

Barijere suradnji škole i obitelji tražitelja azila i azilanata

Vrandečić, Rea

Master's thesis / Diplomski rad

2019

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:258082>

Rights / Prava: [In copyright](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2021-12-08**



Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

**BARIJERE SURADNJI ŠKOLE I OBITELJI TRAŽITELJA
AZILA I AZILANATA**

Diplomski rad

Rea Vrandečić

Zagreb, 2019.

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

BARIJERE SURADNJI ŠKOLE I OBITELJI TRAŽITELJA AZILA I AZILANATA

Diplomski rad

Rea Vrandečić

Mentorica: doc. dr. sc. Barbara Kušević

Zagreb, 2019.

SADRŽAJ

1. UVOD	1
2. OBITELJI TRAŽITELJA AZILA I AZILANATA	3
2.1. Polazna terminološka određenja.....	3
2.2. Obitelji tražitelja azila i azilanata u Republici Hrvatskoj	4
2.3. Zakonski okvir obrazovanja djece tražitelja azila i azilanata u Republici Hrvatskoj	5
3. SURADNJA ŠKOLE I OBITELJI	7
3.1. Terminološko određenje suradnje škole i obitelji	7
3.2. Posljedice kvalitetne suradnje škole i obitelji	9
3.3. Zakonski okvir suradnje škole i obitelji u Republici Hrvatskoj.....	11
3.4. Suradnja škole i obitelji u kontekstu reprodukcije društvenih nejednakosti.....	13
4. BARIJERE SURADNJI ŠKOLE I OBITELJI TRAŽITELJA AZILA I AZILANATA	17
4.1. Barijere koje proizlaze iz karakteristika obitelji tražitelja azila i azilanata.....	18
4.2 Barijere koje proizlaze iz karakteristika nastavnika i odgojno-obrazovne ustanove	22
4.3. Barijere koje proizlaze iz širih društvenih okolnosti.....	27
5. EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE	29
5.1. Određenje problema istraživanja.....	29
5.2. Postupci i instrumenti.....	31
5.3. Uzorak	31
5.4. Način provođenja istraživanja	33
5.5. Obrada podataka.....	34
6. ANALIZA REZULTATA I RASPRAVA.....	35
6.1. Osobna iskustva suradnje s obiteljima tražitelja azila i azilanata	35
6.2. Barijere suradnji škole i obitelji tražitelja azila i azilanata	42

6.2.1. Barijere koje proizlaze iz karakteristika obitelji tražitelja azila i azilanata	44
6.2.2. Barijere koje proizlaze iz karakteristika nastavnika i odgojno-obrazovne ustanove	50
6.2.3. Barijere koje proizlaze iz širih društvenih okolnosti	56
7. ZAKLJUČAK.....	60
8. LITERATURA	62
9. PRILOZI	67
Prilog 1. Izjava Povjerenstva za etičnost pedagoških istraživanja Filozofskog fakulteta u Zagrebu.....	67
Prilog 2. Suglasnost za sudjelovanje u istraživanju	68
Prilog 3. Okvirni protokol intervjuiranja	69

Barijere suradnji škole i obitelji tražitelja azila i azilanata

Sažetak

Ovaj rad bavi se barijerama suradnji škole i obitelji tražitelja azila i azilanata koje pedagozi, ravnatelji i nastavnici primjećuju u svom svakodnevnom radu i smatraju značajnima za svoje pedagoško djelovanje. Teorijski dio rada bavi se terminološkim i zakonskim definiranjem obitelji tražitelja azila i azilanata i suradnje škole i obitelji te daje sustavan pregled dosadašnjih znanstvenih spoznaja u području barijera suradnji škole i obitelji. Cilj empirijskog dijela bio je otkriti koje barijere suradnji škole i obitelji tražitelja azila i azilanata, proizlazeće iz karakteristika obitelji, škole i konteksta u kojem se suradnja odvija, djelatnici škola uočavaju te kako interpretiraju njihovu važnost za uspostavu kvalitetnih odnosa obitelji i škole. U istraživanje je uključeno 12 sudionika iz 5 različitih škola, a rezultati pokazuju da sudionici daleko najvećom barijerom u suradnji s obiteljima tražiteljima azila i azilanata smatraju jezik. U skupini barijera vezanih uz obitelji uz jezik su značajne bile i nedostatak roditeljske motivacije za uključivanjem u suradnju te kulturalne razlike; u skupini barijera vezanih uz nastavnike i školu relevantnim su se pokazala obilježja nastavnika i neadekvatna pripremljenost za suradnju s obiteljima tražiteljima azila i azilantima, dok su u skupini barijera vezanih uz šire društvene okolnosti dominantne bile barijere predrasuda, straha i negativnog medijskog utjecaja.

Ključne riječi: uključivanje roditelja, inkluzivnost, karakteristike obitelji, obilježja škole i nastavnika, društveni faktori, jezik

Barriers to cooperation between schools and asylum seeking and asylee families

Abstract

This paper examines barriers to cooperation between schools and asylum seeking and asylee families which pedagogues, principals and teachers notice in their everyday work and consider important for their pedagogic action. The theoretical part of the paper pertains to terminological and legal definitions of asylum seeking and asylee families, as well as cooperation between school and family, and gives a systematic overview of scientific evidence in the field of barriers to cooperation of school and family. The aim of the empirical part of the paper was to discover which barriers to cooperation between school and asylum seeking and asylee families, emerging from characteristics of the family, school and context do the school employees perceive and how they interpret the importance of those barriers for establishing high-quality relations between school and family. The research included 12 participants from 5 different schools and the results show that participants consider language to be the biggest barrier in their cooperation with asylum seeking and asylee families. Lack of parental motivation for cooperation and cultural barriers, along with language, were considered to be the most significant in the cluster of barriers emerging from family characteristics; attributes of teachers and inadequate readiness for cooperation with asylum seeking and asylee families were the most relevant barriers in the cluster pertaining to teachers and school, while fear, prejudice and negative impact of media were shown to be most relevant in the cluster of barriers emerging from wider societal circumstances.

Key words: parental involvement, inclusion, family characteristics, school and teacher attributes, societal factors, language

1. UVOD

Posljednjih nekoliko desetljeća vidljiva je tendencija sve intenzivnijeg uključivanja obitelji učenika u rad odgojno-obrazovnih ustanova i naglašavanja važnosti obitelji u odgojno-obrazovnom procesu. Roditelje se više ne smatra pukim konzumentima obrazovnog sustava, već postaju ravnopravni partneri škole. Na njih se prebacuje velik dio odgovornosti koja je prije pripadala isključivo školi te se od njih očekuje aktivna participacija u svakom smislu. Osobno smatram da je pohvalno što obitelj, kao primarna zajednica svakog čovjeka, napokon dobiva zasluženno mjesto u obrazovnom sustavu, posebice kad uzmemo u obzir da u njoj i putem nje čovjek usvaja temeljne vrijednosti, stavove, znanja i navike. No, u isto vrijeme smatram da je korist od suradnje obitelji i škole znatno uvjetovana načinom njene implementacije. Naime, svaka je obitelj jedinstvena i sa sobom nosi neke specifičnosti, neovisno o tome radi li se o njenoj strukturi, socio-ekonomskom statusu, etničkoj, rasnoj i vjerskoj pripadnosti ili bilo kojem drugom obilježju te joj se treba pristupati sukladno tome. Slijedeći taj tok misli, nameću se pitanja je li oblik suradnje koji škole očekuju od obitelji inkluzivan, odnosno omogućen i dostupan svima.

S obzirom na veliki migracijski val koji je pogodio Europu posljednjih godina i dolazak velikog broja tražitelja azila i azilanata na naše područje, naš je obrazovni sustav suočen s novim izazovom – uključivanjem njihove djece u redovni školski program. S obzirom na moguće razlike u brojnim karakteristikama tražitelja azila i azilanata i dominantne populacije, postavlja se pitanje o kvaliteti suradnje između škola u Republici Hrvatskoj i obitelji koje su odlučile zatražiti azil u našoj zemlji.

Cilj ovog rada bit će otkriti koje barijere suradnji škole i obitelji tražitelja azila i azilanata, proizlazeće iz karakteristika obitelji, škole i konteksta u kojem se suradnja odvija, djelatnici škola uočavaju te kako interpretiraju njihovu važnost za uspostavu kvalitetnih odnosa škole i obitelji. U teorijskom će dijelu biti definiran status tražitelja azila i azilanata u Republici Hrvatskoj, objašnjena važnost kvalitetne suradnje između škole i obitelji, kao i uloga suradnje obitelji i škole u kontekstu reprodukcije društvenih nejednakosti. Na koncu teorijskog dijela bit će predstavljene barijere suradnji škole i obitelji općenito, utemeljene na prijašnjim istraživanjima, dok će se empirijski dio baviti analizom iskustava nekolicine hrvatskih školskih djelatnika (ravnatelja, pedagoga i razrednika), vezanih uz problematiku suradnje s obiteljima (prvenstveno roditeljima)

tražiteljima azila i azilanata. Unutar rada bit će obuhvaćena područja školske, obiteljske i interkulturene pedagogije.

Odabrala sam ovu temu jer smatram da njen pedagoški aspekt nije dovoljno istražen te da će s protokom vremena, zbog globalnih trendova i svjetske političke situacije, njena pedagoška relevantnost sve više rasti. Rezultati ovog istraživanja mogu dati vrijedne spoznaje o zastupljenosti i prirodi barijera suradnji s obiteljima u našoj odgojno-obrazovnoj praksi te ponuditi smjernice za daljnji istraživački i praktični rad, s ciljem prevladavanja spomenutih barijera.

2. OBITELJI TRAZITELJA AZILA I AZILANATA

2.1. Polazna terminološka određenja

Na samom početku, važno je definirati polaznu terminologiju ovog rada i razlučiti termine koji se u svakodnevnom govoru često koriste simultano, a nemaju isto značenje niti pravni status. To su prije svega statusi izbjeglice, azilanta i tražitelja azila. *Izbjglicom* se u Republici Hrvatskoj smatra osoba bez hrvatskog državljanstva koja se nalazi izvan zemlje uobičajenog boravišta, a koja se zbog osnovanog straha bilo koje vrste ne može ili ne želi vratiti u matičnu zemlju. Tu se najčešće radi o strahu od proganjanja zbog vjere, rase, nacionalnosti, političkog mišljenja i sličnog (Zakon o azilu, 2007). *Tražitelj azila* je stranac koji podnese zahtjev za azil, odnosno zaštitu kojom se ostvaruje ustavna odredba o pružanju utočišta izbjeglici, a o kojem nije donesena pravomoćna odluka. Namjeru za podnošenje navedenog zahtjeva stranac može izraziti na graničnom prijelazu prilikom obavljanja granične kontrole ili u policijskoj upravi/postaji. *Azilantom* se pak smatra izbjeglica kojemu je na temelju ispunjenih uvjeta odobren azil u Republici Hrvatskoj (Zakon o izmjenama i dopunama Zakona o azilu, 2010). Relevantno je spomenuti i status *supsidijarne zaštite* koji se odobrava na godinu dana (uz mogućnost produljenja) strancu koji ne ispunjava uvjete za odobrenje azila, a za kojeg se opravdano vjeruje da bi povratkom u zemlju podrijetla bio izložen nepravdi i patnji, kao i status *privremene zaštite* koji se odobrava u slučajevima kad zbog velikog broja osoba koje u određenom trenutku dođu u Republiku Hrvatsku iz zemalja pogođenih nasiljem, ratom ili značajnim kršenjem ljudskih prava nije moguće učinkovito provesti postupak za odobrenje azila svima koji traže zaštitu (Zakon o azilu, 2007). U Republici Hrvatskoj su trenutačno prisutne osobe koje pripadaju svim navedenim pravnim statusima, kao i cijele obitelji čija se djeca za vrijeme svog boravka uključuju u obrazovni sustav države, zbog čega je važno definirati obrazovna prava koja im na temelju toga pripadaju.

2.2. Obitelji tražitelja azila i azilanata u Republici Hrvatskoj

Prema podacima UN-ove agencije za izbjeglice (UNCHR, 2018a), posljednjih smo godina svjedoci najvećeg migracijskog vala u povijesti. Kada govorimo o konkretnim godinama, Međunarodna organizacija za migraciju (IOM, 2017) navodi da je 2015. godine u svijetu dosegnut broj od 244 milijuna ljudi koji žive van države rođenja, što je do tad daleko najveći broj zabilježen u povijesti. Iste je godine na svjetskoj razini zabilježen i najveći broj prisilno izmještenih ljudi nakon Drugog svjetskog rata. Europska je Unija do kraja 2015. godine zaprimila 1,2 milijuna zahtjeva za azilom, što je više nego dvostruko više od zahtjeva zaprimljenih godinu prije (IOM, 2017). Ovakav je porast rezultat velikog broja zahtjeva iz Sirije, Iraka i Afganistana, zbog sukoba kojima su te države pogođene. Ako bismo htjeli zorno prikazati veličinu navedenih brojki, mogli bismo reći da je svake dvije sekunde jedna osoba primorana napustiti svoju državu kao rezultat brojnih sukoba, protjerivanja, genocida ili neimaštine. Što se tražitelja azila tiče, 2018. je godine 3,1 milijun ljudi na razini svijeta službeno bio u procesu traženja azila (UNCHR, 2018a). Posebno je alarmantan podatak da je jedna trećina zahtjeva za azilom zatražena od strane maloljetnika, kao i da je jedan od četiriju navedenih zahtjev podnio bez pratnje skrbnika ili odgovorne odrasle osobe (IOM, 2017).

Procesom migracije vidljivo je zahvaćena i Republika Hrvatska, koja je kao tranzitna država u posljednjih nekoliko godina bila svjedokom značajnog broja migranata koji su kroz nju prolazili. Migrantski je val bio glavna vijest u svim medijima, a naslovi su često bili negativnog ili zastrašujućeg karaktera (primjer: Orešić, 2018). No, što kažu službeni podaci? Prema UN-ovoj agenciji za izbjeglice, u Hrvatskoj je 2015. godine bilo 47 zahtjeva za azilom, nakon čega se svjetski trend porasta migranata manifestirao i kod nas i rezultirao brojem od 568 zahtjeva 2016. godine. Već iduće godine brojke opadaju pa je tako 2017. godine bilo 415 zahtjeva za azilom (UNCHR, 2018b). Najnoviji podaci pokazuju da je zaključno sa 26.9.2018. godine u Hrvatskoj bilo 269 migranata (IOM, 2018).

S obzirom na značajan broj djece unutar obitelji tražitelja azila i azilanata koje, barem privremeno, borave na području Republike Hrvatske, pitanje obrazovanja djece tražitelja azila i azilanata predstavlja velik i relevantan izazov našem obrazovnom sustavu. U nastavku će biti definiran zakonski okvir kojim se uređuje ovo pitanje.

2.3. Zakonski okvir obrazovanja djece tražitelja azila i azilanata u Republici Hrvatskoj

Prava djece tražitelja azila i azilanata zaštićena su brojnim međunarodnim i državnim zakonima, od kojih će ovdje biti navedeni najznačajniji. Za početak, nužno je dotaknuti se Konvencije o pravima djeteta (2001), dokumenta koji propisuje univerzalne standarde koje svaka država potpisnica (pa tako i Republika Hrvatska) mora jamčiti svakom djetetu. Jedno od njena četiri opća načela nalaže da djeca ne smiju trpjeti diskriminaciju ni po kojoj osnovi. Za ovu je temu posebno relevantno naglasiti da se to odnosi i na diskriminaciju na temelju rase, jezika, vjere i nacionalnosti djeteta, njegovih roditelja ili skrbnika. Konvencija među svojim razvojnim pravima naglašava pravo na obrazovanje, informiranje i slobodu misli i izražavanja, koje se djeci i roditeljima tražiteljima azila i azilantima više ili manje neposredno često onemogućava (Carreón i sur., 2005).

Djeca tražitelji azila i azilanti zaštićena su i cijelim nizom tzv. zaštitnih prava konvencije, kao pripadnici posebne skupine. Tako, na primjer, članak 38. Konvencije o pravima djeteta obavezuje države potpisnice da na sve dostupne načine osiguraju zaštitu i brigu za djecu koja su pogođena ratom, dok im članak 39. nalaže da moraju poduzeti sve odgovarajuće mjere za promicanje tjelesnog i duševnog oporavka i vraćanja u društvo djeteta koje je žrtva bilo kojeg oblika okrutnog, neljudskog ili ponižavajućeg postupka, uključujući i oružane sukobe. Ovi su članci iznimno važni u kontekstu ovog rada jer djeca tražitelji azila i azilanti najčešće dolaze iz ratom i nasiljem pogođenih područja. U članku 17. propisuje se da će države stranke osigurati pristup obavijestima i materijalima iz različitih nacionalnih i međunarodnih izvora, posebno onih koji teže promicanju dobrobiti djece te da će osobitu pozornost posvećivati jezičnim potrebama djeteta koje pripada manjinskoj grupi. U članku 18. se pak navodi kako primarnu odgovornost za odgoj i razvoj djeteta imaju njegovi roditelji te da će im država pružiti odgovarajuću pomoć kako bi u toj dužnosti uspjeli. Članak 28. ističe kako će države potpisnice u svrhu ostvarivanja prava svakog djeteta na obrazovanje svima osigurati obvezno i besplatno osnovno obrazovanje, poticati razvoj različitih oblika srednjoškolskog obrazovanja te ih učiniti dostupnim svima, uvesti mjere besplatne izobrazbe i osiguranje materijalne podrške kad je ona potrebna, učiniti da obavijesti o školovanju budu dostupne svakomu djetetu te poduzeti mjere za poticanje redovitog dolaska na nastavu i smanjenje stope ispisa djece iz škole. Prema članku 29. države stranke dužne su obrazovanje svakog djeteta usmjeriti prema punom razvoju djeteta, njegovih sposobnosti i talenata, promicanju poštivanja ljudskih prava i temeljnih sloboda, poticanju poštivanja djetetovih roditelja, kulturnog

i nacionalnog identiteta, jezika i vrednota i pripremi djeteta za odgovoran život u slobodnoj zajednici u duhu razumijevanja, mira, ravnopravnosti i prijateljstva (Konvencija o pravima djeteta, 2001).

Što se domaćeg legislativnog okvira tiče, Zakon o azilu (2007) u članku 32. navodi da maloljetni tražitelj azila i azilant ostvaruje pravo na osnovno i srednje školovanje pod istim uvjetima kao hrvatski državljanin. Članak 40. navodi da pravo na osnovno, srednje i visoko školovanje pod istim uvjetima imaju i azilanti i stranci pod supsidijarnom zaštitom, u skladu s posebnim propisima, dok članak 89. ta prava proširuje i na strance kojima je odobrena privremena zaštita. U Zakonu o izmjenama i dopunama Zakona o azilu (2010) navodi se i da će azilantima i strancima pod supsidijarnom zaštitom biti omogućeno učenje hrvatskog jezika, povijesti i kulture, s ciljem lakše i kvalitetnije integracije u hrvatsko društvo. Što se Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008) tiče, u članku 43. navedeno je da će škole organizirati posebne oblike rada kojima se učenicima posebnih skupina (između ostalog i azilantima, tražiteljima azila i strancima pod supsidijarnom i privremenom zaštitom) omogućuje učinkovito svladavanje hrvatskog jezika i nadoknađuje neadekvatno znanje u pojedinim predmetima. Navedeno će biti provedeno kroz pripremnu nastavu, koja se bazira na intenzivnom učenju hrvatskog jezika kroz period od najviše godinu dana, a namijenjena je učenicima čije znanje hrvatskog jezika nije na zadovoljavajućoj razini, kao i redovnu dopunsku nastavu. Tijekom pohađanja pripreme nastave, učenik može u manjoj mjeri sudjelovati u redovnoj nastavi, u onoj mjeri u kojoj ju je sposoban pratiti. Članak 45. pak ističe da se pripadnici ranije navedenih posebnih skupina u školske ustanove upisuju pod istim uvjetima kao i hrvatski državljani. Sve gore navedeno potvrđeno je i Zakonom o međunarodnoj i privremenoj zaštiti (2015).

Na temelju svega ovoga, možemo zaključiti da je pravni status djece tražitelja azila i azilanta u području obrazovanja jednak onome bilo kojeg djeteta s hrvatskim državljanstvom. Dapače, država ranije navedenim zakonima obavezuje škole da dodatno posvećuju pažnju učenicima tražiteljima azila i azilantima te im na sve raspoložive načine omogući prilagodbu i kvalitetan nastavak obrazovanja. Jedan od ključnih aspekata u tom procesu je suradnja zaposlenika škole i obitelji učenika, koja djeluje kao most između doma i školske sredine i igra važnu ulogu u razvoju maksimalnog potencijala svakog djeteta. Kako bi se stekao bolji uvid u to što sve suradnja škole i obitelji pretpostavlja, u nastavku ćemo ju pobliže terminološki odrediti i naglasiti njene konkretne učinke po pitanju dobrobiti djece, ali i svih ostalih uključenih aktera.

3. SURADNJA ŠKOLE I OBITELJI

3.1. Terminološko određenje suradnje škole i obitelji

Kad god se u današnje vrijeme govori o modernom školskom sustavu i težnjama povezanim s njegovim unaprjeđenjem, pojam suradnje između škole i obitelji učenika nameće se kao jedan od centralnih. Prema Bartulović i Kušević (2016), takva se suradnja smatra jednim od ključnih indikatora kvalitete odgojno-obrazovnog rada i roditeljskog interesa, a autorice ju definiraju na sljedeći način: kao kontinuiranu razmjenu informacija, iskustava i emocija između obitelji i djelatnika škole, odnosno njihovo zajedničko donošenje odluka koje se tiču djetetovog školovanja, te kao aktivno uključivanje članova djetetove obitelji u različite (izvan)školske aktivnosti. Ovakva je definicija proizašla iz ideje da se odluke o djetetovu obrazovanju trebaju bazirati na interakciji između obitelji i škole, a pripada paradigmi suradnje, koja se počela razvijati tek osamdesetih godina prošlog stoljeća (Bartulović i Kušević, 2016). Navedena paradigma podrazumijeva aktivnu težnju dekonstrukciji postojećih odnosa moći, uvažava individualne doprinose škole i obitelji i naglašava potrebu za kontinuiranom i neposrednom suradnjom. Cilj suradnje je da sve strane zajednički rade na ispunjavanju interesa svih uključenih.¹

Dobar primjer višedimenzionalnosti suradničkog odnosa škole i obitelji dali su i Epstein i suradnici (2002), koji navode šest tipova roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta:

1. Roditeljske odgovornosti (aktivnosti koje potiču roditeljsko razumijevanje dječjeg rasta i razvoja, njihovog zdravlja, sigurnosti, prehrane i drugih životno važnih pitanja, kao i razumijevanje specifičnih obiteljskih prilika učenika od strane škole)
2. Komuniciranje (obuhvaća dvosmjernu komunikaciju između škole i obitelji o školskim i nastavnim programima i napretku djeteta)

¹ Ovoj su paradigmi prethodile paradigma separacije, u kojoj su škola i obitelj dva odvojena svijeta s vlastitim zadaćama i ciljevima, minimalnom međusobnom komunikacijom i obrazovanjem kao domenom isključivo školskog djelovanja, i paradigma sanacije, u kojoj se faktor obitelji u obrazovanju uzima u obzir, ali se njegov utjecaj smatra negativnim te ga se nastoji što više ispraviti i uskladiti s djelovanjem škole (Amatea, 2009 prema Bartulović i Kušević, 2016).

