

Pozicioniranje učenika srednjih škola u suradnji obitelji i škole

Lovrečki, Klara

Master's thesis / Diplomski rad

2023

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:246848>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-08-02**



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

Repository / Repozitorij:

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



Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

**POZICIONIRANJE UČENIKA SREDNJIH ŠKOLA U SURADNJI OBITELJI I
ŠKOLE**

Diplomski rad

Klara Lovrečki

Mentorica: izv. prof. dr. sc. Barbara Kušević

Zagreb, 2023.

Sadržaj

1. Uvod	1
2. Promjene u suradnji obitelji i škole pri prijelazu u srednju školu	2
2.1. Važnost suradnje obitelji i škole u periodu srednje škole	4
2.2. Zakonodavni okvir suradnje obitelji i škole u srednjoj školi	5
2.3. Kontekstualni faktori smanjivanja intenziteta i kvalitete suradnje obitelji i srednje škole	6
2.4. Individualni faktori smanjivanja kvalitete suradnje obitelji i srednje škole.....	7
2.5. Odabir strategije roditeljskog uključivanja u srednjoj školi.....	9
3. Srednjoškolci - između potrebe za podrškom i želje za autonomijom	10
3.1. Adolescencija kao razvojni period.....	11
3.2. Adolescentska potreba za podrškom i autonomijom	12
4. Pozicioniranje učenika u suradnji obitelji i škole.....	14
4.1. Učenici između pripadnosti obitelji i školi	15
4.2. Učeničko (ne)razumijevanje suradnje obitelji i škole.....	16
4.3. Aktivno pozicioniranje učenika u suradnji obitelji i škole.....	16
4.4. Pasivno pozicioniranje učenika u suradnji obitelji i škole	19
5. Metodologija istraživanja.....	21
5.1. Određenje problema istraživanja	21
5.2. Postupci i instrumenti.....	22
5.3. Sudionici istraživanja.....	23
5.4. Način provođenja istraživanja	24
5.5. Obrada podataka	26
5.6. Etički aspekti istraživanja.....	28
5.6.1. Davanje pristanka za sudjelovanje u istraživanju	28
5.6.2. Ograničenja načela povjerljivosti podataka.....	30
5.6.3. Izvještavanje o rezultatima i anonimnost sudionika	30
6. Analiza rezultata i rasprava.....	31
6.1. Razumijevanje idealne suradnje obitelji i škole	31

6.2. Čimbenici povezani s pozicijom učenika u suradnji obitelji i škole.....	39
6.3. Odnosi moći kao čimbenik učeničkog pozicioniranja	48
7. Zaključak.....	54
8. Literatura.....	56
9. Prilozi.....	62
Prilog 1 - Izjava Povjerenstva za etičnost u pedagoškim istraživanjima	62
Prilog 2 - Protokol intervjua.....	63
Prilog 3 - Informativno pismo za sudionike.....	65
Prilog 4 - Informativno pismo za roditelje.....	67
Prilog 5 - Obrazac za davanje suglasnosti za istraživanje	70
Prilog 6 - Tablica kodova i kategorija	72

Pozicioniranje učenika srednjih škola u suradnji obitelji i škole

Sažetak

Ovaj diplomski rad bavi se pozicioniranjem učenika srednjih škola u suradnji obitelji i škole, što podrazumijeva istraživanje različitih razumijevanja, djelovanja i nedjelovanja učenika iz njihove vlastite perspektive. U teorijskom dijelu predstavljena su istraživanja koja naglašavaju važnost pojedinih oblika suradnje u srednjoj školi te određeni čimbenici te suradnje koji se odnose na učenike, a zatim je predstavljena i adolescencija kao specifičan razvojni period. Na kraju se nalazi pregled dosadašnjih istraživanja o pozicijama i ulogama učenika u suradnji obitelji i škole. Empirijsko istraživanje kvalitativne je prirode, a cilj mu je *opisati kako učenici srednjih škola vide idealnu suradnju obitelji i škole i opisati s kojim sve čimbenicima povezuju ulogu koju sami u suradnji svoje obitelji sa školom trenutno zauzimaju*. Uzorak istraživanja činilo je deset učenika srednjih škola, a metoda prikupljanja podataka bila je intervju. Rezultati su pokazali da učenici idealnu suradnju obitelji i škole razumiju kao pozitivan odnos roditelja i nastavnika obilježen kvalitetnom, ali umjerenom komunikacijom. U analizi su razlikovani čimbenici aktivnosti, poput želje za autonomijom, potrebe za roditeljskom podrškom i potrebe za privatnošću, te čimbenici pasivnosti, poput osjećaja sposobnosti i samostalnosti, zauzetosti roditelja i nepostojanja želje za sudjelovanjem. Odnosi moći izdvojeni su kao specifičan čimbenik učeničkog i aktivnog i pasivnog pozicioniranja. Na kraju rada navedena su određena ograničenja istraživanja te je naglašena važnost ovog istraživanja u pedagoškom kontekstu suradnje obitelji i škole.

Ključne riječi: perspektiva učenika, roditeljska uključenost, uloga učenika

Secondary school students' positioning in the home-school cooperation

Abstract

This graduate thesis deals with the positioning of secondary school students in the cooperation between family and school, which implies researching different understandings, actions and inactions of students from their own perspective. In the theoretical part, firstly, research is presented that emphasizes the importance of certain forms of cooperation in high school and certain factors of that cooperation that relate to students. Secondly, adolescence is presented as a specific developmental period. Lastly, there is an overview of previous research on the positions and roles of students in the cooperation between family and school. Empirical research is of a qualitative nature, and its goal is to describe how high school students see the ideal cooperation between family and school and to describe with which factors they associate the role they currently play in the cooperation between their family and the school. The research sample consisted of ten high school students, and the data collection method was an interview. The results showed that students view the ideal cooperation between family and school as a positive relationship between parents and teachers characterized by high-quality, but moderate, communication. In the analysis, the factors of activity, such as the desire for autonomy, the need for parental support and the need for privacy, and the factors of passivity, such as the feeling of competence and independence, the busyness of parents and the lack of desire to participate, were distinguished. Power relations are singled out as a specific factor of student active and passive positioning. At the end of the paper, certain limitations of the research are stated and the importance of this research in the pedagogical context of family and school cooperation is emphasized.

Key words: parental involvement, student's perspective, student's role

1. Uvod

U zadnje vrijeme postoji sve veća svijest o važnosti suradnje obitelji i škole za učenikovu opću i akademsku dobrobit. Postoji niz istraživanja i metaanaliza čiji rezultati promiču intenzivniju suradnju škole i obitelji učenika te možemo govoriti o sveprisutnijem tzv. *imperativu intenzivne suradnje* (Kušević, 2016). Međutim, većina istraživanja te suradnje temelji se na pogledu i percepcijama odraslih, zanemarujući pritom mišljenja i djelovanje učenika, onih zbog kojih se suradnja obitelji i škole uopće uspostavlja. Zanimanje za ovu temu razvila sam pri sudjelovanju na kolegiju *Partnerstvo obitelji i odgojno-obrazovne ustanove*, kada sam s kolegama napisala i seminarski rad na temu „Uloga djeteta u partnerstvu obitelji i odgojno-obrazovne ustanove“¹. Tada sam počela promišljati i postavljati si pitanja o načinima na koje učenici vide (intenzivnu) suradnju roditelja i nastavnika te o tome što ona za njih znači – radi li se, za njih, o pokušaju kontrole ili o iskazivanju podrške, o prijetnji njihovoj autonomiji ili o pokazivanju interesa roditelja i nastavnika za pojedinog učenika? Nastavno na takva promišljanja, javila su se i ona vezana uz mogućnosti djelovanja učenika koji je zapravo „dupli agent“ (Perrenoud, 1987), pripada i školi i obitelji te često arbitrira odnose među njima, što mu potencijalno ostavlja veliku slobodu u oblikovanju odnosa između roditelja i nastavnika. S obzirom na nedostatnu istraženost pozicioniranja učenika u suradnji obitelji i srednje škole, smatram ovu temu vrlo zanimljivom i prikladnom za istraživanje u okviru izrade diplomskog rada na studiju pedagogije.

U okviru ovoga rada, suradnja obitelji i škole shvaćena je kao proces recipročnog dijeljenja informacija, savjetovanja, učenja i sastajanja, s ciljem dijeljenja odgovornosti za učenikov razvoj u obitelji i školi (Maleš, 1996, prema Maleš, Kušević i Širanović, 2014). Budući da su, u istraživanjima suradnje obitelji i škole, učenici često promatrani kao pasivni subjekti koji obitavaju izvan te suradnje te su jednostavno podvrgnuti njenim učincima (Vyverman i Vettenburg, 2009) - što je pozicija s kojom se, kao autorica ovog rada, ne slažem - u istraživanje navedene teme polazim od slike učenika kao autonomnog, sposobnog i aktivnog pojedinca koji ima svoja mišljenja i djeluje u svojem svakodnevnom životu (Markström, 2013; Maleš, Kušević

¹ Seminarski rad „Uloga djeteta u partnerstvu obitelji i odgojno-obrazovne ustanove“ napisala sam s kolegama Antonijem Elijašom i Ankicom Kovačević tijekom ak. god. 2020/2021 u svrhu ispunjenja obaveza na kolegiju *Partnerstvo obitelji i odgojno-obrazovne ustanove*, čija je nositeljica i izvođačica izv. prof. dr. sc. Barbara Kušević. Iako se bave sličnom tematikom, posebnu pažnju posvetila sam tome da nijedan dio ovog diplomskog rada nije direktno preuzet iz navedenog seminarskog rada.

i Širanović, 2014), a zbog čega ima i mišljenja o suradnji svoje obitelji i škole te je sposoban u njenom okviru i djelovati. Učenici nisu homogena skupina, već se razlikuju prema brojnim karakteristikama, među kojima je i dob, a ja sam se, u ovom istraživanju, odlučila usmjeriti na učenike srednjih škola jer oni, prolazeći razdoblje adolescencije, doživljavaju razne promjene i započinju proces emancipacije od roditelja. Srednjoškolci, nalazeći se između perioda djetinjstva i odrasle dobi, često istovremeno osjećaju (kontradiktorne) potrebe za autonomijom i podrškom roditelja (Kurtović i Marčinko, 2010), stoga sam ovim radom htjela pokušati razumjeti njihovo pozicioniranje u okviru suradnje roditelja i nastavnika, odnosno istražiti u kojoj se mjeri njihova mišljenja preklapaju s diskursom imperativne suradnje obitelji i škole.

Ovaj se rad sastoji od teorijskog i empirijskog dijela. U teorijskome je dijelu najprije predstavljen niz istraživanja koja potvrđuju važnost suradnje obitelji i srednje škole za opći i akademski uspjeh učenika te koja govore o učinkovitosti različitih oblika te suradnje. U drugom su dijelu opisane razvojne specifičnosti i potrebe učenika-adolescenata jer ih smatram važnima za bolje razumijevanje razvojnog konteksta pozicioniranja učenika u suradnji obitelji i škole u srednjoj školi. Naposljetku su opisane mogućnosti aktivnog i pasivnog pozicioniranja učenika te su definirani neki već poznati čimbenici koji na to pozicioniranje utječu, poput potrebe za autonomijom i privatnošću, potrebe za emocionalnom podrškom te odnosa moći u trijadi nastavnik-roditelj-učenik. Cilj empirijskog dijela ovoga rada bit će *opisati kako učenici srednjih škola vide idealnu suradnju obitelji i škole i opisati s kojim sve čimbenicima povezuju ulogu koju sami u suradnji svoje obitelji sa školom trenutno zauzimaju*. Empirijski se dio sastoji od opisa metodologije istraživanja te analize i diskusije o rezultatima. Istraživanje se temelji na kvalitativnoj metodologiji, podaci su prikupljeni metodom polu-strukturiranog intervjua s deset učenica i učenika srednjih škola, nakon čega su analizirani metodom kvalitativne analize. Tijekom analize intervjua, uočeni su različiti čimbenici koje učenici povezuju sa svojim pozicioniranjem u suradnji obitelji i škole, zatim su kodirani te organizirani u kategorije prema sličnosti. U analizi su pronađeni kodovi i kategorije povezivani s već postojećom literaturom na istu temu te je na kraju donesen zaključak koji naglašava važnost uzimanja u obzir učeničke perspektive kada se radi o suradnji obitelji i škole.

2. Promjene u suradnji obitelji i škole pri prijelazu u srednju školu

Suradnja obitelji i škole pozitivno utječe na učenikov akademski, odnosno školski uspjeh (Jeynes, 2007; Hill i Tyson, 2009), pospješuje mentalno zdravlje učenika (Pomerantz,

Moorman i Litwack, 2007; Wang i Sheikh-Khalil, 2014), općenito emocionalno funkcioniranje (Wang i Sheikh-Khalil, 2014), kao i razvijanje učenikovih potencijala (Rukavina, 2017). Međutim, bez obzira na konsenzus da suradnja obitelji i škole ima generalno pozitivan učinak na učenike, kada se govori o suradnji obitelji i škole na sekundarnoj razini, važno je kritički pristupiti postojećem korpusu istraživanja jer se ona temelje pretežito na iskustvima učenika osnovnih škola te ne uzimaju nužno u obzir kontekstualne faktore i promjene koje sa sobom nosi prelazak na sekundarne razine obrazovanja (Hill i Tyson, 2009; Chen i Gregory, 2009). Ipak, Hill i Tyson (2009) u svojoj metaanalizi primjećuju da se broj istraživanja koja se bave roditeljskim uključivanjem na sekundarnoj razini obrazovanja povećao od 1990-ih godina, no upozoravaju da provedena istraživanja često produciraju kontradiktorne rezultate - od onih čiji rezultati ukazuju na pozitivnu povezanost roditeljske uključenosti i školskog uspjeha srednjoškolskih učenika (npr. Catsambis, 2001, prema Hill i Tyson, 2009) do onih koja nisu pronašla vezu između roditeljske uključenosti i školskog uspjeha učenika srednjih škola (npr. Bronstein, Ginsberg, i Herrera, 2005, prema Hill i Tyson, 2009).

Unatoč prividnom nesuglasju po pitanju učinkovitosti roditeljskog uključivanja u srednjoj školi, čini se da u literaturi koja se bavi suradnjom obitelji i srednje škole postoji jedan drugi konsenzus - autori najčešće jednoglasno izvještavaju o slabljenju intenziteta i opadanju kvalitete suradnje obitelji i škole pri prelasku s primarne na sekundarnu razinu obrazovanja (empirijska istraživanja: Pryor, 1995; Hill i Tyson, 2009; Chen i Gregory, 2009, teorijska istraživanja: Eccles i Harold, 1993; Pomerantz, Moorman i Litwack, 2007; Grant, 2009; Rukavina, 2017; DeSpain, Conderman i Gerzel-Short, 2018). Uzimajući u obzir spomenuti nedostatak konsenzusa o učinkovitosti suradnje obitelji i škole na sekundarnim razinama obrazovanja te očiti trend njenog slabljenja s učenikovim godinama, možemo li pretpostaviti da suradnja obitelji i škole na srednjoškolskoj razini zapravo uopće nije (više toliko) važna te da, shodno tomu, nije vrijedna sustavnog nastojanja poboljšanja njene kvalitete? Što uzrokuje trend slabljenja i osiromašivanja suradnje u srednjoj školi? Je li uopće moguće snažno (i bez dubljeg kritičkog promišljanja) poticati ili potpuno otpisati suradnju obitelji i škole, ili roditeljsku uključenost na srednjoškolskoj razini, bez da se uzme u obzir višestranost tog koncepta kao i različite kontekstualne faktore koji na nj utječu? Na postavljena pitanja nastojat će odgovoriti najprije pregledom relevantne literature o suradnji obitelji i škole u srednjoj školi, o razvojnim specifičnostima učenika srednjih škola te o ulogama i pozicioniranju učenika, a zatim i analizom rezultata empirijskog istraživanja provedenog s učenicima na temu njihovog razumijevanja suradnje i vlastitog pozicioniranja u njenom okviru.

2.1. Važnost suradnje obitelji i škole u periodu srednje škole

Hill i Tyson (2009) uočavaju šarolikost rezultata istraživanja povezanosti roditeljske uključenosti i učeničkog uspjeha u srednjoj školi, no smatraju da se ona može pripisati raznovrsnosti korištenih metoda, kao i činjenici da je suradnja obitelji i škole kompleksan multidimenzionalan odnos koji se u istraživanjima operacionalizira na razne načine kako bi postao mjerljiv, dok se istovremeno pojavljuje širok opseg definicija „uspjeha” koje istraživači mjere (Fan i Chen, 2001). Zbog navedenih nedosljednosti i potencijalnih metodoloških manjkavosti pojedinih istraživanja, najpouzdanije je osloniti se na rezultate metaanaliza koje svojim metodološkim postupkom nastoje prebroditi, ili barem minimalizirati, utjecaj raznolikosti metoda i mjerila prisutnih u istraživanjima. U području suradnje obitelji i srednje škole ističu se dvije metaanalize koje su u obzir uzele specifičnosti srednjoškolskog konteksta, a radi se o istraživanjima Hill i Tyson (2009)² i Jeynesa (2007), tri autora koji dolaze do istog zaključka: suradnja obitelji i škole, odnosno roditeljska uključenost, važna je za uspjeh učenika tijekom cijelog obrazovanja, uključujući period srednje škole, no ono što se mijenja je učinkovitost pojedinih oblika i strategija te suradnje, o čemu će detaljnije biti riječi kasnije u radu. Recentniji radovi slažu se s navedenim zaključkom - DeSpain, Conderman i Gerzel-Short (2018) smatraju da su, iako vidljivi tijekom cijelog obrazovanja i na svim razinama, pozitivni učinci uključenosti obitelji u obrazovanje učenika čak i najvažniji tijekom razdoblja adolescencije, s čime se slaže i Harwood (2021) koja naglašava važnost kvalitetne suradnje obitelji i škole kao jednog od faktora pozitivne tranzicije iz osnovne u srednju školu te Rukavina (2017, 115) koja tvrdi da „u kontekstu partnerstva škole i obitelji uz važnost suradnje na početku školovanja, svakako, posebno mjesto ima nastavak suradnje i u srednjoj školi”.

²Hill i Tyson (2009) su izradile metaanalizu istraživanja koja se bave strategijama roditeljskog uključivanja u tzv. *middle school*. Radi se o sekundarnoj razini obrazovanja u SAD-u koju pohađaju učenici između 11. i 14. godine. U hrvatskom školskom sustavu ne postoji ekvivalent američkoj *middle school*, no smatram da je iz određenih razloga prijelaz iz tzv. *elementary school* u *middle school* u SAD-u usporediv s prijelazom iz osnovne u srednju školu u Hrvatskoj. Američki učenici s 11 godina napuštaju osnovnu školu (*elementary school*) u kojoj postoji razredna nastava koju vodi jedan učitelj, te odlaze u veću, geografski najčešće udaljeniju, *middle school* gdje se odvija predmetna nastava i postoji veći broj nastavnika. Dakle, *middle school* se preklapa s višim razredima osnovne škole u Hrvatskoj, no razlika je u tome da hrvatski učenici ne napuštaju svoju osnovnu školu u petom razredu, već tek s 14 godina - pri upisu u srednju školu. Zbog toga se dio rezultata metaanalize koju su provele Hill i Tyson (2009) može preslikati i na hrvatsku srednju školu, posebice ako uzmemo u obzir da su autorice isključile srednje škole iz svojeg istraživanja “jer se do tada roditelji naviknu na drugačiji sustav” (Hill i Tyson, 2009, 741), što u Hrvatskoj nije slučaj.

2.2. Zakonodavni okvir suradnje obitelji i škole u srednjoj školi

Važnost suradnje obitelji i škole, odnosno roditelja i nastavnika, utkana je i u zakonodavne tekstove u Republici Hrvatskoj. Primjerice, u *Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (NN 87/2008) navedeno je da „roditelj učenika ima pravo i obvezu sudjelovati u njegovom obrazovanju i biti redovito obaviješten o njegovim postignućima.“ (Članak 135, Točka 2), dok je u *Obiteljskom zakonu* (NN 103/2015) propisano da su „roditelji dužni i odgovorni odazivati se sastancima ili pozivu odgojno-obrazovne ustanove u vezi s odgojem i obrazovanjem djeteta“ (Članak 95, Točka 4). U *Pravilniku o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi* (NN 112/2010) detaljnije su definirana prava i obaveze roditelja (Članak 14) i razrednika (Članak 15), pri čemu su roditelji, između ostalog, dužni odazivati se pozivima nastavnika i biti informirani o uspjehu učenika, dok su razrednici dužni organizirati roditeljske sastanke i informativne razgovore, informirati roditelje o aktivnostima učenika te osiguravati razmjenu informacija između roditelja i ostalih stručnjaka zaposlenih u školi. Diferencijaciju prava i obaveza roditelja s obzirom na dob učenika vidljiva je u određenim instancama, primjerice pri osporavanju izrečenih pedagoških mjera. U članku 86 *Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (NN 87/2008), koji kaže da „roditelj učenika osnovne škole, odnosno učenik srednje škole i njegov roditelj imaju pravo žalbe na izrečenu pedagošku mjeru“, prepoznata su veća prava učenika u srednjoj školi koji, za razliku od učenika osnovne škole, ima pravo i sam uložiti žalbu na izrečenu pedagošku mjeru, što nužno utječe i na opseg prava i odgovornosti roditelja.

Nacionalni okvirni kurikulum zahtijeva „učestaliju suradnju s roditeljima i skrbnicima“ (MZOS, 2011, 5) te naglašava „redovitu i trajnu suradnju s roditeljima i skrbnicima u smislu jasno podijeljene odgovornosti glede ostvarivanja ciljeva odgoja i obrazovanja u školi“ (MZOS, 2011, 30) kao jednu od polazišnih točaka kvalitetnog odgojno-obrazovnog djelovanja. Međutim, u njemu ne nalazimo diferencijaciju ili operacionalizaciju te suradnje prema odgojno-obrazovnim razinama ili dobnim skupinama učenika, zbog čega je važno konzultirati *Nacionalni kurikulum za gimnazijsko obrazovanje* (MZOS, 2017), u kojemu je jasno naglašena važnost suradnje roditelja i nastavnika upravo za učenike srednjoškolske dobi, a u kojem se zahtijeva da „roditelji imaju aktivnu ulogu u osiguravanju optimalnih uvjeta za sigurnost i dobrobit svih učenika i u podizanju kvalitete učenja i poučavanja u školi“ (MZOS, 2017, 15). Sličan zahtjev pronalazimo i u *Nacionalnom kurikulumu za strukovno obrazovanje* (MZOS, 2018, 8) - „osiguravanje uvjeta provođenja učenja i poučavanja u ozračju razumijevanja, potpore i suradnje postiže se kvalitetnom komunikacijom učenika/polaznika, nastavnika,

roditelja/skrbnika (...) radi napredovanja i dobrobiti svakog učenika/polaznika“, gdje je zanimljivo da su i učenici uključeni, na prvome mjestu, kao sudionici kvalitetne komunikacije na kojoj se temelji njihovo napredovanje i dobrobit.

2.3. Kontekstualni faktori smanjivanja intenziteta i kvalitete suradnje obitelji i srednje škole

Iako su teorija i zakonodavstvo prepoznali važnost suradnje obitelji i škole i u razdoblju srednje škole, empirijska istraživanja pokazuju da ta suradnja nije uvijek na zavidnoj razini (Hornby i Lafaele, 2011), već da ona postaje sve manje intenzivna kako učenici odrastaju i napreduju u školskom sustavu (Eccles i Harold, 1993; Pomerantz, Moorman i Litwack, 2007; Hill i Tyson, 2009; Chen i Gregory, 2009; DeSpain, Conderman i Gerzel-Short, 2018). Načini na koje se roditelji uključuju u obrazovanje svoje djece mijenjaju se s obzirom na veličinu i kompleksnost školskog sustava te potrebe djeteta u razvoju (Pryor, 1995). O mogućim razlozima toga raspravljaju brojni autori: primjerice Jeynes (2007) navodi da su mlađa djeca općenito pod većim utjecajem roditeljskih uvjerenja (Eisenberg i Wolchik, 1992 i Stevenson i Baker, 1987, oba prema Jeynes, 2007), da su roditelji općenito uključeni u život svoje djece dok su ona mlađa (Dubas i Gerris, 2002 i Stevenson i Baker, 1987, oba prema Jeynes, 2007), te da su, do vremena polaska u srednju školu, učenici sigurniji u svoje akademske i fizičke snage i slabosti (Hagger, Biddle i Wang, 2005 i House, 1995, oba prema Jeynes, 2007) zbog čega im možda više nije potrebna značajna roditeljska podrška pri rješavanju uobičajenih školskih zadataka. Faktore koji utječu na smanjivanje intenziteta i/ili kvalitete suradnje obitelji i škole pri prijelazu u srednju školu za potrebe ovog rada svrstat ću u dvije kategorije: kontekstualne ili strukturalne faktore, one koji su izvan sfere utjecaja pojedinca, te individualne faktore, one koji se odnose na pojedince.³

Među kontekstualnim ili strukturalnim faktorima ističe se činjenica da struktura srednje škole ne podržava uvijek strategije roditeljskog uključivanja na isti način na koji je to činila osnovnoškolska struktura (Pryor, 1995; Hill i Tyson, 2009). Sustav srednje škole predstavlja značajnu promjenu u odnosu na osnovnu školu na više načina: radi se o većem i birokratski kompleksnijem sustavu koji sa sobom donosi nove poznanike i prijatelje, više nastavnika te različite obrazovne programe (Dauber i Epstein, 1989, Eccles i Harold, 1996, Hill i Chao, 2009,

³Podjela na kontekstualne i individualne faktore temelji se na pregledu relevantne literature, no sama klasifikacija nije direktno preuzeta iz već postojećih radova. Međutim, u kasnijoj fazi izrade diplomskog rada pronašla sam u literaturi klasifikaciju autora Hornby i Lafaele (2011) koji barijere roditeljskom uključivanju klasificiraju u četiri kategorije: individualni roditeljski i obiteljski faktori, faktori povezani s djecom, faktori povezani s roditeljima i nastavnicima te društveni faktori.

svi prema Hill i Tyson, 2009), geografski udaljeniju lokaciju (Crozier, 1999), manje dobrodošli stav prema roditeljskom uključivanju od strane škole i veći pritisak na roditelje da razumiju organizaciju nastave i važnost pripreme za visoko obrazovanje (Gutman i Midgley, 2000 i Hill i Tyson, 2009, oba prema Wang i Sheikh-Khalil, 2014). Simmons i Blyth (1987, prema Eccles i sur., 1997) spominju i činjenicu da je u srednjim školama veći broj predmeta koji su specijalističke prirode (npr. predmeti koji se bave užim područjem struke) te smanjen individualni kontakt između nastavnika i učenika kao potencijalne otežavajuće kontekstualne faktore. Dakle, velike i kompleksne škole (ili barem veće i kompleksnije od osnovnih) roditeljima mogu predstavljati prepreke za efektivno uključivanje i suradnju s nastavnicima - zbog velikog broja različitih nastavnika s kojima se susreće učenik u srednjoj školi, roditeljima može biti teže identificirati konkretnu osobu za uspostavljanje komunikacije o učenikovim rezultatima (Hill i Tyson, 2009), dok srednjoškolski nastavnici podučavaju veliki broj učenika zbog čega im je teško stvoriti i održavati produktivne i kvalitetne odnose s roditeljima svakog pojedinog učenika (Hill i Tyson, 2009).

