



Mogućnosti i izazovi ostvarivanja suradnje roditelja migrantskoga porijekla i odgojno-obrazovnih ustanova – perspektiva roditelja

Dorijan Vahtar i Dejana Bouillet
Odsjek za pedagogiju
Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu

1. Uvod

Prema Ustavu Republike Hrvatske (1990), roditelji su dužni odgajati, uzdržavati i školovati djecu te imaju pravo i slobodu da samostalno odlučuju o odgoju djece. Roditeljstvo obuhvaća odgovornosti, dužnosti i prava u svrhu zaštite i promicanja djetetovih osobnih prava (zdravlje, razvoj, njega i zaštita; odgoj i obrazovanje; ostvarivanje osobnih odnosa i određivanje mjesta stanovanja), imovinskih prava te dobrobiti djeteta, što Obiteljski zakon (2015) definira kao sadržaj roditeljske skrbi. Obiteljski zakon (2015) također propisuje da je dužnost i odgovornost roditelja odzivati se sastancima ili pozivu odgojno-obrazovne ustanove u vezi s odgojem i obrazovanjem djeteta, dok Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008) propisuje da su obveze roditelja upis djeteta u osnovnu školu, briga o redovitom pohađanju odgojno-obrazovnog programa, briga o redovitom izvršavanju školskih obveza i sudjelovanje u obrazovanju djeteta. Posebno je apostrofirano pravo roditelja na redovitu informiranost o postignućima djeteta i o svim sadržajima obuhvaćenima nastavnim planom i programom i školskim kurikulumom, pravo na davanje suglasnosti za sudjelovanje učenika u izvannastavnim i drugim aktivnostima koje se ne odnose na odgojno-obrazovni standard te pravo na žalbu na ocjenu i izrečenu pedagošku mjeru njihovu djetetu. Isti zakon uređuje i sudjelovanje roditelja u procesu donošenja odluka pri čemu roditelji imaju predstavnike u upravnome tijelu ustanove (školski odbor), a svaki razred ima svog predstavnika u vijeću roditelja koje ima ulogu savjetodavnoga školskog tijela. Zakon o predškolskome odgoju i obrazovanju (1997) propisuje da se rani i predškolski odgoj ostvaruju u skladu s razvojnim osobinama i potrebama djece te socijalnim, kulturnim, vjerskim i drugim potrebama obitelji, na temelju Nacionalnoga kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015). Dječji vrtić je dužan dopunjavati obiteljski odgoj i svojom otvorenošću uspostaviti suradnju s roditeljima. Nacionalni kurikulum (2015) upućuje na nužnost osiguravanja izravne, kvalitetne i ohrabrujuće komunikacije između odgojitelja i roditelja kako bi informacije o djetetu mogle nesmetano i dvosmjerno cirkulirati, a predviđa permanentno informiranje, podržavanje i osnaživanje roditelja u roditeljskoj ulozi.

Sva prava i obveze roditelja odnose se i na roditelje učenika migrantskoga porijekla koji u suradnji s odgojno-obrazovnim ustanovama mogu biti suočeni s brojnim preprekama jer često imaju obilježja tzv. „teško dostupnih roditelja“. Iako termin



„teško dostupni roditelj“ nije jednostavno precizno definirati jer obuhvaća širok spektar kompleksnih biološko-psihosocijalnih obilježja (Boag-Munroe i Evangelou, 2010), nedvojbeno je da je riječ o roditeljima koji se susreću s jednom ili više prepreka u pristupu uslugama, među kojima su i odgojno-obrazovne usluge za njihovu djecu (Wilson, 2019). Za takve se roditelje često smatra da imaju niske aspiracije za obrazovna postignuća svoje djece, da su općenito nezainteresirani za suradnju s odgojno-obrazovnom ustanovom, a u odnosu s njezinim djelatnicima osjećaju se inferiorno (Paseka i Killus, 2020). Mnogi roditelji migrantskoga porijekla često se smatraju teško dostupnim roditeljima jer se u mnogočemu razlikuju od većinske populacije i dominantnih društvenih normi (García-Carmona i sur., 2019; Weiss i sur., 2024).

Iako je važnost sudjelovanja roditelja u odgoju i obrazovanju vlastite djece neupitna (Goodall i Montgomery, 2013; Lin i sur., 2024; McWayne i sur., 2022), izazovi i mogućnosti ostvarivanja suradnje roditelja migrantskoga porijekla i odgojno-obrazovnih ustanova u hrvatskome obrazovnom sustavu nisu dovoljno istraženi. **Ovaj rad usmjeren je na analizu načina na koji roditelji migrantskoga porijekla sudjeluju u institucionalnom odgoju i obrazovanju svoje djece, s ciljem dubljega razumijevanja čimbenika koji, prema njihovu mišljenju, posreduju u tom procesu.** Cilj će se ostvariti odgovorom na sljedeća istraživačka pitanja:

1. Kako se roditelji migrantskoga porijekla uključuju u institucionalni odgoj i obrazovanje svoje djece?
2. Koji kontekstualni činitelji taj proces otežavaju?
3. Koji kontekstualni činitelji taj proces olakšavaju?

U radu se pojam roditelj koristi za svaku odraslu osobu koja ostvaruje sadržaj roditeljske skrbi u odnosu na djecu migrantskoga porijekla. Riječ je o djeci čiji su roditelji rođeni izvan zemlje u kojoj se dijete školuje. To mogu biti djeca koja su rođena izvan zemlje obrazovanja (tzv. migranti prve generacije) ili djeca koja su rođena u zemlji obrazovanja (tzv. migranti druge generacije).

2. Konceptualno-teorijski okvir istraživanja

Sudjelovanje roditelja u odgoju i obrazovanju djece je društveno-povijesni višedimenzionalni konstrukt (Antony-Newman, 2018) koji se u najširem smislu može odrediti kao posvećenost roditeljskih resursa institucionalnome odgoju i obrazovanju njihove djece (Karpontini, 2025) ili kao bilo koje aktivno sudjelovanje roditelja u svim aspektima socijalno-emocionalnoga i akademskoga razvoja djece, što uključuje očekivanja o akademskoj budućnosti djece, nadzor izvršavanja školskih obveza, pružanje pomoći u učenju te fizičko prisustvo roditelja u odgojno-obrazovnoj ustanovi (Castro i sur., 2015). U literaturi se ističe povoljan učinak sudjelovanja roditelja na akademski uspjeh djece jer dovodi do bolje privrženosti i zaokupljenosti djece obra-



zovanjem te olakšava suočavanje s izazovima s kojima se dijete u ustanovi susreće (Castro i sur., 2015; Lin i sur., 2024). Uz to, suradnja roditelja i ustanove pomaže u uzajamnome razumijevanju odgojno-obrazovnih potreba djeteta i zajedničkome odgojno-obrazovnom djelovanju (Kim i sur., 2020; McWayne i sur., 2022). Naglasak je na reciprocitetu, osnaživanju, empatiji, promjeni i otvaranju prilika za suradnju roditelja i odgojno-obrazovne ustanove (Goodall i Montgomery, 2013; Schneider i Arnot, 2018). Ipak, razmjena informacija između roditelja i odgojno-obrazovne ustanove o uspjehu i ponašanju djece najčešći je sadržaj komunikacije obitelji i odgojno-obrazovne ustanove (Paseka i Byrne, 2020).

Roditelji migrantskoga porijekla vrlo su heterogena populacija jer se međusobno razlikuju po zemlji porijekla i kulturi, postignutoj razini obrazovanja; vremenu provedenome u novoj zemlji, poznavanju službenoga jezika na kojemu se njihovo dijete školuje i drugim karakteristikama (Bendixsen i Danielsen, 2020). Uz to, kako navode Bartulović i Kušević (2016, str. 98), „analitičko usmjeravanje na samo jedan manjinski (identitetski) marker lako vodi u esencijalističko shvaćanje određenih socijalnih grupa kao fiksno zadanih i homogenih unutar sebe“. Ipak, u odnosu na domicilno stanovništvo, roditelji migrantskoga porijekla se prilikom uključivanja u institucionalni odgoj i obrazovanje djece suočavaju s većim izazovima zbog nepoznavanja sadržaja kurikulumu, standarda ocjenjivanja i drugih specifičnosti odgojno-obrazovnoga sustava (Schneider i Arnot, 2018). Metaanaliza Antony-Newmana (2018) potvrđuje da roditelji migrantskoga porijekla imaju različite životne priče, različita obrazovna očekivanja i jedinstvena životna iskustva koja su u odgojno-obrazovnoj ustanovi često nevidljiva. Turney i Kao (2009) smatraju da na sudjelovanje roditelja u institucionalnome odgoju i obrazovanju djece naviše utječu vrijeme provedeno u novoj zemlji i poznavanje jezika koji se u njoj govori, a Macia i sur. (2019) tome popisu dodaju stavove roditelja o obrazovanju, informacije i znanje o samome sustavu obrazovanja, kulturne razlike, međusobno povjerenje roditelja i odgojno-obrazovne institucije te socijalno-ekonomski status roditelja migrantskoga porijekla. Socijalno-ekonomski status roditelja kao glavno obilježje u definiranju suradnje između roditelja i odgojno-obrazovne ustanove i inače ističu mnogi autori (An i Fiori, 2024; Sengonul, 2022). Međutim, unatoč razlikama u obiteljskome socijalno-ekonomskom statusu, kulturi i uvjetima u kojima roditelji žive i ostalim obilježjima, svim su roditeljima obrazovna postignuća djece vrlo važna (Symeou, 2007). Symeou (2020) smatra da roditelji žele biti više uključeni u školske aktivnosti, ali ne znaju kako bi to ostvarili, što tumači nedovoljnom usklađenosti potreba roditelja i školskih politika i praksi. Autor ukazuje na nesigurnost i ranjivost odgojno-obrazovnih djelatnika u odnosu s roditeljima jer mnogi smatraju da ti odnosi mogu dovesti u pitanje njihovu profesionalnost, tradicionalni autoritet i status. Takvo stajalište ogleda se u njihovoj neodlučnosti, distanciranosti i dvosmislenim stavovima prema uključivanju roditelja u institucionalni odgoj i obrazovanje djece. Načelno, učitelji zagovaraju odnose s roditeljima koji su profesionalni i s odgovarajućom distancom



(Denessen, 2020). Obostrane predrasude između učitelja i roditelja više su povezane s problemima u komunikaciji, nerazumijevanjem pravila i funkcioniranja odgojno-obrazovnog sustava nego s niskim značajem koji obrazovanju pridaju roditelji (Barabanti i sur., 2019). Zato u razmatranju sudjelovanja roditelja migrantskoga porijekla u institucionalnome odgoju i obrazovanju svoje djece u obzir treba uzeti i mehanizme suradnje roditelja i ustanove koji održavaju društvenu neravnopravnost zbog institucionalnoga okruženja, isprepletenosti osjećaja moći i povjerenja, suprotstavljenih očekivanja i s time povezanih prilika za uključivanje roditelja (Paseka i Killus, 2020).