3. Volontiranje (omogućuje obiteljima da ulože svoje vrijeme i talente u rad škole i tako aktivno daju podršku nastavnicima i učenicima)
4. Uključenost u učenje kod kuće (aktivnosti koje roditeljima daju uvid u školski rad njihove djece i informacije o tome kako da im pomognu sa zadaćom i ostalim školskim zadacima)
5. Donošenje odluka, upravljanje i zagovaranje (omogućava obiteljima da sudjeluju u donošenju odluka o školskim programima koji se tiču njihove djece)
6. Suradnja sa zajednicom (aktivnosti koje potiču suradnju između škola, obitelji i različitih grupa, organizacija i pojedinaca u zajednici na obostranu korist i zadovoljstvo)

Ovaj model zorno prikazuje kako se suradnja ostvaruje kroz raznovrsne suradničke aktivnosti i na taj način obuhvaća sve sfere života i djelovanja, čime nadilazi ideju da je puka fizička prisutnost roditelja u školi dovoljna kako bi se realizirao kvalitetan odnos.

Važno je naglasiti da se u ovom radu, usprkos slaganju s klasifikacijom Epstein i suradnika (2002), neće koristiti termin uključenosti, jer mnogi autori tu riječ vežu uz negativne konotacije i suprotstavljaju ga terminu suradnje. Tako, primjerice, prema Christenson i Sheridan (2001), uključenost podrazumijeva odvojene uloge obitelji i škole, pri čemu škola obavještava obitelj o relevantnim događajima i informacijama, a obitelj kao pasivni akter te informacije prima i djeluje u skladu s njima, bez mogućnosti da na njih adekvatno odgovori ili se uključi u relevantan dijalog sa školom. Nju karakterizira i monopol škole u području znanja o obrazovanju, dok su roditelji oni koje treba podučiti te uključiti na bazičnoj razini roditeljskih sastanaka i svečanosti, dok im je pristup u ostalim slučajevima zabranjen (Jurić i Maleš, 1994). Iako takva podjela ne odgovara ranije navedenoj klasifikaciji Epstein i suradnika (2002) te je jasno da problem nastaje isključivo na terminološkoj razini, u ovom će radu, do daljnjega biti korišten isključivo termin suradnje škole i obitelji. Navedena se suradnja prema Kušević i Bartulović (2016) bazira na zajedničkom nastojanju škole i obitelji, kao jednako važnih aktera, da pomognu djetetovom razvoju kroz obostrano aktivno sudjelovanje i kontinuirani dijalog. Sušanji Gregorović (2018) suradnju s roditeljima operacionalizira kroz dvije dimenzije, školsku i izvanškolsku, pri čemu se školska manifestira redovitim sudjelovanjem obitelji na sastancima i u školskim aktivnostima te čestom formalnom i neformalnom interakcijom obitelji s učiteljima, dok se dimenzija izvan škole dijeli na dvije domene. Prva se domena tiče razvoja školskih znanja i vještina djeteta (npr. pomoći pri

učenju i pisanju zadaća), dok se druga usmjerava na aktivno poticanje učenja koje nije direktno vezano uz školski rad, kao npr. razvoj kreativnosti. U istraživanju Edwards i Alldred (2000, prema Hornby i Lafaele, 2011), kojem je cilj bio utvrditi tipove roditeljskog angažmana u obrazovanju iz perspektive djece, pokazalo se da su djeca, kad su bila upitana o suradnji njihovih roditelja sa školom, najčešće izvještavala upravo o tom, „kućnom“ aspektu suradnje. To su svojim istraživanjem potvrdili i Garcia Coll i sur. (2002), koji navode kako se suradnja sa školom, iz perspektive roditelja, najčešće ostvaruje kroz posjedovanje određenih stavova i vrijednosnih prioriteta te uključivanjem u poticajna ponašanja koja nadilaze školske aktivnosti.

U nastavku rada, osvrnut ćemo se na to koje su posljedice kvalitetne suradnje škole i obitelji te kojim je zakonima ona definirana u Republici Hrvatskoj, ali i na načine kojima ona, ukoliko nije prilagođena potrebama i karakteristikama svih sudionika, može sudjelovati u reprodukciji društvenih nejednakosti.

3.2. Posljedice kvalitetne suradnje škole i obitelji

U ranijim je poglavljima objašnjen koncept suradnje škole i obitelji. Pitanje koje se automatski nameće kad razmišljamo o ovoj temi jest ima li kvalitetna suradnja značajnog učinka na razvoj učenika, odnosno zašto je ona uopće važna. Pod konceptom kvalitetne suradnje mislim na onu koja u fokus stavlja dobrobit djeteta i u kojoj dominiraju međusobna potpora roditelja i učitelja, njihova ravnopravnost i zajedničko aktivno uključivanje u postavljanje i ostvarivanje ciljeva. Njihova međusobna interakcija dovodi do razmjene stručnih znanja, koju u odnos donose nastavnici, i konkretnih informacija o karakteristikama djeteta i njegovom funkcioniranju, s kojima su najbolje upoznati roditelji (Sušan Gregorović, 2017). Brojna istraživanja pokazuju da takav suradnički odnos donosi mnogobrojne pozitivne posljedice za sve aktere odgojno-obrazovnog procesa – djecu, roditelje, nastavnike i instituciju škole (Epstein i sur., 2002; Fan i Chen, 2001; Fan i Williams, 2010; Sanders i Sheldon, 2009 i dr.).

Roditeljska angažiranost u okviru obrazovanja djeteta pozitivno utječe na njegova postignuća, stavove i ponašanja. Viša posvećenost povezana je s pozitivnim stavovima djece prema školi i učenju, većom težnjom za postizanjem uspjeha, višim stupnjem motivacije, lakšom socijalno-

emocionalnom i ponašajnom prilagodbom, kao i manjim stupnjem nezaposlenosti kasnije u životu (Epstein, 2001 prema Sušan Gregorović, 2018; Ermisch i Franseconi, 1998 prema Hallgarten, 2000). Djeca roditelja koji kontinuirano naglašavaju važnost školovanja i prate njihov obrazovni put tijekom godina postižu veće akademske uspjehe od djece manje angažiranih roditelja (Hallgarten, 2000) te češće planiraju upisati fakultet (Patrikakou i Anderson, 2005). Uz to, posjeduju i veću razinu organiziranosti te redovitije izvršavaju domaće zadaće, zbog čega imaju i manju anksioznost, višu pažnju i bolje vještine učenja (Zins i sur., 2004 prema Patrikakou i Anderson, 2005). Kada govorimo o konkretnim akademskim područjima, istraživanja su pokazala da angažiranost roditelja pozitivno korelira s dječjim uspjehom u savladavanju matematike, jezičnih vještina i vještina pismenosti (Fan i Williams, 2010). S obzirom na to da roditelji posvećuju značajnu pažnju njihovom obrazovanju, djeca stječu dojam da su obrazovna postignuća važna, što rezultira pozitivnim stavom prema školi, učiteljima i učenju. Iz toga zatim proizlazi i veći trud oko uspjeha, bolja disciplina i ponašanje (Sanders i Sheldon, 2009). Patrikakou i Anderson (2005) navode kako kod takve djece dolazi do redukcije potencijala za rizično i delinkventno ponašanje. Djeca čiji su roditelji više angažirani oko njihovog obrazovanja imaju i više samopouzdanje, veći osjećaj samoučinkovitosti i pozitivniju percepciju vlastitih kompetencija (Fan i sur., 2012). Oni se također bolje prilagođavaju u školi i pri prelasku u više razrede (Sanders i Sheldon, 2009). Henderson i Berla (1994 prema De Carvalho, 2001) navode kako obiteljska angažiranost ima pozitivan efekt i na stopu maturiranja učenika, neovisno o socio-ekonomskom statusu i stupnju obrazovanja njihovih roditelja. Njihovo je istraživanje pokazalo kako su djeca koja su prijevremeno odustala od škole imala manje zainteresirane roditelje od djece koja su redovno završila školu, posebno kad se radilo o pomoći roditelja oko školskih zadaća i poticanju vannastavnih aktivnosti. Istraživanje Grahama i Bowlinga (1995 prema Hallgarten 2000) pokazalo je da je loša suradnja roditelja i škole povezana s izostajanjem s nastave i niskim interesom za rad, s čime se slažu i Sanders i Sheldon (2009), koji navode kako kvalitetna suradnja škole i obitelji dovodi do manjeg odustajanja, izostajanja s nastave i ponavljanja razreda.

Iako su svi navedeni podaci i više nego dovoljan razlog da se kvaliteta suradnje škole i obitelji stavi u fokus svakog sustava obrazovanja, pozitivne posljedice tu ne staju. Suradnja roditelja i škole ima brojne pozitivne posljedice i na same roditelje. Istraživanja pokazuju kako dobar međuočnos škole i obitelji rezultira boljom informiranosti o tome što djeca uče i kako sustav funkcionira, kao i boljim razumijevanjem rada djeteta, učitelja i škole (Epstein i sur., 2002). Isti

autori navode i da roditelji imaju više povjerenja u učitelje i škole te pozitivniji stav prema njima. Uz to, imaju veće samopouzdanje i viši osjećaj samoučinkovitosti u pomaganju djetetu oko školskih pitanja (Lemmer i Van Wyk, 2009 prema Sušan Gregorović, 2018). Više cijene vlastitu ulogu te se osjećaju korisnije i zadovoljnije (Fan i Chen, 2001). Škole mogu biti moćna sila u izgradnji roditeljskih sposobnosti i tako pobiti negativne efekte nepovoljnih životnih okolnosti obitelji (Henderson i Berla, 1994 prema De Carvalho, 2001). To je posebno primjenjivo na obitelji tražitelja azila i azilanata, kod kojih kvalitetnija suradnja škole i obitelji rezultira boljom prilagodbom i djece i roditelja na novu okolinu (Feiler, 2010).

Pozitivne posljedice odražavaju se i na školu i nastavnike pa tako Olsen i Fuller (2008 prema Sušan Gregorović, 2018) navode kako škole koje aktivno surađuju s obiteljima učenika imaju veće kulturalno bogatstvo i raznolikost, dok Feiler (2010) kao posljedice aktivne suradnje ističe bolje razumijevanje obiteljske kulture i različitosti od strane nastavnika te više poštovanja za mogućnosti i vrijeme roditelja. Uz to, nastavnici imaju i veću potporu i pomoć u radu od strane roditelja (Lemmer i Van Wyk, 2009 prema Sušan Gregorović, 2018). Maleš (2003) smatra da roditelji u takvim školama pozitivnije percipiraju učitelje, koji posljedično osjećaju veće zadovoljstvo poslom. Uz to, istraživanja su pokazala da učitelji u takvim ustanovama značajno bolje rade, učinkovitije poučavaju i brže napreduju (Epstein, 2008). Zajedničkim radom škole i obitelji poboljšavaju se školska klima, ugled i reputacija škole (Olsen i Fuller, 2008 prema Sušan Gregorović, 2018; Sanders i Sheldon, 2009).

3.3. Zakonski okvir suradnje škole i obitelji u Republici Hrvatskoj

Važnost aktivnog sudjelovanja obitelji u obrazovnom životu djece i njihove suradnje sa školom prepoznata je i u zakonima Republike Hrvatske, kao i u relevantnim pedagoškim dokumentima. S obzirom na to da smo ranije naveli da se na djecu tražitelje azila i azilante odnose ista obrazovna prava kao i na hrvatske državljane, u nastavku će biti navedeni relevantni zakoni o suradnji škole i obitelji učenika.

Prije svega je tu Obiteljski zakon Republike Hrvatske (2015), koji u članku 227. obavezuje skrbnike djeteta da se, između ostalog, savjesno brinu i o djetetovom obrazovanju. Navedeno je

detaljnije razrađeno u članku 94., koji navodi kako roditelji „imaju dužnost brinuti se o svestranom, redovitom, a prema svojim mogućnostima i daljnjem obrazovanju svojeg djeteta” te da su „dužni i odgovorni odazivati se sastancima ili pozivu odgojno-obrazovne ustanove u vezi s odgojem i obrazovanjem djeteta”. Problem u ovom Zakonu nalazim u činjenici da se izričito propisuje obaveza roditeljskog sudjelovanja na sastancima organiziranim od strane škole, ne uzimajući u obzir pluralnost njihovih mogućnosti i osobnih karakteristika, koje im to možda ne omogućuju.

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008) u članku 135. propisuje da je roditelj dužan brinuti o redovitom pohađanju obveznog dijela programa u koje je učenik uključen, da ima pravo i obvezu sudjelovati u njegovom obrazovanju te biti redovito informiran o njegovim postignućima, kao i da je dužan brinuti da učenik redovito izvršava svoje obaveze. Roditelji imaju i mogućnost sudjelovanja u Vijeću roditelja, čija je funkcija da daje mišljenje o školskom kurikulumu, planu i programu rada, razmatra pritužbe i predlaže mjere u vezi istog. S druge strane, dužnost je škole da pravovremeno obavještava roditelje o svim promjenama i informacijama koje se tiču njihovog djeteta.

Kada govorimo o pedagoškim dokumentima, najrelevantnije je spomenuti Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011), koji zahtijeva učestaliju suradnju s roditeljima, navodi da kvalitetno odgojno-obrazovno djelovanje podrazumijeva redovitu i trajnu suradnju s roditeljima i skrbnicima te da je prihvaćanje roditelja i skrbnika kao ravnopravnih sudionika u institucijskom odgojno-obrazovnom radu preduvjet za valjano djelovanje. Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje (2017) naznačuje i dužnost škole da pruži podršku roditeljima kako bi mogli kompetentnije pridonijeti razvoju učenika te navodi kako je suradnja s roditeljima iznimno važna u podržavanju socijalnog i emocionalnog razvoja učenika. Za razliku od ranije navedene i po meni donekle sporne stavke Obiteljskog zakona (2015), u ovom se dokumentu stavlja naglasak na fleksibilnost, ravnopravnost i uvažavanje različitosti.

Na temelju navedenog možemo zaključiti da zakonski okvir Republike Hrvatske podupire suradnju škole i obitelji, naglašava njezinu važnost i potvrđuje njezine pozitivne posljedice, kao i da je dodatno nadopunjen relevantnim pedagoškim dokumentima koji posebice ističu potrebu za prilagodbom različitim obiteljima i nužnost pružanja podrške od strane škole. Ukoliko spomenute

fleksibilnosti nema i pred sve obitelji se postave jednaka očekivanja i uvjeti, dolazi do reprodukcije već postojeće društvene nejednakosti, o čemu će se govoriti u nastavku.

3.4. Suradnja škole i obitelji u kontekstu reprodukcije društvenih nejednakosti

Brojni se autori (Crozier, 2001; De Carvalho, 2001; Kušević, 2016; Kušević i Bartulović, 2016; Sullivan, 2001) bave pitanjem važnosti socijalnog i kulturnog kapitala roditelja kao čimbenika školskog uspjeha djece. Bourdieu (1977 prema Sullivan, 2001) definira kulturni kapital kao upoznatost s dominantnom kulturom, posebice sa sposobnošću da se razumije i koristi „školovani“ jezik. De Carvalho (2001) nadopunjuje tu definiciju te dodaje kako se kulturni kapital sastoji od tri faktora: dugotrajnih dispozicija uma i tijela, kulturalnih dobara (knjiga, slika, rječnika, instrumenata,...) i obrazovnih kvalifikacija. Problem je što posjedovanje kulturnog kapitala ovisi o socijalnoj klasi, a škole implicitno pretpostavljaju da svi učenici i roditelji posjeduju jednaku količinu istog, zbog čega je učenicima nižih socijalnih klasa teže ostvariti akademski uspjeh. Ako učenici i njihove obitelji ne posjeduju određene lingvističke i socijalne kompetencije, u školskom će im sustavu automatski biti implicitno dodijeljena niža pozicija u odnosu na one aktere koji ih posjeduju, što će rezultirati održavanjem postojećih klasnih razlika. Posljedično se nejednakošću uzrokovan neuspjeh takvih učenika (i njihovih obitelji) pripisuje njihovim sposobnostima ili karakteristikama, a ne činjenici da su u startu bili u nepovoljnijoj poziciji koja je implicitno ignorirana i dodatno podjarmljivana od strane škole.

U šaroliku skupinu ljudi diskriminiranih ovakvim pristupom svakako spadaju i obitelji tražitelja azila i azilanata. De Carvalho (2001) ističe model kulturnog deficita prema kojemu načini života onih koji ne pripadaju dominantnoj kulturi nisu legitimni te ih se čak ni ne prepoznaje kao zasebnu kulturu. Uz to, ne prepoznaje se ni jedan oblik obrazovanja drukčiji od formalnog učenja predmeta i činjenica, povijesno stvorenih od strane dominantne klase, dok Crozier (2001) ukazuje na opasnost razvoja institucionalnog i strukturalnog rasizma ukoliko se ne sagleda kompleksnost potreba, uloga i prepreka koje definiraju život roditelja pripadnika etničkih manjina.

Suradnja škole i obitelji ranije je definirana kao kontinuirana razmjena informacija, iskustava i emocija između obitelji i djelatnika škole, odnosno njihovo zajedničko donošenje odluka koje se

tiču djetetovog školovanja, te kao aktivno uključivanje članova djetetove obitelji u različite (izvan)školske aktivnosti (Kušević i Bartulović, 2016). Problem je što je u našem obrazovnu sustavu koncept suradnje još uvijek tradicionalno shvaćen te se ona najčešće odvija putem roditeljskih sastanaka, informacija i pisanih obavijesti, zbog čega dolazi do prevlasti škole umjesto partnerstva (Pahić i sur., 2010). Od roditelja se očekuje da poštuju zadane termine dolazaka te ih se uspješnima smatra ukoliko zadovolje navedeni uvjet, usprkos tome što istraživanja pokazuju da veći utjecaj na djetetov akademski uspjeh imaju suptilni načini roditeljske uključenosti kao što su stil odgoja i očekivanja uspjeha nego roditeljska fizička prisutnost u školi (Jeyes, 2007 prema Kušević, 2016). Problem s inzistiranjem na roditeljskoj fizičkoj prisutnosti na sastancima jest i to što ono ne uvažava različite preduvjete i mogućnosti roditelja te automatski podrazumijeva da njihov nedolazak odražava nezainteresiranost i nebrigu (Kušević, 2016). Čak i kad je jasno da je razlog nesudjelovanja loša financijska situacija i nefleksibilnost radnog mjesta, takvi se uvjeti nerijetko pripisuju lijenosti ili lošem donošenju odluka od strane roditelja (Flessa, 2008; Hornby i Lafaele, 2011; Kim, 2009). Diskriminacija se ostvaruje i na način da se u umovima nastavnika uparaju priroda ponašanja i uspješnost djeteta s pretpostavljenim roditeljskim karakteristikama, što rezultira zaključkom da su nemotivirana djeca produkt nemotiviranih roditelja, a ne drugih okolinskih faktora, uključujući i trud nastavnika (Crozier, 2001). Uz to se često podrazumijeva da su svi roditelji upućeni u način funkcioniranja obrazovnog sustava i da svi na jednak način podupiru svoju djecu na njihovom obrazovnom putu, što rezultira degradacijom i isključivanjem svih onih koji se ne uklapaju u taj stereotipni okvir (Kušević, 2016).

Takav kolektivni mentalni sklop protežira roditelje koji imaju visok ekonomski i kulturni kapital, a diskriminira sve ostale. Uspješnima se smatraju samo one obitelji koje sudjeluju u svim tipovima uključenosti, dok se roditelje koji zbog svojih različitih karakteristika nisu u mogućnosti razviti takav partnerski odnos sa školom često smatra nemarnima ili nezainteresiranima (Kušević i Bartulović, 2016). Nastavnici se, sukladno navedenim procjenama, zatim manje aktiviraju po pitanju suradnje s takvim roditeljima, kreirajući tako začarani krug samoispunjujućih proročanstava iz kojeg je teško izaći. Crozier (2001) navodi kako se takav sklop ponašanja uklapa u ulogu škole kao sredstva harmonizacije i unificiranja društva, u kojoj uključenost manjinskih roditelja predstavlja prijetnju stabilnosti dominantne kulture, zbog čega se ista nastoji onemogućiti i obeshrabriti. Ovakav je oblik reprodukcije nejednakosti iznimno bitan za temu ovog rada jer leži u pozadini brojnih konkretnih barijera suradnji škole i obitelji kojima ćemo se kasnije baviti.

Kada govorimo o razlikama među obiteljima zbog kojih one nisu u mogućnosti u jednakoj odgovarati zahtjeve i očekivanja škole, nailazimo o nekoliko ključnih. Kušević (2016) markere različitosti obitelji dijeli u tri skupine. Prva skupina bavi se različitim shvaćanjem kvalitetne suradnje sa školom i dobroga roditeljstva, koje se bazira na zaključku da roditelji različitih etničkih grupa i socioekonomskih slojeva različito pristupaju odgoju djece i stavljaju naglasak na drukčije aspekte odgoja. Iz toga proizlazi da termin dobre suradnje obitelji i škole nema isto značenje za sve roditelje. Problem je što obrazovni akteri često vrednuju samo jedan tip suradnje (najčešće onaj koji se manifestira u srednjoj klasi), dok se odstupanje od istog smatra nemarom, nekompetencijom ili nezainteresiranosti. „Dobrima“ se najčešće smatraju oni roditelji koji su bijelci, pripadnici srednje klase i čija su djeca uspješna u unaprijed zadanom obrazovnom okviru. Roditelji manjinskih skupina u pravilu nisu smatrani „dobrima“, što potkrepljuju i razni negativni i stereotipni pogledi na njih od strane nastavnika (Crozier, 2001). U stvarnosti, roditeljsko odstupanje od očekivanja nastavnika najčešće nema veze s navedenim stereotipima, već je gotovo isključivo posljedica drugačijeg vrijednosnog ili kulturnog sustava, kao i različitih financijskih mogućnosti. Primjerice, Crozier (2001) navodi kako se neki roditelji manjinskih skupina osjećaju frustrirano količinom vremena koju njihova djeca svakodnevno moraju trošiti na pisanje domaće zadaće, a koju bi inače koristila za sudjelovanje u njima relevantnim kulturnim i socijalnim aktivnostima. Uz to, neki od njih se, zbog povijesnog naslijeđa rasizma i diskriminacije, nisu u mogućnosti sasvim pokoriti institucionalnim standardima škole te im često nedostaje samopouzdanja da se uključe na očekivan način, posebice ako nedovoljno dobro vladaju većinskim jezikom.

Druga skupina markera bavi se različitim stupnjem obrazovanja roditelja, pri čemu su obrazovaniji roditelji aktivniji i prisutniji u školi te učinkovito koriste obrazovni rječnik (Weininger i Lareau, 2003 prema Kušević, 2016). Roditelji koji su manje obrazovani često ne razumiju profesionalni govor nastavnika, zbog čega bivaju neravnopravni i sustavno isključivani iz komunikacije. Uz to, istraživanje Bakker i suradnika (2007 prema Kušević, 2016) pokazalo je da nastavnici roditelje višeg obrazovanja procjenjuju više uključenima, iako oni u stvarnosti nisu bili značajno više uključeni od roditelja s nižim stupnjem obrazovanja. Takvi nam rezultati ukazuju na opasnost stvaranja samoispunjujućeg proročanstva pri kojem naša očekivanja i pretpostavke oblikuju naša ponašanja, a samim time i reakcije koje nastaju kao odgovor na ta ponašanja, te tako konstruiraju stvarnost.