2.4. Individualni faktori smanjivanja kvalitete suradnje obitelji i srednje škole

Srednjoškolski kontekst i promjene koje on donosi nisu jedini faktor koji utječe na strategije i kvalitetu suradnje obitelji i škole - sama adolescencija i polazak u srednju školu sa sobom nose niz promjena koje se reflektiraju na individualnoj razini, a među kojima se ističu: biološki i kognitivni rast i razvoj učenika, društveni razvoj te ponovno pregovaranje obiteljskih odnosa (posebice odnosa između roditelja i djeteta) (Hill i Tyson, 2009). Dakle, obiteljska dinamika u periodu adolescencije (Hill i Tyson, 2009), odnos između roditelja i djece (Deslandes i Barma, 2016) i roditeljska uvjerenja o suradnji (Hornby i Lafaele, 2011) važni su čimbenici u oblikovanju roditeljske uključenosti.

Dio individualnih čimbenika smanjenja intenziteta suradnje obitelji i škole možemo pronaći i kod nastavnika. Stavovi i uvjerenja nastavnika o kompetencijama i potrebama učenika (Eccles i Harold, 1993) ili o samoj potrebi za roditeljskim uključivanjem (Hornby i Lafaele, 2011) mogu utjecati na njihovu otvorenost za suradnju s roditeljima. Implicitne pedagogije nastavnika ponekad su obilježene stavom da je nepotrebno uključivati roditelje jer su oni nezainteresirani ili pak nesposobni za doprinijeti (Eccles i Harold, 1993; Hornby i Lafaele, 2011), pa u skladu s time i oblikuju svoje ponašanje prema roditeljima koje može biti odbijajuće.

Među individualnim faktorima koji utječu na uspostavljanje suradnje obitelji i srednje škole i prirodu njene povezanosti sa školskim uspjehom, autori spominju i određene osobne karakteristike učenika. Dob učenika se često pojavljuje u empirijskim istraživanjima kao faktor intenziteta suradnje obitelji i škole (Crozier, 1999; Alldred, David i Edwards, 2002; Deslandes i Bertrand, 2005; Sacher, 2008, prema Häbig, 2015; Coşkun i Katıtaş, 2021). Autorice poput Eccles i Harold (1993, 573) nazivaju dob „posebno relevantnim” faktorom jer se roditelji, djelujući iz uvjerenja da je starijoj djeci potrebno više neovisnosti (Hornby i Lafaele, 2011) ili se osjećajući nekompetentnima za pružanje podrške u akademskom smislu (Crozier, 1999; Hornby i Lafaele, 2011), manje uključuju u školovanje svoje djece. Slično, Pomerantz, Moorman i Litwack (2007) tvrde da su stariji učenici neovisniji u ispunjavanju školskih obaveza zbog čega možda zahtijevaju manje uključivanja od strane roditelja. Međutim, to ne znači da starijim učenicima uopće nije potrebna roditeljska podrška, štoviše – sami su učenici u empirijskim istraživanjima izrazili želju i potrebu za roditeljskom podrškom i u periodu srednje škole (Crozier, 1999; Edwards i Alldred, 2000; Alldred, David i Edwards, 2002). Neki autori primjećuju razlike u uključivanju roditelja i s obzirom na spol učenika (Eccles i Harold, 1993; Pomerantz, Moorman i Litwack, 2007; Sacher, 2008, prema Häbig, 2015). Prema Pomerantz, Moorman i Litwacku (2007, 393), roditeljsko uključivanje je „manje važno za učenice nego za učenike” jer one često pokazuju veću samodisciplinu i orijentaciju na učenje od učenika. Karakter učenika (Eccles i Harold, 1993), problemi u ponašanju ili poteškoće u učenju također mogu biti faktori roditeljskog uključivanja (Deslandes i Lafortune, 2005; Hornby i Lafaele, 2011). Primjerice, Coşkun i Katıtaş (2021) tvrde da se roditelji ponekad manje uključuju kada postoje problemi u ponašanju učenika zbog straha od dobivanja loših vijesti, dok Eccles i Harold (1993) smatraju da će roditelji biti češće uključeni u pomaganje djetetu koje ima određene poteškoće sa školskim zadacima nego onomu koje ih nema, a da će se roditelji uspješnih učenika češće uključiti u izvannastavne aktivnosti.

Primjećujem da mnogi autori u svojim istraživanjima o učinkovitosti suradnje obitelji i škole na sekundarnoj razini propuštaju prepoznati i uvrstiti samog učenika kao potencijalnog faktora, dok se neki od autora (Eccles i Harold, 1993; Crozier, 1999; Pomerantz, Moorman i Litwack, 2007; Hornby i Lafaele, 2011; Coşkun i Katıtaş, 2021), koji ga detektiraju kao važnog činitelja i uključuju pitanje važnosti (karakteristika) učenika za kvalitetu suradnje obitelji i škole, zaustavljaju na statičnim kategorijama poput dobi i spola, propuštajući u problematiku uključiti potencijalno aktivno djelovanje i pozicioniranje učenika-adolescenta. Drugim riječima, bismo li mogli reći da, u tim slučajevima, učenik ostaje *objektom* suradnje obitelji i škole - onim o

kojem se govori, a ne onim s kime se razgovara - umjesto aktivnog sudionika svog odgojno-obrazovnog procesa?

2.5. Odabir strategije roditeljskog uključivanja u srednjoj školi

Roditeljska uključenost često se konceptualizira kao višestrani multidimenzionalni konstrukt koji obuhvaća različite aktivnosti poput uključivanja u školi, uključivanja u obiteljskom domu te akademske socijalizacije (Wang i Sheikh-Khalil, 2014). Za Wang i Sheikh-Khalil (2014), uključivanje u školi obuhvaća: komunikaciju s nastavnicima, pohađanje različitih školskih događanja te volontiranje u školi, zatim roditeljsko uključivanje u obiteljskom domu obuhvaća: omogućivanje strukturiranog vremena za pisanje zadaća te slobodnog vremena (npr. određivanje fiksnog vremena u kojem se piše zadaća, osiguravanje radnog prostora za učenje, posjeti muzeju i sl.) te naposljetku akademska socijalizacija podrazumijeva jasno iskazivanje roditeljskih očekivanja vezanih uz školski rad, komunikaciju o važnosti obrazovanja, poticanje i ohrabivanje u postavljanju i obrazovnih i karijernih ciljeva, te izrađivanje planova i pomoć pri ostvarivanju zadanih ciljeva. Navedene strategije samo su dio realnosti koju obuhvaća složen koncept suradnje obitelji i škole, stoga nije uputno, odveć generalizirajući, zaključiti da *suradnja jednostavno više nije potrebna u srednjoj školi*, kada postoji niz (prethodno navedenih) teorijskih i empirijskih istraživanja koja ukazuju na njen pozitivan utjecaj na opću i akademsku dobrobit učenika, već treba promišljati o strategijama i tipovima suradnje s obitelji koji bi bili najučinkovitiji, odnosno najsmisleniji za svakog pojedinog učenika. Općenito govoreći, roditeljska uključenost važna je za uspjeh učenika na svim razinama obrazovanja, no Hill i Tyson (2009) naglašavaju da je važno razlučiti različite oblike i strategije tog uključivanja - neke od strategija roditeljskog uključivanja koje su bile uspješne na nižim razinama više nisu jednako uspješne ili prikladne u srednjoj školi (Eccles i Harold, 1996; Hill i Taylor, 2004, prema Wang i Sheikh-Khalil, 2014) jer se učenici i njihove potrebe mijenjaju (Pryor, 1995).

Autori koji su ispitivali različite strategije roditeljskog uključivanja složni su u svojim zaključcima – rezultati metaanalize Hill i Tyson (2009) ukazuju na činjenicu da je akademska socijalizacija najučinkovitija strategija kada se radi o učenicima srednjih škola, iako se u dijelu analiziranih istraživanja ne koristi sam naziv akademske socijalizacije, već se govori o roditeljskim očekivanjima, a pod time se razumijeva: komunikacija roditeljskih očekivanja i važnosti obrazovanja, povezivanje školskog rada s aktualnim događanjima, njegovanje obrazovnih i profesionalnih težnji i aspiracija, diskutiranje strategija učenja s učenicima te izrada planova i priprema za budućnost. Chen i Gregory (2009) utvrdili su, kao i Jeynes (2007),

da se uključivanje roditelja kroz postavljanje očekivanja pokazalo kao bolji prediktor višeg prosjeka ocjena i angažmana na nastavi nego tradicionalne metode uključivanja, poput pomaganja sa zadaćom ili pohađanja informativnih razgovora s nastavnikom, koje se nisu pokazale povezanim sa školskim uspjehom. Dakle, akademska socijalizacija je tip roditeljskog uključivanja koji je neizravniji te zbog toga podržava izgradnju učenikove autonomije, neovisnosti i kognitivnih sposobnosti. Također, za Hill i Tyson (2009, 753) akademska socijalizacija predstavlja „razvojno najprimjereniju strategiju roditeljskog uključivanja” jer se bazira na razvoju učenikove intrinzične motivacije, razvoju planova za budućnost, te konkretizaciji veze između školskog rada i budućih ciljeva. Takvi su nalazi u skladu i s istraživanjima (Deslandes, Bouchard i St-Amant, 1998; Deslandes i Lafortune, 2005; Deslandes i Barma, 2016; Rubio, 2018) koja ukazuju na povezanost roditeljskog stila koji podržava učenikovu autonomiju s akademskim i općim uspjehom i motivacijom učenika.

Zanimljivo je primijetiti i rezultate Jeynesove metaanalize (2007) u kojoj je utvrdio da sudjelovanje i dolasci u školu roditelja imaju miješani učinak na akademska postignuća: nemaju statistički značajan utjecaj na generalna akademska postignuća, no imaju pozitivan učinak na ocjene – za što je autor ponudio dva moguća objašnjenja: roditeljska prisutnost u školi češće može učeniku pomoći da lakše savlada materijal koji se obrađuje u školi nego što će mu pomoći u razvijanju šireg spektra znanja ili dolasci roditelja u školu mogu poboljšati odnos roditelja i nastavnika što se može pozitivno odraziti na učenikove ocjene.

3. Srednjoškolci - između potrebe za podrškom i želje za autonomijom

Adolescenciju je Hall (1904, prema Graovac, 2010, 261) opisao kao „stanje bure i stresa”. Tranzicija u srednju školu, koja se djelomično preklapa s razdobljem adolescencije, može biti težak i emocionalno iscrpljujući period za neke učenike (Eccles i sur., 1997; Chen i Gregory, 2010; Wang i Sheikh-Khalil, 2014), dok za druge može biti čak i „zastrašujuće iskustvo” (Harwood, 2021, 56). Već su u ranim 1990-ima Eccles i Harold (1993) govorile o sve većoj brizi za sudbine adolescenata, a negativni trendovi zabilježeni su i u recentnijim domaćim empirijskim istraživanjima - školski neuspjeh i problemi u školi (Mavar i Vučenović, 2014), opadanje intrinzične i ekstrinzične motivacije (Jandrić, Boras i Šimić, 2018), odustajanje od školovanja (Ferić, Milas i Rihtar, 2010), povećanje stope mladih koji se upuštaju u delinkventna ili rizična ponašanja poput konzumacije alkohola i opojnih sredstava (v. Malatestinić i sur., 2008; Mavar i Vučenović, 2014) i porast nasilja (Vrselja, Sučić i Franc, 2009) često se

pojavljaju upravo u periodu adolescencije. Učenici u srednjoj školi često imaju lošije ocjene, manju motivaciju za školskim uspjehom, te češće odustaju od škole (Eccles i sur., 1997; Rukavina, 2017). Dakle, akademski uspjeh učenika-adolescenata često se srozava (Mavar i Vučenović, 2014), dok su dugotrajne implikacije školskih rezultata na daljnji obrazovni i karijerni uspjeh sve veće (Eccles i Harold, 1993; Ruholt, Gore i Dukes, 2018). S druge strane, adolescencija može biti period „uspješne i uzbudljive tranzicije od djetinjstva k odrasloj dobi” (Eccles i Harold, 1993) – tijekom odrastanja, akademska postignuća, poticana kvalitetnom suradnjom obitelji i škole, otvaraju učenicima različite mogućnosti za daljnje obrazovanje, a kasnije i veći izbor karijera koji im može pružiti i višu kvalitetu života (Hill i sur., 2004 i Young i Friesen, 1992, oba prema Pomerantz, Moorman i Litwack, 2007). No, što čini učenike srednjih škola drugačijima od mlađih učenika? U nastavku ću se osvrnuti na razvojne karakteristike učenika-adolescenata te na njihove specifične potrebe za autonomijom i podrškom, koje su važne za bolje razumijevanje njihovog razvojnog konteksta.

3.1. Adolescencija kao razvojni period

Prema Svjetskoj zdravstvenoj organizaciji, adolescencija je period između 10. i 19. godine života u kojem se događaju nagle razvojne promjene⁴, što čini adolescenciju „jednim od najfascinantnijih perioda razvoja” (Eccles i Harold, 1993, 568) obilježenog s jedne strane „dramatičnim kognitivnim razvojem te razvojem konceptualizacije ‘sebe’ kao autonomne i učinkovite individue” (Hill i Tyson, 2009, 743), a s druge strane izloženošću brojnim rizičnim čimbenicima i problemima koji u tom razdoblju dosežu vrhunac (Mavar i Vučenović, 2014). Promjene koje adolescenti doživljavaju su mnogobrojne: od fizičkih (rast, spolno sazrijevanje, hormonalne promjene, itd.) i psihičkih (Rudan, 2004) do kognitivnih - povećana sposobnost simultanog sagledavanja višestrukih dimenzija problema kada su u procesu donošenja odluka (Keating, 2004, prema Hill i Tyson, 2009), razmišljanje o budućnosti i postavljanje pretpostavki (Rudan, 2004) te učenje iz svojih uspjeha i neuspjeha kroz primjenu stečenih znanja u rješavanju problema te strateške koordinacije ostvarivanja različitih ciljeva (Byrnes, Miller, i Reynolds, 1999, prema Hill i Tyson, 2009). U periodu srednje adolescencije (od 15. do 19. godine), u kojem se nalaze učenici srednjih škola, događaju se i promjene u društvenom funkcioniranju: adolescenti se sve više okreću vršnjacima i svijetu izvan obiteljskog doma,

⁴https://www.who.int/health-topics/adolescent-health#tab=tab_1 (pristupljeno 22.8.2022.)

udaljavajući se tako od utjecaja i kontrole primarne obitelji, a istovremeno prolaze i fazu individuacije ili traženja sebe (Alldred, David i Edwards, 2002; Rudan, 2004).

Razvojni su zadaci adolescencije brojni, a među najvažnijima su: otkrivanje seksualnog identiteta, odvajanje od skupine vršnjaka, identifikacija i učvršćivanje strukture ličnosti te separacija od roditelja (Pernar, 2008, prema Graovac, 2010). Pojavljuje se jaz između roditelja i adolescenta (Graovac, 2010) te dolazi do ponovnog pregovaranja odnosa s roditeljima, s naglaskom na manje hijerarhijski odnos s više dvosmjerne komunikacije (Collins i Laursen, 2004 i Steinberg i Silk, 2002, oba prema Hill i Tyson, 2009). Kako odrastaju, adolescenti često priželjkuju više kontrole i prilika za donošenje odluka što također povećava potrebu obitelji za redistribucijom moći u odnosu roditelj-dijete (Eccles i sur., 1997). Svaka od navedenih (novostečenih) sposobnosti, vještina i okolnosti igra važnu ulogu u djelovanju učenika kao aktivnog agensa vlastitog obrazovanja (Hill i Tyson, 2009).

3.2. Adolescentska potreba za podrškom i autonomijom

Kako bi se prilagodili na sve promjene koje proživljavaju, adolescentima je potrebna sigurna, ali izazovna okolina (Simmons i Blyth, 1987, prema Eccles i sur., 1997) u kojoj će istovremeno moći istraživati svoju neovisnost i autonomiju, no osjećati sigurnost i podršku od strane obitelji (Kurtović i Marčinko, 2010). Obiteljska okolina koja pruža adolescentu prilike za iskazivanje osobne autonomije i za sudjelovanje u donošenju obiteljskih odluka povezana je s pozitivnim ishodima poput povećanog samopouzdanja i oslanjanja na sebe, većeg zadovoljstva školom, bolje prilagodbe na školsku okolinu, naprednog moralnog promišljanja te usmjerenosti na rješavanje problema u razredu (Eccles i sur., 1997).

Adolescenti često nastoje zaštititi svoju autonomiju i privatnost (Alldred, David i Edwards, 2002), zbog čega se njihovi odnosi s roditeljima transformiraju (Perrenoud, 1987), kao i njihovi odnosi s nastavnicima u kojima često pronalaze izvanobiteljsku odraslu osobu s kojom se mogu povezati (Chen i Gregory, 2009). Učenikov pojačani osjećaj autonomije povezan je sa željom da roditelji ne dolaze u školu (Edwards i Alldred, 2000; Ericsson i Larsen, 2002; Stevenson i Baker, 1987, prema Hill i Tyson, 2009), a kognitivne promjene mogu unaprijediti adolescentov osjećaj za učinkovitost i sposobnost donošenja odluka o svom obrazovanju te time potencijalno smanjiti stvarnu potrebu za izravnim angažiranjem roditelja (Hill i Tyson, 2009). Ponekad, moć odraslih postaje subjektom učeničkog otpora, primjerice kada izbjegavaju ili ignoriraju zadatke nametnute od strane odraslih (Markström, 2013). Stariji učenici često osjećaju da je škola i

školski život njihov „teritorij” u kojem im ne treba umiješanost roditelja ili ne vide način kako ih iskoristiti kao resurse zbog straha od krive interpretacije ili pogoršanja situacije (Ericsson i Larsen, 2002). Istraživanja pokazuju da učenici napreduju kada je stil roditeljevanja obilježen odrednicom podrške autonomiji (Kurtović i Marčinko, 2010; Deslandes i Barma, 2016; Rubio, 2018) zbog, prema Pomerantz, Moorman i Litwacku (2007), dva ključna razloga: dopuštajući učenicima da sami rješavaju probleme s kojima se susreću, potiče se razvoj različitih sposobnosti i vještina te, prepuštajući učenicima inicijativu po nekim pitanjima, oni se osjećaju kao da imaju kontrolu nad svojim životom i odlukama što može pozitivno djelovati na razvoj motivacije. Za roditelje srednjoškolaca, pronalaženje balansa između podrške autonomiji i povezanosti s djetetom može predstavljati izazov (Deslandes i Barma, 2016) zbog čega Deslandes, Bouchard i St-Amant (1998) govore o senzibilizaciji roditelja na postupno prepuštanje odgovornosti učenicima kada se radi o školskim zadacima i organizaciji vremena.

Međutim, nastojeći poticati i podržavati učeničku autonomiju, roditelji se ponekad prerano povuku (Shinn, 2002, prema Deslandes i Barma, 2016). Roditelji igraju važnu ulogu u razvoju učenika tijekom njihovog odrastanja i pripreme za odrasli život (Ruholt, Gore i Dukes, 2018), a njihova emocionalna podrška i topao odnos s učenicima su vrlo važni, ako ne i važniji no ikada ranije (Compas i sur., 2001 i Kovacs i sur., 2001, oba prema Kurtović i Marčinko, 2010). Dakle, uz potrebu za autonomijom i neovisnošću, adolescenti također imaju potrebu za podrškom od strane roditelja (Eccles i Harold, 1993), kao i za povezivanjem s drugim odraslima u svom životu (Chen i Gregory, 2009), a ispunjenje te potrebe važno je za zdrav socijalni i emocionalni razvoj prema odrasloj dobi. Primjerice, Hashimoto i sur. (2011, prema Liu i sur., 2021) u svojem su empirijskom istraživanju zaključili da je roditeljska emocionalna podrška važna za učenikovu percepciju sebe i njegovu psihološku dobrobit, a Ruholt, Gore i Dukes (2018) pokazali su pozitivnu povezanost između roditeljske podrške i učenikovog samopouzdanja i učinkovitosti. Visoka razina komunikacije između roditelja i učenika (Liu i sur., 2021), odnosno pozitivno roditeljevanje obilježeno brigom i toplinom (Kurtović i Marčinko, 2010), povezani su i s nižim razinama depresivnosti kod učenika, dok afektivna podrška roditelja, poput riječi ohrabrenja ili pozitivnih razgovora o školi, pozitivno utječe i na školski uspjeh učenika (Deslandes i Barma, 2016). Ferić, Milas i Rihtar (2010) navode nemar i nebrigu roditelja kao jedan od razloga ranog napuštanja školovanja od strane učenika. Na tome tragu, Kurtović i Marčinko (2010, 35) zaključuju da „u adolescenciji, osjećaj sigurnosti i fizička blizina roditelja više nije na prvom mjestu, nego je roditelj potreban radi emocionalne podrške u trenucima stresa, radi savjeta, povjeravanja i sl.“

Zaključno, u razdoblju adolescencije vidljivi su snažni izrazi kompleksnosti i ambigviteta odnosa pojačane autonomije učenika s pojačanom kontrolom od strane odraslih (Markström, 2013), odnosno s adolescentskom potrebom za podrškom. Međutim, ovisnost o odraslima i autonomno djelovanje nisu, i ne moraju biti, međusobno isključivi koncepti - mnogi su učenici ovisni o odraslima na mnoge načine (procesi familizacije i institucionalizacije) (Edwards i Alldred, 2000), no sociolozi djetinjstva prepoznali su i paralelni naglasak na djecu kao društvene aktere koji sudjeluju u konstrukciji svojih svakodnevnih života jednako koliko i odrasli (proces individualizacije) (Edwards i Alldred, 2000). Oslanjajući se na navedene teorijske zaključke o razvojnim sposobnostima adolescenata, kao i na rezultate empirijskih istraživanja (Liu i sur., 2021; Liu i sur., 2022) koji su pokazali da se roditeljske percepcije njihove uključenosti u djetetovo u obrazovanje često razlikuju od učeničkih, smatram važnim istraživati pozicioniranje i djelovanje adolescenata (učenika) u oblikovanju suradnje obitelji i škole upravo iz njihove vlastite perspektive.

4. Pozicioniranje učenika u suradnji obitelji i škole

Suradnja obitelji i škole kompleksno je područje koje se može promatrati iz tri različite perspektive: nastavničke, roditeljske i učeničke. Mnoštvo istraživanja, obrazovnih strategija i politika fokusirano je na odnos škole i roditelja (Grant, 2009) s naglaskom na uloge roditelja i nastavnika te njihove perspektive (Markström, 2013), no u literaturi se još uvijek rijetko spominje perspektiva i uloga učenika kao aktivnog agensa u suradnji obitelji i škole. Načini na koje djeca, odnosno učenici, gledaju na suradnju koja se uspostavlja između obitelji i škole, kao i načini na koje djeca aktivno utječu na tu suradnju, zanemareni su i ostavljeni po strani među brojnim radovima koji promiču intenzivnu suradnju i naglašavaju njezinu važnost. Svakako, učenici su centralna figura tog odnosa, ali djelovanje je najčešće prepušteno odraslima (Ericsson i Larsen, 2002) jer se polazi iz epistemološke pozicije u kojoj djeca imaju vrlo malo saznanja o vlastitim životima (Markström, 2013). Iako je danas prepoznata aktivna uloga učenika u vlastitom obrazovanju, on često i dalje ostaje objektom drugih procesa kojima je zapravo fokus (Thollembeck, 2009). Dakle, učenici su generalno u središtu razgovora odraslih: o njima se razgovara, njima se želi uspjeh ili sreća, njih se želi nečemu podučiti (Perrenoud, 1987), no puno se rjeđe na njih gleda kao na protagoniste vlastitog obrazovanja, odnosno aktere svjesne svojeg mjesta kao objekta i izazova u središtu odnosa između nastavnika i roditelja, koji imaju moć određene kontrole komunikacije (Perrenoud, 1987), a samim time i cjelokupnog odnosa između roditelja i nastavnika. Prepoznavanjem potencijalne aktivne uloge učenika u

medijaciji vlastitog iskustva učenja u školi i doma te u ostvarivanju vlastitih planova za učenje, fokus više nije na modelu prema kojem škola kontrolira učenje i pokušava regrutirati obitelj kako bi ostvarila svoje ciljeve, već na modelu u kojem učenici školu i obitelj “iskorištavaju” za ispunjavanje vlastitih obrazovnih planova i ostvarivanje ciljeva (Grant, 2009), koji se možda ne poklapaju uvijek s onima odraslih (Ericsson i Larsen, 2002).