Rezultati istraživanja provedeni u različitim kulturnim kontekstima (Bromley i Yazdanpanah, 2021; Curdt-Christiansen, 2020; Karpontini, 2025; Melinkova, 2022) pokazuju da postoje brojni izazovi sudjelovanja roditelja migrantskoga porijekla u institucionalnome odgoju i obrazovanju vlastite djece. Pokazalo se da, unatoč velikoj kulturnoj raznolikosti društava, prilikom suradnje roditelja i odgojno-obrazovnih ustanova prevladavaju monokulturne prakse dominantne kulture s vrlo malo ili nimalo prilagodbi roditeljima migrantskoga porijekla. Osnovno obilježje interkulturnoga odgoja i obrazovanja koje podrazumijeva interakcije među različitim kulturama tako da one oblikuju većinsku i manjinsku kulturnu zajednicu se, prema rezultatima istraživanja, u praksama odgojno-obrazovnih ustanova ne primjećuje. Umjesto toga, i dalje prevladava očekivanje da se roditelji i djeca prilagode postojećim obrazovnim standardima, uz minimalnu podršku odgojno-obrazovnih ustanova.

U nastavku su prikazani rezultati istraživanja koje nastoji utvrditi prepoznaju li se navedeni činitelji sudjelovanja roditelja migrantskoga porijekla u institucionalnom odgoju i obrazovanju svoje djece i u hrvatskom obrazovnom sustavu.

3. Metodološka objašnjenja

3.1. Sudionici

Za potrebe ovog rada iz podataka prikupljenih u sklopu analize specifičnih potreba i izazova s kojima se suočavaju odgojno-obrazovni djelatnici i djeca migrantskoga podrijetla na ranoj i predškolskoj, osnovnoškolskoj i srednjoškolskoj razini odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj, izdvojeni su podaci dobiveni u provedenim fokus-grupama s roditeljima djece migrantskoga porijekla. U njima je sudjelovalo ukupno 36 roditelja – 10 roditelja djece koja pohađaju vrtić, 20 roditelja djece koja pohađaju osnovnu školu i 6 roditelja djece koja pohađaju srednju školu. Među sudionicima istraživanja, u Hrvatsku je ukupno 17 roditelja doselilo iz Ukrajine, 5 iz Poljske, po 2 roditelja iz Australije i Čečenije te po jedan iz Kube, Čilea, Brazila, Portugala, Slovačke, Kanade, Bjelorusije, Njemačke i Latvije. Obavljen je i jedan individualni



razgovor s majkom koja se vratila u Hrvatsku s djetetom iz mješovitoga braka (ona je Hrvatica, otac djeteta je iz Brazila). Njezino je dijete sada srednjoškolskoga uzrasta, a u Hrvatskoj se pokušala integrirati u vrtić i osnovnu školu. Zbog brojnih prepreka koje su pratile ovaj proces, dijete se na kraju vratilo ocu u Brazil.

Sudionici su na sudjelovanje u razgovorima pozvani jer njihova djeca pohađaju odgojno-obrazovnu ustanovu koja je sudionik programa tako da su primili poziv na sudjelovanje na jeziku kojim uobičajeno komuniciraju.

3.2. Prikupljanje podataka

U postupku diseminacije poziva sudjelovali su pedagozi zaposleni u odgojno-obrazovnoj ustanovi i članice/članovi programskoga tima. Razgovori su vođeni u odgojno-obrazovnim ustanovama koje pohađaju njihova djeca, snimani su i potom transkribirani. U mnogim razgovorima sudjelovali su prevoditelji. Razgovore su vodila dva istraživača, u razdoblju od listopada do prosinca 2024. godine.

Roditelji su odgovarali na pitanja kojima se nastojalo obuhvatiti ukupno odgojno-obrazovno iskustvo njihove djece, a u ovome su radu analizirani odgovori na pitanja koja se odnose na sudjelovanje roditelja u institucionalnome odgoju i obrazovanju njihove djece. Ta pitanja obuhvaćaju:

- proces uključivanja u odgojno-obrazovnu ustanovu (Kako je tekao proces uključivanja djeteta u odgojno-obrazovnu ustanovu? Jeste li u tom procesu imali nečiju podršku? Imate li dojam da se Vaše dijete u vrtiću/školi osjeća prihvaćeno? U čemu se to očituje? Što učitelj čini kako bi se Vaše dijete osjećalo prihvaćeno u odgojnoj skupini/razrednoj zajednici?)
- ostvarene odnose s drugim roditeljima (Poznajete li druge roditelje i komunicirate li s njima?)
- iskustva suradnje s odgojno-obrazovnom ustanovom (Jeste li se upoznali s učiteljem svog djeteta? Kako opisujete svoj odnos s učiteljem odnosno drugim djelatnicima? Dolazite li u vrtić/školu? Ako da, koliko često? Dolazite li na individualne informacije, roditeljske sastanke, druženja ili neke druge aktivnosti? Jeste li Vi ili Vaše dijete ikada doživjeli neka negativna iskustva u vrtiću/školi? Ako da, koja? Kakva je bila reakcija vrtićkih/školskih aktera?)

3.3. Metoda obrade podataka

Kvalitativni podaci sistematizirani su i analizirani primjenom deskriptivnoga kodiranja (Saldaña, 2013) i općega induktivnog pristupa (eng. *general inductive approach*) (Thomas, 2006). **Prilikom kodiranja i analize kvalitativnih podataka rukovodili smo se ciljem istraživanja što znači da smo u podacima tražili teme koje opisuju načine na koje roditelji migrantskoga porijekla sudjeluju u institucionalnom odgoju i obrazovanju svoje djece i ukazuju na kontekstualne činitelje koji taj**



proces olakšavaju ili ga otežavaju. Induktivnom analizom transkribiranih razgovora definirane su tri ključne teme: proces uključivanja djeteta u odgojno-obrazovnu ustanovu; prakse roditeljskoga sudjelovanja u institucionalnom odgoju i obrazovanju djeteta te iskustva suradnje roditelja i odgojno-obrazovne ustanove.

4. Rezultati

Rezultati su prikazani tako da su izvorni transkripti i iskazi roditelja prilagođavani gramatičkim i pravopisnim pravilima, a njihovo značenje nije mijenjano. Iz iskaza su brisani identifikacijski markeri (grad, ime djeteta, naziv škole, imena i prezimena odgojno-obrazovnih djelatnika), a uz svaku izjavu roditelja navedena je samo razina obrazovanja u koju je njihovo dijete uključeno, radi osiguravanja njihove anonimnosti i zaštite osobnih podataka.

4.1. Proces uključivanja djeteta u odgojno-obrazovnu ustanovu

Iskazi roditelja o upisu djece u odgojno-obrazovnu ustanovu upućuju na dvije grupe iskustava. U jednoj su grupi roditelji koji su se u tom procesu susreli s različitim teškoćama, a drugu grupu čine roditelji koji u tome procesu nisu imali teškoća.

Pravo upisa djeteta u odgojno-obrazovnu ustanovu dio roditelja migrantskoga porijekla ostvario je uz teškoće pri čemu se kao najveći izazovi prepoznaju nedovoljno poznavanje hrvatskoga jezika i nepoznavanje administrativnih procedura upisa u hrvatskome obrazovnom sustavu:

Mi smo došli u Hrvatsku kada je moja kćerka imala pola godine. To je bilo teško, ja nisam govorila hrvatski ni engleski. Tek se učim. Bilo mi je teško razgovarati s ljudima. Kada sam je željela upisati u vrtić, imala sam puno problema. Nisam razumjela hrvatski. Nisam znala što treba reći, kakvi su to dokumenti, što treba upisati. (RPOO)

Mi smo, primjerice, došli u petom mjesecu, u svibnju, taman pred kraj školske godine i mi smo se nadali da možda ima nešto organizirano tijekom ljeta da se djeca mogu malo pripremiti i prilagoditi, međutim, nije bilo ničega i tek smo, dakle, u osmom mjesecu, krajem osmog mjeseca mogli dokumente i sve potrebno za upis pripremiti. (OŠ)

Školski sistem jako je težak ovdje. U Australiji je puno lakše. (OŠ)

Mi smo malo kasnili zato što nismo znali da na određeni dan treba upisati školu. U Ukrajini je to nekakav drugačiji proces. Na primjer, ti šalješ svoje dokumente, a poslije možeš doći kad tebi odgovara. [...] mi smo došli u školu po dokumente, poslije osmog razreda i naša pedagoginja kaže da moramo doći na upis do dva. A sada je pola jedan. Katastrofa. (SŠ)

