

Lovro Radošević

lovro990@gmail.com

Francesca Sammartino

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

fsammartino@ffzg.hr

Đurđica Šurbek

docvirk95@gmail.com

Hrvatski kao ini i društveno korisno učenje: Tečaj latiničnoga opismenjavanja za tražitelje azila i azilante

U radu se opisuje jednosemestralni rad na projektu društveno korisnoga učenja, Tečaju latiničnoga opismenjavanja za tražitelje azila i azilante, u okviru akademskoga kolegija Hrvatski kao ini i društveno korisno učenje Odsjeka za kroatistiku Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Za skupinu azilantata i tražitelja azila koji ne vladaju latiničnim pismom (a ni hrvatskim jezikom) osmišljen je tečaj učenja hrvatskoga latiničnoga pisma u trajanju od sedam tjedana. Nakon pregleda integracijske politike u Hrvatskoj u radu se opisuju ciljevi, faze i korisnici projekta te nastavne metode, tipovi zadataka i poteškoće polaznika na tečaju. Kada ovladaju čitanjem i pisanjem na latinici, tražitelji azila i azilanti lakše se mogu uključivati u tečajeve hrvatskoga jezika, što je bio jedan od glavnih motiva ovoga projekta.

Ključne riječi: hrvatski kao ini jezik, društveno korisno učenje, latinično opismenjavanje, tražitelji azila i azilanti, ranjiva skupina učenika

1. Uvod

Od 2013. godine svijet je, posebice Europa, Afrika i Bliski istok, suočen s jednom od najvećih izbjegličkih kriza od Drugoga svjetskoga rata. Prema podacima Vijeća za ljudska prava Ujedinjenih naroda (engl. *The United Nations Human Rights Council*, kraticom UNHRC) do kraja 2020. u svijetu je 91,9 milijuna osoba prisilno napustilo svoj dom u potrazi za sigurnim životnim uvjetima, a među njima se nalaze tražitelji azila, izbjeglice,¹ povratnici, osobe raseljene unutar zemlje i osobe bez državljanstva (UNHCR 2021).

¹ Izraz *izbjeglica* (engl. *refugee*) međunarodno je prihvaćen izraz usvojen *Konvencijom o statusu izbjeglica* iz 1951. To je osoba „koja se nalazi izvan zemlje svojega državljanstva uslijed događaja nastalih prije 1. siječnja 1951. te se uslijed osnovanoga straha od proganjanja zbog svoje rase, vjere, nacionalnosti, pripadnosti određenoj društvenoj skupini, ili zbog političkog mišljenja, ne može ili

Poput drugih europskih zemalja i Hrvatska se trenutačno suočava s jakim izbjegličkim kretanjima, bilo kao tranzitna, bilo kao prihvatna zemlja izbjeglica na putu prema zapadnoeuropskim zemljama. Tomu svjedočimo posebice od 2015. godine, početne godine velikih izbjegličkih i migrantskih tokova koji su posljedica otvaranja tzv. Balkanske rute. Prema podacima Ministarstva unutarnjih poslova (MUP), od 2006. do 30. rujna 2021. godine u Hrvatskoj su 992 osobe ostvarile pravo na neki oblik međunarodne zaštite: 844 dobile su azil, a 148 supsidijarnu zaštitu.² U 2021.³ najviše je tražitelja međunarodne zaštite u Republici Hrvatskoj iz Afganistana (znatno više), zatim iz Iraka, Irana, Pakistana i Bangladeša (MUP 2021).

Izbjeglička je kriza društveni problem koji ima političku, gospodarstvenu i vrijednosnu stranu. Pripadnici useljeničkih zajednica nalaze se u neravnopravnom ekonomskom, političkom i socijalnom položaju u odnosu na domaće stanovništvo i u riziku su od društvene isključenosti (Tecilazić Goršić 2017).

Integracija je migranata⁴ višedimenzionalan proces društvene promjene, a učenje jezika glavni je uvjet integracije useljeničke populacije u prihvatno društvo.⁵

Akadska zajednica može pokrenuti različite poduhvate koji bi pomogli integraciji, što pokazuje uspješno proveden projekt društveno korisnoga učenja koji je predmet ovoga rada.

zbog tog straha ne želi prihvatiti zaštitu dotične zemlje; ili osoba bez državljanstva koja se zbog navedenih okolnosti nalazi izvan zemlje prethodnog uobičajenog boravišta, a koja se ne može ili se zbog straha ne želi u nju vratiti“ (UNHCR 1951, čl. 1, st. 2).

² U Hrvatskoj je odobrenje međunarodne i privremene zaštite tražitelja međunarodne zaštite, azilantata, stranaca pod supsidijarnom zaštitom i stranaca pod privremenom zaštitom regulirano *Zakonom o međunarodnoj i privremenoj zaštiti* (2015). U njemu je međunarodna zaštita određena kao zaštita koja uključuje i azil i supsidijarnu zaštitu. „Azil će se priznati tražitelju koji se nalazi izvan zemlje svog državljanstva ili uobičajenog boravišta, a osnovano strahuje od proganjanja zbog svoje rase, vjere, nacionalnosti, pripadnosti određenoj društvenoj skupini ili političkog mišljenja zbog čega ne može ili ne želi prihvatiti zaštitu te zemlje“ (čl. 20), a „supsidijarna zaštita priznat će se tražitelju koji ne ispunjava uvjete za priznavanje azila iz članka 20. ovoga Zakona ako postoje opravdani razlozi koji ukazuju da će se povratkom u zemlju podrijetla suočiti sa stvarnim rizikom trpljenja ozbiljne nepravde i koji nije u mogućnosti ili zbog takvog rizika ne želi prihvatiti zaštitu te zemlje“ (čl. 21, st. 1).

³ U razdoblju od 1. siječnja do 30. rujna 2021.

