



<https://doi.org/10.5559/di.32.3.08>

REPREZENTACIJE ODNOSA OBITELJI I OSNOVNE ŠKOLE U NACIONALNIM DOKUMENTIMA, ZAKONIMA I PODZAKONSKIM AKTIMA

Barbara KUŠEVIĆ
Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu,
Zagreb, Hrvatska

UDK: 373.3.014(497.5)
373.3.064.1(497.5)

Izvorni znanstveni rad

Primljeno: 5. listopada 2022.

Cilj je ovoga istraživanja opisati kako su u nacionalnim dokumentima, zakonima i podzakonskim aktima koji ustrojavaju sektor osnovnoga školstva predstavljeni odnosi obitelji i škole. Istraživanje se temelji na kvalitativnoj istraživačkoj paradigmi i postupku analize dokumentacije. Na korpusu od 17 dokumenata, zakona i podzakonskih akata relevantnih za osnovnoškolsko obrazovanje u Republici Hrvatskoj provedena je reflektivna tematska analiza, koja je rezultirala četirima osnovnim reprezentacijama odnosa obitelji i škole, smještenima u kontekst humanističkoga, legalističkoga, proceduralističkoga i pokroviteljskoga konstruiranja njihova odnosa. Daljnjom su analizom uočeni primjeri intradokumentne inkongruentnosti generiranih reprezentacija odnosa obitelji i škole, kao i otklon pojedinih reprezentacija od recentnih spoznaja o optimalnome pozicioniranju odnosa obitelji i škole. Zaključak raspravlja o praktičnim implikacijama nalaza i upućuje na potentne smjerove empirijskoga pristupanja opisanoj problematici.

Ključne riječi: uloga roditelja u obrazovanju, obrazovna politika, analiza kurikuluma, reflektivna tematska analiza



Barbara Kušević, Odsjek za pedagogiju,
Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Ivana Lučića 3,
10000 Zagreb, Hrvatska.
E-mail: bkusevic@ffzg.hr

Odnos obitelji i škole i uloge koje roditelji mogu imati u djetetovu obrazovanju predmetom su raznih konceptualizacija i empirijski utemeljenih sistematizacija. Na tek neke selektirane pionirske priloge, poput tipova roditeljske uključenosti u djetetovo obrazovanje koje je artikulirala Epstein (1992), objašnjenja mehanizama djelatnih u roditeljskome konstruiranju vlastite uloge u obrazovanju djeteta koje su opisali Hoover-Dempsey i Sandler (1995) ili Morganove (1993, prema Hornby, 2000) klasifikacije osam tipova roditeljskih uloga u školi, nastavljaju se novija istraživanja: pišući o načinima na koje roditelji mogu izraziti svoje nezadovoljstvo radom škole, na temelju Hirschmanovih (1970, 1992, prema Smith i Rowland, 2014) strategija izlaza, prakticiranja svoga glasa i odanosti, Smith i Rowland (2014) artikuliraju dva osnovna modela roditeljskoga glasa, tangencijalni i infuzijski; na sličnome tragu (strategija roditeljskoga otpora) Gofen i Blomqvist (2014) iz literature deriviraju dvije paradigme odnosa roditelja i ustanove: roditelji kao partneri koji sukonstruiraju djetetovo obrazovanje i roditelji kao korisnici na obrazovnome tržištu. Neke su klasifikacije¹ nastale na temelju analize načina na koje obrazovnopolički dokumenti prikazuju roditelje u odnosu s odgojno-obrazovnom ustanovom: u kontekstu ranoga i predškolskoga odgoja Janssen i Vandebroek (2018) na temelju analize 13 kurikuluma iz raznih pedagoških tradicija distingviraju tri osnovne perspektive roditeljske uključenosti: onu koja nalikuje uključenosti u školu, onu koja se temelji na pravima i ambivalentnu perspektivu; sličnu, u irskim obrazovnopoličkim dokumentima utemeljenu, analizu položaja roditelja spram odgojno-obrazovne ustanove donosi Bennett (2015), razlikujući tradicionalne, menadžerske i demokratske konstrukcije odnosa roditelja i nastavnika, s dominacijom tradicionalnih diskursa na razini škola, demokratskih na nacionalnoj i menadžerskih na nadnacionalnoj razini.²

Potonje istraživanje nudi za ovaj rad značajno pitanje stvarnoga dometa ustrojavanja odgojno-obrazovne prakse raznim kurikulumskim i legislativnim aktima na nacionalnoj razini, odnosno mjere u kojoj u dokumentima najviših razina (primjerice, nacionalnim okvirima kurikuluma ili zakonima) oblikovane prirode odnosa roditelja i odgojno-obrazovnih djelatnika (ne) bivaju translahirane u dokumente niže razine i u življenu pedagošku svakodnevicu, a s time direktno povezano pitanje (in)kongruentnosti diskursa koji se rabe na raznim razinama. Način artikulacije toga pitanja prejudicira smjer kazualnosti, pripisujući obrazovnopoličkim dokumentima snagu konstrukcije odgojno-obrazovne zbilje.³ Ta je njihova uloga u

radovima, mahom oslonjenima na Foucaulta, opsežno problematizirana: tako Bennett (2015, str. 82) piše o "konstruktivnoj prirodi diskursā", koji oblikuju svijest subjekata, na kojoj se pak temelje njihove akcije (Jäger i Maier, 2009, prema Bennett, 2015), dok Peressini (1998), baveći se dokumentima koji ustrojavaju poziciju roditelja u procesu reforme nastave matematike, dokumente vidi kao fukoovski *režim istine*, na temelju kojega "mnogi nastavnici percipiraju roditelje točno onako kako su roditelji opisani u literaturi o reformi matematičkoga obrazovanja (...)" (Peressini, 1995/1996a). Kao rezultat toga, portret roditelja u literaturi o reformi matematike postaje stvarnost kada nastavnici matematike usvoje perspektivu spram roditelja koju nudi reformska literatura i rabe te dokumente u svojim nastojanjima obogaćivanja kurikuluma, instrukcije i evaluacije u matematici" (Peressini, 1998, str. 574). Međutim, zanimljivo za promišljanje o "pravocrtosti" *nacionalni dokumenti – školski dokumenti – pedagoška svakodnevnica* transfera, Puzićeva (2015) analiza pokazala je da se domaći nadređeni kurikulumi *ne preslikavaju vjerno* na niže razine: relevantno za temu, pokazalo se da kurikulumi četiriju od 11 analiziranih osnovnih škola ne adresiraju suradničke odnose s roditeljima i lokalnom zajednicom, zastupljene u nadređenim dokumentima, pri čemu autor napominje da je način na koji škole odabiru što će staviti u školski kurikulum netransparentan i nedostatno utemeljen u analizi postojećega stanja (Puzić, 2015), što implicira razne razine (ne)produktivnosti upotrebe prostora kurikulumske autonomije škola, inače sve šireg u europskome obrazovnom prostoru (Baranović, 2015). S druge strane, na kompleksnost procesa preslikavanja nadređenih dokumenata u *konkretno pedagoško djelovanje* upućuje istraživanje koje je proučavalo diskrecijske prakse nastavnika, pedagoga i patronažnih sestara u Danskoj, koji uslijed snažnih inicijativa odozgo za preventivnim radom s djecom i obiteljima djeluju u nedovoljno definiranome kontekstu, uslijed čega "sebe ne vide kao "sljedbenike pravila"" (državne službenike), nego više kao "djelatnike na odnosima", zbog čega su njihove prakse nerijetko zasnovane na intuiciji i vlastitoj prosudbi (Harrits i Møller, 2014, str. 25), što upućuje na to da prostor autonomije institucije i stručnjaka može biti iskorišten i kao *korektivni mehanizam* neadekvatnoj nadređenoj dokumentaciji, pokazujući stoga i da optimalan transfer nadređenoga okvira u određeni mikrokontekst ne može biti akontekstualno interpretiran. Da upravo neuvažavanje nadređene dokumentacije može biti pedagoški opravdan odabir tvrdi Lewis (2021): analizirajući prikaze djece rane dobi u obrazovnopoli-tičkim dokumentima, autorica je detektirala na razvojnoj psi-

hologiji utemeljenu reprezentaciju djeteta, koje se uniformno treba razvijati na predvidljiv način; smatrajući da je takva konstrukcija djeteta inkompatibilna s kvalitetnom praksom ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja, na Foucaultovu (1988, prema Lewis, 2021) tragu drži da stručnjaci mogu odbiti primijeniti takvo viđenje djeteta u svoju praksu.