4.1. Učenici između pripadnosti obitelji i školi

Učenici/adolescenti akteri su u svojem društvenom okruženju koje može biti podijeljeno na različite arene utjecaja (Perrenoud, 1987; Edwards i Alldred, 2000; Backe-Hansen, 2002). Obitelj je arena u kojoj učenik dobiva emocionalnu bliskost i brigu, ali i neformalni odgoj i obrazovanje, dok je škola arena u kojoj se prenosi kulturološko znanje koje pripada društvu u cjelini (Backe-Hansen, 2002). Škola i dom dva su mjesta gdje se svakodnevno oblikuje i preoblikuje identitet djeteta/učenika, a oni predstavljaju javnu i privatnu sferu - geografski odvojene, ali dvije međuovisne sfere čiji se utjecaji mogu preklapati (Alldred, David i Edwards, 2002). Ekološka teorija sustava na sličan način opisuje različite razine utjecaja na razvoj djeteta - obitelj i škola, obje pripadajući razini mikrosustava, utječu i zasebno i zajedno na rast i razvoj individue (Bronfenbrenner, 1977, prema Chen i Gregory, 2009), pri čemu učenik i u obitelji i u školi ima specifičan status onoga kojega treba odgajati, obrazovati, štititi i nadgledati (Perrenoud, 1987). Najprije ovisan i pod kontrolom roditelja, odrastajuće dijete zapada pod kontrolu drugih odraslih poput nastavnika, no ta kontrola različitih odraslih u učenikovom životu često nije koordinirana, što ostavlja određen prostor slobode (Perrenoud, 1987).

Učenici nisu pasivni receptori volje odraslih (Ericsson i Larsen, 2002), već oni, pregovarajući tranzicije konteksta i identiteta između škole i doma - bivajući ‘učenicima’ u školi i ‘djecom’ u obitelji - aktivno konstruiraju, rekonstruiraju i reagiraju na situacije u kojima se nalaze (Grant, 2009), te time preuzimaju ulogu aktivnog agensa u oblikovanju svog svakodnevnog života, čiji su važni dijelovi upravo kontakti između privatne i javne sfere, obitelji i škole. Djelujući na taj način, učenici mogu značajno utjecati na intenzitet ili oblike suradnje obitelji i škole (Crozier, 1999; Edwards i Alldred, 2000; Vyverman i Vettenburg, 2009). Ponekad je u učenikovom interesu održati te dvije sfere razdvojenima (Walker, 2002), no to ne znači da oni nužno uvijek žele ili djeluju u svrhu razdvajanja obitelji i škole (Alldred, David i Edwards, 2002). Pozicioniranje učenika u suradnji obitelji i škole individualan je čin koji ovisi o mnoštvu čimbenika, a neke od njih predstaviti ću u tekstu koji slijedi.

4.2. Učeničko (ne)razumijevanje suradnje obitelji i škole

Važan čimbenik ljudskog djelovanja upravo je razumijevanje situacije u kojoj se nalaze. Učenička se percepcija suradnje obitelji i škole u empirijskim istraživanjima pokazala kao važan prediktor njene kvalitete i učinkovitosti (Coşkun i Katıtaş, 2021; Liu i sur., 2021; Liu i sur., 2022). Načini na koje učenici vide i razumiju suradnju roditelja i nastavnika neodvojivi su od njihovog pozicioniranja i djelovanja, pri čemu je naglasak upravo na *učeničkom* razumijevanju te suradnje jer često postoje razlike između učeničkih i roditeljskih percepcija. Primjerice, istražujući razlike u percepcijama roditeljske uključenosti učenika i roditelja, Liu i sur. (2021) i Liu i sur. (2022) otkrili su postojanje diskrepancije u načinima na koje roditelji i njihova djeca razumiju roditeljsko uključivanje, te su pronašli snažniju povezanost učeničke percepcije roditeljske uključenosti, u odnosu na roditeljsku percepciju vlastite uključenosti, sa školskim uspjehom i mentalnom dobrobiti učenika, stoga je važno biti svjestan očekivanja i stavova učenika prema suradnji obitelji i škole (Deslandes i Cloutier, 2002, prema Vyverman i Vettenburg, 2009). Učenici nisu, i ne smiju biti shvaćeni kao, homogena grupa; oni se razlikuju prema dobi, spolu, socioekonomskoj pozadini i etničkoj pripadnosti (Edwards i Alldred, 2000), stoga će se i njihovi pogledi na suradnju obitelji i škole u skladu s time i razlikovati (Markström, 2013). Crozier (1999) je u svojem istraživanju pronašla razlike u učeničkim percepcijama roditeljske uključenosti s obzirom na dob - mlađi učenici generalno su bili pozitivniji u svojim pogledima na roditeljsko uključivanje od onih starijih. Također, kvaliteta odnosa između roditelja i djeteta može utjecati na učeničku pozitivnu percepciju suradnje obitelji i škole (Edwards i Alldred, 2000; Deslandes i Bertrand, 2005).

Važno je i istaknuti činjenicu da učenicima tema suradnje obitelji i škole često nije bliska, zbog čega neki od njih ne promišljaju o njoj ili ne prepoznaju različita djelovanja roditelja i nastavnika u kontekstu te suradnje (Walker, 2002). Međutim, nepostojanje svjesnog promišljanja o suradnji obitelji i škole ne isključuje nužno utjecaj učenika na tu suradnju jer ju oni i svojim nenamjernim i nesvjesnim djelovanjem, odnosno samim bivanjem u njenom središtu, oblikuju (Perrenoud, 1987).

4.3. Aktivno pozicioniranje učenika u suradnji obitelji i škole

Za učenike, intenzivna suradnja između obitelji i škole može biti upletena u različite svakodnevne borbe (biti najbolji u razredu, boriti se za autonomiju, biti najpopularniji u društvu, i sl.) zbog čega ona ima značajan utjecaj na mogućnosti akcije i strategije učenika (Ericsson i

Larsen, 2002). Ericsson i Larsen (2002) smatraju da se učenici u kontekstu intenzivne suradnje roditelja i nastavnika mogu naći u dvije pozicije: s jedne strane, ukoliko nastavnici i roditelji blisko surađuju, zajedničkim djelovanjem može se povećati kontrola i utjecaj na učenikovo ponašanje te se tako smanjiti mogućnosti djelovanja učenika, dok s druge strane, bliski odnos roditelja i nastavnika može povećati učenikove mogućnosti djelovanja ako ih on koristi kao resurse u rješavanju određenih problema koje ne bi mogao samostalno riješiti. U oba se slučaja učenici mogu aktivno pozicionirati i nastojati oblikovati, promijeniti, sprječavati ili poticati suradnju obitelji i škole. Aktivno pozicioniranje učenika može biti određeno brojnim čimbenicima, poput učenikove potrebe za autonomijom, privatnošću ili roditeljskom podrškom.

Aktivno pozicioniranje učenika može proizlaziti iz potrebe za autonomijom. Primjerice, Markström (2013) je u svojem kvalitativnom istraživanju o učeničkim percepcijama suradnje obitelji i škole prepoznala aktivno pozicioniranje učenika u razdvajanju škole i doma kao jedan od mogućih oblika odnosa moći u trijadi nastavnik-roditelj-učenik te takvu poziciju objašnjava željom učenika za autonomijom, odnosno preuzimanjem odgovornosti te neuplitanjem roditelja u školska pitanja. Edwards i Alldred (2000) naišle su na slično pozicioniranje u svojem empirijskom istraživanju provedenom s učenicima kao sudionicima te su primijetile da dio učenika, potaknutih željom za autonomijom, aktivno djeluje kako bi razdvojio školu i dom. U kvantitativnom istraživanju s 2500 učenika, koje je proveo Sacher (2008, prema Häbig, 2015), većina sudionika aktivno se opozicijski pozicionirala prema roditeljskom uključivanju. Sacher (2008, prema Häbig, 2015) je razradio tipologiju od četiri moguće pozicije učenika: podrška s rezervacijom, podrška, skepticizam i protivnička pozicija, pri čemu je upravo protivnička pozicija karakterizirana izraženim osjećajem za autonomiju učenika. Želja za autonomijom važna je u kontekstu učeničkog pozicioniranja jer oblikuje učenikovo djelovanje, a i sami roditelji često navode upravo učeničku potrebu za samostalnošću kao jednu od glavnih barijera intenzivnijem uključivanju (Crozier, 1999). Istraživanja pokazuju da je roditeljski stil obilježen njegom i podrškom autonomiji učenika povezan s boljim akademskim uspjesima i dobrobiti učenika (Deslandes, Bouchard i St-Amant, 1998; Deslandes i Barma, 2016; Rubio, 2018), no balansiranje između podrške autonomiji i povezanosti s vlastitom djecom može biti izazovno za neke roditelje (Deslandes i Barma, 2016) te se oni često oslanjaju na učeničke implicitne ili eksplicitne pozive, bazirajući na njima svoje (ne)uključivanje u djetetov školski život (Deslandes i Bertrand, 2005; Hoover-Dempsey i sur., 2005; Vyverman i Vettenburg, 2009; Deslandes i Barma, 2016).

Povezana s potrebom za autonomijom je i učenička potreba za privatnošću. Potrebu za privatnošću razmatram odvojeno od potrebe za autonomijom jer, iako često povezane, ne uvjetuju nužno jedna drugu. Primjerice, učenik može osjećati želju za autonomijom i nastojati preuzeti odgovornost u vlastitom životu bez potrebe da dijelove svojeg života održi "skrivenima" od pogleda roditelja i/ili nastavnika. Potreba za privatnošću također ne mora nužno proizlaziti iz želje za autonomijom, učenik može htjeti održati dijelove svojeg života privatnima iz drugih razloga, poput kulturoloških ili društvenih (Alldred, David i Edwards, 2002). Dakle, kada govorim o potrebi za privatnošću, radi se o situaciji u kojoj su škola i dom percipirani kao dvije odvojene sfere (Edwards i Alldred, 2000; Ericsson i Larsen, 2002; Alldred, David i Edwards, 2002), zbog čega učenici mogu osjećati potrebu za nemiješanjem tih dviju sfera te aktivno djelovati kako bi održali tu privatnost (Alldred, David i Edwards, 2002).

S druge strane, dio učenika nema izraženu potrebu za autonomijom ni za privatnošću, već oni cijene roditeljsku brigu, pomoć i interes, pa žele i potiču roditeljsko uključivanje (Crozier, 1999; Deslandes i Barma, 2016). Hornby i Lafaele (2011) smatraju da su upravo roditeljske pogrešne interpretacije situacije i pretpostavke da stariji učenici ne žele da se njihovi roditelji uključuju jedna od barijera učinkovitoj suradnji roditelja i nastavnika. U takvim situacijama, učeničko aktivno djelovanje i pozivanje roditelja na uključivanje od velike je važnosti, a konkretni načini na koje učenici djeluju na takav način su: molbe roditeljima za pomoć pri pisanju zadaće, pokretanje razgovora o obrazovnim temama, spontano prepričavanje školskog života, i sl. (v. Pryor, 1995; Edwards i Alldred, 2000; Alldred, David i Edwards, 2002; Deslandes i Bertrand, 2005; Hoover-Dempsey i sur., 2005; Hornby i Lafaele, 2011).

Područje na kojem se vrlo eksplicitno može manifestirati učeničko aktivno pozicioniranje u suradnji obitelji i škole jest komunikacija između roditelja i nastavnika, čiji se indirektni aspekt često odvija preko ili putem učenika (Perrenoud, 1987), pri čemu oni nisu uvijek neutralni prenositelji poruka, već djelatni akteri s vlastitom agendom (Walker, 2002; Deslandes i Barma, 2016). U Epsteininom (2001) "utjecajnom modelu" (Edwards i Alldred, 2000, 439), u kojem autorica raščlanjuje šest tipova roditeljskog uključivanja (roditeljevanje, komunikacija, roditeljsko uključivanje u školi, roditeljsko uključivanje u obiteljskom domu, uključivanje roditelja u upravljanje školom te suradnja sa zajednicom), naglašava se da su učenici potencijalno važni akteri za svih šest tipova roditeljskog uključivanja (Epstein, 2001), no upravo je komunikacija izdvojena kao važno područje učeničkog djelovanja u kojem oni mogu preuzeti jednu od četiri potencijalne uloge: posrednik, komentator, promatrač ili meta pozornosti. Iako se radi o jednoj od najpoznatijih tipologija roditeljskog uključivanja (Alldred,

David i Edwards, 2002; Larivée, 2012), u njoj izostaje dublje kritičko promišljanje o potentnosti uloge učenika kakvo nalazimo kod, primjerice, Perrenouda (1987) koji je ponudio detaljniju analizu pozicija koje učenik može zauzeti, odnosno uloga čije mu obnašanje može biti nametnuto. Prema njemu, učenik je zapravo *go-between* između roditelja i nastavnika i kao takav može djelovati na razne načine, od kojih izdvajam neke: učenik kao medijator direktnih kontakata (npr. zaboravlja prenijeti obavijesti o sastancima) (v. Walker, 2002), učenik kao medijator pisane komunikacije (npr. gubi poslane papire, falsificira poruke ili potpise, itd.) (v. Pelco i Ries, 1999, prema Vyverman i Vettenburg, 2009; Lawson, 2003), učenik kao dvostruki agent ili neugodni svjedok (npr. učenici prepričavaju, često neugodne, situacije iz škole ili doma u domu ili školi), i sl. Thollembeck (2009) smatra da Perrenoud (1987), za razliku od mnogih drugih koji se fokusiraju na “vrh sante leda” - direktnu komunikaciju roditelja i nastavnika, svojim radom zadire u dubinu bogatstva indirektno komunikacije koja se odvija preko učenika kao posrednika. Markström (2013) je također u svojem istraživanju uočila da se učenike često koristi kao komunikacijske posrednike, te interpretira situaciju u kojoj učenici “zaboravljaju” ili ne žele prenijeti poruke između roditelja i nastavnika kao određeno učeničko iskazivanje otpora moći odraslih.

4.4. Pasivno pozicioniranje učenika u suradnji obitelji i škole

Aktivnost ili pasivnost učenika, odnosno želja za roditeljskim uključivanjem, proizlazi s jedne strane iz učenikovih vlastitih ciljeva i potreba, no s druge se strane ne smije zanemariti ni utjecaj drugih aktera (nastavnika i roditelja) čije djelovanje u tom kontekstu najčešće ograničava učenikovo djelovanje, čime ih se često pasivizira u procesu (Edwards i Alldred, 2000). U potpunosti pasivno pozicioniranje teško je zamisliti jer su učenici akteri u svom svakodnevnom životu (Backe-Hansen, 2002; Walker, 2002; Grant, 2009) zbog čega gotovo nužno na neki način oblikuju dio svoje zbilje koji se odnosi na odnose između škole i obitelji, iako to ne čine uvijek svjesno i s jasnim ciljem (Perrenoud, 1987). Edwards i Alldred (2000) smatraju da ne postoji čvrsta granica između učeničke pasivnosti i aktivnosti - učenici nisu u potpunosti pasivni i povodljivi (Ericsson i Larsen, 2002; Markström, 2013) - već je njihovo pozicioniranje uvjetovano kontekstom, zbog čega mogu zauzeti poziciju “pasivne aktivnosti” (npr. djelovati onako kako se od njih očekuje) ili “aktivne pasivnosti” (npr. svjesno odabirati nedjelovanje i prepuštanje odluka odraslima) (Edwards i Alldred, 2000, 442).

Pasivnost učenika u suradnji obitelji i škole može proizlaziti iz različitih pozicija ili stavova samih učenika. Dio učenika pasivan je jer je zadovoljan suradnjom roditelja i nastavnika

(Edwards i Alldred, 2000), kao što je to primjerice bio slučaj u istraživanju koje je provela Häbig (2015), u kojem je učenička evaluacija roditeljskog uključivanja bila uglavnom pozitivna, a do istih je rezultata došla i Crozier (1999). Sacher (2008, prema Häbig, 2015) je u svoju tipologiju mogućih pozicija učenika uvrstio i tip “podrška” (eng. *supporter* prema Häbig, 2015, 157) koji obuhvaća učenike koji su pasivni na način da im ne smeta roditeljsko uključivanje, ali ga ni ne podržavaju izrazito aktivno. Istražujući ulogu učenika u individualnim razgovorima roditelja i nastavnika, Walker (2002) je otkrila da dio učenika koji ne sudjeluje u tim razgovorima niti ne želi sudjelovati, stoga bismo mogli reći da pasivnost dijela učenika proizlazi i iz njihove nezainteresiranosti za uključivanjem. Za neke učenike, aktivnije sudjelovanje u odnosu između roditelja i nastavnika može izazvati negativne osjećaje poput srama (Crozier, 1999; Walker, 2002), tjeskobe ili čak krivnje jer imaju potrebu za pomoći (Crozier, 1999) te se odlučuju ne uključiti se kako bi ih izbjegli. Ponekad su učenici pasivni, iako možda priželjkuju intenzivnije roditeljsko uključivanje, jer su svjesni raznih ograničenja ili barijera koje sprječavaju intenzivnije uključivanje roditelja poput nedostatka vremena, nemogućnosti pružanja pomoći, jezičnih barijera ili nezainteresiranosti roditelja (Edwards i Alldred, 2000).

Odnosi moći u trijadi nastavnik-roditelj-učenik također oblikuju ulogu i mogućnosti pozicioniranja učenika. Dok ravnopravni demokratski odnosi moći između tih triju aktera podržavaju (ravnomjernije) sudjelovanje učenika u suradnji obitelji i škole (Markström, 2013) te mu time otvaraju veće mogućnosti aktivnog djelovanja, neravnopravni asimetrični odnosi moći na različite načine pasiviziraju te aktere, posebice učenike. Rezultati istraživanja koje je provela Crozier (1999, 220) ukazuju na to da je suradnja obitelji i škole “karakterizirana borbom za moć i tenzijama između različitih aktera”. Markström (2013) je, na temelju rezultata istraživanja s učenicima, razvila tipologiju u kojoj su prepoznata tri različita tipa asimetričnih odnosa moći u trijadi: asimetričan odnos razdvajanja između škole i obitelji, asimetričan odnos razdvajanja između odraslih i djece te asimetričan odnos razdvajanja temeljen na učenikovoj autonomiji. Dok prva dva tipa pasiviziraju učenika, treći tip odnosa moći, baziran na učenikovoj autonomiji i želji da se samostalno nosi sa svojim školskim zadacima (Markström, 2013), zapravo predstavlja aktivno pozicioniranje učenika, zbog čega je već spomenut u prethodnoj cjelini.

Prema Markström (2013), prvi tip asimetričnog odnosa moći obuhvaća hijerarhijski odnos u kojem škola kao institucija, odnosno nastavnici kao njeni predstavnici, imaju moć odlučivanja, dok su roditelji i učenici recipijenti tih odluka i od njih se očekuje njihovo izvršavanje,

primjerice kada tijekom razgovora jedna strana preuzima ulogu onoga koji postavlja pitanja, a druga onoga koji odgovara, što je karakteristika asimetričnih institucionalnih odnosa (Walker, 2002). U takvoj situaciji, učenici (i roditelji) mogu se osjećati bespomoćnima u odnosu na školu i školska pravila (Crozier, 1999) te zbog toga pasivno prihvaćati ulogu koja im je dana u institucionalnom okruženju, no ponekad se može razviti i određeno savezništvo između roditelja i djeteta pa roditelj preuzima ulogu “advokata”, zagovaratelja ili branitelja učenika, pred nastavnicima (Markström, 2013). Druga moguća neravnopravna hijerarhijska raspodjela moći je ona u kojoj se odrasli nalaze na hijerarhijski višoj poziciji od djece, pri čemu je izvor neravnopravnosti generacijska moć (Markström, 2013), a njena (nesvjesna) polazišna točka često je razumijevanje djeteta-učenika kao “ne još” odraslog (Vyverman i Vettenburg, 2009) kojeg treba oblikovati, voditi ili podučiti (Perrenoud, 1987). Učenici su u tom slučaju uglavnom svjesni uloge koja im je namijenjena te se mogu ili pasivizirati (Edwards i Alldred, 2000) ili aktivirati u otporu takvoj nepovoljnoj poziciji moći koju vide kao prijetnju vlastitoj autonomiji (Markström, 2013). Individualni razgovori između roditelja i nastavnika, te pitanje sudjelovanja učenika, arena su u kojoj se može jasno očitovati navedena raspodjela moći - učenici često nisu ni pozvani sudjelovati, a kada su pozvani, njihovo sudjelovanje je ili minimalno ili potpuno izostaje, njihova pasivnost implicitna je tijekom razgovora (Walker, 2002).

5. Metodologija istraživanja

5.1. Određenje problema istraživanja

Istraživanja suradnje obitelji i škole uglavnom su usmjerena na perspektive odraslih aktera - roditelja i stručnjaka. Pogledi odraslih aktera na suradnju obitelji i škole bili su predmetom brojnih empirijskih istraživanja (Walker, 2002; Deslandes i Bertrand, 2005; Hornby i Lafaele, 2011; Deslandes i Barma, 2016; Coşkun i Katıtaş, 2021) te teorijskih tekstova (Hoover-Dempsey i sur., 2005; Deslandes, 2012). U svrhu istraživanja različitih aspekata suradnje obitelji i škole, dio empirijskih istraživanja proveden je i s učenicima i s odraslima kao sudionicima (Pryor, 1995; Deslandes, Bouchard i St-Amant, 1998; Crozier, 1999; Backe-Hansen, 2002; Liu i sur., 2021; Liu i sur., 2022). Empirijski je istražena i rana adolescencija, koja se preklapa s razdobljem srednje škole, kao specifičan razvojni period u kojem učenici proživljavaju niz promjena te se susreću s raznim izazovima (Eccles i sur., 1997; Vršelja, Sučić i Franc, 2009; Ferić, Milan i Rihtar, 2010; Kurtović i Marčinko, 2010; Mavar i Vučenović,

2014) te postoje teorijski tekstovi na istu temu (Graovac, 2010; Rukavina, 2017), što je za ovo istraživanje važno jer ta istraživanja analiziraju razvojne kapacitete srednjoškolaca.

Ono što je manje istraženo su mišljenja i uloge učenika u suradnji obitelji i škole. U hrvatskom kontekstu pronađeno je jedno istraživanje koje se bavi participacijom učenika u suradnji obitelji i škole iz perspektive pedagoga (Maleš, Kušević i Širanović, 2014). Kada se radi o empirijskim istraživanjima o suradnji obitelji i škole u kojima su sudionici učenici, njihov su fokus percepcije učenika o povezanosti suradnje obitelji i škole i školskog uspjeha (Deslandes i Lafortune, 2005; Chen i Gregory, 2009; Rubio, 2018; Ruholt, Gore i Dukes, 2018), percepcije i vrednovanja načina i stilova roditeljskog uključivanja (Vyverman i Vettenburg, 2009; Häbig, 2015) te percepcije učenika o odnosima moći u odnosima između roditelja, nastavnika i učenika (Markström, 2013). Manje je istraženo i aktivno pozicioniranje i djelovanje učenika u okviru te suradnje. U svjetskim okvirima, identificirana su empirijska istraživanja koja se bave strategijama učenika pri navigiranju suradnje roditelja i nastavnika (Ericsson i Larsen, 2002), razumijevanjem međupovezanosti sfere škole i doma te pozicioniranjem učenika u njoj (Allred, David i Edwards, 2002), kao i teorijski tekstovi koji progovaraju o mogućem djelovanju učenika (Perrenoud, 1987; Epstein, 2001; Grant, 2009). Izrađene su i dvije tipologije mogućih uloga učenika u suradnji obitelji i škole (Edwards i Allred, 2000 i Sacher, 2008, prema Häbig, 2015).

Pregledom literature uočen je dakle manjak istraživanja koja se bave pozicioniranjem učenika u suradnji obitelji i srednje škole, stoga je problem ovog istraživanja nedostatnost empirijskih podataka o pozicioniranju učenika srednjih škola u suradnji obitelji i škole iz perspektive učenika. Kako bih adresirala navedeni problem, cilj ovog istraživanja je *opisati kako učenici srednjih škola vide idealnu suradnju obitelji i škole i opisati s kojim sve čimbenicima povezuju ulogu koju sami u suradnji svoje obitelji sa školom trenutno zauzimaju*, pri čemu je važno epistemološko polazište ovog istraživanja slika učenika kao individua koje imaju, i sposobni su izraziti, vlastito mišljenje o važnim pitanjima koja se tiču njih samih i njihovih života, koje aktivno djeluju u svojem svakodnevnom životu te čije je mišljenje vrijedno i treba biti uzeto u obzir.