Treća skupina markera obuhvaća različite ekonomske i vremenske mogućnosti roditelja, pri čemu su u praksi sustavno degradirani oni roditelji koji nemaju vremensku fleksibilnost na poslu, mogućnosti osiguranja čuvanja djece za vrijeme sastanaka, dovoljno prihoda i vlastito prijevozno sredstvo (Kušević, 2016). Upravo je zbog njih potrebno osigurati fleksibilne termine dolaska na informacije i uviđavne termine roditeljskih sastanaka, kao i modernije oblike komunikacije (putem telefona i računala).

Dok je uloga spola i siromaštva u (ne)uspjehu učenika donekle priznata, etnička i rasna pripadnost sustavno se zanemaruju kao značajni faktori u obrazovnom ishodu učenika (Crozier, 2001). Iz tog razloga, autorica navodi kako se za uspješnu obrazovnu politiku nužno osvrnuti na kulturalnu raznolikost, rasizam i antirasizam, kao i implikacije tih pojava na škole i njihovo djelovanje. Prihvatanje i razumijevanje različitosti unutar obrazovnog sustava trebalo bi postati nova norma. U praksi se većina interkulturnog obrazovanja svodi na podržavanje dominantne hegemonijske strukture i društvenih hijerarhija na način da se samo prividno slavi druge i drugačije, na homogen i neautentičan način (npr. sve Azijate svrstava se u istu skupinu, bez obaziranja na različitost i posebnosti njihovih nacionalnosti) i bez konkretne obrazovne svrhe, što samo povećava nerazumijevanje i stereotipe (Gorski, 2008). Isti autor govori da svaki oblik interkulturnog obrazovanja koji se aktivno ne suprotstavlja dominantnom socijalnom poretku, zapravo samo podržava isti. Prema njemu, svaki kvalitetan pokušaj interkulturnog obrazovanja kao temelj mora imati posvećenost uspostavljanju pravednog i pravičnog svijeta te nužno mora mijenjati svijest svih uključenih, a ne samo praksu.

Kako bi se dubinski promijenio navedeni način funkcioniranja, važno je osvijestiti činjenicu da u procesima suradnje škole i obitelji svi sudionici *nisu* u istim pozicijama moći, a zatim je potrebno raditi na vrednovanju različitih oblika obitelji s njihovim individualnim karakteristikama i mogućnostima, kao i osuvremeniti predviđene oblike suradnje kako bi oni odgovarali potrebama svih obitelji. Samo na taj način suradnja škole i obitelji može uistinu biti partnerska, sve ostalo su samo iluzije partnerstva i ravnopravnosti.

4. BARIJERE SURADNJI ŠKOLE I OBITELJI TRAZITELJA AZILA I AZILANATA

Kao što je ranije navedeno, suradnja škole i obitelji u novije je doba postala jedna od centralnih značajki modernih odgojno-obrazovnih sustava, koji kontinuirano naglašavaju važnost roditeljske uključenosti u obrazovanje, kao i želju da se takva suradnja kvalitetno ostvaruje, no istovremeno se vrlo malo govori o faktorima koji joj stoje na putu. Prema istraživanju Garcije Coll i sur. (2002), suradnja škole i roditelja je manja ukoliko se radi o roditeljima nižeg socio-ekonomskog statusa i obrazovnog stupnja, jednoroditeljskim obiteljima, roditeljima koji pripadaju jezičnim manjinama i roditeljima koji imaju osobne ili prilagodbene probleme. Obitelji tražitelja azila i azilanata mogu biti obuhvaćene nekima od ovih faktora, a ponekad i svima. Kim (2009) potvrđuje ove navode rezultatima istraživanja koji pokazuju da se na roditelje pripadnike manjina često gleda kao na ispodprosječno uključene u obrazovanje djece, dok su, s druge strane, Turney i Kao (2009) utvrdili da roditelji migranti izvještavaju o susretanju s više barijera na putu do suradnje sa školom.

U ovome se radu barijerom smatra svaka prepreka koja otežava ili onemogućuje suradnju s obiteljima tražitelja azila i azilantima, neovisno o njihovom ishodištu. Brojni su autori u svojim radovima nastojali klasificirati barijere koje stoje na putu suradnje škole i obitelji (Hornby i Lafaele, 2011; Garcia Coll i sur, 2002; Kim, 2009 i dr.), no vrlo ih se malo bavilo specifičnom tematikom obitelji tražitelja azila i azilanata, posebice u Republici Hrvatskoj u kojoj, pregledom znanstvenih baza podataka, nisu nađeni relevantni članci na navedenu temu. Upravo će iz tog razloga nastojanja u ovom radu težiti prema tome da se obuhvate sve problematične sfere suradnje škole i obitelji tražitelja azila i azilanata, kako bi se dala jasna i konkretna slika potencijalnih problema koji stoje na putu ostvarenja odgojno-obrazovnih ciljeva. Potencijalne će barijere biti podijeljene u tri skupine, ovisno o tome tko ili što ih uzrokuje, pa će tako biti riječi o barijerama koja proizlaze iz karakteristika obitelji tražitelja azila i azilanata, barijerama koje proizlaze iz karakteristika nastavnika i odgojno-obrazovne ustanove i barijerama koje proizlaze iz širih društvenih okolnosti.

4.1. Barijere koje proizlaze iz karakteristika obitelji tražitelja azila i azilanata

U ovom poglavlju bit će napravljen pregled empirijski utvrđenih barijera suradnji škole i obitelji koje možemo pripisati karakteristikama obitelji tražitelja azila i azilanata. U nastavku će biti prikazane barijere nedostupnosti potrebnih resursa, (ne)zaposlenosti roditelja, strukture obitelji, stupnja obrazovanja roditelja, roditeljskog razumijevanja vlastite uloge u obrazovanju djeteta, roditeljskog oklijevanja prilikom ponovnog ulaganja truda u suradnju sa školom, socijalne i fizičke izolacije obitelji, nedostatka društvene podrške i disonantne akulturacije.

Na samom početku treba naglasiti važnost *dostupnosti različitih resursa* kao preduvjeta suradnje škole i obitelji. Tu se prije svega misli na socioekonomske resurse, ali i na posjedovanje relevantnih znanja i stavova koji odgovaraju kulturi primateljici. Istraživanja su pokazala da roditelji manjinskih obitelji imaju manji pristup resursima i veće šanse da se susretnu s problemima u jeziku, komunikaciji i brizi za djecu (Hornby i Lafaele, 2011). Također, prisutan je nedostatak vještina i znanja unutar školskog sustava o tome kako pozitivno kapitalizirati vrijednosti koje roditelji pripadnici manjina donose u suradnju. Sve navedeno dovodi do nedostatka povjerenja između škola i obitelji.

Ukoliko su roditelji *nezaposleni*, vrlo vjerojatno neće imati financijskih resursa za plaćanje dadilja, transporta do škole i sl., odnosno neće moći zadovoljiti temeljne preduvjete aktivnog sudjelovanja na formalnim sastancima sa zaposlenicima škole (Hornby i Lafaele, 2011). Točni podaci o stupnju zaposlenja tražitelja azila i azilanata na ovim prostorima nisu nađeni no, temeljem Zakona o međunarodnoj i privremenoj zaštiti (2015), osobe koje zatraže azil u Republici Hrvatskoj dobivaju dopusnicu za rad tek nakon godinu dana boravka u zemlji, a do tad su im osigurani samo osnovni uvjeti za život, poput tri obroka dnevno i hitne medicinske zaštite, kao i simbolična novčana pomoć od sto kuna mjesečno. Osobe kojima je odobren azil imaju pravo na rad, ali možemo pretpostaviti da su poslovi kojima se mogu baviti u velikoj mjeri ograničeni jezičnim barijerama i neposjedovanjem obrazovnih dokumenata iz matičnih država, zbog čega će dio njih biti osuđen na manualne i nisko plaćene poslove. Ukoliko rade fizički zahtjevnije poslove, postoji i mogućnost da će nakon posla biti toliko fizički iscrpljeni da neće imati snage za uključivanje u suradnju sa školom. Također, ako se zaposle na poziciji s nefleksibilnim radnim vremenom, koja im ne omogućava prilagođavanje predviđenim terminima za informacije i roditeljske sastanke (npr.

smjenski rad), njihova će suradnja sa školom svakako biti otežana. Uz to, Lopez i sur. (2001) navode kako je u nekim slučajevima *siromaštvo* obitelji toliko veliko da se i djeca uključuju u svijet rada, zapostavljajući time svoje obrazovanje. S obzirom na financijsku dobrobit koju to donosi i nužnost njihovog rada za opstanak obitelji, obrazovanje u tim situacijama zauzima drugo mjesto i samim time mu se ne pridaje velika važnost, što naravno utječe i na suradnju obitelji sa školom.

Problematična može biti i *struktura obitelji* tražitelja azila i azilanata. Ukoliko se radi o samohranim roditeljima, obiteljima s malom djecom ili obiteljima s više djece, vrlo je izvjesno da će roditelji biti preokupirani brigom za djecu, zbog čega će teško pronalaziti vrijeme da se posvete suradnji sa školom (Hornby i Lafaele, 2011). To je posebno naglašeno kod obitelji koje imaju više djece školske dobi, pogotovo ako ona pohađaju različite škole jer to dodatno organizacijski opterećuje obitelj i otežava njihova nastojanja za suradnjom (Crozier, 1999). Problem se dodatno otežava ukoliko se radi o obitelji slabijeg imovinskog stanja, koja si ne može priuštiti pomoć pri čuvanju djece. Faktori strukture obitelji nisu ekskluzivno vezani za obitelji tražitelja azila i azilanata, ali su bitni za njihovu suradnju sa školom.

Iako nisu nađeni relevantni podaci o obrazovnom stupnju tražitelja azila i azilanata, taj se faktor također pokazao relevantnim u općoj populaciji, zbog čega će biti razrađen kao potencijalna barijera i u ovom slučaju. *Stupanj obrazovanja roditelja* pokazao se značajnim na način da su se roditelji nižeg obrazovnog stupnja skloni povlačiti iz sudjelovanja u obrazovanju zbog osjećaja inferiornosti i percepcije da imaju nedovoljno razvijene vještine za pomoć djeci (Hornby i Lafaele, 2011). Zbog svijesti o manjkavosti vlastitog obrazovanja i niskog samopouzdanja koje proizlazi iz njega, često će sav obrazovni posao prepustiti nastavnicima. Takve nalaze potvrđuje i istraživanje Crozier (1999) koje je pokazalo da roditelji radničke klase iznimno poštuju profesionalizam nastavnika, zbog čega su manje skloni intervenirati unutar obrazovnog procesa. Oni često gledaju na nastavnike kao na kompetentnije i inteligentnije (posebice ako su niže obrazovani) te vlastita mišljenja podređuju njihovima po pitanju svega u vezi škole, od samog podučavanja do donošenja obrazovnih odluka vezanih uz dijete. Roditelji koji se ne osjećaju efikasno u području obrazovanja, često će se oslanjati na to da će im nastavnici javiti ukoliko dođe do nekog problema te će od njih očekivati i da im na temelju svoje stručnosti i znanja daju savjet o tome kako da problem poprave, nakon čega će to i učiniti. Dakle, iako ponekad neće sami

pokrenuti inicijativu, njihova prividna pasivnost ne znači da nisu spremni na suradnju ili voljni pomoći djetetu, već ih ponekad samo treba uputiti u to što i kako trebaju raditi s djetetom.

Jedna od barijera je i *roditeljsko razumijevanje vlastite uloge u obrazovanju djeteta*, koje je u značajnoj mjeri oblikovano kulturalnim utjecajem. Dok se u zapadnom kulturnom krugu teži aktivnoj suradnji škole s obiteljima učenika, u drugim se kulturama podrazumijeva puno veći autoritet škole na području obrazovanja te se na angažman roditelja često ne gleda kao na nešto poželjno. Garcia Coll i sur. (2002) u svom su istraživanju naveli primjer skupine roditelja migranata iz Kambodže koji su imali najnižu stopu aktivne suradnje sa školom od svih promatranih skupina, a koja je proizašla iz činjenice da se u njihovoj matičnoj kulturi nastavnici smatraju apsolutnim autoritetima, pa čak i drugim roditeljima, zbog čega se u formalno obrazovanje djece ni na koji način nije primjereno miješati. Takva razlike u perspektivama nisu karakteristične samo za pripadnike različitih naroda i kultura, već se mogu javiti i među različitim skupinama unutar iste države, pa je tako Crozier (1999) dobila slične rezultate kad je ispitivala mišljenja roditelja radničke klase u SAD-u. Oni su često navodili kako smatraju da su uloge roditelja i škole komplementarne, ali različite. Roditelji su tu da budu podrška djeci, da ih socijaliziraju i daju im resurse za život, dok obrazovni dio posla pripada školama. Roditelji pripadnici manjina izjasnili su se na sličan način, smatrajući kako su njihove uloge vezane uz obrazovanje djece stvaranje poticajnog ozračja kod kuće i davanje općenite podrške djeci tijekom njihovog školovanja (Crozier, 2004 prema Feiler, 2010).

Iznimno je bitno uzeti u obzir činjenicu da su djeca tražitelja azila i azilanata najčešće prošla više obrazovnih ustanova u periodu prije predavanja zahtjeva za azilom te da je njihovo obrazovanje bilo diskontinuirano, zbog čega su i roditelji *skloni oklijevati kad se radi o ponovnom ulaganju truda i vremena u novoj školi* (Dryden-Peterson, 2016). Uz to, moguće je da su se navedene obitelji tijekom svog migrantskog putovanja susretale sa značajnim stopama diskriminacije u obrazovnim ustanovama koje su pohađala njihova djeca, zbog čega su rezervirana po pitanju suradnje sa školom. Ova su iskustva zbog jezičnih barijera, zaštite privatnosti i kulturalnih nesporazuma često skrivena od nastavnika, što omogućuje daljnje (više ili manje svjesno) produbljivanje problematičnog statusa obitelji tražitelja azila i azilanata u školama (Dryden-Peterson, 2016).

Podaci pokazuju da je među migrantima, pa tako i obiteljima tražiteljima azila i azilanata, jako zastupljena *socijalna i fizička izolacija* od ostatka populacije, što značajno utječe na njihove

psihološke resurse (Lopez i sur., 2001). Boravak u kampovima za izbjeglice, zatim stanovanje u izdvojenim ustanovama (npr. Hotel Porin u Zagrebu), neizvjesnost vezana uz pitanje odobrenja zahtjeva za azil, nemogućnost rada i financijska nestabilnost samo su neke od značajki svakodnevnog života jednog tražitelja azila. Kad se tome pridoda i dugotrajan, mukotrpan i nerijetko traumatičan put koji su prešli da bi stigli u zemlju u kojoj su zatražili azil, kao i činjenicu da ih potencijalno opet čeka takva sudbina, ukoliko im azil ne bude odobren, vrlo je lako percipirati količinu psihofizičke iscrpljenosti koju mogu osjećati i razumjeti zašto možda nemaju snage za aktivnije surađivanje sa školom. Relevantan je i podatak da velik broj izbjeglica pati od neliječenog PTSP-a nastalog kao posljedica proživljenih silovanja i mučenja te svjedočenja ubojstvima, ponekad i bliskih članova obitelji (McBrien, 2005). Zbog svega navedenog, mogu se javiti strahovi vezani uz samostalni odlazak u školu ili interakciju s nepoznatim ljudima (Turney i Kao, 2009). U takvim je okolnostima iznimno važna *efikasna društvena podrška*, koja može nadoknaditi brojne ranije navedene nedostatke. Ako ona ne postoji, svi će se spomenuti faktori s vremenom vjerojatno odraziti na njihovo fizičko i mentalno zdravlje, zbog čega neće biti u stanju aktivno i svrhovito surađivati sa školom (Hornby i Lafaele, 2011). Kad govorimo o obiteljima tražiteljima azila i azilanata, društvena bi se podrška mogla ostvarivati kroz djelovanje neprofitnih i vjerskih organizacija, kao i već postojećih zajednica istog etničkog porijekla.

Konačno, kod migrantskih obitelji, pa tako i obitelji tražitelja azila i azilanata, javlja se i jedan specifičan socijalni fenomen. Naime, djeca kroz svoje obrazovanje i svakodnevno korištenje dominantnog jezika usvajaju isti puno brže od svojih roditelja, zbog čega im bivaju dodijeljene uloge koje bi u njihovim matičnim državama obavljali njihovi roditelji, kao na primjer komunikacija s liječnicima i ostalim državnim službama ili prevođenje u susretima roditelja i nastavnika. Takva *zamjena uloga unutar obiteljske strukture* naziva se disonantnom akulturacijom (McBrien, 2005) i značajno narušava osjećaj roditeljske kompetentnosti i moći te se oni zbog toga mogu još više povući iz suradnje sa školom (i drugih odnosa). Taj je fenomen odgovoran i za povećanje sukoba unutar obitelji, koji nastaju kao posljedica pada autoriteta roditelja i razilaženja u vrijednostima (djeca polako poprimaju nove, a roditelji se drže svojih matičnih), a očituje se i u malim, svakodnevnim situacijama poput nemogućnosti roditelja da pomognu djeci prilikom pisanja domaće zadaće, jer jednostavno ne posjeduju jezične sposobnosti koje ta radnja pretpostavlja (McBrien, 2005)

4.2 Barijere koje proizlaze iz karakteristika nastavnika i odgojno-obrazovne ustanove

Barijere suradnji škole i obitelji često su uzrokovane karakteristikama i djelovanjem samih nastavnika i odgojno-obrazovne ustanove. Empirijski najznačajnije bit će prikazane u nastavku, a radi se o jezičnim barijerama, negativnim stavovima nastavnika prema pripadnicima manjina, stupnju razvijenosti kulture suradnje s obiteljima i osposobljenosti za istu, komuniciranju informacija prema roditeljima i drugim članovima obitelji, birokratskom načinu rada i nedostatku vremena i drugih resursa.

Jedna od najvažnijih barijera, koju bismo lako mogli svrstati u bilo koju od tri teorijski određene skupine, su *jezični problemi*. Iako obuhvaćaju sve tri sfere i u svakoj su značajno zastupljeni, nakon sustavnog su promišljanja svrstani u skupinu barijera koje proizlaze iz karakteristika nastavnika i odgojno-obrazovne ustanove. Razlog tomu je činjenica da je zadaća škole, kako smo ranije zakonski definirali, pružiti svakom djetetu, a tako i njegovoj obitelji, pristup obrazovanju i relevantnim informacijama vezanim uz njega. Kada govorimo o obiteljima tražiteljima azila i azilanata, sasvim sigurno govorimo o osobama čiji materinski jezik nije hrvatski, a vrlo su male šanse i da su ga prije podnošenja zahtjeva za azilom ikadje imali priliku učiti. S obzirom na to da većina tražitelja azila i azilanata dolazi iz zemalja arapskog govornog područja (IOM, 2018), čiji jezici kod nas nisu nimalo zastupljeni, preostaje im jedino mogućnost da sa školom komuniciraju na nekom od svjetskih jezika, pod preduvjetom da ga i jedna i druga strana govore dovoljno dobro da bi se ostvarila takva komunikacija. Naravno, postoji i hipotetska opcija postojanja prevoditelja unutar škole, no takva praksa, koliko je autorici poznato, unutar naše zemlje trenutno ne postoji. Istraživanje Garcije Coll i sur. (2002) pokazalo je da su jezične barijere značajno narušavale suradnju škole i obitelji, čak i u situacijama kad su bili kontrolirani svi drugi faktori, poput socioekonomskog statusa, obrazovanja i zanimanja roditelja i sl. Uz to, i roditelji i djeca izvještavali su o izrugivanju, maltretiranju i sramoćenju vezanom uz njihova nastojanja da usvoje većinski jezik, kao i o činjenici da materijali namijenjeni za učenje istog pretpostavljaju poznavanje većinske kulture i povijesti, što dodatno otežava njegovo usvajanje (McBrien, 2005). Iako je temeljna problematika u slučaju jezičnih barijera jasna sama po sebi, ona seže i dublje nego što se na prvu čini. Naime, zbog nepoznavanja materinskog jezika države u koju dolaze, a potencijalno i lošeg baratanja drugim stranim jezicima, na obitelji migranata se često gleda kao na problem, što može uzrokovati jaz između njih i nastavnika, koji se nalaze u poziciji eksperata u

jezičnoj vještini (Hornby i Lafaele, 2011). Čak i ako usvoje temelje jezične komunikacije na dominantnom jeziku, roditelji pripadnici jezičnih manjina susreću se s tzv. „profesionalnim žargonom“ koji nastavnici po automatizmu koriste, a koji ne odgovara laičkom jeziku koji su oni potencijalno usvojili. Feiler (2010) navodi kako su roditeljima često slane pisane obavijesti iz škole na jeziku koji oni nisu razumjeli te da su im obavijesti općenito stizale s velikim vremenskim odmakom, što dodatno otežava komunikaciju i obeshrabruje nastojanja roditelja da se uključe u odnos s nastavnicima. Nepoznavanje većinskog jezika, u kombinaciji s nepostojanjem alternative, čini upitno smislenim i sudjelovanje manjinskih roditelja na temeljnim organiziranim aktivnostima škole poput roditeljskih sastanaka te produbljuje njihov osjećaj neefikasnosti i nedostatak samopouzdanja. Svako partnerstvo koje proizađe iz takvih nejednakih odnosa moći može biti isključivo prividno te postojati samo na retoričkoj razini, dok se u praksi gotovo da i neće ostvarivati.

Taj jaz između škole i obitelji mogu dodatno raspirivati i *negativni stavovi nastavnika prema pripadnicima manjina*, u koje spadaju i tražitelji azila i azilanti. Učitelji često smatraju da su djeca izbjeglice nazadni, neinteligentni, nezainteresirani i nemotivirani za školu (McBrien, 2005) te su, prema jednom istraživanju, često tvrdili da djeca imaju nizak kvocijent inteligencije i poremećaje učenja, čak i kad objektivni psihologijski testovi nisu pokazali nikakva odstupanja (Trueba i sur., 1990 prema McBrien, 2005). Ukoliko do manifestacije takvih stavova dođe, roditelji migranti, iako u početku često zadovoljni školama koje pohađaju njihova djeca, s vremenom postaju frustrirani njihovim obrazovnim iskustvima, nezahtjevnosću obrazovnog materijala koji im se daje i ostalim posljedicama diskriminacije unutar školskog sustava (Carreón i sur., 2005), što pojačava njihov otpor i negativan stav prema školi i njenim zaposlenicima te narušava suradnju.

