



# Djeca migrantskoga porijekla u hrvatskome obrazovnom sustavu – stanje i perspektive

Autori: Marija Bartulović, Ana Bauer, Ana Blažević Simić,  
Dejana Bouillet, Ruben Elenkov, Klara Lovrečki, Ana Širanović, Dorijan Vahtar

Urednice: Dejana Bouillet i Ana Širanović

2020  
600000

DJECA MIGRANTSKOGA PORIJEKLA U HRVATSKOME  
OBRAZOVNOM SUSTAVU – STANJE I PERSPEKTIVE

## **Nakladnik**

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

## **Za nakladnika**

prof. dr. sc. Domagoj Tončinić

## **Autori i autorice**

Marija Bartulović, Ana Bauer, Ana Blažević Simić, Dejana Bouillet,  
Ruben Elenkov, Klara Lovrečki, Ana Širanović, Dorijan Vahtar

## **Urednice**

prof. dr. sc. Dejana Bouillet i izv. prof. dr. sc. Ana Širanović

## **Recenzentice**

prof. dr. sc. Marija Sablić, Filozofski fakultet Sveučilišta Josipa  
Jurja Strossmayera u Osijeku  
doc. dr. sc. Iva Buchberger, Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci

## **Lektorica**

Katarina Starčević

## **Naslovnica**

CENTAR PAŽNJE, Vanja Nikolić

## **Grafičko uređenje i prijelom**

Marko Maraković

## **Urednica područja**

izv. prof. dr. sc. Jana Šarinić

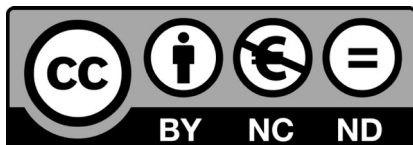
## **Godina elektroničkog izdanja**

2026

<https://doi.org/10.17234/9789533792712>

## **ISBN:**

978-953-379-271-2



Djelo je objavljeno pod uvjetima Creative Commons Autorstvo-Nekomercijalno-Bez prerada 4.0 Međunarodne javne licence (CC-BY-NC-ND) koja dopušta korištenje, dijeljenje i umnažanje djela, ali samo u nekomercijalne svrhe i uz uvjet da se ispravno citira djelo i autora, te uputi na izvor. Dijeljenje djela u prerađenom ili izmijenjenom obliku nije dopušteno.

**DJECA MIGRANTSKOGA PORIJEKLA U HRVATSKOME  
OBRAZOVNOM SUSTAVU – STANJE I PERSPEKTIVE**

 **FF press**

Zagreb, 2026.



## Sadržaj

Jana Šarinić <i>Predgovor</i> .....	7
Dejana Bouillet i Ana Širanović <i>Uvodnik</i> .....	9
Klara Lovrečki <i>Procjena potreba odgojno-obrazovnih djelatnika za profesionalnim razvojem u području interkulturnoga odgoja i obrazovanja</i> .....	14
Ana Blažević Simić <i>Iskustva i potrebe odgojitelja i učitelja razredne nastave u odgoju i obrazovanju djece migrantskoga porijekla</i> .....	39
Marija Bartulović <i>Iskustva, izazovi i potrebe nastavnika osnovnih i srednjih škola u radu s učenicima migrantskoga porijekla</i> .....	66
Ana Širanović <i>Ostvarivanje prava na obrazovanje učenika migrantskoga porijekla kroz prizmu njihova »glasa«</i> .....	92
Dorijan Vahtar i Dejana Bouillet <i>Mogućnosti i izazovi ostvarivanja suradnje roditelja migrantskoga porijekla i odgojno-obrazovnih ustanova – perspektiva roditelja</i> .....	120
Dejana Bouillet, Ana Bauer, Ana Blažević Simić i Ruben Elenkov <i>Odgoj i obrazovanje djece migrantskoga porijekla: Kriička analiza stanja u hrvatskome obrazovnom sustavu</i> .....	144
Dejana Bouillet i Ana Širanović <i>Smjernice za unaprjeđivanje odgoja i obrazovanja djece migrantskoga porijekla u hrvatskome obrazovnom sustavu</i> .....	199





Jana Šarinić  
Odsjek za sociologiju  
Sveučilište u Zagrebu Filozofski fakultet

## Predgovor

Ustav Republike Hrvatske jamči, između ostalih prava i sloboda, pravo na obrazovanje i ravnopravnost te zaštitu djece i mladih. Međutim, u današnjem globalnom, kompleksnom društvu, djeca i brojne osjetljive i ranjive skupine izloženi su različitim oblicima diskriminacije, zanemarivanja njihovih osnovnih razvojnih (primjerice obrazovanje) i drugih potreba, do izravne izloženosti ratnim sukobima i ugrožavanja temeljnog prava na život. U takvom globalnom kontekstu migracija brojnih društvenih skupina i pojedinaca postala je svakodnevica. No to ne znači da su naša društva, odnosno države, spremna na prihvaćanje navedene stvarnosti na adekvatan način, koji bi štitio temeljna ljudska prava i slobode svih sudionika u društvenim previranjima i sukobima te globalnom jačanju društvenih nejednakosti i diskriminacije.

Knjiga „Djeca migrantskoga porijekla u hrvatskome obrazovnom sustavu – stanje i perspektive“ autora Marije Bartulović, Ane Bauer, Ane Blažević Simić, Dejana Bouillet, Rubena Elenkova, Klare Lovrečki, Ane Širanović, Dorijana Vahtara (autori su navedeni abecednim redom), koju su uredile Dejana Bouillet i Ana Širanović s Odsjeka za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, bavi se višeslojnom i društveno važnom temom migracija, djece i obitelji. U fokusu su spremnost i mogućnost prevladavanja kulturnih i jezičnih raznolikosti te profesionalna osposobljenost za to, s posebnom usmjerenosti na potrebe odgojno-obrazovnih djelatnika kao ključnih aktera u procesu omogućavanja učinkovitog i svrsishodnog uključivanja djece migrantskog porijekla u obrazovni sustav Republike Hrvatske. Knjiga je nastala kao rezultat istraživačkog rada u okviru programa „Jačanje kapaciteta obrazovnog sustava za osiguravanje poticajnog, uključivog i pravednog okruženja za djecu migrantskog porijekla“, koji je proveden u suradnji Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i Ureda UNICEF-a za Hrvatsku, uz podršku Švicarske Konfederacije.

Centralna tema knjige je ostvarivanje prava na kvalitetan odgoj i obrazovanje, odnosno kako hrvatski obrazovni sustav može (i mora) prepoznati i odgovoriti na potrebe djece, učenika i njihovih obitelji pri uključivanju u odgojno-obrazovni sustav. Zašto je to važno? Zato što je obrazovanje most koji pomaže povezati različite kulture i društvene grupe u ono što najčešće nazivamo „zajednica“, iako s različitim značenjima i kontekstima upotrebe tog pojma – od migrantskih zajednica do lokalnih zajednica (pojmovi koji se često međusobno suprotstavljaju).

Zajednice se u suvremenom, dinamičnom društvenom kontekstu mogu promatrati kao kulturne i kolektivne tvorbe (entiteti). Tako shvaćene zajednice su društvene i kulturne figuracije koje čine javne prakse (T. Blockland, 2017), odnosno performativna, javna (izvan privatnog prostora), društvena djelovanja pojedinaca i grupa.





Društvene prakse su kulturno i identitetski utemeljene, ali isto kao što su utemeljene na određenim simbolima (kulturna zajednica), tako su utemeljene i na određenim prostornim značajkama (lokalna zajednica). Migracije mijenjaju navedena uporišta i dovode pojedince i društvene grupe u kompleksnije relacijske odnose s drugim zajednicama, kulturama i prostorima – što opet prati stvaranje novih društvenih praksi.

Ako su spomenute prakse ispunjene (spo)razumijevanjem, zajedničkim simbolima ili poštivanjem njihove različitosti, onda su mogući skladni društveni odnosi. No ako se ne razvija sposobnost razumijevanja i poštivanja različitosti, onda izostaje temeljni oslonac društvene inkluzivnosti.

Obrazovni sustav kao nositelj procesa razumijevanja, učenja simbola (jezika) i drugih kulturnih elemenata jedan je od temelja za uspješnu socijalizaciju i razvoj, kao i prevladavanje traume kojoj su mnogi migranti izloženi. Različite osobne životne priče, iskustva i potrebe trebaju pronaći sigurno mjesto u školi ili drugim odgojnim i obrazovnim institucijama, koje omogućuju povezivanje djece i mladih te njihovih obitelji s novim prostorima i kulturama, kroz svakodnevne prakse. No te su prakse u obrazovnim ustanovama izazovne. Zato je iznimno važan kontinuirani profesionalni razvoj i osnaživanje djelatnika u obrazovanju, kako bi bili sposobni stvoriti i održati poticajnu atmosferu i uključivo i pravedno okruženje. U knjizi se analizira kako interkulturalni odgoj i obrazovanje mogu poslužiti kao konceptualni okvir za takvu praksu – praksu koja ne cilja samo na specifične skupine već obuhvaća svu djecu i sve razine obrazovanja.

U čak osam autorskih poglavlja predstavljaju se rezultati kompleksnog znanstvenog istraživanja provedenog među odgojiteljima, učiteljima, nastavnicima, djecom migrantskog porijekla i njihovim roditeljima/skrbnicima i daju se konkretne smjernice za unapređenje obrazovnih praksi i politika. Znanstvena metodologija i utemeljenje knjige daju joj veliku vrijednost, ali knjiga ujedno pruža i konkretan oslonac i poziv na djelovanje – da obrazovni sustav Republike Hrvatske, kao dijela Europske unije, ponudi prostor u kojem svako dijete ima ustavom garantirana „prava i slobode, bez obzira bez obzira na rasu, spol, jezik, vjeru, nacionalno ili socijalno podrijetlo, imovinu, rođenje, obrazovanje, društveni položaj ili druga obilježja.“ Prostor u kojem djeca i mladi žive pod zaštitom države koja „stvara društvene, kulturne, obrazovne, materijalne i druge uvjete za ostvarivanje prava na zdrav razvoj“.

Ukratko, osim znanstvene i praktične relevantnosti knjige „Djeca migrantskoga porijekla u hrvatskome obrazovnom sustavu – stanje i perspektive“ ističe se i njezina društvena relevantnost. U trenutku u kojem je sve više „ljudi u pokretu“, željenom ili ne, često suočeno s brojnim predrasudama, nerazumijevanjima i odbijanjem, ova knjiga daje i alate i nadu da je obrazovanjem još uvijek moguće stvoriti mostove zajedništva.

*Jana Šarinić  
Urednica područja društvenih znanosti*



## Uvodnik

Dejana Bouillet i Ana Širanović  
Odsjek za pedagogiju  
Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu

Sustavan pristup kontinuiranome profesionalnom razvoju odgojno-obrazovnih djelatnika važna je pretpostavka poticajnoga, uključivoga i pravednoga okruženja za učenje i razvoj. Takav pristup dugoročno pridonosi smanjivanju obrazovnih nejednakosti i socijalne isključenosti djece u nepovoljnome položaju, među kojima su i djeca migrantskoga porijekla. Kontinuirani profesionalni razvoj odnosi se na cijeli niz različitih odgojno-obrazovnih aktivnosti i strategija kojima je cilj unapređivanje znanja, vještina i razvijanja novih profesionalnih stavova i vrijednosti odgojno-obrazovnih djelatnika, s krajnjim ciljem poboljšanja obrazovnih ishoda za svu djecu. Zato se sve više pozornosti usmjerava na utvrđivanje komponenti i metoda profesionalnoga razvoja koje pridonose promjenama odgojno-obrazovnih praksi. Preferiraju se interaktivni pristupi uz primjenu participativnih metoda učenja koje se temelje na profesionalnome iskustvu odgojno-obrazovnih djelatnika, potiču njihovo aktivno sudjelovanje u upravljanju vlastitim učenjem te procjenama samoga procesa i učinaka učenja.

Profesionalni razvoj u području osiguravanja primjerene podrške djeci migrantskoga porijekla u ovoj se knjizi analizira iz perspektive odgojno-obrazovnih djelatnika i korisnika (djece migrantskoga porijekla i njihovih roditelja/skrbnika), kako bi se osigurala na dokazima utemeljena osnova za razradu programa e-učenja i pripremu preporuka donositeljima odluka radi doprinosa promjenama praksi ranoga i predškolskoga, osnovnoškolskoga i srednjoškolskoga odgoja i obrazovanja. Osiguravanje primjerene podrške djeci migrantskoga porijekla temelji se na teorijskome **modelu interkulturnoga odgoja i obrazovanja koji obuhvaća 5 dimenzija** (Banks, 2014):

- **integracija sadržaja:** odnosi se na zastupljenost odgojno-obrazovnih sadržaja, materijala, koncepata i vrijednosti različitih kulturnih grupa u kurikulumima ranoga i predškolskoga, osnovnoškolskoga i srednjoškolskoga odgoja i obrazovanja
- **konstrukcija znanja:** odnosi se na shvaćanje znanja kao socijalne konstrukcije koja je podložna promjeni (rekonstrukciji) i ovisna o kontekstu, u kojemu značajnu ulogu imaju odgojno-obrazovni djelatnici i djeca kao aktivni kreatori
- **pravedna pedagogija:** odnosi se na kompetenciju odgojno-obrazovnih djelatnika da u odgojno-obrazovnome procesu primjenjuju različite oblike i stilove odgoja i obrazovanja s obzirom na razvojne, kulturne i socijalne razlike među djecom
- **smanjenje predrasuda:** odnosi se na mijenjanje predrasudnih stavova dionika odgojno-obrazovnoga konteksta i afirmiranje pozitivnoga odnosa spram različitosti bilo koje vrste, što se postiže aktivnošću odgojno-obrazovnih djelatnika i korištenjem različitih metoda odgoja i obrazovanja



- **osnaživanje institucijske kulture:** odnosi se na shvaćanje odgojno-obrazovne ustanove kao zajednice koja dijeli određene vrijednosti, prepoznaje različitost kao bogatstvo i stvara specifičnu kulturu čijoj izgradnji doprinose svi njezini dionici.

Interkulturni odgoj i obrazovanje uvažavaju jedinstvenost svake osobe u procesu definiranja pedagoških načela i ciljeva odgoja i obrazovanja te u osmišljavanju i provedbi odgojno-obrazovnoga procesa (Bartulović i Kušević, 2016). Riječ je o pristupu odgoju i obrazovanju koji je usmjeren na promicanje dijaloga i suradnje među pojedincima iz različitih nacionalnih kultura, naglašavajući važnost kulturne raznolikosti, komunikacije i razumijevanja u odgojno-obrazovnome procesu. U praksi, interkulturni odgoj i obrazovanje uključuju razvijanje skupova vještina i njegovanje vrijednosti povezanih s interkulturnom kompetencijom, interkulturnom komunikacijom, interkulturnim dijalogom, interkulturnim susretom i interkulturnom osjetljivošću pojedinačno i kolektivno uz potporu zajednica i institucija (Gube, 2023). Prema tome, **interkulturni odgoj i obrazovanje odnose se na svu djecu i ukupan odgojno-obrazovni kontekst, umjesto da adresira potrebe pojedinih skupina djece. Stoga je pogodan za odgoj i obrazovanje djece/učenika migrantskoga porijekla, ali i druge djece/učenika u nepovoljnome položaju.**

Knjiga je rezultat suradnje Ureda UNICEF-a za Hrvatsku i Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu koji su zajednički proveli program „Jačanje kapaciteta obrazovnog sustava za osiguravanje poticajnog, uključivog i pravednog okruženja za djecu migrantskog porijekla“, koji je sastavni dio programa „Podrška djeci i obiteljima u migracijama u procesu zaštite i integracije u Hrvatskoj“ koji je omogućen suradnjom Švicarskoga državnog tajništva za migracije i Ureda UNICEF-a za Hrvatsku, a financiran je sredstvima Vlade Švicarske Konfederacije.

U svrhu realizacije programa „Jačanje kapaciteta obrazovnog sustava za osiguravanje poticajnog, uključivog i pravednog okruženja za djecu migrantskog porijekla“ formiran je programski tim koji su činile djelatnice i djelatnici Odsjeka za pedagogiju Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Ureda UNICEF-a za Hrvatsku i dvije pridružene članice Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Splitu.

Cilj programa bio je razviti na dokazima utemeljen program e-učenja za kontinuirani profesionalni razvoj stručnjaka u hrvatskome obrazovnom sustavu radi unaprjeđivanja kompetencija za omogućavanje zadovoljavanja individualnih potreba svakoga djeteta uz poštivanje i uvažavanje kulturnih razlika. Konceptualni okvir takve prakse nudi interkulturni odgoj i obrazovanje, koji obuhvaćaju svu djecu i cjelokupan odgojno-obrazovni kontekst. Nije usmjeren na potrebe pojedinih skupina djece, već stvara temelje za uključivo, pravedno i poticajno okruženje za sve. Upravo zato ovaj pristup posebno koristi djeci migrantskoga porijekla, koja su u središtu ovoga programa, jer pruža temelj za razumijevanje, djelovanje i odgojno-obrazovnu podršku svim dionicima obrazovnoga sustava. Bilo da je riječ o djeci koja su u Hrvatsku stigla zbog rata, progona, spajanja obitelji, odgoja i obrazovanja ili drugih



razloga – ona dolaze u naše vrtiće i škole s mnogo pitanja i strahova, ali i nade. Topla riječ, osmijeh, razumijevanje i podrška mogu duboko oblikovati njihova iskustva i otvoriti vrata njihovoj budućnosti. Prvi je korak osiguravanja uvjeta za poticajno, uključivo i pravedno odgojno-obrazovno okruženje za djecu migrantskoga porijekla u hrvatskome obrazovnom sustavu analiza potreba odgojno-obrazovnih djelatnika, ali i sagledavanje perspektive djece migrantskoga porijekla koja su uključena u proces odgoja i obrazovanja u hrvatskim odgojno-obrazovnim ustanovama, kao i njihovih roditelja/skrbnika.

U cilju analize specifičnih izazova s kojima se suočavaju odgojno-obrazovni djelatnici i djeca migrantskoga podrijetla na različitim razinama odgoja i obrazovanja, provedeno je znanstveno istraživanje koje obuhvaća rani i predškolski, osnovnoškolski i srednjoškolski obrazovni sustav. U ovoj knjizi prikazani su rezultati toga istraživanja, provedenoga u svrhu:

1. identifikacije specifičnih znanja, vještina i resursa koji su odgojno-obrazovnim djelatnicima potrebni za implementaciju poticajnoga, uključivoga i pravednoga ranog i predškolskog, osnovnoškolskog i srednjoškolskog interkulturalnog odgoja i obrazovanja
2. utvrđivanja specifičnih odgojno-obrazovnih iskustava i potreba djece migrantskoga porijekla i članova njihovih obitelji za primjereno sudjelovanje u odgojno-obrazovnome procesu i ostvarivanje očekivanih ishoda učenja na razini ranoga i predškolskoga, osnovnoškolskoga i srednjoškolskoga odgoja i obrazovanja
3. procjene ograničavaju li ili podržavaju obrazovne politike i dosadašnje prakse odgoja i obrazovanja poticajan, uključiv i pravedan rani i predškolski, osnovnoškolski i srednjoškolski odgoj i obrazovanje djece migrantskoga porijekla.

Navedeno je ostvareno primjenom online upitnika, fokus-grupa i/ili intervjua odgojno-obrazovnih djelatnika, djece i njihovih roditelja/skrbnika te primjenom analize sadržaja zakonskih i strateških dokumenata, programa podrške i znanstvenih istraživanja relevantnih za uključivanje djece migrantskoga porijekla u hrvatski obrazovni sustav. Istraživanje je temeljeno na mješovitome kvalitativno-kvantitativnom pristupu, a u poglavljima koja slijede prikazani su rezultati istraživanja koji nude argumente i smjernice za daljnji razvoj hrvatskoga obrazovnog sustava u smjeru jačanja njegove interkulturalnosti.

U prvome poglavlju ove knjige Klara Lovrečki piše o potrebama odgojno-obrazovnih djelatnika zaposlenih u odgojno-obrazovnim ustanovama u Republici Hrvatskoj za profesionalnim razvojem u području interkulturalnoga odgoja i obrazovanja. U poglavlju možete čitati o načinu na koji je primjenom Delfi metode konceptualiziran program za samostalno e-učenje i kako su identificirane teme programa. Naglašavanjem potreba za znanjima i vještinama vezanima za teme poput diferenciranih metoda poučavanja, razvoja jezičnih kompetencija inojezične djece i



učenika, pružanja psihosocijalne podrške i suradnje s roditeljima, odgojno-obrazovni djelatnici ocrtavaju važnost integriranoga interdisciplinarnog pristupa kvalitetnome interkulturalnom odgoju i obrazovanju.

U drugome poglavlju Ana Blažević Simić analizira iskustva i potrebe odgojitelja i učitelja razredne nastave s uključivanjem djece/učenika migrantskoga porijekla u hrvatske dječje vrtiće i škole, usmjeravajući se na izazove prakticiranja interkulturalnoga odgoja i obrazovanja u radu s djecom koja se nalaze u vrlo osjetljivome razvojnom razdoblju. Obje grupe sudionika istraživanja ističu jezičnu barijeru, potrebu znatnih metodičkih prilagodbi poučavanja djeci/učenicima migrantskoga porijekla te potrebu uspostavljanja kvalitetnih odnosa s djecom i roditeljima. Dodatno naglašavaju izostanak strukturnih rješenja i ukazuju na važnost kontinuirane podrške kako na razini obrazovnoga sustava, tako i u okviru institucije. Poglavlje nudi smjernice za prevladavanje prepoznatih izazova.

Marija Bartulović u trećemu poglavlju dodatno rasvjetljava perspektivu odgojno-obrazovnih djelatnika na višim razinama obrazovanja. U njemu možete čitati o načinima na koje izazove interkulturalnoga odgoja i obrazovanja, s fokusom na učenike migrantskoga porijekla, doživljavaju i tumače osnovnoškolski učitelji predmetne nastave i srednjoškolski nastavnici. Njihove se perspektive tumače iz teorijske perspektive Banksova modela interkulturalnoga odgoja i obrazovanja, koji naglašava važnost holističkoga, dubinskoga pristupa odgoju i obrazovanju učenika migrantskoga porijekla i pokazuje višestruke pozitivne implikacije ne samo za učenike migrantskoga porijekla već za sve učenike. Autorica pritom posebno akcentira prijeku potrebu pružanja kontinuirane podrške učiteljima i nastavnicima u prevladavanju izazova s kojima se u tome procesu svakodnevno suočavaju.

Glas i perspektivu učenika migrantskoga porijekla u ovoj knjizi zastupa Ana Širanović, koja u četvrtomu poglavlju piše o ostvarivanju prava na obrazovanje ovih učenika u interkulturalnome odgoju i obrazovanju. Opisujući teškoće u praćenju nastave, komunikaciji s učiteljima i nastavnicima, vršnjačkim odnosima i mnogim drugim aspektima odgoja i obrazovanja o kojima su učenici migrantskoga porijekla govorili, autorica ukazuje na glavni resurs u prevladavanju tih teškoća, a to su njihovi učitelji i nastavnici te vršnjaci. Učenici migrantskoga porijekla osobito cijene spremnost učitelja i nastavnika da im pomognu u učenju hrvatskoga jezika, pritom pokazujući interes za to da i sami usvoje pojedine riječi i izraze jezika porijekla učenika. U kontekstu vršnjačkih odnosa, važno im je da ih domicilni vršnjaci prihvaćaju, družu se s njima i pokazuju pozitivan interes za njihovu zemlju i jezik.

U petome poglavlju Dorijan Vahtar i Dejana Bouillet čitateljima nastoje približiti perspektivu roditelja djece i učenika migrantskoga porijekla koji su bili spremni podijeliti svoja iskustva, nade i prepreke koje karakteriziraju njihov susret s hrvatskim obrazovnim sustavom. Autori argumentiraju višedimenzionalnost procesa sudjelovanja roditelja migrantskoga porijekla u institucionalnome odgoju i obra-



zovanju svoje djece, upućujući na načine na koje odgojno-obrazovne ustanove to sudjelovanje mogu olakšati i afirmirati.

Šesto poglavlje ove knjige prikazuje analizu stanja hrvatskoga obrazovnog sustava u domeni osiguravanja poticajnoga, uključivoga i pravednoga odgojno-obrazovnog okruženja za djecu migrantskoga porijekla, a uvelike objašnjava i kontekstualizira rezultate istraživanja prikazane u prethodnim poglavljima. Na temelju analize postojećih dokumenta, projekata i nacionalnih istraživanja grupa autora upućuje na potrebu snažnijega zagovaranja i adresiranja ove teme u svim segmentima obrazovnoga sustava – od donositelja odluka na nacionalnoj, regionalnoj i lokalnoj razini, preko znanstvene zajednice i organizacija civilnoga društva, do samih odgojno-obrazovnih ustanova i djelatnika, koji predstavljaju kako izvorište, tako i ishodište kvalitetnih interkulturalnih pedagoških praksi.

Na kraju, završno poglavlje nudi smjernice za jačanje kapaciteta obrazovnoga sustava za osiguravanje poticajnoga, uključivoga i pravednoga okruženja za djecu migrantskoga porijekla. Njihovo ostvarivanje traži angažman svih dionika obrazovnoga sustava, ali i društva u cjelini.

Nadamo se da će vas sadržaj ove knjige inspirirati na sudjelovanje i doprinos tome cilju.



# Procjena potreba odgojno-obrazovnih djelatnika za profesionalnim razvojem u području interkulturnoga odgoja i obrazovanja

Klara Lovrečki  
Odsjek za pedagogiju  
Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu

## 1. Uvod

Odgojno-obrazovni djelatnici nositelji su jedne od ključnih uloga u odgoju i obrazovanju djece i učenika migrantskoga porijekla (Akkari i Radhouane, 2022; Banks, 2014; Bartulović i Kušević, 2016; Gorski, 2008; Romijn i sur., 2021; Tarozzi, 2014), što njihov profesionalni razvoj čini imperativom u procesu razvoja uključivoga interkulturnog odgojno-obrazovnog okruženja. Izravan utjecaj odgojno-obrazovnih djelatnika na (obrazovni) uspjeh i dobrobit djece i učenika migrantskoga porijekla zabilježen je u različitim istraživanjima: primjerice, Chiu i sur. (2012) analizirali su rezultate PISA istraživanja iz 2005. godine te otkrili da su varijable poput odnosa između učitelja i učenika te učiteljska podrška povezani s izraženijim osjećajem pripadanja školi te pozitivnijim stavovima prema školi kod učenika migrantskoga porijekla, dok su Finch i sur. (2021), koristeći se podacima iz PISA istraživanja iz 2018. godine, potvrdili nalaze prijašnjih istraživanja koja su pronašla pozitivnu povezanost između učiteljskih stavova prema multikulturalizmu i većega akademskog uspjeha učenika. Uspostavljanje kvalitetnoga pedagoškog odnosa s djecom i učenicima pokazuje se ključnim za promoviranje akademskoga angažmana i postignuća, osobito kod djece i učenika migrantskoga porijekla, gdje uspostavljeni pedagoški odnosi mogu podržati prilagodbu učenika i pomoći im savladati izazove povezane s migrantskim iskustvom (Suárez-Orozco i sur., 2009). S obzirom na ključnu ulogu odgojno-obrazovnih djelatnika u poticanju akademskih postignuća i socijalne uključenosti djece i učenika migrantskoga porijekla, sustavno razvijanje njihovih znanja i vještina za interkulturno podučavanje predstavlja temelj za uspješno djelovanje u multikulturnome odgojno-obrazovnom okruženju.

Interkulturnu kompetenciju (Perry i Southwell, 2011), interkulturni *ethos* (Tarozzi, 2014) ili dispozicije za pedagoškično djelovanje u interkulturnome kontekstu (Bartulović i sur., 2020; Bartulović i Kušević, 2016) potrebno je razvijati već tijekom inicijalnoga obrazovanja odgojno-obrazovnih djelatnika. Međutim, iako su određeni sadržaji iz područja interkulturnoga odgoja i obrazovanja prisutni u studentskim programima na fakultetima za obrazovanje učitelja u Republici Hrvatskoj (Mlinarević i Tokić Zec, 2021), međunarodna i domaća istraživanja pokazuju da inicijalno obrazovanje odgojno-obrazovnih djelatnika u području interkulturnoga odgoja i obrazovanja još uvijek nije na visokoj razini (Arias-Pastor i sur., 2023; Begić



i Šulentić Begić, 2018; Gorski, 2009; Mardešić, 2023; Public Policy Management Institute, 2017) te da se dio (budućih) odgojno-obrazovnih djelatnika ne osjeća spremnima za rad u interkulturalnome okruženju (Dermol i sur., 2021; Dzerviniks i sur., 2024; Mrnjaus i sur., 2013).

U navedenome se kontekstu osobito ističe važnost programa profesionalnoga razvoja, koji predstavljaju jedan od ključnih mehanizama za osnaživanje odgojno-obrazovnih djelatnika (Thurlings i Den Brok, 2017), osobito u području interkulturalnoga odgoja i obrazovanja (Romijn i sur., 2021). Istraživanja pokazuju da kontekstualizirani i praktično usmjereni programi, koji uključuju poticanje (auto) refleksivnosti, iskustveno učenje i razvoj konkretnih pedagoških strategija, značajno doprinose razvoju interkulturalne osjetljivosti i kompetencija odgojno-obrazovnih djelatnika (Postholm, 2012). Osim toga, istraživanja također pokazuju da su programi profesionalnoga razvoja koji uključuju odgojno-obrazovne djelatnike kao aktivne sudionike i su-dizajnere – uključivanjem u procese donošenja odluka, procjene potreba i istraživačko-razvojna partnerstva – učinkovitiji i održiviji te da povećavaju učenje, aktivitet i potencijal za promjene kod odgojno-obrazovnih djelatnika (Ke i sur., 2023; Potvin i sur., 2023). Ovaj rad fokusira se upravo na procjenu potreba odgojno-obrazovnih djelatnika za profesionalnim razvojem u području interkulturalnoga odgoja i obrazovanja, a njegov je cilj *identificirati teme koje odgojno-obrazovni djelatnici prepoznaju kao važne u okviru programa profesionalnoga razvoja u području interkulturalnoga odgoja i obrazovanja*. Taj je cilj ostvaren analizom istraživačkih podataka prikupljenih online upitnikom, konstruiranim i diseminiranim kao dio Delfi metode (Green, 2014; Visković, 2016), u kojemu su odgojno-obrazovni djelatnici zaposleni u odgojno-obrazovnim ustanovama u Republici Hrvatskoj procjenjivali i rangirali važnost različitih tema u području interkulturalnoga odgoja i obrazovanja.

## 2. Konceptualno-teorijski okvir istraživanja

*Interkulturalni odgoj i obrazovanje* područje je teorije i prakse odgoja i obrazovanja koje se temelji na priznavanju i vrednovanju kulturne različitosti, promicanju društvene pravde i jednakih obrazovnih mogućnosti za sve učenike, uključujući djecu i učenike migrantskoga porijekla (Banks, 2014), „ne s obzirom na ili usprkos njihovim razlikama, nego tako da te razlike uzimamo kao temelj autentičnosti i svrhovitosti odgojno-obrazovnoga procesa“ (Bartulović i Kušević, 2016, str. 8). Jedan od najpoznatijih modela interkulturalnoga odgoja i obrazovanja jest Banksov (2014) model multikulturalnoga odgoja i obrazovanja koji obuhvaća pet dimenzija: integraciju sadržaja, konstrukciju znanja, pravednu pedagogiju, smanjenje predrasuda te uključivu i pravičnu kulturu škole-zajednice. Nadalje, u interkulturalnome odgoju i obrazovanju odgojno-obrazovni djelatnici, konceptualizirani u kritičko-pedagogijskoj tradiciji kao transformativni intelektualci (Giroux, 2011), ne djeluju pasivno prema unaprijed definiranim kurikulumu već kao *autonomni (kritički)*





*refleksivni praktičari* koji, svjesni kontekstualne uvjetovanosti i političnosti odgoja i obrazovanja, kao i vlastite uloge u njemu, kontinuirano promišljaju vlastitu praksu i njezin reproduksijski i/ili transformativni potencijal (Banks, 2014; Bartulović i Kušević, 2016; Gorski, 2008). Bartulović i Kušević (2016), nastojeći izbjeći redukcionističko razumijevanje interkulturnoga odgoja i obrazovanja, uz vrlo raširen koncept interkulturne kompetencije, govore i o generičkim dispozicijama koje bi odgojno-obrazovni djelatnici trebali razvijati kako bi svoj odgojno-obrazovni rad činili istinski interkulturnim, a to su: autentičnost, erotičnost, intrinzična motivacija za društvenu transformaciju, briga o sebi te stvaranje podržavajućih kolegijalnih zajednica.

U ovome radu osnaživanje odgojno-obrazovnih djelatnika za interkulturni odgojno-obrazovni rad promatramo u okviru njihova profesionalnoga razvoja. *Profesionalni razvoj odgojno-obrazovnih djelatnika* je, prema Dayu (1999, prema Tančić i sur., 2017), kontinuirani proces kroz koji oni, samostalno ili u suradnji s drugima, kritički razvijaju svoja znanja i vještine potrebne za kvalitetan odgojno-obrazovni rad. Međutim, profesionalni razvoj nastavnika ne odvija se u vakuumu, već je riječ o situiranoj praksi (Postholm, 2012), oblikovanoj društvenim, političkim i ekonomskim kontekstom (Zeichner, 2010). Zembylas i Papamichael (2017) ističu kako su, za razvoj dekolonizirajućega interkulturnoga odgoja i obrazovanja (Gorski, 2008), potrebne promjene već u obrazovnim programima za odgojno-obrazovne djelatnike, a koji bi ih trebali pripremati za kritičko odnošenje spram kompleksnosti vlastitoga društveno-političkog konteksta. Na sličnome tragu, Dover i suradnice (2020) govore o *kritičkome profesionalnom razvoju* kojemu je cilj podržavati odgojno-obrazovne djelatnike razvijanjem dispozicija za društveno pravednu nastavu, pedagoške i problemski usmjerene odgojno-obrazovne prakse te za društveno djelovanje i disrupciju sustavnih nejednakosti.

Konačno, govoreći o programima profesionalnoga razvoja odgojno-obrazovnih djelatnika za interkulturno podučavanje kao o situiranoj kritičkoj praksi, utemeljenoj na slici učitelja kao autonomnoga refleksivnog praktičara, potrebno se u njihovu oblikovanju voditi stvarnim *potrebama odgojno-obrazovnih djelatnika za profesionalnim razvojem*. Strana empirijska istraživanja pokazuju da odgojno-obrazovni djelatnici u području interkulturnoga odgoja i obrazovanja imaju različite potrebe za profesionalnim razvojem; primjerice, u istraživanju Romijn i suradnika (2020) kao posebno važna ističe se potreba za razvijanjem (auto)refleksivnosti te za podrškom u primjeni novih strategija u praksi. Nadalje, osim potrebe za ekonomskim resursima i organizacijskom podrškom u školi, talijanski učitelji u kvalitativnome istraživanju Biasutti i suradnica (2020) istaknuli su i potrebu za podrškom u razvoju jezičnih vještina kod inojezičnih učenika, kao i za obrazovnim programima koji će adresirati teme poput kulturne različitosti, inkluzivnoga podučavanja i interkulturne kompetencije. Međutim, zbog visoke kontekstualne uvjetovanosti potreba odgojno-obrazovnih djelatnika za profesionalnim razvojem, strana empirijska istraživanja treba



uzeti sa zadržkom te kritički sagledati transferabilnost njihovih nalaza u domaći kontekst. U nastavku rada bit će stoga predstavljeni rezultati istraživanja u kojemu smo nastojali identificirati *potrebe odgojno-obrazovnih djelatnika zaposlenih odgojno-obrazovnim ustanovama u Republici Hrvatskoj za profesionalnim razvojem u području interkulturnoga odgoja i obrazovanja*.

### 3. Metodološka objašnjenja

U ovome je istraživanju korištena Delfi metoda. U nastavku će, kroz opise koraka u Delfi metodi, biti predstavljeni svi važni elementi metodologije ovoga istraživanja – metoda prikupljanja podataka, istraživački instrument, sudionici te metode analize podataka.

#### 3.1. Delfi metoda

Delfi metoda istraživačka je metoda koja se temelji na strukturiranoj grupnoj komunikaciji i usuglašavanju mišljenja (Green, 2014; Visković, 2016), a koristi se u različitim pedagojskim i odgojno-obrazovnim istraživanjima (Cashin i sur., 2021; Uztosun, 2018; Valverde-Berrocoso i sur., 2023), s posebnim naglaskom na istraživanja u području razvoja kurikuluma općenito (Jiang i sur., 2016; Philips i sur., 2003), odnosno razvoja kurikuluma za programe profesionalnoga razvoja učitelja i nastavnika (Davis, 2023), kao i u području istraživanja interkulturnoga odgoja i obrazovanja (Dai i Feng, 2025). U odgojno-obrazovnome kontekstu Delfi metoda najčešće služi za definiranje smjernica, određivanje prioriteta i razvoj kurikuluma (Green, 2014), a u ovome je istraživanju prilagođena kako bi se procijenile potrebe odgojno-obrazovnih djelatnika za profesionalnim razvojem u području interkulturnoga odgoja i obrazovanja. Proces je proveden kroz nekoliko iterativnih koraka, uz povezivanje mišljenja znanstvenika i praktičara, što će biti detaljnije opisano u nastavku.

##### 3.1.1. Prvi korak – konstrukcija upitnika

U skladu s preporukama Green (2014), prva faza Delfi metode obuhvatila je rad stručne skupine znanstvenika koja je definirala popis tema relevantnih za razvoj programa profesionalnoga razvoja odgojno-obrazovnih djelatnika u području interkulturnoga odgoja i obrazovanja. Popis je izrađen na temelju Banksova (2014) modela multikulturnoga odgoja i obrazovanja i stručnih iskustava članova skupine. Izvornih pet dimenzija modela prilagođeno je potrebama ovoga istraživanja te je originalnih pet dimenzija (pre)oblikovano u tri dimenzije: integracija sadržaja i konstrukcija znanja, smanjenje predrasuda i pravedna pedagogija te uključiva i pravična kultura odgojno-obrazovne ustanove-zajednice.



### *Prva dimenzija – Integracija sadržaja i konstrukcija znanja*

Prva dimenzija objedinjuje dvije izvorne dimenzije Banksova (2014) modela – integraciju sadržaja i konstrukciju znanja. Teme unutar ove dimenzije usmjerene su ponajprije na razumijevanje kulturne različitosti te na uključivanje interkulturalnih sadržaja u odgojno-obrazovnu praksu. Konačan popis tema prepoznatih kao važnih u okviru stručne radne skupine znanstvenika unutar ove dimenzije jest:

- Razumijevanje migrantskoga porijekla djece/učenika kao važnoga čimbenika njihova odgojno-obrazovnog iskustva
- Razumijevanje ključnih pojmova u području interkulturalnoga odgoja i obrazovanja (npr. kulturna različitost, društvena pravda, jednake obrazovne mogućnosti)
- Poznavanje i implementacija prava djece/učenika migrantskoga porijekla na odgoj i obrazovanje
- Kritička procjena primjerenosti kurikulumskih dokumenata s obzirom na dobrobit i prava djece/učenika migrantskoga porijekla
- Uključivanje u odgojno-obrazovni proces sadržaja o različitim kulturama i iskustvima djece/učenika migrantskog porijekla
- Priprema didaktičkih materijala i sadržaja koji odgovaraju različitim potrebama djece/učenika migrantskoga porijekla
- Uključivanje sve djece/učenika u planiranje i provedbu odgojno-obrazovnoga procesa.

### *Druga dimenzija – Smanjenje predrasuda i pravedna pedagogija*

Druga dimenzija također objedinjuje dvije izvorne dimenzije Banksova (2014) modela – smanjenje predrasuda i pravednu pedagogiju. Teme unutar ove dimenzije usmjerene su ponajprije na primjenu inkluzivnih metoda poučavanja te na prepoznavanje i adresiranje predrasuda u odgojno-obrazovnim okruženjima. Konačan popis tema unutar ove dimenzije jest:

- Utvrđivanje obrazovnoga i psihofizičkoga statusa i potreba djece/učenika migrantskoga porijekla
- Praćenje i vrednovanje postignuća djece/učenika migrantskoga porijekla na način koji uvažava njihova prava i potrebe
- Primjena različitih metoda poučavanja primjerenih odgojno-obrazovnim potrebama djece/učenika migrantskoga porijekla
- Postavljanje visokih očekivanja spram djece/učenika migrantskoga porijekla uz osiguravanje primjerene podrške
- Podrška usvajanju hrvatskoga jezika uz njegovanje jezika djece/učenika migrantskoga porijekla
- Razvijanje potencijala odgojno-obrazovnih djelatnika za prepoznavanje i adresiranje predrasuda i diskriminacije



- Razvijanje potencijala djece/učenika za prepoznavanje i adresiranje predrasuda i diskriminacije.

### *Treća dimenzija – Uključiva i pravična kultura odgojno-obrazovne ustanove-zajednice*

Treća dimenzija obuhvaća posljednju dimenziju Banksova modela – uključiva i pravedna kultura odgojno-obrazovne ustanove-zajednice. Teme unutar ove dimenzije fokusirane su na razvoj i njegovanje inkluzivne i pravične kulture odgojno-obrazovne ustanove, poticanje aktivnoga sudjelovanja svih članova zajednice te promicanje vrijednosti jednakosti i interkulturnoga razumijevanja. Konačan popis tema unutar ove dimenzije jest:

- Kritička procjena uključivosti različitih elemenata kulture odgojno-obrazovne ustanove (npr. norme, vrijednosti, prostorno-materijalno okruženje, odnosi)
- Sudjelovanje u razvijanju kulture odgojno-obrazovne ustanove temeljene na načelima uključivosti, pravednosti i nediskriminacije
- Kvalitetna suradnja s roditeljima/skrbnicima djece/učenika migrantskog porijekla
- Razvoj kulture zajedništva i solidarnosti u vršnjačkim odnosima
- Razvoj potencijala djece/učenika za ulogu aktivnih građana i nositelja društvene promjene
- Osiguravanje primjerene psihosocijalne podrške djeci/učenicima migrantskoga porijekla i članovima njihovih obitelji
- Razumijevanje uloge odgojno-obrazovnih institucija u izgradnji uključivoga i pravednoga društva.

Na temelju opisanih triju dimenzija i pripadajućih tema, u završnoj fazi prvoga kruga Delfi metode stručna je skupina *konstruirala upitnike* za prikupljanje mišljenja odgojno-obrazovnih djelatnika u drugome krugu. Izrađene su dvije inačice online upitnika – jedna namijenjena odgojno-obrazovnim djelatnicima zaposlenima u sustavu ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja te razrednoj nastavi (skraćeno RPOO i RN), a druga učiteljima i nastavnicima u predmetnoj nastavi i srednjim školama (skraćeno PN i SŠ). Obje verzije upitnika obuhvaćaju iste dimenzije i teme, no konceptualno i terminološki su prilagođene ciljnim razinama obrazovnoga sustava.

Obje verzije upitnika imale su jednaku dvodijelnu strukturu; u prvome su se dijelu prikupljali sociodemografski podaci i podaci o radnim iskustvima (rod, zanimanje, godine radnoga iskustva, iskustvo rada s djecom/učenicima migrantskoga porijekla, sudjelovanja u programima profesionalnoga razvoja na temu odgoja i obrazovanja djece/učenika migrantskoga porijekla), dok su u drugome dijelu upitnika sudionicima bile predstavljene tri dimenzije interkulturnoga odgoja i obrazovanja unutar kojih su morali rangirati ponuđene teme po važnosti. Uputa za sudionike u



zadatku rangiranja glasila je: *Na prvo mjesto stavite temu u kojoj biste najviše voljeli steći dodatne kompetencije, a na zadnje mjesto stavite temu u kojoj su Vam dodatna znanja najmanje potrebna.* U sljedećemu odlomku bit će predstavljeni postupci i sudionici drugoga kruga Delfi metode.

### 3.1.2. Drugi korak Delfi metode – sudionici

Drugi korak Delfi metode obuhvatio je prikupljanje mišljenja odgojno-obrazovnih djelatnika zaposlenih u odgojno-obrazovnim institucijama u Republici Hrvatskoj, a riječ je ujedno i o podacima čija je analiza središnji fokus ovoga rada. Djelatnici odgojno-obrazovnih ustanova uključenih u program „Jačanje kapaciteta obrazovnog sustava za osiguravanje poticajnog, uključivog i pravednog okruženja za djecu migrantskog porijekla“, kojima su pozivi na sudjelovanje u ovome istraživanju upućeni putem ravnatelja i/ili stručnih suradnika pedagoga, u online upitnicima na platformi LimeSurvey rangirali su prethodno opisane teme po važnosti. Sudjelovanje je bilo anonimno i dobrovoljno, a svoj su pristanak na sudjelovanje sudionici dali prije ispunjavanja upitnika, na prvoj stranici upitnika klikom na tipku „Pristajem sudjelovati u procjeni potreba“. U nastavku slijedi opis uzorka sudionika uključenih u drugi krug Delfi metode.

Ukupno je u drugome koraku Delfi metode sudjelovao 161 odgojno-obrazovni djelatnik, raspoređen u dva uzorka prema razini obrazovnoga sustava u kojemu su zaposleni. Prije predstavljanja osnovnih sociodemografskih podataka o uzorku, zanimljivo je osvrnuti se na omjer cjelovito ispunjenih i djelomično ispunjenih upitnika. Naime, RPOO i RN upitnik ukupno je otvoren 262 puta, od čega je tek 81 sudionik (30,9 %) upitnik ispunio u cijelosti, dok je PN i SŠ upitnik otvoren 177 puta te ga je cjelovito ispunilo 80 sudionika (45,2 %). Čimbenike ovakve stope ispunjenosti možemo samo pretpostaviti. Možda je riječ o općenitim trendovima (ne)ispunjavanja online upitnika, primjerice metaanaliza Wu i suradnica (2022) utvrdila je da je prosječna stopa odgovora u online upitnicima 44,1 % u području odgojno-obrazovnih istraživanja te da može varirati s obzirom na čimbenike poput zanimanja i dobi ispitanika. Također je moguće da niži postotak ispunjenosti ukazuje i na preveliku kompleksnost cijeloga upitnika ili pojedinih čestica (Lavidas i sur., 2022), (vremensku) preopterećenost odgojno-obrazovnih djelatnika (Richard i Bélange, 2018) ili (pre)zasićenost odgojno-obrazovnih djelatnika sudjelovanjem u velikome broju različitih istraživanja. Zamor uzrokovan sudjelovanjem u istraživanjima (eng. *survey fatigue* ili *respondent fatigue*) kod odgojno-obrazovnih djelatnika nije ekstenzivno istražen, no postoje recentna istraživanja toga fenomena u kontekstu istraživanja s učenicima i studentima (Fass-Holmes, 2022; Van Mol, 2017) te u okviru drugih znanstvenih disciplina (npr. medicinske znanosti, Brown i sur., 2024), koja govore o povezanosti nižih stopa odgovora sa zamorom uzrokovanim velikim brojem primljenih upitnika.



*Raspodjela uzorka po rodu.* U uzorku RPOO i RN sudjelovale su isključivo odgojno-obrazovne djelatnice (N = 81), dok je u uzorku PN i SŠ 87,5 % sudionica ženskoga roda (N = 70), 11,3 % muškoga roda (N = 9) te je jedna osoba označila kategoriju rodnog identiteta *ostalo*. Navedena raspodjela odgovara rodnoj raspodjeli u populaciji odgojno-obrazovnih djelatnika na razini Republike Hrvatske: u ped. god. 2023./2024. u dječjim vrtićima 81 % zaposlenih odgajatelja/ica činile su žene<sup>1</sup> (DZS, 2024a), u šk. god. 2022./2023. u osnovnim školama 81 % zaposlenih učitelja/ica te 92,3 % stručnih suradnika/ica činile su žene<sup>2</sup> (DZS, 2024b), dok je u srednjim školama postotak žena u ukupnome broju nastavnika u šk. god. 2023./2024. bio nešto niži – 68,1 %<sup>3</sup> (DZS, 2025).

*Raspodjela uzorka prema zanimanju.* U uzorku RPOO i RN najzastupljenije su odgajateljice (60,5 %, N = 49), zatim učiteljice razredne nastave (25,9 %, N = 21) te stručne suradnice (13,6 %, N = 11). U uzorku PN i SŠ većinu čine srednjoškolski/e nastavnici/e (55 %, N = 44), dok je predmetnih nastavnika/ica bilo 30 % (N = 24) te stručnih suradnika/ica 15 % (N = 12).

*Raspodjela uzorka prema godinama radnoga iskustva.* Tablica 1 prikazuje vrijednosti mjera centralne tendencije za oba uzorka. U uzorku RPOO i RN aritmetička sredina godina radnoga iskustva u odgojno-obrazovnome sustavu iznosi 16,11 (SD = 11,133), pri čemu je minimalna vrijednost 1, a maksimalna 39. U uzorku PN i SŠ aritmetička sredina godina radnoga iskustva u odgojno-obrazovnome sustavu iznosi 16,05 (SD = 10,110), pri čemu je minimalna vrijednost 0, a maksimalna 37.

Tablica 1. Podaci o godinama radnog iskustva u odgojno-obrazovnome sustavu

	Uzorak	N	M	Medijan	Mod	SD	Min.	Max.
Godine radnog iskustva	RPOO	81	16,11	15,00	33	11,133	1	39
	i RN							
	PN i SŠ	80	16,05	15,00	10	10,110	0	37

*Raspodjela uzorka prema iskustvu rada s djecom i učenicima migrantskoga porijekla.* Među odgajateljicama i učiteljicama razredne nastave (RPOO i RN), većina sudionica nema nimalo iskustva u radu s djecom migrantskoga porijekla (50,6 %, N = 41), manji broj ima manje od godinu dana takvoga iskustva (14,8 %, N =

<sup>1</sup> Izvor: Državni zavod za statistiku (2024a), dostupno na: <https://podaci.dzs.hr/2024/hr/76959%20> (pristupljeno 20. 8. 2025.)

<sup>2</sup> Izvor: Državni zavod za statistiku (2024b), dostupno na <https://podaci.dzs.hr/2024/hr/76961> (pristupljeno 20. 8. 2025.)

<sup>3</sup> Izvor: Državni zavod za statistiku (2025), dostupno na <https://podaci.dzs.hr/2025/hr/97135> (pristupljeno 20. 8. 2025.)



12), a preostale sudionice imaju između 1 i 3 godine (21 %, N = 17) ili više od 3 godine iskustva rada s djecom migrantskoga porijekla (13,6 %, N = 11). Za razliku od uzorka RPOO i RN, u uzorku PN i SŠ odgojno-obrazovni djelatnici generalno imaju više iskustva u radu s učenicima migrantskoga porijekla: veći dio sudionika ima više od 3 godine (16,3 %, N = 13) ili između 1 i 3 godine (42,5 %; N = 34) radnoga iskustva s učenicima migrantskog porijekla, dok ih nešto manje ima manje od godinu dana takvoga iskustva (8,8 %, N = 7) ili uopće nemaju iskustvo rada s učenicima migrantskoga porijekla (32,5 %, N = 26).

### 3.1.3. Treći korak Delfi metode – metode analize podataka

Treći korak Delfi metode uključivao je analizu podataka prikupljenih od odgojno-obrazovnih djelatnika u okviru rada stručne skupine istraživača te konstruiranje konačnoga popisa tema koje će biti uključene u programe profesionalnoga razvoja za odgojno-obrazovne djelatnike u području interkulturalnoga odgoja i obrazovanja.

Analiza podataka prikupljenih upitnicima provedena je pomoću softvera *IBM SPSS Statistics*. Sociodemografski podaci, kao i podaci prikupljeni zadatkom rangiranja, analizirani su metodama deskriptivne statistike (Visković, 2016). Podaci dobiveni rangiranjem pretvoreni su u „bodove“ na sljedeći način: temi rangiranoj na prvo mjesto dodijeljeno je 7 bodova, drugoj 6 bodova, trećoj 5 bodova, četvrtoj 4 boda, petoj 3 boda, šestoj 2 boda, a sedmoj 1 bod. Tako je tema koju su sudionici postavili na prvo mjesto pridružena najvišem broju (7), što je važno imati na umu pri kasnijim analizama kada će se više prosječne ocjene interpretirati kao pokazatelji viših rangova ili važnijih tema. Dodatno, s ciljem provjeravanja statističke značajnosti razlika u procjeni važnosti pojedinih tema među sudionicima na temelju određenih obilježja (pripadanje jednome od dva uzorka, iskustvo rada s djecom/učenicima migrantskoga porijekla), provedeni su i neparametrijski testovi (Mann-Whitney U test, Kruskal-Wallis test). Neparametrijski testovi odabrani su jer je varijabla procjene važnosti tema (skala od 1 do 7) ordinalne razine, a testovi normalnosti distribucije (Shapiro-Wilkov test) u gotovo svim slučajevima pokazali su značajna odstupanja od normalne distribucije.

## 4. Rezultati

U ovome će dijelu biti opisani najvažniji rezultati dobiveni online upitnikom u drugome krugu Delfi metode. Rezultati rangiranja tema u području interkulturalnoga odgoja i obrazovanja po njihovoj važnosti bit će predstavljeni po ranije opisanim trima dimenzijama. Za svaku od dimenzija tablično su prikazani rezultati za svaki uzorak zasebno (posebno za rani i predškolski odgoj i obrazovanje i razrednu nastavu – RPOO i RN, posebno za predmetnu nastavu i srednju školu – PN i SŠ) te skupno. Kao kriterij rangiranja uzeta je aritmetička sredina (M), uz koju je prikazana i mjera standardne devijacije, pri čemu viša vrijednost označava i više rangiranu temu.



Unutar svake dimenzije predstavljeni su i rezultati neparametrijskih testova korištenih za utvrđivanje postojanja statistički značajnih razlika u rezultatima s obzirom na određene varijable.

#### 4.1. Prva dimenzija – Integracija sadržaja i konstrukcija znanja

U prvoj dimenziji odgojno-obrazovni djelatnici rangirali su teme iz područja *integracije sadržaja i konstrukcije znanja*. U *Tablici 2* prikazane su teme rangirane od najvažnije prema najmanje važnoj prema aritmetičkoj sredini (*M*).

*Tablica 2. Rezultati rangiranja tema u prvoj dimenziji – integracija sadržaja i konstrukcija znanja*

<b>Dimenzija 1: Integracija sadržaja i konstrukcija znanja</b>		<b>RPOO i RN</b>		<b>PN i SŠ</b>		<b>Skupno</b>	
<i>Tema</i>	<i>Kod</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Priprema didaktičkih materijala i sadržaja koji odgovaraju različitim potrebama djece/učenika migrantskoga porijekla	tema1_1	3,93	2,149	4,98	2,216	4,45	2,239
Razumijevanje migrantskoga porijekla djece/učenika kao važnoga čimbenika njihova odgojno-obrazovnog iskustva	tema1_2	4,17	1,883	4,39	1,932	4,28	1,905
Uključivanje sve djece u planiranje i provedbu odgojno-obrazovnog procesa	tema1_3	4,17	2,155	3,96	2,119	4,07	2,133
Uključivanje u odgojno-obrazovni proces sadržaja o različitim kulturama i iskustvima djece/učenika migrantskoga porijekla	tema1_4	4,00	1,871	4,06	1,796	4,03	1,828





Razumijevanje ključnih pojmova u području interkulturnoga odgoja i obrazovanja (npr. kulturna različitost, društvena pravda)

tema1_5	4,20	2,136	3,30	1,789	3,75	2,016
---------	------	-------	------	-------	------	-------

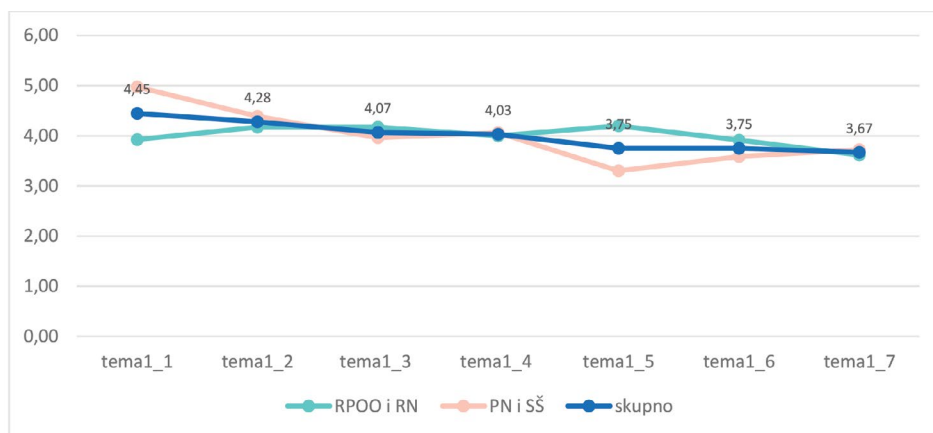
Poznavanje i implementacija prava djece/učenika migrantskoga porijekla na odgoj i obrazovanje

tema1_6	3,91	1,769	3,59	1,960	3,75	1,868
---------	------	-------	------	-------	------	-------

Kritička procjena primjerenosti kurikulumskih dokumenata s obzirom na dobrobit i prava djece/učenika migrantskoga porijekla

tema1_7	3,62	2,022	3,73	1,691	3,67	1,860
---------	------	-------	------	-------	------	-------

Analiza prve dimenzije otkriva veće razlike u procjeni važnosti tema između dva uzorka, što upućuje na različite potrebe stručnjaka na različitim razinama obrazovnog sustava. Na *Grafikonu 1* vidljiv je grafički prikaz odnosa procijenjenih važnosti pojedinih tema u oba uzorka i skupno: možemo uočiti veće razlike u procjeni važnosti kod teme1\_1 – *priprema didaktičkih materijala i sadržaja koji odgovaraju različitim potrebama djece migrantskoga porijekla* te kod teme1\_5 – *razumijevanje ključnih pojmova u području interkulturnoga odgoja i obrazovanja (npr. kulturna različitost, društvena pravda)*.



*Grafikon 1. Prikaz procjena važnosti tema u prvoj dimenziji – integracija sadržaja i konstrukcija znanja*



Za ispitivanje statističke značajnosti razlika među sudionicima s obzirom na pripadnost uzorku (RPOO i RN ili PN i SŠ) korišten je Mann-Whitney U test. Rezultati su pokazali statistički značajne razlike upravo u dvije varijable koje se ističu i na gore prikazanome grafikonu: kod teme *razumijevanje ključnih pojmova interkulturalnoga odgoja i obrazovanja* ( $U = 2438,000$ ,  $p = 0,006$ ), pri čemu su odgajateljice i učiteljice razredne nastave navedenu temu procijenile važnijom ( $M = 4,20$ ,  $SD = 2,136$ ) od učitelja i nastavnika u predmetnoj nastavi i srednjoj školi ( $M = 3,30$ ,  $SD = 1,789$ ), kao i kod teme *priprema didaktičkih materijala prilagođenih djeci migrantskoga porijekla* ( $U = 4119,500$ ,  $p = 0,002$ ), pri čemu su učitelji i nastavnici u predmetnoj nastavi i srednjoj školi navedenu temu procijenili važnijom ( $M = 4,98$ ,  $SD = 2,216$ ) od odgajateljica i učiteljica razredne nastave ( $M = 3,93$ ,  $SD = 2,149$ ). Za ostale varijable nije utvrđena statistički značajna razlika s obzirom na pripadnost jednome ili drugome uzorku ( $p > 0,05$ ).

Nadalje, Kruskal-Wallis test korišten je za ispitivanje razlika u procjeni važnosti tema s obzirom na iskustvo rada s djecom i učenicima migrantskoga porijekla. Za većinu tema ne postoji statistički značajna razlika u procjeni važnosti. Međutim, za temu koja se odnosi na *pripremu didaktičkih materijala i sadržaja prilagođenih potrebama djece migrantskoga porijekla* među skupinama s različitim razinama iskustva u radu s djecom migrantskoga porijekla, rezultati su pokazali postojanje statistički značajne razlike ( $H_{(3)} = 10,82$ ,  $p = 0,013$ ). Ovaj rezultat sugerira da se percepcija važnosti teme pripreme didaktičkih materijala razlikuje ovisno o iskustvu u radu s djecom migrantskoga porijekla, pri čemu odgojno-obrazovni djelatnici s više iskustva u radu s djecom migrantskoga porijekla navedenu temu procjenjuju važnijom od onih koji imaju manje takvoga iskustva.

#### 4.2. Druga dimenzija – Smanjenje predrasuda i pravedna pedagogija

U drugoj dimenziji odgojno-obrazovni djelatnici rangirali su teme iz područja *smanjenja predrasuda i pravedne pedagogije*. U *Tablici 3* prikazane su teme rangirane od najvažnije prema najmanje važnoj prema aritmetičkoj sredini ( $M$ ).

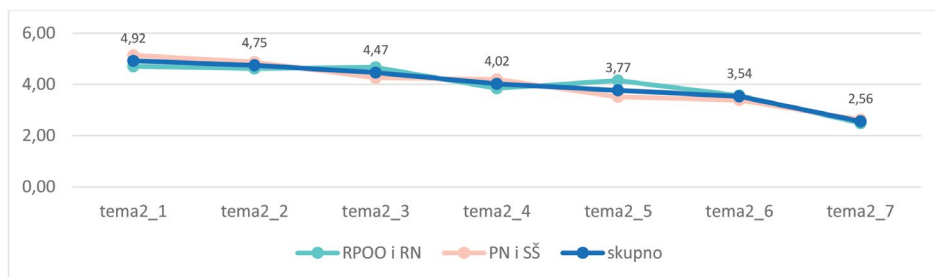


Tablica 3. Rezultati rangiranja tema u drugoj dimenziji – smanjenje predrasuda i pravedna pedagogija

<b>Dimenzija 2: Smanjenje predrasuda i pravedna pedagogija</b>		<b>RPOO i RN</b>		<b>PN i SŠ</b>		<b>Skupno</b>	
<i>Tema</i>	<i>Kod</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Utvrđivanje obrazovnog i psihofizičkog statusa i potreba djece/učenika migrantskoga porijekla	tema2_1	4,70	2,193	5,14	2,011	4,92	2,109
Podrška usvajanju hrvatskoga jezika uz njegovanje jezika djece/učenika migrantskoga porijekla	tema2_2	4,62	2,016	4,88	1,958	4,75	1,985
Primjena različitih metoda poučavanja koje su primjerene odgojno-obrazovnim potrebama djece/učenika migrantskoga porijekla	tema2_3	4,67	1,864	4,26	1,901	4,47	1,888
Praćenje i vrednovanje postignuća djece/učenika migrantskoga porijekla na način koji uvažava njihova prava i potrebe	tema2_4	3,85	1,652	4,20	1,717	4,02	1,688
Razvijanje potencijala odgojno-obrazovnih djeelatnika za prepoznavanje i adresiranje predrasuda i diskriminacije	tema2_5	4,15	1,783	3,51	1,661	3,77	1,835
Razvijanje potencijala djece/učenika za prepoznavanje i adresiranje predrasuda i diskriminacije	tema2_6	3,57	1,857	3,39	1,818	3,54	1,757
Postavljanje visokih očekivanja spram djece/učenika migrantskoga porijekla uz osiguravanje primjerene podrške njihovu ostvarenju	tema2_7	2,49	1,689	2,63	1,767	2,56	1,724



Druga dimenzija pokazuje najveći konsenzus između dvaju uzoraka; u oba su uzorka iste tri teme procijenjene najvažnijima, što potencijalno ukazuje na univerzalne potrebe odgojno-obrazovnih djelatnika u ovoj dimenziji bez obzira na obrazovnu razinu na kojoj su zaposleni. Na *Grafikonu 2* grafički su prikazane prosječne ocjene po temama u oba uzorka i skupno te možemo vidjeti u kakvome su one međusobnome odnosu.



*Grafikon 2. Prikaz procjena važnosti tema u drugoj dimenziji – smanjenje predrasuda i pravedna pedagogija*

Kako bismo ispitali statističku značajnost razlika u procjeni važnosti tema između dva uzorka, proveden je neparametrijski test Mann-Whitney U. Rezultati su pokazali da za većinu varijabli nije bilo statistički značajnih razlika u procjenama važnosti tema između dva uzorka. Iznimka je tema *tema2\_5 – razvijanje potencijala odgojno-obrazovnih djelatnika za prepoznavanje i adresiranje predrasuda i diskriminacije*, gdje je utvrđena statistički značajna razlika ( $U = 2479,50$ ,  $p = 0,009$ ), pri čemu su odgojno-obrazovni djelatnici iz ranoga i predškolskoga sustava te iz razredne nastave navedenu temu procijenili važnijom ( $M = 4,15$ ,  $SD = 1,783$ ) od djelatnika zaposlenih u predmetnoj i srednjoškolskoj nastavi ( $M = 3,51$ ,  $SD = 1,661$ ).

Proveden je i Kruskal-Wallis test za ispitivanje razlika u procjeni važnosti tema s obzirom na iskustvo rada s djecom i učenicima migrantskoga porijekla, no ni za jednu temu nije pronađena statistički značajna razlika pa možemo zaključiti da u ovoj dimenziji ne postoji povezanost iskustva rada s djecom i učenicima migrantskoga porijekla i procjenjivanja važnosti pojedinih tema.

#### 4.3. Treća dimenzija – Uključiva i pravična kultura odgojno-obrazovne ustanove-zajednice

U trećoj dimenziji odgojno-obrazovni djelatnici rangirali su teme iz područja *uključive i pravične kulture odgojno-obrazovne ustanove-zajednice*. U *Tablici 4* prikazane su teme rangirane od najvažnije prema najmanje važnoj prema aritmetičkoj sredini ( $M$ ).

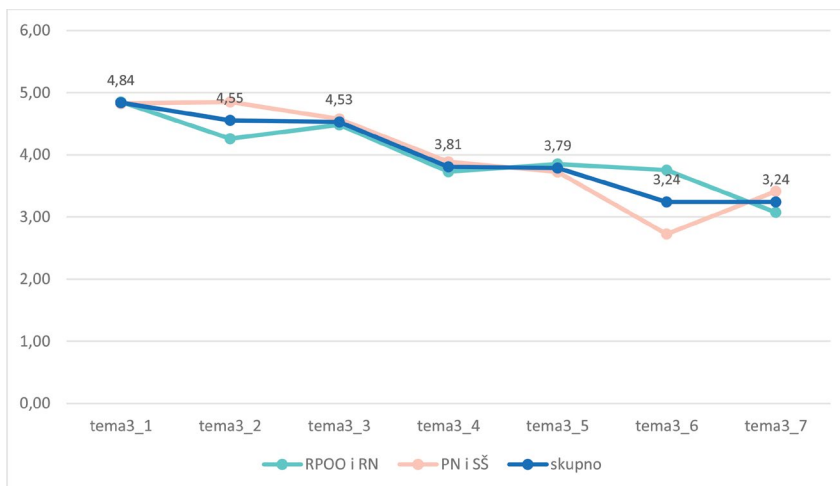


Tablica 4. Rezultati rangiranja tema u trećoj dimenziji – uključiva i pravična kultura odgojno-obrazovne ustanove-zajednice

<b>Dimenzija 3: Uključiva i pravična kultura odgojno-obrazovne ustanove-zajednice</b>		<b>RPOO i RN</b>		<b>PN i SŠ</b>		<b>Skupno</b>	
<i>Tema</i>	<i>kod</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Osiguravanje primjerene psihosocijalne podrške djeci/učenicima migrantskoga porijekla i članovima njihove obitelji u suradnji odgojno-obrazovne ustanove i drugih relevantnih institucija	tema3_1	4,85	2,174	4,83	1,901	4,84	2,037
Kvalitetna suradnja s roditeljima/skrbnicima djece/učenika migrantskoga porijekla	tema3_2	4,26	2,132	4,85	1,917	4,55	2,043
Razvoj kulture zajedništva i solidarnosti u vršnjačkim odnosima	tema3_3	4,48	1,696	4,58	1,895	4,53	1,793
Sudjelovanje u razvijanju kulture odgojno-obrazovne ustanove temeljene na načelima uključivosti, pravdnosti i nediskriminacije	tema3_4	3,73	1,837	3,89	1,835	3,81	1,832
Razvoj potencijala djece/učenika za ulogu aktivnih građana i nositelja društvene promjene	tema3_5	3,85	1,790	3,73	1,728	3,79	1,755
Razumijevanje uloge odgojno-obrazovnih institucija u izgradnji uključivog i pravičnog društva	tema3_6	3,75	2,016	2,73	1,630	3,24	1,900
Kritička procjena uključivosti različitih elemenata kulture odgojno-obrazovne ustanove (npr. norme, vrijednosti, prostorno-materijalno okruženje, odnosi)	tema3_7	3,07	1,869	3,41	2,151	3,24	2,015



Treća dimenzija, slično kao i druga, pokazuje visok stupanj podudarnosti između uzoraka u prepoznavanju važnosti pojedinih ponuđenih tema te su iste tri teme prepoznate kao najvažnije. Na *Grafikonu 3* vidljiv je grafički prikaz odnosa procjena važnosti pojedinih tema u oba uzorka i skupno te možemo primijetiti određeno razilaženje mišljenja u temi 3\_6 – *razumijevanje uloge odgojno-obrazovnih institucija u izgradnji uključivog i pravičnog društva*.



*Grafikon 3. Prikaz procjena važnosti tema u trećoj dimenziji – uključiva i pravična kultura odgojno-obrazovne ustanove-zajednice*

Kako bi se provjerila statistička značajnost procjena važnosti tema s obzirom na pripadnost jednome od dvaju uzoraka, proveden je Mann-Whitney U test koji je pokazao da zaista postoji statistički značajna razlika u *procjeni razumijevanja uloge odgojno-obrazovnih institucija u izgradnji uključivog i pravičnog društva* s obzirom na pripadnost jednome od dva uzorka ( $U = 2299,000$ ,  $p = 0,001$ ). Sudionici iz sustava ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja te razredne nastave procjenjuju važnost ove teme statistički značajno višom ( $M = 3,75$ ,  $SD = 2,016$ ) u usporedbi sa sudionicima iz skupine predmetne nastave i srednjoškolskoga odgoja i obrazovanja ( $M = 2,73$ ,  $SD = 1,630$ ).