U ovome se radu fokusiramo na inter- i intradokumentnu kongruentnost reprezentacija odnosa obitelji i osnovne škole. Iako su kurikulumski dokumenti *okvir* koji se prilagođuje potrebama i mogućnostima konteksta, poželjno je da taj nacionalni okvir bude epistemološki, terminološki i sadržajno kongruentan, kako ne bi odašiljao međusobno nesumjerljive poruke i na taj način producirao probleme u situaciji gdje treba služiti kao svojevrsan vodič za njihovu prevenciju. Primjerice, analiza Bučević i Somolanji Tokić (2021) pokazala je da dokumenti relevantni za sustav ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj šalju različite slike o djetetu. Za razliku pak od kurikulumske otvorenosti, zakoni i podzakonski akti pravno su obvezujući, pri čemu bi njihova potencijalna neusuglašenost na razini pedagoških reprezentacija i očekivanja mogla otvoriti pitanje čime se praktičari u svome radu trebaju voditi. Nastavljajući se na napisano, a uzimajući u obzir da ne postoje analize odnosa obitelji i škole u nacionalnim dokumentima, zakonima i podzakonskim aktima koji ustrojavaju sektor osnovnoga školstva, uz pretpostavku da opisani dokumenti imaju u najmanjoj mjeri deklarativnu, u najvećoj obvezujuću snagu, a potencijalno i snagu konstrukcije pedagoške zbilje, *cilj je ovoga istraživanja opisati kako su u nacionalnim dokumentima, zakonima i podzakonskim aktima koji ustrojavaju sektor osnovnoga školstva reprezentirani odnosi obitelji i škole*. Osnovni cilj razlaže se na tri istraživačka pitanja koja će voditi daljnju analizu:

1. Koje sve reprezentacije odnosa obitelji i škole mogu tematskom analizom relevantnih dokumenata, zakona i podzakonskih akata biti generirane?⁴

2. Postoje li *unutar* pojedinih dokumenata, zakona i podzakonskih akata primjeri (*intradokumentne*) inkongruentnosti reprezentacija odnosa obitelji i škole?

3. U kojoj su mjeri generirane reprezentacije odnosa obitelji i škole bliske recentnim pedagojskim spoznajama o optimalnim odnosima obitelji i škole?

METODOLOGIJA

Istraživanje se temelji na kvalitativnoj istraživačkoj paradigmi i postupku analize dokumentacije. Usmjeravajući se na period osnovnoškolskoga obrazovanja, selekciji korpusa slijedilo je ono što sama nadležna institucija, Ministarstvo zna-

nosti i obrazovanja, ističe kao relevantan okvir za osnovne škole:⁵ riječ je o *Ustavu Republike Hrvatske, Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* kao temeljnome dokumentu, 19 pratećih zakona, 29 pravilnika, 23 odluke, 4 protokola, 3 uredbе, jednome akcijskom planu i 6 dokumenata klasificiranih kao "ostalo" – sveukupno, dakle, 87 dokumenata,⁶ kojima su pridružena tri prijedloga kurikuluma nakon javne rasprave dostupna na stranici Ministarstva,⁷ relevantna za osnovno školovanje: *Okvir nacionalnoga kurikuluma, Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje i Nacionalni kurikulum za umjetničko obrazovanje*. S obzirom na to da se nije moglo očekivati da će neki dokumenti uopće spominjati odnos obitelji i škole (primjerice, *Pravilnik o Registru Hrvatskog kvalifikacijskog okvira ili Uredba o tarifi upravnih pristojbi*), konačan korpus napravljen je tako da su svi dokumenti (početna verzija, a ako je u njoj detektirana ključna riječ, onda i sve dopune i izmjene) pregledani pomoću tražilice, odnosno upotrebe ključnih riječi *obitelj, roditelj, skrbnik, posvojitelj, otac i majka* te u daljnju fazu uključeni oni koji se referiraju na odnos obitelji i škole (što znači da su ispušteni dokumenti u kojima se navedene ključne riječi spominju nevezano za temu rada; primjerice, kod spominjanja zabrane diskriminacije na temelju obiteljskoga statusa, kod spominjanja rada liječnika obiteljske medicine i sl.). Ova selekcija iz daljnje je analize, nakon dodatne kontrole prema ključnim riječima, eliminirala ukupno 47 dokumenata. U sljedećemu su koraku ispušteni kurikulumi/programi pojedinačnih predmeta, računajući na njihov partikularni doseg, što je značilo eliminaciju još 15 dokumenata,⁸ nakon čega se pristupilo familijarizaciji s podacima i inicijalnome kodiranju preostalih 28 dokumenata, koji su pokazali da dokumenti usmjereni na prevenciju nasilja i zlostavljanja, kao i reagiranja na njih, nerijetko rabe deficitni pogled na obitelj (determiniran samom tematikom). Kako bi njihovo uključivanje moglo dati sliku koja neadekvatno reflektira opći korpus, iz analize je isključeno tih dodatnih 5 dokumenata; uz tu se intenciju isključilo one koji se odnose na učenike koji se školuju u inozemstvu, ne znaju hrvatski jezik, imaju poteškoća u razvoju ili su daroviti (ukupno 5 dokumenata), a konačno i dokument koji prethodi početku djetetova školovanja (*Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava*). Time je uspostavljen korpus od 17 dokumenata.⁹

Na uspostavljenome je korpusu napravljena reflektivna tematska analiza (Braun i Clarke, 2006, 2022), postupak uglavnom primijenjen na podacima prikupljenima sa sudionicima istraživanja (primjerice, na transkriptima intervjua), no primjeren i za ovo istraživanje¹⁰ – ne znajući koliko se bogate refe-

rence na odnos obitelji i škole u korpusu dokumentacije mogu očekivati niti na koji će način te reference korespondirati s postavljenim istraživačkim pitanjima, induktivna refleksivna tematska analiza činila se primjerenom zbog usmjerenosti na kontekstualnu utemeljenost istraživačevih odluka (Braun i sur., 2022). Analiza je napravljena u fazama, koje autorice opisuju u nizu izvora: 1. *familijarizacija s podacima*, koja se odvijala pretragom po ključnim riječima i označavanjem cjelina (odlomak/članak kao jedinica analize) u koje je ključna riječ u dokumentu smještena, a u drugome koraku iščitavanjem označenih dijelova u cjelini, popraćeno oblikovanjem refleksivnih bilješki; 2. induktivno *kodiranje*, usmjereno na zahvaćanje značenjskih cjelina relevantnih za istraživačka pitanja (Braun i Clarke, 2022), a rađeno u tri faze (prve pomoću bilježenja kodova unutar cjelovitoga dokumenta, a u drugoj i trećoj fazi pomoću *Taguette* softvera za analizu kvalitativnih podataka) uspostavljanjem i semantičkih i latentnih kodova (Braun i Clarke, 2006), pri čemu se nastojanjem zahvaćanja ideja koje stoje iza napisanoga tematska analiza približava analizi diskursa (v. Braun i Clarke, 2006); ovo je, prema preporukama autorica, činjeno u fazama kodiranja i rekodiranja, i to obrnutim slijedom iščitavanja korpusa, nastojeći uspostaviti sve rafiniranije kodove, a imajući na umu da su kodovi koji se javljaju samo jednom ili nebrojeno puta vjerojatno neadekvatne razine specifičnosti (Braun i Clarke, 2022); 3. *generiranje inicijalnih*¹¹ *tema*, faza uspostavljanja "tema kandidata", u kojoj se nastojalo ne "iznova otkriti" već poznate konceptualizacije odnosa obitelji i škole; u ovoj su fazi uočene manjkavosti određenih kodova, koji su stoga redefinirani; 4. *razvijanje i revidiranje*¹² *tema*, u kojoj se vraćanjem na čitav korpus nastojalo izbjeći nedovoljno koherentne ili suviše preklapajuće teme (Braun i Clarke, 2006), kao i da teme budu "sažeci" koji tek prepričavaju kodove (Braun i sur., 2022); u ovoj je fazi uočeno da prva tema nedostavno adresira cilj istraživanja, ispuštajući iz fokusa odnos obitelji i škole, dok druge dvije teme u sebi sadrže polaritete, zbog kojih ne bi bilo moguće odgovoriti na postavljena istraživačka pitanja; 5. *rafiniranje, definiranje i imenovanje tema*, tijekom koje su uspostavljene teme predstavljene u *Rezultati*, a potom rafinirane u *Raspravi*, a koje omogućavaju odgovaranje na postavljena istraživačka pitanja (Braun i Clarke, 2022); 6. *pisanje izvješća*, pri čemu se izbjegavalo hiperpredstavljanje dijelova korpusa (Braun i Clarke, 2022).