Naša pedagoginja je pomagala na stranici gdje se registriraju škole. Pet škola možeš izabrati i to su nam u školi pomagali jer je meni teško kad puno čitam hrvatski. (SŠ)



Nepoznavanje upisnih procedura može imati dalekosežne posljedice na akademsku budućnost djeteta, što je vidljivo u primjeru roditelja koji nisu znali da upis djeteta u trogodišnju srednju školu znatno otežava ili čak onemogućuje upis visokoškolskoga obrazovnog programa:

Nismo znali da ako upišeš trogodišnju školu da, recimo, ne može upisivati fakultet. Mi smo imali sreće što smo mogli nazvati razrednicu usred noći i nešto pitati, ali neke stvari Hrvati znaju samo zato što su Hrvati, a to je bitno i za nas iz Ukrajine... A nemamo tu informaciju. (SŠ)

Prilikom upisa djeteta u vrtić dio roditelja suočio se i sa strukturalnim izazovima karakterističnima za hrvatski sustav odgoja i obrazovanja koji se tiču nedovoljnoga broja upisnih mjesta i uvjetovanosti upisivanja djeteta u dječji vrtić zaposlenošću oba roditelja:

Suočili smo se s preprekama. Najprije smo došli u [ime grada]. Nismo se dobro osjećali. I nije bilo mjesta u vrtiću. Obišla sam 6-7 vrtića tražeći mjesto. Nije bilo ništa dostupno. Kontaktirali smo vrtić u [ime grada]. Oni su bili ljubazni i rekli da će nas kontaktirati, da će moguće biti mjesta za 2-3 tjedna. Zvali su nas. Vrtić je bio glavni razlog zašto smo preselili... Jer naše dijete treba društvo. (RPOO)

Što se tiče upisa, nama je bilo malo teško, zato jer se muž morao zaposliti da bismo dobili vrtić. (RPOO)

Za polazak u vrtić moj sin je dugo čekao, uključen je tek u aprilu. Nije bilo slobodnog mjesta. Onda je uključen u grupu gdje su samo mala djeca. I nije mogao dobro učiti hrvatski jer mala djeca ne govore dobro. (RPOO)

Dijelu roditelja teškoću predstavlja cijena sudjelovanja djeteta u ranome i predškolskome odgoju i obrazovanju:

U ovom trenutku postoji vrtić, ali na području gdje živimo nije bilo mjesta. Morali smo početi slati mailove svim vrtićima, gdje su iz mjeseca u mjesec objavljivali da imaju mjesta i zvali su me iz vrtića koji je imao prostor i primili su me, ali moramo platiti cijelu mjesečnu članarinu jer nismo Hrvati. (RPOO)

Dio roditelja s kojima smo razgovarali ukazao je na nepristupačnost i interkulturalnu neosjetljivost odgojno-obrazovnih djelatnika, što je dodatno otežalo uključivanje njihove djece u odgojno-obrazovne ustanove:

Kada sam ranije upisivala sina u vrtić, bilo je puno problema i ravnateljica je bila neljubazna. Bila sam puno puta u vrtiću, tri do pet, i nije išlo. Kada sam upisivala drugu kćer nije bilo problema. Promijenila se ravnateljica, svi su bili ljubazni. (RPOO)

Ta razrednica mi se ne sviđa, voljela bi da je prijaznija malo, ona nikada ne pozdravlja, recimo u holu kad je sretnemo. Hladna je. Ne obraća pozornost, ne obraća pažnju, samo izvršava zadatke. To je moj stav, to je moje mišljenje. (OŠ)



Razrednik nije znao od početka što smo mi (...) Onda je moja kćer slučajno došla u biblioteku u školi i pitala za neku knjigu, a žena koja tamo radi je rekla „O, ti si iz Ukrajine!“, onda ona kaže „Da“ „O joj, ja za tebe imam udžbenike“. To nismo znali prije, to je slučajno bilo... Mislim, mora razrednik znati. Onda sam išla u knjižnicu i žena mi kaže „Aha, ti si Ukrajinka“. Sve sad imamo, sve udžbenike, sad sam uštedjela 200 eura. (SŠ)

Kao pozitivne aspekte upisivanja djece u hrvatske odgojno-obrazovne ustanove roditelji ističu susretljivost i ljubaznost odgojno-obrazovnih djelatnika koji su im znatno pomogli prilikom upisa djeteta u vrtić ili školu:

Oni su bili ljubazni i rekli da će nas kontaktirati. (RPOO)

Mi smo imali sreće što smo mogli nazvati razrednicu usred noći i nešto pitati. (OŠ)

Sve je bilo u redu, sve top, svi su kulturni, dobri ljudi. (SŠ)

Upravo su susretljivi, empatični i angažirani odgojno-obrazovni djelatnici najveća podrška roditeljima i djeci prilikom upisa u vrtić ili školu, a njihov kontinuirano podržavajući pristup, pogotovo u nošenju s administrativno-proceduralnim izazovima školovanja u Hrvatskoj, rezultira osjećajem sigurnosti i prihvaćenosti koju djeca migrantskog porijekla i njihovi roditelji osjećaju u vrtiću ili školi:

Mi smo su bili u obje škole u [ime grada]. I u jednoj i u drugoj školi je bio jako dobar razgovor s pedagoginjama. Prvi kontakt, jako dobar. Prijateljski pristup, trud da se razumijemo. Priča ne samo hrvatski, nego i engleski. I to za nas je bilo jako dobro. I nije bilo teško. (OŠ)

U školi je sve u redu. I kći i ja osjećamo se jako dobro i sigurno. Nemamo s ničim problema. Pomaže razgovor s pedagoginjom. Ne znam što bi moglo biti bolje. (OŠ)

Mi smo došli prije godinu dana. Problema s upisom u školu nije bilo. Mi smo bili dobro prihvaćene, dobili smo sve potrebne informacije. (OŠ)

Uz to, u iskazima roditelja koji su svoju djecu upisali u odgojno-obrazovnu ustanovu bez teškoća ističe se administrativna podrška koja im je tijekom upisnoga procesa pružena u odgojno-obrazovnoj ustanovi ili u zajednici:

Ponekad ili uvijek je s papirima mali problem. Ja sam tek naknadno shvatila da se možemo obratiti ambasadi u Zagrebu. Zvala sam jedan dan četiri puta, i zvala, zvala. I jedan dan ja sam dobila. I pomogli su mi. (RPOO)

Mi smo ovdje tek nekoliko mjeseci. Imamo potporu u školi, osobiti pedagoginja. Ona je podrška mom sinu, a i meni. Ako imam bilo koje pitanje ili nedoumicu ona nas uputi u pravom smjeru. (OŠ)

Pojasnile su nam sve, što se i kako radi, što moramo donijeti itd. (OŠ)

Zaključno, ova tema pokazuje da su iskustva roditelja prilikom upisivanja djece u hrvatski odgojno-obrazovni sustav vrlo raznolika. Dio roditelja ukazuje na teškoće prilikom ostvarivanja upisivanja djece, dok su drugi roditelji to pravo ostvarili bez



teškoća. Iskustva roditelja prilikom ostvarivanja upisa u odgojno-obrazovnu ustanovu ukazuju na povoljan učinak ljubaznosti, strpljenja i podrške odgojno-obrazovnih djelatnika koji sudjeluju u procesu.

4.2. Prakse roditeljskog sudjelovanja u institucionalnome odgoju i obrazovanju djeteta

Iskazi roditelja o praksama sudjelovanja u institucionalnome odgoju i obrazovanju svoga djeteta pokazali su da se one mogu svrstati u dvije kategorije. To su: uključenost roditelja u aktivnosti kod kuće i uključenost roditelja u aktivnosti u odgojno-obrazovnoj ustanovi.

Gotovo svi roditelji izrazito su predani pružanju podrške i pomoći djetetu u realizaciji odgojno-obrazovnih aktivnosti kod kuće. Pri tome su suočeni s izazovima povezanim sa školskom ili vrtićkom svakodnevicom i/ili razlikama u kurikulumu i metodici poučavanja pojedinih nastavnih sadržaja:

Meni je veći problem nego mojoj kćeri. Njoj je dobro, ona se socijalizira i igra. Ja mislim što trebam napraviti. Primjerice za Halloween, ne znam je li se to ovdje može slaviti ili ne? Ovdje nismo znali obući kostim ili ne. Ona se željela obući. Obukla su se i druga djeca. Mi se trudimo prilagoditi. Ja važem što je prihvatljivo. (OŠ)

Ako uzmemo kao primjer matematiku, dobivamo zadatke i ja znam kako ih riješiti, no kada gledam kako se to pojašnjava na hrvatskom jeziku, ja shvaćam da mi to pojašnjavamo na nekakav drugačiji način, drugačijim pristupom. (OŠ)

Ima iste zadatke iz matematike u Ukrajini i Hrvatskoj, i ona je naučila kako njih rješavati u Ukrajini, ali u Hrvatskoj se primjenjuje drugačija metoda rješavanja. Slično je i s drugima predmetima. Na primjer, s Engleskim. (OŠ)

Pružanje podrške i pomoći u učenju posebno je izazovno za roditelje i djecu koja nedovoljno vladaju hrvatskim jezikom jer u nedostatku odgovarajućih odgojno-obrazovnih materijala na jeziku koji poznaju, puno vremena i energije troše na prevođenje:

Istraživačica: Znači li to da Vi morate kod kuće puno raditi sa sinom? Prevoditi, pomagati mu pisati zadaću?

