



doi:10.5559/di.25.2.02

ZAINTERESIRANI RODITELJI UVIJEK NAĐU VREMENA ZA DOLAZAK U ŠKOLU! SURADNJA OBITELJI I ŠKOLE U KONTEKSTU REPRODUKCIJE DRUŠTVENIH NEJEDNAKOSTI

Barbara KUŠEVIĆ
Filozofski fakultet, Zagreb

UDK: 37.064.1
Pregledni rad

Primljeno: 27. 7. 2015.

Suradnja obitelji i škole dugi se niz godina u teorijskim diskursima i odgojno-obrazovnoj praksi apostrofira kao jedan od ključnih čimbenika osiguranja djetetova školskog uspjeha i cjelovita razvoja, čime je dosegla status bitnoga indikatora kvalitete nastavnikova rada, ali i zainteresiranosti roditelja za dijete. Takvo percipiranje važnosti suradnje obitelji i škole stvorilo je plodno tlo za reprodukciju društvenih nejednakosti, jer zbog svojih osobnih karakteristika ili obilježja svoje obitelji mnogi roditelji na zahtjev da surađuju jednostavno ne mogu odgovoriti, riskirajući time da budu etiketirani kao nezainteresirani, nemarni ili čak loši roditelji. Polazeći od toga temeljnog ambigviteta suradnje, smještene u kontekst škole kao mjesta socijalne reprodukcije, u središnjem dijelu rada analiziraju se elementi pluralizma suvremenih obitelji koji u suradnji sa školom mogu djelovati kao faktori moguće opresije nad roditeljima, dok se u završnome dijelu rada promišlja kako škole mogu odgovoriti na analiziranu situaciju te postići da u suradnji s obiteljima ne stvaraju nejednakosti koje inicijalno nastoje eliminirati.

Ključne riječi: suradnja obitelji i škole, reprodukcija nejednakosti, različitost roditelja, pluralizam suvremenih obitelji, kritička pedagogija

✉ Barbara Kušević, Odsjek za pedagogiju, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Ivana Lučića 3, 10 000 Zagreb, Hrvatska. E-mail: bkusevic@ffzg.hr

UVOD: ŠKOLA KAO MJESTO SOCIJALNE REPRODUKCIJE

Glavni je cilj ovoga rada kritički analizirati suradnju obitelji i škole iz perspektive teorije socijalne reprodukcije. Temeljna teza od koje se polazi jest da imperativ intenzivne suradnje obitelji i škole dodatno isključuje već deprivilegirane obitelji, koje zbog svojih različitih obilježja na tako definirane zahtjeve da surađuju ne mogu odgovoriti, pri čemu to može povratno djelovati na djetetovo napredovanje u školskome sustavu. Razradba te temeljne teze započinje razmatranjem škole kao mjesta socijalne reprodukcije.

U drugoj polovici dvadesetoga stoljeća sociolozi i kritički pedagozi dali su osjetan teorijski doprinos analizi mehanizama pomoću kojih škola odr(a)žava dominantne ekonomske i klasne odnose iz širega društva (Apple, 1978; Bourdieu i Passeron, 2014; Giroux, 1982; McLaren, 2003). Odbacujući shvaćanje škole kao neutralne, apolitične institucije koja svim učenicima pruža jednaku mogućnost socijalne i ekonomske mobilnosti, u žarište dolazi shvaćanje da je obrazovni sustav najvažnija institucija koja, iako formalno svima otvorena, neke društvene skupine trajno privilegira na račun drugih, pri čemu je najvažniji preduvjet obrazovnog uspjeha posjedovanje klasno definiranoga kulturnog kapitala, koji različiti akteri obrazovnoga procesa posjeduju u različitoj mjeri.

Kulturni kapital¹ obuhvaća jezičnu kompetenciju, opću kulturnu svijest, estetske preferencije, informacije o školskome sustavu, obrazovna iskustva, ponašanja i socijaliziranja, čak i način odijevanja (Koković, 2009; McLaren, 2003), i za Bourdieua (2011) on objašnjava različit školski uspjeh djece koja potječu iz različitih socioekonomskih slojeva. Takvim vezivanjem socijalne reprodukcije, odnosno intergeneracijskoga reproduciranja socijalnoga statusa, uz školu je pod upitnik dovedeno dotad uvriježeno shvaćanje da je uspjeh u školi objašnjiv prije svega individualnim *sposobnostima* učenika. Naime, dok je tradicionalni obrazovni sustav stvarao iluziju da je njegova djelatnost odgovorna za proizvodnju kultiviranoga habitusa i da diferencijalna učinkovitost te djelatnosti proizlazi samo iz urođenih sposobnosti učenika (te je stoga neovisna o klasnim uvjetima), danas se priznaje da institucionaliziranjem mogućnosti da naslijeđene kulturne razlike utječu na akademska dostignuća učenika škola pridonosi održanju postojećih klasnih razlika i neegalitarnoga društvenog sustava (Koković, 2009; Puzić, 2009). Drugačije rečeno, implicitno favorizirajući učenike koji već imaju lingvističke i socijalne kompetencije kulture srednje klase (koje uglavnom posjeduju i nastavnici), škole tretiraju kao prirodno (kao "sposobnost") ono što je zapravo društveni dar (Dale i Esland, 1976, prema Apple, 1978).

Iako je teorija socijalne reprodukcije bila izložena ozbiljnim kritikama (vidi primjerice Apple, 2001; De Graaf, De Graaf i Kraaykamp, 2000; Giroux, 1982, 2001; Sullivan, 2001), skretanje pozornosti na povezanost između različitih ekonomskih, kulturnih, socijalnih i simboličkih resursa obitelji i djetetova školskoga napredovanja ostaje njezinom neprijepornom zaslugom. Ono što pritom iznenađuje jest fokusiranje na interakciju učenika i nastavnika / školskoga sustava kao objekta analize, uz zanemarivanje direktne interakcije roditelja i nastavnika / škole.²

SURADNJA OBITELJI I ŠKOLE U KONTEKSTU REPRODUKCIJE POSTOJEĆIH DRUŠTVENIH NEJEDNAKOSTI

Pod *suradnjom obitelji i škole* u ovome se radu, ne ulazeći u terminološke razradbe kojima se suvremena literatura ekstenzivno bavi, s jedne strane razumijeva kontinuirano razmjenjivanje informacija i iskustava između članova obitelji i profesionalaca te njihovo suodlučivanje o različitim aspektima djetetova školovanja, dok s druge strane taj termin podrazumijeva i uključivanje članova obitelji u razne djetetove školske i izvanškolske aktivnosti s ciljem podupiranja djetetova školskoga uspjeha i cjelovita razvoja. Povijesno gledano, odnose između obitelji i škole prati tendencija kontinuiranoga rasta roditeljske uključenosti u djetetovo školovanje (Lareau, 1987), a suradnja roditelja i nastavnika tijekom posljednjih je nekoliko desetljeća apostrofirana kao jedan od ključnih čimbenika osiguranja djetetova školskoga uspjeha i cjelovita razvoja. Povezanost između ovih varijabli i empirijski je verificirana – Henderson i Berla (1994) temeljem metaanalize 66 istraživanja zaključili su da većina rezultata upućuje na to da obitelj ima ključnu ulogu u poticanju učenikova uspjeha od najranijega djetinjstva pa kroz srednju školu te da je svaki pokušaj unapređenja djetetovih rezultata mnogo učinkovitiji kada su obitelji aktivno uključene u taj pokušaj. Isto potvrđuje metaanaliza 52 istraživanja koju je proveo Jeynes (2007), a koja upućuje na pozitivan utjecaj roditeljske uključenosti (definirane kao očekivanje uspjeha, fizička prisutnosti u školi, komunikacija s djetetom o školi, sudjelovanje u izradbi domaće zadaće i sl.) na sve varijable akademskoga napredovanja djece u urbanim srednjim školama. Zanimljivo je, međutim, kako su veći utjecaj na djetetov akademski uspjeh imale suptilne varijante roditeljske uključenosti (stil odgoja i očekivanja uspjeha) nego roditeljska fizička prisutnost u školi. I OECD-ovi (2012) rezultati anketiranja roditelja u 14 zemalja (uključujući Hrvatsku) u sklopu PISA istraživanja pokazali su da su učenici čiji su roditelji češće razgovarali s učiteljima i više volontirali u školi imali niži uspjeh u čitanju. Iako su rezultati inter-