Konačno, kao i u drugoj dimenziji, rezultati Kruskal-Wallis testova nisu pokazali statistički značajne razlike u procjenama važnosti tema u području uključive i pravične kulture odgojno-obrazovne ustanove s obzirom na razinu iskustva u radu s djecom migrantskoga porijekla (sve  $p > 0,05$ ). Drugim riječima, bez obzira na to koliko sudionici imaju iskustva u radu s djecom migrantskoga porijekla, njihove procjene važnosti tema nisu se značajno razlikovale.



## 5. Rasprava – konačni popis tema

Cilj ovoga rada bio je *identificirati teme koje odgojno-obrazovni djelatnici prepoznaju kao važne u okviru programa profesionalnoga razvoja u području interkulturnoga odgoja i obrazovanja*. Prikupljanjem mišljenja odgojno-obrazovnih djelatnika putem zadatka rangiranja ponuđenih tema po važnosti, kao jednoga koraka u okviru Delfi metode, identificirane su teme koje odgajateljice i učiteljice razredne nastave, odnosno učitelji/ce predmetne nastave i srednjoškolski/e nastavnici/e, smatraju najvažnijima za program profesionalnoga razvoja u području interkulturnoga odgoja i obrazovanja. Identifikacijom triju najvažnijih tema iz svake od tri dimenzije konstruiran je popis devet ključnih tema koje odgojno-obrazovni djelatnici u ovome uzorku procjenjuju najvažnijima. U *Tablici 5* vidljiv je konačan popis najvažnijih tema u oba uzorka.

*Tablica 5. Konačni popis najvažnijih tema u oba uzorka*

<b>Konačni popis tema</b>		
<b><i>Rani i predškolski odgoj i obrazovanje i razredna nastava</i></b>	<b><i>Dimenzija</i></b>	<b><i>Predmetna nastava i srednja škola</i></b>
Razumijevanje ključnih pojmova u području interkulturnoga odgoja i obrazovanja (npr. kulturna različitost, društvena pravda, jednake obrazovne mogućnosti)	1	Priprema nastavnih materijala i sadržaja koji odgovaraju različitim potrebama učenika migrantskoga porijekla
Razumijevanje migrantskoga porijekla djece kao važnoga čimbenika njihova odgojno-obrazovnog iskustva	1	Razumijevanje migrantskog porijekla učenika kao važnoga čimbenika njihova odgojno-obrazovnog iskustva
Uključivanje sve djece u planiranje i provedbu odgojno-obrazovnog procesa	1	Uključivanje u nastavni proces sadržaja o različitim kulturama i iskustvima učenika migrantskoga porijekla
Utvrđivanje obrazovnog i psihofizičkog statusa i potreba djece migrantskoga porijekla	2	Utvrđivanje obrazovnog i psihofizičkog statusa i potreba učenika migrantskoga porijekla
Podrška usvajanju hrvatskoga jezika uz njegovanje jezika djece migrantskoga porijekla	2	Podrška usvajanju hrvatskoga jezika uz njegovanje jezika učenika migrantskoga porijekla



Primjena različitih metoda poučavanja koje su primjerene odgojno-obrazovnim potrebama djece migrantskoga porijekla	2	Primjena različitih metoda poučavanja koje su primjerene odgojno-obrazovnim potrebama učenika migrantskoga porijekla
Kvalitetna suradnja s roditeljima/skrbnicima djece migrantskoga porijekla	3	Kvalitetna suradnja s roditeljima/skrbnicima učenika migrantskoga porijekla
Osiguravanje primjerene psihosocijalne podrške djeci migrantskoga porijekla i članovima njihove obitelji u suradnji odgojno-obrazovne ustanove i drugih relevantnih institucija	3	Osiguravanje primjerene psihosocijalne podrške učenicima migrantskoga porijekla i članovima njihove obitelji na razini odgojno-obrazovne ustanove i drugih relevantnih institucija
Razvoj kulture zajedništva i solidarnosti u vršnjačkim odnosima	3	Razvoj kulture zajedništva i solidarnosti u vršnjačkim odnosima

---

Rezultati ovoga istraživanja ukazuju na jasnu i višeslojnu percepciju potreba odgojno-obrazovnih djelatnika za profesionalnim razvojem u području interkulturalnoga odgoja i obrazovanja. Iz dvaju priloženih popisa vidljivo je da je sedam od devet tema rangiranih kao najvažnije jednako u oba uzorka, što ukazuje na visoki stupanj podudaranja procjene potreba odgojno-obrazovnih djelatnika zaposlenih na različitim razinama odgojno-obrazovnoga sustava. Procjene važnosti tema razlikuju se jedino u prvoj dimenziji (konstrukcija znanja i integracija sadržaja), pri čemu su odgajateljice i učiteljice razredne nastave najvažnijima smatrale *uključivanje sve djece u planiranje i provedbu odgojno-obrazovnoga procesa te razumijevanje ključnih pojmova u području interkulturalnoga odgoja i obrazovanja*, dok su učitelji predmetne nastave i srednjoškolski nastavnici istaknuli *pripremu nastavnih materijala i sadržaja prilagođenih različitim potrebama učenika migrantskoga porijekla te uključivanje u nastavni proces sadržaja o različitim kulturama i iskustvima učenika migrantskoga porijekla*. Navedene razlike mogu se tumačiti u kontekstu različite prirode i/ili fokusa odgojno-obrazovnoga rada s mlađom djecom i učenicima u dječjim vrtićima i razrednoj nastavi u odnosu na rad sa starijim učenicima u predmetnoj nastavi i srednjim školama. U drugoj (smanjenje predrasuda i pravedna pedagogija) i trećoj dimenziji (uključiva i pravična kultura odgojno-obrazovne ustanove-zajednice), manje ovisnima o kontekstualnim odrednicama odgojno-obrazovnoga rada (poput dobi djece, razine obrazovnoga sustava, i sl.), sudionici istraživanja istaknuli su iste teme kao ključne za svoj profesionalni razvoj.

Nadalje, u okviru prve dimenzije, sudionici su u oba uzorka posebno naglasili značaj *razumijevanja migrantskog porijekla učenika kao važnoga čimbenika njihova*





*odgojno-obrazovnog iskustva*, što je tema koja se uklapa u kritičko-interkulturalni okvir koji zagovaraju autori poput Banksa (2014) i Zembylasa i Papamichael (2017). U kritičkoj perspektivi, razumijevanje migrantskoga porijekla djece i učenika nadilazi puko prepoznavanje kulturnih razlika; riječ je o svjesnome propitivanju širega društveno-političkog konteksta, institucionalnih praksi, odnosa moći i potencijalnih obrazovnih nejednakosti. Možemo reći da odgojno-obrazovni djelatnici u ovome istraživanju odabirom ove teme kao važne izražavaju potrebu za profesionalnim razvojem koji potiče (auto)refleksivnost i razvoj kritičke svijesti, što je u skladu s idejom učitelja kao autonomnoga refleksivnog praktičara koji aktivno oblikuje interkulturalnu inkluzivnu praksu (Gorski, 2008; Bartulović i Kušević, 2016) te se može povezati s istraživanjima koja opisuju transformativni potencijal programa profesionalnoga razvoja usmjerenih na (emocionalnu) refleksivnost i kritičko mišljenje (Jokikokko i Utto, 2017; Wilmes i sur., 2018).

U okviru druge dimenzije, odgojno-obrazovni djelatnici prepoznali su važnost *utvrđivanja obrazovnog i psihofizičkog statusa učenika migrantskoga podrijetla*. Riječ je o jednoj od inicijalnih faza rada s djecom i učenicima migrantskoga porijekla, koja je u nadležnosti niza stručnjaka te koja je zapravo osnovicom primjerene prilagodbe cjelokupnoga odgojno-obrazovnoga procesa. Uz to su sudionici ovoga istraživanja kao važnu prepoznali i temu *primjene različitih metoda poučavanja koje su primjerene odgojno-obrazovnim potrebama učenika migrantskoga porijekla*, što je područje koje je direktnije vezano uz sam rad u odgojno-obrazovnoj skupini ili razredu. Pozas i suradnice (2021) svojim su kvantitativnim istraživanjem u austrijskome kontekstu pokazale da je diferencirano, potrebama učenika prilagođeno, podučavanje povezano sa školskom dobrobiti, društvenom inkluzijom i akademskim samopoimanjem, što bismo mogli translaterirati i u kontekst djece i učenika migrantskoga porijekla. Osim navedenoga, u drugoj se dimenziji istaknula i *podrška učenju hrvatskoga jezika uz njegovanje materinskoga jezika*, slično kao i učitelji u kvalitativnome istraživanju Biasutti i suradnica (2020) koji su također istaknuli potrebu za podrškom u razvoju jezičnih vještina kod inojezičnih učenika. Istraživanja pokazuju da je poznavanje jezika domaćina jedan od ključnih čimbenika akademskoga uspjeha i integracije djece i učenika migrantskoga porijekla (Beißert i sur., 2022). Strohmeier i suradnice (2024) u austrijskome su kontekstu provele kvantitativno istraživanje koje je, između ostaloga, pokazalo da je osjećaj kompetentnosti u svladavanju njemačkoga jezika (jezika škole) važan motivacijski resurs za školski uspjeh kod adolescenata migrantskoga porijekla, odnosno da stil podučavanja jezika usmjeren na društvenu povezanost i podršku potiče visoku razinu akademskoga samopoimanja. Odgojno-obrazovni djelatnici u ovome su uzorku prepoznali važnost razvijanja jezične kompetencije djece i učenika te izrazili potrebu za daljnjim profesionalnim razvojem u tome području, što potvrđuje njihovu svijest o važnosti jezika.

U trećoj se dimenziji, usmjerenoj na kulturu škole i suradnju s lokalnom zajednicom, važnom ističe tema *osiguravanja psihosocijalne podrške učenicima i njihovim*



*obiteljima*. Nalazi istraživanja dosljedno pokazuju da organizirana psihosocijalna podrška učenicima migrantskoga podrijetla i njihovim obiteljima značajno doprinosi dobrobiti i uspješnoj društvenoj integraciji (Denkinger i sur., 2023; Tyrer i Fazel, 2014). Premda neposredni pedagoški rad učitelja nije primarno usmjeren na pružanje takve podrške, škole predstavljaju ključne točke koordinacije između obitelji, zajednice i relevantnih institucija (Taylor i Sidhu, 2012). Izvješće OECD-a (2018) također potvrđuje da škole imaju ključnu ulogu u podržavanju emocionalnoga blagostanja i integracije učenika imigrantskoga podrijetla, osobito kada surađuju s roditeljima, drugim stručnjacima i lokalnim organizacijama. Nastavno na to, tema *suradnja s roditeljima i skrbnicima djece migrantskoga podrijetla* također je identificirana kao važna za profesionalni razvoj u području interkulturnoga odgoja i obrazovanja. Postoji opširna baza znanstvenih radova koji potvrđuju važnost kvalitetne suradnje obitelji i škole za sve učenike (Jeynes, 2012), kao i za učenike pripadnike različitih manjinskih skupina (Jeynes, 2003), a novija empirijska istraživanja usmjerena su na istraživanja povezanosti razvijene interkulture osjetljivosti odgojno-obrazovnih djelatnika i povećanja uključenosti roditelja migrantskoga porijekla (Bilbao i sur., 2025).

## 6. Zaključak

Zaključno, nalazi istraživanja potvrđuju da odgojno-obrazovni djelatnici prepoznaju složenost interkulturnoga odgoja i obrazovanja te izražavaju potrebu za programima profesionalnoga razvoja koji nadilaze površinsko razumijevanje kulturnih razlika i potiču kritičko promišljanje društvenih nejednakosti. Naglašavanjem potreba za znanjima i vještinama vezanima za teme poput diferenciranih metoda poučavanja, razvoja jezičnih kompetencija inojezične djece i učenika, pružanja psihosocijalne podrške i suradnje s roditeljima, odgojno-obrazovni djelatnici ocrtavaju važnost integriranoga interdisciplinarnog pristupa za kvalitetan interkulturni odgoj i obrazovanje.

Iako nalazi ovoga istraživanja pružaju vrijedan uvid u percepcije i potrebe odgojno-obrazovnih djelatnika u području interkulturnoga odgoja i obrazovanja, potrebno je istaknuti nekoliko *nedostataka i ograničenja ovoga istraživanja* koja mogu utjecati na njihovu generalizabilnost i interpretaciju. Prvo, istraživanje se temelji na samoprocjenama sudionika, što podrazumijeva mogućnost subjektivnih pristranosti, poput društveno poželjnoga odgovaranja (Podsakoff i sur., 2003). Iako su ovakvi podaci vrlo važni za razumijevanje percepcija i stavova odgojno-obrazovnih djelatnika, oni ne omogućuju izravno mjerenje stvarnih potreba, kompetencija niti provjeru primjene interkulturnih praksi u odgojno-obrazovnim ustanovama. Drugo, uzorak sudionika ograničen je na odgojno-obrazovne djelatnike zaposlene u ustanovama koje su sudionici u programu „Jačanje kapaciteta obrazovnog sustava za osiguravanje poticajnog, uključivog i pravednog okruženja za djecu migrantskog porijekla”, čime nije obuhvaćen veliki broj potencijalnih sudionika koji imaju relevantna iskustva u



radu s djecom i učenicima migrantskoga porijekla, a čija bi mišljenja potencijalno značajno oblikovala dobivene popise najvažnijih tema. Treće, korištena metoda prikupljanja podataka – upitnik sa zadacima rangiranja, ne omogućuje dubinsko razumijevanje mišljenja i potreba sudionika istraživanja te se otvara mogućnost pogrešne interpretacije zadataka, ponuđenih tema i/ili odgovora sudionika. Navedeno ograničenje u ovome je projektu adresirano kvalitativnom dionicom procjene potreba, u okviru koje su zahvaćene perspektive odgajatelja, učitelja, nastavnika, stručnih suradnika, kao i učenika i roditelja migrantskoga porijekla.

## Literatura

- Akkari, A. i Radhouane, M. (2022). The Role of the Teacher in Promoting Intercultural Approaches. U A. Akkari i M. Radhouane (Ur.), *Intercultural Approaches to Education: From Theory to Practice* (str. 173–182). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-70825-2\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-030-70825-2_13)
- Arias-Pastor, M., Van Vaerenbergh, S., Fernández-Solana, J. i González-Bernal, J. J. (2023). Perceptions and preparedness of secondary teacher trainees to foster inclusive schools for all. *Frontiers in Education*, 8, 1–13. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1242623>
- Banks, J. A. (2014). *An introduction to multicultural education* (5. izdanje). Pearson Education.
- Bartulović, M. i Kušević, B. (2016). *Što je interkulturalno obrazovanje? Priručnik za nastavnike i druge znatiželjnike*. Centar za mirovne studije.
- Bartulović, M., Kušević, B. i Širanović, A. (2020). Prilog razumijevanju *pedagoginje*: O pozicijama za pedagoški djelovanje. *Metodički ogledi*, 26(2), 105–127. <https://doi.org/10.21464/mo.26.2.8>
- Begić, A. i Šulentić Begić, J. (2018). Društvena stvarnost i/ili potreba: Interkulturalna kompetencija budućih nastavnika glazbe. *Sociologija i prostor*, 56(2), 161–178. <https://doi.org/10.5673/sip.56.2.4>
- Beißert, H., Bayer, S. L., Gönültaş, S. i Mulvey, K. L. (2022). Language as a Precondition for Social Integration of Migrants in the Educational Context. U E. Gutzwiller-Helfenfinger, H. J. Abs, i K. Göbel (Ur.), *The challenge of radicalization and extremism. Integrating research on education and citizenship in the context of migration* (str. 154–178). Brill. [https://doi.org/10.1163/9789004525658\\_007](https://doi.org/10.1163/9789004525658_007)
- Biasutti, M., Concina, E. i Frate, S. (2020). Working in the classroom with migrant and refugee students: The practices and needs of Italian primary and middle school teachers. *Pedagogy, Culture & Society*, 28(1), 113–129. <https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1611626>
- Bilbao, M., Guglielmetti-Serrano, F., Mera-Lemp, M. J., Pizarro, J. J., Fernandez, D. i Martínez-Zelaya, G. (2025). Parental involvement of immigrant parents in early educational centers and its relationship with intercultural sensitivity. *Frontiers in Psychology*, 16, 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1568532>



- Brown, R. F., St. John, A., Hu, Y. i Sandhu, G. (2024). Differential Electronic Survey Response: Does Survey Fatigue Affect Everyone Equally? *Journal of Surgical Research*, 294, 191–197. <https://doi.org/10.1016/j.jss.2023.09.072>
- Cashin, M., Wroe, J. i Campbell, L. E. (2021). What parents want to know in the first postnatal year: A Delphi consensus study. *Child: Care, Health and Development*, 47(1), 47–56. <https://doi.org/10.1111/cch.12806>
- Chiu, M. M., Pong, S., Mori, I. i Chow, B. W.-Y. (2012). Immigrant Students' Emotional and Cognitive Engagement at School: A Multilevel Analysis of Students in 41 countries. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(11), 1409–1425. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9763-x>
- Dai, X. i Feng, H. (2025). Redefining Intercultural Competence Using the Delphi Method. *Journal of Studies in International Education*, 29(1), 144–162. <https://doi.org/10.1177/10283153241266967>
- Davis, K. (2023). Teacher Education Priorities of Family and Consumer Sciences Teacher Education Programs: A Modified Delphi Study. *Journal of Family and Consumer Sciences Education*, 28(2), Article 2. <https://natefacs-ojs-ttu.tdl.org/natefacs/article/view/90>
- Denkinger, J. K., Junne, F. i Erschens, R. (2023). Creating Safety—The Importance of Providing Psychosocial Support for Refugee Children and Adolescents After Resettlement. *JAMA Network Open*, 6(4), e235777. <https://doi.org/10.1001/jama-networkopen.2023.5777>
- Dermol, V., Mirazchiyski, E. K., Trunk, A. i Çayır, K. (2021). Teachers' competencies for working in an intercultural environment. *Human Systems Management*, 40(5), 711–721. <https://doi.org/10.3233/HSM-211206>
- Dover, A. G., Kressler, B. i Lozano, M. (2020). “Learning Our Way Through”: Critical Professional Development for Social Justice in Teacher Education. *The New Educator*, 16(1), 45–69. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2019.1671566>
- Državni zavod za statistiku [DZS] (2024a). *Dječji vrtići i druge pravne osobe koje ostvaruju programe predškolskog odgoja. Početak ped. g. 2023./2024.* Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske. Dostupno na: <https://podaci.dzs.hr/2024/hr/76959>
- Državni zavod za statistiku [DZS] (2024b). *Osnovne škole, kraj šk. g. 2022./2023. i početak šk. g. 2023./2024.* Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske. Dostupno na: <https://podaci.dzs.hr/2024/hr/76961>
- Državni zavod za statistiku [DZS] (2025). *Srednje škole, kraj šk. g. 2023./2024. i početak šk. g. 2024./2025.* Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske. Dostupno na: <https://podaci.dzs.hr/2025/hr/97135>
- Dzerviniks, J., Ušća, S., Tarune, I. i Vindaca, O. (2024). Intercultural Competence of Teachers to Work with Newcomer Children. *Education Sciences*, 14(8), Article 802. <https://doi.org/10.3390/educsci14080802>
- Fass-Holmes, B. (2022). Survey Fatigue—What Is Its Role in Undergraduates' Survey Participation and Response Rates? *Journal of Interdisciplinary Studies in Education*, 11(1), 56–73.



- Finch, H., Hernández Finch, M. E. i Avery, B. (2021). The Impact of National and School Contextual Factors on the Academic Performance of Immigrant Students. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.793790>
- Giroux, H. A. (2011). Teachers as Transformative Intellectuals. U E. B. Hilty (Ur.), *Thinking about schools. A foundations of education reader*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429495670>
- Gorski, P. C. (2008). Good intentions are not enough: A decolonizing intercultural education. *Intercultural Education*, 19(6), 515–525. <https://doi.org/10.1080/14675980802568319>
- Gorski, P. C. (2009). What we're teaching teachers: An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 309–318. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.07.008>
- Green, R. A. (2014). The Delphi Technique in Educational Research. *SAGE Open*, 4(2), 1–8. <https://doi.org/10.1177/2158244014529773>
- Jeynes, W. (2012). A Meta-Analysis of the Efficacy of Different Types of Parental Involvement Programs for Urban Students. *Urban Education*, 47(4), 706–742. <https://doi.org/10.1177/0042085912445643>
- Jeynes, W. H. (2003). A Meta-Analysis: The Effects of Parental Involvement on Minority Children's Academic Achievement. *Education and Urban Society*, 35(2), 202–218. <https://doi.org/10.1177/0013124502239392>
- Jiang, X.-P., Yan, L., Zheng, X.-L., Liu, X. i Wei, X.-Q. (2016). Development and evaluation of a new curriculum based on the Delphi method for master of nursing programs in China. *Chinese Nursing Research*, 3(4), 162–167. <https://doi.org/10.1016/j.cnre.2016.11.005>
- Jokikokko, K. i Uitto, M. (2017). The significance of emotions in Finnish teachers' stories about their intercultural learning. *Pedagogy, Culture & Society*, 25(1), 15–29. <https://doi.org/10.1080/14681366.2016.1201128>
- Ke, L., Friedrichsen, P., Rawson, R. i Sadler, T. D. (2023). Teacher learning through collaborative curriculum design in the midst of a pandemic: A cultural historical activity theory investigation. *Teaching and Teacher Education*, 122, 103957. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103957>
- Lavidas, K., Petropoulou, A., Papadakis, S., Apostolou, Z., Komis, V., Jimoyiannis, A. i Gialamas, V. (2022). Factors Affecting Response Rates of the Web Survey with Teachers. *Computers*, 11(9), Article 9. <https://doi.org/10.3390/computers11090127>
- Mardešić, S. (2023). Development of the Intercultural Competence in the Initial Foreign Language Teacher Education. *Universal Journal of Educational Research*, 11(2), 32–39. <https://doi.org/10.13189/ujer.2023.110202>
- Mlinarević, V. i Tokić Zec, R. (2021). Intercultural Competences in Initial Teacher Education – Comparative Analysis / Interkulturalne kompetencije u inicijalnom obrazovanju učitelja – komparativna analiza. *Croatian Journal of Education - Hrvatski Časopis Za Odgoj i Obrazovanje*, 22(4), 1081–1112. <https://doi.org/10.15516/cje.v22i4.3803>
- Mrnjajus, K., Rončević, N. i Ivošević, L. (2013). *[Inter]kulturalna dimenzija u odgoju i obrazovanju*. Filozofski fakultet u Rijeci. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:186:903526>



- OECD (2018). *The Resilience of Students with an Immigrant Background*. Reviews of Migrant Education, OECD Publishing. Dostupno na: [https://www.oecd.org/en/publications/the-resilience-of-students-with-an-immigrant-background\\_9789264292093-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/the-resilience-of-students-with-an-immigrant-background_9789264292093-en.html)
- Perry, L. B. i Southwell, L. (2011). Developing intercultural understanding and skills: Models and approaches. *Intercultural Education*, 22(6), 453–466. <https://doi.org/10.1080/14675986.2011.644948>
- Philips, B. U., Anderson, G. D. i Ridl, K. A. (2003). Establishing a Women's Health Curriculum Using the Delphi Method. *Education for Health*, 16(2), 155–162.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y. i Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879–903. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>
- Postholm, M. B. (2012). Teachers' professional development: A theoretical review. *Educational Research*, 54(4), 405–429. <https://doi.org/10.1080/00131881.2012.734725>
- Potvin, A. S., Boardman, A. G. i Scornavacco, K. (2023). Professionalizing teachers through a co-design learning framework. *Teacher Development*, 27(5), 630–646. <https://doi.org/10.1080/13664530.2023.2225485>
- Pozas, M., Letzel, V., Lindner, K.-T. i Schwab, S. (2021). DI (Differentiated Instruction) Does Matter! The Effects of DI on Secondary School Students' Well-Being, Social Inclusion and Academic Self-Concept. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.729027>
- Public Policy Management Institute (2017). *Preparing teachers for diversity: The role of initial teacher education : final report*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/637002>
- Richard, V. i Bélange, M. (2018). Accepting Research: Teachers' Representations of Participation in Educational Research Projects. *International Journal of Educational Methodology*, 4(2), Article 2. <https://doi.org/10.12973/ijem.4.2.61>
- Romijn, B. R., Slot, P. L. i Leseman, P. P. M. (2021). Increasing teachers' intercultural competences in teacher preparation programs and through professional development: A review. *Teaching and Teacher Education*, 98, 103236. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103236>
- Strohmeier, D., Kollmayer, M., Korlat, S., Schober, B. i Spiel, C. (2024). The importance of promoting social relatedness during host language instruction for immigrant adolescents' motivation, achievement and aspirations. *European Journal of Psychology of Education*, 40(19), 19. <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00899-2>
- Suárez-Orozco, C., Pimentel, A. i Martin, M. (2009). The Significance of Relationships: Academic Engagement and Achievement among Newcomer Immigrant Youth. *Teachers College Record*, 111(3), 712–749. <https://doi.org/10.1177/016146810911100308>
- Tančić, N. D., Vuković, L. B. i Malčić, B. D. (2017). Profesionalni razvoj nastavnika kroz koncept horizontalnog učenja i nastavničkih foruma. *Zbornik Odseka za pedagogiju*, 26, 109–121. <https://doi.org/10.19090/zop.2017.26.109-121>



- Tarozzi, M. (2014). Building an ‘intercultural ethos’ in teacher education. *Intercultural Education*, 25(2), 128–142. <https://doi.org/10.1080/14675986.2014.888804>
- Taylor, S. i Sidhu, R. K. (2012). Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39–56. <https://doi.org/10.1080/13603110903560085>
- Thurlings, M. i Den Brok, P. (2017). Learning outcomes of teacher professional development activities: A meta-study. *Educational Review*, 69(5), 554–576. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1281226>
- Tyrer, R. A. i Fazel, M. (2014). School and Community-Based Interventions for Refugee and Asylum Seeking Children: A Systematic Review. *PLoS ONE*, 9(2), e89359. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0089359>
- Uztosun, M. S. (2018). Professional competences to teach English at primary schools in Turkey: A Delphi study. *European Journal of Teacher Education*, 41(4), 549–565. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1472569>
- Valverde-Berrocoso, J., Rivas-Flores, J. I., Anguita-Martínez, R. i Montes-Rodríguez, R. (2023). Pedagogical change and innovation culture in secondary education: A Delphi study. *Frontiers in Education*, 8, 1–14. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1092793>
- Van Mol, C. (2017). Improving web survey efficiency: The impact of an extra reminder and reminder content on web survey response. *International Journal of Social Research Methodology*, 20(4), 317–327. <https://doi.org/10.1080/13645579.2016.1185255>
- Visković, I. (2016). Mogućnosti primjene Delfi metode u pedagoškim istraživanjima. *Napredak*, 157(1–2), 187–204.
- Wilmes, S. E. D., Siry, C., Kneip, N. i Heinerich, S. (2018). The role of critical reflexivity in the professional development of professional developers: A co-autoethnographic exploration. *Interfaces Científicas - Educação*, 7, 13–24.
- Wu, M.-J., Zhao, K. i Fils-Aime, F. (2022). Response rates of online surveys in published research: A meta-analysis. *Computers in Human Behavior Reports*, 7, 100206. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2022.100206>
- Zeichner, K. (2010). Competition, economic rationalization, increased surveillance, and attacks on diversity: Neo-liberalism and the transformation of teacher education in the U.S. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1544–1552. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.004>
- Zembylas, M. i Papamichael, E. (2017). Pedagogies of discomfort and empathy in multicultural teacher education. *Intercultural Education*, 28(1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1288448>



## Iskustva i potrebe odgojitelja i učitelja razredne nastave u odgoju i obrazovanju djece migrantskoga porijekla

Ana Blažević Simić  
Odsjek za pedagogiju  
Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu

### 1. Uvod

Prema Ustavu Republike Hrvatske (1990), obrazovanje u Republici Hrvatskoj svakomu je dostupno, pod jednakim uvjetima, u skladu s njegovim sposobnostima. Različitim je zakonskim i podzakonskim aktima nadalje propisano da se rani i predškolski odgoj i obrazovanje ostvaruju u skladu s razvojnim osobinama i potrebama djece te socijalnim, kulturnim, vjerskim i drugim potrebama obitelji (Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju, 1997), da je u vrtićima potrebno napustiti unificirane, jedinstvene standarde za svu djecu u korist poštovanja i prihvaćanja različitosti djece te na taj način omogućiti afirmaciju ideje ostvarivanja prava djece na jednake šanse (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2015). Jednakost obrazovnih šansi istaknuta je i u aktima koji se odnose na sljedeću razinu obrazovne vertikale, osnovnu i srednju školu, kao i to da je zadaća javnoga školskoga sustava da bude neutralan i uravnotežen te da omogući djetetu ostvarivanje prava na obrazovanje (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, 2008). Ipak, ostvarivanje toga prava djece migrantskoga porijekla u nacionalnome kontekstu, unatoč legislativnome okviru i izrazitoj aktualnosti, još je uvijek suočeno s brojnim izazovima, a uz to ostaje i nedovoljno istraženo područje.

Dosad je o prilagodljivosti obrazovnoga sustava, kao dimenzije prava na obrazovanje (Tomaševski, 2001), dominantno bilo riječi iz perspektive djece s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama te djece koja se odgajaju i obrazuju na jeziku i pismu nacionalnih manjina, dok unazad desetak godina pratimo i pojavu prvih istraživačkih izvještaja i znanstvenih radova s temom odgoja i obrazovanja djece migrantskoga porijekla (Bužinkić i Kranjec, 2012; Župarić Iljić i Mlinarić, 2015; GOOD inicijativa, 2017). Neki od ondje analiziranih tema bili su uključivanje djece migrantskoga porijekla u sustav odgoja i obrazovanja s odgodom, neusustavljeno testiranje njihove psihofizičke spremnosti i znanja, kašnjenje provedbe pripreme i dopunske nastave te nedostatak podrške i stručnoga usavršavanja učitelja i stručnih službi škola (GOOD inicijativa, 2017). Potonje ujedno dotiče fokus ovoga rada, a to su iskustva i potrebe odgojitelja i učitelja razredne nastave u procesu odgoja i obrazovanja djece migrantskoga porijekla.

Istraživanja pokazuju da brojnim odgojno-obrazovnim djelatnicima susret s djecom migrantskoga porijekla predstavlja veliku nepoznanicu, jer većina njih tijekom





inicijalnoga obrazovanja nije imala priliku steći kompetencije za ophođenje s različitosti u nastavi (Šenjug Krleža i Knežević, 2024), kao ni za poučavanje hrvatskoga kao inoga jezika (Češi, 2012). Jedna od ključnih preporuka istraživanja GOOD inicijative, jednoga od spomenutih pionirskih istraživanja, glasila je: „Učiteljima i nastavnicima potrebna je podrška u podučavanju i ophođenju s djecom drugačijega porijekla i životna iskustva, od metodičkih do sadržajnih pitanja. Predlaže se da Agencija za odgoj i obrazovanje te Agencija za strukovno obrazovanje uvedu redovite seminare za nastavnike koji rade s inojezičnom djecom s izbjegličkim iskustvom“ (GOOD inicijativa, 2017, str. 9). O (ne)redovitosti takvih seminara najbolje će posvjedočiti kontinuirano isticanje potrebe učitelja za kvalitetnim osposobljavanjem za rad s djecom migrantskoga porijekla (Ćuća, 2021; Vrdoljak i sur., 2022; Bartulović i Širanović, 2024) u tek nekolicini radova domaćih autora koji će u sljedećemu periodu tematizirati odgoj i obrazovanje djece migrantskoga porijekla.

Unatoč skiciranome legislativnome okviru prava djece migrantskoga porijekla na prilagodljiv odgoj i obrazovanje te postojanju svijesti o važnosti uloge odgojitelja i učitelja u njegovoj realizaciji, iskustva i potrebe odgojitelja i učitelja razredne nastave u odgoju i obrazovanju djece migrantskoga porijekla u hrvatskome obrazovnome sustavu nisu dovoljno istražena. Ovaj je rad stoga usmjeren na stjecanje uvida u iskustva i potrebe odgojitelja i učitelja razredne nastave u odgoju i obrazovanju djece migrantskoga porijekla, dublje razumijevanje čimbenika koje navode da utječu na taj proces te generiranje preporuka za unapređivanje prakse odgoja i obrazovanja djece migrantskoga porijekla na razini ranoga i predškolskoga odgoja i razredne nastave u nacionalnome obrazovno-političkome kontekstu.

## 2. Teorijsko-konceptualni okvir

Pored obitelji, odgojno-obrazovna ustanova okruženje je u kojemu djeca provode većinu svojega vremena. U kontekstu ratova i prisilnih migracija, upravo odgojno-obrazovna ustanova može djeci migrantskoga porijekla pružiti strukturu, rutinu, potrebnu predvidljivost i vratiti osjećaj normalnosti u njihove živote (Guo i sur., 2019; Perić i Merkaš, 2020; UNICEF, 2023). Dodatno, odgojno-obrazovno okruženje stvara prilike za interakciju i odnose izvan obiteljskoga konteksta (Masten i Narayan, 2012), pri čemu se naglašava da vršnjačke grupe, prijateljstva i odgojno-obrazovni djelatnici mogu ublažiti negativne učinke ranijih migrantskih iskustava (Luthar, 2015). Odgojno-obrazovni proces je, međutim, istovremeno obilježen i brojnim izazovima. Prije svega, djeca migrantskoga porijekla imaju ograničen pristup odgoju i obrazovanju (UNHCR, 2025).

Osiguran pristup jest početak, no ne jamči i kvalitetu odgoja i obrazovanja. Autorica Dryden-Peterson (2016) tako ističe da su odgoj i obrazovanje djece migrantskoga porijekla na globalnoj razini izrazito neujednačeni i niske kvalitete. Na



kvalitetu odgoja i obrazovanja djece migrantskoga porijekla prije svega utječe ukupljanje te djece u stereotipnu sliku „deficita“ uz prenaplašavanje potrebe učenja jezika domicilne države (Sharma-Brymer i sur., 2018). Ono u kombinaciji s predujim zadržavanjem djece migrantskoga porijekla u prijelaznim programima učenja jezika domicilne države dodatno otežava dotad ionako već učestalo prekidano iskustvo odgoja i obrazovanja (Dryden-Peterson, 2015), koje često rezultira akademskim neuspjehom (Şeker i Sirkeci, 2015). U kontekstu kvalitete naglašavaju se i različiti oblici diskriminacije s kojima se suočavaju djeca migrantskoga porijekla spominjući dijapazon od etnocentričnih kurikuluma do otvorenoga neprijateljstva koje iskazuju domicilna djeca, pa i *bullyinga* (Dryden-Peterson, 2015; Duran, 2019). S potonjim su povezani i izazovi vezani uz odnose djece migrantskoga porijekla s vršnjacima koji naglašavaju važnost uspostave međugrupnih prijateljstava koja će doprinijeti uključivanju djece migrantskoga porijekla u lokalnu zajednicu (Mohamed i Thomas, 2017) te smanjivanju osjećaja izolacije, nepripadanja i doživljavanoga rasizma (Guo i sur., 2019). Istraživanja također pokazuju da su, u usporedbi s domicilnom djecom, djeca migrantskoga porijekla izložena većemu riziku od teškoća mentalnoga zdravlja (Dalgaard i sur., 2016). Fazel i Stein (2003, prema O’Toole Thommessen i Todd, 2018), primjerice, iznose podatak da se u Engleskoj više od četvrtine djece migrantskoga porijekla suočava s takvim problemima, što govori o kritičnoj potrebi upoznavanja ne samo akademskoga već i njihova psihofizičkoga statusa. Ono što kontinuirano naglašava većina istraživanja jest važnost jezika kao preduvjeta uspješne integracije djece migrantskoga porijekla (npr. Hek, 2005; Aydin i Kaya, 2017; Nakeyar i sur., 2018).

Poseban set izazova vezuje se uz ulogu i iskustva odgojno-obrazovnih djelatnika s odgojem i obrazovanjem djece migrantskoga porijekla, temeljnih koncepata ovoga rada. Riječ je o izazovima poput nedostatne kompetencije i iskustva učitelja u poučavanju djece migrantskoga porijekla općenito (Aydin i Kaya, 2017; Svensson, 2017), ali i u poučavanju službenoga jezika škole i države primateljice (O’Toole Thommessen i Todd, 2018), ograničenih znanja o specifičnim potrebama djece migrantskoga porijekla i njihovu psihosocijalnome vođenju (Hek, 2005; Celik i sur., 2021) te nedostupnosti dodatne podrške učiteljima za rad s djecom migrantskoga porijekla (Koehler, 2017; Damaschke-Deitrick i sur., 2023).

Upravo se potonji izazov često naglašava u istraživanjima provedenima u različitim državama, a naročito u onima koje su se posljednjih nekoliko godina suočile s drastično povećanim priljevom osoba migrantskoga porijekla, najčešće tražitelja azila i izbjeglica. Primjerice, turski učitelji (Taskin i Erdemli, 2018) izvještavaju o gotovo potpunome izostanku podrške, kako školske, tako i one nadležnoga ministarstva, te o određenoj, ali ipak uvelike nedostatnoj pomoći koju za poučavanje sirijskih izbjeglica turskome jeziku dobivaju od nevladinih organizacija. S izazovima nedostatne potpore, osobito u radu u multikulturnome okruženju, suočavaju se i grčki učitelji (Antoniadou i sur., 2022), koji pritom naglašavaju emocionalno i profesionalno iscr-



pljivanje koje doživljavaju u nastojanjima da odgovore na potrebe djece izbjeglica, često istodobno preuzimajući uloge „roditelja, mentora i zaštitnika“ (Antoniadou i sur., 2022, str. 322). Talijanski pak učitelji (Biasutti i sur., 2020) naglašavaju potrebu za interkulturalno usmjerenim programima profesionalnoga razvoja, ali i potrebu za konkretnim didaktičkim strategijama i alatima, kako bi svoju nastavu mogli prilagoditi učenicima migrantskoga porijekla i istodobno očuvati njezinu kvalitetu.

I Republika je Hrvatska u posljednjemu desetljeću također jedna od zemalja primateljica sve većega broja osoba migrantskoga porijekla pa možemo govoriti o određenoj, iako i dalje skromnoj (Vrdoljak i sur., 2022) duljini iskustva s uključivanjem djece migrantskoga porijekla u odgojno-obrazovni proces. Unatoč deklarativnome zagovaranju poštivanja i prihvaćanja svakoga oblika različitosti djece i njihovih obitelji (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2015) i isticanju djece migrantskoga porijekla kao jedne od skupina djece u nepovoljnome položaju kojima je pristup (posebno ranome i predškolskome) odgoju i obrazovanju izrazito otežan (Ministarstvo rada, mirovinskoga sustava, obitelji i socijalne politike, 2023), tematika odgoja i obrazovanja ove djece vrlo je skromno zastupljena u istraživanjima, posebno na razini ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja gdje se zadržava na nekolicini radova koji (neki tek posredno) dotiču i djecu migrantskoga porijekla (Matković i sur., 2019; Višnjić Jevtić i sur., 2020) te izvješća (Izvješće o radu pravobraniteljice za djecu 2022., 2023; UNICEF, 2023). Tako Matković i sur. (2019) migrantsko porijeklo spominju kao jedan od čimbenika koji utječu na pristup ranome i predškolskome odgoju i obrazovanju, dok spomenuto izvješće (Izvješće o radu pravobraniteljice za djecu za 2022., 2023) naglašava, između ostaloga, izostanak specifičnoga, odgoju i obrazovanju djece migrantskoga porijekla usmjerenoga, stručnoga usavršavanja odgojitelja i drugih odgojno-obrazovnih djelatnika.

Na razini su osnovnoga odgoja i obrazovanja uvidi ipak ponešto, iako ne previše bogatiji. Oni tako ukazuju na to da se učitelji suočavaju s problemima uslijed neustavljenosti testiranja psihofizičkoga stanja učenika (GOOD inicijativa, 2017; Vrdoljak i sur., 2022), kao i problemima prilikom utvrđivanja razine obrazovnoga statusa, s obzirom na to da često nedostaje dokumentacija o obrazovnim postignućima potrebna za dobno primjereno smještanje u razrede. Nadalje, učitelji se često suočavaju i s problemom preopterećenosti koja proizlazi iz posebne zahtjevnosti rada u razredima u koje su, uz učenike migrantskoga porijekla koji ne govore ili nedostatan govore hrvatski jezik, uključena i domicilna djeca s teškoćama u razvoju, što u pojedinim slučajevima rezultira profesionalnim sagorijevanjem (Vrdoljak i sur., 2022). I u istraživanju Širanović i Bartulović (2024) odgojno-obrazovni djelatnici izvještavaju o preopterećenosti brojnim poslovima, zbog čega nemaju dovoljno vremena za posvećivanje specifičnim potrebama djece migrantskoga porijekla, a uz to naglašavaju osjećaje iscrpljenosti i ranjivosti, proizašle iz pojačane emocionalne angažiranosti u odnosima s tom djecom. Dodatno im otežava percipirani izostanak podrške, primjerice u obliku jasnih smjernica te primjereno prilagođenih nastav-



nih materijala za kvalitetan rad s ovom skupinom učenika (Širanović i Bartulović, 2024).

Već je ovaj rudimentarni presjek različitih iskustava koja se u praksi sve intenzivnije susreće dovoljna argumentacija nedovoljnoga sustavnog pristupa odgoju i obrazovanju djece migrantskoga porijekla, odnosno sve jasnije izražene potrebe traženja dubljega uvida i konkretnijega razumijevanja iskustava odgojno-obrazovnih djelatnika s odgojem i obrazovanjem djece migrantskoga porijekla. U nastavku stoga slijedi prikaz rezultata istraživanja koje se fokusira na iskustva i potrebe odgojitelja i učitelja razredne nastave u Republici Hrvatskoj u odgoju i obrazovanju djece migrantskoga porijekla.

### 3. Metodološka objašnjenja

#### 3.1. Sudionici

Iz podataka prikupljenih u okviru analize specifičnih iskustava i potreba odgojno-obrazovnih djelatnika (i djece migrantskoga podrijetla) na ranoj i predškolskoj, osnovnoškolskoj i srednjoškolskoj razini odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj, za potrebe ovoga rada izdvojeni su podaci dobiveni u održanim fokus-grupama s odgojiteljima i učiteljima razredne nastave. Uzorak je činilo ukupno 49 sudionika, od kojih je bilo 28 odgojitelja te 21 učitelj razredne nastave. Intervjuirani su u ukupno sedam fokus-grupa, od čega su tri provedene u vrtićima, a četiri u osnovnim školama.

#### 3.2. Prikupljanje podataka

Dva su istraživača razgovore vodili u odgojno-obrazovnim ustanovama u razdoblju od listopada do prosinca 2024. godine. Odgojno-obrazovni djelatnici odgovarali su na pitanja kojima se nastojalo obuhvatiti ukupno iskustvo i potrebe odgojitelja i učitelja razredne nastave u odgoju i obrazovanju djece migrantskoga porijekla poput:

- pripreme na dolazak i proces uključivanja djeteta
- prilagodbe odgojno-obrazovnoga rada (metode poučavanja, praćenje i ocjenjivanje, akademsko postignuće)
- inkluzivnih aktivnosti na razini odgojne skupine / razreda i odgojno-obrazovne ustanove (uključivanje jezika i kulture djeteta, školske manifestacije, (prijateljski) odnosi u odgojnoj skupini / razredu, osjećaj pripadanja)
- odnosa i suradnje s obiteljima djece
- dosadašnjega iskustva stručnoga usavršavanja odgojitelja/učitelja i budućih potreba profesionalnoga razvoja.



### 3.3. Metoda obrade podataka

Fokus-grupe provedene s odgojno-obrazovnim djelatnicima snimane su, a transkripti iščitavani metodom induktivne tematske analize koja podrazumijeva da istraživač nastoji iščitavati podatke bez predodređenih istraživačkih pitanja (Braun i Clarke, 2020; Braun i Clarke, 2006). Tijekom višestrukih iteracija čitanja pažljivo su formirani kodovi i kategorije kojima je opisivana/obuhvaćana bit pojedinih dijelova transkripata (Kuckartz, 2019), tražene sličnosti i razlike među iskazima sudionika te naposljetku generirane ključne ponavljajuće teme / tematske kategorije (Saldaña, 2013) u okviru dviju perspektiva, perspektive odgojitelja te perspektive učitelja razredne nastave.

Kao što je protokolom bilo naglašeno, u izvještavanju o rezultatima u potpunosti se poštivalo načelo povjerljivosti, odnosno zaštite identiteta sudionika te su prikupljeni podaci analizirani i prikazivani isključivo na grupni način, a ne kao pojedinačni slučajevi. U skladu s time, u daljnjemu je tekstu broj sudionika iskazan isključivo u njihovu ukupnome broju na dvije razine (razini svih uključenih dječjih vrtića te svih uključenih osnovnih škola), a ne na razini pojedinih ustanova. Također, u radu se pri navođenju citata, osim šifriranja sudionika, dosljedno vodilo računa i o dodatnoj anonimizaciji potencijalno specifičnih identitetskih markera kako se naknadnim namjernim čitanjem ne bi eventualno mogao utvrditi identitet sudionika. Šifriranje je provedeno tako da je svakome od sudionika dodijeljena šifra koja se sastojala od kraticice OD za odgojitelje ili UČ za učitelje te broja dodijeljenoga prema redoslijedu javljanja u fokus-grupi (primjerice OD8 ili UČ19), pri čemu se broj sudioniku dodjeljivao kumulativno, u skladu s redoslijedom analiziranih transkripata. Zaključno, u opisu je sudionika istraživanja, kao i navođenju izvornih transkripata/iskaza, upotrebljavan isključivo muški rod zbog dodatne zaštite anonimnosti u fokus-grupe uključenih odgojno-obrazovnih djelatnika, dok su iskazi minimalno prilagođavani gramatičkim i pravopisnim pravilima, no bez mijenjanja njihova značenja.

## 4. Rezultati

Nalazi istraživanja predstavljeni su u vidu dviju perspektiva, perspektive odgojitelja te perspektive učitelja razredne nastave, te u okviru četiri generirane tematske kategorije: jezična barijera, inkluzivni pristup odgojitelja/učitelja razredne nastave, suradnja s roditeljima te (izostanak) podrške odgojiteljima/učiteljima razredne nastave.

### 4.1. Iskustva i potrebe odgojitelja u odgoju i obrazovanju djece migrantskoga porijekla

#### 4.1.1. Jezična barijera

Iskazi o jeziku, odnosno jezičnoj barijeri u odgovorima sudionika odnose se na inicijalni opći strah odgojitelja od komunikacije s djecom i roditeljima kojima je



hrvatski ini jezik, ali i na konkretan problem svakodnevne komunikacije s djecom i roditeljima koji ne poznaju ni engleski jezik. Budući da djeca često ne razumiju uputu, odgojitelji se u svakodnevnoj komunikaciji trude koristiti materinski jezik djeteta (pomoću prevoditeljskih alata poput *Google Prevoditelja* ili izrade pomoćnih kartica slika-riječ):

*Tražili smo da nam (stručna služba, op. a.) naprave slika-riječ na hrvatsko-španjolski tako da je to malo pomoglo. (OD23)*

Spominju primjere poticanja djece migrantskoga porijekla na poučavanje druge djece riječima svojega jezika te da komuniciraju gestama i primjerom ponašanja:

*... uvijek nastojimo da ona kaže i svojim jezikom i da učimo i njene riječi. (OD19)*

Jedan od primjera svakodnevnoga prirodnog, situacijskog uključivanja djetetova jezika u rad sa skupinom vidljiv je i u sljedećemu iskazu:

*Ali ono prirodno, nenasilno. Evo, meni i kolegi palo je na pamet, kada smo učili s djecom brojanje pa (...)(boje (...))pa smo učili i na ukrajinskom. (OD24)*

Posebno se zanimljivim izdvaja iskaz sudionika da je, unatoč jezičnim barijerama, određena spontana komunikacija između djece razvijena na osnovi engleskoga jezika djece usvojenoga putem crtanih filmova, kao i da je prvi kontakt djeteta migrantskoga porijekla primijećen upravo s djetetom sa zakašnjelim govornim razvojem.

#### 4.1.2. Inkluzivni pristup odgojitelja

Sudionici istraživanja u razgovoru o temi inkluzivnoga pristupa većinom kreću od opisa svakodnevnoga konkretnog rada i metodičkih prilagodbi. Osvrću se na prve korake poput zajedničkih tjelesnih i glazbenih aktivnosti koje su im se u početku pokazale najboljima za rad s djecom migrantskoga porijekla, a kasnije i za rad djece u parovima. Nakon toga posežu za prilagodbama poticanja djeteta na donošenje karakterističnih igračaka kao metode povezivanja s ostatkom skupine i/ili učenja druge djece svojem jeziku, no najkonkretnijom definiraju mogućnost vremena za vlastiti individualni rad s djetetom migrantskoga porijekla u starijim skupinama koje se u određenome periodu dana više ne odmara.

Uključivanje elemenata kulture djeteta u odgojno-obrazovni proces sljedeća je tema u okviru kategorije inkluzivnoga pristupa odgojitelja. O njoj svjedoče iskazi o ustaljenim praksama uključivanja odgojitelja u razne projekte u kojima se istražuju različite države i kulture svijeta, kao i projekti dopisivanja s vrtićima iz cijeloga svijeta. Uključivanje elemenata kulture konkretnoga djeteta migrantskoga porijekla u odgojno-obrazovni proces nastoji se prakticirati obilježavanjem djetetovih blagdana, dolaskom roditelja u skupinu, učenjem „njihovih“ dječjih igara, ali i spontanim, svakodnevnim djetetovim dijeljenjem informacija o svojoj kulturi:



*Znači, dijete samo pokazuje i govori o sebi, o svojim događajima. Ne da mi sad kažemo, aha, sad je u mojoj kulturi. Ne, to je suhoparno. Uopće, to život vrtića nije. Nego dijete spontano pokazuje. (OD19)*

Čuli smo himnu Hrvatske, našli smo je na internetu, pustili smo je. I tu je bio (ime djeteta) *i onda smo odmah, nekako situacijski, pustili i himnu Ukrajine. (OD24)*

Posebno je izražen interes djece za drugačijim pismom djece migrantskoga porijekla:

*Ona ima potrebu svaki put kad na crtežu napiše svoje ime, onda napiše i na ćirilici. E, onda je to njima bilo zanimljivo. Kakva su ti to slova? I sad je njih to potaklo da oni, samoinicijativno, jednostavno se pokrenulo da su počeli i oni pisati ćirilicu. I onda krenu pisati svoje ime. (ime djeteta), kako bi to bilo na ukrajinskome? (OD26)*

Nužno je, međutim, izdvojiti i iskaze sudionika koji dotičući uključivanje elemenata kulture djeteta u odgojno-obrazovni proces izražavaju i dozu isključujućih stavova spominjući sintagme poput:

*... ne pustiti ih da zavladaju našom kulturom (...) dati roditeljima do znanja gdje su došli i kakav je naš pogled na svijet (...) i da se prilagođavaju, naravno, ako se oni tu namjeravaju skućiti. (OD11)*

U okviru ove kategorije izdvojili su se i iskazi o primjerima poticanja jakih strana djece migrantskoga porijekla kao načina razvoja odnosa s drugom djecom (situacije u kojima dijete migrantskoga porijekla podučava drugu djecu, odnosno figurira kao „učiteljica plesa“, „učiteljica slova“ – raniji polazak u školu u drugim državama), dijeljenja iskustva izbjeglištva odgojiteljice s novim, izrazito povučeni djetetom migrantskoga porijekla te važnosti pripreme i upoznavanja i roditelja i djece sa skorim dolaskom djeteta migrantskoga porijekla. Potonje je potaknuto specifičnim iskustvom jednoga sudionika o prepoznavanju potrebe upoznavanja domicilnih roditelja s uključivanjem djeteta migrantskoga porijekla u skupinu tek kada je došlo do izolacije djeteta migrantskoga porijekla pa je bilo potrebno obaviti individualne razgovore s nekolicinom roditelja djece koja su u skupini izolirala dijete migrantskoga porijekla (a što je procijenjeno vrlo uspješnim) ili pak tek:

*... „kada je gorilo“, odnosno onda kada su se počeli javljati sukobi među djecom i mislim da je tu bila moja pogreška. (OD10)*

Za kraj ćemo izdvojiti i usporedbu spontane empatičnosti domicilne djece u skupini prema djetetu migrantskoga porijekla s prethodnim iskustvima bivanja djece s djecom s teškoćama u razvoju u odgojno-obrazovnoj skupini, a što odgojitelji ujedno vide kao jedan od mogućih razloga nepojavljivanja negativnih ponašanja poput ignoriranja i ismijavanja djece migrantskoga porijekla:

*Oni zapravo s tim žive odmalena, s tim različitostima. (OD6)*



#### 4.1.3. Suradnja s roditeljima

Unutar kategorije o suradnji s roditeljima uočavamo trovrstne iskaze. Prvi se odnose na dugotrajnu nepovjerljivost roditelja prema odgojiteljima koja je dodatan razlog dugome periodu adaptacije djeteta, drugi na prilagodbu komunikacije (slanje obavijesti u WhatsApp grupama i na engleskome jeziku, poticanje roditelja da komuniciraju „makar i na ukrajinskome“ radi uspostavljanja ikakve komunikacije, prepoznavanje da je vrijeme dovođenja/odvođenja neprikladno za komunikaciju (zbog čega je roditelj potican na individualne susrete), priprema pisanoga materijala s kratkim sadržajem roditeljskoga sastanka na jeziku djeteta/roditelja migrantskoga porijekla itd.), a treći na poimanje roditelja kao „nezainteresiranih“:

*Najveći je problem drugog dječaka gdje roditelji ne pokazuju apsolutno nikakvu, ni želju, ni potrebu, ni interes za bilo kakvom komunikacijom. Do tog nivoa da kad dođu po dječaka ne pokazuju interes niti pitati je li sve bilo u redu. Kad im se pokuša nešto objasniti, pa čak je mama prilično, ja ne znam što bi rekao, inertna, ona jednostavno ne želi prihvatiti da se nekad nešto možda loše dogodilo. Djeca su njega prihvatila. Sve surađujemo odlično. Ali ima situacija kad neke situacije svakodnevno trebamo iskomunicirati. Mislim da tu nastaje najveći problem i da dječak u zadnje vrijeme čak i osjeti tu nekakvu nesigurnost i nedovoljnu komunikaciju između nas i roditelja. (OD26)*

Svakako treba spomenuti i određene negativne iskaza odgojitelja prema roditeljima migrantskoga porijekla u vidu ljutnje zbog roditeljevoga nepoznavanja engleskoga jezika („a mlađi je od mene“) ili „iskorištavanja“ odgojiteljske „otvorenosti“:

*Otvoreni smo prema drugima. Više nas možda frustrira činjenica/razmišljanje „Da li oni (druge kulture – roditelji) to žele s nama? Vide li koliko mi dajemo od sebe?“ Ponekad imaš osjećaj da oni nešto ne žele ili da smo im mi samo „usputna stanica“ pa onda idu dalje (u druge države). (OD18)*

#### 4.1.4. (Izostanak) podrške odgojiteljima

Prikaz rezultata u okviru ove tematske kategorije započet ćemo iskazima koji dotiču izostanak informacija od stručne službe pri upisu djeteta migrantskoga porijekla u odgojno-obrazovnu ustanovu:

*Mi kad dobijemo djecu naše hrvatske nacionalnosti, dobijemo puno, puno podataka. Shodno tome tako se i ponašam. Promatraš više, donosiš neke odluke za dobrobit djeteta. (OD11)*

*Znači, ja nisam informiran šta je ona prošla, koje strahote. Znači, nisi upućen u njene traume. Samo ti dovedu dijete. Ja nemam tu predigru sa stručno-razvojnim timom da se nešto prije toga vidjelo, ima li dijete traume, je li u teškoj poziciji, je li doživjelo ratne strahote. Na neki način ste neupućeni, a dijete vrišti. Teška adaptacija. (OD19)*





Osim inicijalnih teškoća, navodi se i izostanak podrške stručne službe odgojiteljima u svakodnevnome odgojno-obrazovnome radu:

*... ne osjećam nikakvu potporu niti da se nešto mislilo unaprijed. Ipak bi sad nešto trebalo... Ipak se susrećemo s izbjeglicama, jel? Ipak je to sad dio naše stvarnosti i trebalo bi to malo ozbiljnije i s neke druge strane. Da nastojimo sve to napraviti što je najbolje moguće, jel? Stvarno se trudimo i plivamo, ali želimo potporu, puno kvalitetniju i puno ozbiljniju. (OD19)*

Dio sudionika, nadalje, iskazuje prepuštenost samima sebi te izražava konkretne prijedloge poput nesmjesta djece migrantskoga porijekla u skupine u kojima otprije ima veći broj djece s teškoćama u razvoju, zapošljavanja dodatne osobe (dodatnoga odgojitelja ili pomoćnika/prevoditelja) na početku perioda prilagodbe te povezivanja s vrtićima s više iskustva i potrebe dijeljenja primjera dobre prakse. Jedan od konkretnih prijedloga odnosio se na potrebu intenziviranja suradnje sa stručnom službom u vidu redovitih uputa i smjernica za rad, redovitih (na drugome mjestu barem tromjesečnih) susreta roditelja, djeteta i stručnih suradnika u situacijama teže adaptacije, kao i da bi se prvi susret, neovisno o eventualnome nepostojanju dokumentacije, uvijek trebao provoditi zajednički:

*Znači, prvi susret, bez obzira na papire, bez obzira na to što vi sve imate, susret, da bude zajednički. Da. Stručna služba, odgojitelj, dijete, prevoditelj. (OD24)*

S druge je strane tek nekolicina iskaza dotaknula temu stručnoga usavršavanja kao oblika podrške. Dok jedni tematiziraju izostanak interkulturalnih sadržaja u studijskim programima zbog čega odgojitelji ističu jasnu potrebu za stručnim usavršavanjima, drugi se odnose na sporadična sudjelovanja u programima poput onih u organizaciji Crvenoga križa (u kojima su imali priliku podijeliti iskustava) ili online predavanje o migrantima u organizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje. Istaknuo se i prijedlog mogućega stručnoga usavršavanja odgojitelja koje bi vodili vrtićki stručni suradnici psiholozi koji bi im dublje i konkretnije pojasnili potencijalna traumatska iskustva djece migrantskoga porijekla.

## 4.2. Iskustva i potrebe učitelja razredne nastave u odgoju i obrazovanju učenika migrantskoga porijekla

### 4.2.1. Jezična barijera

S obzirom na veći naglasak na akademsko napredovanje učenika, iskazi o jeziku, odnosno jezičnoj barijeri opisuju kompleksnije okolnosti jezične barijere u odnosu na one iz sustava ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja. Ističu generalni strah od jezične barijere, ali i nastojanje da se u svakodnevnoj komunikaciji koristi materinski jezik učenika (najčešće korištenjem alata poput *Google Prevoditelja*). Neki od opisanih primjera konkretnih poduzimanih aktivnosti vezanih uz jezik i jezičnu



barijeru bili su popisivanje zajedničkih riječi s djecom migrantskoga porijekla:

*... našli smo mi preko tri stotine riječi koje su nam gotovo iste i to vam je već drugačije. (UČ3)*

prevođenje radnih materijala i vizuala na materinski jezik djeteta te samostalna izrada materijala za početno usvajanje jezika:

*... na kraju sam zapravo shvatio da mi je najlakše, jer nije bilo nekakvog namjenskog materijala, uzeti udžbenike iz stranih jezika. Engleski, njemački, talijanski. I po tim lekcijama sam sastavio lekcije hrvatskog jezika. (UČ11)*

Zanimljivo je spomenuti i različite interpretacije (u nacionalnome kontekstu legislativno uređenoga) učenja jezika, od onoga da je pravo na dodatnu nastavu hrvatskoga jezika krivo interpretirano kao pravo isključivo za „ukrajinsku djecu“ do individualnih praksi dodatnih sati jezika (povrh dopunske nastave) s učiteljima koji vode regularnih 70 sati dopunske nastave. Zanimljiv je bio i jedan iskaz o negodovanju roditelja djeteta migrantskoga porijekla radi „uzimanja“ njegova djeteta s regularne nastave, a što sugerira da je bilo riječi o dopunskoj nastavi i potencijalnoj roditeljskoj neinformiranosti o legislativnim proceduralnim koracima. Očekivano, u kontekstu jezične barijere dodatno se kompleksnim izdvajalo poučavanje s obzirom na drugačije pismo. Za kraj ove tematske kategorije izdvojit ćemo iskaz sudionika koji odražava izrazitu svijest o nužnome redovitome uključivanju djeteta:

*... to sam se ovako zarekao, svaki sat ih držim uključene, svaki sat moraju nešto reći. (UČ3)*

#### 4.2.2. Inkluzivni pristup učitelja razredne nastave

U okviru ove tematske kategorije dobivamo brojne konkretne primjere metodičkih prilagodbi: navođenje matematike i odgojnih predmeta kao onih koje je najlakše prilagoditi učeniku, sažimanje sadržaja opsežnijih predmeta poput prirode i društva i geografije, prilagodba lektirnih naslova, usporedba nastavnih sadržaja sa sadržajima matične zemlje učenika (npr. umjesto pokazivanja rijeka RH, učenik na karti treba pokazati rijeke svoje države), korištenje metodičkih prilagodbi suprotnih naučenim metodičkim smjernicama (unatoč metodičkoj smjernici nastave likovne kulture prema kojoj se učenicima ne bi trebalo unaprijed pokazivati radove, učitelj suvereno analizira):

*... da to nisam pokazao, mogu ja reći. „Uzmi papir ovaj, onaj kolaž.“, koja riječ kolaž, pa Google Translate, pa „Pripremite ovo, ono.“, razumijete, meni je bilo bitno da su oni isto, i kad su oni pokazali, onda su djeca rekla „Uuuu!“ pa oni su to bolje od nas napravili i onda smo pljeskali, mislim da to puno više znači. (UČ3)*

Nadalje ćemo dotaknuti online alate koji su također često spominjani u kontekstu metodičkih prilagodbi jezičnoga karaktera:



*Također sam koristio često Google fotografije u nastavi, jer mi je to u početku pomagalo. Dok nije savladao jezik, uslikao bi tekst i pustio mu na ruskom. To bi ga veselilo. Pojavio bi mu se odmah osmijeh na licu. (UČ9)*

*... pa sam ja njemu, što god bi radili na tabletima, ja bih njemu prevodio, prebacio na arapski da mu bude lakše. (UČ1)*

*Uvijek imam spremne te neke, ajmo reći, mrežne stranice ili neke mozgalice, ajmo reći, gdje povezuju sličicu s riječi, na primjer miš s riječi miš pa tipkovnica s tim pa onda uvijek da mogu nešto usput, kao onaj Duo lingo samo za informatiku. (UČ1)*

Spomenuta je i važnost pohvale, prilagodba vrednovanja (npr. davanje više vremena za rješavanje zadataka), na početku sata zaokruživanje dijelova nastavne jedinice u udžbeniku koji će se obrađivati taj sat, dodatna obrada nastavnog sadržaja kada je učenik „u zaostatku“, podrška na nastavi u vidu rada u paru te podrška uključivanjem u „izvannastavnu aktivnost“ učenja sa starijim učenicima. Zanimljivo je da su neki iskazi kao uspješnu metodičku prilagodbu navodili učestalije prozivanje učenika migrantskoga porijekla (za koju su drugi učenici nakon pojašnjenja imali razumijevanja i poticali češću jezičnu produkciju učenika migrantskoga porijekla), dok su drugi isticali upravo veću potrebu odmora učenika migrantskoga porijekla koju bi učitelji koristili dvojako, i u metodičkome, ali i kulturološkome smislu:

*... kad bih vidio da je njima dosta svega onda bih pustio na ukrajinskom neki crtić pa bi mi onda oni pričavali tu priču na ukrajinskom pa bi onda pokušali prepričati na hrvatskom. (UČ14)*

U spominjanju metodičkih prilagodbi pojavio se i zanimljiv iskaz usporedbe rada s učenicima migrantskoga porijekla s metodikom rada s učenicima s teškoćama u razvoju, kao i prakticiranje povremenoga angažmana pomoćnika u nastavi (suučenika s teškoćama u razvoju) učeniku migrantskoga porijekla. Jedan od iskaza, nadalje, ističe važnost utvrđivanja jakih strana učenika migrantskoga porijekla kao oblika inkluzivnoga pristupa. Naime, jedan od sudionika ističe da je naknadno uočene informacije o obrazovnome statusu učenika migrantskoga porijekla podijelio i s drugim kolegama slične grupe predmeta, a što je istovremeno doprinijelo i prvoj uspostavi odnosa sa suučenicima:

*... u razgovoru s drugim kolegama, pogotovo s kolegom iz matematike, odmah sam rekao, čuo sam da je dobra iz matematike, daj joj malo poguranac da dođe na ploču da malo zasja pred svima... Nakon tog prvog sata matematike kad ju je kolega izveo na ploču da malo dobije snage i priča pred drugima, ona je na kraju najbolje znala riješiti zadatak, prva od svih. Onda su to drugi vidjeli pa čekaj, gle ona je tek jedan dan ovdje kod nas, a već jako dobro rješava. Koliko vidim, sad je ona po hodniku, tu su i pričiće, pa se love, pa već kreću, ono, razgovarat' s drugim curama o drugima, već je nastala ta jedna grupica. (UČ1)*



Nadalje ćemo izdvojiti citat koji dobro dočarava iskaze učitelja koji su, pojašnjavajući brojne metodičke prilagodbe, finalno ipak jasno izražavali davanje prednosti socijalno-emocionalnome, a ne akademskome razvoju:

*Ovako, ja sam smatrao da je bitno da je njemu ovdje lijepo, uopće mi nije bilo bitno jel' on naučio slovo ili nije naučio slovo, ovako onako, bitno da da se on osjeća sigurno, da ga prijatelji vole, da oni njemu daju ruku, da se oni s njime igraju, da je on shvatio igru graničara, da on zna napraviti' kolut unaprijed, da on zna skakati, igrat' se, smatrao sam da mu je toliko teško u životu bilo da će on to s vremenom sve skupa naučiti, što i je, na kraju što i jesmo, i... bili i u Njemačkoj i u Srbiji i pa opet u Bosni nešto pa su na kraju nešto i u Francuskoj, koji on jezik jadan na kraju i treba znati, razumijete. (UČ3)*

Pomalo neočekivano, uključivanje elemenata kulture učenika u odgojno-obrazovni proces kao oblika inkluzivnoga pristupa rijetko se navodilo te se odnosilo na sporadičnu i kratkoročnu vidljivost kulturoloških elemenata u školi povodom Svjetskoga dana jezika ili zajednički odlazak u obližnju gradsku knjižnicu i čitanje slikovnice na jeziku učenika migrantskoga porijekla. Iako je u pitanju primarno odraz površnoga shvaćanja kulturnoga identiteta, ipak je važno spomenuti višekratno spomenutu realiziranu učeničku inicijativu obilježavanja praznika donošenjem tradicionalnih kolačića, oblačenjem nošnje, izvođenjem narodnih plesova i sl. Kao metodički izvrstan primjer izdvojili bismo svojevrsan metodički zaokret: u jednome primjeru, umjesto učenika migrantskoga porijekla koji je prethodno bio pod stresom i izbjegavao govoriti, prezentaciju o njegovoj zemlji pripremali su suučenicima. Nadamo se da je ova metodička situacija iskorištena i motivacijski, tako da je učenik migrantskoga porijekla bio ohrabren i imao priliku pomagati/ispravljati u izgovoru, podsjećati na potencijalno preskočene/zaboravljene informacije prilikom izlaganja svojih suučenika te ih u izlaganju nadopunjavati dodatnim zanimljivim informacijama.