⁴ Poželjno se riječju *migrant* (engl. *migrant*) ili *imigrant* (engl. *immigrant*) ne koristiti kao sinonimom riječi *izbjeglica* jer jedino *izbjeglica* podrazumijeva osobu koja ima jedinstveni status i kojoj je potrebna pravna zaštita. Međunarodnica *migrant* nadređenica je mnogim podvrstama stanovništva koje odlazi iz svojega doma. Kada je ta višeznačnica podređenica, hrvatska joj je istovrijednica *selilac*, a međunarodnici *imigrant* hrvatska je istovrijednica *useljnik*.

⁵ Integracija migranata višeznačan je pojam koji teoretičari različito određuju, a može se definirati kao „proces uključivanja i prihvaćanja migranata u glavne institucije, odnose i položaje u društvu primitka, ali i kao posljedica racionalnih odgovora aktera na društveno okruženje“ (Institut za migracije i narodnosti, kraticom IMIN 2016: 2). Tradicionalno je integracija dvosmjernan proces prilagodbe migranata i prihvatnoga društva, no najnoviji pristupi predlažu i sudjelovanje zemlje porijekla migranata (IMIN 2016).

2. Integracija izbjeglica i učenje jezika u Hrvatskoj

Program integracije izbjeglica zahtijeva usmjereno djelovanje različitih tijela državne uprave: Ministarstva za demografiju, obitelj, mlade i socijalnu politiku s centrima za socijalnu skrb, Ministarstva znanosti i obrazovanja s obrazovnim institucijama i visokim učilištima, Ministarstva zdravstva te Ministarstva rada i mirovinskog sustava (Tecilazić Goršić 2017). Izbjeglicama je potrebna društvena potpora, mogućnost uključivanja na tržište rada i pristup obrazovanju, a njihov položaj, prava i obveze regulirani su *Zakonom o međunarodnoj i privremenoj zaštiti* (2015).

Ključnu ulogu u integracijskom procesu između useljenika i prihvatne zajednice ima obrazovanje. Omogućavanje besplatnoga učenja jezika među prvim je mjerama socijalnoga programa jer su temeljna znanja o jeziku nužna za integraciju (IMIN 2016). Nepoznavanje jezika zemlje primitka tražitelje azila ograničava u pristupu obrazovanju i zapošljavanju kao prvim koracima prema integraciji u društvo (Tecilazić Goršić 2017). Članak 64. *Zakona o međunarodnoj i privremenoj zaštiti* (2015) jamči pravo azilanata i stranaca pod supsidijarnom zaštitom na obrazovanje (čl. 64, st. 2). Oni su dužni pohađati tečaj hrvatskoga jezika, povijesti i kulture (čl. 64, st. 4; čl. 74, st. 1), a troškovi tih aktivnosti plaćaju se iz državnoga proračuna Republike Hrvatske (čl. 74, st. 3). U slučaju neispunjenja te svoje obveze azilanti i stranci pod supsidijarnom zaštitom troškove tečaja moraju nadoknaditi ministarstvu nadležnomu za obrazovanje (čl. 74, st. 2).

U okviru tadašnjeg *Zakona o azilu* (2007., 2013.) Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta svojedobno je propisalo *Program učenja hrvatskoga jezika, povijesti i kulture za azilante i strance pod supsidijarnom zaštitom radi uključivanja u hrvatsko društvo* (MZOS 2014). Imajući u vidu utjecaj afektivnih čimbenika na uspješnost pohađanja programa, *Programom* je predviđeno dosezanje razine A1 prema ZEROJ-u nakon završetka tečaja, a preporučeno je najmanje 280 sati tečaja. *Program* uključuje osam cjelina, a u svakoj se cjelini donose opći ciljevi i ishodi za svaku od četiriju jezičnih djelatnosti te međukulturni sadržaji. Donose se i smjernice za procjenjivanje jezičnoga znanja.

Međutim, često je provođenje *Programa* problematično, dok su uvjeti pod kojima se dodjeljuju sredstva na natječajima MZOS-a nejasni i upitni. Đurđević i Podboj (2016) pokazale su nedostatke u provođenju institucionalnih i strukturiranih tečajeva učenja jezika prihvatne zemlje. Pravo na sudjelovanje u organiziranim tečajevima imaju samo azilanti, propisani se tečajevi provode sporadično pa su u konačnici volonteri i organizacije civilnoga društva odgovorni za poučavanje. Oni pružaju općenitije oblike podrške i pomoći te nisu stručnjaci u poučavanju hrvatskoga kao inoga jezika pa je nužno da Republika Hrvatska radi na konkretizaciji institucionalnoga poučavanja hrvatskoga kao inoga jezika za izbjeglice (Đurđević i Podboj 2016).

Projekt koji je predmet ovoga rada nastao je suradnjom akademske zajednice i jedne organizacije civilnoga društva, koje su prepoznale društvenu potrebu i pokrenule projekt radi doprinosa uklapanju ranjivih skupina stranaca u Republici Hrvatskoj.

Takva se suradnja razvila u okviru provođenja kolegija prema načelima društveno korisnoga učenja.

3. Projekt *Tečaj latiničnoga opismenjavanja za tražitelje azila i azilante*

Tečaj latiničnoga opismenjavanja za tražitelje azila i azilante jedinstven je i u mnogočemu pionirski projekt. To je projekt društveno korisnoga učenja⁶ namijenjen tražiteljima azila i azilantima koji su nepismeni na (hrvatskoj) latinici, a provodio se prvi put u sklopu akademskoga kolegija *Hrvatski kao ini i društveno korisno učenje* u zimskom semestru akademske godine 2018/19. na Odsjeku za kroatistiku Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Riječ je o izbornome kolegiju na diplomskome studiju, čiji je silab predviđao 15 sati predavanja i 45 sati seminara (za 6 ECTS-bodova). Nositeljica kolegija bila je profesorica Z. Jelaska, a izvođačice uz nju J. Cvitanušić Tvico i R. Đurđević, lektorice na Croaticumu – Centru za hrvatski kao drugi i strani Odsjeka za kroatistiku.

