

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

FILOZOFSKI FAKULTET

ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

**IZAZOVI ESENCIJALIZACIJE I EGALITARIZMA U
SURADNJI OČEVA I ŠKOLE**

Diplomski rad

Matea Sučić

Zagreb, 2017.

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

IZAZOVI ESENCIJALIZACIJE I EGALITARIZMA U SURADNJI OČEVA I ŠKOLE

Diplomski rad

Matea Sučić

Mentorica: doc. dr. sc. Barbara Kušević

Zagreb, 2017.

Sadržaj

1. Uvod.....	6
2. Suradnja očeva i škole – stavovi i prakse roditelja i stručnjaka.....	7
2.1. <i>Određenje očinstva</i>	7
2.2. <i>Određenje suradnje očeva i škole</i>	9
2.3. <i>Suradnja očeva i škole nekad i danas</i>	11
2.3.1. <i>Suradnja očeva i škole u svijetu</i>	12
2.3.2. <i>Suradnja očeva i škole u Republici Hrvatskoj</i>	14
2.4. <i>Faktori koji utječu na uključenost očeva u suradnju sa školom</i>	16
2.4.1. <i>Individualni i obiteljski faktori</i>	16
2.4.2. <i>Institucionalni i društveni faktori</i>	18
2.5. <i>Utjecaj uključenosti očeva u suradnju sa školom na obitelj i školu</i>	21
3. Esencijalizacija očinske uloge u suradnji očeva i škole.....	21
4. Egalitarističko poimanje očinske uloge u suradnji očeva i škole.....	29
5. Empirijsko istraživanje.....	35
5.1. <i>Određenje problema istraživanja</i>	35
5.2. <i>Postupci i instrumenti istraživanja</i>	38
5.3. <i>Uzorak</i>	39
5.4. <i>Tijek istraživanja</i>	40
5.5. <i>Obrada podataka</i>	41
6. Analiza rezultata i rasprava.....	42
6.1. <i>Signali esencijalizacije i egalitarizma u učiteljskim stavovima prema očevima</i>	42
6.2. <i>Utjecaj esencijalizacije i egalitarizma u učiteljskim stavovima prema očevima na suradnju očeva i škole</i>	56
6.3. <i>Učiteljska percepcija odnosa između vlastitih stavova prema ulogama oca i majke i suradnje s očevima</i>	65
6.4. <i>Učiteljska procjena vlastitih kompetencija za suradnju s očevima</i>	67
7. Zaključak.....	69
8. Literatura.....	72
9. Prilozi.....	87
<i>Prilog 1 Protokol intervjua</i>	87

<i>Prilog 2</i> Prednosti i nedostaci esencijalizacije i egalitarizma u suradnji očeva i škole.....	89
<i>Prilog 3</i> Suglasnost za sudjelovanje u istraživanju	92
<i>Prilog 4</i> Lista i definicije generiranih kodova odgovora intervjuiranih ispitanika	93

Izazovi esencijalizacije i egalitarizma u suradnji očeva i škole

Sažetak

Tema su rada izazovi esencijalizacije i egalitarizma u suradnji očeva i škole. U teorijskom se dijelu rada raspravlja o razini suradnje očeva i škole u svijetu i u Hrvatskoj, o faktorima koji utječu na tu suradnju te o utjecaju očeve uključenosti u suradnju sa školom na sve faktore odgojno-obrazovnog procesa. Oslanjajući se na eksplicirane koncepte esencijalizacije i egalitarizma problem je istraživanja: *koliko su stavovi učitelja o ulozi očeva u suradnji sa školom esencijalistički, odnosno egalitaristički, i kako se ti stavovi reflektiraju na suradnju očeva i škole?* Provedeno je 15 dubinskih intervjua s učiteljima iz 6 zagrebačkih osnovnih škola te se ustanovilo da se u njihovim stavovima mogu detektirati signali esencijalizacije, koja pretpostavlja vjeru u urođene osobine i sposobnosti muškaraca i žena, i egalitarističkog pristupa očevima, koji pretpostavlja da su muškarci i žene jednako sposobni za suradnju i kojim se zastupa androgino roditeljstvo. Pokazalo se da stavovi imaju utjecaja na učiteljsku praksu, prvenstveno tako što esencijalisti ne nastoje uključiti očeve u suradnju ili to čine preko stereotipnih aktivnosti, dok egalitaristi u pozivima ne ističu posebno očeve. Svoje je uloge svjesna polovica učitelja, dok ostali misle da su važni drugi faktori – ponajprije obitelj i društvo. Naposljetku, učitelji se smatraju kompetentnima za suradnju s očevima iako o tome uglavnom nisu učili. Budući da je područje suradnje s očevima nedostatno istraženo, istraživanje će pridonijeti razumijevanju kvalitete suradnje očeva i škole te osvijetliti koliko na nju mogu utjecati učiteljski stavovi i percepcija očinske i majčinske uloge te koje su implikacije za budući rad učitelja.

Ključne riječi: suradnja, očevi, škola, učiteljski stavovi

Challenges of essentialization and egalitarianism in the cooperation between fathers and school

Abstract

The topic of the thesis are challenges of essentialization and egalitarianism in the cooperation between fathers and school. In the theoretical part of the thesis there is a discussion about the level of the cooperation between fathers and school in the world and in Croatia, about the factors that affect that cooperation and about the influence of fathers' involvement in the cooperation with school on all factors of the educational process. Relying on the explicated concepts of essentialization and egalitarianism, the problem of this research presented in this thesis is: *How essentialistic or how egalitarian are teachers' attitudes toward the role of fathers in the cooperation with school, and how do these attitudes reflect on the cooperation between fathers and school?* Fifteen in-depth interviews were conducted with teachers from six elementary schools in Zagreb and it was found that the signals of essentialization, which presupposes belief in the innate traits and abilities of men and women, and an egalitarian approach to fathers, which assumes that men and women are equally capable of cooperating and advocates androgynous parenting, could be detected in their attitudes. It has been shown that these attitudes have an impact on the teaching practice: primarily by the essentialists not seeking to involve fathers in the cooperation or by them doing so through stereotypical activities, while the egalitarians do not point out fathers in their calls. Half of the teachers are aware of their roles, while others believe that other factors are important – chiefly the family and society. Finally, teachers consider themselves to be competent to cooperate with fathers even though they generally have never learned about it. Since the area of the cooperation with fathers is insufficiently explored, the research will contribute to the understanding of the quality of the cooperation between fathers and school and will enlighten the question of the influence of teachers' attitudes and perception of paternal and maternal roles on it, as well as the question of the implications for teachers' future work.

Key words: cooperation, fathers, school, teachers' attitudes

1. Uvod

U suvremenome se društvu velika važnost pridaje suradnji obitelji i škole, a sve se više počinje govoriti i o nezamjenjivoj očevoj ulozi u odgoju djeteta, odnosno o potrebi razvijanja njegove suradnje sa školom. Takvo je isticanje očinske figure posljedica znanstvenih istraživanja koja su potvrdila povoljan utjecaj oca na djetetov razvoj (npr. Pleck, 2010; Wilson i Prior, 2011) i društvenih promjena koje dekonstruiraju društveni androcentrizam te muškarcu oduzimaju moć – budući da muškarac sve više gubi primat u poslovnome svijetu, pokušava se ojačati važnost njegove uloge u životu djeteta (Bem, 1993). Takva se društvena kretanja odražavaju i na stavove roditelja i školskoga osoblja koji mogu igrati veliku ulogu u kvaliteti suradnje roditelja sa školom (Mac Naughton i Hughes, 2011). Dok se s jedne strane naglašava potreba jednaka sudjelovanja muškaraca i žena u odgoju djeteta te osuvremenjena raspodjela poslova u obiteljskoj i izvanobiteljskoj sferi (egalitaristički pol), s druge se strane – čak ni u ozbiljnoj literaturi¹ – ne prestaje govoriti o esencijalno različitim osobinama muškarca i žene koje su posljedica bioloških predispozicija, ali i društvenih kretanja (esencijalistički pol). Budući da se iza svakoga ponašanja krije set pretpostavki i ukorijenjena ideologija, potrebno je osvijestiti kako o rodnim problemima promišljaju učitelji² u školi, koji su važan faktor u suradnji s očevima, kakvom percipiraju očinsku ulogu – (ne)zamjenjivom, esencijalnom ili neovisnom o spolu. Također, u vezi s tim, cilj je rada istražiti kako su stavovi učitelja o (ne)krucijalnosti očinske uloge i suradnje očeva i škole povezani s trenutnom razinom suradnje s očevima koju učitelji ostvaruju u kontekstu svoje škole te u kojoj mjeri učitelji uviđaju povezanost vlastitih stavova i prakse. Osim iznošenja podataka iz svijeta i Republike Hrvatske o razini uključenosti očeva u suradnju sa školom, nastojat će se prikazati što o važnosti suradnje očeva i škole kaže svjetska i hrvatska literatura, a što sami učitelji u empirijskome dijelu rada. Konačno, važno je osvijestiti koliko se učitelji uopće osjećaju kompetentnima za suradnju s očevima, što je tomu pridonijelo i što bi im moglo pomoći u budućemu radu.

¹ Primjerice Parke (2002).

² Pod pojmom *učitelj* u radu će se podrazumijevati učitelj u osnovnoj školi, u što spadaju učitelji razredne nastave (od 1. do 4. razreda) i predmetne nastave (od 5. do 8. razreda) (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj školi, 2012).

Budući da se očevi u zadnjih 20-ak godina apostrofiraju kao važni čimbenici u životu djeteta s kojima učitelji moraju uspostavljati suradnju, ovim će se radom nastojati odgovoriti na pitanja koliko su učitelji u tome uspješni i koliko s time imaju veze njihove implicitne pretpostavke o ulogama očeva i majki, odnosno muškaraca i žena, bile one reproducirane u praksi ili naizgled potisnute.

2. Suradnja očeva i škole – stavovi i prakse roditelja i stručnjaka

2.1. Određenje očinstva

Definiranje je očinstva složeno jer se može promatrati iz različitih perspektiva – prvenstveno kao biološka zadatost, odnosno kao nešto prirodno i kao socijalna konstrukcija, odnosno kao nešto što je društveno konstruirano.³ Drugo, poželjne su se uloge oca mijenjale tijekom prošlosti, čime se definiranje očinstva dodatno usložnjava. Moglo bi se govoriti o četirima idealima očinstva koji su se povijesno linearno smjenjivali: *kolonijalni otac*, *otac kao distancirani zarađivač obitelji*, *moderni uključeni roditelj* i *otac kao suroditelj* (LaRossa, 1997). Takve su promjene u očekivanjima od očinske uloge posljedica društvenih promjena koje podrazumijevaju povećanu zaposlenost ženâ izvan obitelji te vidljiv(ij)u kulturnu raznolikost, odnosno šarolikost obiteljskih strukturâ. Vidljiv je svojevrsni paradoks – veća uključenost očeva, ali i njihova veća odsutnost iz obiteljskoga života. Dok se s jedne strane od očeva očekuje da budu „suroditelji“, odnosno odgovorni očevi – zbog povećane majčine odsutnosti iz doma i fleksibilnijih radnih rasporedâ (LaRossa, 1997; Cabrera *et al.*, 2000), s druge strane uočljiv je trend „bezočinskog društva“ (engl. *fatherless society*) zbog sve većeg broja majki lezbijki, raspada brakova i fragilnih brakova (Olsen i Fuller, 2007). Usto, i u hrvatskoj se literaturi može pronaći podatak da očinska funkcija postaje sve nevažnija jer majke, uz već postojeće emocionalne privilegije nad djetetom, postaju samostalnije i profesionalno neovisnije, tako da otac postaje marginalna figura (Brajša, 1995).

³ Više o socijalnoj konstrukciji roditeljstva v. u Kušević (2011).

Unatoč spomenutim diskrepancijama, danas se sve više govori o konceptu „socijalnoga očinstva“ (engl. *social fatherhood*) koje se ne promatra kao samorazumljiva očinska titula, nego kao titula koja se treba zaraditi *roditeljevanjem*⁴ (Silverstein i Auerbach, 1999). Točnije, socijalno je očinstvo, koje će biti podloga ovom radu, samostalni odgoj djeteta ili odgoj uz pomoć drugih osoba koje se brinu za dijete (Dowd, 2000), odnosno koncept koji pod ocem ne podrazumijeva samo biološkoga oca, nego razne očinske figure koje obavljaju sve ili većinu uloga koje bi trebao obavljati otac u djetetovu životu (Connor i White, 2015). Dakle otac se ne promatra u okviru bračnoga modela tradicionalnog očinstva, gdje se očinska figura najčešće ograničuje na biološkoga oca, ili u okviru bioekonomskoga modela, gdje je otac osoba koja primarno priskrbljuje novac i materijalne resurse. Iz perspektive socijalnoga konstruktivizma otac je prvenstveno odrasla osoba koja se skrbi o djetetu te kontrolira i potiče njegov razvoj (Hoghugh, 2004, prema Kušević, 2011). Nukleusna je obitelj s muškarcem i ženom kao roditeljima tek jedan mogući obrazac obiteljske strukture, dok će se iznaći i primjeri multiploga roditeljstva gdje se o djetetu brine više odraslih osoba, a valjalo bi preispitati i važnost šire obitelji (primjerice djedova i baka) u djetetovu odgoju (Yorgason *et al.*, 2011; Slaughter-Defoe, 1995, prema McWayne, 2015). Ovakvo je određenje u neskladu s određenjem u *Obiteljskome zakonu* gdje se majkom smatra osoba koja je rodila dijete, a ocem majčin muž ako je dijete rođeno za vrijeme trajanja braka ili u razdoblju do tristo dana od prestanka braka. U zakonu se progovara o posvojenju djeteta i o roditeljima djeteta začeta uz medicinsku pomoć, no roditelji se takve djece ne spominju u definiciji oca i majke, nego tek sekundarno (Obiteljski zakon, 2015; Maleš i Kušević, 2011). Potpora su našem određenju očinstva rezultati istraživanja koji pokazuju da nema značajne razlike između utjecaja uključenosti pomajke i poočima u djetetov život u odnosu na biološke roditelje (primjerice u američkome nacionalnom istraživanju 1996., v. Nord i West, 2001). Slično potvrđuju i Lansford *et al.* (2001), koristeći se podacima iz istraživanja NSFH (engl. *National Survey of Families and Households*) sa 799 obitelji, koji su uočili da su posvojiteljske obitelji u nekim aspektima uspješnije od drugih struktura obitelji, primjerice majke posvojiteljice provode više vremena sa

⁴ Još uvijek neuvriježen, potencijalni hrvatski termin *roditeljevanje* analogija je engleskomu terminu *parenting* kojim se želi istaknuti *roditeljstvo* kao proces, a ne kao (samorazumljivo) stanje (v. Kušević, 2011).

svojom djecom i održavaju veći stupanj obiteljske kohezije. Također, djeca se iz različitih obiteljskih strukturâ nisu razlikovala u govoru o vlastitoj dobrobiti, ponašanju i odnosima unutar obitelji (Lansford *et al.*, 2001). Ipak, ima istraživanja koja govore o negativnim učincima odrastanja u obitelji koja se ne sastoji od dvaju bioloških roditelja (npr. Wojtkiewicz, 1993, koji govori o lošim učincima obitelji koja se sastoji od oca i njegove nove partnerice na dijete).

2.2. *Određenje suradnje očeva i škole*

Budući da se zbog povećane otvorenosti tržišta rada, odnosno povećanja zaposlenosti skrbnika i ujedno smanjenja vremena koje ostaje na raspolaganju za brigu o djeci, sve više djece uključuje u predškolske ustanove i slične institucije (Cabrera *et al.*, 2000), postaje neophodno uspostavljati dobru suradnju između roditelja i ustanova odgoja i obrazovanja od najranijih dana. U ovcem se korpusu pedagojske literature uspostavlja distinkcija između *suradnje* i *partnerstva* roditelja i odgojno-obrazovne ustanove (Maleš, 1996; Pašalić Kreso, 2004, prema Ljubetić, 2014). Partnerstvo se definira kao „najviša razina suradničkih odnosa pojedinaca iz obiteljske zajednice (najčešće roditelji i/ili staratelji) i vrtića/škole (najčešće odgojitelji/učitelji i stručni suradnici) usmjerenih na postizanje zajedničkog cilja (dobrobit djeteta), a koji se odvijaju u određenom kontekstu (vrtić/škola koju dijete pohađa) i imaju određeno vrijeme trajanja (najčešće za boravka djeteta u odgojno-obrazovnoj ustanovi)“ (Ljubetić, 2014, 4). Ukratko, u partnerskom odnosu roditelji su i odgajatelji jednaki, aktivni i odgovorni (Pugh i De’Ath, 1989, prema Maleš, 1996), dok u suradnji – koja je širi pojam – ne mora uvijek biti tako. Štoviše, tradicionalno je shvaćanje suradnje roditelje promatralo kao pasivne konzumente hijerarhijski nižeg položaja čije bi loše osobine odgajatelji/učitelji trebali ispraviti, a sve kako bi suradnjom pridonijeli djetetovu akademskom postignuću (Ljubetić, 2014). Partnerstvo pak predstavlja odnos u kojemu nema hijerarhije pozicija i znanja, odnosno odnos u kojemu se ne privilegira ničije iskustvo (Mac Naughton i Hughes, 2011). Također, uviđa se distinkcija između roditeljske uključenosti, koja je uži pojam, te roditeljskog angažmana koji predstavlja aktivno uključivanje u rad škole, onkraj dominacije škole. Usto, prepoznaju se različiti

oblici roditeljskog angažmana koji su se ranije zanemarivali – primjerice rad roditelja s djetetom kod kuće (Ljubetić, 2014; Edwards i Kutaka, 2015). U ovom se radu polazi od određenja suradnje kao stalnog razmjenjivanja iskustava i informacija između članova obitelji (u ovome slučaju očeva) i škole, njihova suodlučivanja o djetetovu školovanju te povremenog uključivanja roditelja (tj. očeva) u određene školske aktivnosti kojima pripomažu djetetovu uspjehu (Kušević, 2011; Bartulović i Kušević, 2016). Odlučili smo se za termin suradnje jer je širi i jer podrazumijeva različite razine suradnje, a ne samo kvalitativno optimalni oblik – partnerski odnos.

U novije se vrijeme počinju promatrati pozitivni učinci suradnje obitelji i odgojno-obrazovne ustanove ne samo na učenikov akademski uspjeh (v. Hoover-Dempsey *et al.*, 2005) nego i na druge čimbenike, kao što je primjerice bolji odnos između učitelja i učenika ili učeničko samopoimanje (Dearing *et al.*, 2008, prema Grolnick i Raftery-Helmer, 2015). Ipak, u literaturi se nerijetko previđa da suradnja ne mora biti pozitivna ako je shvaćena u smislu da svi roditelji moraju biti intenzivno uključeni u partnerskom odnosu sa školom jer to kadšto pridonosi reprodukciji društvenih nejednakosti (Kušević, 2016). Suradnja pretpostavlja da su roditelji kompetentni ravnopravno sudjelovati u tom odnosu s roditeljima, što često nije slučaj zbog različitih obiteljskih karakteristika (primjerice zbog stupnja obrazovanosti, socioekonomskog statusa i sl.). Sve u svemu, nije opravdano da se od svih obitelji očekuje jednako ulaganje napora u suradnju (Bartulović i Kušević, 2016), nego bi valjalo razumjeti obiteljske mogućnosti, odnosno svakoj obitelji pristupati individualno.

Suradnja roditelja i škole može se odvijati u različitim aktivnostima, a najčešće su: roditeljski sastanci i individualni razgovori, telefonski pozivi, pisma, dolazak na školske svečanosti, volontiranje u razredu, sudjelovanje u donošenju odluka i sl. (Maleš, 1996; Henderson i Mapp, 2002; Rimm-Kaufman i Zhang, 2005; Grolnick i Raftery-Helmer, 2015). Katkad se prakticiraju i zajednička druženja roditelja i djece – zabavne večeri, odlasci na izlete, dani karijere (McBride i Rane, 1997; Green, 2003). S druge strane, bilo je već riječi o tome da neki autori ističu da je oblik roditeljske uključenosti i onaj u obiteljskom kontekstu, odnosno prilikom roditeljskog pomaganja djetetu oko školskih aktivnosti i prilikom roditeljskog truda oko intelektualnog stimuliranja djeteta (Grolnick i Raftery-Helmer, 2015).

2.3. Suradnja očeva i škole nekad i danas

Kako je rečeno, pozitivni se učinci suradnje na sve sudionike odgojno-obrazovnoga procesa sve više apostrofiraju, no često se nazivom *roditelji* homogenizira cijela skupina skrbnika, odnosno previđa se važnost različitosti skrbnika, pa i obiteljskih struktura.⁵ Stoga su primjerice očevi, na koje će biti stavljen naglasak u ovome radu, često neimenovani kao subjekti s kojima valja uspostaviti partnerski odnos. Usto, njihovo se slabije uključanje u školske aktivnosti nerijetko generalizira kao slaba uključenost u odgoj uopće (McBride i Rane, 1997; Henderson i Mapp, 2002; Hoover-Dempsey *et al.*, 2005). O njima se tek odnedavna, u SAD-u tek od sredine 1990-ih, počinje govoriti kao o važnome faktoru s kojim bi učitelji trebali surađivati (Nord *et al.*, 1997; Unal i Unal, 2010).

Da bi se razumjelo kakvo je stanje suradnje škole i očeva, potrebno je najprije vidjeti kako se mijenjala kvantiteta i kvaliteta uključenosti očeva u unutarobiteljske aktivnosti. Nacionalno je američko istraživanje iz prošloga stoljeća utvrdilo da je postotak djece za koju se brinu očevi tijekom majčina rada izvan kuće porastao sa 15% 1977. na 20% 1991. (O'Connell, 1993). Yeung *et al.* (2001) potvrdili su povećanje očeve uključenosti usporedbom stanja u 60-ima, 80-ima i kasnim 90-ima. Moglo bi se pretpostaviti da se trend nastavio sve do danas i da je slična stopa porasta očeve uključenosti izgledna i u budućnosti. Kako djeca odrastaju, očeva se uključenost u njihovu životu smanjuje, što potvrđuju primjerice Yeung *et al.* (2001) – u djece dobi 0–2 godine otac je bio emocionalno dostupan 3 sata dnevno, a u djece dobi 9–12 godina tek 2^{1/4} sata dnevno. Zanimljivo je da se očeva uključenost u djetetove aktivnosti vezane uz školu udvostručuje od rane dobi do predadolescencije – od 7 minuta do 27 minuta dnevno. Što se tiče majki, neka su druga istraživanja (npr. Montemayor, 1982; Montemayor i Brownlee, 1987; Larson i Richards, 1994) pokazala da je u život tinejdžera više uključena majka, što znači da se majčina dominacija u djetetovu životu nastavlja

⁵ Primjerice Hoover-Dempsey *et al.* (2005) ekstenzivno navode razloge roditeljskog uključivanja u suradnju sa školom, no niti jednom ne osvrću se na očeve i evidentnu problematičnost njihova (ne)uključivanja.

tijekom odrastanja. U jednome segmentu – igri – očevi su ipak uključeni u odgoj djeteta od majki. Richards *et al.* (1977) proveli su longitudinalno istraživanje u Engleskoj u kojemu su utvrdili da je preko 90% očeva bilo redovito uključeno u igru s djetetom u dobi od 30 do 60 mjeseci, a slično se potvrdilo i s afroameričkim i latinoameričkim očevima – npr. afroamerički su očevi provodili 54% svog vremena u igri s djetetom, dok su majke to činile 38% svog vremena (Hossain i Roopnarine, 1994; Hossain *et al.*, 1995, prema Parke, 2002).

Sve u svemu, očevi se sve više uključuju u unutarobiteljske aktivnosti, što bi moglo biti povezano s njihovim povećanim uključivanjem u izvanobiteljske aktivnosti, pa samim time i u suradnju sa školom, koja se tradicionalno smatrala ženskom domenom. Uporište je takvu razmišljanju i Parsonsova podjela na dvije temeljne funkcije – mušku *instrumentalnu* i žensku *ekspresivnu*. Instrumentalna funkcija podrazumijeva usmjerenost na izvršenje zadatka (ponajprije razvoj karijere), dok ekspresivnu primarno određuje usmjerenost na odnose (pa tako i na odgoj i suradnju sa školom) (Bem, 1993). Koliko su se promijenili društveni trendovi u suradnji očeva i škole u svijetu i Hrvatskoj, bit će rečeno u idućim odjeljcima.

2.3.1. Suradnja očeva i škole u svijetu

Na poticaj američkog predsjednika Billa Clintona, koji je 1995. iskazao javni apel za uključivanje očeva u obrazovanje njihove djece, provedena su istraživanja kojima se kanilo utvrditi kakvo je stanje s očevom uključenosti u školski život. Rezultati iz 1997. pokazuju da je u dvoroditeljskim obiteljima upola manje visoko uključenih očeva nego majki (27% očeva i 56% majki). U jednoroditeljskim je obiteljima situacija drukčija – u školski je život uključeno 46% samohranih majki i 49% samohranih očeva (Nord *et al.*, 1997). Što se tiče očeva koji ne stanuju sa svojom djecom, čak ih 69% nije sudjelovalo niti u jednoj školskoj aktivnosti od početka školske godine,⁶ a samo ih je 9% sudjelovalo u više od tri aktivnosti (Nord *et al.*, 1997). Istraživanje američkog Nacionalnog centra za obrazovnu statistiku (NCES) iz 1996. (Nord i West, 2001)

⁶ U dvoroditeljskim obiteljima takvih je 25% očeva.

pokazalo je da je u suradnju sa školom bilo intenzivno uključeno 17% očeva koji ne žive s djecom, 28% očeva u dvoroditeljskim obiteljima i 46% samohranih očeva, dok 62% majčinih novih partnera nije sudjelovalo niti u jednoj (ili u samo jednoj) dječjoj aktivnosti u školi. Pokazano je i da će otac koji živi s djetetovom pomajkom pokazati veću stopu uključenosti od oca koji živi s djetetovom biološkom majkom – 35% očeva iz prvog slučaja visoko je uključeno u djetetov školski uspjeh naprama 28% očeva iz druge situacije (Nord i West, 2001; slično v. u istraživanju s predškolskom djecom u Rimm-Kaufman i Zhang, 2005).

Inozemna istraživanja potvrđuju da razina očeve uključenosti u suradnju sa školom opada tijekom školovanja – u američkom istraživanju 1997. pokazalo se da je u dvoroditeljskim obiteljima s učenicima od 1. do 5. razreda 30% učenika imalo očeve koji su bili visoko uključeni u suradnju sa školom, dok je u srednjoj školi bilo 23% takvih učenika (Nord *et al.*, 1997; Yeung *et al.*, 2001). U jednoroditeljskim očinskim obiteljima u osnovnoj školi cijelo je vrijeme bilo 53% učenika s visoko uključenim očevima u suradnju sa školom, a u srednjoj 27%. Očevi su u jednoroditeljskim obiteljima očito više uključeni u obrazovanje tijekom osnovne škole od očeva u dvoroditeljskim obiteljima jer nema difuzije odgovornosti – majka nije prisutna pa imaju manje izbora. U srednjoj pak školi dolazi do pada uključenosti zbog smanjenja intenziteta uključenosti roditelja u suradnju sa školom što se zbiva inače s većinom roditelja u višim stupnjevima obrazovanja djeteta (npr. Grolnick *et al.*, 2000), vjerojatno zbog različitih potreba učenika, pa samim time i zbog različitih percepcija učitelja o tome koliko bi trebali i/ili mogli uključiti roditelje učenika viših razreda u suradnju sa školom (Epstein, 1986; za smanjenje uključenosti od vrtića do 3. razreda v. Izzo *et al.*, 1999; za pad uključenosti od osnovne do srednje škole v. Eccles i Harold, 1993). Također, američkim se istraživanjem iz 1997. uspostavilo da čak 40% očeva nikad nije čitalo svojoj školskoj djeci (Nord *et al.*, 1997).

Novija istraživanja (Shumow i Miller, 2001; Rimm-Kaufman i Zhang, 2005) pokazuju također da je otac manje uključen u suradnju s odgojno-obrazovnom ustanovom. Shumow i Miller su u istraživanju 2001. sa 60 obitelji srednjoškolaca utvrdili da su majke i očevi jednako uključeni u odgoju kod kuće, ali u školi je uključenija majka,

pogotovo što je višega obrazovnog stupnja, dok su očevi svih obrazovnih stupnjeva manje angažirani (Shumow i Miller, 2001).

U drugoj novijoj studiji 2005., koja je uključivala 75 djece u predškoli i vrtiću, izvodila su se dva intervjua godišnje s članovima obitelji, a odgajatelji su vodili dnevnik o suradnji s roditeljima. Dok u predškoli 36% očeva nije ostvarilo nikakav kontakt s odgajateljem, u vrtiću njih čak 57% nije imalo nikakvu komunikaciju. U stvari, očeva je suradnja s odgajateljem brojčano činila tek desetinu u usporedbi s komunikacijom ustanove s ostalim članovima obitelji. Komunikacija je najčešće bila inicirana od škole i odnosila se na posjet školi gdje su u fokusu bili problemi koje dijete ima (Rimm-Kaufman i Zhang, 2005). U drugim je istraživanjima pokazano da je, čak i kad se forsira suradnja s očevima, ona na nedostatnoj razini (McBride *et al.*, 2001).