Nadalje ćemo izdvojiti zanimljiv iskaz o pripremi razreda prije dolaska učenika migrantskoga porijekla, ali kao praksu od koje se u međuvremenu odustalo:

*Sjećam se kolege (ime učitelja) koji je pripremao dolazak svoga učenika (ime učenika), mislim prvi (nacionalnost učenika) koji je došao. To je stvarno bilo, himna, zastave, pjesme, balona, darova. Mama je to snimala, plakala, bila sretna i nesretna u isto vrijeme. A to više ne radimo. (UČ15)*

Daljnji primjeri inkluzivnoga pristupa govore o poticanju suučenika da se interesiraju i uče jezik učenika migrantskoga porijekla:

*Kažem, gle, klinici imate jedinstvenu priliku naučiti novi jezik, kad ćete imati priliku učiti francuski od nekoga iz (zemlja porijekla učenika) ili španjolski ili ruski (kasnije sam ih u kuhinji vidio da on njih uči brojati na španjolskome). (UČ1)*

*Nikada ne znate gdje će vas, kao i njih, život odvesti pa bar da nešto imate u glavi od tih stranih riječi da si možete povezati kasnije. (UČ3)*



Potom se izdvaja primjer reaktivnoga inkluzivnoga djelovanja, konkretno radionica, roditeljskih sastanaka i višekratnoga uključivanja stručne službe škole vezano za temu različitosti i prihvaćanja, potaknuto diskriminatornim ponašanjem na temelju boje kože učenika migrantskoga porijekla. O sličnoj promptnoj reakciji učitelja i stručne službe te kontaktiranju roditelja govori i donji primjer:

*Mi kad smo ih pitali, oni ni ne znaju što to znači, a izgovarali su tu riječ na engleskom... Ja sam jednom prilikom djevojčicu čuo (...) i onda smo razgovarali o tome i onda mu se ispričala. (UČ2)*

Za razliku od potonjih primjera, nužno je navesti i primjere diskriminatornoga ponašanja koje su učitelji prepoznali kao posljedicu neodgovarajućega pozicioniranja učitelja, ali i zabrinjavajuće primjere u kojima se diskriminatorno ponašanje razreda prema učeniku migrantskoga porijekla opravdava gardom učenika migrantskoga porijekla:

*Mislim da to puno ovisi o učiteljici (...) jer djeci ne bi palo na pamet da se, ne znam, rugaju ili nešto ružno kažu, jer dovoljan ti je pogled učiteljice da znaš jesi li na dobrom putu ili nisi. (UČ4)*

*... ali puno je i do karaktera djeteta... Znači ona (učenica migrantskoga porijekla, op. a.) se tako postavila. (UČ4)*

Potrebno je izdvojiti i karakteriziranje učenika kao „nezainteresiranoga“ ili pak javno iskazanu zabrinutost visokoobrazovanoga roditelja domicilnoga suučenika da se učitelj sada neće moći dovoljno posvećivati njegovu djetetu:

*... da će njegovo dijete puno toga izgubiti, izgubiti od svojega učitelja, da neće naučiti dobro valjda tablicu množenja, ili ne znam, neće dobro to slovo biti, znate, od crte do crte, ili da će te minute učitelj potrošiti na tu djecu... bilo mi je žao toga djeteta, jer sam vidio da se kod kuće tako razgovara, a dijete je meni došlo i reklo, ali učitelju, ja tu i tu, ja njih volim, nemojte reći mojima. (UČ3)*

Za kraj svakako ne smijemo propustiti spomenuti i jedan izrazito predrasudni iskaz učitelja koji gotovo da ne ostavlja ni najmanje prostora za poticanje inkluzivnih odnosa učitelja, učenika migrantskoga porijekla i drugih učenika u razrednome odjelu:

*Samo se zamisli, bi li htio zeta crnca, mislim, ajde, iskreno si priznajte svaki. (UČ6)*

#### 4.2.3. Suradnja s roditeljima

Tematska kategorija suradnje s roditeljima primarno je obilježena poistovjećivanjem suradnje s komunikacijom. U pitanju je zapravo jednostrana komunikacija (informacije koje učitelj želi prenijeti roditelju), pri čemu se roditelje karakterizira kao nezainteresirane za nju. Učitelji većinom inzistiraju na individualnim dolascima



i tek sporadično izrađuju (i prevode) mjesečne upute za roditelje učenika migrantskoga porijekla. Kao izvrstan alat za komunikaciju navode aplikaciju Class dojo koja ima opciju automatskoga prijevoda. Suradnja se nadalje spominje u kontekstu roditeljskoga odbijanja slanja djeteta na lokaciju drugačiju od matične škole radi pohađanja dopunske nastave hrvatskoga jezika, pritiska na matične učitelje da preuzmu tu obvezu (*pro bono*), ali i reakcije i protesta roditelja na smještanje djeteta u razred niži od očekivanoga. Dodatni iskaz o nezadovoljstvu suradnjom spominjao je nezadovoljstvo roditelja djetetovim sporijim akademskim napredovanjem, zbog čega su roditelji zatražili pomoćnika u nastavi. Potencijalno pozitivno iskustvo proširivanja komunikacije u smjeru autentičnije suradnje nalazimo u prijedlogu zajedničkih roditeljskih sastanaka i povremenih fokus-grupa za roditelje učenika migrantskoga porijekla:

*Mogu biti jedni drugima potpora. Upoznat će skupinu, stvarati prijateljstva, razmijeniti informacije važne za boravak... (UČ9)*

Iskaz je, međutim, ubrzo zaključen zabrinutošću djelatnika u vezi s kapacitetom osobe koja bi ih provodila.

#### 4.2.4. (Izostanak) podrške učiteljima razredne nastave

U okviru ove kategorije najprije susrećemo izrazito suprotne iskaze: s jedne strane o nedostatnim jednokratnim (najčešće vezanim uz učenike porijeklom iz Ukrajine) ili nikakvim iskustvima stručnoga usavršavanja te s druge o kategoričkome odbijanju stručnih usavršavanja:

*Ne treba nam skup. Dođite mi prvih mjesec dana. Ako dijete ne može dobiti pripremu, nabavite mi prevoditelja španjolskoga jezika. (UČ3)*

*Mislim bilo bi stvarno super kada bi bio neki skup, ali da dođe netko stručan koji je prošao, ako ništa barem tjedan dana nastave s učenicima... S iskustvima od ranijih skupova, državnih ili općenito, to je sve puno buke ni za što. Dođu ljudi koji nisu bili u sustavu, koji nisu prošli kroz školu, govoriti o nastavi. (UČ1)*

Potom su izdvojeni pozitivni primjeri usavršavanja i konkretnih prijedloga sastanaka učitelja s vanjskim stručnjacima koji će dolaziti u škole:

*Bila je (radionica, op. a.) kvalitetna, jer nam je psihološki olakšala život i dušu, što bi se reklo (smijeh u pozadini), dalo nam je snage da što god toj djeci učinimo (stavimo im ruku na rame, zagrlimo ih, damo im osmijeh, brinemo jesu jeli), da smo kao ljudi puno već napravili i da ako nisu nešto i naučili, ništa strašno. (UČ3)*

*Možda ovakvi sastanci na razini godine, ne znam, jedan ili dva godišnje. Uglavnom, čisto da znamo da nešto dobro radimo. (UČ13)*



O izostanku podrške mogli bismo govoriti i u iskazima koji su primarno tematizirali metodičke prilagodbe, no gdje su učitelji naglašavali i da uspješnost tih prilagodbi uvelike ovisi o individualnoj posvećenosti i entuzijazmu učitelja te istodobno upozorili na to da složenost toga posla, u kombinaciji s izostankom sustavne podrške, značajno pridonosi njihovoj iscrpljenosti, a potencijalno i profesionalnome izgaranju. Neki od primjera potonjega su izražena potreba za uvođenjem funkcije učiteljskoga pomoćnika, razmjena metodičkih prilagodbi između učitelja na školskim aktivima, izrada ako ne cjelovitih udžbenika, onda barem uvodnih metodičkih materijala u suradnji ambasada i domaćega izdavaštva (pri čemu učitelji naglašavaju da bi i PDF verzija predstavljala dovoljno dobar materijal), suradnja s odsjecima na kojima se studiraju konkretni jezici učenika migrantskoga porijekla u vidu studentske prakse (koja bi studentima donijela iskustvo, a učiteljima jezičnu podršku) i sl.

O izostanku podrške govore i iskazi o iskustvima nedovoljnoga poznavanja drugih nacionalnih obrazovnih sustava. Učitelji ovdje naglašavaju važnost dobivanja takvih informacija prilikom inicijalne procjene statusa i njihova dijeljenja s njima. Takve su im informacije vrijedne pri suočavanju s nezadovoljstvom roditelja zbog smještanja djeteta u niže razrede. Ipak, pojedini iskazi govore i o pozitivnim primjerima podrške ravnatelja u takvim situacijama.

## 5. Rasprava

Imajući u vidu da su održavanje strukturirane dnevne rutine, fokusiranost na odgoj i obrazovanje te razvoj osjećaja pripadnosti važan zaštitni faktor djeci migrantskoga porijekla (Guo i sur., 2019; Perić i Merkaš, 2020; UNICEF, 2023), ali i činjenicu da je sustav ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja najčešće prvi kontakt djeteta migrantskoga porijekla i njegove obitelji s odgojno-obrazovnim sustavom, s posebnom se pozornošću želimo dotaknuti nekoliko ondje izdvojenih rezultata.

Raspravu iskustava odgojitelja započet ćemo s problematiziranjem izostanka podrške u okviru koje se upravo podrška ravnatelja i stručne službe ističe kao primarna i nužna za, s jedne strane, kvalitetnije uspostavljanje odnosa s djetetom migrantskoga porijekla i njegovim roditeljima, te s druge za povremene situacije izolacije djeteta migrantskoga porijekla i/ili sukoba unutar skupine koje su tražile nužnu odgojiteljsku reakciju, a o kojima pišu i strani autori kao što su Hek (2005), Dryden-Peterson (2016), O'Toole Thommessen i Todd (2018), Koehler i sur. (2022) itd. Osim toga, nekoliko sudionika spominje i podršku u vidu zapošljavanja dodatnoga djelatnika, o čemu intenzivno čitamo većinom u inozemnim iskustvima koja navode primjere praksi zapošljavanja koordinatora (različitoga nazivlja) za odgoj i obrazovanje učenika migrantskoga porijekla (Hek, 2005; Nakeyar i sur., 2018; Crul i sur., 2019).



Nadalje, suradnju s roditeljima, odnose i jezičnu barijeru vrlo dobro povezuju iskazi u smjeru teškoća svakodnevne komunikacije s roditeljima koji ne poznaju ni engleski jezik, a koje – unatoč iskazanome angažmanu odgojitelja u vidu poticanja na individualne susrete, prilagodbe komunikacije i pripreme informativnih materijala – odgojitelji znaju poimati „nezainteresiranima“. Takvi iskazi, međutim, snažno sugeriraju potrebu kontinuiranoga naglašavanja da su ograničeno znanje jezika roditelja djece migrantskoga porijekla s jedne te ograničeno interkulturno razumijevanje odgojno-obrazovnih djelatnika s druge strane ključne prepreke u komunikaciji zbog čega se odgojno-obrazovne djelatnike poziva na kritičko preispitivanje dominantnoga modela suradnje s roditeljima (Cranston i sur., 2021).

Prethodni dojam dodatno uozbiljuju i uočeni predrasudni i kulturno pristrani iskazi poput načelnoga protivljenja uključivanju djece migrantskoga porijekla ili „iskorištavanja“ odgojiteljske „otvorenosti“ te posebno onaj o uključivanju elementa kulture djeteta u odgojno-obrazovni proces koji izražava isključujuće stavove spominjući sintagme poput nepuštanja da zavladaju „našom“ kulturom, davanja roditeljima do znanja kakav je „naš“ pogled na svijet i nužnosti prilagodbe ako se tu namjeravaju zadržati. Imajući u vidu da je za ostvarenje odgojno-obrazovne inkluzije presudan upravo pedagoški odnos između odgojno-obrazovnoga djelatnika i djeteta, odnosno „način na koji nastavnik vidi dijete i pedagoški mu prilazi“ (Bartulović i Širanović, 2020, str. 151), nužno je jasno adresirati očigledno i dalje prisutne predrasudne i diskriminatorne stavove i odnose prema „drugima“ (Dryden-Peterson, 2016; Fiarman, 2016). Očigledno, dakle, nije suvišno reći da inkluzivno obrazovanje danas, više nego ikada, ima prije svega ulogu njegovanja povjerenja djeteta migrantskoga porijekla u odgojno-obrazovnoga djelatnika i sustav (Veck i Wharton, 2021).

Potonja rečenica izvrstan je uvod i u pregled najzanimljivijih rezultata dobivenih u odgovorima sudionika zaposlenih u razrednoj nastavi. (Ne)povjerenje u sustav, (ne) poboljšana komunikacija i (ne)povezanost s vršnjacima (UNICEF, 2023) dimenzije su koje su eksponencijalno izraženije s dobi i ulaskom djeteta migrantskoga porijekla u osnovnoškolski sustav, odnosno razrednu nastavu. Ne čudi stoga što, s obzirom na sada veći naglasak na akademsko napredovanje učenika, u odnosu na tematske kategorije o iskustvima odgojitelja, sudionici govore o kompleksnijim okolnostima i opisima, pri čemu očekivano polaze od metodičkih prilagodbi. Izdvojiti ćemo tek jedan od njih koji lijepo sumira kategoriju davanjem prednosti socijalno-emocionalnome, a ne tek akademskome razvoju učenika migrantskoga porijekla, a što nam daje zaključiti da sudionici i ovoga dijela odgojno-obrazovne vertikale ne shvaćaju školu tek kao akademsku, već prije svega za dijete migrantskoga porijekla kao stabilnu socijalnu i podržavajuću okolinu (Fazel i Stein, 2002, prema Perić i Merkaš, 2020), u kojoj oni svoju ulogu poučavanja ne svode tek na razinu metodike nastave.

Nadalje je potrebno istaknuti iskaze sudionika koji spominju izgaranje učitelja i entuzijizam pojedinaca, odnosno apel za sustavnijom podrškom (konkretno uvođenjem funkcije učiteljskoga pomoćnika, razmjenom metodičkih prilagodbi između





učitelja na školskim aktivima, izradom barem uvodnih metodičkih materijala u suradnji ambasada, visokoškolskih ustanova i domaćega izdavaštva itd.). Slične rezultate ističu i autori poput Aydin i Kaya (2017) i Damaschke-Deitrick i sur. (2023) ističući da je, pored nužnosti revizije inicijalnoga obrazovanja i stručnoga usavršavanja, važno progovarati i o stalnoj podršci učiteljima (naglašavajući pritom, osim nastavnih prilagodbi, i kontekst traume, identiteta i jezika s kojima se njihovi učenici migrantskoga porijekla susreću). Tome u prilog govori i činjenica da potreba za tzv. interkulturalnom podrškom, uz poučavanje učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama i razvoj vještina informacijske i komunikacijske tehnologije za poučavanje, predstavlja jedno od tri najveća područja potreba učitelja za profesionalnim razvojem (OECD, 2019b).

Potom ćemo izdvojiti potencijalnu nedovoljnu roditeljsku informiranost o legislativnim proceduralnim koracima pohađanja pripreme i dopunske nastave (što ne iznenađuje s obzirom na brojne radove sličnih rezultata (npr. Bešić i sur, 2018; Cerna, 2019; Hultman i sur., 2023; OECD, 2019a) te sporadične iskaze o uključivanju elemenata kulture učenika migrantskoga porijekla u odgojno-obrazovni proces (pri čemu su se oni najčešće zadržavali na razini površnoga shvaćanja identiteta, odnosno folklorističkoj, površnoj razini naivnoga slavljenja različitosti (Portera, 2008; Baak i sur., 2023).

Unatoč očekivanjima, susrećemo tek manji broj iskaza o važnosti kvalitetne inicijalne procjene statusa učenika migrantskoga porijekla, a što je suprotno brojnim stranim istraživanjima koja detaljno analiziraju kompleksnost postupka inicijalne procjene radi stjecanja što boljega uvida u djetetove potrebe (npr. Hek, 2005; Davila i Bunar, 2017, prema Crul i sur., 2019). Treba, međutim, naglasiti da unatoč formalno predviđenome sudjelovanju učitelja razredne nastave u povjerenstvu za utvrđivanje psihofizičkoga statusa učenika (Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava, 2014), ovakav rezultat može ukazivati na još uvijek dominantno sudjelovanje stručnih suradnika u ovome dijelu postupka uključivanja učenika migrantskoga porijekla u odgojno-obrazovni proces. S druge strane, učitelji prepoznaju tendenciju smještanja učenika migrantskoga porijekla u niže razrede. Premda se takvo smještanje vjerojatno temelji na utvrđenoj razini znanja koja odgovara nižim obrazovnim stupnjevima, smatramo nužnim istaknuti istraživanja koja pokazuju da i predrasudni stavovi mogu utjecati na (inicijalnu) procjenu obrazovnoga statusa učenika migrantskoga porijekla. Prisutni obrasci diskriminacije, kulturološke pristranosti i samoispunjavajućega proročanstva među odgojno-obrazovnim djelatnicima, naime, posebno su snažno izraženi upravo u odnosu na identitetski marker migrantskoga porijekla, socioekonomskoga statusa i rase učenika (Jussim i Harber, 2005; Wang i Cai, 2016). Dodatno, o niskim očekivanjima povezanima s etničkim predrasudama čitamo i specifično u istraživanjima iz perspektive stručnih suradnika (Lanfranchi, 2014), koji u našem sustavu u procesu utvrđivanja obrazovnoga i psihofizičkoga statusa učenika migrantskoga porijekla



imaju vrlo važnu ulogu. Oni, naime, kao članovi povjerenstva za utvrđivanje psihofizičkoga stanja djeteta (Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava, 2014) ostvaruju prvi kontakt i provode prvu procjenu te tako izravno doprinose načinu na koje će učenika procjenjivati ostali djelatnici u školi.

Priprema razreda na dolazak učenika, angažman stručnih suradnika u vidu provedbe radionica, dolaska na sate razredne zajednice s temama različitosti i prihvaćanja te održavanje roditeljskih sastanaka radi evidentiranoga diskriminatornoga ponašanja suučenika, dodatni su vrlo vrijedni iskazi o inkluzivnome pristupu učitelja razredne nastave. Ipak, dodatno ćemo se zadržati na onima koji diskriminatorno ponašanje s jedne strane prepoznaju kao posljedicu neodgovarajućega pozicioniranja učitelja, ali i s druge kao posljedicu „garda“ učenika migrantskoga porijekla. Potonji iskaz, kao i onaj o karakteriziranju učenika migrantskoga porijekla kao nezainteresiranoga ili javno iskazivanje zabrinutosti roditelja suučenika da se učitelj ne može dovoljno posvećivati njihovoj djeci, sasvim sigurno izravno narušava i dodatno opterećuje odnose učenika migrantskoga porijekla sa suučenicima i učiteljima. Teme vršnjačke pomoći (poput prevođenja i pojašnjavanja u procesu prilagodbe na odgojno-obrazovnu ustanovu) učenicima migrantskoga porijekla kakve srećemo u prethodnim istraživanjima (Perić i Merkaš, 2020) ili poticanja međugrupnih druženja i izvan školskoga konteksta (Jelić i sur., 2023; Vrdoljak i sur., 2022) u našem istraživanju izostaju. S obzirom na rezultate jednoga od rijetkih domaćih provedenih istraživanja prema kojemu je upravo kod učenika razredne nastave nakon intervencijskoga programa baziranoga na metodi zamišljenoga kontakta s djecom migrantskoga porijekla utvrđeno statistički značajno unapređenje stavova o djeci migrantskoga porijekla te veća spremnost za ostvarivanje kontakta s njima (Vrdoljak i sur., 2024), nužno je barem u preporukama učiteljima razredne nastave dodatno osvijestiti potrebu za poticanjem pozitivnih vršnjačkih odnosa koji neće ostajati na površnoj razini ili barem neće biti svedeni na isključivo školski kontekst.

Tematska kategorija suradnje s roditeljima primarno je obilježena poistovjećivanjem suradnje s komunikacijom, pri čemu je mišljena učitelja o optimalnoj prirodni komunikacije, kao i općenito suradnje, obilježeno imperativom intenzivnosti, a što nosi rizik isključivanja svih deprivilegiranih obitelji koje zbog svojih različitih obilježja, u našem kontekstu migrantskoga porijekla, na tako definirane zahtjeve unaprijed ne mogu odgovoriti (Kušević, 2016; Cranston i sur., 2021). Dodatno, sudionici pritom govore o jednostranoj komunikaciji (informacije koje učitelj želi prenijeti roditelju), najčešće u vidu preferiranih individualnih dolazaka, pri čemu se roditelje dominantno karakterizira kao nezainteresirane za nju. Potencijalno pozitivan primjer proširivanja komunikacije u smjeru autentičnije suradnje može se naslutiti u prijedlogu održavanja zajedničkih roditeljskih sastanaka i povremenih fokus-grupa za roditelje učenika migrantskoga porijekla, koji je, međutim, zaključen zabrinutošću djelatnika u vezi s kapacitetom osobe koja bi ih provodila.



Nadalje se želimo osvrnuti i na temu stručnoga usavršavanja gdje susrećemo vrlo suprotne iskaze: s jedne strane o jednokratnim ili nikakvim iskustvima stručnoga usavršavanja te s druge o kategoričkome odbijanju stručnih usavršavanja, koje pojašnjavaju kao posljedicu dosadašnjega iskustva s predavanjima osoba koje same nisu bile dijelom sustava, niti osjetile puls škole i nastave. Potonje svakako odstupa od rezultata sličnih stranih istraživanja koja snažno ističu važnost osposobljavanja, profesionalnoga razvoja i kontinuirane podrške u radu s djecom migrantskoga porijekla koje su prepoznali učitelji (npr. Aydin i Kaya, 2017; Crul, 2017; Damaschke-Deitrick i sur., 2023), no moguće ga je tumačiti i kao posljedicu skromnijega nacionalnog iskustva odgoja i obrazovanja učenika migrantskoga porijekla te, u skladu s time, i začetaka stručnoga usavršavanja o ovoj temi.

Konačno, možemo zaključiti da hrvatski odgojno-obrazovni djelatnici dominantno dijele iskustva odgojno-obrazovnih djelatnika drugih zemalja. Neka od njih su jezična barijera i sporije (akademsko) napredovanje (Šeker i Sirkeci, 2015; O'Toole Thommessen i Todd, 2018; Čuća, 2021; Vrdoljak i sur., 2022; Bartulović i Širanović, 2024), potreba odgovaranja na socijalno-emocionalne potrebe učenika migrantskoga porijekla (Dryden-Peterson, 2016; Vrdoljak i sur., 2022; Baak i sur., 2023) te nužnost stručnoga usavršavanja učitelja (Hek, 2005; Svensson, 2017; Celik i sur., 2021; Vrdoljak i sur., 2022; Bartulović i Širanović, 2024). Razlike u iskustvima većinom se odnose na specifičnosti hrvatskoga odgojno-obrazovnoga sustava poput duljine trajanja obveznoga osnovnoškolskoga odgoja i obrazovanja i, povezano s time, preusmjeravanja učenika koji prerastu gornju dobnu granicu obveznoga odgoja i obrazovanja u sustav obrazovanja odraslih, neusustavljenost testiranja psihofizičkoga stanja učenika, počeka na odobrenje i uključivanje učenika u pripremnu nastavu hrvatskoga jezika te njezino trajanje, izostanak podrške u vidu angažmana dodatnoga nastavnoga osoblja i sl. Na temelju svega navedenoga, skloni smo stoga zaključiti da će daljnji razvoj nacionalnih obrazovno-političkih smjernica te usustavljanje dobrih praksi odgoja i obrazovanja djece migrantskoga porijekla doprinijeti standardizaciji njihova uključivanja, a posljedično i podršci te pozitivnijim iskustvima odgojno-obrazovnih djelatnika. Ovim smo istraživanjem, istina, stekli uvid i u pozitivna iskustva odgojitelja i učitelja u odgoju i obrazovanju djece migrantskoga porijekla (posebno u kontekstu pripreme na dolazak i proces uključivanja djeteta, metodičkih prilagodbi odgojno-obrazovnoga rada te inkluzivnih aktivnosti na razini odgojne skupine / razreda i odgojno-obrazovne ustanove), međutim, kvalitativna je analiza iznijedrla i brojne iskaze sudionika koji svjedoče o izrazito izazovnim iskustvima i evidentnoj potrebi daljnje obrazovno-političkoga i istraživačkoga angažmana koji nam tek predstoji.



## 6. Zaključci i preporuke

S obzirom na postavljeni cilj, dobiveni uvidi u iskustva i potrebe odgojitelja i učitelja razredne nastave vezano za odgoj i obrazovanj djece migrantskoga porijekla te dublje razumijevanje čimbenika koje navode da utječu na taj proces ukazuju na potrebu dodatnoga intenziviranja istraživačkoga, obrazovno-političkoga i praktičnoga fokusa na odgoj i obrazovanje djece migrantskoga porijekla.

Budući da većina odgojno-obrazovnih djelatnika tijekom inicijalnoga obrazovanja nije imala priliku steći kompetencije za ophođenje s različitosti i poučavanje hrvatskoga kao inoga jezika, ne čudi da brojnim odgojno-obrazovnim djelatnicima susret s djecom migrantskoga porijekla i dalje predstavlja veliku nepoznanicu. Unatoč tome, u ovome istraživanju oni vrlo odgovorno promišljaju doživljena iskustva, ne bježeći pritom od onih izazovnijih i manje pozitivnih. Baš suprotno, na temelju njih nude konkretne prijedloge i zagovaraju drugačije i bolje pedagoške prakse. Štoviše, nužno je primijetiti da postojeći inkluzivni pristupi odgojitelja i učitelja razredne nastave u velikoj mjeri počivaju na individualnoj posvećenosti i entuzijazmu pojedinca. Iz toga razloga želimo zaključiti tako da odgovornost za primjereni odgovor na specifične potrebe djece migrantskoga porijekla nikako ne želimo smjestiti na leđa sudionika ovoga istraživanja niti odgojitelja i učitelja općenito, već na osiguravanje usustavljene podrške podijeljene između odgojno-obrazovne ustanove, nadležnoga ministarstva i lokalne zajednice. Nakon više od desetljeća prvih susretanja i intuitivnoga snalaženja, ujednačavanje i standardizacija praksi te jačanje kompetencija odgojno-obrazovnih djelatnika za kvalitetan rad s djecom migrantskoga porijekla moraju postati jasnije formuliran obrazovno-politički cilj.

S obzirom na ovakav zaključak, ali i na to da je cilj ovoga rada bio, osim stjecanja uvida u iskustva i potrebe odgojitelja i učitelja razredne nastave u odgoju i obrazovanju djece migrantskoga porijekla, i generirati preporuke za unapređivanje prakse odgoja i obrazovanja djece migrantskoga porijekla na razini ranoga i predškolskoga odgoja i razredne nastave u nacionalnome obrazovno-političkome kontekstu, za kraj slijedi set na temelju dobivenih rezultata oblikovanih i izdvojenih preporuka. Vjerujemo da bi već istovremeno fokusiranje odgojno-obrazovnih ustanova na nekoliko njih preusmjerilo nacionalni odgojno-obrazovni sustav s dosad dominantno parcijalnoga poimanja obrazovne inkluzije te vrlo konkretno doprinijelo unapređenju odgoja i obrazovanja djece migrantskoga porijekla. „Prepuštenost samima sebi“ koju je jasno iskazao dio sudionika rezultirala je izražavanjem vrlo konkretnih preporuka koje donosimo u nastavku:

1. kvalitetna priprema odgojitelja i učitelja, odgojnih skupina i razreda, ali i djece migrantskoga porijekla i njihovih roditelja na uključivanje djeteta migrantskoga porijekla u odgojno-obrazovni proces, vodeći pritom osobita računa o drugim kategorijama djece/učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama u pojedinoj odgojnoj skupini / razredu



2. sustavnija podrška odgojiteljima i učiteljima od različitih aktera (stručne službe, nadležnoga ministarstva i agencije, lokalne zajednice)
3. sustavno praćenje jezičnoga, akademskoga, ali i socijalno-emocionalnoga statusa djece migrantskoga porijekla
4. razvoj didaktičkih materijala (u suradnji ambasada, visokoškolskih ustanova i domaćega izdavaštva) koje odgojitelji i učitelji mogu prilagođavati specifičnim potrebama konkretne djece migrantskoga porijekla
5. u mjeri u kojoj je to moguće (primjerice, pomoću online prevoditeljskih alata) korištenje materinskoga jezika djeteta migrantskoga porijekla i uključivanje kulturnih elemenata u odgojno-obrazovne sadržaje
6. zapošljavanje dodatne osobe (dodatnoga odgojitelja/učitelja ili pomoćnika/prevoditelja) (barem) u početku perioda prilagodbe djeteta migrantskoga porijekla na odgojno-obrazovni proces
7. poticanje pozitivnih vršnjačkih odnosa
8. njegovanje multimodalne, a ne tek jednostrane komunikacije i suradnje s roditeljima
9. povezivanje s ustanovama ranoga i predškolskoga/osnovnoškolskoga odgoja i obrazovanja s više iskustva u odgoju i obrazovanju djece migrantskoga porijekla i dijeljenjem primjera dobre prakse radi kontinuiranoga profesionalnoga razvoja odgojitelja/učitelja razredne nastave u tome području
10. kontinuirano osvještavanje i reflektiranje potencijalnih vlastitih diskriminatornih stavova, ali i stavova domicilne djece prema djeci migrantskoga porijekla.

## Literatura

- Antoniadou, E., Palaiologou, N. i Karanikola, Z. (2022). Teaching Refugee Children: Challenges Teachers face. *Nastava i vaspitanje*, 71(3), 311–328.
- Aydin, H. i Kaya, Y. (2017). The educational needs of and barriers faced by Syrian refugee students in Turkey: a qualitative case study. *Intercultural Education*, 28(5), 456–473. <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1336373>
- Baak, M., McDonald, S., Johnson, B. i Sullivan, A. (2023). Why school context matters in refugee education. *Educational Research for Policy and Practice*, 22, 283–299. <https://doi.org/10.1007/s10671-023-09338-3>
- Bartulović, M. i Širanović, A. (2020). „Pričaš farsi! Ali, kako?“ Intervencijski akcijsko-istraživački model uključivanja djece izbjeglica u hrvatski odgojno-obrazovni sustav. U B. Čulum Ilić i I. Buchberger (ur.), *Suvremeni trendovi i izazovi nastavničke profesije: Zbornik Odsjeka za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci* (str. 143–163). Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet. <https://izdavastvo.ffri.hr/wp-con>



- tent/uploads/2020/05/Pedagogija\_Zbornik\_Suvremeni-trendovi-i-izazovi-nastavnicke-profesije\_FINAL\_Online\_izdanje.pdf
- Bartulović, M. i Širanović, A. (2024). *Studija slučaja o participaciji djece izbjeglica i tražitelja azila*. Ured UNICEF-a za Hrvatsku. <https://www.unicef.org/croatia/media/14941/file/Studija%20slučaja%20o%20participaciji%20djece%20izbjeglica%20i%20tražite-lja%20azila%20u%20Hrvatskoj.pdf.pdf>
- Bešić, E., Paleczek, L. i Gasteiger-Klicpera, B. (2018). Don't forget about us: attitudes towards the inclusion of refugee children with(out) disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 24(2), 202–217. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1455113>
- Biasutti, M., Concina, E. i Frate, S. (2020). Working in the classroom with migrant and refugee students: The practices and needs of Italian primary and middle school teachers. *Pedagogy, Culture & Society*, 28(1), 113–129. <https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1611626>
- Borić, I. i Mataga Tintor, A. (2022). Studija o participaciji djece iz ranjivih skupina u Hrvatskoj. Ured UNICEF-a za Hrvatsku. <https://www.unicef.org/croatia/izvjesca/studija-o-participaciji-djece-iz-ranjivih-skupina-u-hrvatskoj>
- Braun, V. i Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. i Clarke, V. (2020). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 328–352. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>
- Bužinkić, E. i Kranjec, J. (2012). Integracijske politike i prakse u sustavu azila u Republici Hrvatskoj: Uključivanje azilanata i stranaca pod supsidijarnom zaštitom u hrvatsko društvo. Centar za mirovne studije.
- Celik, S., Kardaş İşler, N. i Saka, D. (2021). Refugee education in Turkey: barriers and suggested solutions. *Pedagogy, Culture & Society*, 31(4), 687–705. <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1947878>
- Cerna, L. (2019). Refugee education: Integration models and practices in OECD countries. OECD Education Working Papers, No. 203, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a3251a00-en>.
- Češi, M. (2012). Strategije u učenju i poučavanju hrvatskoga kao inoga jezika. U: Češi, M., Cvikić, L. i Milović, S. (ur.), *Inojezični učenik u okruženju hrvatskoga jezika: Okviri za uključivanje inojezičnih učenika u odgoj i obrazovanje na hrvatskome jeziku*. Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Cranston, J., Labman, S. i Crook, S. (2021). Reframing Parental Involvement as Social Engagement: A Study of Recently Arrived Arabic-Speaking Refugee Parents' Understandings of Involvement in Their Children's Education. *Canadian Journal of Education*, 44(2), 371–404. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v44i2.4439>
- Crul, M. (2017). *Refugee children in education in Europe. How to prevent a lost generation?* SIRIUS Network Policy Brief Series. No. 7. <https://www.sirius-migrationeducation.org/wp-content/uploads/2018/10/Refugee-children-in-education-in-Europe.-How-to-prevent-a-lost-generation.pdf>



- Crul, M., Lelie, F., Biner, Ö., Keskiner, E., Kokkali, I., Schneider, J. i Shuayb, M. (2019). How the different policies and school systems affect the inclusion of Syrian refugee children in Sweden, Germany, Greece, Lebanon and Turkey. *Comparative Migration Studies*, 7, 10. <https://doi.org/10.1186/s40878-018-0110-6>
- Ćuća, A. (2021). *Obrazovanje djece tražitelja azila – (ne)spremnost na kvalitetno uključivanje u obrazovni sustav*. Good inicijativa, Centar za mirovne studije. [https://www.cms.hr/wp-content/uploads/Obrazovanje\\_djece\\_tra\\_itelja\\_azila\\_i\\_izbjeglica\\_u\\_Republici\\_Hrvatskoj\\_-\\_novo.pdf](https://www.cms.hr/wp-content/uploads/Obrazovanje_djece_tra_itelja_azila_i_izbjeglica_u_Republici_Hrvatskoj_-_novo.pdf)
- Dalgaard, N. T., Todd, B. K., Daniel, S. I. F. i Montgomery, E. (2015). The transmission of trauma in refugee families: associations between intra-family trauma communication style, children's attachment security and psychosocial adjustment. *Attachment & Human Development*, 18(1), 69–89. <https://doi.org/10.1080/14616734.2015.1113305>
- Damaschke-Deitrick, L., Galegher, E., Wilmers, A. i Wiseman, A. W. (2023). Preparing and supporting teachers of immigrant and refugee students. *Teachers and Teaching*, 29(5), 459–464. <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2246307>
- Dryden-Peterson, S. (2015). The educational experiences of refugee children in countries of first asylum. Migration Policy Institute.
- 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), 131–148. <https://doi.org/10.1177/1477878515622703>
- Duran, C. S. (2019). On Issues of Discrimination and Xenophobia: What Can TESOL Practitioners Do to Support and Advocate for Refugee Students? *TESOL Quarterly*, 53(3), 818–827.
- Fiarman, S. E. (2016). Unconscious bias: When good intentions aren't enough. *Educational Leadership*, 74(3), 10–15.
- GOOD Inicijativa (2017). *Uključivanje djece izbjeglica u hrvatski odgojnoobrazovni sustav: Policy brief*. [https://oz.goo.hr/wp-content/uploads/2017/10/2017-OZ\\_Obrastovanje\\_djece-izbjeglica\\_Policy-brief.pdf](https://oz.goo.hr/wp-content/uploads/2017/10/2017-OZ_Obrastovanje_djece-izbjeglica_Policy-brief.pdf)
- Guo, Y., Maitra, S. i Guo, S. (2019). "I belong to nowhere": Syrian refugee children's perspectives on school integration. *Journal of Contemporary Issues in Education*, 14(1), 89–105. <https://doi.org/10.20355/jcie29362>
- Hek, R. (2005). *The experiences and needs of refugee and asylum seeking children in the UK: A literature review*. DFES Publications. <https://core.ac.uk/download/pdf/4163668.pdf>
- Hultman, L., Asaba, E., Riedel, D., Abdu, S., Afe, H., Atafnu, R., ... Mondaca, M. (2023). Migration and disability narratives from an intersectional perspective: a photovoice study. *Disability & Society*, 40(1), 21–46. <https://doi.org/10.1080/09687599.2023.2271157>
- Izješće o radu pravobraniteljice za djecu 2022. (2023). <https://dijete.hr/hr/izvjesca/izvjesca-0-radu-pravobraniteljica-za-djecu/>
- Jelić, M., Čorkalo Biruški, D., Stanković, N. i Vrdoljak, A. (2023). *Intervencijski programi poticanja školske integracije učenika izbjeglica u osnovnim školama: Priručnik za provedbu radionica suradničkog učenja i zamišljenog kontakta* (2. izd.). Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. <https://dabar.srce.hr/islandora/object/ffzg%3A7859>



- Jussim L. i Harber K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and social psychology review*, 9(2), 131–55. [https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0902\\_3](https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0902_3).
- Koehler, C. (2017). Continuity of learning for newly arrived refugee children in Europe. NESET.
- Koehler, C., Palaiologou, N. i Brussino, O. (2022). *Holistic refugee and newcomer education in Europe: Mapping, upscaling and institutionalising promising practices from Germany, Greece and the Netherlands*. OECD Education Working Papers, No. 264. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9ea58c54-en>.
- Kuckartz, U. (2019). Qualitative Text Analysis: A Systematic Approach. U: Kaiser, G. i Presmeg, N. (ur.) *Compendium for Early Career Researchers in Mathematics Education. ICME-13 Monographs*. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-15636-7\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-030-15636-7_8)
- Kušević, B. (2016). Zainteresirani roditelji uvijek nađu vremena za dolazak u školu! Suradnja obitelji i škole u kontekstu reprodukcije društvenih nejednakosti. *Društvena istraživanja*, 25(2), 179–198. <https://doi.org/10.5559/di.25.2.02>
- Lanfranchi, A. (2014). The significance of the interculturally competent school psychologist for achieving equitable education outcomes for migrant students. *School Psychology International*, 35(5), 544–558. <https://doi.org/10.1177/0143034314525501>
- Luthar, S. S. (2015). Resilience in Development: A Synthesis of Research across Five Decades. U: D. Cicchetti i D. J. Cohen (ur.), *Developmental Psychopathology, Vol. 3: Risk, Disorder, and Adaptation*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470939406.ch20>
- Masten, A. S. i Narayan A. J. (2012). Child development in the context of disaster, war, and terrorism: pathways of risk and resilience. *Annual Review of Psychology*, 63, 227–57.
- Matković, T., Dobrotić, I. i Baran, J. (2019). Što vrtić ima s tim? Pristup ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju i reprodukcija društvenih nejednakosti u redovnom školovanju: analiza podataka PISA i TIMSS istraživanja. *Revija za sociologiju*, 49(1), 7–35. <https://ojs.srce.hr/index.php/rzs/article/view/9149>
- Ministarstvo rada, mirovinskoga sustava, obitelji i socijalne politike (2023). *Nacionalni akcijski plan za provedbu Preporuke Vijeća Europske unije o uspostavi Europskog jamstva za djecu*.
- Mohamed, S. i Thomas, M. (2017). The mental health and psychological well-being of refugee children and young people: an exploration of risk, resilience and protective factors. *Educational Psychology in Practice*, 33(3), 249–263. <https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1300769>
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Narodne novine, 05/15.
- Nakeyar, C., Esses, V. i Reid, G. J. (2018). The psychosocial needs of refugee children and youth and best practices for filling these needs: A systematic review. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 23(2), 186–208. <https://doi.org/10.1177/1359104517742188>
- O'Toole Thommessen, S. A. i Todd, B. K. (2018). How do refugee children experience their new situation in England and Denmark? Implications for educational policy and practice. *Children and Youth Services Review*, 85, 228–238. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.12.025>





- OECD (2019)b. TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- OECD (2019a), The Road to Integration: Education and Migration, OECD Reviews of Migrant Education, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/d8ceec5d-en>.
- Perić, K. i Merkaš, M. (2020). Iskustva i prilagodba djece izbjeglica u Hrvatskoj. *Napredak*, 161(1-2), 123–140. <https://hrcak.srce.hr/file/348184>
- Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education*, 19(6), 481–491. <https://doi.org/10.1080/14675980802568277>
- Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava*. Narodne novine, 67/14, 63/20.
- Saldaña, J. (2013). The coding manual for qualitative researchers. SAGE.
- Šeker, B. D. i Sirkeci, I. (2015), Challenges for Refugee Children at School in Eastern Turkey. *Economics and Sociology*, 8(4), 122–133. DOI: 10.14254/2071-789X.2015/8-4/9
- Šenjug Krleža, A. i Knežević, Ž. (2024). Pripremljenost budućih učitelja razredne nastave i učitelja stranih jezika za ophođenje s različitosti u primarnom obrazovanju. *Nova prisutnost*, XXII(2), 397-410. <https://doi.org/10.31192/np.22.2.10>
- Sharma-Brymer, V., Kakos, M., Koehler, C., Schneider, J., Tudjman, T., Van den Heerik, A., Ravn, S., Lippens, M., Nouwen, W., Belloni, M., Clycq, N., Timmerman, C., Denkelaar, M. i Palaiologou, N. (2018). *Challenges and opportunities in education for refugee and asylum-seeking youth in Europe: A handbook of good practices and effective policies*. Fryshuset, SIRIUS.
- Stathopoulou, T., Hatzinikolaou, K., Adamopoulou, E., Cavounidis, J., Zirganou-Kazolea, L. i Spyropoulou, N. (2025). Doomed to fail? A qualitative exploration of teachers' perspectives on refugee students' access to education and educational experiences in Greece. *Genus* 81(4). <https://doi.org/10.1186/s41118-025-00241-8>
- Svensson, M. (2017). Compensating for Conflicting Policy Goals: Dilemmas of Teachers' Work With Asylum-Seeking Pupils in Sweden. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1324900>
- Taskin, P. i Erdemli, O. (2018). Education for Syrian Refugees: Problems Faced by Teachers in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 75, 155-178.
- Tomaševski, K. (2001). *Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable. Right to education primers no. 3*. Raoul Wallenberg institute i Swedish International Development Cooperation Agency.
- UNHCR (2025). The unbreakable promise: resilience and resolve in refugee education. <https://www.unhcr.org/media/unhcr-education-report-2025>
- UNICEF (2023). Building bright futures: How to integrate Ukraine's refugee children through early childhood education. <https://www.unicef.org/eca/reports/building-bright-futures-integration-ukraines-refugee-children-through-early-childhood>
- Ustav Republike Hrvatske*. Narodne novine, 56/90, 135/97, 08/98, 113/00, 124/00, 28/01, 41/01, 55/01, 76/10, 85/10, 05/14.



- Veck, W. i Wharton, J. (2019). Refugee children, trust and inclusive school cultures. *International Journal of Inclusive Education*, 25(2), 210–223. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1707304>
- Višnjic-Jevtić, A., Visković, I. i Bouillet, D. (2021). Koncept multikulturalnosti u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. *Nova prisutnost*, XIX (2), 331-342. <https://doi.org/10.31192/np.19.2.7>
- Vrdoljak, A., Čorkalo Biruški, D., Stanković, N., Fasel, R. Butera, F. i Jelić, M. (2024). Imagining a better world: assessing the immediate and delayed effects of imagined contact on attitudes toward refugees in elementary school. *Frontiers in Psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1294208>
- Vrdoljak, A., Stanković, N., Čorkalo Biruški, D., Jelić, M., Fasel, R. i Butera, F. (2022). “We would love to, but...”—needs in school integration from the perspective of refugee children, their parents, peers, and school staff. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 37(2), 512–529. <https://doi.org/10.1080/09518398.2022.2061732>
- Wang, M. i Cai, J. (2016). The Application of Pygmalion Effect in Classroom Education. *Proceedings of the 2016 International Conference on Arts, Design and Contemporary Education*. Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/icadce-16.2016.239>
- Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*. Narodne novine, 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17, 68/18, 98/19, 64/20, 151/22, 155/23, 156/23.
- Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju*. Narodne novine, 10/97, 107/07, 94/13, 98/19, 57/22, 101/23.
- Župarić-Iljić, D. i Mlinarić, D. (2015). Strani maloljetnici bez pratnje u Republici Hrvatskoj: problematika učenja jezika i obrazovanja. *Migracijske i etničke teme*, 31(3), 333-363. <https://doi.org/10.11567/met.31.3.1>



## Iskustva, izazovi i potrebe nastavnika osnovnih i srednjih škola u radu s učenicima migrantskoga porijekla

Marija Bartulović  
Odsjek za pedagogiju  
Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu

### 1. Uvod

Priprema nastavnika<sup>4</sup> za rad s kulturno različitim učenicima desetljećima je već prisutna kao jedna od ključnih tema u literaturi o multikulturnome i interkulturnome odgoju i obrazovanju (Cochran-Smith, 2003a, 2003b; Dervin, 2015; Gay, 2005; Gay i Howard, 2000; Gorski i Parekh; Grant, 1994; Ladson-Billings, 1995; Leeman i Ledoux, 2003; Zeichner i sur., 1998), ukazujući na ključnu ulogu pedagoškoga odnosa u kvalitetnome poučavanju i učenju odnosno potrebu za kontinuiranim usavršavanjem nastavnika u cilju kvalitetnoga odgovaranja na potrebe različitih učenika (Nieto, 2003). Pritom je moguće razlikovati dvije dimenzije kvalitete nastavničkoga djelovanja: obrazovanje nastavnika (eng. *teacher quality*), koje obuhvaća demografske karakteristike, sposobnosti, inicijalno obrazovanje, profesionalni razvoj i radno iskustvo te prakse poučavanja (eng. *teaching quality*), koje uključuju oblikovanje poticajne razredne klime, definiranje primjerenih ishoda učenja i načina njihove provjere, primjenu različitih metoda i oblika poučavanja s ciljem poticanja visokih obrazovnih postignuća svih učenika (Kaplan i Owings, 2001). U pozadini je teorijsko-konceptualnih elaboracija i empirijskih istraživanja obiju dimenzija određena slika uspješnoga nastavnika, međutim, konsenzus teoretičara i istraživača o poželjnome znanju budućih nastavnika i najboljim načinima usvajanja toga znanja tijekom studija izostaje (Hargreaves i Jacka, 1995; Jackson i Leroy, 1998; svi prema Volante i Earl, 2002) pa danas općeprisutnu zastupljenost interkulture dimenzije u kurikulumima nastavničkih studija u europskome i globalnome kontekstu (Dervin, 2015) ne treba promatrati kao garanciju kvalitetne pripreme budućih nastavnika za rad u multikulturnome razrednome okruženju. Štoviše, iako je, u kontekstu ekspanzije kritičke teorijske perspektive u području multikulturnoga odgoja i obrazovanja, uključivanje tema o jednakosti, nediskriminaciji i pravdi u kurikulume obrazovanja nastavnika prepoznato kao najbolji način pripreme nastavnika za promicanje jednakosti u školama (Krummel 2013; Macintosh 2007; oba prema Gorski i Parekh, 2020), istraživanja kurikuluma za obrazovanje nastavnika ukazuju na perzistentnost aditivnoga pristupa, karakteriziranoga smještanjem multikulturnih sadržaja u okvir jednoga kolegija (Gorski, 2009), uz dominaciju liberalne multikulture

<sup>4</sup> U ovome se radu pojam „nastavnik“ koristi u generičkome smislu, što znači da se odnosi na učitelje predmetne nastave u osnovnoj školi i srednjoškolske nastavnike.



perspektive, odnosno usmjerenost programa za obrazovanje nastavnika na razvijanje multikulturne kompetencije, tolerancije i osjetljivosti nastavnika (Cochran Smith, 2004; Gorski, 2006; Vavrus, 2002; sve prema Gorski, 2009), uz manjak sadržaja usmjerenih na poticanje nastavnika na kritičko propitivanje odnosa moći, opresije, dominacije, nejednakosti i nepravde u odgoju i obrazovanju, uključujući razinu vlastite prakse, institucionalnu razinu i razinu obrazovne politike (Gorski, 2009).

Opisana diskrepancija između kritički orijentiranih teorijskih pristupa obrazovanju nastavnika i dominacije površnoga pristupa različitosti obilježene prakse obrazovanja nastavnika, a posljedično i odgojno-obrazovne prakse u školama, može poslužiti kao leća za razumijevanje kvalitete odgoja i obrazovanja učenika migrantskoga porijekla, pitanja aktualiziranoga u europskome kontekstu posljednjih desetak godina uslijed izbjegličke krize (Crul, 2017; Koehler, 2025; Koehler i Schneider, 2019; Palik i Østby, 2023), čiji značajan dio čini i kvalitetna priprema nastavnika za rad s učenicima čija su životna iskustva obilježena različitim preprekama i problemima (Dryden-Peterson, 2016). Naime, unatoč globalnim nastojanjima za osiguravanjem prava na obrazovanje učenika migrantskoga porijekla, nejasno je u kojoj mjeri škole uspijevaju osigurati kvalitetnu nastavničku podršku tim učenicima (Cooc i Kim, 2023), dok empirijska istraživanja ukazuju na izostanak kulturno responsivnoga pristupa njihovu poučavanju (Bajaj i sur., 2017; Bajaj i Bartlett, 2017; sve prema Cooc i Kim, 2023). Među negativnim implikacijama izostanka kvalitetne podrške nastavnika učenicima migrantskoga porijekla ističe se značajno snižena razina njihova osjećaja pripadanja školi (Nouwen i Clycq, 2019; Nouwen i sur., 2019, svi prema Van Caundenberg, 2020), ključnoga čimbenika dobrobiti i uspješnoga funkcioniranja učenika u školskome okruženju (Juvenon, 2006; Osterman, 2000; oba prema Van Caundenberg, 2020). Usto, uz izostanak kvalitetne, kulturno responsivne podrške nastavnika u odgojno-obrazovnome procesu, učenici se migrantskoga porijekla u školama suočavaju s različitim oblicima predrasuda, diskriminacije i segregacije, pri čemu nastavnici nerijetko tvrde da takvih situacija nisu svjesni, minimiziraju ih ili pak pripisuju osobnim karakteristikama učenika (Hernández Yulcerán, 2016; Tijoux, 2013; Tijoux i Zapata-Sepúlveda, 2019; Sinkkonen i Kytälä, 2014, svi prema Riquelme i sur. 2024). Opisani rezultati ukazuju na činjenicu da uključivanje učenika migrantskoga porijekla u odgojno-obrazovni proces „može biti izrazito zahtjevno, osobito u školama s pretežno monokulturnom odnosno monojezičnom populacijom ili u školama koje imaju ograničeno iskustvo s učenicima izbjegličkoga podrijetla“ (Sutton i sur., 2023, str. 675), što odgovara opisu hrvatskoga odgojno-obrazovnoga konteksta, do relativno nedavno uronjenoga u „monokulturnost“ (Yilmaz i sur., 2024). Nadovezujući se na postojeća istraživanja odgoja i obrazovanja učenika izbjeglica u hrvatskome kontekstu koja, dominantno se fokusirajući na perspektivu učenika, ukazuju na zasićenost toga procesa brojnim izazovima (Bartulović i Širanović, 2020, 2021, 2025; Bužinkić i Petričušić, 2025; Gregurović i sur., 2024; Vrdoljak i sur., 2024), cilj je ovoga poglavlja opisati iskustva nastavnika osnovnih i



srednjih škola u Hrvatskoj u poučavanju učenika migrantskoga porijekla, uz detektiranje specifičnih, kontekstualno determiniranih izazova i potreba kojima je ta praksa obilježena.

## 2. Teorijsko-konceptualni okvir istraživanja

Teorijsko-konceptualni okvir ovoga istraživanja, korišten kao polazište za konstrukciju istraživačkoga instrumenta, Banksov (2002) je model multikulturnoga odgoja i obrazovanja. Riječ je o široko postavljenome okviru u kojemu autor, razlikujući pet međusobno povezanih dimenzija, razlaže pomake od paradigme kulturne deprivacije prema paradigmi kulturne raznolikosti, nužne u svrhu osiguravanja kvalitetnoga odgoja i obrazovanja za kulturno i etnički različite učenike. Prva dimenzija modela, *integracija sadržaja*, odnosi se na „mjeru u kojoj nastavnici koriste primjere i sadržaje iz različitih kultura i skupina za ilustraciju ključnih pojmova, načela, generalizacija i teorija u svom predmetnom području ili disciplini“ (Banks i Banks, 2016, str. 16), pri čemu autor prepoznaje da je prilike za smislenu integraciju sadržaja jednostavnije prepoznati u društvenim i humanističkim predmetima, dok ih je u predmetima iz područja prirodnih znanosti manje jednostavno prepoznati i iskoristiti (Banks i Banks, 2016), što ukazuje na potrebu disciplinarno odnosno predmetno distinktivnoga multikulturnog inicijalnog obrazovanja i profesionalnoga razvoja nastavnika. Druga dimenzija, *konstrukcija znanja*, odnosi se na „mjeru u kojoj nastavnici pomažu učenicima razumjeti, istražiti i odrediti kako implicitne kulturne pretpostavke, referentni okviri, perspektive i predrasude unutar discipline utječu na načine na koje je znanje unutar nje konstruirano“ (Banks i Banks, 2016, str. 16). Fokusirajući se na proces konstrukcije znanja, nastavnici učenicima pomažu razumjeti na koji je način ono povezano s rasnim, etničkim, rodnim, klasnim i drugim pozicijama društvenih grupa i pojedinaca (Banks, 2002). Treća dimenzija,  *smanjivanje predrasuda*, odnosi se na „lekcije i aktivnosti koje učitelji koriste kako bi pomogli učenicima razviti pozitivne stavove prema različitim rasnim, etničkim i kulturnim skupinama“ (Banks i Banks, 2016, str. 17). Oslanjajući se na sustavne preglede istraživanja o formiranju rasnih preferencija i predrasuda kod djece već u ranoj dobi, autor ukazuje na potrebu uključivanja realističnih prikaza različitih kulturnih grupa u nastavne materijale te uključivanja učenika u suradnički orijentirane aktivnosti u nastavi (Banks, 2002). Četvrta dimenzija, *pravedna pedagogija*, odnosi se na nastavničku sposobnost „modificiranja svoje nastave na načine koji će olakšati akademska postignuća učenika iz različitih rasnih, kulturnih, rodnih i društveno-klasnih skupina“ (Banks i Banks, 2016, str. 17), uključujući primjenu različitih, specifičnim potrebama različitih učenika primjerenih, stilova poučavanja; suradnički usmjerene nastavne metode i oblike rada te visoko individualiziran pristup učenicima (Banks i Banks, 2016). Posljednja, peta dimenzija, *osnažujuća školska kultura i društvena struktura*, odnosi se na „školsku kulturu i organizaciju



koje promiču rodnu, rasnu i klasnu jednakost“ (Banks i Banks, 2016, str. 18), što uključuje nastavničko razmatranje razlika u akademskim postignućima, razlika u uključivanju pojedinih grupa učenika u programe za darovite odnosno programe za učenike kojima je potreban prilagođeni program, praksi grupiranja i etiketiranja učenika i drugih aspekata relevantnih za oblikovanje podržavajuće, na jednakosti i pravednosti temeljene školske zajednice (Banks i Banks, 2016). Banksov model multikulturnoga odgoja i obrazovanja prikladan je kao polazište za promišljanje o uključivanju učenika migrantskoga porijekla u odgojno-obrazovni proces upravo zbog svoje višedimenzionalnosti, koja ukazuje na nesvedivost kompleksnoga procesa obrazovne inkluzije na razinu folklornoga pristupa sadržaju odnosno uključivanja u nastavu površnih informacija o kulturama i identitetima učenika – riječ je o nužnosti sustavnoga pristupa, podržanoga aktivitetom ne samo školske zajednice već i aktera na makrorazini sustava, stvaranju okruženja u kojemu se učenici osjećaju prihvaćeno, uvaženo i podržano.

Na temeljima predstavljenoga okvira, koji uključuje i pitanja obrazovne politike, sadržaja kurikuluma, kulture škole, nastavnih sadržaja, procjene postignuća učenika i druge aspekte multikulturno orijentiranoga odgojno-obrazovnoga sustava, nastao je koncept *kulturno responsivnoga poučavanja*, uže usmjeren na specifičnosti didaktičko-metodičkih aspekata uvažavajućega, inkluzivnoga pristupa nastavnome procesu (Gay, 2015). Uzimajući iskustva, perspektive i naslijeđe različitih etničkih i kulturnih skupina kao polazište u oblikovanju nastavnoga procesa, u kulturno responsivnome poučavanju „različite kulture postaju kanali ili filtri za poučavanje akademskih znanja i vještina koje učenici trebaju usvojiti odnosno razviti u školi, pri čemu dolazi do poboljšanja njihovaa osobnog, društvenog, kulturnog i građanskog razvoja“ (Gay, 2015, str. 124). U kontekstu ovoga rada važno je istaknuti dvije postavke na kojima je pristup kulturne responsivnosti temeljen: prva se odnosi na razumijevanje kulture kao „dinamične, složene, interaktivne i promjenjive, ali stabilizirajuće sile u ljudskome životu“ (Gay, 2018, str. 11), a druga na snažnu povezanost nastavničkih uvjerenja o različitosti i njihove nastavne prakse (Gay, 2015). Za razliku od statičnoga, esencijalističkoga poimanja etniciteta i kulture (Anthias, 2001) njezinim se konceptualiziranjem kao interaktivne i promjenjive kategorije kulture i identiteti učenika poimaju kao *proces* u kojima se neprestano događa potvrđivanje, propitivanje, rekonfiguriranje i integriranje različitih elemenata koji čine ukupnost učenikova bića. U tom procesu kulturna i etnička pripadnost imaju neospornu važnost, no intenzitet njihova utjecaja moderiran je čitavim nizom drugih varijabli poput dobi, roda i socioekonomskoga statusa, zbog čega predodžbe o kulturnim karakteristikama trebaju služiti tek kao orijentir u dubljemu razumijevanju ponašanja, iskustava i potreba učenika (Gay, 2018). Zadržavanje pak na razini stereotipnoga, statičnoga poimanja kulture kao leće za procjenu odgojno-obrazovnih potreba i preferencija učenika, uslijed spomenute povezanosti nastavničkih uvjerenja i praksi, nerijetko dovodi do samoispunjujećega proročanstva: nastavnici uvjereni



u učeničku sposobnost postizanja visokih postignuća učenike izlažu intelektualno poticajnim sadržajima i iskustvima učenja, dok su učenici u čije sposobnosti postizanja visokih postignuća nastavnici nisu uvjereni češće izloženi poučavanju temeljenome na konformizmu, reguliranju i kontroli (Oakes, 2005; Stipek, 2002; oba prema Gay, 2015). Zbog svojih snažnih implikacija na kvalitetu odgojno-obrazovnih iskustava učenika uvjerenja nastavnika dugo su zauzimala centralno mjesto u istraživanjima o pripremi nastavnika za kulturno responsivno poučavanje (Civitallo i sur., 2018, prema Ulbricht i sur., 2024), dok recentnije konceptualizacije kao ključne komponente kulturno responsivnoga poučavanja prepoznaju i kritičku refleksivnost i samoefikasnost nastavnika (Ulbricht i sur., 2024). Kritička se refleksivnost odnosi na sposobnost nastavnika za propitivanje vlastitih stavova, uvjerenja i praksi, uz intersekcijско sagledavanje nejednakosti kroz međuodnos različitih dimenzija identiteta odnosno opresivnih struktura (Godfrey i Burson, 2018, prema Ulbricht i sur., 2024), a samoefikasnost nastavnika odnosi se na njegovu sposobnost kvalitetnoga pedagoškog djelovanja, koje podržava ostvarivanje visokih postignuća svih učenika (Hachfeld i sur., 2012, prema Ulbricht i sur., 2024).

Usmjerenost na znanja, uvjerenja i akcije nastavnika kao ključne elemente dobrobiti učenika koncept kulturno responsivnoga poučavanja čini snažno zastupljenim u literaturi o obrazovanju i profesionalnome razvoju nastavnika (vidi Koukoulidis i sur., 2024), kao i u istraživanjima usmjerenima na različite aspekte kvalitete odgoja i obrazovanja učenika migrantskoga porijekla. Rezultati recentnih istraživanja u američkome i europskome kontekstu oslonjenih na koncept kulturne responsivnosti ukazuju na njegovu kontekstualnu uvjetovanost, koja ključnim čimbenicima njegove uspješne implementacije čini *otvorenost* nastavnika i njihove *relacijske kompetencije*, poput kritičke kolegijalnosti (Walker, 2023); ali i činjenicu da nastavnici nemaju dovoljno znanja o migracijama, kao niti dovoljno prilika za profesionalni razvoj u domeni kulturne responsivnosti (Karabacak i sur., 2025), zbog čega se pokazuje potreba za integriranjem kulturno responsivnoga poučavanja u programe inicijalnoga obrazovanja i profesionalnoga razvoja nastavnika (Ialuna, i sur., 2024).

### 3. Metodološka objašnjenja

Rezultati predstavljeni u nastavku ovoga poglavlja odnose se na perspektivu nastavnika predmetne nastave u osnovnim školama i nastavnika srednjih škola. U istraživanju je sudjelovalo ukupno 8 nastavnika predmetne nastave iz triju osnovnih škola te deset nastavnika iz dviju srednjih škola u Gradu Zagrebu i Zagrebačkoj županiji, koji su u svojoj nastavnoj praksi imali priliku poučavati učenike migrantskoga porijekla iz različitih zemalja, uključujući Afganistan, Argentinu, Čečeniju, Filipine, Iran, Kinu, Kolumbiju, Mongoliju, Rusiju, SAD, Siriju i Ukrajinu. Nastavnicima je poziv na sudjelovanje u istraživanju diseminiran putem članova



stručne službe škola, a podaci su prikupljeni fokus-grupama koje su vodila dva istraživača. U provedbi fokus-grupa korišten je okvirni protokol strukturiran tako da obuhvaća pitanja o svakodnevnoj praksi nastavnika u okviru pet dimenzija multikulturalnoga odgoja i obrazovanja (Banks, 2002). Istraživanje je provedeno uz dopusnicu Ministarstva znanosti, obrazovanja i mladih te pozitivno mišljenje Povjerenstva za etičnost Filozofskoga fakulteta u Zagrebu.

Nakon završenoga procesa transkripcije u kojemu su sudjelovali za to pripremljeni studenti Odsjeka za pedagogiju, pristupila sam detaljnome iščitavanju podataka prikupljenih fokus-grupama i njihovu kodiranju. U analizi podataka koristila sam deduktivno-induktivni pristup, tako da je dio kodova i tema generiran iz konceptualnoga okvira istraživanja, oslonjenoga na Banksov (2002) model multikulturalnoga odgoja i obrazovanja. Podaci analizirani primjenom toga okvira predstavljeni su u poglavlju *Rezultati* u tematskoj cjelini *Nastavnička iskustva rada s učenicima migrantskoga porijekla*. Usto, primjenom su *in vivo* i deskriptivne strategije kodiranja odnosno klasične induktivne analize podatka (Thomas, 2006) oblikovane još dvije tematske cjeline. Prva cjelina, *Izazovi u radu nastavnika s učenicima migrantskoga porijekla*, obuhvaća različite izazove s kojima se nastavnici susreću nastojeći odgovoriti na specifične potrebe učenika migrantskoga porijekla, a druga cjelina, *Potrebe nastavnika za podrškom u radu s učenicima migrantskoga porijekla*, sabire na temelju vlastitih iskustava artikulirane prijedloge nastavnika za poboljšanjem kvalitete odgoja i obrazovanja učenika migrantskoga porijekla.

## 4. Rezultati istraživanja

### 4.1. Nastavnička iskustva rada s učenicima migrantskoga porijekla

U nastavničkim opisima svakodnevne odgojno-obrazovne prakse s učenicima migrantskoga porijekla moguće je prepoznati sve dimenzije Banksova (2002) modela multikulturalnoga odgoja i obrazovanja, uz primjetne varijacije u njihovoj zastupljenosti i kvaliteti, povezane s kompetencijama i profesionalnim iskustvima nastavnika; kulturnim zaledem, osobinama, prethodnim obrazovnim iskustvima i specifičnim potrebama učenika migrantskoga porijekla; školskim resursima i strategijama za implementaciju kulturno responsivnoga poučavanja te formalnim okvirom, odnosno podrškom osiguranom nastavnicima na razini sustava.

U opisima odgojno-obrazovne prakse fokusiranima na dimenzije **integracije sadržaja i konstrukcije znanja** primjetna je njihova nedovoljna zastupljenost u nastavi, uz dominaciju pristupa *slavljenja različitosti*, usmjerenoga na prezentiranje jela i drugih stereotipnih obilježja kultura iz kojih učenici dolaze:

*Pa ja moram priznat da nisam neku kulturu... tu njihovu uključivala.  
Kod mene onako kulinarski, koja su jela...*





*Ja sam za Božić htjela da oni naprave neki, neke svoje kolače, [ali učenici su rekli:] a mi ne radimo kolače za Božić.*

*Tako sam ja isto svojima rekla da možemo imat francuski kutak i ukrajinski... ali nisu ništa ovako kao rekli, mislim, može, možemo, ovaj skupit te Ukrajinke... da im damo neki ukrajinski kutak, ne znam za božićni sajam... da prezentiraju božićne specijalitete il nešto...*

*Mislim da je to takva dob, gdje njima to još nije toliko bitno.*

Međutim, unatoč dominaciji pristupa *slavljenje različitosti*, nastavnici su opisivali i situacije u kojima su iskustva i perspektive učenika migrantskoga porijekla spontano povezivani s obrađivanim nastavnim sadržajem:

*Više pričamo recimo na koji način su oni u matematici, na kojem su dijelu te neke stvari ili ono što su oni u nižim razredima recimo drugačiji način rješavali, što vidim po njihovim zapisima, onda bi ja naglasila pred svima nekako da i drugi vide taj neki možda drugačiji način...*

*Pa recimo za pripremnu nastavu ja sam dosta od njih tražila da mi o nekoj temi o kojoj smo razgovarali, primjerice, ne znam... hmm... radne navike, mislim da nam je to bila jedna od tema, da mi predoče situaciju u Ukrajini.*

Pritom je prepoznata važnost integracije sadržaja za dobrobit učenika, konkretno, njihov osjećaj prihvaćenosti u školi:

*Kad radimo recimo nekakvo podrijetlo riječi ili nešto pa kad idemo do osnovnih riječi pa ja njih pitam, ok kako se kaže zemlja - pa zemlja, pa isto, pa kao, onda ih tu povežem, pa vidite koliko su naši jezici slični, da nekakve osnovne riječi ovoga se poklapaju i tako dalje. (...) Volim, volim iskoristiti, mislim ružna riječ iskoristiti, ali volim uključiti u to, posebice kad radimo takve nekakve elemente da se vidi da su baze riječi, korijen riječi jako jako slični tako da. Tu se i oni osjećaju puno, puno bolje. Osjećaju se toplije, kao okej tu sam negdje, slični smo si.*

*Znači gdje ih mogu uključiti tu ih uključim i onda se osjećaju korisno...*

Osobito zanimljivom u kategoriji integracije sadržaja pokazala se asertivnost dijela učenika, manifestirana u obliku samoinicijativnoga doprinosa nastavnome procesu pripremom prezentacije o nekome aspektu vlastite kulture i identiteta:

*M. je bio na početku prvog razreda napravio, sad ne znam pod kojim satom, kad se, kad se radilo nešto u vezi jezika, on se sam javio i rekao je da bi rado držao prezentaciju u vezi nekih [zastajkuje], nekih njegov ukrajinskih riječi, ukrajinskih, tako da znam, nije na mojem satu, al' znam da kod nekoga je, tako da je tu bio pokazao želju, volju da nešto razredu prezentira, ali to je više po meni bila nekakva jezična stvar, nego sad običaj.*

Da, sad kad smo radili neke opće stvari iz geografije par puta su onako željele nešto reći o Ukrajini recimo.