Sve nas ovo dovodi do pitanja *stupnja razvijenosti kulture suradnje s obiteljima*, posebice kad se radi o obiteljima pripadnicima manjinskih skupina. Istraživanje koje su proveli Hornby i Lafaele (2011) pokazuje da nastavnici često percipiraju roditelje kao one koji su manje sposobni od njih u odgojno-obrazovnoj domeni, zbog čega ponekad njihovo uključivanje u odgojno-obrazovni proces vide kao problem. Ukoliko roditelji smatraju da njihov angažman nije dobrodošao i vrednovan od strane nastavnika, manje su šanse da će se aktivno uključiti i surađivati s njima (Hornby i Lafaele, 2011). Crozier (1999) navodi kako se roditelje ponekad samo prividno uključuje bez da im se efektivno daje pravo glasa, čime se samo podjarmljuje njihovo daljnje uključivanje i u njima razvija osjećaj suvišnosti u školi. S tim se slažu i Carreón i suradnici (2005), u čijem su istraživanju

roditelji izjavljivali da im se čini kako je nastavnicima na sastancima bitna isključivo fizička prisutnost roditelja, jer im osim pukog prisustva nije dana gotovo nikakva prilika da sudjeluju u donošenju odluka, izraze vlastite brige ili pokrenu neku željenu promjenu. Istraživanja (Lopez i sur., 2001; Weiss i Edwards, 1992 prema Carreón i sur., 2005) pokazuju da često dolazi i do razilaženja u stavovima zaposlenika škole i roditelja po pitanju relevantnih markera uključenosti roditelja u suradnju. Naime, nastavnici proces aktivnog sudjelovanja roditelja u odgojno-obrazovnom procesu često vrednuju isključivo kroz prizmu sudjelovanja u organiziranim aktivnostima škole, pod pretpostavkom da roditelji koji to ne čine nisu dobri roditelji i ne potiču dijete na njegovom putu obrazovanja. S druge strane, roditelji (posebno oni marginalizirani) taj isti proces najčešće ostvaruju putem neformalnih aktivnosti s djecom, brige za djecu i razgovora s njima, usađivanja kulturalnih vrijednosti, provjera domaće zadaće i bavljenja netradicionalnim aktivnostima (Lopez i sur., 2001). Uzrok takvom razilaženju u percepciji je ignoriranje kulturno specifičnih perspektiva manjinskih populacija i vrednovanje svih aspekata suradnje kroz dominantnu perspektivu. Kad su u jednom istraživanju roditelji bili upitani o kvaliteti nastojanja škola da ih uključe u obrazovanje, sudionici su izvještavali da aktivnosti organizirane od strane škole uopće ne vide kao stvarne prilike za participaciju (Weiss i Edwards, 1992 prema Carreón i sur., 2005). Kada uzmemo u obzir činjenicu da su nastavnici u Republici Hrvatskoj uglavnom žene, bjelkinje srednje klase, koje su visoko obrazovane i govore hrvatskim kao materinskim jezikom (Kušević i Bartulović, 2016), a tražitelji azila i azilanti izrazito heterogeni po svim navedenim karakteristikama, onda nije teško zaključiti da vrlo lako može doći do razilaženja u perspektivama i stavovima.

Uz samu kulturu suradnje unutar ustanove i stavove njenih zaposlenika, problematično može biti i *nedovoljno jasno komuniciranje informacija roditeljima i drugim članovima obitelji od strane škole*. Roditelji tražitelji azila i azilanti često nemaju temeljne informacije o tome kako funkcioniraju lokalne službe i školstvo niti znaju gdje bi do takvih informacija mogli doći (Feiler, 2010) te često imaju ograničeno znanje o kurikulumu i nedostatak svjesnosti o vlastitim roditeljskim pravima (Carreón i sur., 2005). Zbog njihove socijalne izolacije može im biti teško stupiti u kontakt s drugim roditeljima i umrežiti se na način na koji bi to učinili u vlastitoj državi. Te bi im informacije prvenstveno morale biti pružene od strane nadležnih institucija (npr. Centra za socijalnu skrb ili resornog Ministarstva) nedugo nakon podnošenja zahtjeva za azilom, kako bi im se omogućila što brža prilagodba i integracija u društvo. Usprkos tome što bismo ovaj problem

na temelju toga mogli pridružiti barijerama vezanim uz kontekstualne faktore, navodim ga ovdje jer smatram da je u konačnici odgovornost škole da, prije i tijekom uključanja djeteta u nastavu, s obiteljima razriješi sve eventualne nejasnoće i nadoknadi moguće propuste u informiranju.

Moguća prepreka suradnji škole i obitelji je i *birokratski način rada zaposlenika škole*. Roditelji pripadnici manjina nisu skloni profesionalnom i poslovnom ophođenju nastavnika, ravnatelja i osoblja te su zadovoljniji kad je atmosfera opuštenija i otvorenija za dijalog i suradnju. Smetaju im i formalan način vođenja roditeljskih sastanaka, kao i njihova vremenska ograničenost, posebice ukoliko imaju jezičnih poteškoća jer im takav oblik interakcije ne daje vremena da se adekvatno i cjelovito izraze (Kim, 2009). Uz to, u komunikaciji se često koriste samo pisani oblici razmjene informacija, koji često nisu adekvatni. Sve navedeno može obeshrabriti roditelje u pokušaju izražavanja briga, prigovora ili zahtjeva i značajno narušiti njihovu motivaciju za suradnju sa školom. Kim (2009) navodi kako se manjinski roditelji puno češće uključuju u rad škola koje su orijentirane prema zadovoljavanju individualnih potreba i poticanju akademskog uspjeha svih učenika. Takve politike imaju utjecaj i na nastavnike i njihov rad na način da sustavno suzbijaju diskriminaciju. Na tom polju ključnu ulogu ima ravnatelj koji svojim utjecajem može okrenuti rad škole u pozitivnom smjeru.

No, u tom smislu problematična može biti i *nedostatna osposobljenost nastavnika i zaposlenika škole* za suradnju s obiteljima, a posebice obiteljima tražitelja azila i azilanata. Istraživanja su pokazala da nastavnici tijekom svojeg obrazovanja imaju vrlo malo aktivne prakse u području suradnje s roditeljima, zbog čega nemaju priliku razviti potrebne alate i strategije rada u ovom području (Hornby i Lafaele, 2011). Slična je situacija i u našem obrazovnom sustavu gdje se većina prakse budućih nastavnika u području suradnje s roditeljima bazira na pripremanju i održavanju roditeljskih sastanaka, što obuhvaća samo mali dio cijelog spektra suradnje. Uz to, nastavnici tijekom svojeg obrazovanja ne polaze nikakve kolegije vezane uz suradnju s roditeljima, već se ta tematika usputno obrađuje kroz srodne predmete. Primjerice, na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu temi suradnje s obiteljima posvećena su samo tri predavanja (unutar kolegija Školska pedagogija, Motivacija i socijalni odnosi u razredu i Inkluzivna pedagogija), dok se obrazovanjem nacionalnih manjina bavi samo jedno predavanje u sklopu Sociologije obrazovanja (Učiteljski fakultet u Zagrebu, 2016). Čak i ako pretpostavimo da studenti učiteljskih fakulteta u Hrvatskoj nedostatak teorijske pozadine u području suradnje donekle nadoknađuju stručnom praksom, može se pretpostaviti da je ta praksa većinski orijentirana suradnji s domicilnim roditeljima te da se većina

nastavnika tijekom nje neće susresti s obiteljima tražiteljima azila i azilantima. Na tom tragu, jasno je da nastavnicima u svakodnevnom radu s ovom skupinom obitelji ne preostaje drugo nego da se oslone na vlastitu kreativnost i snalažljivost. Usprkos većoj zahtjevnosti suradnje s takvim, specifičnim skupinama roditelja, Flessa (2008) naglašava da to nikad ne smije biti izgovor za nerazuman, nepristojan ili nehuman pristup prema njima unutar javnih institucija koje postoje isključivo kako bi obrazovale njihovu djecu.

Ponekad nastavnicima *nedostaje vremena i drugih resursa* potrebnih za prilagodbu roditeljima u procesu suradnje (Flessa, 2008). Zbog povećanog opsega posla vezanog uz školsku birokraciju i testiranje učenika, nastavnici su često prisiljeni usmjeriti svoje resurse, posebice vrijeme, u aktivnosti koje donose lako vidljive, direktne rezultate, što svrstava aktivnosti poput suradnje s roditeljima i izgradnje odnosa između doma i škole na samo dno ljestvice prioriteta (Bæck, 2015). Autorica naglašava da takvo zapostavljanje odnosa s roditeljima nije posljedica negiranja važnosti suradnje škole i obitelji od strane nastavnika, već je to isključiv produkt povećanog opsega zahtjeva koji se stavljaju pred učitelje s ograničenim radnim vremenom. Način na koji bi se taj problem mogao riješiti bilo bi službeno izdvajanje jednog dijela radnog vremena nastavnika koje bi bilo posvećeno isključivo suradnji s roditeljima, što, s obzirom na ranije naveden velik broj zahtjeva koji se stavljaju pred nastavnike, zvuči poprilično utopijski. Od ostalih resursa, uz vrijeme, treba naglasiti i brojne druge stvari, poput premalog prostornog kapaciteta, nedostatka materijala za rad, psiholoških resursa nastavnika, školske klime i sl. Patrikkakou i suradnici (2003) navode kako se nedostatak takvih resursa može manifestirati vrlo konkretno, na primjer, kao nedostatak prostorija ili osoblja za ostvarenje određenih oblika suradnje ili pak niska razina podrške od strane ravnatelja i stručne službe. Nedostatak bilo kojeg od navedenih resursa pojačava negativne utjecaje stresa na izvedbu nastavnika i otežava njihovu suradnju sa svim obiteljima, a posebice onima poput obitelji tražitelja azila i azilanata, koje zahtijevaju dodatno ulaganje truda od strane nastavnika, veću pripremu te kreativan i fleksibilan pristup.

4.3. Barijere koje proizlaze iz širih društvenih okolnosti

Kad se govori o barijerama koje proizlaze iz društvenog konteksta u kojem se odvija suradnja škole i obitelji tražitelja azila i azilanata, treba istaknuti potencijalno negativan stav većinskog stanovništva, diskriminaciju koja iz toga može proizaći, kao i ekonomsko stanje zemalja primateljica, financijsko ulaganje u suradnju s obiteljima, nedostatak legislativnih dokumenata iz područja suradnje škole i obitelji te (ne)provođenje za suradnju relevantnih državnih politika.

Obitelji pripadnici manjima, pa tako i tražitelji azila i azilanti, često *nisu dobro prihvaćeni u društvu*, posebice ako su pripadnici manjinske rase ili vjeroispovijesti. S najviše se diskriminacije susreću pripadnici islamske vjeroispovijesti, koje se često povezuje s nasiljem i terorizmom. Ta je diskriminacija sveprisutna i dodatno potencirana medijskim utjecajem. Obitelji migranata žele biti uključene u obrazovanje vlastite djece i često iznimno cijene nastavnike, ali se zbog svega ranije navedenog boje aktivno uključiti (McBrien, 2005). Izvor diskriminacije često ima temelje i u državnoj politici koja može biti više ili manje sklona prihvaćanju izbjeglica, pa se tako u svakodnevnom govoru može naići i na retoriku koja migrante okrivljava za ekonomske i socijalne probleme društva (Dryden-Peterson, 2016) i porast kriminala (Carreón i sur., 2005), što svakako barem djelomično oblikuje percepciju javnosti, a samim time i uvjerenja nekih predstavnika dominantnog društva (pa tako i nastavnika). Na sreću, istraživanje koje je nedavno provedeno na uzorku građana Republike Hrvatske prikazuje drugačiju sliku. Ajduković i suradnici (2019) u svom su radu, između ostalog, ispitali stavove građana Republike Hrvatske o azilantima i dobili podatke koji ukazuju na većinski neutralne stavove sudionika. Uz to, od sudionika koji su iskazivali jasno opredijeljene stavove, više je sudionika imalo jasno pozitivan nego jasno negativan stav. Također, gotovo 30% sudionika davalo je blagu podršku pravima azilanata, naspram 11.6% onih koji su se protivili priznavanju istih, a 74.2 % njih smatralo je da je integracija, prema riječima autora, najpoželjnija akulturacijska strategija. Iako su ovakvi podaci ohrabrujući, treba imati na umu da daljnji smjer razvoja navedenih stavova ovisi isključivo o sposobnosti našeg društva da tražitelje azila i azilante adekvatno zbrine i integrira u društvo jer kod neutralno obojanih stavova postoji mogućnost prelaska i u jednu i u drugu stranu. Osobno mi je bio zabrinjavajući podatak da više od 90% sudionika informacije o azilantima dobiva prvenstveno iz medija (Ajduković i sur., 2019) jer su mediji, kao što je već ranije navedeno, često skloni pristranom, senzacionalističkom i negativnom izvještavanju na tu temu, što posljedično može imati znatan utjecaj na javno mijenje.

Što se političkih faktora tiče, Hornby i Lafaele (2011) navode kako *nedostaje konkretnih legislativnih dokumenata na području suradnje škole i obitelji* (tražitelja azila i azilanata), konzistencije u provođenju postojećih zakona i pravilnika, kao i podrške školama u provođenju istih. Kao još jedan od problema isti autori navode i činjenicu da se u *suradnju škole i roditelja financijski ulaže zanemarivo malo*. S obzirom na to da su programi vezani uz suradnju s obiteljima fokusirani na ostvarivanje dugoročnih ciljeva i, naoko, ne daju jasne kratkoročne rezultate, oni se često smatraju neisplativima (Bastiani, 1993 prema Hornby i Lafaele, 2011). Ukoliko dođe do potrebe da se reducira količina financija usmjerena prema obrazovnom sektoru, programi i inicijative vezane uz suradnju škole i obitelji se ukidaju među prvima (Hornby i Lafaele, 2011).

5. EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE

5.1. *Određenje problema istraživanja*

U posljednjih je dvadesetak godina izdan velik broj radova vezanih uz barijere u suradnji škole i obitelji općenito (Fan i Chen, 2001; Hornby i Lafaele, 2011; Kušević, 2016; Patrikakou i sur., 2003, Sanders i Sheldon, 2009), kao i uz barijere u suradnji škole i obitelji pripadnika etničkih manjina i migranata (Carreon i sur., 2005; Crozier, 1999, 2001; Fan i sur., 2012; Garcia Coll i sur., 2002; Kim, 2009; Lopez i sur., 2001; McGovern i Devine, 2016; Turney i Kao, 2009). Kad govorimo o istraživanjima barijera u suradnji obitelji tražitelja azila i azilanata i odgojno-obrazovne ustanove, nalazimo tek nekolicinu radova (Dryden-Peterson, 2016; McBrien, 2005), no s obzirom na to da tražitelji azila i azilanti spadaju u širu skupinu migranata, i ranije navedeni radovi su nam itekako značajni.

Navedena su istraživanja pokazala da se roditelji migranti susreću s više barijera na putu do suradnje sa školom od roditelja pripadnika većinske populacije (Turney i Kao, 2009). Te se barijere manifestiraju u obliku nepovoljnog životnog konteksta obitelji (Crozier, 1999; Hornby i Lafaele, 2011; Lopez, 2001; McBrien, 2005), različitih roditeljskih stavova o vlastitoj ulozi u obrazovanju i procjeni vlastite efikasnosti (Crozier, 1999; Garcia Coll i sur., 2002; Hornby i Lafaele, 2011; McBrien, 2005), jezičnih problema (Feiler, 2010; Garcia Coll i sur., 2002; Hornby i Lafaele, 2011), loših prijašnjih iskustava u kontaktu s obrazovnim sustavom (Dryden-Peterson, 2016; McGovern i Devine, 2016), ali i negativnog pedagoškog djelovanja škole i njenih zaposlenika, kao i nedostatka resursa s kojim se škole često suočavaju (Carreón i sur., 2005; Flessa, 2008; Garcia Coll i sur., 2002; Hornby i Lafaele, 2011; Kim, 2009; Lopez i sur., 2001; Patrikakou i sur., 2003). Dio autora govori i o važnosti kontekstualnih faktora za nastanak barijera u suradnji škole i obitelji pa se tako, u kontekstualnom pogledu, one najčešće pripisuju društveno-političkim okolnostima (Hornby i Lafaele, 2011) i diskriminaciji od strane domicilne okoline (Carreón i sur., 2005; Dryden-Peterson, 2016; McBrien, 2005).

O suradnji škole i obitelji tražitelja azila i azilanata u Republici Hrvatskoj nema gotovo nikakvih informacija jer navedena tema na hrvatskom uzorku nije pobliže istraživana². Jedine informacije vezane uz osobna iskustva obrazovanja tražitelja azila i azilanata u Republici Hrvatskoj nađene su u diplomskim radovima studentica koje su se bavile temom integracije i prilagodbe migranata na život u Hrvatskoj (Perić, 2018; Sisgoreo, 2017), ali u njima nema govora o konkretnoj problematici suradnje između škola i obitelji, a samim time ni barijerama koje ju onemogućavaju.

Na tom tragu, cilj je ovoga istraživanja *opisati koje barijere suradnji škole i obitelji tražitelja azila i azilanata, proizlazeće iz karakteristika obitelji, škole i konteksta u kojem se suradnja odvija, djelatnici škola uočavaju te kako interpretiraju njihovu važnost za uspostavu kvalitetnih odnosa obitelji i škole.*

U skladu s navedenim ciljem postavljena su sljedeća specifična istraživačka pitanja:

1. Kakva su osobna iskustva suradnje sudionika istraživanja i obitelji tražitelja azila i azilanata?
2. Koju barijeru suradnji škole i obitelji tražitelja azila i azilanata sudionici istraživanja prepoznaju kao najznačajniju za svoje pedagoško djelovanje?
3. S kojim se dodatnim barijerama koje proizlaze iz karakteristika obitelji/nastavnika i odgojno-obrazovne ustanove/širih društvenih okolnosti u svom radu sudionici istraživanja najviše susreću?

Za potrebe ovoga rada pod *obiteljima tražiteljima azila* podrazumijevat će se zajednice djece (koja u trenutku provođenja istraživanja pohađaju školu u Republici Hrvatskoj) i njihovih roditelja te eventualno i braće i sestara, koje čekaju odobrenje zahtjeva za azil u Republici Hrvatskoj, dok će se pod *obiteljima azilanata* podrazumijevati one kojima je azil odobren unatrag godinu dana prije provođenja ovoga istraživanja. Posljednji je uvjet postavljen s ciljem da se obuhvate iskustva suradnje s obiteljima koje se još uvijek nalaze u procesu prilagodbe na život u Hrvatskoj kako bi se dobila što realističnija slika barijera s kojima se tražitelji azila i azilanti susreću.

² Postoji mogućnost da zbog recentne pojavnosti ove problematike u hrvatskome kontekstu neka eventualno provedena istraživanja još nisu publicirana.

5.2. Postupci i instrumenti

U skladu s postavljenim problemom istraživanja i s obzirom na dubinske spoznaje do kojih se nastojalo doći, korišten je kvalitativni pristup. Za razliku od kvantitativnog, brojčano usmjerenog pristupa, kvalitativna metodologija teži razumijevanju promatranog slučaja i nastoji prodrijeti u dubinu predmeta istraživanja. Karakteriziraju ju naturalistički i induktivni pristup, holistička perspektiva, istraživačev osobni kontakt sa sudionicima i njegov osobni uvid u problem (Patton, 1990 prema Bognar, 2000).

Podaci su prikupljeni pomoću polustrukturiranog istraživačkog intervjua koji sudionicima omogućava spontano izjašnjavanje o vlastitim stavovima, mišljenjima i osjećajima (Halmi, 2005), bez želje da se sudionika savjetuje ili mu se pomogne (Milas, 2005). Cilj nije navoditi sudionike na odgovor, već dobiti potpuniji uvid u neko do tad slabije istraživano područje, što je u potpunosti u skladu s ciljem ovog rada. Protokol intervjua sastojao se od 14 pitanja otvorenog tipa (Prilog 3). Prvi dio pitanja bavio se osobnim iskustvima suradnje sudionika istraživanja i obitelji tražitelja azila i azilanata, dok se drugi bavio barijerama vezanim uz suradnju škole i obitelji tražitelja azila i azilanata, podijeljenim prema akterima uz koje su vezane (obitelj, nastavnici i škola, društvo). Neka su pitanja imala i potpitanja kojima se nastojalo potaknuti sudionike na razmišljanje o barijerama koje ranije nisu spontano naveli. S ciljem stjecanja što boljeg uvida u problematiku rada, protokol se u nekim slučajevima produbljavao, pojašnjavao ili kratio, ovisno o onome što su sudionici govorili.

5.3. Uzorak

Sudionici ovog istraživanja čine namjeran uzorak jer sam aktivno odabrala sudionike s najvećim potencijalom produktivnog odgovaranja na istraživačka pitanja (Marshall, 1996), koji se u ovom slučaju temelji na njihovim specifičnim iskustvima suradnje s obiteljima tražiteljima azila i azilanata. Do sudionika se došlo kontaktiranjem nekih osnovnih škola koje imaju iskustvo suradnje s obiteljima tražiteljima azila i azilanata, a proces kontaktiranja mogućih škola bio je vođen

podacima o ustanovama koje pohađaju djeca tražitelji azila i azilanti dobivenim iz Ministarstva znanosti i obrazovanja. Sve prvotno odabrane škole pristale su na istraživanje te je nakon prikupljanja podataka utvrđeno da je došlo do zasićenja podataka, koje Guest i suradnici (2006) definiraju kao stanje u kojem se istraživanjem više ne dobivaju novi podaci, teme ili kodovi, kao i ono koje omogućuje replikaciju istraživanja. S obzirom na sve navedeno, procijenila sam da daljnje širenje uzorka nije potrebno.

Prvi kriteriji za odabir sudionika bilo je posjedovanje osobnog iskustva suradnje s obiteljima tražiteljima azila i azilantata. Drugi je kriterij bio da sudionici rade na pozicijama ravnatelja, stručnih suradnika³ ili nastavnika razredne nastave jer su osobe na tim pozicijama najčešće u komunikaciji s obiteljima učenika. Duljina staža i spol su se bilježili prilikom intervjuiranja, no nisu bili relevantan faktor u odabiru sudionika. Uzorak je u konačnici činilo 12 sudionika iz 5 osnovnih škola. Sudionici su grupirani prema radnom mjestu i, unutar navedenih grupa, nasumično numerirani kako se sastave sudionika ne bi moglo povezati sa školama u kojima rade. Deskriptivni podaci navedeni su u Tablici 1.

Tablica 1. Deskriptivni podaci o sudionicima istraživanja

Sudionici	Radno mjesto	Duljina radnog staža na trenutnom radnom mjestu	
		do 15 godina	16+ godina
S1	Ravnatelj	x	
S2	Ravnatelj	x	
S3	Ravnatelj	x	
S4	Ravnateljica	x	
S5	Ravnateljica	x	
S6	Stručni tim		x
S7	Stručni tim		x
S8	Stručni tim	x	
S9	Stručni tim		x
S10	Stručni tim	x	
S11	Učiteljica	x	
S12	Učiteljica		x

³ U istraživanje su uključena tri pedagoga, jedan socijalni pedagog i jedan psiholog. Radi zaštite anonimnosti u Tablici 1 i tekstu nisu posebno naznačene njihove profesije, već se navode kao članovi stručnoga tima.