REZULTATI

Opisanom procedurom generirane su četiri osnovne reprezentacije odnosa obitelji i škole (Tablica 1) u analiziranim dokumentima, zakonima i podzakonskim aktima (*prvo istraživačko pitanje*).

Tema	Definicija teme	Kodovi
<i>Obrazujmo se zajedno!</i> Humanistička paradigma	Odnos obitelji i škole usmjeren je na djetetovu dobrobit, na koju holistički utječu svi bitni akteri iz djetetova okruženja, zbog čega je nužno njihovo sinergijsko djelovanje, prožeto različitim mogućnostima obrazovanja i aktiviteta svih subjekata toga procesa. Simbol ove paradigme je <i>škola naklonjena i otvorena obitelji</i> .	Važnost suradnje s roditeljima Roditelj kao podrška učeniku i školi Škola kao izvorište zajedničkoga učenja i inicijative
<i>Poštujemo roditeljska prava (i bojmo ih se)!</i> Legalistička paradigma	Odnos obitelji i škole obilježen je pravima roditelja kao djetetovih prvih odgajatelja, s jedne strane, koja im omogućavaju različite opcije interveniranja u pedagoške procese u školi, i profesionalnom obvezom suradnje odgojno-obrazovnih djelatnika s roditeljima, s druge strane, također deriviranom iz roditeljskih prava. Simbol ove paradigme je <i>instituit roditeljskoga prigovora</i> .	Prava roditelja Roditelj kao informirana strana Roditelj kao korektiv radu stručnjaka Suradnja kao profesionalna obveza stručnjaka
<i>Poslušimo po procedurama!</i> Formalistička paradigma	Odnos obitelji i škole tehnokratski je prožet brojnim detaljno opisanim procedurama, u kojima roditelj daje svoj pristanak ili veto na različite aktivnosti koje škola poduzima. Simbol ove paradigme je <i>pisana suglasnost roditelja</i> .	Roditelj daje suglasnost Roditelj financira Roditelj odlučuje u ime djeteta Roditelj opravdava izostanke (Poneki) roditelj ima politički utjecaj <i>Nazočnost u fokusu</i>
<i>Pomozimo im roditeljvati!</i> Pokroviteljska paradigma	Odnos obitelji i škole obilježen je obvezama roditelja, na čije neispunjavanje škola treba promptno reagirati, ali još više, preventivno uočavati obitelji koje bi mogle zatrebati pomoć u podupiranju djetetova obrazovanja. Simbol ove paradigme je <i>savjetodavni rad s roditeljima</i> .	Obveze roditelja Potrebe roditelja sekundarne Roditelj treba <i>razumjeti</i> školske procedure Savjetodavna pomoć roditelju "Obiteljske okolnosti" Sankcije roditelju

📌 **TABLICA 1**
Osnovne reprezentacije odnosa obitelji i škole u analiziranim dokumentima, zakonima i podzakonskim aktima

Temu *Obrazujmo se zajedno!* centralni organizirajući koncept predstavlja *humanistička paradigma*, odnosno vizija obrazovanja kao procesa kontinuiranoga napredovanja svih subjekata, iterativno upućenih jedni na druge. U toj je temi odnos obitelji i škole usmjeren na djetetovu dobrobit, na koju holistički utječu svi bitni akteri iz djetetova okruženja, zbog čega je nužno njihovo sinergijsko djelovanje. Takva škola prepoznaje važnost suradnje s roditeljima, kojoj ne pristupa kao zakonski definiranoj obvezi odgojno-obrazovnoga djelatnika, nego kao procesu legitimiranome djetetovom dobrobiti:

Za optimalni razvoj i napredak djeteta i mlade osobe ključna je podrška, uključenost te suradnja s roditeljima. Učitelji i roditelji trebaju zajedno dijeliti društvenu odgovornost za optimalni razvoj i napredak djeteta i mlade osobe.

(*Nacionalni kurikulum za umjetničko obrazovanje*, cjelina *Individualizacija i izbor*),

pri čemu su roditelji ponekad prepoznati kao primarni, a ponekad kao sekundarni izvor podrške učeniku i školi:

Pri planiranju budućih ciljeva i nastavka obrazovanja oslanjaju se na svoja znanja, iskustva i vrijednosti te donose utemeljene odluke uz pomoć i podršku roditelja te

učitelja i drugih stručnjaka. (*Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje, cjelina Osobni i socijalni razvoj*)

Unutar ove teme javljaju se prikazi škole kao ustanove koja je otvorena ne samo učenicima i svojim djelatnicima nego i roditeljima i lokalnoj zajednici te nastoji biti uronjena u kontekst u kojemu djeluje (npr. *Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava*, čl. 43), pri čemu se u dokumentima prepoznaje mogućnost roditeljske inicijative u planiranju i realizaciji kurikuluma škole. Primjerice, *Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje* predviđa mogućnost da se u vođenje izvannastavnih aktivnosti i izbornih predmeta u suradnji s učiteljem uključi i roditelj (cjelina 6.3.), za kojega predviđa pomagačku ulogu učiteljima u ostvarivanju učenikovih potencijala na temelju svojih kompetencija; kod nekih se tema (primjerice, zdravstvenoga odgoja ili razvoja prometne kulture) roditelji vide kao saveznici učitelja (*Nastavni plan i program za osnovnu školu*). Dokumenti ponekad ekspliciraju i konkretne mogućnosti roditeljske inicijative, pa tako roditelji mogu predlagati izvanučioničku nastavu (*Pravilnik o izvođenju izleta, ekskurzija i drugih odgojno-obrazovnih aktivnosti izvan škole*) ili za nju prikupljati ponude (*Pravilnik o izmjenama i dopunama Pravilnika o izvođenju izleta, ekskurzija i drugih odgojno-obrazovnih aktivnosti izvan škole*). Osim što mogu preuzeti kurikularnu inicijativu, roditelji u ovako prezentiranoj školi mogu biti i učenici, pri čemu ta njihova uloga nije opisana na sanirajuć način, nego su roditelji jedan od subjekata u školi usmjerenoj na obrazovanje kao proces, koji je, iz pedagoškijske perspektive, po svojoj biti cjeloživotan:

Program rada školske knjižnice može biti namijenjen učenicima, učiteljima, roditeljima ili svim korisnicima zajedno, a razlikuje se u zadaćama i ciljevima. (*Nastavni plan i program za osnovnu i srednju školu, cjelina Školska knjižnica*)

Njihova je važnost opisana i u portretiranju adekvatnoga vrednovanja učenikovih dostignuća, gdje primjerice *Okvir nacionalnoga kurikuluma* (cjelina *Sustav nacionalnih kurikulumskih dokumenata*) ističe da "[d]jeci i mladim osobama, roditeljima, odgojno-obrazovnim radnicima kurikularni dokumenti jasno ukazuju na odgojno-obrazovna očekivanja i ishode koja postavljamo pred djecu i mlade osobe", iako je, doduše, upravo kod vrednovanja uočljiv svojevrstan most prema kasnije opisanoj pokroviteljskoj paradigmi, gdje se vrednovanje opisuje kao proces koji treba oblikovati tako da "učenici i roditelji/skrbnici razumiju potrebu odgojno-obrazovnoga interveniranja i način daljnjega razvoja i poboljšanja" (*Nastavni plan i program za osnovnu školu, cjelina Temeljne odrednice odgojno-obrazovnoga i nastavnog rada prema HNOS-u*).