2.3.2. Suradnja očeva i škole u Republici Hrvatskoj

Inozemni trendovi slabije uključenosti očeva u suradnju sa školom vidljivi su i u Hrvatskoj. U istraživanju provedenu 2006. s ukupno 673 roditelja tijekom redovitih roditeljskih sastanaka u 10 škola iz svih hrvatskih regija ukupno je sudjelovalo 522 majke i 143 oca, odnosno 81% majki i samo 19% očeva (Marušić *et al.*, 2006), što upućuje na nepolaženje roditeljskih sastanaka od strane očeva. Slično pokazuju rezultati drugog istraživanja kojim se ispitalo zadovoljstvo školom 4 547 roditelja iz 49 hrvatskih osnovnih škola, a sudjelovalo je 78,5% majki i 20,5% očeva. Pokazalo se da su majke zadovoljnije školom, što su autorice interpretirale kao vjerojatnu veću upućenost majki u obrazovanje djeteta (Maričić *et al.*, 2009). Nadalje, 2013. je provedeno anketno istraživanje s prigodnim uzorkom od 261 roditelja čija djeca pohađaju vrtiće na području Rijeke. Prosječna je dob ispitanika bila 35 godina, a roditelji su uglavnom imali dvoje djece (54,1%) ili jedno dijete (39,3%). Roditelji su bili zaposleni i više od 70% imalo je višu ili visoku stručnu spremu. U uzorku od 82% ispitanica⁷ od ukupno 261 ispitanika, samo je 5% ispitanika odgovorilo da otac češće

⁷ Postotak je značajan jer su ispitivani roditelji koji su dolazili po djecu u vrtić, tako da se i u ovoj brojci ogleda stanje uključenosti očeva u suradnju s odgojno-obrazovnom ustanovom.

odlazi na roditeljske sastanke u vrtić, dok ih je 3% odgovorilo da otac češće odlazi na kreativne radionice u vrtić. Ipak, oko 35% ispitanika reklo je da te aktivnosti podjednako obavljaju otac i majka (Ivković *et al.*, 2014).

Unatoč tomu što istraživanja pokazuju da su očevi u Republici Hrvatskoj slabije uključeni u obrazovanje djeteta, potrebno je sve više promišljati o specifičnosti pristupa jednoroditeljskim (pa tako i očinskim) obiteljima jer njihova stopa značajno raste. UNICEF-ov izvještaj tvrdi da su jednoroditeljske obitelji 2001. godine činile 15% ukupnih obitelji u Republici Hrvatskoj, dok ih je tri desetljeća prije toga bilo 11,5%. U izvještaju se posebno apostrofira važnost obraćanja pažnje na jednoroditeljske očinske obitelji jer se očevi izjašnjavaju da se osjećaju isključeno i nevidljivo, što je posljedica većeg obraćanja pažnje javnosti jednoroditeljskim majčinskim obiteljima koje su brojnije (Obradović Dragišić i Kunac, 2011). U Republici je Hrvatskoj, prema UNICEF-ovim podacima za 2001. godinu (Obradović Dragišić i Kunac, 2001), peterostruko više majčinskih jednoroditeljskih obitelji (156 038 majčinskih i 31 965 očinskih obitelji). Epstein (1990) istraživanjem s jednoroditeljskim i dvoroditeljskim obiteljima pokazuje da su učitelji u puno većoj mjeri pozivali roditelje u jednoroditeljskim obiteljima da budu uključeni s djecom u školskim aktivnostima kod kuće, a i u suradnju sa školom uopće. U vezi s tim, učitelji su procijenili da su roditelji iz dvoroditeljskih obitelji od veće pomoći od onih iz jednoroditeljskih obitelji, a pokazalo se da to ima veze s njihovim pokušajima da jednoroditeljske obitelji uopće uključe u suradnju – učitelji koji su ih nastojali uključiti, imali su o njima bolju percepciju (Epstein, 1990). Sve to hoće reći da većina učitelja, barem u ovom istraživanju, promatra jednoroditeljske obitelji u modelu *deficita*, smatrajući ih nepotpunom obiteljskom strukturom, što se može popraviti prije svega komunikacijom i nezapostavljanjem jednoroditeljskih obitelji. Potrebno je prepoznati karakteristike različitih obiteljskih struktura i u skladu s time ohrabrivati ih na uključivanje i isticati njihove snage, a ne nedostatke.

2.4. Faktori koji utječu na uključenost očeva u suradnju sa školom

2.4.1. Individualni i obiteljski faktori

Od individualnih faktora veliku će ulogu u očevoj suradnji sa školom odigrati očeva *percepcija vlastite roditeljske uloge*, odnosno stupanj u kojemu otac smatra da bi se on trebao baviti suradnjom (Hoover-Dempsey *et al.*, 2005; U. S. Department of Education, 2000, prema Hennon *et al.*, 2008).⁸ Hennon *et al.* (2008) prenose primjer očeva kojima je profesionalac u programu *Even Start* govorio o važnosti čitanja maloj djeci, na što je dobio odgovor očeva da je to majčin, a ne njihov posao. Ako očevi vjeruju da to nije njihova obaveza, najčešće zbog toga što misle da to nije dio njihove muške uloge (Russell, 1978), neće biti motivirani za uključivanje u odgoj djeteta smatrajući da je to prirodno majčina obveza.⁹ U vezi s tim, očevoj će uključenosti pridonijeti njegovo uvjerenje da je *uspješan* u brizi za dijete, odnosno da ta sposobnost nije biološki predodređena (samo) majci (Beitel i Parke, 1998; Cowan i Cowan, 1987). Moguće je da se otac osjeća *nekompetentnim*, što bi valjalo suzbiti prijateljskim školskim okruženjem, stoga neki autori sugeriraju da bi valjalo početi s aktivnostima koje su mu bliske, poput popravljavanja ili izrade školske opreme, predstavljanja profesionalne vještine, sudjelovanja u sportskim aktivnostima (a ne primjerice pjevanja pjesmica ili čitanja priča grupi djece) (McBride i Rane, 1997).¹⁰ Drugi autori (Turbiville i Marquis, 2001) izvještavaju da su očevi u predškolskim programima najčešće (preko 50% očeva) bili uključeni u aktivnostima za cijelu obitelj (blagdanske zabave, piknici, planiranje djetetove budućnosti, učenje o tome kako postati bolji roditelj). Budući da je percepcija vlastite učinkovitosti novo socijalni konstrukt, očevima su potrebni i *poticaji iz okoline*, pa i *programi učenja* ako je to potrebno (Hoover-Dempsey *et al.*, 2005). Primjer su podrške očevima iskustva iz berlinske četvrti Schöneberg gdje se 2004. potaklo sastajanje očeva u Društvenom centru te razgovor o izazovima s kojima se

⁸ Utjecaj vlastite percepcije roditeljske uloge pokazao se značajnim prediktorom uključivanja roditelja općenito, pa i roditelja drugih kultura, primjerice latinoameričkih imigranata (Chrispeels i Rivero, 2001; Gonzalez i Chrispeels, 2004).

⁹ U istraživačkom će dijelu rada biti slično s učiteljima – ako smatraju da je uključivanje očeva u suradnju isključivo predmet obiteljske odluke, neće se truditi oko iniciranja suradnje s očevima.

¹⁰ O svrhovitosti inzistiranja na uključivanju u tipično „muškim aktivnostima“ v. poglavlje 3 ovoga rada.

očevi susreću u roditeljstvu. Nekoliko očeva konstantno mentorira i poučava druge očeve, a sa savjetima uvijek pomažu i učitelji. Također, organiziraju se i zajedničke aktivnosti očeva i djece u području Društvenoga centra te seminari za unapređenje roditeljskih kompetencija (Nasser, 2013).

Usto, često će na očevu, kao i na roditeljsku uključenost općenito, utjecati njegovo *vlastito iskustvo sa školovanjem* koje, ako je bilo negativno, može biti snažna kočnica. Samopouzdanje im može narušiti i *nepismenost ili nedostatak komunikacijskih vještina*, što je često u uskoj vezi sa *stupnjem obrazovanja* (Finders i Lewis, 1994; Nord *et al.*, 1997; Unal i Unal, 2010).

Što se tiče obiteljskih faktora, istraživanja su pokazala da *će očevi koji su uključeni u obiteljski život* biti uključeni i u školski život (Nord *et al.*, 1997; Rimm-Kaufman i Zhang, 2005). U dvoroditeljskim obiteljima naj snažniji je pretkazatelj očeve uključenosti *majčina uključenost*, ali i *broj aktivnosti* koje otac obavlja s djetetom u obiteljskome odgoju (Nord *et al.*, 1997). Neka su istraživanja pokazala da će, prema iskazima učenika i učitelja, djeca s *visoko uključenim majkama u školski život* češće imati i isto tako uključene očeve (Grolnick i Slowiaczek, 1994). Na očevu konstrukciju roditeljske uloge dakle uvelike utječu *očekivanja njemu važnih pojedinaca i grupa* (Hoover-Dempsey *et al.*, 2005), a u heteroseksualnoj dvoroditeljskoj obitelji pretpostavlja se da je to majka. Katkad će majka biti tzv. *čuvarica prolaza* (engl. *maternal gatekeeping*) jer će se osjećati gospodaricom obiteljskog života. Takva majka na brojne načine smanjuje razinu očeve uključenosti u obiteljski odgoj, pa onda i u suradnju sa školom (o tipovima majčinog „čuvanja prolaza“ v. noviju konceptualizaciju Puhlman i Pasley, 2013). Škola bi tomu trebala doskočiti daljnjim posvećivanjem pažnje majkama, odnosno sprečavanjem pojave da jedini predmet interesa postanu očevi (McBride i Rane, 1997). Primjer je za to nanovo berlinski u kojemu se s jedne strane održavaju redoviti sastanci majki, tzv. *Redoviti doručak*, dok se s druge strane održavaju sastanci očeva (Nasser, 2013).

Na uključenost očeva koji ne prebivaju s djecom u školski život najviše utječe dob djeteta, prihodi, majčino obrazovanje, majčina razina uključenosti, konfiguracija obitelji te očevu plaćanje potpore (Nord *et al.*, 1997). Očevi su uključeni u dobi do petog

razreda, što je veća razina prihoda, majčina obrazovanja i njezine uključenosti te ako je otac plaćao potporu (Nord *et al.*, 1997).

2.4.2. *Institucionalni i društveni faktori*

Što se tiče institucionalnih faktora, uključenost će očeva u suradnju sa školom uvelike ovisiti o školskoj kulturi, odnosno o *stavovima djelatnika škole* te njihovu trudu da očeve razumiju i pozovu u aktivnosti (Hoover-Dempsey *et al.*, 2005). Kadšto učitelji previđaju heterogenost obitelji, odnosno različite mogućnosti njihova odaziva na učiteljske pozive za suradnjom, zbog čega ne izlaze ususret (ne)fleksibilnosti obiteljskih rasporeda ili kulturnom kapitalu koji roditeljima (ne) omogućuje da budu ravnopravni partneri s učiteljima (Kušević, 2016). Očevi nerijetko ističu da im je jedna od većih barijera uključivanju u rad škole upravo (ne)fleksibilan posao (Finders i Lewis, 1994; Unal i Unal, 2010), za što učitelji kadšto nemaju razumijevanja, odnosno ne uviđaju da problem nije nužno u stavovima i volji obitelji, nego u društvenim čimbenicima koji onemogućuju roditeljsko uključivanje u suradnju sa školom (Kušević, 2016). Zbog nerazumijevanja obitelji, pa samim time i očeva, često dolazi do problema u komunikaciji s očevima. Primjerice Mac Naughton i Hughes (2011) detektirali su šest „nepoštenih“ načina razmišljanja koji dovode do nepravdnih odnosa između učitelja i roditelja, a to su: esencijalizacija, homogenizacija, percepcija roditelja kao „drugih“, privilegiranje te utišavanje. Percepcija učitelja o ulozi roditelja, pa onda i oca u djetetovu životu, uvelike utječe na osjećaj roditeljske/očinske (ne)dobrodošlice u školu (Mapp, 1997). Važnu će ulogu odigrati i *kompetentnost učitelja/nastavnika* za suradnju s očevima, odnosno njihova procjena vlastitih kompetencija za suradnju. Ambivalentnost djelatnika prema uključivanju očeva može biti posljedica njihova manjkava znanja o suradnji s očevima, što potvrđuje činjenica da učitelji nerijetko iskazuju nezadovoljstvo zbog nedovoljnih kompetencija za rad s roditeljima, naročito s očevima (McBride i Rane, 1997; Graue i Brown, 2003, prema Hoover-Dempsey *et al.*, 2005; Ljubetić, 2014), tako da im treba podrška i adekvatna izobrazba.

U ovaćem broju istraživanja ispitivani se subjekti (ponajprije učitelji) izjašnjavaju da smatraju da bi trebalo, zbog brojnih dobrobiti, u što većoj mjeri uključiti očeve u suradnju sa školom (Gary *et al.*, 1987; Green, 2003; Ulan i Ulan, 2010), no postavlja se pitanje koliko se u praksi odvija *pokušaja za njihovim uključivanjem*. Istraživanjem 2001/2002. godine kojim su se prikupili podateci od 213 učitelja, ustanovljeno je da ih se 50% stalno ili često trudilo uključiti očeve, a 16% rijetko ili ponekad. Najdjelotvornijima su se u privlaćenju očeva za suradnju pokazala pisma – čak je 40% učitelja slalo pisma očevima, čak i onda kad nisu živjeli s djecom. Dalje, veliku je ulogu odigralo i ostavljanje prostora na formularima za očevu ime i kontakt (što je prakticiralo preko 90% učitelja) te pozivanje očeva da sudjeluju u aktivnostima centra (što je bila praksa oko 72% djelatnika) (Green, 2003). Stavovi će djelatnika direktno utjecati na programe koji se kreiraju u okviru odgojno-obrazovne ustanove, a koji bi u uključivanju očeva trebali biti specifični i jasno obrazloženi (McBride i Rane, 1997).

Važan institucionalni faktor očeve ukljućenosti u suradnju sa školom jest i *spol školskih djelatnika*, ponajprije učitelja/učiteljica. Istraživanjem provedenim s 33 učitelja/učiteljice i 232 oca u 3 turske škole utvrdilo se primjerice da očevi bližima doživljavaju učitelje, a majke učiteljice (Unal i Unal, 2010). U tom su istraživanju učitelji/učiteljice osjećali da već njihov spol poziva roditelje istoga spola da se uključe u suradnju sa školom, što se zaista i obistinilo jer su (muški) učitelji surađivali s većim brojem očeva nego majki. Sve to može imati veze s time što je obrazovni sustav uvelike feminiziran, pa se muškarcu u tom kontekstu, bilo kao učitelju bilo kao roditelju, mogu percipirati „drugima“ (Goldman, 2005). Američko istraživanje iz 1993. pokazuje da je tada u američkom predškolskom sustavu javnog obrazovanja bilo čak 98% žena (Heaviside i Farris, 1993). Utvrđeno je da su žene činile čak 96% učitelja i osoblja u institucijama predškolskoga odgoja u 25 zemalja prije 10-ak godina (OECD, 2007, prema Palm i Fagan, 2008). Istraživanje NAE utvrdilo je da je u SAD-u samo 24,9% učitelja (od ukupno 3 milijuna) muškoga spola (Unal i Unal, 2010). Usporedbe radi, u Republici Hrvatskoj 2010. godine u obrazovanju je bilo zaposleno 80 454 žene i 24 527 muškaraca (Rogić-Hadžalić *et al.*, 2012). U osnovnom je školstvu 1999. bilo 23,4% muškaraca i 76,7% žena, dok je 2009. bilo 19% muškaraca i 81% žena. U srednjem je školstvu 1999. bilo 37,5% muškaraca i 62,5% žena, dok je 2009. bilo 34,7% muškaraca i 65,3% žena. Zanimljivo, u visokom je obrazovanju više muških profesora iako se udio

žena postupno povećava (1999. je bilo 65,5% muškaraca i 34,5% žena, a 2009. 56,4% muškaraca i 43,6% žena) (Obradović Dragišić i Kunac, 2011). Od studenata je 2010. u području obrazovanja odgojitelja i učitelja diplomiralo 1 307 žena, a tek 59 muškaraca na području cijele države (Rogić-Hadžalić *et al.*, 2012). U literaturi se stoga nerijetko preporučuje uključivanje većeg broja muškaraca u rad odgojno-obrazovne ustanove, pa i uvođenje muških koordinatora koji bi se brinuli o uključivanju očeva u suradnju sa školom (Green, 2003; Unal i Unal, 2010).

Društveni se stavovi o očinstvu odnose na to *kako društvo promatra ulogu oca*, pa samim time koliko ocu (ne) omogućuje da bude posvećen suradnji sa školom. To je vidljivo u različitim tipovima *roditeljskih dopusta* te u *fleksibilnosti radnih rasporeda* (Green, 2003; Garcia Coll *et al.*, 2002, prema Hoover-Dempsey *et al.*, 2005). Indikativno je da je, prema UNICEF-ovu izvještaju za 2009. godinu, u Republici Hrvatskoj iskorišteno ukupno 762 002 roditeljskih dopusta i beneficija, a među njima je samo 12 799 muškaraca, tj. 1,7% zaposlenih i samozaposlenih muškaraca (Obradović Dragišić i Kunac, 2011). U Njemačkoj je, usporedbe radi, 2004. godine tek 4,9% očeva koristilo roditeljski dopust, dok se 2013. brojka popela na 23,6%, a u samome Berlinu čak na 30% očeva (Nasser, 2013). U Švedskoj je samo 1% očeva koristilo roditeljski dopust tijekom 1970-ih, dok je 2003. stopa korištenja iznosila 18% (Bygren i Duvander, 2006). Nepomnyaschy i Waldfogel (2007) izvješćuju da donedavno u SAD-u uopće nije postojala politika očeva uzimanja roditeljskog dopusta. Tvrtke same odlučuju o tome hoće li omogućiti roditeljima roditeljski dopust, no često ih u većoj mjeri omogućuju ženama ili suptilno pokušavaju odvući očeve od uzimanja dopusta, što pridonosi reprodukciji postojećih nejednakosti (Gault *et al.*, 2014). Patrijarhalno društvo nerijetko *esencijalizira roditeljske uloge*, prije svega smatrajući da je roditeljski stil biološki određen, odnosno da očeva primarna uloga nije odgoj djeteta, nego privređivanje za obitelj. Također, u takvu se društvu ističe nezamjenjiva očinska uloga u životu djeteta, odnosno djetetova problematičnost ako oca nema. Inzistiranje na urođenim razlikama muškaraca i žena koje podupire predodređene uloge oca i majke vodi tomu da se društveni stereotipi nastavljaju reproducirati sugerirajući očevima da imaju ulogu autoriteta i da njihov posao nije briga o odgoju djece, što se širi na stavove cijeloga društva koje takve pozicije majki i očeva rijetko propituje (Silverstein i Auerbach, 1999).

2.5. Utjecaj uključenosti očeva u suradnju sa školom na obitelj i školu

U literaturi se najčešće progovara o dobrobiti očeve uključenosti u školski život na dijete. Neka istraživanja (npr. Salem *et al.*, 1998; Nord *et al.*, 1997; Nord i West, 2001) pokazala su da uključenost očeva u školu ima snažan utjecaj na učenikove dobre rezultate i ocjene, i to neovisno o obiteljskoj strukturi i zajedničkom/odvojenom stanovanju. Američkim se istraživanjem iz 1996. utvrdilo da su djeca s visokom razinom uključenosti očeva u suradnju sa školom sudjelovala u više izvannastavnih i izvanškolskih aktivnosti te da su više uživala u školi, a čak je polovica njih imala najviše ocjene. 7% učenika s izrazito angažiranim očevima ponavljalo je razred (a 10% ih isključivano iz škole), dok je onih sa slabo uključenim očevima bilo dvostruko više (15%) i čak ih je 18% isključivano iz škole (Nord, 1998). Hrvatsko je istraživanje sa 179 učenika dviju osnovnih škola pokazalo da će veća očeva uključenost u djetetovo obrazovanje rezultirati većim uspjehom i boljim ocjenama u hrvatskome i matematici (Sremić i Rijavec, 2010). Međutim, kadšto se spominju utjecaji očeve uključenosti i na ostale faktore odgojno-obrazovnog procesa – prvenstveno na roditelje i učitelje. Očevi profitiraju zbog bolje povezanosti s učiteljem i razumijevanja vlastitog djeteta, a učiteljima suradnja olakšava posao jer tako bolje upoznaju učenika i njegove specifičnosti (Green, 2003). Usto, očeva je uključenost u suradnju sa školom važna jer mu omogućuje razvitak očinskog identiteta (koji se danas smatra sve važnijim dijelom muškarčeva identiteta, v. Abell i Schwartz, 1999), a profitiraju i majke jer im to donosi rasterećenje i pozitivniji odnos s partnerom (v. Steil, 1994; Van Egeren i Hawkins, 2004).

3. Esencijalizacija očinske uloge u suradnji očeva i škole

Psihološki esencijalizam (tj. *esencijalizacija*) koncept je koji je skovao Douglas L. Medin za težnju ljudi da se ponašaju kao da stvari imaju esencije ili duboko ukorijenjene prirode koje ih čine onime što zaista jesu (Medin, 1989). Esencijalisti smatraju da su društvene kategorije visoko informativne i nepromjenjive. Primijenjeno na koncept spola, prema esencijalističkomu promišljanju spolne razlike kriju u sebi

nepromjenjive razlike u esencijama (Gelman, 2003). Točnije, podrazumijeva se da pripadnost određenom spolu osobi nosi biološki određen, tj. urođen set obilježja koje ima svaka osoba toga spola (npr. stil roditeljstva, osobine i sl.). Park *et al.* (2015) navode nekoliko studija provedenih među američkim radnicima kojima je utvrđeno da ispitanici promatraju muškarce više esencijalistički, odnosno da je muškost teže „steći“ i lakše „izgubiti“ jer ju sačinjavaju stabilne karakteristike koje je potrebno imati da bi netko bio prihvatljiv muškarac (Vandello *et al.*, 2008). S druge strane, ako se promatra roditeljstvo, ispitanici su pokazali veću esencijalizaciju u promatranju majki, što bi se moglo povezati s neporecivim fizičkim promjenama koje majka doživljava tijekom trudnoće, a koje ju povezuju sa svim drugim majkama i stvaraju privid da se takvom fizičkom vezanošću uz dijete majčin identitet u puno većoj mjeri nego očev veže uz dijete. Zanimljive su i procjene ispitanika da je biološkoj majci puno teže uskladiti posao i obitelj u odnosu na oca i nebiološku majku, a isto je tako procijenjeno da je ocu posvojitelju teže uskladiti posao i obitelj u odnosu na biološkoga oca (Park *et al.*, 2015). Obiteljska se uloga biološke majke procjenjuje složenijom upravo zbog vidljivih fizičkih promjena koje je morala proći, odnosno veza se s djetetom smatra prirodnom, dok je u oca i nebiološke majke ona tek sekundarna jer oni nisu iskusili trudnoću, odnosno blisku fizičku vezu s djetetom, pa im je samim time lakše uskladiti obiteljske i profesionalne obveze jer se od njih manje očekuje u obiteljskom odgoju. U oca se ne promatraju parametri fizičkih promjena, nego se posljedično, zbog većih očekivanja od majke u obiteljskom angažmanu, smatra da on treba ulagati manje energije u obiteljski život, što se vidi i u tome što su ispitanici smatrali da očeva uloga u znatnijoj mjeri ne interferira s karijerom, dok je kod nebiološkog oca situacija drukčija jer se u njegovu partnerskom odnosu niti jedna uloga ne esencijalizira kao ona biološke majke, pa su očekivanja od obaju nebioloških roditelja sličnija. Ukratko, ispitanicima se očinstvo ne čini toliko određujućim za muški identitet koliko im se majčinstvo čini presudnim za ženu, ponajprije zbog toga što otac tradicionalno posvećuje manje vremena roditeljstvu. Sve u svemu, za muškarčev identitet očinstvo se ne doživljava presudnim, odnosno još se još uvijek u patrijarhalnom kontekstu uočava privilegiranje muškoga iskustva,¹¹ koje se očituje već u činjenici da se muškarac definira sâm po sebi bez posebna osvrta na

¹¹ Privilegiranje se muškoga iskustva, odnosno tretiranje svega muškoga kao standarda ili norme, a onda i promatranje svih stvari iz muške perspektive, naziva *androcentrizam* (Bem, 1993).

odnose koje ostvaruje, a to je vidljivo i u hrvatskim rječnicima. Ako se u obzir uzme samo primarno značenje leksema *žena*, u izdanjima je Anićeve rječnika ono sljedeće: ‘osoba po spolu suprotna muškarcu; žensko’, dok se muškarac definira kao ‘odrasla osoba muškog spola; muško’. Žena je dakle primarno određena svojim odnosom prema muškarcu, dok se muškarac definira sâm po sebi. Anić (2003) pritom donosi i popis najčešćih sintagmi u kojima se pojavljuje imenica *žena* – *javna žena*, *laka žena* i *žena iz stripa*. Prvo, teško da su to najčešće sintagme, a ako jesu, i to govori o percepciji i položaju žene. Drugo, one jasno pokazuju muško očište, odnosno definiciju žene prema potrebama muškaraca – najčešće seksualiziranu, i to u društveno percipiranu sramotnom i nečasnom smislu (više v. u Pišković, 2016). Također, Anić (2003) rječničku natuknicu *majka* definira preko ženina odnosa s djetetom te s obzirom na obveze koje ima kao majka, dok je *otac* određen kao ‘stanje oca’, bez posebnih dužnosti. Ako se već navode dužnosti, bilo bi korektnije da se navode za oba spola; ako se izostavljaju, neka to vrijedi i za jedne i za druge. Indikativno je da u istome izdanju rječnika uopće ne postoji natuknica *očinstvo* (Anić, 2003). Androcentrizam je važan za položaj očeva jer podrazumijeva i muškarcu prenosi poruku da je otac vrijedan sâm po sebi i da mu ne treba uspostava odnosa s obitelji i djecom da bi se potvrdio, a androcentrična je perspektiva društvenih institucija kriva za nedovoljnu potporu očevima u odgoju djece (primjerice plaćenim dopustima, fleksibilnijim radnim vremenom), odnosno za nedovoljnu potporu ženama u usklađivanju obiteljske i poslovne uloge (Bem, 1993). Od žene se naime očekuje da u poslovnome svijetu usvoji rodne obrasce „tipične maskulnosti“, umjesto da se potiče androginitet obaju partnera.

U znanstvenome se diskursu često nailazi na esencijalizaciju muške i ženske, pa onda i očinske (i majčinske) uloge. Sociolog T. Parsons tvrdi da je muškarčeva uloga instrumentalna, tj. usmjerena na izvršenje zadatka, a ženska je ekspresivna, tj. usmjerena na odnose (Bem, 1993). Ogleđan su primjer esencijalizacije roditeljstva tvrdnje da su očevi u igri više „taktilni i fizički tipovi“, a da su majke „verbalne i usmjerene na igru pomoću objekata – igračkica“ (Parke, 2002, 34). U literaturi se nerijetko progovara o nepromjenjivim muškim osobinama. Tako su neka istraživanja pokazala da djeca doživljavaju muškarce agresivnijima vjerujući da im je to urođena osobina (Giles i Heyman, 2004; Heyman 2001). Također, muškarcima se često pripisuje i brže rješavanje problema, smisao za humor te preuzimanje rizika (Hennon *et al.*,

2008). Esencijalistički se pogledi često potkrepljuju nalazima istraživanja, primjerice australskoga istraživanja u kojemu su očevi više bili uključeni u fizičkoj igri i popravljanju stvari,¹² dok su majke bile posvećene kućanstvu, djetetovim školskim obvezama, pomagale su u umjetnosti, čitale i igrale se s djecom pomoću igrački (Russell i Russell, 1987). Ipak, švedski i izraelski primjeri pokazuju da u njih uopće nema razlike u igri između muškaraca i žena (Lamb *et al.*, 1982, prema Parke, 2002; Sagi *et al.*, 1985) što znači da bi prije mogla biti riječ o kulturnoj nego o biološkoj uvjetovanosti.

Sve te osobine koje se smatraju esencijom oca i majke dovode do toga da se opravdava podjela poslova „za muškarce“ i za „žene“. Nitko ne dovodi u pitanje različitost muškaraca i žena – za početak, razlikuju se u tijelima jer žene mogu rađati, a muškarci ne mogu (Bem, 1993), no tradicionalni diskurs o razlikama majke i oca, koji promjenama koje majka proživljava na tijelu objašnjava i nastanak majčinskog instinkta kojim se pokušava opravdati njezina predodređenost za obitelj i odgoj, zanemaruje promjene koje proživljava otac, a koje nisu na prvi pogled vidljive. Naime otkrilo se da se očevi hormoni usklađuju s majčinima tijekom trudnoće (primjerice u istraživanju na Filipinima 2005), tako da se smanjenjem razine testosterona otac prilagođava novonastaloj situaciji i postaje sposobniji za bolje roditeljsko odgovaranje na dječje potrebe (Gettler *et al.*, 2011). Potvrda su tomu i promjene u očevim hormonima kad čuje dječje plakanje kako bi primjereno mogao reagirati, što ga razlikuje od drugih muškaraca koji nisu očevi (Fleming *et al.*, 2002).

Različitost muškaraca i žena očituje se nadalje u činjenici da muškarci po prirodi uglavnom (!) jesu fizički jači i stoga Bem (1993) navodi da je od davnina postojala podjela na muške (fizičke) i ženske (obiteljske) poslove, ali je ona postala neopravdana u trenutku razvoja tehnologije kad su oba spola jednako dobro mogla obavljati i jedan i drugi tip posla. Esencijalistički pogled na muškarca i ženu, tj. oca i majku, ukratko, nastoji opravdati raspodjelu poslova na muške i ženske, odnosno opravdati dominaciju muškaraca u društvu.