Nastavnici su često opisivali i različite prakse uvažavanja individualnih potreba učenika u procesu poučavanja i vrednovanja učeničkih postignuća, koje oblikuju kategoriju **pedagogije jednakosti**:

*Mislim ja njima onda uvijek individualno pridem, pitam, još im pojasnim. Recimo prošle godine on je stvarno jako slabo znao i engleski, on je samo znao na Google prevoditelj i malo na engleskom. Sad recimo ja sve njemu na hrvatskom govorim i on sve razumije, sve napravi kako treba, svi ključni pojmovi i sve...*

*Al' ja ne vidim nikakav problem da svatko od nas procijeni za svakog pojedino dijete do kud bi se moglo ići. Da, sad ti stavljam ljestvicu na dva metra, preskočio si već sad, sad malo podić, pa ću ti podić. Svaki put ću ti pomalo podizati ili aha previsoko sam stavila, pa dobro sad ću je malo sniziti.*

*Da, pa isto kao što je kolegica rekla, dakle maksimalno se gradivo i sadržaji su se kratili. (...) Također, na nastavi je dobio listiće koje je rješavao uz pomoć udžbenika i takve stvari.*

*Zapravo više treba nastojati, usmeno ih uglavnom ispitujem.*

Pritom su se, kako bi učenicima omogućili što kvalitetnije iskustvo, a u nedostatku formalnih službenih smjernica odnosno materijala za rad, nerijetko oslanjali na vlastitu snalažljivost i kreativnost:

*Koristila sam se Croaticumovim udžbenicima. Krenula sam s AI razinom, zato što mi je bilo lakše onda na taj način padežne oblike usvojiti... ali da, dakle, većinu materijala sam radila sama.*

*Sama sam izrađivala materijale. Znači postoji neki hrvatsko-ukrajinski rječnik, slikovni, to sam nešto našla i onda se moglo sa sličicama raditi to, i materijale same. I mi smo zapravo izradili te testove, kojima su oni pristupili, što je čitanje s razumijevanjem, to jesmo, pokrili sve te dijelove, ali sama sam morala raditi materijale jer ih nema.*

U okviru kategorije pedagogije jednakosti izdvajaju se dvije vrlo često opisivane prakse nastavnika, povezane s činjenicom da većina učenika s kojima nastavnici rade hrvatski jezik poznaje na razini koja im ne omogućuje aktivno praćenje nastave i sudjelovanje u nastavnim aktivnostima. Prva je *praksa jezične fleksibilnosti* odnosno korištenja engleskoga ili nekoga drugog stranog jezika kojim se učenik služi, kako bi učenicima omogućili barem određenu razinu uključenosti u nastavni proces:

*Ja sam imala jednu učenicu isto je bila jedno vrijeme, Ukrajinka, koja se upisala pa ispisala, ona nije, ona je došla, ne znam, u dvanaestom mjesecu, prvom. Nije znala hrvatski ništa, bila je jako inteligentna i ona je na engleskom pričala i onda smo mi nešto engleski-hrvatski, al' ona je toliko bila inteligentna da je sve polovila, makar nije hrvatski baš dobro znala, ali nekak' se snašla i i tu smo čak na engleskom s njom...*



*Pa meni je isto bilo kad mi je učenica došla, ne zna ništa i sad ja na engleskom, znaš ono muka mi je, a moram s njom na engleskom, ne znam jesam to krivo rekla, znam da ona isto ne zna dobro, al' bila mi je malo frka, znaš ono...*

Ta je praksa jezične fleksibilnosti opisivana i u kontekstu ispitivanja učenika, pri čemu su nastavnici korištenjem stranoga jezika koji učenik poznaje nastojali omogućiti razumijevanje ispitnoga gradiva:

*Tako da, čak što se tiče pismenoga, koncentrirali bi se više na usmenome odgovaranju, čak sam ja pokušavala u nekim situacijama pa smo pričali i na engleskom jeziku...*

Druga je kontekstualno uvjetovana praksa ona *strategijske popustljivosti*, nastavnička tendencija snižavanja kriterija kada su u pitanju učenici migrantskoga porijekla, temeljena na uvažavanju izazovne situacije u kojoj se učenici nalaze, nerijetko bivajući uključeni u redovan odgojno-obrazovni proces bez dostatne razine poznavanja hrvatskoga jezika. Ovaj je fenomen osobito primjetan u odnosu s učenicima iz Ukrajine, u čijemu slučaju tendenciju strategijske popustljivosti nastavnika dodatno osnažuje njihova osjetljivost za eventualna traumatska iskustva koja su učenici proživjeli prije dolaska u Hrvatsku:

*Da, a dobila je dva na kraju jer nam je bilo teško šta ćemo sad, kak ćemo ju srušit, šta će bit još ako padne još taj razred. Tako da mi u suštini popustimo tad, baš u ekstremnim slučajevima.*

*A kad riješe pripremnu nastavu kad krenu s ocjenjivanjem, onda isto u pravilu na svoju ruku iako je to sve kao redovni program dam nekakav prilagođeni ispit. Mislim nije, idem, idem u smjeru nekakvog olakšavanja, neću reć poklanjanja, ali što više pojednostavit da dijete ima neki osjećaj postignuća i da ima neki osjećaj kao da, kao da napreduje. Mislim da je to korisnije nego da sad završi taj pripremni ciklus, napokon dođe do ocjenjivanja i – da ga srežemo i, i ubijemo u pojam.*

*Usmeno sam ju ispitivala, vrlo dobro je ona iskazala svoje znanje. Naravno uz gramatičke poteškoće, dakle gramatika nije na razini. Ono što ja činim za tu učenicu je zapravo da zanemarujem taj jezični dio kada ona treba pokazati znanje. Pisali su mi sada školsku zadaću, nisam ju stigla ispraviti, malo sam samo prošla. Tu ću kriterije isto sniziti, iako je jezik sastavni dio kurikulumu iz hrvatskoga jezika i trebali bismo raditi na tome da ona do četvrtog razreda zaista da dođe do neke razine da može neometano izaći na državnu maturu.*

U kategoriji **smanjivanja predrasuda** nastavnici su opisivali akcije kojima nastoje modificirati predrasudne stavove domicilnih učenika prema učenicima migrantskoga porijekla, pri čemu naglasak biva stavljen na razvoj empatije i kritičkoga mišljenja učenika:



*Znači prioritet, bar meni, nije bio prvo hoće li to dijete nešto naučiti, nego hoće li se unutar tog razreda socijalizirati, onda hoće druga djeca potencijalno njih prihvatiti ili ne prihvatiti...*

*Pa pričamo o tome, pričamo o tome, i nekako, mislim pokušam ja to uvijek osvijestiti na neki način i čisto spustiti na tu neku razinu da jednostavno pokušaju razumjeti situaciju i zbog čega je to napravljeno na način na koji je i zašto je dječak stavljen u razred koji je.*

*Nekako ja kod njih pokušavam, ne navoditi niti na jedan pretjerano stav, nego samo kritičko mišljenje, onako da pokušaju biti što objektivniji i generalno kad se upoznaš jer ima raznih stvarno kultura, ima potpuno drugačijih kultura nego što su kod nas...*

*Kad bi tako poradila, da vam sad sve ne prepričavam, na njihovoj empatiji, onda sam vidjela da oni aba, shvaćaju.*

U kategoriji akcija nastavnika usmjerenih na **oblikovanje osnažujućega razrednoga okruženja i školske zajednice** nastavnici su isticali važnost inkluzivne razredne kulture, na čijoj je izgradnji potrebno kontinuirano raditi, počevši od pripreme razreda za dolazak novoga učenika; osmišljavanja i provođenja različitih aktivnosti usmjerenih na međusobno upoznavanje i povezivanje; redovitoga vođenja senzibilizirajućih razgovora s domicilnim učenicima te dijaloškoga praćenja razine uključenosti i prihvaćenosti učenika migrantskoga porijekla:

*Potrudila sam se sa svojim razredom izraziti im dobrodošlicu kako bi se što prije prilagodili i osjećali veću pripadnost u našem okruženju. Tako da smo zapravo već prije tri godine počeli organizirati ukrajinsko-hrvatske večeri na kojima bismo vodili te večeri na hrvatskom i ukrajinskom jeziku, a oni su se pripremali za recitaciju pjesama na ukrajinskom jeziku, pjevali smo ukrajinske narodne pjesme. I uistinu su se svi Ukrajinci odazvali, došli bi na ta okupljanja, međusobno bi se upoznali, razgovarali, hmmm... razmijenili kontakte, informacije jer oni znaju biti u suprotnim smjenama u školi tako da je to uistinu bilo dobro što smo ih odmah u početku povezali i tako povezali ove sve nove koji dolaze. Uvijek nešto organiziramo, neko okupljanje, kako bi se oni međusobno upoznali i družili.*

*Oni će se truditi, ja sam stvarno s njima, taj razred je stvarno dobar, stvarno se svi trude i žele, ali kada nema baš nekog pomaka onda oni, ono odustanu. Onda opet treba s njima raditi ali opet kada, kad smo svi uvijek zajedno na satu razrednika i naravno imamo neke teme koje su uvijek [smije se] prihvaćanje različitosti i to sve, al mislim koliko to njima dolazi do glave i koliko oni to povezuju i to sve dok im se stvarno ne kaže otvoreno.*

*Pitam ih jesu li zadovoljni, trebaju li pomoć, kako im ide, tako da jednostavno mislim taj ljudski faktor je potreban da se oni stvarno osjećaju ugodno u školi i da su motivirani i da uče.*



## 4.2. Izazovi u radu nastavnika s učenicima migrantskoga porijekla

Prvu kategoriju izazova s kojima se nastavnici susreću u radu s učenicima migrantskoga porijekla čine izazovi povezani s institucijskim resursima i strategijama za implementaciju kulturno responsivnoga odgoja i obrazovanja te nedostatnom razinom podrške na sustavnoj razini. Nastavnici su opisivali **osjećaj prepuštenosti samima sebi** u procesu uključivanja učenika migrantskoga porijekla u školu, kojemu najčešće nije prethodila nikakva priprema, već su se nastavnici, suočeni s takvom situacijom, snalazili najbolje kako su znali, rješavajući na licu mjesta izazove povezane s utvrđivanjem obrazovnoga i jezičnoga statusa učenika; izvedbom pripreme nastave hrvatskoga jezika; pripremom učenika i roditelja ostale djece za dolazak novih učenika u razred i drugim izazovima:

*... ispočetka je bio kaos. I što ćemo sad? Kako testirat djecu? Radili smo neki prvi kao brzi test poznavanja. Pa odakle krenut? Pa smo se sami u biti snalazili, nije postajala nekakva, nekakvi pokazatelji neki testovi, gdje spremiti djecu, ako ne zna jezik, ako malo zna jezik, obzirom na godine u koji razred ih smjestiti. Znači to su te neke tehničke poteškoće pa sve do onog kako će reagirati naše društvo. To je prvi put da su se susreli s nekakvim, općenito hrvatsko društvo, se prvi puta susreće sa nekakvim multikulturalizmom, možemo reći. Dosta je prije homogeno bilo do tada i kako će prihvatiti djeca, kako će prihvatiti roditelji? Trebamo li njih pripremiti? Tisuću i tisuću i jedno pitanje.*

*Želim da se osjeća uspješno i kao dobar učenik, da želi doći u školu, a bojim se kako, ako mu krenu dolaziti loše ocjene. Jer kolege nisu sigurni, kako da mu pristupe, da li da mu daju prilagođeni program, individualizirani... mislim ne znam. Na prošloj sjednici razrednog vijeća sam... rekla mi je i pedagoginja da nigdje nema, nigdje ne piše točno kako se treba postupati s tim učenicima. Kažu treba imati njihovu dobrobit, treba se gledat napredak naravno, to je sve istina, to svi žele, ali je to jako onako slobodna interpretacija...*

*Ja sam profesorica hrvatskog, ja sam bila bačena u to, imaš pripremljenu nastavu, imaš to. Znači bez ikakve pomoći, okej pitala sam neke kolegice iz drugih škola, što su, kako mogu savjetovati i to. Sve materijale izrađivala sama, ali meni nitko nije dao nikakvu uputu. Imaš 70 sati održati s njim i to je to. I jedina uputa koja je bila, smiješ ih uzimati s nekih sati, ako tebi bolje paše, kad sam imala rupe sam znala pokrivat...*

*Ne, ne, ja sam tri dana promišljala što ću ja sad, kako ću ja to, pa sam čak i ukrajinski malo išla gledati, nisam znala na kojoj su razini ti učenici.*

Izazov nastavnicima predstavlja i činjenica da su s iskustvima učenika migrantskoga porijekla prilikom njihova uključivanja u odgojno-obrazovni proces **upoznati na površnoj razini, što ih, u kombinaciji s ograničenim vremenskim resursima**, čini opreznima odnosno nesklonima adresiranju određenih tema u odnosu s učenicima:



*Ne znamo kako će reagirat, ne znamo detalje u pravilu nikada o toj djeci. Ok, oni nama kažu on je došao od tamo i tamo, ali van toga ništa puno...*

*Kad sam ja na satu razrednika imala da piše dvojezično i da piše na hrvatskom i na ukrajinskom i da obradimo nešto što je povezano s Ukrajinom, našla sam neki priručnik online kako se može raditi na satu razrednika, on bi se malo onako nasmiješio, ali nije ništa... nije se htio ništa više uključiti, činilo mi se ko da mu je to bolno. I onda nisam nikad sigurna koliko smijem, koliko mu smijem ga pitati vezano za to, dal ću ga povrijediti.*

*Ali još jedna stvar, mi nemamo toliko vremena...*

Nedostatak vremena, u kombinaciji s heterogenom strukturom razredne zajednice, u kojoj veći broj učenika ima potrebu za individualiziranim pristupom, može pak dovesti do **osjećaja preopterećenosti** i nezadovoljstva vlastitim radom uslijed činjenice da je u okviru jednoga nastavnoga sata vrlo izazovno kvalitetno se posvetiti individualnim potrebama većega broja učenika:

*Da mislim, naš sat traje 45 minuta. Evo to je jedan problem gdje bi trebala neka potpora.. moj sat traje 45minuta. Ja samo u svome razredu imam više učenika prema individualizaciji, ima dijete po prilagođenom programu, imam jedno dijete s poremećajem u ponašanju, imam dijete koje ne govori hrvatski. Ja ne znam kako sve stiči u 45 minuta, ali zbilja. Meni je, i nekad se na kraju sata osjećam jako loše. Nisam napravila ovo, nisam dala ovo, nisam se dovoljno posvetila tom djetetu, tražitelju azila, nekad se osjećam loše, ono sjedio je dala sam mu nešto, ali to nije to. Nisam stigla, nisam stigla. Ali ne stignem, realno ne stignem.*

*Svi Ukrajinci upisani su u moj razred bili, zato što kao da budu skupa i da im bude lakše i onda sam u tom momentu mislila pa očito sam kažnjena... morat ću dobit četiri djeteta koja su prošla teške stvari i pitanje je kak' znaju jezik, tak da sam se osjećala ne zato što su Ukrajinci, nego zato jer sam znala da će mi bit teško...*

Osjećaju preopterećenosti nastavnika pridonosi i visoka razina **emocionalne angažiranosti** koju rad s učenicima migrantskoga porijekla iziskuje:

*Tak da smo mi naučeni na bolne priče i baš što je rekla kolegica, reagiram već onak', dobro 'ajmo rješavat'.*

*Pa užas... pa je... tako da nije, samo kažem, barem ja imam takvo iskustvo, možda jer se dajem tako, na taj način, nije toliko obrazovno, to jest što nam fale materijal, već odgojno. Suočiti se sa sudbinama te djece...*

*Dakle mi moramo pomagati, isključit' emocije neke možda jer mene osobno to dosta ponekad koči.*

Sljedeću kategoriju izazova koje su nastavnici opisivali čine oni povezani s određenim karakteristikama, iskustvima i obrascima pozicioniranja učenika migrantskoga porijekla u nastavnome procesu odnosno u odnosima s nastavnicima i drugim učenicima. Kao glavni izazov u toj se kategoriji ističe **jezična barijera**:



*Oni na satu... mislim oni dobiju od mene plan ploče, oni gledaju u mene, oni mene slušaju, ali kad ja želim nešto njih pitati, nešto najjednostavnije, oni mene ne razumiju. Mislim, možda i razumiju, ali mi ne znaju odgovoriti na hrvatskom.*

*Ok, a prije toga mi je situacija gdje dođe dijete koje (...) ne priča hrvatski, ne priča engleski, ne piše latiničnim pismom i onda kako ikakvu razinu komunikaciju ostvariti? Kako ikako doprijeti do tog djeteta da se ono osjeća kao da tu pripada, da se osjeća ugodno, da može doći do mene kao razrednika recimo ako ima ikakav problem, te neke situacije u tom drugom vidu problema, tako da ima svega.*

Dodatan sloj izazova vezanih za jezičnu barijeru predstavlja **nedovoljan broj sati pripremne nastave** jer učenici, čak i nakon što završe dva ciklusa pripremne nastave, ne usvoje hrvatski jezik na razini dostatnoj za akademske potrebe, što s vremenom odnosno prelaskom u više razrede postaje sve izraženiji i kompleksniji problem:

*Dakle 70 sati je prvo premalo, to ću odmah reć kao profesor hrvatskog jezika. Premalo jer prvo ti ode nekih 20 sati da ti uopće probiješ do djeteta, da on nauči one osnove dobar dan, kako ste i slično jel. I da mi uopće tu nekakvu osnovnu komunikaciju dnevnu uspostavimo. (...) I zatim dolazimo do toga da oni polažu taj pripremni ispit koji je ono bazičan hrvatski jezik za svakodnevnu komunikaciju, a nema vokabulara evo iz geografije, iz povijesti, iz biologije, iz matematike. Još matematiku, kol'ko sam vidila, oni nekako i shvate zato što su brojevi pa je ono matematika, 'ajmo reć, ista, univerzalna je al' geografija, povijest nisu. I mi, a di nam je fizika i kemija, mi ne dolazimo uopće do tih pojmova jer mi imamo samo 70 sati koji njih pripreme da oni mogu reći dobar dan, kako ste i to je to.*

*Tako da evo to je velika problematika tih 70 sati što je zbilja premalo i što nema nekakvog konkretnog materijala razrađenog kojim bi se u principu te učenike pripremlilo i za ostale predmete. A šta je to, oni sad nauče te osnove dobar dan, kako ste... hmmm... ne znam, mlijeko, kruh, mislim je l' bazične stvari, a sad oni odjednom moraju učiti, ne znam, industrijsku revoluciju, sad ono ne znam, o čemu pričamo, je l'.*

Uz jezičnu barijeru, izazov predstavljaju i **isprekidana obrazovna iskustva učenika**, zbog čega nerijetko bivaju smješteni u razrede koji ne odgovaraju njihovoj kronološkoj dobi:

*Da su bar približno, ali ima problema da ima dječaka koji su, kako je osnovna škola specifična, jedna godina čini čuda, u razvoju, fizičkom. Tako da ovaj već ima bradu, a ovaj je mali mali...*

*Mi smo baš na skupovima razgovarali što bi bilo bolje, staviti djecu po dobi ili po nekakvom sličnom predznanju? Nema rješenja, i jedno i drugo ima i pozitivne i negativne stvari...*



Sljedeći izazov opisivan u ovoj kategoriji predstavlja **otpor učenika**, u vidu njihove percipirane neresponsivnosti za nastojanja nastavnika i drugih učenika za aktivnim uključivanjem u odgojno-obrazovni proces:

*A ta učenica je stvarno imala velikih problema, dakle, ona je bila u otporu, ona nije htjela biti u Hrvatskoj, nije htjela biti u tom razredu. Ja sam nju puno puta poticala, ona je rekla - meni nitko tu ne odgovara. A i razred se onda jednostavno odmaknuo od nje i tak da je to bila jedna teška situacija.*

*A za A. je najveći problem što je uopće odbijao prihvatiti da sada tu ide u školu, da će tu ostati, da se treba povezati s učenicima.*

*Imao sam i ja takve situacije, bilješke i to, i jednostavno, koliko god ja davao materijala, pokušavao, jednostavno su bila djeca koja su totalno nezainteresirana bila za to sve jer pretpostavljam da su znali da je ovo samo usputna postaja na njihovom putu, da su tu zato što po hrvatskom zakonu tu moraju biti i nemaju izbora i onda naravno da će i moja motivacija nekako padati kad, kad vidim da, da meni ne daju ništa, ništa natrag...*

*Oni bi ga zvali van, da ide s njima nakon škole, on bi to sve odbijao, nije htio bit u razrednoj grupi na Whatsappu. Ako bi oni krenuli s njim zajedno doma on bi u jednom trenutku otrčao od njih... i tako.*

Nastavnici su kao izazov povezan s učenicima prepoznali i **kulturne razlike**, konkretno **patrijarhalne vrijednosti** karakteristične za dio društava iz kojih učenici migrantskoga porijekla dolaze, a koje predstavljaju specifičan oblik rodno uvjetovanoga izazova:

*Mislim nije sve idealno, da se razumijemo, uvijek postoje nekakvi problemi, ja sam se s njima suočila. Tipa žene ne smiju imati mobitel i takve stvari. Da, da, kolegica koja je imala dječaka koji je iz patrijarhalne obitelji, gdje žene ne smiju imati mobitel, mislim ne krivim ja dječaka pa on je tako naučio. Žene ne smiju imati mobitel. Kod nekih sam primijetila da žene nemaju autoritet kao učitelji, ne sluša ih se... Bilo je takvih izjava, u stilu Vi ste žena ili ono neću vas slušati. Vi ste učiteljica, mislim Vi ste žensko ne. Tako da se razumijemo nije sve idealno.*

U istu kategoriju izazova smještaju se i kulturno odnosno društveno uvjetovane **razlike u poimanju dječjih prava**:

*Tako da imate vi tu i teških situacija. Dijete koje želi raditi pa Vi morate njima objasniti da zakon kod nas ne dozvoljava maloljetnički rad, a oni žele sebi priuštiti za život jer je to kod njih normalno. Već sa petnaest godina smiju raditi, kod nas to ne smiješ raditi i tako dalje dalje...*

Posebnu kategoriju izazova s kojima se nastavnici suočavaju predstavljaju **pre-drasudni stavovi** domicilnih učenika, na koje nastavnici odgovaraju naglašavanjem činjenice da su svi ljudi isti odnosno da je nepravedno nekoga procjenjivati na temelju boje kože, bez prethodnoga upoznavanja osobe:





*Njihovi stavovi vezano za useljavanja, koliko je 'ko, prava kakva ima, 'ko bi kome dao koja prava i kod tog se vidi da oni ipak prefe..., drže do, isto drže do svoga i ne žele baš da budemo manjina je l'.*

*Ja isto to primijetim kad ovak', ne znam tipa neka predavanja o putovanjima, o zemljama, o ovom onom, onda isto kad nešto tak spominjemo, isto često, barem u svakom razredu neko veli joj ja se bojim tih migranata, ja kad njih vidim u skupini ja se bojim ili ti Nepalci baš su mi grozni (...) I tak, imaju neku predrasudu i strah.*

Pritom je primjetno da su predrasudnim stavovima izloženi određene skupine učenika migrantskoga porijekla, za razumijevanje čijih je iskustava, kao temelja za transformativno pedagoško djelovanje, nužan intersekcijski pristup:

*Da, čini mi se veći problem sa djecom koja su crnci... Tu ima osjećaj da puno to teže prihvaćaju, nego nekoga tko dođe iz Rusije, iz Ukrajine, što god. I tu je bilo rasističkih komentara, vrijeđanja, svega toga. Tamo kod malih je to bilo. Imam osjećaj da su tamo okruženi s tako glupim materijalima na internetu, to sve šta gledaju po društvenim mrežama, sve te neke njihove fore, videi koji idu prema tim rasističkim smjerovima onda to njima uđe u vokabular, ni ne znaju što govore zapravo, ali to izbace i toj djeci. Djeca koju vrijeđaju, znaju značenje iza toga puno bolje od njih pa ih to povrijedi i oni to sve kroz neku kao šalu, a zapravo grozno rade.*

Razloge izazovnosti nošenja s takvim stavovima nastavnici prepoznaju u činjenici da učenici s njima dolaze u školu, nakon što su već snažno formirani u obiteljskome kontekstu:

*... nismo, ne odgajamo ih, mislim mi ispravljamo krive Drine, ali ovaj, odgajaju ih roditelji i sredina u kojoj rastu, prema tome naravno da je škola, nikad, barem mislim da nitko od profesora nikad neće zastupat nekakav stav koji nije, kako bih rekla, humanistički, ali dođu eto tak. Čuju od roditelja kod kuće: vidi ga kakav je, ovo je ono, pa će netko to i ponovit.*

Iako su uglavnom fokusirani na predrasude koje primjećuju među učenicima, nastavnici su primijetili da je njihova prisutnost karakteristična za čitavo društvo, uključujući i same nastavnike:

*A i često je kod ljudi taj strah neki, ta neka predrasuda... ja čujem i odrasle ljude i svoje kolege, joj Nepalci, pa kak neće djeca, onda mislim, tak da...*

#### 4.3. Potrebe nastavnika za podrškom u radu s učenicima migrantskoga porijekla

Potrebe nastavnika za podrškom u radu s učenicima migrantskoga porijekla odraz su prethodno opisanih izazova s kojima se nastavnici svakodnevno susreću. Prvu kategoriju čine potrebe povezane s učenicima migrantskoga porijekla, u okviru koje nastavnici na prvome mjestu ističu potrebu za **kvalitetnijom podrškom učeni-**



**ma u usvajanju hrvatskoga jezika**, slažući se s tim da 70 sati pripreme nastave nije dostatno za usvajanje hrvatskoga jezika na razini koja bi učenicima omogućila uključivanje u nastavni proces odnosno da jezična podrška mora biti kontinuirana i diferencirana s obzirom na specifične potrebe učenika:

*Sedamdeset sati nije dovoljno za nekoga tko ne zna ništa i ne ide mu baš previše.*

*Da, i možda da se vidi ako je neko savladao, da stvarno pišu test i da se vidi, ti si savladao, okej. Ako ti nisi savladao, ti moraš imati još sati. A ne da se veli ne mi smo odradili formu, ti si odradio to, pa sad baš me briga jel znaš il ne znaš.*

*A mislim da bi bilo dobro čak i kad polože te osnove da imaju pravo... Još dodatno učenje za više, za nekakvu višu razinu. Znaju samo osnove i onda ih se baci u razred...*

*Dakle tu mora bit... 70 sati je premalo i zbilja tečajevi hrvatskog jezika unutar škole, škola stranih jezika i ta diferencijacija, tako je. Onda se i materijali drugačije pripremaju.*

U istoj su kategoriji nastavnici istaknuli **potrebu za podrškom stručnjaka za mentalno zdravlje**, koji bi učenicima mogli pružiti adekvatnu podršku u situacijama u kojima problemi s kojima se učenici nose nadilaze kompetencije nastavnika odnosno dovode ih u situaciju u kojoj se osjećaju odgovornima za rješavanje problema koji nisu ili ne bi trebali biti dio njihove profesionalne odgovornosti:

*Ja ne bi rekla da nama treba, ja bi rekla da trebaju školama dodatne osobe... psiholozi ili tako nešto... ja ne želim bit osoba, ja nisam psiholog ili psihijatar i od mene se nekad, ja ne želim da se od mene to očekuje... iskreno, jer ono u nekim situacijama ispada da mi moramo imati kompetencije koje mi ne moramo imati. Postoje ljudi koji su stručni za određene poslove, a ne pruža se ta usluga u našim ustanovama. Mi moramo imat bolju psihološku, mi uistinu moramo imat više psihologa, ja bi rekla psihijatara. Ili bar nekakav psihijatar na stand-by-u, za par škola koji dobivao dodatnu nekakvu naknadu, da mu dođe određeni broj učenika redovito. Uistinu imamo veliki porast tih potreba, mentalno zdravlje...*

*Da, ja ne mogu reći da s Ukrajinčima sam imala takav problem neki te, samo ta psihološka pomoć za ljude koji su prošli, koji prolaze rat gdje su im očevi ostali u zemlji gdje moraju bit na ratištu, ta djeca sigurno pate. Tako da se uzme to u obzir da stvarno njima treba podrška.*

*Ja mislim da definitivno treba neka podrška kod te djece koja se odbijaju ono u razred uklopiti, ali nemam prijedlog konkretni kako bi tu podršku napraviti jer mislim da sat razrednika nije dovoljno, a na redovnoj nastavi, nažalost, svi smo koncentrirani da napravimo sve što trebamo napraviti... Znači možemo mi nešto tu i tamo ubaciti ili tipa te stvari da potičemo rad u grupi, da imaju empatije i sve, ali definitivno bi trebali još nešto kod ovih kojima to nije dovoljno.*



Sljedeću kategoriju potreba čine one povezane s podrškom nastavnicima na razini institucije, pri čemu se na prvome mjestu ističe potreba za aktivnijom **podrškom stručne službe**:

*A to zbilja mora i stručna služba, a ne samo mi nastavnici. Mi se možemo prilagoditi, al' nama treba savjetovat' kako se ponašat u tim nekim određenim situacijama, 'ajmo reć', baš psiholog tu treba. Znači da psiholog, pedagog, stručna služba daju neke smjernice...*

*I kako recimo, još šire, kako pristupiti djeci koja su traumatizirana, kojoj ne znamo kako, tipa da l' ćemo povrijediti. (...) To bi isto trebala recimo stručna služba upoznat nas sa njihovom pozadinom pa reći kako oni preferiraju, to bi trebala bit suradnja sa roditeljima i tak'.*

*Moramo staviti ipak nekakav fokus. Uzmi ga onako jedanput tjedno, nađi vremena, procijeni dijete jer mi ga ne znamo procijeniti s tim nekim stvarima. Ja ne znam što je točno tom djetetu je l' zašto je tak. Zašto tako reagira ili nešto. Daj mi neke savjete, lako mi ove svoje materijale...*

Usto, nastavnici su prepoznali potrebu sustavnijega pristupa uključivanju učenika migrantskoga porijekla na razini institucije, predloživši formiranje **školskih timova** za izradu individualiziranih materijala i pružanje drugih oblika podrške učenicima:

*Pa prvo da budu stručnjaci iz hrvatskog jezika da se zajedno na razini škole naprave materijali, zajedno sa stručnom službom koja će procijeniti zapravo u kakvom stanju su ta djeca. I da mi onda kao sustručnjaci iz hrvatskog napravimo zajedno k'o onda kad vi dođete na tečaj hrvatskog jezika u neku školu stranih jezika i onda se vas prvo stavi, ne znam, u grupe koje pripadate. Tako bi mi trebali napraviti'.*

*Možda izraditi nekakve materijale koji će obuhvaćati već neke pojmove iz tih određenih predmeta, al to sigurno ne mogu kroatisti sami raditi. Znači ne mogu ja bez kolegice iz geografije, il evo iz matematike, biologije, kemije sastavit neke materijale, ako nije moje područje, jel.*

*Ali evo i izrada materijala, evo sad ne znam, cure meni dofuraju, gle mi sad ne znam, mi imamo te i te pojmove u matematici u 6. razredu, daj to negdje ubaci. To se sve može, ne znam, iz, okej nećeš ti sad njima dati iz ne znam, biologije svih 50 pojmova, al ćeš od tih 50 odabrat 15, pa ćeš mi dat tih 15 pa ajmo negdje to ubacit', odradit', pripremit' ga, je l'. Ili ne znam, geografija opet, oni imaju sad ne znam, rade Europu, super, nećeš od njih tražiti, ne znam, površine šta im je preteško, ali će neke bazne stvari... Je l' to je to, to je taj tim koji bi trebao onda zajedno raditi.*

Uz potrebu formiranja školskih timova, spomenuta je i potreba organiziranja **kolegijalnih kružoka**, koji bi nastavnicima omogućili priliku za povezivanje s kolegama i zajedničko planiranje, a koji mogu uključivati i **povezivanje i razmjenu iskustava s drugim školama**:



*Mislim da bi općenito sva poduzeća, škole, kako god hoćete, trebale često imat' neke ovako, neka okupljanja gdje čovjek kaže i ono što je dobro i ono što je loše. Imam osjećaj da smo mi kao društvo vrlo zatvoreni što se toga tiče. Mislim svi mi griješimo, ali možda mene netko razgovorom, možda i nekad neugodan bude, al' me upozori, a možda stvarno trebam razmisliti jesam li donijela neku dobru odluku. Mislim da uistinu i djeca i odrasli i svi u ovom društvu premalo razgovaraju. Samo se nekako ide dalje, ajde nekako ćemo to riješiti...*

Posljednju kategoriju potreba čine one povezane s podrškom nastavnicima na razini sustava, pri čemu je na prvome mjestu istaknuta potreba za snažnijom **podrškom nadležnih institucija**, u vidu formalnih smjernica, uputa i materijala za rad s učenicima migrantskoga porijekla:

*Meni su neki rekli pa je l' smijem ja to napraviti, je l' ja smijem njemu predložiti, je l' ja smijem... ne piše u e-dnevniku...*

*Mislim barem da se kaže neka donese svatko odluku kako će napraviti'. Al' da nam netko kaže ti to smiješ i trebaš njemu pristupiti drugačije nego drugim učenicima, da to nije samo imaj njegovu dobrobit na umu.*

*Mislim da su upute trenutno preopćenite, a treba ih puno više precizirat' i staviti odgovornost na ljude koje treba imati koji će onda razložiti korake i napraviti cijeli postupak i da se svi drže, da nekak' to malo rasporede da se zna 'ko šta radi i 'ko je za što zadužen, koje su odgovornosti koga i kako to sve ide.*

*Ali ono što je meni recimo bilo jako teško... ja nisam imala nikakav program. Ministarstvo je poslalo nešto vrlo općenito ali... daj mi neki materijal, nešto mi moraš ponuditi.*

Nastavnici su detaljno opisivali i potrebu za kvalitetnijim prilikama za **profesionalnim razvojem**, koje se ne bi svodile na posredovanje nastavnicima općenitih poruka o pristupanju različitosti i važnosti tolerancije i uvažavanja, koje ne procjenjuju korisnima. Nasuprot tome, iskazivali su potrebu za tematski fokusiranim prilikama za profesionalni razvoj usmjerenima na osnaživanje jezičnih kompetencija nastavnika za rad s učenicima izbjeglicama; upoznavanje nastavnika s različitim strategijama poticanja razredne kohezije; usvajanje strategija kulturno responsivnoga poučavanja te usvajanje strategija poučavanja hrvatskoga kao stranoga jezika:

*Mislim što ja mogu trebati za jednog Ukrajinca, Sirijca il' nekoga, šta bi bilo, super bi bilo da govorim sirijski il' ukrajinski. Hoću imat' tečaj, hajde može jedan tečaj ukrajinskog jezika.*

*Ja, ja bi jako voljela kad bi mi neko možda postavio neke strategije jer ovo je sve bilo nešto što sam se ja sama sjetila, što ono možda nije dovoljno...*

*Al' ono vi meni sad na skupu hrvatskog jezika govorite pedagogiju i psihologiju. To meni ne treba, to imamo mi tu empatiju, treba, treba, ali daj mi konkretan primjer kako razvit tehniku učenja stranog jezika da ta djeca to što brže naprave, da brže uhvate.*



*Dakle nema konkretnih materijala i onda nema ni za ostale kolege i kolegice, kako nešto prilagodit, kako nešto... ti pojmovi to sve... Dajte neke smjernice jezičari koji se time bave, kako djeci olakšati učenje ostalih jezika.*

## 5. Rasprava

Predstavljeni rezultati pokazuju da kvaliteta odgoja i obrazovanja učenika migrantskoga porijekla uvelike ovisi o individualnome angažmanu nastavnika, što biva još izraženije u kontekstu u kojemu sustavan pristup kvalitetnoj inkluziji učenika migrantskoga porijekla u odgojno-obrazovni sustav izostaje. Nastavnici su opisali praksu u kojoj su, zahvaljujući njihovom entuzijazmu, snalažljivosti, fleksibilnosti i empatiji, zastupljene dimenzije Banksova (2002) modela multikulturnoga odgoja i obrazovanja odnosno različiti elementi kulturno responsivnoga poučavanja (Gay, 2018). Međutim, u opisanoj je praksi primjetna i nedostatnost dobrih namjera (Gorski, 2008) u formi zadržavanja nastavnika na razini površnoga pristupa integraciji sadržaja odnosno determinističkoga, statičnoga poimanja kulture (Nieto, 2009), što ukazuje na potrebu osiguravanja nastavnicima prilike za jačanje njihovih kapaciteta za smisleno i svrhovito uključivanje u nastavu sadržaja o različitim kulturama, sustavima vrijednosti i društvenim praksama. Naime, takav pristup nastavi može imati višestruke pozitivne implikacije, ne samo za učenike migrantskoga porijekla već za sve učenike u razredu, pružajući priliku za upoznavanje s različitim kulturnim i društvenim kontekstima, razvijanje multiperspektivnosti, kritičkoga mišljenja, empatije i sposobnosti dubinskoga, relacijskoga razumijevanja društvenih pojava i procesa (Aronson i Laughter, 2016). Opisane su vještine usko povezane i s uspješnim adresiranjem predrasuda, temom koja se u rezultatima pokazala značajnom kako zbog predrasudnih stavova i diskriminirajućih ponašanja domicilnih učenika, tako i zbog predrasudnih stavova samih nastavnika. Riječ je o problemu za čije je adresiranje u radu s učenicima moguće pronaći empirijski potvrđene strategije, poput osiguravanja prilika za diskusiju, razvoja kritičkoga mišljenja, oblikovanja suradničkoga razrednog okruženja i razvoja empatije (Albarelo i sur. 2023; Berliner i Masterson, 2015; Hughes, 2017), dok je za nastavnike ključno prakticiranje kritičke refleksivnosti, kao temelja za promjenu vlastite prakse, aktivno reagiranje na predrasude i otvoren razgovor o njima, što dovodi do više razine otvorenosti i kritičkoga razmišljanja kod učenika (Grosland 2019, prema Bergamaschi i sur., 2022) i doprinosi većoj spremnosti učenika koji doživljavaju diskriminaciju na njezino prijavljivanje (Debarbieux, 1998, prema Bergamaschi i sur., 2022). Najveći izazov u radu s učenicima migrantskoga porijekla nastavnicima predstavlja jezična barijera, u brojnim istraživanjima identificirana kao glavna prepreka kvalitetnoj obrazovnoj inkluziji (Di Lisio i sur., 2025; Dryden-Peterson, 2016; Harju-Autti i sur., 2021), čiji je intenzitet, među ostalim, povezan s dobi učenika odnosno razinom obrazovnoga sustava u koju učenik biva uključen. Za učenike koji se u novoj zemlji



uključuju u više razrede osnovne škole, kvaliteta i duljina pripreme nastave jezika jedna je od ključnih determinanti njihova daljnega školovanja, pri čemu velik dio takvih učenika, neovisno o intelektualnim sposobnostima i obrazovnim preferencijama, svoj obrazovni put završava na najnižim razinama strukovnog obrazovanja (Crul, 2017). Kompleksnost ovoga problema u prikazanim je rezultatima dodatno ilustrirana kompenzacijskim praksama za kojima nastavnici posežu nastojeći ublažiti problem jezične barijere, poput one strategijske popustljivosti. Iako vođene brigom o dobrobiti djeteta i oslonjene na taktičnu procjenu u trenutku, kumulativni učinak takvih praksi može rezultirati usmjeravanjem učenika u manje zahtjevne obrazovne programe, njihovom percepcijom kao manje sposobnih u odnosu na ostale učenike te utjecati na način na koji učenici doživljavaju vlastite sposobnosti (Van Caundenberg i sur., 2020), što ukazuje na potrebu sustavnoga rješavanja uzroka koji dovode do pojave takvih praksi. Osim jezične barijere, nastavnicima velik izazov predstavlja i činjenica da o učenicima koji dolaze u njihove razrede imaju tek osnovne informacije, što ih, u kombinaciji s ograničenim vremenskim resursima, može činiti nesklonima ulaženju u dublji pedagoški odnos s učenicima odnosno otvaranju u razgovoru tema za koje procjenjuju da bi za učenike mogle biti retraumatizirajuće. Taj je problem povezan i s dilemama u vezi s primjerenosti i načinom prezentiranja određenih tema u nastavi odnosno dimenzijom integracije sadržaja, kao i nesigurnostima oko potrebe pružanja učeniku podrške u obliku stručne intervencije, što čini još jedno važno područje na specifičnim potrebama i iskustvima učenika temeljenih programa profesionalnoga razvoja nastavnika (Barrett i Berger, 2021). Ovo je pitanje neposredno povezano i s opisanim emocionalnim radom nastavnika i s njime povezanim osjećajem iscrpljenosti, temom zastupljenom u sve većemu broju istraživanja o nastavničkom sagorijevanju i protektivnim strategijama nošenja sa stresom (Kariou i sur., 2021). Kao jedna od strategija samozaštite u razgovorima s nastavnicima spominjana je emocionalna distanca, čija je pedagoška produktivnost povezana s emocijama kao inherentnim dijelom dobrog poučavanja (Hargreaves, 1998), ali i potencijalom *emocionalne nelagode* (Zembylas, 2010) u kontekstu osnaživanja nastavnika za nošenje s rastućom različitosti i s njome povezanim izazovima u nastavničkom radu. Elaborirajući taj potencijal, Zembylas (2010) ukazuje na važnost nelagodnih emocija u kreiranju empatije i dubljega razumijevanja samih sebe i drugih, kao i uloge emocija u održavanju odnosno propitivanju struktura privilegije i opresije (Zembylas i Chubbuck, u tisku, prema Zembylas, 2010), što ovu temu čini vrijednom zahvaćanja metodologijskim nacrtima koji bi omogućili njezino dublje, kontekstualno situirano razumijevanje i njime vođeno oblikovanje smjernica za pedagoško djelovanje. Potencijal akcijskoga istraživanja i sličnih, na transformaciju prakse refleksijom vođenih strategija, kako sugeriraju prikazani rezultati, iskoristiv je i u kontekstu institucijskih potreba nastavnika, kategorije u kojoj je isticana važnost intenzivnije podrške stručne službe, formiranja školskih timova za podršku učenicima migrantskoga porijekla i održavanja kolegijalnih kružoka koji bi nastavnicima omogućili priliku za grupnu refleksiju, razmjenu iskustava i zajed-



ničko osmišljavanje kontekstualno primjerenih strategija djelovanja. Uvažavajući rezultatima istraživanja potvrđenu kritičnu važnost osobnih i unutarnjih strategija u procesu uvođenja promjena u odgojno-obrazovnim institucijama (Goodson, 2001, prema Bartulović i Kušević, 2016), kao i multidimenzionalan, interseksijski karakter obrazovne inkluzije učenika izbjeglica, važno je istaknuti nužnost holističkoga pristupanja tom procesu čiji neizostavan dio, uz neposredno djelovanje nastavnika i institucijsku razinu, čini i razina obrazovne politike (de Wal Pastoor, 2017).

## 6. Zaključna razmatranja i preporuke

Provedeno istraživanje omogućilo nam je uvid u svakodnevicu rada nastavnika osnovnih i srednjih škola s učenicima migrantskoga porijekla u Hrvatskoj iz perspektive samih nastavnika. Kao što prikazani rezultati pokazuju, ta je svakodnevica obilježena različitim izazovima, dokumentiranim i brojnim drugim istraživanjima provedenima u domaćemu i stranome kontekstu (Bartulović i Širanović, 2020, 2021, 2025; Bužinkić i Petričušić, 2025; Crul, 2017; Dryden-Peterson, 2017; Gregurović et al, 2024; Koehler, 2025; Stasiūnaitienė i sur. 2020; Vrdoljak i sur., 2024). Vrijednost ovoga istraživanja očituje se prije svega u njegovoj kontekstualnoj specifičnosti, odnosno pružanju uvida u modalitete obrazovne inkluzije zastupljene u hrvatskim školama te specifične izazove i potrebe s kojima se nastavnici u tom procesu susreću. Na temelju tih uvida moguće je artikulirati pedagoški produktivan smjer budućih istraživanja ove teme, u kojemu bi naglasak trebao biti na interseksijskome pristupu razumijevanju odgojno-obrazovnih iskustava učenika migrantskoga porijekla; dokumentiranju i evaluaciji u praksi razvijanih inkluzivnih intervencija te obogaćivanju pedagoških spoznaja o sadržajnim i procesnim dimenzijama kritičke refleksivnosti nastavnika kao ključne dimenzije kulturno responsivnoga poučavanja. Usto, na temelju provedenoga istraživanja u svrhu je unapređivanja kvalitete odgoja i obrazovanja učenika migrantskoga porijekla moguće ponuditi sljedeće smjernice:

- osigurati veći broj sati pripreme nastave hrvatskoga jezika, uz kontinuiranu jezičnu podršku učenicima, osobito u višim razredima osnovne škole odnosno u srednjoj školi
- osigurati diversificirane, disciplinarno odnosno predmetno specifične prilike za profesionalni razvoj nastavnika, uključujući strategije integracije sadržaja u različitim predmetnim područjima; strategije primjene višejezičnoga poučavanja; strategije poučavanja hrvatskoga kao stranoga jezika; strategije adresiranja predrasuda i diskriminacije u razrednome odnosno školskome okruženju; strategije pedagoškoga rada s učenicima s traumatskim iskustvima; strategije prevencije nastavničkoga sagorijevanja na poslu
- osigurati diversificirane, profesionalnim ulogama članova stručne službe škole primjerene oblike profesionalnoga razvoja, u svrhu jačanja njihovih kapaciteta za



- pružanje kolegijalne podrške nastavnicima u adresiranju specifičnih potreba učenika migrantskoga porijekla
- osigurati dostupnost podrške stručnjaka za mentalno zdravlje na razini škole za učenike kojima je takav oblik podrške potreban
  - osigurati međuinstitucijsko povezivanje škola u svrhu razmjene iskustava, dijeljenja primjera dobre prakse i uspostavljanja suradničkih mreža
  - osigurati sustavnu podršku nastavnicima u obliku konkretnih strategija, smjernica i instrumenata za procjenu inicijalnoga statusa i potreba učenika prilikom uključivanja u školu te kulturno responsivno planiranje i implementiranje poučavanja, praćenja i vrednovanja postignuća učenika migrantskoga porijekla
  - osigurati usvajanje znanja, vještina i dispozicija za kulturno responsivno poučavanje tijekom inicijalnoga obrazovanja nastavnika
  - osigurati sustavno dokumentiranje, praćenje, evaluaciju i diseminaciju odozdo razvijanih praksi i strategija uključivanja učenika migrantskoga porijekla u odgojno-obrazovne institucije.

## Literatura

- Albarello, F., Manganelli, S., Cavicchiolo, E., Lucidi, F., Chirico, A., i Alivernini, F. (2023). Addressing adolescents' prejudice toward immigrants: The role of the classroom context. *Journal of Youth and Adolescence*, 52(5), 951-966. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10964-022-01725-y>
- Anthias, F. (2001). New hybridities, old concepts: the limits of "culture." *Ethnic and Racial Studies*, 24(4), 619-641. <https://doi.org/10.1080/01419870120049815>
- Aronson, B. i Laughter, J. (2016). The theory and practice of culturally relevant education: A synthesis of research across content areas. *Review of educational research*, 86(1), 163-206. <https://doi.org/10.3102/0034654315582066>
- Banks, J. A. (2002). *An Introduction to Multicultural Education*. Allyn and Bacon.
- Banks, J. A. i Banks, C. A. M. (Ur.). (2016). *Multicultural education: Issues and perspectives. Ninth Edition*. John Wiley i Sons.
- Barrett, N. i Berger, E. (2021). Teachers' experiences and recommendations to support refugee students exposed to trauma. *Social Psychology of Education*, 24(5), 1259-1280. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s11218-021-09657-4>
- Bartulović, M. i Kušević, B. (2016). Što je interkulturno obrazovanje? Priručnik za nastavnike i druge znatiželjnike. CMS.
- Bartulović, M., i Širanović, A. (2020). "You speak Farsi! But how?" The bottom-up action research model of the integration of refugee children in the Croatian education system. In B. Ćulum Ilić i I. Buchberger (Eds.), *Suvremeni trendovi i izazovi nastavničke profesije*:





- Zbornik Odsjeka za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci (pp. 143-163). University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences.
- Bartulović, M. i Širanović, A. (2021). Critical-reflexive approach to monitoring quality of integration of refugee students in elementary school in Croatia. In V. Mlinarević, M. Brust Nemet, i J. Husanović Pehar (Eds.), *Intercultural education, Education for interculturalism: Conference Proceedings* (pp. 28-41). Faculty of Education, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Republic of Croatia, Croatian Academy of Sciences and Arts, the Center for Scientific Work in Vinkovci, Republic of Croatia.
- Bartulović, M. i Širanović, A. (2025). "But what if we don't click?" Future pedagogues' self-study of pedagogical relations with refugee students. [Manuscript submitted for publication]. Department of Pedagogy, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Zagreb.
- Bergamaschi, A., Blaya, C., Arcidiacono, F. i Steff, J. (2022). Blatant and subtle prejudice, and the role of teachers in conveying tolerance and respect for the Other. *Intercultural Education*, 33(1), 17–34. <https://doi.org/10.1080/14675986.2021.2017643>
- Berliner, R. i Masterson, T. L. (2015). Review of Research: Promoting Empathy Development in the Early Childhood and Elementary Classroom. *Childhood Education*, 91(1), 57-64. <http://dx.doi.org/10.1080/00094056.2015.1001675>
- Bužinkić, E. i Petričušić, A. (2025). Left Behind: Unpacking the Racialization of Migrant and Minoritized Students in Croatian Education During COVID-19. *Migracijske i Etničke Teme*, 41(1), 97-120. <https://doi.org/10.11567/met.2025.4>
- Cochran-Smith, M. (2003a). The multiple meanings of multicultural teacher education: A conceptual framework. *Teacher Education Quarterly*, 30(2), 7-26.
- Cochran-Smith, M. (2003b). Standing at the crossroads: Multicultural teacher education at the beginning of the 21st century. *Multicultural perspectives*, 5(3), 3-11. [http://dx.doi.org/10.1207/S15327892MCP0503\\_02](http://dx.doi.org/10.1207/S15327892MCP0503_02)
- Cooc, N. i Kim, G. M. (2023). School inclusion of refugee students: Recent trends from international data. *Educational Researcher*, 52(4), 206-218. <https://doi.org/10.3102/0013189X221149396>
- Crul, M. R. J. (2017). *Refugee children in education in Europe: How to prevent a lost generation?* SIRIUS Network Policy Brief Series. <http://www.sirius-migrationeducation.org/wp-content/uploads/2012/06/Refugee-children-in-education-in-Europe.-How-to-prevent-a-lost-generation.pdf>
- Di Lisio, G., Fernández, M., i Serrano, I. (2025). Unveiling Vulnerability Determinants Among Migrant-Background Students: A Systematic Review. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2025(1), 2069119. <http://dx.doi.org/10.1155/cad/2069119>
- Dervin, F. (2015). Towards post-intercultural teacher education: Analysing 'extreme' intercultural dialogue to reconstruct interculturality. *European Journal of Teacher Education*, 38(1), 71-86. <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2014.902441>
- 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), 131-148. <https://doi.org/10.1177/1477878515622703>



- Gay, G. (2018). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice. Third Edition*. Teachers College Press.
- Gay, G. (2015). The what, why, and how of culturally responsive teaching: international mandates, challenges, and opportunities. *Multicultural Education Review*, (7)3, 123-139. <http://dx.doi.org/10.1080/2005615X.2015.1072079>
- Gay, G. (2005). Politics of multicultural teacher education. *Journal of Teacher Education*, 56(3), 221-228. <https://doi.org/10.1177/0022487105275913>
- Gay, G. i Howard, T. C. (2000). Multicultural teacher education for the 21st century. *The Teacher Educator*, 36(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/08878730009555246>
- Gorski, P. C. (2009). What we're teaching teachers: An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi. *Teaching and Teacher Education*, 25 (2), 309-318. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2008.07.008>
- Gorski, P. C. (2008). Good intentions are not enough: A decolonizing intercultural education. *Intercultural education*, 19(6), 515-525. <http://dx.doi.org/10.1080/14675980802568319>
- Gorski, P. C. i Parekh, G. (2020). Supporting Critical Multicultural Teacher Educators: Transformative teaching, social justice education, and perceptions of institutional support. *Intercultural Education*, 31(3), 265–285. <https://doi.org/10.1080/14675986.2020.1728497>
- Grant, C. A. (1994). Best practices in teacher preparation for urban schools: Lessons from the multicultural teacher education literature. *Action in Teacher Education*, 16(3), 1-18.
- Gregurović, M., Kuti, S. i Božić, S. (2024). Obrazovno postignuće učenika migrantskog porijekla u Hrvatskoj: što nam (ne) govore PISA rezultati. U Z. Ristić Dedić (ur.) *Budućnost obrazovanja : novi pravci u istraživanjima i praksi: knjiga sažetaka*, str. 57-58. Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and teacher education*, 14(8), 835-854. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)
- Harju-Autti, R., Mäkinen, M. i Rättyä, K. (2021). 'Things should be explained so that the students understand them': adolescent immigrant students' perspectives on learning the language of schooling in Finland. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(8), 2949–2961. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1995696>
- Hughes, C. (2017). *Understanding prejudice and education: The challenge for future generations*. Routledge.
- Ialuna, F., Civitillo, S., i Jugert, P. (2024). Culturally responsive teaching, teacher-student relationship and school belongingness: A multi-informant study in ethnically diverse classrooms. *Learning, Culture and Social Interaction*, 47, 100839. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2024.100839>
- Karabacak, N., Kocakuşak, N. Ü., Vural, R. A. i Poyrazlı, Ş. (2025). Why curriculum and culturally responsive teaching is important in the education of refugee children: Some suggestions from the field. *Social Policy and Society*, 1-17. <http://dx.doi.org/10.1017/S1474746425000028>



- Kariou, A., Koutsimani, P., Montgomery, A., i Lainidi, O. (2021). Emotional labor and burnout among teachers: A systematic review. *International journal of environmental research and public health*, 18(23), 12760. <https://doi.org/10.3390/ijerph182312760>
- Koehler, C. (2025). Revisiting refugee education findings of the multi-country partnership to enhance the education of refugee and asylum-seeking youth in Europe-PERA. *Intercultural Education*, 36(2), 143-161. <http://dx.doi.org/10.1080/14675986.2025.2454198>
- Koehler, C. i Schneider, J. (2019). Young refugees in education: the particular challenges of school systems in Europe. *Comparative migration studies*, 7(1), 1-20. <https://doi.org/10.1186/s40878-019-0129-3>
- Koukoulidis, N. M., Kotluk, N. i Brown, J. C. (2024). The status of culturally relevant teacher education in the European context: A systematic review of research. *Review of Education*, 12(3), e70002. <http://dx.doi.org/10.1002/rev3.70002>
- Ladson-Billings, G. (1995). Multicultural teacher education: Research, policy, and practices. U J. A. Banks i C. M. Banks (Ur.), *Handbook of research on multicultural education* (str. 747-759). New York: Macmillan.
- Leeman, Y. i Ledoux, G. (2003). Preparing teachers for intercultural education. *Teaching Education*, 14(3), 279–291. <https://doi.org/10.1080/1047621032000135186>
- Nieto, S. (2009). Multicultural education in the United States: Historical realities, ongoing challenges, and transformative possibilities. U J. Banks (ur.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (str. 79 - 95). Routledge.
- Nieto, S. (2003). *What keeps teachers going?* Teachers College Press.
- Palik, J. i Østby, G. (2023). Interventions to improve refugee children's access to education and quality learning: A scoping review of existing impact evaluations. *International Review of Education*, 69(1), 227-247. <https://doi.org/10.1007/s11159-023-10004-2>
- Riquelme, M. R., Ortega-Senet, M. B., Galaz, C. i Philominraj, A. (2024). The Challenging Path of Welcoming and Inclusion of Foreign Students in Schools: A Systematic Review. *International Journal of Educational Methodology*, 10(1), 801-818. <https://doi.org/10.12973/ijem.10.1.801>
- Stasiūnaitienė, E., Nedzinskaitė-Mačiūnienė, R. i Mazlaveckienė, G. (2020). Students with a migrant background: Possibilities and problems of their integration into education system. In *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference* (Vol. 3, str. 606-617). <http://dx.doi.org/10.17770/sie2020vol3.4814>
- Sutton, D., Kearney, A. i Ashton, K. (2023). Improving educational inclusion for refugee-background learners through appreciation of diversity. *International Journal of Inclusive Education*, 27(6), 671-688. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1867377>
- Thomas, D. R. (2006). A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246. <https://doi.org/10.1177/1098214005283748>
- Ulbricht, J., Schachner, M. K., Civitillo, S., i Juang, L. (2024). Fostering Culturally Responsive Teaching Through the Identity Project Intervention: A Qualitative Quasi-Experiment with Pre-Service Teachers. *Identity*, 24(4), 307–330. <https://doi.org/10.1080/15283488.2024.2361890>



- Van Caudenberg, R., Clycq, N. i Timmerman, C. (2020). Feeling at home in school: Migrant youths' narratives on school belonging in Flemish secondary education. *European Educational Research Journal*, 19(5), 428-444. <https://doi.org/10.1177/1474904120923184>
- Vrdoljak, A., Stanković, N., Čorkalo Biruški, D., Jelić, M., Fasel, R. i Butera, F. (2024). "We would love to, but..."—needs in school integration from the perspective of refugee children, their parents, peers, and school staff. *International journal of qualitative studies in education*, 37(2), 512-529. <https://doi.org/10.1080/09518398.2022.2061732>
- Walker, A. (2023). Transformative Potential of Culturally Responsive Teaching: Examining Preservice Teachers' Collaboration Practices Centering Refugee Youth. *Education Sciences*, 13(6), 621. <https://doi.org/10.3390/educsci13060621>
- Yilmaz, S., Migration Policy Group (2024). SIRIUS WATCH 2024 – Towards Better Data for Migrant Education: A Mapping of Data Availability in 14 EU Member States. Bruxelles: SIRIUS – Policy Network on Migrant Education. [https://www.migpolgroup.com/wp-content/uploads/2024/05/Sirius-Watch-2024\\_final-1.pdf](https://www.migpolgroup.com/wp-content/uploads/2024/05/Sirius-Watch-2024_final-1.pdf)
- Zeichner, K. M., Grant, C., Gay, G., Gillette, M., Valli, L. i Villegas, A. M. (1998). A research informed vision of good practice in multicultural teacher education: Design principles. *TheoryIntoPractice*, 37(2), 163–171. <https://doi.org/10.1080/00405849809543800>
- Zembylas, M. (2010). Teachers' emotional experiences of growing diversity and multiculturalism in schools and the prospects of an ethic of discomfort. *Teachers and Teaching*, 16(6), 703–716. <https://doi.org/10.1080/13540602.2010.517687>



# Ostvarivanje prava na obrazovanje učenika migrantskoga porijekla kroz prizmu njihova „glasa“

Ana Širanović  
Odsjek za pedagogiju  
Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu

## 1. Uvod

Zaključno s 1. siječnja 2024. godine, u Europskoj je uniji približno 7,5 milijuna osoba mlađih od 18 godina živjelo bez državljanstva zemlje boravišta, što čini 9,4 % ukupnoga broja maloljetnika te 17,4 % ukupnoga broja stanovnika bez državljanstva (Eurostat, 2025). Najveći udio među njima zabilježen je u dobnoj skupini od 5 do 9 godina (29,8 %), a slijedi ga skupina od 10 do 14 godina (27,7 %) (Eurostat, 2025), što obuhvaća dobne skupine školskih obveznika u većini europskih zemalja. U Hrvatskoj je zaključno s istim datumom zabilježeno ukupno 11 933 maloljetnika bez hrvatskoga državljanstva, od kojih 10 075 djece do 15 godina starosti (Eurostat, 2025). Ovi, učenici migrantskoga porijekla<sup>5</sup>, izrazito su heterogena skupina, koju obilježava širok raspon različitosti, uključujući zemlju porijekla i etničku pripadnost, socioekonomski status, kulturu, jezik i vjeroispovijest, prethodna odgojno-obrazovna iskustva i druga identitetska obilježja, a osim primjerenoga adresiranja njihovih također raznolikih potreba, kvalitetnu integraciju te odgoj i obrazovanje ovih učenika determiniraju i odgojno-obrazovni pristupi te resursi na raspolaganju u pojedinim državama i školama primateljicama (Janta i Harte, 2016). Stoga je iznimno zahtjevno sažeto obuhvatiti izazove u odgoju i obrazovanju učenika migrantskoga porijekla. Ipak, pojedine analize (Janta i Harte, 2016; Noorani i sur. 2019; Nusche, 2009) uspijevaju identificirati neka njihova zajednička obilježja te sintetizirati ključne dijeljene izazove.

Najizraženiji izazov<sup>6</sup> s kojim se suočava većina učenika migrantskoga porijekla jezična je barijera (Cerna, 2019; Janta i Harte, 2016; Noorani i sur. 2019; Nusche,

<sup>5</sup> Populaciji djece migrantskoga porijekla pripadaju još i djeca koja čine takozvanu drugu generaciju imigranata, a koja mogu imati državljanstvo zemlje boravišta. Riječ je o djeci kojoj je barem jedan roditelj imigrant rođen u stranoj zemlji. Recentni statistički podaci o broju takve djece nažalost nisu pronađeni. Pronađeni su samo podaci o broju druge generacije imigranata u dobi od 15 do 74 godine: u 2023. godini u Europskoj ih je uniji zabilježeno 21,8 % (Eurostat, 2024).

<sup>6</sup> Ovdje se ističu samo izazovi čije je prevladavanje moguće u okviru napora učitelja i nastavnika, s obzirom na to da su analizirani podaci dominantno usmjereni na mikrokontekst razreda, nastave i odnosa učenika migrantskoga porijekla i njihovih učitelja i nastavnika, a izostavljaju oni koji traže isključivo strukturna rješenja na razini države i njezinih institucija.



2009; Torres-Zaragoza i Llorent-Bedmar, 2024). Janta i Harte (2016) naglašavaju da se ovaj izazov očituje na dvama razinama: na individualnoj, u vidu otežanoga praćenja nastave i ograničenih mogućnosti aktivnoga sudjelovanja u njoj i drugim aktivnostima, te na razini roditeljske uključenosti u odgoj i obrazovanje svoje djece, u vidu smanjene sposobnosti roditelja da pruže pomoć djeci u savladavanju nastavnih sadržaja kod kuće i ravnopravno sudjeluju u školskim aktivnostima za roditelje. Drugi istaknuti izazov uključuje različite migracijske i akulturacijske stresore (Cerna, 2019; Noorani i sur. 2019), kao što su traumatska iskustva, neredovito pohađanje škole u različitim državama i organizacijskim oblicima (Dryden-Peterson, 2015) te prilagodba na novo društvo i drugačiji obrazovni sustav (Noorani i sur. 2019). Konačno, snažno utječu i neki drugi važni faktori nevezani za individualne karakteristike i iskustva učenika migrantskoga porijekla: kulturna pristranost kurikuluma i odgojno-obrazovnih sadržaja (Janta i Harte, 2016), dvojbena kompetentnost i pripremljenost učitelja i nastavnika za poučavanje kulturno i jezično drugačijih učenika (Dryden-Peterson, 2015; Noorani i sur. 2019), niska očekivanja od tih učenika (Janta i Harte, 2016), predrasude i diskriminacija (Janta i Harte, 2016; Torres-Zaragoza i Llorent-Bedmar, 2024) i slično. S gotovo istim izazovima susreću se i pojedine, dosadašnjim istraživanjima obuhvaćene, skupine učenika migrantskoga porijekla u Hrvatskoj (Perić i Merkaš, 2020; Vrdoljak i sur., 2022). Važno je, međutim, istaknuti da različite skupine učenika migrantskoga porijekla ne doživljavaju iste izazove na jednak način. Primjerice, Torres-Zaragoza i Llorent-Bedmar (2024) sustavnim su pregledom empirijskih istraživanja u zapadnome kontekstu utvrdili da muslimanski učenici svakodnevno i u većoj mjeri nego kršćanski učenici migrantskoga porijekla doživljavaju diskriminaciju i rasizam (islamofobiju, poistovjećivanje s teroristima, mikroagresije i govor mržnje), što ovim učenicima predstavlja ključnu barijeru u odgoju i obrazovanju. Dakle, unatoč prepoznatim zajedničkim izazovima, posebno je važno na umu stalno imati da se učenici migrantskoga porijekla po svojim identitetima i iskustvima itekako međusobno razlikuju, što upućuje na nužnost individualiziranoga pristupa svakome učeniku u pedagoškome odnosu. Prvi je korak u tome razumijevanje njihova prava na obrazovanje uz uvažavanje njihove perspektive. Stoga je cilj ovoga poglavlja opisati i razumjeti obilježja ostvarivanja prava na obrazovanje učenika migrantskoga porijekla i to kroz prizmu njihova „glasa“.

## 2. Konceptualno-teorijski okvir istraživanja

Pravo na obrazovanje prvi je puta artikulirano u *Općoj deklaraciji o ljudskim pravima* (1948), u kojoj se određuje da obrazovanje, „barem na elementarnoj i fundamentalnoj razini“, mora biti besplatno i obvezno za sve. U istome se dokumentu obrazovanje dalje definira kao „usmjereno na puni razvoj ljudske osobnosti i jačanje poštivanja ljudskih prava i temeljnih sloboda“. Navedenim su odredbama postavljena dva temeljna zahtjeva prava na obrazovanje, *pristup i kvaliteta*. Ova je



dva temeljna zahtjeva najpregnantnije moguće razložiti putem utjecajnoga konceptualnog okvira koji je razvila Tomaševski (2001), a koji obuhvaća četiri dimenzije prava na obrazovanje: raspoloživost, dostupnost, prihvatljivost i prilagodljivost. Prve dvije dimenzije podrazumijevaju obvezu uspostave i financiranja odgojno-obrazovnih ustanova te uklanjanje različitih prepreka (ekonomskih, fizičkih, temeljenih na diskriminaciji) koje ograničavaju nesmetano uključivanje u obrazovni sustav. Preostale dvije dimenzije, prihvatljivost i prilagodljivost, izričito govore o kvaliteti odgoja i obrazovanja. Prihvatljivost uključuje osiguravanje minimalnih standarda zdravlja i sigurnosti u školama, poštovanje različitosti i prava učenika, pružanje kvalitetnih odgojno-obrazovnih sadržaja i primjenu primjerene školske discipline, dok prilagodljivost označava promjenu paradigme u smjeru potrebe prilagodbe škole specifičnostima učenika, a ne obratno, a što podrazumijeva pružanje sustavne podrške djeci s teškoćama, djeci u migracijama i drugim skupinama u položaju ranjivosti. Iz navedenoga je jasno uočljiv široki obuhvat prava na obrazovanje, koji nadilazi okvire i potrebe ovoga poglavlja. Stoga će se poglavlje, s obzirom na njegov fokus na neposredna iskustva učenika migrantskoga porijekla, usmjeriti na ostvarivanje toga prava u mikrokontekstu pedagoškoga odnosa te razredne i nastavne prakse u koju su ti učenici uključeni.

Važnost prava na obrazovanje dodatno je učvršćena njegovim uključivanjem u kasnije međunarodne dokumente obvezujuće pravne snage, koji danas čine temeljni okvir međunarodnoga sustava ljudskih prava<sup>7</sup>, među kojima u ovome poglavlju posebno mjesto zauzima Konvencija o pravima djeteta (Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights, 1989). Proglašavanje prava na obrazovanje univerzalnim ljudskim pravom, kao i globalno prihvaćanje obveza njegova osiguravanja, ima dalekosežan značaj: države potpisnice obvezale su se omogućiti pravo na obrazovanje svim osobama, neovisno o porijeklu, državljanstvu i statusu. To znači da pravo na obrazovanje u svakoj državi potpisnici Konvencije uživaju i osobe u migraciji koje u nekoj od tih država privremeno ili trajnije borave.

U Hrvatskoj su opisane odredbe zajamčene kako Ustavom Republike Hrvatske (Hrvatski sabor, 1990), tako i različitim zakonima i pravilnicima. Za potrebe ovoga poglavlja istaknut će se Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (Hrvatski sabor, 2008), koji predviđa pružanje posebne pomoći u ostvarivanju prava na obrazovanje djeci koja su školski obveznici, a pripadnici su različitih skupina u migraciji (djeca stranih radnika, tražitelja azila, azilanata i drugih), pri čemu se izričito navodi osiguravanje pripreme nastave za učinkovito savladavanje hrvatskoga jezika i dopunske nastave za nadoknađivanje nedovoljnoga znanja u pojedinim predmetima. Važan je i Pravilnik o provođenju pripreme i dopunske nastave za

---

<sup>7</sup> The Core International Human Rights Instruments and their monitoring bodies: <https://www.ohchr.org/en/core-international-human-rights-instruments-and-their-monitoring-bodies>.



učenike koji ne znaju ili nedostavno znaju hrvatski jezik i nastave materinskoga jezika i kulture države podrijetla učenika (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 2013), koji dodatno razrađuje dvije spomenute odredbe.

Drugi nosivi koncept ovoga poglavlja predstavlja glas učenika migrantskoga porijekla, a prije nego što se on smjesti u kontekst prava na obrazovanje, potrebno je dotaknuti se koncepta *dječjega glasa*, afirmiranoga proglašenjem i globalnim utjecajem ranije spomenute Konvencije o pravima djeteta (Lundy, 2007). Sama Konvencija dječji glas ne spominje izričito, ali sadrži njegovu ideju, koja se očituje već u njezinoj temeljnoj filozofiji. Ona počiva na shvaćanju djeteta kao subjekta s pravima, uključujući građanska i politička prava, koja se u okviru diskursa dječjih prava obično nazivaju participativnim pravima. Za tu je skupinu prava posebno značajan članak 12, koji djetetu priznaje pravo na mišljenje i izražavanje toga mišljenja, istovremeno postavljajući obvezu, prije svega odraslima, da djecu saslušaju, dječja mišljenja ozbiljno razmotre i po mogućnosti, u skladu s dobi i zrelošću, uvažavaju. Važan je i koncept *dječje participacije*, koji se često poistovjećuje s konceptima participativnih prava i dječjega glasa, a koji Konvencija također ne navodi izričito, ali ga Odbor za prava djeteta prihvaća kao službeno tumačenje članka 12 (Committee on the Rights of the Child, 2009). Slijedom svega iznesenoga, i koncept *učeničkoga glasa* utemeljuje na istim teorijskim polazištima. Cook-Sather (2006, str. 362) tako učenički glas određuje kao priznavanje učenika kao nositelja „legitimne perspektive i gledišta“, koji stoga trebaju imati aktivnu ulogu, na individualnoj i kolektivnoj razini, u procesu odlučivanja o školskim politikama i praksama. Istodobno, učenička participacija predstavlja i proces usvajanja znanja i vještina potrebnih za buduću participaciju u odrasloj dobi – drugim riječima, učenje za demokraciju i građanstvo. Međutim, ova pragmatička dimenzija učeničkoga glasa ne iscrpljuje njegov značaj. On posjeduje i važnu pedagošku dimenziju, temeljenu na razumijevanju svrhe odgoja i obrazovanja u okviru kontinentalne tradicije pedagogijske znanosti, kao razvoja slobodne, samostalne i odgovorne osobe (Nikšić Rebihić i Komar, 2024). Ključan je za ovu tradiciju pojam *slobode*, shvaćen kao glavno čovjekovo obilježje, a ne kao nešto čovjeku izvanjsko, što ukazuje na to da čovjek „nije unaprijed određen, već tek procesom samoodređivanja postaje ono što jest“ (Nikšić Rebihić i Komar, 2024, str. 12). Dakle, u pedagojskoj se teoriji obrazovanje konceptualizira kao proces u kojemu učenik, uz pedagoško vođenje, oblikuje sebe kao osobu – „pronalazi“ svoje „ja“ i vlastiti *glas* u društvu. Na istome su tragu i neki teoretičari u području prava djeteta. Breslin (2011, str. 69) tako eksplicitno kaže da je „vlastiti glas krajnja svrha obrazovanja“, što za njega znači da obrazovanoga pojedinca čini sposobnost izražavanja vlastita mišljenja, odgovorno odnošenje prema utjecaju vlastita djelovanja na druge i angažiranje u rješavanju problema u okruženju i društvu.

Polazeći od iznesenih pedagojskih razmatranja, u ovome se poglavlju glas učenika migrantskoga porijekla razumije, dakle, ne samo kao usko shvaćeno zakonsko pravo tih učenika na izražavanje mišljenja i sudjelovanje u odlučivanju, nego i kao





sama suština njihova odgoja i obrazovanja – odnosno, sama srž njihova ljudskoga prava na obrazovanje. Omogućavanje glasa učenicima migrantskoga porijekla stoga nije važno isključivo iz funkcionalističkih razloga (poštivanja zakonskih prava, razvijanja građanskih kompetencija i slično), nego se ono pokazuje kao temeljno obilježje pedagoškoga vođenja tih učenika. Upravo iz navedenoga razloga u fokusu je analize u ovome poglavlju ostvarivanje prava na obrazovanje učenika migrantskoga porijekla baš kroz prizmu njihova glasa.