Temu *Poštujemo roditeljska prava (i bojmo ih se)!* centralni organizirajući koncept predstavlja *legalistička paradigma*, odnosno snažan naglasak na zakonima i pravima roditelja, koje u odnosu obitelji i škole treba poštivati, a zbog čijega nepoštivanja škola može biti prozvana, zbog čega se simbolom ove paradigme može držati *institut roditeljskoga prigovora*. Roditelji imaju u djetetovu obrazovanju niz različitim dokumentima definiranih prava: pravo poznavanja elemenata i postupaka vrednovanja za svaki predmet, uvida u radove i ocjene djeteta, pravo na individualne informativne razgovore s predmetnim nastavnikom (*Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi*), pravo biti redovito obaviješteni o dostignućima učenika (*Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*) ili pravo upisa djeteta (ako to mogućnosti škole dopuštaju) u školu kojoj po upisnome području ne pripada (*Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava*). Iz tih je prava derivirano dvoje: prvo, dužnosti odgojno-obrazovnih djelatnika – primjerice, razrednika, koji

je dužan jednom tjedno organizirati individualni informativni razgovor za roditelje (*Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi*, čl. 15)

ili ravnatelja, koji

je dužan razmotriti svaku pisanu predstavku roditelja ili vijeća roditelja koja se odnosi na načine i postupke vrednovanja učenika i pisano odgovoriti najkasnije u roku od 15 dana od dana zaprimanja predstave (*Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi*, čl. 16),

i drugo, mogućnost roditeljske intervencije u pedagoške procese u školi, čime njihova uloga postaje korektivno-nadgledajuća, gdje roditelj može:

izvijestiti ravnatelja ako mu razrednik ili predmetni učitelj/nastavnik odbija dati pravodobne i potrebne obavijesti o uspjehu njegova djeteta (*Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi*, čl. 14) u roku od dva dana od dana priopćenja ocjene podnijeti zahtjev učiteljskom, odnosno nastavničkom vijeću, radi preispitivanja ocjene (*Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*, čl. 76).

Roditeljska prava na naličju imaju roditeljsku odgovornost (problematiziranu kasnije), ali i stručnjakovu profesionalnu obvezu suradnje s roditeljima, propisanu u više analiziranih dokumenata. Interakcijom roditeljskih prava i stručnjakovih odgovornosti, roditelj u ovoj temi biva pozicioniran kao *inforimirana strana* (inače dominantan kod u analiziranome korpusu dokumentacije):

Važno je kontinuirano izvješćivanje roditelja o ostvarenom napretku učenika. Izvješćivanje treba biti sveobuhvatno i obuhvatiti osobni i socijalni razvoj učenika (*Nacionalni kurikulum za umjetničko obrazovanje*, cjelina *Izvoještavanje*).

Na početku svake školske godine razrednik je obavezan na satu razrednika izvijestiti učenike, a na roditeljskome sastanku roditelje/zakonske zastupnike učenika (u daljnjem tekstu: roditelje), o odredbama ovoga pravilnika (*Pravilnik o kriterijima za izricanje pedagoških mjera*, čl. 2).

Školski kurikulum mora biti dostupan svakom roditelju i učeniku u pisanom obliku (*Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*, čl. 28).

Nešto drugačije reprezentiranje odnosa obitelji i škole vidi se u temi *Poslušajmo po procedurama!*, čiji centralni organizirajući koncept predstavlja *formalistička paradigma* – u prethodnoj temi naglašena vladavina prava i dužnosti ovdje je specifičnija stavljajući fokus na procedure koje tu vladavinu prava i dužnosti utjelovljuju. Simbol ove paradigme jest *pisana suglasnost roditelja*, i to za: sudjelovanje djeteta u istraživanju koje se provodi u školi (*Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava*, čl. 45), realizaciju izvanučioničke nastave (*Pravilnik o izvođenju izleta, ekskurzija i drugih odgojno-obrazovnih aktivnosti izvan škole*, čl. 22), uključivanje učenika u izbornu nastavu i fakultativne predmete, aktivnosti, module, programe i projekte koji nisu obavezni (*Zakon o izmjenama i dopunama Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*, čl. 28) i sl., pri čemu nepribavljanje te pisane suglasnosti biva, primjerice, osnovom za intervenciju prosvjetnoga inspektora (*Zakon o prosvjetnoj inspekciji*, čl. 20). Iz ovih je primjera zanimljivo uočiti da ponekad roditelj odlučuje ne samo *s djetetom* nego i *u ime djeteta*, neovisno o djetetovoj dobi, koja u razdoblju osnovne škole obuhvaća značajan raspon godina – primjerice, osobno pravo žalbe na izrečenu pedagošku mjeru učenik stječe u srednjoj školi (*Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*, čl. 86). Osim davanja općenitih suglasnosti, ova je tema zasićena detaljnim opisom procedura vezanih za uloge roditelja kao financijera školskih aktivnosti (npr. *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*, čl. 38), kao i za procedure opravdavanja izostanaka djeteta (*Pravilnik o kriterijima za izricanje pedagoških mjera*, *Pravilnik o izmjeni Pravilnika o kriterijima za izricanje pedagoških mjera*). Gradiranje uloge roditelja kao onoga koji može imati veto na odvijanje određenih pedagoških procesa u školi kulminira u opisu politički snažne pozicije, doduše samo nekih, roditelja u školi, koji sudjeluju u procesu izbora ravnatelja ili donošenju etičkoga kodeksa i kućnoga reda škole (*Zakon o izmjenama i dopunama Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*). U ovu

je temu smješten i element koji se može držati odrazom pedagoškoga formalizma, a to je snažan naglasak na fizičkoj prisutnosti roditelja u školi: tako se u *Pravilniku o izmjenama i dopunama Pravilnika o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi* (čl. 4) kao poslovi razrednika navode održavanje informacija, organizacija i vođenje roditeljskih sastanaka i *ostali oblici suradnje s roditeljima* (naglašavanje autorice rada), dok *Pravilnik o pedagoškoj dokumentaciji i evidenciji* na više mjesta nalaže obvezu dokumentiranja upravo nazočnosti na roditeljskim sastancima i individualnim informacijama. Iako je važno da su roditelji prisutni, njihove su možebitne potrebe u *Okviru nacionalnoga kurikulumuma* ostale "između redaka":

Razvojni su i otvoreni dokumenti koje je moguće promijeniti kao odgovor na potrebe djece i mladih osoba, odgojno-obrazovnih radnika i ustanova te pod utjecajem novih znanstvenih i tehnoloških spoznaja i spoznaja iz odgojno-obrazovne prakse (*Okvir nacionalnoga kurikulumuma*, cjelina *Sustav nacionalnih kurikulumskih dokumenata*).

Konačno, temi *Pomozimo im roditeljivati!*¹³ centralni organizirajući koncept predstavlja *pokroviteljska paradigma*. Demarkirana od prethodne teme naglaskom na roditeljske odgovornosti i obveze, a ne prava, u njoj se odnos obitelji i škole portretira kao školsko motrenje odgojno-obrazovne situacije u školi i obitelji i dvojako djelovanje: preventivno, prema svim obiteljima koje bi mogle zatrebati pomoć u podupiranju djetetova obrazovanja, i reaktivno, na svako roditeljsko neispunjavanje roditeljskih obveza, pri čemu škola biva u poziciji one koja može sankcionirati roditelje. Ipak, kako u dokumentima dominira preventivna komponenta ovoga rada, simbol pokroviteljske paradigme jest *savjetodavni rad s roditeljima*, uglavnom uklopljen u mogućnost savjetodavnoga rada članova stručnoga tima *sa svima*, uključujući i roditelje:

Važnu ulogu u podržavanju cjelovitoga razvoja svih učenika i pružanju savjetodavne pomoći učenicima, učiteljima, roditeljima i svim ostalim sudionicima u odgojno-obrazovnome procesu imaju stručni suradnici škole (*Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje*, cjelina *Okruženje za učenje i poučavanje*).

no ponekad fokusiran na roditelje, gdje *Pravilnik o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi* navodi da psiholog *pruža emocionalnu potporu i savjetovanje roditelja* (čl. 22), dok socijalni radnik *savjetuje i pomaže roditeljima u ostvarivanju prava s područja zdravstvene i socijalne skrbi* (čl. 21). Takvo je podupiranje roditelja u skladu sa školom otvorenom obitelji, koja resurse i kompetencije svojih djelatnika stavlja obiteljima na raspolaganje. Intencije postaju otvorenije

kritičkoj prosudbi kada škola, u nastojanju što učinkovitijega preventivnog djelovanja, radi svojevrstan *screening* "rizičnih" obitelji, prikupljajući podatke o tzv. *obiteljskim okolnostima*, pa tako *Pravilnik o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi* predviđa prikupljanje i analizu podataka o socijalnome statusu obitelji (čl. 21), *Pravilnik o pedagoškoj dokumentaciji i evidenciji te javnim ispravama u školskim ustanovama o zvanju roditelja* (na više mjesta), *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (čl. 84) predviđa utvrđivanje obiteljskih okolnosti u kojima učenik živi, dok *Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje* (cjelina *Okruženje za učenje i poučavanje*) adresira neke zahtjevne situacije u kojima je suradnja s roditeljima osobito važna, primjer čega je razvod roditelja. Daljnji razvoj ovoga pristupa predstavlja ekspliciranje načina sankcioniranja roditelja koji ne ispunjavaju svoje obveze (poput obveze upućivanja djeteta u norme društveno prihvatljivoga ponašanja prije školskih izleta, *Pravilnik o izvođenju izleta, ekskurzija i drugih odgojno-obrazovnih aktivnosti izvan škole*, čl. 22 ili brige o tome da učenik redovito izvršava svoje obveze, *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*, čl. 136). Upravo potonji dokument u čl. 136 predviđa sankcije roditeljima, i to u smislu pisanoga poziva na razgovor s razrednikom i stručnim suradnicima škole, obavještanja ureda državne uprave i nadležne ustanove socijalne skrbi ili propisivanja novčane kazne.