5.2. Postupci i instrumenti

S obzirom na prirodu definiranog problema i cilja istraživanja, odabrana je kvalitativna metodologija istraživanja. Kvalitativna istraživačka paradigma „izučava stvarnost onakvu

kakva je i zagovara otvorenost za novo i neočekivano“ (Patton, 1990, prema Bognar, 2000, 46) što odgovara postavljenom cilju istraživanja zbog manjka literature i postojećih teorija o pozicioniranju učenika u suradnji obitelji i škole. Također, kvalitativna istraživanja proučavaju fenomene u njihovom stvarnom kontekstu, dobiveni podaci su opisni, detaljni i prikazuju autentična iskustva sudionika kakvim ih oni doživljavaju (Bognar, 2000), što odgovara orijentaciji ovog istraživanja na učenike kao sudionike i njegovo nastojanje da se njime čuje njihov glas i prepozna njihova uloga kao agensa u vlastitom životu i obrazovanju.

U ovom istraživanju, koristila sam individualni polustrukturirani intervju kao metodu prikupljanja podataka. Polustrukturirani intervju odabran je jer se radi o fleksibilnoj metodi (Edwards i Holland, 2013) kojom se može obuhvatiti dublje razumijevanje stvarnosti od strane sudionika jer u tom obliku intervju, za razliku od strukturiranog, sudionici imaju veću slobodu i prostor za izražavanje svojih stavova i mišljenja. Polustrukturirani intervjui obilježeni su stvaranjem značenja kroz interakciju, konstrukcijom i sukonstrukcijom spoznaja te usmjerenošću na situaciju i kontekst (Mason, 2002, prema Edwards i Holland, 2013). Navedeni oblik intervju pogodan je i s obzirom na moje istraživačko neiskustvo – unaprijed definiran set pitanja osigurao je da svim sudionicima postavim sva važna pitanja, a fleksibilnost polustrukturiranog oblika intervju omogućila mi je da postavljam potpitanja kako bih dobila potpunije odgovore ili razjasnila eventualne nejasnoće u odgovorima. Mogućnost korištenja potpitanja pokazala se vrlo korisnom zbog prirode problema istraživanja i specifičnosti sudionika, naime sudionici nisu uvijek razumjeli što točno obuhvaća pojam suradnje obitelji i škole te su potpitanja u nekim slučajevima bila potrebna kako bih pojasnila postavljena pitanja. Protokol intervju činilo je jedanaest pitanja pretežito otvorenog tipa te nekoliko potpitanja (v. Prilog 2), a tijekom samih intervju sudionike se raznim potpitanjima poticalo da svoje odgovore pojašnjavaju, oprimjeruju i produbljuju. Prosječno trajanje intervju bilo je petnaestak minuta, pri čemu je najdulji trajao dvadeset i tri minute, a najkraći devet minuta.

Intervjui su snimani diktafonom na mobilnom uređaju nakon čega su prema snimkama izrađeni transkripti te snimke izbrisane. Analiza rezultata temeljila se na transkriptima intervju.

5.3. Sudionici istraživanja

U ovom istraživanju korišten je prigodan neprobabilistički uzorak od deset sudionika. Sudionici istraživanja učenici su srednjih škola s područja grada Zagreba. Sudjelovanje u ovom istraživanju bilo je u potpunosti dobrovoljno te prvenstveno uvjetovano željom sudionika za

sudjelovanjem. Međutim, kako bi netko mogao postati sudionikom ovog istraživanja morao je ispuniti određene uvjete - s obzirom da se ovim istraživanjem nastoji opisati učenikovo razumijevanje i djelovanje u okviru suradnje obitelji i srednje škole, sudionici istraživanja morali su biti učenici drugog, trećeg ili četvrtog razreda srednje škole koji su stariji od 14 godina. Učenici prvih razreda srednjih škola isključeni su iz ovog istraživanja jer se ono provodilo u jesenskim mjesecima, u periodu kada su ti učenici tek krenuli u srednju školu, pa je vjerojatno da još uvijek nisu stekli dovoljno iskustva u području suradnje obitelji i srednje škole. Vrsta srednje škole koju potencijalni sudionik pohađa, odnosno pohađanje određenih srednjih škola nije bilo uvjetom sudjelovanja u istraživanju dokle god su bili zadovoljeni prethodno navedeni uvjeti. Konačan broj sudionika bio je deset, a u Tablici 1 vide se njihove karakteristike (dob i spol). Prema dobi, većina sudionika imala je 17 godina, dok su prema spolu prevladavale sudionice. Sudionici su bili polaznici različitih (tipova) srednjih škola (gimnazije, strukovne škole), ali ti podaci nisu uključeni u deskriptivan opis sudionika kako bi se dodatno zaštitila njihova anonimnost i smanjio rizik od prepoznavanja. Broj sudionika nije bio unaprijed određen, već sam nastojala poštovati načelo saturacije (Edwards i Holland, 2013), odnosno provesti onoliko intervjua koliko je potrebno dok se ne primijeti ponavljanje istih odgovora i zasićenost dobivenih podataka. Međutim, zbog raznih pragmatičnih ograničenja (vremenski rokovi, nedostatak zainteresiranosti potencijalnih sudionika za temu istraživanja) i kompleksnosti postupka prikupljanja suglasnosti (vidjeti poglavlje *Davanje pristanka za sudjelovanje u istraživanju*), nije u potpunosti ispunjeno načelo saturacije. Iako je primijećeno određeno ponavljanje tema, neki aspekti pozicioniranja učenika u suradnji obitelji i škole ostali su nedovoljno zastupljeni te bi se moglo provesti opsežnije istraživanje u kojem bi se pojedine pozicije dodatno istražile.

Tablica 1. Deskriptivni podaci o sudionicima istraživanja

Oznaka sudionika	Dob	Spol
S1	16	Ž
S2	17	Ž
S3	17	M
S4	16	Ž
S5	17	Ž
S6	17	M
S7	17	Ž
S8	17	Ž
S9	16	Ž
S10	17	Ž

5.4. Način provođenja istraživanja

Prije provedbe samog istraživanja, izrađen je nacrt empirijskog dijela istraživanja te zajedno sa svim relevantnim dokumentima (protokol intervjua, informativno pismo za sudionike, informativno pismo za roditelje, obrazac za davanje suglasnosti) predan na razmatranje Povjerenstvu za etičnost pedagoških istraživanja Filozofskog fakulteta u Zagrebu. Potpisano pozitivno mišljenje Povjerenstva nalazi se u prilogu (Prilog 1)⁵. Detaljnije o etičkim aspektima govorit ću u dijelu rada koji se bavi etičkim aspektima ovog istraživanja.

Provedba i priprema istraživanja odvijala se u listopadu i studenom 2022. godine. Čorkalo Biruški (2014, 397) smatra da je „ulazak u zajednicu koja će postati teren u kojem će se odvijati naše (kvalitativno) istraživanje jedno od najosjetljivijih pitanja pripreme istraživanja“, odnosno možemo reći da je način i mjesto prilaska potencijalnim sudionicima od ključne važnosti. Imajući to na umu, odlučila sam se za slanje poziva za istraživanje putem organizacija u kojima mladi provode slobodno vrijeme iz nekoliko razloga. Prvi dio razloga odnosi se na neravnotežu moći istraživača i sudionika istraživanja, koja se u ovom slučaju dodatno produbljuje statusom istraživačice kao „odrasle“ i sudionika kao „djeteta“. Takav već neuravnoteženi odnos moći mogao bi postati dodatno ograničenje istraživanja kada bi se poziv za istraživanje učenicima upućivao preko škola (mjesta jasne hijerarhije moći između odraslih i djece) ili samih nastavnika jer u tom slučaju istraživačica („odrasla“) može biti shvaćena i prihvaćena kao saveznica nastavnika (drugog „odraslog“) zbog čega bi svaka interakcija između istraživačice i sudionika bila obilježena neravnopravnim odnosom moći (Edwards i Holland, 2013), što bi moglo dovesti do davanja društveno poželjnih ili pristranih iskaza te utjecati na pouzdanost i valjanost samog istraživanja (Čorkalo Biruški, 2014). Uz navedeno, u situaciji provođenja istraživanja u školi, bilo bi vrlo teško održati u potpunosti anonimnost sudionika jer bi nastavnici ili drugi stručnjaci u školi mogli saznati tko su bili sudionici, a ja, kao istraživačica, držim iznimno važnim očuvati anonimnost sudionika u odnosu na djelatnike škola koje pohađaju. Odlučila sam se za prilazak potencijalnim sudionicima u organizacijama u kojima se provode slobodnovremenske aktivnosti jer su one svojevrsni „neutralni teren“ u koji nisam ušla kao percipirana predstavica nastavnika ili roditelja (što za sudionike naizgled povećava rizik od negativnih posljedica te samim time povećava rizik od pristranih iskaza), već kao mlada

⁵Prvo pozitivno mišljenje od Povjerenstva za etičnost u pedagoškim istraživanjima dobiveno je 12. listopada 2022. Nakon provedbe intervjua, u dogovoru s mentoricom, došlo je do izmjene metode obrade podataka (prethodno navedena tematska analiza zamijenjena je kvalitativnom analizom) te je nacrt istraživanja s navedenom izmjenom poslan na ponovnu procjenu Povjerenstva. Drugo pozitivno mišljenje Povjerenstva dobiveno je 22. prosinca 2022.

istraživačica te sam tako pokušala uspješnije stvoriti uravnoteženiji odnos moći sa sudionicima i smanjiti rizik od mogućih posljedica za sudionike.

Dakle, u procesu traženja sudionika istraživanja, najprije sam pristupila ravnateljima ili voditeljima ustanova za slobodnovremenske aktivnosti za mlade, koji su zapravo u tom slučaju preuzeli ulogu čuvara (Čorkalo Biruški, 2014), te sam od njih zatražila pristanak na distribuciju poziva za istraživanje njihovim polaznicima. Nakon dobivanja usmenog dopuštenja i podrške čuvara za provedbu istraživanja, potencijalnim sam sudionicima podijelila informativna pisma za sudionike (Prilog 3) prije ili nakon aktivnosti u organizaciji u kojoj im se prilazi (npr. prije ili poslije treninga, uz prisustvo voditelja aktivnosti). Tom prilikom sam i usmeno odgovorila na pitanja koja su potencijalni sudionici imali o meni, samom istraživanju ili procesu provedbe istraživanja, te sam im podijelila i informativna pisma za roditelje (Prilog 4). Detaljnije o procesu davanja pristanka bit će riječi u dijelu o etičkim aspektima istraživanja.

Nakon navedenog postupka informiranja, učenici su se mogli dobrovoljno odlučiti na sudjelovanje u istraživanju, te su, nakon provjere ispunjenja svih potrebnih uvjeta, vlastoručno potpisali obrazac za suglasnost za sudjelovanje u istraživanju. Termine provedbe intervjua dogovorila sam individualno sa svakim sudionikom, a mjesto provedbe bilo je dogovoreno s voditeljima ustanova (najčešće se radilo o privatnim prostorijama s manjom razinom buke, poput ureda ili praznih dvorana, unutar ustanova čije aktivnosti sudionici pohađaju). U dogovorenom terminu, a prije početka intervjua, odgovorila sam na sva eventualna pitanja sudionika i podsjetila ih na njihovo pravo da povuku svoju suglasnost za sudjelovanje u svakom trenutku. Intervjui su snimani, te je, u roku od sedam dana od provedbe, svaki intervju transkribiran, a snimka izbrisana.

5.5. Obrada podataka

Metoda obrade podataka bila je kvalitativna analiza prema Milesu i Hubermanu (1994). Miles i Huberman (1994) definirali su tri ključne etape u procesu obrade kvalitativnih podataka: redukcija podataka, sređivanje (prikazivanje) podataka te izvođenje zaključaka. Obrada podataka u ovom istraživanju se radila na transkribiranim intervjuima. Obrada je započela detaljnim iščitavanjem transkripta, nakon čega je uslijedila redukcija podataka – radi se o „procesu odabira, stavljanja u fokus, pojednostavljivanja, apstrahiranja i transformiranja podataka“ (Miles i Huberman, 1994, 10). Tijekom faze redukcije, definiraju se i kodovi koji se kasnije sređuju i organiziraju prema temama kako bi se odgovorilo na postavljeni cilj

istraživanja. U ovom istraživanju definirane su kategorije i njima pripadajući kodovi te je naznačena kumulativna frekvencija svakog navedenog koda kako bi se vidjela učestalost pojedinog koda u odgovorima sudionika. Iako se radi o kvalitativnom istraživanju, odlučila sam se za korištenje frekvencija pojedinih kodova, ne kako bih dobila podatak o „statističkoj značajnosti“ pojedinih kodova, već iz nekih drugih razloga. Naime, Miles, Huberman i Saldaña (2014, 248) smatraju da je specifičnost kvalitativnih istraživanja u tome što ona „idu iznad brojanja *koliko je nečega* kako bi nam rekli o esencijalnim kvalitetama istraživanog“ te da je zbog toga važno znati *kada* i *zašto* brojiti pojavnost određenih kodova, a kada ne. Među razlozima za korištenje frekvencija, uz „sagledavanja onoga što imamo“ i „provjeru hipoteza“, spominje se i „održavanje vlastite istraživačke analitičke iskrenosti“, odnosno „zaštite protiv predrasuda“ (Miles, Huberman i Saldaña, 2014), a upravo je to jedan od glavnih razloga zbog kojih sam i ja u ovom istraživanju odlučila brojiti frekvencije – kako bih se dodatno osigurala od interpretacije podataka prema nekim svojim unaprijed određenim mišljenjima i idejama o učeničkom pozicioniranju u suradnji. Primjerice, na temelju svojeg osobnog iskustva, očekivala sam da će faktor želje za autonomijom biti vrlo značajan u odgovorima sudionika ili barem značajniji nego što je bio. Brojanjem frekvencija pojavnosti određenih kodova, lakše sam uvidjela zastupljenost određenih stajališta i time mogla „analitički iskrenije“ analizirati rezultate.

Ukupno je generirano 65 kodova koji su organizirani u 14 kategorija. Generirane kategorije i njima pridruženi kodovi djelomično proizlaze iz protokola istraživanja – npr. kategorija *razlike u idealnoj suradnji u osnovnoj i srednjoj školi* direktno proizlazi iz trećeg pitanja u protokolu „Razlikuje li se idealna suradnje u srednjoj školi od one u osnovnoj školi?“, a djelomično su dobiveni metodom otvorenog kodiranja na odgovorima sudionika proizašlim iz različitih dijelova protokola – npr. kodovi pridruženi kategoriji *odnosa moći kao čimbenika pozicioniranja* proizlaze iz različitih dijelova protokola, većinom iz iskaza o trenutnoj suradnji roditelja i nastavnika, o situacijama u kojima su se sudionici aktivno pozicionirali te iz zadnjeg otvorenog pitanja. Sami kodovi i kategorije mijenjali su se tijekom procesa kodiranja i analize te konzultacija s mentoricom, određene kategorije su spojene (npr. u ranijoj fazi idealni odnosi i komunikacija činili su dvije različite kategorije, a kasnije su, na prijedlog mentorice, te kategorije spojene u jednu jer govore o vrlo sličnom aspektu suradnje zbog čega su i dobiveni kodovi bili vrlo slični), dok su druge kategorije razdvojene (npr. odlučila sam kodove koji govore o odnosima moći kao čimbenicima učeničkog pozicioniranja izdvojiti od ostalih čimbenika te ih analizirati kao zasebnu cjelinu). Generalno gledajući, u početnim fazama

analize postojalo je više kodova i kategorija, a kako je analiza odmicala, više kodova i kategorija je spojeno nego što ih je razdvojeno te je u konačnoj analizi definiran manji broj kodova i kategorija nego na početku. Nakon sređivanja podataka i izrađivanja tablice kodova i kategorija (v. Prilog 6), uslijedila je faza izvođenja zaključaka pri čemu sam dobivene podatke povezala s već postojećim saznanjima iz prijašnjih istraživanja i već razrađenim teorijskim konceptima, te pisanje ovog izvještaja pri čemu sam se vodila smjernicama Milesa i Hubermana (1994) koji smatraju da se izvješće o rezultatima treba temeljiti na načelima koherentnosti, sažetosti, nerepetitivnosti i zanimljivosti.

5.6. Etički aspekti istraživanja

Promišljanje o etičkim aspektima ovog istraživanja činilo je najznačajniji dio pripreme samog istraživanja jer se radilo o maloljetnim sudionicima. Prije početka izrade nacrt istraživanja, detaljno sam konzultirala Etički kodeks istraživanja s djecom (2020) te sam se držala svih ondje navedenih smjernica. Tijekom izrade nacrt pojavile su se određene dileme koje sam riješila u dogovoru s mentoricom, nakon čega sam nacrt istraživanja predala Povjerenstvu za etičnost u pedagojskim istraživanjima i dobila pozitivno mišljenje i dopuštenje za provedbu istraživanja (v. Prilog 1). U nastavku ću predstaviti neke od značajnih etičkih aspekata ovog istraživanja.

Učenici su se mogli dobrovoljno javiti za sudjelovanje u istraživanju na temelju poziva za istraživanje koji je sadržavao sve važne informacije o samom istraživanju, bez ikakvog stupnja obmane (Etički kodeks istraživanja s djecom, 2020), stoga možemo reći da je sudjelovanje bilo temeljeno “na slobodnom, informiranom i dobrovoljnom pristanku (usmenom ili pisanom) sudionika“ (Etičke smjernice za istraživače u području odgoja i obrazovanja, 2019, 3) čime se osigurava načelo poštivanja autonomije sudionika (Čorkalo Biruški, 2014).

5.6.1. Davanje pristanka za sudjelovanje u istraživanju

„Prije provođenja istraživanja potrebno je dobiti informirani pristanak djeteta, a kad to Kodeks propisuje, i informirani pristanak roditelja“ (Etički kodeks istraživanja s djecom, 2020, 11). Dakle, djeca kao potencijalni sudionici prije sudjelovanja u istraživanju, nakon što su informirana o svim važnim elementima istraživanja (cilj, metode prikupljanja podataka, snimanje, izvještavanje, povjerljivost podataka), daju informirani pristanak na sudjelovanje (v. Prilog 5). Etički kodeks istraživanja s djecom (2020) propisuje da za djecu stariju od četrnaest

godina nije potrebno tražiti pisani pristanak roditelja⁶. Ipak, kako bih osigurala maksimalnu zaštitu djece kao sudionika svojeg istraživanja, prije traženja pisanog pristanka djeteta, roditeljima sam uputila pismo koje sadržava sve potrebne informacije o istraživanju (v. Prilog 4) te sam se koristila metodom tzv. pasivnog pristanka (Ajduković, Ogresta i Sušac, 2012). Nisam koristila metodu aktivnog pristanka iz tri glavna razloga: na prvom mjestu zbog toga što je Kodeks (2020) po tom pitanju jasan i ne zahtijeva pisani pristanak roditelja djece starije od četrnaest godina, zatim jer ovo istraživanje uključuje minimalan rizik za sudionike⁷ (zbog čega sam procijenila u dogovoru s mentoricom da nije potrebna dodatna zaštita djece kao sudionika) te naposljetku zato što traženje aktivnog pristanka roditelja direktno kolidira s teorijskim polazištima ovog rada, zasnovanog na slici djeteta kao aktivnog pojedinca sposobnog imati mišljenja i donositi odluke. Iz navedenih razloga, odabran je pasivni pristanak roditelja što znači da, nakon dobivanja informacija o istraživanju u obliku pisma koje su im prenijeli učenici, neoglašavanjem u roku od sedam dana, roditelji daju pristanak na sudjelovanje svojeg djeteta u istraživanju, odnosno da bi se morali javiti istraživačici ukoliko ne daju svoj pristanak na sudjelovanje djeteta u istraživanju. Kako bih osigurala informiranost roditelja, odnosno kako bih bila sigurna da su primili informativna pisma, od roditelja se tražilo da vlastoručnim potpisom na dnu informativnog pisma potvrde njegov primitak (dakle, roditelji svojim potpisom na pismu samo potvrđuju da su informirani o provedbi istraživanja). U pismu se također nalazila uputa roditeljima da se, u slučaju da ne žele da njihovo dijete sudjeluje u istraživanju, jave na email adresu istraživačice s jasno naznačenim imenom i prezimenom djeteta za koje ne daju suglasnost za sudjelovanje u istraživanju. Po isteku roka od sedam dana, a prije vlastoručnog potpisivanja suglasnosti, s učenicima se detaljno provjerilo ispunjavaju li sve uvjete za sudjelovanje – imaju li minimalno 14 godina, jesu li učenici drugog, trećeg ili četvrtog razreda srednje škole te jesu li njihovi roditelji potpisom potvrdili primitak informativnog pisma (i nisu se javili na email adresu da spriječe njihovo sudjelovanje u istraživanju). Sudionicima sam također, prilikom potpisivanja obrasca suglasnosti, objasnila da davanje pristanka nije jednokratni postupak, već da mogu u svakom trenutku odustati od

⁶Pod terminom „roditelj“ razumije se osoba koja obnaša ulogu roditelja/skrbnika ili posebnog skrbnika djeteta (Etički kodeks istraživanja s djecom, 2020, 11)

⁷U Etičkom kodeksu istraživanja s djecom (2020, 19) minimalni rizik definiran je kao „vjerojatnost da veličina neugode koja se može predvidjeti u istraživanju nije veća od one koja se uobičajeno doživljava u svakodnevnom životu“. Drugim riječima, istraživanje ima minimalan rizik kada rizik sudjelovanja u istraživanju za sudionike ne predstavlja veći rizik od onoga kojem se izlažu u svakodnevnom životu. S obzirom na problem i cilj ovog istraživanja te na metodologiju koja će se koristiti, smatram da rizik sudionika da iskuse negativne osjećaje tijekom istraživačkog procesa ne nadilazi rizik koji proizlazi iz aktivnosti njihovog svakodnevnog života, odnosno da ovo istraživanje uključuje minimalni rizik za sudionike

istraživanja bez objašnjenja ili negativnih posljedica (Etički kodeks istraživanja s djecom, 2020). Na isto sam ih podsjetila i prije početka samih intervjua kako bih bila sigurna da su i dalje suglasni sudjelovati u istraživanju, odnosno da su svjesni da mogu bilo kada povući svoju suglasnost.

5.6.2. Ograničenja načela povjerljivosti podataka

Prilikom davanja informiranog pristanka, osim uobičajenih informacija o istraživanju i snimanju intervjua, potencijalnim sam sudionicima ukazala i na ograničenja načela povjerljivosti podataka. U Etičkom kodeksu istraživanja s djecom (2020, 13) predviđen je i postupak u slučaju „neočekivanih saznanja o životnoj ugroženosti i/ili ugroženosti individualne dobrobiti samog sudionika ili osobe koja je u bliskom odnosu s njim“, kada nastupa iznimka načela povjerljivosti te je istraživač „obvezan poduzeti mjere kojima će zaštititi dobrobit ugrožene osobe“, a te mjere „uključuju brižljivo osmišljeno priopćavanje neočekivanog saznanja djetetu sudioniku istraživanja i drugim relevantnim osobama te osiguravanje odgovarajuće stručne pomoći“ (Etički kodeks istraživanja s djecom, 2020, 14). Integralni dio davanja informiranog pristanka na sudjelovanje upravo je upoznavanje sudionika sa zakonskom obavezom istraživača na određene postupke u slučaju otkrivanja informacija koje mogu ugroziti sudionika ili druge, a Čorkalo Biruški (2014, 414) smatra da je „najbolja 'zaštita istraživača'“ pripremiti se na takvu mogućnost te unaprijed informirati sudionike o toj obavezi kako bi oni mogli samostalno procijeniti i odlučiti koje će informacije otkriti istraživaču. U skladu s navedenim, sudionike sam transparentno i jasno upoznala s navedenom zakonskom obavezom mene kao istraživačice. Tijekom intervjua se nije pojavilo niti jedno takvo saznanje te nije bilo potrebe za kršenjem načela povjerljivosti podataka.

5.6.3. Izvještavanje o rezultatima i anonimnost sudionika

Prvi korak izvještavanja o rezultatima je transkribiranje audio snimki te sam već u toj fazi vodila računa o očuvanju tajnosti identiteta sudionika. Zbog prirode konteksta u kojem su se provodili intervjui (radi se o ustanovama u kojima se organiziraju i provode slobodnovremenske aktivnosti u kojima su polaznici i voditelji bliski i dobro se poznaju), odlučila sam već prilikom transkribiranja izostavljati podatke ili dijelove citata (npr. specifične uzrečice, tzv. poštapalice, ili obilježja govora – v. Čorkalo Biruški, 2013) koji bi mogli dovesti do prepoznavanja sudionika.

Prilikom izvještavanja o rezultatima koristila sam postupak pseudonimizacije, odnosno svakom sam sudioniku dodijelila „šifru“ nepovezanu s njegovim ili njezinim stvarnim identitetom. Posebno sam pazila da o pojedinom sudioniku ne iznesem skup od nekoliko podataka, koji svaki zasebno ne omogućuje identifikaciju sudionika, no koji kada se iznesu zajedno mogu dovesti do prepoznavanja sudionika (npr. ako napišem da je sudionik član određenog sportskog kluba, da uči francuski i ima tri brata, vrlo je lako zaključiti o kome se radi). Također, vodila sam računa i o tzv. neizravnim sudionicima (Čorkalo Biruški, 2014) – roditeljima, prijateljima, nastavnicima, itd. - te nastojala očuvati njihov identitet i reputaciju.