¹² Usto, slični su obrasci ponašanja muškaraca u igri pronađeni i u majmuna, tako da se time želi istaknuti biološka određenost čak i te pojave (v. Lovejoy i Wallen, 1988).

Sve u svemu, muškarci i žene biološki jesu različiti u određenim aspektima, no te se razlike često uzimaju preoštro, odnosno povezuju se sa setom karakteristika koje imaju svi muškarci, odnosno sve žene. Valjalo bi se zapitati jesu li to dvije homogene kategorije ili se pak mogu međusobno razlikovati u izvedbama roda. Valjalo bi također razmisliti jesu li osobine i ponašanja muškaraca i žena biološki utemeljeni ili su takva esencijalistička promišljanja posljedica neuočavanja socijalizacijskih praksi u kojima se djecu odmalena pokušava uvući u obrasce muškosti ili ženskosti, tako da se dječacima pružaju auti i alat, a djevojčicama kuhinjski pribor i lutke. Štoviše, kroskulturalna su istraživanja pokazala da se dječake grubo tjera od lutaka (npr. Pomerleau *et al.*, 1990). Esencijalističko promišljanje utječe na odgoj djece, a onda odgoj djece povratno utječe na percepciju da su žene zaista predisponirane za kuhinju, a muškarci za sport, samo zato što se tijekom odrastanja u njih poticalo razvijanje tih vještina (Hacking, 1995).

Esencijalističko razmišljanje najčešće opravdava postojeće društvene nepravde donoseći zaključke o ljudima na temelju njihovih grupnih i nepromjenjivih razlika (Heyman i Giles, 2006; Rothbart i Taylor, 1992, prema Haslam i Whelan, 2008). Unatoč tomu što rodna esencijalizacija često služi opravdavanju nepravde i muške dominacije, što se može vidjeti i u raspodjeli materijalnih resursa koja ide u korist muškarcima (Bem, 1993) te činjenici da muškarci više vjeruju u genetski determinizam jer im osigurava dominaciju (Keller, 2005), esencijalizacija katkad može biti pozitivna. Primjer je antirasizam ili potreba očuvanja vlastita identiteta i propagiranje interkulturalizma gdje se mora naglasiti trajnost osobina pripadnika određene kulture kako se ne bi pokušalo sasvim ih asimilirati i podvrgnuti akulturaciji (Verkuyten, 2003). Primjer je pozitivna utjecaja esencijalizacije vidljiv i u njezinoj funkcionalnosti u gradnji feminističke teorije (Stone, 2004). Naime esencijalističke su teze koje su progovarale o ženskoj težnji miru utjecale na mogućnost njihova kolektivnog djelovanja i otpora. Zagovaranjem se njihova „prirodnog mira“¹³ utjecalo na tezu da su one pogodne za uspostavljanje

¹³ Ženska težnja miru poduprta je i društvenim činjenicama – primjerice u zemljama UN-a od 1957. do 1989. bilo je tek 0,1% žena u vojsci (i to uglavnom medicinskih sestara), dok je u ranim 90-ima taj postotak i dalje bio ispod 2% (Goldstein, 2004). Naravno, moguće je i da im je ta domena zapriječena jer se nanovo smatra dostupnom samo muškarcima, koji jedini mogu biti, iz esencijalističke perspektive, dobri ratnici.

mirovnih dijaloga, tj. postavili su se obrisi feminističke mirovne teorije (Adamović, 2014).

Sada valja razmotriti koje su *implikacije* esencijalizacije očinstva u suradnji očeva i škole. Prvo, ako se očevi promatraju iz esencijalističke perspektive koja njihov očinski identitet ne doživljava odviše čvrstim i važnim, *očevi će biti nevidljivi, tj. poticat će se dominacija majki*. Budući da je još uvijek u suradnji obitelji i škole, kako u svijetu tako i u Hrvatskoj, zaista uključeno više majki, pretpostavka je da je jedan od uzroka tomu esencijalizacija roditeljskih uloga od strane odgojno-obrazovnog osoblja i društva¹⁴ koja utječe na kreiranje programa za partnerstvo s roditeljima u kojima se očevi sustavno izostavljaju. Uključenost samo majki problematična je iz nekoliko razloga. Prvo, majke su preopterećene (npr. Barnett i Baruch, 1987) – ženama je istovremeno puno radno vrijeme i briga o djetetu izvor životne neravnoteže, dok se zaposleni muškarci osjećaju uspješnima i neopterećenima (npr. Milkie i Peltola, 1999). Drugo, zbog nevidljivosti u sustavu otac ne izgrađuje važan i specifičan dio svog identiteta koji podrazumijeva promjenu životnih navika (Hofneret al., 2011). Treće, nevidljivost očeva utječe negativno na odnos očeva s djecom, prvenstveno zbog nedostatka njihove povezanosti (Brown et al., 2007).

Drugo, takva društvena esencijalizacija koju otac može osjetiti preko implicitnih ili eksplicitnih poruka povratno djeluje i na *očeve koji uključivanje u rad sa školom mogu doživljavati kao napad na vlastitu muškost*, budući da je rečeno da je ta domena primarno žensko područje. Hoover-Dempsey et al. (2005) smatraju da očekivanja koja ocu važne osobe imaju od njega utječu na razinu očeve uključenosti u odgoj i obrazovanje vlastita djeteta. I esencijalizacija u učiteljskim i društvenim stavovima mogla bi povratno djelovati na očeve, tako da se oni odbijaju uključiti jer suradnja sa školom u patrijarhalnom društvu nije percipirana kao dio očinske, tj. muške uloge (o muškarčevoj potrebi za dokazivanjem muškosti v. Adamović, 2014). Riječ bi bila o tzv.

¹⁴ Od društvenih su faktora izuzetno moćni mediji koji društveno percipirane maskuline vrijednosti prikazuju boljima i poželjnijima – primjerice slavljenje ratnika u filmovima koji su mahom muškarci, a usto posjeduju poželjne muške osobine kao što je kompetitivnost (Adamović, 2014), ali ne i suradnja s odgojno-obrazovnom ustanovom.

samoispunjujućem proročanstvu gdje se ljudi počinju ponašati u skladu s razmišljanjima i očekivanjima koje drugi imaju o njima (Jussim *et al.*, 2000).

Treće, *ako se ipak smatra da bi oca trebalo uključiti, to će se zbiti preko stereotipnih aktivnosti koje su „u očevoj prirodi“* (npr. roštiljanje, sportske aktivnosti i sl.). McBride i Rane (1997) upućuju upravo na važnost pozivanja očeva u aktivnosti koje su im bliske, naročito u početnoj fazi privlačenja očeva, pritom navodeći popravljanje ili izradu školske opreme, predstavljanje profesionalne vještine, sudjelovanje u sportskim aktivnostima i sl. U tom se kontekstu postavlja pitanje koliko je opravdano predmnijevati da će svi očevi željeti sudjelovati u sporskim aktivnostima ili da svi očevi vole roštiljati u prirodi. Također, stereotipnim se aktivnostima direktno šalje poruka djeci o poželjnim roditeljskim ulogama, što pridonosi reprodukciji rodnih stereotipa. Ako se očeve promatra kao izrazito homogenu skupinu s predodređenom i nepromjenjivom esencijom, moglo bi se naići na zid, ali i polučiti uspjeh. Primjer je esencijalizacije s pozitivnim učinkom i program podrške očevima u Berlinu, gdje se odvojeno odvijaju aktivnosti za očeve, a odvojeno za majke (tzv. već spomenuti *Ženski doručak*). Prvotna je zamisao bila zajedničko ojačavanje kompetencija cijele obitelji, no ispostavilo se da su na takve pozive dolazile samo majke i da je potrebno uspostaviti pozitivnu diskriminaciju i očevima ponuditi poseban program koji nije uključivao stereotipne aktivnosti nego aktivnosti za koje su očevi bili zainteresirani, a o kojima se razgovaralo na redovitim sastancima (Nasser, 2013).

Priručnik *Engaging Fathers: Involving Parents, Raising Achievement* navodi nekoliko primjera uspješnog uključivanja očeva preko aktivnosti koje nisu bile stereotipne – primjerice događaj „Bring a Dad to School Day“ koji je uključivao druženje 100 odraslih muškaraca (ne nužno bioloških očeva) i 430 djece, odnosno 2/3 školske populacije, a bili su prisutni i učitelji, i to na području osnovne škole. Odvijale su se matematičke aktivnosti, znanstvene radionice, sportske i glazbene aktivnosti itd. Učenici su iskazali zadovoljstvo i ponos jer su u aktivnostima sudjelovali njihovi očevi, dok su očevi prepoznali važnost vlastite uključenosti u život i odgoj djeteta. Drugi je primjer kulinarska sesija gdje su se također družila djeca u dobi od 7 do 13 godina i očinske figure na području srednje škole tri sata pripremajući nedjeljni ručak (Clawley i Goldman, 2004).

Četvrta je posljedica esencijalizacije *isključivanje drugih obiteljskih struktura osim heteroseksualne bračne obitelji*. Naime esencijalizacija je usko vezana uz neokonzervativce koji burno reaguju na društvene promjene u kojima se žena zapošljava izvan obitelji, u kojima se pojavljuju različite obiteljske strukture i u kojima slabi moć muškarca¹⁵ koju, uz jačanje nukleusne heteroseksualne obitelji, nastoje obnoviti – prvenstveno isticanjem njegove nezamjenjive uloge u životu djeteta (Silverstein, 1996; Silverstein i Auerbach, 1999; Parke, 2002). U školskom kontekstu nastavnici uglavnom otvoreno favoriziraju heteroseksualnu obitelj, dok druge osuđuju ili su za njih neosjetljivi, što je pokazatelj esencijalističkog razmišljanja (Lasky, 2000). Usto, učitelji nerijetko otkrivaju da se u komunikaciji s drukčijim obiteljskim strukturama osjećaju nelagodno, što često ima veze s njihovim (nepostojećim) prethodnim iskustvima s gej i lezbijskim obiteljima – nelagoda se ruši upoznavanjem takvih obitelji (Ryan i Martin, 2000; Casper i Schultz, 1999). Budući da danas postoje različite obiteljske strukture, esencijalistički će stav opet pridonijeti opravdavanju nepravde. O tome svjedoče primjerice lezbijske obitelji u kojima su majke doživjele homofobne stavove od strane bolničkoga osoblja, pa su čak morale angažirati nekoga da osigura poštivanje njihove obiteljske strukture tijekom poroda i boravka u bolnici (McCullough, 2004). Drugačije se obiteljske strukture mogu osjećati diskriminiranim i u školskom kontekstu (Jeltova i Fish, 2005), jer o njima nerijetko postoje različite predrasude, primjerice da odgajaju djecu koja će također biti homoseksualne orijentacije (Clarke, 2007). Lezbijske obitelji zbog predrasuda i negativnih reakcija okoline uglavnom osjećaju da stalno trebaju dokazivati da su sposobne biti roditeljima (Clarke, 2007; Casper i Schultz, 1999), dok se u heteroseksualnim obiteljima roditeljstvo nerijetko smatra prirodnim. Međutim, znanstveno potvrđene činjenice pokazuju da djeca iz LGBT obitelji napreduju slično ili čak bolje od djece iz obitelji s roditeljima različitoga spola (više o ovoj temi v. u Goldberg i Allen, 2013).

Ipak, postoje neke implikacije esencijalizacije koje se mogu smatrati pozitivnima. Prva je od njih ta da, temeljem ideje o krucijalnosti (najčešće bioloških) očeva u djetetovu

¹⁵ Slabljenje je moći muškarca i ojačavanje uloge žene vidljivo i u činjenici da u novije vrijeme čak dvije od tri rastave braka iniciraju žene (Rice, 1994). U UNICEF-ovu izvještaju iz 2009. čak se navodi da postoje pretpostavke da u Hrvatskoj više rastava iniciraju žene, što je tek naklapanje (Obradović Dragišić i Kunac, 2011).

životu (v. Silverstein i Auerbach, 1999), *pozitivna diskriminacija očeva omogućuje primjećivanje očeva u školi jer se aktivnosti organiziraju ciljano za njih* (Clawley i Goldman, 2004; Nasser, 2013), čime se umanjuje feminiziranost same institucije i ostvaruju dobiti očeve uključenosti za različite aktere: ocu se omogućuje razvitak očinskog identiteta (koji se danas smatra sve važnijim dijelom muškarčeva identiteta, v. Abell i Schwartz, 1999), a majkama rasterećenje i pozitivniji odnosi s partnerom (v. Steil, 1994; Van Egeren i Hawkins, 2004).

Nadalje, *ojačava se grupni identitet očeva* jer se međusobno zbližavaju i počinju se promatrati kao važna društvena skupina koja zavrjeđuje pažnju (o sličnoj pojavi u antirasizmu v. Verkuyten, 2003). Mada očevi nisu homogena kategorija koja je esencijalno različita od majki, oni u određenim aspektima, najprije ponašanju uvjetovanu različitim socijalizacijskim praksama (McBride i Rane, 1997), jesu drugačiji od majki i treba im posvetiti pažnju da bi se mogli ostvariti u očinskom identitetu (Čudina-Obradović i Obradović, 2003).

4. Egalitarističko poimanje očinske uloge u suradnji očeva i škole

Egalitarizam je uvjerenje da su muškarci i žene po prirodi više slični nego što su različiti (Lewis, 2005), a potencijalne se različitosti promatraju negativno jer mogu voditi k opravdavanju nejednakosti. Danas se, naročito u SAD-u, govori o „kulturi očinstva“ (Hennon *et al.*, 2008) koja se prezentira u medijima među stručnjacima te utječe na ponašanje oca. Ideali koje promovira su androgino, generativno¹⁶ i odgovorno očinstvo. Termin *androgino* pojavio se kao treća opcija uz *muškost* i *ženskost*, odnosno kao potvrda da se može biti oboje istovremeno – muško i žensko, instrumetalno i ekspresivno, odnosno androgino (Bem, 1974). Androgine osobe, ukratko, istovremeno posjeduju osobine koje društvo smatra tipično ženskima i tipično muškima (Baumrind, 1982). U takvu konceptu svaka osoba može biti aktivna i pasivna, gruba i nježna, što znači da se brišu granice između tipično muškoga i tipično ženskoga (DeFrain, 1979).

¹⁶ Generativno je očinstvo ono koje podrazumijeva stalno i konzistentno odgovaranje na dječje promjenjive razvojne potrebe (Brotherson *et al.*, 2005).

Androgini, prema nekim autorima (Bem *et al.*, 1976), imaju veću fleksibilnost svoje seksualne uloge, više samopouzdanje i učinkovitiji su u poslovima koje obavljaju u usporedbi s osobama u kojih dominiraju muške ili ženske karakteristike. U skladu s tim, roditelji androginih osobina raspodjeljuju svoje uloge s obzirom na osobine ličnosti i kompetencije, a ne s obzirom na biološki spol.

Egalitarizam podrazumijeva da su muškarac i žena jednako sposobni za obavljanje različitih uloga, stoga se protivi rodnoj polarizaciji koja propisuje primjereno ponašanje za različite spolove. U obiteljima u kojima su partneri izabrali androgino roditeljstvo, odnosno u kojima se vode egalitarističkim mjerilima, ni jedan partner (ako govorimo o dvoroditeljskoj obitelji) ne preuzima više od 60% brige o djetetu, odnosno uloge su ravnopravno podijeljene (DeFrain, 1979). Opravdanosti će egalitarističkoga tumačenja, odnosno opovrgavanju esencijalističkoga tumačenja, posvjedočiti i činjenica da se kompetencija očeva koji odlaze u programe za treniranje i poboljšanje roditeljskih vještina znatno popravljaju, što bi bilo nemoguće da već nemaju određene predispozicije za to (Fagan i Hawkins, 2000).

U okviru egalitarističkoga pristupa očinstvo se promatra kao socijalna konstrukcija koja je podložna promjenama i različitim izvedbama. Očevi se promatraju kao heterogena skupina koja različito ostvaruje svoj identitet i koja se može mijenjati ili pod utjecajem vlastite volje ili pod utjecajem vanjskih faktora (Hoover-Dempsey *et al.*, 2005), upravo zato što nije biološki determinirana. Uprilog tomu da je očinstvo socijalna konstrukcija idu kroskulturalna istraživanja koja pokazuju da se u različitim kulturama različito definira „dobro očinstvo“ – primjerice uzorni portorikanski očevi angažirani su u održavanju discipline, azijsko-američki u novčanom privređivanju, a hispanoamerički očevi trebaju samo pomoći djeci da ugrade poštovanje prema drugim ljudima u svoj način ophođenja (Anderson i Sabatelli, 2003; DeGenova, 1997; Dudley i Stone, 2001).

Egalitaristički se pristup često smatra iskorakom i osamljenim pokušajem jer je društvo, sudeći prema još uvijek nedosegnutoj jednakosti muškaraca i žena, dominantno esencijalistički usmjereno. Drukčije rečeno, povećano je zapošljavanje žena u raskoraku s nedovoljno snažnom i utjecajnom promjenom stavova prema prikladnim ulogama muškaraca i žena, odnosno prema potrebi drukčije raspodjele poslova koja bi odražavala jednakost među spolovima, odnosno androgino roditeljstvo (Gaunt, 2006). Ipak, sve to

ne znači da egalitarističkih stavova nema. Navest ćemo nekoliko takvih izoliranih akcija koje mogu poslužiti kao primjer egalitarističkog razmišljanja učitelja u školskome kontekstu. Primjerice jedan je učitelj poduzeo u svojoj školi akciju tako što je odredio da tradicionalno muške sportove moraju igrati djevojke, a tradicionalno ženske dječaci, čime je pokušao potkopati tradicionalnu podjelu uloga, i s razmišljanja o tome krenuti na djela (Cushman, 2010). U Švedskoj su pak učitelji provocirali roditelje s namjerom da propitaju postojeće rodne stereotipe, odnosno da pokušaju dobiti njihove reakcije kad se osjećaju nelagodno zbog onoga što se odvija, a što im indirektno služi za osvještavanje važnosti deesencijalizacije. Konkretnije, jedan je učitelj naveo primjer kad se s roditeljima pokušalo raspraviti o izjavi „Hoćete li od moga sina napraviti homoseksualca?“, koja se katkad može čuti, no ispostavilo se da roditelji nisu imali takve strahove jer nije bilo burnih reakcija. Takvi komentari pokazatelj su pravih roditeljskih stavova, što je prvi korak prema iskorjenjivanju esencijalističkih promišljanja (Karlson i Simonsson, 2008). U Škotskoj se inzistira na tome da muška figura čita djetetu, da mu to bude model maskulnosti, pa je riječ o pokušaju stvaranja rodne jednakosti. Utvrdilo se da muška figura ima naročito pozitivan utjecaj na djetetovo čitanje, tako da se organizirala aktivnost „Boys and Books Week“ na koju su pozvani očevi i djedovi koji su čitali djeci, a usput su im stručnjaci ukazali na važnost muške figure u čitanju djece (Edström, 2009).

Iako obitelj može pružati djetetu model egalitarizma, pokazalo se da katkad može doći do konflikta između egalitarističkih stavova u obitelji i esencijalističkih stavova koji dominiraju u društvu, pa je u američkom istraživanju iz 1997. godine utvrđeno da su djeca koja su odrasla u androginoj obitelji vjerovala da su (odrasli) *muškarci* i *žene* jednaki i da trebaju raditi iste poslove, ali da su im *dječaci* i *djevojčice* koji ih okružuju bili sasvim različiti, upravo zbog vlastita iskustva. Preciznije, iako su u obitelji imali model androginog roditeljstva, u društvu ih je, naročito među vršnjacima, čekala uglavnom stroga podjela muških i ženskih uloga, što je utjecalo na to da dječake i djevojčice percipiraju esencijalno različitima (Risman i Myers, 1997).

Sada valja razmotriti koje su *implikacije* egalitarističkog poimanja očinske uloge u suradnji očeva i škole. Prvo, učitelji smatraju da su muškarac i žena jednako sposobni za suradnju, tj. uvažavaju koncept androginog roditeljstva, u kojem se roditeljske uloge

dijele prema kompetencijama, a ne prema spolu (Deutsch, 2001). Samim time *načelno nema privilegiranja niti dominantnog opterećivanja majki u suradnji*. Pozitivno je to što se očevi i majke neće promatrati kao dvije homogene skupine, nego kao subjekti koji se međusobno razlikuju, ali se ne mogu svesti na dvije invarijabilne kategorije, što bi bilo stereotipno.

Drugo, egalitarizam, odnosno shvaćanje da roditeljske uloge mogu kompetentno prakticirati različiti subjekti, podrazumijeva i *inkluzivan pristup različitim obiteljskim strukturama*, a ne samo heteroseksualnim bračnim partnerima, pa se u aktivnostima pazi na to da se različite obiteljske strukture ne osjećaju isključeno ili diskriminirano (npr. lezbijske obitelji ili jednoroditeljske majčinske obitelji kad se inzistira na Danu očeva ili kad se u formularima izričito traži ime oca i majke; Fox, 2012). Egalitarizam promatra roditeljske snage, za razliku od esencijalizacije koja brojne obitelji gleda prema *modelu deficita* (pa npr. govori o odsutnosti oca). Naime iz ove se perspektive roditeljstvo promatra kao društveno konstruiran fenomen koji nema biološki određene osobine svojih subjekata, što znači da se suradnjom može postići veća učinkovitost svih sudionika odgojno-obrazovnoga procesa.

Treće, budući da se očinstvo promatra kao socijalni konstrukt, *ako se prepoznaju problemi očeva nastali zbog društvenog konteksta koji niječe njihovu roditeljsku ulogu, mogu im se osigurati programi za učenje i unapređivanje roditeljskih vještina koji bi im pomogli da pomire individualni i kolektivni identitet* (npr. Chawla-Duggan, 2011; Nasser, 2013). Primjer su takve pomoći razni inozemni programi, među ostalima i u Engleskoj gdje se u očeva osvještava upravo egalitaristički model, odnosno pomaže im se da riješe konflikt između individualnog i kolektivnog identiteta. Društvo od njih zahtijeva da svoje probleme rješavaju individualno i tiho, dok se u ovim programima uče razgovarati u grupama o svojim problemima, dakle pokušavaju pronaći svoj način izricanja muškosti jer ona nije ono što društvo esencijalistički propagira, ali nije ni krajnja feminiziranost – riječ je o kontinuumu na kojemu se može ostvariti (Chawla-Duggan, 2011). Drugi je primjer onaj berlinski gdje se od 2004. potiče ojačavanje roditeljskih vještina pod motom „Obrazovanje je ključ integracije“, a dominantne su aktivnosti redoviti sastanci i neformalna druženja (Nasser, 2013). Budući da postoji pozitivna diskriminacija, riječ je i o svojevrsnoj esencijalizaciji očeva kojom ih se

nastoji ojačati kao skupinu, o čemu je bilo govora kod prednosti esencijalizacije. Ako se promatra u tome svjetlu, ovaj se argument čini kao esencijalistički temelj čija je krajnja svrha deesencijalizacija, odnosno pomoć očevima da se odupru kontekstualnim čimbenicima koji ih nastoje uniformirati i promatrati kao proizvode vlastita spola.

Nadalje, egalitaristički stavovi učitelja mogu imati određene negativne implikacije. Prvo, *umanjivanje važnosti spola i izostanak pozitivne diskriminacije oca može pridonijeti tome da u patrijarhalnim kontekstima suradnja obitelji i škole ostane sinonim za suradnju s majkama* (dominacija majki u suradnji potvrđena je nizom istraživanja – Nord *et al.*, 1997; Nord i West, 2001; Martínez, 2013; Widding, 2013; u hrvatskom kontekstu v. Marušić *et al.*, 2006; Maričić *et al.*, 2009; Ivković *et al.*, 2014). Ipak, ne mora biti nužno da umanjivanje važnosti spola vodi izostanku pozitivne diskriminacije jer je već ranije naveden primjer aktivnosti koje su egalitarističke, ali i oblik pozitivne diskriminacije jer se očeve poučavalo drugačijemu pristupu roditeljstvu i usklađivanju individualnog i kolektivnog identiteta. S druge se strane katkad pokazalo da egalitaristički stavovi mogu voditi izostanku pozitivne diskriminacije, što onda dovodi do dominacije majki u suradnji sa školom (Widding, 2013). Ako se zagovara egalitarizam i jednakost obaju partnera, cilj se rodne izjednačenosti ne mora nužno ostvariti, naročito ako nema pozitivne diskriminacije očeva. Poziv obama roditeljima da sudjeluju može se čuti kao poziv majkama jer se roditelj u dominantno esencijalistički orijentiranom društvu nerijetko izjednačava s pojmom majke. Primjer je pozivanja obaju roditelja na uključivanje u radu škole „Els Pinetons“ u Barceloni gdje nema posebnog naglaska na očevima, što vjerojatno rezultira većom uključenošću majki (Martínez, 2013). O diskrepanciji između deklarativnih stavova i praktičnih poteza posvjedočit će švedsko istraživanje iz 2012. koje se temeljlo na dubinskim intervjuima provedenim sa 7 učitelja (4 žene i 3 muškarca), 21 roditeljem (12 žena i 9 muškaraca) i s ravnateljicom. Roditelji su morali voditi logistički dnevnik u kojemu su dobivali upute i komentare od učitelja koji su im na taj način osiguravali uspješniju uključenost s djetetom kod kuće. Izrađen je i dokument očekivanja u kojemu su pribilježena sva očekivanja od roditelja, odnosno u kojemu je eksplicirano kakva bi međusobna suradnja trebala biti. Sve u svemu, istraživanjem se utvrdilo da su se logističkim kalendarom ponajviše bavile majke, što je posljedica ukotvljenih esencijalističkih promišljanja o rodu. Iako su se učitelji zalagali za egalitarizam, nisu pokušali napraviti pozitivnu

diskriminaciju očeva, nego su im prepustili jednake šanse za uključivanje, što je dovelo do toga da su se majke nanovo nametnule. Također, proučavanjem stavova učitelja, indirektno su otkrivena prikrivena esencijalistička promišljanja o tome da su očevi stabilniji, a majke previše emocionalne. Učitelji su rekli da su svjesni roda, ali da im nije toliko važan koliko im je važna dobra komunikacija s roditeljima, kojega god da su roda. Takav stav, koji ne poduzima direktne akcije za očinskim uključivanjem, ne može dovesti do promjena. Također, vrijedno je primijetiti da se ispod načelnog egalitarizma katkad mogu skrivati neka esencijalistička promišljanja, što znači da jedna osoba može u svome razmišljanju imati tragove obaju koncepata (Widding, 2013).

Drugo, promatranje očeva i majki kao potencijalno jednako kompetentnih i odgovornih roditeljskih figura koje je slijepo za kontekstualne i kulturne čimbenike zbog kojih otac ne može odgovoriti na zahtjeve škole (npr. za duljinu i fleksibilnost očeva radnog vremena) može dovesti do *prebacivanja krivnje na očeve*, koji na očekivanja škole ne mogu odgovoriti bez adekvatne podrške i strukturalnih promjena u društvu (v. Finders i Lewis, 1994). Problem se krije u tome što je društvo dominantno esencijalistički orijentirano, što znači da je moguće da otac neće moći u tolikoj mjeri odgovoriti na egalitaristički motivirane apele škole. Poslodavci ne ostavljaju puno fleksibilnosti u radnome vremenu, a otac još ne može u tolikoj mjeri koristiti porodiljne dopuste.¹⁷ Rezultati nekoliko studija provedenih u različitim organizacijama od 1996. do 2006. pokazuju da povećana fleksibilnost radnog vremena dovodi do manjeg konflikta između posla i obitelji, odnosno do manjega stresa i sindroma sagorijevanja (engl. *burnout*) (Hill *et al.*, 2008). Niz istraživanja pokazuje da žene u većoj mjeri koriste fleksibilno radno vrijeme od muškaraca, dok muškarci u većoj mjeri rade puno radno vrijeme i odlaze na službena putovanja (Bond *et al.*, 2002; Comfort *et al.*, 2003; US Census Bureau, 2004, prema Hill *et al.*, 2003; Hill *et al.*, 2003). Uz to što je veći broj očeva rekao da u budućnosti namjerava povećati korištenje dopusta za brigu o obitelji, jedno je istraživanje donijelo i zanimljivo otkriće da očevi osjećaju bolju usklađenost doma i posla kad su uključeni u brigu za dijete, dok majke osjećaju veću razinu konflikta između doma i obitelji kad se moraju brinuti za dijete (Hill *et al.*, 2003). Implikacija bi mogla biti da bi se očevima trebalo pružiti više potpore da budu uključeni u život djeteta

¹⁷ Više o korištenju roditeljskih dopusta v. u poglavlju 2.4.2.

jer će im to donijeti više ravnoteže, dok će majkama očito biti rasterećujuće, odnosno smanjit će im postojeću razinu konflikta. Zanimljiv je primjer Švedske koja je još od 60-ih u politike škole ugradila otpor prema tradicionalnim rodnim ulogama te se do danas zalaže za veće sudjelovanje muškarca u obiteljskim poslovima, odnosno za veće sudjelovanje žena u plaćenom poslu i politici. 1985. čak 94% slobodnih dana roditeljskog dopusta u Švedskoj iskoristile su žene, a tek 6% muškarci. 2013. žene su uzele 75% slobodnih dana, a muškarci 25%, što znači da se zaista promovira jednakost roditeljskih uloga (Bernhardt *et al.*, 2014). U kanadskim statističkim podacima stoji da zadnjih nekoliko desetljeća otprilike 70% nepunog radnog vremena imaju žene, i to žene ponajprije pripisuju obiteljskom životu (Statistics Canada, 2000, prema Comfort *et al.*, 2003). Sve u svemu, čak i da otac može koristiti fleksibilno radno vrijeme, neki će se očevi susresti s izazovom reakcija okoline koja još uvijek potencijalno nevoljko gleda na muškarca koji se previše uključuje u obiteljski odgoj i djetetovo obrazovanje.