Roditelj: Da, to je veliki izazov i to je dvostruki napor koji mi moramo uložiti jer treba prevesti da se vidi je li prijevod točan ili nije, a onda raditi domaću zadaću i provjeravati da razumije predmet na španjolskom. (OŠ)

Svi predmeti, sve knjige, vodiči su na hrvatskom jeziku i to nam je također bio izazov jer sve tekstove, vodiče i zadatke moramo prevoditi na španjolski, a Google prevoditelj ne može uvijek prevesti, ili nije uvijek moguće razumjeti što tekst zapravo znači. (OŠ)

I u zadaćama koje moj sin radi u razredu i u zadacima koje rješava kući, učiteljica mu govori da odgovara na španjolskom, ali vi ipak morate prevoditi da biste razumjeli i onda mogli odgovoriti na španjolskom. Na primjer, sad



smo radili matematiku... kutove, geometriju. Kod prevodenja s Google prevoditeljem prevedeni koncepti nisu uvijek isti kao oni u školskom predmetu. Prevoditelj ne može sve prevesti. (OŠ)

Mnogi su roditelji uključeni u pružanje podrške i pomoći djetetu u učenju hrvatskoga jezika tako da s djecom kod kuće govore hrvatski:

Sada moj sin ide u vrtić i jako je zadovoljan. Ja ga učim hrvatski. Jako puno on pita mene kako se kaže na hrvatski. Vidim da on jako želi učiti hrvatski. (RPOO)

Ovdje planiramo ostati pa učimo hrvatski. Mome sinu to ide lakše nego meni. On brzo uči. Ima tečaj svaki dan. Nastojimo i kod kuće govoriti hrvatski. Mislim da će dugoročno biti dobro. (OŠ)

Muž uči s njim hrvatski. I ja učim, ali mu ne mogu pomoći u hrvatskom. (OŠ)

Razmjena informacija o ponašanju i akademskome uspjehu djeteta s odgojno-obrazovnim djelatnicima (razrednicom, učiteljima i stručnom službom) najčešći je oblik roditeljskoga sudjelovanja u institucionalnome odgoju i obrazovanju djeteta u kategoriji uključivanja roditelja u aktivnosti u odgojno-obrazovnoj ustanovi:

Mi sa odgojiteljima pričamo svaki dan, kada dovodimo dijete, kada ga kupimo iz vrtića, prema tome, ja uvijek pitam kako je bilo, ima li nekakvih novosti, je li se nešto dogodilo, prema tome imamo tu mogućnost razgovarati svaki dan sa odgojiteljem. (RPOO)

Bilo me jako strah u početku, sad sam mirna i shvatila sam da sve treba komunicirati, postavljati pitanja jer svi se rado odazivaju. (OŠ)

Nedavno nas je baš učiteljica pozvala na razgovor vezano za prirodu, da mu jako slabo ide i da treba poraditi na tome, da treba malo učiti (...) Zadovoljni smo sa svime kako gledaju na djecu, kako vode računa o njima, kako im posvećuju pažnju, kako nas zovu ako dijete ne uči dobro, ako ima loše ocjene, razgovaraju s nama da treba raditi na tome. (OŠ)

... onda se psihologinja sama obratila meni putem maila, ona je znala da ja baš ne pričam hrvatski tako dobro te mi je predložila da dođem kod nje (...) ona je predložila da se dijete prebaci u drugi razred, a prije toga porazgovarala je i s učiteljicom iz tog drugog razreda da se pripremi i sada je sve super. (OŠ)

Najučestaliji su kontakti roditelja i odgojno-obrazovnih djelatnika u ranome i predškolskome odgoju i obrazovanju jer roditelji svakodnevno dolaze po djecu u dječji vrtić. U osnovnoj školi kontakti su rjeđi, ali ih iniciraju i odgojno-obrazovni djelatnici i roditelji. Roditelji traže informacije ili žele informirati odgojno-obrazovne djelatnike o specifičnim potrebama djeteta, kao što su specifičnosti obroka povezane s obiteljskim kulturnim i/ili religijskim običajima (*Evo što se tiče svinjetine, ja sam učiteljicu upozorila da djeca ne jedu svinjetinu, i riješili su to.*), ili nastoje ukazati na probleme s kojima se njihovo dijete u odgojno-obrazovnoj ustanovi suočava (*Nakon tjedan dana kada je kći krenula u školu ja sam odmah pisala učiteljici, zahva-*



ljivala se jer je na neki način angažirala djecu, odnosno svratila pozornost djece da je riječ o mojoj kćeri... Oni su bili upoznati sa njezinom pričom). U srednjoj školi su kontakti rjeđi (Mi smo imali jedan roditeljski sastanak i jednom sam ja došla u školu kada je kćer bila bolesna. To je to.).

S obzirom na to da su u procesu učenja hrvatskoga jezika, roditelji prilikom komuniciranja sa školom ili vrtićem preferiraju pisanu elektroničku formu (e-mail, WhatsApp poruke ili e-dnevnik) ili pojedinačne razgovore s odgojno-obrazovnim djelatnicima na engleskome ili nekome drugom jeziku koji razumiju, a ako je riječ o specifičnim situacijama, komuniciraju uz posredovanje djece koja poznaju hrvatski jezik:

Mi stalno vidimo na WhatsAppu, na grupi neke video. To je za nas jako dobro. Također teta tamo piše, na primjer, „Danas dodite ranije jer djeca imaju tjelesni“. To za nas također je super jer ne moramo misliti što kaže. Ako ne znamo neku riječi, ali to je napisano, možemo to „translate“ i to je jako dobro. (RPOO)

Ovaj e-Dnevnik, to je genijalno. Mi toga u Ukrajini nismo imali i morali smo svaki put pitati „A koje su ocjene, a kakav je problem?“ Sad samo otvoriš e-Dnevnik i kažeš „Dodaj tu ljubavi, mama ima pitanje. Zašto imaš 2, 5, 2, 5?“ E-Dnevnik je super. (SŠ)

Ako vide da ja ne razumijem na hrvatskom, oni će se odmah prebaciti na engleski ili će mi ponuditi način da razmislimo ili da olakšamo razgovor, na primjer da mi pišu privatno na mail. (OŠ)

Obično komuniciram sa učiteljicom iz engleskog jer ona govori španjolski, ali inače tata više komunicira sa školom i piše mailove. (OŠ)

Ako ima potrebe za nečim, nešto konkretizirati... Onda sa sobom vodim kći koja dobro priča hrvatski, onda na taj način komunikacija postoji. (OŠ)

Roditelji koji slabo razumiju i govore hrvatski jezik ukazuju na teškoće ravnopravnoga sudjelovanja na roditeljskim sastancima:

Roditelj: Odlazak na roditeljske sastanke nam je koristan, ne razumijemo puno, ali slušamo šta učitelj govori i doznajemo informacije.

Istraživač: A kako onda, uz prevoditelja nekog ili? Kako to funkcionira?

Roditelj: Malo razumijemo, a onda kad završi sastanak, ako treba nešto objasniti dodatno, onda na engleski nakon sastanka, prevodimo.

Aktivno sudjelovanje roditelja u osmišljavanju i realizaciji interkulturalnih aktivnosti u školi vrlo je ograničeno i uglavnom se svodi na međusobno upoznavanje roditelja ili sudjelovanje na posebno organiziranim manifestacijama na kojima se predstavlja migrantska kultura, književnost i hrana.

U drugom razredu učiteljica je skupila roditelje i predložila da se predstave. Mi smo donijeli cijelu kutiju stvari iz Bjelorusije a druga mama, ona je Francuskinja udana za Hrvata, ona je predstavila Francusku. Bili smo



zajedno djeca i roditelji. I bilo je super društvo. Mi smo radili babušku, sva djeca i roditelji su radili i kući odnijeli svoju babušku. Mama iz Francuske je donijela kolače. Bilo je odlično. (SŠ)

Kao primjer dobre prakse uključivanja roditelja u interkulturalne aktivnosti ističe se iskustvo majke koja kao prevoditeljica sudjeluje u raznim interkulturalnim radionicama i aktivnostima u školi i lokalnoj zajednici, što je praksa koja pokazuje da uključivanje roditelja migrantskoga porijekla predstavlja potencijal za razvoj interkulturalne osjetljivosti i inkluzivne kulture u odgojno-obrazovnoj ustanovi i lokalnoj zajednici te organiziranje interkulturalnih aktivnosti:

... bila sam ja prevoditeljica 5 godina tako da često, kad imaju nešto ili imamo neku radionicu, djeca me pozivaju da dodemo i da napišemo kurdski i moj sin priča kurdski i hrvatski i da im kažem nešto o nama, o našoj odjeći, obući i kakva je naša kultura, kako, šta smijemo mi jesti, šta ne smijemo, šta ne smijemo raditi, šta smijemo. (...) Tako da za bilo bi koji projekt mi obavezno kažemo: „E, dolazimo i prevodimo“. I oni na mail traže da prevodim nešto na naše jezike. (...) Imali smo neki projekt kada smo na majice pisali naše zemlje i naše zastave. (OŠ)

U školi su organizirali ukrajinsko – hrvatske večeri. Dvije godine smo dolazili, ukrajinske varenike smo kuhali i boršč. Profesor je čitao Ševčenka na hrvatskom. To je pjesnik nacionalni. (SŠ)

Zaključno je moguće konstatirati da se roditelji migrantskoga porijekla rijetko uključuju u institucijske aktivnosti, a prevladavaju individualni susreti s odgojiteljima, učiteljima, nastavnicima i stručnim suradnicima. Sukladno očekivanjima, stručni suradnici se uključuju kada je potrebno rješavati različite probleme djece. Podaci daju osnovu za zaključak da je to uključivanje uvjetovano praksom odgojno-obrazovnih ustanova koje se međusobno bitno razlikuju u načinima i razini u kojoj uspijevaju osigurati odgovarajuće oblike podrške roditeljima migrantskoga porijekla, ali i jezičnim kompetencijama roditelja, pri čemu roditelji koji govore hrvatski jezik niti očekuju, niti primaju specifične oblike podrške za uključivanje u institucijski odgoj i obrazovanje svoje djece.