Tečaj latiničnoga opismenjavanja prvi je tečaj latiničnoga opismenjavanja za inojezične govornike hrvatskoga jezika (pa tako i za izbjeglice), prvi projekt društveno korisnoga učenja na Odsjeku za kroatistiku, prvi projekt društveno korisnoga učenja u okviru poučavanja hrvatskoga kao inoga jezika i prvi projekt društveno korisnoga učenja za tražitelje azila i azilante u Republici Hrvatskoj.⁷

3.1. Sudionici i ciljevi

Uz akademsku potporu, odnosno uz nositeljicu i izvođačice kolegija, sudionici u projektu bili su autori ovoga rada. U dogovoru akademske potpore i studenata kao društveni partner izabrana je nevladina organizacija *Are You Syrious?*, odnosno njebove tadašnje članice A. Korbar i T. Tadić. Tri sastavnice odgovorne za provođenje projekta prepoznale su društvenu potrebu i odredile profil korisnika, tj. polaznika tečaja koji je učenik hrvatskoga kao inoga jezika, i to potpuni početnik: on je izbjeglica (dakle pripadnik ranjive skupine), nepismen na (hrvatskoj) latinici te tražitelj azila

⁶ Termin *društveno korisno učenje* (engl. *service learning*) ušao je u znanstvenu literaturu između 1966. i 1967. godine: R. Sigmon i W. Ramsey tim su izrazom opisali projekt koji se provodio na Sveučilištu Oak Ridge (SAD) radi povezivanja sveučilišta i organizacije za mjesni razvoj. Tim su pojmom znanstvenici uputili na iskustveno obrazovni proces u kojem su studenti uključeni u organiziranu društveno korisnu aktivnost usmjerenu na potrebe zajednice, a praćenu strukturiranim trenucima samorefleksije. Ciljevi su društveno korisnoga učenja i razumijevanje sadržaja znanja, razvoj akademskih vještina i stjecanje društvenih vrijednosti (Stanton, Giles i Cruz 1999). O društveno korisnom učenju također v. Jacoby 2014, Bringle i Hatcher 1996, Mikić Preradović 2009.

⁷ Od 2005. projekti društveno korisnoga učenja provode se na Odsjeku za informacijske i komunikacijske znanosti Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i na Fakultetu političkih znanosti Sveučilišta u Zagrebu. Društveno korisno učenje postalo je 2009. mjerom *Nacionalnoga programa za mlade od 2009. do 2013. godine*, koji je odobrila Vlada Republike Hrvatske (MOBMS 2009).

ili azilant. Prednost pri sudjelovanju imale su žene jer su njima tečajevi hrvatskoga jezika manje dostupni.

Ciljevi društvenoga partnera *Are You Syrious?* bili su:

- pružanje podrške tražiteljima azila, azilantima i strancima u Republici Hrvatskoj
- omogućavanje pohađanja tečaja opismenjavanja na hrvatskom (latiničnom) pismu
- osposobljavanje za buduće sudjelovanje u tečajevima hrvatskoga jezika kako bi se osobno i poslovno uključili u hrvatsko društvo.

Zadaće akademske potpore uključene u projekt bile su:

- komunikacija s društvenim partnerom i sa studentima radi planiranja, praćenja i vrjednovanja projekta
- obrazovanje studenata u područjima ovladavanja hrvatskim kao inim jezikom, tj. OVIJ-a i poučavanja hrvatskoga u radu s ranjivom skupinom s posebnim naglaskom na metodi društveno korisnoga učenja (15 sati predavanja)
- poticanje studenata na razvijanje kritičkoga mišljenja
- omogućavanje promatranja nastave na Croaticumu
- tjedno praćenje rada studenata pomoću dnevnika rada i usmenih konzultacija s njima
- vrjednovanje rada studenata i vrjednovanje na kraju projekta.

Zadaće studenata bile su:

- komunikacija s društvenim partnerom i nastavnicama radi planiranja, praćenja i vrjednovanja projekta
- timsko planiranje nastavnih aktivnosti i izvođenje nastavnih aktivnosti u udruzi *Are You Syrious?*
- pojedinačno vođenje dnevnika rada (samorefleksija, refleksija, samovrjednovanje i vrjednovanje ostalih članova tima)
- odlazak na konzultacije s nastavnicama (2 školska sata tjedno)
- sastanak s predstavnicama društvenoga partnera nakon svakoga održanoga sata; održavanje internoga sastanka
- pisanje izvještaja o svakom održanom satu za potrebe društvenoga partnera; predstavljanje projekta društvenom partneru i nastavnicama prije početka izvođenja tečaja
- predstavljanje projekta društvenom partneru, nastavnicama i zainteresiranima nakon završetka tečaja.

Studentsku nastavnu djelatnost na *Tečaju latiničnoga opismenjavanja* činile su sljedeće aktivnosti:

- poučavanje hrvatskoga (latiničnoga) pisma i abecede
- postupno uvježbavanje čitanja i pisanja slova (velika i mala tiskana slova), slogova, riječi i rečenica; zadavanje domaćih zadaća
- vrjednovanje vlastitog rada i napretka polaznika tečaja pomoću domaćih zadaća i provjera znanja na satu
- korištenje uručaka i slikovnih kartica kao nastavnih materijala
- korištenje ploče kao jedine opreme u prostoru.