Važno je naglasiti da će, unatoč svim mjerama zaštite identiteta sudionika, njihovi roditelji imati uvid u izvještaj istraživanja i da postoji mogućnost da prepoznaju odgovore svoje djece, što bi potencijalno moglo narušiti obiteljsku dinamiku. Sudionici su na tu mogućnosti bili upozoreni u informativnom pismu i u obrascu za suglasnost, te im se nekoliko puta naglasilo da mogu naknadno povući pristanak za korištenje podataka i/ili (dijelova) citata. Međutim, nakon provedbe intervjua i detaljne analize transkripta, smatram da sudionici nisu iznijeli podatke koji bi mogli potencijalno narušiti obiteljsku dinamiku ukoliko ih njihovi roditelji prepoznaju, a ni sami sudionici nisu zatražili povlačenje bilo kojeg (dijela) citata, zbog čega i ne smatram da postoji potreba za dodatnim traženjem suglasnosti sudionika za korištenje odabranih citata u izvještaju o istraživanju.

6. Analiza rezultata i rasprava

Opisani koraci provedene kvalitativne analize omogućili su mi oblikovanje tri tematske cjeline povezane sa slikom idealne suradnje i sa čimbenicima učeničkog pozicioniranja – prva cjelina sačinjena je od kodova i kategorija koji opisuju razumijevanje idealne suradnje roditelja i nastavnika od strane učenika, druga cjelina obuhvaća kodove i kategorije povezane s čimbenicima njihova aktivnog ili pasivnog pozicioniranja, a treća cjelina povezuje one kodove i kategorije koji opisuju odnose moći u trijadi nastavnik-roditelj-učenik kao specifične čimbenike učeničkog pozicioniranja. Ovakva podjela na cjeline proizašla je iz generiranih kodova i kategorija, odnosno potrebe za njihovom organizacijom na način koji će omogućiti odgovaranje na postavljen cilj istraživanja.

6.1. Razumijevanje idealne suradnje obitelji i škole

Govoreći o vlastitoj slici idealne suradnje roditelja i nastavnika, dio sudionika opisao je kako za njih izgleda *idealna odnos i komunikacija roditelja i nastavnika*. Sudionici su, kao obilježja idealne suradnje, isticali: otvorenost i spremnost na suradnju (S4, S5, S7, S9), dobronamjernost (S10) te „dobru“ komunikaciju (S1, S3, S9). Dva sudionika (S1, S3) govorili su o skladnim međuljudskim odnosima između roditelja i nastavnika, naglašavajući pritom nepostojanje napetih odnosa, te izostanak optuživanja i sukoba. Jedna je sudionica (S1), kao primjer sukoba, navela situaciju u kojoj je učenik u njegovu središtu, odnosno situaciju u kojoj roditelj prebacuje krivnju za učenikov školski neuspjeh na nastavnika:

...da nema nekih sukoba kao što zna biti, možda kad recimo roditelji optužuju nastavnika kad dijete dobije lošiju ocjenu. (S1)

Specifičnost je navedenog primjera možda proizašla iz osobnog iskustva sudionice, no moguće je da se bazira i na diskursu koji se često pojavljuje u društvu i medijima o prezaštitnički nastrojenim roditeljima koji krivce za lošije ocjene djeteta traže u nastavnicima. Drugi je sudionik (S3) također naveo izostanak sukoba kao obilježje idealne suradnje, no on se usmjerio na dimenziju rješavanja problema, skladnosti odnosa i tolerancije različitosti:

Pa idealnu suradnju zamišljam kao da roditelj (hmm) se čuje s razrednikom i da može riješiti probleme bez stvaranja nekih drama i tlačenja različitih. (S3)

Navedeni odgovori mogu se povezati s tvrdnjom da je, po pitanju suradnje s roditeljima, centralni zadatak srednje škole ostvariti i održati skladne odnose (Crozier, 1999). Nadalje, Thollembeck (2009) smatra da se učenici ponekad nađu u situaciji da snose negativne posljedice, ili na neki drugi način osjećaju učinke, kada su odnosi između njihovih roditelja napeti, narušeni ili obilježeni sukobima, a isto je primijetio i Lawson (2003) u svojem empirijskom istraživanju u kojem su roditelji smatrali da su učenici zapravo primarne „žrtve“ konflikata između roditelja i nastavnika. Uzimajući u obzir navedene spoznaje, ne čudi da su sudionici naveli upravo izostanak sukoba kao važno obilježje idealne suradnje obitelji i škole.

Iako su generalno svi odgovori zagovarali održavanje dobrih odnosa između roditelja i nastavnika, nisu svi sudionici bili za izgradnju intenzivnih, bliskih ili prijateljskih (osobnijih) odnosa obilježenih čestom komunikacijom (S1, S2, S4, S10). Sudionica (S2) smatra važnim da postoji određena distanca, primjerice:

...da si [roditelji i nastavnici] budu okej, ali nikako prebliski ili prijateljski. (S2)

Moguća interpretacija ovog tipa iskaza je želja (i potreba) učenika za privatnošću, odnosno za održavanjem distance između obiteljskog i školskog života, o čemu će detaljnije biti riječi u drugom dijelu analize (vidjeti poglavlje *Čimbenici povezani s pozicijom učenika u suradnji obitelji i škole*). Važno je naglasiti da nijedan sudionik ne smatra potpuni izostanak komunikacije poželjnim u okviru idealne suradnje obitelji i škole, no razlikuju se navedeni idealni oblici i učestalost. Na tom tragu, većina sudionika govori o komunikaciji po potrebi (S2, S6, S7, S8, S9, S10) ili o nepostojanju potrebe da se roditelje obavještava o svemu (S2, S6). Govoreći o idealnoj komunikaciji koja se javlja „po potrebi“, sudionici su tu potrebu definirali uglavnom kao negativno obilježenu, poput problema u ponašanju ili poteškoća u učenju:

...ako je potrebno, ako imam loše ocjene ili ako se vidi da sam se pogoršala, da onda dođu i vide ako postoji neki problem (S2)

...po potrebi ako nastavnik pozove ili dijete kaže da ima problema ili ako škola nazove, onda češće baš. (S8)

Iz ovih je iskaza vidljivo da sudionici suradnju obitelji i škole često vide kao znak negativnog ponašanja učenika ili loših školskih uspjeha, što potvrđuje rezultate Lawsonovog (2003) istraživanja u kojem je utvrđeno da kada postoje česte negativne interakcije između roditelja i nastavnika, učenici te interakcije povezuju s problematičnim ponašanjem. Iz takvog pogleda na suradnju proizlazi i uvjerenje da ona nije potrebna kada se ne postoje određeni problemi. Takav reducionistički pogled na suradnju roditelja i nastavnika, koja je u tom slučaju svedena na reagiranje na neuspjeh ili probleme u ponašanju, nije u skladu s vodećim teorijama o suradnji obitelji i škole koje naglašavaju važnost kvalitetne suradnje u svim slučajevima, a ne samo pri postojanju određenih poteškoća (Epstein, 2001).

Tema *komunikacije putem poziva, emaila i društvenih mreža* pojavila se u iskazima sudionika, koji su o njoj iznosili različita stajališta. Sudionici (S2, S3, S4) govorili su o komunikaciji putem društvenih mreža, emaila i telefonskih poziva zadržavajući pritom diskurs umjerenosti kada se radi o redovnoj komunikaciji (S3, S4), odnosno diskurs potrebe za češćom komunikacijom izazvane postojanjem nekog problema ili poteškoće (S2):

Pa mislim da ne bi trebalo biti previše WhatsApp poruka ili zvanja na mobitel. (S3)

Sudionici (S4, S9) preferiraju, kada se radi o *komunikaciji putem društvenih mreža, da nastavnici roditeljima šalju poruke u grupne kanale komunikacije* (poput grupnih razgovora na WhatsAppu) umjesto privatnih poruka, dok sudionica S7 pozitivnije gleda na takve oblike digitalne komunikacije, smatrajući da bi ih roditelji i nastavnici trebali koristiti kada god vide potrebu za time (primjećujem da u ovom slučaju potreba nije nužno asocirana s problemom), no i dalje osjeća potrebu naglasiti kako nije potrebno da se takva komunikacija odvija prečesto:

Mailom ili telefonom isto kad god je potrebno, ne baš svakodnevno jer mislim da nema baš toliko materijala. (S7)

Tijekom analize, u pokušaju jasnijega određenja koncepta umjerenosti u suradnji nastavnika i roditelja, kodirali su se i podaci koji govore o *učestalosti dolazaka roditelja u školu* u idealnom slučaju. Prema sudionicima, roditelji bi u školu trebali dolaziti više puta mjesečno (S7), tri ili četiri puta godišnje (S1) ili jednom u polugodištu (S3, S9). Sudionica S7 jedina je koja je spomenula dolaske roditelja u školu koji nisu isključivo dolasci na roditeljske sastanke ili informativne razgovore s nastavnicima, dok su svi ostali sudionici u svojim odgovorima spominjali isključivo dolaske roditelja u svrhu sudjelovanja na roditeljskim sastancima ili individualnim razgovorima. Zanimljivo je da je polovica sudionika (S2, S5, S6, S8, S10) u promišljanje o učestalosti dolazaka roditelja u školu uključila “zakonsku obavezu” roditelja da dolaze u školu jednom u polugodištu:

Pa mislim da klasično na informacije trebaju doći jednom u polugodištu, što isto po zakonu trebaju. (S2)

Međutim nije u potpunosti jasno na koji zakonski okvir se sudionici referiraju. Naime, u *Zakonu o odgoju i obrazovanju* (NN 87/2008), u članku XV o pravima i obavezama roditelja, navedeno je da “roditelj učenika ima pravo i obvezu sudjelovati u njegovom obrazovanju i biti redovito obaviješten o njegovim postignućima”, pri čemu nije specifično definiran pojam redovitosti. Sličnu formulaciju nalazimo i u *Pravilniku o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi* (NN 112/2010) - u članku 14 o pravima i obavezama roditelja navodi se da je “roditelj dužan redovito dolaziti na roditeljske sastanke i individualne informativne razgovore s razrednikom”, primjećujem da također nije specifično definiran pojam redovitosti, odnosno koliko često u određenom vremenskom periodu roditelj mora doći u školu da bi se njegovi dolasci smatrali redovitima. U istom pravilniku, u članku 15 o obavezama razrednika, definirano je da je “razrednik dužan tijekom nastavne godine održati

najmanje tri roditeljska sastanka”, što obavezuje razrednike na organiziranje više od jednog roditeljskog sastanka po polugodištu. Broj obaveznih dolazaka roditelja u školu nije izričito definiran ni u *Obiteljskom zakonu* (NN 103/15), no u članku 95 se navodi da su “roditelji dužni i odgovorni odazivati se sastancima ili pozivu odgojno-obrazovne ustanove u vezi s odgojem i obrazovanjem djeteta”, iz čega proizlazi da su roditelji dužni odazvati se na minimalno tri roditeljska sastanka godišnje, koje je razrednik prema *Pravilniku o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi* (NN 112/2010) dužan organizirati, što je više od jednog dolaska u polugodištu kojeg spominju sudionici. Izvor uvjerenja da je zakonska obaveza roditelja da dolazi u školu jednom u polugodištu mogao bi biti *Pravilnik o načinu praćenja i ocjenjivanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi* (NN 92/95) koji u članku 4 o obavezama roditelja navodi da je “roditelj obavezan tijekom polugodišta najmanje jedanput informirati se kod razrednika o pohađanju nastave te o radu i napredovanju svog djeteta”, međutim citirani pravilnik prestao je važiti 2010. godine kada je stavljen na snagu *Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi* (NN 112/2010).

Razgovarajući o *razlikama u idealnoj suradnji u osnovnoj i srednjoj školi*, većina sudionika smatrala je da bi suradnja u osnovnoj školi trebala biti intenzivnija od one u srednjoj (S2, S3, S4, S5, S6, S8, S9, S10). Jedan dio sudionika (S2, S3, S4, S6, S10) kao argument navodi činjenicu da su učenici u osnovnoj školi mlađi i treba im veća pomoć i podrška u učenju ili veća kontrola, dok drugi dio sudionika (S4, S6, S8) u svojim odgovorima stavlja naglasak na činjenicu da su učenici u srednjoj školi zreliji i sposobni preuzeti veću odgovornost za svoje obrazovanje zbog čega im ne treba nužno velika pomoć i podrška u učenju:

Mislim da u osnovnoj školi, pošto su manja djeca, potrebna je veća kontrola. Roditelji bi trebali biti uključeni u školu, češće ići u školu, pomagati učeniku oko zadaće. Možda čak u nižim razredima osnovne i rješavati s njima zadaću, a dok u srednjoj školi, mislim da bi više trebalo pustiti dijete da samo nauči, na svojim greškama učimo. (S2)

Sudionica S8 produbila je promišljanje o periodu srednje škole kao periodu učenja i tranzicije između djetinjstva i odrasle dobi te implicirala važnost tog perioda kao pripremnog za odraslu dob kada će morati preuzeti odgovornost za sebe:

Da, u srednjoj školi bi roditelji ja mislim trebali biti malo ležerniji i više pustiti djecu da zastupaju sami sebe jer srednja škola je zapravo prijelaz između dječje dobi i kao

kad postanemo stariji, zreliji i to i morat ćemo u jednom trenutku zastupati sami sebe.
(S8)

Srednjoškolska dob, koja obuhvaća otprilike period između četrnaeste i devetnaeste godine života, i u legislativnom je okviru prepoznata kao prijelazni period između dječje i odrasle dobi na različite načine. U raznim zakonima postoji diferencijacija djece s obzirom na dob, primjerice *Zakon o sudovima za mladež* (NN 111/197) razlikuje djecu (do 14 godina), maloljetnike (od 14 do 18 godina) te mlađe punoljetnike (od 18 do 21 godinu), pri čemu se maloljetnici dodatno dijele na mlađe maloljetnike (od 14 do 16 godina) i starije maloljetnike (16 do 18 godina). S obzirom na pripadnost jednoj od dobnih skupina, razlikuju se moguće izrečene odgojne i sigurnosne mjere, odnosno mogućnost izricanja kazne maloljetničkog zatvora za starije maloljetnike. U gradaciji strogoće i ozbiljnosti mjera koje je moguće izreći maloljetnicima ogleda se stav zakonodavca o njihovom očekivanom postupnom preuzimanju odgovornosti, što je u skladu s iskazom sudionice ovog istraživanja koja također naglašava učeničko postupno preuzimanje odgovornosti kao pripremu za period odraslosti.

S druge strane, dvije sudionice (S1, S7) ovog istraživanja smatraju da bi suradnja obitelji i škole trebala biti intenzivnija u srednjoj školi. Obje kao razlog navode činjenicu da nakon srednje škole slijedi fakultet što podrazumijeva razumijevanje perioda srednje škole kao pripreme za daljnje obrazovanje, zbog čega je, umjesto postupnog udaljavanja roditelja, potrebna veća podrška učenicima koja se, jednim svojim dijelom, odvija i putem suradnje roditelja i nastavnika.

Pa po meni bi se trebalo promijeniti, da u srednjoj to bude još malo intenzivnije jer te nakon srednje čeka faks. (S7)

Dio sudionika istraživanja Alldred, David i Edwards (2002) referirao se na školovanje kao na pripremni period za odrasli život na sličan način kao sudionice ovog istraživanja. Stav o potrebi za intenzivnim roditeljskim uključivanjem u srednjoj školi u skladu je s nalazima istraživanja o važnost roditeljskog uključivanja i podrške za akademsku dobrobit učenika (Ruholt, Gore i Dukes, 2018). Ruholt, Gore i Dukes (2018) akademsku dobrobit su raščlanili na akademsko samopouzdanje i akademsku samoučinkovitost te smatraju da su obje komponente vrlo važne za kasnija životna i obrazovna postignuća učenika, a rezultati su njihovog empirijskog istraživanja, provedenog s 250 učenika, potvrdili pozitivnu povezanost i roditeljskog uključivanja i roditeljske podrške s akademskim samopouzdanjem i samoučinkovitošću

učenika. DeSpain, Conderman i Gerzel-Short (2018) također smatraju da je roditeljsko uključivanje možda i najvažnije tijekom razdoblja adolescencije jer se tada povećava stopa odustajanja od školovanja te se generalno smanjuje školski uspjeh učenika, a Rubio (2018) je u svojem empirijskom istraživanju pronašao pozitivnu vezu između roditeljskog socijalno-emocionalnog *monitoringa*, koji uključuje riječi ohrabrenja i podršku, i učeničke akademske motivacije, važne za nastavak obrazovanja i kasnije karijerne odluke. Međutim, iz gledišta razvojnih kapaciteta učenika, ovakav stav pomalo je iznenađujući. Srednjoškolci su adolescenti čije su kognitivne sposobnosti, poput povećane sposobnost simultanog sagledavanja višestrukih dimenzija problema kada su u procesu donošenja odluka (Keating, 2004, prema Hill i Tyson, 2009) ili strateške koordinacije u ostvarivanju različitih ciljeva (Byrnes, Miller, i Reynolds, 1999, prema Hill i Tyson, 2009), razvijenije od kognitivnih sposobnosti učenika osnovnih škola, stoga bi bilo za očekivati da se učenici osjećaju sposobnijima preuzeti odgovornost za vlastito školovanje u srednjoj školi. Zanimljivo je da su sudionici kao argumente za oba stava naveli „pripremu za daljnji život“, no za neke to znači da bi im odrasli trebali prepustiti dio odgovornosti kako bi „vježbali“ za budućnost, dok za neke to znači da bi im odrasli trebali pružiti intenzivniju pomoć i podršku.

Nijedan sudionik ne smatra da bi idealna suradnja u srednjoj školi trebala biti jednaka idealnoj suradnji u osnovnoj školi zbog čega vidimo da su dob i razina školovanja važni čimbenici u učeničkom razumijevanju idealne suradnje obitelji i škole, što odgovara rezultatima empirijskih istraživanja koja zaključuju da je dob učenika važan faktor u oblikovanju suradnje obitelji i škole (v. Crozier, 1999; Alldred, David i Edwards, 2002; Deslandes i Bertrand, 2005; Chen i Gregory, 2009; Hornby i Lafaele, 2011, Coşkun i Katıtaş, 2021) te promišljanjima u teorijskim tekstovima (Eccles i Harold, 1993; Wang i Sheikh-Khalil, 2014).

Tijekom intervjua, sudionici su opisivali i trenutnu suradnju njihovih roditelja i nastavnika, a te opise sam kodirala kako bih dobila opću sliku konteksta unutar kojeg učenici progovaraju o suradnji. Međutim, opisi trenutne suradnje roditelja i nastavnika sudionika nisu pertinentni za odgovaranje na postavljeni cilj istraživanja, stoga u okviru ovog izvještaja nisam uključila kodove i kategorije koje se odnose na opise trenutne suradnje te neću ulaziti u njihovu detaljnu analizu kako bih u najvećoj mogućoj mjeri zaštitila anonimnost sudionika i neizravno uključenih osoba (tzv. neizravnih sudionika - roditelji, nastavnici, članovi obitelji) (v. Čorkalo Biruški, 2014). Ono što je važno za ovo istraživanje te razumijevanje pozicije i djelovanja učenika u suradnji obitelji i škole jest njihovo mišljenje o tome *razlikuje li se trenutna suradnja njihovih roditelja i nastavnika od one idealne koju su sami opisali*. Sudionici su na prvu

najčešće jednostavno odgovarali da je trenutna suradnja njihovih roditelja i nastavnika bliska idealnoj, no neki od njih su, uslijed kratke diskusije, ipak identificirali želju da određeni aspekti te suradnje budu drugačiji. Polovica sudionika (S4, S7, S8, S9, S10) smatra da je trenutna suradnja njihovih roditelja i nastavnika bliska idealnoj. Sudionici (S1, S3) željeli bi da je suradnja njihovih roditelja i nastavnika intenzivnija u određenim aspektima, sudionica S2 voljela bi da je ta suradnja manje intenzivna u određenim aspektima, dok su sudionici (S5, S6) podijeljeni - prema njima, jedni aspekti suradnje trebali bi se intenzivirati, dok bi se drugima trebao smanjiti intenzitet. Gledajući skupno iskaze o poželjnim promjenama u trenutnoj suradnji roditelja i nastavnika, primijećena su suprotna stajališta i različiti zahtjevi, što nam jasno daje do znanja da su individualnost svakog sudionika i osobne situacije ključni čimbenici razvoja određenih stajališta i zauzimanja pozicija u suradnji. Primjerice, sudionica S2 bi voljela da ju roditelji manje ispituju o školi, učenju i zadaćama, dok bi sudionica S5 voljela da njena majka pokaže interes za nju postavljanjem pitanja o školi i učenju :

Ponekad bi možda bilo dobro da se ona malo uključi u smislu da... da ima malo želje da ono (smijeh) ili znat' za ocjene, a ne iz perspektive "idem te kaznit' da ti vidim ocjene" nego u smislu kao "šta se događa s tim?" [...] Pa htjela bi to, da mama nekad pokaže neku inicijativu da ju zanimam, to recimo oko ocjena. (S5)

Citirani iskaz moguće je usporediti s jednim od rezultata Crozierina (1999) istraživanja, u kojem su sudionici smatrali da je roditeljsko uključivanje znak interesa i brige roditelja za dijete, a oni sami su se osjećali sigurnije i opuštenije po pitanju svojih školskih zadataka kada su znali da su njihovi roditelji uključeni te s rezultatima Chen i Gregory (2009) koji ukazuju da učenici srednjih škola kao adolescenti, osim potrebe za autonomijom, imaju i izraženu potrebu za podrškom. Mogli bismo zaključiti da sudionica S2 intenzivnu roditeljsku uključenost povezuje s pojačanom kontrolom (v. empirijsko istraživanje Ericsson i Larsen, 2002), dok sudionica S5 intenzivniju roditeljsku uključenost prepoznaje kao područje potencijalne pojačane kontrole, no usmjerava se na aspekt roditeljske brige i podrške, koji je za adolescente vrlo važan na njihovom obrazovnom putu što pokazuju i empirijska istraživanja (Eccles i Harold, 1993; Pomerantz, Moorman i Litwack, 2007; Rubio, 2018; Ruholt, Gore i Dukes, 2018).

Kao aspekti koji bi se trebali intenzivirati, izdvojeni su još i veće angažiranje na roditeljskim sastancima u svrhu zastupanja strane učenika naspram nastavnika (S3), češća komunikacija s nastavnicima koji nisu razrednici sudionika (S3, S5), veća spremnost na pomoć u učenju kada

je ona zatražena (S5), te povećanje interesa razrednika za učenike i njihove (obiteljske) živote (S6):

Mislim da razrednica općenito nije baš upućena u naše neke obaveze i s roditeljima rijetko nešto baš razgovara [...] Mislim da bi razrednica trebala više misliti na naš razred kao razrednica, pa tak i na roditelje i sve. Ona nije uopće upućena u naše živote, ovako neke općenite informacije. Recimo, ona ne zna da [informacija o životu sudionika]. (S6)

Ovaj je iskaz zanimljiv jer je suprotan od nekih ranije navedenih stavova, kao i od rezultata empirijskih istraživanja (Edwards i Alldred, 2000; Alldred, Edwards i David, 2002; Walker, 2002) te teorijskih promišljanja (Perrenoud, 1987), koji pokazuju da učenici srednjih škola cijene i nastoje održati privatnost obiteljskog života u školi te spriječiti miješanje javne i privatne sfere. Za sudionika S6, razredničko iskazivanje interesa za učeničke živote nije nepotrebno zadiranje u njegovu privatnost, već iskazivanje interesa za njegov život i njega kao osobu. Također, važno je primijetiti da se radi o jedinom iskazu koji identificira područje mogućeg poboljšanja kao odgovornost nastavnika, dok su se drugi sudionici usmjerili isključivo na načine na koje bi se roditelji mogli promijeniti i učiniti suradnju s nastavnicima kvalitetnijom ili njima prihvatljivijom. Navedeni nalaz važan je jer pokazuje da učenici možda vide djelovanje nastavnika kao unaprijed određeno, statično ili nepodložno promjenama te ga zbog toga prihvaćaju takvim kakvim jest, kao neku vrstu zadanosti, a na sličan stav naišla je i Crozier (1999) u svojem istraživanju. Crozier (1999) je primijetila indiferentnost kod sudionika po pitanju pokazivanja dnevnika domaće zadaće roditeljima (što je aktivnost koja je za sudionike njenog istraživanja bila obavezna po pravilima škole), što je interpretirala kao znak da su učenici to prihvatili kao školsko pravilo koje se mora poštovati te za koje nemaju moć da ga preispituju, a o čemu će više riječi biti u trećoj cjelini ovog izvještaja koja govori o odnosima moći u trijadi nastavnik-roditelj-učenik.

6.2. Čimbenici povezani s pozicijom učenika u suradnji obitelji i škole

Prije analize druge cjeline, istaknula bih terminološko određenje pojma „čimbenik“ od kojeg polazim u ovom istraživanju. Prema Hrvatskom jezičnom portalu⁸, čimbenik ili činitelj jest „ono/onaj što/koji ima važna udjela u čemu, pokretna snaga čega, ono što djeluje u čemu“.

⁸<https://hjp.znanje.hr/index.php?show=search> (pristup 28.3.2023.)