Djeca svoje potrebe i prava u odgoju i obrazovanju ne mogu realizirati bez odraslih i njihove podrške u okviru pedagoškoga odnosa. Stoga je i praksa njihova glasa unutar školskoga okruženja uvelike uvjetovana kvalitetom i dinamikom tih odnosa. Mnogi su autori na različite načine nastojali objasniti što znači podupirati dječji glas u pedagoškome odnosu i pritom oblikovali danas utjecajne modele dječje participacije (Hart, 1992; Lundy, 2007; Shier, 2001). Za ovo je poglavlje, zbog njegove snažne orijentacije na kontekstualne uvjete za izražavanje glasa učenika, na koje odrasli trebaju i mogu utjecati, posebno primjeren model Laure Lundy (2007). Model obuhvaća četiri dimenzije učeničkoga glasa: prostor, glas, publiku i utjecaj (Lundy, 2007). Prostor ponajprije označava sigurno (lišeno straha od ismijavanja, osuđivanja ili sankcija) i inkluzivno okruženje u kojemu participacija nije rezervirana samo za verbalno dominantne i općenito uspješne učenike. Ova dimenzija uključuje i proaktivnu ulogu odraslih: poticanje učenika na izražavanje te kontinuirano istraživanje pitanja koja su učenicima važna i načina na koje žele sudjelovati, pritom poštujući i odluku pojedinaca ili skupina učenika da ne sudjeluju. Druga dimenzija, glas, odnosi se na pomoć odraslih djeci u oblikovanju mišljenja, omogućavanje različitih modaliteta izražavanja (ne samo verbalnih) te na strpljivost odraslih kada učenici imaju teškoća s izražavanjem. Publika, kao treća dimenzija, obuhvaća obvezu aktivnoga slušanja i nastojanja da se učeničko mišljenje uistinu razumije, uključujući „čitanje“ neverbalne i drugih oblika komunikacije. Konačno, posljednja se dimenzija odnosi na omogućavanje stvarnoga utjecaja dječje perspektive na ishode ili procese, u skladu s mogućnostima i primjerenom dobi i zrelosti. Ova dimenzija također podrazumijeva i kontinuirano davanje jasnih povratnih informacija učenicima o njihovu doprinosu.

Odrasli, međutim, u različitim praktičnim kontekstima pa tako i odgojno-obrazovnome pokazuju određeni oprez u pogledu dopuštanja aktivne dječje participacije. Lundy (2007, str. 929) razloge za to promišlja u okviru triju kategorija „zabrinutosti odraslih“: skepticizam u pogledu dječjih sposobnosti za smislen doprinos donošenju odluka, tj. uvjerenje da djeca nemaju takve sposobnosti; zabrinutost da će davanje veće razine kontrole djeci potkopati autoritet i destabilizirati atmosferu i odnose u školi; bojazan da će naponi usklađivanja sa zahtjevima dječjega glasa iziskivati prevelik utrošak resursa koje bi svrhovitije bilo usmjeriti na sami odgojno-obrazovni proces. Relevantnost ovih uvida potvrđuje recentni pregled znanstvenih članaka o dječjoj participaciji iz posljednjih trideset godina (McMellon i Tisdall, 2020), koji



pokazuje da je nedostatak podrške participaciji djece i mladih jedan od ključnih izazova njezine provedbe te da su razlozi za takvo stanje u skladu s ranije navedenim „zabrinutostima“. S druge strane, različita empirijska istraživanja, pokazuje to, primjerice, sustavna analiza Mager i Nowak (2012), ukazuju na višestruke dobrobiti aktivne participacije učenika (za razvoj različitih vještina, jačanje samopouzdanja i slično) pa i u domenama koje, prema Lundy (2012), često izazivaju zabrinutost odraslih – odnosa između učenika i odraslih u školi te školskoga etosa.

Učenici migrantskoga porijekla suočavaju se s dodatnim preprekama aktivnoj participaciji. Među njima se ponajviše ističe već istaknuta jezična barijera, koja uvelike ograničava njihove mogućnosti izražavanja vlastita glasa u školskome okruženju. Uz to, pripadnost migrantskoj populaciji također može utjecati na mogućnosti participacije. Tako Black (2011, prema Välimäki i sur., 2024) pronalazi da je sudjelovanje marginaliziranih učenika u oblikovanju školskih politika rijetko te da im, zbog podzastupljenosti predstavnika iz njihovih redova u školskome vijeću, nisu omogućene stvarne prilike za utjecaj i promjene. Na problem dvojbene reprezentativnosti različitih formi participacije djece i mladih ukazuju i drugi istraživači. Wyness (2009) je, primjerice, u trogodišnjemu istraživanju vijeća učenika u školama i vijeća mladih u lokalnim zajednicama pokazao da su procesi u tim vijećima tek kvazidemokratski, s obzirom na to da reproduciraju postojeće nejednakosti među djecom i mladima. Slično su, uspoređujući stavove i iskustva mladih vijećnika i njihovih vršnjaka nesudionika vijeća mladih, utvrdili i Matthews i Limb (2003). Oni su pokazali da vijeća ustvari reprezentiraju perspektivu obrazovanih i elokventnih mladih osoba iz dobrostojećih obitelji srednje i više klase, dok perspektive društveno isključenih i marginaliziranih skupina, među kojima autori navode i izbjeglice, ostaju nezastupljene. Međutim, istraživanja direktno fokusirana na ostvarivanje glasa učenika migrantskoga porijekla pa i pojedinih podskupina ove populacije vrlo su rijetka. U hrvatskome je kontekstu, koliko je autorici poznato, provedeno jedno takvo istraživanje, usmjereno na participaciju djece tražitelja azila i izbjeglica (Širanović i Bartulović, 2024). U tome se istraživanju pokazalo da su većini te djece pojam i praksa participacije u obliku vlastita mišljenja i sudjelovanja u odlučivanju strani i teško povezivi s vlastitim iskustvima, što je autorice potaknulo na promišljanje o kulturnoj primjerenosti ovih koncepata iskustvima djece koja pripadaju nezapadnim kulturama, a o čemu će govora biti i u ovome poglavlju.

Dakle, koncepti prava na obrazovanje i glasa učenika migrantskoga porijekla u ovome se poglavlju promatraju kao tijesno povezani, a što se odrazilo i na ranije navedeni cilj istraživanja usmjeren na pravo na obrazovanje učenika migrantskoga porijekla upravo kroz prizmu njihova glasa. Ta će se povezanost u analizi promatrati polazeći od kritičke perspektive prava djeteta. Kritički pristup istraživanjima prava djeteta perspektiva je koja se u novije vrijeme sve više afirmira u proučavanju toga i srodnih fenomena (Reynaert i sur., 2025). Za razliku od legalističko-funkciona-



lističkoga pristupa, koji polazi od normativno-pravnoga tumačenja prava djeteta i njihove što učinkovitije provedbe u praksi, kritička se istraživačka perspektiva fokusira na izazov različitih, kontekstualno osjetljivih značenja sadržanih u samome pojmu, kao i na mogućnost kontekstualno osjetljive praktične implementacije. Posebna se pozornost pritom posvećuje pitanjima reprezentacije (*čiji glas?*) i (ne) jednakosti (*koji je položaj različitih skupina djece?*) u raznolikim povijesnim, društvenim, kulturnim, političkim, ekonomskim i institucionalnim uvjetima u kojima se prava djeteta ostvaruju (Reynaert i sur., 2025). Važno je, međutim, naglasiti kako kritički istraživači ne dovode u pitanje značaj i važnost Konvencije o pravima djeteta, dokumenta koji je uistinu donio revolucionarne pomake za djecu globalno, već zagovaraju, s obzirom na njegovu univerzalističku postavljenost koja potencijalno može ostati slijepa na kulturne i druge specifičnosti pojedine djece, nijansirano razumijevanje toga dokumenta i njegovih učinaka. U tome se smislu zalažu za konstruktivni dijalog između konvencijskoga „odozgo prema dolje“ i kritičkoga „odozdo prema gore“ pristupa, a u cilju osiguravanja što učinkovitije i pravednije primjene prava svakoga djeteta.

Za potrebe ovoga poglavlja osobito je značajno to što kritička perspektiva koristi koncept epistemičke nepravde (Fricker, 2007) kao ključnu teorijsko-analičku kategoriju (Reynaert i sur., 2025). Epistemička nepravda označava situacije u kojima se iskazi marginaliziranih pojedinaca i skupina sustavno dovode u pitanje pod utjecajem društveno ukorijenjenih predrasuda (Fricker, 2007). Djeca, uključujući onu migrantskoga porijekla, društvena su skupina bez ekonomske i političke moći, zbog čega je njihov položaj u društvu posebno osjetljiv, a što ih potencijalno izlaže različitim oblicima diskriminacije i nepravde pa tako i epistemičke. Ona je vidljiva, primjerice, u ranije spomenutome nerijetkom dovođenju iskaza djece u pitanje zbog pretpostavljene nezrelosti i nedostatka kompetencije povezane s dobi. Navedeno može biti naglašeno kada je riječ o djeci migrantskoga porijekla, gdje se dob isprepliće s drugim identitetskim obilježjima, tako pojačavajući njihovu epistemičku osjetljivost. Koncept ujedno upućuje na to da određena dječja iskustva, osobito ona koja su odraslima teško dostupna zbog vremenskoga odmaka od vlastitoga djetinjstva, mogu biti podložna propitivanju pa čak i diskreditaciji (Reynaert i sur., 2025). Teorija epistemičke nepravde (Fricker, 2007) objašnjava da se to najčešće događa kada unutar postojećih društvenih struktura nije razvijen odgovarajući pojmovno-interpretativni okvir koji bi omogućio adekvatno razumijevanje i priznavanje iskustava osoba ili skupina „drugačijih“ od većine. U epistemologiji koju razvija Fricker (2007) prvo se pitanje vjerodostojnosti dječjega glasa odnosi na koncept testimonijalne epistemičke nepravde, dok se potomje pitanje (ne)prihvaćanja dječjih iskustava odnosi na koncept hermeneutičke epistemičke nepravde. Opisani obrasci mogu dovesti do neravnopravnoga položaja djece općenito, a osobito pojedinih, dodatno osjetljivih skupina djece.



Navedeni su uvidi posebno relevantni za promišljanje prava na obrazovanje djece migrantskoga porijekla. Naime, riječ je o djeci čije su kulturne i jezične pozadine, kao i u zemljama porijekla stečene navike školovanja, domicilnome stanovništvu često strane i nepoznate. Kako u svome istraživanju testimonijalne nepravde prema učenicima migrantskoga porijekla u nordijskome kontekstu ističu Wee i suradnici (2023, str. 5, 6), „učenci migrantskoga porijekla ne samo da posjeduju dječji identitet, nego su i njihove jezične vještine na jeziku zemlje odredišta ograničene“, dok „njihovo prethodno znanje (npr. materinski jezik, kultura, običaji i povijest) u formalnome obrazovnom sustavu može biti obezvrijeđeno“. Posljedice mogu biti različite, od stereotipizacije učenika migrantskoga porijekla kao slabije sposobnih i nezainteresiranih, preko internalizacije tih stereotipa i narušenoga obrazovnog samopouzdanja, sve do pogrešnih procjena učitelja i nastavnika o tome što je pojedinim učenicima u okviru pedagoškoga vođenja i pružanja drugih oblika podrške potrebno (Wee i sur., 2023).

Na tragu svega navedenoga, koncept epistemičke nepravde otvara kritičkoj perspektivi istraživanja odgojno-obrazovnih iskustava djece migrantskoga porijekla analitički prostor za prepoznavanje suptilnih, često nevidljivih oblika ugrožavanja prava na obrazovanje. Stoga, slijedom prethodno iznesenih konceptualnih i teorijskih polazišta, ranije izloženi cilj poglavlja operacionaliziran je u obliku sljedećih triju istraživačkih pitanja:

- Koja su specifična obilježja iskustava ostvarivanja prava na obrazovanje učenika migrantskoga porijekla?
- Koja su specifična obilježja *glasa, prostora, utjecaja i publike* u pedagoškome vođenju učenika migrantskoga porijekla?
- Jesu li i na koje su načine odgojno-obrazovna iskustva učenika migrantskoga porijekla prožeta oblicima epistemičke nepravde?

### 3. Metodološka objašnjenja

Empirijski podaci analizirani u ovome poglavlju odnose se na **iskustva učenika migrantskoga porijekla**. Podaci su dio širega skupa podataka koji, pored učeničke, uključuje i perspektive odgojno-obrazovnih djelatnika te roditelja djece migrantskoga porijekla o specifičnim potrebama i izazovima u kontekstu ranoga i predškolskoga, osnovnoškolskoga i srednjoškolskoga odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj. Istraživanje je provedeno uz dopusnicu Ministarstva znanosti, obrazovanja i mladih te pozitivno mišljenje Povjerenstva za etičnost Filozofskoga fakulteta u Zagrebu.

Podaci su prikupljeni kvalitativnim istraživačkim postupcima fokus-grupe i individualnoga intervjua, na temelju unaprijed pripremljenih protokola polustrukturiranoga tipa. Pitanja u protokolu nisu direktno propitivala mogućnosti izražavanja



mišljenja i sudjelovanja u odlučivanju<sup>8</sup>, ali su neka od njih snažno otvarala prostor za razgovor o glasu učenika migrantskoga porijekla. Primjeri takvih pitanja su sljedeći: „Kakav odnos imaš s nastavnicima?“ i „Odnose li se nastavnici prema tebi na isti način kao i prema ostaloj djeci?“

U pet fokus-grupa i dva individualna intervjua ukupno su sudjelovala **23 učenika i učenice**, od čega 12 učenika/učenica iz tri osnovne i 11 učenika/učenica iz dvije srednje škole. Zemlje porijekla uključenih učenika i učenica su (abecednim redom): Demokratska Republika Kongo, Država Palestina, Republika Filipini, Republika Kuba, Ruska Federacija i Ukrajina.

Razgovori s učenicima održani su u prostorima škola koje su pohađali, u razdoblju od listopada do prosinca 2024. godine. U većini slučajeva razgovore su zajednički vodila dva istraživača, članovi programskoga tima, dok je u tek nekoliko iznimnih slučajeva intervju proveo samostalno jedan istraživač. U većemu broju razgovora sudjelovao je i prevoditelj, čija je uloga bila osigurati međusobno razumijevanje i vjerodostojnost iskaza sudionika. U pojedinim fokus-grupama djeca su dovoljno dobro poznavala hrvatski jezik da prevoditelj nije bio potreban, dok su neka djeca s istraživačima, unatoč prisutnosti prevoditelja, željela komunicirati na hrvatskome jeziku. Ta je njihova želja uvažena, a prevoditelj je tada dobivao uputu intervenirati samo kada je to bilo nužno. Svi su razgovori snimani diktafonom i naknadno transkribirani prema načelu doslovnosti, tj. „od riječi do riječi“.

U dijelu rezultata pri navođenju citata nije posebno označeno jesu li ih učenici izrekli samostalno na hrvatskome jeziku ili posredstvom prevoditelja, iako su transkripti sadržavali takvu distinkciju. Svi su citati stoga prikazani kao izravni iskazi učenika. Citati su označeni šifrom koja sadrži obrazovnu razinu (osnovna ili srednja škola) i broj intervjua (od 1 do 7). Na primjer, šifra OŠ-7 označava učenika osnovne škole sudionika intervjua broj sedam. Transkribirani tekst nije mijenjan, što znači da pogreške u jezičnome izričaju u prikazanim citatima nisu ispravljane. U citatima su svi navodi koji su potencijalno mogli otkriti identitete sudionika istraživanja anonimizirani.

Obrada podataka dobivenih razgovorima s učenicima migrantskoga porijekla započela je opetovanim, pažljivim i promišljenim iščitavanjem njihovih iskaza, uz zauzimanje interpretativno otvorena stava, čime se nastojalo uistinu „čuti“ ono što uključeni učenici i učenice o sebi i svojem odgoju i obrazovanju u Hrvatskoj

<sup>8</sup> U istraživanju Širanović i Bartulović (2024) direktno ispitivanje ostvarivanja participativnih prava djece tražitelja azila i izbjeglica nije dalo očekivane rezultate. Iako točni razlozi za to nisu utvrđeni, autorice navode dva moguća objašnjenja: prvo se odnosi na mogućnost da su sudionici istraživanja, s obzirom na životnu situaciju, tada više bili fokusirani na druge, njima primarnije potrebe i prava, dok se drugo objašnjenje može povezati s individualističkom filozofijom u pozadini participativnih prava, u velikoj mjeri stranog nezapadnim kulturama. Stoga se pristup u ovome poglavlju, usmjeren na neposredno ispitivanje mogućnosti glasa, pokazuje opravdanim.



žele kazati. Ipak, s obzirom na cilj istraživanja fokusiran i na njihov glas, analitički je proces vođen i postavljenim konceptualnim okvirom *glasa, prostora, utjecaja* i *publike* u odnosima s učenicima migrantskoga porijekla, kao i teorijom epistemičke nepravde. Posebna se pažnja stoga usmjeravala na iskaze koji o navedenim aspektima eksplicitno ili implicitno progovaraju. Na opisani način identificirani iskazi najprije su označeni kodovima. Većina kodova bile su riječi ili kratke fraze snažno povezane sa samim iskazima sudionika istraživanja. Međutim, nekolicina kodova oblikovana je „odozgo“, polazeći od postavljenoga konceptualnog okvira, što predstavlja kodiranje vođeno teorijom (Xu i Zammit, 2020). Kodirani su iskazi potom ponovno čitani i kodovi pažljivo promišljeni, što je rezultiralo revizijama kodova, a onda i okrupnjivanjem kodova u kategorije te iterativnim promišljanjem i revizijom kategorija u kontekstu cilja istraživanja i cjelovitoga skupa podataka (Clarke i Braun, 2014, prema Xu i Zammit, 2020). Na kraju je finalni set kategorija organiziran u dvije velike teme u okviru kojih su rezultati i prikazani. Opisani postupak predstavlja hibridni, induktivno-deduktivni pristup tematskoj analizi (Xu i Zammit, 2020). Kombinacija induktivnoga i deduktivnoga kodiranja pokazala se prirodno prikladnom s obzirom na način na koji su istraživanje i analitički fokus u ovome poglavlju postavljeni. Međutim, dodatna vrijednost hibridnoga pristupa očituje se u njegovu potencijalu sveobuhvatnijega uvida u podatke (Xu i Zammit, 2020) – omogućujući, s jedne strane, teorijski usmjereno razumijevanje iskustava učenika migrantskoga porijekla, a s druge strane prepoznavanje tema koje snažno proizlaze iz samih podataka.

Prvu temu čini najistaknutije obilježje iskustava ostvarivanja prava na obrazovanje učenika migrantskoga porijekla kroz prizmu njihova glasa – **jezična barijera**. Ova je tema elaborirana kategorijama koje ukazuju na važnost kako vršnjačke podrške, tako i uloge učitelja i nastavnika u učenju jezika i savladavanju nastavnih sadržaja. Nažalost, u okviru ove teme istaknuta je i kategorija koja govori o negativnim iskustvima učenika migrantskoga porijekla vezanima za probleme s jezikom. Drugu temu čine **druga specifična obilježja** iskustava ostvarivanja prava na obrazovanje učenika migrantskoga porijekla kroz prizmu njihova glasa: važnost integracije jezika i kulture porijekla; osjetljivost na neverbalnu komunikaciju; osiguravanje sigurnoga konteksta za izražavanje; i omogućavanje alternativnih načina izražavanja. U nastavku se detaljno prikazuju i raspravljaju rezultati analize.

## 4. Rezultati i rasprava

### 4.1. Jezična barijera

Jezična barijera svakako je osnovna prepreka ostvarivanju prava na obrazovanje i ravnopravnome uključivanju glasa učenika migrantskoga porijekla. Na jezičnu barijeru kao ključni problem u odgoju i obrazovanju ove populacije ukazuju mnoga dosad provedena istraživanja (Cerna, 2019; Janta i Harte, 2016; Noorani i sur.



2019; Nusche, 2009; Torres-Zaragoza i Llorent-Bedmar, 2024). Teškoće s jezikom utječu na različite aspekte odgoja i obrazovanja učenika migrantskoga porijekla, uključujući socijalizaciju s vršnjacima, a što jedan sudionik ovoga istraživanja zorno opisuje na sljedeći način:

OŠ-7: *Uhm, samo što mi je teško ne razumjeti hrvatski, jer se osjećam kao da sam, kao, udaljen, kao, udaljen od svojih razrednih kolega zbog, kao, jezične barijere.*

I: *Udaljen kao u znanju, ili u druženju, komunikaciji i interakciji?*

OŠ-7: *Da. I u znanju, možda sam zadnji, jer je drugačije od [anonimizirano – zemlja porijekla]. Predmeti su isti, ali ono što nas uče nije isto, a i jezik također. Tako da ne mogu baš puno pričati s nekim učenicima.*

Navedeno se pokazuje osobito značajnim u kontekstu recentnih primjera dobre prakse, primjerice portugalskoga primjera mentorskoga povezivanja domicilnih učenika i učenika migrantskoga porijekla koji je pokazao da podrška domicilnih vršnjaka može biti važan resurs u integraciji, kako u okviru škole, tako i izvan nje (de Carvalho i sur., 2025).

Sudionicima se ovoga istraživanja **vršnjačka podrška u učenju hrvatskoga jezika i savladavanju nastavnih sadržaja**, ne umanjujući pritom neophodnost strukturnih rješenja poput pripremne i dopunske nastave (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 2013), pokazala iznimno važnom, i to od samih početaka polaska u novu školu, obilježenih naglašenim nesnalaženjem u novome jezičnom okruženju:

I: *Okej, a kako vam je bilo kad ste prvi put došli u razred? Jeste se osjećali...?*

SŠ-5: *Svi su gledali, pitali nešto. Kad ja došla u osnovnu školu, ja nisam znala baš engleski i hrvatski. Svi su pitali nešto, ja sam bila šokirana...*

I: *Pitanjima?*

SŠ-5: *Da. [Nasmije se] Puno baš ih je bilo, ali poslije dobro je bilo. Kad pričaš sa nekim tko dobro zna hrvatski, ti kreneš učiti...*

SŠ-5: *Da.*

SŠ-5: *... baš dobro.*

I: *Mhm. Okej, a ostali kada ste prvi put došli?*

SŠ-5: *Mene su okružili i počeli sa mnom pričati engleski i znači ja ovako ništa ne kužim i ja sam njima rekla na [anonimizirano – jezik porijekla] da možete pričati sa mnom na hrvatskom, zato što ja njega bolje kužila.*

I: *Aha.*

SŠ-5: *I oni su poslije toga kao – kako ti dobro pričaš hrvatski. (Nasmije se) I znači poslije su meni već davali meni pitanja na hrvatskom i ja sam probala skužiti – neki sam baš kužila, odgovarala njima i imala sam djevojku s kojom sam sjedila za istom klupom. Ona je meni ponekad koristila, znači prevoditelj i prevodila meni neke riječi koje sam na primjer pod satom ne razumjela...*



I: *Mhm, mhm.*

SŠ-5: *... i to je bilo odlično baš. Oni su... osjećala sam se dobrodošlo.*

Navedeni citat ukazuje i na važnost promišljenoga razmještanja učenika migrant-skoga porijekla u razredu, kojima sjedenje u klupi s domicilnim vršnjacima predstavlja dodatan resurs. S druge strane, učenici pozitivno vrednuju i mogućnost sjedenja u klupi s vršnjacima istoga porijekla i/li jezika, što također percipiraju vrijednim resursom, jer učenici jedni drugima, komunicirajući na materinskome jeziku, mogu pomoći u shvaćanju i rješavanju zadataka. Na isto su ukazali, povezujući s time percipiranu preferenciju učenika izbjeglica prema unutargrupnome kontaktu, sudionici istraživanja Vrdoljak i suradnica (2022). Sudionici našega istraživanja istovremeno, međutim, napominju da im je, kada u klupi sjede s vršnjacima istoga porijekla, ipak korisno da su ispred ili iza njih domicilni učenici, kojima se onda mogu obratiti u vezi s hrvatskim jezikom:

I: *A ostali? S kime sjedite u razredu?*

[*Dvije učenice istoga porijekla zajedno u razredu*]

I: *Aha, zajedno ste u razredu, okej.*

SŠ-5: *Ali ja više pokušavam komunicirati s Hrvatima jer sam htjela imati prijatelje iz Hrvatske. Da imam praksu na govoru.*

I: *Aha.*

SŠ-5: *Ali svejedno tako lakše kad imamo neki zadatak, samostalni rad – ja mogu nju pitati ako ja nešto ne razumijem i ona mene i tako svejedno lakše, ali obavezno ili... zađe.*

SŠ-5: *Iza.*

SŠ-5: *Iza neki Hrvat ili ispred zato što pitati njih još.*

Posebnu motivaciju za učenje jezika učenicima uključenima u ovo istraživanje predstavlja interes domicilnih učenika za njihove jezike, odnosno određena razina recipročnosti u usvajanju jezika. Ta je praksa često obilježena učenjem mladenačkoga žargona, a nerijetko i za školski kontekst neprimjerenoga jezika (npr. psovki) – što učenici opisuju kao osobito uzbudljiv aspekt integracije i osjećaja pripadnosti vršnjačkoj kulturi:

SŠ-5: *I moji, onak', prijatelji... upoznali su mene i žele naučiti [anonimizirano – jezik porijekla] i sad uči to...*

I: *Mhmmm.*

SŠ-5: *... ali najviše njima idu psovke...*

(*Nasmijali se*)

SŠ-5: *Naravno. (Nasmije se)*

SŠ-5: *Kad sam ja došla meni su prvo naučili psovke, a onda sve ostalo.*

I: *To tako ide.*

SŠ-5: *To tako ide i u [anonimizirano – jezik porijekla 1] i [anonimizirano – jezik porijekla 2].*

SŠ-5: *Da.*





SŠ-5: *Znači prvo tebe kako bude ovo, kako bude ono... a ti ovako – mhmmm. To je psovka, ali...*

SŠ-5: *Da, i onda kad profesor ne zna [anonimizirano – jezik porijekla 2], oni neku baš psovku naučili i oni se deru na cijeli razred tamo, a ja sam crvena zato kaj sam ja naučila.*

Učenje jezika u okviru vršnjačkih odnosa može, međutim, nositi i neke neželjene posljedice, vezane za spomenutu (ne)primjerenost takvoga jezika. Tako je jedan učenik istaknuto kako je nastavnica hrvatskoga jezika na njega „ljuta“ (SŠ-2) kada čita eseje i druge uratke koje na nastavi piše, zato što njegov jezik, koji je dominantno naučio komunicirajući s vršnjacima, obiluje mladenačkim žargonom. Suprotno ovome, Wang i suradnici (2021) ističu važnost destigmatiziranja i afirmiranja potencijala učenja neformalnih i nekonvencionalnih jezičnih oblika kroz interakciju s različitim govornicima u raznolikim kontekstima, ukazujući na to da inzistiranje na akademskome jeziku reproducira deficitarni narativ u odgoju i obrazovanju kulturno i jezično manjinske djece i mladih.

Nažalost, osim pozitivnih primjera vršnjačke podrške u učenju jezika, neki učenicima izvještavaju i o **negativnim iskustvima u vršnjačkim odnosima vezanima za probleme s jezikom**. Neka od tih iskustava upućuju na epistemičko isključivanje (Wee i sur., 2023), dodatnu podvrstu epistemičke nepravde, koje se događa kada se pojedincu uskraćuje pravo da doprinosi kao epistemički subjekt (Carel i Györffy, 2014, prema Wee i sur., 2023), a što se u primjerima koji slijede manifestiralo kao zanemarivanje pokušaja učenica migrantskoga porijekla da koriste hrvatski jezik i uključe se u domicilno vršnjačko društvo:

SŠ-2: *... kad ne znaš jezik jednostavno... oni razmišlja da može... da mogu radit kaj god 'oće i... ništa, bio je jedan dečko isto tak, koji je onak', čak i kad sam naučila hrvatski, ja sam ga naučila jako brzo zapravo, onak' mjesec dana...*

I: *(mhm).*

SŠ-2: *... i pokušavala sam, trudila sam se, taj dečko nikako se nije htio prebacit na hrvatski kad je pričao sa mnom nego, nego samo na engleski. Čak i kad sam s njim pokušavala komunicirat na njegovom jeziku. Tak da ono, mislim da se nama svima neš' tak' dogodilo, ali eto, prošlo je (smijanje).*

SŠ-2: *Pa, htjela sam reć da je danas (aam) društvo danas želi pokazat neko kao više društvo i niže društvo i onda pokušavaju ti reć da nisi u tom višem društvu i pokazivaju ti to ovakvim načinima.*

I: *(mhm).*

SŠ-2: *Da, da nisi k'o ostali.*

SŠ-2: *Da.*

I: *(mhm).*

I: *A zbog jezika samo? Ili? Nekih drugih stvari?*

SŠ-2: *Da. Pa... zbog jezika većinom.*



Ovi su nalazi u skladu s drugim istraživanjima koja dosljedno pokazuju da su učenici migrantskoga porijekla česta meta predrasuda i diskriminacije (npr. Dryden-Peterson, 2015; Janta i Harte, 2016). Neke su podskupine tih učenika, poput učenika islamske vjeroispovijesti, posebno pogođene (Torres-Zaragoza i Llorent-Bedmar, 2024). U kontekstu hrvatskih škola, oba recentno provedena istraživanja (Perić i Merkaš, 2020; Vrdoljak i sur., 2022) upozoravaju na različite, iako ipak sporadično prisutne, oblike negativnoga ponašanja prema učenicima izbjeglicama: zadirkivanje, verbalne uvrede, odbijanje druženja ili dijeljenja radnoga prostora u školi, neprihvatanje, loše mišljenje o njihovim narodima i slično.

Vršnjački *bullying* i isključivanje nose različite posljedice. U okviru ovoga istraživanja, sudionice koje su ga doživjele navode posljedice po mentalno zdravlje i motivaciju za odlazak u školu:

*SŠ-2: Mene je bilo strah, znači ja sam stalno mislila kak' ja izgledam, kak' ja pričam, šta pričam, o čemu pričam, s kim pričam. Kad sam išla u školu, iskreno nije mi se dalo ni jedan dan jer sam, kao, morala sam sebe natjerat da idem u školu jer mi je bilo strah kak' me netko gleda, šta pričaju o meni i to jer znala... znala sam da, kao, pričaju loše stvari o meni.*

I: *(mhm).*

*SŠ-2: Isto tak i ja, ista stvar. Znači stvarno ono, sjećam se prvih onak dva mjeseca jer sam svaki dan dolazila doma i samo bi išla plakati jer mi se ono, znači bilo mi je tog dosta, mislim sad to već malo drugačije gledam jer ono, odrasla sam realno, ali i... onak i fizički i mentalno, ali sjećam se tih trenutaka stvarno nije bilo lako i ono, još i situacija u obitelji zato što onak, ipak smo doživjeli onak malo težu situaciju što se tiče [anonimizirano – zemlja porijekla] i tog svega...*

I: *(mhm).*

*SŠ-2: ... pa ne znam, eto, jednostavno nisam imala nikako motivaciju da idem u školu, apsolutno. Puno sam izostala i tražila sam bilo kakav razlog da izostanem jer ono, samo sam doslovce šutjela, cijeli dan. I onda kad sam dolazila doma, tek tada sam mogla nešto malo pričat ono, mislim to je, psihički teško.*

Navedeni izazovi upućuju na potrebu adresiranja negativnoga grupnog kontakta u školama i vršnjačkim odnosima, a na što ukazuju i Vrdoljak i suradnice (2022), kao i identificiranja učinkovitih mehanizama podrške učenicima migrantskoga porijekla u različitim aspektima njihova odgoja i obrazovanja. U ovome se pogledu primjerima dobre prakse pokazuju holistički pristupi u odgoju i obrazovanju izbjeglica i drugih novopridošlih učenika u nekolicini europskih zemalja, usmjereni na cjelovito i sustavno obuhvaćanje njihovih raznolikih akademskih, socijalnih i emocionalnih potreba (Koehler i sur., 2022).

Pored podrške vršnjaka, u intervjuima se posebno ističe i, očekivano, **važnost uloge učitelja i nastavnika u učenju jezika i savladavanju nastavnih sadržaja**. Tu



mnogi sudionici posebno akcentiraju umijeće objašnjavanja i približavanja nastavnoga sadržaja, osobito u predmetima zasićenima stručnim žargonom, koje učenici migrantskoga porijekla obično percipiraju najtežima:

I: *A nije vam povijest teška s obzirom da ima puno teksta...*

SŠ-5: *Dobili smo jako dobrog profesora, koji može to ispričati. I kad pišem testove, onda sve te priče, ostaju ti u glavi.*

I: *Mhmm. [Oduševljeno.]*

SŠ-5: *Baš je dobro.*

SŠ-5: *On je moj razrednik. Baš dobro priča, sve objašnjava, tako da...*

SŠ-5: *On puno komunicira i ima sve objašnjeno u prezentacijama, nema puno tekstova, on sve objasni na satovima... ima, kak' bi rekla... neki vibe.*

Međutim, problem nastaje kada nastavnik ne demonstrira takvo umijeće:

SŠ-2: *Zato što... imamo problem s profesorom iz [anonimizirano] tu (aam) jer on kao... ima neki poseban način predavanja i to znači da on ne diktira, moramo zapisat dok on priča, ako nismo zapisali onda ništa nemamo poslije i brzo priča i to mi ne paše...*

Štoviše, iskustva nekih sudionika ovoga istraživanja ukazuju na to da nastavnikovo nesnalaženje u posredovanju nastavnih sadržaja praćeno neosjetljivošću na jezične teškoće učenika migrantskoga porijekla otvara prostor testimonijalnoj nepravdi (Fricker, 2007), manifestiranoj u obliku predrasuda o učenicima kao lijenima:

SŠ-5: *I ima neki profesor koji... uopće nije objašnjavaju. Kao pokazuju prezentaciju, na primjer, i mi prepisujemo i to je to. I daje poslije pitanja svemu razredu i mi odgovaramo na ta pitanja, ali iste kao Hrvati, tam baš je puno i to je teško i ima loše ocjene iz tog predmeta zato što nije baš dobro objašnjavanje.*

I: *Mhm, mhm. A kažete li onda tim profesorima?*

SŠ-5: *Naši je problem. I to je to.*

I: *Aha. (Zabrinuto)*

SŠ-5: *Jer mi ne učimo ili smo lijeni, da... imamo problema s [anonimizirano] jer su to onak najvažniji predmeti, a profesorice ništa ne objašnjavaju. Sam pušta prezentacije i čita sama s prezentacije i onda kad mi moramo prezentirati prezentaciju, mi ne možemo čitati. To nije fer. (Nasmije se)*

Uz to, učenici navode još neka **negativna iskustva u odnosima s učiteljima i nastavnicima vezana za probleme s jezikom**. Konkretnije, opisuju primjere koji se, isto kao u slučaju negativnih iskustava s vršnjacima, mogu opisati konceptom epistemičkoga isključivanja (Wee i sur., 2023):

I: *Mhm, okej, dobro, a dok niste još dobro znali hrvatski kako su vas nastavnici uključivali u nastavu?*



OŠ-3: *Nije pitanje, samo, meni je samo sjedim u razredu, pratim šta želim, ako ne pratiš tebe nitko ništa neće reć možeš spavati na nastavi, jesti na nastavi.*

Puku fizičku prisutnost učenika izbjeglica na nastavi Bartulović i Širanović (2020, str. 150) imenuju „iluzijom uključenosti“, koja označava situaciju „učenika koji sjedi u zadnjoj klupi i šuti, koji nema knjigu, koji je tu i nije tu, koji bez razumijevanja precrtava znakove s ploče“. Takva situacija pokazuje da sama prisutnost u razredu nije dovoljna da bismo govorili o uključenosti. Ako učenici migrantskoga porijekla nemaju mogućnost razumjeti sadržaj, aktivno sudjelovati i biti prepoznati kao ravnopravni članovi razredne zajednice, njihova se „integracija“ svodi na tokenističko i zapravo nesvrhovito uključivanje. Drugim riječima, umjesto učenja i stvarnoga osnaživanja, učenici se svode na pasivne i nijeme promatrače nastave.

Subjektivni osjećaj epistemičke isključenosti prepoznaje se u osjećaju srama koji neki učenici doživljavaju zato što ne razumiju i ne govore hrvatski jezik dovoljno dobro:

I: *Aha, ne dignesh ruku na satu. A zašto?*

OŠ-4: *Ne znam, sramim se.*

I: *Sramiš se nastavnika ili drugih učenika?*

OŠ-4: *Sramim se toga što ne znam riječi.*

Citat, dakle, upućuje na to da učenici zbog jezične barijere ne mogu na pravi način pokazati svoje znanje i sposobnosti. Drugim riječima, njihovo stvarno znanje ostaje u određenoj mjeri skriveno, jer nemaju odgovarajuće jezično sredstvo kojim bi ga izrazili. Također, dolazi do rizika stvaranja začaranoga kruga: manjkavosti jezičnoga izražavanja dovode do osjećaja srama, a sram pak dodatno sputava učenike da se uključe i aktivno sudjeluju u nastavi.

Negativni osjećaji, koji potencijalno mogu biti paralizirajući, kod nekih se sudionika javljaju i zbog reduciranja sadržaja kako bi se njihovo usvajanje učenicima migrantskoga porijekla olakšalo. Sudeći prema iskustvima sudionika, reduciranje sadržaja relativno je učestala praksa, a može izazvati neugodu ili čak određenu mjeru vršnjačkoga odbacivanja. Tako jedna učenica kaže:

OŠ-4: *Prvi put kad sam ja imala drugačije od razreda nije mi bilo ugodno zato jer ja sam različita od svih i nešto tako, a sad meni je u redu ovo.*

Drugi učenik ističe kako domicilni učenici uglavnom smatraju da to nije „uvijek fer“ (OŠ-3), a treća pak učenica da joj se čini da drugi učenici „ne obraćaju previše pozornost“ (OŠ-6) na to što ona dobiva prilagođene pismene ispite. Bez obzira na ova, različita iskustva, uvelike determinirana vremenskom točkom u kojoj drugi učenici primjećuju drugačije tretiranje (na početku uključivanja učenika migrantskoga porijekla u nastavu ili u već poodmakloj fazi integracije) i njihovom naviknutošću na takvu praksu, individualizaciji i prilagodbi sadržaja odgoja i obrazovanja potrebno



je pristupati oprezno i promišljeno, poštujući načela prihvatljivosti i prilagodljivosti prava na obrazovanje (Tomaševski, 2001). To znači da odgojno-obrazovni sadržaji trebaju biti kvalitetni i usporedivi s onima namijenjenima učenicima koji se ne suočavaju s jezičnom barijerom, ali istovremeno i prilagođeni jezičnim teškoćama te drugim specifičnim potrebama pojedinoga učenika migrantskoga porijekla. Dodatno je važno pridržavati se načela participativnoga rada s djecom (Lansdown, 2001), koji u kontekstu pripreme odgojno-obrazovnih sadržaja podrazumijeva informiranje učenika, kako onih migrantskoga porijekla, tako i domicilnih, o svrsi uvedenih promjena te kontinuirano konzultiranje učenika migrantskoga porijekla o njihovim potrebama, trenutačnim mogućnostima i budućim aspiracijama, kako bi se osiguralo da odgojno-obrazovni proces za njih doista ostvaruje svoju svrhu.

Uz primjer kvalitetnoga objašnjavanja, kojim je započela rasprava o ulozi učitelja i nastavnika, rezultati pokazuju i neke druge pozitivne primjere nastavne prakse u radu s učenicima migrantskoga porijekla. Pojedini se nastavnici, naime, dodatno angažiraju izvan svoje nastave kako bi učenicima pomogli savladati teže nastavne sadržaje:

OŠ-1: *Nekad profesorica iz matematike mi objasni nakon nastave, znači poslije sata ostane sa mnom i objasni mi ono što je bilo na satu.*

Ovdje je, međutim, važno upozoriti na rizik profesionalnoga sagorijevanja učitelja i nastavnika. Na to, primjerice, pažnju skreću Širanović i Bartulović (2024) u istraživanju sa stručnjacima koji rade s djecom bez pratnje, a koji svoju profesionalnu ranjivost povezuju upravo s preopterećenošću i osjetljivošću populacije s kojom rade. Učitelji i nastavnici koji rade s učenicima migrantskoga porijekla suočavaju se s mnogim izazovima, čije nagomilavanje bez adekvatne podrške povećava rizik sagorijevanja, kao i gubljenja radnoga elana i motivacije, što dugoročno može negativno utjecati na kvalitetu njihova rada.

Konačno, slično kao kod vršnjaka, kao primjer dobre prakse neki sudionici prepoznaju recipročnost usvajanja jezika u odnosima s učiteljima i nastavnicima :

I: *A žele li neki profesori učiti [anonimizirano – jezik porijekla]? Osim profesorice koja zna? Imaju li neki drugi... žele li, pitaju li vas kako se kaže na [anonimizirano – jezik porijekla]?*

SŠ-5: *Da, da. To da.*

SŠ-5: *Pitaju kako se kaže „hvala“ ili neke druga riječ.*

I: *Jesu neki nešto naučili? Da vam se obraćaju ponekad pomalo?*

SŠ-5: *Meni je znači kad sam došla u osnovnu, bila je znači odlična učiteljica hrvatskog i onda je znači bila još zainteresirana za [anonimizirano – jezik porijekla]. I znači ona nije isto znala engleski znači (nasmije se) i mi smo s njom... vidimo u udžbeniku neku riječ, ona meni pokušava na primjer da mu objasnim, pokažem i reci kako to na [anonimizirano – jezik porijekla]. Ja ovako njoj ovako rečem kako to bude na [anonimizirano – jezik porijekla] i*



*poslije ona to... znači, a ovako bude na hrvatskom, tako smo učili cijelo ljeto praktički. Znači pili smo čaj, ona učila [anonimizirano – jezik porijekla], ja hrvatski i to je odlično. Učili smo.*

Riječ je, dakle, o dvosmjernome učenju jezika, u kojemu novi jezik ne usvajaju samo učenici migrantskoga porijekla nego i njihovi učitelji i nastavnici, tako da usvoje barem poneke riječi i izraze na jeziku porijekla svojih učenika. Takva uzajamna razmjena pokazuje učenicima migrantskoga porijekla da njihov jezik ima vrijednost u novome školskom okruženju, a učitelji i nastavnici zauzvrat dobivaju određeni uvid u kulturu i identitet svojih učenika.

#### 4.2. Druga specifična obilježja

Osim jezične barijere kao najistaknutijega obilježja ostvarivanja prava na obrazovanje učenika migrantskoga porijekla, u podacima je moguće prepoznati i neka druga specifična obilježja, tijesno povezana s njihovim glasom u školskome kontekstu i odnosima s učiteljima i nastavnicima.

U skladu sa shvaćanjem „glasa“ u ovome poglavlju kao izraza vlastitoga „ja“ – drugim riječima, vlastitoga identiteta – kao važno obilježje glasa učenika migrantskoga porijekla identificirana je **važnost integracije jezika i kulture porijekla** u nastavu i odgojno-obrazovne sadržaje, koja je potvrđena i ranijim empirijskim istraživanjima. Primjerice, sustavna analiza Grahama i suradnika (2016) pokazala je da obrazovni uspjeh učenika izbjeglica uvelike podupiru učiteljevo razumijevanje jezične i kulturne baštine učenika te kulturno osjetljiv i primjeren prijelaz u novu školu. Nadalje, važnost uključivanja jezika porijekla potvrđena je rezultatima eksperimenta koji je pokazao da su irački učenici poučavani na jeziku države primateljice, uz istodobno poticanje uporabe njihovih materinskih jezika te uvažavanje njihovih kulturnih obilježja i iskustava, po završetku obrazovnoga ciklusa ostvarivali značajno bolje rezultate na testovima jezika zemlje primateljice od svojih vršnjaka, također migrantskoga porijekla, koji su jezik zemlje primateljice učili na klasičan način, bez oslanjanja na potencijale materinskoga jezika (Nykiel-Herbert, 2010, prema Cerna, 2019). U našem se istraživanju integracija sadržaja o kulturama i jezicima porijekla pokazala važnom gotovo svim sudionicima. Neki od njih tu važnost opisuju na sljedeće načine:

*SŠ-5: [anonimizirano – zemlja porijekla] ali kad spominju kulturu i to meni je baš drago da sviđa svima i to... ja sam ono, sretna da se sviđa svima i da naš jezik jako lijep i to. Paa, zašto ne.*

*SŠ-2: Mene nekad nešto onak, primjer iz povijesti sam mogla isprezentirati prezentaciju, povezati hrvatsku povijest sa [anonimizirano – zemlja porijekla], pa bi to bio super uvod za profesora kako bi nastavio sat i to mi je bilo stvarno zanimljivo, s tim da mi je reko, ako želim prezentirati mogu jer bi to stvarno bilo ono, zanimljivo za sve...*



I: *A kako je tebi bilo to prezentirati?*

OŠ-1: *Bilo mi je to jako lijepo iskustvo jer sam mogla pokazat...*

I: *Mhm*

OŠ-1: *... nešto svoje, nešto o tome gdje sam ja živjela, da vide.*

I: *Jel bi voljela da bude još takvih prilika i na drugim satovima?*

OŠ-1: *Da, zašto ne?*

I: *Mhm, mhm. A (malo zastaje) zašto ti je to važno?*

OŠ-1: *Zato što drugima onda mogu pokazat svoju zemlju, mogu pokazat nešto svoje i to mi se sviđa.*

Međutim, ključno je da učitelji i nastavnici uključivanje kulturnih sadržaja oblikuju promišljeno i pažljivo, jer bi u suprotnome ono moglo ostati tek na razini performativne prakse s dvojbenim integracijskim učinkom. Jedan takav upitno uspješan primjer prepoznat je u sljedećemu iskustvu:

I: *A kad bude ta noć, [anonimizirano – zemlja porijekla], to je samo za učenike ili i profesore ili dođu i roditelji, skrbnici?*

SŠ-5: *I roditelji. Svih pozovu.*

I: *Jel dođu i...*

SŠ-5: *Čak i Hrvati mogu doći.*

I: *I Hrvati.*

SŠ-5: *AK' žele.*

I: *A dođu li?*

SŠ-5: *Većinom ne znaju da je to jer ne...*

SŠ-5: *Da, zato kaj samo nama kažu, a...*

I: *Aha.*

SŠ-5: *A mi možemo, ak pitamo, možemo pozvati neke svoje, par frendova.*

Dakle, citat pokazuje dobru namjeru škole da organizira kulturnu večer posvećenu jeziku i običajima učenika migrantskoga porijekla koji tu školu pohađaju. Međutim, na to su događanje bili pozvani isključivo učenici migrantskoga porijekla i njihovi roditelji, dok su ostali učenici škole i njihovi roditelji bili izostavljeni – što je u suprotnosti s idejom integracije. Integraciju je, naime, potrebno razumjeti i provoditi kao relacijski proces u kojemu, kako naglašava Klarenbeek (2021), ne bi smjelo biti „insajdera“ i „autsajdera“. Drugim riječima, uloga domicilnoga stanovništva ne bi se trebala svesti isključivo na organizaciju integracijskih aktivnosti, već podrazumijevati aktivno sudjelovanje kao neizostavan dio međusobnoga utjecanja i „integracije jednih s drugima“ (Klarenbeek, 2021, str. 912). Na sličnome tragu neki sudionici našega istraživanja navode kako integraciju kulturnih sadržaja vide smislom kada se ona „može iskoristiti u korist drugih učenika“ (SŠ-2).

Nažalost, podaci donose još jedan primjer nedovoljno promišljenoga uključivanja iskustava učenika migrantskoga porijekla. Jedna je učenica tako opisala izrazito neugodno iskustvo nastavnicičina opetovanoga spominjanja sukoba u zemlji njezina porijekla:



SŠ-5: *Oni kao... ja probam to zaboravit' kao i poslije oni to ovako, akcentiraju to baš, i ti ovako – „Neću ja to slušati“. Hoću svaki put kad to spomeneju nekako plakati na wc, negdje se skrivati, propast ispod zemlje negdje i tako dalje. Znači, osobito učiteljica iz [anonimizirano], ona to praktično svaki put spomene kad imamo sat [anonimizirano]... Znači, ti samo sjediš i ovako... ti možeš samo smijati kada ona to govori – kao „Mhm, mhm“ i kimnut glavom, ali ne možeš njoj reći „Molim vas nemojte to govoriti.“*

I: *Mhm.*

SŠ-5: *Znači zato što... ja kužim da ona hoće pomoći nekakvo to, neku podršku, ali to meni još teže.*

U ovoj je situaciji posebno zanimljiv završni učeničin komentar, u kojemu ona pretpostavlja da je želja nastavnice ustvari bila – paradoksalno – „pomoći“ i pružiti joj „podršku“, tj. afirmirati njezino porijeklo i iskustva, pri čemu je postigla upravo suprotan učinak. Gorski (2008) to opisuje frazom *dobre namjere nisu dovoljne*, želeći ukazati na nedjelotvornost pa čak i štetnost površnih, nedovoljno promišljenih pristupa koji zanemaruju složenost identiteta i iskustava kulturno drugačijih učenika. Gorski (2008) posebno naglašava da se od tih učenika ne bi smjelo očekivati da izlažu svoju ranjivost radi obrazovne koristi većinskih učenika. Drugim riječima, učenicima bi migrantskoga porijekla svakako trebalo biti osigurano pravo na samostalno odlučivanje o tome žele li u nastavi podijeliti elemente svoje kulture i identiteta te svoja iskustva. Na isto upućuje i sljedeći iskaz jedne sudionice našega istraživanja:

OŠ-4: *Učiteljica je rekla zamolit ću te da ne pričamo o tome u prisustvu [anonimizirano] jer njoj može biti malo nelagodno.*

I: *Mhm.*

OŠ-4: *Ali meni je onak... neću se uvrijediti ako govorimo o [anonimizirano – zemlja porijekla] ili nešto vezano za [anonimizirano – zemlja porijekla].*

I: *Mhm, okej. A misliš li da je učiteljica dobro reagirala u toj situaciji?*

OŠ-4: *Hmmm, da. Pitala je kako ja osje... da nije šutila ako mene pitala.*

Važno je osvrnuti se i na opis tjelesnih reakcija uzrujanosti i stresa učenice iz gornjega primjera evociranja traumatskih iskustava – podrtavanje ruku i suze koje samo što nisu potekle – kao štetnih posljedica opisane nastavne prakse:

SŠ-5: *Ja, znala sam cijeli znači sat nastavni objašnjavati – to zašto sam pobjegla iz svog rodnog grada, zašto to, zašto tako, jel sam slušala kako pucaju, jel vidila sam rakete i to sve pitaju i ti ovako kao sjediš, tebi trese već ruke, hoćeš već plakat, znači ti si ovako... ne znaš ništa.*

Uz to, učenica dalje navodi da svoje osjećaje i otpor nije željela podijeliti s nastavnicom. Na pitanje o razlozima, odgovara da je „sramežljiva“ (SŠ-5) te da bi voljela da nastavnici „to sami znaju“ (SŠ-5). Ovaj primjer, osim na već adresiranu potrebu opreznoga pristupanja integraciji elemenata identiteta i iskustava učenika migrantskoga porijekla, upućuje i na nekoliko dodatnih važnih aspekata njihova glasa.





Prvo, učitelji i nastavnici bi trebali, osobito u kontekstu jezične barijere i ranjivosti učenika migrantskoga porijekla, a koja proizlazi iz njihove česte izloženosti različitim traumatskim iskustvima, razvijati **osjetljivost na neverbalnu komunikaciju**, kao i vještine primjerenoga reagiranja na poruke takve komunikacije. To je sukladno dimenziji publike u Lundy (2007) modelu, koja se odnosi na osposobljenost odraslih za „aktivno“ odnosno „učinkovito“ slušanje djece, što uključuje „promatranje“ govora tijela (Lundy, 2007, str. 937). Uz to, osobitu pažnju učitelji i nastavnici trebali bi posvetiti učenicima koji su povučeni i nesigurniji u izražavanju svojih misli i osjećaja, što je naročito relevantno u odnosima s učenicima migrantskoga porijekla. Naime, u stranome kulturnom i školskom okruženju sramežljivost i slične osobine mogu biti dodatno naglašene, pa čak prisutne i kod učenika koji po svojoj naravi nisu skloni takvu ponašanju. Ipak, čitanje neverbalne komunikacije trebalo bi biti praćeno opreznim provjeravanjem ispravnosti značenja poruka takve komunikacije, kako bi se izbjeglo pretjerano pretpostavljanje udaljeno od namjere pošiljatelja poruke, a što također može naštetiti. Također, neverbalna je komunikacija kulturno determinirana pa i to svakako valja uzimati u obzir.

Drugo, važan aspekt glasa učenika migrantskoga porijekla predstavlja **osiguravanje sigurnoga konteksta za izražavanje**, a što korespondira s dimenzijom prostora u Lundy (2007) modelu. Taj se kontekst ne odnosi samo na fizičko okruženje i socijalno ozračje, najuže povezane s pojmom prostora, nego i na kvalitetu pedagoškoga odnosa. Tu kvalitetu uvelike obilježava pedagoška ljubav, koncept koji je u ranije spomenutoj kontinentalnoj pedagogiji dobro poznat (vidi, na primjer, Friesen, 2017), a koji Kaukko i suradnici (2022) proširuju i koriste u istraživanjima odgoja i obrazovanja učenika izbjeglica. Tako su ovi autori pokazali da pedagošku ljubav, koja iz perspektive u njihovo istraživanje uključenih učitelja uspješno odgovara na potrebe učenika izbjeglica u procesu integracije, obilježavaju pedagoške prakse usmjerene na razvijanje upravo osjećaja sigurnosti, pripadanja i povezanosti u razredu.

Konačno, povezujući ranije opisane izazove jezične barijere s pravom učenika migrantskoga porijekla na primjereno uključivanje njihova glasa, jasno se pokazuje da tim učenicima treba **omogućiti alternativne načine izražavanja**. To znači da glas učenika ne smije biti ograničen samo na verbalno izražavanje nego ga je potrebno uključiti i kroz druge oblike komunikacije, primjerice, crtež, glazbu, pokret, dramatizaciju ili, ako je moguće, korištenje materinskoga jezika uz prijevod i podršku. Na taj način učenici dobivaju priliku izraziti svoje misli, znanje i osjećaje na način koji im je u tome trenutku dostupan i blizak. U prilog navedenome govori iskaz jedne sudionice o likovnoj kulturi kao najdražemu predmetu, „zato što tamo ne treba razgovarati pa nemam neke probleme s jezikom“ (OŠ-4). Važnost ovakvoga pristupa potvrđuje se i Konvencijom o pravima djeteta (Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights, 1989), u kojoj se u članku 13



takva mogućnost podiže na razinu prava, neovisno o dobroj volji odraslih da djeci to (ne) omoguće.

Za kraj, rezultati prikazani u ovome dijelu mogu se povezati s konceptom epistemičke nepravde (Fricker, 2007), koja se očituje u citatima koji upućuju na zanemarivanje ili nedovoljno ozbiljno shvaćanje dječje perspektive. Podaci, međutim, ne nude izravan odgovor na pitanje krije li se u pozadini takvih praksi stereotipna slika učenika migrantskoga porijekla, što teorija epistemičke nepravde pretpostavlja. Ipak, o određenim se elementima te slike može ponešto naslutiti. Vjerojatno je da jedan njen dio proizlazi iz općih stereotipa o djeci, određene sumnje u njihovu sposobnost i zrelost za razumijevanje svijeta i donošenje odluka. Drugi se dio može povezati s jednostranom percepcijom učenika migranata isključivo kao žrtava. Iako ne treba zanemariti činjenicu da su mnogi od tih učenika doista bili ili jesu žrtve (primjerice sukoba, rata ili ekonomskih neprilika), Şahin Mencütek i suradnici (2021) upozoravaju na to da isprepletenost percipirane ranjivosti djece izbjeglica i humanitarnoga paternalizma institucija, organizacija i pojedinaca zaduženih za skrb o njima može dovesti do pretpostavke da jedino odrasli znaju što je u najboljem interesu djece izbjeglica, čime se ta djeca svode na pasivne objekte pomoći i političkih intervencija. Vratimo li se na shvaćanje dječjega glasa kao same suštine odgoja i obrazovanja, postaje jasno da takav pristup ne samo da umanjuje važnost aktivnoga sudjelovanja učenika migrantskoga porijekla već i potkopava njihovo pravo na obrazovanje. Stoga rezultati prikazani u ovome dijelu snažno upućuju na potrebu razvijanja pedagoškoga odnosa i školskih praksi koje osnažuju glas učenika migrantskoga porijekla te ih prepoznaju kao ravnopravne sudionike odgojno-obrazovnoga procesa.

## 5. Zaključna razmatranja i preporuke

Cilj ovoga poglavlja bio je analizirati i razumjeti na koji se način pravo na obrazovanje učenika migrantskoga porijekla ostvaruje u hrvatskim školama, polazeći od njihova glasa. Pritom se „glas“ nije shvaćao isključivo kao pravo na izražavanje mišljenja i sudjelovanje u odlučivanju, nego u širem smislu kao način na koji učenici doživljavaju sebe i svoje mjesto u školi, kako poimaju pedagoške pristupe te odgoj i obrazovanje koje za sebe smatraju najboljim.

Rezultati su pokazali da pravo na obrazovanje učenika migrantskoga porijekla, kao i njihov glas u novoj školi i razredu, izrazito snažno obilježava jezična barijera. Ona im stvara probleme u praćenju nastave, komunikaciji s učiteljima i nastavnicima, vršnjačkim odnosima i mnogim drugim aspektima. S druge strane, kao glavne resurse u prevladavanju jezične barijere učenici vide upravo svoje učitelje i nastavnike te vršnjake. Učitelji i nastavnici im pomažu kvalitetnim objašnjavanjem i slikovitim približavanjem sadržaja, kao i dodatnim angažiranjem izvan nastave. Važno im je i kada nastavnici aktivno adresiraju njihove teškoće s jezikom, prilagođavajući



odgojno-obrazovne sadržaje i načine vrednovanja. Učenici osobito cijene spremnost učitelja i nastavnika da im pomognu u učenju hrvatskoga jezika, pritom pokazujući interes za to da i sami usvoje pojedine riječi i izraze jezika porijekla učenika. U kontekstu vršnjačkih odnosa, učenicima je važno da ih domicilni vršnjaci prihvaćaju, druže se s njima i pokazuju pozitivan interes za njihovu zemlju i jezik. Domicilni vršnjaci su učenicima migrantskoga porijekla važni i zbog pomoći koju im mogu pružiti u nastavi, bilo u vidu pojašnjavanja nepoznatih riječi iz hrvatskoga jezika, bilo objašnjavanjem nastavnih sadržaja koji im nisu jasni.

Identificirana su i neka dodatna obilježja ostvarivanja prava na obrazovanje učenika migrantskoga porijekla, snažnije usmjerena na sam glas tih učenika. Tako su učenici istaknuli važnost dobro osmišljene i uvažavajuće integracije elemenata njihove kulture i jezika u nastavu, ali i upozorili na nedovoljno promišljene pristupe, koji s jedne strane ne doprinose njihovoj integraciji, a s druge za njih mogu biti i povređujući. Rezultati u pogledu ovoga pitanja ukazuju na to da bi učitelji i nastavnici trebali izbjegavati u nastavu uključivati sadržaje o, na primjer, ratovima i stradanjima kojima su učenici migrantskoga porijekla neposredno svjedočili, a da bi u razredne i školske aktivnosti organizirane s ciljem integracije obavezno trebali uključivati i domicilne učenike i njihove roditelje. S navedenim je pitanjima povezano i drugo istaknuto obilježje glasa učenika migrantskoga porijekla – potreba oblikovanja sigurnoga okruženja i pedagoškoga odnosa temeljenoga na zaštićenosti, prihvaćanju i povezanosti. Konačno, posljednja dva istaknuta obilježja osobito su značajna u kontekstu već adresirane jezične barijere. Tako se važnim pokazalo razvijanje osjetljivosti na neverbalnu komunikaciju učenika migrantskoga porijekla, a naročito prepoznavanje njihove uznemirenosti, sramežljivosti i sličnih stanja, kao i signala koji ukazuju na potrebu za pauzom, dodatnim poticajem ili čak utjehom. Uz neverbalnu, rezultati su ukazali i na važnost omogućavanja drugih alternativnih načina izražavanja, poput izražavanja crtežom, glazbom, pokretom, dramatizacijom ili, ako je moguće, korištenjem materinskoga jezika uz prijevod i podršku.

Teorijski okvir ovoga istraživanje činila je kritička perspektiva prava djeteta, kojom se nastojalo zahvatiti suptilne, često nevidljive oblike ugrožavanja prava na obrazovanje učenika migrantskoga porijekla. Podaci u tome smislu otkrivaju neke instance nedovoljno ozbiljnoga shvaćanja učenika migrantskoga porijekla kao ravnopravnih subjekata, sposobnih sudjelovati u proizvodnji znanja o pedagoškim pristupima i oblicima primjerenima njima samima, a što se odnosi na koncept testimonijalne epistemičke nepravde. Također, identificirane su i situacije epistemičkoga isključivanja učenika migrantskoga porijekla zbog jezične barijere i potencijalnih predrasuda, koje su se manifestirale kao ignoriranje pojedinih učenika u njihovu nastojanju da koriste hrvatski jezik i uključe se u domicilno vršnjačko društvo. Identifikacija situacija koje bi se mogle okarakterizirati kao hermeneutička nepravda pokazala se gotovo nemogućom, što nije neočekivano s obzirom na to da se taj koncept odnosi



na nemogućnost prepoznavanja iskustava nepravde uslijed svojevrzne interpretativne sljepoće. Ipak, kritička perspektiva ovaj koncept koristi kako bi ukazala na to da dosad proizvedeno znanje o pravima djeteta u velikoj mjeri odražava pogled i kulturu zemalja zapada i sjevera (Reynaert i sur., 2025). To znači da su pojmovi glasa djece, prava djeteta na izražavanje mišljenja i dječje participacije uvelike zapadnjačke konstrukcije i da zasigurno postoje njihove drugačije, drugim kulturnim kontekstima primjerene interpretacije. Tako vjerojatno postoje i drugačije, kulturno specifične participativne prakse s djecom. U podacima je moguće prepoznati iskustva djece migrantskoga porijekla koja otvaraju prostor za prepoznavanje nezapadnjačkih poimanja nosivih koncepata ovoga poglavlja (na primjer, podaci dobiveni od jednog dječaka koji opisuje svoje, uvelike drugačije djetinjstvo i participativne prakse u školovanju u zemlji porijekla), no takvi su podaci vrlo oskudni te bi buduća slična istraživanja svakako trebala adresirati i ovo važno pitanje.

Za kraj, na temelju je sveukupnih rezultata istraživanja moguće oblikovati neke konkretne preporuke učiteljima i nastavnicima koji rade s učenicima migrantskoga porijekla i drugim inojezičnim učenicima. Te su preporuke sljedeće:

- učenike je migrantskoga porijekla potrebno promatrati kao aktivne sudionike koji imaju vlastita razmišljanja i ideje o tome što im pomaže u učenju i koje im metode najviše odgovaraju, stoga je učenike potrebno konzultirati i po mogućnosti uključivati u oblikovanje sadržaja i pristupa
- učenike migrantskoga porijekla treba promatrati kao cjelovita bića, a ne kroz suženi fokus njihovih jezičnih teškoća; potrebno je truditi se prepoznati što sve znaju i mogu te ih ravnopravno uključivati u nastavne aktivnosti, grupne zadatke i zajedničke projekte
- kako bi se ublažila jezična barijera, potrebno je koristiti vizualna pomagala, gestikulaciju, digitalne alate i osmišljavati zadatke koji ne ovise isključivo o jeziku i verbalnome izričaju; učenicima je potrebno dati dovoljno vremena da se izraze, bez prekidanja, ometanja i brzoga donošenja pretpostavki o njihovu znanju
- kada je moguće i primjereno, potrebno je u odgojno-obrazovne sadržaje i nastavu uključivati jezik porijekla i elemente učenikove kulture; u pripremi takvih sadržaja i aktivnosti potrebno je konzultirati učenike migrantskoga porijekla, a po mogućnosti ih u samu pripremu i aktivno uključiti
- potrebno je poticati pozitivne vršnjačke kontakte i druženja; važno je u nastavi pokazivati da je sudjelovanje učenika migrantskoga porijekla u grupnome radu i drugim zajedničkim aktivnostima vrijedno za cijeli razred, a ne samo za njih same
- potrebno je oblikovati školsko i razredno okruženje u kojemu se učenici migrantskoga porijekla osjećaju sigurno, prihvaćeno i uvaženo; okruženje treba održavati raznolikost učenika i shvaćanje različitosti kao bogatstva i resursa



- konačno, potrebno je stalno preispitivati vlastite stavove i nesvjesne obrasce ponašanja te se kontinuirano profesionalno razvijati, osobito u području interkulturalnih odgojno-obrazovnih pristupa.

## Literatura

- Breslin, T. (2011). Beyond “student” voice: The school or college as a citizenship-rich, human scale and voice-friendly community. U: G. Czerniawski i W. Kidd (ur.), *The student voice handbook: Bridging the academic/practitioner divide* (str. 57–72). Emerald.
- Committee on the Rights of the Child. (2009). *General Comment No. 12 (2009): The right of the child to be heard*. United Nations. <https://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/advanceversions/crc-c-gc-12.pdf>
- Cook-Sather, A. (2006). Sound, Presence, and Power: “Student Voice” in Educational Research and Reform. *Curriculum Inquiry*, 36(4), 359–390. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2006.00363.x>
- Cerna, L. (2019). *Refugee education: Integration models and practices in OECD countries* (OECD Education Working Papers No. 203). Organisation for Economic Co-operation and Development. Directorate for Education and Skills. <https://doi.org/10.1787/a3251a00-en>
- de Carvalho C. M., Garoufallidou, D. i Pinto, I. R. (2025). Mentorship in Schools: A Co-Creation Programme That Gives a Voice to Migrant Children. *Social Sciences*, 14(5), 252. <https://doi.org/10.3390/socsci14050252>
- Dryden-Peterson, S. (2015). *The Educational Experiences of Refugee Children in Countries of First Asylum*. Migration Policy Institute.
- Eurostat. (2024). *Foreign-born people and their descendants – main characteristics. Statistics Explained*. [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Foreign-born\\_people\\_and\\_their\\_descendants\\_-\\_main\\_characteristics](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Foreign-born_people_and_their_descendants_-_main_characteristics)
- Eurostat. (2025). *Children in migration – demography and migration. Statistics Explained*. [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Children\\_in\\_migration\\_-\\_demography\\_and\\_migration](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Children_in_migration_-_demography_and_migration)
- Fricker, M. (2007). *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. Oxford University Press.
- Friesen, N. (2017). The pedagogical relation past and present: Experience, subjectivity and failure. *Journal of Curriculum Studies*, 49(6), 743–756. <https://doi.org/10.1080/00220272.2017.1320427>
- Gorski, P. C. (2008). Good intentions are not enough: A decolonizing intercultural education. *Intercultural Education*, 19(6), 515–525. <https://doi.org/10.1080/14675980802568319>
- Graham, H. R., Minhas, R. S. i Paxton, G. (2016). Learning problems in children of refugee background: A systematic review. *Pediatrics*, 137(6), e20153994. <https://doi.org/10.1542/peds.2015-3994>



- Hart, R. A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship (Innocenti Essays No. 4)*. UNICEF International Child Development Centre.
- Hrvatski sabor. (2008). *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi [Zakon]*. *Narodne novine*, (87), 2789. [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008\\_07\\_87\\_2789.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_07_87_2789.html)
- Hrvatski sabor. (1990). *Ustav Republike Hrvatske [Pročišćeni tekst]*. *Narodne novine*, (56/90, 135/97, 08/98, 113/00, 124/00, 28/00, 41/01, 55/01, 76/10, 85/10, 05/14). <https://www.zakon.hr/z/94/ustav-republike-hrvatske>
- Janta, B. i Harte, E. (2016). *Education of migrant children: Education policy responses for the inclusion of migrant children in Europe*. RAND Corporation. <https://doi.org/10.7249/RR1655>
- Kaukko, M., Wilkinson, J. i Kohli, R. K. (2022). Pedagogical love in Finland and Australia: A study of refugee children and their teachers. *Pedagogy, Culture & Society*, 30(5), 731–747. <https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1868555>
- Klarenbeek, L. M. (2021). Reconceptualising 'integration as a two-way process'. *Migration studies*, 9(3), 902-921. <https://doi.org/10.1093/migration/mnz033>
- Koehler, C., Palaiologou, N. i Brussino, O. (2022). *Holistic refugee and newcomer education in Europe: Mapping, upscaling and institutionalising promising practices from Germany, Greece and the Netherlands* (OECD Education Working Papers No. 264). Directorate for Education and Skills. <https://doi.org/10.1787/9ea58c54-en>
- Landsdown, G. (2001). *Promoting children's participation in democratic decision-making*. UNICEF Innocenti Research Centre.
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Mager, U. i Nowak, P. (2012). Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research. *Educational Research Review*, 7(1), 38–61. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.11.001>
- Matthews, H. i Limb, M. (2003). Another white elephant? Youth councils as democratic structures. *Space and Polity*, 7(2), 173-192. <https://doi.org/10.1080/1356257032000133928>
- McMellon, C. i Tisdall, E. K. M. (2020). Children and Young People's Participation Rights: Looking Backwards and Moving Forwards. *The International Journal of Children's Rights*, 28(1), 157–182. <https://doi.org/10.1163/15718182-02801002>
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. (2013). *Pravilnik o provođenju pripremne i dopunske nastave za učenike koji ne znaju ili nedostatan znaju hrvatski jezik i nastave materinskoga jezika i kulture države podrijetla učenika [NN 15/2013]*. *Narodne novine*. [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2013\\_02\\_15\\_252.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2013_02_15_252.html)
- Nikšić Rebihić, E. i Komar, Z. (2024). *Prolegomena za temeljno pojmovlje opće pedagogije*. Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu; Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Noorani, S., Baïdak, N., Krémó, A. i Riiheläinen, J. (2019). *Integrating students from migrant backgrounds into schools in Europe: National policies and measures*. Publications Office of the European Union.