5. Empirijsko istraživanje

5.1. Određenje problema istraživanja

Pedagogija sve više pažnje posvećuje važnosti i pozitivnim učincima suradnje roditelja i škole (npr. Hoover-Dempsey *et al.*, 2005; Dearing *et al.*, 2008; Ljubetić, 2014; Edwards i Kutaka, 2015), a kao poseban se izazov nameće suradnja s očevima koji su često bili ostavljani po strani, čemu svjedoče nalazi istraživanja o njihovoj slabijoj uključenosti u obrazovanje (npr. McBride i Rane, 1997; Nord *et al.*, 1997; McBride *et al.*, 2001; Shumow i Miller, 2001; Henderson i Mapp, 2002; Hoover-Dempsey *et al.*, 2005; Rimm-Kaufman i Zhang, 2005; Marušić *et al.*, 2006; Maričić *et al.*, 2009; Ivković *et al.*, 2014). Kad se govori o suradnji obitelji i odgojno-obrazovnih ustanova, najčešće se govori o suradnji s *roditeljima*, gdje se, zbog nedostatka pozitivne diskriminacije očeva, oni lako previđaju kao „kritična skupina“ (npr. Hoover-Dempsey *et al.*, 2005). Katkad se ipak očeve izdvaja, odnosno uspoređuje se razina uključenosti oca i majke u suradnju sa školom i najčešće utvrđuje da je ona nižega intenziteta od majčine (Shumow i Miller, 2001; Rimm-Kaufman i Zhang, 2005), a u nekim se radovima iznose i empirijski

podatci o pozitivnim učincima očeve uključenosti u djetetovo obrazovanje na različite subjekte odgojno-obrazovnoga procesa (Hoover-Dempsey *et al.*, 2005; Dearing *et al.*, 2008; za veliko američko nacionalno istraživanje v. Nord *et al.*, 1997; Nord i West, 2001).

U hrvatskome je kontekstu također uspoređivano koliko su u suradnju sa školom očevi uključeni u usporedbi s majkama. Primjerice u anketnom istraživanju iz 2013. u kojemu su ispitivani roditelji djece vrtićke dobi s područja Rijeke, prosječne dobi od 35 godina, od kojih je bilo 82% žena i 70% onih sa višom ili visokom stručnom spremom, rezultati pokazuju da je tek oko 5% očeva angažiranije od majki u suradnji sa školom, dok je oko 35% roditeljâ izjavilo da u aktivnostima suradnje sa školom podjednako sudjeluju otac i majka (Ivković *et al.*, 2014). Druga hrvatska istraživanja koja su indikativna za razinu uključenosti očeva u suradnju sa školom jesu ona koja su se provodila na roditeljskim sastancima, a postotak je prisutnih majki bio daleko veći od postotka očeva, što govori da očevi i dalje rjeđe od majki dolaze u školu, tj. na roditeljske sastanke (npr. Marušić *et al.*, 2006; Maričić *et al.*, 2009). Ipak, to bi se valjalo uzeti s oprezom jer su neki autori uspjeli u istraživanjima pridobiti gotovo podjednak broj očeva i majki, npr. Kolak (2006) čiji uzorak u istraživanju o suradnji roditelja i škole čini 129 majki i 108 očeva učenika nižih razreda jedne osnovne škole. Osim razine uključenosti očeva, u svijetu su se istraživali i učiteljski stavovi o tome koliko bi očevi trebali biti uključeni u školu (npr. Gary *et al.*, 1987; Green, 2003; Unal i Unal, 2010) te konkretni načini kako učitelji iniciraju suradnju s očevima (npr. Green, 2003). Vrijedni su i kroskulturni radovi koji donose primjere uključivanja očeva u rad sa školom, naročito oni koji govore o aktivnostima koje se organiziraju isključivo za očeve (npr. Martínez, 2013).

Iako se u pedagogijskoj znanosti sve intenzivnije naglašava važnost suradnje očeva i škole (Nord *et al.*, 1997; Unal i Unal, 2010), postavlja se pitanje prati li teorijski poziv za većim uključivanjem očeva i svijest praktičara o različitim izazovima koji se u tome procesu javljaju, a koji su vezani uz u teorijskome dijelu opisane fenomene esencijalizacije i egalitarizma u suradnji s očevima. Prethodna su istraživanja pokazala da će veliku ulogu u očevoj uključenosti odigrati stavovi nastavnoga osoblja, ali i cjelokupnoga društva, koji će povratno djelovati kako na oca, tako i na njegovo ponašanje (McBride i Rane, 1997; Hoover-Dempsey *et al.*, 2005), no rijetka su se

istraživanja bavila upravo esencijalizacijom i egalitarizmom u stavovima učitelja prema očevima. Jedno je od njih švedsko istraživanje iz 2012. u kojemu su se, među ostalim, ispitivali stavovi učitelja prema roditeljima, s naglaskom na esencijalističke, i posljedične prakse učitelja u komunikaciji s roditeljima (Widding, 2013). Istraživanje se provelo na području osnovne škole u Švedskoj i temeljilo se na dubinskim intervjuima s 21 roditeljem (12 žena i 9 muškaraca) djece u dobi 9–10 godina iz dvaju razreda, sa 7 učitelja koji poučavaju u tim razredima (4 žene i 3 muškarca) te s ravnateljicom škole. U intervjuima se istraživala kvaliteta suradnje obitelji i škole iz različitih perspektiva. Tim je istraživanjem pokazano da su načelni egalitarizam i nedostatak pozitivne diskriminacije očeva doveli do majčina nametanja u suradnji zbog uvjerenja da je suradnja sa školom njezino područje. Također, usprkos egalitarističkom usmjerenju učitelja prema roditeljima, naišlo se i na neke esencijalističke izjave u djelatnica koje su rekle da im je draže surađivati s očevima jer su stabilniji, dok majke postaju previše emocionalne (Widding, 2013). Druga su istraživanja apostrofirala određene segmente problema suradnje s očevima, primjerice utjecaj spola učitelja na uključenost očeva u suradnju sa školom, gdje se on pokazao izrazito važnim parametrom koji utječe na očev angažman (Unal i Unal, 2010). S obzirom na to da prikazana istraživanja nedostatno zahvaćaju problem povezanosti učiteljskih stavova prema očevoj uključenosti u suradnju sa školom i prakse suradnje očeva i škole, temeljni je problem ovog istraživanja *koliko su stavovi učitelja o ulozi očeva u suradnji sa školom esencijalistički, odnosno egalitaristički, i kako se ti stavovi reflektiraju na suradnju očeva i škole?* Preciznije, istraživanjem se kanilo odgovoriti na četiri osnovna istraživačka pitanja:

1. Mogu li se u učiteljskim stavovima prema očevima (i majkama) detektirati signali esencijalizacije očinstva, odnosno egalitarističkoga pristupa očevima?
2. Kako se potencijalni esencijalistički/egalitaristički učiteljski stavovi prema očevima manifestiraju u suradnji očeva i škole?
3. Kako sami učitelji interpretiraju odnos između vlastitih stavova o roditeljskim ulogama i prakse suradnje s očevima?
4. Kakvima učitelji procjenjuju vlastite kompetencije za suradnju s očevima?

Esencijalizacija i egalitarizam kao dva suprotstavljena pogleda na roditeljske uloge imaju u kontekstu suradnje s očevima u teorijskome dijelu elaborirane prednosti i mane (v. tablični prikaz u *Prilogu 2*), što znači da ni jedan koncept nije idealan niti posve pogrešan, a istraživanjem se nastojalo uvidjeti koliko su ti koncepti prisutni u učiteljskim stavovima prema očevima, koliko su sami učitelji osviješteni o gajenju tih implicitnih stavova i koliko je to povezano s onim što oni (ne) rade u praksi suradnje s očevima. Stavovi su obično korijen svake prakse, pa njihovo neosvještavanje može biti problematično. Ispitivanjem se stavova, naročito onih neosviještenih, može objasniti ljudsko djelovanje i ukazati na potrebna preispitivanja.

5.2. Postupci i instrumenti istraživanja

Koristio se kvalitativan pristup istraživanju kojim se nastoji „pružiti dubinsko i interpretirano razumijevanje društva, učeći o društvenim i materijalnim ljudskim uvjetima, njihovim iskustvima, perspektivama i povijestima“ (Snape i Spencer, 2003, 22). Ovakav tip istraživanja, za razliku od kvantitativnoga, obilježava stjecanje razumijevanja bez prethodnog postavljanja hipoteza te subjektivnost koja proizlazi iz ispitanikovih subjektivnih doživljaja (Halmi, 2005; Milas, 2005). U kvalitativnom se istraživanju najčešće radi s manjim brojem ispitanika i pokušava se dublje razumjeti određeni problem (Baker i Edwards, 2012).

Koristio se postupak dubinskog polustrukturiranog intervjua (okvirni protokol u *Prilogu 1*), koji je naročito pogodan za razumijevanje dubljih koncepata jer omogućuje izravno raščišćavanje nejasnih ispitanikovih odgovora (Legard *et al.*, 2003). Dubinski se ili nestandardizirani intervjui razlikuju od standardiziranoga po tome što se njime želi otvoriti nove perspektive i ostvariti potpunije razumijevanje neistraženih područja, dok se standardiziranim postavljaju svim ispitanicima potpuno ista pitanja na identičan način kako bi ih se usmjerilo na strogo definirane aspekte koji se žele istražiti (Milas, 2005).

Uvodni dio intervjua sastojao se od pitanja o dobi, spolu, mjestu rođenja, zanimanju i duljini radnog staža učitelja, dok se drugi dio intervjua sastojao od otvorenih pitanja podijeljenih u četiri temeljne kategorije (definirane četirima istraživačkim pitanjima).

5.3. Uzorak

Uzorak je neprobabilistički i prigodan, sačinjen od 15 učitelja iz šest zagrebačkih osnovnih škola. Nismo se ograničili samo na jednu školu jer nismo pronašli ni jednu koja bi po nečemu bila specifična u suradnji s očevima i čiji bi izbor u vidu namjernoga uzorkovanja i nacrtu studije slučaja bio opravdan. Također, pretpostavilo se da su učitelji iz iste škole često slični u stavovima (vjerojatno zbog postojeće *školske kulture*),¹⁸ pa bi moglo doći do saturacije već nakon intervjuirana dva ili tri učitelja iste škole. Stoga je odlučeno da će se ispitati nekoliko učitelja iz nekoliko škola, dok se ne postigne zasićenje podataka. Uključilo se učitelje razredne i predmetne nastave jer se pretpostavilo da nema velike razlike u suradnji koju imaju s očevima, tek se uzelo u obzir da će u učitelja razredne nastave suradnja s roditeljima biti intenzivnija jer su istraživanja potvrdila da se roditeljska uključenost u suradnju sa školom smanjuje s porastom dobi djeteta (Epstein, 1986; Eccles i Harold, 1993; Izzo *et al.*, 1999; Grolnick *et al.*, 2000). Uključeni su učitelji obaju spolova (muškoga i ženskoga) te različite dobi i radnog iskustva, s pretpostavkom da će se, zbog raznovrsnosti ispitanika, dobiti bogatiji podaci. Proces uzorkovanja stao je kad smo procijenili da je došlo do *saturacije*, odnosno razgovori su se obavljali do trenutka kad se učinilo da se tema iscrpila, što se primijetilo na temelju učestaloga ponavljanja odgovora pretkraj istraživanja jer više nema novih tema i novoga kodiranja pa se čini da bi se istraživanje moglo prekinuti (Milas, 2005; Guest *et al.*, 2006). Unaprijed strogo definiran broj ispitanika mogao bi dovesti do manjkavih podataka ili do iscrpljivanja u razgovorima koji nalikuju jedan drugomu i čija analiza ne dovodi do značajnijeg pomaka u zaključcima. Saturacijom se želi doći do bogatih podataka, što ne znači da bi se to moglo postići uz pomoć velikog

¹⁸ Školska je kultura relativno trajna kvaliteta školskog okruženja koja utječe na ponašanje njezinih članova i na cjelokupni školski život (Domović, 2004).

broja ispitanika, nego dovoljnog i dobrog uzorka (Fusch i Ness, 2015). U našem su se uzorku odgovori počeli ponavljati, odnosno pri istraživanju u posljednjoj školi uočeno je da su kodovi stabilni i da se nastavkom istraživanja vjerojatno ne bi otkrilo ništa presudno za analizu i interpretaciju podataka.

Tablica 1 Struktura uzorka ispitanika

Oznaka ispitanika	Škola	Dob učitelja/ice (godine)	Spol učitelja/ice	Zanimanje ¹⁹	Duljina radnog staža (godine)
U1	A	57	Ž	URN	31
U2	A	47	Ž	URN	23
U3	A	54	Ž	URN	32
U4	B	54	M	UPN	27
U5	B	53	Ž	UPN	25
U6	B	57	Ž	URN	37
U7	C	36	Ž	URN	7
U8	C	63	Ž	UPN	38
U9	D	52	M	UPN	14
U10	D	47	Ž	URN	20
U11	D	42	Ž	UPN	18
U12	E	53	Ž	URN	33
U13	F	58	M	URN	34
U14	F	27	Ž	URN	4
U15	F	44	Ž	URN	19

Uzorak²⁰ je sačinjavalo 15 učitelja (12 učiteljica i 3 učitelja) iz šest zagrebačkih škola. Bilo je 10 učitelja razredne nastave (od njih samo jedan muški učitelj) i 5 učitelja predmetne nastave (od njih dva muška učitelja). Prosječna je dob ispitanika 49,6 godina (najmlađi ima 27 godina, a najstariji 63 godine), a prosječna je duljina radnog staža ispitanika 24,2 godine (najkraći radni staž iznosi 4 godine, a najduži 38 godina).

5.4. Tijek istraživanja

Postupak intervjuiranja provodio se u drugoj polovici svibnja 2017. na području Grada Zagreba. Intervjui su prosječno trajali 40 minuta, s rasponom od 27 minuta do 54

¹⁹ URN = učitelj/ica razredne nastave, UPN = učitelj/ica predmetne nastave.

²⁰ U ovom će se odjeljku naziv *učitelj* koristiti za osobe muškoga i ženskoga spola.

minute.²¹ Ispitanicima na početku razgovora nije detaljno otkriven problem istraživanja, nego im je rečeno da se istraživanje bavi izazovima u suradnji škole i očeva, a sve kako se učiteljima ne bi sugerirali društveno poželjni odgovori. Prije provedbe intervjua ispitanici su potpisali *Suglasnost za sudjelovanje u istraživanju* (v. *Prilog 3*) pri čemu im je zajamčena anonimnost podataka u izvještavanju o rezultatima istraživanja i mogućnost uvida u iste nakon što rad bude napisan. Budući da je riječ o dubinskim intervjuima, pitanja nisu strogo slijedila protokol intervjua, nego su se neka pitanja dodatno produbljavala, ovisno o dobivenim odgovorima. Nakon što je intervju proveden, učiteljima su predstavljeni koncepti te im je dana tablica s prednostima i manama esencijalizacije i egalitarizma.

5.5. Obrada podataka

U obradi podataka slijedio se postupak *tematske analize*, koji opisuju Braun i Clarke (2006), kojim se podaci bogato opisuju, ali i interpretiraju. U ovoj se metodi naglasak stavlja na činjenicu da istraživač ima velika utjecaja tijekom analize podataka jer donosi važne odluke i kreira teme koje se ne nalaze toliko u podacima koliko u istraživačevoj sposobnosti da ih prepozna i imenuje na temelju dostupnih podataka. Ovu metodu obilježava i *fleksibilnost* koja je vezana upravo uz mogućnost kreiranja raznolikih tema. Tematska je analiza bila *teorijska* jer se oslanjala na teoriju koja je proučena prije istraživanja te su se u skladu s njom i postavljala istraživačka pitanja. Iako tematska analiza nije linearan proces, ustaljene bi faze bile: „familiariziranje“ s podacima, generiranje inicijalnih kodova, potraga za temama, provjera temâ, definiranje i imenovanje temâ te kreiranje izvještaja (Braun i Clarke, 2006). Ukratko, najprije se, prije provedbe empirijskoga dijela rada, iščitala relevantna literatura, a nakon provedbe istraživanja transkribirali su se audiozapisi, potom su se kreirali kodovi, tj. uobličile su se uočene zajedničke osobine pojedinih dijelova intervjua koje su se više puta provlačile u tekstu (v. *Prilog 4*). Potom su se kodovi grupirali u šire teme koje su se naknadno još

²¹ Već i oveći raspon u kojemu su se odvijali razgovori svjedoči o naravi dubinskoga intervjua, čija kvaliteta i trajanje uvelike ovise o istraživaču i o ispitaniku.

provjerile i imenovale te se naposljetku kreirao izvještaj koji ima oslonac i u teorijskome dijelu rada (Aronson, 1995; Boyatzis, 1998; Braun i Clarke, 2006). Dobiveni rezultati bit će u nastavku teksta predstavljeni prema ranije formiranim istraživačkim pitanjima, dok se odgovor na osnovni problem istraživanja predstavlja u *Zaključku*.

6. Analiza rezultata i rasprava

6.1. Signali esencijalizacije i egalitarizma u učiteljskim stavovima prema očevima

Cjelina u kojoj se željelo saznati *postoje li u učiteljskim stavovima prema očevima (i majkama) signali esencijalizacije očinstva, odnosno egalitarističkoga pristupa očevima*, sastojala se od nekoliko pitanja kojima se željelo ispitati misle li učitelji da roditeljstvo više određuje život očeva ili majki, misle li da su očevi i majke esencijalno različiti ili slični, komu je teže uskladiti obiteljske i profesionalne obaveze, što misle o utjecaju tradicionalnog i androginog roditeljstva na dijete, misle li da postoji posebna važnost očeve uključenosti u suradnju sa školom, kakva je učiteljska procjena sposobnosti majki i očeva za dobru suradnju sa školom te kakvi su im stavovi o utjecaju društva na očevu suradnju sa školom.

Na pitanje *određuje li roditeljstvo više život očeva ili majki* ispitanici su većinom odgovorili da u većoj mjeri određuje život majke (12), dok ih je nekolicina rekla da podjednako određuje život majke i oca (2). Samo je jedna ispitanica ostala suzdržana jer smatra da se na to pitanje ne može jednoznačno odgovoriti jer se obitelji međusobno razlikuju. U objašnjavanju svojih stavova neki su rekli da više određuje život majke zbog tradicije, odnosno činjenice da se otac više bavi karijerom (7), dok su ostali rekli da je to prirodno opravdano (5). Pritom je zanimljiv stav da muškarci imaju poriv za dokazivanjem, dok u žena nije tako, pa najvećma ostaju vezane uz obiteljske poslove. Riječ je o esencijalističkom tumačenju koje nastoji opravdati postojeće razlike i neravnopravnost poslova, tj. raspodjelu poslova koja majke preopterećuje u domeni obiteljskoga života (Bem, 1993). Učitelji koji odgovornost pripisuju tradiciji

istovremeno kažu da nisu očevi za to krivi, nego društveni običaji koji vele da se muškarci moraju brinuti o privređivanju. Ipak, valja imati na umu da su društveni običaji patrijarhalnoga društva niknuli upravo iz esencijalističkih ideja koje ženu definiraju isključivo ili ponajviše preko njezina tijela i reproduktivnih funkcija (Grosz, 1990), a očevi i učitelji nisu izolirani od takva društva, što znači da bi pripisivanje krivnje nevidljivoj sili tradicije moglo biti opasno, jer u takvu pogledu nitko ne može ništa učiniti kako bi se stvari promijenile.

Jednostavno evo, to je tako nešto, očevi su negdje drugdje, u nekim drugim vodama, očevi se bave svojom karijerom i dan-danas, i tako da je to eto prepušteno majkama, a iz iskustva ono kad pričamo život u obitelji, uglavnom mame su te koje se bave i njihovom zadaćom, tata sjedi ispred televizora, ne znam, gleda televizor, tako da mislim da su majke još uvijek prisutnije u odgoju. (U6)²²

Zato što je oduvijek to tako, ajmo reći, to od pamtivijeka da je žena bila ta koja je za kuću i za djecu, a muž je bio taj koji je uvijek, koji će donositi novac. Možda su, kako bih rekla, *biološki određeni*, određeno tako nešto. (U14, isticanje naše)

Oni koji su rekli da u podjednakoj mjeri određuje život majke i oca (U2, U7), usuglasili su se u tezi da je to zbog toga što su otac i majka podjednako zaposleni i što im je oboma podjednako važna karijera. U tom slučaju učitelji uviđaju da su otac i majka jednako sposobni brinuti se o djetetu, odnosno da svoje uloge raspodjeljuju prema kompetencijama, a ne prema biološkome spolu, što je koncept androgenog roditeljstva (Deutsch, 2001).

U posljednje vrijeme mi se čini da je to podjednako. Prije su više majke dolazile, više su se one nekako iskazivale kao one koje više brinu o odgoju djece, o školi i svem. A sad, evo, posebno ove zadnje generacije sve više dolazi i očeva u školu. Pa ne znam, mislim da zbog tog što su jednako zaposleni pa imaju jednako vremena za sve to jer je drukčiji ritam života i majke, i muških, i muškaraca, i žena. Sasvim je drukčiji ritam života nego što je to bilo prije 20 godina. (U2)

Pritom je zanimljivo da nitko od ispitanika nije rekao da roditeljstvo u većoj mjeri određuje život oca, tek se gdjgdje napominje da su neki očevi poprilično uključeni, ali

²² U ostatku rada učitelji će se, jednostavnosti radi, katkad označavati kraticom U. Pritom je tijekom transkripcije audiozapisa svaki učitelj dobio redni broj, pa će se pod tim brojem prikazivati u radu (U1, U2, U3 itd).

i dalje manje u odnosu na majku. Dakle učitelji primjećuju da će se očevi uključivati onda kad su na to „prisiljeni“, primjerice ako je riječ o jednoroditeljskoj obitelji, odnosno ako su majke one koje imaju dulje radno vrijeme pa ne mogu izdvojiti previše vremena za brigu o djeci. Neka su istraživanja (Zick *et al.*, 2001) također potvrdila da će majčino zaposlenje utjecati na povećanje razine očeve uključenosti u brigu o djetetu. U stavovima se nije moglo nazreti ono što su donijela neka druga istraživanja, npr. Grolnick i Slowiaczek (1994), koji su, prema iskazima učenika i učitelja, zaključili da će djeca s visoko uključenim majkama u njihovo obrazovanje imati podjednako uključene očeve. Naime čini se da će očevi u kontekstu istraživanih škola biti uključeniiji ako majka ima manje vremena za suradnju sa školom, što je njima otvoreni poziv da se uključe jer majka (više) nije „čuvarica prolaza“ (Puhlman i Pasley, 2013).

Esencijalizacija se u ovome pitanju ponajprije mogla iščitati u odgovorima kojima se iskazuje stav da su majke prirodno predodređene za roditeljsku ulogu, odnosno da imaju prirodne predispozicije koje ih u većoj mjeri vezuju uz dijete i obiteljski život. Takvi su se stavovi u većoj mjeri mogli uočiti u iskazima pet učitelja/učiteljica (U4, U5, U8, U9, U11). U nekima je od njih razvidno da se veća uloga majčinstva u ženinu životu najčešće povezuje s fizičkim promjenama koje žena prolazi tijekom trudnoće, a na temelju kojih se može zaključiti da joj majčinstvo u većoj mjeri određuje život (slično v. u istraživanju Park *et al.*, 2015). Oca se pritom opisuje kao pukog promatrača cijelog događaja koji se zbiva između majke i djeteta i koji između njih tvori ekskluzivnu i neraskidivu vezu (U8). Muškarci se s druge strane promatraju kao osobe koje imaju, za razliku od žena, jak poriv za dokazivanjem u karijeri (U1, U3, U5, U9, U14, U15). Ipak, neka su istraživanja potvrdila da promjene ne doživljava samo majčino tijelo, već se, u muškarčevu tijelu smanjuje razina testosterona kako bi bolje mogao odgovoriti na dječje potrebe (Gettler *et al.*, 2011), a utvrdilo se čak da dolazi do promjene u njegovim hormonima kad čuje dječje plakanje, što ga razlikuje od muškaraca koji nisu očevi (Fleming *et al.*, 2002).

[Roditeljstvo više određuje život] majki. Zato jer su valjda djeca kad su mala su više s mamom. Čisto *prirodno*. Pa prirodno, da, valjda još veza iz trbuha, onih devet mjeseci vjerojatno je drugačije nego sa tatom. Mislim, ja sam otac, pa onda pretpostavljam da je to tako. Mada vjerojatno nije pravilo, ali... (U4, isticanje naše)

Uglavnom majke su te koje dakle trče za djecom i, ovoga, pokušavaju djecu izvesti na onaj put iako naše, mi muškarci, ajde ćemo tako reći, više brinemo o tome da donesemo dovoljno novaca. (U9)

S druge strane, pojavljuje se i teza da žene imaju neke *urođene karakteristike* koje ih čine podobnima za veće i bolje sudjelovanje u obiteljskome životu. Tijekom svih intervjuva takvi su se odgovori kristalizirali, odnosno, uočeno je da se muškarci i žene promatraju kao dvije sasvim različite kategorije, slično Parsonsovoj podjeli na ekspresivnu (žensku) ulogu i instrumentalnu (mušku) ulogu (v. Bem, 1993). Često se iskazivao stav da su muškarci *autoritet* i da su *agresivniji*, a da su žene *popustljiv(ij)e*, *blage i nježne te zaštitnički nastrojene*. Takav stav ima veze s tzv. ekspresivnom ulogom ženâ, gdje se one promatraju kao osobe izraženijih osjećaja. Čak je 11 učitelja tijekom razgovora spomenulo svoj stav o ovome tipu razlike između muškaraca i žena (svi osim U2, U6, U7, U11).

Mislim da ipak djeca oca doživljavaju onako kao veći autoritet, mame onako mekše, mamice su spužvice, odmah one popuste pa milo moje, drago moje, i to je to. (U10)

Zanimljivo, učitelji katkad ističu da se, samo time što su pripadnici muškoga spola, osjećaju većim autoritetima. Primjerice U13 tvrdi da je učiteljicama, baš kao majkama, teže održati autoritet, čime sebe svrstava u kategoriju moćnijega učitelja, ali i roditelja, što je postavljeno esencijalistički jer se temelji samo na biološkome spolu:

Očevi uglavnom jesu autoriteti. Autoriteti su i majke, ali teško je biti autoritet s nekim s kim provodiš 12 sati. Tata dođe navečer i nervozan zareži. Prema boji njegovog glasa stvari već stoje, idu na bolje odmah. Majka, to je kao naše cure u boravku. Ja mogu biti autoritet u razredu, ne nekom silom, ne nekim imperativom. Svojom pojavom, nastupom, i tako dalje, oni su odmerni, ali učiteljica u boravku je njima kao mama. I naravno da oni nju vrlo brzo izigravaju i pokušavaju je izigrati, što je normalno za djecu. A to rade i djeca s majkama. I onda dolazi do onog najlošijeg, najlošije stvari, a to je transfer autoriteta – čekaj, doći će ti otac. Znači, ona nije više, ona gubi kontrolu, više nije sposobna organizirati sebe i njega u pravilnom odnosu nego se sve prelama na očeva leđa kojeg to ustvari ne zanima. (U13)

U skladu se s tim stavom o očevu autoritetu koji proizlazi iz biološkoga spola učitelji nerijetko i ponašaju pa djeci u šali prijete da će im zvati oca ako se ne poprave. Zanimljivo je da su taj detalj spomenuli svi muški učitelji, a od učiteljica ni jedna. Iako to možda jest rečeno u bezazlenoj namjeri, direktno šalje poruku djeci o društvenoj

percepciji oca kao bespogovornog autoriteta, čime se nanovo reproduciraju društveni stereotipi (Risman i Myers, 1997):

Ponekad znam reć ako je neki učenik bio nestašan: „Znaš šta, zvat ću ti tatu.“ Ali mislim, to je ono više kroz vezanost jer potpuno istu informaciju bi dobila i mama. Prema tome, to je više onako... Čisto opet ono tradicionalno: „Moraš se više bojat tate nego mame.“ (U4)

Eventualno, ne znam, razmišljajući eventualno, „zvat ću ti tatu“, ali u kojem to kontekstu je bilo, više ne znam. Ono, „zvat ću ti tatu“. Kao mamu neću, ali ću ti tatu zvati jer će tata tebe preko koljena pa će te po goljoj guzici nalupati da dođeš k sebi. (U9)

Ipak, jedna je učiteljica rekla da očevi ne vole biti autoritet (U6), nego da je riječ o osobama prije svega zainteresiranima za igru i neobavezne aktivnosti, o čemu se naveliko piše u literaturi i što se izdvaja kao jedno od rijetkih područja brige o djetetu u kojemu su očevi poprilično uključeni (npr. Richards *et al.*, 1977; Hossain i Roopnarine, 1994; Hossain *et al.*, 1995, prema Parke, 2002). Nanovo je riječ o esencijalizaciji jer se homogenizira cijela skupina očeva i reproduciraju se postojeći stereotipi o muškarcima kao osobama zainteresiranima za sport i igrive aktivnosti. Usto, jedan je učitelj (U13) rekao da su žene više predodređene za humanističke, a muškarci za prirodne znanosti, što je nanovo povezivo s Parsonsovom raspodjelom funkcija:

Iako, dolazi do nekih podjela. Tipa tata preuzme matematiku i prirodu i društvo, a mama preuzme hrvatski recimo. Muškarcima je možda to bliže. Najčešće ono, pa nećeš me valjda da s njim, gnjaviti da s njim radim pjesmice. Ali stvarno, tako neki, većina muškaraca tako funkcionira. (U13)

Neki su ispitanici rekli da su majke *neophodne u životu djeteta* (U3, U6), odnosno da se na djeci koja nemaju majku ili je ona od njih značajnije udaljena uočavaju veliki nedostaci. Takvim se tezama nanovo u modelu deficita (Bartulović i Kušević, 2016) promatraju obitelji bez majke, npr. jednoroditeljske očinske obitelji. U praksi bi se takve obitelji mogle osjećati diskriminirano zbog forsiranja važnosti majke u djetetovu životu (Jeltova i Fish, 2005).