Slijedeći navedenu definiciju, čimbenikom pozicioniranja učenika u suradnji obitelji i škole shvaćeno je sve ono što na neki način oblikuje način na koji učenici vide suradnju ili djeluju u njoj. Primjerice, ono što pokreće učenika u njegovu pozicioniranju mogu biti i određeni „unutarnji čimbenici“ poput osjećaja ili individualnih potreba, te „vanjski čimbenici“ poput kulture (ne)sudjelovanja učenika, spriječenosti roditelja ili asimetričnih odnosa moći u trijadi nastavnik-roditelj-učenik - slična podjela na individualne i kontekstualne faktore kvalitete suradnje obitelji i škole predstavljena je u teorijskome dijelu ovoga rada, no ondje se radilo o svim trima akterima suradnje, dok je ovdje naglasak na učenike i njihovo (ne)djelovanje. Za potrebe ove analize, razlikujem čimbenike učeničke aktivnosti (zašto se učenici aktivno pozicioniraju) te pasivnosti (zašto se učenici pasivno pozicioniraju ili zašto su pasivno pozicionirani), pri čemu jedan čimbenik za pojedine sudionike može biti čimbenik aktivnosti dok je za druge čimbenik pasivnosti.

Druga cjelina analizira čimbenike pasivnog i aktivnog pozicioniranja učenika, te se bazira se uglavnom na kodovima proizašlim iz podataka dobivenih drugim dijelom protokola (v. Prilog 2 – Protokol intervjua) u kojem su sudionici govorili o osjećajima pri (pre)intenzivnoj suradnji, o situacijama u kojima su svjesno i namjerno djelovali na suradnju te o svojoj ulozi u razgovorima između roditelja i nastavnika, iako je dio kodova uočen i u drugim dijelovima intervjua, u odgovorima na pitanja o idealnoj ili trenutnoj suradnji. U drugom dijelu intervjua, u kojem su sudionici govorili o situacijama u kojima su namjerno i svjesno oblikovali suradnji roditelja i nastavnika, odgovori su kodirani s obzirom na čimbenike (ne)djelovanja (*zašto* su sudionici djelovali na način na koji jesu), a ne s obzirom na samo djelovanje (*kako* su učenici djelovali). Na primjer, kada bi sudionik prepričao situaciju u kojoj je roditeljima prešutio razrednikov poziv na izvannastavno događanje u školi jer nije htio da se roditelji druže s nastavnicima⁹, pridruženi kod ne bi bio „prešućivanje poziva na uključivanje u izvannastavne aktivnosti“, već „potreba za privatnošću“. Takva odluka djelomično proizlazi iz etičkih razloga – opisi specifičnih situacija povećali bi rizik od prepoznavanja sudionika, a djelomično iz samog cilja istraživanja, koji je *opisati čimbenike koje učenici srednjih škola povezuju sa svojom pozicijom u suradnji obitelji i škole*. Važno je razjasniti i metodu kodiranja pasivnih i aktivnih pozicija u okviru ove analize. Svako djelovanje koje je na neki način poticalo ili sprječavalo suradnju, iako je ono po svojoj prirodi možda bilo pasivno, kodirala sam kao aktivno pozicioniranje ukoliko je postojala svjesna i namjerna odluka da se suradnja

⁹ Navedeni primjer ilustrativne je prirode, ne odnosi se na stvarne sudionike ovog istraživanja.

onemogućiti, npr. ako učenik nije prenio poruku nastavnika roditeljima („nije ništa činio“), ali je to učinio svjesno i namjerno s ciljem da djeluje na suradnju, njegovo pozicioniranje bilo je kodirano kao aktivno. Slijedeći taj princip, pasivnim sam smatrala svako (ne)djelovanje koje je podrazumijevalo nepoduzimanje bilo kakvih akcija u svrhu poticanja ili onemogućivanja uključivanja roditelja (npr. ne traženje pomoći pri učenju od roditelja), ali i puko izvršavanje onoga što se od učenika očekuje (npr. razgovor s roditeljima o školi ako su roditelji inicirali razgovor). Dakle, najprije sam kodirala opisano djelovanje učenika kao aktivno ili pasivno pozicioniranje, a zatim sam ponovno iščitavala podatke te dodjeljivala kodove s obzirom na čimbenike uočenog pozicioniranja (zašto su se učenici pozicionirali u određenoj situaciji aktivno ili pasivno). Također, u inicijalnim fazama kodiranja, osjećaje koje su sudionici spominjali da bi im se javili u slučaju u slučaju kada bi postojala (pre)intenzivna suradnja njihovih roditelja i nastavnika kodirala sam i kategorizirala zasebno (odvojeno od čimbenika), no u kasnijoj sam ih fazi analize i promišljanja odlučila spojiti s čimbenicima pozicioniranja jer sam uočila preklapanja te smatram da su osjećaji sudionika po pitanju vrlo intenzivne suradnje sami po sebi čimbenici njihovog pozicioniranja. Primjerice, iskaz „*Pa ne bi se osjećala dobro jer bi imala osjećaj da ulaze u moj školski život, i kao da razrednica previše ulazi u moj privatni život*“ (S4) sam u ranijoj fazi kodirala kao „osjećaj invazije privatnosti“ te ga kategorizirala kao „osjećaji koji se javljaju pri (pre)intenzivnoj suradnji“, a kasnije sam uočila da postoji velika sličnost s kodom „potreba za privatnošću“ u kategoriji *čimbenici aktivnog pozicioniranja*, zbog čega sam navedeni iskaz ponovno razmotrila, kodirala i pripojila ga *čimbenicima aktivnog pozicioniranja*. U nastavku ću najprije predstaviti čimbenike aktivnog pozicioniranja, a zatim i pasivnog.

Generalno govoreći, ukupno je devet (S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10) od deset sudionika navelo barem jednu situaciju u kojoj su se aktivno pozicionirali u suradnji roditelja i nastavnika, odnosno samo jedna sudionica (S1) nije navela nijednu situaciju u kojoj se aktivno pozicionirala.

Čimbenici njihovog aktivnog pozicioniranja, ili razlozi zašto su se aktivno pozicionirali, različiti su. Dio čimbenika odnosi se na neki *oblik potrebe za podrškom*: potreba za roditeljskom podrškom u donošenju odluka (S3, S4, S6, S7), potreba za roditeljskom podrškom u komunikaciji s nastavnicima (S5, S7, S10), potreba za podrškom u učenju kroz razgovor s nastavnicima (S4, S6, S10). Govoreći o potrebi za podrškom, naglasila bih da sam u intervjuima primijetila (gotovo potpuni) izostanak iskaza koji opisuju situacije u kojima su sudionici svjesno i namjerno poticali roditeljsko uključivanje kod kuće, primjerice u obliku

pomaganja s učenjem, razgovora o obrazovanju ili odabira fakulteta. Međutim, tijekom razgovora o trenutnoj suradnji obitelji i škole, pojavljivali su se odgovori u kojima su sudionici navodili da razgovaraju s roditeljima o izboru fakulteta, a na potpitanje o tome tko inicira takve razgovore često su odgovarali da su ponekad oni ti koji pokrenu razgovor, a ponekad roditelji. Izostanak samoinicijativnog navođenja takvih situacija kao primjera utjecanja na suradnju roditelja i nastavnika može se interpretirati mogućnošću da sudionici takve aktivnosti roditeljskog uključivanja kod kuće ne vide kao oblik suradnje obitelji i škole, odnosno da, primjerice, svoje iniciranje razgovora o fakultetu ne vide kao oblik svjesnog i namjernog djelovanja u svrhu poticanja suradnje. U tom se trenutku nameće pitanje o nužnosti momenta svjesnosti i namjernosti djelovanja učenika kako bi ono bilo shvaćeno i prihvaćeno kao (aktivno) pozicioniranje i zauzimanje uloge u suradnji obitelji i škole. U ovoj analizi slijedila sam Perrenoudovo (1989) stajalište da nije svako djelovanje učenika svjesno, namjerno i strategijski promišljeno kao i rezultate empirijskih istraživanja (Deslandes i Bertrand, 2005; Coşkun i Katitaş, 2021) koji su otkrili da su pozivi učenika na uključivanje najbolji prediktor uključivanja roditelja kod kuće, te prilikom analize transkripta donijela odluku da ću i takve situacije kodirati kao aktivno pozicioniranje u okviru suradnje obitelji i nastavnika jer one, bez obzira na potencijalno nepostojanje svjesnosti djelovanja, oblikuju suradnju roditelja i nastavnika te time i definiraju ulogu učenika u toj suradnji. U nastavku slijedi primjer sudionika (S3) koji je svjestan svojeg djelovanja kada razgovorom uključuje roditelje u svoje obrazovanje:

Mislim da su uključeni tako da sam razgovor s njima o mojoj školi je već na neki način uključivanje. I da im pričam što učim sad ili koji test imam, da ih tako isto uključujem u svoje obrazovanje. I pričam njima što bih radio u budućnosti, na koji bi se fakultet upisao, i također možda da zamolim da mi pomognu [...] (S3)

Sudionik S3 opisuje aktivno pozicioniranje kroz poticanje oblika roditeljske uključenosti koje Hill i Tyson (2009) u svojoj metaanalizi nazivaju "akademsom socijalizacijom". Autorice Hill i Tyson (2009) smatraju da je akademska socijalizacija kao strategija roditeljskog uključivanja najprimjerenija adolescentima i njihovim razvojnim potrebama, a rezultati njihove metaanalize pedeset empirijskih istraživanja objavljenih između 1985. i 2006. pokazuju da upravo akademska socijalizacija ima najveću pozitivnu povezanost s uspjehom učenika. Liu i sur. (2021) svojim su istraživanjem otkrili da je komunikacija roditelja i učenika, percipirana od strane učenika, povezana s nižim razinama depresivnosti kod učenika. Iz odgovora sudionika S3 uočljivo je da su za njega takvi oblici uključivanja važni, kao i podrška koju od roditelja dobiva kroz nju, zbog čega i ih svjesno potiče. I drugi sudionici koji su razgovarali s roditeljima

o svom obrazovanju i budućnosti, kroz takve razgovore su tražili mišljenja roditelja, koje su smatrali životno iskusnijima i zrelijima (S3, S6), te su cijenili povratne informacije o adekvatnosti određenih izbora s obzirom na njihovu percepciju učenikovih talenata, snaga i slabosti (S4, S7).

Drugi važan čimbenik aktivnosti učenika je i *potreba za autonomijom* (S2, S4, S6):

Želim se potruditi sama nekak' se snaći, ne trebaju mi oni za sve. (S4)

Sudionica (S4) naglašava da joj roditelji nisu potrebni za sve, a glavno obilježje ovakvog stava je potreba za autonomijom u odnosu na roditelje i školu, koju određeni učenici (više ili manje intenzivno) osjećaju u srednjoj školi (teorijska istraživanja: Perrenoud, 1987; Eccles i Harold, 1993; Wang i Sheikh-Khalil, 2014 - empirijska istraživanja: Eccles i sur., 1997; Edwards i Alldred, 2000; Alldred, David i Edwards, 2002; Backe-Hansen, 2002; Ericsson i Larsen, 2002; Chen i Gregory, 2009; Markström, 2013). Dakle, adolescencija je obilježena “dramatičnim kognitivnim razvojem te razvojem konceptualizacije ‘sebe’ kao autonomne i učinkovite individue” (Hill i Tyson, 2009, 743), a učenici srednjih škola su često i (gotovo) punoljetni, zbog čega njihova potreba za preuzimanjem odgovornosti nije začuđujuća:

Da, osjećala bi se ko da sam malo dijete, ko da me tretiraju ko malo dijete, a ne sad ko da imam 17 godina. Ja sam skoro punoljetna i mislim da... i skoro ću na fakultet i da mi trebaju dati samostalnost. (S2)

Potreba za privatnošću vezana je uz potrebu za autonomijom koja podrazumijeva određenu kontrolu protoka informacija između dviju sfera učeničkog života, te se pojavila kao čimbenik aktivnog pozicioniranja učenika kod mnogih sudionika (S2, S4, S5, S8, S9). Jedna je sudionica (S2) namjerno spriječila povećanje intenziteta potencijalne suradnje obitelji i škole, na pitanje o tome zašto je djelovala na taj način, odgovorila je:

Možda jer, ne znam, nisam htjela da mama bude uključena u sve u školi, da si je dobra s profesorima, bolje je ovako da je po strani. (S2)

U ovom iskazu primjećujemo želju sudionice za održavanjem razdvojenosti sfere obitelji i sfere škole, što je pokušala osigurati namjernim djelovanjem kroz sprječavanje intenzivnog uključivanja svoje majke u rad škole. Intenzivno bi uključivanje majke sa sobom, prema sudionici, donijelo i zbližavanje roditelja i nastavnika, što bi dovelo do miješanja sfera i

narušavanja privatnosti obiteljskog i školskog života. Tema privatnosti i potrebe razdvajanja školskog i obiteljskog života pojavila se i pri zamišljanju intenzivne suradnje roditelja i nastavnika te u empirijskim istraživanjima (Edwards i Alldred, 2000; Alldred, David i Edwards, 2002). Primjerice, sudionice (S4, S5, S8) smatraju da bi intenzivna suradnja narušavala njihovu privatnost što bi u njima izazvalo negativne osjećaje:

Pa ne bi se osjećala dobro jer bi imala osjećaj da ulaze u moj školski život, i kao da razrednica previše ulazi u moj privatni život (S4)

Sudionik S6 otišao je korak dalje te takvo potencijalno zadiranje u privatnost i visoku razinu kontrole okarakterizirao kao nešto slično izdaji od strane roditelja:

Pa nekako izdano... ne izdano, ali nešto na tu foru, od strane mame. Mislim da ne bi trebali tako puno pričati o meni, kao da zato jer kao nije da bi trebali imat' taj neki odnos, takav. (S6)

Želja za privatnošću nije nužno vezana uz želju za izbjegavanjem kontrole i/ili povećanjem polja aktivnog djelovanja, no mogla bi biti jer, u situaciji u kojoj roditelji i nastavnici njeguju bliski odnos i suradnju, učenici mogu postati subjektom veće kontrole (v. Ericsson i Larsen, 2002). Dio sudionika (S3, S4) na neki je način sprječavao razvoj intenzivne suradnje kako bi izbjegli moguće negativne posljedice (S3):

Nisam htio da se oni sad... da oni zajedno pričaju o tome pišem li ja zadaće jer onda se moji naljute i nema smisla. (S3)

Međutim, izbjegavanje kontrole nije uvijek uzrokovano strahom od negativnih posljedica, moguće je da učenici kontrolu vide kao besmisleni aktivnost koja nije konzistentna s njihovom rastućom potrebom za odgovornošću. Učenici, koji sebe vide kao sposobne i odgovorne pojedince, ne vide smisao u strogom kontroliranju njihovog rada i života jer sama kontrola ni na koji način ne rješava potencijalni problem, već su oni sami dovoljno svjesni i sposobni uočiti problem i raditi na njegovom rješavanju. Sudionica S5 u svojem iskazu kombinira čimbenike potencijalnog straha i želje za samostalnim rješavanjem problema, pri čemu naglašava činjenicu da potencijalnu kaznu smatra besmislenom jer njena majka nije u mogućnosti npr. ispraviti njene ocjene ili učiti za nju:

[...] i još ja nekako smatram da su to moje stvari, moja djela i moje odgovornosti koje ne bi trebale sad biti prenesene toliko i da moja majka bude svjesna svega jer ona, ona ne može ništa sad tu napraviti. Ona ne može učiti za mene, ona ne može to ispraviti za mene, ona može samo to znati i onda, ne znam, derat' se na mene da to ispravim ili, kao, sjest sa mnom i učit' [...] (S5)

Što se tiče pasivnog pozicioniranja učenika, ukupno je devet sudionika (S1, S2, S3, S5, S6, S7, S8, S9, S10) navelo barem jednu situaciju u kojoj su bili pasivni u suradnji obitelji i škole. Čimbenici pasivnog pozicioniranja koje su navodili također su bili raznoliki. Sudionici (S2, S5, S8, S10), razgovarajući o sudjelovanju u individualnim razgovorima nastavnika i roditelja, izjavili su da *nemaju želju sudjelovati*, dok drugi dio sudionika također navodi *nepostojanje potrebe za sudjelovanjem* kao razlog nesudjelovanja, pri čemu potreba, za njih, ne postoji jer saznaju od roditelja sve što ih zanima:

...ali ovako inače nisam [sudjelovala u razgovoru roditelja i nastavnika] jer meni mama prepriča većinu događaja pa nema ni potrebe. (S8)

U citiranom iskazu suradnja obitelji i škole, ili preciznije razgovori roditelja i nastavnika, svedeni su na dijeljenje informacija o učeniku, što je jedan sudionik i eksplicitno utvrdio kada je govorio o idealnoj suradnji: „*Pa to je za dobivanje informacija*“ (S6). Ovakav redukcionistički pogled na suradnju svakako nije u skladu s pedagojskim konceptom partnerstva obitelji i škole, no on možda proizlazi iz činjenice da srednjoškolcima tema suradnje obitelji i škole nije nužno bliska i ne promišljaju dublje o njoj, odnosno da ne shvaćaju kompleksnost tog odnosa. Markström (2013, 48) je u svojem istraživanju također primijetila da učenici neke kontakte obitelji i škole uzimaju “zdravo za gotovo”, a za takvo je stanje pronašla objašnjenje u činjenici da nisu svi učenici navikli promišljati o suradnji roditelja i nastavnika ili da ponekad njene određene aspekte ne smatraju oblikom te suradnje.

Nepostojanje „potrebe“ za aktivnim pozicioniranjem pojavilo se i kod sudionica S1 i S5, koje pristupaju definiranju te „potrebe“ na sličan način o kojem je već bilo riječi u dijelu o idealnoj suradnji – nepostojanje posebnih problema jednako je nepostojanju potrebe za uključivanjem roditelja:

Ja nisam bila u situaciji gdje je bio neki sukob da je nekako ono, hmm vršnjačko nasilje ili nešto, gdje baš treba pomoć odraslog, što hvala bogu (S5)

Kao čimbenik pasivnog pozicioniranja pojavio se i *otvoren i iskren odnos između roditelja i učenika*. Sudionici (S2, S8, S9) spomenuli su odnos koji njeguju s roditeljima kao razlog zbog kojeg nisu, u nekim ili svim situacijama, imali potrebu onemogućavati njihovo uključivanje. Takav odnos spominje i Markstrom (2013) u rezultatima svojeg istraživanja, kada primjećuje da kod nekih sudionika postoji “savezništvo” roditelja i učenika. Primjerice:

Ali, nikad ja ni ne prekrijem to, kao po pitanju... Jer ja stvarno imam super odnos, iskren odnos, sa svojim tako da ja uvijek sve kažem iskreno kako stvari stoje, makar nekad bilo loše, da. (S9)

Deslandes i Bertrand (2005) u svojem empirijskom istraživanju otkrivaju da je upravo pozitivan odnos između roditelja i učenika važan čimbenik učeničkog stava (posljedično i djelovanja) prema roditeljskom uključivanju u školi, a navedeni zaključak je potvrđen i u ovome istraživanju.

Važno je istaknuti i *potrebu za samostalnošću i autonomijom*, koja je već spomenuta kao čimbenik aktivnog pozicioniranja, i u kontekstu pasivnog pozicioniranja učenika. Naime, u okviru analize intervjua pojavila su se dva tipa situacija povezanih s učeničkom željom za autonomijom - s jedne su strane sudionici govorili o želji za autonomijom kao motivatoru njihovog aktivnog djelovanja na sprječavanju suradnje (S2, S4, S6), dok su s druge strane govorili o želji za autonomijom kao faktoru pasivnosti u poticanju suradnje (S1, S2, S5, S6). Navedene pozicije nisu isključive, već su komplementarne i međusobno se nadopunjuju: sudionice (S2, S5) povezuju i vlastitu aktivnu poziciju u razdvajanju obitelji i škole i pasivnu poziciju u poticanju njihove suradnje sa željom da se samostalno nose sa svojim školskim problemima i preuzmu odgovornost za njih:

Meni ta situacija [op.a. neintenzivne suradnje roditelja i nastavnika] odgovara zapravo jer ja volim da sam samostalna u tom svemu, nemam potrebu tražiti pomoć. (S5)

Uspoređujući iskaze sudionika ovog istraživanja i rezultate istraživanja Edwards i Alldred (2000), uočavam razliku u čimbenicima učeničke pasivnosti. Edwards i Alldred (2000) u svojoj tipologiji učeničkih uloga u suradnji obitelji i škole među čimbenicima pasivnosti učenika ne navode potrebu za autonomijom, već se ona pojavljuje jedino kao faktor aktivnog razdvajanja obitelji i škole, dok je za sudionike ovog istraživanja ona faktor i pasivnosti i aktivnosti.

Ono što je konzistentno s rezultatima istraživanja Edwards i Alldred (2000) i njihovom tipologijom uključivanja učenika jest jedan od čimbenika kojeg navodi sudionica S5 za svoje nepoticanje uključivanja majke – *zauzetost i/ili nedostupnost roditelja*. Sudionica S5, osim što smatra da je dovoljno zrela i samostalna da se sama nosi sa školskim pitanjima, ne uključuje majku jer smatra da je ona zauzeta i nema vremena za uključivanje u njena školska pitanja:

[I: Što misliš zašto ti tvoja majka ne pomaže s učenjem i sličnim stvarima?] Nema vremena! Nema, ma nema vremena ona i ne zanima ju baš i ja... ono, nije navikla to radit' ... (S5)

Ericsson i Larsen (2002) u svojem su istraživanju pokazale da intenzivna suradnja roditelja i nastavnika može rezultirati povećanom kontrolom i smanjenim mogućnostima manevriranja učenika, što je primijećeno i u ovom istraživanju. Sudionica (S9) prepoznala je takvu stvarnost u odnosu svojih roditelja i nastavnika te je svjesna da strategije poput prikrivanja informacija u svrhu onemogućavanja suradnje i uključivanja roditelja nisu učinkovite:

[I: A jesu li tijekom srednje škole postojale neke situacije kada si namjerno pokušala utjecati na odnos i komunikaciju tvojih roditelja i nastavnika? Ako jesu, na koje načine si tada djelovala? Jesi li ih sprječavala ili poticala da surađuju na bilo koji način?] Pa nisam zato što se sve sazna, znači danas i što god misliš prekrivat', ne znam, neko markiranje ili nešto, em imamo e-dnevnik, em razrednica stalno šalje mailove. Mislim, moja razrednica što god da se dogodi, od ponašanja do izostanaka do ocjena do nekih istraživanja, sve javlja, sve se čuju oni i onda, kao što rekoh, što god da se dogodi, razrednica zna normalno i onda ona javi roditeljima i to.

U ovom slučaju mogli bismo govoriti o *nemogućnosti djelovanja zbog intenzivne komunikacije putem digitalnih medija između roditelja i nastavnika* kao o faktoru pasivnog pozicioniranja. Pitanje utjecaja vrlo intenzivne, danas dostupnije nego ikad, digitalne komunikacije i korištenja e-dnevnika, kao oblika instant informiranja roditelja o učeničkim ponašanjima i postignućima, vrlo je značajno. Dok s jedne strane takva situacija facilitira suradnju između roditelja i nastavnika te osnažuje njihove odnose, s druge strane se nalaze učenici koji bi mogli imati i neke negativnije osjećaje o toj temi koji potencijalno proizlaze iz nemogućnosti djelovanja ili osjećaja nadziranosti. Vrkić Dimić i Vidov (2019) provele su empirijsko istraživanje s nastavnicima o prednostima i nedostacima korištenja e-dnevnika u nastavi te su, među glavnim nedostacima, istaknule narušenu i smanjenu suradnju roditelja i nastavnika (npr. roditelji ne

osjećaju potrebu dolaziti u školu jer su im dostupne informacije o ocjenama putem aplikacije) te svakodnevni (preambiciozni) roditeljski nadzor nad djecom. Pitanje učeničkog razumijevanja e-dnevnika u okviru njihove pozicije u suradnji dosad nije istraženo te smatram da bi ono moglo biti vrlo zanimljiva tema budućih istraživanja, koja bi dodatno rasvijetlila čimbenike učeničkog djelovanja u kontekstu suvremenog digitalno povezanog svijeta suradnje obitelji i škole.

6.3. Odnosi moći kao čimbenik učeničkog pozicioniranja

U trećoj cjelini ovog izvještaja analizirat ću kodove i kategorije koji se odnose na odnose moći u trijadi nastavnik-roditelj-učenik iz perspektive učenika. Kodovi i kategorije u ovoj cjelini proizašli su iz gotovo svih dijelova protokola jer su sudionici (implicitno ili eksplicitno) progovarali o odnosima moći govoreći i o idealnoj suradnji i o vlastitom pozicioniranju u njoj. U ranijim fazama kodiranja, odnosi moći nisu sačinjavali posebnu kategoriju, no kroz promišljanje o dobivenim podacima i u dogovoru s mentoricom, odvojila sam ih od drugih kategorija, odnosno od prethodne dvije cjeline, te ih analizirala kao zasebnu cjelinu. Tako je, na primjer, iskaz „*Pa da slušaju jedni druge, a ne samo da jedna strana zapovijeda drugoj*“ (S8) koji je proizašao iz sudioničinog opisa idealne suradnje roditelja i nastavnika, u ranijoj fazi analize bio kodiran kao „dvosmjerna komunikacija“ te pridružen kategoriji *idealni odnos i komunikacija roditelja i nastavnika*, a kasnije sam ga odlučila kodirati s obzirom na odnos moći koji sudionica priželjkuje u odnosu roditelja i nastavnika, stoga mu je pridružen kod „ravnopravan odnos moći između roditelja i nastavnika“ te je pridružen kategoriji *idealni odnosi moći u trijadi*. U ovoj cjelini bit će analizirane tri kategorije, najprije ću analizirati sliku sudionika o *idealnim odnosima moći u trijadi*, zatim ću predstaviti podatke o *sudjelovanju učenika u razgovorima roditelja i nastavnika* kako bih dobila uvid u realno stanje participacije sudionika ovog istraživanja, a naposljetku ću govoriti *odnosima moći kao specifičnim čimbenicima učeničkog pozicioniranja u suradnji obitelji i škole*.