RASPRAVA

Kao odgovor na prvo istraživačko pitanje ponuđene su četiri osnovne reprezentacije odnosa obitelji i škole u analiziranim dokumentima, zakonima i podzakonskim aktima. Rezultati ne donose posve novo pozicioniranje odnosa obitelji i škole, što se nije ni moglo očekivati, jer je riječ o dokumentima koji balansiraju između očuvanja odgojno-obrazovne tradicije i odgovaranja na trendove nadnacionalnoga karaktera. U tome su smislu reprezentacije usporedive s već postojećim klasifikacijama. Tako tema *Poslušmo po procedurama!* korespondira s ulogom *roditelja kao osobe koja donosi odluke, upravlja i zagovara* koju opisuje Epstein (1992), a zajedno s temom *Poštujemo roditeljska prava (i bojmo ih se)!* korespondira s Bennettinom (2015) menadžerskom konstrukcijom odnosa obitelji i škole; Amateina (2009; v. i u Bartulović i Kušević, 2016) sanacijska paradigma korespondira dijelom s temom *Pomozimo ih roditeljevati!*, dok tema *Obrazujmo se zajedno!* u velikoj mjeri, zbog uključenosti roditelja u razne aktivnosti škole, fokusa na djetetovu dobrobit, obostranu inicijativu i ravnopravnost aktera, korespondira s vizijom partnerskoga odnosa obitelji i ustanove (Ljubetić, 2014). U tome je smislu potonja tema najbliža recentnim

pedagogijskim spoznajama o optimalnim odnosima obitelji i škole (*treće istraživačko pitanje*).

Tema *Pomozimo im roditeljvati!* potentna je za raspravu jer upozorava na napetost s kojom se članovi stručnoga tima svakodnevno suočavaju – onu između pravovremenoga prepoznavanja roditeljskoga djelovanja koje nije u interesu djeteta i važnosti komuniciranja vjere u roditeljske kapacitete. U toj je temi naglasak stavljen na motrenje odgojno-obrazovne situacije u školi i obitelji te preventivno i reaktivno djelovanje škole na svako roditeljsko neispunjavanje roditeljskih obveza ili tek njegovu naznaku, sa snažnom dominacijom preventivne komponente, gdje dokumenti kontinuirano ističu dostupnost savjetodavnoga rada u školi. Kako je već istaknuto, podržavanje roditelja u rješavanju problema s kojima se suočavaju bitan je dio profesionalne odgovornosti odgojno-obrazovnih djelatnika; ipak, rasprave je vrijedna preventivna komponenta ovakvoga rada, gdje škola prosuđuje kojim bi to roditeljima, na temelju njihovih različitih markera, posebna podrška *mogla zatrebati*, prikupljanjem podataka o okolnostima u kojima učenik živi, promjenama u bračnome statusu roditelja i sl. U literaturi su opasnosti pridavanja "viška značenja" različitim kontekstualnim čimbenicima određene obitelji i posljedične stereotipizacije, diskriminacije i samoispunjujuća proročanstva teorijski opisane i empirijski potkrijepljene (Kušević, 2017), zbog čega takvo profiliranje obitelji u formalnome okviru treba barem argumentirati, a ne držati samorazumljivim, kao i upozoriti na opasnosti koje takve akcije generiraju. Pritom sitna opservacija može biti zanimljivom, a to je dokumentno potvrđivanje zvanja roditelja kao relevantnoga podatka za suradnju s njima: *Pravilnik o pedagoškoj dokumentaciji i evidenciji te javnim ispravama u školskim ustanovama* predviđa prikupljanje podataka o zvanju roditelja, čime dokument barem na simboličkoj razini legitimira različito pozicioniranje stručnjaka u suradnji s obzirom na obrazovanje (i zaposlenje) roditelja, što je fenomen empirijski ekstenzivno dokumentiran serijom istraživanja koja su godinama provodile, primjerice, Anette Lareau, Gill Crozier i Carol Vincent. Osim navedenoga, ova je tema zasićena isticanjem potrebe da roditelji *razumiju* pedagoške procese koji se odvijaju u školi, na tragu čega Cowburn (1986, str. 18, prema Vincent i Tomlinson, 1997, str. 366) pomalo ironično zaključuje kako je logika partnerstva s roditeljima dovela do toga da se nekad od škole distancirane roditelje "sada potiče na uključivanje i dolazak u školu ne bi li razumjeli zašto stručnjak ima kontrolu".

Tema *Poštujemo roditeljska prava (i bojmo ih se)!* u odnosu obitelji i škole snažno naglašava *vladavinu prava roditelja* i ob-

veze odgojno-obrazovnih djelatnika, slijedom čega roditelji mogu biti korektivni faktor procesima u odgojno-obrazovnoj ustanovi koje ne drže najboljim interesom djeteta. Uparena s gore predstavljenom slikom, u kojoj škola nadgleda (ne)adekvatno roditeljevanje unutar obiteljskoga doma, utemeljuje odnos koji opisuje Crozier (1998), pišući o dvostranome motrenju obitelji i škole i uzajamnome traženju propusta. Važno je naglasiti da se ovim skretanjem rasprave na takvo pozicioniranje odnosa obitelji i škole *ne želi* učinke denivelacije pozicija moći roditelja i stručnjaka proglasiti štetnima ili tvrditi da je postojanje jasnih okvira djelovanja protivno interesima subjekata procesa, nego istaknuti da, kada su dokumenti koji ustrojavaju rad profesionalaca zasićeni opisima korektivno-motrećih mehanizama, postoji opasnost slanja poruke o *fundirano* *odnosa na toj bazi*, koja može biti toliko snažna da se korektivni mehanizmi ne promatraju kao krajnja instanca, nego kao dio pedagoške svakodnevice, čime dolazimo, na Benthamovu (2014) tragu, do obrazovnoga panoptikuma, u kojemu se svi osjećaju konstantno nadgledano i procjenjivano, čak i onda kada to nisu. Pišući o menadžerskome konstruiranju odnosa obitelji i škole, Bennett (2015) kao njegovu definirajuću karakteristiku ističe naglasak na nastavnikovo

odgovornosti i roditeljskoj nadzornoj ulozi (*policing role*), što je osobito izraženo u obrazovnim sustavima koji su u znatnijoj mjeri od hrvatskoga podlegli marketizaciji obrazovanja. Zanimljivo, takvoj konstrukciji odnosa autorica pridaje i ovdje ranije analiziran deficitni pogled na obitelji radničke klase i s manjinskim identitetskim markerima, koje u tržišnoj utakmici ne pridonose snažnijemu pozicioniranju škole, što upućuje na to da tri teme (sve osim prve) generirane u ovome radu vjerojatno možemo držati nijansama istoga trenda, za koji autorica piše: "Jezik partnerstva, demokracije i osnaživanja roditelja često je središnji u menadžerskim konstrukcijama odnosa roditelja i nastavnika, ali iz njih mogu proizaći površni odnosi i bespomoćnost i roditelja i nastavnika" (Bennett, 2015, str. 31). Na slično miješanje diskursa demokratske participacije i konzumerističke kontrole u tekstovima upozoravaju i Vincent i Tomlinson (1997).

