



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

Ana Širanović
Odsjek za pedagogiju
Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu

1. Uvod

Zaključno s 1. siječnja 2024. godine, u Europskoj je uniji približno 7,5 milijuna osoba mlađih od 18 godina živjelo bez državljanstva zemlje boravišta, što čini 9,4 % ukupnoga broja maloljetnika te 17,4 % ukupnoga broja stanovnika bez državljanstva (Eurostat, 2025). Najveći udio među njima zabilježen je u dobnoj skupini od 5 do 9 godina (29,8 %), a slijedi ga skupina od 10 do 14 godina (27,7 %) (Eurostat, 2025), što obuhvaća dobne skupine školskih obveznika u većini europskih zemalja. U Hrvatskoj je zaključno s istim datumom zabilježeno ukupno 11 933 maloljetnika bez hrvatskoga državljanstva, od kojih 10 075 djece do 15 godina starosti (Eurostat, 2025). Ovi, učenici migrantskoga porijekla⁵, izrazito su heterogena skupina, koju obilježava širok raspon različitosti, uključujući zemlju porijekla i etničku pripadnost, socioekonomski status, kulturu, jezik i vjeroispovijest, prethodna odgojno-obrazovna iskustva i druga identitetska obilježja, a osim primjerenoga adresiranja njihovih također raznolikih potreba, kvalitetnu integraciju te odgoj i obrazovanje ovih učenika determiniraju i odgojno-obrazovni pristupi te resursi na raspolaganju u pojedinim državama i školama primateljicama (Janta i Harte, 2016). Stoga je iznimno zahtjevno sažeto obuhvatiti izazove u odgoju i obrazovanju učenika migrantskoga porijekla. Ipak, pojedine analize (Janta i Harte, 2016; Noorani i sur. 2019; Nusche, 2009) uspijevaju identificirati neka njihova zajednička obilježja te sintetizirati ključne dijeljene izazove.

Najizraženiji izazov⁶ s kojim se suočava većina učenika migrantskoga porijekla jezična je barijera (Cerna, 2019; Janta i Harte, 2016; Noorani i sur. 2019; Nusche,

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

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



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

2. Konceptualno-teorijski okvir istraživanja

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



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

Važnost prava na obrazovanje dodatno je učvršćena njegovim uključivanjem u kasnije međunarodne dokumente obvezujuće pravne snage, koji danas čine temeljni okvir međunarodnoga sustava ljudskih prava⁷, među kojima u ovome poglavlju posebno mjesto zauzima Konvencija o pravima djeteta (Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights, 1989). Proglašavanje prava na obrazovanje univerzalnim ljudskim pravom, kao i globalno prihvaćanje obveza njegova osiguravanja, ima dalekosežan značaj: države potpisnice obvezale su se omogućiti pravo na obrazovanje svim osobama, neovisno o porijeklu, državljanstvu i statusu. To znači da pravo na obrazovanje u svakoj državi potpisnici Konvencije uživaju i osobe u migraciji koje u nekoj od tih država privremeno ili trajnije borave.

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

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



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

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

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



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

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

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



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

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

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



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

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



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

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

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

3. Metodološka objašnjenja

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

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



mišljenja i sudjelovanja u odlučivanju⁸, ali su neka od njih snažno otvarala prostor za razgovor o glasu učenika migrantskoga porijekla. Primjeri takvih pitanja su sljedeći: „Kakav odnos imaš s nastavnicima?“ i „Odnose li se nastavnici prema tebi na isti način kao i prema ostaloj djeci?“

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

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

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

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

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



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

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

4. Rezultati i rasprava

4.1. Jezična barijera

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



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

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

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

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

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

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

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

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

I: *Pitanjima?*

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

SŠ-5: *Da.*

SŠ-5: *... baš dobro.*

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

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

I: *Aha.*

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



I: *Mhm, mhm.*

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

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

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

[Dvije učenice istoga porijekla zajedno u razredu]

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

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

I: *Aha.*

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

SŠ-5: *Iza.*

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

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

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

I: *Mhmmm.*

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

(*Nasmijali se*)

SŠ-5: *Naravno. (Nasmije se)*

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

I: *To tako ide.*

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

SŠ-5: *Da.*



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

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

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

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

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

I: *(mhm).*

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

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

I: *(mhm).*

SŠ-2: *Da, da nisi k'o ostali.*

SŠ-2: *Da.*

I: *(mhm).*

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

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



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

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

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

I: *(mhm).*

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

I: *(mhm).*

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

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

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



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

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

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

I: *Mhmm. [Oduševljeno.]*

SŠ-5: *Baš je dobro.*

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

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

Međutim, problem nastaje kada nastavnik ne demonstrira takvo umijeće:

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

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

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

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

SŠ-5: *Naši je problem. I to je to.*

I: *Aha. (Zabrinuto)*

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

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

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



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

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

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

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

OŠ-4: *Ne znam, sramim se.*

I: *Sramiš se nastavnika ili drugih učenika?*

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

SŠ-5: *Da, da. To da.*

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

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

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



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

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

4.2. Druga specifična obilježja

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

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

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

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



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

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

I: *Mhm*

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

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

OŠ-1: *Da, zašto ne?*

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

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

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

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

SŠ-5: *I roditelji. Svih pozovu.*

I: *Jel dođu i...*

SŠ-5: *Čak i Hrvati mogu doći.*

I: *I Hrvati.*

SŠ-5: *Ak' žele.*

I: *A dođu li?*

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

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

I: *Aha.*

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

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

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



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

I: *Mhm.*

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

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

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

I: *Mhm.*

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

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

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

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

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

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



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

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

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



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

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

5. Zaključna razmatranja i preporuke

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

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



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

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

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



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

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

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



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

Literatura

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



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



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



- Sciences*, 13(4), 367. <https://doi.org/10.3390/educsci13040367>
- Wyness, M. (2009). Children representing children: Participation and the problem of diversity in UK youth councils. *Childhood*, 16(4), 535 – 552. <https://doi.org/10.1177/0907568209344274>
- Xu, W. i Zammit, K. (2020). Applying Thematic Analysis to Education: A Hybrid Approach to Interpreting Data in Practitioner Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1609406920918810. <https://doi.org/10.1177/1609406920918810>