Implicitna promišljanja o prirodi odnosa moći u odnosima škole i obitelji, koja su kodirana kao *idealni odnosi moći u trijadi*, pojavili su se u opisima idealne suradnje na dva načina. Prvi način usredotočio se na odnos moći između roditelja i nastavnika te su primjerice sudionici (S3, S8, S10) istaknuli važnost dvosmjernosti komunikacije koja je temelj simetričnog odnosa moći između roditelja i nastavnika:

Pa da slušaju jedni druge, a ne samo da jedna strana zapovijeda drugoj. (S8)

U ovom odgovoru vidimo odmak, odnosno odbacivanje situacije u kojoj jedna od strana ima vodeću riječ te ne prihvaća sugovornika kao ravnopravnog sudionika razgovora. Iz ovog iskaza nije jasno tko predstavlja koju stranu za sudionicu, stoga bismo mogli jedino nagađati. Međutim, Markström (2013) je u svojem istraživanju izradila tipologiju odnosa moći u trijadi nastavnik-roditelj-učenik te spominje jednu mogućnost asimetričnog odnosa među odraslim akterima, a radi se vertikalnom asimetričnom „keep-apart“ odnosu u kojem su nastavnici, kao nositelji institucionalne moći škole, u hijerarhijski višoj poziciji, imaju moć donošenja odluka, o čemu naprosto informiraju roditelje i učenike te očekuju njihovo puko izvršavanje odlučenog.

Nadalje, međusobno se poštovanje između roditelja i nastavnika također pojavilo kao odlika idealnog odnosa (S2, S4, S8, S9), što je u skladu s ranije predstavljanim generalnim rezultatima koji idealni odnos roditelja i nastavnika opisuju kao skladan, otvoren i podržavajući odnos. Jedan od zanimljivih odgovora odnosio se na komplementarna polja ekspertize roditelja i nastavnika te je stavio naglasak na međusobno poštovanje koje se bazira na različitim znanjima o učeniku:

Pa ja mislim da se roditelji ne bi trebali previše miješati u princip nastave jer ipak profesori su to... ono, oni su učeni za to, ali opet treba i nastavnik poštovati roditelja jer roditelj zna što je najbolje za njegovo dijete tako da, ako se na primjer roditelj žali da dijete ima nekakvih problema onda bi nastavnik trebao to trebao uvažiti nekako jer očito, ako on ne vidi da ima problema, roditelji znaju. (S8)

Prema sudionici S8, roditelji svoje poštovanje iskazuju neuplitanjem u pedagoški rad nastavnika, dok nastavnici svoje poštovanje iskazuju uzimanjem u obzir roditeljevog mišljenja i specifičnih znanja o učeniku. Navedeni iskaz posebno je zanimljiv ako se uzmu u obzir rezultati empirijskog istraživanja koje je provela Crozier (1999) u sklopu trogodišnjeg istraživačkog projekta u kojem je sudjelovalo 120 roditelja, 29 nastavnika i 476 učenika: nastavnici su u tom istraživanju bili mišljenja da se roditelji ne bi trebali uplitati u nastavnikove metode rada te da je njihova perspektiva bila prihvatljiva (jedino) po pitanjima učenika o kojem roditelji imaju specifična znanja, što je u skladu s odgovorom sudionice u ovom istraživanju, međutim Crozier (1999) je uočila da su i pri takvoj “podjeli ekspertize” moguća, ako ne i česta, neprihvatanja mišljenja roditelja jer se percipiraju kao uplitanje u pedagoški rad nastavnika, što aspekt poštovanja u citiranom odgovoru čini vrlo značajnim i važnim jer se naglašava upravo njegova recipročnost.

Dok i naglasak na dvosmjernost komunikacije i na međusobno poštovanje govore o odnosima između odraslih aktera, dio sudionika u svoja je promišljanja uključio i zahtjev za ravnopravnom pozicijom sebe kao učenika. Sudionici (S3, S4, S10) odbacuju asimetričnu komunikaciju između odraslih i djece, primjerice:

Nema smisla da samo profesori i roditelji pričaju o nama, a da nas nitko ništa ne pita. Nema smisla to. Bilo bi korisno da i nas dožive ozbiljno jer mislim da mi možemo reći neke stvari, ono, što oni ne znaju. A ne da nas nitko ne sluša... (S4)

Ovaj iskaz slijedi Markström (2013) koja je uočila postojanje i asimetričnog odnosa u kojemu se s jedne strane nalaze odrasli, koji su u hijerarhijski višoj poziciji, dok se s druge strane nalaze učenici, koji su u hijerarhijski nižoj poziciji, te ide korak dalje u svojem zahtjevu za promjenom takvog statusa učenika naglašavajući potrebu da se njegov glas uzme u obzir jer proizlazi iz specifične (nezamjenjive) pozicije i sposobnosti djelovanja učenika. Nadalje, sudionik S3 jasno izražava želju za preoblikovanjem odnosa moći u trijadi roditelj-nastavnik-učenik, opisujući horizontalan i simetričan odnos između svih triju aktera:

Pa smatram važnim da treba se pojačati uključivanje u odnos djeteta i roditelja u zajedničko... Hm, da bude jača njihova komunikacija sa školstvom. [I: Znači da bude pojačano uključivanje i roditelja i učenika u školstvo?] Da, njih oboje, ne samo roditelja. Mislim da je važno da svi zajednički rade, i profesori i roditelji i djeca. Nije dobro da profesori sve sami odlučuju. Ehh, da, kao da svi skupa, svi skupa možemo pričati i rješavati situacije. (S3)

Ovakav stav u skladu je s adolescentskom željom za autonomijom i odgovornošću te slikom sebe kao kompetentne i zrele osobe, o čemu je velik dio sudionika govorio tijekom cijelog intervjua, iako nisu svi eksplicitno postavili zahtjev za ravnopravnijim sudjelovanjem u suradnji roditelja i nastavnika.

Povezano s time je i samo *sudjelovanje učenika u razgovorima roditelja i nastavnika*. U protokolu intervjua, pitanja o sudjelovanju učenika u individualnim razgovorima nalaze se na samom kraju, te je većina kodova u kategoriji proizašla iz tog dijela protokola. Osam (S1, S2, S3, S4, S5, S8, S9, S10) od deset sudionika nije sudjelovalo u razgovorima svojih roditelja i nastavnika. Od dvoje sudionika koji jesu sudjelovali, jedan sudionik (S6) samo je sjedio i slušao, dok je jedna sudionica (S7) aktivno sudjelovala u razgovoru. Razlozi nesudjelovanja

bili su različiti, kao i u istraživanju koje je provela Crozier (1999). Dvoje sudionika (S2, S6) izjavili su da ne žele sudjelovati jer osjećaju da nemaju ništa za reći:

Ne bi, neugodno bi mi bilo da pričaju o meni preda mnom, a ja nemam ništa pametno reći njima. (S2)

Diskrepancija koja se javlja između stavova o vlastitoj autonomiji i odgovornosti i mišljenja da ne mogu pridonijeti razgovoru roditelja i nastavnika o sebi vrlo je zanimljiva. Dok s jedne strane postoji svjesnost o vlastitoj razvojnoj dobi, zrelosti i sposobnosti preuzimanja dijela odgovornosti, sudionici ovog istraživanja iskazuju (kontradiktorne?) osjećaje pri pomisli na praktično sudjelovanje u razgovorima koji se tiču njih i njihova obrazovanja. Takvo što bi se možda moglo objasniti neupoznatošću i neiskustvom sudionika s takvim oblikom participacije, odnosno naviknutošću na (ne)sudjelovanje u trijadi nastavnik-roditelj-učenik s pozicije objekta koji je nemoćan kada se radi o direktnim kontaktima između tih triju aktera. Na temelju ovih saznanja, mogli bismo dodati *ustaljenost uloga i odnosa moći u već etabliranom obrascu suradnje obitelji i škole* kao jedan od *čimbenika pozicioniranja učenika*, pri čemu bi se radilo o situaciji u kojoj su učenici zapravo pozicionirani od strane sustava, kulture, nastavnika i roditelja, odnosno o situaciji negiranja prava i mogućnosti samopozicioniranja učenika. Rezultati o sudjelovanju učenika u razgovorima roditelja i nastavnika, iako zbog broja sudionika nisu statistički značajni, zanimljivi su ako ih usporedimo s rezultatima istraživanja autorica Maleš, Kušević i Širanović (2014). U tome istraživanju, većina sudionika (pedagoga) izjavilo je da, barem na neki način, uključuje učenike u razgovore s roditeljima.

Dio sudionika naveo je upravo kulturu nesudjelovanja učenika u razgovorima nastavnika i roditelja (S1, S2, S4, S6, S8) ili specifičnije izostanak poziva od strane odraslih (S1, S5, S8, S10) kao razlog vlastitog nesudjelovanja, odnosno prihvaćanja pasivne pozicije:

Pa, većinom djeca baš ne idu. To je za roditelje i razrednika. Nitko nas ne pita da budemo tamo, da. (S1)

U intervjuima sam uočila i tri tipa situacija u kojima su sudionici aktivno poticali uključivanje roditelja kada im je trebala podrška u komunikaciji s nastavnicima u školi. Troje sudionika (S4, S6, S10) poticali su dolazke roditelja u školu jer im je bila potrebna određena pomoć u učenju ili ostvarivanju školskog uspjeha. Zanimljivo je da su sva tri sudionika naveli situaciju u kojoj su zamolili roditelje da razgovaraju s predmetnim nastavnicima kako bi saznali informacije o njihovom učenju i rezultatima, primjerice:

Mislim, to sam ju [op.a. majku] zamolio da ode vidjeti ispite ili nešto, da znam kak da se popravim. (S6)

Sudionici su u sva tri slučaja imali potrebu zamoliti roditelje da pokušaju saznati u čemu je problem umjesto da su sami razgovarali s predmetnim nastavnicima koje redovito viđaju u školi. Uzroci tomu mogli bi biti nesigurnost u vlastito prosuđivanje i nedostatak učinkovitog samovrednovanja ili možda osjećaj nemoći u odnosu na nastavnika kao odraslu osobu u hijerarhijski višem položaju, zbog čega se onda strategija slanja roditelja kao drugog odraslog čini učinkovitijom. Takav oblik djelovanja mogao bi se interpretirati kao mješavina dvaju tipova odnosa moći između škole i obitelji koje je otkrila Markstrom (2013) u svojem istraživanju. S jedne strane, prisutan je asimetričan odnos moći između odraslih i učenika, što se ogledava u potrebi učenika da pošalje roditelja na razgovor s nastavnikom, dok je s druge strane moguće primijetiti i zajedništvo roditelja i učenika, koje je karakteristika asimetričnog odnosa između škole i obitelji. U oba slučaja učenik nije u poziciji moći i upravo taj osjećaj nemoći bismo mogli smatrati jednim od čimbenika takvog djelovanja. Osjećaj nemoći učenika u odnosu s nastavnicima izraženiji je u odgovorima sudionika (S5, S7, S10) koji su pozivali roditelje na uključivanje u školi kada su osjećali da ih nastavnici ne čuju, odnosno kada su smatrali da će nastavnik ozbiljnije shvatiti poruku kada ona dolazi od roditelja. U takvim situacijama, učenici su najčešće pokušali sami iskomunicirati ono što su htjeli, no nisu naišli na (za njih) prihvatljiv odgovor od strane nastavnika. Primjerice jedna je sudionica (S5), nakon što je razrednica ignorirala želje učenika o destinaciji maturalnog putovanja, zamolila majku da se na roditeljskom sastanku snažno zalaže za opciju koja je odgovarala sudionici. Konačno, treći tip traženja pomoći odraslih u odnosu s drugim odraslima najizraženije ilustrira poziciju nemoći u okviru koje učenici djeluju, primjerice:

(...) i onda sam zvala mamu da dođe u školu da to riješi, jer mi nismo ništa napravili. [I: Kako si se ti osjećala tada?]Pa bila sam sretna da mama dolazi, da me obrani. Ja nisam ništa kriva, to je tu bilo prije mene. Ali nitko nama nije vjerovao. (S4)

Dakle, dio se sudionika (S4, S8, S9) našao u situacijama konflikta s nastavnicima (S9) ili u situacijama u kojima su bili optuženi za nešto od strane odraslih u školi (S4, S8) te nisu mogli sami riješiti problem pa su imali potrebu "obrane" od strane drugog odraslog. U dvije od tri spomenute situacije, odrasli koji su bili pozvani u obranu bili su roditelji sudionika, dok su u trećoj situaciji to bili i razrednik i roditelji. U citiranom iskazu sudionice S4 jasno je izrečen

osjećaj nemoći pred odraslima koji ne vjeruju njezinoj verziji događaja, stoga je bilo potrebno da pozove majku kako bi ojačala svoju poziciju te osigurala poželjno rješenje situacije.

7. Zaključak

Provedeno istraživanje jedino je istraživanje (koliko je poznato meni kao autorici istraživanja u trenutku pisanja ovog izvještaja) koje se u hrvatskom kontekstu bavi pozicioniranjem učenika srednjih škola u suradnji obitelji i škole iz perspektive učenika. Upravo je odabir učenika kao sudionika važna odrednica ovog istraživanja jer se njime htio staviti naglasak na sliku učenika kao svjesnih pojedinaca sposobnih promišljati i djelovati u kontekstu svojeg svakodnevnog života, koji velikim dijelom obuhvaća i njihovo obrazovanje i školski život. Učenici su u ovom istraživanju progovorili o svojem razumijevanju idealne suradnje roditelja i nastavnika, koje nije nužno istovjetno razumijevanju te suradnje od strane njenih odraslih aktera, te o raznim čimbenicima koji utječu na njihovo pozicioniranje u toj suradnji. Gledajući generalno raznolikost mišljenja sudionika, smatram da je glavni zaključak ovog istraživanja činjenica da su učenici aktivni akteri u suradnji obitelji i škole i da je učeničko pozicioniranje, i s njim povezana slika o idealnoj suradnji, individualan čin svakog pojedinog učenika koji ovisi o brojnim (ponekad međusobno kontradiktornim) čimbenicima. Iako naizgled samorazumljiv, ovaj zaključak važan je i pedagoški potentan jer prepoznaje aktivitet učenika te naglašava nepostojanje „recepta“ za uračunavanje učeničke uloge u kompleksnu jednadžbu suradnje roditelja i nastavnika. Roditelji i nastavnici bi trebali najprije prepoznati potencijal učenika da djeluje u okviru trijade nastavnik-roditelj-učenik, a zatim mu otvoriti prostor da i svoje osobno razumijevanje i želju za pozicioniranjem izrazi. Osnovno polazište ovog istraživanja bilo je stajalište da su učenički glasovi vrijedni slušanja, a ovaj zaključak to stajalište dodatno potvrđuje i inzistira na zahtjevu da se učenički glasovi u okviru trijade čuju i uvažavaju jer samo tako će suradnja obitelji i škole ispuniti svoj osnovni cilj – istinsko unaprjeđenje dobrobiti učenika.

Ograničenja ovog istraživanja mogu se identificirati na nekoliko razina. S metodološke razine, manji broj sudionika, koji su u intervjuima govorili o temama koje im nisu nužno bliske, čini analizu užom i ne sveobuhvatnom. Istraživanje u kojem bi sudjelovalo više učenika iz različitih konteksta te s različitim stajalištima o suradnji roditelja i nastavnika proširilo bi bogatstvo opisa različitih pozicija, dok bi istraživanje s manjim brojem sudionika s kojima bi se podaci opsežnije prikupljali (npr. studija slučaja ili interpretativna fenomenološka analiza) dublje zašlo u razumijevanja čimbenika pozicioniranja učenika, što u ovom istraživanju nije bio slučaj. Nedostatak već provedenih srodnih empirijskih istraživanja te teorijske literature o ulogama učenika u suradnji obitelji i škole predstavljao je također ograničenje pri analizi i pisanju

izvještaja jer se dobiveni podaci nisu uvijek mogli povezati ili interpretirati u međuodnosu s već postojećim spoznajama. Važno ograničenje ovog istraživanja jest i moje istraživačko neiskustvo koje je utjecalo na svaku etapu procesa prikupljanja i analize podataka: od provođenja intervjua, tijekom kojih sam propustila postavljati pertinentnija i poticajnija potpitanja do procesa kodiranja tijekom kojeg sam zasigurno propustila identificirati dio značenja, a koje bi netko iskusniji uočio i smislenije organizirao. Potencijalna buduća istraživanja na ovu temu trebala bi se pripremiti na specifičnost učenika srednjih škola kao sudionika i njihovog (ne)iskustva s temom suradnje obitelji i škole te već pri samoj izradi nacрта planirati načine kako će potaknuti promišljanja učenika bez postavljanja sugestivnih pitanja. Ovo područje još je nedovoljno istraženo te u njemu postoji mnogo potencijala za otkrivanjem novih spoznaja koje bi produbile naše razumijevanje odnosa u trijadi suradnje obitelji i škole te nam omogućila daljnje unaprjeđenje te suradnje.

8. Literatura

Ajduković, M., Ogresta, J., i Sušac, N. (2012). Prikaz konferencije Raširenost nasilja nad djecom u obitelji i među vršnjacima. *Ljetopis socijalnog rada*, 19(1), 181-186.

Allred, P., David M. i Edwards, R. (2002). Minding the gap – Children and young people negotiating relations between home and school. U R. Edwards (ur.), *Children, Home and School: Regulation, Autonomy or Connection?* (str. 120-135). Routledge.

Backe-Hansen, E. (2002). Young people between home and school. U R. Edwards (ur.), *Children, Home and School: Regulation, Autonomy or Connection?* (str. 170-180). Routledge.

Bognar, L. (2000). Kvalitativni pristup istraživanju odgojno-obrazovnog procesa. *Zbornik radova Učiteljske akademije u Zagrebu*, 2(1), 45-54.

Chen, W. B., i Gregory, A. (2009). Parental involvement as a protective factor during the transition to high school. *The Journal of Educational Research*, 103(1), 53-62.

Coşkun, B., i Katıtaş, S. (2021). Parental involvement in secondary education: Perceptions and potential barriers. *African Educational Research Journal*, 9(2), 418-433.

Crozier, G. (1999). Parental involvement: Who wants it?. *International studies in Sociology of Education*, 9(3), 219-238.

Čorkalo Biruški, D. (2014). Etički izazovi kvalitativnih istraživanja u zajednici: od planiranja do istraživačkog izvještaja. *Ljetopis socijalnog rada*, 21(3), 393-423.

Deslandes, R. (2012). Un modèle du développement humain au service de la réussite éducative du jeune: vers un modèle intégrateur des facteurs et processus de la collaboration école-famille. *Développement humain, handicap et changement social*, 20(3), 77-92.

Deslandes, R., Bouchard, P., i St-Amant, J. C. (1998). Family variables as predictors of school achievement: Sex differences in Quebec adolescents. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 390-404.

- Deslandes, R., i Barma, S. (2016). Revisiting the challenges linked to parenting and home–school relationships at the high school level. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 39(4), 1-32.
- Deslandes, R., i Bertrand, R. (2005). Motivation of parent involvement in secondary-level schooling. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 164-175.
- Deslandes, R., i Lafortune, L. (2001). La collaboration école-famille dans l'apprentissage des mathématiques selon la perception des adolescents. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 649-669.
- DeSpain, S. N., Conderman, G., i Gerzel-Short, L. (2018). Fostering family engagement in middle and secondary schools. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 91(6), 236-242.
- Eccles, J. S., i Harold, R. D. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers college record*, 94(3), 568-587.
- Eccles, J. S., Lord, S. E., Roeser, R. W., Barber, B. L., i sur. (1997). The association of school transitions in early adolescence Wangth developmental trajectories through high school. U J. Schulenberg, J. L. Maggs, i K. Hurrelmann (ur.), *Health risks and developmental transitions during adolescence* (str. 283–320). Cambridge University Press.
- 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.
- Edwards, R., i Holland, J. (2013). *What is qualitative interviewing?*. Bloomsbury.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family and community partnership*. Westview Press.
- Ericsson, K., i Larsen G. (2002). Adults as resources and adults as burdens: the strategies of children in the age of school-home collaboration. U R. Edwards (ur.), *Children, Home and School: Regulation, Autonomy or Connection?* (str. 92-104). Routledge
- Fan, X., i Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational psychology review*, 13(1), 1-22.

Ferić, I., Milas, G., i Rihtar, S. (2010). Razlozi i odrednice ranoga napuštanja školovanja. *Društvena istraživanja*, 19(4-5), 621-642.

Grant, L. J. (2009). Children's role in home-school relationships and the role of digital technologies: A literature review, *Futurelab*. 1-21.
<https://www.nfer.ac.uk/publications/FUTL14/FUTL14.pdf>

Graovac, M. (2010). Adolescent u obitelji. *Medicina Fluminensis: Medicina Fluminensis*, 46(3), 261-266.

Häbig, J. (2015). Cooperation between parents and schools from a student perspective. *Studia paedagogica*, 20(4), 155-165.

Harwood, N. (2021). Transition to high school: added risk factors. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 13(2), 56-59.

Hill, N. E., i Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental psychology*, 45(3). 740-763.

Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., i Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The elementary school journal*, 106(2), 105-130.

Hornby, G., i Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational review*, 63(1), 37-52.

Jandrić, D., Boras, K., i Šimić, Z. (2018). Rodne i dobne razlike u motivaciji i samoregulaciji učenja. *Psychological Topics*, 27(2), 177-193.

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.

Kurtović, A., i Marčinko, I. (2010). Odnos odgojnog stila roditelja sa strategijama suočavanja i depresivnošću kod adolescenata. *Klinička psihologija*, 3(1-2), 19-43.

Kušević, B. (2016). Zainteresirani roditelji uvijek nađu vremena za dolazak u školu! Suradnja obitelji i škole u kontekstu reprodukcije društvenih nejednakosti. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 25(2), 179-198.

Larivée, S. J. (2012). L'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant. Comment la favoriser ? *Éducation et formation*, 297, 33-48.

Lawson, M. A. (2003). School-family relations in context: Parent and teacher perceptions of parent involvement. *Urban education*, 38(1), 77-133.

Liu, K., Yang, Y., Li, M., Li, S., Sun, K., i Zhao, Y. (2021). Parents' and adolescents' perceptions of parental involvement and their relationships with depression among Chinese middle school students during the COVID-19 pandemic. *Children and youth services review*, 129, 1-11.

Liu, K., Zhao, Y., Li, M., Li, W., i Yang, Y. (2022). Parents' perception or children's perception? Parental involvement and student engagement in Chinese middle schools. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-16.

Malatestinić, Đ., Roviš, D., Mataija-Redžović, A., Dabo, J., i Janković, S. (2008). Prevalencija rizičnih ponašanja adolescenata: anketni upitnik. *Medicina Fluminensis: Medicina Fluminensis*, 44(1), 80-84.

Maleš, D., Kušević, B., i Širanović, A. (2014). Child participation in family-school cooperation. *CEPS journal*, 4(1), 121-136.

Markström, A. (2013). Children's perspectives on the relations between home and school. *International journal about Parents in Education*, 7(1), 43-50.

Mavar, M., i Vučenović, D. (2014). Sklonost ovisničkom ponašanju i školski problemi kod adolescenata. *Klinička psihologija*, 7(1-2), 5-20.

Miles, M. B., Huberman, A. M. i Saldaña, J. (2014), *Qualitative data analysis: a methods sourcebook*. Sage.

Miles, M. B., i Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Sage.

Nacionalni kurikulum za gimnazijsko obrazovanje (2017). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta RH. Pristupljeno 10.3.2023: <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/NacionalniKurikulumi/Nacionalni%20kurikulum%20za%20gimnazijsko%20obrazovanje.pdf>

Nacionalni kurikulum za strukovno obrazovanje (2018). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta RH. Pristupljeno 10.3.2023: [https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/StrukovnoObrazovanje/Nacionalni%20kurikulum%20za%20strukovno%20obrazovanje%20\(objavljeno%209.%207.%202018\).pdf](https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/StrukovnoObrazovanje/Nacionalni%20kurikulum%20za%20strukovno%20obrazovanje%20(objavljeno%209.%207.%202018).pdf)

Nacionalni okvirni kurikulum (2011). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta RH. Pristupljeno 10.3.2023: http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf

Obiteljski zakon (2015). Narodne novine, 103/15. Pristupljeno 10.3.2023: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2003_07_116_1583.html

Perrenoud, P. (1987). Le go-between: entre sa famille et l'école, l'enfant messenger et message. U P. Perrenoud i C. Montadon (ur.), *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?* (str. 49–87). Lang.

Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., i Litwack, S. D. (2007). The how, whom, i why of parents' involvement in children's academic lives: more is not always better. *Review of educational research*, 77(3), 373-410.

Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi (2010). Narodne novine, 112/2010. Pristupljeno 10.3.2023. : https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2010_09_112_2973.html

Pryor, C. (1995). Youth, parent and teacher views of parent involvement in schools. *Education*, 115(3), 410-420.

Rubio Jr, D. (2018). *Adolescents' Perceptions of Parenting Practices and Their Influence on Success, Academic Motivation, and School Belonging*. [Diplomski rad, University of South Florida]. Preuzeto s: <https://digitalcommons.usf.edu/etd/7225/>

Rudan, V. (2004). Normalni adolescentni razvoj. *Medix: specijalizirani medicinski dvomjesečnik*, 10(52), 36-39.

Ruholt, R. E., Gore, J., i Dukes, K. (2015). Is parental support or parental involvement more important for adolescents?. *The Undergraduate Journal of Psychology*, 28(1), 1-8.