Prema načelima društveno korisnoga učenja predviđene su aktivnosti na projektu sadržavale akademsku sastavnicu jer se projekt izvodio u sklopu akademskoga kolegija na diplomskom studiju kroatistike te je njegov cilj bio uklopiti teorijsko znanje i praktično iskustvo studenata nastavničkoga smjera u budućem profesorskom radu.⁸

Društvena potreba za akademskom potporom prepoznata je u učenju jezika kao glavnomu uvjetu integracije izbjeglica u prihvatno društvo te u poteškoćama provođenja *Zakona o međunarodnoj i privremenoj zaštiti* (2015), koji bi trebao osigurati pohađanje tečaja hrvatskoga jezika, povijesti i kulture. Nakon ovladavanja (hrvatskim) latiničnim pismom u čitanju i pisanju tražitelji azila i azilanti mogu sudjelovati u tečajevima hrvatskoga jezika, odnosno osobno i poslovno biti uključeni u hrvatsko društvo. Osim toga oni su na tečaju uspješno usvojili određeni leksik i razvili vještinu osnovne usmene komunikacije na hrvatskome jeziku.

3.2. Faze projekta

Akadska sastavnica, društveni partner i studenti surađivali su u svim fazama projekta: u pripremi studenata za projekt, planiranju, provođenju i vrjednovanju projekta.

U fazi pripreme za projekt studenti su odslušali teorijska predavanja o hrvatskom kao inom jeziku, ovladavanju inim jezikom, poučavanju hrvatskoga kao inoga jezika i društveno korisnom učenju u kontekstu jezične integracije ranjivih skupina u ukupnom trajanju od 15 sati.

Faza tjednoga planiranja projekta podrazumijevala je sastanke s nastavnicama i društvenim partnericama, odlazak na mjesto izvedbe nastave, pisanje pismenih zadaća (prijava projekta i raspored rada po tjednima) te kritičko čitanje predmetne literature.

Faza izvedbe nastavnih aktivnosti trajala je sedam tjedana, ukupno 45 sati. Ona je uključivala tjednu nastavu u trajanju od tri školska sata (ukupno 21 sat) i tjedne konzultacije s nastavnicama, društvenim partnericama i ostalim članovima studentskoga tima radi vrjednovanja izvedbe projekta i unaprjeđenja njegove kvalitete. Nastavne su se aktivnosti izvodile u prostoru udruge. U ovoj je fazi u studentsko opterećenje ulazilo i vođenje dnevnika rada kao glavni trajni oblik kritičkoga pisanja, pisanje pismenih priprema za svaki nastavni sat, vođenje opisa korisnika te pisanje tjednoga izvještaja za potrebe društvenoga partnera. Krajnji je cilj vođenja dnevnika

⁸ Prema suvremenim znanstvenicima društveno korisno učenje podrazumijeva organizirane djelatnosti kojima studenti odgovaraju na potrebe zajednice gdje se projekt provodi. Međutim, društveno korisno učenje nije ni volontiranje, ni praksa, ni društveno koristan rad. Za razliku od društveno korisnoga učenja, volontiranje se ne zbiva unutar akademskoga kolegija, najčešće nema izravne veze s ciljevima kolegija ili studija pa i ne zahtijeva samorefleksiju i kritičko promišljanje vlastitih djelatnosti; praksa teži pružiti korist isključivo studentu, dok je društveno korisno učenje metoda koja osigurava podjednaku korist svim sudionicima na projektu (studentima, akademskoj zajednici, organizacijama), kao i korisnicima projekta, odnosno društvenoj zajednici; društveno koristan rad ne uključuje planirano učenje (Bringle, Hatcher 1996, Mikelić Preradović 2009). Osim toga društveno korisno učenje temelji se na primjeni stečenih te usvajanju novih znanja i vještina studenata.

rada bilo iskreno razmišljanje o aktivnostima, tematiziranje problema u vezi s komunikacijom te iznošenje sumnja, strahova, kritičkih pitanja i ideja, a u njemu je refleksija bila usmjerena na problematiku, korisnike, same sebe (studente) i kolegij. Odabran je trodijelni dnevnik rada koji je sadržavao popis datuma u semestru i podijeljen je na opis iskustva društveno korisnoga učenja, ključna pitanja i probleme te opis osobnih razmišljanja i reakcija.

Završna faza, faza vrjednovanja i javnoga predstavljanja projekta, uključivala je složeno vrjednovanje koje su proveli svi sudionici na projektu. Vrjednovale su nastavnice (studentskim dnevnicima rada, tjednim konzultacijama i završnim ispitom), društveni partner (izvještaji, sudjelovanje u aktivnostima udruge, završni ispit), studenti (samovrjednovanje i vrjednovanje ostalih članova tima) i korisnici – polaznici tečaja (završna anketa). Kao oblik završnoga ispita za studente odabrana je javna prezentacija, na kojoj su bile prisutne nastavnice, društveni partner, ali i svi zainteresirani profesori i studenti Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.

Ishodi društveno korisne aktivnosti za studente bili su mnogobrojni. Velik se dio odnosi na razvijanje:

- kritičkoga mišljenja (posebice samorefleksijom u dnevniku rada)
- sposobnosti rješavanja problema u otežanim uvjetima rada
- komunikacijskih i organizacijskih vještina
- vještine pisanja projekata
- sposobnosti timskoga rada
- sposobnosti suradnje i komunikacije s društvenim partnerom
- sposobnosti samoprocjene i procjene rada kolega
- svijesti o aktualnim društvenim zbivanjima i konkretnim problemima izbjeglica
- svijesti o društvenim, kulturnim, etničkim, vjerskim i jezičnim različitostima
- međukulturne senzibilnosti i spremnosti za sudjelovanje u međukulturnom dijalogu
- sposobnosti samostalne izrade nastavnih materijala.

Dio se odnosi na ostale ishode:

- produbljenje teorijskoga znanja i praktičnoga iskustva poučavanja hrvatskoga kao inoga jezika i društveno korisnoga učenja te poučavanja općenito
- primjena akademskih znanja i vještina u zadovoljavanju potreba društvene zajednice
- osnaženje osjećaja građanske odgovornosti i osjećaja brige za druge.