5.4. Način provođenja istraživanja

Prije provođenja samog terenskog dijela istraživanja nacrt empirijskog dijela rada, prijedlog protokola intervjua i prijedlog suglasnosti za sudjelovanje u istraživanju predani su na razmatranje Povjerenstvu za etičnost pedagoških istraživanja Odsjeka za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu. Njihovo pozitivno mišljenje nalazi se u Prilogu 1.

Istraživanje je provedeno krajem lipnja i početkom srpnja 2019. godine u školama u kojima su sudionici istraživanja zaposleni. Prije intervjuiranja sudionicima su bili pojašnjeni cilj, svrha i postupak istraživanja, kao i načini prikupljanja i čuvanja podataka. S obzirom na to da se istraživanje provodilo postupkom intervjua, sudionicima je pojašnjeno i na koji će način njihovi odgovori biti anonimizirani⁴ (uklanjanjem svih identifikacijskih markera po kojima bi neka osoba, obitelj ili skupina mogla biti prepoznata, šifriranjem i naknadnom eliminacijom bilo kakvih specifičnosti koje bi mogle izložiti sudionike i osobe na koje se referiraju) i prezentirani, kao i u kojem će stupnju oni biti korišteni u diplomskom radu. Nastojalo se voditi računa i o osobama neizravno uključenim u istraživanje (ustanovama čiji su zaposlenici bili intervjuirani, ostalim zaposlenicima tih ustanova o kojima se možda govorilo i obiteljima tražitelja azila i azilanata s kojima spomenute ustanove surađuju) pa su sudionici u startu bili upozoreni da ne otkrivaju nikakve specifične detalje o osobama o kojima pričaju. Također im je jasno dano do znanja da je njihov pristanak na istraživanje dobrovoljan i da imaju pravo odustati u bilo kojem trenutku, bez pojašnjavanja razloga odustajanja.

Budući da je planirana upotreba diktafona, zamoljeni su i da daju dopuštenje za snimanje razgovora te im je objašnjeno da će snimke poslužiti samo za izradu transkripata, nakon čega će biti obrisane. Pojašnjeno im je i da će se transkripti čuvati 36 mjeseci nakon obrane diplomskog rada, odvojeno od suglasnosti na kojima se nalaze njihovi identifikacijski podaci. Sve navedene stavke, uz još neke dodatne, sadržane su i u Suglasnosti za sudjelovanje u istraživanju koja se nalazi u Prilogu 2, a koju su, nakon razjašnjavanja bilo kakvih potencijalnih nejasnoća, potpisali svi sudionici.

⁴ Kao okvir za promišljanje etičkih izazova koje ovo istraživanje sa sobom donosi poslužio je tekst „Etički izazovi kvalitativnih istraživanja u zajednici: od planiranja do istraživačkog izvještaja“ (Čorkalo Biruški, 2015)

Nakon potpisivanja Suglasnosti za sudjelovanje u istraživanju, sudionike se intervjuiralo po unaprijed okvirno pripremljenom protokolu (Prilog 3). Unaprijed pripremljenim protokolom, težnjom istraživačice ka vlastitoj objektivnosti prilikom postavljanja pitanja, kao i svjesnošću o tome da je cilj istraživanja prikupiti mišljenja i iskustva sudionika, a ne vrednovati ih, nastojala se osigurati maksimalna moguća razina zaštite od izricanja bilo kakvog stava istraživačice koji bi mogao utjecati na sudionike. Prosječno trajanje intervjuja bilo je 26 minuta. Dobiveni podaci su transkribirani i anonimizirani, a tonske su snimke obrisane.

5.5. Obrada podataka

Obrada podataka vršila se na transkribiranom tekstu iskaza sudionika slijedeći tri ključne etape kvalitativne analize: redukciju podataka, sređivanje podataka i izvođenje zaključaka (Miles i Huberman, 1994). Redukcijom se sažela velika količina sirovih podataka i istaknulo ono što se pokazalo kao bitno, a sređivanjem su podaci bili sustavno organizirani u smislene cjeline, koje su proizašle iz istraživačkih pitanja. Na temelju tako organiziranih podataka, u konačnici su se izvodili zaključci. Drugim riječima, na početku su se detaljno čitali svi transkripti intervjuja te su im bili pridruživani kodovi, koje Miles i Huberman (1994) definiraju kao oznake kojima se relevantnim prikupljenim informacijama pridaju jedinice značenja. U ovom su se radu otkriveni kodovi raspoređivali prema temama postavljenim u skladu s istraživačkim pitanjima. Uz svaki je kod naznačena i frekvencija njegovog pojavljivanja kako bi se dobio bolji uvid u njegovu učestalost pojavljivanja, a samim time i magnitudu njegove pojavnosti u iskustvima sudionika. Nakon kodiranja su se bilježile važne napomene i iščitavali podaci u svrhu pronalazaka zajedničkih obrazaca. Nađena podudaranja i dosljednosti su potom bile razrađivane i povezane s postojećim teorijskim konceptima (Miles i Huberman, 1994).

U sljedećem će poglavlju biti prikazane analiza rezultata i rasprava. Unutar svakog koda, odnosno teme, bit će izdvojene neke od izjava sudionika kojima će se nastojati oslikati njihova bit.

6. ANALIZA REZULTATA I RASPRAVA

6.1. Osobna iskustva suradnje s obiteljima tražitelja azila i azilanata

Na samom početku intervjua, sudionici su bili upitani o *vlastitom doživljaju velikog migrantskog vala koji je pogodio Republiku Hrvatsku u posljednjih nekoliko godina*, kako bi se stekao opći dojam o njihovom pogledu na situaciju koja je uvjetovala nastanak njihove kasnije suradnje s obiteljima tražiteljima azila i azilanata. Četvero je sudionika izrazilo neutralan stav, na način da su izjavili kako se radi o normalnoj pojavi koja je očekivana u kontekstu ratnih sukoba, dok ih je sedmero izrazilo pozitivan stav i suosjećanje prema migrantima. Neki od sudionika usporedili su nedavni migrantski val s izbjeglicama Domovinskog rata devedesetih godina, s ciljem naglašavanja nužde da se pomogne ljudima u potrebi. S druge strane, samo je jedna sudionica izrazila strah od gubitka kontrole nad priljevom migranata na europskom području, što možemo smatrati negativnim stavom, dok je troje sudionika (od ranije navedenih sedam), usprkos načelno suosjećajnim stavovima prema onim migrantima čija je egzistencija stvarno ugrožena, izrazilo sumnju u humanitarnu prirodu dolaska jednog (novijeg) dijela migranata, navodeći kako se radi o ekonomskim uzrocima dolaska:

Jedino što ja kod tih migracija ne vidim kao nešto dobro – gdje su ratna područja, to vidim kao nešto normalno, ali ovdje ima dosta veliki val migracija koje nemaju veze s ratom. To baš i ne odobravam. (S2)

Njihovom bi razmišljanju mogli suprotstaviti mišljenje jedne sudionice koja je jasno navela kako bježanje od rata nije jedini legitiman razlog za traženje azila te da činjenica da život tražitelja azila i azilanata nije bio neposredno ugrožen ne znači da nije ugrožen kao takav:

Nitko od njih ne bježi zato što mu je sad dosadno tamo gdje je pa bi sad htio malo prošetati do Europe, nego su to ljudi koji su u nuždi i potrebi. Čak i ove tzv. ekonomske izbjeglice, pitanje koliko su u stvari ekonomske i čega tu još ima osim te ekonomske i egzistencijalne muke. Zemlje iz kojih ti ljudi dolaze nisu zemlje koje su poznate po poštivanju ljudskih prava. (S10)

Dobiveni podaci pokazuju da većina sudionika izražava pozitivan stav prema tražiteljima azila i azilantima, a neutralno se izjašnjava samo trećina sudionika, što se razlikuje od podataka dobivenih

u istraživanju Ajdukovića i suradnika (2019), prema kojima je većina sudionika po ovom pitanju iskazivala neutralne stavove.

Što se stava o mogućim posljedicama migrantskog vala za Republiku Hrvatsku tiče, šestero je sudionika reklo da misle da ih neće biti, s obzirom na to da se radi o tranzitnoj zemlji u kojoj se migranti dugoročno ne zadržavaju, dok je jedan sudionik naglasio i kako smatra da nam veća opasnost prijeti od masovnog zapošljavanja stranaca kao sezonskih radnika nego od tražitelja azila i azilanata, jer tražitelji azila i azilanti prolaze puno strože kontrole od njih. Od onih koji su smatrali da bi posljedica moglo biti, troje je sudionika smatralo da bi one mogle biti negativne, a dvoje pozitivne, dok je jedna sudionica rekla kako posljedice ovise o postupcima domicilne populacije. Što se potencijalnih negativnih posljedica tiče, one su primarno bile iskazane u vidu nesigurnosti države i ugrožavanja domicilne kulture i stanovništva. Prvi bi primjer, prema klasifikaciji Ajdukovića i suradnika (2019), odgovarao konceptu realistične prijetnje, odnosno one koja onemogućuje zadovoljavanje važnih potreba pojedinca, dok bi drugi odgovarao konceptu simboličke prijetnje, odnosno one koja potencijalno narušava očuvanje kulture i načina života domicilne zajednice. U njihovom su istraživanju sudionici iskazali blagu realističnu te nešto izraženiju simboličku prijetnju, što potvrđuju i naši rezultati (dvoje sudionika izrazilo je simboličku prijetnju, a jedan realističnu). S druge strane, dvije su sudionice navele moguće pozitivne ishode migrantskog vala, kao što su naseljavanje pustih prostora i veća otvorenost ljudi. Osobno mi je najzanimljiviji bio odgovor sudionice koja je istaknula kako posljedice ovise isključivo o nama:

Ako mi te ljude budemo gledali kao 'njih', a nas kao 'nas', onda to produbljuje jaz i naravno da se neće integrirati, a iz istraživanja znamo da je cijena neintegracije prilično skupa i da, ako ne napravimo ono što možemo da integriramo te ljude u naše društvo, da će onda oni biti marginalizirani i segregirani i da to može dovesti do radikalizacije. Prema tome, posljedice ne ovise o migrantima ili izbjeglicama, nego o nama... (S10)

Ovaj stav smatram konstruktivnim jer stavlja odgovornost na domicilnu kulturu, kao kulturu u poziciji moći, umjesto da ju prebacuje na tražitelje azila i azilante, na koje se prečesto gleda isključivo kao na problem. On također pobija fatalistički stav o tome da su negativne posljedice prirodan i neizbježan ishod migracijskog procesa i daje ohrabrenje svima onima koji se bave integracijom.

Nakon utvrđivanja temeljnih stavova o migrantskom valu i njegovim mogućim posljedicama, sudionicima je postavljeno pitanje o njihovim *razmišljanjima vezanim uz uključivanje djece tražitelja azila i azilanata u redovne škole*. Svih je dvanaest sudionika izrazilo pozitivan stav o navedenom pitanju, a četvero ih je naglasilo da je takav oblik integracije nužno provesti u najkraćem mogućem roku, pozivajući se na međunarodne dokumente i državne zakone. S druge strane, petero je sudionika, usprkos pozitivnom stavu, iskazalo nezadovoljstvo načinom na koji je uključivanje djece tražitelja azila i azilanata organizirano, posebice neadekvatnošću pripreme nastave hrvatskog jezika i neusklađenošću školskih programa matične i domicilne države:

Priprema nastava koja postoji i sedamdeset sati hrvatskog koje oni prođu, to nije dovoljno da bi u višim razredima recimo mogli savladati predmete kao što su fizika, kemija i sl. i kvalitetno se uključiti u nastavu i mislim da tu djeca dosta zapravo gube jer onda naravno da ni ocjene nisu adekvatne njihovom znanju niti se oni mogu izraziti kako bi možda mogli u svojoj zemlji. (S8)

Sličan stav dijeli i drugi sudionik, koji proširuje potrebu za pripremnom nastavom hrvatskog jezika s djece na čitave obitelji, smatrajući da bi se time značajno olakšala suradnja škole i obitelji:

Jednostavno tu godinu kad dođu, oni svi koji žele, moraju ići u školu hrvatskog jezika i tek onda imaju pravo negdje ići. Ni ta godina im neće biti ne znam što, da će oni naučiti hrvatski, ali bar će se moći uključiti. Ali cijele obitelji, a ne samo djeca. (S9)

Zanimljivo je da su probleme koji nastaju prilikom uključivanja učenika tražitelja azila i azilanata navele obje nastavnice i troje stručnih suradnika, dok ih od pet ravnatelja nitko nije spomenuo. Pretpostavljam da je takva distribucija odgovora proizvod svakodnevne suradnje s djecom i obiteljima tražiteljima azila i azilanata, a samim time i boljom upoznatošću sa svakodnevnim problemima koji nastaju kao posljedica takve neposredne suradnje, a koju ravnatelji u svom poslu nemaju priliku iskusiti.

Svi su se sudionici lako dosjetili svog *prvog iskustva suradnje* s obiteljima tražiteljima azila i azilanata, koje je u svim slučajevima bilo pozitivno. Najčešće se radilo o dolasku čitavih obitelji u školu na razgovor sa stručnom službom, a tek je nekolicina sudionika prvi kontakt s obiteljima tražiteljima azila i azilanata imala u prihvatilištu za migrante. Posebice su mi zanimljivi bili iskazi jedne sudionice, koja je pričala o tome kako su roditelji u prvoj obitelji tražitelja azila s kojom je ona surađivala bili iznimno dobrostojeći, visokoobrazovani i usmjereni tome da se dijete što

sveobuhvatnije uključi u obrazovni sustav Republike Hrvatske, nudeći čak i osobnu pomoć nastavnicima u obliku volontiranja, kao i iznenađenje koje je jedan od sudionika osjetio kad je vidio s kolikom se srdačnošću i voljom roditelji tražitelji azila s kojima je on surađivao odazivaju na svaki poziv na suradnju te koliko su zahvalni na tome što su im otvorena vrata škole. Smatram ovakva iskustva iznimno vrijednima jer nam ona prikazuju sasvim drugačiju sliku od one o kojoj smo navikli slušati u medijima i potiču na preispitivanje stereotipnih razmišljanja o tražiteljima azila i azilantima kojima smo, nažalost, svi ponekad skloni.

Kvalitetu suradnje s roditeljima tražiteljima azila i azilantima polovica (6) je sudionika procijenila vrlo dobrom ili odličnom, naglašavajući zajednički trud škole i obitelji da daju svoj maksimum u tom procesu. Jedan od njih naveo je da škola, uz onaj obrazovni dio, čini sve što može kako bi obiteljima tražiteljima azila i azilanata što više olakšala boravak u Hrvatskoj. Sličan je stav imala i sudionica koja je navela kako smatra da je suradnja između njene škole i roditelja tražitelja azila i azilanata dobila puni smisao tek kad su nastavnici i djeca u čije su razrede bila uključena djeca tražitelji azila, u dogovoru s prihvatilištem, posjetili i obišli razredne kolege koji tamo žive, na što su njihovi roditelji, prema iskazu sudionice, iznimno dobro reagirali jer su tek tada shvatili da je zaposlenicima škole doista stalo do njihove djece i da im žele najbolje. Smatram da su ovakve vanredne aktivnosti odlične ukoliko su zajednički dogovorene s obiteljima tražitelja azila i azilanata te se oni slažu s time da ih nastavnici i druga djeca dođu posjetiti, ali isto tako smatram da mogu biti problematične ako im se to nametne ili se ostvari bez njihovog pristanka i volje. Troje je sudionika procijenilo da je kvaliteta suradnje dobra, ali da definitivno ima prostora za napredak, posebice zbog prisutnosti različitih barijera, o kojima će riječi biti nešto kasnije. Od preostalih sudionika, po jedan je rekao da ne može procijeniti kvalitetu suradnje s obiteljima tražiteljima azila i azilanata, da kvaliteta ovisi o samoj obitelji i da njihova škola kontakt s roditeljima ostvaruje samo na inicijalnom susretu prilikom upisa, dok se sva daljnja suradnja odvija isključivo preko volontera. Takav način rada, kojeg čak ni ne bih svrstala u okvir suradnje s obiteljima tražiteljima azila i azilanata, osobno ne smatram adekvatnim jer mislim da roditelji trebaju i moraju biti uključeni u obrazovanje i školski život djece. Iz tog je razloga navedeni oblik rada, iako praktičan, po meni neadekvatan. Sudionik je istaknuo kako ne smatra da ti roditelji ne bi htjeli biti uključeni u suradnju ili da to ciljano izbjegavaju, već da je takva situacija proizvod velike jezične barijere, zbog koje su roditelji dio svoje uloge na neki način prepustili drugima. Iako mogu shvatiti poteškoće rada s obiteljima s kojima je komunikacija značajno otežana, ne smatram da je njihovo

potpuno isključivanje (umjesto, na primjer, zajedničkog dolaska volontera/prevoditelja i obitelji u školu) jedina opcija, što potvrđuju i iskustva drugih sudionika, koji s obiteljima osobno surađuju.

Usprkos većinski pozitivnim procjenama suradnje škole i obitelji tražitelja azila i azilanata, šestero je sudionika procijenilo da su *roditelji tražitelji azila i azilanti u obrazovanje svoje djece uključeni* manje od domicilnih roditelja.⁵ Neki od njih pripisali su to objektivnim barijerama poput nedostatka psihofizičkih resursa za kvalitetnu suradnju, kako navodi jedna sudionica:

Bilo im je bitno samo da je dijete negdje na sigurnom, a znali su da je to slučaj ovdje i jednostavno im nije bilo do toga da oni baš sad svakodnevno budu tu. (S5)

Dodatnih je dvoje sudionika izostanak uključenosti pripisalo kulturalnim razlikama, poput drugačijeg pogleda na ulogu obitelji u školi. Zanimljiv mi je bio iskaz jednog od tih sudionika koji je, usprkos tome što smatra da su roditelji tražitelji azila i azilanti u obrazovanje vlastite djece uključeni malo, naglasio da je situacija takva sa svim roditeljima pripadnicima nacionalnih manjina, čak i onima koji su cijeli život proveli u Republici Hrvatskoj, te kako se roditelji tražitelji azila i azilanti čak uključuju više od ostalih manjinskih skupina, kao i da je vidljivo da se trude i imaju potrebu nešto naučiti. Nasuprot većinskim procjenama o niskoj uključenosti, jedna je sudionica izjavila kako joj se čini da su obitelji tražitelja azila i azilanata u obrazovanje djece uključene malo više od ostalih obitelji, što je pripisala njihovom strahu od nove sredine i potrebi da zaštite djecu u njoj, dok je troje je sudionika istaknulo kako su navedeni roditelji solidno uključeni, ali to čine na neki svoj, prilagođeni način, zbog čega se ponekad može činiti da je njihova uključenost niža nego što zaista jest:

Majka sama po sebi ne govori hrvatski jezik niti se služi latiničnim pismom, tako da ona sama ne može njemu puno pomagati. Ona je našla ženu koja to radi kao ispomoć doma. Tako da mislim da je našla neki način da djetetu pomogne. (S12)

Te zaključke potvrđuju i rezultati istraživanja koje su proveli McGovern i Devine (2016), a koji pokazuju da roditelji migranti, usprkos tome što njihov akademski doprinos često nije objektivno mjerljiv, ulažu značajan trud u podržavanje djece na njihovom obrazovnom putu, koji se ostvaruje

⁵ Treba naglasiti da je, na temelju kasnijih iskaza o načinima na koje škola surađuje s roditeljima, postalo jasno da su neki od sudionika pod terminom „*uključenosti roditelja u obrazovanje svoje djece*“ razmišljali isključivo o obrazovnoj prizmi uključenosti, poput pomaganja u usvajanju gradiva, pisanju zadaće i slično, zbog čega je toliko sudionika procijenilo uključenost niskom.

na brojne indirektno načine, poput omogućavanja materijalnih resursa za učenje ili uključivanja djece u vannastavne aktivnosti s ciljem razvijanja njihovih vještina.

Posebno me zaintrigirala činjenica da je, prema iskustvima sudionika, u polovici slučajeva (6) sa školom primarno surađivao otac, dok su majke bile najzastupljenije u tri slučaja. Iako je, kulturološki gledano, uvriježeno da muškarci vode glavnu riječ u obiteljima koje su došle iz arapskih zemalja, taj me podatak iznenadio, prije svega iz razloga što je u našem društvu situacija dijametralno suprotna. Od ostalih su u dva slučaja sudionici rekli kako suradnju roditelja uvjetuje struktura članova obitelji koji su došli u Hrvatsku pa je tako nekoj djeci u školi prisutnija majka, dok je nekima primarni suradnik sa školom otac, dok je jedan sudionik naveo kako se, u primjeru njegove škole, u suradnju uključuje cijela obitelj, na način da se preferira da svi članovi obitelji zajedno dolaze u školu i sudjeluju u komunikaciji s njenim zaposlenicima.

Što se konkretnih oblika suradnje tiče, kao i načina na koje se ona nastoji kvalitetno provesti, raspon odgovora je bio širok. Dosta je sudionika navelo kako s obiteljima tražiteljima azila i azilanata surađuju na jednak način kao i s ostalim roditeljima, kao i da se trude da ta suradnja bude kontinuirana:

Ja sam inzistirala da imamo sastanke redovito, prvo su to bili tjedni, pa mjesečni, pa tromjesečni sastanci, gdje sam ja, ako roditelj slučajno ne bi došao u školu, ja bih zvala kući.
(S12)

Što se tiče „standardnih“ oblika suradnje, petero je sudionika spomenulo roditeljske sastanke, sedmero informacije i individualne razgovore s roditeljima, sedmero telefonsku komunikaciju i jedna sudionica komunikaciju putem maila⁶. Posebno mi se sviđjelo to što je dio sudionika naglasio kako su roditeljima tražiteljima azila i azilantima, zbog posebne situacije u kojoj se nalaze, jasno dali do znanja da su njihova vrata uvijek otvorena, čime su omogućili kvalitetnu i kontinuiranu suradnju:

Pa mama, bez obzira na nepoznavanje hrvatskog (...) se odaziva na sve, dolazi na informacije s prevoditeljicom da joj bude lakše, znači što god treba od njih – nekakvu suglasnost ili nešto, oni su kooperativni i dođu u školu, dođu najavit kad nešto bude unaprijed i tako. Suradnja je takva da se oni pojave u školi čak i češće nego što sam mislio. Dakle, oni dođu ispričat dijete

⁶ Ponekad su sudionici u svojim iskazima obuhvaćali više kodova unutar jednog pitanja, zbog čega će ukupan zbroj frekvencija na nekim mjestima biti veći od broja sudionika.

itd., nije joj nikakav problem doći na jednu minutu i javiti meni što se dogodilo... Tak da ono, komunikacija je odlična. (S2)

Ovaj primjer zorno prikazuje važnost otvorenosti škole prema obitelji, kao i jasnog davanja do znanja obiteljima da su dobrodošle, omogućavajući pritom fleksibilnost po pitanju termina dolaska, kao i prijateljski, neformalni ugođaj suradnje. Kim (2009) navodi kako se manjinski roditelji puno češće uključuju u rad škola koje su orijentirane prema zadovoljavanju individualnih potreba, kao i one koje se nastoje s obiteljima povezati u neformalnom okruženju.