pretirani tako da škole i roditelji ulaze u intenzivniji odnos tek kada se pojave određeni problemi u djetetovu napredovanju i da bi rezultati vjerojatno bili još gori da roditelji nisu bili uključeni u školske aktivnosti, ovi podaci nedvosmisleno upućuju na potrebu dodatnih istraživanja o učincima suradnje obitelji i škole na sve dionike toga procesa. Stoga, iako su pozitivne implikacije suradnje osnovni poticaj ovoga rada, kritičnost s kojom će se pojedini njezini aspekti analizirati važno je interpretirati i kroz spomenute empirijske podatke koji otvaraju prostor za propitivanje opravdanosti inzistiranja na tijesnome kontaktu obitelji i škole.

U hrvatskome je znanstvenom prostoru suradnja obitelji i škole (i drugih odgojno-obrazovnih institucija) od devedesetih godina 20. st. bila predmetom solidnoga opsega teorijskih i empirijskih radova (Jurčić, 2009; Kolak, 2004; Maleš, 1996; Maleš, Stričević i Ljubetić, 2010; Marušić, Ristić Dedić, Pavin Ivanec i Jurko, 2006; Miljević-Ridički, Pahić i Vizek Vidović, 2011; Nikčević-Milković, 2008; Pahić, Miljević-Ridički i Vizek Vidović, 2010; Rosić i Zloković, 2003), a teorijski diskurs o važnosti suradnje i empirijske potvrde utemeljenosti toga diskursa uvedeni su i u dokumente prosvjetne politike i legislativu (čl. 96 *Obiteljskoga zakona*, 2003, *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*, 2008, *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*, 2010), iz čega se može pročitati namjera poticanja partnerske orijentacije odnosa između roditelja i škole (Pahić i sur., 2010). Iznenaduje, međutim, izostanak ekstenzivnije kritičke elaboracije opasnosti imperativne suradnje obitelji i škole među hrvatskim autorima.

Lareau i Shumar (1996) prema rastućim se zahtjevima za roditeljskom uključenosti u djetetovo školovanje odnose vrlo kritično, smatrajući da jedan dio roditelja na te zahtjeve zbog raznih faktora jednostavno ne može odgovoriti, a tvrdeći s druge strane da istraživanja nedostatan potvrđuju pozitivne učinke roditeljske uključenosti, pri čemu osobito problematičnim smatraju nedostatnu istraženost utjecaja suradnje obitelji i škole na odnos roditelja i djeteta. U sličnome tonu piše i De Carvalho (2001, prema Smith, 2004), koja se snažno protivi portretiranju roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta kao lijeka za sve obrazovne probleme – iako roditeljsku uključenost vidi kao smislenu ideju, protivi se zanemarivanju različitosti obitelji u politici suradnje, koje potencijalno povećava društvene nejednakosti, omogućavajući istodobno nastavnicima da za djetetov školski neuspjeh krive roditelje, a sebe amnestiraju od odgovornosti. Ta se amnestija često metaforički utjelovljuje u naslovnoj izreci da roditelji koji su zainteresirani za svoje dijete uvijek nađu vremena za dolazak u školu (pa oni koji ne nađu zacijelo nisu zainteresirani), kao i u srod-

noj inačici da na roditeljskim sastancima i informacijama nema baš onih roditelja s kojima bi nastavnici najviše trebali razgovarati. Institucijska perspektiva temelji se na modelu deficita – *oni koji trebaju doći, ne dolaze* – iza čega stoji pretpostavka da je jedan od glavnih razloga za uključivanje roditelja saniranje nepovoljnoga utjecaja obitelji (Finders i Lewis, 1994).

Navezujući se na iznesene argumente, s punim poštivanjem potencijala koji obitelji prilagođena suradnja može imati u podupiranju djetetova cjelokupnoga razvoja, u ovome se radu suradnja obitelji i škole razmatra u kontekstu reprodukcije postojećih društvenih nejednakosti, uz temeljnu tezu da jednoobrazno shvaćena i na imperativnu razinu uzdignuta suradnja obitelji i škole (koja podrazumijeva da *svi* roditelji *moraju* redovito dolaziti u školu, znati kako obrazovni sustav funkcionira te podupirati djetetovo učenje kod kuće ulaganjem vremena i oblikovanjem različitih prilika za učenje) dodatno isključuje već deprivilegirane obitelji, koje zbog svojih različitih obilježja ne mogu na očekivani način surađivati sa školom. Primjerice, očekivani redoviti dolasci u školu mogu biti samorazumljivi u dvoroditeljskoj obiteljskoj strukturi ili jednoroditeljskoj obitelji u kojoj roditelj ima fleksibilno radno vrijeme / podršku šire obitelji, ali predstavljati izazov samohranome roditelju koji radi u smjenama koje se često poklapaju s vremenom roditeljskih sastanaka i individualnih informacija; očekivano učenje s djetetom kod kuće može biti važan dio obiteljskih rutina u obiteljima visokoobrazovanih roditelja / roditelja sa srednjom stručnom spremom čija su iskustva školovanja pozitivna, ali predstavljati izazov manje obrazovanim roditeljima. Stoga zahtjev za intenzivnom suradnjom obitelji i škole nije neutralan niti različite obitelji u želji da podupru djetetov školski put stavlja u jednaku "startnu" poziciju, nego protežira one roditelje čiji je ekonomski i kulturni kapital visok (a očituje se u dobrome obrazovanju, bogatome vokabularu, fleksibilnome vremenskom rasporedu, dostupnim mogućnostima prijevoza i osiguranja skrbi za dijete kada trebaju ići u školu i sl., Lareau i McNamara Horvat, 1999), a diskriminira roditelje koji u odnos sa školom ne unose taj visoki kapital. Ako se prisjetimo kako kvalitetna suradnja može poduprijeti djetetov školski uspjeh i cjelokupno napredovanje, neprihvatanje ovih markera različitosti obitelji potencijalno pridonosi reprodukciji društvenih nejednakosti.