4. Obilježja polaznika

Tečaj latiničnoga opismenjavanja pohađalo je 12 polaznika. Većina njih je na tečaj dolazila redovito.⁹ Skupina koja se u potpunosti formirala do trećega termina tečaja

⁹ Svih je dvanaestero polaznika došlo na nastavu samo jedanput, a najčešće ih je bilo prisutno sedmero ili osmero po terminu. Njihovi su se nedolasci smatrali opravdanim jer je riječ o skupini odraslih polaznika.

pokazala je brojne heterogenosti. (Jezične) biografije polaznika učitelji su saznali od društvenoga partnera. Tijekom izvođenja tečaja jedan je od zadataka učitelja¹⁰ bio praćenje napretka polaznika tečaja pisanjem dnevnika i tzv. *Opisa polaznika*, gdje se napredak detaljno uspoređivao s početnom situacijom i napretkom koji je bio vidljiv u jednom terminu tečaja, odnosno u nekom dužem slijedu izvedbe nastave.

4.1. Nekoliko biografskih činjenica

Polaznici su se razlikovali po spolu i dobi, zemljama podrijetla i rodnim gradovima, materinskim jezicima te jezicima kojima su se služili. Polaznici su bili pismeni i komunicirali su samo na vlastitom materinskom jeziku, rijetko se tko služio bilo kojim europskim jezikom, a svi su vrlo malo razumjeli engleski. Svatko se od njih razlikovao i po razini obrazovanosti, načinu nošenja s novonastalim migrantskim životom, društvenosti i slično.¹¹

Od 12 polaznika 8 su bile žene, a 4 muškarci. Dobne su razlike bile vrlo velike, od 16 do 55 godina: najmlađi je bio šesnaestogodišnji mladić, a najstarija pedesetipetogodišnja žena, dok su ostali polaznici imali raspon godina od 30 do 40.

Među materinskim jezicima polaznika najzastupljeniji je bio arapski (6)¹², no pojavila su se i tri druga jezika: perzijski ili farski (3)¹³, kurdski sorani (2)¹⁴ te tigrinja (1)¹⁵. Polaznici su pristigli iz Iraka (4), Sirije (3), Afganistana (2), Irana (2) i Eritreje (1).

¹⁰ U kontekstu izvođenja nastave latiničnoga opismenjavanja studente će se nazivati učiteljima zbog uloge u kojoj su bili.

¹¹ Najvažnije podatke o biografiji i jezičnoj biografiji polaznika učitelji su dobili od društvenoga partnera. S obzirom na kratkotrajnost tečaja i na jezičnu barijeru učitelji (odnosno autori rada) nisu uspjeli upoznati detaljnu životnu situaciju svakoga polaznika.

¹² Arapski jezik pripada sjevernom ogranku južnosemitske jezične grane semitohamitske (afroazijske) jezične porodice i jako je rasprostranjen: službeni je jezik Maroka, Alžira, Tunisa, Libije, Egipta, Sudana, Libanona, Sirije, Jordana, Iraka i država Arapskoga poluotoka; drugi jezik Berbera u sjevernoj Africi i Kurda na sjeveru Iraka i Sirije te nekih nearapskih plemena u južnom Sudanu, a govori se i u Izraelu, jugozapadnom dijelu Irana i nekim državama središnje Azije. Arapske jezične oaze postoje i u Etiopiji, Somaliji i na istočnoj obali Afrike. Govori ga više od 180 milijuna ljudi, a kao jezik islama prisutan je posvuda gdje žive muslimani (Hrvatska enciklopedija, kraticom HE).

¹³ Standardni je perzijski (*farsi*) služben jezik Irana. Suvremeni perzijski jezik ima puno dijalekata, koji se kao dijalekatski kontinuum protežu od zapada prema istoku: na temelju istočnih dijalekata oblikovao se jezik *dari*, jedan od službenih jezika Afganistana, i *tadžički*, službeni jezik Tadžikistana, no među govornicima farsija, darija i tadžičkoga postoji vrlo velik stupanj uzajamne razumljivosti (HE).

¹⁴ Sorani je južni kurdski, raširen većinom u sjevernom Iraku i sjeverozapadnom Iranu, piše se arapskim pismom (u Iraku je suslužbeni uz arapski, a u Iranu regionalni jezik, no većina je Kurda bar dvojezična, poznaje i jezik zemlje u kojoj živi) (HE).

¹⁵ Tigrinja (tigrinjski jezik) pripada etiopskoj podskupini jugozapadnih semitskih jezika, govori se u Etiopiji i Eritreji, gdje ima nacionalni položaj (u Etiopiji uz amharski), a piše se etiopskim pismom. Kurdski i perzijski pripadaju indoiranskim jezicima (HE).

Najmlađi polaznik tečaja trebao je biti uključen u hrvatsko srednjoškolsko obrazovanje, no to se do tečaja nije ostvarilo. Njegovo se dotadašnje obrazovanje zbog teških uvjeta i preseljenja zaustavilo na šest razreda osnovne škole. Prema uspjehu na tečaju i reagiranju na nove sadržaje i zadatke pretpostavlja se da je slična sudbina zadesila i većinu ostalih polaznika.¹⁶

Osobna se biografija polaznika tečaja razlikovala od osobe do osobe. Svojim se položajem i životnim okolnostima polaznici znatno razlikuju od učitelja, ali ta se razlika nikad nije isticala na tečaju, nego su ju učitelji pokušali nadići. Učitelji su u radu s polaznicima pokazali izuzetan osjećaj empatije i razumijevanja pa su ranjivoj skupini polaznika sadržaje predstavljali strpljivo i pojednostavnjeno.¹⁷