Temu *Poslušmo po procedurama!* organizirajući koncept čini fokus na procedure koje ranije spomenutu vladavinu prava i dužnosti podupiru, od kojih se mnoge tiču zaštite roditeljske pozicije kao financijera aktivnosti, ali i njihove "političke" uloge u donošenju bitnih odluka u školi preko vijeća roditelja ili predstavnika u školskome odboru. O neoliberalnome razumijevanju roditelja kao konzumenata usluga koje škola nudi ili organizira piše Dias (2005): provevši kvalitativno istraživanje u šest portugalskih osnovnih škola, opisuju tren-

dove korporatizacije odnosa obitelji i škole uslijed tržišnoga natjecanja škola, a značajno za temu ovoga rada, opisuje i novi model menadžmenta, u kojemu roditelji imaju bolji pristup informacijama i veći utjecaj na donošenje odluka. Iako se takva promjena (u odnosu na ranije nedodirljivu poziciju profesionalaca) može pozdraviti, autorica detaljno opisuje njezine negativne implikacije, gdje su roditelji u školama uključenima u istraživanje iskazivali preferencije prema određenim nastavnicima, gdje je otpuštanje nastavnika zbog roditeljskoga nezadovoljstva bilo nerijetko, a detektirani su i roditeljski pritisci na ravnatelje da školu vode poput dobro uhodane tvrtke (o implikacijama neoliberalne logike za rad školskoga psihologa usp. Szulevicz, 2018). Zanimljivo, i autorica povezuje ovaj oblik ustrojavanja odnosa s kontekstom u kojemu se neprivilegirane obitelji osjećaju nesigurno (Dias, 2002, Silva, 2001; oba prema Dias, 2005). U ovu je temu smješten kôd fizičke nazočnosti roditelja u školi, interpretiran kao odraz pedagoškoga formalizma, koji u nekoliko dokumenata u prvi plan stavlja individualne i grupne sastanke s roditeljima, dok drugi oblici suradnje ulaze u kategoriju *ostalo*. U dokumentnome apostrofiranju te nazočnosti roditelja u školi moguće je uočiti opasnost etiketiranja roditelja koji u ustanovi nisu fizički prisutni kao nezainteresiranih (v. primjerice u Vincent, 2017), pri čemu se ne uočavaju različiti načini na koje oni mogu podupirati djetetovo obrazovanje ili čak činjenica da roditelji takvu ulogu mogu prakticirati zbog djetetovih aktivnih nastojanja (v. primjerice u Edwards i Alldred, 2000).

Dosad napisano upućuje na to da četiri teme generirane ovom analizom mogu biti i dihotomno promatrane, s osnovnom demarkacijom *pedagogičnoga* (tema *Obrazujmo se zajedno!*) *spram neoliberalnoga shvaćanja odnosa obitelji i škole* (preostale tri teme). Shvaćene tako, prikazane su radi bolje preglednosti u Tablici 2, iz koje se vidi zasićenost kurikulumskih dokumenata objema reprezentacijama i inklinacija legislativnoga okvira neoliberalnoj reprezentaciji, a koja ujedno upozorava na to da *unutar* pojedinih dokumenata, zakona i podzakonskih akata postoje primjeri (*intradokumentne*) inkongruentnosti generiranih reprezentacija odnosa obitelji i škole (*drugo istraživačko pitanje*). Naravno, istraživačke odluke smještanja pojedinih kodova unutar određenoga pola dihotomije mogu biti predmetom rasprave (primjerice, može li se kôd *roditelj kao informirana strana* uzeti kao temelj pedagoški shvaćenih odnosa roditelja i škole), no holistički sagledani rezultati koje tablica donosi mogu se držati relevantnima i kada bi se pojedini kodovi podložni raspravi iz nje izuzeli.

Dokument	Pedagoškično reprezentiranje odnosa	Neoliberalno reprezentiranje odnosa
<i>Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja</i>	važnost suradnje s roditeljima; škola kao izvorište zajedničkoga učenja i inicijative	prava roditelja; roditelj daje suglasnost
<i>Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje</i>	važnost suradnje s roditeljima; škola kao izvorište zajedničkoga učenja i inicijative; roditelj kao podrška učeniku u školi	savjetodavna pomoć roditelju; "obiteljske okolnosti"; roditelj treba razumjeti školske procese
<i>Nacionalni kurikulum za umjetničko obrazovanje</i>	važnost suradnje s roditeljima; škola kao izvorište zajedničkoga učenja i inicijative	roditelj kao informirana strana; roditelj treba razumjeti školske procese
<i>Nastavni plan i program za osnovnu školu</i>	važnost suradnje s roditeljima; škola kao izvorište zajedničkoga učenja i inicijative; roditelj kao podrška učeniku i školi	prava roditelja; roditelj kao informirana strana; suradnja kao profesionalna obveza; savjetodavna pomoć roditelju; "obiteljske okolnosti"; roditelj treba razumjeti školske procese
<i>Okvir nacionalnoga kurikuluma</i>	važnost suradnje s roditeljima; škola kao izvorište zajedničkoga učenja i inicijative; roditelj kao podrška učeniku i školi	roditelj kao informirana strana; potrebe roditelja sekundarne; roditelj treba razumjeti školske procese
<i>Pravilnik o izmjenama i dopunama Pravilnika o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnim školama</i>		suradnja kao profesionalna obveza; nazočnost u fokusu
<i>Pravilnik o izvođenju izleta, ekskurzija i drugih odgojno-obrazovnih aktivnosti izvan škole (2)</i>	škola kao izvorište zajedničkoga učenja i inicijative	roditelj kao informirana strana; roditelj kao korektiv; roditelj daje suglasnost; obveze roditelja
<i>Pravilnik o kriterijima za izricanje pedagoških mjera (2)</i>	škola kao izvorište zajedničkoga učenja i inicijative; roditelj kao podrška učeniku i školi	roditelj kao informirana strana; roditelj opravdava izostanke
<i>Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi (2)</i>		prava roditelja; roditelj kao informirana strana; roditelj kao korektiv; suradnja kao profesionalna obveza; nazočnost u fokusu; obveze roditelja; roditelj treba razumjeti školske procese
<i>Pravilnik o pedagoškoj dokumentaciji i evidenciji te javim ispravama u školskim ustanovama</i>		roditelj kao informirana strana; suradnja kao profesionalna obveza; nazočnost u fokusu; "obiteljske okolnosti"
<i>Pravilnik o polaganju stručnog ispita učitelja i stručnih suradnika u osnovnom školstvu i nastavnika u srednjem školstvu</i>		suradnja kao profesionalna obveza; nazočnost u fokusu
<i>Pravilnik o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi</i>		roditelj kao informirana strana; suradnja kao profesionalna obveza; nazočnost u fokusu; savjetodavna pomoć roditelju; "obiteljske okolnosti"
<i>Ustav Republike Hrvatske</i>		prava roditelja

(nastavlja se)

Dokument	Pedagogično reprezentiranje odnosa	Neoliberalno reprezentiranje odnosa
<i>Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (5)</i>		prava roditelja; suradnja kao profesionalna obveza; roditelj kao informirana strana; roditelj kao korektiv; roditelj daje suglasnost; roditelj financira; roditelj odlučuje u ime djeteta; roditelj opravdava izostanke; (poneki) roditelj ima politički utjecaj; obveze roditelja; "obiteljske okolnosti"; sankcije roditelju
<i>Zakon o prosvjetnoj inspekciji</i>		suradnja kao profesionalna obveza stručnjaka; roditelj kao informirana strana; roditelj daje suglasnost; roditelj financira
<i>Zakon o stručno-pedagoškom nadzoru</i>		roditelj kao korektiv
<i>Zakon o udžbenicima i drugim obrazovnim materijalima za osnovnu i srednju školu</i>		roditelj daje suglasnost; roditelj financira

▣ **TABLICA 2**
Pedagogično i neoliberalno reprezentiranje odnosa obitelji i škole unutar pojedinih dokumenata

Ovakav prikaz transparentnije upućuje na postojanje različitih reprezentacija odnosa u različitim dokumentima, ali i unutar istoga dokumenta, što nije automatski problematično. Ako pogledamo, primjerice, *Nastavni plan i program za osnovnu školu*, s obzirom na sam opseg i intencije dokumenta, on očekivano adresira i prava roditelja i profesionalne obveze nastavnika i odgovornost stručnjaka za praćenje načina roditeljskoga podupiranja, s jedne, te suradnju kao način facilitiranja učenikove dobrobiti, s druge strane. Problematičnim se, međutim, može držati izostanak kritičke elaboracije napetosti koje se njihovim integralnim supostojanjem u formalno-pravnome okviru koji ustrojava rad stručnjaka javljaju, pri čemu odgojno-obrazovnome djelatniku ostaje tek vjerovati da diskursi prava i odgovornosti, traženja obiteljskih propusta, portretiranja roditelja kao financijera i korektiva, dominirajući većinom pravno obvezujućih dokumenata, neće ni na koji način ugroziti viziju suradnje u kojoj učitelji i roditelji "trebaju zajedno dijeliti društvenu odgovornost za optimalni razvoj i napredak djeteta i mlade osobe" (*Nacionalni kurikulum za umjetničko obrazovanje*), dominirajuću dokumentima koji imaju status fluidnoga i eksplicitno promjenjivoga *okvira* ili *plana*. Napisano dovodi do dva pitanja: prvo, jesu li dvije tradicije doista praktično teško pomirljive, kako im se u ovome radu na neki način teorijski pristupa, i drugo, koja je tradicija u ustrojavanju prakse dominantna, pri čemu oba pitanja nadmašuju dosege ovoga rada.