NEPRIHVAĆANJE RAZLIČITOSTI OBITELJI I RODITELJA U SURADNJI – PODRUČJA I IMPLIKACIJE

Dokidanje mogućnosti reprodukcije nejednakosti u suradnji obitelji i škole zahtijeva dekonstrukciju imperativa intenzivne i jednoobrazne suradnje obitelji i škole te istodobno prihvatanje različitosti obitelji / roditelja i njihovih različitih potreba

i resursa u odgojno-obrazovnome sustavu. To prihvaćanje ne znači velikodušno "toleriranje" odstupanja od norme, nego podrazumijevanje različitosti kao obilježja koje je i školi i obitelji imanentno, što rezultira interpretiranjem svake izrazite homogenosti u odnosima obitelji i škole kao potencijalnoga znaka latentne opresije nad Drugim. U središnjem se dijelu rada stoga analizira kako neprihvatanje pojedinih markera različitosti u procesu suradnje može produbljivati već postojeće nepovoljne okolnosti u kojima se obitelji mogu nalaziti. Ti markeri različitosti obitelji zbog svoje brojnosti i preklapanja izmiču umjetnim teorijskim klasifikacijama, no za potrebe ovoga rada grupira ih se u tri skupine, dovoljno široke da omogućuju elaboraciju temeljne ideje, a dovoljno specifične da ta elaboracija ne bude površna: prva se skupina bavi različitim shvaćanjem kvalitetne suradnje sa školom i dobrog roditeljstva, druga različitim stupnjem obrazovanja roditelja, a treća različitim ekonomskim i vremenskim mogućnostima roditelja. Kako će analiza pokazati, između svih kategorija postoji snažno preklapanje koje u svojoj pozadini uglavnom, mada ne isključivo, ima socioekonomski status obitelji, shvaćen kao kompozit obrazovanja, zaposlenja i primanja. Iz toga razloga razdvajanje na ove domene, iako poduzeto radi veće jasnoće razradbe i lakšega uočavanja praktičnih implikacija, nudi pojednostavnjeno razumijevanje lišeno nužne intersekcionalnosti.

Različito shvaćanje kvalitetne suradnje sa školom i dobrog roditeljstva

Kvalitetna suradnja obitelji i škole, kao i koncept dobrog roditeljstva, nisu univerzalne konstante nego socijalno konstruirani fenomeni oblikovani različitim diskurzivnim praksama, čije je mijene relativno lako pratiti čak i u kratku vremenu. U skladu sa suvremenom konstrukcijom djeteta kao bića s vlastitim pravima, čiji je razvoj potrebno intenzivno poticati od prenatalnoga perioda do konačnoga osamostaljenja, dobro je roditeljstvo danas sve manje stvaranje uvjeta za prirodan i neometan razvoj djeteta, a sve više intenzivan projekt koji crpi mnogo roditeljske energije i sredstava (Kušević, 2012) i radi čijega uspjeha roditelji trebaju različite izvanobiteljske suradnike. Kako Reay (2004) ističe, na početku 21. stoljeća dosegli smo točku da roditeljska uključenost u djetetovo školovanje više nije opcija – prepuštanje djetetova obrazovanja školi postalo je stvar prošlosti ili znak vrlo lošega roditeljevanja (Reay, 2004), a idealan je roditelj onaj koji podržava nastojanja škole (čak i ako ih ne drži uvijek prikladnima za svoje dijete), koji je empatičan³ prema težini nastavnikova posla i koji ima detaljan pregled nad djetetovim školskim iskustvima (Lareau i

McNamara Horvat, 1999; Vincent, 2000). Može se, dakle, govoriti o pomaku od benigne uloge roditelja kao osobe koje sluša dijete kako čita, što je bio originalni motiv roditeljske uključenosti promoviran Plowdenskim izvješćem, prema obveznoj roditeljskoj uključenosti, koja je danas dio visoko kompetitivnoga procesa školovanja (Jensen, 2013, prema Crozier, 2015).

Međutim, ovako definirano dobro roditeljstvo nije klasno (pa ni rodno) neutralan koncept. Ono privilegira majke srednje klase kao one koje dodijeljenim im zadacima mogu najbolje odgovoriti (Vincent, 2000). Lareau je (2002) tako pokazala da roditelji različitih socioekonomskih slojeva različito pristupaju odgoju djece. Roditelji srednje klase pristupaju mu kao *orkestriranoj kultivaciji* – uključuju djecu u brojne organizirane aktivnosti, pridaju pažnju upotrebi jezika i razvoju rasuđivanja te preferiraju razgovor kao glavnu disciplinsku tehniku. Radnička klasa i siromašni roditelji odgoj promatraju kao *prirodni razvoj* – vjeruju da sve dok djetetu osiguravaju ljubav, hranu i sigurnost, ono će dobro napredovati. Osim što više rabe tjelesnu kaznu kao disciplinsku tehniku, nisu toliko usmjereni na razvitak djetetovih talenata – uključuju ih u manje organiziranih aktivnosti i ostavljaju im više slobodnoga vremena.

Takve razlike u shvaćanju roditeljske uloge logično se protežu na odnos sa školom – roditelji višega socioekonomskog statusa svoju ulogu u djetetovu školovanju vide u superviziji, nadgledanju i interveniranju te se smatraju jednako kompetentnima kao i nastavnici, dok roditelji nižega socioekonomskog statusa smatraju da najviše pomažu predajući odgovornost za obrazovanje djeteta stručnjacima (Lareau, 1987; Lareau, 1989, prema Lareau i Shumar, 1996), iz čega se vidi da dobra suradnja obitelji i škole ne znači isto svim roditeljima – roditelji mogu misliti da sa školom dobro surađuju dokle god obavljaju svoje roditeljske dužnosti unutar obitelji ili smatrati da je neprikladno miješati se u rad stručnjaka (Russell i Granville, 2005, prema Glasgow i Jameson Whitney, 2009; Tankersley i sur., 2012). Problem ne nastaje u postojanju ovakvih razlika *per se*, već kada jedno shvaćanje dobrog roditeljstva / dobre suradnje sa školom dobiva status *jedinoga ispravnog*, a odstupanje od njega biva etiketirano kao roditeljska nekompetencija, nemar ili nezainteresiranost za dijete. Međutim, neuključenost ili fizička neprisutnost u školi ne smiju se automatski uzimati kao signal nezainteresiranosti, nego se prije oblikovanja bilo kakvih pretpostavki o roditeljima treba istražiti njihova percepcija poželjnoga odnosa obitelji i škole (Glasgow i Jameson Whitney, 2009), a potom, ako je potrebno, raditi na približavanju nastavnikove i roditeljeve percepcije poželjnih modaliteta njihova međusobnoga odnosa.

Osim sa shvaćanjem vlastite uloge u odgoju i obrazovanju djeteta, na definiranje poželjne suradnje sa školom može utjecati i roditeljska osobna biografija. Roditelji koji imaju negativna iskustva iz vlastita školovanja vjerojatnije će i sami biti neskloni suradnji i izbjegavati školsko okruženje u kojemu se ne osjećaju ugodno (Finders i Lewis, 1994; Glasgow i Jameson Whitney, 2009), pa u takvim situacijama inzistiranje na tijesnoj suradnji može roditeljima značiti moguću prijetnju koja pojačava njihov osjećaj izloženosti i ranjivosti (Lareau i Shumar, 1996). Stoga, iako nastavnici mogu ne preferirati odvojenost obitelji i škole i roditeljsko predavanje odgovornosti za obrazovanje djeteta profesionalcima, trebali bi poštovati činjenicu da neki roditelji imaju razloge za takav pristup, a osobito paziti na to da odnos s roditeljima ne preslikavaju na vlastiti odnos prema djetetu.

