



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 omogućiti 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 ukalupljivanje 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 neusustavljenosti 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 kratice 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 svom 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 njihov 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 ponašao. Promatrao 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-razvojn timerom 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 učestaliye 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 crtici pa bi mi onda oni prepričavali 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 pričice, 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, igrati' 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 suučenici. 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, klinci 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. Dodite 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 sastanka 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 „nezainteresiranimi“. 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. Izdvojit 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. interkulturnom 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 povezanim 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 mišljenja učitelja o optimalnoj prirodi 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 kategoričkom 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; Ćuća, 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 usustavljivanje 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 iznjedrila i brojne iskaze sudionika koji svjedoče o izrazito izazovnim iskustvima i evidentnoj potrebi daljnjega 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 osvješćavanje i reflektiranje potencijalnih vlastitih diskriminatornih stavova, ali i stavova domicilne djece prema djeci migrantskoga porijekla.

Literatura

- Antoniadou, E., Palaologou, 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->



- rent/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>
- 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
- 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
- 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>
- Izvjješće o radu pravobraniteljice za djecu 2022. (2023). <https://dijete.hr/hr/izvjjesca/izvjjesca-o-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.
- 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
- 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. Cichetti 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.
- Şeker, 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>
- Višnjić-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>