4.2. Učenje i napredak na tečaju

4.2.1. Strategije učenja

U radu s izrazito heterogenom skupinom polaznika s obzirom na prethodno stečena znanja, stupanj obrazovanja i pripadnost različitim kulturama očekivalo se da neće svim polaznicima odgovarati ista metoda poučavanja određenih sadržaja te da će sadržaje usvojiti različitim strategijama.¹⁸ Primjerice, bilježile su se različite strategije pamćenja riječi kod polaznika: prvi su zapisivali značenja ili izgovor riječi na arapskome, drugi su ih pamtili, treći su svaku riječ ponavljali više puta i četvrti je povezivali sa slikovnim materijalom. Vrlo česta metakognitivna strategija učenja bila je postavljanje pitanja, i drugim polaznicima i učiteljima.¹⁹

4.2.2. Afektivne strategije

S obzirom na afektivne strategije učenja, autori rada promatrali su kod polaznika tečaja sljedeće afektivne čimbenike (prema Mihaljević Djigunović 1998): stavove, motivaciju, pojam o sebi, strah, atribucije afekta.²⁰

¹⁶ Budući da su na tečaj došli kako bi učili novi, nepoznati jezik, ondje se o stupnju općega znanja nije moglo zaključivati, no „zbog političke i ekonomske nestabilnosti i progona ta populacija nerijetko ima brojne prekide u tijeku obrazovanja ili nemogućnost pristupa obrazovnome sustavu uopće“ (Podboj 2016: 1).

¹⁷ Učenje je za takvu skupinu polaznika osobito teško jer je iskustvo izbjeglica i tražitelja azila najčešće obilježeno posebno traumatičnim predimigracijskim i postmigracijskim događajima (Podboj 2016). Oni su „prisilni migranti iz konfliktima zahvaćenih zemalja, čija su brojna ljudska prava ugrožena te zato spadaju u posebno ranjivu, u međunarodnom pravu prepoznatu skupinu stranaca u prihvatnim zemljama“ (Đurđević i Podboj 2016: 247).

¹⁸ Bile one više ili manje uspješne, „strategije podrazumijevaju određen način djelovanja pojedinog učenika kako bi se poboljšao proces učenja jezika“ (Matić 2016: 56).

¹⁹ Polaznici su jedni od drugih tražili pomoć s obzirom na nedostatak zajedničkoga jezika s učiteljima. Tako se uspostavljao suradnički odnos između učitelja i učenika koji su se našli u ulozi posrednika i pomoćnika u nastavi.

²⁰ Čimbenici koji će se navesti u nastavku izrazito su individualne naravi, teško se mogu poopćiti, a gotovo su uvijek ovisni o situaciji u kojoj se promatraju, što na koncu otežava ili gotovo onemogućava njihovo mjerenje (Matić 2016). O afektivnim čimbenicima v. Mihaljević Djigunović (1998).

Stavovi – Stavovi s kojima su polaznici došli na tečaj razlikovali su se, a jednako su im tako drugačija bila očekivanja nakon svake održane nastave jer su tada porasla njihova očekivanja o vlastitom napretku, o povezanosti s grupom, o zainteresiranosti za sadržaje i slično. Na tečaju je vladala ugodna atmosfera i odnos poštovanja prema polaznicima, zbog čega su se polaznici osjećali prihvaćeno i zadovoljno. Također je postojao odnos poštovanja prema učiteljima, o čemu svjedoče polaznikovo prisustvovanje nastavi i bespogovorno obavljanje svih zadataka. Iz učiteljske perspektive stječe se dojam kako su polaznici imali pozitivne stavove o zajednici i hrvatskome narodu.²¹

Motivacija – Polaznici su uglavnom krenuli na tečaj zbog vanjske motivacije, potrebe da nauče pismo koje im je svakodnevno pred očima, a koje zbog mnogih razlika u odnosu na svoj materinski jezik i svoje pismo ne razumiju. Također su bili zainteresirani za tečaj zbog uklopne motivacije. Učitelji su pak prepoznali i unutarnju motivaciju: kada su im odškrinuta vrata novoga jezika i novoga svijeta, polaznici imigranti razvili su želju za što veće učenje. Više nego natjecateljska kod polaznika tečaja bilježila se suradnička motivacija: tijekom cijeloga tečaja polaznici su si međusobno pomagali ostvariti isti cilj, usvojiti latinično pismo.

Pojam o sebi – Učiteljima je bilo vrlo važno da nijedan polaznik ne izgradi negativno poimanje sebe zbog mogućih poteškoća u učenju. Za učitelje uspjeh nije bio jedino točno usvojeno gradivo, već se kao pozitivno uzimao napredak u bilo kojemu pogledu: pozitivan dojam učitelji su poticali pohvaljujući disciplinu, marljivost, ulaganje truda, redovito ponavljanje.²² Učitelji su uvijek nastojali pronaći barem nešto točno u obilju pogriješka raznih vrsta kako se ne bi neuspjesi doživjeli osobno i kako ne bi negativni dojam ostavio dugoročan trag. Dakle, pozitivni su komentari bili od presudne važnosti u ovladavanju hrvatskom latinicom kod ranjive skupine polaznika.

Strah od jezika – Polaznici su rijetko pokazivali strah od jezika, iako je većini hrvatski doista bio prvi strani jezik koji uče.²³ Unatoč tomu vrlo su dobro reagirali i učitelje iznenadili kada su se ohrabрили postaviti pitanja koja su im se nametala tijekom obrade pojedinih sadržaja. „Učenici s niskim stupnjem straha uspješniji su u oblicima nastave koji uključuju raspravu i otkrivanje“ (Mihaljević Djigunović 1998: 54): upravo su tako polaznici kod kojih nije postojao strah lakše svladavali gradivo, o njemu su i promišljali te čak postavljali pitanja.