Također, odnos obitelji i škole može biti obilježen roditeljskim uključivanjem u manjinske grupe i time generiranim manjkom povjerenja u stručnjake, što se može protumačiti i kao nedovoljna bržnost, apatija i ignorantnost prema vrijednosti obrazovanja i napredovanju djeteta (Banks, 1993; Yonezawa i Oaks, 1999, oba prema Tankersley i sur., 2012; Lareau i McNamara Horvat, 1999), što Tankersley i sur. (2012, str. 68) nazivaju klasičnim primjerom "kad se za nastale okolnosti okrivljuje žrtva umjesto da se doista sagleda koju ulogu odgojno-obrazovni djelatnici imaju u kreiranju tih okolnosti i što bi se u toj praksi moglo mijenjati". Za hrvatski je kontekst osobito važno manjinski status ne povezivati samo s etničkim, rasnim ili vjerskim manjinama nego uzeti u obzir i druge moguće manjinske identitetske markere, poput seksualnoga i rodnoga identiteta, manjinske obiteljske strukture (koja možda nije kompatibilna s nastavnikovom percepcijom okruženja za dobro roditeljevanje) ili čak spolom roditelja (bivanjem ocem u feminiziranome odgojno-obrazovnom kontekstu), pri čemu se različiti manjinski identitetski markeri naravno mogu međusobno prepletati i dodatno usložnjavati interakciju roditelja sa sustavom.

Različiti stupanj obrazovanja roditelja

Drugi marker različitosti roditelja čije neuvažavanje u suradnji obitelji i škole može pridonijeti reprodukciji nejednakosti jest u teoriji socijalne reprodukcije često spominjano obrazovanje roditelja. Obrazovaniji roditelji u prosjeku su *insajderi* u obrazovanju (De Graaf i sur., 2000), koji su zbog više obrazovnoga iskustva na manjkavosti u školovanju svojega djeteta osjetljiviji od manje obrazovanih roditelja (Maričić, Šakić i Franc, 2009). Analizirajući snimane razgovore nastavnika i roditelja, Weininger i Lareau (2003) pokazale su da roditelji srednje

klase razgovaraju više, postavljaju više pitanja o specifičnim aspektima djetetova napredovanja u školi i vladaju obrazovnim rječnikom učinkovitije nego roditelji radničke klase i siromašni roditelji, što autorice povezuju s različitom količinom kulturnoga kapitala što ga roditelji različitih klasa posjeduju, a koji im (ne) omogućuje razumijevanje nastavnikovih poruka i vokabulara. Ponašajući se tako, roditelji srednje klase uključeni u istraživanje koristili su se sastancima kako bi se zalagali za svoju djecu i za njih dobili više individualizirane akademske pažnje od nastavnika, reproducirajući tako dodatno djetetov ionako povlašten položaj u školskome sustavu.

Rezultati opisanoga istraživanja upućuju na važnost jezika koji se u komunikaciji nastavnika i roditelja rabi, a koji iz toga procesa može sustavno isključivati manje obrazovane roditelje. Govoreći o akademskome jeziku, Bourdieu i Passeron (2014) naglašavaju kako je on vrlo nejednako udaljen od govora raznih socijalnih klasa, a kako informativna efikasnost pedagoške komunikacije uvijek ovisi o jezičnoj kompetenciji primatelja, nejednaka distribucija akademski isplativoga jezičnog kapitala među različitim društvenim slojevima jedno je od najbolje prikrivenih posredovanja kojim se uspostavlja odnos između društvenoga podrijetla i akademskoga uspjeha. Roditelji nižega obrazovanja mogu biti neravnopravni u komunikaciji s nastavnicima zbog stručne terminologije koju nastavnici rabe, a s kojom su se toliko stopili da je možda i ne primjećuju kao neprimjerenu – primjerice, roditelji radničke klase i siromašni roditelji u istraživanju Lareau (2002) nisu razumjeli neke riječi kojima su se profesionalci služili. S obzirom na to da je svrha svake komunikacije međusobno razumijevanje, nastavnici ne mogu rabiti isti komunikacijski kod za sve roditelje, nego ga trebaju prilagoditi mogućnostima recepcije svakoga pojedinog roditelja, preduvjet čega jest njihovo dobro poznavanje.

Važnost stupnja obrazovanja roditelja u suradnji zanimljivim su istraživanjem potvrdili Bakker, Denessen i Brus-Laeven (2007). Analizirajući okrivljavanje roditelja nižega socioekonomskog statusa za djetetov školski neuspjeh, autori postavljaju pitanje u kojoj mjeri nastavnikove percepcije o roditeljskoj uključenosti mogu predstavljati samoispunjujuće proročanstvo te povratno djelovati na akademsko napredovanje učenika. Da bi odgovorili na to pitanje, u istraživanje su uključili 60 nizozemskih osnovnoškolskih nastavnika i 218 roditelja te na temelju anketiranjem dobivenih rezultata zaključili da nastavnici roditeljsku uključenost u školovanje (aktivnosti kod kuće i u školi) procjenjuju *ovisno o obrazovanju roditelja* – roditelje višega obrazovanja procjenjivali su uključnijima, iako među samim roditeljima različitih socioekonomskih statusa (prema samoprocjeni roditelja) nisu postojale

razlike u uključenosti. Autori su potvrdili i povezanost između nastavnikovih procjena roditeljske uključenosti i djetetovih rezultata na raznim područjima (ali ne i između obrazovanja roditelja i djetetovih rezultata), zaključujući da netočne nastavnikove procjene roditeljske uključenosti kondicionirane stupnjem obrazovanja roditelja i iz njih proizlazeća interakcija nastavnika i učenika mogu postati samoispunjujuće proročanstvo. Na sličnome su tragu Hauser-Cram, Sirin i Stipek (2003) pokazali da kada su učitelji roditeljske obrazovne vrijednosti percipirali drugačijima od vlastitih, djecu su procjenjivali manje kompetentnima od nezavisnih procjenjivača te su imali niža očekivanja od njihova budućega akademskog uspjeha. Iako u generalizaciji ovih nalaza valja biti suzdržan zbog veličina uzoraka ispitanika i samih metodologija istraživanja, oni otvaraju brojna – za naslovnu temu relevantna – pitanja.

Obrazovanje roditelja u suradnji obitelji i škole može nedjednakosti reproducirati na još jedan način, kojemu je put otvoren potenciranjem roditeljske uloge korisnika i kreatora politike u odgojno-obrazovnoj ustanovi, koji ima pravo zahtijevati određenu kvalitetu usluga i utjecati na način vođenja politike ustanove koju dijete pohađa. Iako motiviran davanjem većega glasa roditeljima dokidanjem tradicionalne pozicije profesionalaca kao neupitnih autoriteta, takav su diskurs i praksa koja je njega slijedila na privilegiranu poziciju stavili samo manjinu roditelja koji sudjeluju u tijelima odlučivanja. U jednome hrvatskom istraživanju provedenome na reprezentativnome uzorku roditelja djece od drugoga do osmoga razreda iz 30 osnovnih škola iz cijele Hrvatske (Pahić i sur., 2010) majke iz uzorka opće populacije roditelja i majke iz uzorka predstavnika roditelja statistički su se značajno razlikovale s obzirom na stupanj obrazovanja, pri čemu se u uzorku predstavnika roditelja nalazio više nego dvostruko veći postotak visokoobrazovanih majki. "Razlog tome možda leži u činjenici da oni koji predlažu članove Vijeća roditelja češće biraju osobe sa završenom visokom stručnom spremom zato što drže kako će obrazovanije osobe kompetentnije zastupati interese roditelja te da će, shodno tome, njihove primjedbe, prijedlozi i zahtjevi imati veću težinu u donošenju odluka škole. Činjenica je da je i Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2010) propisano da osobe članovi Školskog odbora koje imenuje osnivač (grad ili županija) trebaju imati najmanje završen preddiplomski sveučilišni studij ili stručni studij čime se zapravo i legitimira biranje predstavnika roditelja po kriteriju stupnja obrazovanja." (Pahić i sur., 2010, str. 335).