No, u svakom slučaju, vidim da ta djeca znatno više pate negoli ona koja žive samo sa majkama. Osjeća se nedostatak majke. (U3)

Neki su, u vezi s tim, neizravno rekli da su muškarci *manje sposobni za rad s djecom*, što može djelovati kao samoispunjujuće proročanstvo (Jussim *et al.*, 2000) jer učitelji

svojim stavovima o očevim sposobnostima povratno djeluju na njihovu razinu sudjelovanja u suradnji, čime onda potvrđuju učiteljske ukorijenjene stavove. Na srodno pitanje zašto muškarci manje biraju učiteljsko zanimanje jedna je učiteljica rekla upravo da je to zbog njihove manje sposobnosti za rad s djecom:

Prvo zato što to nije financijski isplativo zanimanje. Drugo, zato što muški možda imaju, neki, naravno ili većina, manje energije, snage, živaca raditi s djecom. (U1)

Što se tiče pitanja o *usklađivanju obiteljskih i profesionalnih obaveza*, većina je ispitanika rekla da ih je teže uskladiti majkama (10) zbog tradicije, odnosno muškarčeva angažiranja samo oko posla, i zbog prirode majki, odnosno prirodne naklonjenosti kući i obitelji, uz koju se u novije vrijeme sve češće pridodaje i karijera. Visoka je esencijalizacija uočena u tvrdnjama da je majka *prirodno upućena na kućanske poslove* pa da joj je samim time teže uskladiti obveze (U5), odnosno u tvrdnjama u kojima ispitanici ističu da majka mora obavljati poslove doma, kao da je to nešto sasvim prirodno i bogomdano (ukupno 12 ispitanika):

Nekako se smatra da je ženi teže zbog toga što je žena *prirodno* više orijentirana na kućanske poslove, pa onda još ima profesionalne, pa ima roditeljske. Al to sad opet ovisi. Ovisi koji je financijski status te obitelji. (U5, isticanje naše)

Ja mislim da bi majci bilo teže utoliko što majka, ako je odgovorna prema cijeloj obitelji, svojim obavezama u kući, ima više posla. (U3)

Pa normalno, majci [je teže uskladiti], u svakom slučaju jer teško je zadovoljiti, biti majka koja radi, i obavlja tamo ne znam poslove koje mora obaviti, biti majka kod kuće, djeci svojoj, biti uspješna supruga, da zadovolji sve potrebe. To je teško, to je stvarno, sve moguće bi trebao biti. (U10)

Neki su rekli da je teže očevima (2), jer su prirodno manje predispozicionirani za obavljanje više uloga odjednom, tj. jer su žene u tome spretnije. Esencijalističke su i teze da su žene prirodno *organiziranije*, a samim time u većoj mjeri predispozicionirane za istodobnu brigu o poslu i o obitelji (U2, U6, U13, U15).

[Mislim da su žene u tome spretnije] zato što sam sama uz to što sam učiteljica sam i majka i znam da mogu i skuhati ručak i staviti prati veš i otići na informacije za jedno dijete, otići u glazbenu školu po drugo dijete, dok moj vlastiti muž, jednostavno ne može on to sve tako držati skupa, tako da je čisto iz osobnog iskustva, razgovora s kolegicama u školi, s kolegicama znači

privatno, drugim majkama, vidim da je to tako nekako učestalije u našem društvu i u našoj obitelji. (U15)

Neki su rekli da je majkama i očevima podjednako teško uskladiti obiteljske i profesionalne obaveze (3) zbog zaposlenosti obaju roditelja. Takvi su stavovi egalitaristički jer uviđaju da je roditeljima teško zbog zaposlenosti i natrpanosti rasporeda, odnosno zbog društvenih faktora, a ne zbog prirodnih sposobnosti.

Učitelji se u tim iskazima pozivaju na roditelje koji žive androgini koncept roditeljstva u kojemu ključ raspodjele poslova nije biološki spol, nego kompetencije (Bem, 1974; DeFrain, 1979). U takvim stavovima učitelji pokazuju da ne misle da je netko od roditelja prirodno sposobniji, nego da će na osjećaj unutarnjeg konflikta između posla i obitelji prije svega utjecati neki drugi faktori, primjerice fleksibilnost radnog vremena (što su potvrdili i Hill *et al.*, 2008).

Jednako [je teško uskladiti obiteljske i profesionalne obaveze majkama i očevima]. Zato što i jedno i drugo rade, i jedno i drugo imaju različita radna vremena, i upravo iz razloga što sam maloprije rekla, teško im je izorganizirati se s radnim vremenom koje traje, ne znam, od osam do četiri, ili od devet do pet. (U2)

U pitanju o koristi *tradicionalnog i androginog modela roditeljstva za dijete*, odnosno o roditeljskoj uključenosti u obrazovanje djeteta, većina je ispitanika odgovorila da bi model androginog roditeljstva bio za dijete korisniji (13). Najviše ih smatra da je njegova prednost u tome što se njime daje model djetetu o važnosti partnerstva u obitelji (4). Drugi misle da je važno da oba roditelja budu uključena u suradnju sa školom jer su očevi i majke različiti i žele čuti njihova razmišljanja u školi (3), neki misle da androgino roditeljstvo čini dijete sretnijim (2), dok neki tvrde da se njime majke rasterećuju (2). Uzgred, i druga su istraživanja (Steil, 1994; Van Egeren i Hawkins, 2004) pokazala da će se majke osjećati rasterećenije u androgenome modelu partnerstva. Jedincati su razlozi da je otac zadovoljniji (1), da ono omogućuje djeci lakše snalaženje u društvu koje je složeno i koje očekuje da svi znaju raditi sve (1) te da je dijete uspješnije i da se dobro osjeća jer vidi da je važno roditeljima (1).

Pa zato što na neki način moraju, djeca moraju vidjeti u startu da je život u obitelji suradnja, znači, mame, tate i djece. (U6)

Mislim, majke su te koje su umorne i iscrpljene, ne mogu više i onda naravno da su nervozne i onda to djeca slušaju i onda, mislim, te nekakve obiteljske vrijednosti uopće ih, ne postoje. (U6)

Zanimljivi su potencijalno egalitaristički odgovori (U9, U11) da nije bitno da oba roditelja budu uključena u suradnju sa školom. Ako misle da je dovoljno da u suradnju bude uključena majka, ne može se govoriti o egalitarizmu. S jedne bi strane razmišljanje o nevažnosti spola roditelja moglo biti pozitivno ako učitelji misle da je ta raspodjela pitanje interesa, kompetencija i vremenskih mogućnosti samih roditelja. S druge strane, moguće je da takvom praksom previde očeve, odnosno da suradnja s roditeljima ostane suradnja s majkama, kao što to uglavnom jest (Nord *et al.*, 1997; Nord i West, 2001; Martínez, 2013; Widding, 2013; Marušić *et al.*, 2006; Maričić *et al.*, 2009; Ivković *et al.*, 2014). Ako u tome ne uočavaju problem, znači da neće ništa ni poduzeti kako bi potaknuli uključenost svih roditelja. Budući da su učitelji U9 i U11 izvijestili da u većoj mjeri surađuju s majkama, moguće je da se pojavio problem nepropitivanja postojećeg stanja.

Korisnije je za dijete da roditelj ima vremena za dijete. To je najkorisnije. Nema veze da li je to žena ili muškarac, ali je bitno da netko na dan provede neko vrijeme s tim djetetom. Da ga podučiti, odgoji, da je ono pod kontrolom, da ono zna točno što se od njega očekuje. (U9)

Sve u svemu, nitko od učitelja nije zastupnik tradicionalnoga modela roditeljstva u kojemu su očevi distancirani od suradnje sa školom, ali pod velom egalitarizma i stava da je svejedno tko od roditelja surađuje sa školom mogle bi se nastaviti reproducirati društvene prakse gdje su majke ipak one koje u najvećem postotku surađuju s učiteljima.

Na pitanje o *(ne)postojanju posebne važnosti očeve uključenosti* u suradnju sa školom, osmero je ispitanika reklo da postoji posebna važnost, dok ih je sedmero odgovorilo da važnost očeve uključenosti nije ništa veća ili manja u usporedbi s majčinom. Stav o posebnoj važnosti očeve uključenosti upućuje na to da učitelji esencijaliziraju očinsku ulogu, odnosno da time diskriminiraju sve obitelji unutar čije strukture ne postoji figura oca (primjerice jednoroditeljske majčinske obitelji i lezbijske obitelji). Stav o nezamjenjivoj očinskoj ulozi neki autori vide kao dio neokonzervativne politike koja nastoji obnoviti muškarčevu moć u obitelji pa ga proglašava nezamjenjivim u životu djeteta (Silverstein, 1996; Silverstein i Auerbach, 1999; Parke, 2002). Ispitanici koji su

rekli da postoji posebna važnost očeve uključenosti u suradnju sa školom navodili su sljedeće razloge: opću dobrobit (1), važnost očeva autoriteta (3), važnost za djetetovu dobrobit (2), važnost oca kao modela djetetu koji svjedoči o važnosti suradnje obaju roditelja (1), krucijalnost suradnje s ocem kad se pojave problemi (2), što opet može imati veze s vjerom u njegov autoritet.

Pa ne znam, možda su roditelji, majke su više onako blaže, ovaj, roditelji ipak ostavljaju, muški roditelji, nekakav autoritet.²³ (U10)

Posebna važnost [očeve uključenosti u suradnju sa školom]? Pa jednako kao majčina. Znači izuzetno važno, da, svakako. Pa po meni ništa posebno, trebaju imati jednaku ulogu. Znam da nemaju, ali bi trebali. (U14)

Signalni su esencijalizacije očinstva upravo tvrdnje o krucijalnosti bioloških očeva u životu djeteta (U3, U5, U9, U12, U13), ponajprije zbog očeva autoriteta o kojemu je prethodno bilo riječi, a koje idu prema tomu da otac unosi red u odgoj, što s jedne strane u djetetu stvara averziju prema ocu, pa nanovo ženama pridaje etiketu emotivnijih i određenijih za odgoj i tzv. njegujuće aktivnosti. Zanimljivo je da oveći broj učitelja smatra da je očeva uključenost naročito važna kad se pojave problemi, što znači da postaje bitnom tek u nerješivim situacijama, odnosno onda kad suradnja s majkom ne funkcionira, što nanovo govori o tome da se očevi, iz učiteljske pespektive, doživljavaju rubnim figurama u suradnji sa školom.

Ja bih tu stavio naglasak, da oni jednostavno, kad majka ne prolazi u dogovoru ili zahtjevima što treba odraditi dijete, da u tom trenutku uskaču očevi. (U9)

Egalitaristički su stavovi oni koji smatraju da su majka i otac jednako važni za suradnju sa školom (7). Nanovo će se nazreti stavovi o tome da nije važno surađuje li se s majkom ili s ocem, odnosno da su svi jednako važni, ali ne i nužni.

Pa važna je suradnja i s jedne i s druge strane. Nebitno jel je otac ili je majka. (U7)

Što se tiče učiteljskih procjena *spisobnosti majke i oca za dobru suradnju sa školom*, većina je učitelja odgovorila da se otac i majka ne razlikuju u spisobnostima (11),

²³ Pritom je zanimljivo da učitelji katkad imaju pomalo kontradiktorne stavove. Tako učiteljica U10 koja ovdje govori o posebnoj važnosti očeva autoriteta kasnije govori da očevima ne bi trebalo davati posebnu ulogu u suradnji jer je njihova važnost ionako predimenzionirana.

odnosno istaknuli su da suradnja ne ovisi toliko o spolu koliko o osobinama roditelja, što je izrazito egalitarni odgovor.

Mislim da su, sigurna sam da su očevi jednako sposobni brinuti o djeci i surađivati. Više mislim da ne postoji ni oni poslovi u kući, ni kuhanje, ni peglanje, ni pospremanje, a pogotovo igra s djecom, mislim da tu stvarno očevi mogu odigrati veliku ulogu. Samo ako žele. (U1)

Neki su pak rekli da je majka prirodno sposobnija za suradnju (2), ponajviše zbog emocionalnosti, komunikativnosti i snalažljivosti.

Dakle žene su komunikativnije, bolje razumiju, bolje slušaju, više slušaju nego što slušaju sebe, i bolje razumiju i što je najvažnije, imaju emocionalan pristup svemu tome. Dok muškarci su rezolutni, nastoje biti potpuno logički, ne razumiju da ustvari neke stvari se rješavaju emocijama, a ne logikom, tako da u svakom slučaju dajem prednost majkama. (U13)

Drugi su rekli da je otac prirodno sposobniji za suradnju (2) zato što su očevi objektivniji i manje emotivni.

Majke su, ovaj, subjektivnije, očevi su malo... Mislim da bolje onda tu u toj sferi očevi funkcioniraju. (U8)

Zanimljivo je to što se jednom učitelju emocionalnost kod žena čini prednošću zbog koje je majka sposobnija za suradnju, dok se učiteljici čini da je majka zbog emocionalnosti lošija u suradnji. Često su se tijekom intervjua iskazivali esencijalistički stavovi da su majke *dramatičnije* i da se lako uzrujaju, a da su očevi *smireniji, opušteniji i tolerantniji* (U1, U4 i U8). Sposobnosti za suradnju vezuju se dakle uz karakter koji se smatra predodređenim, odnosno homogenizira se cijela skupina, što je nepošten način razmišljanja o roditeljima (Mac Naughton i Hughes, 2011). Zbog toga se čini da je učiteljima nekad draže surađivati s očevima iako su u svojim odgovorima o preferiranju suradnje s određenim spolom svi rekli da im je jednako drago surađivati s obama roditeljima.

Ovako, mame ponekad neke stvari dožive više dramatično što se tiče njihove djece nego što bi možda očevi. Dakle dobiju jedinicu iz nečega: „Ajme“. Za neku mamu bi to možda bilo katastrofa, a otac bi to možda prihvatio: „Pa dobro, ajde, ispraviti će.“ Mislim, ali to opet ovisi. To vam je onaj muški mozak, ženski mozak. (U4)

Majke uskuhaju i odmah, čim dođe, vidiš po njoj, jel je svađalački raspoložena ili smo se došli razgovarati. Očevi ne, oni onako taktiziraju, mislim da to ima veze i sa svima, hormonima, i svašta nešto. (U8)

Neki pak učitelji smatraju suprotno – da su očevi *direktniji i neugodniji*, a majke *smirenije* (U15):

Osobno samo mogu reći da su onako, oni su direktniji. Znači, očevi su direktniji, i pogotovo ako je u pitanju dijete slabijih obrazovnih mogućnosti, sposobnosti, znaju biti direktniji i neugodniji. Zašto, kako, gdje, što, nema nekakvih uvoda, nema nekakvih, teže prihvaćaju savjete, evo recimo to mogu reći. Sada da kad im se nešto sugerira, naglije reagiraju. (U15)

Takva je kontradikcija u stavovima pokazatelj da će veliku ulogu odigrati učiteljska perspektiva, odnosno da je društvena stvarnost konstrukt koji nije objektivno dan (Jonassen, 1991) – i jedna i druga grupa učitelja esencijalizira očinske i majčinske osobine, ali na različit način. Polazne učiteljske pretpostavke o majkama, koje su emocionalne i burno reagiraju, mogu utjecati na to da majčine reakcije preuveličavaju ili da majke zaista takve postanu zbog tzv. samoispunjujućeg proročanstva (Jussim *et al.*, 2000). Stoga bi učitelji trebali osvijestiti stavove i potencijalne stereotipe koji ih mogu priječiti u uspostavljanju uspješne komunikacije s roditeljima. Moguće je također da učitelji na temelju nekoliko loših iskustava generaliziraju cijelu skupinu, što također može kočiti napredak u razvitku suradnje.

Iako se većina načelno slaže da se majke i očevi ne razlikuju u sposobnostima za dobru suradnju sa školom, u njihovim je odgovorima na temelju cijeloga intervjua moguće uspostaviti još nekoliko stavova o prirodnim razlikama između muškaraca i žena iz kojih bi se moglo iščitati da je neki od ta dva spola ipak sposobniji za suradnju, odnosno predodređen za određenu životnu sferu ili barem da preferiraju suradnju s nekim od tih spolova.

Jedan je od njih stav da žene pričaju *prazne priče*, a da muškarcima žele *sadržaj*, o čemu govori čak četvero učitelja (U5, U8, U10, U13). Učitelji pritom ističu da žene prirodno imaju veći dar govora, što katkad zna biti iscrpljujuće. Muškarcima je potrebna konkretna informacija, što ih može činiti jednostavnijima u komunikaciji. U ovim se stavovima nanovo ogleda preferiranje suradnje s nekim spolom.

Majka je osoba koja je žena kao i vi, i onda se s njom može priča raširiti i tako. Otac je muškarac, znači ima muški mozak i njegov mozak traži informaciju određenu i to kvalitetnu, sažetu informaciju. I ako je dobije, ako ju vi znadete tako prezentirati, da bude sažeta, da bude ispravna, istinita, kvalitetna, da ona ima glavu i rep, onda će otac izuzetno to poštivati. (U5)

Jedan je od stavova da su očevi *jednostavni i konkretni*, a majke *komPLICIRANE*, što je eksplicitno izjavilo troje učitelja (U7, U10, U12).

Oni [očevi] su dosta spontani, neobavezni, žene su više te koje, ne znam, cjepidlače na nekakvim, ja bih to rekla, bedastim pitanjima. (U10)

Dakle žene su komunikativnije, bolje razumiju, bolje slušaju, više slušaju nego što slušaju sebe, i bolje razumiju i što je najvažnije, imaju emocionalan pristup svemu tome. Dok muškarci su rezolutni, nastoje biti potpuno logički, ne razumiju da ustvari neke stvari se rješavaju emocijama, a ne logikom. (U13)

Većina je učiteljskih stavova u ovome pitanju načelno egalitaristička, a odnosi se na odgovor da se muškarci i žene prirodno ne razlikuju u sposobnostima, nego da će razina suradnje ovisiti o nekim drugim faktorima – primjerice o tradiciji, očevoj volji za uključivanjem, društvenim faktorima i sl. Ipak, na temelju cjelovitih intervjua iznađen je velik broj esencijalističkih stavova koji potkopavaju površinski egalitarizam. Iako roditelji tvrde da su im očevi i majke jednako sposobni, kadšto se iza njihovih stavova mogu nazreti preferencije nekoga od spolova.

Na pitanje o *utjecaju društva na razinu očeve suradnje sa školom* s jedne su strane stali učitelji koji smatraju da društvo uvelike utječe na razinu i oblik očeve suradnje sa školom (11), odnosno da je i škola važan faktor koji može igrati ulogu u suradnji s očevima. To su učitelji koji prepoznaju da problem ne mora nužno biti u očevima, nego u društvenim otegotnim okolnostima koje ih priječe da se uključe (npr. fleksibilnost radnoga vremena).

Možda je stvar u tome da tate, očevi, možda rade na nekim mjestima gdje su više odsutni, tipa službena putovanja, ili tako dalje, čisto, velim to je opet povezano s onim tradicionalnim, nekakvim rukovodećim mjestima i tako dalje. (U4)

Vjerojatno im utječe i termin informacija kad će doći, jesu li zaposleni ili nisu, tu imamo otvorenu mogućnost da mogu doći uvijek prije i poslije, tako da mislim da ih to ne ograničava, ako imaju neki problem. (U15)

S druge su strane oni koji misle da ne postoje društvene prepreke koje bi očeve priječile da se uključe (4).

Ja mislim da su se u radnom vremenu, ako govorimo o oba zaposlena roditelja, izjednačili muškarci i žene, tako da to ne bi trebala bit prepreka. (U3)

Mnogo je učitelja (8) tijekom intervjua pokazalo da smatraju da su očevi *krivi* za nesuradnju sa školom. Hoće reći, iako ih percipiraju jednako sposobnima kao i majke, smatraju da su njihovi stavovi, pa čak i lijenost, odgovorni za manju uključenost u suradnju sa školom. Takav stav može biti problematičan, naročito zbog toga što učitelji nedovoljno komuniciraju s roditeljima, pa onda i očevima, i uglavnom nagađaju koji su razlozi njihova nedolaska (o barijerama roditeljskom uključivanju u suradnju sa školom v. Kušević, 2016).

Ja bih prije rekla da bi to bila neka njihova komocija negoli stav okoline. (...) Mislim da to ne bi trebao bit stav okoline. Mislim da su, eto, možda, polijeni da bi dolazili češće u školu i angažirali se oko toga jer smatraju da je dovoljno da to čini mama. (U3)

On mora sam htjeti doći, on mora sam osjetiti tu potrebu, a to nije stvar mene kao radnika u školi, nego je to stvar njegovog stava prema njegovom očinstvu. Znači otac mora imati u sebi izgrađen stav koliko je on važan, koliko je njegova prisutnost važna u školi. Ako on to nema, onda nikakva moja aktivnost neće njega dovući. (U5)

Ne osjećaju se kao višak, kaj bi se osjećali višak, jednostavno im se ne da, eto. (U6)

Čak deset učitelja prepoznaje problem „majke kao čuvarice prolaza“:

Sve, ne sve, većina, većina problema življenja, postojanja prolazi mimo njih. Što oni opet nisu krivi, velim. Što smo krive i mi jer smo kao nekakvi jastrebi nad njima jer to neće biti dobro jer je tata radio zadaću, to neće biti dobro... (U6)

Sve u svemu, mada stavovi mogu biti egalitaristički, sljepoća za kontekst, primjerice za nefleksibilnost radnog vremena očeva, katkad može proizvesti kontraučinak (Finders i Lewis, 1994). Učitelji često ne uviđaju da je društvo u kojemu žive, unatoč njihovim egalitarističkim stavovima, ipak dominantno esencijalistički orijentirano i da ne prepoznaje važnost očeve uključenosti u odgoj djeteta, pa i u suradnju sa školom, zbog

čega mu ne daje dovoljno prilike da se koristi fleksibilnim radnim rasporedom²⁴ ili ga raznim sublimnim (npr. filmskim ili reklamnim) porukama obeshrabruje u pokušajima uključivanja jer šalje drukčije poruke o tome koje su poželjne maskuline osobine (Adamović, 2014). Sve to mogu biti otegotne okolnosti koje učitelji mogu previdjeti i nedolazak očeva pripisati njihovoj nezainteresiranosti ili lijenosti koja se treba rješavati u očevoj svijesti i/ili obitelji, nikako u školi (o razlozima koji mogu priječiti roditelje da dođu u školu v. Finders i Lewis, 1994; Kušević, 2016). Čak su četiri učitelja pesimistična oko mogućih promjena u kvaliteti suradnje škole s očevima uvjetovanih društvenim akcijama, što znači da ne vjeruju u bolju budućnost ili pak smatraju da nije ni potrebno da situacija bude bolja nego što je trenutno. Oveći broj učitelja izrekao je stav da se ne osjećaju previše odgovornima za trenutnu razinu suradnje s očevima, odnosno da smatraju da ne bi trebali zadirati u obiteljski život. Sve u svemu, mišljenja su da roditelji sami trebaju odlučiti tko će od njih surađivati sa školom, i učitelji bi to trebali prihvatiti. Riječ je o poželjnim egalitarističkim stavovima koji poštuju distribuciju roditeljskih uloga prema željama, mogućnostima i dogovorima partnera te ne pridaju posebnu važnost spolu roditelja, no kojima se, ukoliko su slijepi za kontekst unutar kojega se suradnja odvija i strukturalne prepreke koje priječe partnere da uloge doista dogovorno biraju/usklađuju, nanovo može opravdavati trenutna dominacija žena, tj. majki u školskome sustavu.

Naposljetku, odgovor je na prvo istraživačko pitanje *Mogu li se u učiteljskim stavovima prema očevima (i majkama) detektirati signali esencijalizacije očinstva, odnosno egalitarističkoga pristupa očevima?* potvrđan. Pritom esencijalistički stavovi dominiraju, pronađeni su u svih učitelja, tek učitelj U2 konstantno iskazuje egalitarističke stavove. Učitelji najčešće smatraju da roditeljstvo više određuje život majke (12), često spominju urođene razlike između muškaraca i žena koje ih čine (ne)podobnima za roditeljstvo, vjeruju da je majkama teže uskladiti obveze jer su prirodno više orijentirane na obitelj ili zbog tradicije (10), odnosno očevima jer su manje sposobni u organizaciji (2). Izraziti je egalitarizam vidljiv u pitanju o korisnosti

²⁴ Očevi često kao razlog neuključivanja u suradnju sa školom navode nefleksibilnost radnog vremena (Finders i Lewis, 1994; Unal i Unal, 2010), a i drugi podaci pokazuju da muškarci uzimaju manje dopusta i imaju manje fleksibilnosti u poslu od žena (Bond *et al.*, 2002; Comfort *et al.*, 2003).

androgino/tradicionalnog roditeljstva za dijete gdje su se svi učitelji priklonili androginomu modelu gdje je oboje roditelja uključeno u suradnju sa školom, s time što ih je dvoje reklo da uopće nije bitno tko je uključen od roditelja, što predstavlja jednu od važnih prednosti egalitarističkoga pristupa – inkluzivnost za različite obiteljske strukture, koje se nerijetko osjećaju diskriminirano u sustavu koji forsira obitelj s ocem i majkom kao roditeljima (Fox, 2012). Egalitarizam prevladava i u stavovima o sposobnostima majke i oca za suradnju – 11 učitelja smatra da se ne razlikuju u sposobnostima, a ima ga i u stavovima o utjecaju društva na uključenost očeva u suradnju jer čak 11 učitelja misli da društvo može dosta toga učiniti, što znači da uviđaju da se trenutne prepreke mogu otkloniti jer nisu biološki determinirane. Ipak, nerijetko se krivnja prebacuje na očeve (8) i na majke (10), što bi mogao biti signal da učitelji ne prepoznaju probleme s kojima se očevi i majke susreću, a koji uvjetuju očevu neuključenost. Podjednako je esencijalizacije i egalitarizma vidljivo u pitanju o važnosti očeva u suradnji sa školom – sedmero ih je reklo da nisu ništa važniji od majki, dok ih je osmero reklo da određenim kvalitetama doprinose školskomu životu (Silverstein i Auerbach, 1999).

6.2. Utjecaj esencijalizacije i egalitarizma u učiteljskim stavovima prema očevima na suradnju očeva i škole

U cjelini u kojoj se željelo doznati *kako se esencijalistički/egalitaristički učiteljski stavovi prema očevima manifestiraju u suradnji očeva i škole* ispitivalo se s kime učitelji više surađuju, kako bi ocijenili trenutnu razinu suradnje s očevima, preferiraju li suradnju s nekim spolom, misle li da njihov spol utječe na uspješnost komunikacije s očevima, iniciraju li suradnju s očevima, organiziraju li aktivnosti samo za očeve ili pak općenito za roditelje, što misle o zasebnim aktivnostima za očeve i koje bi bile potencijalne aktivnosti u koje bi ih uključivali te uočavaju li neke probleme u zasebnome isticanju/pozivanju očeva u suradnju sa školom.

Na pitanje o *trenutnoj razini suradnje s očevima* većina je učitelja odgovorila da više surađuje s majkama (12), dok ih je troje odgovorilo da podjednako surađuju s očevima i

s majkama (U2, U5, U7). Zanimljivo je primijetiti da je jedini učitelj koji je kontinuirano iskazivao egalitarističke stavove o ulogama oca i majke izvijestio i o praksi podjednako učestale suradnje s očevima i s majkama. To znači da su njegovi egalitaristički stavovi mogli pridonijeti privlačenju očeva i da se njima nije privilegirala niti jedna obiteljska struktura (Fox, 2012). S druge je strane moguće da su njegova iskustva suradnje s obama spolovima upravo formirala egalitarističke stavove. Oveći se broj učitelja požalio da neke očeve svojih učenika nikad nije upoznao (7), dok je takva situacija s majkom jedincata (1).

Ima situacija gdje nikad očeve ne vidim uopće, samo mame. U četiri godine koliko sam razrednik. (U8)

Nisam majku još upoznala, sad u prvom razredu, pa, ovaj, malo je teško tu što nema majke da zajedno malo podijelimo to što treba. (U12)

Na pitanje da *ocijene trenutnu razinu suradnje s očevima*, većina ju je ocijenila zadovoljavajućom – s onim očevima koji dolaze u školu. Učitelji su se u odgovorima više koncentrirali na kvalitetu suradnje s očevima koji dolaze nego na opće stanje kvantitete suradnje. Učitelji su davali ocjene, no valja ih uzeti s oprezom jer među njima ne mora biti prevelike razlike – fokus je na tome da je suradnja zadovoljavajuća. Najviše ih je ocijenilo suradnju dobrom (9), dok joj manji broj daje ocjene vrlo dobar (1) i odličan (5).