ZAKLJUČAK

Odustajući od "istinitoga" čitanja analiziranoga korpusa dokumentacije, u radu je ponuđeno ono autorsko, napravljeno prema transparentnoj refleksivnoj tematskoj analizi, koje zainteresiranima može poslužiti kao okvir za interpretaciju vla-

stita razumijevanja tematike na teorijskoj razini i propitivanje praktičnoga pozicioniranja u odnosima obitelji i škole ili pak nadležnima za promišljanje o latentnim značenjima formalno-pravnim okvirom komuniciranih poruka. Iako analiza nije poduzeta iz pravne perspektive, njezin pedagoški karakter korespondira s profesionalnim identitetom (u najširem smislu) stručnjaka čiji se rad ovim dokumentima ustrojava. Poduzeta analiza nacionalnih dokumenata, zakona i podzakonskih akata koji ocrtavaju okvir unutar kojega funkcioniraju odgojno-obrazovni djelatnici u osnovnome školstvu pokazala je da određenim tipovima dokumenata dominiraju određene reprezentacije odnosa obitelji i škole – zakoni i pravilnici, očekivano, dominantno adresiraju prava i obveze, procedure, sankcije i nadzor, dok okviri kurikuluma i planovi i programi bivaju bliži teorijsko-empirijski legitimiranome diskursu o optimalnim odnosima roditelja i škole. Snažno kritičko pozicioniranje spram te činjenice upućivalo bi na nerazumijevanje da svaki tip pisanoga akta ima svoju "jezičnu igru" unutar koje operira, osobito s obzirom na činjenicu da iza različitih tipova dokumenata primarno stoje različite znanosti (pedagojska spram pravne, primjerice). Iako očekivana, diskrepancija je problematična iz najmanje dvaju razloga. Prvi, jer u kulturi motrenja i straha od pogreške, kako Crozier (1998) opisuje odnose obitelji i škole, upravo diskurs koji dominira zakonima i pravilnicima, više obvezujućima od kurikuluma i planova, može postati dominantan, jednostavno zato što nudi siguran okvir za djelovanje i jasne sankcije za prijestupe, pri čemu humanistička vizija odnosa obitelji i škole, portretirana u kurikularnim dokumentima, koji nemaju snagu zakona ni pravilnika, nego su razvojni okvir koji škola (kako je u *Uvodu* pokazano, na različite načine) prilagođava vlastitim potrebama, može ostati "lista želja", koje dolaze na red tek pošto se "ispoštuju procedure". Kako Vincent i Tomlinson (1997) ističu, nastavnici mogu uroniti u diskurs profesionalizma koji roditelje portretira kao problem. U situaciji u kojoj dokumentima koji ustrojavaju rad stručnjaka, koje su obvezni dobro poznavati (između ostaloga, dio su stručnoga ispita; čl. 5 *Pravilnika o polaganju stručnog ispita učitelja i stručnih suradnika u osnovnom školstvu i nastavnika u srednjem školstvu*, 2003), dominiraju diskursi obveza, suglasnosti, informiranja i sl., takvo je pozicioniranje odnosa obitelji i škole to lakše internalizirati, jer tehnokratska logika sve više prožima sustav odgoja i obrazovanja, do mjere da se može činiti kako je, primjerice, rješavanje problema iscrpnom komunikacijom, davanje usmenoga pristanka/pristanka ogluhom ili pak intuitivno umjesto procedurom propisano djelovanje anakrono ili barem riskantno pristupanje odgojno-obrazovnoj zbilji. Drugi razlog problematičnosti ovakve distribucije reprezen-

tacija jest i zanimljiva činjenica da su zakoni i pravilnici prilično kongruentni u neoliberalnoj reprezentaciji odnosa, dok obrnuto ne vrijedi u istoj mjeri: kod kurikulumskih dokumenata, iako dominira pedagojska, mogu se primijetiti i utjecaji neoliberalne reprezentacije – analize koje će biti poduzimane u budućnosti pokazat će je li riječ o propulzivnome trendu.

Pitanje postavljeno u *Uvodu* – produciraju li dokumenti zbilju ili je tek reflektiraju – ostaje otvorenim, jer analize dokumenata, kako Janssen i Vandenbroeck (2018) upozoravaju, imaju teorijsku, no ne i empirijsku relevantnost. Na tome tragu sam postupak istraživanja predstavlja njegovo ograničenje, jer se dokumentima, usto *selektiranima*, pristupa kao da *ne bivaju interpretirani* od profesionalaca koji ih prevode u svoje djelovanje. Dio odgovora na postavljeno pitanje o odnosu dokumenata i pedagoške prakse moglo bi ponuditi empirijsko istraživanje s odgojno-obrazovnim djelatnicima, usmjereno na to kako se dokumenti interpretiraju i potom primjenjuju u praksi, a značajni bi mogli biti i glasovi roditelja, donoseći opise manifestacije različitih paradigmi, osobito pokroviteljske, u življenoj svakodnevici obitelji i škole.

BILJEŠKE

¹ Pregled dodatnih klasifikacija interakcija između obitelji i škole v. u Yemini i sur. (2016); za tipologiju roditeljske uključenosti usmjerenu na djecu i mlade v. u Edwards i Alldred (2000).

² Iako je istraživanju nemoguće pristupiti kao *tabula rasa* jer naša znanja i iskustva oblikuju način na koji će kvalitativno istraživanje biti provedeno, pisan prije induktivne analize dokumentacije koja će biti predstavljena u nastavku, ovaj je dio nastojao uvažiti jedan od postulata utemeljene teorije, koji znanstvenike odvraća od ekstenzivnoga proučavanja literature prije provođenja empirijskoga istraživanja ne bi li ostali što otvoreniji prema onome što sami podaci nude (Glaser i Holton, 2004). Zbog toga se u *Uvodu* ne nastoji uspostaviti klasifikaciju mogućih uloga roditelja u literaturi.

³ Naravno, moguće je pretpostaviti i obrnut smjer utjecaja, u kojemu *pedagoška zbilja ustrojava dokumentaciju*: Ietcu-Fairclough (2008, prema Lewis, 2021) piše o *strateškome manevriranju*, pod kojim razumijeva nastojanje pomirenja različitih (političkih) očekivanja u procesu donošenja propisa. Moguće je spekulirati i o pedagoškoj svakodnevici kao *korektivnome faktoru* progresivnim teorijskim ili obrazovnopolitičkim konceptualizacijama, koje bivaju reducirane na temelju prepoznatih ograničenja sustava.

⁴ Ovo pitanje ujedno implicira *interdokumentnu inkongruentnost reprezentacija*.

⁵ <https://mzo.gov.hr/pristup-informacijama/dokumenti-zakonski-i-podzakonski-akti-2080/2080> (27. 7. 2022. – popis dokumenata objavljenih na stranici toga datuma dostupan na zahtjev). Na ovoj su poveznici dostupne godine objave svih dokumenata i njihovih relevantnih dopuna i izmjena.

⁶ U nastavku rada će se sve navedeno nazivati *dokumentima*.

⁷ <https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/nacionalni-kurikulum/nacionalni-kurikulumi/531> (28. 7. 2022.)