Sama činjenica da su obrazovaniji roditelji prisutniji u tijelima odlučivanja nije predmet rasprave, nego pitanje koje

u kontekstu ovoga rada treba postaviti jest donosi li njihov angažman korist općoj populaciji roditelja i djece ili tek dodatno unapređuje obrazovna iskustva samo njihove djece. Za Hrvatsku je na ovo pitanje moguće djelomično odgovoriti. Pahić i sur. (2010) zaključuju da su predstavnici roditelja u usporedbi s roditeljima opće populacije skloniji partnersko-me pristupu u suradnji sa školom te percipiraju da ih je škola tražila mišljenje značajno češće u odnosu na opću populaciju roditelja u svim područjima odlučivanja, što upućuje na to da se i izvan tijela odlučivanja njihov glas čuje jače, no ne nužno i u ime svih ostalih roditelja s kojima zapravo nemaju dvo-smjernu komunikaciju, iako im je to obveza (Pahić i sur., 2010) – u anketiranju provedenome na reprezentativnome uzorku 320 ravnatelja osnovnih škola i 9600 roditelja u zemljama jugoistočne Europe Pavlović Breneselović (2013) pokazala je da polovica roditelja ima problema s komuniciranjem sa svojim predstavnicima u tijelima odlučivanja, odnosno da s njima nema dovoljno kontakta, pa se autorica opravdano pita koga to onda predstavnici roditelja zapravo predstavljaju. Odgovor može biti da ponekad zasigurno predstavljaju jedino sebe same, što upućuje na potrebu pažljivije razradbe principa predstavničke demokracije u školama, ali još više na potrebu opreza i kritičnosti prilikom zagovarivanja uloge roditelja kao korisnika i kreatora politike škole,⁴ s punom svijješću da roditelji koji tu mogućnost imaju najčešće nisu predstavnici opće, već vrlo specifične populacije ionako privilegiranih.

Različite ekonomske i vremenske mogućnosti roditelja

Zadnji ovdje analizirani marker različitosti koji u suradnji obitelji i škole, ako se primjereno ne primijeni, može nastavljati sadašnje društvene nejednakosti jesu različite ekonomske i vremenske mogućnosti roditelja. Suradnja obitelji i škole, u kojem god ona obliku bila prakticirana, traži vrijeme, a upravo njegov manjak hrvatski roditelji vide kao najveću zapreku suradnji sa školom (Miljević-Rički i sur., 2011). Vremenska nefleksibilnost, smanjeni prihodi, ovisnost o javnome prijevozu i nemogućnost osiguranja čuvanja djeteta dok su odsutni mogu biti zapreka češćoj fizičkoj prisutnosti roditelja u školi, no te su razlike u resursima generalno nevidljive nastavnicima, koji onda roditeljsku prisutnost u školi mogu tumačiti kao indeks njihove zainteresiranosti za djetetovo obrazovanje (Lareau, 1987; Lareau i Shumar, 1996). Vremenski faktori usko su povezani s ekonomskim – vrijeme može biti problem za roditelje kojima posao ne dopušta autonomiju i fleksibilnost, karakteristične za profesionalne pozicije (Finders i Lewis, 1994) – na temelju promatranja 72 djece u školama i dvadesetak višesatnih posjeta svakoj od 12 obitelji djece uklju-

čene u istraživanje, Lareau i Shumar (1996) opisuju kako su roditelji srednje klase svoj zgusnuti poslovni raspored ispunjen brojnim sastancima, pozivima i poslovnim putovanjima svejedno mnogo lakše nego siromašniji roditelji mogli mijenjati kako bi se prilagodili očekivanjima škole. S druge strane, i planiranje unaprijed opcija je povlaštenih, dok siromašniji vrijeme često podređuju ekonomskim pritiscima, koji ih zarobljavaju u sadašnjosti i kratkoročnim planovima (Giroux, 2001). Ule, Živoder i du Bois-Reymond (2015) na temelju intervjua provedenih s roditeljima iz nekoliko europskih zemalja upozoravaju i na relativno nov fenomen s kojim se obitelji i škole suočavaju, a to je privremena ekonomska migracija jednoga ili obaju roditelja, pri čemu se roditelj koji ostaje s djetetom (ili čak bake, djedovi ili drugi članovi obitelji u slučaju migracije obaju roditelja) suočava s izazovima dijelom podudarnima s onima kojima su izložene jednoroditeljske obitelji. Ove je momente potrebno imati na umu kada se promišlja o primjerenosti dodjeljivanja jednoga fiksnog termina u tjednu za informacije, planiranja roditeljskih sastanaka u vrijeme koje nastavnicima osobno najbolje odgovara ili percipiranja telefonskih kontakata / kontakata elektroničkom poštom s roditeljima kao manje vrijednih oblika komunikacije ili dodatnoga posla. Na isto upozorava OECD (2013) analizirajući rezultate PISA istraživanja provedenoga 2012. godine, koje je pokazalo kako učenici iz jednoroditeljskih obitelji u prosjeku imaju statistički značajno slabije uspjehe u matematici i da određene razlike u dostignuću ostaju čak i kada se kontrolira socio-ekonomski status obitelji. Kako dostignuća učenika iz jednoroditeljskih obitelji u matematici variraju od zemlje do zemlje, OECD (2013) zaključuje kako taj utjecaj obiteljske strukture nije neizbježan, pa preporučuje školama da promisle koje će tipove uključivanja samohranih roditelja poticati s obzirom na njihovo smanjeno vrijeme koje mogu posvetiti školskim aktivnostima.

Što se ekonomskoga aspekta tiče, za ovu temu važni mogu biti ekonomski zahtjevi koje škola netaktično postavlja pred roditelje, ali i način na koji nastavnici promatraju siromaštvo samih roditelja, a koji može uključivati pristup *okrivi žrtvu* (Fuller, 2008) i stav da bi oni mogli značajno poboljšati svoju ekonomsku situaciju samo kada ne bi bili lijeni / kada bi prestali donositi loše odluke ili sklonost umanjivanju njihovih problema, misleći kako je posjedovanje nekih banalnosti (npr. mobitela) znak da im sigurno nije tako teško. Osobito opasno pritom može biti transferiranje njihova siromaštva na intelektualne sposobnosti, smatranjem da sigurno ne bi bili siromašni da su inteligentniji (Beegle, 2003, prema Grant i Ray, 2010; Fuller, 2008). Takvi stavovi otežavaju kvalitetne odnose

s tim obiteljima, a ako se vratimo na točku s koje se krenulo – kvalitetna suradnja s roditeljima jest prediktor djetetova školskoga uspjeha – oni direktno pridonose začaranome krugu siromaštva i neuspjeha.

UMJESTO ZAKLJUČKA – KAKO OPSTRUIRATI VIDOVITOST ŠKOLE?