Atribucije – Većina je polaznika tečaja bila uspješna u učenju. U radu polaznika nije nedostajao trud, a bile su vidljive i različite sposobnosti s kojima su tečaj zapo-

²¹ Za stavove polaznika tečaja o učiteljima, materijalima i prostoru održavanja tečaja v. poglavlje 7. U dosadašnjim se istraživanjima stavova i motivacije za učenje stranih jezika razlikuje više vrsta stavova u koje među ostalim ulaze ne samo stavovi prema nastavi i nastavniku stranog jezika već i prema zajednici i narodu čiji se jezik uči (Mihaljević Djigunović 1998).

²² Prilikom ispravljanja domaćih zadaća učitelji su svakomu polazniku pojedinačno pokazivali ispravljene stavke uz objašnjenja zbog čega su pogrešne, a usporedno su polaznike pohvaljivali za nešto u čemu se ogledao napredak.

²³ O strahu od jezika v. Mihaljević Djigunović 2002.

čeli. Učitelji su uvijek nastojali prilagoditi težinu zadataka mogućnostima polaznika, jednako kao i neprestano im biti pri ruci ako zatrebaju bilo kakvo dodatno pojašnjenje. Kada se pojedini zadatak rješavao, uspješno ili neuspješno, pojavljivali su se određeni osjećaji, bilo je tu sreće zbog točnoga odgovora koja je mogla biti plod nasumično pogođenoga rješenja ili se pak pojavljivao ponos jer se nešto usvojilo.

Katkada su se pojavljivali i negativni osjećaji, primjerice nakon više uzastopnih pogriješaka bilo je vidljivo da polaznicima nije svejedno te da svoj neuspjeh već počinju doživljavati pretjerano negativno. Jednako tako, kada su bili usmjereni na neuspjeh, često je bilo prisutno samookrivljanje. Dok će jednima neuspjeh biti poticaj da učenje shvate ozbiljnije, druge će samo potaknuti na odustajanje – što se sve može povezati i s prethodnim kategorijama kao što su pojam o sebi, stavovi ili motivacija.

4.2.3. *Napredak i doprinos nastavi*

U spomenutom *Opisu polaznika*, u kojemu su učitelji također zapisivali napredak polaznika, on se vrjednovao u više kategorija: početna situacija, trud i organizacija posla, sudjelovanje i motivacija, sposobnost uspostavljanja kontakata, usporedba početne situacije s konačnom.

Uz različitu početnu situaciju kod polaznika velik su utjecaj imali i nabrojeni afektivni čimbenici te individualne osobine ličnosti. Bez obzira na to svi su polaznici ostvarili sve ishode tečaja.²⁴

Polaznici su jedni s drugima surađivali, no više od toga rad je i zalaganje jednoga potaknulo i druge na veću aktivnost.²⁵ Primjerice, na posljednjem satu prilikom ponavljanja svih slova jedan bi polaznik neprestano uz ponovljeno slovo navodio riječ koja bi počinjala tim slovom, a poslije su se tomu priključili i ostali polaznici. Svi su polaznici surađivali kada su, također na posljednjem susretu, zajedno trebali složiti riječi od kockica sa slovima hrvatske abecede.

U poučavanju hrvatskoga pisma učitelji su često uključivali toponime i antroponime iz dijelova svijeta odakle su potjecali polaznici ne ograničavajući poučavanje isključivo na sebi poznat prostor. Spominjanjem polaznicima poznatih mjesta ili dragih imena stvara se ugodna radna atmosfera u kojoj se polaznici osjećaju vrijedno te potaknuti da izraze još pokoji, njima važan detalj uspoređujući ga s onime što čuju od učitelja. Osim što su polaznici željeli da se njihova kultura i jezik afirmiraju na tečaju, nakon nekoliko su održanih sati pokazivali iznimnu želju za komunikacijom. Unatoč ograničenju zbog nedostatka zajedničkoga jezika, komunikacija na nastavi je redovito bila ostvarena gestikulacijom, pisanjem, crtanjem, prevođenjem pomoću računalnih prevoditelja, privatnim fotografijama polaznika i slično.

²⁴ Za ishode tečaja v. poglavlje 5.

²⁵ Često je u nastavi praktično „omogućivati boljim učenicima da pomažu drugima i osjećaju se korisno te u proces poučavanja uključiti one učenike koji su po zanimanju nastavnici ili pedagozi“ (Đurđević i Podboj 2017: 257).

Kako bi polaznici spoznali koliko su i sami važan dio nastave na tečaju, učitelji su im na posljednjem terminu podijelili obrasce za vrjednovanje pa ih zamolili da na vlastitom jeziku iznesu svoje viđenje nastave, poučavanja i učitelja.²⁶ Rezultati vrjednovanja pokazali su zadovoljstvo tečajem, što su učitelji i prepoznali u redovitom pohađanju tečaja, želji za učenjem, opuštenoj atmosferi i pokazivanju radosti zbog postignuća.

5. Nastavne metode i materijali

U ophođenju s polaznicima tečaja vodilo se računa o činjenici da su oni društveno ranjiva skupina. Stoga je ono bilo obzirno, odgovorno i puno poštovanja. Cilj je tečaja prije svega bio staviti čovjeka, odnosno pojedinca na prvo mjesto, a jezična sastavnica i jezični sadržaj tečaja bili su u službi poštovanja i prihvaćanja same osobe, čime se dodatno poticala spremnost polaznika na rad i motiviranost za učenje.