4.3. Iskustva suradnje roditelja i odgojno-obrazovne ustanove

Iskazi roditelja o iskustvima suradnje s odgojno-obrazovnim ustanovama upućuju na opravdanost njihova grupiranja u četiri kategorije. To su: zadovoljstvo komunikacijom i podrškom, teškoće u ostvarivanju zaštite prava djeteta, interkulturalni aspekt odgoja i obrazovanja djece i migracijski planovi obitelji.

Većina roditelja naglašava zadovoljstvo komunikacijom s učiteljima i nastavnicima u školi i odgajateljima u vrtiću te ističu spremnost odgojno-obrazovnih djelatnika da prenesu informacije roditeljima unatoč jezičnoj barijeri. Susretljivi i angažirani odgojno-obrazovni djelatnici kontinuirana su podrška roditeljima migrantskoga



porijekla i njihovoj djeci što nedvojbeno potiče sudjelovanje roditelja u institucionalnom odgoju i obrazovanju djece.

A tamo u školi, mi smo imali jako dobru razrednicu. Odlična je ženska, top. Ona sve što pitaš, ona kaže „Okej, ja ću pomoći, ja ću doći, ja ću to“. I atmosfera u školi i učiteljica, psihologinja, svi su dobri, jako dobri. (SŠ)
Imali smo puno sreće sa školom konkretno... I tu je velika zasluga učitelja u cijelom tom procesu. (OŠ)

Dio roditelja ističe podršku roditelja domicilne djece koji roditeljima migrantskoga porijekla i njihovoj djeci olakšavaju sudjelovanje u institucionalnome odgoju i obrazovanju. Riječ je o privatnim inicijativama roditelja, a ne o organiziranim nastojanjima odgojno-obrazovnih ustanova da povežu domicilne roditelje s roditeljima i djecom migrantskoga porijekla.

Ja se družim s njihovim mamama. Imam dvije s kojima normalno komuniciram i mogu pričati, ne samo o djeci. (RPOO)
Ono što je ovdje stvarno dobro su djeca i druže se i izvan vrtića. Tako i mi možemo pričati s drugim ljudima. Djeca zovu jedni druge izvan vrtića i otvara se prostor za druženje. (RPOO)
Sviđa mi se da imamo grupu preko Whatsapp-a. Na primjer, nešto se dogodi i jako je lijepo kad hrvatski ljudi imaju puno razumijevanja. Na primjer, bio je dan kravata. Ja sam bila na poslu do devet i dućani su već bili zatvoreni i nisam mogla kupiti pa sam u grupu napisala „Na žalost, on nema kravatu i nisam stigla kupiti.“ I jedan roditelj kaže „Ej, mi imamo viška, ja ću donijeti za tvog sina. Ne brinite, mama.“ Bilo je okej, nije nešto veliko ali meni je to puno puno značilo... Znači, zbog tih stvari, to nama puno znači (...) nema razlika, oni su stranci ili azilanti, pomoći ćemo. (OŠ)

Međutim, iskazi dijela roditelja pokazuju da su njihova djeca u odgojno-obrazovnoj ustanovi doživjela vršnjačko vrijeđanje ili omalovažavanje na etničkoj osnovi, zbog manjinskoga etničkog identiteta ili boje kože. Namjerno ističući ta identitetska obilježja, vršnjaci koriste različite oblike verbalnoga nasilja pomoću kojih učenike migrantskoga porijekla žele isprovocirati ili povrijediti.

Na primjer, mojoj kćeri je žena, djevojka, rekla da kaže jednu riječ. I bila je to jako teška riječ. Moja kći jako dobro govori hrvatski, ali bilo joj je teško i bila je tužna. Kasnije mi je rekla zašto joj je to rekla. Jer je strankinja i htjela joj je pokazati... Da si stranac, nisi naš. (RPOO)
Bio je jedan slučaj, gdje je došlo do nekakvog sukoba s nekakvim dečkom, ni sama nisam sigurna što je točno bilo, nešto je on njemu rekao, što se njemu nije svidjelo, što je njega povrijedilo... Stvar je bila u tome što on, jednostavno, zbog jezika nije mogao njemu odgovoriti, nije mogao se suprotstaviti njemu. (RPOO)
Primjerice (djetetu iz Čečenije) govorili su slava Ukrajini, takve nekakve geste. (OŠ)



... u prvom mjesecu su djeca rekla momemu sinu, on ima sedam godina, „Ukrajina fuj“ i „Idi kući“. (...) Sin mi se zove [muško ime koje počinje slovom m] i dečki mu se rugaju da je on Matilda. (OŠ)

... moja kćer i njezina kolegica, ta iz Kolumbije koja otišla u drugu školu, doživjele su bullying i razna vrijeđanja... žalila se i profesorima jer da čak su znala djeca i za mamu govoriti, da je, evo sad, neprimjereno, da je prostitutka. Dakle nazivat različitim neugodnim riječima. (OŠ)

Znači od prvoga dana njega su zvali da je cigan, da je retard, da je majmun i to naočigled sviju bez ikakvoga ustručavanja (...) ja sam gledala na svoje oči, to je bilo utiho, ovako: (oponašanje zvukova šaptanja) (...) na nogometu, na igralištima znači gdje god se dijete našlo (...) On se razlikovao po boji kože, najviše zato je bio cigan i majmun i svašta. (OŠ)

Roditelji su na takve oblike verbalnoga nasilja odgovarali tražeći zaštitu dobrobiti djeteta od predstavnika odgojno-obrazovne ustanove. Odgovor škola i vrtića na njihovu pritužbu u većini slučajeva bio je pozitivan i nasilje je, prema riječima roditelja, prestalo:

On je vidio da sam ja razgovarala s odgajateljicom i pitala sam ga je li kasnije bilo problema nekakvih i on je rekao da nije bilo nikakvih takvih primjera više. (RPOO)

To sam ja rekla učiteljici i to je na taj način, zapravo tim nekakvim obilaznim putem, preko učiteljice, to se u potpunosti riješilo, tako da sam jako zadovoljna svime ovdje. (OŠ)

Roditelj: Ja sam govorila učiteljima, ja sam rekla učiteljici za to.

Istraživač: I kako je učiteljica reagirala?

Roditelj: Učiteljica je rekla da će porazgovarat s roditeljima tog dječaka.

Istraživač: I je li to prestalo onda?

Roditelj: Da. (OŠ)

Neke škole nisu reagirale na prijavljeno nasilje. Dječak kojem su vršnjaci iz razreda govorili da je Ukrajina *fuj* i neka ide kući potužio se učiteljici koja nije reagirala, a verbalno nasilje se nastavilo što je potaknulo majku da pisanim putem od učiteljice zatraži zaštitu dobrobiti svoga djeteta:

Ja sam danas pisala pismo učiteljici. Prije svega učim sina da si sam pokuša riješiti te probleme, ali i danas su upravo bili taj dečko koji ga je nazivao tim imenom i moj sin su danas bili kod psihologa. Moj se sin ranije žalio, no učiteljica na nikakav način nije reagirala na te njegove žalbe. (OŠ)

Jedna škola unatoč kontinuiranim molbama majke za zaštitu djeteta od rasističkoga verbalnog nasilja, koje je njezin sin svakodnevno doživljavao, nije reagirala već je majku, birokratski hladno, uputila na policiju i predložila joj selidbu:

Ja sam prijavljivala što se događa. Odgovor je bio da se to ništa nije dogodilo na području škole, tako da meni nitko ni u jednom trenutku nije mogao pomoći. Jedini savjet koji sam dobila je da se odselim jer bi to bilo najbolje za moje dijete ili da prijavim policiji drugu djecu. (OŠ)



Pojedini roditelji zbog kombinacije različitih osobnih i strukturalnih čimbenika od škole nisu zatražili zaštitu kada se njihovo dijete požalilo na verbalno vršnjačko nasilje. Iako se, prema riječima roditelja, stanje u školi popravilo, spriječenost roditelja da prijave vršnjačko nasilje još je jedan čimbenik koji djecu migrantskoga porijekla čini posebno ranjivom, a pred odgojno-obrazovne ustanove stavlja dodatnu odgovornost da zaštiti njihovu dobrobit i dostojanstvo:

Djevojčica je sve prijavila profesorima, ali ja ne znam jesu li oni poduzeli kakve korake jer ja nisam dolazila poslije u školu, nisam se dolazila žaliti ni prigovarati na ništa. Ja ne znam što su oni točno sve napravili, međutim situacija se ipak popravila i dijete se bolje osjeća (...) mi smo tada prolazili kroz druge teške situacije pa ja nisam dolazila, jednostavno jer je bilo puno toga jako teškoga. (OŠ)

Mišljenja roditelja o potrebi uključivanja interkulturalnih sadržaja koji bi njihovu kulturu učinili vidljivom u kurikulumskim aktivnostima ustanove koju pohađa njihovo dijete zanimljiva su zbog izražene ambivalentnosti roditelja o važnosti tih tema u procesu djetetova odgoja i obrazovanja. Jedna grupa roditelja osjeća se ponosno iznoseći elemente svoje kulture i iskazujući svoj nacionalni identitet u odgojno-obrazovnoj ustanovi te smatra kako je važno da migrantski jezik i kultura budu uključeni u aktivnosti ustanove.