U tekstu se pregledom odabranih empirijskih istraživanja nastojalo upozoriti na činjenicu da se suradnja između obitelji i škole, često nekritički prezentirana kao rješenje za sve poteškoće učenika i indikator kvalitete prakse samim svojim postojanjem, može promatrati u kontekstu reprodukcije društvenih nejednakosti ako se ne prihvate brojni markeri različitosti obitelji i roditelja koji na samu suradnju djeluju. Priznajući korist koju potrebama i mogućnostima pojedine obitelji prilagođena suradnja donosi, istaknulo se kako inzistiranje na uključenim, u školi često prisutnim i djetetovu školskome napretku posve predanim roditeljima sustavno diskriminiramo one roditelje i djecu koji bi od njihovim potrebama prilagođene suradnje mogli imati mnogo koristi – siromašne / nezaposlene / prezaposlene / neobrazovane roditelje / roditelje koji ne govore jezik nastavnika / roditelje pripadnike manjinskih grupa itd., a u povlašten položaj stavljamo one koji svojim ekonomskim, kulturnim i socijalnim kapitalom na tako postavljene zahtjeve za suradnju mogu lako odgovoriti, čime škole, točno predviđajući s kojim će roditeljima moći dobro surađivati, ispadaju "vidovite". Međutim, taj proces nije utkan u same temelje ideje suradnje obitelji i škole, nego se događa kao nusproizvod nedovoljne istraženosti ovoga područja i ograničenih kompetencija nastavnika za suradnju s roditeljima.

Zbog manjka empirijskih podataka relevantnih za hrvatski kontekst, prvi korak u opstrukciji opisane vidovitosti može biti *poduzimanje većega broja empirijskih istraživanja specifičnih aspekata suradnje obitelji i škole*. Iako u Hrvatskoj postoje istraživanja učestalosti različitih oblika suradnje te zadovoljstva roditelja i nastavnika / odgajatelja suradnjom (Marušić i sur., 2006; Nikčević-Milković, 2008), spremnosti roditelja na suradnju (Jurčić, 2009), stavova roditelja prema suradnji sa školom (Kolpak, 2004), specifičnosti suradnje s obzirom na mjesto življenja (Miljević-Ridički i sur., 2011) i sl., hrvatskome kontekstu manjka prilagođenih istraživanja o učincima (izostanka) suradnje na sve dionike odgojno-obrazovnoga procesa, kao i empirijskih istraživanja koja bi se temeljila na promatranju / snimanju interakcije nastavnika i roditelja. Također, pozitivistička orijentacija na kvantitativnu paradigmu istraživanja rezultirala je izostankom empirijskih podataka baziranih na kvalitativnoj metodologiji, iako upravo ona može vjerno prenijeti glasove i potrebe samih roditelja.

Osobito je važan rad s (budućim) nastavnicima, u kojem se valja usmjeriti na *obiteljsku pedagogiju kao temelj svake kvalitetne suradnje s roditeljima*, a ne pristupati suradnji kao znanju koji se može izvježbati preslikavanjem ograničenoga broja primjera dobre prakse. Upravo su znanja iz obiteljske pedagogije (dinamika obiteljskih odnosa i način na koji ona može biti promijenjena djelovanjem izvanobiteljskih čimbenika, socijalna konstruiranost suvremenoga roditeljstva, pluralizam suvremenih obiteljskih struktura i implikacije na odgoj i obrazovanje djeteta, rizični čimbenici suvremene obitelji i sl.) temelj kvalitetne suradnje, koji se onda može dograđivati teorijskim znanjima o suradnji s roditeljima i razvojem praktičnih vještina uspostavljanja suradničkih odnosa. Nažalost, većina nastavnika ne prolazi takvu izobrazbu, pa se u svome radu može i treba osloniti na pedagoga.

Postojeće legislativne smjernice mogu biti poticaj svakoj ustanovi da *oblikuje vlastitu politiku suradnje s roditeljima*, koja ne bi nastala nekritičkim preuzimanjem tuđih iskustava nego na temelju pažljive analize potreba obitelji i škole. Umjesto promicanja bilo kakve roditeljske uključenosti, valja promovirati razvoj *smislene* roditeljske uključenosti – one koju roditelji i nastavnici vide kao korisnu u određenoj školskoj zajednici (Lareau i Shumar, 1996). Kako je tekst pokazao, najveća zamka u suradnji jest presumpcija homogenih potreba i mogućnosti heterogenih skupina roditelja, a ta se zamka može izbjeći jedino tako da se potrebe i mogućnosti roditelja stalno analiziraju, što ujedno znači da konstruktivna politika suradnje s roditeljima može biti jedino *razvojna*.

Kako jednoobraznost suradnje ne bi dodatno diskriminirala deprivilegirane, važno je *kontinuirano razvijati i roditeljima nuditi različite oblike suradnje*, između kojih se *ne* uspostavlja hijerarhijska vrijednost, što traži nastavnikovu kreativnost, a ponekad i izlaženje iz vlastite zone komfora. Osim tradicionalnih formi i komunikacija uz pomoć suvremenih tehnologija, izlaženje izvan tradicionalnih praksi može uključivati, primjerice, osmišljavanje nepisanih i individualiziranih materijala za roditelje, poput videomaterijala i igara za djecu i roditelje (Lareau i Shumar, 1996), neformalne razgovore izvan školskoga okruženja ili predviđenih termina za sastanke i sl. Osobito je važno naglasak staviti na fleksibilnost i osjetljivost u suradnji, bilo da je riječ o vremenskim, financijskim ili trećim očekivanjima od roditelja ili o uklanjanju raznih barijera suradnji (primjerice, osiguranjem čuvanja djece za vrijeme roditeljskih sastanaka). Koliko treba biti osjetljiv(a) za pojedine skupine roditelja, a da se pritom markeri njihove deprivilegiranosti ne esencijaliziraju, najpreciznije mogu artikulirati sami roditelji, čime se vraćamo na temelje suradnje kao dija-loškoga procesa.

Na individualnoj razini svaki nastavnik može *preispitati vlastite stavove prema roditeljima i mapirati svoju praksu*, pa kroz odgovarajuću stručnu literaturu, akcijska istraživanja i kritičko prijateljstvo s kolegama raditi na njezinu poboljšanju, preuzimajući pritom odgovornost za vlastiti profesionalni razvoj. Za mapiranje vlastite prakse i osvještavanje potencijalnih obrazaca destruktivnoga ophođenja s pojedinim roditeljima nastavnik, primjerice, može voditi evidenciju svih kontakata s roditeljima te zaključaka i akcija prema djetetu koji su iz tih kontakata proizašli ili pojedine sastanke (uz dopuštenje svih aktera) snimati i potom analizirati kvalitetu međusobne interakcije. Osobito relevantno za ovu temu jest preispitivanje odnosa s roditeljima koje se smatra problematičnima, "teškima" ili nezainteresiranim, u čemu može pomoći vođenje "dnevnika" u koji bi nastavnik redovito zapisivao svoje komentare o odnosu s pojedinim roditeljima. Nakon nekoga vremena ti bi zapisi nudili nastavnikovu *sliku roditelja*, koja sama po sebi može biti zapreka kvalitetnoj suradnji, a da nastavnik toga nije ni svjestan.