- Nusche, D. (2009). *What Works in Migrant Education?: A Review of Evidence and Policy Options*. OECD Education Working Papers, No. 22. Organisation for Economic Co-operation and Development. Directorate for Education. <https://doi.org/10.1787/227131784531>
- Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. United Nations. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Perić, K. i Merkaš, M. (2020). Iskustva i prilagodba djece izbjeglica u Hrvatskoj. *Napredak*, 161(1-2), 123-140.
- Reynaert, D., Vandenhole, W., Twum-Danso Imoh, A. i Llobet, V. (2025). Critical children's rights studies: An introduction. U: V. Llobet, D. Reynaert, A. Twum-Danso Imoh i W. Vandenhole (ur.), *Critical children's rights studies: A Research Companion* (str. 1-27). Routledge.
- Şahin Mencütek, Z., Karal, D. i Altıntop, İ. (2021). Governance of Refugee Children Protection in Turkey: Between Vulnerability and Paternalism. *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, 19(3), 316–330. <https://doi.org/10.1080/15562948.2021.1930323>
- Shier, H. (2001). *Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations*. *Children & Society*, 15(2), 107–117. <https://doi.org/10.1002/chi.617>
- Širanović, A. i Bartulović, M. (2024). *Studija slučaja o participaciji djece izbjeglica i tražitelja azila u Hrvatskoj*. Ured UNICEF-a za Hrvatsku.
- Tomaševski, K. (2001). *Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable. Right to education primers no. 3*. The Swedish International Development Cooperation Agency, SIDA.
- Torres-Zaragoza, L. i Llorent-Bedmar, V. (2024). Barriers to inclusion of Muslim migrant students in western schools. A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 125, 102363. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102363>
- United Nations. (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. United Nations. <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Välimäki, M., Hipp, K., Acton, F., Echsel, A., Grädinaru, I.-A., Hahn-Laudenberg, K., Schulze, C., Stefanek, E., Spiel, G. i O'Brien, N. (2024). Engaging with immigrant students' voices in the school environment: An analysis of policy documents through school websites. *BMC Public Health*, 24(1), 1083. <https://doi.org/10.1186/s12889-024-18427-8>
- Vrdoljak, A., Stanković, N., Čorkalo Biruški, D., Jelić, M., Fasel, R. i Butera, F. (2022). "We would love to, but..."—Needs in school integration from the perspective of refugee children, their parents, peers, and school staff. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 37(2), 512–529. <https://doi.org/10.1080/09518398.2022.2061732>
- Wang, S., Lang, N., Bunch, G. C., Basch, S., McHugh, S. R., Huitzilopochtli, S. i Callanan, M. (2021). Dismantling Persistent Deficit Narratives About the Language and Literacy of Culturally and Linguistically Minoritized Children and Youth: Counter-Possibilities. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.641796>
- Wee, H. L., Karkkulainen, E. A. i Tateo, L. (2023). Experiences of Epistemic Injustice among Minority Language Students Aged 6–16 in the Nordics: A Literature Review. *Education*



*Sciences*, 13(4), 367. <https://doi.org/10.3390/educsci13040367>

Wyness, M. (2009). Children representing children: Participation and the problem of diversity in UK youth councils. *Childhood*, 16(4), 535 – 552. <https://doi.org/10.1177/0907568209344274>

Xu, W. i Zammit, K. (2020). Applying Thematic Analysis to Education: A Hybrid Approach to Interpreting Data in Practitioner Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1609406920918810. <https://doi.org/10.1177/1609406920918810>





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

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

## 1. Uvod

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

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



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

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

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

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

## 2. Konceptualno-teorijski okvir istraživanja

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



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

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



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

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

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

### 3. Metodološka objašnjenja

#### 3.1. Sudionici

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



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

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

### 3.2. Prikupljanje podataka

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

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

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

### 3.3. Metoda obrade podataka

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



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

## 4. Rezultati

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

### 4.1. Proces uključivanja djeteta u odgojno-obrazovnu ustanovu

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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





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

#### 4.2. Prakse roditeljskog sudjelovanja u institucionalnome odgoju i obrazovanju djeteta

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

#### 4.3. Iskustva suradnje roditelja i odgojno-obrazovne ustanove

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

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



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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

*Istraživač: I kako je učiteljica reagirala?*

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

*Istraživač: I je li to prestalo onda?*

*Roditelj: Da. (OŠ)*

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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





*zašto je profesorica to rekla?*

*Istraživač: Previše pozornosti, previše pažnje?*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

## 5. Rasprava

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

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

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



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

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

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

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



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

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

## 5. Zaključci i preporuke

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

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

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



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

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



## Literatura

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



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



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





## Odgoj i obrazovanje djece migrantskoga porijekla: Krićka analiza stanja u hrvatskome obrazovnom sustavu

Dejana Bouillet, Ana Bauer, Ana Blažević Simić i Ruben Elenkov  
Odsjek za pedagogiju  
Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu

### 1. Uvod

Cilj analize stanja hrvatskoga obrazovnog sustava u domeni osiguravanja poticajnoga, uključivoga i pravednoga odgojno-obrazovnog okruženja za djecu migrantskoga porijekla jest utvrditi jesu li i kako dimenzije interkulturalnoga odgoja i obrazovanja prepoznatljive (identifikabilne) u obrazovno-politićkim dokumentima, programima, projektima i rezultatima nacionalnih empirijskih istraživanja.

Primjenom Banksova modela (2014) kao analitićkoga okvira, iz odabranoga su korpusa izvora informacija prikupljene ključne informacije relevantne za prepoznavanje specifićnih odgojno-obrazovnih izazova s kojima se suoćavaju djeca migrantskoga porijekla (rane i predškolske, osnovnoškolske i srednjoškolske dobi) i odgojno-obrazovni djelatnici radi razvoja programa e-ućenja utemeljenoga na dokazima i razvoja preporuka za učinkovite sustave podrške odgojno-obrazovnim djelatnicima i djeci migrantskoga porijekla u osiguravanju poticajnoga, uključivoga i pravednoga odgojno-obrazovnog okruženja za tu djecu i ćlanove njihove obitelji. Radi ostvarivanja cilja i svrhe analize, postavljeni su sljedeći zadaci:

- identificirati propise, relevantne obrazovno-politićke dokumente i izvještaje, programe podrške i znanstvena istraživanja usmjerena na odgojno-obrazovne potrebe djece migrantskoga porijekla i njihovih obitelji u hrvatskome obrazovnom sustavu
- identificirati propise, relevantne obrazovno-politićke dokumente i izvještaje, programe podrške i znanstvena istraživanja usmjerena na specifićna znanja, vještine i resurse koji su odgojno-obrazovnim djelatnicima potrebni za interkulturalni odgoj i obrazovanje u hrvatskome obrazovnom sustavu
- identificirati obilježja hrvatskoga obrazovnog sustava koja olakšavaju ili otežavaju pružanje podrške odgojno-obrazovnim djelatnicima i djeci migrantskoga porijekla u interkulturalnome odgoju i obrazovanju.

U analizi su prikazana obilježja odgoja i obrazovanja djece migrantskoga porijekla u hrvatskome obrazovnom sustavu, na temelju analiziranih izvora. Prvo je pozornost usmjerena na zakonske i strateške dokumente relevantne za ostvarivanje prava djece migrantskoga porijekla na odgoj i obrazovanje unutar hrvatskoga obrazovnog sustava. Zatim su analizirani izvori koji obuhvaćaju sve razine obrazovnoga sustava, a potom su analizirani rani i predškolski, osnovnoškolski i srednjoškolski odgoj i



obrazovanje. Osnovnoškolsko obrazovanje je podijeljeno na razrednu i predmetnu nastavu zbog specifičnosti uvjeta u kojima se realizira, ali i različitosti inicijalnoga obrazovanja odgojno-obrazovnih djelatnika koji u njima sudjeluju.

**Termin djeca migrantskoga porijekla odnosi se na izbjeglice, odnosno djecu koja bježe od rata ili progona preko međunarodne granice, i migrante, odnosno djecu koja se sele iz razloga koji nisu uključeni u zakonsku definiciju izbjeglice, kao što su spajanje obitelji, obrazovanje i slično, a borave u Republici Hrvatskoj (UNHCR, 2016).** U pravilu je riječ o djeci pristigloj u Hrvatsku s obiteljima te o djeci bez pratnje, djeci koja su u nezakonitome boravku i djeci koja su tražitelji međunarodne zaštite. Suvremena migracijska kretanja ovu populaciju djece u Hrvatskoj čine sve brojnijom. Prema Statističkim podacima o tražiteljima međunarodne zaštite maloljetnika bez pratnje prema dobi i spolu Ministarstva unutarnjih poslova<sup>9</sup>, 2021. godine u Republici Hrvatskoj bilo je 195 djece bez pratnje u dobi od 0 do 17 godina, 2022. godine 436, a 2023. godine taj se broj povećao više od tri puta (te je godine u Republiku Hrvatsku ušlo 1516 djece bez pratnje).

Pojačana migracijska kretanja u Hrvatskoj su nova društvena pojava koja se nedvojbeno odražava na multikulturalnost hrvatskoga društva i hrvatskoga obrazovnog sustava, a **rezultati analize upućuju na potrebu snažnije afirmacije interkulturalnoga odgoja i obrazovanja na razini javne obrazovne politike, ali i na razini angažmana znanstvenika i praktičara koji doprinose interkulturalnoj odgojno-obrazovnoj praksi.** Analiza ukazuje na slabu zastupljenost ove teme u obrazovno-političkim dokumentima i rezultatima nacionalnih empirijskih istraživanja te na veći angažman organizacija civilnoga društva koje toj temi posvećuju brojne projekte.

## 2. Metodološka objašnjenja

Specifične ciljeve i metodologiju analize sadržaja definirao je programski tim. Pozornost je usmjerena na izvore podataka (propise, relevantne obrazovno-političke dokumente i izvještaje, programe podrške i znanstvena istraživanja) koji omogućavaju sistematizaciju podatka relevantnih za uključivanje djece migrantskoga porijekla u hrvatski obrazovni sustav s obzirom na potrebe djece, članova njihovih obitelji i odgojno-obrazovnih djelatnika. Prikupljeni podaci osiguravaju objektivni i sustavni uvid u prilike i izazove implementacije interkulturalnoga odgoja i obrazovanja u hrvatski obrazovni sustav, kao pretpostavke poticajnoga, uključivoga i pravednoga odgoja i obrazovanja djece migrantskoga porijekla. **U ovoj analizi te se prilike i izazovi smatraju čimbenicima hrvatskoga obrazovnog sustava koji olakšavaju ili**

<sup>9</sup> <https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fmup.gov.hr%2FUserDocsImages%2Fstatistika%2F2024%2F2%2Fweb%2520statistike%25202023%2520Q4.xlsx&wdOrigin=BROWSELINK>



## **otežavaju pružanje podrške odgojno-obrazovnim djelatnicima i djeci migrantskoga porijekla u interkulturalnome odgoju i obrazovanju.**

Izvori relevantni za analizu identificirani su prema sljedećim kriterijima:

1. period objave, odnosno razdoblje primjenjivosti izvora (npr. propisa i obrazovno-političkih dokumenata) je od 2021. do 2024. godine, jer je 2022. godina identificirana kao godina u kojoj su pojačana migrantska kretanja u Republiku Hrvatsku
2. izvor se odnosi na područje Republike Hrvatske
3. izvor se odnosi na odgoj i obrazovanje djece i/ili učenika migrantskoga porijekla, a relevantan je za njihove odgojno-obrazovne potrebe, iskustva, stavove, dostupnu podršku i druge aspekte odgoja i obrazovanja
4. izvor je relevantan za odgojno-obrazovne djelatnike u hrvatskome obrazovnom sustavu.

Jedan od četiri člana programskoga tima pretraživao je jednu skupinu izvora podataka, a rezultati pretraživanja su komentirani i doručivani na zajedničkim sastancima. Izvori podataka prikupljeni su pretraživanjem mrežnih stanica relevantnih međunarodnih organizacija, ministarstava, agencija, ureda, organizacija civilnoga društva i baza znanstvenih radova.

Propisi su pretraživani na mrežnim stranicama ministarstava nadležnih za unutarnje poslove, obrazovanje i socijalnu politiku te Ureda za ljudska prava i prava nacionalnih manjina. Obrazovno-politički dokumenti i izvještaji su pretraživani na mrežnim stranicama Europske komisije, Agencije Ujedinjenih naroda za migrante (UNHCR), Međunarodne organizacije za migracije (IOM), Organizacije za ekonomsku suradnju i razvoj (OECD), ministarstava nadležnih za obrazovanje i socijalnu politiku, Ureda za ljudska prava i prava nacionalnih manjina te pravobraniteljice za djecu i pučkog pravobranitelja. Programi podrške pretraživani su na mrežnim stranicama Ureda UNICEF-a za Hrvatsku, Agencije za odgoj i obrazovanje, Agencije za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, Foruma za slobodu odgoja, Pučkog otvorenog učilišta Korak po korak, Centra za mirovne studije, Instituta za razvoj obrazovanja, Hrvatskog Crvenog križa i Hrvatskog pravnog centra. Znanstvena istraživanja su pretraživana u bazama podataka SCOPUS, ProQuest i Hrčak. Izvještaji, znanstveni i stručni radovi i programi podrške procjenjivani su prvo čitanjem naslova i sažetaka ili kratkih opisa te su potencijalno relevantni izvori izdvojeni i pročitani u cijelosti. U analizu su uključeni propisi koji adresiraju teme važne za odgoj i obrazovanje djece migrantskoga porijekla. Na mrežnim stranicama na kojima su traženi propisi, obrazovno-politički dokumenti, izvještaji te programi podrške pregledane su arhive i relevantni izvori su ručno odabrani. Baze podataka SCOPUS i ProQuest pretraživane su korištenjem mogućnosti naprednoga pretraživanja sažetaka, naslova i ključnih riječi. To je učinjeno sljedećom kombinacijom: *immigrant\* OR refugee\* OR migrant\* OR foreign\* OR multilingual\* OR intercultur\* OR multicultural\* AND*



student\* OR child\* OR teen\* OR teacher OR educat\* OR parent AND view\* OR perspective\* OR experience\* OR right\* AND Croatia. Na taj je način identificirano 417 rezultata, na temelju naslova i sažetaka 14 je izdvojeno za cjelovito čitanje, a 10 znanstvenih radova odgovaralo je na kriterije uključivanja izvora u analizu.

Za analizu izvora konstruirane su sljedeće kategorije i potkategorije:

- vrsta izvora (zakon, pravilnik, protokol, izvještaj, strategija, akcijski plan, program, projekt, stručni rad, znanstveni rad, priručnik, ostalo)
- razina odgoja i obrazovanja na koju se odnose (rani i predškolski odgoj i obrazovanje, razredna nastava, predmetna nastava, srednjoškolski odgoj i obrazovanje, kombinacije različitih razina, sve razine)
- dionici odgoja i obrazovanja na koje su pretežno usmjereni (djeca/učenici, odgojno-obrazovni djelatnici, obrazovni sustav, više dionika, ostalo, ništa od navedenog)
- dimenzije interkulturnoga odgoja i obrazovanja koje adresiraju (integracija sadržaja, konstrukcija znanja, pravedna pedagogija, smanjenje predrasuda, osnaživanje institucijske kulture, više dimenzija istovremeno, ništa od navedenog).

Podaci o izvorima uključenima u analizu (mrežna stranica, DOI i referenca) dostupni su u prilogu. Ukupan broj izvora po vrsti dokumenta prikazan je u Tablici 1.

*Tablica 1. Izvori analize po vrsti dokumenta*

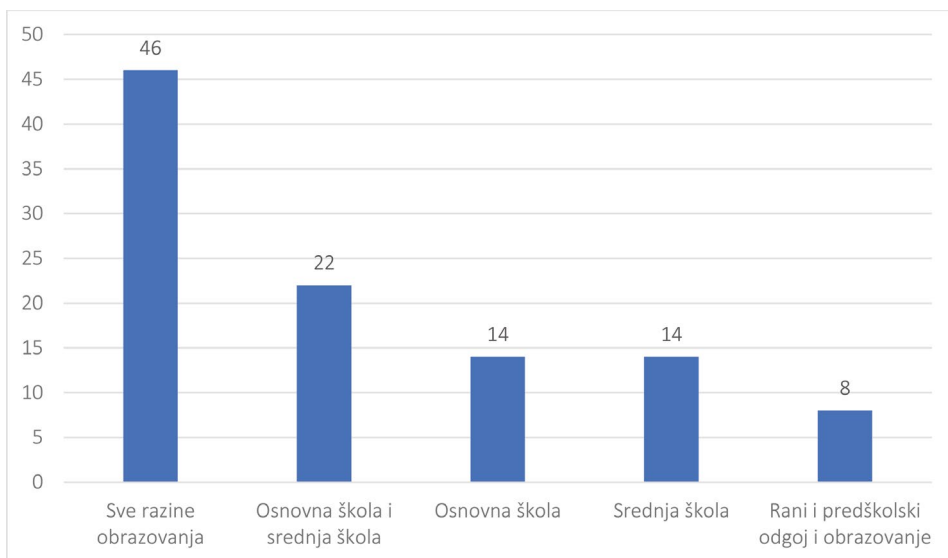
<b>Tip dokumenta</b>	<b>Broj</b>	<b>Udio (%)</b>
Zakon	6	5,8
Pravilnik	1	1,0
Protokol	1	1,0
Akcijski plan	4	3,8
Strategija	3	2,9
Izvještaj	20	19,2
Program	9	8,7
Projekt	37	35,2
Stručni rad	3	2,9
Znanstveni rad	10	9,6
Priručnik	7	6,7
Ostalo	3	2,9
<b>Ukupno</b>	<b>104</b>	<b>100</b>



Analiza stanja hrvatskoga obrazovnog sustava u domeni osiguravanja poticajnoga, uključivoga i pravednoga odgojno-obrazovnog okruženja za djecu migrantskoga porijekla na temelju pretraživanja mrežnih stranica ministarstava, tijela države uprave, međunarodnih organizacija, baza znanstvenih radova i organizacija civilnog društva u razdoblju od 2021. do 2024. godine identificirala je 104 relevantna izvora.

### 3. Rezultati analize

U nastavku su prikazani rezultati analize 104 identificirana izvora (propisa, relevantnih obrazovno-političkih dokumenata i izvještaja, programa podrške i znanstvenih istraživanja) usmjerena na odgojno-obrazovne potrebe djece migrantskoga porijekla i njihovih obitelji u hrvatskome obrazovnom sustavu te na specifična znanja, vještine i resurse koji su odgojno-obrazovnim djelatnicima potrebni za interkulturalni odgoj i obrazovanje u hrvatskome obrazovnom sustavu, imajući u vidu razine obrazovanja i dimenzije interkulturalnoga odgoja i obrazovanja (Banks, 2014).



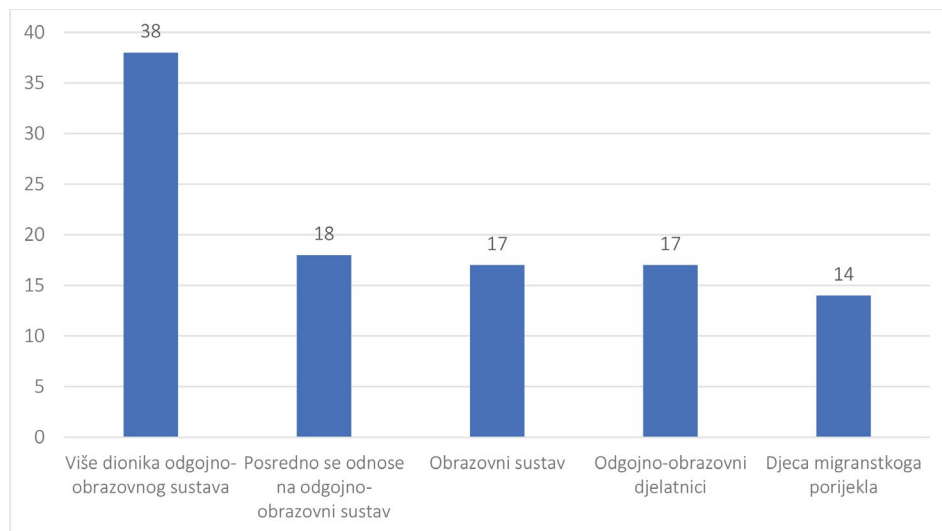
Slika 1. Izvori analize prema razini obrazovanja na koju se odnose

Pokazalo se da većina aktivnosti usmjerenih prema afirmaciji uključivanja djece migrantskoga porijekla i članova njihovih obitelji u hrvatski obrazovni sustav obuhvaća sve razine obrazovnog sustava jer je riječ o dokumentima (zakonima, strategijama i sl.) koji adresiraju potrebu osiguravanja poticajnoga, uključivoga i pravednoga odgojno-obrazovnog okruženja za svu djecu. U ovoj analizi identificirano je 46 takvih izvora. Na drugom su mjestu prema zastupljenosti izvori koji adresiraju osnovnoškolski i srednjoškolski odgoj i obrazovanje ( $n = 22$ ), a slijede izvori usre-



dotočeni na osnovnoškolski odgoj i obrazovanje (n = 14) te srednjoškolski odgoj i obrazovanje (n = 14). Najmanje je pozornosti posvećeno ranome i predškolskome odgoju i obrazovanju (n = 8), a svega 2 izvora obuhvaćaju rani i predškolski odgoj i obrazovanje te razrednu nastavu (slika 1).

Najveći broj izvora (n = 38) adresira više aspekata i/ili dionika obrazovnog sustava, usmjeravajući se na odgojno-obrazovne djelatnike i djecu, odgojno-obrazovne djelatnike i obrazovni sustav ili druge kombinacije. Takvi izvori nalaze se među znanstvenim radovima, propisima i obrazovno-političkim dokumentima. Ukupno 18 izvora posredno je značajno za interkulturalni odgoj i obrazovanje iako izravno nije riječ o obrazovnome sustavu (npr. Zakon o strancima, Zakon o socijalnoj skrbi, programi i projekti koji se realiziraju u lokalnim zajednicama, a doprinose uključivanju osoba migrantskoga porijekla u hrvatsko društvo). Jednak broj izvora pretežno je usmjeren na obrazovni sustav i na odgojno-obrazovne djelatnike (n = 17, ukupno 34). U pravilu je riječ o propisima, strategijama i izvještajima koji afirmiraju interkulturalni odgoj i obrazovanje na razini obrazovnoga sustava, odnosno o programima namijenjenima profesionalnome razvoju odgojno-obrazovnih djelatnika. Ukupno 14 znanstvenih i stručnih radova te manji broj projekata dominantno je usmjeren na djecu migrantskoga porijekla (slika 2).

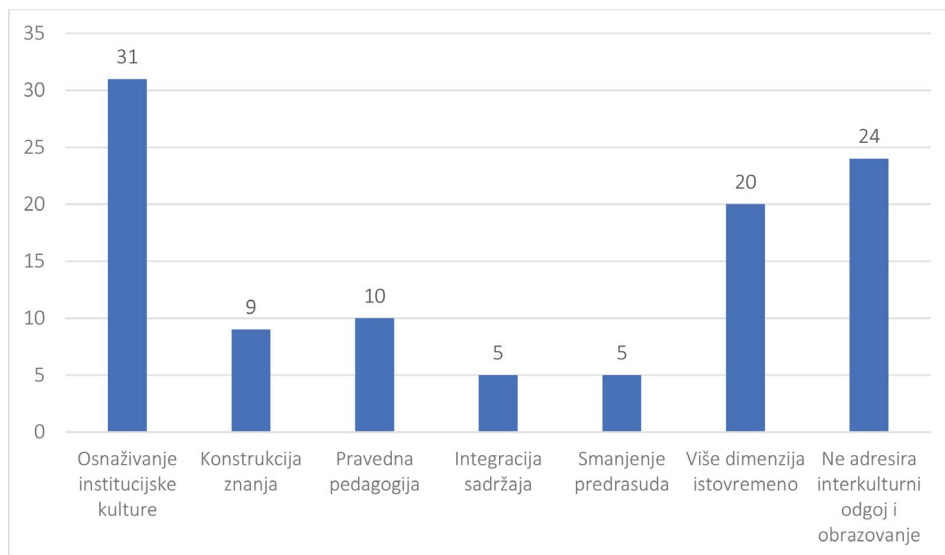


Slika 2. Izvori analize prema dionicima odgojno-obrazovnog sustava na koje se odnose

Što se dimenzija interkulturalnoga odgoja i obrazovanja tiče (Banks, 2014), analiza je pokazala da većina izvora (propisi, obrazovno-politički dokumenti, izvještaji) adresira osnaživanje institucijske kulture (n = 31). Na drugom su mjestu izvori koji izravno ne adresiraju interkulturalni odgoj i obrazovanje (n = 24), ali načelno doprinose uključivanju djece migrantskoga porijekla u obrazovni sustav. Takvi se izvori



nalaze u svim tipovima pretraživanih dokumenata. Slijede izvori koji adresiraju više dimenzija istovremeno ( $n = 20$ ), a u pravilu je riječ o programima, projektima i priručnicima. Dimenzija pravedne pedagogije prepoznaje se u 10 izvora, a dimenzija konstrukcije znanja u 9 (priručnicima, programima, projektima, znanstvenim radovima). Najmanje pozornosti posvećeno je integraciji sadržaja i smanjenju predrasuda ( $n = 5$ , ukupno 10). Podaci su prikazani na slici 3.



Slika 3. Izvori analize prema dimenzijama interkulturalnoga odgoja i obrazovanja (Banks, 2014)

Slijedi sadržajna analiza zakonskih i strateških dokumenata relevantnih za ostvarenje prava djece migrantskoga porijekla na odgoj i obrazovanje unutar hrvatskog obrazovnog sustava.

### 3.1. Zakonski i strateški okvir odgoja i obrazovanja djece migrantskoga porijekla

Prava djece trebaju biti osigurana bez ikakve diskriminacije prema djetetu, njegovim roditeljima ili zakonskim skrbnicima (Konvencija o pravima djeteta, 1998). Obveza svake države potpisnice Konvencije UN-a o pravima djeteta je da poduzme prikladne mjere radi osiguravanja primjerene zaštite i humanitarne pomoći te da sudjeluje u svim naporima Ujedinjenih naroda i ostalih mjerodavnih međudržavnih ili nevladinih organizacija koje surađuju s Ujedinjenim narodima, da se djetetu migrantskoga porijekla pruži odgovarajuća zaštita i pomoć.

**Kada su ostvareni zakonom propisani uvjeti, Republika Hrvatska obavezna je osigurati uključivanje djece u obrazovni sustav.** U tome je procesu pozvana poštivati smjernice međunarodnih organizacija i pomoći djeci da prevladaju izazove povezane s migracijama radi povećanja njihovih mogućnosti da u odrasloj



dobi budu punopravni, aktivni članovi društva. Pri tome je važno u obzir uzeti jedinstvene odgojno-obrazovne potrebe djece migrantskoga porijekla. Na primjer, moguće je da djeca žive s članovima obitelji ili skrbnicima koji zbog vlastitih socijalno-emocionalnih teškoća imaju slabije kapacitete za pružanje osjećaja sigurnosti i zaštite svoje djece, kulturne razlike mogu umanjiti mogućnosti roditelja/skrbnika da podrže djecu u postizanju obrazovnih postignuća, traumatska iskustva djece iziskuju pružanje psihosocijalne podrške, a nepoznavanje službenoga jezika zemlje domaćina temeljna je prepreka kvalitetnoj obrazovnoj i socijalnoj inkluziji djece (McBrien, 2022).

**Na međunarodnoj razini oblikovane su politike koje pridonose kvalitetnome uključivanju osoba migrantskoga porijekla u zemlje primateljice, a obuhvaćaju i njihov odgoj i obrazovanje.** Za potrebe ove analize osobito su bitna dva međunarodna dokumenta: Akcijski plan Europske komisije za integraciju i uključivanje za razdoblje 2021.-2027. (2020) i Strategija Europske komisije o pravima djeteta 2021.-2024. (2021).

**Akcijski plan za integraciju i uključivanje za razdoblje 2021.-2027.** (COM (2020) 758 final) dopuna je Pakta o azilu i migracijama (Europska komisija, 2020, COM/2020/609 final). U planu se naglašava da su obrazovanje i osposobljavanje temelj uspješnoga sudjelovanja u društvu te jedan od najsnažnijih alata za izgradnju uključivijih društava, od ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja do tercijarnoga obrazovanja, obrazovanja odraslih te neformalnoga obrazovanja. Odgojno-obrazovne ustanove su u dokumentu prepoznate kao moguća središta integracije za djecu i njihove obitelji. Sukladno tome, **zagovara se bolja pristupačnost i interkulturalna orijentiranost obrazovnih sustava**, što podrazumijeva da odgojno-obrazovni djelatnici imaju potrebne vještine i resurse:

- za realizaciju odgojno-obrazovnoga procesa u multikulturalnim i višejezičnim odgojno-obrazovnim grupama i razredima te
- za pružanje potpore djeci migrantskoga porijekla na svim razinama obrazovanja.

Uz alate koji doprinose učenju i komunikaciji u razredu, Akcijski plan naglašava važnost socijalne i vrijednosne dimenzije odgoja i obrazovanja, usmjeravajući se na učenje aktivnoga građanstva, demokracije i kritičkoga mišljenja jer se smatra da ti odgojno-obrazovni sadržaji i ishodi pridonose odvratanju mladih od usvajanja ekstremističkih ideologija, a time i od njihova sudjelovanja u pokretima i organizacijama koje promiču nesnošljivost i nasilje. Doprinos Akcijskoga plana uključivome i kvalitetnome odgoju i obrazovanju djece migrantskoga porijekla sadržan je u njegovim ciljevima. Prema planu, do 2027. godine

- više djece migrantskoga porijekla trebalo bi sudjelovati u visokokvalitetnome i uključivome ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju te u drugim razinama obrazovanja





- odgojno-obrazovni djelatnici trebali bi biti bolje osposobljeni za interkulturalni odgoj i obrazovanje usvajanjem potrebnih vještina jer su im dostupni resursi i potpora u vođenju multikulturalnih i višejezičnih odgojno-obrazovnih grupa i razreda
- više osoba migrantskoga porijekla trebalo bi sudjelovati u sveobuhvatnim programima jezičnoga osposobljavanja i tečajevima građanske integracije koji počinju po dolasku i prate ih tijekom njihova procesa integracije.

Europska komisija u ožujku 2021. godine donosi prvu sveobuhvatnu **Strategiju o pravima djeteta 2021.-2024.** (COM(2021) 142), kojom se obvezuje da će svojim unutarnjim i vanjskim djelovanjem, te u skladu s načelom supsidijarnosti, djecu i njihove najbolje interese staviti u središte politika EU. Strategijom se želi objediniti sve nove i postojeće zakonodavne, političke i financijske instrumente EU-a u jedan sveobuhvatni okvir. Pružanje jednakih mogućnosti za svu djecu provodi se kroz analizu i unapređivanje dimenzija zdravlja i obrazovanja te kroz izradu i implementaciju javnih politika kojima se smanjuju regionalne razlike. Time kvalitetne usluge skrbi za djecu postaju dostupnije te olakšavaju život djeci i njihovim obiteljima (Europska komisija, 2021). Sastavni dio Strategije je **Europsko jamstvo za djecu** (Europska unija, 2021) koje se zalaže za to da svako dijete u Europi i diljem svijeta ima ista prava i može živjeti bez diskriminacije i zastrašivanja bilo koje vrste.

**Nacionalno zakonodavstvo usklađuje se s međunarodnim politikama, nastojeći osigurati osnovne uvjete za prihvata i boravak osoba migrantskoga porijekla u Republici Hrvatskoj.** Tom usklađivanju nastoji pridonijeti **Nacionalni akcijski plan za provedbu Preporuke Vijeća Europske unije o uspostavi Europskog jamstva za djecu** (2023) koji, sukladno Europskome jamstvu za djecu Europskoga vijeća (2021), obuhvaća mjere i aktivnosti usmjerene na djecu u riziku od siromaštva i socijalne isključenosti s ciljem osiguranja pristupa ranome i predškolskome odgoju i obrazovanju, pristupa i podrške u osnovnoškolskome i srednjoškolskome obrazovanju, pristupa kvalitetnoj prehrani, primjerenome stanovanju te dostupnim zdravstvenim i socijalnim uslugama u zajednici. Jedan od posebnih ciljeva Akcijskoga plana je promoviranje inkluzivne odgojno-obrazovne prakse i razvoj kulture raznolikosti koji se, među ostalim, namjerava postići stručnim usavršavanjem odgojno-obrazovnih djelatnika u području odgoja i obrazovanja ranjivih skupina djece. To bi stručno usavršavanje trebalo doprinijeti osiguravanju inkluzivnoga odgoja i obrazovanja te osiguravanju stručne podrške djeci i roditeljima pripadnicima ranjivih skupina tako da im se olakša aktivno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu i zajednici.

**Ključni propisi za osiguravanje prava djece migrantskoga porijekla u Hrvatskoj** su Ustav RH (2014), Zakon o strancima (2022), Zakon o međunarodnoj i privremenoj zaštiti (2023) i Zakon o socijalnoj skrbi (2023), iako se neposredno ne odnose na interkulturalni odgoj i obrazovanje.

Prema **Ustavu Republike Hrvatske** (2014) obrazovanje u Republici Hrvatskoj je dostupno svakom, pod jednakim uvjetima, u skladu s njegovim sposobnostima.



Jednakost, ravnopravnost, socijalna pravda i poštivanje prava čovjeka među najvećim su vrednotama ustavnoga poretka Republike Hrvatske, neovisno o njegovoj rasi, boji kože, jeziku, vjeri, nacionalnom ili socijalnom porijeklu, rođenju ili drugim osobinama. Hrvatska „štiti materinstvo, djecu i mladež te stvara socijalne, kulturne, odgojne, materijalne i druge uvjete kojima se promiče ostvarivanje prava na dostojan život“ (članak 62 Ustava Republike Hrvatske). **Zato se očekuje široka podrška uključivanju djece migrantskoga porijekla u sustav odgoja i obrazovanja, sukladno sposobnostima svakoga djeteta.**

**Zakon o strancima** (2022) uređuje pružanje međunarodne zaštite državljanima treće zemlje ili osobama bez državljanstva, a obuhvaća azil ili supsidijarnu zaštitu. Zakon predviđa odobravanje privremenoga boravka radi spajanja obitelji ako je riječ o državljaninu treće zemlje s kojim se traži spajanje obitelji, a koji je u Republici Hrvatskoj imao neprekidno najmanje godinu dana odobren privremeni boravak, na temelju važeće dozvole za boravak i rad u Republici Hrvatskoj. Te osobe ostvaruju pravo na obrazovanje, usavršavanje, rad i samozapošljavanje. Izbjeglice ili maloljetnici bez pratnje<sup>10</sup> kojima je odobren privremeni boravak u Republici Hrvatskoj ostvaruju pravo na siguran smještaj, zdravstvenu zaštitu, prava iz sustava socijalne skrbi, obrazovanje i rad.

**Zakon o međunarodnoj i privremenoj zaštiti** (2023) u članku 10 propisuje da se prilikom provedbe Zakona postupa u skladu s načelom najboljega interesa djeteta koji se procjenjuje prema dobrobiti i društvenome razvoju djeteta, njegovu porijeklu, zaštiti i sigurnosti, mišljenju djeteta, mogućnosti spajanja obitelji i drugim relevantnim čimbenicima. Djeci se dodjeljuju posebni skrbnici koji pružaju podršku djeci bez pratnje u svim postupcima predviđenima u Zakonu.

Prema **Zakonu o socijalnoj skrbi** (2023) stranac sa stalnim boravkom i dugotrajnim boravištem u Republici Hrvatskoj, osoba bez državljanstva s privremenim i stalnim boravkom i dugotrajnim boravištem u Republici Hrvatskoj, stranac pod supsidijarnom zaštitom, azilant i stranac pod privremenom zaštitom te članovi njihove obitelji koji zakonito borave u Republici Hrvatskoj te stranac s utvrđenim statusom žrtve trgovanja ljudima mogu ostvariti naknade i usluge u sustavu socijalne skrbi. Navedeno uključuje i pravo na uslugu smještaja u kriznim situacijama, odnosno u situacijama u kojima je ugrožen život, zdravlje ili dobrobit osobe, koje se priznaje maloljetnicima bez pratnje. Pravo na uslugu smještaja priznaje se stranom državljaninu i osobi bez državljanstva s privremenim boravkom u Republici Hrvatskoj, u trajanju do tri godine.

<sup>10</sup> Zakon o strancima u čl. 3, st. 2 maloljetnika bez pratnje definira kao državljanina treće zemlje koji je mlađi od 18 godina, a koji na teritorij Republike Hrvatske dolazi bez pratnje odrasle osobe koja je odgovorna za njega ili je bez pratnje ostao nakon ulaska na teritorij Republike Hrvatske.



**Nedvojbeno je da nacionalni propisi i politike otvaraju prostor za prihvata i uključivanje osoba migrantskoga porijekla.** Za provedbu nacionalne politike integracije osoba kojima je odobrena međunarodna ili privremena zaštita nadležan je **Ured za ljudska prava i prava nacionalnih manjina Vlade Republike Hrvatske.** Ured je nadležan za **Akcijski plan za integraciju osoba kojima je odobrena međunarodna zaštita za razdoblje od 2017. do 2019. godine**<sup>11</sup> koji je usvojen 2017. godine.

Ostvarivanje javno-političkih ciljeva trebao bi olakšati **Fond za azil, migracije i integraciju** koji na temelju Uredbe Europske unije iz 2014. godine (EU br. 516/2014) djeluje pri Ministarstvu unutarnjih poslova Republike Hrvatske. Cilj Fonda jest doprinijeti učinkovitome upravljanju migracijskim tokovima te provedbi, jačanju i razvoju zajedničke politike azila i zajedničke politike useljavanja, u skladu s relevantnom pravnom stečevinom Unije i uz potpuno poštovanje međunarodnih obveza Unije i država članica. Primjerice, iz ovog fonda financira se projekt Europske Platforme integracijskih gradova (EPIC-UP)<sup>12</sup> koji se kontinuirano provodi od 2020. godine. Njegov je cilj poboljšati integraciju i inkluziju migranata na lokalnoj razini u ruralnim i urbanim područjima, osmišljavanjem poboljšanoga modela suradnje više aktera. Ova metodologija potiče partnerstva među dionicima, uključujući migrante i organizacije koje vode migranti, javna tijela i organizacije civilnoga društva, tako da su strategije integracije usmjerene na korisnika i učinkovitije. Fond financira i projekte Ureda za ljudska prava i prava nacionalnih manjina, a u razdoblju od 2021. do 2024. godine identificirana su dva takva projekta:

1. „**SINERGY: Osiguravanje sinergijskog pristupa integraciji državljana trećih zemalja (2023.-2026.)**“<sup>13</sup>: Svrha projekta je jačanje višerazinske suradnje u primjeni međunarodnih i nacionalnih standarda integracije državljana trećih zemalja u Republici Hrvatskoj, s naglaskom na osobe kojima je odobrena međunarodna zaštita. Ciljevi projekta su:

- smanjiti administrativne prepreke u pristupu zajamčenim pravima i uslugama kroz osiguravanje usluga prevođenja na jezike kojima se najčešće služe osobe kojima je odobrena međunarodna zaštita i drugi državljani trećih zemalja
- osnažiti koordinacijske kapacitete sustava integracije kroz intenziviranje suradnje s jedinicama lokalne samouprave, državljanima trećih zemalja i organizacijama civilnoga društva
- povećati senzibiliziranost ključnih dionika te opće populacije vezano uz zakonite migracije te doprinos državljana trećih zemalja razvoju društva

<sup>11</sup> <https://pravamanjina.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/AKCIJSKI%20PLAN%20ZA%20INTEGRACIJU%202017-2019.pdf>

<sup>12</sup> <https://epicamif.eu/epic-up-project/>

<sup>13</sup> <https://ljudskaprava.gov.hr/projekti/fond-za-azil-migracije-i-integraciju-amif/sinergy-osiguravanje-sinergijskog-pristupa-integraciji-drzavljana-trecih-zemalja/1223>



- unaprijediti proces izrade, praćenja provedbe, izvještavanja o rezultatima provedbe i vrednovanja učinka provedbe mjera iz strateških akata za integraciju iz perspektive nositelja provedbe i korisnika.
2. „INCLuDE“ – Međuresorna suradnja u osnaživanju državljana trećih zemalja (2019.-2022.)<sup>14</sup>: Svrha je projekta osnaživanje dionika sustava integracije za osmišljavanje, provođenje i praćenje mjera integracije državljana trećih zemalja u RH, osobito osoba kojima je odobrena međunarodna zaštita u Republici Hrvatskoj. Projekt uključuje istraživačke aktivnosti, edukacijske aktivnosti, aktivnosti jačanja svijesti o izazovima integracije, javna događanja u vidu okruglih stolova, konferencija i publikacijske aktivnosti. Provedba svih aktivnosti temelji se na jačanju međuresorne suradnje među dionicima sustava integracije na svim razinama. Korisnici, odnosno ciljane skupine koje će biti obuhvaćene projektnim aktivnostima su tijela državne uprave, tijela regionalne i lokalne samouprave, javne ustanove, organizacije civilnoga društva, članovi akademske zajednice, građanske inicijative, osobe kojima je potrebna i/ili odobrena međunarodna zaštita, djeca i mladi te opća populacija. Lokacije provedbe su sjeverozapadna, središnja i istočna Hrvatska; različiti gradovi u koje su ili će biti smještene osobe kojima je odobrena međunarodna zaštita.

Ured za ljudska prava i prava nacionalnih manjina vodi i koordinira rad Stalnoga povjerenstva za provedbu integracije stranaca u hrvatsko društvo koje je osnovano 2019. godine radi koordinacije rada svih ministarstava, nevladinih organizacija i drugih tijela koja sudjeluju u postupku uključivanja u društvo azilanata ili stranaca pod supsidijarnom zaštitom (Narodne novine, 110/2019; 68/2023). Godine 2018. Ured je izradio Okvir za integraciju osoba kojima je odobrena međunarodna zaštita na lokalnoj razini (Ured za ljudska prava i prava nacionalnih manjina, 2018) jer se od jedinica lokalne samouprave očekuje izrada lokalnih strategija i akcijskih planova za integraciju osoba kojima je odobrena međunarodna zaštita. Te preporuke i prijedloge u obzir je uzeo Grad Zagreb koji je usvojio **Akcijski plan Grada Zagreba za provedbu Povelje Integrirajućih gradova za 2023. i 2024. godinu** (Grad Zagreb, 2023). Među prioritetnim ciljevima akcijskoga plana su učenje jezika i obrazovanje (cilj 3) i interkulturno učenje (cilj 4). Plan je namijenjen integraciji tražitelja/tražiteljica međunarodne zaštite, osoba kojima je odobrena međunarodna ili privremena zaštita i stranih radnika/radnica. Radi olakšavanja njihova uključivanja u proces odgoja i obrazovanja, predviđa se:

- praćenje i ostvarivanje prava djece na uključivanje u obrazovni sustav na području Grada Zagreba
- olakšavanje pristupa djece odgoju i obrazovanju sukladno pravima i obvezama propisanim Zakonom o međunarodnoj i privremenoj zaštiti

---

<sup>14</sup> [https://pravamanjina.gov.hr/?id=938&pregled=1&datum=Wed%20Feb%2005%202020%2014:02:54%20GMT+0100%20\(srednjoeuropsko%20standardno%20vrijeme\)](https://pravamanjina.gov.hr/?id=938&pregled=1&datum=Wed%20Feb%2005%202020%2014:02:54%20GMT+0100%20(srednjoeuropsko%20standardno%20vrijeme))



- olakšavanje društvenoga i kulturnoga uključivanja djece kroz upoznavanje s tradicijom, kulturom i kulturnim obrascima u Republici Hrvatskoj te
- educiranje i senzibiliziranje dionika i javnosti o integraciji tražitelja/tražiteljica međunarodne zaštite, osoba kojima je odobrena međunarodna ili privremena zaštita i stranih radnika/radnica.

Zaključno je moguće naglasiti da **postojeći zakonski i strateški okvir odgoja i obrazovanja djece migrantskoga porijekla omogućuje njihovo uključivanje u odgojno-obrazovni proces**. Međunarodne smjernice upućuju na potrebu osiguravanja poticajnoga, uključivoga i pravednoga odgoja i obrazovanja, što je u skladu s interkulturalnim odgojem i obrazovanjem. Hrvatski zakonski i strateški dokumenti načelno omogućuju implementaciju zakonskih i strateških dokumenata Europske unije na nacionalnoj razini. Pokrenute su brojne inicijative kojima se nastoji osigurati primjereno uključivanje osoba migrantskoga porijekla u hrvatsko društvo, a interkulturalni odgoj i obrazovanje zasigurno u tome procesu imaju važnu ulogu. Zato su u nastavku prikazani rezultati analize propisa, relevantnih obrazovno-političkih dokumenata i izvještaja, programa podrške i znanstvenih istraživanja koji ukazuju na faktore koji u hrvatskome kontekstu olakšavaju ili otežavaju zadovoljenje odgojno-obrazovnih potreba djece migrantskoga porijekla i njihovih obitelji.

### 3.2. Odgoj i obrazovanje djece migrantskoga porijekla

Ovo poglavlje posvećeno je prikazu obilježja odgoja i obrazovanja djece migrantskoga porijekla, radi sagledavanja doprinosa različitih dionika odgojno-obrazovnoga procesa implementaciji interkulturalnoga odgoja i obrazovanja u hrvatskome obrazovnom sustavu. Prvo je pozornost usmjerena na međunarodne, a potom na nacionalne izvore koji su relevantni za razumijevanje izazova i mogućnosti osiguravanja poticajnoga, uključivoga i pravednoga odgojno-obrazovnog okruženja za djecu migrantskoga porijekla.

**Unatoč jasnoj opredijeljenosti hrvatskoga obrazovnog sustava za uključiv, interkulturalni pristup odgoju i obrazovanju, koji se smatra preduvjetom uključivanja djece migrantskoga porijekla u obrazovni sustav, međunarodne organizacije ističu brojne prepreke ostvarivanju toga cilja.** Odbor za prava djeteta UN-a ukazao je na nedovoljne kapacitete osoblja u ministarstvima i agencijama zaduženim za pružanje potpore učiteljima i nastavnicima te njihovu nedovoljnu edukaciju za uključivanje djece migrantskoga porijekla u obrazovni sustav (Pravobraniteljica za djecu, 2023). Zato Odbor preporučuje da Republika Hrvatska poveća kapacitete osoblja u ministarstvima i agencijama nadležnima za obrazovanje, podrži učitelje i poboljša kvalitetu izobrazbe učitelja i nastavnika. UNHCR (2021; 2023) upozorava da je uključivanje izbjeglica na svim razinama obrazovanja manje u usporedbi s drugim grupama djece, pri čemu broj djece upisane u školu s razinom obrazovanja sve više opada. Pri tome su djevojčice u odnosu na dječake u lošijemu položaju: globalne



bruto stope upisa za djecu izbjeglice osnovnoškolske dobi bile su 70 % za dječake, a 67 % za djevojčice, dok su na srednjoškolskoj razini stope bile 35 % za dječake i 31 % za djevojčice.

**Mnoga djeca migrantskoga porijekla doživjela su prekid u obrazovanju, odvajanje od obitelji, žive u uvjetima siromaštva i suočena su s kulturnim razlikama zemlje domaćina i domicilne zemlje. Ovi i mnogi drugi izazovi i okolnosti utječu na njihov napredak u učenju, akademska postignuća i kasniji uspjeh u životu.** OECD (Siarova i van der Graaf, 2022) prepoznaje pet područja koja je potrebno uzeti u obzir prilikom osmišljavanja uključivanja djece migrantskoga porijekla u obrazovni sustav. To su (Reynolds i Bacon, 2018, prema Siarova i van der Graaf, 2022): 1) vodstvo i kultura škole, 2) učitelji i nastava, 3) mentalno zdravlje i prosocijalno ponašanje, 4) izvanškolski programi i 5) partnerstva škola-obitelj i škola-zajednica. Sva ta područja zastupljena su **u modelu interkulturalnog odgoja i obrazovanja** koji obuhvaća kritičku analizu nastavnih sadržaja, rekonstrukciju odnosa u školi s naglaskom na identifikaciju diskriminativnih praksi, razvijanje kulturno responzivnih i inkluzivnih metoda poučavanja te promišljanje uloge odgojno-obrazovnih ustanova u perpetuiranju ili transformiranju postojećega društvenog stanja (Banks, 2014).

**Postoje pokazatelji da učenici izbjeglice mogu biti izvrsni ako im se pruži odgovarajuća podrška.** Kada polažu nacionalne ispite, stope prolaznosti učenika izbjeglica su na svim razinama visoke, ponekad i iznad državnoga prosjeka (UNHCR, 2023). Ipak, prema istome izvoru, stope prolaznosti veće su za dječake nego za djevojčice, odnosno 83 % naspram 78 %. Međunarodna organizacija za migracije (IOM, 2024) naglašava da izbjegličke obitelji mogu dati prednost obrazovanju dječaka u odnosu na obrazovanje djevojčica zbog društvenih normi u domicilnim zemljama, ali i otežanoga fizičkog pristupa odgojno-obrazovnim ustanovama ako obitelji žive u izbjegličkim kampovima. Djevojčice imaju i slabiji pristup učenju na daljinu, dijelom zbog rodni normi, a dijelom i zbog loše pristupačnosti tehnologije (IOM, 2024).

Kada je riječ o Republici Hrvatskoj, pučka pravobraniteljica ukazuje na potrebu razvoja sustavnih mjera za integraciju osoba migrantskoga porijekla (Pučka pravobraniteljica, 2022), nedostatak dostupnih i priuštivih tečajeva hrvatskoga jezika, kao i informacija o raspoloživim načinima zaštite prava migranata (Pučka pravobraniteljica, 2023) te na visoku stopu predrasuda i rasne diskriminacije prema migrantskoj populaciji (Pučka pravobraniteljica, 2024). S obzirom na pojačana migrantska kretanja, ove preporuke upućuju na potrebu snažnijega angažmana tijela državne uprave u osiguravanju uvjeta za uključivanje osoba migrantskoga porijekla u hrvatsko društvo. Međutim, ova analiza pokazala je da je **u razdoblju od 2021.-2024. godine realizirano razmjerno malo programa i projekata u tom smjeru.**

Kao pozitivan primjer ističe se odgovor Hrvatske na izbjeglice iz Ukrajine, temeljen na **Direktivi Europske unije o privremenoj zaštiti** (2001/55/EZ) koja članice



Europske unije obvezuje na odobravanje osobama mlađim od 18 godina koje uživaju privremenu zaštitu pristup obrazovnome sustavu pod jednakim uvjetima kao i državljanima države članice domaćina (članak 14). U tu je svrhu nadležno ministarstvo donijelo niz odluka i smjernica kojima je cilj olakšavanje djeci izbjeglicama iz Ukrajine pristupačnost institucionalnoga odgoja i obrazovanja, a podržalo je i niz programa i projekata za pružanje podrške odgojno-obrazovnim djelatnicima u tome procesu<sup>15</sup>. Ta se prava ne odnose na djecu stranih radnika, djecu bez pratnje, djecu tražitelje azila i druge kategorije djece migrantskoga porijekla, što ne osigurava poticajno, uključivo i pravedno okruženje svoj djeci migrantskoga porijekla. Budući da sva djeca migrantskoga porijekla mogu biti suočena s brojnim teškoćama prilikom uključivanja u hrvatski obrazovni sustav, **nužno je oblike podrške koji su se pokazali kvalitetnima na primjeru djece izbjeglica iz Ukrajine standardizirati i učiniti dostupnima svoj djeci migrantskoga porijekla.**

Na pružanje podrške u odgoju i obrazovanju djece migrantskoga porijekla usmjereni su programi i projekti organizacija civilnoga društva koji se realiziraju uz financijsku podršku međunarodnih, nacionalnih, regionalnih i lokalnih organizacija, agencija, ureda i fondova. U razdoblju od 2021. do 2024. godine realizirano je 9 programa i projekata koji ne adresiraju neku specifičnu razinu odgoja i obrazovanja, već doprinose obrazovnome sustavu tako da na različite načine nastoje olakšati uključivanje djece migrantskoga porijekla u proces odgoja i obrazovanja (npr. edukacijom odgojno-obrazovnih djelatnika i /ili šire javnosti, doprinosom kreiranju javnih obrazovnih politika, pružanjem podrške u učenju). U tablici 2 prikazani su njihovi nositelji i ciljevi.

---

<sup>15</sup> <https://mzom.gov.hr/vijesti/ukljucivanje-djece-i-ucenika-izbjeglica-iz-ukrajine-u-odgojno-obrazovni-sustav-republike-hrvatske-4826/4826>



Tablica 2. Programi i projekti organizacija civilnog društva usmjereni k podršci uključivanju djece migrantskoga porijekla u hrvatski obrazovni sustav u razdoblju od 2021. do 2024. godine

Nositelj	Naziv i trajanje
<b>1. Forum za slobodu odgoja<sup>16</sup></b>	<b>Sirius 3.0 – Impactful and sustainable policy change for migrant education (2023. – 2027.)</b>
<b>Ciljevi:</b> Uključivo kreiranje politika temeljenih na dokazima kao i razvoj suradnje kroz: (1) analiziranje i zajedničko stvaranje znanja o glavnim izazovima i političkim pristupima za uključivo obrazovanje; (2) identificiranje, dijeljenje i promicanje dobre političke prakse i poticanje inovacija i uključivanja u razvoj politika; (3) širenje rezultata u formatima koji su pogodni za zagovaračke aktivnosti i javne politike.	
<b>2. Centar za mirovne studije<sup>17</sup></b>	<b>Azil, integracija i ljudska sigurnost (2021.)</b>
<b>Ciljevi:</b> Osigurati pristup sustavu azila i zaštita ljudskih prava izbjeglica i drugih migranata, pristup stranaca i tražitelja azila pravnoj pomoći i odvjetnicima, integraciju izbjeglica i drugih migranata, osnaživanje migrantskih inicijativa i kolektiva putem interkulturalne medijacije i socijalne podrške u integraciji, pravnu pomoći i strateške litigacije, praćenje i zagovaranje promjena politika u RH i EU-u, javne kampanje i senzibilizaciju javnosti, kulturne produkcije, istraživanja i stručne analize te stručne edukacije.	
<b>3. Centar za mirovne studije<sup>18</sup></b>	<b>Borba protiv nejednakosti (2021. – 2024.)</b>
<b>Ciljevi:</b> Smanjenje nejednakosti, kako onih socio-ekonomskih, tako i nejednakosti koje su posljedica diskriminacije, predrasuda i stereotipa prema određenim manjinama u Hrvatskoj, putem zagovaranja i istraživanja za politike koje doprinose smanjenju nejednakosti u ekonomskoj sferi, suzbijanja diskriminacije, govora mržnje i zločina iz mržnje, prvenstveno kroz istraživanja, javne kampanje i institucionalno te zakonodavno zagovaranje prava romske nacionalne manjine, izbjeglica i migranata.	

<sup>16</sup> <https://fso.hr/projekti/sirius-3-0-impactful-and-sustainable-policy-change-for-migrant-education/>

<sup>17</sup> [https://www.cms.hr/system/article\\_document/doc/810/Godi\\_nji\\_izvje\\_taj\\_CMS-a\\_za\\_2021.\\_godinu.pdf](https://www.cms.hr/system/article_document/doc/810/Godi_nji_izvje_taj_CMS-a_za_2021._godinu.pdf)

<sup>18</sup> [https://www.cms.hr/system/article\\_document/doc/810/Godi\\_nji\\_izvje\\_taj\\_CMS-a\\_za\\_2021.\\_godinu.pdf](https://www.cms.hr/system/article_document/doc/810/Godi_nji_izvje_taj_CMS-a_za_2021._godinu.pdf)





Nositelj	Naziv i trajanje
4. Centar za mirovne studije <sup>19</sup>	<b>PRAVA U PRAKSI – Participacijom i suradnjom do kvalitetnih politika zaštite socio-ekonomskih prava (2021. – 2022.)</b>
<b>Ciljevi:</b> Uspostaviti sustav praćenja socio-ekonomskih nejednakosti i zagovaranja ostvarenja ekonomskih te socijalnih prava kroz jačanje suradnje i kapaciteta civilnog društva i međusektorske suradnje; razviti prijedloge politika obrazovanja, stanovanja i rada utemeljenih na međunarodnim standardima ekonomskih i socijalnih prava te doprinijeti formalnom i neformalnom obrazovanju o ekonomskim i socijalnim pravima kroz izradu kurikuluma i materijala za provedbu ekonomske dimenzije građanskog odgoja i obrazovanja te provedbu klastera Održivi razvoj i ekonomska pravda na Mirovnim studijima.	
5. Centar za mirovne studije (kao partner u međunarodnom projektu) <sup>20</sup>	<b>Migrant Children and Communities in a Transforming Europe (MICREATE) – HORIZON 2020 PROJEKT EU (2019. – 2021.)</b>
<b>Ciljevi:</b> Stimulirati inkluziju raznolikih grupa djece migranata pomoću usvajanja pristupa usmjerenih na djecu u području integracije djece migranata na razini obrazovne politike. Projekt je rezultirao brojnim publikacijama, među kojima je i priručnik u području interkulturnoga odgoja i obrazovanja i uključivanja djece izbjeglica u obrazovanje.	
6. Mreža gradova EUROCITIES (Zagreb i Split) <sup>21</sup>	<b>UNITES: UrbaN InTEgration Strategies through co-design (2022. – 2024.)</b>
<b>Ciljevi:</b> Poboljšavanje rezultata integracije zajedničkim osmišljavanjem integracijskih strategija s dionicima, građanima i migrantima, osposobljavanje svih dionika integracije za osmišljavanje strategija kroz edukacije i razmjene dobrih praksi te poticanje sudjelovanja građana i posebice migranata u zajedničkom osmišljavanju ovakvih strategija integracije te podizanje svijesti o prednostima „pristupa cjelokupnog društva“ integraciji. Jedna od istaknutih aktivnosti programa je Škola prijateljstva koja pruža pomoć djeci u savladavanju školskog sadržaja, pisanju domaće zadaće te učenju hrvatskog jezika, kroz individualni pristup svakom djetetu kojem je takva pomoć potrebna. U sklopu projekta je nastala publikacija na temelju provedenih edukacija javnih službenika iz područja zdravstva i obrazovanja.	

<sup>19</sup> <https://www.cms.hr/hr/javna-dobra/prava-u-praksi-participacijom-i-suradnjom-do-kvalitetnih-politika-zastite-socio-ekonomskih-prava>

<sup>20</sup> [https://www.cms.hr/system/article\\_document/doc/883/Godi\\_nji\\_izvje\\_taj\\_o\\_radu\\_CMS-a\\_za\\_2022.\\_godinu.pdf](https://www.cms.hr/system/article_document/doc/883/Godi_nji_izvje_taj_o_radu_CMS-a_za_2022._godinu.pdf)

<sup>21</sup> <https://ccd.hr/posjeta-predstavnik-projekta-unites/>



Nositelj	Naziv i trajanje
<b>7. Isusovačka služba za izbjeglice (JRS) i Ured UNICEF-a za Hrvatsku<sup>22</sup></b>	<b>Sigurno mjesto za djecu u Prihvatilištu za tražitelje azila u Zagrebu (2020. – 2024.)</b>
<b>Ciljevi:</b> Poticati dječji razvoj u zdravom okruženju provođenjem edukativnih, psihosocijalnih, kreativnih i sportskih programa. Riječ je o inkluzivnom i nediskriminirajućem mjestu međukulturne integracije gdje djeca razvijaju suradnju i socijalne vještine u odnosima s djecom različitih kulturoloških pozadina. U sklopu programa objavljen je Priručnik za rad s djecom izbjeglicama koji sadrži praktična znanja i vještine povezane sa stručnim teorijskim znanjima za rad s djecom izbjeglicama i maloljetnicima bez pratnje.	
<b>8. Pučko otvoreno učilište Korak po korak<sup>23</sup></b>	<b>PIQET: Principi kvalitetnog profesionalnog razvoja odgojno obrazovnih djelatnika (2022. – 2024.)</b>
<b>Ciljevi:</b> Unaprijediti profesionalni razvoj odgojno-obrazovnih djelatnika kroz unapređenje kompetencija Korakovih i drugih edukatora koji rade s odgojno obrazovnim djelatnicima. Posebno se promiču socijalna pravda, interkulturalizam i ljudska prava u svim temama profesionalnog razvoja odgojno-obrazovnih djelatnika.	
<b>9. Društvo za psihološku pomoć, uz podršku Ureda UNICEF-a za Hrvatsku<sup>24</sup></b>	<b>Očuvanje mentalnog zdravlja i pružanje psihosocijalne podrške djeci i skrbnicima iz Ukrajine u Hrvatskoj (2022. – 2023.)</b>
<b>Ciljevi:</b> Opći cilj ovog projekta je pružanje psihosocijalne podrške djeci i skrbnicima koji borave u Hrvatskoj, a koji su izbjegli od rata u Ukrajini, kao i jačanje kapaciteta stručnjaka koji rade s izbjeglicama. Projekt obuhvaća edukaciju stručnjaka u sustavu socijalne skrbi, edukaciju nastavnika i stručnih suradnika u školama, edukaciju volontera i edukaciju ukrajinsko-hrvatskih prevoditelja o posredovanju u psihosocijalnom savjetovanju.	

Uključivanju djece migrantskoga porijekla u obrazovni sustav doprinose i aktivnosti usmjerene prema razvoju inkluzivne kulture odgojno-obrazovnih ustanova, poput, primjerice, projekta „**HEAD: Osnajivanje ravnatelja škola za inkluzivnu školsku kulturu**“, koji je proveden u suradnji brojnih organizacija civilnoga društva

<sup>22</sup> <https://hrv.jrs.net/programme/prihvatiliste-za-trazitelje-azila/>

<sup>23</sup> <https://www.korakpokorak.hr/projekti/piqet-principi-kvalitetnog-profesionalnog-razvoja-odgojno-obrazovnih-djelatnika>

<sup>24</sup> <https://dpp.hr/završeni-projekti/ocuvanje-mentalnog-zdravlja-i-pruzanje-psihosocijalne-podrške-djeci-i-skrbnicima-iz-ukrajine-u-hrvatskoj/>



i podržan sredstvima Europske unije i Ureda Vlade RH za udruge. Cilj projekta bio je podržati osnovne i srednje škole u stvaranju inkluzivne školske kulture putem osnaživanja ravnatelja u osnovnim i srednjim školama u njihovim nastojanjima da stvore i razviju inkluzivne školske politike i prakse kroz participatorno donošenje odluka (Mlekuž i Veldin, 2022). Važan doprinos razumijevanju izazova s kojima se susreću djeca migrantskoga porijekla prilikom integracije u hrvatsko društvo dala je „**Studija slučaja o participaciji djece izbjeglica i tražitelja azila u Hrvatskoj**“ koju je objavio Ured UNICEF-a za Hrvatsku 2024. godine (Širanović i Bartulović, 2024). U studiji je naglašena potreba osiguravanja prilika za učenje hrvatskoga jezika te nastavak školovanja izbjeglica i tražitelja azila, kao preduvjet za inkluziju u hrvatsko društvo. Naglašena je i potreba za prevoditeljskom podrškom u komunikaciji u različitim domenama života radi ostvarivanja prava na obrazovanje.

U okviru nekih projekata pripremljeni su i objavljeni priručnici za rad s djecom migrantskoga porijekla koji mogu poslužiti odgojno-obrazovnim djelatnicima prilikom planiranja i realizacije odgojno-obrazovnog procesa. To su, primjerice, „**Priručnik za rad s djecom izbjeglicama**“ (Žukina i sur., 2024) Isusovačke službe za izbjeglice<sup>25</sup> i „**Tematski pregled: Obrazovanje djece tražitelja azila – (ne)spremnost na kvalitetno uključivanje u obrazovni sustav**“ (Ćuća, 2021) Centra za mirovne studije<sup>26</sup>.

Iz prikazanih rezultata ovoga dijela analize proizlazi da svoj doprinos uključivanju djece migrantskoga porijekla u hrvatski obrazovni sustav nastoje dati različiti dionici, među kojima se osobito ističu organizacije civilnoga društva. **One nastoje doprinijeti afirmaciji različitih dimenzija interkulturnoga odgoja i obrazovanja, osobito smanjenju predrasuda i pravednoj pedagogiji** (organizacijom edukacija, izdavanjem priručnika i na druge načine). Ipak, doprinos ovih inicijativa stvarnome jačanju kapaciteta obrazovnoga sustava za osiguravanje poticajnoga, uključivoga i pravednoga okruženja za djecu migrantskoga porijekla ostaje upitan jer one dopiru do maloga broja dionika odgojno-obrazovnoga sustava (uglavnom je riječ o sudionicima programa i projekata), a dokazi o implementaciji njihovih iskustava i preporuka izvan okvira projekata nisu identificirani. Te je inicijative opravdano koristiti kao poticaj za sustavno djelovanje na razini obrazovnoga sustava jer samo nacionalna razina vlasti, uz sudjelovanje jedinica regionalne i lokalne samouprave te odgojno-obrazovnih ustanova, može osigurati podršku uključivanju i integraciji djece migrantskoga porijekla u odgoj i obrazovanje, stvaranjem uvjeta za poticajno, uključivo i pravedno okruženje za svu djecu.

Budući da se odgojno-obrazovne potrebe djece migrantskoga porijekla i njihovih obitelji te potrebe odgojno-obrazovnih djelatnika u implementaciji interkulturnoga

<sup>25</sup> <https://hrv.jrs.net/resource/prirucnik-za-rad-s-djecom-izbjeglicama/>

<sup>26</sup> [https://www.cms.hr/system/publication/pdf/152/Obrazovanje\\_djece\\_tra\\_itelja\\_azila\\_i\\_izbjeglica\\_u\\_Republici\\_Hrvatskoj\\_-\\_novo.pdf](https://www.cms.hr/system/publication/pdf/152/Obrazovanje_djece_tra_itelja_azila_i_izbjeglica_u_Republici_Hrvatskoj_-_novo.pdf)



odgoja i obrazovanja na različitim razinama odgoja i obrazovanja mogu razlikovati, u analizi su identificirani izvori relevantni za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, razrednu nastavu, predmetnu nastavu i srednju školu.

### 3.2.1. Rani i predškolski odgoj i obrazovanje (RPOO)

**Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju** (2023) propisuje da se RPOO organizira i provodi za djecu od navršenih 6 mjeseci života do polaska u osnovnu školu. Ostvaruje se u skladu s razvojnim osobinama i potrebama djece te socijalnim, kulturnim, vjerskim i drugim potrebama obitelji, na temelju nacionalnoga kurikuluma za RPOO i kurikuluma dječjega vrtića. Sva su djeca u godini prije polaska u školu, ako nisu bila uključena u RPOO, obvezna upisati program predškole. **Nacionalni kurikulum za RPOO** (2015) definira polazišta, načela, vrijednosti i ciljeve ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja. Dokument je usklađen sa suvremenim spoznajama o djeci, ranome djetinjstvu i pravima djece pa predstavlja primjeren okvir za interkulturalni odgoj i obrazovanje. Sukladno tome dokumentu, načela RPOO-a su: fleksibilnost, partnerstvo s roditeljima i širom zajednicom, kontinuitet u odgoju i obrazovanju te otvorenost za kontinuirano učenje i spremnost na unapređivanje prakse. Vrijednosti na kojima se RPOO temelji su: znanje, humanizam i tolerancija, identitet, odgovornost, autonomija i kreativnost. Kurikulum promovira napuštanje unificiranih, jedinstvenih standarda za svu djecu u korist poštivanja i prihvatanja različitosti djece (Nacionalni kurikulum za RPOO, 2015).

Visokokvalitetni RPOO smatra se snažnim sredstvom za osiguravanje ravnopravnosti i uključenosti u društvo te učinkovitim alatom za povećanje socijalno-emocionalnih vještina djece i spremnosti za školu (OECD, 2023a, Europska unija, 2019). Unatoč tome, **RPOO djece migrantskoga porijekla još uvijek je zanemareno područje hrvatske obrazovne politike**. Takav zaključak proizlazi iz analize sadržaja zakonskih i podzakonskih propisa, relevantnih obrazovno-političkih dokumenata i izvještaja, programa podrške obiteljima i djeci migrantskoga porijekla te znanstvenih istraživanja usmjerenih na njihove odgojno-obrazovne potrebe. **Analiza ovih izvora pokazala je da se načelno zagovara pristupačan i kvalitetan RPOO, ali mu je u analiziranome razdoblju posvećeno vrlo malo pozornosti**.

**Iako nacionalni dokumenti koji definiraju sustav RPOO zagovaraju veću pristupačnost i priuštivost RPOO-a** (npr. Nacionalni plan razvoja sustava obrazovanja za razdoblje do 2027. godine, 2023), **u njima djeca migrantskoga porijekla nisu adresirana**. Primjerice, **Nacionalni plan za prava djece u Republici Hrvatskoj za razdoblje od 2022. do 2026. godine** (2022) spominje djecu pripadnike nacionalnih manjina koja mogu i ne moraju biti migranti. Među prioritetima provedbe definirana je pristupačnost RPOO-a radi ostvarivanja prava na kvalitetan odgoj i obrazovanje od najranije dobi i osiguravanja standarda kvalitete i resursa za podršku djeci izloženoj riziku socijalne isključenosti. **Nacionalni akcijski plan za provedbu Preporuke Vijeća Europske unije o uspostavi Europskog jamstva za**



djecu (2023) u području RPOO-a usmjeren je na stvaranje uvjeta da sva djeca u nepovoljnome položaju u dobi od 3 do 6 godina imaju učinkovit pristup RPOO-u. **Djeca migrantskoga porijekla (djeca bez pratnje, tražitelji međunarodne zaštite, azilanti, stranci pod supsidijarnom i privremenom zaštitom mlađi od 18 godina, djeca iz Ukrajine i sva ostala raseljena djeca) prepoznata su kao djeca u nepovoljnome položaju kojima je osobito otežan pristup kvalitetnome RPOO-u.** Međutim, provedbeni propisi koji bi definirali mjere podrške djeci migrantskoga porijekla i članovima njihovih obitelji u sustavu RPOO nisu usvojeni.

**Kao temeljni problem uključivanja djece migrantskoga porijekla u RPOO ističe se njegova nedovoljna pristupačnost.** Statistike pokazuju da je samo jedno od troje djece izbjeglica u dobi od 6 godina registrirano za RPOO u svojim novim državama (UNICEF, 2023). Djeca migrantskoga porijekla suočavaju se s mnogim preprekama u pristupu RPOO-u. To uključuje jezične barijere, nedostatak odgojitelja i stručnih suradnika, slabu priuštivost programa, nedostupnost informacija o načinima upisa i premali broj mjesta u ustanovama RPOO-a (UNICEF, 2023).