[Suradnju s očevima ocjenjujem] dobrom. Dapače, vrlo kvalitetnom. Onim očevima koji dolaze redovno u školu. (U3)

S očevima, 3. Pa zato što, eto, dođu, kad je gusto. A to ih natjeraju majke. To ih žene natjeraju da dođu kad je gusto. (U6)

Što se tiče *preferiranja suradnje s određenim spolom*, većina učitelja izjavljuje da im je spol sasvim nevažan prilikom komunikacije s roditeljima (14). Tek jedna ispitanica (U6) veli da joj je draže i lakše surađivati s majkama zato što očeva nema.

Ne preferiram [očeve ni majke] zato što nema nikakve razlike, zato što odnos sa bilo kojim čovjekom ovisi o njegovoj emocionalnoj zrelosti, a ne ovisi o spolu, o obrazovanju, ni o bilo čem drugom. (U5)

Meni bi u principu bilo svejedno, ali pa više nekako [preferiram suradnju] s majkama. Pa zato što eto, njih nema. Zato što njih nema. Mislim, i tamo su dali brojeve, recimo, ja imam brojeve telefona mama, a ne tata. (U6)

Takvi su stavovi u neskladu s ranije analiziranim brojnim esencijalističkim tvrdnjama koje su učitelji iskazivali, a iz kojih se može nazreti da im je s nekim spolom iz iskustva lakše ostvariti suradnju. Točnije, neki učitelji smatraju da se lakše uspijevaju dogovoriti s majkama, odnosno da očeve doživljavaju nasrtljivima, toliko da se osjećaju ugroženo.

Ne, mislim da, uvijek se bolje dogovorim sa ženama nego sa muškarcima, ali mislim da to u ovom trenutku ne pravim nikakvu niti razliku niti dijelim niti ništa niti razmišljam o takvim stvarima. (U9)

Npr. imam situacije kad dolaze samo roditelj, otac, to mi uglavnom baš nisu ugodna iskustva. Dominantni tipovi koji će riješiti sve na silu, okrivljavanjem drugog ili nečega, tako da mi je, malo mi je i čudno da samo roditelja, vidim da majka nekad dolazi po dijete i nešto, malo mi je neobično da se i majka ne uključi u tako nešto. (U15)

Što se tiče *percepcije učitelja o utjecaju spola učitelja na suradnju s očevima*, učitelji većinom smatraju da spol učitelja nikako ne utječe na kvalitetu suradnje s očevima (13), ističući da će na kvalitetu suradnje prije utjecati njihov temperament, karakter ili dob, što je u neskladu s rezultatima jednog istraživanja s 33 učitelja/učiteljice i 232 oca u 3 turske škole, kojim se utvrdilo da očevi radije surađuju s učiteljima, a majke s učiteljicama. Također, učitelji/učiteljice su osjećali da njihov spol poziva roditelje istog spola da se uključe u suradnju sa školom, a to se tako i pokazalo, odnosno muški su učitelji surađivali s većim brojem očeva nego majki (Unal i Unal, 2010).

Dvoje smatra da spol učitelja ipak utječe na uspješnost komunikacije s očevima, i to da im on ide uprilog: jedan učitelj smatra da muškarce može „privući“ u školu muškom snagom koju oni mogu razumjeti, grubim pristupom i svojom dominantnom pojavom (U13), dok jedna od učiteljica misli da se očevi zbog njezina spola ponašaju uljuđenije i ne napadaju je u slučaju frustriranosti (U14). Učitelji koji misle da je spol važan faktor u komunikaciji, ujedno esencijaliziraju spol, odnosno povezuju ga sa setom osobina koje ima osoba određenoga spola. Problem je stavova o tome da su muškarci i žene predodređeni svojim spolom u tome što se cijela skupina homogenizira, što znači da joj se pristupa s određenim stereotipima koji su rezultat naturaliziranja društveno i povijesno stvorenih razlika koje nemaju biološku podlogu (Phillips, 2010).

U pitanju *organiziranja aktivnosti općenito za roditelje* pokazalo se da se takve aktivnosti nerijetko organiziraju i da uvijek ima uključenih očeva. Pritom su najčešće radionice (7) – *Večer matematike*, izrada ukrasa i sl., pa zajednička druženja (4), predavanja koja su održali roditelji (3) i priredbe (2).

Da, da, dođe [dosta očeva u aktivnosti za roditelje]. Recimo, na matematiku, na ovakve neke stvari. Dođe ih more, na izrađivanje nekih stvari. Svi se uključuju, i to sjajno funkcionira. Ali kažem, u toj prenatrpanosti obavezama, većina ljudi to ne stigne. (U13)

Učitelji se nerijetko *čude kad je oveći odaziv očeva* i to čuđenje istaknu među roditeljima, čime pokazuju da očevi nisu očekivani, odnosno da su u tom kontekstu „drugi“ (U1, U3, U6, U10, U12, U13, U15).

Uglavnom da, ja se često našalim na roditeljskom sastanku kad vidim da je više očeva, onda kažem: „Joj, baš lijepo, danas nam je došlo toliko očeva, drago mi je što vas vidim, volim kad se uključite“, evo to je to. (U1)

Pozivi obama roditeljima odvijaju se na nekoliko razina. Učitelji katkad zovu oba roditelja u školu, i to uglavnom u situacijama kad eskalira određen problem (5), odnosno kad se uvidi da suradnja s majkom nije učinkovita (3), radi tehničke pomoći, kad zovu isključivo očeve (2), odnosno sa željom da održe neko predavanje ili radionicu (2). Neki otvoreno kažu da nikad ne bi zvali očeve zasebno jer ne vide potrebu za time (3). Iza površinskog egalitarizma može se kriti učiteljsko privilegiranje majke jer se majka, upravo zbog tradicije, osjeća p(r)ozvanom u situaciji kad se pozove roditelj (*majka* i *roditelj* u sinonimnome su odnosu). Problematično je to što se time previđaju dobrobiti jednakoga sudjelovanja roditelja u obrazovanju djeteta. Iako spol roditelja nije važan, važno je da su roditelji aktivni jer to pozitivno utječe na majčin osjećaj životne ravnoteže (Milkie i Peltola, 1999), omogućuje ocu da razvije važan dio svog identiteta, što može samo roditeljevanjem (Hofner, Schadler i Richter, 2011) te pozitivno djeluje na odnose u obiteljskoj trijadi, pogotovo na odnos s djetetom (Brown *et al.*, 2007). Ipak, postoje pozitivne strane takve prakse neisticanja obaju roditelja jer je to inkluzivno spram primjerice jednoroditeljskih obitelji. Stav o nevažnosti spola također se može interpretirati kao pozitivan stav jer se njime ne homogeniziraju svi očevi i majke. Drugim riječima, nije sav teret na učiteljima, nego postoje i drugi faktori koji pridonose takvu stanju veće majčinske uključenosti – prije svega očinski, majčinski i društveni.

Takvom praksom fokusiranja na roditelja, kojega god on spola bio, učitelji iskazuju poštovanje prema obiteljskoj dinamici, odnosno probleme nastoje riješiti obiteljskim sistemskim pristupom, što je pozitivno jer tako odlučuju ne zadirati preduboko u obiteljske odluke.

I ako se, dođe do neke situacije, koje nisam riješila ja, nisam riješila u suradnji s mamom, onda znam reći: „E, ako se to sad još ponovi, želim i mamu i tatu.“ (U8)

Da, jednom smo pozvali, jedan tata nam je iz Ruđera Boškovića došao, održavao je nekakve pokuse, tako da znam koliko je to djeci bitno kad se njihov roditelj predstavi, onda su oni odmah važni u razredu. Tako da. (U15)

Ovaj, ništa posebno ne potičem očeve ili ne potičem majke. Jer je to njihova zajednička obiteljska dužnost. (U15)

Dok se zasebni pozivi očevima zbivaju češće, samo je u jednome slučaju istaknut zaseban poziv majci. Zasebni su pozivi majkama rijetki jer majke uglavnom dolaze, a u ovome je slučaju riječ o rastavljenim roditeljima, iznimnome slučaju, zbog čega je majka manje uključena u djetetov odgoj i obrazovanje.

Obratila sam se i gospođi psiholog da pokuša doći do majke da majka dođe. I ocu sam rekla da bih rado da dođu zajedno na informacije. No nije se još gospođa pojavila, ja je čekam. Jesam, jesam, naravno. Bitno je zbog djeteta. (U12)

Osim izravnog pozivanja, poziv se očevima najčešće zbiva preko poziva majkama (3) ili se očevi samostalno uključuju (7). Pritom je uočljivo da se samostalno najviše uključuju kao tehnička podrška (2), u bojenju škole (1), popravljanju računala (1), izvanučioničkom radu (1), uređenju vrta (1) i u održavanju radionica (1).

Ne znam, jednom smo imali akciju bojanja učionice, oni su tu, opet u tim, kažem, tim nekakvim muškim poslovima se aktiviraju više. (U1)

Na jednu radionicu sam, recimo, istaknula prošle godine, imala sam neku radionicu i htjela sam da bi bilo dobro da dođu tate koje su vješti sa, ne znam, piljenjem, nečim. Ne mislim da žena to ne može, nego mislim da još uvijek s takvim poslovima se više bave očevi i da su vještiji sa tim nekakvim alatima, ajmo reć, pa sam pozvala roditelje, očeve, da pomognu piliti plastične boce, izrezati, eto... Htjela sam baš da dođe više njih. I došli su. (U2)

Zanimljive su izjave da se poziv očevima zbiva preko poziva majkama jer korištenje majke kao posrednice može sugerirati da učitelji percipiraju oca kao drugotnu figuru u

odgoju, iako se možda radi samo o pitanju praktičnosti komunikacije preko roditelja koji je češće dostupan. Istraživanja nas pritom upućuju na korist direktnih poziva u postizanju veće uključenosti očeva. Tako Green (2003) u istraživanju sa 213 učitelja pokazuje da je čak 40% učitelja slalo očevima pisma i da je veliku ulogu u uspostavljanju suradnje s očevima odigralo ostavljanje prostora na formularima za očevo ime i kontakt, što je prakticiralo 90% učitelja, i što je pridonijelo većoj uključenosti očeva u suradnju sa školom (Green, 2003). Kako se čini, naizgled nebitne sitnice igraju veliku ulogu u komunikaciji s očevima, stoga u obiteljima u kojima to obiteljska struktura omogućuje valja promisliti o uspostavljanju direktne komunikacije bez posrednica koje nanovo mogu preuzeti ulogu „čuvarice prolaza“.

Na pitanje o potrebi posebnog isticanja očevima u pozivima i aktivnostima, svi su ispitanici (15) odgovorili da nema potrebe za posebnim isticanjem očeva u pozivima u školu.

Baš za očeve, pa to bi sad bilo stvarno diskriminacija da organiziram nešto samo za očeve. (U5)

Nikoga ne treba posebno isticati. Otac i majka znaju da su roditelji, da imaju dijete, trebale bi biti zrele odgovorne osobe koje bi trebale imati jednaku dozu odgovornosti zbog svog djeteta. (U7)

Navedena učiteljica (U5) prepoznaje diskriminaciju u zasebnim aktivnostima samo za očeve, što bi zaista moglo s jedne strane biti problematično jer se očevi mogu osjećati nelagodno i prozvano, no s druge bi strane pozitivna diskriminacija mogla pridonijeti povećanju vidljivosti očeva, odnosno međusobna homogenizacija ojačala bi ih kao grupu koja je u školi nevidljiva (Verkuyten, 2003; Stone, 2004). To se primjerice važnim pokazalo u feminizmu kad se koristilo kao argument za borbu za ženska prava – činjenica da se društvene institucije prema svim ženama odnose nepravедno. Najprije je bila potrebna esencijalizacija koja je naglašavala pozitivne ženske osobine, odnosno neopravdanost diskriminativnog društvenog ponašanja prema ženama, kao prvi korak u deesencijalizaciji – najprije je potrebno grupu učiniti vidljivom da bi se razotkrilo da nije homogena (Stone, 2004). Ovaj se stav učitelja, bez obzira na opisana ograničenja, može smatrati pozitivnim i inkluzivnim spram različitih obiteljskih struktura, osobito ukoliko je praćen nastojanjem uklanjanja strukturalnih barijera većoj uključenosti očeva.

Osobito je konstruktivan stav dvoje učitelja koji tvrde da očeve ne bi trebalo pozivati nego zainteresirati. Takav stav signalizira da učitelji uočavaju važnost vlastite uloge, ali i opasnosti od diskriminacije i prozivke.

Pa ako ih posebno pozivaš, onda je to već prozivka. To znači da stvari ne stoje dobro. U pravilu, rijetko ću pozvati nekog oca čije je dijete jako dobro pa sad ću ga ja pozvati pa sad ću ga hvaliti. To je malo glupo. Nije glupo, to je ustvari jako u redu, ali te stvari se po inerciji rješavaju same po sebi i oni su toga svjesni. A kad ih zovem, onda znači da negdje škripi. To je onda već cimanje. (...) To je onda, ne, mislim da ih ne bi trebalo posebno pozivati nego nastojati zainteresirati. (U13)

Treba poticati, ali ne toliko naglašavati. Znači poticati svakako. Da, nekako suptilno, kroz nekakve načine usmeno, kroz ono: „Joj, pa kako će Vašem sinu sad biti drago kad Vi sad dođete doma, kad nešto...“ Mislim, to je inače, u razgovoru ih uvijek potičem, ali suptilno da svakako. Ali ne sad naglašavati, joj, sad su oni, sad se kod njih treba posebno. (U15)

Učitelji su nešto više naklonjeni *posebnim aktivnostima za očeve*. Četvero ih smatra da to ne bi bilo loše iako nisu ništa takvo dosad organizirali. Organiziranje je aktivnosti posebno za očeve esencijalističko i može izgledati kao diskriminacijska praksa, slično zasebnim pozivima očeva u školu, no ono će sigurno povećati odaziv očeva i ukazati na postojeći problem njihove nevidljivosti. Učitelji nisu detektirali da bi moglo biti problematično zbog postojanja različitih obiteljskih struktura (iako su to uočili kod zasebnih poziva očeva u školu) koje bi se mogle osjećati diskriminirano ako se inzistira na aktivnostima za očeve (Jeltova i Fish, 2005; Fox, 2012). I u drugim je istraživanjima potvrđeno da učitelji reagiraju s odobravanjem na poticanje uključivanja očeva (Gary *et al.*, 1987; Green, 2003; Ulan i Ulan, 2010).

Pa mislim da je to u redu [da se organiziraju aktivnosti samo za njih]. Mislim da je u redu. Zašto ne bi bilo u redu? Mislim, neka dođu i oni malo. (U6)

Kao problem se naveo tek nedostatak vremena, ali i osobne motivacije učitelja za takvo što (1).

Znači, pitanje je kakav bi bio odaziv, i tko bi to ustvari trebao organizirati. Trebao bih, naravno, ja. Ali ja nemam ni volje ni vremena za to. (U13)

Na pitanje o *vrsti potencijalnih zasebnih aktivnosti* koje bi organizirali za očeve, ispostavilo se da bi većina učitelja organizirala sportske aktivnosti (7), obrazovne

aktivnosti i radionice (7), roštilj (2) ili bi ih angažirali kao tehničku podršku, tj. da donose hranu i slično (1).

A njima bi bilo zanimljivo da im kažemo da idemo sad napraviti roštilj na Jarun, i onda bi oni došli. I da se organizira nogometna utakmica tamo, i da ja organiziram utakmicu roditelji, očevi protiv sinova, eto. To bi bila dobra. (smijeh) (U5)

Opet s druge strane uvijek ih možeš uključiti u bilo koju, tipa čitanje priča u prvom razredu, bilo koju aktivnost koja je vezana uz dijete, možeš uključiti očeve. Nema sad tu neka posebna. (U7)

Uopće se ne bih upuštala u organiziranje aktivnosti samo za očeve. Možda je to na nivou nižih razreda, kad oni osjećaju neko zajedništvo i njihova briga za djecu je, ne znam, puno veća, oni su uvijek puno više uključeni jer u krajnjem slučaju doprate dijete u školu ili ga čekaju nakon boravka ili tako nešto. (U11)

Stereotipne aktivnosti mogu biti problematične jer djeci šalju poruku o tipično muškim aktivnostima, čime se reproduciraju postojeći društveni stereotipi (Risman i Myers, 1997). S druge strane, neki strani autori (McBride i Rane, 1997; Nasser, 2013) ističu da bi stereotipne aktivnosti mogle biti prvi korak prema privlačenju očeva. Ipak, aktivnosti ne moraju nužno biti stereotipne, nego se mogu temeljiti na aspiracijama očeva (o organiziranju kulinarskih sesija, znanstvenih i glazbenih radionica i druženja očeva i djece v. McBride i Rane, 1997; Nasser, 2013; Clawley i Goldman, 2004). To su izrekli i neki od učitelja koji se fokusiraju na aktivnosti koje nemaju veze s tipičnom muškosti ili ženskosti (npr. obrazovne aktivnosti). Uostalom, ako učitelji provjere i ispostavi se da su očevima zaista najdraže sportske aktivnosti, tada se to više ne bi moglo smatrati stereotipnim, nego realnim stanjem (primjerice U2 je uočila da se puno očeva djece iz njezina razreda bavi sportom). Ipak, valjalo bi razmišljati i o drukčijim aktivnostima koje bi djeci slale poruku da se muškarac i žena mogu baviti istim poslovima i da ne postoje tako stroge i univerzalne podjele kako već tradicija sugerira. Tako Eccles *et al.* (1990) pokazuju da će stavovi i prakse odraslih koje imaju u sebi rodne stereotipe utjecati na dječje usvajanje stereotipa, pa onda i na reprodukciju društvenih nejednakosti. Zanimljivo je da nitko od učitelja nije spomenuo neku tipično žensku aktivnost (npr. kuhanje), što znači da vjerojatno pretpostavljaju da nema očeva koje bi time mogli zainteresirati.

Sve u svemu, na drugo istraživačko pitanje *Kako se esencijalistički/egalitaristički učiteljski stavovi prema očevima manifestiraju u suradnji očeva i škole?* može se odgovoriti tvrdnjom da se *esencijalistički* stavovi u praksi manifestiraju uglavnom tako da se očeve ne nastoji zasebno uključivati niti se to smatra potrebnim jer to nije posao škole nego očeva odluka, a kad bi ih se uključivalo, bilo bi riječi pretežito o stereotipnim aktivnostima (sportske aktivnosti, roštilj, tehnička podrška). Također, esencijalistički usmjereni učitelji smatraju da bi očeve trebalo zasebno zvati kad nema drugačijeg rješenja – najčešće u slučaju većih problema ili kad suradnja s majkom ne funkcionira. Nerijetko ističu da te pozive treba obavljati preko majki, što je ponovno privilegiranje majčine pozicije „čuvarice prolaza“, ali može biti i akcija na temelju postojećeg stanja (3). Učitelji s esencijalističkim stavovima veliku pažnju pridaju spolu, pa im se čini da i njihov spol uvelike utječe na suradnju s očevima jer kao pripadnici određenoga spola imaju urođene karakteristike koje im u toj komunikaciji mogu pomoći ili odmoći (2). S druge strane, učitelji čiji su stavovi načelno *egalitaristički*, odnosno koji nikad ne bi zasebno pozvali očeve (U11, U12, U14), prije toga su izjavili da više surađuju s majkama, što znači da se nastavlja reproducirati dominacija majki u njihovoj praksi. Zanimljivo je da su dva učitelja koja su izjavila da nikad ne bi zasebno pozvala očeve doživjela da se očevi samostalno uključuju u aktivnosti, što znači da su očevi možda prepoznali učiteljsku dobrodošlicu svim članovima obitelji ili učitelji imaju takve stavove na temelju iskustva. Indikativno je da su svi učitelji izjavili da očeve ne treba zasebno isticati u pozivima u školu, veći broj (14) je izvijestio da ne preferira suradnju ni s jednim spolom, a većina je izvijestila o puno većoj razini uključenosti majke u suradnju sa školom, što može biti povezano s njihovim načelno egalitarističkim stavovima ispod kojih se krije podosta esencijalizacije urođenih sposobnosti i osobina majke i oca. Stavovi su važni, ali katkad mogu voditi k inertnosti i očekivanju da se situacija razriješi negdje drugdje, najprije u obitelji. Iako su česti esencijalistički stavovi o stereotipnim aktivnostima u koje bi uključili očeve, katkad pozivaju roditelje da održe neko predavanje ili radionicu (7), pa se tu rado uključuju i očevi, na neutralnome terenu, što znači da im treba pružiti priliku i u nestereotipnim aktivnostima. Učitelji s egalitarističkim stavovima također ne pridaju veliku važnost svomu spolu u komunikaciji s očevima (13), nego (ne)uspjeh pripisuju nekim drugim faktorima.

6.3. Učiteljska percepcija odnosa između vlastitih stavova prema ulogama oca i majke i suradnje s očevima

U cjelini u kojoj se željelo vidjeti *kako učitelji vide odnos između vlastitih stavova o roditeljskim ulogama i prakse suradnje s očevima* ispitivalo se koje faktore učitelji smatraju važnima u uspostavljanju i održavanju suradnje očeva i škole te kako učitelji procjenjuju vlastitu ulogu u suradnji s očevima, naročito koliko su svjesni veze vlastitih stavova i prakse suradnje s očevima.

Među *prediktorima što ih učitelji smatraju važnima u kvantiteti i kvaliteti suradnje s očevima* ističu se sljedeći: obitelj (8) (očeva uključenost u obiteljski život, svjetonazor, dogovor među roditeljima i majčino ponašanje), stav, motivacija i ponašanje učitelja (7), slobodno vrijeme roditelja, naročito zaposlenost majke (4), osobine djeteta, tj. iskazuje li dijete problematičnost u nekom području (2) te društvo, tj. tradicija (1). Pohvalno je da većina učitelja uočava vlastitu odgovornost u uspostavljanju i održavanju suradnje s očevima, a utjecaj je društva minimiziran, što znači da bi se iz takvih početnih pozicija mogle kreirati promjene jer učitelji ne prebacuju lopticu na druge faktore koji također igraju određenu ulogu u uspostavljanju suradnje između očeva i škole.

Što se tiče *procjene vlastite uloge u suradnji s očevima*, među učiteljima ih većina misli da imaju veliku ulogu u kvaliteti suradnje s očevima (10), pozivima i organiziranjem aktivnosti (6), pohvalom, kritikom i zahvalom (3), stavovima o ulozi oca i majke koja se prenosi u svakodnevnim aktivnostima, primjerice slanjem informativke majci/ocu ili pozivanjem nekog od roditelja (3), poticanjem kroz šalu (2). Neki pritom uviđaju da je to izlaganje prevelik rizik (U14) i da bi valjalo dobro razmisliti prije nego što se krene u takve pothvate. Učiteljska svijest o važnosti vlastita utjecaja izuzetno je važna jer se pokazalo da će razina roditeljske participacije u suradnji sa školom porasti kad se od njih zatraži da kažu koji bi im načini uključivanja najviše odgovarali (Rich, 1992, prema Knopf i Swick, 2006).

Kad Vam roditelji osjete da je Vama to važno, onda Vam i oni počnu disati slično kao i Vi. I Vi samo onda promislite i stavite na drugi roditeljski malo onako važnije neke prioritete, i oni Vam se priključe, sami se zapravo jave. Nisam doživjela da netko od roditelja koga sam pozvala na nekakvu suradnju, bilo očeva bilo majki, da mi je rekao da ne može, da je spriječen. (U12)

Manji broj smatra da je razina očeve uključenosti u suradnju sa školom u domeni obiteljske dinamike, a ne učiteljskog utjecaja (4). Smatraju da su roditelji odrasle, odgovorne osobe koje same moraju biti svjesne važnosti vlastite uključenosti u odgoj djeteta i u suradnju sa školom te da ih nitko ne bi trebao poticati na to. I u literaturi se nerijetko progovara o ogradama koje se uspostavljaju između učitelja i roditelja, a koje katkad mogu voditi do osjećaja neshvaćenosti i neprihvaćenosti učitelja. Tako Keyes (2000) ističe da se učitelji osjećaju revoltirano zbog toga što roditelji ne odgovaraju na njihove zahtjeve, toliko da počinju osjećati apatiju i pada im entuzijazam za uključivanjem roditelja. Takav je primjer jednog učitelja koji je stalno naglašavao da je gorući problem u tome što društvo ne cijeni dovoljno prosvjetne djelatnike, a ne u (ne)uključenosti očeva u suradnju sa školom. Pritom je rekao da pozivanje očeva, pa ni roditelja općenito, nema smisla jer se njima ne da sudjelovati ni u kakvim aktivnostima.

Pojavio se i stav da oni kao učitelji rade s djecom, a ne s odraslim osobama (U10), stoga se ne bi trebali brinuti i o tome tko od roditelja dolazi u školu.

Mislim da ne [mogu moji stavovi o ulozi oca i majke utjecati], zašto. Ne, ne, mislim da ne. Mi tu radimo s djecom, ne radimo s odraslim osobama. Ne razumijem zašto bi. (U10)

Jedna ispitanica smatra da može utjecati na manji broj roditelja, dok na većinu ipak ne može.

Mogu [utjecati moji stavovi], opet, moram ponoviti, znači ako žele slušati, ako žele neke stvari prihvatiti, onda će utjecati. Mi smo imali sad na roditeljskom zadnjem, imali smo predavanje vezano uz ocjene, i roditelji su neki jako lijepo reagirali, a neki su ustali i otišli. To nema veze u spolu. (U7)

Odgovor bi na treće istraživačko pitanje *Koliko su učitelji svjesni odnosa između vlastitih stavova o roditeljskim ulogama i prakse suradnje s očevima?* bio da se polovica učitelja smatra važnim faktorom u tom odnosu, što je izuzetno važno, dok ih osmero misli da će veća uloga biti ona obiteljska i društvena, odnosno da je uključenost očeva u suradnju sa školom stvar roditeljskog izbora i slobodnog vremena, a ne učiteljskog utjecaja. Petero njih je uvjereni da učitelj može nimalo ili vrlo malo utjecati na uključivanje očeva u suradnju sa školom. Takvi su stavovi zabrinjavajući jer učitelji igraju veliku ulogu u suradnji s roditeljima i promjenama koje bi se trebale zbiti. Za to su presudni nastavnički stavovi koji su potka motivaciji da poduzmu akcije kojima će

promijeniti trenutno stanje. Za stvaranje kulturno responsivnijih škola Bartulović i Kušević (2016) navode važnost uloge nastavnika i njegovih osobnih strategija promjene, odnosno učiteljskih stavova i uvjerenja o vlastitoj ulozi u uvođenju obrazovnih promjena (v. Goodson, 2001, prema Bartulović i Kušević, 2016). Ako učitelji smatraju da oni ne mogu ništa napraviti, neće ni razmišljati o potencijalnim problemima, odnosno neće biti reflektivni praktičari.

6.4. Učiteljska procjena vlastitih kompetencija za suradnju s očevima

U posljednjoj se cjelini ispitivalo osjećaju li se učitelji kompetentno za suradnju s očevima, jesu li u posljednje vrijeme bili izloženi nekom stručnom osposobljavanju na kojemu se o tome govorilo, jesu li o suradnji s očevima učili tijekom fakultetskoga obrazovanja, što bi im moglo pomoći da uspješnije surađuju s očevima i jesu li nekad čuli za koncepte koji su okosnica ovoga rada – esencijalizacija i egalitarizam.

Na pitanje o *osjećaju kompetencije za suradnju s očevima* većina je učitelja odgovorila da se osjećaju kompetentnima (14), dok je samo jedna učiteljica rekla da se katkad osjeća kompetentnom, a katkad i ne. Većini je u tome pomoglo iskustvo (7), s time da U6 misli da je za dobru suradnju s roditeljima važno biti roditelj. Neki učitelji smatraju da su im pomogle neke vlastite osobine – objektivnost, poštovanje i samorefleksivnost (6). Neki smatraju da je suradnja s očevima i s majkama potpuno jednaka stvar i da nema smisla postavljati pitanje zasebno za očeve (U3). U tom se posljednjem stavu krije egalitarizam koji zanemaruje kontekst i probleme s kojima se očevi suočavaju, a koji im možda onemogućuju da se intenzivnije uključe (Finders i Lewis, 1994). Ipak, u društvu koje ne bi bilo spolno podijeljeno, stav bi ove učiteljice bio jedini opravdan.

Pa ne vidim zašto bi bila razlika između suradnje s očevima ili s majkama, prije svega toga. Mislim, suradnja mi je, čini mi se, i ono što ja kao učitelj trebam reći roditelju, jednaka. Nisam doživjela nelagodu ili neugodu od roditelja muškog spola zato što je on muškarac. (U3)

Što se tiče *izvora odakle su učili o suradnji s očevima*, pokazalo se da nitko nikad nije bio na nekom stručnom osposobljavanju s tematikom suradnje s očevima ili da je na

fakultetu učio o suradnji s očevima. Tek je troje učitelja reklo da se s tematikom upoznavalo individualnim čitanjem članaka i literature. Troje ih je primijetilo da se govori samo o suradnji s roditeljima, odnosno da se ne posvećuje posebna pažnja očevima i majkama, što, kako cijelim radom nastojimo argumentirati, ima i prednosti i nedostataka.