Jučer sam se baš uhvatila razmišljajući o tome kako mi je žao da moje dijete neće recimo učiti ukrajinske pjesmice ili nekakva dijela možda, jer najviše od toga što sam ja dobila, kad sam ja to učila, bilo je u djetinjstvu. S druge strane, razumijem da smo u Hrvatskoj, da nismo u Ukrajini, ja pokušavam na svaki mogući način to kompenzirati doma, na način da crtamo doma i pričamo o ukrajinskim temama. (RPOO)

Ja sam iz Brazila, a imam Portugalsko državljanstvo. Kultura je bitno drugačija. Kći sam rodila u Portugalu, ali živimo ovdje. Eto, tri različite kulture. Učim je sve tri. Ne želim da zna samo hrvatsku kulturu. Mi slavimo sve blagdane iz tri kulture, uvodimo sve „specijalne“ dane. Ima ih puno. Mislim da je to dobro za nju. (RPOO)

Ali možda pričati o tome da stranci nisu jako strašni i da nisu došli ovdje zato što vam želimo nešto uzeti, nego zato što je ovdje jako sigurno i jako lijepo. Možda bi to bilo dobro. (RPOO)

Čileanska kultura u ovom slučaju za nas je vrlo važna, na primjer kad stave čileansku zastavu na ulazu u školu ili vas u školi pitaju nešto o Čileu ili nekom festivalu, uvijek je to važno i uzbudljivo što ostali prepoznaju odakle netko dolazi. Osjećate se ponosno ako vas pitaju što je tipična hrana, što je tipičan ples, tipične riječi. Osjećate se ponosno ili sretno što možete objasniti drugim ljudima odakle dolazite. (OŠ)

Kada ti dođe stranac dobro je znati i nešto o njegovoj kulturi. Ako ga razumiješ, on će se osjećati ugodnije. Tako bi se i djeca u školi više osjećala prihvaćeno, mislim. (OŠ)



Možda bi bilo zgodno u nekim aktivnostima, kad imaju neke priredbe i slično, da i oni pokažu nešto svoje, dakle kubanska glazba, kubanski plesovi su jako lijepi, jako zanimljivi, možda bi toj djeci drugoj isto bilo zanimljivo, da im se tako nešto predstavi. (OŠ)

S druge strane, druga grupa roditelja izrazito je ambivalentna prema tim temama i, iako smatraju da su te teme važne u odgoju i obrazovanju njihove djece, ističu važnost asimilacije u većinsku hrvatsku kulturu pri čemu odgojno-obrazovnu ustanovu vide kao mjesto usvajanja hrvatske kulture, a obiteljsko okruženje i primarnu socijalizaciju djeteta kao mjesto njegovanja manjinske migrantske kulture.

Ja mislim da nema potrebe uvoditi naše kulture. Ništa specijalno. Dovoljno je što odgajateljica inicira kao International Day. A to kad si došao u drugu zemlju onda moraš prihvatiti tu drugu zemlju. Znaš što ona ima, ne moraš donositi svoje. A što se tiče obrazovanja, to je do mame. Tu smo sve mame. Mislim na materinski jezik i što mama radi kod kuće. Mi kući pričamo svoj jezik i imamo svoje vrijednosti i običaje. (RPOO)

Mislim da to nije toliko bitno, da oni u školi dobivaju takve sadržaje jer mama je iz Kube, tata je iz Kube, cijela obitelj je na Kubi, dakle ona neće to izgubiti, svoje nekakvo nasljeđe. (OŠ)

Mislim da je najvažnije prihvatiti kulturu u kojoj živiš. Mislim da je dobro da djeca ponekad s razrednicima razgovaraju o drugim kulturama i iskustvima djece. Možda da djeca stranci govore o svojoj zemlji, ali i kako se osjećaju u Hrvatskoj. Možda da govore o školi u kojoj su bili u svojoj zemlji. (OŠ)

Iskreno govoreći, za nas to ni nije toliko baš važno. Ja iskreno rečeno kad bi im govorio nešto, govorio bi im da, da slijede vašu kulturu... Jer slično smo mi, sličnu imamo kulturu u tom smislu, ali je vaša bolja i lijepo ljudi pomažu jedan drugom, lijepo se ophode ljudi međusobno. (OŠ)

Mi smo došli ovdje. Zato mislim da moramo naučiti Hrvatsku kulturu. (OŠ)
Ne mogu zamisliti kako bi to funkcioniralo, to bi radilo nekakvu razliku među djecom u razredu. Ne razumijem to mi se čini kao nekakvo naglašavanje, ne znam kako može biti recimo ukrajinska kultura uvrštena u predmet nekakvog sata. (OŠ)

Vidljivo je da je pitanje uključivanja migrantskih kultura u odgojno-obrazovne ustanove izrazito kompleksno te da mu valja pristupiti dijaloški, uključujući pritom roditelje i djecu migrantskoga porijekla podjednako u raspravu o važnosti uključivanja migrantskih jezika i kultura u aspekte rada i života u odgojno-obrazovnoj ustanovi te pripremu i realizaciju dogovorenih aktivnosti. U protivnome, možda iz najboljih namjera, mogu nastati neugodne situacije u kojima se inzistira na razgovoru o matičnoj zemlji, jeziku i kulturi pri čemu se esencijalizira identitet učenika i primorava ih se na razgovor o temama o kojima ne žele razgovarati:

Roditelj: Učiteljica njemačkog jezika, ona svaki put... Na primjer, počne sat i ona „A danas će biti takva tema, mi ćemo učiti to, a ja sam čitala danas u novinama da je vaš Zelenski došao u Dubrovnik.“ I svi gledaju u moju kćer,



zašto je profesorica to rekla?

Istraživač: Previše pozornosti, previše pažnje?

Roditelj: Da, a ona je dijete, tinejdžer, ona neće tako puno pažnje od svih. A ovaj moment kada učiteljica to kaže i počne nešto o „Ja sam čitala nešto za tvoj grad, ja sam...“, ne treba, ako hoćeš to pričati s djecom, pričaj u slobodno vrijeme, ne treba kada te sluša cijeli razred djece. Na to pazite jako. (SŠ)

Na kraju je potrebno naglasiti da su ključni činitelji koji otežavaju sudjelovanje roditelja u institucionalnome odgoju i obrazovanju djece nepoznavanje hrvatskoga jezika i niska razina poznavanja hrvatskoga obrazovnog sustava.

Ali glavna prepreka u integraciji u školski sustav je bila jezična. (OŠ)

Bez sumnje, najvažnija stvar je teškoća učenja novog jezika, ali to također zahtijeva rad i strpljenje od strane obitelji i škole. To je nešto što zahtijeva vrijeme. (OŠ)

Budući da smo drugačija kultura, morali smo naučiti kako funkcionira školski sustav. Kao na primjer kada u četvrtom razredu djeca imaju nastavu jedan tjedan ujutro, a drugi tjedan popodne [...] I da ponekad sadržaji predmeta mogu biti drugačiji. (OŠ)

No ono što prožima sve iskaze roditelja i što u mnogome uvjetuje motiviranost roditelja na suradnju s odgojno-obrazovnom ustanovom, njihova je motiviranost za ostankom u Hrvatskoj i integracijom u hrvatsko društvo. To ih motivira na učenje hrvatskoga jezika, a vrijeme provedeno u Hrvatskoj povoljno djeluje na znanje hrvatskoga jezika, kao i na sudjelovanje u institucionalnome odgoju i obrazovanju djeteta.

Ovdje planiramo ostati pa učimo hrvatski. Mome sinu to ide lakše nego meni. On brzo uči. Ima tečaj svaki dan. Nastojimo i kod kuće govoriti hrvatski. Mislim da će dugoročno biti dobro. (OŠ)

Mi smo u Hrvatskoj, stoga moramo naučiti hrvatski... Iako će to uzeti dosta vremena, no to je nešto što moramo učiniti da bismo se mogli integrirati u društvo. (OŠ)

... ja se osjećam sad dobro, ali ja se dugo nisam mogla nikako integrirati, ali sad mi je puno bolje, imam posao [...] i sad mogu nekako komunicirati hrvatski, pokušavam ga koristiti svaki put kad imam priliku, a ne prebaciti se na engleski kao obično... I sve je za mene dobro... Ne znam, vrijeme je pomoglo. (OŠ)

Analiza ovdje prikazanih iskaza roditelja dozvoljava zaključak da je riječ o grupi angažiranih roditelja koji su spremni podržati akademski i socijalno-emocionalni razvoj djece, a to čine na načine za koje vjeruju da su u najboljem interesu djeteta i koji im stoje na raspolaganju. Zato ovdje nije moguće raspravljati o roditeljima koji se tome opiru. Međutim, vidljivo je da roditelji trebaju podršku u sudjelovanju u institucionalnome odgoju i obrazovanju djece jer mnogi nemaju dovoljne jezične kompetencije ili ne poznaju u dovoljnoj mjeri metode poučavanja specifične za



hrvatski odgojno-obrazovni sustav. Takvu podršku im nastoje pružiti angažirani odgojno-obrazovni djelatnici, ali sustavna i sveobuhvatna podrška mnogim roditeljima nije dostupna.

5. Rasprava

Cilj ovoga rada bio je analizirati načine na koje roditelji migrantskoga porijekla sudjeluju u institucionalnome odgoju i obrazovanju svoje djece, s ciljem dubljega razumijevanja čimbenika koji, prema njihovu mišljenju, posreduju u tom procesu. Primjenom metode deskriptivnoga kodiranja i općega induktivnog pristupa derivirane su tri teme: proces uključivanja djeteta u odgojno-obrazovnu ustanovu, prakse roditeljskoga sudjelovanja u institucionalnom odgoju i obrazovanju djeteta i iskustva suradnje roditelja i odgojno-obrazovne ustanove.