Ostvarivanje prava djece u migracijama, i to djece koja dolaze s obiteljima, djece bez pratnje, djece koja su u nezakonitome boravku i koja su tražitelji međunarodne zaštite prati pravobraniteljica za djecu. Prema Izvješću pravobraniteljice za djecu, u 2022. godini u dječji je vrtić uključeno jedno dijete tražitelj azila, a od ranije je u dječje vrtiće bilo upisano 152 djece iz Ukrajine (Pravobraniteljica za djecu, 2023). U sustav RPOO 2023. godine bilo je 153 djece iz Ukrajine. Te je godine dodatno dvoje djece uključeno u vrtić (Pravobraniteljica za djecu, 2024). **Izvješća o radu pravobraniteljice ukazuju na problem nedostatka centraliziranoga prikupljanja podataka o djeci bez pratnje, što se reflektira i na nedostatak podataka o djeci migrantskoga porijekla uključenih u RPOO** (Pravobraniteljica za djecu, 2022, 2023, 2024). Postojanje baze podataka omogućilo bi uvid u točan broj djece migrantskoga porijekla na području države, njihov smještaj i pravni status, podatke o uključivanju u odgojno-obrazovni proces te podatke o skrbnicima.

Pravobraniteljica za djecu kao jedan od glavnih problema s kojima se susreću odrasle osobe raseljene iz Ukrajine i njihova djeca ističe nedostupnost RPOO-a, posebno na području Grada Zagreba. „Majke pri upisu trebaju dostaviti potvrdu o zaposlenju, a ne mogu početi raditi dok dijete ne krene u vrtić. S druge strane, kad su djeca uključena u vrtić, postoji dobra suradnja vrtića i lokalne vlasti, bez većih problema oko sufinanciranja“ (Pravobraniteljica za djecu, 2023, str. 173). U Izvješću o radu pravobraniteljice za djecu za 2021. godinu istaknuta je „nemogućnost ostvarivanja prava na upis u dječji vrtić iz razloga nedostatnih kapaciteta, posebno u manjim općinama“ (Pravobraniteljica za djecu, 2022, str. 124) te se ukazuje na neprimjerenost uvjeta za upis u dječji vrtić, među kojima se ističu uvjeti po osnovi obiteljskoga statusa (prebivalište, državljanstvo i radni status roditelja). Pravobraniteljica također zaključuje „da u našem društvu moramo raditi na suzbijanju i sprečavanju predrasuda i uznemiravanja pripadnika manjinskih skupina, što



je osobito problematično kod odgojno-obrazovnih radnika koji odgajaju i obrazuju djecu“ (Pravobraniteljica za djecu, 2022, str. 125).

Da bi RPOO djece migrantskoga porijekla bio smislen i usmjeren prema poticanju socijalne inkluzije djece, važno je da sustav RPOO osigura psihološku podršku, socijalno-emocionalno učenje, inkluzivan pristup djeci i članovima njihovih obitelji te osjetljivost na posljedice doživljenih trauma. Na temelju iskustava s uključivanjem djece izbjegle iz Ukrajine u RPOO, OECD (2023a) preporučuje zapošljavanje osoblja koje govori prvi jezik djeteta, otvaranje novih centara za RPOO, osiguravanje dodatnih financijskih sredstava i besplatnoga sudjelovanja djece izbjeglica u RPOO-u.

**Razmjerno mali broj djece migrantskoga porijekla koja su uključena u ustanove RPOO-a nepovoljno se odražava na aktivnosti koje bi podržale odgojno-obrazovne djelatnike u implementaciji interkulturnoga odgoja i obrazovanja u RPOO.** Primjerice, Agencija za odgoj i obrazovanje u analiziranome razdoblju RPOO-u djece migrantskoga porijekla nije posvetila ni jedan stručni skup (Agencija za odgoj i obrazovanje, 2022, 2023, 2024), a programi inicijalnoga obrazovanja također zanemaruju ovaj aspekt RPOO-a (Bouillet i sur., 2021).

U pretraživanju aktivnosti organizacija civilnoga društva identificirana su svega četiri projekta:

- projekt „Kutić humanosti“ (2022. – 2023.) provodio je Hrvatski Crveni križ u partnerstvu s DV Videk iz Brdovca, DV Ciciban iz Bjelovara i DV Botinec iz Zagreba i u suradnji s društvima Hrvatskog Crvenog križa u cilju humanitarnog odgoja djece predškolske dobi i širenje humanitarnih ideja u skladu s općim kulturnim i civilizacijskim vrijednostima, ljudskim pravima i pravima djece, kako bi ih se pripremilo za život u multikulturnome okruženju te ih se od najranije životne dobi poticalo na aktivno i odgovorno sudjelovanje u životu lokalne zajednice i općenito u demokratskome razvoju društva<sup>27</sup>
- projekt „Izgradnja društva dobrodošlice“ (2023. – 2024.) Društvenog centra ROJC (Ukrajinski dječji kazališni studio) uz financijsku podršku i suradnju s UNHCR-om, agencijom UN-a za izbjeglice (Predstavništvo u Hrvatskoj), provodi radionice glume za najmlađe raseljene Ukrajinke, ali i mališane iz Pule, s ciljem unaprjeđenja uvjeta za kvalitetnu integraciju izbjeglica i stvaranje realističnih stavova u našem javnom prostoru s fokusom na gradove Split, Zadar i Pulu – potencijalnim središtinama za prihvata i integraciju<sup>28</sup>
- Testiranje Jamstva za svako dijete (faza III, 2020. – 2022.) Pučkog otvorenog učilišta Korak po korak je projekt koji zbog unaprjeđivanja pristupa uslugama zaštite

<sup>27</sup> <https://www.hck.hr/novosti/posjet-djecjem-vrticu-videk-iz-brdovca-u-sklopu-projekta-odgoj-za-humanost-od-malih-nogu-kutic-humanosti/11525>

<sup>28</sup> <https://rojcneta.pula.org/2024/05/20/izgradnja-drustva-dobrodoslice/>



djece i podrške obitelji, pristupa RPOO-u i pristupa uslugama rane intervencije u djetinjstvu provodi niz edukacija za odgojno-obrazovne djelatnike u ustanovama RPOO-a s ciljem jačanja njihovih kompetencija za stvaranje inkluzivnih okruženja, uz podršku Ureda UNICEF-a za Hrvatsku<sup>29</sup>

- „Refleksija, odgoj i obrazovanje“ (2020. – 2023.) Pučkog otvorenog učilišta Korak po korak je projekt kojem je cilj podizati svijest odgojno-obrazovnih profesionalaca o važnosti zajedničkih refleksija, kao dijela kontinuiranoga profesionalnog razvoja (uvođenjem metoda poput WANDA metode, suradničkoga opažanja prakse i Videocoachinga u 10 vrtića/osnovnih škola partnerskih zemalja), a koji je rezultirao priručnikom „Grupna refleksija kao pokretač kvalitetne pedagoške prakse“<sup>30</sup>.

Na slabu usmjerenost organizacija civilnoga društva na RPOO djece migrantskoga porijekla i članova njihovih obitelji **nadovezuje se iznimno slab interes znanstvenika za bavljenje ovom temom**. U analiziranome razdoblju objavljen je samo jedan znanstveni rad posvećen RPOO-u djece migrantskoga porijekla, autorica Varjačić i Varga (2023), koji predstavlja rezultate istraživanja realiziranoga na uzorku od 30 odgojitelja. Odgojitelji su procjenjivali razinu osposobljenosti i važnosti uvažavanja različitosti i multikulturalnosti. Budući da se djeca migrantskoga porijekla smatraju djecom u nepovoljnome položaju, ovdje je važno spomenuti dva projekta koja su u razdoblju od 2021. do 2024. godine dala doprinos interkulturalnomu RPOO-u. To su:

1. **ESF projekt „Cjeloživotno obrazovanje dostupno svima“** Instituta za razvoj obrazovanja i partnerskih organizacija (2020. – 2023.) koji je proveden s ciljem jačanja kapaciteta organizacija civilnoga društva za postizanje učinkovitoga dijaloga s javnom upravom i znanstvenom zajednicom u oblikovanju i provođenju javnih politika za osiguravanje svima dostupnoga cjeloživotnog obrazovanja, a obuhvaća sve razine obrazovanja: od RPOO-a, preko osnovnoškolskoga, srednjoškolskoga i visokoškolskoga obrazovanja, do obrazovanja odraslih. U sklopu projekta su formilirane preporuke na temelju provedenih znanstvenih istraživanja. Utvrđeno je da 83,9 % (od 535) odgojitelja nema iskustva u odgoju i obrazovanju djece migrantskoga porijekla, a utvrđene su regionalne razlike u dostupnosti podrške odgojiteljima u odgoju i obrazovanju te djece. Odgojitelji iskazuju razmjeno nisku razinu zadovoljstva oblicima podrške djeci u nepovoljnome položaju i visoku razinu nezadovoljstva doprinosom kreatora obrazovnih politika uključivom i pravičnome obrazovanju (Bouillet i Brajković, 2023a; Bouillet i Brajković, 2023b).
2. **Projekt HRZZ-a „Modeli odgovora na odgojno-obrazovne potrebe djece izložene riziku socijalne isključenosti u ustanovama RPOO-a:**

<sup>29</sup> <https://www.korakpokorak.hr/projekti/faza-iii-testiranje-jamstva-za-svako-dijete>

<sup>30</sup> <https://www.korakpokorak.hr/projekti/alcor-izgradnja-kompetencija-ucitelja-u-stvaranju-partnerstva-roditelja-i-ucitelja-kroz-visejezicno-okruzenje-za-ucenje>



**MORENEC**“ (2020. – 2024.) u kojemu je razvijen model pedagoške prakse za prevenciju nepovoljnih razvojnih ishoda djece u nepovoljnome položaju (Visković i sur., 2024). Motivacija za razvoj modela proizlazi iz rezultata projekta prema kojemu u hrvatskim ustanovama RPOO nalazimo najmanje 30 % djece u dobi od 5 do 7 godina koja su u nepovoljnome položaju. Ta djeca u usporedbi sa svojim vršnjacima razvijaju nižu razinu privrženosti djeci i odgojiteljima, a njihovim je roditeljima/skrbnicima češće potrebna podrška. Manjinski etnički identitet djeteta i život u uvjetima siromaštva pokazali su se najvećim preprekama uključivanja djece u RPOO (Bouillet i Antulić-Majcen, 2022). U okviru projekta objavljen je pregledni rad o multikulturnom RPOO-u, u kojem su prikazana 3 kurikulumu koji se susreću u pedagoškim praksama RPOO-a, a više ili manje pridonose interkulturalnom odgoju i obrazovanju (Višnjčić-Jevtić i sur., 2021):

- najčešći su kurikulumi usmjereni na razumijevanje kulture i obrazovanje o kulturnim razlikama, odnosno tradicijskim aspektima pojedinih kultura (npr. etnički artefakti – nošnja, simboli, hrana; rituali - obilježavanje blagdana i povijesni mitovi - legendarne vođe, sveti zaštitnici)
- kurikulumi koji nastoje odgovoriti na specifične potrebe djece manjinskih kultura radi omogućavanja jezične i kulturološke integracije u obrazovanje dominantne kulture (npr. dvojezični programi)
- kurikulumi utemeljeni na socijalnoj pedagogiji smatraju se interkulturalnim odgojem i obrazovanjem jer su usmjereni prema razvoju međusobnoga razumijevanja i poštovanja svih dionika procesa, razvijanjem vještina jednakopravnoga uključivanja i izgrađivanje suradničke kulture ustanove (kulturalni pluralizam i jednakopravnost, vladavina prava i mirno rješavanje sukoba, aktivan pristup učenju i poučavanju, kulturno primjerena pedagogija).

Iz prikazanih rezultata analize proizlazi da se **u hrvatskome kontekstu usmjerenost prema interkulturalnom RPOO-u tek očekuje**. Kao prednosti koje doprinose afirmaciji dimenzija interkulturalnoga odgoja i obrazovanja ističu se Nacionalni kurikulum za RPOO (2015) i visoka razina svijesti o potrebi osiguravanja pristupačnosti visokokvalitetnih ustanova RPOO-a svoj djeci (npr. Nacionalni plan za prava djece u Republici Hrvatskoj za razdoblje od 2022. do 2026. godine, 2022; Nacionalni plan razvoja sustava obrazovanja za razdoblje do 2027. godine, 2023). Temeljna slabost ogleđa se u vrlo skromnoj aktivnosti državnih agencija i ustanova, organizacija civilnoga društva i znanstvenika u kreiranju obrazovno-političkih dokumenata te provođenju programa, projekata i istraživanja koji bi pridonijeli boljem razumijevanju i afirmaciji interkulturalnoga RPOO-a u hrvatskome kontekstu. Iskustvo stečeno u angažmanu Vlade RH za osiguravanje integracije djece izbjegle iz Ukrajine može poslužiti kao primjer dobre prakse u uključivanju djece migrantskoga porijekla u RPOO. Uz to, **potrebno je snažnije afirmirati moguć-**





**nosti uključivanja djece migrantskoga porijekla u odgojno-obrazovni proces, razvojem dimenzija interkulturalnoga odgoja i obrazovanja. Prvi korak na tom putu jest profesionalni razvoj odgojitelja i osiguravanje uvjeta za veći obuhvat djece sustavom RPOO.**

### *3.2.2. Osnovnoškolski odgoj i obrazovanje: razredna nastava*

Temeljni propis koji uređuje odgoj i obrazovanje djece migrantskoga porijekla na razini osnovne škole je Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2023), a za odgoj i obrazovanje učenika migrantskoga porijekla važni su i Pravilnik o provođenju pripreme i dopunske nastave za učenike koji ne znaju ili nedostatanu znaju hrvatski jezik i nastave materinskog jezika i kulture države porijekla učenika (2013) te Protokol o postupanju prema djeci bez pratnje (2018).

Prema **Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2023)**, svatko ima pravo na obrazovanje na temelju jednakosti obrazovnih šansi za sve učenike prema njihovim sposobnostima (članak 4, stavak 2). Zadaća je javnoga školskog sustava da bude neutralan i uravnotežen te da omogući djetetu ostvarivanje toga prava. **Škole su dužne osigurati uvjete za uspješnost svakog učenika u učenju, što implicira pružanje podrške učenicima migrantskoga porijekla.** Zato ministarstvo nadležno za obrazovanje dodatno nastoji podržati škole u uključivanju učenika i pružanju potpore učenicima, roditeljima i učiteljima tako što osigurava besplatne udžbenike, školski pribor i prijenosna računala (posebno za djecu iz Ukrajine), sredstva za sufinanciranje produženoga boravka i nastave izvan učionice (Pravobraniteljica za djecu, 2024).

Sljedeće odredbe Zakona pridonose uključivanju djece migrantskoga porijekla u odgojno-obrazovni proces:

- škola može dio nastavnih predmeta i sadržaja utvrđenih nastavnim planom i programom ili kurikulumom, osim na hrvatskome jeziku, izvoditi i na neke od svjetskih jezika, uz odobrenje Ministarstva (članak 8)
- učenici kojima je hrvatski jezik materinski jezik uče Hrvatski jezik prema redovitim planovima i programima za osnovnu ili srednju školu, a ostali učenici kao strani jezik: plan i program/kurikulum za nastavni predmet Hrvatskog jezika kao stranog jezika te Prirode i društva Republike Hrvatske, odnosno Povijesti i Geografije Republike Hrvatske donosi ministar odlukom (članak 30a)
- djeci koja imaju pravo na školovanje u Republici Hrvatskoj, a ne znaju ili nedostatanu poznaju hrvatski jezik, škole su dužne pružiti posebnu pomoć organiziranjem individualnih i skupnih oblika neposrednoga odgojno-obrazovnog rada kojima se tim učenicima omogućuje učinkovito svladavanje hrvatskoga jezika i nadoknađuje nedovoljno znanje u pojedinim nastavnim predmetima (priprema i dopunska nastava (članak 43)



- za pripremnu i dopunsku nastavu za djecu koja su članovi obitelji državljana država članica Europske unije i za djecu azilanata, azilante, tražitelje azila, strance pod supsidijarnom zaštitom i strance pod privremenom zaštitom sredstva se osiguravaju u državnom proračunu (članak 142).

Prema **Pravilniku o provođenju pripremne i dopunske nastave za učenike koji ne znaju ili nedostatan znaju hrvatski jezik i nastave materinskog jezika i kulture države porijekla učenika (2013)**, pripremna nastava namijenjena je učenicima nedostatnoga znanja hrvatskoga jezika i podrazumijeva intenzivno učenje hrvatskoga jezika tijekom najviše jedne nastavne godine. Provodi se prema posebnome programu i organizira u školi koju utvrđuje nadležno upravno tijelo županije, odnosno Gradski ured. Tijekom pohađanja pripremne nastave učenik može u manjemu opsegu pohađati sate redovite nastave u školi u kojoj je upisan i to onih nastavnih predmeta kod kojih slabije znanje hrvatskoga jezika ne predstavlja znatniju zapreku za praćenje nastave. Dopunska nastava organizira se iz nastavnih predmeta za koje postoji potreba, a učenik je pohađa uz redovito pohađanje nastave. Količinu pripreme i dopunske nastave planiraju škole sukladno stvarnim potrebama, uz prethodnu suglasnost Ministarstva. Za vrijeme učenja hrvatskoga jezika, ishodi učenja iz nastavnih predmeta se ne vrednuju.

**Protokol o postupanju prema djeci bez pratnje (2018)** propisuje procedure uključivanja tražitelja azila, azilanata i djece bez pratnje u obrazovni sustav. Njime se nastoji ostvariti što uspješnija integracija djece u obrazovni sustav i hrvatsko društvo. Ako je riječ o djeci koja su smještena u prihvatnim centrima dulje od 3 tjedna, nastava se organizira u tome centru. Djeca kojima nije ograničena sloboda kretanja u školu se upisuju u roku od 15 dana.

Prema Protokolu, škola je obvezna formirati stručno povjerenstvo koje provjerava poznavanje hrvatskoga jezika i organizira upisnu provjeru znanja. Potom određuje razred u koji će dijete biti upisano na temelju rezultata upisne provjere znanja, od nadležnoga tijela regionalne uprave i ministarstva traži suglasnost za sate pripremne nastave hrvatskoga jezika i dostavlja im podatke o djetetu bez pratnje te donosi odluku o mogućnosti djelomične integracije djeteta u nastavu. Nakon provedene pripreme nastave stručno povjerenstvo škole provjerava znanje hrvatskoga jezika i donosi odluku o tome treba li dijete ponavljati pripremnu nastavu. Ako je dijete uspješno završilo pripremnu nastavu hrvatskoga jezika, bit će uključeno u redovitu nastavu.

**Pripremna nastava dovodi do odgode početka nastave, što se nepovoljno odražava na kvalitetu uključivanja djece u odgojno-obrazovni proces.** Početak nastave za svakoga učenika čeka se minimalno dva mjeseca (Pravobraniteljica za djecu, 2024). „Organizacije i škole koje rade s djecom tražiteljima međunarodne zaštite, djecom pod međunarodnom zaštitom te s djecom pod privremenom zaštitom i dalje ukazuju na razlike u obrazovnom sustavu u tretiranju djece. Dijete s odobrenom privremenom zaštitom uključuje se na pripremnu nastavu hrvatskog



jezika danom dostave obavijesti nadležnog ministarstva o uključenosti učenika u sustav odgoja i obrazovanja u RH i škola ne mora čekati odluku Gradskog ureda. Takvo odobrenje dijete sa statusom međunarodne zaštite puno dulje čeka, čime se nalazi u nepovoljnijem položaju“ (Pravobraniteljica za djecu, 2024, str. 185). Pravobraniteljica za djecu smatra da škole treba dodatno informirati o Pravilniku o provođenju pripremne i dopunske nastave za učenike koji ne znaju ili nedostatno znaju hrvatski jezik i nastave materinskog jezika i kulture države porijekla učenika (2013) i učenike, nakon uključivanja u redovnu nastavu, pratiti u skladu s njihovim individualnim napredovanjem. Preporučuje i osiguravanje dodatne i strukturirane podrške djeci (primjerice, putem pomoćnika u nastavi) jer jezična prepreka otežava stvaranje vršnjačkih odnosa koji su djeci migrantskoga porijekla potrebni za uključivanje u zajednicu (Pravobraniteljica za djecu, 2022).

Prema pravobraniteljici za djecu, ostale prepreke osiguravanju poticajnoga, uključivoga i pravednoga okruženja za učenike migrantskoga porijekla su (Pravobraniteljica za djecu, 2024):

- 140 sati nastave hrvatskoga jezika nije dovoljno da dijete samostalno sudjeluje u obrazovanju i ostvaruje ciljeve
- udžbenici koji bi bili prilagođeni djeci s drugoga govornog područja nisu dostupni
- izostaje podrška učenju jezika i pisanju zadaća
- neusklađenost hrvatskoga odgojno-obrazovnog sustava sa sustavima domicilnih država djece migrantskoga porijekla dovodi do upisa djece u niže razrede, što nepovoljno utječe na socijalizaciju djece
- izostaje psihosocijalna podrška učenicima koji su doživjeli traumu, osobito na prvome jeziku učenika.

Prikazane informacije upućuju na zaključak da **propisi načelno afirmiraju kulturnu raznolikost, ali je sustav monokulturalan. Očekuje se da će se učenici integrirati u razrednu nastavu uz predviđene oblike podrške, iako ima mnogo pokazatelja da oni nisu usklađeni s potrebama i mogućnostima djece** (npr. uključivanje u niži razred zbog razine znanja nepovoljno se odražava na socijalizaciju učenika; procesi su spori i opterećeni administrativnim preprekama).

Prema podacima pravobraniteljice za djecu u 2021. godini u osnovnoškolski odgoj i obrazovanje bilo je uključeno 40 djece pod međunarodnom zaštitom (Pravobraniteljica za djecu za 2022), a 2022. godine 13 djece. Iste godine je osnovne škole pohađalo 1528 djece iz Ukrajine (Pravobraniteljica za djecu za 2023). U 2023. godini dodatno je pokrenuto 86 postupaka uključivanja djece migrantskoga porijekla u obrazovni sustav (bez djece doseljene iz Ukrajine), a realizirano je njih 46. Među njima je 40 djece uključeno u osnovnu školu (Pravobraniteljica za djecu za 2024). Svjesni brojnih izazova s kojima se u procesu uključivanja u obrazovni sustav suočavaju djeca migrantskoga porijekla i njihovi učitelji, tijela državne upra-



ve, znanstvenici i organizacije civilnoga društva uz financijsku podršku gradova, ministarstava i međunarodnih organizacija nastoje doprinijeti širenju mogućnosti podrške djeci, članovima njihovih obitelji i odgojno-obrazovnim djelatnicima. **Međutim, ti su naponi nedostatni i ne osiguravaju primjerenu podršku svoj djeci migrantskoga porijekla.**

Ova je analiza pokazala da je u razdoblju od 2021. do 2024. godine realizirano 6 projekata organizacija civilnoga društva i znanstvenika koji su usmjereni prema jačanju kapaciteta obrazovnoga sustava za osiguravanje poticajnoga, uključivoga i pravednoga okruženja za djecu migrantskoga porijekla (Tablica 3).

*Tablica 3. Projekti organizacija civilnog društva i znanstvenika usmjereni k podršci uključivanju djece migrantskoga porijekla u osnovnu školu u razdoblju od 2021. do 2024. godine*

Nositelj	Naziv i trajanje
<b>1. Forum za slobodu odgoja, u suradnji s Uredom UNICEF-a za Hrvatsku<sup>31</sup></b>	<b>Škole zajedništva / ШКОЛИ СПІЛЬНОТ – podrška školama u inkluziji učenika i učenica iz Ukrajine (2022. – 2023.)</b>
<b>Ciljevi:</b> Razviti sveobuhvatni program kojim se jačaju kompetencije odgojno-obrazovnih radnika i radnica za rad s djecom i njihovim roditeljima/skrbnicima, kako bi se povećalo razumijevanje nedavnih, često traumatskih, iskustava raseljene djece i utjecaja na njihovu dobrobit i mentalno zdravlje, kao i pružila dodatna podrška za vraćanje socijalne i emocionalne dobrobiti te nastavak njihova obrazovanja. Edukacije, predavanja i priručnici pomoći će u razvijanju kompetencija za poučavanje u multikulturnom okruženju te uključivanju vršnjaka i lokalne zajednice kao stupova podrške novim učenicima i njihovim obiteljima. Tri su ključna segmenta projekta: 1. Program mentalnog zdravlja i psihosocijalne podrške učenicima, nastavnicima i drugom obrazovnom osoblju; 2. Inkluzivni pristup kvalitetnim mogućnostima učenja; 3. Uključivanje djece, roditelja/skrbnika i lokalne zajednice u podršci stvaranju povoljnog okruženja za učenje.	
<b>2. Forum za slobodu odgoja, u suradnji s Uredom UNICEF-a za Hrvatsku<sup>32</sup></b>	<b>Škole podrške: učenje za otpornost, inkluziju i mentalno zdravlje (2023. – 2024.)</b>
<b>Ciljevi:</b> Osnaživanje škola, učitelja i učenika za razvoj otpornosti, inkluzivnost i podršku mentalnom zdravlju. U fokusu su učenice i učenici koji dolaze iz skupina u nepovoljnom položaju. U projektu se razvijaju edukativni moduli koji pridonose razvoju kompetencija za pristup cijele škole mentalnom zdravlju s dodatnim fokusom na osnaživanju djevojčica.	

<sup>31</sup> <https://fso.hr/projekti/skole-zajednistva-школи-спільнот-podrška-skolama-u-inkluziji-učenika-i-učenica-iz-ukrajine/>

<sup>32</sup> <https://fso.hr/projekti/skole-podrske-2023-2024/>



Nositelj	Naziv i trajanje
<b>3. Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu<sup>33</sup></b>	<b>IRCiS: Integracija djece izbjeglica u školama: istraživanje efikasnosti školskih intervencija u izgradnji pozitivnih međugrupnih odnosa djece-izbjeglica i domicilne djece u Hrvatskoj (2019. – 2023.)</b>
<b>Ciljevi:</b> Dobiti što potpuniju sliku o potrebama djece izbjeglica i domicilne djece tijekom procesa integracije i razviti intervencijski program u školama za razvoj pozitivnih stavova domicilne djece prema djeci izbjeglicama – za škole u kojima se tek očekuje dolazak izbjeglica i za škole koje već pohađaju učenici izbjeglice.	
<b>4. Pučko otvoreno učilište Korak po korak<sup>34</sup></b>	<b>REC: Refleksija, odgoj i obrazovanje: Reflection, education and care (2020. – 2023.)</b>
<b>Cilj:</b> Podizati svijest odgojno-obrazovnih djelatnika o važnosti zajedničkih refleksija prilagođenih njihovim potrebama, kao dijela kontinuiranog profesionalnog razvoja. Projekt je krajem 2023. godine rezultirao priručnikom „Grupna refleksija kao pokretač kvalitetne pedagoške prakse“.	
<b>5. Pučko otvoreno učilište Korak po korak<sup>35</sup></b>	<b>ALCOR: Izgradnja kompetencija učitelja u stvaranju partnerstva roditelja i učitelja kroz višejezično okruženje za učenje (2021. – 2023.)</b>
<b>Cilj:</b> Izgradnja kompetencija učitelja u stvaranju partnerstva roditelja i učitelja kroz višejezično okruženje za učenje, a kako bi se jezično podržali učenici osnovnih škola u nepovoljnom položaju, putem četiri glavne aktivnosti: (1) edukacije za učitelje i učiteljice; (2) festivali učenja jezika; (3) radionice razvoja suradnje roditelja i učitelja te (4) izrada besplatne online edukacije za učitelje/ice (dostupne su online na engleskom jeziku).	
<b>6. Društvo za psihološku pomoć, uz podršku Ureda UNICEF-a za Hrvatsku<sup>36</sup></b>	<b>Podrška u integraciji djece i obitelji pod međunarodnom zaštitom (2024. – 2025.)</b>

<sup>33</sup> <https://psihologija.ffzg.unizg.hr/projekti/ircis/>

<sup>34</sup> <https://www.korakpokorak.hr/projekti/rec-refleksija-odgoj-i-obrazovanje-engl-reflection-education-and-care>

<sup>35</sup> <https://www.korakpokorak.hr/projekti/alcor-izgradnja-kompetencija-ucitelja-u-stvaranju-partnerstva-roditelja-i-ucitelja-kroz-visejezicno-okruzenje-za-ucenje>

<sup>36</sup> <https://dpp.hr/aktualni-projekti/podrska-u-integraciji-djece-i-obiljli-pod-medunarodnom-zastitom/>



---

**Nositelj****Naziv i trajanje**

---

**Ciljevi:** 1. Pružanje psihološke podrške osobama pod međunarodnom zaštitom (djeca, mladi, odrasli, obitelji). 2. Pružanje podrške u učenju i integraciji. 3. Osnaživanje i educiranje stručnog školskog osoblja i nastavnika te volontera (budućih pomagačkih stručnjaka) koji rade s djecom s odobrenom međunarodnom zaštitom kroz edukaciju o specifičnostima rada s djecom pod međunarodnom zaštitom. Uspostavljanjem sistema partnerstva sa školama i osnaživanjem edukatora i volontera stvorit će se mreža učinkovitije identifikacije ciljane skupine djece i roditelja te će ih se, u slučajevima kada je potrebno, brže moći uputiti u savjetovalište.

---

Iz podataka prikazanih u Tablici 3 proizlazi da su **projekti i programi organizacija civilnoga društva i znanstvenika dominantno usmjereni na profesionalni razvoj odgojno-obrazovnih djelatnika, pri čemu nema distinkcije između učitelja razredne i predmetne nastave**. Tako i priručnici nastali u sklopu projekta mogu biti koristan resurs učiteljima razredne i predmetne nastave prilikom promišljanja uključivanja učenika migrantskoga porijekla u odgojno-obrazovni proces. Primjeri takvih priručnika su „**Škole zajedništva - priručnik za integraciju učenika i učenica iz Ukrajine u osnovne škole**“ autorica Iskre Pejić i Vanje Kožić Komar koji je 2022. godine objavio Ured UNICEF-a za Hrvatsku i „**Intervencijski programi poticanja školske integracije učenika izbjeglica u osnovnim školama: Priručnik za provedbu radionica suradničkog učenja i zamišljenog kontakta**“ autorica Margarete Jelić, Dinke Čorkalo Biruški, Nikoline Stanković i Antonije Vrdoljak koji je 2023. godine objavio Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

**Pretraživanje aktivnosti tijela državne uprave i jedinica regionalne i lokalne samouprave pokazalo je da je njihova aktivnost u osiguravanju podrške učenicima migrantskoga porijekla za uključivanje u odgojno-obrazovni proces vrlo slaba**. Ističe se doprinos Agencije za odgoj i obrazovanje koja organizira stručne skupove s temom migracija, prevencije trgovanja ljudima, integracije osoba pod međunarodnom zaštitom, rada s ranjivim skupinama migranata, realizirane svake školske godine (Agencija za odgoj i obrazovanje, 2022, 2023, 2024). Agencija je također u suradnji s Ministarstvom znanosti i obrazovanja izradila **Smjernice, upute, preporuke i prijedloge aktivnosti učiteljima, nastavnicima i stručnim suradnicima u osnovnim i srednjim školama za inkluziju ranjive skupine učenika izbjeglica** (2022) te **Smjernice, upute, preporuke i prijedloge aktivnosti učiteljima, nastavnicima i stručnim suradnicima u osnovnim i srednjim školama za osnaživanje djece i mladih za pravovremenu i učinkovitu reakciju u kriznim situacijama** (2022). Uz to, Agencija ostvaruje suradnju s Hrvatskim Crvenim križem, realizirajući projekt „**Pružanje kvalitetne i pravovremene psihološke prve pomoći**



**raseljenim osobama iz Ukrajine (2023-2024)**<sup>37</sup> koji doprinosi profesionalnome razvoju učitelja u području rada s djecom izbjeglicama.

**U analiziranome razdoblju identificiran je samo jedan znanstveni projekt posvećen uključivanju izbjeglica u hrvatski obrazovni sustav**, unutar kojeg je objavljeno više znanstvenih radova (projekt IRCiS). Projektom IRCiS je potvrđeno da je zadovoljenje odgojno-obrazovnih potreba popraćeno brojnim teškoćama (npr. slaba kvalificiranost učitelja za rad s učenicima izbjeglicama, međusobno nerazumijevanje učitelja i roditelja, složenost izbora razreda u kojem će učenik nastaviti svoje obrazovanje, izostanak podrške učenicima u učenju). Istaknuta je važnost pozitivnih vršnjačkih odnosa jer su odnosi učenika izbjeglica i domicilnih učenika uglavnom površni i svedeni na školski kontekst, a jezična barijera pokazala se važnom preprekom u ostvarivanju vršnjačkih odnosa. Rezultati primjene programa pokazali su da je kod učenika razredne nastave nakon intervencije dugoročno i kratkoročno utvrđeno statistički značajno unapređenje stavova o djeci izbjeglicama te veća spremnost za ostvarivanje kontakta s njima (Vrdoljak i sur., 2024).

**Uključivanjem djece migrantskoga porijekla u analiziranome razdoblju bavi li su se i neki autori neovisno od širih projekata.**

Kolak, Markić i Kolak (2021) su primjenom mješovite metode pokazali da u jednoj osnovnoj školi koja ima veći broj inojezičnih učenika, oni imaju dobar sociometrijski status pa tako i nekoliko prijatelja unutar razrednoga odjela te većina i izvan njega. Učenici su istaknuli nekoliko prijedloga za poboljšanje uključivanja novih inojezičnih učenika u razredni odjel: verbalno izražavanje dobrodošlice, podrška u učenju, iskazivanje brižnosti, prilagodba metoda vrednovanja, ponuda kvalitetnih sadržaja i zadataka za učenje, organizacija slobodnovremenskih aktivnosti u kojima mogu svi sudjelovati i slično.

Klasnić, Đuranović i Lucin (2022) su metodom analize slučaja pokazale da su jezične barijere uvelike otežale povezivanje učenice iz Sirije s drugim učenicima te praćenje nastavnoga sadržaja, da su se njezine učiteljice uključile u programe profesionalnoga razvoja kako bi podržale učenicu, da vršnjačke interakcije izvan škole ograničavaju kulturološke razlike (npr. roditelji učenici ne dozvoljavaju izlaske) te da su učiteljice usmjerene na optuživanje roditelja za niska obrazovna postignuća učenice. Knežević (2024) je kvantitativnom metodom utvrdila da profesionalno uvjerenje o jezičnim, kulturnim i etničkim razlikama učitelja nije prilagođeno potrebama manjinskih/migrantskih skupina učenika, dok su Blažević, Bulić i Batarelo Kokić (2023) kvantitativnom metodom došle do zaključka da učitelji svoju interkulturalnu osjetljivost, znanja i vještine multikulturalnoga poučavanja procjenjuju prosječnima.

S obzirom na dimenzije interkulturalnoga odgoja i obrazovanja (Banks, 2014), moguće je uočiti da analizirani izvori malo pozornosti posvećuju integraciji sadržaja

<sup>37</sup> <https://www.hck.hr/novosti/psiholoska-prva-pomoc-u-integraciji-djece-izbjeglica/12061>



jer zastupljenosti odgojno-obrazovnih sadržaja, materijala, koncepata i vrijednosti različitih kulturnih grupa u kurikulumima nije posvećen ni jedan znanstveni rad ili stručni projekt. Priručnici i programi namijenjeni profesionalnome razvoju učitelja uglavnom su usmjereni prema smanjivanju predrasuda i afirmaciji pravedne pedagogije, a posvećeni su pojedinim grupama djece migrantskoga porijekla (npr. djeca iz Ukrajine, izbjeglice). Projekti i programi koji bi se odnosili na odgoj i obrazovanje sve djece migrantskoga porijekla (uključujući, na primjer, djecu stranih radnika) nisu identificirani. U analiziranome razdoblju nije realiziran ni jedan program ili projekt koji bi bio posvećen stvaranju uvjeta za (re)konstrukciju znanja koju bi zajedno kreirali učitelji i djeca migrantskoga porijekla.

Osnovano je očekivati da bi zajednička (re)konstrukcija znanja, kao i kvalitetnija implementacija ostalih dimenzija interkulturnoga odgoja i obrazovanja, smanjila međusobno nerazumijevanje učitelja, djece i njihovih roditelja/skrbnika na koje ukazuju provedena istraživanja, kao i stres djece uzrokovan neusklađenošću obrazovnih zahtjeva i njihovih mogućnosti (npr. usporedno praćenje nastave u hrvatskoj školi i online ukrajinske nastave) te doprinijela prevladavanju razlika u obrazovnim sustavima domicilne zemlje i Hrvatske. Pretpostavka za to je osnaživanje kulture škola na način da se različitost prepoznaje kao bogatstvo, a razvoju kulture doprinose svi njezini dionici. Ta dimenzija interkulturnoga odgoja i obrazovanja je također u programima, projektima, znanstvenim i stručnim radovima razmjerno zanemarena.

### *3.2.3. Osnovnoškolski odgoj i obrazovanje: predmetna nastava*

Budući da osnovnoškolski odgoj i obrazovanje u RH obuhvaća razrednu i predmetnu nastavu, temeljni propisi koji uređuju odgoj i obrazovanje djece migrantskoga porijekla jednako se odnose na učenike razredne i predmetne nastave (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, 2023; Pravilnik o provođenju pripreme i dopunske nastave za učenike koji ne znaju ili nedostatno znaju hrvatski jezik i nastave materinskog jezika i kulture države porijekla učenika, 2013; Protokol o postupanju prema djeci bez pratnje, 2018). Sve zakonske odredbe koje pridonose uključivanju djece migrantskoga porijekla u odgojno-obrazovni proces, kao i predstavljeni podaci iz izvješća pravobraniteljice za djecu (Pravobraniteljica za djecu, 2022, 2023, 2024) i Agencije za odgoj i obrazovanje (Agencija za odgoj i obrazovanje, 2022, 2023, 2024) obuhvaćaju i djecu migrantskoga porijekla koja pohađaju predmetnu nastavu.

**Distinkcija između razredne i predmetne nastave u velikoj se mjeri ne prepoznaje ni u znanstvenim radovima, projektima, programima i priručnicima, iako razrednu i predmetnu nastavu realiziraju učitelji različitih profesija te se te dvije razine nastave odvijaju u različitim uvjetima odgojno-obrazovnoga procesa.** Tako priručnici navedeni u prethodnome poglavlju ove analize predstavljaju korisne resurse i učiteljima predmetne nastave prilikom promišljanja uključivanja učenika migrantskoga porijekla u odgojno-obrazovni proces.





Nešto izravnije se na učitelje predmetne nastave odnose četiri znanstvena rada. Dva su nastala u okviru projekta IRCiS, jedan u okviru projekta Hrvatske zaklade za znanost „Doprinos religijskog obrazovanja suživotu u multikulturalnom društvu“<sup>38</sup>, a jedan je rad nastao samostalnim istraživanjem autorice. **Svi radovi ukazuju na brojne poteškoće s kojima se u odgoju i obrazovanju učenika migrantskoga porijekla susreću i učenici i učitelji.**

Vrdoljak i sur. (2022) su putem intervjua i fokus-grupa željeli ispitati iskustva i perspektive učenika migrantskoga porijekla, njihovih roditelja, suučenika i djelatnika škole te na taj način steći uvid u integracijski proces djece migrantskoga porijekla u hrvatskim osnovnim školama, prosječne dobi od 11,47 godina. Osnovni rezultati ovoga istraživanja podijeljeni su u tri kategorije potreba: obrazovne, jezične i društvene. Među obrazovnim se potrebama ističu teškoće vezane uz pripreme prije upisa djece u škole (iznenadni dolazak, neinformiranje učitelja o samome učeniku, nepripremljenost ostalih učenika na dolazak učenika migrantskoga porijekla itd.), nedostupnost odgovarajućih smjernica u postupku upisa (nedostupnost realističnoga protokola za inicijalno testiranje učenika te odabir razreda u kojemu će učenik nastaviti školovanje) te teškoće vezane uz organizaciju nastavnoga procesa (vremenska i resursna zahtjevnost metodičkoga prilagođavanja službenoga kurikulumu, neprimjereni postupci vrednovanja postignuća učenika te problemi vezani uz motivaciju i stav učenika migrantskoga porijekla prema školi i obrazovanju u novome obrazovnom sustavu). Rezultati istraživanja upućuju na potrebu za pružanjem podrške učenicima radi ostvarivanja veće fluentnosti u hrvatskome jeziku. To implicira potrebu organizacije učinkovitijega programa usvajanja hrvatskoga jezika (koji bi trebao premašivati predviđenih 70 + 70 sati nastave hrvatskoga jezika te uključivati nastavnike koji su osposobljeni za provođenje takve specifične vrste nastave). Rezultati istraživanja također upućuju na potrebu stvaranja prilika za pozitivnim međugrupnim kontaktom učenika migrantskoga porijekla i domicilnih učenika jer su i u tom području uočeni brojni problemi (npr. neprimjereno međugrupno ponašanje).

Drugi rad nastao u sklopu projekta IRCiS (Vrdoljak i sur., 2024) pokazuje da zamišljena kontaktna intervencija potiče pozitivne promjene u međugrupnim stavovima i namjerama kontakta i kratkoročno i dugoročno, međutim, isključivo kod djece nižih razreda osnovne škole, dakle, ne i u predmetnoj nastavi.

Filipović i Jurišić (2024) su na uzorku 460 vjeroučitelja u Republici Hrvatskoj koji rade u osnovnim i srednjim školama istraživali razlike u interkulturalnoj osjetljivosti vjeroučitelja različitih vjerskih zajednica u Hrvatskoj u odnosu na njihova

<sup>38</sup> Nositelj projekta je Katolički bogoslovni fakultet, Zagreb, a njegov je cilj istražiti doprinos religijskoga obrazovanja u školama u Hrvatskoj odgoju i obrazovanju za suživot u multikulturalnome društvu na razini kurikulumu predmeta koji posjeduje religijska znanja u osnovnoj i srednjoj školi te na razini interkulturalnih kompetencija samih nastavnika (<https://www.croris.hr/projekti/projekt/3953>).



interkulturalna iskustva, spol i stečena teorijska znanja. Utvrdili su da učitelji pokazuju relativno visoku razinu interkulturalne osjetljivosti, ali su među njima uočene razlike. Značajan čimbenik koji utječe na etnorelativne ili etnocentrične stavove i ponašanja vjeroučitelja jest razumijevanje koncepta religijske dimenzije interkulturalnog odgoja i obrazovanja. Autori zaključuju da postoji potreba za stvaranjem jednakih mogućnosti u interkulturalnome odgoju i obrazovanju za muškarce i žene te za povećanjem mogućnosti za međukulturalne razmjene i susrete s pripadnicima drugih kultura i religija kako bi se učiteljima omogućilo da razviju otvoreniji identitet.

Uključivanjem djece migrantskoga porijekla u analiziranome razdoblju bavila se i autorica Ravlija (2023). U okviru studije slučaja učenice izbjeglice iz Sirije autorica ističe brojne prepreke uključivanju učenika migrantskoga porijekla u odgojno-obrazovni sustav poput dugotrajnoga statusa slušačice nastave (period neocjenjivanja), nedovoljno standardiziranoga procesa donošenja odluke o upisu djeteta u određeni razred te nefunkcionalne uloge osobnoga asistenta (narušena socijalizacija). S druge je strane učenica istaknula partnerstvo škole i obitelji, sate pripreme nastave i psihosocijalne usluge lokalne nevladine organizacije kao snažnu podršku uključivanju u odgojno-obrazovni sustav. I ovaj stručni rad ukazuje na potrebu snažnoga kontinuiranog usustavljanja provedbe postojećega zakonodavnog okvira i jačanja suradnje svih dionika (sustava odgoja i obrazovanja, sustava socijalne skrbi, nevladinoga sektora i obitelji učenika migrantskoga porijekla).

Veći broj projekata (posebno projekti Centra za mirovne studije) bit će detaljnije elaborirani u okviru poglavlja o srednjoškolskome odgoju i obrazovanju, iako se dijelom odnose i na učenike predmetne nastave (primjerice, **projekt BEST**<sup>39</sup> predstavlja primjere radionica za učenike osnovnih i srednjih škola; **projekt CHANGE**<sup>40</sup> potiče razvoj kritičkoga mišljenja među mladim ljudima u dobi od 13 do 18 godina itd.). Uz njih je potrebno spomenuti i projekte i programe manjega opsega poput:

- edukacije za predstavnike/ce osnovnih škola pod nazivom „**Aspekti formalnog obrazovanja – njegovanje različitosti**“<sup>41</sup> u organizaciji Centra za kulturu dijaloga (iskustva i izazovi procesa formalnoga obrazovanja osoba kojima je odobrena međunarodna zaštita)
- projekta „**Integracija u centru**“<sup>42</sup> u organizaciji Udruge MI Split (kreativne multikulturalne radionice za ukrajinsku i hrvatsku djecu/učenike splitskih osnovnih škola)

---

<sup>39</sup> <https://www.cms.hr/en/publikacije/prirucnik-p-s-pokreni-solidarnost-2020-2021>

<sup>40</sup> <https://hrv.jrs.net/programme/change/>

<sup>41</sup> <https://ccd.hr/odrzana-edukacija-aspekti-formalnog-obrazovanja-njegovanje-razlicitosti/>

<sup>42</sup> <https://www.irh.hr/menu-sadrzaj/2/projekti/1354-odrzana-treca-kreativna-multikulturalna-radionica>



- projekt Hrvatskoga Crvenog križa „**Ukrajina u fokusu**“<sup>43</sup> (distribucija više od 700 paketa školskoga pribora i slikovnica „Moja Hrvatska“ na ukrajinskome jeziku).

U analiziranome razdoblju identificiran je i jedan izvještaj OECD-a o rezultatima učenika migrantskoga porijekla u PISA istraživanju, a koji je u uzorku obuhvatio i učenike hrvatskoga obrazovnog sustava. Riječ je o izvještaju pod nazivom **PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education** (OECD, 2023b) koji je fokusiran na učenike u dobi od 15 do 16 godina koji su završili barem 7. razred školovanja. Kako su učenici migrantskoga porijekla redovito smješteni u razrede ispod njihove kronološke dobi, očekuje se da su neki od uključenih ispitanika učenici 8. razreda, dok su ostali srednjoškolci. Ovo istraživanje ističe da domicilni učenici imaju tendenciju biti bolji od učenika migrantskoga porijekla u čitalačkoj pismenosti, matematici i prirodoslovlju u većini analiziranih zemalja. Ovakav je rezultat, naravno, moguće u velikoj mjeri objasniti socioekonomskim i jezičnim preprekama s kojima se učenici migrantskoga porijekla suočavaju, što potvrđuje da se obrazovni sustavi i dalje nalaze pred stalnim izazovom oblikovanja prikladnih školskih okruženja za te učenike. Međutim, izvještaj ističe da **nema nikakve osnove za ustaljenu tvrdnju da su veći udjeli učenika migrantskoga porijekla povezani s lošim obrazovnim rezultatima učenika u pojedinim zemljama**. Naime, kada se u analizi u obzir uzmu upravo socioekonomski status i materinski jezik, rezultati u matematici ukazuju na pozitivan odnos između udjela učenika migrantskoga porijekla i prosječnoga uspjeha. Pritom treba razlikovati zemlje u kojima je udio učenika migrantskoga porijekla između 15 % i 40 %, odnosno između 5 i 15 %. Dok se u prvoj skupini kao primjeri jake korelacije spominju zemlje poput Kanade, Hong Konga i Švicarske, u potonjoj je skupini upravo Hrvatska navedena kao primjer velike varijacije u prosječnome uspjehu. Naime, Hrvatska i Estonija imaju slične udjele učenika migrantskoga porijekla (oko 9 %), ali vrlo različite srednje uspjehe u matematici (463 boda u Hrvatskoj i 510 u Estoniji), što svakako **ukazuje na prostor za daljnje poboljšanje statusa uključenih učenika migrantskoga porijekla u hrvatskome obrazovnom sustavu**.

Iz predstavljenoga pregleda identificiranih izvora uočava se **iznimno mali broj inicijativa za osiguravanje poticajnoga, uključivoga i pravednoga okruženja za djecu migrantskoga porijekla u predmetnoj nastavi. Postojeći programi nedovoljno su posvećeni dimenzijama interkulturnoga odgoja i obrazovanja** (Banks, 2014). Najmanje pozornosti posvećeno je integraciji sadržaja jer zastupljenosti odgojno-obrazovnih sadržaja, materijala, koncepata i vrijednosti različitih kulturnih grupa u kurikulumima nije posvećen nijedan od identificiranih izvora. Nije identificiran nijedan program ili projekt koji bi bio posvećen stvaranju uvjeta za (re)

<sup>43</sup> <https://www.hck.hr/novosti/noc-knjiga-2023-hrvatskom-crvenom-križu-dodijeljena-zahvalnica-za-podrsku-projektu-ukrajina-u-fokusu/11679>



konstrukciju znanja, dok se dimenzija osnaživanja kulture škola i upravljanja školom prepoznaje tek indirektno i povremeno. Izdvojeni priručnici i programi namijenjeni profesionalnome razvoju učitelja (iako većinom posvećeni pojedinim grupama djece migrantskoga porijekla) uglavnom su usmjereni prema smanjivanju predrasuda i afirmaciji pravedne pedagogije.

Uzmu li se u obzir izvori koji adresiraju odgoj i obrazovanje učenika migrantskoga porijekla na svim razinama obrazovanja te izvori koji adresiraju više razina obrazovanja (razrednu i predmetnu nastavu, predmetnu nastavu i srednjoškolsko obrazovanje), moguće je zaključiti da osnovni preduvjeti za afirmaciju interkulturnoga odgoja i obrazovanja postoje, ali uočene teškoće u odgoju i obrazovanju djece migrantskoga porijekla ostaju aktualne i u predmetnoj nastavi. Te teškoće ukazuju na nužnost kvalitetnijega odgovora obrazovnog sustava na potrebe učenika migrantskoga porijekla i odgojno-obrazovnih djelatnika jer se odgovarajući odgovor na izazove s kojima se oni svakodnevno suočavaju još uvijek traži.

#### *3.2.4. Srednjoškolski odgoj i obrazovanje*

**Učenici migrantskoga porijekla srednjoškolske dobi zbog nepoznavanja hrvatskoga jezika, prekida u obrazovanju, kao i zbog dugotrajnosti procedura priznavanja inozemnih diploma, često neće biti smješteni u razredne odjele u skladu s njihovom dobi, što otežava uključivanje učenika u srednjoškolsko obrazovanje** (Izješće o radu pravobraniteljice za djecu, 2022). Primjerice, u studiji slučaja Ravlija (2023) je učenica izbjeglica iz Sirije uključena u osnovnu školu u 5. razred, no kako je tri godine bila u statusu “slušačice”, nije se mogla prijaviti za upis u srednju školu. Zahvaljujući intervenciji udruga za izbjeglice i osnovne škole koju je pohađala, upisala je srednju školu. Nadalje, studija slučaja Širanović i Bartulović (2024) ukazuje na to da djeca koja su starija od 15 godina i nisu završila osnovnu školu upisuju programe obrazovanja odraslih tek nakon proteka brojnih mjeseci, iako su postojali uvjeti i mogućnosti ranijeg upisa. Ta okolnost demotivira djecu migrantskoga porijekla za nastavak obrazovanja. U posebno izazovnoj situaciji su i djeca koja su prije dolaska u Hrvatsku dulji niz godina boravila u zemlji gdje nisu bila uključena u formalno obrazovanje. Autorice ukazuju na dva čimbenika koja dodatno otežavaju uključivanje srednjoškolaca u obrazovni sustav: (1) pri uključivanju u hrvatski obrazovni sustav, toj djeci bilo je zahtjevno razviti naviku odlaska u školu i (2) djecu je bilo sram što su uključeni u razredne odjele s djecom koja su mlađa od njih.

**Na teškoće uključivanja učenika migrantskoga porijekla srednjoškolske dobi u obrazovni sustav upućuje i UNHCR-a Croatia (2023).** Prema tome izvoru, među izbjeglicama iz Ukrajine 76 % djece srednjoškolske dobi (16 do 18 godina) pohađa školu online u Ukrajini i/ili školu u Hrvatskoj, što je značajno manje u odnosu na udio djece osnovnoškolske dobi (od 6 do 15 godina) gdje ih je u školovanje uključeno 97 %. Izješće UNHCR-a (2023) ističe da **djeca izbjeglice na**



**globalnoj razini imaju teškoća u pristupu srednjoškolskome obrazovanju te da su djevojke ugroženije u odnosu na dječake.** Rodna neravnopravnost dodatno upućuje na važnost uključivanja srednjoškolaca migrantskoga porijekla u srednjoškolski odgoj i obrazovanje. Nemogućnost pristupa kvalitetnome srednjoškolskom odgoju i obrazovanju dugoročno otežava mogućnosti zapošljavanja, ostvarivanje zdravstvenoga blagostanja te razvoj životnih vještina. Zato UNHCR Croatia (2023) navodi četiri prioriteta područja u razvoju kvalitete srednjoškolskoga obrazovanja izbjeglica:

- 1. Osigurati pravo svoj djeci na pristup srednjoškolskome obrazovanju:** Podrazumijeva i obrazovanje izbjeglica i to na ravnopravnoj osnovi, poštujući njihove različite potrebe i sposobnosti. Od zakonodavaca se očekuje da uklone sve zakonske prepreke koje mladim majkama i trudnicama onemogućuju pristup srednjoškolskome obrazovanju, a zagovaranje prava sve djece na obrazovanje i pronalaženje načina na koje se različite prepreke mogu ukloniti obveza je svih društvenih institucija.
- 2. Osigurati predano i kontinuirano financiranje srednjih škola,** kako bi srednjoškolski odgoj i obrazovanje bio dostupan i priuštiv svim srednjoškolicima migrantskoga porijekla: podrazumijeva podršku roditeljima učenika izbjeglica u pronalaženju legalnoga posla kako bi podupirali odgojno-obrazovne potrebe njihove djece te osiguravanje stipendije dovoljno visokoga iznosa za marginalizirane skupine učenika. Od nositelja nacionalne, regionalne i lokalne vlasti očekuje se ulaganje resursa za razvoj programa za odgoj i obrazovanje učenika izbjeglica koji su utemeljeni na dokazima, što uključuje obrazovanje nastavnika, razvoj školske infrastrukture te materijala za učenje.
- 3. Osigurati da djevojke uživaju u životno mijenjajućim benefitima srednjoškolskoga odgoja i obrazovanja,** imajući u vidu njihovu obiteljsku kulturu: podrazumijeva razvoj inkluzivnih školskih okruženja, koja će djevojke osnažiti da samostalno donose odluke o svome obrazovanju. Škole su obvezne osigurati primjerene higijenske uvjete, prevenciju i učinkovito reagiranje na rodno-uvjetovano nasilje, rodno-osvijesteno poučavanje i nastavne sadržaje. Odgojno-obrazovni sadržaji i metode trebaju uzeti u obzir potrebe i prioritete koje ističu same djevojke, kako bi se uvažila njihova perspektiva.
- 4. Osigurati da kvalitetno srednjoškolsko obrazovanje omogući mladima migrantskoga porijekla stjecanje potrebnih vještina:** podrazumijeva fleksibilnost odgojno-obrazovnoga sustava da bi mladi stekli vještine koje će moći transferirati u svakodnevni život, daljnje obrazovanje i željeno područje rada te razvoj temeljnih vještina (pismenost, računanje i digitalne vještine).

**Europska komisija (2022) usvojila je smjernice za pristup tržištu rada, strukovnome obrazovanju i osposobljavanju osoba koje bježe od rata u Ukrajini.** Komisija u suradnji s Europskom zakladom za osposobljavanje prikuplja digitalne



nastavne sadržaje i resurse koji bi se mogli podijeliti raseljenim ukrajinskim učenicima da bi mogli razvijati kompetencije u strukovnome obrazovanju i osposobljavati se. Komisija nalaže zemljama članicama Europske unije da ukrajinskim učenicima u online formatu omoguće pristup informacijama o mogućnostima nastavljanja strukovnoga obrazovanja i osposobljavanja. Ona također poziva države članice da:

- osiguraju brz pristup početnome strukovnom obrazovanju
- osiguraju kvalitetu toga obrazovanja – financijski podupiru pružatelje strukovnoga obrazovanja kako bi zapošljavali stručni nastavni kadar i prilagodili nastavne sadržaje za ukrajinske učenike
- priznaju prethodna iskustva i kvalifikacije ukrajinskih učenika
- razmotre mogućnost produljenja boravka srednjoškolskih učenika migrantskoga porijekla u zemlji primateljici putem programa ERASMUS kako bi im se omogućilo traženje međunarodne zaštite.

**Implementacija ovih smjernica u hrvatski obrazovni sustav u analiziranom razdoblju nije prepoznata.** U Godišnjim izvješćima Agencije za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih nije istaknuta nijedna informacija o obrazovanju učenika migrantskoga porijekla (Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, 2022, 2023, 2024), što ukazuje na izostanak poticanja te grupe učenika na nastavak obrazovanja u Hrvatskoj. Za razliku od osnovnoškolskoga, srednjoškolsko obrazovanje nije obavezno (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama, 2023), što se očituje u smanjenome broju učenika migrantskoga porijekla uključenih u tu razinu obrazovanja. Prema Izvješću o radu pravobraniteljice za djecu u 2021. godini u srednjoškolsko obrazovanje bilo je uključeno četvero učenika pod međunarodnom zaštitom, a isti broj je zabilježen 2022. i 2023. godine (Pravobraniteljica za djecu, 2023, 2024). Godine 2022. srednje škole pohađalo je 254 djece iz Ukrajine (Pravobraniteljica za djecu, 2023), a u 2023. godini je uključeno još 371 dijete iz Ukrajine (Pravobraniteljica za djecu, 2024). Prema podacima Ministarstva unutarnjih poslova Republike Hrvatske<sup>44</sup>, 2021. godine u Hrvatsku je ušlo 161 dijete bez pratnje u dobi od 14 do 17 godina, 2022. godine 407, a 2023. godine čak 1404 djece. Oni se vrlo rijetko uključuju u srednjoškolski sustav jer se u pravilu u Hrvatskoj zadržavaju kraće vrijeme.

**Međuresorna suradnja i povezanost različitih dionika obrazovnog sustava i zajednice, prema rezultatima ove analize, nije ostvarena.** Kada je riječ o srednjoškolskome odgoju i obrazovanju osoba migrantskoga porijekla, **neformalno obrazovanje i pučka otvorena učilišta mogu biti primjeren oblik i način stjecanja kvalifikacija za uključivanje u tržište rada.** Analiza je ukazala na slabu prepoznatljivost ovih modela cjeloživotnoga obrazovanja mladih.

<sup>44</sup> <https://mup.gov.hr/pristup-informacijama-16/statistika-228/statistika-trazitelji-medjunarodne-zastite/283234>



Ova je analiza pokazala da se na srednjoškolsko obrazovanje učenika migrantskoga porijekla fokusira skroman broj nacionalnih izvještaja i znanstvenih radova, osobito kada je riječ o interkulturnome odgoju i obrazovanju. S druge strane, prilikom pretraživanja mrežnih izvora, identificirani su brojni programi i projekti organizacija civilnoga društva koji na različite načine doprinose osiguravanju poticajnoga, uključivoga i pravednoga okruženja za srednjoškolsku populaciju migrantskoga porijekla. Projekte identificirane ovom analizom moguće je grupirati u pet skupina: (1) projekti koji obuhvaćaju sve razine obrazovanja; (2) projekti koji obuhvaćaju srednjoškolsku razinu obrazovanja; (3) projekti koji obuhvaćaju osnovnu i srednju školu te (4) projekti koji se odnose na lokalne zajednice te (5) projekti koji se odnose na mlade.

**Projekti koji obuhvaćaju sve razine obrazovanja** opisani su u poglavlju 3.2. Odgoj i obrazovanje djece migrantskoga porijekla. Ovdje ponovno izdvajamo projekt „Cjeloživotno obrazovanje dostupno svima“ Instituta za razvoj obrazovanja i partnerskih organizacija (2020. – 2023) koji je usmjeren na povezivanje udruga, istraživača i drugih dionika kako bi se analiziralo obrazovne nejednakosti u cjeloživotnoj perspektivi i djelovalo zagovarački prema javnoj upravi i politici. Njegov je značaj sadržan u znanstveno utemeljenim preporukama za donositelje odluka u području odgoja i obrazovanja, jedinice lokalne i područne samouprave te obrazovne ustanove koje ih mogu inkorporirati u svoje trenutne i buduće obrazovne reforme, programe i inicijative, da osvijeste razne moguće načine ublažavanja i, dugoročno, prevencije obrazovnih nejednakosti (Skledar Matijević i sur., 2023). Time se adresiraju potrebe djece migrantskoga porijekla, koja su na srednjoškolskoj razini obrazovanja suočena s brojnim preprekama.

**Projekti koji obuhvaćaju srednjoškolsku razinu** usmjereni su na različite dimenzije interkulturnoga odgoja i obrazovanja, usmjeravajući se na smanjivanje predrasuda, osnaživanje djece migrantskoga porijekla i razvoj različitih edukacijskih programa za odgojno-obrazovne djelatnike koji doprinose pravednoj pedagogiji. U Tablici 4 prikazani su identificirani projekti koji su se u zadanome periodu neposredno odnosili na srednjoškolsku odgojno-obrazovnu razinu. Ukupno je identificirano devet takvih projekata.



Tablica 4. Projekti organizacija civilnog društva usmjereni k podršci uključivanju srednjoškolaca migrantskoga porijekla u obrazovni sustav u razdoblju od 2021. do 2024. godine

Nositelj	Naziv i trajanje
1. Forum za slobodu odgoja <sup>45</sup>	<b>BE-IN: Najbolje inovativne prakse za inkluzivno i emocionalno obrazovanje s ciljem suočavanja s ranim napuštanjem školovanja u Europi (2022. – 2024.)</b>
<b>Ciljevi:</b> Kreirati nove metode i alate inkluzivnog i emocionalnog učenja kojima će se potaknuti učenike da ne odustaju od školovanja. Motivirati učenike iz ranjivih skupina, ali i sve učenike, da unatoč svim izazovima s kojima se nose (p)ostanu motivirani za učenje, razviju otpornost, nauče bolje se nositi sa stresom, osvijeste svoje jake strane. Uključiti roditelje te školu učiniti pozitivnom zajednicom u kojoj se svatko osjeća dobro i sigurno. U projektu se provodi istraživanje o iskustvima i potrebama učitelja i učenika kad je riječ o inkluzivnom i emocionalnom učenju, istraživanje postojećih praksi u svakoj od uključenih zemalja te izrada nacionalnog i međunarodnog Izvještaja s ciljem kreiranja novog kurikuluma koji će se prvotno primijeniti u 15 srednjih škola u 5 partnerskih zemalja.	
2. Forum za slobodu odgoja <sup>46</sup>	<b>EDI GO – introducing the organisational approach to integration of equality, diversity, inclusion model in working with young people (2022. – 2024.)</b>
<b>Ciljevi:</b> Kreirati resurse za organizacije koje rade s mladima, za stručnjake za rad s mladima, trenere i praktičare koji će unaprijediti organizacijske prakse i politike kako bi bile uključivije, raznolikije i promicale jednakost mogućnosti. Naziv EDI predstavlja (E) Equality – ravnopravnost, (D) Diversity – različitost, (I) Inclusion – inkluzija. Glavne aktivnosti su mapiranje izazova projekta pomoću kvalitativnog istraživanja, zatim izrada komparativnih izvještaja koji će služiti kao temelj za razvijanje <i>Toolboxa</i> – skupine resursa koji će se sastojati od organizacijskih smjernica za unapređivanje EDI prakse i politike, primjera dobrih praksi te inkluzivne jezične smjernice. <i>Toolbox</i> će putem online platforme projekta biti na raspolaganju svim zainteresiranima koji rade s djecom i mladima, a žele unaprijediti svoje EDI prakse u svakodnevnom radu. Konzorcij će razviti kurikulum treninga čiji će cilj biti jačanje kapaciteta i razvijanje kompetencija za implementaciju EDI praksi, a u svakoj od zemalja zainteresirani sudionici istraživanja s početka projekta imat će priliku osnažiti se u temama projekta. Naposljetku će se prikupljati primjeri dobre prakse.	

<sup>45</sup> <https://fso.hr/projekti/be-in-best-innovative-practices-for-an-inclusive-and-emotional-education-to-face-early-school-leaving-in-europe/>

<sup>46</sup> <https://fso.hr/projekti/edi-go/>





Nositelj	Naziv i trajanje
<b>3. Centar za mirovne studije</b> <sup>47</sup>	<b>Lives in Motion / Životi u pokretu (2024. – 2025.)</b>
<b>Ciljevi:</b> Osažiti nastavnike u poučavanju o složenim temama migracija kroz interaktivne edukativne metode, potičući tako dublje razumijevanje među mladima o povijesnim i suvremenim migracijskim procesima u Europi. Opći cilj ovog projekta je pomoći mladim ljudima u unapređenju povijesnoga znanja i razumijevanja migracija, a ima dva specifična cilja: unaprijediti obrazovanje srednjoškolaca o migracijama te ojačati suradnju između edukatora mladih iz formalnog i neformalnog obrazovanja.	
<b>4. Centar za mirovne studije</b> <sup>48</sup>	<b>“SEE Beyond Hate: Learning and Acting to Counter Hate Speech Online in South East Europe”. BEHAVE (2020. – 2021.)</b>
<b>Ciljevi:</b> Mapiranje i razrada dobrih praksi u borbi protiv govora mržnje u ciljnim zemljama i EU-u. 30 državnih i nedržavnih aktera sudjeluje u zajedničkom učenju. Proučavaju se narativi govora mržnje u novim medijskim formama, razvijaju protunarativi i koriste se u online kampanjama usmjerenim na mlade korisnike interneta. Izrada i testiranje programa edukacije za učitelje i knjižicu s nastavnim metodama/ materijalima.	
<b>5. Centar za mirovne studije</b> <sup>49</sup>	<b>„BEST: Build European Solidarity Today!“ (2020. – 2022.)</b>
<b>Ciljevi:</b> Cilj ovog ERASMUS+ projekta je rad s učenicima o temama solidarnosti, siromaštva, nejednakosti, diskriminacije, ljudskih prava i aktualnih svjetskih izazova kako bi imali mogućnost aktivnog solidarnog angažmana u vlastitim lokalnim zajednicama. Uz Hrvatsku u projektu su sudjelovale Francuska, Španjolska, Italija, Poljska i Slovenija. U sklopu projekta nastao je priručnik <b>„p.s. Pokreni solidarnost!“</b> <sup>50</sup> za nastavnike i druge znatiželjnike, a nudi ideje za rad u području građanskog odgoja i obrazovanja. Projekt je nastavljen ERASMUS+ projektom <b>„Solidarity is About Youth (SAY) Erasmus+: Cooperation partnerships in school education“</b> (2023. – 2025.) <sup>51</sup> s fokusom na razvoj kritičkog mišljenja mladih kroz obradu tema poput rasizma, diskriminacije, mentalnog zdravlja i sl.	

<sup>47</sup> <https://www.cms.hr/hr/azil-i-integracijske-politike/lives-in-motion>

<sup>48</sup> <https://www.cms.hr/hr/suzbijanje-diskriminacije/odgovor-na-mrznju>

<sup>49</sup> [https://www.fraternity-card.eu/toolkit/Community\\_Action\\_Guidelines\\_final.pdf](https://www.fraternity-card.eu/toolkit/Community_Action_Guidelines_final.pdf)

<sup>50</sup> <https://www.cms.hr/en/publikacije/prirucnik-p-s-pokreni-solidarnost-2020-2021>

<sup>51</sup> [https://www.cms.hr/system/article\\_document/doc/923/Godi\\_nji\\_izvje\\_taj\\_Centra\\_za\\_mirovne\\_studije\\_2023..pdf](https://www.cms.hr/system/article_document/doc/923/Godi_nji_izvje_taj_Centra_za_mirovne_studije_2023..pdf)



Nositelj	Naziv i trajanje
<b>6. Udruga Restart<sup>52</sup></b>	<b>Razmišljaj filmom (2023.)</b>
<b>Ciljevi:</b> Educirati i osnažiti mlade u područjima osobnog i socijalnog razvoja, solidarnosti i općih ljudskih vrijednosti. Učenici ujedno uče misliti, kritički vrednovati i analizirati medij filma. Drugi dio programa uključuje i izvođenje nekoliko modula višednevnih radionica mobilnog novinarstva s naglaskom na medijskom opismenjavanju. Radionice učenicima omogućavaju bolje razumijevanje medijskog sadržaja, kritičku analizu te sudjelovanje u proizvodnji medijskog sadržaja. Partnerstvo CMSa i Restart-a, radionica s učenicima srednjih škola, gledanje filma “Žica” i diskusije o temi migracija.	
<b>7. Crveni križ<sup>53</sup></b>	<b>Ljetne škole mladih Društva Crvenog križa Osječko-baranjske županije (2023.)</b>
<b>Ciljevi:</b> Sudionici ljetne škole upoznaju se s temama stereotipa, ljudskih prava i migracija da bi osvijestili važnost prevencije ksenofobije, prihvaćanja različitosti i razvoja tolerantne zajednice.	
<b>8. Crveni križ<sup>54</sup> uz podršku Europskog socijalnog fonda (ESF)</b>	<b>„Integrativna podrška djeci bez pratnje“ (2020. – 2022.)</b>
<b>Cilj:</b> Podizanje svijesti, smanjivanje predrasuda i integracija migranata. Primjer aktivnosti: za učenike srednjih škola, njihove nastavnike i opću javnost održana je projekcija dokumentarnog filma „Shadow game“ koji prikazuje problematiku i izazove s kojima se susreću djeca bez pratnje na putu do sigurnosti u zemljama Europske unije. Sudionicima i polaznicima podijeljeni su letci s informacijama o ciljevima i aktivnostima u okviru projekta. Sudjelovalo je oko 60 osoba, od toga većinom učenici srednjih škola (Ekonomska i upravna škola Osijek, Medicinska škola, III. Gimnazija Osijek i Isusovačka klasična gimnazija s pravom javnosti u Osijeku). Na projekciji je sudjelovalo i 7 djece bez pratnje te su sudionici nakon projekcije imali priliku razgovarati s djecom o njihovim iskustvima i teškoćama s kojima su se susreli na putu do Hrvatske.	