Naposljetku, možda pomalo utopijski, apel treba uputiti i roditeljima koji su privilegirani u različitim domenama života i koji svojim odgovornim djelovanjem mogu pridonijeti oblikovanju kulture ustanove u kojoj se različitost obitelji i njihovih potreba ne shvaća kao ugroza nego kao bogatstvo. Primjerice, Reay (2004) apelira na roditelje srednje klase da se ostave mobiliziranja svojega kulturnog i socijalnog kapitala⁵ kako bi učinili najbolje za svoje dijete (odabirom privatnih škola, najboljih nastavnika ili zagovaranjem svojega djeteta nauštrb kolektiva) te da taj kapital ulažu u lokalne odgojno-obrazovne ustanove.

Brojne su teze iznesene u ovome radu poduprte empirijskim nalazima, no neke su zbog njihova izostanka ostale u domeni spekulacija i predikcija. Autorica ovoga rada nada se da će prezentirani korpus spoznaja poslužiti ne samo kao poticaj za kritički dijalog na teorijskoj razini nego i kao poticaj za provođenje većega broja hrvatskome kontekstu prilagođenih empirijskih provjera nedostatno verificiranih teza.

BILJEŠKE

¹ Lamont i Lareau (1988) predlažu određenje kulturnoga kapitala kao institucionaliziranih, široko prihvaćenih visokostatusnih kulturnih signala (stavova, preferencija, formalnih znanja, ponašanja i sl.) korištenih za direktnu i indirektnu socijalnu ekskluziju (poslovi i izvori prihoda) i kulturnu ekskluziju (isključenost iz društvenih grupa visoka statusa). Za različita određenja kulturnoga kapitala u kontekstu suradnje obitelji i škole i načina na koji je sam termin evoluirao u Bourdieuovim radovima vidjeti u Lamont i Lareau (1988) i Lareau i Weininger (2003).

² Ovaj rad odlazi u drugu krajnost i potpuno izostavlja razmatranje učenika kao bitnih agenasa vlastita obrazovanja, ali i sukreatora kvalitete odnosa obitelji i škole. Time se ne nastoji portretirati djecu kao pasivna i nekompetentna, volji odraslih potpuno prepuštena bića, nego je riječ o fokusiranju na jedan aspekt suradnje obitelji i škole i ostavljanju problematiziranja uloge učenika u suradnji obitelji i škole kao teme za buduća bavljenja ovom problematikom, koja se ne bi trebala libiti kritičkoga empirijskog provjeravanja kako intenzivna suradnja obitelji i škole djeluje ne samo na školski uspjeh nego i na odnos roditelja i djeteta te djetetovo (možebitno otežano) preuzimanje odgovornosti za vlastito obrazovanje.

³ U istraživanju koje je provela Lareau (1992) nastavnicima su se sviđali roditelji koji su bili empatični prema zahtjevnoj prirodi nastavnikova posla, imali detaljan uvid u djetetovo školovanje i "razumjeli" djetetovu situaciju, pri čemu se razumijevanje odnosilo na prihvaćanje nastavnikove definicije djetetovih obrazovnih i socijalnih mogućnosti. Pritom roditeljska ponašanja, poput negativnih komentara i propitivanja nastavnikove procjene, nisu smatrana prihvatljivim oblikom roditeljske uključenosti, čime su roditelji koji su iskazivali takvo ponašanje riskirali dobar odnos s nastavnikom, generirajući njegovo / njezino razočaranje, ljutnju ili frustraciju.

⁴ Primjerice, Fine (1992), opisujući jednu situaciju u kojoj su roditelji bijelci zahtijevali pravo da dijete ispišu iz postojeće i upišu u kvalitetniju školu, pri čemu je 'kvaliteta' bila eufemizam za klasnu i rasnu segregaciju, upozorava da retorika roditeljskoga prava na izbor tipično ulazi u obrazovni diskurs kada privilegirana grupa želi iz jednoga javnog konteksta ući u drugi, elitniji kontekst. Autorica smatra problematičnim da se na taj način javna ekskluzija prikazuje kao prirodna, opravdana ili čak potrebna te nas potiče da analiziramo prakse u kojima se prividno neutralne (ili čak 'progresivne') ideologije pod velom liberalne argumentacije prikazuju kao opće dobro ili pravo.

⁵ Bogatiji roditelji u suradnju s nastavnicima ulaze s višim socijalnim kapitalom: povezani su s ostalim roditeljima u školi, što im je važan izvor informacija o djetetovu školskom iskustvu i nastavnicima, koje onda roditelji mogu iskoristiti kako bi poboljšali napredovanje svoje djece (Lareau, 1987; Lareau i Shumar, 1996).

LITERATURA

- Apple, M. W. (1978). Ideology, reproduction, and educational reform. *Comparative Education Review*, 22(3), 367–387. doi:10.1086/445993
- Apple, M. W. (2001). Educational and curricular restructuring and the neo-liberal and neo-conservative agendas: Interview with Michael Apple. *Currículo sem Fronteiras*, 1(1), i–xxvi.
- Bakker, J., Denessen, E. i Brus-Laeven, M. (2007). Socio-economic background, parental involvement and teacher perceptions of these in relation to pupil achievement. *Educational Studies*, 33(2), 177–192. doi:10.1080/03055690601068345
- Bourdieu, P. (2011). The forms of capital. U I. Szeman i T. Kaposy (Ur.), *Cultural theory: An anthology* (str. 81–93). Madden, MA: Wiley-Blackwell.

Bourdieu, P. i Passeron, J. (2014). *Reprodukcija. Elementi za jednu teoriju obrazovnog sistema*. Beograd: Edicija REČ.

Crozier, G. (2015). Middle-class privilege and education. *British Journal of Sociology of Education*, 36(7), 1115–1123. doi:10.1080/01425692.2015.1076249

De Graaf, N. D., De Graaf, P. M. i Kraaykamp, G. (2000). Parental cultural capital and educational attainment in the Netherlands: A refinement of the cultural capital perspective. *Sociology of Education*, 73(2), 92–111. doi:10.2307/2673239

Finders, M. i Lewis, C. (1994). Why some parents don't come to school. *Educational Leadership*, 51(8), 50–54.

Fine, M. (1992). The "public" in public schools: The social construction/constriction of moral communities. U L. Weis, M. Fine i A. La-reau (Ur.), *Schooling and the silenced "others": Race and class in schools. Special studies in teaching and teacher education, number seven* (str. 58–72). Buffalo: State University of New York, Graduate School of Education.

Fuller, M. L. (2008). Poverty. The enemy of children and families. U G. Olsen i M. L. Fuller (Ur.), *Home-school relations. Working successfully with parents and families* (str. 271–285). Boston: Pearson.

Giroux, H. A. (1982). The politics of educational theory. *Social Text*, 5, 87–107. doi:10.2307/466337

Giroux, H. A. (2001). *Theory and resistance in education. Towards a pedagogy for the opposition. Revised and expanded edition*. Westport, Connecticut, London: Bergin & Garvey.

Glasgow, N. A. i Jameson Whitney P. (2009). *What successful schools do to involve families. 55 partnership strategies*. Thousand Oaks, New Delhi: Corwin Press.

Grant, K. B. i Ray, J. A. (2010). *Home, school, and community collaboration. Culturally responsive family involvement*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE.

Hauser-Cram, P., Sirin, S. R. i Stipek, D. (2003). When teachers' and parents' values differ: Teachers' ratings of academic competence in children from low-income families. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 813–820. doi:10.1037/0022-0663.95.4.813

Henderson, A. T. i Berla, N. (Ur.) (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. Washington, DC: National Committee for Citizens in Education.

Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement. A meta-analysis. *Urban Education*, 42(1), 82–110. doi:10.1177/0042085906293818

Jurčić, M. (2009). Spremnost roditelja za sudjelovanje u razrednim i školskim aktivnostima. *Pedagogijska istraživanja*, 6(1-2), 139–151.

Koković, D. (2009). *Društvo i obrazovni kapital*. Novi Sad: Mediterran Publishing.

Kolak, A. (2004). *Stavovi roditelja prema suradnji sa školom*. (Neobjavljen magistarski rad). Filozofski fakultet, Zagreb.

Kušević, B. (2012). Kultura intenzivnoga majčinstva kao izazov za savremenu pedagogiju. U M. Ljubetić i S. Zrilić (Ur.), *Pedagogija i kultura. 2. svezak. Drugi kongres pedagoga Hrvatske* (str. 98–106). Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.

Lamont, M. i Lareau, A. (1988). Cultural capital: Allusions, gaps and glissandos in recent theoretical developments. *Sociological Theory*, 6(2), 153–168. doi:10.2307/202113

Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60(2), 73–85. doi:10.2307/2112583

Lareau, A. (1992). "It's more covert today": The importance of race in shaping parents' views of the school. U L. Weis, M. Fine i A. Lareau (Ur.), *Schooling and the silenced "others": Race and class in schools. Special studies in teaching and teacher education, Number seven* (str. 4–27). Buffalo: State University of New York, Graduate School of Education.

Lareau, A. (2002). Invisible inequality: Social class and childrearing in black families and white families. *American Sociological Review*, 67(5), 747–776. doi:10.2307/3088916

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*, 72(1), 37–53. doi:10.2307/2673185

Lareau, A. i Shumar, W. (1996). The problem of individualism in family-school policies. *Sociology of Education*, 69, Extra Issue: Special Issue on Sociology and Educational Policy: Bringing Scholarship and Practice Together, 24–39. doi:10.2307/3108454

Lareau, A. i Weininger, E. B. (2003). Cultural capital in educational research: A critical assessment. *Theory and Society*, 32(5), 567–606. doi:10.1023/b:ryso.0000004951.04408.b0

Maleš, D. (1996). Od nijeme potpore do partnerstva između obitelji i škole. *Društvena istraživanja*, 5(1), 75–88.

Maleš, D., Stričević, I. i Ljubetić, M. (2010). Osposobljavanje budućih pedagoga za rad s roditeljima. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 56(24), 35–44.

Maričić, J., Šakić, V. i Franc, R. (2009). Roditeljsko zadovoljstvo školom i stav prema promjenama u školstvu: uloga roditeljskih ulaganja i očekivanih posljedica promjena. *Društvena istraživanja*, 18(4-5), 625–648.

Marušić, I., Ristić Dedić, Z., Pavin Ivanec, T. i Jurko L. (2006). *Roditeljska suradnja sa školom: Pogledi roditelja i učitelja*. Istraživački izvještaj. Udruga roditelja Korak po Korak. Sažetak dostupan na: <http://bib.irb.hr/prikazi-rad?lang=en&rad=588656>

McLaren, P. (2003). *Life in schools. An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. Fourth Edition. Boston: Allyn & Bacon.

Miljević-Riđički, R., Pahić, T. i Vizek Vidović, V. (2011). Suradnja roditelja i škole u Hrvatskoj: sličnosti i razlike urbanih i ruralnih sredina. *Sociologija i prostor*, 49(2), 165–184. doi:10.5673/sip.49.2.3

Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2010). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 25 (2016), BR. 2,
STR. 179-198

KUŠEVIĆ, B.:
ZAINTERESIRANI...

Nikčević-Milković, A. (2008). Projekt "Škola otvorena roditeljima" u cilju ostvarenja partnerstva škole i roditelja kao pretpostavke održivog razvoja. U V. Uzelac, L. Vujičić i Ž. Boneta (Ur.), *Cjeloživotno učenje za održivi razvoj. Svezak 3* (str. 115–119). Rijeka: Učiteljski fakultet u Rijeci.

Obiteljski zakon. *Narodne novine*, 116/2003.

OECD (2012). *Let's read them a story! The parent factor in education*. PISA, OECD Publishing. doi:10.1787/9789264176232-en

OECD (2013). *PISA 2012 Results: Excellence through equity: Giving every student the chance to succeed* (Volume II). PISA, OECD Publishing. doi:10.1787/9789264201132-en

Pahić, T., Miljević-Ridički, R. i Vizek Vidović, V. (2010). Uključenost roditelja u život škole: percepcija roditelja opće populacije i predstavnika roditelja u školskim tijelima. *Odgojne znanosti*, 12(2), 329–346.

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*, 1, 185–208.

Puzić, S. (2009). Habitus, kulturni kapital i sociološko utemeljenje interkulturnog obrazovanja. *Sociologija i prostor*, 185(3), 263–283.

Reay, D. (2004). Education and cultural capital: The implications of changing trends in education policies. *Cultural Trends*, 13(2), 73–86. doi:10.1080/0954896042000267161

Rosić, V. i Zloković, J. (2003). *Modeli suradnje obitelji i škole*. Đakovo: Tempo.

Smith, J. A. (2004). Deconstructing parental involvement in education: A review of de Carvalho's work. *The School Community Journal*, 14(1), 151–154.

Sullivan, A. (2001). Cultural capital and educational attainment. *Sociology*, 35(4), 893–912. doi:10.1177/0038038501035004006

Tankersley, D., Brajković, S., Handžar, S., Rimkiene, R., Sabaliauskiene, R., Trikić, Z. i Vonta, T. (2012). *Teorija u praksi. Priručnik za profesionalni razvoj odgajatelja*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.

Ule, M., Živoder, A. i du Bois-Reymond, M. (2015). 'Simply the best for my children': Patterns of parental involvement in education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28(3), 329–348. doi:10.1080/09518398.2014.987852

Vincent, C. (2000). *Including parents? Education, citizenship and parental agency*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

Weininger, E. B. i Lareau, A. (2003). Translating Bourdieu into the American context: The question of social class and family-school relations. *Poetics*, 31(5-6), 375–402. doi:10.1016/S0304-422X(03)00034-2

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi. *Narodne novine*, 87/2008.

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 25 (2016), BR. 2,
STR. 179-198

KUŠEVIĆ, B.:
ZAINTERESIRANI...

Interested Parents Always Find Time to Come to School! Cooperation between Families and Schools in the Context of Reproduction of Social Inequalities

Barbara KUŠEVIĆ
Faculty of Humanities and Social Sciences, Zagreb

In the last several decades in theoretical debates and educational practice the cooperation between families and schools has been widely recognized as one of the most crucial factors for ensuring a child's academic achievement and integral development, thus becoming an indicator of the quality of teachers' work, but also of parents' interest in the child. This has created a fertile ground for the reproduction of the existing social inequalities because many parents, due to their personal characteristics or the characteristics of their families, simply cannot answer to this imperative requirement for cooperation, hence risking to be labeled as indifferent, negligent or even as bad parents. Proceeding from this fundamental ambiguity of cooperation, contextualized within school as a site of social reproduction, the central part of the paper analyzes elements of the pluralism of contemporary families that can act as potential factors of oppression of parents in their cooperation with schools. The concluding part of the paper discusses how schools can respond to the analyzed situation and avoid perpetuating the inequalities they initially seek to eliminate through cooperation with parents.

Keywords: family-school cooperation, reproduction of inequalities, parents' diversity, pluralism of contemporary families, critical pedagogy