Budući da radim na, nekako cijelo vrijeme se ja sama obrazujem, u smislu emocionalne inteligencije, i sama radim neki način na sebi, tako se više učim zapravo o ulogama u životu općenito, muško – žensko, otac – majka, ne mora bit nužno otac – majka u školi ili tako, nego općenito o odnosima među ljudima. Kako sama sebe više, ovoga, educiram, tako mi je onda lakše komunicirati. (U5)

Neki su učitelji iskazali ironiju na pitanje o tome jesu li učili o suradnji s očevima zbog nezadovoljstva sustavom obrazovanja. Učitelji uglavnom nisu dosad detektirali taj problem nedovoljne suradnje s očevima, nego su smatrali samorazumljivim da dolazi majka. Na temelju prethodnih odgovora može se zaključiti da neki ne osjećaju da je riječ o velikom problemu.

Na pitanje o *faktorima koji bi im pomogli da uspješnije surađuju s očevima* učitelji su najviše odgovarali da bi im pomogla kvalitetna stručna usavršavanja s mnoštvom dobrih primjera (6), zatim veća komunikacija unutar škole – predavanja stručne službe i ravnateljeva pomoć te inicijative na razini škole (3). Neki su rekli da bi im pomogao trud i dolazak očeva (3), a troje ih je reklo da im ne treba nikakva (dodatna) pomoć jer su zadovoljni trenutnom razinom suradnje s očevima. Manje ih je reklo da bi im najviše pomoglo vlastito iskustvo (1), odnosno da bi pomogla promjena društvenog stava prema školi (1). Jedna je učiteljica (U6) primijetila da se iza suradnje s roditeljima zapravo krije suradnja s majkama, odnosno otkrila je srž problematičnosti egalitarističkoga pristupa.

Odgovor bi na četvrto istraživačko pitanje *Kakvima učitelji procjenjuju vlastite kompetencije za suradnju s očevima?* bio da se gotovo svi učitelji smatraju kompetentnima iako nikad nisu učili o suradnji s očevima na fakultetu niti su bili na nekom stručnom usavršavanju na kojemu se o tome govorilo. Vrlo mali broj ih je čitao o tome, no ne i o konceptima esencijalizacije i egalitarizma za koje nitko od ispitanih nije čuo. Primjećuje se da, iako su prije iskazivali esencijalističke stavove o urođenim

različnostima očeva i majki, u kategoriji suradnje s roditeljima učitelji ne misle da su očevi različiti od majki i da zahtijevaju drukčiji pristup ili posebno znanje, stoga bi se moglo reći da su njihovi stavovi pretežito egalitaristički. Problematično je tek to što egalitarističkim stavovima usprkos uglavnom surađuju s majkama.

7. Zaključak

O suradnji očeva i škole u hrvatskoj literaturi nije puno govoreno, no sve se intenzivnije počinju provlačiti ideje o krucijalnosti očinske uloge u životu djeteta, ali i o bezočinskome društvu, naročito zbog porasta jednoroditeljskih majčinskih obitelji. U tako burnom kontekstu promjena u ovom se radu pokušalo razaznati kakva je trenutna razina suradnje očeva i škole iz učiteljske perspektive, što sve utječe na suradnju, kakav je utjecaj očeve uključenosti u suradnju sa školom i koje su implikacije esencijalizacije i egalitarizma u učiteljskim stavovima na praksu njihove suradnje s očevima. Esencijalizacija i egalitarizam kao dva suprotna poimanja stvarnosti imaju prednosti i mane, a učiteljski će stavovi nerijetko sadržavati oba koncepta.

Ispitivani učitelji šest zagrebačkih osnovnih škola najčešće su izjavljivali da u većoj mjeri surađuju s majkama, no da su očevi sve više prisutni u suradnji sa školom. Što se tiče *prvoga istraživačkog pitanja*, u njihovim je stavovima pretezala esencijalizacija, naročito u govoru o urođenosti osobina muškaraca i žena. Osim toga, većina je izjavila da roditeljstvo više određuje život majke, odnosno da joj je teže uskladiti obveze. Egalitarizam je uočljiv u zalaganju za androgino roditeljstvo, odnosno u uvjerenju da su majke i očevi jednako sposobni za suradnju sa školom, što je katkad dobro jer prepoznaju kontekstualne faktore, ali i loše kada previđaju da je društvo ipak dominantno esencijalistički orijentirano, pa okrivljuju očeve za nesuradnju. Među učiteljima ima i esencijalista koji govore o urođenim osobinama muškaraca i žena, i egalitarista koji misle da su otac i majka jednako sposobni za suradnju. Odgovor je na *drugo istraživačko pitanje* da se esencijalizacija u stavovima manifestira kao učiteljsko neuključivanje očeva u suradnju, odnosno uključivanje preko stereotipnih aktivnosti. Takvi učitelji svoj spol doživljavaju važnim, odnosno smatraju da bi očeve nekad

trebalo zasebno pozvati, bilo direktno bilo preko majki. Egalitaristi pak ne inzistiraju na dolasku očeva, načelno ne preferiraju suradnju ni s jednim spolom, iako bi se indirektno moglo zaključiti da ipak nekomeu naginju, pozivaju roditelje u „neutralne“ aktivnosti, što zna uroditi ovecim brojem očeva i vlastiti spol ne doživljavaju bitnim faktorom u suradnji. Problem je samo u tome što većina njih ipak češće surađuje s majkama, iako ima iznimaka. *Trećim istraživačkim pitanjem* utvrdilo se da polovica učitelja smatra da su važan faktor u uspostavljanju suradnje s očevima, dok se polovica osjeća nemoćno, što bi mogao biti jedan od glavnih prediktora (ne)uključivanja očeva u suradnju jer se krivnja prebacuje negdje drugdje. Točno je da učitelji nisu jedini odgovorni, ali dio je odgovornosti na njima. Naposljetku, odgovor je na *četvrto istraživačko pitanje* da se učitelji uglavnom osjećaju kompetentno za suradnju s očevima iako nisu o tome posebno učili niti čitali, što znači da su egalitaristički usmjereni, što jest načelno dobro, ali zabrinjava što s očevima nedostavno surađuju. Sve u svemu, moglo bi se nazreti da među egalitarističkim odgovorima na konkretna pitanja ima društveno poželjnih odgovora jer se na drugim mjestima razgovora može iščitati da u odgovorima ima podosta esencijalizacije koja zagovara roditeljske urođene osobine koje im (ne) omogućuju da budu kompetentni u suradnji sa školom (slično je potvrđeno u Widding, 2013). Sve u svemu, stavovi su učitelja u određenim pitanjima esencijalistički, a u drugima egalitaristički te imaju velik utjecaj na njihovu praksu suradnje s očevima.

Uzevši sve u obzir, u situaciji kad je suradnja s očevima u patrijarhalnome kontekstu nedostatna, valjalo bi pribjeći esencijalizaciji, odnosno pokušaju pozitivne diskriminacije očeva koja se ne mora odvijati putem stereotipnih aktivnosti, nego putem aktivnosti koje očevi procijene poželjnima (primjeri su takvih aktivnosti već spomenuti, v. McBride i Rane, 1997; Nasser, 2013; Clawley i Goldman, 2004). Ako se naime krene od stajališta da spol nije važan, u patrijarhalnome će se kontekstu nastaviti reprodukcija društvenih nejednakosti gdje je *majka* sinonim za *roditelja*, što zbog tradicije što zbog vlastita stava da je kompetentnija u obiteljskome životu. Stoga bi valjalo pozvati očeve u školu ili organizirati aktivnosti u kojima bi se osjećali dobrodošlo, ali samo kao prvi korak u *privlačenju* u školu. Pozitivna bi diskriminacija očeva dovela do njihova osnaživanja i opadanja feminiziranosti cijeloga odgojno-obrazovnog sustava, što bi bio prvi korak prema većoj vidljivosti očeva u školama, odnosno prema brisanju granica „muških“ i „ženskih“ aktivnosti te većem zadovoljstvu očeva i majki u

heteroseksualnim obiteljima. Tek dosezanjem toga stanja mogli bismo težiti apsolutnome egalitarizmu, koji se u suradnji sa školom očituje u brojnim prednostima. Naime, barem je nekoliko prednosti androginoga roditeljstva – rasterećenje majke, pozitivni utjecaji na odnose u cijeloj obitelji te omogućavanje ocu da ostvari očinski identitet (Steil, 1994; Abell i Schwartz, 1999; Van Egeren i Hawkins, 2004). Dakako, pritom uvijek treba voditi računa o tome da se forsiranjem suradnje s očevima ne dovede do toga da se obiteljske strukture bez očeva osjećaju diskriminirano ili isključeno.

Naposljetku, potrebno je ukazati na određena ograničenja provedenoga istraživanja. Ponajprije, riječ je o uzorku koji nije reprezentativan, stoga se rezultati ne mogu generalizirati. Nadalje, budući da je riječ o ispitivanju stavova učitelja, postavlja se pitanje koliko su dobiveni podaci vjerodostojni, odnosno ima li među njima društveno poželjnih odgovora, naročito zbog toga što su razgovori snimani, pa je moguće da su ispitanici osjećali određenu nelagodu. Tomu bi se moglo doskočiti istraživanjem kojim bi se promatralo konkretne susrete i akcije suradnje s očevima unutar škola tijekom duljega vremenskoga perioda. Također, bilo bi poželjno vidjeti i perspektivu roditelja, naročito očeva, o tome kako doživljavaju kvalitetu suradnje sa školom i stavove učitelja o suradnji s očevima. Zatim, ograničenje bi mogla biti i pristranost istraživača u provedbi dubinskoga intervjua i u interpretaciji podataka. Budući da je dubinski intervju uvijek u određenoj mjeri subjektivan, nemoguće je njegovu provedbu odvojiti od stavova i pretpostavki s kojima ga istraživač provodi i interpretira.

8. Literatura

Abell, S., Schwartz, D. (1999), Fatherhood as a growth experience: Expanding humanistic theories of paternity. *Humanistic Psychologist*, 27, 221–241.

Adamović, M. (2014), Spori hod prema kulturi mira – rodni apsekti. U: Labus, M., Veljak, L., Maskalan, A., Adamović, M. (ur.), *Identitet i kultura*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja, 107–151.

Anderson, S. A., Sabatelli, R. M. (2003), *Family interaction: A multigenerational development perspective*. Boston: Allyn & Bacon.

Anić, V. (2003), *Veliki rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Novi Liber.

Aronson, J. (1995), A Pragmatic View of Thematic Analysis. *The Qualitative Report*, 2 (1), 1–3.

Baker, S. E., Edwards, R. (2012), *How many qualitative interviews is enough? Expert voices and early career reflections on sampling and cases in qualitative research*. Southampton: ESRC National Centre for Research Methods, University of Southampton.

Barnett, R. C., Baruch, G. K. (1987), Social roles, gender and psychological distress. U: Barnett, R. C., Biener, L., Baruch, G. K. (ur.), *Gender and stress*. New York: Free Press, 122–143.

Bartulović, M., Kušević, B. (2016), *Što je interkulturno obrazovanje?: Priručnik za nastavnike i druge znatiželjnike*. Zagreb: Centar za mirovne studije.

Baumrind, D. (1982), Are Androgynous Individuals More Effective Persons and Parents?. *Child Development*, 53 (1), 44–75.

Beitel, A. H., Parke, R. D. (1998), Paternal involvement in infancy: The role of maternal and paternal attitudes. *Journal of Family Psychology*, 12, 268–288.

Bem, S. L. (1974), The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42 (2), 155–162.

Bem, S. L. (1993), *The lenses of gender: transforming the debate on sexual inequality*. London: Yale University Press.

- Bem, S. L., Martyna, W., Watson, C. (1976), Sex-typing and androgyny: further explorations of the expressive domain. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 1016–1023.
- Bernhardt, L. *et al.* (2014), *Women and Men in Sweden 2014: Facts and Figures*. Örebro: Statistics Sweden; Population Statistics Unit.
- Bond, J. T., Thompson, C., Galinsky, E., Prottas, D. (2002), *Highlights of the national study of the changing workforce*. New York: Families and Work Institute.
- Boyatzis, R. E. (1998), *Transforming Qualitative Information*. Cleveland: Sage.
- Brajša, P. (1995), *Očevi, gdje ste?* Zagreb: Školske novine.
- Braun, V., Clarke, V. (2006), Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77–101.
- Brotherson, S. E., Dollahite, D. C., Hawkins, A. J. (2005), Generative fathering and the dynamics of connection between fathers and their children. *Fathering*, 3 (1), 1–28.
- Brown, G. L., McBride, B. A., Shin, N., Bost, K. K. (2007), Parenting predictors of father-child attachment security: Interactive effects of father involvement and fathering quality. *Fathering*, 5, 197–219.
- Bygren, M., Duvander, A. Z. (2006), Parents' Workplace Situation and Fathers' Parental Leave Use. *Journal of Marriage and Family*, 68 (2), 363–372.
- Cabrera, N., Tamis-LeMonda, C. S., Bradley, R. H., Hofferth, S., Lamb, M. E. (2000), Fatherhood in the Twenty-First Century. *Child Development*, 71 (1), 127–136.
- Casper, V., Schultz, S. B. (1999), *Gay parents/straight schools: building communication and trust*. New York: Teachers College Press.
- Chawla-Duggan, R. (2011), Working with practitioners' perspectives: supporting father involvement in family services in England. *Early Years: An International Research Journal*, 31 (2), 149–161.

Chrispeels, J., Rivero, E. (2001), Engaging Latino families for student success: How parent education can reshape parents' sense of place in education of their children. *Peabody Journal of Education*, 76 (2), 119–169.

Clarke, V. (2007), Its all about the trousers. U: Riggs, D. W. (ur.), *Becoming Parent: Lesbians, Gay Men and Family*. Teneriffe, Australia: Post Pressed, i–vii.

Clawley, J., Goldman, R. (2004), *Engaging Fathers: Involving Parents, Raising Achievement*. UK: Department for Education and Skills.

Comfort, D., Johnson, K., Wallace, D. (2003), *Part-time work and family friendly practices in Canadian workplaces* (The Evolving Workplace Series). Ottawa: Human Resources Development Canada and Statistics Canada. Dostupno na: <http://publications.gc.ca/collections/Collection/Statcan/71-584-M/71-584-MIE2003006.pdf> (1. 7. 2017.)

Connor, M. E., White, J. L. (2015), Fatherhood in Contemporary Black America: An Invisible Presence. *The Black Scholar: Journal of Black Studies and Research*, 37 (2), 1–8.

Cowan, C., Cowan, P. A. (1987), Man's involvement in parenthood: Identifying the antecedents and understanding the barriers. U: Berman, P. W., Pederson, F. A. (ur.), *Men's transitions to parenthood: Longitudinal studies of early family experiences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 145–174.

Cushman, P. (2010), Male primary school teachers: helping or hindering a move to gender equity. *Teaching and Teacher Education*, 26 (5), 1211–1218.

Čudina-Obradović, M., Obradović, J. (2003), Potpora roditeljstvu: izazovi i mogućnosti. *Revija za socijalnu politiku*, 10 (1), 45–68.

Dearing, E., Kreider, H., Weiss, H. B. (2008), Increased family involvement in school predicts improved child-teacher relationships and feelings about school for low-income children. *Marriage & Family Review*, 43, 226–254.

DeFrain, J. (1979), Androgynous Parents Tell Who They Are and What They Need. *The Family Coordinator*, 28 (2), 237–243.

- De Genova, M. K. (1997), *Families in cultural context: Strengths and challenges in diversity*. Mountain View, CA: Mayfield.
- Deutsch, F. M. (2001), Equally Shared Parenting. *Current Directions in Psychological Science*, 10 (1), 25–28.
- Domović, V. (2004), *Školsko ozračje i učinkovitost škole*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Dowd, N. (2000), Redefined Fatherhood. U: Dowd, N. (ur.), *Redefining Fatherhood*. Chicago: NYU Press, 213–231.
- Dudley, J. R., Stone, G. (2001), *Fathering at risk: Helping nonresidential fathers*. New York: Springer.
- Eccles, J. S., Jacobs, J. E., Harold, R. D. (1990), Gender Roles Stereotypes, Expectancy Effects, and Parents' Socialization of Gender Differences. *Journal of Social Issues*, 46 (2), 183–201.
- Eccles, J. S., Harold, R. D. (1993), Parent-School Involvement during the Early Adolescent Years. *Teachers College Record*, 94 (3), 568–587.
- Edström, C. (2009), Preschool as an arena of gender policies: the examples of Sweden and Scotland. *European Education Research Journal*, 8 (4), 534–549.
- Edwards, C. P., Kutaka, T. S. (2015), Diverse Perspectives of Parents, Diverse Concepts of Parent Involvement and Participation: What Can They Suggest to Researchers? U: Sheridan, S. M., Kim, E. M. (ur.), *Foundational Aspects of Family-School Partnership Research*. Cham: Springer International Publishing, 35–54.
- Epstein, J. L. (1986), Parents' Reactions to Teacher Practices of Parent Involvement. *The Elementary School Journal*, 86 (3), 277–294.
- Epstein, J. L. (1990), Single Parents and the Schools: Effects of Marital Status on Parent and Teacher Interactions. U: Glass, J., Hallinan, M. T., Klein, D. (ur.), *Change in Societal Institutions*. New York: Plenum Press, 91–121.
- Fagan, J., Hawkins, A. J. (2000), *Clinical and educational interventions with fathers*. Binghamton, NY: Haworth.

- Finders, M., Lewis, C. (1994), Why some parents don't come to school. *Educational Leadership*, 51 (8), 50–54.
- Fleming, A. S., Corter, C., Stallings, J., Steiner, M. (2002), Testosterone and Prolactin Are Associated with Emotional Responses to Infant Cries in New Fathers. *Hormones and Behavior*, 42 (4), 399–413.
- Fox, R. K. (2012), One of the Hidden Diversities in Schools: Families with Parents who are Lesbian or Gay. *Childhood Education*, 83 (5), 277–281.
- Fusch, P. I., Ness, L. R. (2015), Are We There Yet? Data Saturation in Qualitative Research. *The Qualitative Report*, 20 (9), 1408–1416.
- Gary, L., Beatty, L., Weaver, G. (1987), *Involvement of Black Fathers in Head Start. Final Report Submitted to the Department of Health and Human Services*. Washington, DC: Institute for Urban Affairs and Research, Howard University.
- Gault, B., Hartmann, H., Hegewisch, A., Mili, J., Reichlin, L. (2014), *Paid Parental Leave in the United States. What the data tell us about access, usage, and economic and health benefits*. Washington Institute for Women's Policy Research. Dostupno na: https://www.dol.gov/wb/resources/paid_parental_leave_in_the_united_states.pdf (3. 7. 2017)
- Gaunt, R. (2006), Biological essentialism, gender ideologies, and role attitudes: What determines parents' involvement in child care. *Sex Roles*, 55 (7–8), 523–533.
- Gelman, S. A. (2003), *The essentialist child: Origins of essentialism in everyday thought*. London: Oxford.
- Gettler, L. T., McDade, T. W., Feranil, A. B., Kuzawa, C. W. (2011), Longitudinal Evidence That Fatherhood Decreases Testosterone in Human Males. *PNAS Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 108, 16194–16199.
- Giles, J. W., Heyman, G. D. (2004), When to cry over spilled milk: Young children's use of category information to guide inferences about ambiguous behavior. *Journal of Cognition and Development*, 5, 359–382.

- Goldberg, A., E., Allen, K. R. (2013), *LGBT-parent families: innovations in research and implications for practice*. New York: Springer.
- Goldman, R. (2005), *Fathers' involvement in their children's education*. London: National Family and Parenting Institute.
- Goldstein, J. S. (2004), War and Gender. U: Ember, C. R., Ember, M. (ur.), *Encyclopedia of Sex and Gender: Men and Women in the World's Cultures*. New York; Boston; Dordrecht; London; Moskow: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 107–116.
- Gonzalez, M., Chrispeels, J. (2004), *Do educational programs increase parenting practices at home? Factors influencing Latino parent involvement*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.
- Green, S. (2003), Reaching Out to Fathers: An Examination of Staff Efforts That Lead to Greater Father Involvement in Early Childhood Programs. *Early Childhood Research and Practice*, 5 (2), 1–14.
- Grolnick, W. S., Slowiaczek, M. L. (1994), Parents Involvement in Children's Schooling: A Multidimensional Conceptualization and Motivational Model. *Child Development*, 65 (1), 237–252.
- Grolnick, W. S., Kurowski, C. O., Dunlap, K. G., Hevey, C. (2000), Parental resources and the transition to junior high. *Journal of Research on Adolescence*, 10 (4), 465–488.
- Grolnick, W. S., Raftery-Helmer, J. N. (2015), Core Components of Family–School Connections: Toward a Model of Need Satisfying Partnerships. U: Sheridan, S. M., Kim, E. M. (ur.), *Foundational Aspects of Family-School Partnership Research*. Cham: Springer International Publishing, 15–34.
- Grosz, E. (1990), A note on essentialism and difference. U: Gunev, S. M. (ur.), *Feminist knowledge: critique and construct*. London: Routledge, 332–344.
- Guest, G., Bunce, A., Johnson, L. (2006), How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18 (1), 59–82.

- Hacking, I. (1995), The looping effects of human kinds. U: Sperber, D., Premack, D., Premack, A. J. (ur.), *Casual Cognition: A multidisciplinary debate*. New York: Clarendon Press/Oxford University Press, 351–394.
- Halmi, A. (2005), *Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima*. Zagreb: Naklada Slap.
- Haslam, N., Whelan, J. (2008), Human natures: Psychological essentialism in thinking about differences between people. *Social and Personality Psychology Compass*, 2 (3), 1297–1312.
- Heaviside, S., Farris, E. (1993), *Public School Kindergarten Teachers' Views on Children's Readiness for School*. U. S. Department of Education: National Center for Educational Statistics.
- Henderson, A. T., Mapp, K. L. (2002), *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement. Annual Synthesis 2002*. Austin: National Center for Family and Community Connections with Schools.
- Hennon, C. B., Olsen, G., Palm, G. (2008), Fatherhood, Society, and School. U: Fuller, M. L., Olsen, G. (ur.), *Home-School Relations: Working Successfully with Parents and Families*. New Jersey: Pearson Education, 286–324.
- Heyman, G. (2001), Children's interpretation of ambiguous behavior: Evidence for a "boys are bad" bias. *Social Development*, 10, 230–247.
- Heyman, G., Giles, J. W. (2006), Gender and Psychological Essentialism. *Enfance; psychologie, pédagogie, neuropsychiatrie, sociologie*, 58 (3), 293–310.
- Hill, E. J., Martinson, V., Hawkins, A., Ferris, M. (2003), Studying 'working fathers': Comparing fathers' and mothers' work-family conflict, fit and adaptive strategies in a global high-tech company. *Fathering*, 1 (3), 239–261.
- Hill, E. J., Jacob, J. I., Shannon, L. L., Brennan, R. T., Blanchard, V. L., Martinengo, G. (2008), Exploring the relationship of workplace flexibility, gender, and life stage to family-to-work conflict, and stress and burnout. *Community, Work & Family*, 11 (2), 165–181.

- Hofner, C., Schadler, C., Richter, R. (2011), Why men become fathers: Men's identity at the transition to parenthood. *Journal of Comparative Family Studies*, 42 (5), 669–692.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D. Green, C. L., Wilkins, A. S. (2005), Why Do Parents Become Involved? Research Findings and Implications. *The Elementary School Journal*, 106 (2), 105–130.
- Hossain, Z., Roopnarine, J. L. (1994), African-American fathers' involvement with infants: Relationship to their functioning style, support, education, and income. *Infant Behaviour and Development*, 17, 175–184.
- Ivković, Ž., Boneta, Ž., Kanjić, S. (2014), „Dijete kao projekt“ vs „Daj dite materi“: Orodjenost roditeljske brige o djeci. *Sociologija*, 56 (4), 495–505.
- Izzo, C. V., Weissberg, R. P., Kasprow, W. J., Fendrich, M. (1999), A Longitudinal Assessment of Teacher Perceptions of Parent Involvement in Children's Education and School. *American Journal of Community Psychology*, 27 (6), 817–839.
- Jeltova, I., Fish, M. C. (2005), Creating school environments responsive to gay, lesbian, bisexual, and transgender families: Traditional and systemic approaches for consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 16 (1-2), 17–33.
- Jonassen, D. H. (1991), Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm? *Educational Technology Research and Development*, 39 (3), 5–14.
- Jussim, L., Palumbo, P., Chatman, C., Madon, S., Smith, A. (2000), Stigma and self-fulfilling prophecies. U: Heatherton, T., Kleck, R., Hull, J., Cioffi, D. (ur.), *The social psychology of stigma*. New York: The Guilford Press, 374–418.
- Karlson, I., Simonsson, M. (2008), Preschool work teams' view of working with gender – parents' involvement. *Early Childhood Education Journal*, 36 (2), 171–177.
- Keller, J. (2005), In genes we trust: The biological component of psychological essentialism and its relationship to mechanisms of motivated social cognition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88, 686–702.

- Keyes, C. R. (2000), Parent-Teacher Relationships: A Theoretical Approach for Teachers. U: Rothenberg, D. (ur.), *Issues in Early Childhood Education: Curriculum, Teacher Education, & Dissemination of Information*. Early Childhood and Parenting (ECAP) Collaborative: University of Illinois at Urbana Champaign, 107–118.
- Knopf, H. T., Swick, K. J. (2006), How Parents Feel About Their Child's Teacher/School: Implications for Early Childhood Professionals. *Early Childhood Education Journal*, 34 (4), 291–296.
- Kolak, A. (2006), Suradnja roditelja i škole. *Pedagogijska istraživanja*, 3 (2), 123–140.
- Kušević, B. (2011), Socijalna konstrukcija roditeljstva – implikacije za obiteljsku pedagogiju. *Pedagogijska istraživanja*, 8 (2), 297–309.
- Kušević, B. (2016), Zainteresirani roditelji uvijek nađu vremena za dolazak u školu! Suradnja obitelji i škole u kontekstu reprodukcije društvenih nejednakosti. *Društvena istraživanja*, 25 (2), 179–198.
- Lansford, J. E., Ceballo, R., Abbey, A., Stewart, A. J. (2001), Does Family Structure Matter? A Comparison of Adoptive, Two-Parent Biological, Single-Mother, Stepfather, and Stepmother Households. *Journal of Marriage and Family*, 63, 840–851.
- LaRossa, R. (1997), *The Modernization of Fatherhood: A Social and Political History*. Chicago: University of Chicago Press.
- Larson, R., Richards, M. (1994), *Divergent Realities*. New York: Basic Books.
- Lasky, S. (2000), The cultural and emotional politics of teacher-parent interactions. *Teaching and Teacher Education*, 16 (8), 843–860.
- Legard, R., Keegan, J., Ward, K. (2003), In-depth Interviews. U: Ritchie, J., Lewis, J. (ur.), *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers*. London; Thousand Oaks; New Delhi: SAGE Publications, 138–169.
- Levine, J. A. (1993), Involving fathers in Head Start: A framework for public policy and program development. *Families in Society*, 74 (1), 4–19.

- Lewis, J. M. (2005), *Differences in Gender Role Attitudes*. A Senior Honors Thesis. Ohio: The Ohio State University.
- Lovejoy, J., Wallen, K. (1988), Sexually dimorphic behavior in group-house rhesus monkeys (*Macaca mulatta*) at 1 year of age. *Psychobiology*, 16, 348–356.
- Ljubetić, M. (2014), *Od suradnje do partnerstva obitelji, odgojno-obrazovne ustanove i zajednice*. Zagreb: Element.
- Mac Naughton, G., Hughes, P. (2011), *Parents and Professionals in Early Childhood Settings*. Maidenhead: McGraw-Hill Open University Press.
- Maleš, D. (1996), Od nijeme potpore do partnerstva između obitelji i škole. *Društvena istraživanja*, 5 (1), 75–88.
- Maleš, D., Kušević, B. (2011), Nova paradigma obiteljskog odgoja. U: Maleš, D. (ur.), *Nove paradigme ranoga odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju, 41–66.
- Mapp, K. (1997), Making Family-School Connections Work. *The Education Digest Ann Arbor*, 63 (4), 36–39.
- Maričić, J., Škarić, V., Franc, R. (2009), Roditeljsko zadovoljstvo školom i stav prema promjenama u školstvu: Uloga roditeljskih ulaganja i očekivanih posljedica promjena. *Društvena istraživanja*, 18 (4–5), 625–648.
- Martínez, C. G. (2013), Aktivno sudjelovanje u školi. *Djeca u Europi: zajednička publikacija mreže europskih časopisa*, 5 (9), 24–25.
- Marušić, I., Ristić Dedić, Z., Pavin Ivanec, T., Jurko, L. (2006), *Roditeljska suradnja sa školom: Pogledi roditelja i učitelja*. Istraživački izvještaj. Zagreb: Udruga roditelja „Korak po korak“.
- McBride, B. A., Rane, T. R. (1997), Father/Male Involvement in Early Childhood Programs: Issues and Challenges. *Early Childhood Education Journal*, 25 (1), 11–17.
- McBride, B. A., Rane, T. R., Bae, J. (2001), Intervening with teachers to encourage father/male involvement in early childhood programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 16, 77–93.