⁸ *Odluku o donošenju kurikuluma za nastavne predmete te međupredmetne teme koji se primjenjuju od školske godine 2019./2020.* tretira se ovdje kao jedan dokument, iako on vodi na poveznicu na kojoj se potom navode svi pojedinačni kurikulumi.

⁹ Abecedni popis dokumenata, uz za temu relevantne izmjene i dopune zakona navedene u zagradi, vidljiv je u Tablici 2.

¹⁰ Mogućnost korištenja tematske analize na obrazovnopoličkim dokumentima spominju primjerice Herzog i sur. (2019).

¹¹ Inicijalne teme bile su: *Roditelj na poziciji obiteljskoga CEO-a*, *Roditelj na promatračnici*, *Škola na promatračnici*, *Roditelj u prvoj klupi*, *Roditelj u zadnjoj klupi*.

¹² Revidirane teme bile su: *Roditelj kao obiteljski CEO*, *Tko ima daleko-zor i povećalo?* (*Roditelj na promatračnici vs. škola na promatračnici*) i *Gdje roditelj sjedi?* (*Roditelj u prvoj klupi vs. roditelj u zadnjoj klupi*).

¹³ Podtekst naziva ove teme čini domaći priručnik *Pomozimo im rasti* (Milanović, 1997).

LITERATURA

Amatea, E. S. (2009). From separation to collaboration: The changing paradigm of family-school relations. U E. S. Amatea (Ur.), *Building culturally responsive family-school relationships* (str. 19–50). Pearson.

Baranović, B. (2015). Školski kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj i u drugim europskim zemljama. U B. Baranović (Ur.), *Školski kurikulum. Teorijski i praktični aspekti* (str. 15–48). Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.

Bartulović, M. i Kušević, B. (2016). *Što je interkulturalno obrazovanje? Priručnik za nastavnike i druge znatiželjnike*. CMS.

Bennett, B. (2015). *Policies and practices of parental involvement and parent-teacher relations in Irish primary education: A critical discourse analysis*. University College Dublin. <http://dissertations.umi.com/ucd:10042>

Bentham, J. (2014). *Panoptikon ili nadzorna zgrada*. Mediterran Publishing.

Braun, V. i Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Braun, V. i Clarke, V. (2022). *Thematic analysis. A practical guide*. SAGE. https://doi.org/10.1007/978-3-319-69909-7_3470-2

Braun, V., Clarke, V. i Hayfield, N. (2022). 'A starting point for your journey, not a map': Nikki Hayfield in conversation with Virginia Braun and Victoria Clarke about thematic analysis. *Qualitative Research in Psychology*, 19(2), 424–445. <https://doi.org/10.1080/14780887.2019.1670765>

Bučević, P. i Somolanji Tokić, I. (2021). Pedagoška dokumentacija i zakonodavni okvir ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 70(1), 225–248. <https://doi.org/10.38003/sv.70.1.7>

Crozier, G. (1998). Parents and schools: Partnership or surveillance? *Journal of Education Policy*, 13(1), 125–136. <https://doi.org/10.1080/0268093980130108>

Dias, M. (2005). Market trends and the dilemmas of parental participation in schools. *Aula Abierta*, (85), 185–204. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2044885>

Edwards, R. i Alldred, P. (2000). A typology of parental involvement in education centring on children and young people: Negotiating familialisation, institutionalisation and individualisation. *British Journal of Sociology of Education*, 21(3), 435–455. <https://doi.org/10.1080/713655358>

Epstein, J. L. (1992). *School and family partnerships. Report No. 6*. Baltimore. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED343715.pdf>

Glaser, B. G. i Holton, J. (2004). Remodeling grounded theory. *Forum: Qualitative Social Research*, 5(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-5.2.607>

Gofen, A. i Blomqvist, P. (2014). Parental entrepreneurship in public education: A social force or a policy problem? *Journal of Education Policy*, 29(4), 546–569. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.858275>

Harrits, G. S. i Møller, M. Ø. (2014). Prevention at the Front Line: How home nurses, pedagogues, and teachers transform public worry into decisions on special efforts. *Public Management Review*, 16(4), 447–480. <https://doi.org/10.1080/14719037.2013.841980>

Herzog, C., Handke, C. i Hitters, E. (2019). Analyzing talk and text II: Thematic analysis. U H. Van den Bulck, M. Puppis, K. Donders i L. Van Audenhove (Ur.), *The Palgrave Handbook of methods for media policy research* (str. 385–401). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-16065-4_22

Hoover-Dempsey, K. V. i Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97(2), 310–331. <https://doi.org/10.1177/016146819509700202>

Hornby, G. (2000). *Improving parental involvement*. Continuum.

Janssen, J. i Vandenbroeck, M. (2018). (De)constructing parental involvement in early childhood curricular frameworks. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(6), 813–832. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1533703>

Kušević, B. (2017). Nacrtajte mi jednu idealnu obitelj... Hegemonijske konstrukcije idealne obitelji u crtežima studenata pedagogije. *Školski vjesnik: časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu*, 66(3), 309–327.

Lewis, Z. (2021). Policy and the image of the child: A critical analysis of drivers and levers in English early years curriculum policy. *Early Years*, 41(4), 321–335. <https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1501552>

Ljubetić, M. (2014). *Od suradnje do partnerstva obitelji, odgojno-obrazovne ustanove i zajednice*. Element.

Milanović, M. (Ur.) (1997). *Pomozimo im rasti: priručnik za partnerstvo odgojitelja i roditelja u programu psihosocijalne potpore djeci predškolske dobi*. Ministarstvo prosvjete i športa Republike Hrvatske.

Peressini, D. D. (1998). The portrayal of parents in the school mathematics reform literature: Locating the context for parental involve-

ment. *Journal for Research in Mathematics Education*, 29(5), 555–582. <https://doi.org/10.2307/749733>

Pravilnik o polaganju stručnog ispita učitelja i stručnih suradnika u osnovnom školstvu i nastavnika u srednjem školstvu (2003). *Narodne novine*, 88/2003. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2003_05_88_1135.html (29. 7. 2022.)

Puzić, S. (2015). Školski kurikulumi u Hrvatskoj: primjeri i iskustva. U B. Baranović (Ur.), *Školski kurikulum. Teorijski i praktični aspekti* (str. 63–86). Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.

Smith, W. C. i Rowland, J. (2014). Parent trigger laws and the promise of parental voice. *Journal of School Choice*, 8(1), 94–112. <https://doi.org/10.1080/15582159.2014.875415>

Szulevicz, T. (2018). Psychologists in (neoliberal) schools – What kind of marriage? *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 52, 366–376. <https://doi.org/10.1007/s12124-018-9444-8>

Vincent, C. (2017). 'The children have only got one education and you have to make sure it's a good one': Parenting and parent–school relations in a neoliberal age. *Gender and Education*, 29(5), 541–557. <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1274387>

Vincent, C. i Tomlinson, S. (1997). Home–school relationships: 'The swarming of disciplinary mechanisms'? *British Educational Research Journal*, 23(3), 361–377. <https://doi.org/10.1080/0141192970230308>

Yemini, M., Ramot, R. i Sagie, N. (2016). Parental 'intrapreneurship' in action: Theoretical elaboration through the Israeli case study. *Educational Review*, 68(2), 239–255. <https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1067882>

Representations of Family and Primary School Relations in National Documents, Laws, and Sub-Legal Acts

Barbara KUŠEVIĆ
Faculty of Humanities and Social Sciences,
University of Zagreb, Zagreb, Croatia

The aim of this research is to describe how family and school relations are represented in national documents, laws, and sub-legal acts that organise the primary education sector. The research is based on a qualitative research paradigm and documentation analysis procedure. A reflexive thematic analysis was carried out on 17 documents, laws and sub-legal acts relevant to primary school education in the Republic of Croatia, which resulted in four basic representations of the relations between family and school, placed in the context of humanistic, legalistic, procedural and patronising constructions of their relations. Further

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 32 (2023), BR. 3,
STR. 537-559

KUŠEVIĆ, B.:
REPREZENTACIJE...

analysis revealed examples of incongruity in the generated representations of family and school relations within documents, as well as the deviation of individual representations from recent knowledge about the optimal positioning of family and school relations. The conclusion discusses the practical implications of the obtained findings and potential directions of an empirical approach to the described problem.

Keywords: parental role in education, educational politics, curriculum analysis, reflexive thematic analysis



Međunarodna licenca / International License:
Imenovanje-Nekomercijalno / Attribution-NonCommercial