Kao i kod ranijih istraživanja (Gregorović Belaić, 2021; Hoover-Dempsey i sur., 2005), utvrđeno je da se roditelji migrantskoga porijekla u institucionalni odgoj i obrazovanje svoje djece uključuju na dva načina: uključenost u aktivnosti kod kuće i uključenost u aktivnosti u ustanovi. Kod kuće roditelji nastoje pomoći djetetu u realizaciji odgojno-obrazovnih zadataka, ostvarivanju odnosa u instituciji i učenju hrvatskoga jezika, a s odgojno-obrazovnom ustanovom dominantno surađuju radi razmjene informacija, najčešće u individualnim pisanim ili usmenim kontaktima. Roditelji se odazivaju pozivima na roditeljske sastanke, ali bez osiguravanja prijevoza na njima razumljiv jezik, u njima nisu u mogućnosti ravnopravno participirati. Ostali oblici uključenosti roditelja u aktivnosti u ustanovi su vrlo rijetki (npr. volonterske aktivnosti, tematske radionice) ili uopće nisu zastupljeni (npr. sudjelovanje u procesima donošenja odluka).

Kao kontekstualni činitelji koji otežavaju proces sudjelovanja roditelja u institucionalnome odgoju i obrazovanju djece ističu se nedovoljno poznavanje hrvatskoga jezika, slaba informiranost o hrvatskome obrazovnom sustavu, nedostupnost udžbenika i drugih odgojno-obrazovnih materijala na roditeljima razumljivome jeziku, razlike u kurikulumima i metodama poučavanja pojedinih predmeta, a u nekim slučajevima, izostanak razumijevanja i susretljivosti odgojno-obrazovnih djelatnika. Neki su roditelji iskusili nedovoljno obzirnu i nedovoljno empatičnu nastavnu praksu prema djeci migrantskoga porijekla. U ranome i predškolskome odgoju i obrazovanju dodatna je prepreka njegova nedostupnost i slaba priuštivost u nekim lokalnim zajednicama. I druga istraživanja sudjelovanja roditelja migrantskoga porijekla u institucionalnome odgoju i obrazovanju djece, provedena u drugim kulturnim kontekstima, pokazuju da je ključni čimbenik sudjelovanja roditelja poznavanje jezika. Na to upućuje istraživanje Curdt-Christiansen (2020) provedeno u Velikoj Britaniji u kojemu se pokazalo da poznavanje jezika određuje mogućnost pristupa školskome kurikulumu za djecu i mogućnost pružanja podrške djeci u školskim



zadacima. Karpontini (2025) je u istraživanju provedenome u Grčkoj utvrdila da i učitelji i roditelji kao najveći problem u komunikaciji ističu jezičnu barijeru te da roditelji učinkovitom komunikacijskom strategijom smatraju izravnu komunikaciju sa školskim osobljem, putem individualnih roditeljskih sastanaka. Bromley i Yazdanpanah (2021), na temelju istraživanja provedenoga u Australiji, ukazuju na minimalno sudjelovanje roditelja migrantskoga porijekla u školskim aktivnostima, pri čemu je škola razvila različite programe za pružanje podrške odgoju i obrazovanju učenika migrantskoga porijekla, ali u njima sudjelovanje roditelja nije predviđeno. Melinkova (2022) je provela istraživanje u Norveškoj i potvrdila je da su kontakti učitelja s roditeljima migrantskoga porijekla vrlo ograničeni, a kao dva primarna oblika uključenosti roditelja u školu bili su opći sastanci i kontakt koji je inicirala škola u kriznim situacijama. Samo se jedna škola bavila izgradnjom mreže zajednice koja povezuje roditelje i školu sa svrhom podržavanja roditelja migrantskoga porijekla da održe i razviju svoj društveni kapital tako da jedni druge doživljavaju kao izvor podrške.

Prema tome, hrvatski obrazovni sustav suočava se sa sličnim izazovima uključivanja roditelja migrantskoga porijekla u institucionalni odgoj i obrazovanje djece, poput zemalja s bogatom tradicijom prihvata migranata i izrazito multikulturnim sastavom stanovništva.

Kao najvažniji kontekstualni činitelji koji olakšavaju proces sudjelovanja roditelja u institucionalnome odgoju i obrazovanju djece u ovom su istraživanju, kao i u ranijim istraživanjima (Macia i sur., 2019; Turney i Kao, 2009), identificirani vrijeme provedeno u novoj zemlji i poznavanje jezika koji se u njoj govori. Uz to, naglašena je visoka razina susretljivosti, strpljenja, angažiranosti i empatičnosti odgojno-obrazovnih djelatnika kojoj svjedoče brojni roditelji, ali i izražena želja roditelja da podrže svoju djecu u uključivanju u hrvatski odgojno-obrazovni sustav. Roditelji cijene spremnost odgojno-obrazovnih ustanova da štite dobrobit njihove djece (kao, na primjer, u slučajevima vršnjačkoga nasilja), dostupnu administrativnu podršku u rješavanju pravnih pitanja, mogućnost komunikacije na njima razumljivome jeziku, otvorenost odgojno-obrazovnih djelatnika za individualne susrete s roditeljima i druženja s domicilnim roditeljima.

Načelno, i ovo je istraživanje dalo osnova za zaključak da roditelji žele biti više uključeni u školske aktivnosti, ali ne znaju kako bi to ostvarili, što proizlazi iz nedovoljne usklađenosti potreba roditelja i školskih politika i praksi (Symeou, 2020). Roditelji u pravilu vjeruju školi i učiteljima, ali nemaju moć zagovarati prava svoje djece i često se osjećaju bespomoćno. Tu okolnost Paseka i Killus (2020) objašnjavaju mehanizmima suradnje roditelja i odgojno-obrazovne ustanove koji održavaju društvenu neravnopravnost zbog institucionalnoga okruženja, isprepletenosti osjećaja moći i povjerenja, suprotstavljenih očekivanja i s time povezanih prilika za uključivanje roditelja. Ovaj se disparitet odražava na ambivalentnost roditelja u pogledu



zagovaranja interkulturene odgojno-obrazovne prakse koja bi u kurikulumu učinila vidljivom njihovu kulturu. Dio roditelja snažno zagovara potrebu interkulturalnih sadržaja, dok su drugi više orijentirani asimilaciji i smatraju da je očuvanje kulturnoga identiteta djeteta posao obitelji, a ne obrazovnog sustava.

Mi smo skloni tumačenju koje upućuje na potrebu snažnijega sustavnog angažmana obrazovnoga sustava u otvaranju prilika za motiviranje roditelja na sudjelovanje u institucionalnome odgoju i obrazovanju djece, kako bi povoljna iskustva postala standard u svakoj odgojno-obrazovnoj ustanovi i kako bi svako dijete imalo jednake obrazovne mogućnosti. Ovo je istraživanje, naime, pokazalo da u tom smjeru postoje brojne inicijative, ali sustavna podrška roditeljima migrantskoga porijekla još se uvijek očekuje.

5. Zaključci i preporuke

Sudjelovanje roditelja migrantskoga porijekla u institucionalnome odgoju i obrazovanju djece višedimenzionalni je proces. Prilikom razmatranja načina na koje odgojno-obrazovna ustanova taj proces može podržati u vidu je potrebno imati pet ključnih dimenzija. Prema Bordalba i Llevot Calvet (2019), to su:

1. iskazivanje dobrodošlice obiteljima migrantskoga porijekla u ustanovu i njihova integracija (Kako se u ustanovi dočekuju roditelji i učenici migrantskoga porijekla?; Što se s događa sa suradnjom nakon prvog dolaska roditelja u ustanovu?; Kako se uspostavlja odnos između novopridošlih obitelji i odgojno-obrazovne zajednice?)
2. uzimanje u obzir razine informiranosti roditelja o lokalnome odgojno-obrazovnom sustavu (Koliko su roditelji migrantskoga porijekla upoznati s lokalnim odgojno-obrazovnim sustavom?; Koliko je osoblje upoznato s obiteljima učenika migrantskoga porijekla?)
3. kvaliteta komunikacije između roditelja i ustanove (Kako premostiti jezičnu barijeru?; Koji su najbolji komunikacijski kanali za informiranje i komunikaciju s roditeljima?)
4. uključivanje roditelja u institucijsko okruženje (U kojoj mjeri roditelji sudjeluju u školskim aktivnostima? Čime je to uključivanje uvjetovano: obilježjima roditelja ili praksom ustanove?)
5. razina podrške roditelja obrazovnim postignućima djece u obiteljskome okruženju (S kakvim se preprekama suočavaju roditelji kada žele podržati učenje svoje djece kod kuće? Zašto se neki roditelji opiru uključivanju?).