Što se konkretnih, na obitelji tražitelja azila i azilanata usmjerenih oblika suradnje tiče, neki su sudionici (3) spominjali razna školska događanja poput priredbi, izložbi i radionica koje su bile orijentirane na integraciju obitelji tražitelja azila i azilanata, kao i poticanje suradnje s njima. Kao primjer navodim jednu školu u kojoj su bile osmišljene različite aktivnosti vezane uz jezično bogatstvo pa su unutar toga obitelji tražitelja azila i azilanata, koji su u datom trenutku pohađali navedenu školu, zajedno s djecom držali radionice i podučavali domicilnu djecu i njihove roditelje svojem materinskom jeziku i pismu. Dio je sudionika (3) naveo i važnost predmeta islamskog vjeronauka, koji je često bio nositelj suradnje i upoznavanja s obiteljima tražiteljima azila i azilanata, njihovom kulturom i običajima. Zanimljivo mi je bilo to što su pojedini sudionici isticali sveukupnu atmosferu škole i neformalni kontakt njenih zaposlenika s obiteljima tražiteljima azila i azilanata kao strategije suradnje s obiteljima tražiteljima azila i azilanata, iako to samo po sebi i nije neka strategija, već sastavni dio razvijanja školske kulture, neovisno o tome pohađaju li školu djeca tražitelji azila i azilanti ili ne. Petero je sudionika naglasilo i važnost volontera i prevoditelja kao pomoćnika u suradnji s obiteljima tražiteljima azila i azilanata, koji su često djelovali kao most između škole i obitelji:

Na primjer, ako treba potpisati suglasnost za izlet, a razrednica ne može doći do roditelja, onda dođe do volontera i onda volonter ode kod roditelja i prevede mu to što treba potpisati i pošalje suglasnost razredniku. (S10)

Na temelju dobivenih podataka možemo odgovoriti na prvo istraživačko pitanje i zaključiti da su osobna iskustva suradnje sudionika istraživanja i obitelji tražitelja azila i azilanata većinom ugodna i pozitivna. Stavovi sudionika prema migrantskom valu većinom su bili pozitivni, a većina sudionika smatrala je da posljedica migrantskog vala za Republiku Hrvatsku neće biti. Također, svi su sudionici navodili ugodna iskustva prilikom prvog susreta s obiteljima tražiteljima azila i

azilanata i iskazali odobravanje prema uključivanju njihove djece u redovne škole, s time da je nešto manje od polovice sudionika naglasilo kako sustav uključivanja treba biti bolje organiziran. Kvaliteta suradnje s obiteljima tražiteljima azila i azilanata ocijenjena je na pozitivnom spektru (kao dobra, vrlo dobra ili odlična) u tri četvrtine slučajeva, a najviše je sudionika navelo da se ona najčešće odvija putem individualnih sastanaka i telefonski. Usprkos tome, stav gotovo polovice sudionika jest da su roditelji tražitelji azila i azilanti u obrazovanje svoje djece uključeni manje od domicilnih roditelja.

6.2. Barijere suradnji škole i obitelji tražitelja azila i azilanata

Barijere su u ovom radu definirane kao prepreke koje otežavaju ili onemogućavaju suradnju s obiteljima tražiteljima azila i azilantima. Zbog jasnoće izlaganja rezultata, na početku ovog dijela analize bit će tablično prikazane sve barijere kojih su se sudionici spontano dosjetili kad su bili zamoljeni da navedu one barijere koje općenito smatraju najznačajnijima za suradnju škole i obitelji tražitelja azila i azilanata, neovisno o tome tko ili što ih uzrokuje.

Tablica 2. Najznačajnije barijere suradnji škole i obitelji tražitelja azila i azilanata prema spontanom dosjećanju sudionika

Barijera	Frekvencija
jezik	12
kulturalne razlike	4
volja obitelji tražitelja azila i azilanata da surađuju sa školom	3
loše odrađena pripremna nastava	2
neusklađenost domicilnog školskog programa s onima iz matičnih zemalja tražitelja azila i azilanata	2
predrasude	1
financijski resursi	1

Kao što je vidljivo iz prikazanog, kad su bili upitani o tome koje barijere suradnji škole i obitelji tražitelja azila i azilanata općenito smatraju najznačajnijima, svi su sudionici spomenuli jezične barijere. Takav rezultat odgovara istraživanju Garcije Coll i sur. (2002), koji ističu da su jezične barijere značajna prepreka suradnji čak i kad se kontroliraju svi drugi faktori. Sljedeće su, po

frekvenciji zastupljenosti, bile kulturalne razlike između tražitelja azila/azilanata i domicilne populacije (4), volja obitelji tražitelja azila i azilanata da surađuju sa školom (3), loše odrađena pripremna nastava i neusklađenost domicilnog i matičnih školskih programa (2) te predrasude okoline i financijski resursi potrebni za suradnju (1). Ako uzmemo u obzir činjenicu da su sudionici u kasnijim pitanjima jezične probleme povezivali s karakteristikama obitelji (iako su oni u ovom radu, kako je ranije objašnjeno, iz praktičnih razloga smješteni drugdje), zanimljivo je primijetiti da su najzastupljenije tri barijere kojih su se sudionici mogli sami dosjetiti vezane uz tražitelje azila i azilante, dok se ostatak barijera može svrstati u barijere koje proizlaze iz širih društvenih okvira. Dakle, ako izuzmemo sveobuhvatne jezične poteškoće, od ostalih barijera koje proizlaze iz karakteristika nastavnika i odgojno-obrazovne ustanove ovdje ne pronalazimo niti jednu. Ovi nas podaci upućuju na to da sudionicima, prilikom spontanog dosjećanja najznačajnijih barijera suradnji škole i obitelji, nedostaje uvid u posljedice vlastitog djelovanja i djelovanja ustanova u kojima su zaposleni te im u pamćenje prvo dolaze problemi vezani uz druge uzročnike.

U svakom slučaju, odgovor na drugo istraživačko pitanje, na temelju stopostotne frekvencije pojavljivanja u odgovorima sudionika, jest da je najznačajnija barijera suradnji škole i obitelji tražitelja azila i azilanata jezik. U nastavku rada bit će prezentirani podaci o barijerama suradnji škole i obitelji tražitelja azila i azilanata organizirani na temelju faktora iz kojih proizlaze – obitelji, škole i nastavnika te šireg društvenog konteksta. Unutar navedenih podskupina bit će razrađene sve ranije navedene barijere, kao i one koje su se naknadno manifestirale tijekom razgovora. Podsjetimo, prvo su svi sudionici zamoljeni da se spontano dosjete barijera suradnji škole i obitelji koje u globalu smatraju najznačajnijima, nakon čega su zamoljeni da učine to isto i unutar svake skupine uzročnika (barijera vezanih uz karakteristike obitelji, nastavnika i škole te društva). Kad su iscrpili odgovore dane spontanom dosjećanjem, protokol se prilagođavao svakom sudioniku na način da su unutar svake podskupine dodatnim potpitanjima ispitane one barijere koje sudionici nisu ranije spomenuli.

6.2.1. Barijere koje proizlaze iz karakteristika obitelji tražitelja azila i azilanata

Barijere koje proizlaze iz karakteristika obitelji tražitelja azila i azilanata obuhvaćaju sve one prepreke koje otežavaju ili onemogućavaju suradnju sa školom, a proizlaze iz obilježja obiteljske strukture, društvenog statusa članova obitelji i drugih obiteljskih markera. U nastavku će biti tablično prikazane sve barijere kojih su se sudionici spontano dosjetili unutar ove kategorije.

Tablica 3. Najznačajnije barijere koje proizlaze iz karakteristika obitelji tražitelja azila prema spontanom dosjećanju sudionika

Barijere	Frekvencija
jezik	9
nedostatak volje i zainteresiranosti obitelji tražitelja azila i azilanata	8
kulturalne razlike	4
nerazumijevanje školskog sustava	2

Kao što je vidljivo iz tablice, najveći je broj sudionika (9) u sklopu značajnih barijera koje proizlaze iz karakteristika obitelji tražitelja azila i azilanata ponovno istaknuo jezične probleme u komunikaciji s njima. Važno je naglasiti taj podatak, iako će spomenuta barijera biti detaljnije razrađena tek u idućem poglavlju. Usprkos tome što sam osobno zaključila da je škola ta koja je dužna pokušati otkloniti jezične barijere koje postoje u komunikaciji s obiteljima tražiteljima azila i azilanata, mogu razumjeti podatak da su tri četvrtine sudionika odgovornost za postojanje jezične barijere stavile na obitelj. Na kraju krajeva, i sama sam tijekom organizacije podataka imala dvojbe oko navedenog pitanja jer je realnost da jezične barijere prožimaju sve tri skupine barijera te ih, po mojem mišljenju, uz adekvatnu argumentaciju ne bi bilo pogrešno svrstati u niti jednu od njih.

Osim jezičnih barijera, velik je broj sudionika (8) unutar ove skupine naglasio i značajnu ulogu nedostatka volje i zainteresiranosti obitelji za suradnju sa školom, koja najčešće proizlazi iz njihovog nepovoljnog političkog statusa:

Oni najčešće dok ne dobiju azil... oni se zapravo ne krenu integrirati. Jer ljudi koji su ovdje kod nas su najčešće ranije deportirani iz Austrije i Njemačke prema Dublinskoj uredbi, stoga su oni već imali iskustvo da dođu i probaju pustiti korijenje i onda ih frknu u neku drugu zemlju,

tako da mislim da je to neka strategija življenja, da se ne vezuju dok ne saznaju hoće li dobit azil. (S10)

Ovakvi su podaci u skladu s istraživanjem Lopez i suradnika (2001), koji su naglasili iscrpljenost obitelji migranata čiji je politički status neizvjestan, kao i time prouzrokovan nedostatak snage i interesa za aktivnije surađivanje sa školom.

Neki su sudionici čak izrazili i frustracije po tom pitanju jer im se ponekad činilo da su se jako puno trudili oko uključivanja roditelja tražitelja azila i azilanata u suradnju, a da im taj trud nije donio puno ploda. No, usprkos toj povremenoj frustraciji, bilo mi je iznimno drago čuti razmišljanja sudionika o uzrocima (više ili manje) prividne nezainteresiranosti roditelja za suradnju sa školom jer su gotovo svi na te poteškoće gledali isključivo kao na posljedicu trenutnih životnih okolnosti obitelji, a ne njihovih osobnih dispozicija ili manjka interesa za djecu. Tek je jedan sudionik smatrao da je manjak prilagodbe novoj sredini znak nepoštovanja prema kulturi i običajima nove države.

Treća barijera po zastupljenosti tijekom spontanog dosjećanja bila je kultura obitelji tražitelja azila i azilanata, odnosno njena različitost od domicilne kulture, koja je kao barijera spontano navedena od strane četvero sudionika:

Na primjer, oni se ne gledaju u oči, ne rukuju se, nema tih kontakata fizičkih na koje smo mi navikli. (S8)

Uz kulturalno uvjetovane razlike u profesionalnom kontaktu, sudionici su primijetili i kulturalne razlike po pitanju drukčijeg tretmana djevojčica i dječaka od strane roditelja u nekim situacijama:

Imate djevojčice kojima recimo (roditelji) nisu dozvolili da sjede s dječacima u autobusu, u školi, itd. Dakle to je nekakva barijera, mi ne razmišljamo uopće o tome da ne bi smjeli staviti njih dvoje zajedno u klupu, ali evo, recimo, takve nekakve situacije koje se pojave o kojima možda moraš vodit računa. (S8)

Slično iskustvo imala je još jedna sudionica koja je rekla kako u dvije i pol godine, koliko ona surađuje s obiteljima tražiteljima azila i azilanata, niti jedno žensko dijete nije bilo pušteno na višednevni izlet, dok su muška djeca uvijek smjela ići. Takvi su stavovi dubinski kulturno uvjetovani i, koliko se god u našem društvu činili diskriminatorni ili neutemeljeni, vjerojatnost da ćemo ih mi svojim protestiranjem promijeniti, vrlo je mala. Svakako treba razgovarati s roditeljima

i uvidjeti koje su njihove konkretne brige i problemi vezani uz navedene situacije te na temelju njih pokušati pronaći kompromisno rješenje. Ovakve situacije mogu djelovati kao barijere suradnji škole i obitelji na način da, ukoliko se njima ne pristupi adekvatno, mogu uzrokovati predrasude i netrpeljivost između obitelji i zaposlenika škole.

Unutar ove skupine barijera, dva su sudionika još navela i nerazumijevanje školskog sustava od strane obitelji tražitelja azila i azilanata, no ono će biti detaljnije razrađeno u sljedećem poglavlju jer, usprkos mišljenjima sudionika, smatram da je ta barijera direktno povezana s neadekvatnim informiranjem od strane škole i njenih zaposlenika te da se ne može pripisati obiteljima.

Kad se sudionici više nisu mogli spontano dosjetiti niti jedne barijere, postavljana su im potpitanja kako bi se dobio bolji uvid u njihova iskustva i stavove, ali i obuhvatilo barijere koje nisu samostalno spomenuli. Podaci dobiveni tim pitanjima bit će prikazani u nastavku.

Zanimljiv mi je bio podatak da su svi sudionici naveli kako djeca tražitelji azila i azilanti, zbog bržeg usvajanja domicilnog jezika, često djeluju kao posrednici suradnje škole i obitelji, čime im se na leđa stavlja još jedna dodatna odgovornost:

S vremenom se to uhodalo na način da su njihova vlastita djeca zapravo bila prisutna na informacijama pa su zapravo oni, pošto im je usvajanje jezika išlo puno lakše nego roditeljima, bili spona između roditeljskog doma i škole. (S5)

McBrien (2005) naglašava opasnost ovakve zamjene uloga unutar obitelji koju naziva disonantnom akulturacijom te govori kako ona značajno narušava osjećaj roditeljske kompetentnosti i moći zbog čega se oni ponekad još više povlače iz suradničkih odnosa. U ovom istraživanju takva opasnost nije prepoznata te je većina sudionika, vjerojatno iz razumljive želje za prevladavanjem jezičnih barijera, na uključivanje djece kao jezičnih posrednika gledala kao na nešto dobro, naglašavajući da se njihovim angažmanom olakšava suradnja i poboljšava protok informacija u komunikaciji s obiteljima. Samo je jedna sudionica spomenula negativnu stranu dječjeg prevođenja u okviru suradnje škole i obitelji, naglašavajući kako ono dodatno opterećuje djecu:

Nažalost, oni su opskrbljeni tom jednom dodatnom odgovornošću koju domicilna djeca nemaju, a to je da moraju još pojašnjavati i biti posrednici između svojih roditelja i nas. (S10)

Što se socio-demografskih obilježja obitelji tiče, šestero je sudionika navelo kako ne posjeduje informacije o *stupnju obrazovanja i socioekonomskim prilikama* roditelja tražitelja azila i azilanata pa ne mogu procijeniti utječu li navedeni faktori na njihovu suradnju sa školom. Od onih sudionika koji su se očitovali o navedenom pitanju, dvoje je smatralo da stupanj obrazovanja i socioekonomske prilike roditelja nemaju nikakve veze s njihovim stupnjem uključenosti u suradnju sa školom. S druge strane, preostalih četvero smatralo je da su roditelji s višim stupnjem obrazovanja očekivali više od škole, ali su naglasili da je tako sa svim roditeljima te da se obitelji tražitelja azila i azilanata tu ne treba posebno izdvajati:

Oni roditelji koji su nekad i prije ulagali puno u obrazovanje tamo otkud su došli, oni su i dalje nastavili na isti način. Oni roditelji koji su možda i sami bili minimalno obrazovani, njima nije bilo stalo toliko, bilo im je važno da djeca pohađaju školu, da eventualno dobiju nekakvu svjedodžbu, da imaju na kraju nekakav papir... Al nije to situacija samo s roditeljima tražiteljima azila, to je generalna priča sa svim roditeljima. (S12)

Ovakva perspektivu potvrđuju i rezultati istraživanja prema kojima su se roditelji nižeg obrazovnog stupnja pokazali skloni povlačiti iz suradnje zbog osjećaja inferiornosti i percepcije da imaju nedovoljno razvijene vještine za pomoć djeci (Hornby i Lafaele, 2011), zbog čega se roditelje višeg obrazovnog stupnja smatra aktivnije uključenima i zahtjevnijima po pitanju angažmana škole.

Kad su bili upitani o tome misle li da *zaposlenje roditelja* utječe na njihovu suradnju sa školom, odgovori sudionika bili su šaroliki. Petero ih je reklo da ne posjeduje informacije o zaposlenju roditelja, dok ih je troje navelo da nisu primijetili da zaposlenje roditelja ima utjecaja na suradnju. Uz njih, dvije su sudionice spomenule nešto o čemu ranije nisam razmišljala, a to je činjenica da se tražitelji azila po zakonu nemaju pravo zaposliti u Republici Hrvatskoj⁷, zbog čega, ukoliko nađu zaposlenje na crno, taj podatak svakako nastoje zadržati za sebe. U takvim situacijama školama pomaže Crveni križ koji ih onda indirektno obavijesti da roditelji zbog posla nisu dostupni za suradnju u određeno vrijeme. S obzirom na to da su poslovi na crno uglavnom fizičke prirode, moguće je da se roditelji poslije njih osjećaju iscrpljeno i nemaju elana za suradnju sa školom, kao što u svom istraživanju navode Hornby i Lafaele (2011). Dvoje je sudionika imalo oprečno razmišljanje o tome kakav je utjecaj zaposlenja na suradnju, pa je tako jedan sudionik smatrao da

⁷ Članak 61. Zakona o međunarodnoj i privremenoj zaštiti (2015)

roditelji koji su zaposleni manje surađuju sa školom, dok je jedna od sudionica navela da to u ovom konkretnom primjeru nije tako. Dapače, po njenom je iskustvu situacija obrnuta:

Onog trenutka kad ti roditelji dobiju zaposlenje, to znači da su dobili i azil, što znači da su riješili svoj status unutar države, da su smješteni u stan, i samim time, roditelj je puno mirniji i može početi graditi život u Hrvatskoj, (...) ima volju i za učenjem hrvatskog jezika kako bi mogao što bolje funkcionirati. (S4)

Što se tiče razlika po pitanju pogleda na ulogu obitelji i škole u obrazovanju između sudionika i obitelji tražitelja azila i azilanata, dio je sudionika primijetio da se u kulturama iz kojih navedene obitelji dolaze, obrazovni dio života djeteta prepušta školi, a roditelji se puno ne upliću:

Roditelji tražitelji azila u značajno manjoj mjeri od domicilnih roditelja surađuju sa školom. E sad, razlog zašto je tome tako, mislim da ima jedan kulturalni, a to je da nama naši roditelji tražitelji azila redovno govore da oni u svojim zemljama porijekla bi zapravo išli u školu samo ako nešto nije u redu i eventualno jednom godišnje samo da se pokažu tamo, ali u pravilu je tamo sudjelovanje roditelja u školovanju djeteta značajno manje nego ovdje kod nas. (S10)

Usprkos tome, većina je sudionika isticala da to što se roditelji tražitelji azila i azilanti ne nameću samoinicijativno u suradnički odnos, ne znači da oni nisu spremni na suradnju. Dapače, više je sudionika navelo kako su roditelji tražitelji azila i azilanti iznimno suradljivi, kao i da uvažavaju sve prijedloge i pomoć zaposlenika škole te odrade sve što ih se zamoli:

Svaki put kad sam nazvala, oni su uvijek našli način da dođu s prevoditeljem ili da prevoditelj mene nazove. Kad god je bilo nekakvih nejasnoća, uvijek je majka došla u školu ili kod ravnatelja ili kod mene, brzo smo rješavali sve probleme. (...) Kažem, odmah, čim se pojavi problem oni dođu... (S12)

Ovaj je nalaz iznimno bitan za mijenjanje percepcije odgojno-obrazovnih djelatnika o roditeljima tražiteljima azila i azilantima koji, zbog svoje prividne nezainteresiranosti, često bivaju etiketirani kao nemarni i loši. To potvrđuje i istraživanje Crozier (2004 prema Feiler, 2010) prema kojem su roditelji migranti više orijentirani na pomaganje djeci kod kuće, a manje na fizičku prisutnost u školi.

Jedna je sudionica na temelju svog iskustva rada s obiteljima tražiteljima azila i azilanata zaključila da se njeni pogledi u većini slučajeva slažu s pogledima obitelji tražitelja azila i azilanata, s

iznimkom obitelji koje su porijeklom iz jedne zemlje u kojoj se, po njenom iskustvu, stavlja manji naglasak na obrazovanje, a puno veći na rad djece:

Tu smo imali čak i pitanja roditelja o tome bi li škola dijete mogla uključiti u svijet rada, jer su već prije radili u matičnoj zemlji i drugim tranzicijskim zemljama. Mi smo njima onda objasnili da je u Hrvatskoj strogo zabranjeno djecu do 15 godina uključiti u svijet rada i da je to kažnjivo. Oni su s tim bili nezadovoljni. (S7)

Ovaj bi se podatak mogao potvrditi jedino ispitivanjem stavova migranata iz različitih zemalja o obrazovanju njihove djece, zbog čega će biti ostavljen kao prijedlog za neko buduće istraživanje. Jedna je učiteljica bila poprilično iznenađena time da roditelji jednog djeteta azilanta iz njenog razreda, usprkos redovitoj i ugodnoj suradnji, nisu nikad pitali za djetetove ocjene, što joj se učinilo jako neobičnim. Nije to naglasila kao nešto negativno, ali je u nekoliko navrata naglasila kako ju je to baš iznenadilo. S obzirom na to da se u našem školstvu i kulturi stavlja velik naglasak na ocjene i akademski uspjeh kao takav, kao i činjenicu da većina roditelja u kontakt s nastavnicima stupa isključivo kako bi se informirala o djetetovim ocjenama, njena je reakcija iznenađenja potpuno shvatljiva. Usudila bih se pretpostaviti da je navedeni nedostatak interesa za djetetove ocjene od strane obitelji posljedica posjedovanja drugačijih kulturalnih i/ili životnih vrijednosti, a ne njihove nemarnosti ili nebrige jer su se, prema iskazima sudionice, u svim drugim aspektima pokazali kao brižni. To bi se zapažanje moglo povezati s izjavom druge sudionice koja je govorila o tome što obitelji tražitelja azila i azilanata smatraju najvažnijim kada govorimo o školskom radu njihove djece:

Ono što bi najčešće znali reći je 'Ono je dobro, mi očekujemo da sluša, da poštuje autoritete', to im je jako važno. (S7)

Slijedeći taj tok misli, možemo zaključiti da se roditelji, ukoliko ih nastavnice pozitivno izvijeste o ponašanju i disciplini djeteta, ocjenama previše ne zamaraju, posebice kad uzmemo u obzir činjenicu da se naše ocjene uvelike razlikuju od sustava ocjenjivanja u arapskim zemljama te da ih je zapravo jako teško uskladiti, o čemu će riječi biti malo kasnije.

U nizu odgovora istaknuo se i odgovor jednog sudionika koji je jasno dao do znanja da neće tolerirati velika odstupanja od onoga što on očekuje od roditeljske uključenosti te da je na njima red da se prilagode novoj sredini i školi u koju su došli. S time se ne mogu u potpunosti složiti jer

vjerujem da suradnja u svojoj naravi mora biti fleksibilna i da svaka strana u nju mora imati priliku donijeti svoj specifičan doprinos.

