



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 nastavnika⁴ 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

⁴ 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 kurikulumata, 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 samoispunjujućega 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 (Civittillo i sur., 2018, prema Ulbricht i sur., 2024), dok recentnije konceptualizacije kao ključne komponente kulturno responsivnoga poučavanja prepoznaju i kritičku refleksivnost i samoeфикаsnost nastavnika (Ulbricht i sur., 2024). Kritička se refleksivnost odnosi na sposobnost nastavnika za propitivanje vlastitih stavova, uvjerenja i praksi, uz intersekcijsko sagledavanje nejednakosti kroz međuodnos različitih dimenzija identiteta odnosno opresivnih struktura (Godfrey i Burson, 2018, prema Ulbricht i sur., 2024), a samoeфикаsnost 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 fokusiranim 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 pripremnju 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 predlože 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 reko 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 A1 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 uključenima 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 pojednostaviti 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 kurikuluma 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 aha, 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 pripremljene 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, al' 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 pokrivati...

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 djetete po prilagođenom programu, imam jedno djetete s poremećajem u ponašanju, imam djetete koje ne govori hrvatski. Ja ne znam kako sve stići 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, reagiramo 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 pripremilo 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 imat mobitel i takve stvari. Da, da, kolegica koja je imala dječaka koji je iz patrijarhalne obitelji, gdje žene ne smiju imat mobitel, mislim ne krivim ja dječaka pa on je tako naučio. Žene ne smiju imat mobitel. Kod nekih sam primijetila da žene nemaju autoritet kao učitelj, 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 nepravедno 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 izloženije 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 ponoviti.

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 pripremne 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 Ukrajincima 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 procijenit 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 odabrati 15, pa ćeš mi dat tih 15 pa ajmo negdje to ubaciti, odraditi, 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 njihovu 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 daljnjega 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 temljenih 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 nastavničkome 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 dobroga 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 nastavničkome 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
- 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/10.1080/08878730000955246>
- 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 Rättä, 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-E. *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
- 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>