Iskazivanje dobrodošlice obiteljima migrantskoga porijekla u ustanovu i njihova integracija može se pospješiti izradom protokola i razmjenom materijala na nacionalnoj ili lokalnoj razini među ustanovama o modelima iskazivanja dobrodošlice



roditeljima i učenicima migrantskoga porijekla kako bi se ovaj proces ujednačio i ostvario očekivani učinak. Uz to, preporučuje se poticanje roditelja na međusobno povezivanje i druženje. Ako takvu grupu nije moguće formirati u ustanovi, dobro je koristiti resurse u lokalnoj zajednici. Prilikom prvoga susreta roditelja s ustanovom nije uputno pretjerati s informiranjem, već je prvi susret dobro usmjeriti na međusobno upoznavanje i osnovne informacije. Detaljnije informiranje zahtijeva vrijeme i potrebno ga je organizirati na sljedećemu susretu (npr. unutar prvih nekoliko tjedana), što je ujedno i prilika za upoznavanje nedoumica i potreba roditelja. U tome je procesu moguće koristiti vizualne prikaze, u kombinaciji s ključnim riječima, ali i pisane materijale na jeziku kojim govore roditelji. Kako ne bi svaka ustanova trebala trošiti resurse na prijevode, preporučuje se umrežavanje na lokalnoj i nacionalnoj razini i dijeljenje materijala na različitim jezicima. Nedvojbeno je važno osigurati primjerenu razinu razvijenosti interkulturalnih kompetencija učitelja, što je moguće uz programe profesionalnoga razvoja na razini ustanove ili u suradnji s drugim institucijama (npr. Agencija za odgoj i obrazovanje, organizacije civilnog društva). Tako se stvaraju preduvjeti za promociju aktivnosti u kojima roditelji mogu sudjelovati (npr. mali projekti koje osmišljavaju roditelji). Radi olakšavanja uključivanja roditelja u podršku učenju kod kuće također se predlaže umrežavanje roditelja, ali i povezivanje roditelja s osobama koje ih u tom procesu mogu osnažiti (bilo na razini ustanove, bilo na razini lokalne zajednice).

Jasno je da jezične kompetencije roditelja bitno doprinose kvaliteti komunikacije s odgojno-obrazovnom ustanovom. Često su te kompetencije prilično niske, a u mnogim situacijama upravo djeca preuzimaju ulogu prevoditelja, što otvara brojne etičke probleme i izazove. Zato se preporučuje osiguravanje što je moguće više pisanih informacija na različitim jezicima koje je moguće i potrebno dijeliti na nacionalnoj ili barem regionalnoj i lokalnoj razini. Osiguravanje podrške prevoditelja očekuje se od osnivača odgojno-obrazovnih ustanova koji također imaju više resursa i prilika za umrežavanje s relevantnim ponuđačima prevoditeljskih usluga. Osiguravanje programa učenja hrvatskoga jezika za odrasle također je resurs koji bi trebao biti dostupan u svakoj multikulturalnoj lokalnoj zajednici, kako bi se osigurala njihova dostupnost. Ti bi programi mogli ujedno biti i prilika za međusobno upoznavanje roditelja. Na svakoj odgojno-obrazovnoj ustanovi ipak ostaje odgovornost da osigura primjerene modele komunikacije s roditeljima migrantskoga porijekla, kako bi se ujednačile prilike za suradnju neovisno o etničkoj pripadnosti pojedinoga roditelja.



Literatura

- An, P. i Fiori, F. (2024). Social-class parenting practices and their influence on educational outcomes in the United States and Scotland. *International Journal of Educational Research Open*, 6(100325). <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100325>
- Antony-Newman, M. (2018). Parental involvement of immigrant parents: a meta-synthesis. *Educational Review*, 71(3), 362–381. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1423278>
- Barabanti, P., Colombo, M., Mesa, D. i Santagati, M. (2019). Migration and parental involvement (Italy). U: M. M. Bordalba i N. Llevot Calvet (ur.) *The involvement of foreign families in schools*, (59 – 116), Edicions de la Universitat de Lleida.
- Bartulović, M. i Kušević, B. (2016). *Što je interkulturno obrazovanje: Priručnik za nastavnike i druge znatiželjnike*. Centar za mirovne studije.
- Bendixsen, S. i Danielsen, H. (2020). Great expectations: migrant parents and parent-school cooperation in Norway. *Comparative Education*, 56(3), 349–364. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1724486>
- Boag-Munroe, G. i Evangelou, M. (2010). From hard to reach to how to reach: A systematic review of the literature on hard-to-reach families. *Research Papers in Education*, 27(2), 209–239. <https://doi.org/10.1080/02671522.2010.509515>
- Bordalba, M. M. i Llevot Calvet, N., ur. (2019). *The involvement of foreign families in schools*. Edicions de la Universitat de Lleida.
- Bromley, J. i Yazdanpanah, L. K. (2021). Teachers' views of parental involvement in the schooling of low literacy refugee and migrant children: An Australian study. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 25(2), <https://www.tesl-ej.org/pdf/ej98/a12.pdf>
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E. i Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational research review*, 14, 33-46. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002>
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E. i Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33-46, <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002>
- Curdt-Christiansen, X. L. (2020). Educating migrant children in England: language and educational practices in home and school environments. *International Multilingual Research Journal*, 14(2), 163–180. <https://doi.org/10.1080/19313152.2020.1732524>
- Denessen, E. (2020). The Netherlands: Parental involvement in the Netherlands. U: A. Paseka i D. Byrne (ur.) *Parental involvement across European education systems: Critical perspectives*, (77-89), Routledge.
- Goodall, J. i Montgomery, C. (2013). Parental involvement to parental engagement: a continuum. *Educational Review*, 66(4), 399–410. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.781576>
- García-Carmona, M., Evangelou, M. i Fuentes-Mayorga, N. (2019). 'Hard-to-reach' parents: immigrant families' participation in schools and the views of parent association leaders in Spain and the United States. *Research Papers in Education*, 35(3), 337–358. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1568532>



- Gregorović Belaić, Z. (2021). Uključenost roditelja u obrazovanje djeteta. *Život i škola*, LXVII(2), 95–114. <https://doi.org/10.32903/zs.67.2.7>
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S. i Closson, K. (2005). Why do Parents Become Involved? Research Findings and Implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105–130. <https://doi.org/10.1086/499194>
- Karpontini, M. (2025). Dimensions of Parental Involvement in Refugee and Migrant Students' Education: Views of Parents and Teachers of Zones of Educational Priority (ZEP) Classes of a Greek Intercultural High School. *European journal of education: research, development and policies*, 60, e12843. <https://doi.org/10.1111/ejed.12843>
- Kim, K., Yee Mok, S. i Seidel, T. (2020). Parental influences on immigrant students' achievement-related motivation and achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 30, 100327, <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100327>
- Lin Li, L., Liu, H., Kang, Y., Shi, Y. i Zhao, Z. (2024). The influence of parental involvement on students' non-cognitive abilities in rural ethnic regions of northwest China. *Studies in Educational Evaluation*, 81, 101344. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2024.101344>
- Macia, M., Garreta, J. i Llevot, N. (2019). Migration and parental involvement: Catalonia (Spain). U: M. M. Bordalba i N. Llevot Calvet (ur.) *The involvement of foreign families in schools* (19 – 28), Edicions de la Universitat de Lleida.
- McWayne, C. M., Melzi, G. i Mistry, J. (2022). A home-to-school approach for promoting culturally inclusive family-school partnership research and practice. *Educational Psychologist*, 57(4), 238–251. <https://doi.org/10.1080/00461520.2022.2070752>
- Melinkova, J. (2022). Migrant parents at high school: Exploring new opportunities for involvement. *Frontiers in Education*, 7, <https://doi.org/10.3389/educ.2022.979399>
- Nacionalni kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Narodne novine 5/2015.
- Obiteljski zakon, pročišćeni tekst. Narodne novine 103/15, 98/19, 47/20, 49/23, 156/23.
- Paseka, A. i Byrne, D., ur. (2020). *Parental involvement across European education systems.: Critical perspectives*. Routledge.
- Paseka, A. i Killus (2020). Parental involvement in Germany. U: A. Paseka i D. Byrne (ur.) *Parental involvement across European education systems: Critical perspectives* (21–35), Routledge.
- Schneider, C. i Arnot, M. (2018). Transactional school-home-school communication: Addressing the mismatches between migrant parents' and teachers' views of parental knowledge, engagement and the barriers to engagement. *Teaching and Teacher Education*, 75, 10–20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.005>
- Saldaña, J. (2013). *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (treće izdanje). SAGE Publications Ltd
- Sengonul, T. (2022). A Review of the Relationship between Parental Involvement and Children's Academic Achievement and the Role of Family Socioeconomic Status in This Relationship. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 12(2), 32–57. <https://doi.org/10.47750/pegegog.12.02.04>



- Symeou, L. (2007). Cultural capital and family involvement in children's education: tales from two primary schools in Cyprus. *British Journal of Sociology of Education*, 28(4), 473–487. <https://doi.org/10.1080/01425690701369525>
- Symeou, L. (2020). Cyprus: Depicting the landscape of school-family relationships and family-school involvement in Cyprus. U: A. Paseka i D. Byrne (ur.) *Parental involvement across European education systems: Critical perspectives* (8-20), Routledge.
- Thomas, D. R. (2006). A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237–246. <https://doi.org/10.1177/1098214005283748>
- Turney, K. i Kao, G. (2009). Barriers to School Involvement: Are Immigrant Parents Disadvantaged? *The Journal of Educational Research*, 102(4), 257–271. <https://doi.org/10.3200/JOER.102.4.257-271>
- Ustav Republike Hrvatske*. Narodne novine 56/90, 135/97, 8/98, 113/00, 124/00, 28/01, 41/01, 55/01, 76/10, 85/10, 5/14
- Weiss, S., Lindner, J. i Kiel, E. (2024). Hard-to-reach schools? Discrimination experienced by parents with a migrant background. A participatory research approach. *Pedagogy, Culture & Society*, 33(4), 1353–1371. <https://doi.org/10.1080/14681366.2024.2361853>
- Wilson, S. (2019). 'Hard to reach' parents but not hard to research: a critical reflection of gatekeeper positionality using a community-based methodology. *International Journal of Research & Method in Education*, 43(5), 461–477. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2019.1626819>
- Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju*. Narodne novine, 10/97; 107/07; 94/2013; 98/2019; 101/23.
- Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*. Narodne novine, 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 5/12, 16/12, 86/12, 94/13, 152/14, 07/17, 68/18, 98/19, 64/20, 151/23, 156/23.