Što se *društvene podrške* obiteljima tražiteljima azila i azilanata tiče, čak je desetero sudionika izjavilo kako smatraju da navedene obitelji imaju dobru društvenu podršku. Neki su u tom pogledu više naglašavali ulogu škole, a neki nevladinih organizacija, ali većina ih se složila da su obitelji tražitelja azila i azilanata dobro prihvaćene od strane zajednica u kojima se nalaze:

Dječak se dobro jako socijalizirao, druži se s djecom, djeca se svađaju tko će s njim sjediti, vidim ga i izvan škole da se igra vani. Mislim da su i roditelji dobro prihvaćeni, imaju posao, vidim da se druže s drugim roditeljima, barem ovima koji govore engleski. I ne čujem ništa sa strane loše o njima. (S6)

Jedna je sudionica naglasila kako golem posao oko integracije odrađuju udruge i druge nevladine organizacije te kako bi u tom smislu država mogla napraviti puno više. Ovakvi su rezultati, izuzev procjene o nedostatnosti podrške s razine službenih državnih institucija, iznimno ohrabrujući jer je cijena socijalne izolacije poprilično skupa (Hornby i Lafaele, 2011).

6.2.2. Barijere koje proizlaze iz karakteristika nastavnika i odgojno-obrazovne ustanove

Barijere koje proizlaze iz karakteristika nastavnika i odgojno-obrazovne ustanove obuhvaćaju sve one prepreke koje otežavaju ili onemogućavaju suradnju sa školom, a proizlaze iz obilježja škole i njenih zaposlenika, posebice onih koji su u direktnom kontaktu s obiteljima tražiteljima azila i azilanata. U nastavku će biti tablično prikazane sve barijere kojih su se sudionici mogli spontano dosjetiti unutar ove skupine barijera.

Tablica 4. Najznačajnije barijere koje proizlaze iz karakteristika nastavnika i odgojno-obrazovne ustanove prema spontanom dosjećanju sudionika

Barijere	Frekvencija
jezik	6
karakteristike nastavnika	4
nepripremljenost nastavnika za suradnju s obiteljima tražiteljima azila i azilanata	3

Zanimljivo je da su sudionici i unutar ove skupine najčešće navodili jezik (6), na temelju čega možemo zaključiti da je dio sudionika ipak svjestan vlastite uloge u kreiranju i održavanju jezične barijere. Ovakvi nam rezultati, u usporedbi s ranijima, daju bolju sliku o razini samokritičnosti (nekih) sudionika te pokazuju da su, kad ih se direktnije upita, svjesni da i oni sami perpetuiraju postojanje barijera. S druge strane, indikativne su izjave četvero sudionika koji smatraju da u njihovim ustanovama ne postoje barijere koje proizlaze iz karakteristika nastavnika i odgojno-obrazovne ustanove, odnosno koji se nisu mogli ničega dosjetiti. Činjenica da nisu naveli niti jedan način na koji nastavnici i škola mogu pridonijeti narušavanju suradnje škole i obitelji tražitelja azila i azilanata, bilo to zbog nemogućnosti dosjećanja ili stava da takvi unutar njihovih institucija ne postoje, ponovno nam ukazuje na otežano prepoznavanje vlastitog utjecaja i odgovornosti u ovom području. S tim se slažu i nalazi Flesse (2008), koji je zaključio da unutar školskog sustava često postoji opća tendencija naglašavati da je ono što roditelji (ne) rade značajnije od onoga što škole rade, tj. kako rade.

Kada govorimo o problemima u komunikaciji koji nastaju zbog *jezičnih barijera*, sudionici su ih najčešće rješavali uz pomoć prevoditelja (9), neovisno o tome jesu li osobe u ulozi prevoditelja bile službeno dodijeljene od strane neke organizacije ili su djelovale kao volonteri. Zanimljivo je da neke škole imaju praksu razmjenjivati informacije s obiteljima gotovo isključivo kroz posredovanje volontera, dok neke inzistiraju na fizičkoj prisutnosti roditelja i njihovom aktivnom uključivanju u suradnički proces. Moguće je da su navedene prakse prvenstveno posljedica stava i politike ravnatelja škole, koji svojim vodstvom i odlukama oblikuje rad svih ostalih zaposlenika. Često su u komunikaciji posredovali pripadnici Crvenog križa, kao i 'braća i sestre' koji su obiteljima bili dodijeljeni kao pomagači. Komunikacija između obitelji i zaposlenika škole ponekad se odvijala i preko stranih jezika (4), a ponekad su pomagali i azilanti koji su u Hrvatskoj proveli dulje vrijeme i bili upoznati s jezikom.

Pod određenim *karakteristikama nastavnika* sudionici su prvenstveno navodili negativan mentalni sklop nastavnika koji nisu blagonakloni potrebama tražitelja azila i azilanata i imaju zatvorene stavove, što naravno značajno oblikuje i njihovu svakodnevnu suradnju s njima:

U početku, ja sam imala pretpostavku da će biti otpora prema integraciji od strane učitelja, međutim, mi smo na te otpore, kojih zaista nije bilo puno, odgovorili edukacijom i svaki učitelj je prošao minimalno jednu edukaciju za rad s tražiteljima azila, a neki motiviraniji su ih prošli

i više. (...) Tako da je ono što je izazivalo otpor, to 'Ne znam kako i nepoznato mi je', mi smo na to odgovorili edukacijom i onda su ljudi... Većina ljudi je zaista empatično reagirala. (S10)

Ovakav mi se pristup iznimno svidio jer naglašava odgovornost stručnog tima u području edukacije nastavnika i usmjeravanju školske kulture i klime. U ovom su slučaju stručni suradnici na vrijeme prepoznali problem i pristupili mu na način koji koristi svima te tako prevenirali moguće negativne ishode.

Sudionici su kao bitnu barijeru istaknuli i *nepripremljenost nastavnika za rad s obiteljima tražiteljima azila i azilanata*, počevši od banalnih stvari poput neznanja o tome kako uspostaviti inicijalni kontakt, pa sve do toga kako postići kontinuiranu suradnju s takvim obiteljima i na što se usmjeriti prilikom nje.

Zanimalo me kako se unutar škola zaposlenici nose s barijerama vezanim uz suradnju s obiteljima tražiteljima azila i azilanata te postoje li neki protokoli suradnje baš za takve slučajeve. Šestero je sudionika navelo kako u njihovim školama ne postoje posebni protokoli za suradnju takvim obiteljima, već da se s njima ophode na isti način kao i sa svima ostalima, dok je jedna sudionica rekla da ne zna postoje li takvi protokoli ili ne, na temelju čega možemo pretpostaviti da isti ne postoje. S obzirom da su u većini škola čiji su zaposlenici sudjelovali u istraživanju tražitelji azila novost i rijetkost, ovakve nalaze ne smatram neobičnima. Vjerujem da bi se, s povećanjem broja obitelji tražitelja azila i azilanata u školama možda i razvili određeni protokoli, koji trenutno ne postoje isključivo zbog malobrojnosti istih. No, s druge strane, mislim da unificirani pristup nikad nije dobar, a posebice kad se radi o skupini koja karakteristikama i potrebama toliko odudara od većine te da se, postojao protokol ili ne, u suradnji s njima stvari moraju odvijati na drugačiji, njima prilagođen način.

Na tom tragu, iako se ni od ostalih sudionika nitko nije sreo s pisanim protokolima, petero ih je navelo kako unutar njihovih ustanova postoje određeni nepisani protokoli u vidu uputa i poticaja:

Nema nikakav poseban protokol baš za azilante. Prvo, zato što je to novost, to je donedavno imala samo jedna škola pa nismo ni očekivali da ćemo ih dobiti. Tako da mi nismo imali nekakav poseban protokol, osim što smo, kad smo dobili informaciju da dolaze, imali učiteljsko vijeće i razredna vijeća i jednostavno sam zamolio sve zaposlenike škole da svi sudjelujemo u tome, da pomognemo klincima, iako ne znamo koliko će oni dugo bit tu. (S2)

Svaka je situacija bila specifična. Negdje smo koristili nešto što smo već prošli, a negdje smo potpuno ispočetka kretali sa svime. (S12)

Na pitanje o tome smatraju li da je obiteljima tražiteljima azila i azilanata dostupno dovoljno informacija o obrazovanju njihove djece, većina sudionika (8) odgovorila je potvrdno. Četvero je sudionika navelo kako se glavna razmjena informacija događa na uvodnom sastanku s roditeljima, gdje im se nastoji objasniti kako funkcionira naš školski sustav, koje su njihove obaveze, kako se ocjenjuje i slično, dok ih je troje istaknulo kontinuitet u razmjeni informacija koji se odvija putem roditeljskih sastanaka i individualnih susreta, što odgovara definiciji suradnje od koje smo krenuli, a to je da je ona kontinuirana razmjena informacija, iskustava i emocija između obitelji i djelatnika škole (Bartulović i Kušević, 2016):

Imaju mogućnost bilo nazvati bilo doći u svako doba, kod nas nema najavljuvanja nego primamo roditelje u svakoj situaciji, posebno u takvim situacijama gdje roditeljima svakako treba podrška. (S6)

Posebno su me se dojmili materijali napravljeni od strane Centra za mirovne studije i udruge Korak po korak koje je jedna škola distribuirala roditeljima tražiteljima azila i azilantima čija su djeca pohađala njihovu školu. Knjižice su napisane na hrvatskom, engleskom i arapskom jeziku te na vrlo pristupačan način prikazuju naš obrazovni sustav i mogućnosti školovanja, kao i druge osnovne obrazovne informacije. Fotografija knjižica nalazi se u nastavku:



Slika 1. Primjer informativne knjižice za obitelji tražitelja azila i azilanata

Zanimljivo je da mi je samo jedna sudionica ukazala na postojanje istih. U svakom slučaju smatram da bi takvi materijali uvelike olakšali obiteljima tražiteljima azila i azilanata da se snađu unutar našeg obrazovnog sustava i otvorili im put do jednostavnije suradnje sa školom.

Dvoje je sudionika spomenulo konkretne situacije u kojima smatraju da obiteljima tražiteljima azila i azilanata nije dostupno dovoljno informacija, a jedan bi primjer bilo elektroničko upisivanje djece u srednje škole, koje roditelji obavljaju kod kuće na vlastitom računalu, što im često predstavlja problem pa tu onda uskaču stručni suradnici kao pomoć u snalaženju. Istraživanja se slažu sa iskustvima ovo dvoje sudionika te pokazuju da roditelji tražitelji azila i azilanti često nemaju temeljne informacije o tome kako funkcioniraju lokalne službe i školstvo niti znaju gdje bi do takvih informacija mogli doći (Feiler, 2010).

Zaintrigirao me odgovor jednog od sudionika koji je odgovornost za nedostatak informacija podijelio na školu i same roditelje:

Mislim da nije (dostupno dovoljno informacija). Ali mislim da to nije samo do škole, nego i do njih. Da li to njih interesira uopće. Mislim da su im dostupne informacije, ali pitanje je hoće li oni pitati ako im nešto nije jasno. (S9)

Iako je stručni suradnik zasigurno u pravu kada ističe da se roditelji međusobno razlikuju u spremnosti na traženje informacija, osobno držim da je zadaća škole, kao institucije u poziciji moći, da sve relevantne informacije prenese obiteljima tražitelja azila i azilanata, kao i da kontinuirano prati njihovo razumijevanje.

Sudionici su trebali procijeniti i osjećaju li se kompetentnima za suradnju s obiteljima tražitelja azila i azilanata. Polovica njih (6) je izjavila da se osjećaju kompetentno, iako je troje jasno reklo da je taj osjećaj došao s vremenom i iskustvom te da ga u početku rada definitivno nije bilo. Bilo mi je istovremeno zanimljivo i zabrinjavajuće da je samo jedna sudionica zaslugu za svoj osjećaj kompetentnosti pripisala svom obrazovanju:

Cijelo moje obrazovanje me dobro pripremiло za to. U okviru moje struke ima puno tema kako raditi s ranjivim skupinama. (...) tako da se ja konkretno osjećam kao da imam sve vještine i znanja koja mi trebaju za to. (S10)

S druge strane, četvero je sudionika reklo da se baš ne osjećaju kompetentno za suradnju s obiteljima tražitelja azila i azilanata, a posebno me zaintrigirala činjenica da su se na taj način

izjasnile obje učiteljice, koje zapravo u svom svakodnevnom radu najviše surađuju s roditeljima. Preostalih dvoje sudionika nije znalo procijeniti smatraju li se kompetentnima ili ne.

Kad su upitani o *resursima koji im nedostaju za kvalitetnu suradnju s obiteljima tražitelja azila i azilanata*, samo je četvero sudionika navelo kako misli da ih ima dovoljno, s time da je jedna sudionica napomenula kako je većinu materijalnih resursa pribavila sama. Najviše je sudionika (7) izrazilo potrebu za boljom podrškom od strane nadležnih institucija, koja bi se manifestirala u konkretnim uputama, brzim i točnim povratnim informacijama i uhodanim procedurama, kao što navodi jedna sudionica:

Često bi mi se znalo dogoditi da ja odgovor iz nadležnog ministarstva ili iz gradskog ureda dobijem tek kasnije, prije bih došla do nekakve informacije ili odgovora kroz suradnju s kolegicama iz drugih škola, a onda nevladine organizacije, tek onda država. Voljela bih da je tu bila nekakva sustavna i brža podrška od Ministarstva. Ja bih na kraju dobila taj odgovor, ali dugo je to trajalo dok bi to stiglo. (S5)

Potrebu za boljom podrškom u stopu slijede potreba za većom količinom ljudskih resursa i institucija vezanih uz asistiranje integraciji (5), odnosno zapošljavanjem osoba koje će se baviti pomaganjem obiteljima tražitelja azila i azilanata u savladavanju jezika, kulture i običaja (predloženo i zanimanje integracijskog asistenta), kao i povećanjem broja dostupnih prevoditelja, stručnjaka za rad s traumatiziranim ljudima i pomoćnika u nastavi namijenjenih djeci tražitelja azila i azilanata.

Sljedeći je resurs po zastupljenosti odgovora sudionika (4) bila bolja edukacija za rad s obiteljima tražitelja azila i azilanata, kao i financijska mogućnost sudjelovanja u edukacijama koje se organiziraju od strane Ministarstva ili udruga. Njih slijede potreba za više materijala za rad i suradnju s obiteljima tražitelja azila i azilanata (3), prostor za neometanu suradnju (1) i vrijeme (1). Nedostatak resursa vremena opisan je u sljedećem primjeru:

Imam naprosto toliko posla da moram raditi po prioritetima, tako da puno stvari koje mislim da bi trebalo napraviti ne stignem napraviti jer imam drugih važnijih, hitnijih stvari. (S10)

Slične je rezultate dobila i Bæck (2015), navodeći kako nastavnici zbog ograničenog vremena rada moraju neke aktivnosti staviti na margine, a u tu skupinu često spada i suradnja s roditeljima. Zanimljiv je prijedlog jedne sudionice koja je kao resurs koji nedostaje navela financijsku naknadu

za nastavnike koji u razredima imaju učenike tražitelje azila i azilante i svakodnevno surađuju s njima i njihovim roditeljima:

Takvo obrazovanje zahtijeva i dosta pripreme od strane nastavnika. Kad imate recimo dijete s poteškoćom ili prilagođenim programom, ljudi za to i primaju nekakav novac, za razliku od ovoga slučaja gdje to nije tako, gdje se tu djecu smatra kao svakog redovnog učenika, gdje takva potpora učitelju nije potpora. Ali definitivno bi bilo nešto što bi učitelje svakako motiviralo. Jer takve djece je puno na nivou jednog razreda i pripremat se svaki put za rad s takvim djetetom koje ne razumije osnovne pojmove, a kamoli nešto više, je vrlo zahtjevno i teško. Posebno ako nemaš podrške i nisi pripremljen, nisi educiran za rad s takvom djecom.
(S4)

Smatram da bi takav oblik naknade mogao imati jako pozitivne motivacijske učinke na nastavnike koji surađuju s obiteljima tražitelja azila i azilanata i da im taj dodatni posao koji zbog navedene suradnje moraju obavljati ne bi predstavljao samo otegotnu okolnost, već bi znali da su nagrađeni za taj dodatni trud koji svakodnevno ulažu.

6.2.3. Barijere koje proizlaze iz širih društvenih okolnosti

Barijere koje proizlaze iz širih društvenih okolnosti obuhvaćaju sve one prepreke koje otežavaju ili onemogućavaju suradnju škole i obitelji tražitelja azila i azilanata, a proizlaze iz obilježja društva, vremena i prostora u kojem živimo. U nastavku će tablično biti prikazane sve barijere kojih su se sudionici spontano dosjetili unutar ove skupine.

Tablica 5. Najznačajnije barijere koje proizlaze iz karakteristika širih društvenih okolnosti prema spontanom dosjećanju sudionika

Barijere	Frekvencija
predrasude i strah	5
negativan medijski utjecaj	3

Troje sudionika reklo je da nisu primijetili da takve barijere postoje, što može ukazivati na to da navedeni sudionici nisu svjesni društvenih faktora koji više ili manje posredno utječu na

oblikovanje državnih politika, školskog sustava i, možda najvažnije, mišljenja ljudi, a koji posljedično svakako djeluju i na suradnju škole i obitelji tražitelja azila i azilanata. Isto tako, moguće je i da su, usprkos svjesnosti o navedenim utjecajima, zaključili kako oni nemaju značajnih posljedica na suradnju jer ih u svojem profesionalnom radu nisu primijetili.

S druge strane, od onih barijera koje su bile spomenute, barijera vezana uz predrasude i strah najčešće je bila centrirana oko religijske i etničke pripadnosti obitelji tražitelja azila i azilanata:

To povezivanje religije i kulture sa nekakvim terorizmom koji se događa u svijetu. Mislim da je to neka najveća barijera koja se prenosi – slušamo vijesti, slušamo jedni druge, svašta se događa i uvijek je tu prisutan nekakav strah. (S8)

Negativan medijski utjecaj također je imao slične konotacije.

Općenito o azilantima i o svim tim problemima mislim da je u novinama i medijima toliko to provučeno da ljudi teško donose neke svoje sudove, zato što nemaju priliku upoznati ih iz prve ruke. Ja ono što čujem u medijima, to je nebo i zemlja u odnosu na našu situaciju. (S2)

Ono što smatram doista pozitivnim je činjenica da nitko od sudionika nije imao iskustva s nekim ozbiljnijim incidentom vezanim uz obitelji tražitelja azila i azilanata i ponašanje vođeno predrasudama od strane okoline.

Kad je trebalo procijeniti stav većinskog stanovništva Republike Hrvatske prema tražiteljima azila i azilantima, odgovori sudionika su bili šaroliki. Većina sudionika (7) rekla je kako smatra da je stav većinskog stanovništva prema tražiteljima azila i azilantima negativan, prvenstveno naglašavajući strah i neinformiranost:

Mislim da je tu još uvijek prisutan jedan određeni strah, al' to ljudima nije ni dovoljno objašnjeno, što to znači bit migrant, što znači bit azilant, od čega su ljudi pobjegli, koje su njihove namjere, tko dobiva azil, pod kojim uvjetima... Mislim da su ljudi neinformirani. Da se ljudima objasni da su to ljudi koji nisu pobjegli zbog ekonomskih razloga, nego zbog životnih, koji su s familijom i odlučili su ostati, školovati se, živjeti, raditi itd., e onda mislim da smo mi kao narod vrlo gostoljubivi. Ali, treba to lijepo objasniti. (S1)

Dvije su sudionice rekle da stavovi ovise o tome o kojem se dijelu zemlje i kojim pojedincima radi, dok je treća sudionica, koja smatra da su stavovi prema tražiteljima azila i azilantima neutralni, svoje mišljenje bazirala na znanstvenom radu na tu temu koji je nedavno pročitala

(Ajduković i sur., 2019). Uz to, dvoje je sudionika smatralo da je stav većinskog stanovništva prema tražiteljima azila i azilantima pozitivan. Ovakve su razlike u stavovima zanimljive jer nam ukazuju na to da smo svi podložni tome da svijet gledamo kroz prizmu neke svoje subjektivne stvarnosti, koja nastaje kao plod kretanja u krugovima koji imaju različita uvjerenja, stavove i pogled na svijet. Činjenica je da su zaposlenici škole heterogena skupina i da će i njihove procjene o stavovima većine biti jednako tako heterogene, jer svatko od njih ima drugačiji kut gledanja. Samo se jedna sudionica pozvala na znanstveno istraživanje, svi ostali su svoju procjenu vršili isključivo na nereprezentativnom uzorku kojim su okruženi unutar svoje sredine, neovisno o tome govorimo li o mjestu stanovanja, naselju, obitelji ili krugu prijatelja.

S obzirom na to da su status obitelji tražitelja azila i azilanata, kao i njihovo obrazovanje (a samim time i suradnja sa školom) uvjetovani zakonom, zanimalo me *koliko su sudionici upoznati sa zakonskim okvirom* vezanim uz ovo pitanje te smatraju li da su navedeni zakoni adekvatni naspram potreba skupina kojih se tiču. Troje sudionika navelo je kako nisu upoznati sa zakonskim okvirom, dok je jednak broj sudionika (3) rekao kako nisu upoznati s potrebama obitelji tražitelja azila i azilanata pa ne mogu govoriti o zakonskoj primjerenosti. Od analize se ogradio i jedan sudionik koji je rekao da nije razmišljao o primjerenosti zakona, da ih ne propitkuje, nego samo postupa po njima. Troje je sudionika reklo da su zakoni dobri, ali da je provedba usporena i neadekvatna, kao i da bi ju trebalo poboljšati.

Zanimljivo mi je bilo što je više sudionika navelo kako, usprkos tome što nisu upoznati sa zakonom, prema obiteljima tražiteljima azila i azilantima pristupaju s namjerom da im pomognu u najvećoj mogućoj mjeri:

Moram spomenuti da ne znam te zakone, nisam ni čuo da postoje. Mi sa jedne ljudske strane činimo sve što trebamo, ne poznajući te zakone. (S3)

Jedine konkretne zamjerke sadržaju zakona izreklo je dvoje sudionika, koji smatraju da je propisana količina pripreme nastave premala da bi zadovoljila potrebe obitelji tražitelja azila i azilanata i omogućila im kvalitetno uključivanje u školski sustav.

Na koncu sustavnog pregleda podskupina barijera suradnji škole i obitelji tražitelja azila i azilanata, treba odgovoriti na treće istraživačko pitanje. Sudionici se u svom radu od barijera koje proizlaze iz karakteristika obitelji najviše susreću s jezičnim problemima, nedostatkom volje za

suradnju sa školom od strane obitelji i kulturalnim razlikama; od barijera koje proizlaze iz karakteristika nastavnika i odgojno-obrazovne ustanove najviše se susreću s nepovoljnim karakteristikama nastavnika i neadekvatnom pripremljenosti za suradnju s obiteljima tražiteljima azila i azilanata; dok su kod barijera koje proizlaze iz širih društvenih okolnosti najzastupljenije predrasude i negativan medijski utjecaj.