Rukavina, M. (2017). Tranzicija adolescenata u srednju školu i studij. *Školski vjesnik*, 66(1), 107-122.

Svjetska zdravstvena organizacija, *Adolescent health*. Dostupno na : https://www.who.int/health-topics/adolescent-health#tab=tab_1 (pristupljeno 22.8.2022.)

Thollembeck, J. (2009). L'enfant, à la croisée des chemins entre parents et enseignants. *Analyse UFAPEC*, 22, 1-9.

Vrkić Dimić, J. i Vidov, S. (2019). E-dnevnik u školskoj praksi – mišljenja i iskustva nastavnika srednjih škola. *Acta Iadertina*, 16(1), 32-58.

Vrselja, I., Sučić, I., i Franc, R. (2009). Rizična i antisocijalna ponašanja mlađih adolescenata i privrženost školi. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 18(4-5), 739-762.

Vyverman, V., i Vettenburg, N. (2009). Parent participation at school: A research study on the perspectives of children. *Childhood*, 16(1), 105-123.

Walker, B. M. (2002). The Missing Person: student roles in home-school interviews. *European Educational Research Journal*, 1(3), 468-479.

Wang, M. T., i Sheikh-Khalil, S. (2014). Does parental involvement matter for student achievement and mental health in high school?. *Child development*, 85(2), 610-625.

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008). Narodne novine, 87/2008. Pristupljeno 10.3.2023. : https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_07_87_2789.html

Zakon o sudovima za mladež (1997). Narodne novine, 111/1997. Pristupljeno 25.3.2023. : https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/1997_10_111_1671.html

9. Prilozi

*Prilog 1 - Izjava Povjerenstva za etičnost u pedagojskim istraživanjima*¹⁰

Zagreb, 22. prosinca 2022.

IZJAVA POVJERENSTVA ZA ETIČNOST U PEDAGOGIJSKIM ISTRAŽIVANJIMA

Povjerenstvo za etičnost u pedagojskim istraživanjima Odsjeka za pedagogiju Filozofskoga fakulteta u Zagrebu u sastavu:

- doc. dr. sc. Ana Blažević Simić
- dr. sc. Zoran Horvat
- dr. sc. Ružica Jurčević

na sastanku Povjerenstva održanome 22. prosinca 2022. godine zaključilo je da se niže navedeni prijedlog istraživanja može proglasiti valjanim sa stajališta etike istraživanja.

Naslov predloženoga istraživanja: Pozicioniranje učenika srednjih škola u suradnji obitelji i škole

Program: Diplomski studij pedagogije

Mentorica: izv. prof. dr. sc. Barbara Kušević

Voditeljica istraživanja: Klara Lovrečki



doc. dr. sc. Ana Blažević Simić

Predsjednica Povjerenstva za etičnost u pedagojskim istraživanjima

¹⁰ Prvo pozitivno mišljenje od Povjerenstva za etičnost u pedagojskim istraživanjima dobiveno je 12. listopada 2022. Nakon provedbe intervjua, u dogovoru s mentoricom, došlo je do izmjene metode obrade podataka (prethodno navedena tematska analiza zamijenjena je kvalitativnom analizom) te je nacrt istraživanja s navedenom izmjenom poslan na ponovnu procjenu Povjerenstva. Drugo pozitivno mišljenje Povjerenstva dobiveno je 22. prosinca 2022.

Prilog 2 - Protokol intervjua

Podaci o sudionicima	1. Reci mi nešto o sebi.
Razumijevanje idealne suradnje obitelji i škole	2. Kako ti zamišljaš idealnu suradnju roditelja i nastavnika? 3. Razlikuje li se idealna suradnja u srednjoj školi od one u osnovnoj školi? 4. Na koje načine tvoji roditelji surađuju s tvojim nastavnicima? 5. Osim suradnje s nastavnicima, na koje su još načine tvoji roditelji uključeni u tvoje obrazovanje? 6. Bi li rekao/rekla da je suradnja tvojih roditelja i škole bliska onoj idealnoj, koju si opisao/opisala?
Čimbenici s kojima učenici povezuju ulogu koju sami u suradnji svoje obitelji sa školom trenutno zauzimaju	7. Što bi želio/željela promijeniti u suradnji svojih nastavnika i roditelja? 8. Kako se osjećaš kada tvoji roditelji i nastavnici intenzivno komuniciraju? 9. Jesu li tijekom srednje škole postojale neke situacije kada si namjerno pokušao/pokušala utjecati na odnos ili komunikaciju svojih roditelja i škole? - Ako da, na koje načine si tada djelovao/djelovala ?

	<p>10. Jesi li bio/bila prisutan/prisutna na sastancima svojih roditelja i nastavnika u školi?</p> <ul style="list-style-type: none">- Ako da, što si radio/radila tijekom tih sastanaka?- Ako ne, zašto nisi bio prisutan/prisutna? <p>11. Želiš li dodati još nešto što smatraš važnim za ovu temu, a da nije bilo spomenuto ranije?</p>
--	---

Informativno pismo za sudionike

Naziv istraživanja: **Pozicioniranje učenika srednjih škola u suradnji obitelji i škole**

Istraživačica: Klara Lovrečki

Mentorica: izv. prof. dr. sc. Barbara Kušević

Poštovane učenice, poštovani učenici,

istraživanje čiji je naziv „Pozicioniranje učenika srednjih škola u suradnji obitelji i škole“ provodi se u sklopu izrade diplomskog rada na studiju pedagogije na Filozofskom fakultetu u Zagrebu, pod mentorstvom izv. prof. dr. sc. Barbare Kušević. Cilj ovog empirijskog istraživanja je opisati kako učenici srednjih škola vide idealnu suradnju obitelji i škole i opisati s kojim sve čimbenicima povezuju ulogu koju sami u suradnji svoje obitelji sa školom trenutno zauzimaju.

Vaše je sudjelovanje u ovom istraživanju važno jer se njime nastoji čuti glas učenika i dati im priliku da govore o svojim iskustvima, razumijevanju i djelovanju u okviru suradnje obitelji i škole. Sudjelovanjem u ovom istraživanju imat ćete priliku iskazati svoje mišljenje i time nam pomoći da bolje razumijemo suradnju obitelji i škole, u čijem ste središtu upravo vi - učenici. Rizici kojima se izlažete sudjelovanjem u ovom istraživanju su minimalni, odnosno ne veći od onih kojima ste izloženi u svakodnevnom životu.

Sudionici ovog istraživanja učenici su drugih, trećih i četvrtih razreda srednje škole koji imaju između 15 i 19 godina. Istraživanje će se provesti u obliku individualnih intervjua koji će trajati između 20 i 30 minuta. Intervjui će se snimati diktafonom na mobilnom uređaju, a uvid u dobivene audio snimke imat će samo ja (istraživačica) kako bih izradila transkript intervjua, nakon čega će biti trajno izbrisane (u roku od tjedan dana od provedbe intervjua). Uvid u transkripte intervjua, koji će biti anonimizirani i neće sadržavati identifikacijske podatke, imat će ja (istraživačica) i moja mentorica, a čuvat će se na računalu pod lozinkom 60 mjeseci od obrane diplomskog rada u sklopu kojeg se provodi ovo istraživanje. Svi prikupljeni podaci koristit će se samo u svrhu pisanja znanstvenog rada, a dijelovi intervjua u tom radu će se parafrazirati i/ili citirati. Vaš identitet i osobni podaci bit će poznati meni (istraživačici), no prilikom izvještavanja o rezultatima neće biti objavljeni te će se osigurati anonimnost svih sudionika istraživanja korištenjem postupka pseudonimizacije (korištenjem šifri umjesto imena

i prezimena sudionika) te izostavljanjem podataka koji bi mogli dovesti do prepoznavanja. Međutim, prema Etičkom kodeksu istraživanja s djecom (2020), ukoliko tijekom istraživanja dođe do neočekivanih spoznaja o ugrozi sudionika ili drugih osoba, dužna sam o tome obavijestiti druge osobe i u tom slučaju ne mogu garantirati anonimnost sudionika. Također, tijekom intervjua ne smijete iznositi identificirajuće podatke o obitelji, prijateljima i nastavnicima te svi primjeri koje dajete moraju biti anonimizirani, što ću Vam pokazati na primjeru prije samog intervjua.

Prema Etičkom kodeksu za istraživanja s djecom (2020, 11) „dijete starije od četrnaest godina samo daje informirani pristanak“, a istraživač je „prije traženja djetetova pristanka, obvezan informirati roditelje o svim detaljima istraživanja“. Prije Vašeg sudjelovanja u istraživanju, Vaši roditelji bit će obaviješteni o provedbi ovog istraživanja te će imati sedam dana da se, ukoliko to žele, usprotive Vašem sudjelovanju tako što će o tome obavijestiti mene (istraživačicu) putem email poruke. Ukoliko se roditelji ne usprotive Vašem sudjelovanju u ovom istraživanju, Vi ćete tada, ako i sami želite sudjelovati u istraživanju, dati informirani pismeni pristanak na sudjelovanje. Sudjelovanje u ovom istraživanju u potpunosti je dobrovoljno te možete odustati u svakom trenutku bez objašnjenja razloga odustajanja i povući svoj pristanak na korištenje do tada prikupljenih podataka.

Provedba ovog istraživanja odobrena je od strane Povjerenstva za etičnost u pedagojskim istraživanjima Filozofskog fakulteta u Zagrebu (u prilogu).

Ukoliko imate bilo kakvih pitanja o ovom istraživanju i/ili Vas zanimaju rezultati istraživanja, slobodno mi se obratite na email adresu lovrecki.klara@gmail.com !

Srdačno

Klara Lovrečki

lovrecki.klara@gmail.com

Prilog 4 - Informativno pismo za roditelje

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Odsjek za pedagogiju

Ivana Lučića 3

10 000 Zagreb

Informativno pismo za roditelje

Naziv istraživanja: **Pozicioniranje učenika srednjih škola u suradnji obitelji i škole**

Istraživačica: Klara Lovrečki

Mentorica: izv. prof. dr. sc. Barbara Kušević

Poštovani roditelji,

istraživanje čiji je naziv „Pozicioniranje učenika srednjih škola u suradnji obitelji i škole“ provodi se u sklopu izrade diplomskog rada na studiju pedagogije na Filozofskom fakultetu u Zagrebu, pod mentorstvom izv. prof. dr. sc. Barbare Kušević. Cilj ovog empirijskog istraživanja je opisati kako učenici srednjih škola vide idealnu suradnju obitelji i škole i opisati s kojim sve čimbenicima povezuju ulogu koju sami u suradnji svoje obitelji sa školom trenutno zauzimaju.

Ovim istraživanjem nastoji se čuti glas učenika i dati im priliku da progovore o vlastitom razumijevanju suradnje obitelji i škole te o svojem pozicioniranju u njoj, o čemu ne postoji mnogo znanstvenih istraživanja. Učenici sudjelovanjem u ovom istraživanju imaju priliku iskazati svoje mišljenje i time nam pružiti uvid u svoje razumijevanje svijeta u kojem žive, čime bismo mogli doći do važnih saznanja koja bi mogla omogućiti dublje razumijevanje suradnje obitelji i srednjih škola. Rizici kojima se učenici izlažu sudjelovanjem u ovom istraživanju su minimalni, odnosno ne veći od onih kojima su izloženi u svakodnevnom životu.

Sudionici ovog istraživanja učenici su drugih, trećih i četvrtih razreda srednje škole koji imaju između 15 i 19 godina. Istraživanje će se provesti u obliku individualnih intervjua koji će trajati između 20 i 30 minuta. Intervjui će se snimati diktafonom na mobilnom uređaju, a uvid u dobivene audio snimke imat će samo ja (istraživačica) kako bih izradila transkript intervjua, nakon čega će biti trajno izbrisane. Uvid u transkripte intervjua, koji će biti anonimizirani i neće sadržavati identifikacijske podatke, imat će ja (istraživačica) i moja mentorica, a čuvat će se na računaru pod lozinkom 60 mjeseci od obrane diplomskog rada u sklopu kojeg se provodi ovo

istraživanje. Svi prikupljeni podaci koristit će se samo u svrhu pisanja znanstvenog rada, a dijelovi intervjua u tom radu će se parafrazirati i/ili citirati. Identitet i osobni podaci sudionika bit će poznati meni, no prilikom izvještavanja o rezultatima neće biti objavljeni te će se osigurati anonimnost svih sudionika istraživanja korištenjem postupka pseudonimizacije (koristit će se šifre umjesto imena i prezimena sudionika) te izostavljanjem podataka koji bi mogli dovesti do prepoznavanja. Međutim, prema Etičkom kodeksu istraživanja s djecom (2020), ukoliko tijekom istraživanja dođe do neočekivanih spoznaja o ugrozi sudionika ili drugih osoba, dužna sam o tome obavijestiti druge osobe i u tom slučaju ne mogu garantirati anonimnost sudionika. Također, sudionike ću uputiti da tijekom intervjua ne iznose identificirajuće podatke o obitelji, prijateljima i nastavnicima te da anonimiziraju primjere koje će navoditi, što ću im pokazati na primjeru prije samog intervjua.

Prema Etičkom kodeksu za istraživanja s djecom (2020, 11) „dijete starije od četrnaest godina samo daje informirani pristanak“, a istraživač je „prije traženja djetetova pristanka, obvezan informirati roditelje o svim detaljima istraživanja“. Sudjelovanje u istraživanju u potpunosti je dobrovoljno, a učenici će prije njegove provedbe biti informirani o svim važnim elementima istraživanja te će, nakon Vašeg pristanka (koji ćete dati ogluhom, odnosno nereagiranjem na ovu informaciju o istraživanju), dati pismeni pristanak na sudjelovanje u istraživanju. Sudionici mogu odustati od istraživanja u svakom trenutku, bez objašnjavanja razloga odustanka, a istraživačica će, ukoliko primijeti znakove nelagode ili oklijevanja, iste adresirati u razgovoru sa sudionikom i podsjetiti ga/ju na mogućnost odustajanja od istraživanja i povlačenja pristanka na do tada prikupljene podatke.

Provedba ovog istraživanja odobrena je od strane Povjerenstva za etičnost u pedagojskim istraživanjima Filozofskog fakulteta u Zagrebu (u prilogu).

Ukoliko imate dodatnih pitanja ili nedoumice, slobodno mi se obratite na email adresu: lovrecki.klara@gmail.com !

Pristanak roditelja

Molim Vas da vlastoručnim potpisom na niže označeno mjesto potvrdite da ste primili ovo informativno pismo.

Nadalje, ukoliko se ne slažete sa sudjelovanjem svojeg djeteta u ovom istraživanju i ne dajete svoj pristanak na njegovo/njezino sudjelovanje, molim Vas da mi se javite u roku od sedam dana na email adresu lovrecki.klara@gmail.com s jasno naznačenim imenom i prezimenom

učenika za kojeg ne dajete pristanak za sudjelovanje. **Smatra se da, u slučaju nejavljanja, dajete pristanak na sudjelovanje svojeg djeteta u istraživanju.**

Ime i prezime roditelja: _____

Potpis: _____

Srdačno

Klara Lovrečki

lovrecki.klara@gmail.com

Prilog 5 - Obrazac za davanje suglasnosti za istraživanje

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
Odsjek za pedagogiju
Ivana Lučića 3
10 000 Zagreb

SUGLASNOST ZA SUDJELOVANJE U ISTRAŽIVANJU

Naziv istraživanja: **Pozicioniranje učenika srednjih škola u suradnji obitelji i škole**

Istraživačica: Klara Lovrečki

Mentorica: izv. prof. dr. sc. Barbara Kušević

Svojim potpisom potvrđujete da:

- ste informirani o cilju, postupku i očekivanome trajanju istraživanja
- ste informirani o mogućim rizicima i dobitima istraživanja
- je Vaše sudjelovanje u istraživanju u potpunosti dobrovoljno
- ste informirani da imate pravo odustati u bilo kojemu trenutku provođenja istraživanja bez pojašnjavanja razloga odustajanja
- ste informirani da će intervju biti sniman diktafonom na mobilnom uređaju
- ste informirani kako će pristup snimci imati samo istraživačica, a pristup transkriptu intervjua imat će istraživačica i mentorica
- ste informirani da će se ova suglasnost čuvati na računalu, zaštićena lozinkom, 60 mjeseci od obrane diplomskog rada u sklopu kojeg se provodi ovo istraživanje
- ste informirani da će se anonimizirani transkripti intervjua čuvati na računalu, zaštićeni lozinkom i odvojeni od suglasnosti, 60 mjeseci od obrane diplomskog rada u sklopu kojeg se provodi ovo istraživanje
- ste suglasni s time da se pojedini dijelovi intervjua citiraju/parafraziraju u diplomskome radu
- ste informirani da će se u oblikovanju diplomskoga rada Vaša anonimnost štititi u maksimalnoj mjeri koju kvalitativno istraživanje omogućava
- ste upućeni da tijekom intervjua ne smijete iznositi identificirajuće podatke o obiteljima, prijateljima i nastavnicima pa svi primjeri koje iznosite moraju biti anonimizirani
- Vam je studentica primjerom pokazala kako raditi anonimizaciju opisanu u prethodnoj točki
- da Vam je studentica pojasnila na koji način možete dobiti uvid u rezultate istraživanja
- da ste upoznati sa zakonskom obavezom istraživačice da obavijesti odgovarajuće osobe u slučaju da tijekom intervjua dođe do neočekivanih spoznaja o ugrozi samih sudionika istraživanja (tj. Vas) ili drugih osoba

- da ste informirani o tome da su o Vašem potencijalnom sudjelovanju u istraživanju obaviješteni Vaši roditelji, koji su na Vaše sudjelovanje pristali tako što su obaviješteni o provedbi ovog istraživanja putem informativnog pismo za roditelje te se nisu javili na email adresu istraživačice kako bi uskratili dopuštenje za Vaše sudjelovanje u istraživanju, što znači da istraživačica ne može jamčiti anonimnost izvještaja o istraživanju u odnosu na Vaše roditelje (drugim riječima, čitanjem diplomskoga rada Vaši će roditelji možda moći prepoznati koji su odgovori Vaši)
- da ste prije potpisivanja ove *Suglasnosti za sudjelovanje u istraživanju* imali priliku sve eventualne nejasnoće iz ovoga dokumenta razriješiti s Klarom Lovrečki, studenticom koja provodi ovo istraživanje.

Mjesto: _____

Datum: _____

Ime i prezime sudionice/sudionika istraživanja:

Vlastoručni potpis: _____

Prilog 6 - Tablica kodova i kategorija

Kategorija	Kod	Kumulativna frekvencija koda
Idealni odnos i komunikacija roditelja i nastavnika	Komunikacija po potrebi	6 (S2, S6, S7, S8, S9, S10)
	Otvorenost i spremnost na suradnju	4 (S4, S5, S7, S9)
	Nepostojanje bliskih (prijateljskih) odnosa i umjerenost komunikacije	4 (S1, S2, S4, S10)
	„Dobra“ komunikacija	3 (S1, S3, S9)
	Komunikacija putem maila, poziva ili društvenih mreža nije potrebna u velikim količinama	3 (S2, S3, S4)
	Izostanak sukoba	2 (S1, S3)
	Korištenje grupa je poželjnije od slanja poruka individualnim roditeljima na društvenim mrežama	2 (S4, S9)
	Neobavještanje roditelja o svemu	2 (S2, S6)
	Komunikacija putem maila, poziva ili društvenih mreža prihvatljiva po potrebi	1 (S7)
Idealna učestalost dolazaka roditelja u školu ¹¹	Minimalno jednom u polugodištu prema zakonskoj obavezi	4 (S5, S6, S8, S10)
	Jednom u polugodištu	2 (S3, S9)
	Više puta mjesečno ili jednom mjesečno	1 (S7)
	3-4 puta godišnje	1 (S1)
Fokus suradnje	Problemi	4 (S2, S6, S7, S8)
	Dijeljenje informacija	3 (S6, S7, S9)
	Uspjeh učenika	3 (S7, S9, S10)
	Priprema za odrasli život i daljnje obrazovanje	2 (S2, S3)

¹¹ Zbroj kumulativnih frekvencija nije jednak ukupnom broju sudionika u ovoj kategoriji jer nisu svi sudionici u svojim opisima idealne suradnje govorili o idealnoj učestalosti dolazaka roditelja u školu. Iskazi koji su kodirani u ovoj kategoriji ne proizlaze iz jednog određenog pitanja iz protokola, već su se pojavljivali u otvorenom pitanju o idealnoj suradnji. Slična situacija vidljiva je i u nekim drugim kategorijama, a razlog tomu, kako je već navedeno, leži u činjenici da nisu svi sudionici spomenuli iste aspekte suradnje kada su govorili o idealnoj suradnji.

	Ne smije biti kontrola učenika	1 (S2)
	Kontrola učenika	1 (S5)
Razlike u idealnoj suradnji u osnovnoj i srednjoj školi	Suradnja roditelja i nastavnika trebala bi biti intenzivnija u osnovnoj školi	8 (S2, S3, S4, S5, S6, S8, S9, S10)
	Suradnja roditelja i nastavnika trebala bi biti intenzivnija u srednjoj školi	2 (S1, S7)
Bliskost trenutne suradnje idealnoj ¹²	Bliska je	5 (S4, S7, S8, S9, S10)
	Trenutna suradnja bi trebala biti intenzivnija	4 (S1, S3, S5, S6)
	Trenutna suradnja bi trebala biti manje intenzivna	3 (S2, S5, S6)
Načini na koje bi roditelji mogli unaprijediti trenutnu suradnju	Veće angažiranje na roditeljskim sastancima na strani učenika	2 (S3, S5)
	Veća komunikacija s predmetnim nastavnicima	2 (S3, S5)
	Veća podrška autonomiji i samostalnosti učenika	2 (S2, S6)
	Manje ispitivanja o školskim obavezama	1 (S2)
	Više pokazivanja interesa za učenika i njegovo školovanje	1 (S5)
	Veća pomoć pri učenju kada je zatražena	1 (S5)
Načini na koje bi nastavnici mogli unaprijediti trenutnu suradnju	Pokazivanje više interesa za učenike	1 (S6)
Aktivno pozicioniranje učenika	Postojale su takve situacije	9 (S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10)
	Nisu postojale takve situacije	1 (S1)

¹² Ukupna kumulativna frekvencija u ovoj kategoriji jednaka je 12, iako je 10 sudionika istraživanja, zato što su dva sudionika (S5 i S6) smatrali da bi suradnja roditelja i nastavnika u nekim aspektima trebala biti intenzivnija, a u nekim drugim manje intenzivna, pa sam njihove iskaze kodirala i kao *trenutna suradnja bi trebala biti intenzivnija* i kao *trenutna suradnja bi trebala biti manje intenzivna*.

Čimbenici aktivnosti	Potreba za privatnošću (nemiješanje javne i privatne sfere)	5 (S2, S4, S5, S8, S9)
	Potreba za podrškom pri donošenju odluka – važnost roditeljskog mišljenja	4 (S3, S4, S6, S7)
	Želja za autonomijom	3 (S2, S4, S6)
	Interes za ono što nastavnik govori o njima	2 (S3, S4)
	Izbjegavanje kontrole i kazne	3 (S3, S4, S5)
Pasivno pozicioniranje učenika	Postojale su takve situacije	9 (S1, S2, S3, S5, S6, S7, S8, S9, S10)
	Nisu postojale takve situacije	1 (S4)
Čimbenici pasivnosti	Osjećaj sposobnosti i samostalnosti	4 (S1, S2, S6, S5)
	Sznaju sve što ih zanima od roditelja pa ne osjećaju ni potrebu za sudjelovanjem	4 (S5, S8, S9, S10)
	Nepostojanje želje za sudjelovanjem	4 (S2, S5, S8, S10)
	Otvoren odnos i iskrenost između roditelja i učenika	3 (S2, S8, S9)
	Nepostojanje kontekstualne potrebe za uključivanjem roditelja	2 (S1, S5)
	Zauzetost ili nedostupnost roditelja	1 (S5)
	Smanjene mogućnosti djelovanja zbog intenzivne digitalne komunikacije roditelja i nastavnika	1 (S9)
	Nemogućnost djelovanja zbog intenzivne komunikacije putem digitalnih medija	1 (S9)
	Osjećaj neugode ili srama	2 (S1, S2)

Razumijevanje idealnih odnosa moći	Učenik uključen u komunikaciju	4 (S3, S4, S9, S10)
	Poštovanje ekspertize	4 (S2, S4, S8, S9)
	Dvosmjerna komunikacija	3 (S3, S8, S10)
Odnosi moći kao čimbenik pozicioniranja	Nepostojanje kulture sudjelovanja učenika u njihovoj školi	5 (S1, S2, S4, S6, S8)
	Nisam pozvan – to je samo za odrasle	4 (S1, S5, S8, S10)
	Podrška oko učenja kroz razgovor s nastavnicima	4 (S4, S6, S7, S10)
	Obrana pred nastavnicima i/ili drugim odraslima	3 (S4, S8, S9)
	Podrška u komunikaciji s nastavnicima	3 (S5, S7, S10)
	Osjećaj da nemaju ništa za reći	2 (S2, S6)
	Osjećaj da su u poziciji nemoći u odnosu na odrasle	1 (S5)
	Strah od negativnih posljedica i zamjeravanja	1 (S5)
Sudjelovanje u individualnim razgovorima nastavnicima i roditelja	Nisu sudjelovali	8 (S1, S2, S3, S4, S5, S8, S9, S10)
	Samo slušanje	1 (S6)
	Slušanje i sudjelovanje u razgovoru	1 (S7)