<sup>52</sup> <https://restarted.hr/edukacija/razmislijaj-filmom/>

<sup>53</sup> <https://www.hck.hr/novosti/u-programu-ljetne-skole-mladih-drustva-crvenog-kriza-osjecko-baranjske-zupanije-sudjeluju-mlade-raseljene-osobe-iz-ukrajine/11836>

<sup>54</sup> <https://www.hck.hr/novosti/javna-kampanja-u-okviru-projekta-integrativna-podrska-djeci-bez-pratnje/11370>



Nositelj	Naziv i trajanje
9. JRS uz podršku UNHCR-a <sup>55</sup>	<b>CHANGE: Student Ambassadors and Migrants Together for Inclusive Societies (2019. – 2021.) / CHANGE: promisli, susretni, djeluj, promijeni!</b>

**Ciljevi:** Poticati razvoj kritičkog mišljenja među mladim ljudima (u dobi od 13 do 18 godina) o doprinosu migranata i izbjeglica društvu kroz susret sa samim mladim migrantima i izbjeglicama – u učionici. Projekt jamči podršku u ostvarivanju akcije podizanja svijesti u školama i lokalnim zajednicama. Program je osmislio stručan tim isusovaca i djelatnika Isusovačke službe za izbjeglice na europskom nivou. CHANGE-om se nastoji potaknuti mlade ljude da kritički promišljaju i donose prosudbe – posebno u kontekstu interneta i društvenih mreža – kako bi mogli razlikovati činjenice od mišljenja, prepoznati propagandu te odgovarati na govor mržnje s vlastitim pozitivnim i na činjenicama utvrđenim porukama. U Hrvatskoj će se uključiti 30 škola s ukupno 4500 učenika, a određeni će broj učenika biti posebno aktivan – tako što će postati Učenici Ambasadori, zajednički organizirajući događanja u svojim školama ili lokalnim zajednicama, uz podršku nastavnika.

**Projekti koji obuhvaćaju osnovnu i srednju školu** odnose se na podršku odgojno-obrazovnim djelatnicima u odgoju i obrazovanju učenika migrantskoga porijekla i podršku učenicima migrantskoga porijekla. Među njima se ističu ranije spominjani projekti **HEAD: Osnazivanje ravnatelja škola za inkluzivnu školsku kulturu** (2019. – 2022.) Foruma za slobodu odgoja i **PIQET: Principi kvalitetnog profesionalnog razvoja odgojno obrazovnih djelatnika** (2022. – 2024.) Pučkog otvorenog učilišta Korak po korak. Ovi projekti razvili su edukacije za odgojno-obrazovne djelatnike, uključujući ravnatelje i nastavnike srednjih škola. Obuhvaćaju teme migracija, interkulturalnosti i razvijanja tolerancije, međugrupnoga kontakta te suradničkoga učenja kao metode i preduvjeta za suradničko učenje u razrednome okruženju. Primjeri projekata koji obuhvaćaju osnovnoškolsku i srednjoškolsku razinu, a odnose se na podršku učenicima migrantskoga porijekla su projekt Škole zajedništva / Школи спільнот – **podrška školama u inkluziji učenika i učenica iz Ukrajine** (2022. – 2023.) i Škole podrške: učenje za otpornost, inkluziju i mentalno zdravlje (2023. – 2024.) Foruma za slobodu odgoja i Ureda UNICEF-a za Hrvatsku. Ovi projekti uključuju neposrednu pomoć učenicima migrantskoga porijekla i članovima njihovih obitelji, a već su elaborirani u prethodnim poglavljima ove analize.

**Najveći broj projekata usmjerenih prema uključivanju osoba migrantskoga porijekla u hrvatsko društvo među organizacijama civilnoga društva realizirao je Centar za mirovne studije.** Ta organizacija civilnoga društva već se godinama

<sup>55</sup> <https://hrv.jrs.net/programme/change/>



bavi istraživanjem, zagovaranjem i unaprjeđivanjem ne samo statusa i prava osoba migrantskoga porijekla u društvu već se snažno fokusira i na odgojno-obrazovnu djelatnost, bilo samostalnu, bilo u vidu organiziranja Mirovnih studija, bilo u suradnji s drugim ustanovama odgoja i obrazovanja. **U njihovim projektima pretežno su zastupljene i prepoznatljive sve dimenzije interkulturnoga odgoja i obrazovanja pa mogu poslužiti kao primjer dobre prakse u jačanju kapaciteta hrvatskoga obrazovnog sustava za osiguravanje poticajnoga, uključivoga i pravednoga okruženja za djecu migrantskoga porijekla.** Centar organizira različite programe koji su dostupni i odgojno-obrazovnim djelatnicima. Među njima je najpoznatiji obrazovni program **Mirovni studiji**<sup>56</sup> koji se realizira više od dvadeset i pet godina, a uključuje teme kao što su interkulturnost i integracija. Nadalje, Centar za mirovne studije je sa Zajednicom aktivnih građana (ZAG) tijekom 2022. radio na projektu „**Time for Good Education**“<sup>57</sup> u sklopu kojeg su u suradnji s udrugama Forum za slobodu odgoja, Hrvatsko debatno društvo, Gong, Zelena akcija i Dugine obitelji razvili edukacijski program za pružanje pripremnih seminara za nastavnike kroz ciklus seminara s temom građanskoga odgoja i obrazovanja kroz izvannastavnu aktivnost. Seminari su uključivali teme poput: Ljudska prava i slobode kao vrijednosti odnosa u zajednici i Zajednice različitih. Takve se edukacije pozitivno reflektiraju na praksu odgojno-obrazovnih djelatnika, a time i iskustvo odgoja i obrazovanja učenika migrantskoga porijekla.

Za temu ove analize značajni su i **projekti koji se odnose na lokalne zajednice** jer su oni u pravilu usmjereni prema pružanju psiho-socijalne, zdravstvene i pravne pomoći osobama migrantskoga porijekla te informiranju i pružanju podrške u procesu integracije osoba migrantskoga porijekla u hrvatsko društvo. **Njihov je značaj sadržan u omogućavanju temelja za stabiliziranje životnih uvjeta srednjoškolskih učenika migrantskoga porijekla i ostvarivanje minimalnih uvjeta potrebnih da oni pristupe odgoju i obrazovanju, da ostanu u školi ili da nastave cjeloživotno formalno ili neformalno obrazovanje izvan odgojno-obrazovnih institucija.** Ti su uvjeti pogotovo bitni radi lakšega povezivanja i integracije mladih u društvo, njihove prekvalifikacije ili osposobljavanja za rad. Također, projekti koji se fokusiraju na lokalnu zajednicu i na migrantsku populaciju obuhvaćaju cijele obitelji, a dobrobit roditelja pretpostavka je njihove podrške vlastitoj djeci odnosno učenicima prilikom suradnje obitelji i odgojno-obrazovne ustanove. Projekti koji se odnose na lokalne zajednice nisu posvećeni interkulturnome odgoju i obrazovanju pa u ovoj analizi nisu posebno elaborirani, iako doprinose međuresornome povezivanju svih dionika procesa integracije koji su za omogućavanje uključivanja srednjoškolaca migrantskoga porijekla iznimno važni. Primjer takvoga projekta je „**Pokreni**

---

<sup>56</sup> <https://www.cms.hr/>

<sup>57</sup> <https://www.cms.hr/hr/gradanski-odgoj-i-mirovno-obrazovanje/cms-daje-podrsku-provedbi-gradanskog-odgoja-u-zagrebu>



**promjenu!**<sup>58</sup> koji sufinancira Europska komisija s ciljem podizanja svijesti europskih građana o važnosti zajedničkih napora za doprinos u iskorjenjivanju siromaštva, zaštiti planeta i osiguravanju mira i prosperiteta za sve, kao što su Ujedinjeni narodi naveli u Ciljevima održivog razvoja (2015)<sup>59</sup>. Ciljevi projektnih aktivnosti su:

- predložiti obrazovni model koji se može primjenjivati zbog povećanja angažmana studenata i mladih u njihovim zajednicama
- ponuditi mladim osobama alate za suočavanje sa suvremenim svjetskim izazovima i aktivno sudjelovanje u raspravama o migracijama i razvoju, polazeći od vlastitih praktičnih iskustava
- ojačati mreže među školama, organizacijama i lokalnim vlastima.

Zanimljiv projekt koji je uspio povezati lokalnu zajednicu i odgojno-obrazovni sustav je projekt **Novi susjedi (2024.)**<sup>60</sup> Centra za kulturu dijaloga koji na praktičan način upoznaje migrantske obitelji i ostale stanovnike lokalne zajednice preko niza aktivnosti i susreta, od kojih je jedan bio dio projekta **EU Youth Cinema: EU Green Deal (2022.)**<sup>61</sup>. Taj projekt je dobar primjer međuresorne suradnje i načina na koji je moguće povezati više dimenzija interkulturnoga odgoja i obrazovanja u praksi. Povezuju se aktivnosti karitativnoga karaktera i aktivnosti povezivanja osoba migrantskoga porijekla s domicilnim stanovništvom. Na primjer, organiziraju se susreti u kojima srednjoškolci zajedno gledaju film o nekoj važnoj temi (ekologija) i kasnije o njemu zajedno raspravljaju. Međutim, sa završetkom projekta izostaje njegovanje takve prakse, pa bi **iskustva stečena projektom trebalo u većoj mjeri koristiti za promjenu standardnih praksi i širenje lepeze mjera podrške djeci i mladima migrantskoga porijekla u svakoj lokalnoj zajednici.**

Brojni programi i projekti Centra za mirovne studije usmjereni su prema suzbijanju predrasuda prema migrantskoj populaciji. Primjeri takvih projekata su:

- projekt „**Peer learning and action against hate crimes and intolerance (Peer Action)/Uzajamna podrška protiv mržnje**“ (2023. – 2024.)<sup>62</sup> kojemu je cilj adresirati tvrdokorne probleme rasizma, govora mržnje i zločina iz mržnje
- projekt **Global Education ILegend III**<sup>63</sup> (2023.) u sklopu kojega je proveden program osvješćivanja „**Tjedan globalnog obrazovanja**“

<sup>58</sup> <https://www.startthechange.eu>

<sup>59</sup> THE 17 GOALS | Sustainable Development

<sup>60</sup> <https://ccd.hr/novi-susjedi/>

<sup>61</sup> <https://ccd.hr/zagrebacki-srednjoskolci-sudjelovali-u-eu-youth-cinema-eu-green-deal/>

<sup>62</sup> <https://www.cms.hr/hr/suzbijanje-diskriminacije/peer-action-peer-action-against-hate-uzajamna-podrska-protiv-mrznje>

<sup>63</sup> <https://www.cms.hr/hr/gradanski-odgoj-i-mirovno-obrazovanje/nema-mira-bez-odrzivog-razvoja-niti-odrzivog-razvoja-bez-mira-pocinje-tjedan-globalnog-obrazovanja-2023>



- projekt „Što me žulja, **ko će to riješiti?**”<sup>64</sup> kojim je obuhvaćeno više od 500 mladih, a u sklopu kojega su provedene dvije radionice s mladima s migrantskim iskustvom, studentima i osobama koje rade s mladima, u suradnji s 8 društvenih centara.

Iako dugoročni učinci ovih projekta ostaju nepoznati, **nedvojbeno je da oni pomažu osobama koje u njima sudjeluju, predstavljaju primjere dobrih praksi i doprinose akumulaciji iskustava na temelju kojih je moguće razvijati uvjete za jačanje kapaciteta obrazovnog sustava za osiguravanje poticajnoga, uključivoga i pravednoga okruženja za djecu migrantskoga porijekla na nacionalnoj, regionalnoj i/ili lokalnoj razini.**

Peta skupina projekata identificirana u ovoj analizi odnosi se na **projekte za mlade**. Oni obuhvaćaju dobnu skupinu srednjoškolaca, a **doprinose međusobno-me upoznavanju mladih migrantskoga porijekla i domicilnoga stanovništva**. U pravilu okupljaju mlade radi bavljenja aktivnostima koje se provode u lokalnoj zajednici, izvan obrazovnog sustava. Međutim, u realizaciji tih projekata sudjeluju odgojno-obrazovni djelatnici, čime se ostvaruje povezanost obrazovnog sustava i drugih dionika zajednice. Usmjereni su na jačanje interkulturalnih vještina kod domicilnih mladih i mladih migrantskoga porijekla kako bi se smanjile predrasude. Primjeri takvih projekata su:

**Omladinska škola liderstva i dijaloga**<sup>65</sup> Centra za kulturu dijaloga i Islamske zajednice u Hrvatskoj, dio je projekta Balkanska škola (2020. – 2024.). Cilj projekta je ojačati ulogu mladih intelektualaca/ki s različitom akademskom pozadinom u doprinosu promociji i dijeljenju najboljih praksi u zaštiti ljudskih prava i sloboda te u potpori prevenciji konflikta i borbi protiv radikalnih ponašanja uslijed nerazumijevanja vjere i tradicije.

**MigrationMedia(tor) (2024. – 2026.)**<sup>66</sup> projekt je kojemu je svrha promocija vrijednosti Europske unije poput ravnopravnosti i zaštite fundamentalnih ljudskih prava. Za interkulturalni odgoj i obrazovanje bitne su projektne aktivnosti koje obuhvaćaju radionice i predavanja o ljudskim pravima, međunarodne konferencije, publikacije te ljetnu školu za mlade migrantskoga porijekla.

Ova je analiza pokazala da najveći doprinos uključivanju srednjoškolaca migrantskoga porijekla u hrvatsko društvo i obrazovni sustav daju organizacije civilnoga društva, poput Centra za mirovne studije i Foruma za slobodu odgoja. Oni realiziraju brojne projekte koji adresiraju potrebe učenika migrantskoga porijekla i odgojno-obrazovnih djelatnika. Pružanjem podrške djeci migrantskoga porijekla i članovima njihovih obitelji nastoje doprinijeti njihovoj integraciji u hrvatsko društvo.

<sup>64</sup> [https://www.cms.hr/system/article\\_document/doc/923/Godi\\_nji\\_izvje\\_taj\\_Centra\\_za\\_mirovne\\_studije\\_2023..pdf](https://www.cms.hr/system/article_document/doc/923/Godi_nji_izvje_taj_Centra_za_mirovne_studije_2023..pdf)

<sup>65</sup> <https://ccd.hr/pocetak-cetvrte-omladinske-skole-liderstva-i-dijaloga/>

<sup>66</sup> <https://ccd.hr/novi-projekt-migrationmediator-okupio-dionike-iz-hrvatske-i-poljske/>



tvo. Međutim, njihove aktivnosti su vremenski i financijski ograničene te imaju ograničen doseg. Projekte u pravilu financiraju Europska komisija ili međunarodne organizacije poput UNICEF-a, UNHCR-a i drugih međunarodnih organizacija i inicijativa. Doprinos sredstava iz hrvatskoga državnog proračuna ili proračuna jedinica regionalne i lokalne samouprave vrlo je skroman.

Da bi se ostvarila sinergija projekata organizacija civilnoga društva, potrebno je povezati sve dionike obrazovnog sustava i zajednice. Nadalje, da bi učinci projekata organizacija civilnoga društva pridonijeli jačanju prepoznatljivosti dimenzija interkulturnoga srednjoškolskog odgoja i obrazovanja, **važno je učiti od inovacija iz civilnoga sektora i omogućiti im kontinuiran rad i razvoj te kroz obrazovni sustav postupno integrirati one inovacije koje su učinkovite.**

#### 4. Zaključna razmatranja

Cilj analize stanja hrvatskoga obrazovnog sustava u domeni osiguravanja poticajnoga, uključivoga i pravednoga odgojno-obrazovnog okruženja za djecu migrantskoga porijekla je utvrditi jesu li i kako dimenzije interkulturnoga odgoja i obrazovanja prepoznatljivije (identifikabilne) u obrazovno-političkim dokumentima, programima, projektima i rezultatima nacionalnih empirijskih istraživanja. Analizom je obuhvaćeno razdoblje od 2021. do 2024. godine. Tijekom toga razdoblja identificirana su 104 izvora relevantna za ostvarivanje cilja ove analize.

Osnovnoškolski odgoj i obrazovanje je obvezno i većina propisa, programa, projekata i istraživanja odnosi se na tu razinu obrazovanja. S druge strane, rani i predškolski te srednjoškolski odgoj i obrazovanje djece migrantskoga porijekla u hrvatskome obrazovnom sustavu nisu obvezni, što se nepovoljno odražava na zastupljenost interkulturnoga odgoja i obrazovanja u obrazovno-političkim dokumentima, programima, projektima i rezultatima nacionalnih empirijskih istraživanja posvećenih ovim razinama odgoja i obrazovanja. Dok je rani i predškolski odgoj i obrazovanje razina obrazovanja koja je za integraciju djece u hrvatski odgojno-obrazovni sustav najpogodnija, srednjoškolski odgoj i obrazovanje je iznimno važan za omogućavanje uključivanja osoba migrantskoga porijekla u tržište rada.

Iako se nacionalno zakonodavstvo usklađuje s međunarodnim politikama, nastojeći osigurati osnovne uvjete za uključivanje djece migrantskoga porijekla u obrazovni sustav, ono ne propisuje načine ostvarivanja prava na poticajno, uključivo i pravedno odgojno-obrazovno okruženje za svu djecu migrantskoga porijekla. Na djecu koja migriraju iz različitih razloga primjenjuju se različiti propisi pa su djeca koja ostvaruju pravo na privremenu međunarodnu zaštitu u povoljnijemu položaju u usporedbi s drugim skupinama djece migrantskoga porijekla (npr. djeca bez pratnje, djeca tražitelji azila, djeca stranih radnika koja migriraju u Republiku Hrvatsku radi spajanja obitelji).



Oblici podrške djeci migrantskoga porijekla i članovima njihovih obitelji obuhvaćaju pripremnu i dodatnu nastavu, osiguravanje besplatnih udžbenika i školskoga pribora te financiranje dnevnoga boravka. Utvrđeno je, međutim da te oblike podrške karakteriziraju dugotrajne procedure odobravanja, nedovoljan broj sati predviđen za učenje hrvatskoga jezika i nesklad procijenjene obrazovne i kronološke dobi djece. U mnogim slučajevima djeca rane i predškolske dobi ne mogu upisati dječji vrtić, a mnogi učenici srednjoškolske dobi ne upisuju odgovarajuće obrazovne programe.

Oblici podrške odgojno-obrazovnim djelatnicima u pravilu se odnose na organiziranje edukacija i objavljivanje priručnika o specifičnostima učenja i poučavanja djece migrantskoga porijekla. Uz rijetke iznimke, programi i projekti profesionalnoga razvoja jednako se odnose na učitelje razredne i predmetne nastave, iako je riječ o učiteljima različitih profesija i o različitim uvjetima realizacije odgojno-obrazovnog procesa. U nekim slučajevima su programi profesionalnoga razvoja usmjereni prema učiteljima predmetne nastave i srednjoškolskim nastavnicima, što u većoj mjeri odgovara potrebama njihova profesionalnog razvoja.

Podaci iz različitih izvora upućuju na potrebu snažnijega angažmana tijela državne uprave te regionalne i lokalne samouprave i daljnje razvoja sustavnih mjera podrške učenicima migrantskoga porijekla i članovima njihovih obitelji, ali i odgojno-obrazovnim djelatnicima koji vode njihov odgoj i obrazovanje. Za početak, bilo bi važno uskladiti evidentiranje migrantskih kretanja djece i članova njihovih obitelji po pojedinim sustavima (npr. pravosuđe, socijalna politika) i razviti primjeren sustav praćenja u obrazovnome sustavu jer on još uvijek nije uspostavljen, a u mnogome bi olakšao proces planiranja i osiguravanja mjera podrške djeci i odgojno-obrazovnim djelatnicima.

Rezultati analize upućuju na zaključak da propisi načelno afirmiraju kulturnu različitost, ali dugotrajna monokulturalnost hrvatskoga obrazovnog sustava doprinosi brojnim nesnalženjima i izazovima u osiguravanju poticajnoga, uključivoga i pravednoga odgojno-obrazovnog okruženja za djecu migrantskoga porijekla. Mnogo je pokazatelja da uključivanje i sudjelovanje djece migrantskoga porijekla nije usklađeno s njihovim potrebama i mogućnostima. Na primjer, uključivanje djece u niži razred zbog razine znanja nepovoljno se odražava na njihovu socijalizaciju, a sporost procesa i administrativne prepreke dovode do odgađanja uključivanja djece u sustav obrazovanja. Socioekonomske i jezične prepreke s kojima se učenici migrantskoga porijekla suočavaju znatno otežavaju proces odgoja i obrazovanja, a odgojno-obrazovnim djelatnicima nisu dostupni ni raspoloživi mehanizmi koji bi taj proces olakšali.

Propuste tijela državne uprave svojim programima nastoje nadomjestiti organizacije civilnoga društva. Oni su najčešće financirani sredstvima međunarodnih organizacija (UNICEF, Europska unija, UNHCR), iako ima programa koji se financiraju sredstvima pojedinih ministarstava ili tijela lokalne samouprave. Organizacije civil-





noga društva doprinose afirmaciji različitih dimenzija interkulturnoga odgoja i obrazovanja, osobito smanjenju predrasuda i pravednoj pedagogiji jer njihovi projekti većinski obuhvaćaju organizaciju edukacija, izdavanje priručnika i pružanje podrške obrazovanju djece migrantskoga porijekla. Rezultati tih programa i projekata dopiru do manjega broja djece migrantskoga porijekla i odgojno-obrazovnih djelatnika jer su teritorijalno, vremenski i financijski ograničeni te u pravilu ne postaju dio standardne odgojno-obrazovne prakse. Iskustva stečena projektima trebalo bi u većoj mjeri koristiti za promjenu standardnih praksi i širenje lepeze mjera podrške djeci i mladima migrantskoga porijekla u svakoj lokalnoj zajednici.

Analiza je identificirala iznimno mali broj nacionalnih empirijskih istraživanja posvećenih odgoju i obrazovanju djece migrantskoga porijekla. Ona su osobito rijetka u području ranoga i predškolskoga te srednjoškolskoga odgoja i obrazovanja. Realizirana istraživanja potvrđuju opravdanost smjernica međunarodnih organizacija koje usmjeravaju djelovanje država članica u postupku integracije osoba migrantskoga porijekla u države primateljice jer ukazuju na brojne teškoće uključivanja djece migrantskoga porijekla u odgojno-obrazovni sustav i na potrebu snažnije afirmacije načela interkulturnoga odgoja i obrazovanja na svim razinama obrazovnoga sustava i u svim njegovim dimenzijama.

Načelno je interkulturni odgoj i obrazovanje u hrvatskome obrazovnom sustavu podzastupljena tema. Zato je u okviru programa „Jačanje kapaciteta obrazovnog sustava za osiguravanje poticajnog, uključivog i pravednog okruženja za djecu migrantskoga porijekla“ razvijen *online* program „PREMISE: Program za edukaciju migranata: inkluzivan, suportivan i etičan“ za samoučenje odgojno-obrazovnih djelatnika. Program ima dvije inačice: jednu za odgojno-obrazovne djelatnike u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju te razrednoj nastavi, a drugu za odgojno-obrazovne djelatnike u predmetnoj nastavi i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju. Program polaznicima pruža priliku da kroz deset međusobno povezanih modula istraže izazove i mogućnosti uključivanja djece migrantskoga porijekla u odgojno-obrazovni proces, uzimajući u obzir specifičnosti hrvatskog obrazovnog sustava. Diferencira potrebe na različitim razinama odgoja i obrazovanja, uvažava sve njegove dimenzije (Banks, 2014) i dostupan je na platformi CARNET. Budući da su pojačana migrantska kretanja sadašnjost i budućnost hrvatskoga društva, nadamo se da će program PREMISE u konačnici pridonijeti razvoju uvjeta koji će svakom djetetu osigurati pravo na obrazovanje prema Konvenciji o pravima djeteta (Ujedinjeni narodi, 1989) bez ikakve diskriminacije prema djetetu, njegovim roditeljima ili zakonskim skrbnicima glede njihove rase, boje kože, spola, jezika, vjere, političkog ili drugog uvjerenja, nacionalnoga, etničkoga ili socijalnog podrijetla, imovine, teškoća u razvoju, obiteljskog podrijetla ili kakve druge okolnosti.



## Literatura

- Agencija za odgoj i obrazovanje. (2022). *Godišnje izvješće o radu Agencije za odgoj i obrazovanje u 2021 godini*. <https://www.azoo.hr/app/uploads/2022/02/AZOO-izvješće-o-rad-u-2021-finale.pdf>
- Agencija za odgoj i obrazovanje. (2023). *Godišnje izvješće o radu Agencije za odgoj i obrazovanje u 2022 godini*. <https://www.azoo.hr/app/uploads/2023/02/Godišnje-izvješće-o-rad-u-2022..pdf>
- Agencija za odgoj i obrazovanje. (2024). *Godišnje izvješće o radu Agencije za odgoj i obrazovanje u 2023 godini*. <https://www.azoo.hr/app/uploads/2024/04/AZOO-izvjesce-o-rad-u-za-2023.pdf>
- Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih. (2022). *Godišnje izvješće za 2021. godinu*. <https://www.asoo.hr/wp-content/uploads/2022/07/Godisnje-izvjesce-2021.pdf>
- Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih. (2023). *Godišnje izvješće za 2022. godinu*. [https://www.asoo.hr/wp-content/uploads/2023/06/Godisnje-izvjesce-za-2022\\_web.pdf](https://www.asoo.hr/wp-content/uploads/2023/06/Godisnje-izvjesce-za-2022_web.pdf)
- Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih. (2024). *Godišnje izvješće za 2023. godinu*. [https://www.asoo.hr/wp-content/uploads/2024/05/Godisnje\\_izvjesce\\_asoo\\_2023\\_web.pdf](https://www.asoo.hr/wp-content/uploads/2024/05/Godisnje_izvjesce_asoo_2023_web.pdf)
- Banks, J. A. (2014). *An introduction to multicultural education* (5. izd.). Pearson.
- Bartulović, M. i Kušević, B. (2016). *Što je interkulturalno obrazovanje: Priručnik za nastavnike i druge znatiželjnike*. Centar za mirovne studije.
- Blažević, I., Bulić, M. i Batarelo Kokić, I. (2023). The relation between intercultural sensitivity and multicultural teaching competency of primary school teachers. U: S. Inayatullah, S. Dubovicki i A. Bilić (ur.), *Didactic challenges IV: Future studies in education: Conference proceedings* (str. 188–197). Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku i Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti (HAZU), Centar za znanstveni rad u Vinkovcima. <https://crosis.hr/crosbi/publikacija/knjiga/798863>
- Bouillet, D. i Brajković, S. (2023a). Iskustva odgojitelja i učitelja u prevenciji obrazovnih nejednakosti u hrvatskom ranom i predškolskom te osnovnoškolskom obrazovanju. *Revija za sociologiju*, 53(3), 331–363. <https://doi.org/10.5613/rzs.53.3.1>
- Bouillet, D. i Brajković, S. (2023b). Zadovoljstvo odgojitelja i učitelja osnovne škole nastojanjima obrazovnog sustava u izjednačavanju obrazovnih mogućnosti. *Sociologija i prostor*, 61(2(227)), 331–352. <https://doi.org/10.5673/sip.61.2.4>
- Bouillet, D. i Antulić Majcen, S. (2022). Potential for preventing the risk of social exclusion of children in early childhood education and care in Croatia. *Journal of Pedagogy*, 13(2), 5–27. <https://doi.org/10.2478/jped-2022-0006>
- Bouillet, D., Hren, D., Maglica, T. i Sunko, E. (2021). *Analiza inkluzivnosti studijskih programa za inicijalno obrazovanje odgojitelja djece rane i predškolske dobi*. Ured UNICEF-a za Hrvatsku. <https://www.unicef.org/croatia/media/8866/file/Analiza%20inkluzivnosti%20studijskih%20programa%20za%20inicijalno%20obrazovanje%20odgojitelja.pdf>



- Ćuća, A. (2021). *Tematski pregled: Obrazovanje djece tražitelja azila – (Ne)spremnost na kvalitetno uključivanje u obrazovni sustav*. Centar za mirovne studije.
- European Commission. (2021). *EU Strategy on the rights of the child - COM(2021) 142*. Publications Office of the European Union.
- Europska komisija. (2020). *Akcijski plan za integraciju i uključivanje za razdoblje 2021.-2027. Komunikacija Komisije Europskom parlamentu, Vijeću, Europskom gospodarskom i socijalnom odboru i Odboru regija – COM(2020) 758 final*. Publications Office of the European Union.
- Europska komisija. (2020). *Komunikacija Komisije Europskom parlamentu, Europskom vijeću, vijeću, Europskom gospodarskom i socijalnom odboru te Odboru regija o novom Paktu o migracijama i azilu – COM/2020/609 final*. Publications Office of the European Union.
- Europska komisija. (2022). *Komunikacija komisije o smjernicama za pristup tržištu rada, strukovnom obrazovanju i osposobljavanju i obrazovanju odraslih za osobe koje bježe od ruske ratne agresije na Ukrajinu (2022/C 233/01)*. Publications Office of the European Union.
- Europska unija. (2001). *Direktiva Vijeća 2001/55/EZ od 20. srpnja 2001. o minimalnim standardima za dodjelu privremene zaštite u slučaju masovnog priljeva raseljenih osoba te o mjerama za promicanje uravnoteženih napora država članica pri prihvatu i snošenju posljedica prihvata tih osoba*. Službeni list Europske unije, L212/12.
- Europska unija. (2014). *Uredba EU br. 516/2014 Europskog parlamenta i Vijeća od 16. travnja 2014. o uspostavi Fonda za azil, migracije i integraciju, o izmjeni Odluke Vijeća 2008/381/EZ i o stavljanju izvan snage odluka br. 573/2007/EZ i br. 575/2007/EZ Europskog parlamenta i Vijeća te Odluke Vijeća 2007/435/EZ*. Službeni list Europske unije, L 150/168.
- Europska unija. (2019). *Preporuka za visokokvalitetne sustave ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja EU 2019/C 189/02*. Službeni list Europske unije, C 189/4.
- Europska unija. (2021). *Preporuka Vijeća (EU) 2021/1004 o uspostavi europskog jamstva za djecu*. Službeni list Europske unije, L 223/14.
- Filipović, A. T. i Jurišić, M. (2024). Intercultural sensitivity of religious education teachers in Croatia: The relationship between knowledge, experience, and behaviour. *Religions*, 15(2), Članak 176. <https://doi.org/10.3390/rel15020176>
- Grad Zagreb. (2023). *Akcijski plan Grada Zagreba za provedbu Povelje Integrirajućih gradova za 2023. i 2024. godinu*. <https://www.zagreb.hr/UserDocsImages/ljudska%20prava/web/Akcijski%20plan%20GZ%20za%20provedbu%20Povelje%20Integrirajućih%20gradova%202023-24.pdf>
- Gube, J. (2023). Origins, concepts, and trends in intercultural education. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore-9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-450>
- IOM. (2024). *World migration report 2024*. International Organization for Migration.
- Jelić, M., Čorkalo Biruški, D., Stanković, N. i Vrdoljak, A. (2023). *Intervencijski programi poticanja školske integracije učenika izbjeglica u osnovnim školama: Priručnik za provedbu radionica suradničkog učenja i zamišljenog kontakta* (2. izd.). Sveučilište u Zagrebu Filozofski fakultet.



- Klasnić, I., Đuranović, M. i Lucin, M. (2022). Towards the different: A case study of a Syrian asylum seeker in Croatian school context. *Problems of Education in the 21st Century*, 80(5), 708–723. <https://doi.org/10.33225/pec/22.80.708>
- Knežević, Ž. (2024). Primary school teachers' personal and professional beliefs on diversity. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 14(3), 213–235. <https://doi.org/10.26529/cepsj.1629>
- Kolak, A., Markić, I. i Kolak, J. (2021). Non-native language speaking students in class cohesion. U V. Mlinarević, M. Brust Nemet i J. Husanović Pehar (ur.), *Intercultural education* (str. 157–171). Filozofski fakultet Josip Juraj Strossmayer Sveučilišta u Osijeku. CONFERENCE PROCEEDINGS :: Intercultural Education (webnode.hr)
- McBrien, J. (2022). *Social and emotional learning (SEL) of newcomer and refugee students: Beliefs, practices and implications for policies across OECD countries*. OECD Education Working Papers, No. 266, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a4a0f635-en>
- Mlekuž, A. i Veldin, M. (2022). *Program osnaživanja ravnatelja škola za inkluzivnu školsku kulturu: Glavni rezultati studije utjecaja*. Pučko otvoreno učilište Korak po korak i Forum za slobodu odgoja.
- Ministarstvo rada, mirovinskoga sustava, obitelji i socijalne politike. (2022). *Nacionalni plan za prava djece u Republici Hrvatskoj za razdoblje od 2022. do 2026. godine*. <https://mrosp.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Socijalna%20politika/Dokumenti/Nacionalni%20plan%20za%20prava%20djece%20u%20Republici%20Hrvatskoj%20za%20razdoblje%20od%202022.%20do%202026.%20godine.pdf>
- Ministarstvo rada, mirovinskoga sustava, obitelji i socijalne politike. (2023). *Nacionalni akcijski plan za provedbu Preporuke Vijeća Europske unije o uspostavi Europskog jamstva za djecu*. <https://mrosp.gov.hr/UserDocsImages/slike/2023/3.7.%20KONAČNO%20Tekst%20Nacionalni%20akcijski%20plan%20NAP%20CG.pdf>
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2023). *Nacionalni plan razvoja sustava obrazovanja za razdoblje do 2027. godine*. <https://mzom.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/AkcijskiIINacionalniPlan/Nacionalni-plan-razvoja-sustava-obrazovanja-za-razdoblje-do-2027.pdf>
- Nacionalni akcijski plan za provedbu Preporuke Vijeća Europske unije o uspostavi Europskog jamstva za djecu. *Narodne novine*, 87/2023. [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2023\\_07\\_87\\_1356.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2023_07_87_1356.html)
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. *Narodne novine*, 5/2015. <https://www.zakon.hr/cms.htm?id=3211>
- OECD. (2023a). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. OECD Publishing.
- OECD (2023b). *PISA 2022 results (volume I): The state of learning and equity in education*. PISA, OECD Publishing.
- Pejić, I. i Kožić Komar, V. (2022). *Škole zajedništva - priručnik za integraciju učenika i učenica iz Ukrajine u osnovne škole*. Ured UNICEF-a za Hrvatsku.
- Pravilnik o provođenju pripreme i dopunske nastave za učenike koji ne znaju ili nedostatno znaju hrvatski jezik i nastave materinskog jezika i kulture države porijekla učenika. *Narodne novine*, 15/2013. [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2013\\_02\\_15\\_252.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2013_02_15_252.html)



- Pravobraniteljica za djecu. (2022). *Izvješće o radu pravobraniteljice za djecu za 2021. godinu*. <https://dijete.hr/hr/download/izvjesce-o-radu-pravobraniteljice-za-djecu-za-2021-godinu/>.
- Pravobraniteljica za djecu. (2023). *Izvješće o radu pravobraniteljice za djecu za 2022. godinu*. <https://dijete.hr/hr/download/izvjesce-o-radu-pravobraniteljice-za-djecu-za-2022-godinu/>.
- Pravobraniteljica za djecu. (2024). *Izvješće o radu pravobraniteljice za djecu za 2023. godinu*. <https://dijete.hr/hr/download/izvjesce-o-radu-pravobraniteljice-za-djecu-za-2023-godinu/>.
- Pučka pravobraniteljica. (2022). *Izvješće pučke pravobraniteljice za 2021. godinu*. <https://www.ombudsman.hr/wp-content/uploads/2022/05/Izvjesce-pucke-pravobraniteljice-za-2021-1.pdf>.
- Pučka pravobraniteljica. (2023). *Izvješće pučke pravobraniteljice za 2022. godinu*. <https://www.ombudsman.hr/hr/download/izvjesce-pucke-pravoraniteljice-za-2022-godinu/?wpdmml=15489&refresh=6465f2bc2565a1684402876>.
- Pučka pravobraniteljica. (2024). *Izvješće pučke pravobraniteljice za 2023. godinu*. [https://www.ombudsman.hr/hr/download/izvjesce\\_pucke\\_pravobraniteljice\\_za\\_2023\\_godinu/?wpdmml=18399&refresh=660f9329d147a1712296745](https://www.ombudsman.hr/hr/download/izvjesce_pucke_pravobraniteljice_za_2023_godinu/?wpdmml=18399&refresh=660f9329d147a1712296745).
- Ravlija, D. (2023). Rad s izbjeglicama u Jugoistočnoj Europi: uključivanje djece izbjeglica u odgojno-obrazovni sustav u Republici Hrvatskoj – prikaz slučaja. U S. Šadić, A. Dudić-Sijamija, G. Berc i M. Milić Babić (ur.), *Terenska praksa i socijalni rad u doba pandemije COVID-19* (str. 137–143). Fakultet političkih nauka – Univerzitet u Sarajevu.
- Siarova, H. i van der Graaf, L. (2022). *Multi-stakeholder approach for better integration of refugee students: Stakeholder engagement in the practice-research-policy transfer in refugee education policy, OECD Education Working Papers, No. 265*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/82b390fb-en>.
- Skledar Matijević, A., Baranović, B., Farnell, T., Marušić, I., Matić Bojić, J., Mikulić, V., Odak, I., Perak, J., Pijaca Plavšić, E., Pikić Jugović, I., Puzić, S., Šabić, J. (2023): *Unaprjeđenje pravičnosti i uključivosti srednjoškolskog obrazovanja u Hrvatskoj: analiza i preporuke za javne politike*. Institut za razvoj obrazovanja. [https://iro.hr/wp-content/uploads/2024/03/Mreza\\_preporuke\\_3\\_Srednje\\_obrazovanje.pdf](https://iro.hr/wp-content/uploads/2024/03/Mreza_preporuke_3_Srednje_obrazovanje.pdf)
- Smjernice, upute, preporuke i prijedlozi aktivnosti učiteljima, nastavnicima i stručnim suradnicima u osnovnim i srednjim školama za inkluziju ranjive skupine učenika izbjeglica*. (2022). Ministarstvo znanosti i obrazovanja i Agencija za odgoj i obrazovanje. <https://mzom.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Izbjegllice/Smjernice-upute-preporuke-prijedlozi-aktivnosti-osnovnim-srednjim-skolama-za-inkluziju-ranjive-skupine-ucenika-izbjeglica.pdf>
- Smjernice, upute, preporuke i prijedlozi aktivnosti učiteljima, nastavnicima i stručnim suradnicima u osnovnim i srednjim školama za osnaživanje djece i mladih za pravovremenu i učinkovitu reakciju u kriznim situacijama*. (2022). Ministarstvo znanosti i obrazovanja i Agencija za odgoj i obrazovanje. <https://mzom.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Izbjegllice/Smjernice-upute-preporuke-prijedlozi-aktivnosti-za-osnazivanje-djece-i-mladih-za-pravovremenu-ucinkovitu-reakciju-kriznim-situacijama.pdf>



- Širanović, A. i Bartulović, M. (2024). *Studija slučaja o participaciji djece izbjeglica i tražitelja azila*. Ured UNICEF-a za Hrvatsku.
- Ujedinjeni narodi. (1989). Konvencija o pravima djeteta. *Narodne novine – Međunarodni ugovori*, 12/1993 i 20/1997.
- UNICEF. (2023). *Building bright futures: How to integrate Ukraine's refugee children through early childhood education*. Early Childhood Education and Care. United Nations Children's Fund.
- UNHCR. (2016). *UNHCR viewpoint: 'Refugee' or 'migrant' – Which is right?*. <https://www.refworld.org/policy/statements/unhcr/2016/en/111092>
- UNHCR. (2021). *Staying the course: The challenges facing refugee education*. *The UN Refugee Agency*. <https://www.unhcr.org/media/unhcr-education-report-2021-staying-course-challenges-facing-refugee-education>
- UNHCR. (2023). *Unlocking potential: The right to education and opportunity education*. *The UN Refugee Agency. UNHCR Education Report 2023 – Unlocking Potential: The Right to Education and Opportunity* | UNHCR.
- UNHCR Croatia. (2023). *Intentions and perspectives of refugees from Ukraine in Croatia*. The UN Refugee Agency. [croatia\\_intention\\_survey-2023.pdf](https://www.unhcr.org/croatia_intention_survey-2023.pdf) (unhcr.org)
- Ured za ljudska prava i prava nacionalnih manjina. (2018). *Okvir za integraciju osoba kojima je odobrena međunarodna zaštita na lokalnoj razini*. <https://pravamanjina.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Okvir%20za%20integraciju%20osoba%20kojima%20je%20odobrena%20međunarodna%20zaštita%20na%20lokalnoj%20razini.pdf>
- Ustav Republike Hrvatske. *Narodne novine*, 56/1990, 135/1997, 08/1998, 113/2000, 124/2000, 28/2001, 41/2001, 55/2001, 76/2010, 85/2010, 05/2014. <https://www.zakon.hr/z/94/Ustav-Republike-Hrvatske>
- Varjačić, N. i Varga, R. (2023). *Samoprocijena spremnost odgojitelja za pedagoško vođenje*. *Acta Iadertina*, 20(1), 7–25. <https://doi.org/10.15291/ai.4209>
- Visković I., Bouillet, D. i Višnjić-Jevtić, A. (2024). *Model kvalitetnog inkluzivnog preventivnog pedagoškog osnaživanja djece u riziku socijalne isključenosti: KIPPO*. Alfa.
- Višnjić-Jevtić, A., Visković, I. i Bouillet, D. (2021). Koncept multikulturalnosti u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. *Nova prisutnost*, 19(2), 331–342. <https://doi.org/10.31192/np.19.2.7>.
- Vlada Republike Hrvatske i Ured za ljudska prava i prava nacionalnih manjina. (2017). *Akcijski plan za integraciju osoba kojima je odobrena međunarodna zaštita za razdoblje od 2017. do 2019. godine*. <https://ljudskaprava.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/AKCIJSKI%20PLAN%20ZA%20INTEGRACIJU%202017-2019.pdf>
- Vlada Republike Hrvatske. (2018). *Protokol o postupanju prema djeci bez pratnje*. <https://emn.gov.hr/UserDocsImages/vijesti/Protokol-o-postupanju-prema-djeci-bez-pratnje.pdf>
- Vrdoljak, A., Stanković, N., Čorkalo Biruški, D., Jelić, M., Fasel, R. i Butera, F. (2022). “We would love to, but...” — Needs in school integration from the perspective of refugee children, their parents, peers, and school staff. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 37(2), 512–529. <https://doi.org/10.1080/09518398.2022.2061732>



- Vrdoljak, A., Čorkalo Biruški, D., Stanković, N., Fasel, R. Butera, F. i Jelić, M. (2024). Imagining a better world: Assessing the immediate and delayed effects of imagined contact on attitudes toward refugees in elementary school. *Frontiers in Psychology*, 15, Članak e1294208. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1294208>
- Zakon o međunarodnoj i privremenoj zaštiti, *Narodne novine*, 70/2015, 127/2017, 33/2023. <https://www.zakon.hr/z/798/Zakon-o-me%C4%91unardnoj-i-privremenoj-za%C5%A1titi>
- Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi. *Narodne novine*, 87/2008, 86/2009, 92/2010, 105/2010, 90/2011, 5/2012, 16/2012, 86/2012, 126/2012, 94/2013, 152/2014, 07/2017, 68/2018, 98/2019, 64/2020, 151/2022, 155/2023, 156/2023. <https://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-%C5%A1koli>
- Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju. *Narodne novine*, 10/1997, 107/2007, 94/2013, 98/2019, 57/22, 101/2023. <https://www.zakon.hr/z/492/Zakon-o-pred%C5%A1kolskom-odgoju-i-obrazovanju>
- Zakon o socijalnoj skrbi. *Narodne novine*, 18/2022, 46/2022, 119/2022, 71/2023, 156/2023. <https://www.zakon.hr/z/222/Zakon-o-socijalnoj-skrbi>
- Zakon o strancima. *Narodne novine* 133/2020, 114/2022, 151/2022. [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2020\\_12\\_133\\_2520.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2020_12_133_2520.html)
- Žukina, P., Kevo, M. i Špoljarić, S. (2024). *Priručnik za rad s djecom izbjeglicama*. Isusovačka služba za izbjeglice.



## Smjernice za unaprjeđivanje odgoja i obrazovanja djece migrantskoga porijekla u hrvatskome obrazovnom sustavu

Dejana Bouillet i Ana Širanović  
Odsjek za pedagogiju  
Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu

**M**argaret Lee Runbeck, američka spisateljica, još je davne 1942. godine napisala: „Stranci su samo dobri prijatelji koje još nismo susreli i upoznali.“ Implementacija interkulturnoga odgoja i obrazovanja u hrvatski obrazovni sustav, kako pokazuju rezultati istraživanja prikazani u ovoj knjizi, snažan je i nezamjenjiv resurs u susretu, međusobnome razumijevanju i zajedničkome učenju djece i obitelji različitih kultura i iskustava. Triangulacija podataka iz različitih perspektiva (odgojno-obrazovnih djelatnika, djece i roditelja, kao i analize dokumentacije) pokazala je da baštinimo brojne primjere dobrih praksi, ali je istodobno naglasila i potrebu daljnjega promišljanja širenja mogućnosti razvoja poticajnoga, uključivoga i pravednoga ranog i predškolskog, osnovnoškolskog i srednjoškolskog odgoja i obrazovanja. S obzirom na sve izraženija migracijska kretanja u Hrvatskoj, koja predstavljaju novu društvenu stvarnost i snažno utječu na multikulturni karakter hrvatskoga društva i obrazovnoga sustava, važno je ponovno naglasiti da svako dijete ima pravo na ostvarivanje punoga opsega svojih prava – bez obzira na porijeklo i status roditelja ili zakonskih skrbnika.

Ovo je istraživanje nedvojbeno pokazalo da odgojitelji, učitelji i nastavnici u svojoj svakodnevnoj praksi nastoje odgovoriti na potrebe djece migrantskoga porijekla, no njihova iskustva, kao i iskustva djece i roditelja migrantskoga porijekla, istodobno odražavaju brojne propuste donositelja odluka, koji taj proces otežavaju ili ga, u najmanju ruku, čine manje kvalitetnim. Posljedično, mnogi se odgojno-obrazovni djelatnici u susretu s djecom i roditeljima migrantskoga porijekla, osobito kada je riječ o djeci koja ne govore hrvatski jezik, osjećaju nesigurno i usamljeno, a to iskustvo podjednako dijele i ostali dionici procesa. Iako se od odgojno-obrazovnih djelatnika i vršnjaka domicilnoga porijekla, kao nositelja uključivoga pristupa djeci migrantskoga porijekla i njihovim roditeljima, očekuje mnogo, sustavne aktivnosti koje bi interkulturni odgoj i obrazovanje učinile standardom i prepoznatljivom pedagoškom praksom u svakoj odgojno-obrazovnoj ustanovi i dalje su nedostatne.

Interkulturni odgoj i obrazovanje, koji podrazumijeva kvalitetni odgoj i obrazovanje za svu djecu i učenike neovisno o njihovoj kulturnoj pripadnosti, temelji se na interakcijama među različitim kulturama, pri čemu se većinska i manjinska kultura međusobno oblikuju i obogaćuju. Rezultati istraživanja prikazani u ovoj knjizi pokazuju, međutim, da se to ključno obilježje u hrvatskome obrazovnom sustavu, kao i pedagoškim praksama odgojno-obrazovnih ustanova, nedovoljno





primjećuje i uvažava. I dalje prevladava očekivanje da se roditelji i djeca prilagode postojećim odgojno-obrazovnim standardima, uz minimalnu podršku donositelja odluka i uprava odgojno-obrazovnih ustanova, premda ostvarivanje prava na obrazovanje u suvremenim okolnostima zahtijeva suprotan pristup. Stoga, odgovornost za suočavanje s izazovima multikulturnih društava i zajednica leži prvenstveno na obrazovnome sustavu i odgojno-obrazovnim ustanovama, a ne na djeci i članovima njihovih obitelji, zbog čega se od donositelja odluka s pravom očekuje odgovor na ključno pitanje: „Koje smo konkretne mjere poduzeli kako bismo osigurali da svako dijete – bez obzira na svoje porijeklo, sposobnosti ili okolnosti – može svrsishodno sudjelovati u odgojno-obrazovnome procesu?”

Sadržaj ove knjige osigurava relevantne znanstvene podatke koje je prilikom odgovora na to pitanje važno uzeti u obzir. Osobito se ističu dva empirijska uvida. Prvi se odnosi na način na koji odgojno-obrazovni djelatnici doživljavaju djecu i mlade koji ne govore hrvatski jezik, dok se drugi uvid odnosi na način na koji im pristupaju i sukladno tome oblikuju kulturno osjetljive pedagoške prakse. Rezultati tako ukazuju na to da sudionici imaju razumijevanja za jezične teškoće djece/učenika migrantskoga porijekla, ali da se istodobno osjećaju nesigurno i nedovoljno podržano u svojim svakodnevnim nastojanjima usmjerenima prema prevladavanju jezične barijere te poticanju odgojno-obrazovne integracije te djece/učenika.

Na tome tragu, većina sudionika istraživanja naglašava potrebu veće usmjerenosti njihova profesionalnoga razvoja na sve dimenzije interkulturnoga odgoja i obrazovanja, ali i doživljaj nedostane podrške u osiguranju uvjeta za njegovu implementaciju, neovisno o razini odgoja i obrazovanja u kojoj djeluju. Jasno se pokazalo da profesionalno umrežavanje, koje uključuje zajedničke, uzajamno korisne interakcije između odgojno-obrazovnih djelatnika iz različitih odgojno-obrazovnih ustanova radi zajedničkoga djelovanja i razmjene znanja i iskustava, uzajamne pomoći, podrške i učenja, u svakodnevnoj praksi odgojno-obrazovnih djelatnika nije dovoljno zaživjelo, iako mnogi sudionici ovoga istraživanja zagovaraju taj pristup. Uz to, pokazalo se i da odgojno-obrazovna praksa s djecom i učenicima migrantskoga porijekla umnogome slijedi načela, metode i tehnike odgoja i obrazovanja djece s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, pri čemu, međutim, te razine prilagodbe i individualizacije nisu primjereno adresirane u vrednovanju zaduženja i angažmana odgojno-obrazovnih djelatnika.

Jezična barijera, odnosno nedovoljno poznavanje hrvatskoga jezika, osnovna je prepreka kvalitetnijega uključivanja djece/učenika migrantskoga porijekla u odgojno-obrazovni proces, ali i sudjelovanja roditelja u odgoju i obrazovanju vlastite djece. Predviđena satnica za učenje hrvatskoga jezika ne odgovara stvarnim potrebama, a upućivanje učenika u razrede koji su znatno ispod njihove kronološke dobi bitno oslabljuje mogućnost ostvarivanja mogućnosti učenja jezika u neformalnim situacijama. U online programu za samoučenje „PREMISE: PROGRAM ZA EDUKACIJU MIGRANATA: INKLUZIVAN, SUPORTIVAN I ETIČAN“, koji je odgojno-obra-



zovnim djelatnicima na svim razinama odgoja i obrazovanja dostupan na internetskoj stranici CARNET-a, nude se brojne mogućnosti poticanja međusobne komunikacije i učenja jezika, a koje istodobno doprinose afirmaciji interkulturnoga odgoja i obrazovanja te adresiraju potrebe svih dionika procesa, umjesto da se usmjeravaju samo na pokušaje ublažavanja slabosti pojedine djece/učenika.

Djeca migrantskoga porijekla i članovi njihovih obitelji vrlo su heterogena skupina, zbog čega propisivanje jedinstvenih postupaka za adresiranje njihovih uvelike različitih odgojno-obrazovnih potreba nije moguće niti smisleno. Ipak, budući da mnogi od njih uistinu imaju potrebu za dodatnom podrškom, bilo da je riječ o prevladavanju kulturnih razlika, nošenju s traumatskim iskustvima tijekom ili prije migracije ili drugim okolnostima koje ih čine izuzetno ranjivom društvenom grupom, od iznimne je važnosti pronaći prikladne načine njezina pružanja. U tome se pogledu osobito vrijednim pokazuju holistički pristupi djeci i članovima njihovih obitelji, usmjereni na cjelovito i sustavno obuhvaćanje njihovih raznolikih akademskih, socijalnih i emocionalnih potreba, uz uvažavanje njihovih individualnih posebnosti. U okviru se takvih pristupa djeca i mladi te njihovi roditelji prepoznaju kao subjekti odgojno-obrazovnoga procesa, što podrazumijeva osiguravanje življenja participativnih prava djece te aktivno sudjelovanje i doprinos njihovih roditelja.

Unaprjeđivanje odgoja i obrazovanja djece migrantskoga porijekla u hrvatskome obrazovnom sustavu nije moguće bez pozornoga osluškivanja potreba i otvaranja prilika za smislen doprinos svih dionika obrazovnoga sustava (djece i mladih, njihovih roditelja, ali i odgojno-obrazovnih djelatnika), a što je važno na odgovarajući način formalizirati i dobro planirati. Vjerojatnost da će se djeca/učenici dobro osjećati veća je kada im se omogući sloboda izbora i djelovanja, kada im se povjeri odgovornost i/ili kada vide da su njihovi postupci smisleni i važni. Ako steknu dojam da ih odrasli pretjerano kontroliraju ili djeluju umjesto njih, njihova spremnost na suradnju ili angažman znatno se smanjuje.

Rezultati istraživanja prikazani u ovoj knjizi daju osnovu za zaključak da snažnija afirmacija interkulturnoga odgoja i obrazovanja otvara vrata mnogim dobrobitima za pojedince, zajednicu i društvo u cjelini. Usmjeravanje primjerene pozornosti ovome aspektu odgojno-obrazovnoga procesa doprinosi ostvarivanju univerzalnoga prava na kvalitetan, relevantan i primjeren odgoj i obrazovanje svakoga djeteta/učenika, što umnogome doprinosi oblikovanju sustava vrijednosti, uvažavanju različitosti i adresiranju najrazličitijih izvora obrazovne nejednakosti i društvene nepravde, koje se nepovoljno odražavaju na pristupačnost, obrazovna postignuća i ukupnu dobrobit djece i mladih. Djeca i mladi koji se osjećaju sigurno i zaštićeno, čiji roditelji podupiru njihovo obrazovanje te koji ostvaruju ispunjavajuće vršnjačke odnose, u većoj će se mjeri moći usredotočiti na učenje i školske obveze, dok će istodobno autonomni odgojno-obrazovni djelatnici biti osnaženi da dimenzije interkulturnoga odgoja i obrazovanja sustavnije implementiraju u svoju praksu te da u odgojno-obrazovnim skupinama i razredima iskoriste povoljne učinke podržavajućih socijalnih odnosa.



Na kraju, važno je naglasiti i da afirmacija vrijednosti poticajnoga, uključivoga i pravednoga okruženja za djecu migrantskoga porijekla nije moguća bez uklanjanja različitih organizacijskih i administrativnih prepreka.

Stoga, ovim istraživanjem utvrđene potrebe i iskustva odgojno-obrazovnih djelatnika, djece/učenika migrantskoga porijekla i njihovih roditelja vodili su nas u oblikovanju ključnih smjernica za jačanje kapaciteta hrvatskoga obrazovnog sustava za odgoj i obrazovanje djece migrantskoga porijekla, koje je moguće grupirati u dvije skupine.

Prvu skupinu smjernica čine aktivnosti i mjere koje adresiraju neposredne potrebe odgojno-obrazovnih djelatnika, djece i njihovih roditelja, odnosno koje su usmjerene prema trenutačnome olakšavanju procesa odgoja i obrazovanja djece migrantskoga porijekla. To su:

1. *Osiguravati pravo na obrazovanje svoj djeci migrantskoga porijekla, neovisno o njihovom pravnom statusu (tražitelji azila, djeca pod međunarodnom zaštitom, djeca bez pratnje, djeca koja su u Hrvatsku migrirala zbog spajanja obitelji i dr.)*

To znači da je prava djece pod međunarodnom zaštitom potrebno učiniti dostupnima svoj djeci migrantskoga porijekla koji ostvaruju pravo i obvezu odgoja i obrazovanja, uključujući pravo na sudjelovanje u programima ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja, pripremnu i dodatnu nastavu, osiguravanje besplatnih udžbenika i školskoga pribora te financiranje dnevnoga boravka. U tu je svrhu potrebno ukloniti sve administrativne i druge prepreke koje otežavaju uživanje prava djeteta.

2. *Osiguravati pravo na pripremnu i dopunsku nastavu za učenje hrvatskoga jezika prema stvarnim potrebama djece/učenika migrantskoga porijekla*

To znači da je umjesto trenutnoga, fiksnoga broja sati (70 + 70 sati) važno omogućiti fleksibilno trajanje pripreme nastave prema procjeni stručnoga tima škole, uz uklanjanje dugotrajnih administrativnih procedura uključivanja u pripremnu nastavu. Uz to, dopunska nastava hrvatskoga jezika trebala bi biti dostupna barem godinu dana nakon završetka pripreme nastave, uz mogućnost produženja. Da bi to bilo moguće, potrebno je osigurati dovoljan broj kvalitetno pripremljenih učitelja i nastavnika hrvatskoga kao stranoga jezika, kojima prilike za razvoj kompetencija za poučavanje hrvatskoga kao stranoga jezika trebaju biti osiguravane tijekom njihova inicijalnoga obrazovanja te u programima stručnoga usavršavanja. Potreba za pripremnom i dopunskom nastavom za učenje hrvatskoga jezika bit će utoliko manja ukoliko se djeca uključuju u rani i predškolski odgoj i obrazovanje, što dodatno ukazuje na važnost osiguravanja pristupačnosti ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja djeci migrantskoga porijekla.



### *3. Uspostaviti inkluzivni model obrazovanja po uzoru na odgoj i obrazovanje dječel/učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama*

To znači da je potrebno izraditi individualizirane planove podrške za djecu/učeni-ke migrantskoga porijekla, osobito ako ne vladaju hrvatskim jezikom na B1 razini, a koji bi uključivali uvođenje razumne prilagodbe odgojno-obrazovnoga procesa (sukladno univerzalnome dizajnu učenja i poučavanja). Da bi to bilo moguće, važno je u svakoj odgojno-obrazovnoj ustanovi, u suradnji s drugim ustanovama u lokalnoj zajednici, provesti diferenciranu i sveobuhvatnu procjenu psihosocijalnih i odgojno-obrazovnih potreba djece. Prilikom donošenja odluke o smještaju djeteta/učenika migrantskoga porijekla u pojedine odgojno-obrazovne skupine i razrede potrebno je osigurati preduvjete za omogućavanje socijalizacije i učenja jezika, umjesto isključivoga prioritiziranja obrazovnoga statusa. Plan podrške trebao bi obavezno sadržavati i protokol kontinuiranoga i kulturno responsivnoga praćenja socijalno-emocionalnoga i obrazovnoga napretka djeteta/učenika.

Uz navedeno, važno je osigurati široku dostupnost podrške kulturnih medijatora te softvera za prevođenje koji će olakšati komunikaciju s inojezičnim roditeljima i djecom/učenicima migrantskoga porijekla, uvijek kada za tim postoji potreba.

### *4. Uvrstiti satnicu za odgoj i obrazovanje dječel/učenika migrantskoga porijekla i suradnju s njihovim roditeljima u zaduženja odgojno-obrazovnih djelatnika*

To znači da je u vrtićki i školski kurikulum te tjedna zaduženja odgojno-obrazovnih djelatnika potrebno uključiti posebne radne sate za rad s djecom/učenicima migrantskoga porijekla, a osobito onima koji ne znaju ili nedovoljno znaju hrvatski jezik i njihovim roditeljima, kako ovaj važan segment podrške ne bi ovisio o posvećenosti i požrtvovnosti pojedinih odgojno-obrazovnih djelatnika.

### *5. Osigurati primjerene uvjete i financijska sredstva za uključivanje dječel/učenika migrantskoga porijekla u odgojno-obrazovne ustanove*

To znači da bi različiti dionici obrazovnoga sustava, od nacionalne, preko regionalne do lokalne razine, a osobito osnivači dječjih vrtića i škola, trebali omogućiti sufinanciranje programa i projekata namijenjenih aktivnostima i mjerama uključivanja djece/učenika u odgojno-obrazovne ustanove te osigurati sredstva za sufinanciranje prekovremenih sati odgojno-obrazovnih djelatnika koji ih provode. Ova preporuka također upućuje na poticanje partnerstava s udrugama i organizacijama civilnoga društva koje rade s migrantima, ali i na potrebu razmatranja mogućnosti uspostave nacionalnoga fonda za multijezične odgojno-obrazovne resurse i sadržaje. Osnivači odgojno-obrazovnih ustanova trebali bi kontinuirano podržavati razvoj i provedbu programa podrške roditeljima migrantskoga porijekla (npr. tečajevi hrvatskoga jezika, informativne radionice o obrazovnome sustavu, uključivanje u odgojno-obrazovne aktivnosti škole ili dječjega vrtića) te osigurati prostorno-materijalne resurse za njihovu provedbu. Važno je osigurati mehanizam praćenja i evaluacije učinaka financiranih mjera, programa i aktivnosti, kako bi se osigurala njihova transparentnost i učinkovitost.



*6. Propisati obvezu međuresorne suradnje sustava obrazovanja, socijalne i zdravstvene zaštite na nacionalnoj i na lokalnim razinama radi planiranja i osiguravanja cjelovite podrške djeci/učenicima migrantskoga porijekla i članovima njihovih obitelji*

To znači da je važno planirati vrijeme i modalitete međuresorne suradnje između odgojno- obrazovnoga, socijalnoga, zdravstvenoga i pravosudnoga sustava, radi pravovremenoga i primjerenoga odgovaranja na odgojno-obrazovne i socijalizacijske potrebe djece/učenika. Moguće je uspostaviti lokalne timove za podršku djeci migrantskoga porijekla, koji bi uključivali stručnjake iz svih relevantnih sektora i ustanova, ili razviti standardizirane protokole za razmjenu informacija i zajedničko planiranje podrške, a u tome je procesu važno stalno u fokusu imati dobrobit djece. Također se preporučuje usvajanje akcijskoga plana za integraciju djece i obitelji migrantskoga porijekla u društvo radi olakšavanja njihova uključivanja u lokalnu zajednicu i odgojno-obrazovne ustanove u općinama, gradovima i županijama u kojima za to postoji potreba. U takvim je planovima važno predvidjeti redovite susrete obitelji migrantskoga porijekla u prostorima knjižnice ili druge primjerene ustanove u lokalnoj zajednici radi poticanja njihove integracije, informiranja i druženja, što ima raznolike blagotvorne utjecaje na proces odgoja i obrazovanja njihove djece.

U drugu skupinu smjernica uvrštene su one koje za cilj imaju dugoročne promjene odgojno-obrazovnoga sustava radi jačanja njegove interkulturalnosti. U tome je kontekstu najprije važno osigurati relevantne podatke o različitim aspektima uključivanja djece/učenika migrantskoga porijekla u odgojno-obrazovni sustav, koji će služiti kao temelj za utvrđivanje potreba i planiranje, a potom usmjeriti potrebne resurse na adresiranje prepoznatih potreba. Stoga se preporučuje:

*7. Revidirati nacionalne protokole prikupljanja podataka o djeci/učenicima migrantskoga porijekla u Republici Hrvatskoj*

To znači da je potrebno u svim nadležnim sustavima ujednačiti termine kojima se označavaju različite skupine migranata te uvesti praćenje migrantskoga statusa djece/učenika u obrazovnome sustavu, radi planiranja resursa za pružanje podrške na temelju relevantnih podataka. Te je podatke nužno koristiti uz poštivanje GDPR-a, ali i uz omogućavanje dostupnosti podataka pojedinim županijama, gradovima i općinama. Moguće je uspostaviti međuresornu bazu podataka dostupnu odgojno-obrazovnim, socijalnim i zdravstvenim službama za koordinirano djelovanje ili uskladiti te usavršiti postojeće baze. Pri tome je osobito važno podatke koristiti za osiguravanje potrebnih resursa za uključivanje sve djece migrantskoga porijekla u sustav ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja, radi omogućavanja njihove primjerene pripreme za osnovnoškolsko obrazovanje. U tome se procesu posebno preporučuje suradnja nadležnoga ministarstva s osnivačima odgojno-obrazovnih ustanova.



*8. Uključiti interkulturalne kompetencije u standarde kvalifikacija za odgojitelje, učitelje i nastavnike*

To znači da je potrebno učiniti interkulturalni odgoj i obrazovanje obveznim dijelom inicijalnoga obrazovanja svih odgojno-obrazovnih djelatnika, kroz studijske programe učiteljskih i nastavničkih fakulteta. Uz to, potrebno je propisati obvezu da se prilikom vrednovanja standarda zanimanja i kvalifikacija ovih profesija provjeri jesu li standardi eksplicitno uključili interkulturalne kompetencije kao obvezan skup kompetencija i pripadajućih skupova ishoda učenja.

*9. Osigurati mogućnost kontinuiranoga i sustavnoga stručnog usavršavanja u području interkulturalnoga odgoja i obrazovanja*

To znači da odgojno-obrazovni djelatnici na godišnjoj osnovi trebaju imati priliku sudjelovati u programima stručnoga usavršavanja koji će pridonijeti promjenama odgojno-obrazovnih praksi u smjeru njihove veće uključivosti i pravednosti. Ti programi trebaju biti temeljeni na participativnim metodama, profesionalnome iskustvu učitelja i nastavnika te usmjereni na posredovanje praktičnih pedagoških alata za interkulturalni odgoj i obrazovanje. Osim organiziranja programa stručnoga usavršavanja uživo, u tu se svrhu mogu koristiti i digitalne platforme (poput CARNET-a i Ettaedu-a) čime se osigurava veća dostupnost programa svim odgojno-obrazovnim djelatnicima, neovisno o njihovoj geografskoj lokaciji. Visoku razinu kvalitete i dostupnosti ovakvih programa bilo bi moguće osigurati uz podršku Agencije za odgoj i obrazovanje odnosno uspostavom nacionalnoga savjetnika za praćenje odgoja i obrazovanja djece/učenika migrantskoga porijekla. Uz to, važno je osigurati programe stručnog usavršavanja za učitelje i nastavnike hrvatskoga jezika koji poučavaju hrvatski kao strani jezik.

*10. Osnažiti upravljačke, organizacijske i stručne kapacitete odgojno-obrazovnih ustanova za provedbu interkulturalnoga odgoja i obrazovanja*

To uključuje izradu akcijskih planova i godišnjih planova rada, provođenje kontinuirane samoevaluacije i korištenje potencijala mentorske podrške i zajednica učenja, sve s ciljem stvaranja institucionalnoga okruženja koje promiče interkulturalne vrijednosti. Predlaže se da u svakoj regiji najmanje jedna ustanova (škola i/ili dječji vrtić) koja svojim djelovanjem predstavlja primjer izvrsne interkulturalne prakse postane centar podrške drugim odgojno-obrazovnim ustanovama za uključivanje djece/učenika migrantskoga porijekla u odgojno-obrazovni proces.

Planiranje i provedba odgojno-obrazovnoga procesa trebaju se temeljiti na holističkome i participativnome pristupu, koji uključuje:

- aktivno uključivanje djece/učenika i njihovih roditelja u donošenje odluka koje ih se tiču i
- uvažavanje perspektive i profesionalnoga iskustva odgojno-obrazovnih djelatnika.



Zbog učestalo isticane preopterećenosti djelatnika administrativnim i drugim obvezama, ovaj aspekt profesionalnoga djelovanja često ostaje zanemaren. Stoga su promjene u tome smjeru moguće jedino kroz sinergijsko djelovanje svih dionika obrazovnoga sustava. Primjerice, prepoznate potrebe za pružanjem podrške roditeljima djece migrantskog podrijetla te razvojem i provedbom programa vršnjačke podrške učenicima migranata ne mogu se ostvariti bez sustavnoga jačanja upravljačkih, organizacijskih i stručnih kapaciteta odgojno-obrazovnih ustanova. U suprotnome, ove inicijative riskiraju da ostanu na razini neostvarenih želja.

*11. Sustavno razvijati uključive odnose domicilnoga stanovništva prema djeci i roditeljima migrantskoga podrijetla*

U sklopu građanskoga odgoja i obrazovanja, na razini svakoga dječjeg vrtića i škole, potrebno je osigurati interkulturene odgojno-obrazovne sadržaje koji promiču:

- međusobno poštovanje i razumijevanje među djecom/učenicima različitoga kulturnog i jezičnog porijekla
- aktivno uključivanje djece/učenika migrantskoga podrijetla u odgojno-obrazovne aktivnosti, programe vršnjačke podrške i zajednice učenja
- osvještavanje i edukaciju roditelja domicilne djece o izazovima i potrebama djece migrantskoga porijekla, kroz radionice, zajedničke projekte i suradnju s lokalnom zajednicom.

Takvi sadržaji trebaju biti integrirani u:

- vrtićke/školske kurikulume i izvannastavne aktivnosti
- vrtićke/školske projekte i tematske dane
- komunikaciju s roditeljima putem informativnih materijala, susreta i zajedničkih inicijativa.

Cilj je stvaranje inkluzivnoga institucijskoga ozračja koje potiče solidarnost, empatiju i aktivno građanstvo, te doprinosi društvenoj koheziji i uspješnoj integraciji djece migrantskoga podrijetla u odgojno-obrazovnu ustanovu, ali i hrvatsko društvo. Tako se ostvaruju mogućnosti jednakih obrazovnih šansi svoj djeci/učenicima u nepovoljnom položaju.

Jasno je da predložene smjernice iziskuju sinergijsko djelovanje nacionalnih tijela i jedinica regionalne i lokalne samouprave kojima je svrha kreiranje uvjeta za njihovu lakšu implementaciju. Ipak, i u okvirima postojeće zakonske regulative odgojno-obrazovne ustanove mogu podržati uključivanje djece/učenika migrantskoga porijekla, što ponajviše ovisi o pedagoškim i odgojno-obrazovnim praksama svakoga djelatnika obrazovnoga sustava.



 **press**



9 789533 792712