7. ZAKLJUČAK

S obzirom na veliki migracijski val koji je pogodio Europu i dolazak značajnog broja izbjeglica u Republiku Hrvatsku, naš se obrazovni sustav posljednjih godina suočava s izazovima uključivanja djece tražitelja azila i azilanata u redovne škole i suradnje s njihovim obiteljima. Iako državni zakoni i pedagoški dokumenti (npr. Zakon o međunarodnoj i privremenoj zaštiti, 2015; Obiteljski zakon, 2015; Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje, 2017) podrazumijevaju jednaku suradnju škole sa svim obiteljima, brojna istraživanja (Carreón i sur., 2005; Crozier, 1999; Dryden-Peterson, 2016; McBrien, 2005; McGovern i Devine, 2016; Turney i Kao, 2009 i dr.) pokazuju da to u praksi baš i nije tako te da na njenu kvalitetu utječu razni faktori i prepreke. Upravo su navedene prepreke u fokusu ovog rada, koji je nastojao utvrditi koje su, iz perspektive zaposlenika škole, najznačajnije barijere suradnji škole i obitelji tražitelja azila i azilanata.

U teorijskom dijelu rada najprije su predstavljeni terminološki okvir obitelji tražitelja azila i azilanata i relevantni zakoni kojima je određen njihov status. Potom je definirana suradnja škole i obitelji te je stavljen naglasak na njenu ulogu u kontekstu reprodukcije društvenih nejednakosti. Glavni dio teorijskog dijela rada bavio se sustavnim prikazom dosadašnjih empirijskih spoznaja o barijerama suradnji škole i obitelji, posebice orijentiranim prema obiteljima tražiteljima azila i azilanata. Barijere su, ovisno o faktorima iz kojih proizlaze, podijeljene u tri skupine – na one vezane uz obitelj, nastavnike i školu te šire društvene okolnosti.

Osnovni cilj empirijskog dijela rada bio je utvrditi koje barijere suradnji škole i obitelji tražitelja azila i azilanata djelatnici škola uočavaju te kako interpretiraju njihovu važnost za uspostavu kvalitetnih odnosa obitelji i škole. Pokušalo se saznati kakva su osobna iskustva suradnje sudionika istraživanja i obitelji tražitelja azila i azilanata, koju barijeru suradnji škole i obitelji tražitelja azila i azilanata sudionici istraživanja prepoznaju kao najznačajniju za svoje pedagoško djelovanje i s kojim se dodatnim barijerama sudionici istraživanja najviše susreću u svom radu. Istraživanje je provedeno na uzorku od 12 zaposlenika iz 5 različitih škola, koji su bili zaposleni na pozicijama ravnatelja, stručnih suradnika i nastavnika. Rezultati pokazuju da su osobna iskustva suradnje sudionika istraživanja i obitelji tražitelja azila i azilanata većinom ugodna i pozitivna, usprkos tome što je gotovo polovica sudionika procijenila da su roditelji tražitelji azila i azilanti u

obrazovanje svoje djece uključeni manje od domicilnih roditelja. Barijera suradnji škole i obitelji tražitelja azila i azilanata koja se pokazala najznačajnijom bio je jezik. Uz njega su se, unutar triju teorijski utemeljenih podskupina barijera, sudionici najčešće susretali s nedostatkom volje za suradnju od strane obitelji, kulturalnim razlikama, negativnim mentalnim sklopom nastavnika i njihovom neadekvatnom pripremljenošću za suradnju s obiteljima tražiteljima azila i azilanata te predrasudama okoline i negativnim medijskim utjecajem.

Važno je napomenuti da provedeno istraživanje ima nekoliko ograničenja. S obzirom na to da je korištena metoda intervjua i da su, usprkos naknadnoj anonimizaciji dobivenih podataka, sudionici trebali verbalno očitovati svoje stavove i razmišljanja o određenim temama, moguće je da su u nekim slučajevima davani socijalno poželjni odgovori, što je moglo utjecati na valjanost dobivenih rezultata. Isto tako, iako su pitanja sastavljena i upućivana na način na koji se maksimalno nastojalo izbjeći sugeriranje odgovora, moguće je da je zbog mog neiskustva u provođenju intervjua nesvjesno došlo do određenih utjecaja s moje strane. S obzirom na to da je korišten kvalitativni pristup, treba uzeti u obzir i moju potencijalnu subjektivnost prilikom analize i interpretacije dobivenih podataka. Također, usprkos tome što ovaj rad obuhvaća dovoljan broj sudionika s obzirom na svoj cilj i svrhu, u budućnosti bi bilo zanimljivo proširiti uzorak kako bi se mogla napraviti detaljnija analiza rezultata prema radnim mjestima sudionika. Uz to, u ovom je istraživanju ispitana isključivo perspektiva zaposlenika škole te bi se u daljnjim istraživanjima svakako trebalo usmjeriti i na perspektivu obitelji kako bi se vidjelo koje barijere suradnji sa školom članovi obitelji smatraju najznačajnijima.

Unatoč navedenim ograničenjima, smatram da su ovim istraživanjem dobiveni rezultati značajni za bolje razumijevanje barijera suradnji škole i obitelji tražitelja azila i azilanata u Republici Hrvatskoj. Dobivene spoznaje mogu poslužiti kao temelj za buduća istraživanja te biti orijentir za poboljšanje kvalitete suradnje škole i obitelji tražitelja azila u Republici Hrvatskoj općenito.

8. LITERATURA

- Ajduković, D., Čorkalo Biruški, D., Gregurović, M., Matić Bojić, J. i Župarić-Iljić, D. (2019) *Izazovi integracije izbjeglica u hrvatsko društvo: stavovi građana i pripremljenost lokalnih zajednica*. Zagreb: Ured za ljudska prava i prava nacionalnih manjina.
- Bæck, U. D. K. (2015) Beyond the fancy cakes: Teachers' relationship to home-school cooperation in a study from Norway. *International Journal about Parents in Education*, 9 (1), str. 37-46 .
- Bartulović, M. i Kušević, B. (2016) *Što je interkulturno obrazovanje? Priručnik za nastavnike i druge znatizeljnike*. Zagreb: Centar za mirovne studije.
- Bognar, L. (2000) Kvalitativni pristup istraživanju odgojno-obrazovnog procesa. *Zbornik radova Učiteljske akademije u Zagrebu*, 2 (1), str. 45-54.
- Carreón, G. P., Drake, C. i Barton, A. C. (2005) The importance of presence: Immigrant parents' school engagement experiences. *American Educational Research Journal*, 42 (3), str. 465-498.
- Christenson, S. L. i Sheridan, S. M. (2001) *School and families: Creating essential connections for learning*. New York: The Guilford Press.
- Crozier, G. (2001) Excluded Parents: the deracialisation of parental involvement. *Race Ethnicity and Education*, 4 (4), str. 329-341.
- Crozier, G. (1999) Is it a case of 'We know when we're not wanted'? The parents' perspective on parent-teacher roles and relationships. *Educational Research*, 41 (3), str. 315-328.
- Čorkalo Biruški, D. (2015) Etički izazovi kvalitativnih istraživanja u zajednici: od planiranja do istraživačkog izvještaja. *Ljetopis socijalnog rada*, 21 (3), str. 393-423.
- De Carvalho, M. E. (2001) *Rethinking family-school relations: A critique of parental involvement in schooling*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dryden-Peterson, S. (2016) Refugee education in countries of first asylum: Breaking open the black box of pre-resettlement experiences. *Theory and Research in Education*, 14 (2), str. 131-148.

- Epstein, J. L. (2008) Improving family and community involvement in secondary schools. *The Education Digest*, 73 (6), str. 9-12.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R. i Van Voorhis, F. L. (2002) *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Fan, X. i Chen, M. (2001) Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13 (1), str. 1–22.
- Fan, W. i Williams, C. M. (2010) The Effects of Parental Involvement on Students' Academic Self-efficacy, Engagement and Intrinsic Motivation. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 30 (1), str. 53–74.
- Fan, W., Williams, C. M. i Wolters, C. A. (2012) Parental Involvement in Predicting School Motivation: Similar and Differential Effects Across Ethnic Groups. *The Journal of Educational Research*, 10 (1), str. 21–35.
- Feiler, A. (2010) *Engaging 'Hard to Reach' Parents: Teacher-parent Collaboration to Promote Children's Learning*. West Sussex: John Wiley & Sons.
- Flessa, J. (2008) Parental Involvement: What Counts, Who Counts It, and Does It Help?. *Education Canada*, 48 (2), str. 18-21.
- Garcia Coll, C., Akiba, D., Palacios, N., Bailey, B., Silver, R., DiMartino, L. i Chin, C. (2002) Parental involvement in children's education: Lessons from three immigrant groups. *Parenting: Science and Practice*, 2 (3), str. 303-324.
- Gorski, P. C. (2008) Good intentions are not enough: A decolonizing intercultural education. *Intercultural education*, 19 (6), str. 515-525.
- Guest, G., Bunce, A. i Johnson, L. (2006) How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field methods*, 18 (1), str. 59-82.
- Hallgarten, J. (2000) *Parents Exist, OK!?: Issues and Visions for Parent-school Relationships*. London: Institute for Public Policy Research.
- Halmi, A. (2005) *Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

- Hornby, G. i Lafaele, R. (2011) Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational review*, 63 (1), str. 37-52.
- International Organization for Migration (2018) *Displacement tracking matrix* [online]. Dostupno na: <http://migration.iom.int/europe/> [3. listopada 2018.]
- International Organization for Migration (2017) *2015 Global migration trends factsheet*. Berlin: Global Migration Data Analysis Centre.
- Jurić, V. i Maleš, D. (1994) School and parents. *Napredak: Časopis za pedagoški teoriju i praksu*, 135 (2), str. 133-140.
- Kim, Y. (2009) Minority parental involvement and school barriers: Moving the focus away from deficiencies of parents. *Educational Research Review*, 4 (2), str. 80-102.
- Konvencija o pravima djeteta (2001) Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
- Kušević, B. (2016) Zainteresirani roditelji uvijek nađu vremena za dolazak u školu! Suradnja obitelji i škole u kontekstu reprodukcije društvenih nejednakosti. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 25 (2), str. 179-198.
- Lopez, G. R., Scribner, J. D. i Mahitivanichcha, K. (2001) Redefining parental involvement: Lessons from high-performing migrant-impacted schools. *American Educational Research Journal*, 38 (2), str. 253-288.
- Maleš, D. (2003) Afirmacija roditeljstva. U: Puljiz, V. i Bouillet, D. (ur.), *Nacionalna obiteljska politika* (str. 277-301). Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
- Marshall, M. N. (1996) Sampling for qualitative research. *Family practice*, 13 (6), str. 522-526.
- McBrien, J. L. (2005) Educational needs and barriers for refugee students in the United States: A review of the literature. *Review of educational research*, 75 (3), str. 329-364.
- McGovern, F. i Devine, D. (2016) The care worlds of migrant children: Exploring inter-generational dynamics of love, care and solidarity across home and school. *Childhood*, 23 (1), str. 37-52.
- Milas, G. (2005) *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

- Miles, M. B. i Huberman, A. M. (1994) *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. London: SAGE Publications.
- Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje* (2017) Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH. Dostupno na: https://mzo.hr/sites/default/files/dokumenti/2017/OBRAZOVANJE/NACION-KURIK/nacionalni_kurikulum_za_osnovnoskolski_odgoj_i_obrazovanje.pdf [24. rujna 2018.]
- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (2011) Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH. Dostupno na: http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf [24. rujna 2018.]
- Obiteljski zakon (2015) *Narodne novine*, 103/2015. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_09_103_1992.html [27. rujna 2018.]
- Orešić, B. (2018) *Hrvatska u klinču, sprema se crni scenarij*. Dostupno na: <https://www.jutarnji.hr/globus/Globus-politika/hrvatska-u-klincu-sprema-se-crni-scenarij-na-pomolu-je-migrantski-val-daleko-veci-od-onoga-iz-2015-a-svi-putevi-prema-zapadu-mu-vode-preko-rh/7478772/> [01. prosinca 2018.]
- Pahić, T., Miljević-Ričički, R. i Vizek Vidović, V. (2010) Uključenost roditelja u život škole: percepcija roditelja opće populacije i predstavnika roditelja u školskim tijelima. *Odgojne znanosti*, 12 (2), str. 329-346.
- Patrikakou, E. N. i Anderson, A. R. (Ur). (2005) *School-family partnerships for children's success*. New York: Teachers College Press.
- Patrikakou, E., Weissberg, R. P., Manning, J. B., Redding, S. i Walberg, H. J. (2003) *School-Family Partnerships: Promoting the Social, Emotional, and Academic Growth of Children*. Temple University: Laboratory for Student Success.
- Perić, K. (2018) *Djeca izbjeglice u Hrvatskoj: iskustvo dolaska, prilagodba na nove uvjete života i očekivanja od budućnosti*. (diplomski rad) Hrvatsko katoličko sveučilište: Odjel za psihologiju.
- Sanders, M. G. i Sheldon, S. B. (2009) *Principals matter: A guide to school, family, and community partnerships*. Corwin: A SAGE Company.

- Sisgoreo, T. (2017) *Integracija iz perspektive azilanata*. (diplomski rad) Sveučilište u Zagrebu: Filozofski fakultet.
- Sullivan, A. (2001) Cultural capital and educational attainment. *Sociology*, 35 (4), str. 893-912.
- Sušanj Gregorović, K. (2018) Dobrobiti roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta. *Napredak: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 159 (1-2), str. 101-113.
- Turney, K. i Kao, G. (2009) Barriers to school involvement: Are immigrant parents disadvantaged?. *The Journal of Educational Research*, 102 (4), str. 257-271.
- Učiteljski fakultet u Zagrebu (2016) *Opis predavanja – silabusi reda predavanja Učiteljskog fakulteta za akademsku godinu 2016./2017*. Dostupno na: <https://www.ufzg.unizg.hr/wp-content/uploads/2013/12/U%c4%8diteljski-studij-s-modulima-Program-903.pdf> [7. kolovoza 2019.]
- UNCHR (2018a) *Figures at a glance*. Dostupno na: <http://www.unhcr.org/figures-at-a-glance.html> [9. studenog 2018.]
- UNCHR (2018b) *Population statistics database*. Dostupno na: <http://popstats.unhcr.org/en/overview> [1. listopada 2018.]
- Zakon o azilu (2007) *Narodne novine*, 79/2007. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2007_07_79_2474.html [1. listopada 2018.]
- Zakon o izmjenama i dopunama Zakona o azilu (2010) *Narodne novine*, 88/2010. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2010_07_88_2462.html [1. listopada 2018.]
- Zakon o međunarodnoj i privremenoj zaštiti (2015) *Narodne novine*, 70/2015. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_06_70_1328.html [1. listopada 2018.]
- Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008) *Narodne novine*, 87/2008. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_07_87_2789.html [27. rujna 2018.]

9. PRILOZI

Prilog 1. Izjava Povjerenstva za etičnost pedagoških istraživanja Filozofskog fakulteta u Zagrebu

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU
I. Lučića 3, 10000 Zagreb
Telefon: (01) 6120-167
Fax: (01) 6156-880, e-mail: pedagog@ffzg.hr



UNIVERSITY OF ZAGREB
FACULTY OF PHILOSOPHY
DEPARTMENT OF PEDAGOGY
I. Lučića 3, 10000 Zagreb, Croatia
Phone: ++385 1 6120-167
Fax: ++385 1 6156-880, e-mail: pedagog@ffzg.hr

Zagreb, 13. lipnja 2019.

IZJAVA POVJERENSTVA ZA ETIČNOST PEDAGOGIJSKIH ISTRAŽIVANJA

Povjerenstvo za etičnost pedagoških istraživanja Odsjeka za pedagogiju Filozofskoga fakulteta u Zagrebu u sastavu:

- dr. sc. Ana Širanović
- doc. dr. sc. Sandra Car
- Zoran Horvat, asistent

na sjednici Povjerenstva održanoj 13. lipnja 2019. godine dalo je mišljenje da se niže navedeni prijedlog istraživanja može proglasiti valjanim sa stajališta etike istraživanja.

Naslov: Suradnja škole i obitelji tražitelja azila: analiza strukturalnih i pedagoških barijera.
Istraživačica: Rea Vrandečić, studentica pedagogije (Filozofski fakultet Zagreb)
Mentorica: doc. dr. sc. Barbara Kušević

Dr. sc. Ana Širanović

Predsjednica Povjerenstva za etičnost pedagoških istraživanja



Prilog 2. Suglasnost za sudjelovanje u istraživanju

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Odsjek za pedagogiju

SUGLASNOST ZA SUDJELOVANJE U ISTRAŽIVANJU

Ovu suglasnost dajem u svrhu sudjelovanja u istraživanju „Barijere suradnji škole i obitelji tražitelja azila i azilanata“, koje u okviru svog diplomskog rada (pod mentorstvom doc. dr. sc. Barbare Kušević) provodi studentica pedagogije Rea Vrandečić. Izjavljujem da sam informiran/a o cilju i postupku istraživanja i da pristajem sudjelovati u intervjuiranju.

Suglasan/na sam s time da se intervju snima diktafonom. Pristup audio zapisu i transkriptu intervjuja, koji će biti korišteni isključivo u svrhu izrade diplomskog rada, imat će samo gore navedene istraživačice. Audio zapis će biti obrisano odmah po završetku transkribiranja, a transkripti anonimizirani u maksimalnoj mogućoj mjeri i pažljivo pohranjeni 36 mjeseci nakon obrane diplomskog rada, nakon čega će biti obrisani. Obaviješten/a sam da će ova Suglasnost, u kojoj će biti navedeno moje ime i prezime, biti pažljivo pohranjena odvojeno od transkripata intervjuja. Također sam suglasan/na s time da se pojedini dijelovi intervjuja citiraju/parafraziraju u diplomskom radu koji će kasnije biti dostupan široj populaciji, uz poštovanje moje anonimnosti u maksimalnoj mjeri u kojoj nacrt istraživanja to dopušta.

Potvrđujem da me studentica uputila da tijekom intervjuja trebam u maksimalnoj mogućoj mjeri štititi anonimnost obitelji i iskustva rada s roditeljima koja ću prezentirati, na način da ne spominjem pojedinačne obitelji ili, ukoliko je to nužno, štitim njihovu anonimnost nenavođenjem identificirajućih podataka (poput državljanstva, imena, broja djece i slično).

Svjestan/na sam da je moj pristanak na istraživanje dobrovoljan i da imam pravo odustati u bilo kojem trenutku, bez pojašnjavanja razloga odustajanja. Obaviješten/a sam da se za uvid u rezultate istraživanja mogu obratiti studentici, čije sam kontakte dobio/la prije početka istraživanja.

Izjavljujem i vlastoručnim potpisom potvrđujem da navedene naputke u cijelosti razumijem i prihvaćam te da sam prije potpisivanja imao/la priliku razjasniti sve nejasnoće sa studenticom.

Datum i mjesto _____

Ime i prezime _____

Potpis _____

Prilog 3. Okvirni protokol intervjuiranja

Uvod

1. Predstavite se (ime, godine, zanimanje).
2. Koliko dugo radite u ovoj instituciji?

Osobna iskustva suradnje s obiteljima tražitelja azila i azilanata

1. Kako osobno doživljavate veliki migrantski val koji je pogodio Republiku Hrvatsku u posljednjih nekoliko godina?
2. Što mislite, koje bi mogle biti posljedice takvih migracija za Hrvatsku?
3. Kakva su Vaša razmišljanja o uključivanju djece tražitelja azila i azilanata u redovne škole?
4. Sjećate li se kako je izgledao Vaš prvi susret s obiteljima tražitelja azila i azilanata u Vašoj školi?
5. Kako biste procijenili kvalitetu suradnje Vaše škole s obiteljima tražitelja azila i azilanata?
6. Na koje se načine ostvaruje suradnja s obiteljima tražitelja azila i azilanata?
7. Koliko su, prema Vašoj procjeni, roditelji tražitelji azila/azilanti uključeni u obrazovanje svoje djece?
8. Što mislite, koje su najveće barijere u suradnji škole s obiteljima tražitelja azila i azilanata?

Dodatna pitanja:

Nakon što sudionik istraživanja iscrpi odgovore na prethodno pitanje i uzevši u obzir ono što je osoba već rekla, bit će postavljena neka od pitanja u nastavku (numerirana pitanja bit će postavljena svim sudionicima, a nenumerirana samo onima koji ih nisu ranije zahvatili svojim odgovorima).

9. Kada govorimo o barijerama koje proizlaze iz karakteristika obitelji tražitelja azila i azilanata, što Vam prvo pada napamet? Koje biste naveli kao najznačajnije?

- Kakva su Vaša iskustva u vezi s problemima u komunikaciji koji proizlaze iz činjenice da roditelji uopće ne/nedostatno govore hrvatski jezik (ili bilo koji drugi jezik koji bi omogućio komunikaciju s Vama)? Kako savladavate te jezične barijere?
- Koji članovi obitelji najčešće komuniciraju s Vama? Djeluju li djeca kao posrednici informacija između škole i obitelji?
- Mislite li da stupanj obrazovanja i socioekonomske prilike roditelja tražitelja azila/azilanata utječu na njihovu suradnju sa školom? Ako da, kako/zašto? Pojasnite svoj odgovor.
- Mislite li da zaposlenje roditelja tražitelja azila/azilanata utječe na njihovu suradnju sa školom? Ako da, kako/zašto? Pojasnite svoj odgovor.
- Jeste li primijetili neke razlike između Vas i obitelji tražitelja azila/azilanata po pitanju pogleda na ulogu obitelji i škole u obrazovanju? Ako da, jeste li slične razlike primijetili i u radu s drugim obiteljima ili mislite da su specifične za obitelji tražitelja azila i azilanata?
- Imate li saznanja o tome imaju li obitelji tražitelja azila/azilanata čija djeca pohađaju Vašu školu adekvatnu društvenu podršku u školi i zajednici?

10. Kada govorimo o barijerama koje proizlaze iz karakteristika nastavnika i odgojno-obrazovne ustanove, što Vam prvo pada napamet? Koje biste naveli kao najznačajnije?

- Postoje li u Vašoj instituciji neki pisani ili nepisani protokoli suradnje s obiteljima tražitelja azila/azilanata?
- Na koje načine nastojite uspostaviti kvalitetnu suradnju s roditeljima tražiteljima azila/azilantima?
- Smatrate li da je roditeljima tražiteljima azila/azilantima dostupno dovoljno razumljivih informacija o obrazovanju njihove djece? Na koje im načine nastojite pružiti potrebne informacije?
- Osjećate li se kompetentnima za suradnju s obiteljima tražitelja azila i azilanata? Pojasnite svoj odgovor.

- Imate li Vi osobno ili Vaša škola dovoljno resursa za kvalitetnu suradnju s obiteljima tražitelja azila i azilanata? Ukoliko smatrate da nemate, koji Vam resursi najviše nedostaju?

11. Što mislite, koje su najveće barijere suradnji škole i obitelji tražitelja azila i azilanata koje proizlaze iz širih društvenih okolnosti, odnosno obilježja društva, vremena i prostora u kojem živimo?

- Smatrate li da su postojeći zakoni o suradnji škole i obitelji tražitelja azila i azilanata, kao i o samim tražiteljima azila/azilantima općenito, odgovarajući njihovim potrebama?
- Kako procjenjujete stav većinskog stanovništva RH prema tražiteljima azila i azilantima?