- McCullough, K. (2004.), Of Woman (but Not Man or the Nuclear Family) Born. Motherhood Outside Institutionalized Heterosexuality. U: O'Reilly, A. (ur.), *From Motherhood to Mothering. The Legacy of Adrienne Rich's Of Woman Born*. Albany: State University of New York Press, 103–124.
- McWayne, C. M. (2015), Family – School Partnerships in a Context of Urgent Engagement: Rethinking Models, Measurement, and Meaningfulness. U: Sheridan, S. M., Kim, E. M. (ur.), *Foundational Aspects of Family-School Partnership Research*. Cham: Springer International Publishing, 103–122.
- Medin, D. L. (1989), Concepts and conceptual structure. *American Psychologist*, 44, 1469–1481.
- Milas, G. (2005), *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Zagreb: Naklada Slap.
- Milkie, M. A., Peltola, P. (1999), Playing All the Roles: Gender and the Work-Family Balancing Act. *Journal of Marriage and Family*, 61 (2), 476–490.
- Montemayor, R. (1982), The relationship between parent-adolescent conflict and the amount of time adolescents spend alone with parents and peers. *Child Development*, 53, 1512–1519.
- Montemayor, R., Brownlee, J. (1987), Fathers, mothers and adolescents: Gender-based differences in parental roles during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 281–291.
- Nasser, H. (2013), Rad s očevima: „novi očevi“ na vidiku. *Djeca u Europi: zajednička publikacija mreže europskih časopisa*, 5 (9), 16–17.
- Nepomnyaschy, L., Waldfogel, J. (2007), Paternity Leave and Fathers' Involvement with Their Young Children: Evidence from the American Ecls-B. *Community, Work and Family*, 10 (4), 427–453.
- Nord, C. W. et al. (1997), *Father's Involvement in Their Children's Schools*. Washington D. C.: National Centre for Education Statistics.

Nord, C. W. (1998), *Students Do Better When Their Fathers Are Involved at School*. Washington D. C.: National Centre for Education Statistics.

Nord, C. W., West, J. (2001), *Fathers' and Mothers' Involvement in Their Children's Schools by Family Type and Resident Status*. Washington D. C.: U. S. Department of Education and National Center for Education Statistics.

Obiteljski zakon (2015), *Narodne novine*, 103 (15). Dostupno na: http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_09_103_1992.html (18. 6. 2017)

Obradović Dragišić, G., Kunac, S. (2011), *Croatia – Analysis of Gender Issues: Women in Transition over last 10 Years (1999–2009)*. Zagreb: UNICEF.

O'Connel, M. (1993), *Where's Papa? Father's Role in child care*. Washington DC: Population Reference Bureau.

Olsen, G., Fuller, M. (2007), *Home-School Relations: Working Successfully with Parents and Families*. Prentice Hall: Pearson.

Palm, G., Fagan, J. (2008), Father involvement in early childhood programs: review of the literature. *Early Child Development and Care*, 178 (7–8), 745–759.

Park, B., Banchevsky, S., Reynolds, E. B. (2015), Psychological essentialism, gender, and parenthood: Physical transformation leads to heightened essentialist conceptions. *Journal of personality and social psychology*, 109 (6), 949–967.

Parke, R. D. (2002), Fathers and Families. U: Bornstein, M. H. (ur.), *Handbook of Parenting. Second Edition. Volume 3: Being and Becoming a Parent*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 27–73.

Phillips, A. (2010), What's wrong with Essentialism?. *Distinktion: Journal of Social Theory*, 11 (1), 47–60.

Pišković, T. (2016), Perpetuiranje rodnih stereotipa u hrvatskim rječnicima. *Romanoslavica*, 52 (2), 343–363.

Pleck, J. H. (2010), Why Could Father Involvement Benefit Children? Theoretical Perspectives. *Applied Development Science*, 11 (4), 196–202.

- Pomerleau, A., Balduc, D., Malcuit, G., Cossotte, L. (1990), Pink or blue: Environmental gender stereotypes in the first two years of life. *Sex roles*, 22, 359–367.
- Puhlman, D. J., Pasley, K. (2013), Rethinking Maternal Gatekeeping. *Journal of Family Theory & Review*, 5 (3), 176–193.
- Richards, M. P. M., Dunn, J. F., Antonis, B. (1977), Caretaking in the first year of life: The role of fathers' and mothers' social isolation. *Child: Care, Health and Development*, 3, 23–26.
- Rice, J. K. (1994), Reconsidering research on divorce, family life cycle, and the meaning of family. *Psychology of Women Quarterly*, 18, 559–585.
- Rimm-Kaufman, S. E., Zhang, Y. (2005), Father-School Communication in Preschool and Kindergarten. *School Psychology Review*, 34 (3), 287–308.
- Risman, B. J., Myers, K. (1997), As the Twig is Bent: Children Reared in Feminist Households. *Qualitative Sociology*, 20 (2), 229–252.
- Rogić-Hadžalić, D., Aranjoš, E., Buršić, I. (2012), *Žene i muškarci u Hrvatskoj 2012*. Zagreb: Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske.
- Russell, G. (1978), The Father Role and Its Relation to Masculinity, Femininity, and Androgyny. *Child Development*, 49 (4), 1174–1181.
- Russel, G., Russel, A. (1987), Mother-child and father-child relationships in middle childhood. *Child Development*, 58, 1573–1585.
- Ryan, D., Martin, A. (2000), Lesbian, gay, bisexual and transgender parents in the school systems. *School Psychology Review*, 29, 207–216.
- Sagi, A., Lamb, M. E., Shoham, R., Dvir, R., Lewkowicz, K. S. (1985), Parent-infant interaction in families on Israeli kibbutzim. *International Journal of Behavioral Development*, 8, 273–284.
- Salem, D. A., Zimmerman, M. A., Notaro, P. C. (1998), Effects of Family Structure, Family Process, and Father Involvement on Psychosocial Outcomes among African American Adolescents. *Family Relations*, 47 (4), 331–341.

- Shumow, L., Miller, J. D. (2001), Parents' At-Home and At-School Academic Involvement with Young Adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 21 (1), 68–91.
- Silverstein, L. B. (1996), Fathering is a Feminist Issue. *Psychology of Women Quarterly*, 20, 3–37.
- Silverstein, L. B., Auerbach, C. F. (1999), Deconstructing the essential father. *American Psychologist*, 54 (6), 1–21.
- Snape, D., Spencer, L. (2003), The Foundations of Qualitative Research. U: Ritchie, J., Lewis, J. (ur.), *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers*. London; Thousand Oaks; New Delhi: SAGE Publications, 1–23.
- Sremić, I., Rijavec, M. (2010), Povezanost percepcije majčinog i očevog roditeljskog ponašanja i školskog uspjeha kod učenika osnovne škole. *Odgojne znanosti*, 12 (2), 347–360.
- Steil, J. M. (1994), Equality and entitlement in marriage. U: Lerner, M. J., Mikula, G. (ur.), *Entitlement and the affectional bond: justice in close relationships*. New York: Plenum Press, 229–258.
- Stone, A. (2004), On the Genealogy of Women: A Defence of Anti-Essentialism. U: Gillis, S., Howie, G., Munford, R. (ur.), *Third Wave Feminism: A Critical Exploration*. UK: Palgrave Macmillan, 85–96.
- Turbiville, V. P., Marquis, J. G. (2001), Father participation in early education programs. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21, 223–231.
- Unal, Z., Unal, A. (2010), Investigating the Correlation Between Gender of the Teacher and Fathers' Parental Involvement in Elementary Classrooms. *Contemporary Issues in Education Research*, 3 (3), 1–8.
- Vandello, J. A., Bosson, J. K., Cohen, D., Burnaford, R. M., Weaver, J. R. (2008), Precarious manhood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95, 1325–1339.
- Van Egeren, L. A., Hawkins, D. P. (2004), Coming to terms with Coparenting: Implication of definition and measurement. *Journal of Adult Development*, 11 (3), 165–178.

Verkuyten, M. (2003), Discourses about ethnic group (de-)essentialism: Oppressive and progressive aspects. *British Journal of Social Psychology*, 42, 371–391.

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj školi (2012), *Narodne novine*, 126 (12). Dostupno na: http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2012_11_126_2705.html (18. 6. 2017)

Zick, C. D., Bryant, W. K., Österbacka, E. (2001), Mothers' Employment, Paternal Involvement, and the Implications for Intermediate Child Outcomes. *Social Science Research*, 30 (1), 25–49.

Widding, G. (2013), Practices in home–school cooperation—a gendered story? *Teaching Education*, 24 (2), 209–221.

Wilson, K. R., Prior, M. R. (2011), Father involvement and child well-being. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 47 (7), 405–407.

Wojtkiewicz, R. A. (1993), Simplicity and complexity in the effects of parental structure on high school graduation. *Demography*, 30, 701–717.

Yeung, W. J., Sandberg, J. F., Davis-Kean, P. E., Hofferth, S. L. (2001), Children's time with fathers in intact families. *Journal of Marriage and the Family*, 63, 136–154.

Yorgason, Y. B., Padilla-Walker, L., Jackson, J. (2011), Nonresidential Grandparents' Emotional and Financial Involvement in Relation to Early Adolescent Grandchild Outcomes. *Journal of Research on Adolescence*, 21 (3), 552–558.

9. Prilozi

Prilog 1 Protokol intervjua

Uvodna pitanja	<p>1. Navedite svoju dob, spol, mjesto rođenja, zanimanje i duljinu radnoga staža.</p> <p>2. Kako biste opisali svoju suradnju s roditeljima?</p>
Istraživačka pitanja	Pitanja u intervjuu
1. Mogu li se u učiteljskim stavovima prema očevima (i majkama) detektirati signali esencijalizacije očinstva, odnosno egalitarističkoga pristupa očevima?	<p>1. Čini li vam se da roditeljstvo više određuje život majki ili očeva i zašto?</p> <p>2. Komu je teže, prema Vašem mišljenju, uskladiti obiteljske i profesionalne obveze – majkama ili očevima? Zašto?</p> <p>3. Mislite li da je za dijete korisnije ako se otac i majka uključuju u obrazovanje u skladu s tradicionalnim ulogama ili ako se tradicionalne uloge brišu? Zašto?</p> <p>4. Postoji li, prema Vašem mišljenju, posebna važnost očeve uključenosti u suradnju sa školom i koja bi ona bila?</p> <p>5. Mislite li da se očevi i majke razlikuju u sposobnostima za (dobru) suradnju sa školom?</p> <p>6. Mislite li da društvo može na neki način utjecati na razinu i oblik očeve suradnje s učiteljima? Ako da, kako?</p>
2. Kako se potencijalni esencijalistički/egalitaristički učiteljski stavovi prema očevima manifestiraju u suradnji očeva i škole?	<p>7. Kako biste ocijenili trenutnu razinu svoje suradnje s očevima?</p> <p>8. Kakav je Vaš opći dojam, surađujete li češće s majkama ili s očevima? Što mislite, zašto je to tako?</p> <p>9. Preferirate li suradnju s očevima ili s majkama i zašto?</p> <p>10. Mislite li da Vaš spol utječe na uspješnost komunikacije s očevima i kako? Možete li navesti neka pozitivna i/ili negativna iskustva vezana uz to?</p> <p>11. Inicirate li Vi suradnju s očevima? Ako da, možete li navesti neke primjere novijih inicijativa?</p> <p>12. Mislite li da bi očeve trebalo zasebno isticati u pozivima u školu? Zašto? Kakva je praksa u Vašem radu? Vidite li u tome kakve probleme?</p> <p>13. Što mislite o organiziranju aktivnosti isključivo za očeve? Jeste li ikad takvo što priredili? Ako jeste, opišite ih. Ako niste, ali planirate, kakve bi to aktivnosti bile?</p> <p>14. Mislite li da postoje neke neželjene nuspojave naglaska na uključivanju očeva u suradnju sa školom?</p>
3. Kako sami učitelji interpretiraju odnos između vlastitih stavova o roditeljskim ulogama i prakse suradnje s očevima?	<p>15. Što sve utječe na kvalitetu suradnje s očevima u Vašoj školi?</p> <p>16. Mislite li da Vi možete utjecati na to koliko očevi surađuju s Vama? Zašto to mislite?</p> <p>17. Mogu li neki Vaši stavovi o ulogama oca i majke utjecati na to kakva će suradnju s očevima biti? (Pojasnite kako vidite odnos između svojih stavova i prakse. Možete li navesti neki primjer ili anegdotu relevantnu za ovo pitanje odnosa stavova prema roditeljskim ulogama i suradnje s očevima?)</p>
4. Kakvima učitelji procjenjuju vlastite kompetencije za suradnju s očevima?	<p>18. Osjećate li se dovoljno kompetentno za suradnju s očevima? Pojasnite.</p> <p>19. Jeste li u posljednjih pet godina bili izloženi nekom osposobljavanju iz područja suradnje s očevima?</p> <p>20. Jeste li nešto saznali/učili o tome tijekom studija?</p>

	<p>21. Što bi Vam moglo pomoći da uspješnije surađujete s očevima?</p> <p>22. Jeste li upoznati s konceptima esencijalizacije i egalitarizma? Odakle ste o tome učili?</p>
--	--

Prilog 2 Prednosti i nedostaci esencijalizacije i egalitarizma u suradnji očeva i škole

	PREDNOSTI	NEDOSTACI
ESENCIJALIZACIJA	<p>Temeljem ideje o krucijalnosti (najčešće bioloških) očeva u djetetovu životu (v. Silverstein i Auerbach, 1999), pozitivna diskriminacija očeva omogućuje primjećivanje očeva u školi jer se aktivnosti organiziraju ciljano za njih (Clawley i Goldman, 2004; Nasser, 2013), čime se umanjuje feminiziranost same institucije i ostvaruju dobiti očeve uključenosti za različite aktere: ocu se omogućuje razvitak očinskog identiteta (koji se danas smatra sve važnijim dijelom muškarčeva identiteta, v. Abell i Schwartz, 1999), a majkama rasterećenje i pozitivniji odnosi s partnerom (v. Steil, 1994; Van Egeren i Hawkins, 2004).</p>	<p>Ukoliko se očeve ipak ne uključuje u školske aktivnosti jer se škole ne smatraju njihovom, već majčinom "prirodnom" domenom (Levine, 1993; o Parsonsovoj podjeli na žensku <i>ekspresivnu</i> i mušku <i>instrumentalnu</i> funkciju v. Bem, 1993), očevi (p)ostaju nevidljivi unutar škole, čime se perpetuiraju tradicionalne roditeljske uloge gdje je majka sinonim za roditelja, što je problematično iz nekoliko razloga. Prvo, majke su preopterećene (npr. Barnett i Baruch, 1987) – ženama je istovremeno puno radno vrijeme i briga o djetetu izvor životne neravnoteže, dok se zaposleni muškarci osjećaju uspješnima i neopterećenima (npr. Milkie i Peltola, 1999). Drugo, zbog nevidljivosti u sustavu otac ne izgrađuje važan i specifičan dio svog identiteta koji podrazumijeva promjenu životnih navika (Hofner, Schadler i Richter, 2011). Treće, nevidljivost očeva utječe negativno na odnos očeva s djecom, prvenstveno zbog nedostatka njihove povezanosti (Brown <i>et al.</i>, 2007).</p>
	<p>Ojačava se grupni identitet očeva jer se međusobno zbližavaju i počinju se promatrati kao važna društvena skupina koja zavrjeđuje pažnju (o sličnoj pojavi u antirasizmu v. Verkuyten, 2003). Mada očevi nisu homogena kategorija koja je esencijalno različita od majki, oni u određenim aspektima, najprije ponašaju uvjetovanu različitim socijalizacijskim praksama (McBride i Rane, 1997), jesu drugačiji od majki i treba im posvetiti pažnju da bi se mogli ostvariti u očinskom identitetu (Čudina-Obradović i Obradović, 2003).</p>	<p>Hoover-Dempsey <i>et al.</i> (2005) smatraju da očekivanja koja ocu važne osobe imaju od njega utječu na razinu očeve uključenosti u odgoj i obrazovanje vlastita djeteta. I esencijalizacija u učiteljskim i društvenim stavovima mogla bi povratno djelovati na očeve, tako da se oni odbijaju uključiti jer suradnja sa školom u patrijarhalnom društvu nije percipirana kao dio očinske, tj. muške uloge (o muškarčevoj potrebi za dokazivanjem muškosti v. Adamović, 2014). Riječ bi bila o tzv. <i>samoispunjujućem proročanstvu</i> gdje se ljudi počinju ponašati u skladu s razmišljanjima i očekivanjima koja drugi imaju o njima (Jussim <i>et al.</i>, 2000).</p>

		<p>problematično jer svi očevi ne vole i ne žele se uključiti u „muške“ aktivnosti, odnosno možda bi se boljima pokazale aktivnosti koje se društveno percipiraju „ženskim“ (npr. kulinarstvo, v. Clawley i Goldman, 2004). Osim toga, uključivanje očeva u stereotipne aktivnosti šalje djeci poruku o aktivnostima koje su prikladne za očeve, što dovodi do reprodukcije stereotipa (Risman i Myers, 1997).</p>
		<p>Esencijalističko poimanje uloge oca inzistira na modelu dvoroditeljske obitelji s roditeljima u braku kao optimalne obiteljske strukture (Silverstein i Auerbach, 1999), što učitelje može potaknuti na to da isključuju različite „druge“ obiteljske strukture jer smatraju da im nešto nedostaje (više o tzv. modelu <i>deficita</i> v. u Bartulović i Kušević, 2016). Pritom se druge obiteljske strukture mogu osjećati diskriminiranim (Jeltova i Fish, 2005), a učitelji suradnju s njima mogu doživljavati nelagodnom (Lasky, 2000; Ryan i Martin, 2000).</p>
EGALITARIZAM	<p>Učitelji smatraju da su muškarac i žena jednako sposobni za suradnju, tj. uvažavaju koncept androginog roditeljstva, u kojem se roditeljske uloge dijele prema kompetencijama, a ne prema spolu (Deutsch, 2001). Samim time načelno nema privilegiranja niti dominantnog opterećivanja majki u suradnji.</p>	<p>Umanjivanje važnosti spola i izostanak pozitivne diskriminacije oca može pridonijeti tome da u patrijarhalnim kontekstima suradnja obitelji i škole ostane sinonim za suradnju s majkama (dominacija majki u suradnji potvrđena je nizom istraživanja – Nord <i>et al.</i>, 1997; Nord i West, 2001; Martínez, 2013; Widding, 2013; u hrvatskom kontekstu v. Marušić <i>et al.</i>, 2006; Maričić <i>et al.</i>, 2009; Ivković <i>et al.</i>, 2014), nedostaci čega su elaborirani kod prednosti esencijalizacije.</p>
	<p>Egalitarizam, odnosno shvaćanje da roditeljske uloge mogu kompetentno prakticirati različiti subjekti, podrazumijeva i inkluzivan pristup različitim obiteljskim strukturama, a ne samo heteroseksualnim bračnim partnerima pa se u aktivnostima pazi na to da se različite obiteljske strukture ne osjećaju isključeno ili diskriminirano (npr. lezbijske obitelji ili jednoroditeljske majčinske obitelji kad se inzistira na Danu</p>	<p>Promatranje očeva i majki kao potencijalno jednako kompetentnih i odgovornih roditeljskih figura koje je slijepo za kontekstualne i kulturne čimbenike zbog kojih otac ne može odgovoriti na zahtjeve škole (npr. za duljinu i fleksibilnost očeva radnog vremena) može dovesti do prebacivanja krivnje na očeve, koji na očekivanja škole ne mogu odgovoriti bez adekvatne podrške i strukturalnih promjena u društvu (v. Finders i Lewis, 1994).</p>

	očeva ili kad se u formularima izričito traži ime oca i majke; Fox, 2012).	
	Budući da se očinstvo promatra kao socijalni konstrukt, ako se prepoznaju problemi očeva nastali zbog društvenog konteksta koji niječe njihovu roditeljsku ulogu, mogu im se osigurati programi za učenje i unapređivanje roditeljskih vještina (npr. Chawla-Duggan, 2011; Nasser, 2013).	

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

SUGLASNOST

Ovu suglasnost dajem u svrhu sudjelovanja u istraživanju koje se provodi za potrebe izrade diplomskog rada studentice Matee Sučić, koji se pod mentorstvom doc. dr. sc. Barbare Kušević bavi izazovima u suradnji očeva i škole.

Suglasan/suglasna sam s time da sudjelujem u intervjuu koji će se snimati diktafonom, a čiji će audiozapis biti korišten isključivo za potrebe pisanja rada. Pristup audiozapisu imat će isključivo studentica i mentorica. Također sam suglasan/suglasna s time da će se pojedini dijelovi intervjua citirati/parafrazirati u diplomskom radu, sve uz strogo poštivanje moje anonimnosti.

Svjestan/svjesna sam da je moj pristanak na istraživanje dobrovoljan i da imam pravo odustati u bilo kojem trenutku.

Obaviješten/obaviještena sam da će mi studentica poslati izvještaj o istraživanju čim on bude gotov.

Izjavljujem i vlastoručnim potpisom potvrđujem da navedene naputke u cijelosti razumijem i prihvaćam.

Datum i mjesto _____

Ime i prezime (tiskanim slovima): _____

Potpis _____

Prilog 4 Lista i definicije generiranih kodova odgovora intervjuiranih ispitanika

TEMA	KOD	KUMULATIVNA FREKVENCIJA KODA	KATEGORIJA
utjecaj roditeljstva na život majke/oca	Više određuje život majki – zbog tradicije.	7 (U1, U3, U6, U10, U13, U14, U15)	MAJ
	Više određuje život majki jer očevi imaju poriv za dokazivanjem u karijeri.	6 (U1, U3, U5, U8, U14, U15)	MAJ
	Više određuje život majki prirodno.	5 (U4, U5, U8, U9, U11)	MAJ
	Jednako određuje život oca i majke – zbog zaposlenosti.	2 (U2, U7)	OBOJ
	Ne mogu procijeniti, ovisi o obitelji.	1 (U12)	NMP
urođene razlike muškaraca i žena	Muškarci su autoritet, a žene su blage.	11 (U1, U3, U4, U5, U8, U9, U10, U12, U13, U14, U15)	M-OBIT
	Muškarci ne vole biti autoritet, vole igrati.	1 (U6)	O-OBIT
	Muškarci su stvoreni za prirodne, a žene za humanističke znanosti.	1 (U13)	M-OBIT
	Majke su neophodne u životu djeteta.	2 (U3, U6)	M-OBIT
	Muškarci su manje sposobni za rad s djecom.	1 (U1)	M-OBIT
usklađivanje obiteljskih i profesionalnih obaveza	Teže je uskladiti majkama zbog tradicije i prirode.	10 (U1, U3, U4, U5, U8, U9, U10, U11, U13, U14)	TEŽ-M
	Teže je uskladiti očevima jer su prirodno manje sposobni za to.	2 (U6, U15)	TEŽ-O
	Žene su prirodno organiziranije.	4 (U2, U6, U13, U15)	TEŽ-O
	Podjednako im je teško zbog zaposlenosti.	3 (U2, U7, U12)	TEŠ-MO
tradicionalno vs. androgino roditeljstvo	Bilo bi dobro da su oboje uključeni.	13 (U1, U2, U3, U4, U5, U6, U7, U8, U10, U12, U13, U14, U15)	ANDROG+
	Uopće nije važno tko je uključen.	2 (U9, U11)	ANDROG-
važnost očeve uključenosti u suradnju	Ne postoji posebna važnost očeve uključenosti u suradnju.	7 (U2, U4, U7, U8, U11, U14, U15)	O-
	Očeva uključenost – opća dobrobit.	1 (U12)	O+
	Očeva uključenost – autoritet.	3 (U5, U10, U13)	O+
	Očeva uključenost – pozitivan utjecaj na dijete.	2 (U1, U3)	O+
	Očeva uključenost – model djetetu.	1 (U6)	O+
	Očeva uključenost – kad su problemi.	2 (U6, U9)	O+
sposobnosti majke i	Otac i majka ne razlikuju se.	11 (U1, U2, U3, U4, U5,	SPOS-MO

oca za suradnju		U7, U9, U10, U11, U14, U15)	
	Majka je prirodno sposobnija.	2 (U6, U13)	SPOS-M
	Otac je prirodno sposobniji.	2 (U8, U12)	SPOS-O
	Majke su dramatičnije, očevi su smireniji.	3 (U1, U4, U8)	SPOS-O
	Majke su smirenije, a očevi neugodniji.	1 (U15)	SPOS-M
	Žene pričaju prazne priče, muškarci žele sadržaj.	4 (U5, U8, U10, U13)	SPOS-O
	Očevi su jednostavni i konkretni, majke su komplicirane.	3 (U7, U10, U12)	SPOS-O
utjecaj društva na suradnju s očevima	Društvo ne može ništa učiniti.	2 (U6, U11)	DRUŠ-
	Društvo ne mora ništa učiniti i/ili je dosta toga učinilo.	2 (U5, U7)	DRUŠ-
	Društvo može dosta toga učiniti.	11 (U1, U2, U3, U4, U8, U9, U10, U12, U13, U14, U15)	DRUŠ+
	Krivi su očevi.	8 (U1, U3, U5, U6, U8, U9, U10, U12)	OT-
	Kriva je majka.	10 (U1, U3, U6, U8, U9, U10, U12, U13, U14, U15)	MA-
trenutna razina suradnje s očevima	Veća suradnja s majkama	12 (U1, U3, U4, U6, U8, U9, U10, U11, U12, U13, U14, U15)	MAJK
	Podjednaka suradnja s majkama i s očevima	3 (U2, U5, U7)	MAJK-OT
ocjena trenutne suradnje očevima	dobra	9 (U1, U2, U3, U4, U5, U6, U7, U14, U15)	OC-D
	vrlo dobra	1 (U9)	OC-VD
	odlična	5 (U8, U10, U11, U12, U13)	OC-O
preferiranje suradnje s nekim spolom	Spol je nevažan.	14 (U1, U2, U3, U4, U5, U7, U8, U9, U10, U11, U12, U13, U14, U15)	MŽ-
	Preferiranje suradnje s majkama	1 (U6)	MŽ+
utjecaj spola učitelja na suradnju	Spol učitelja ne utječe na kvalitetu.	13 (U1, U2, U3, U4, U5, U6, U7, U8, U9, U10, U11, U12, U15)	UČ-
	Spol učitelja utječe na kvalitetu.	2 (U13, U14)	UČ+
aktivnosti i pozivi općenito za roditelje	radionice	7 (U2, U4, U6, U7, U8, U12, U15)	RAD
	zajednička druženja	4 (U3, U5, U6, U13)	DRUŽ
	priredbe	2 (U1, U6)	PRIR
	predavanja	3 (U3, U13, U15)	PRED
	Poziv roditeljima kad problem eskalira.	5 (U10, U11, U13, U14, U15)	PROB
	Poziv roditeljima kad s majkom više ne funkcionira.	3 (U3, U8, U12)	PROB
zasebni pozivi	Kad treba tehnička podrška.	2 (U2, U9)	O-AKT

očevima	Poziv da održe predavanje ili radionicu.	2 (U14, U15)	O-AKT
	Nikad ne bi zasebno pozvali očeve.	3 (U11, U12, U14)	O-NE
	Poziv očevima preko majki.	3 (U3, U5, U13)	O-MAJK
	Samostalno uključivanje očeva	7 (U1, U3, U6, U7, U12, U13, U14)	O-SAMOS
	Očeve ne treba zasebno isticati u pozivima u školu.	15 (U1, U2, U3, U4, U5, U6, U7, U8, U9, U10, U11, U12, U13, U14, U15)	STAV-O-NE
potencijalne zasebne aktivnosti za očeve	sportske aktivnosti	7 (U1, U2, U3, U4, U5, U6, U14)	IZVANŠK
	obrazovne aktivnosti i radionice	7 (U6, U7, U8, U10, U12, U14, U15)	ŠKOL
	roštilj	2 (U5, U9)	IZVANŠK
	tehnička podrška	1 (U9)	IZVANŠK
	uopće ne bi organizirali	1 (U11)	NIŠT
faktori koji utječu na suradnju s očevima	učitelji	7 (U1, U4, U5, U6, U8, U12, U15)	ŠKOL
	obitelj	8 (U1, U2, U4, U5, U7, U9, U10, U11)	OBIT
	slobodno vrijeme roditelja	4 (U9, U11, U14, U15)	DRUŠTV
	društvo (tradicija)	1 (U3)	DRUŠTV
	osobine djeteta	2 (U13, U14)	OBIT
važnost učitelja u suradnji s očevima	Učitelj može utjecati.	10 (U1, U2, U3, U5, U6, U8, U12, U13, U14, U15)	UČIT+
	Učitelj ne može utjecati.	4 (U4, U9, U10, U11)	UČIT-
	Učitelj može vrlo malo utjecati.	1 (U7)	UČIT-
osjećaj kompetencije za suradnju s očevima	Osjećaj kompetencije	14 (U1, U2, U3, U4, U5, U6, U8, U9, U10, U11, U12, U13, U14, U15)	KOMPET+
	Osjećaj djelomične kompetencije	1 (U7)	KOMPET-
izvori odakle su učitelji učili o suradnji s očevima	fakultet i stručna osposobljavanja	0	SKUPN
	individualno čitanje	3 (U2, U5, U15)	INDIV
faktori koji bi učiteljima mogli pomoći u suradnji s očevima	kvalitetna savršavanja	6 (U1, U3, U5, U8, U10, U15)	DRUŠTV
	akcije unutar škole	3 (U4, U12, U14)	ŠKOL
	trud i dolazak očeva	3 (U7, U11, U13)	OTAC
	pomoć nije potrebna	3 (U2, U7, U9)	POM-NE
	vlastito iskustvo	1 (U6)	IND
	promjena društvenog stava prema školi	1 (U11)	DRUŠTV