Na početku projekta postavljeno je ukupno šest očekivanih ishoda tečaja:

- prepoznavanje i razumijevanje hrvatskih glasova koji se slušaju (slušanje, odnosno usmeno primanje)
- prepoznavanje i razumijevanje hrvatskih glasova koji se čitaju (čitanje, odnosno pismeno primanje)
- izgovaranje hrvatskih glasova (govorenje, odnosno usmena proizvodnja)
- zapisivanje hrvatskih glasova (pisanje, odnosno pismena proizvodnja)
- poznavanje hrvatske abecede (metajezično znanje)
- uspostavljanje osnovne komunikacije na hrvatskome jeziku.

Pri ostvarivanju navedenih ishoda prednost je dana slušanju i govorenju kao važnijim djelatnostima bez kojih ne bi bilo moguće ostvariti čitanje i pisanje. U skupini polaznika najuspješnije je bilo usvajanje osnovne komunikacije na hrvatskome jeziku, dok je poznavanje hrvatske abecede bilo slabije usvojeno. Preostala četiri ishoda bila su usvojena dijelom na zadovoljavajućoj, a dijelom na prihvatljivoj razini.

Od nastavnih metoda učitelji su se služili onima koje imaju najviše učinka u ovladavanju jezikom na temelju primanja i proizvodnje, ponajprije u usvajanju govorenoga jezika, jer su polaznici bili na različitom stupnju pismenosti na materinskom jeziku, te su kratko i(li) neredovito bili uključeni u obrazovni sustav. Metode su rada polazile najprije od slušanja i izgovaranja prema zadanome modelu, ponavljanja dok se ne bi postigao uspješan ili prihvatljiv izgovor, zatim zapisivanja pojedinih slova ili riječi i uvježbavanja njihova pisanja te od prepisivanja određenih slova, riječi ili rečenica radi poboljšavanja motorike pisanja i usvajanja latiničnoga pisma. Čitanje, oponašanje osnovnih dijaloga pri upoznavanju, predstavljanje i izražavanje raspoloženja te uvođenje diktata kao nastavne metode koja se pokazala istodobno zahtjevnom i probitačnom ponudili su polaznicima prostor za dodatni napredak u njihovim nastojanjima da što uspješnije ovlada-

²⁶ „U nas se u posljednje vrijeme dosta pozornosti pridaje učeničkim pogledima na učenje i nastavu. Vjerojatno je jedan od razloga i svijest, s jedne strane, o važnosti učeničkih stavova a, s druge, o tome kako zapravo malo znamo o prirodi tih stavova“ (Mihaljević Djigunović 2007: 105).

ju gradivom koje su učitelji za njih iz tjedna u tjedan pripremali. To se gradivo temeljilo na zadacima različitoga tipa. Učenje pisma moguće je jedino u kontekstu, riječi, rečenici pa se ono događalo istovremeno s učenjem leksika. Osim toga nastavne su jedinice u većoj ili manjoj mjeri uključivale osnovnu usmenu komunikaciju na hrvatskome jeziku. Na kraju tečaja svi su polaznici vladali predstavljanjem i pozdravljanjem.

Učitelji su kao glavni sastavljači materijala bili odgovorni za što uspješnije osmišljavanje, organizaciju i prilagodbu gradiva. Nisu za to imali čvrst oslonac u literaturi, što im je omogućilo veliku slobodu u osmišljavanju vlastitih materijala, pri čemu je njihova kreativnost dolazila do punoga izražaja. Tako su i zadaci, kako je tečaj odmi-cao, postajali sve raznovrsniji.

5.1. Organizacija nastave

Tečaj latiničnoga opismenjavanja odvijao se tijekom sedam uzastopnih tjedana uz stanku za vrijeme božićnih i novogodišnjih blagdana. Prije svakoga susreta s polaznicima učitelji su se sastajali s društvenim partnerom kako bi pripremili sve potrebno za sat. Nastava je na tečaju prema planu trajala od 9:30 do 12:00 sati svaki četvrtak. Termin je bio podijeljen na tri dijela od 45 minuta između troje učitelja, uz dvije stanke od pet minuta. Na prvom se satu ponavljalo gradivo od prethodnoga susreta, dok je drugo dvoje učitelja pregledavalo domaće zadaće. Na drugom se satu obrađivalo novo gradivo i utvrđivalo naučeno. Na zadnjem se satu također obrađivalo novo gradivo ili se ponavljalo, ovisno o učiteljevoj procjeni, a u sintezi ili završnom dijelu sata obrađivao se prigodni kulturološki sadržaj i zadavala zadaća za sljedeći put.

Prije početka izvođenja tečaja dogovoren je raspored rada po tjednima, a prije svakoga termina određeno je koji će učitelj držati koji dio nastave. Kako bi redosljed sati bio što ujednačeniji, određeno je da će se učitelji izmjenjivati.

Tablica 1: Raspored rada po tjednima

Raspored rada po tjednima	
Datum	Sadržaj
1. tjedan	a, e, i, o, u ; smjer čitanja i pisanja; riječi <i>ime, prezime, država, grad</i> ; predstavljanje (<i>Kako se zovete? Ja sam...</i>)
2. tjedan	m, n, nj
3. tjedan	l, j, lj, v, f, r ; diktat; sv. Nikola
4. tjedan	p, b, t, d, k, g, h
5. tjedan	s, š, z, ž ; pozdravi; glavni brojevi 1–10; pozdravljanje (<i>Kako si? Dobro/Loše/ Tako-tako</i>); Božić
6. tjedan	c, č, ć, dž, đ
7. tjedan	sumiranje gradiva, ponavljanje, predstavljanje (<i>Zovem se..., Dolazim iz..., Živim u..., Imam... godina</i>), interaktivno ponavljanje kroz igru

Prvi tjedan započeo je s predstavljanjima, upućivanjem u latinični smjer pisanja, prepoznavanjem imena polaznika, imena država i gradova iz kojih polaznici dolaze na hrvatskom latiničnom pismu i obrađivanjem vokala. Drugi tjedan obrađivali su se zvonačnici ili sonanti *m, n, nj* s posebnim naglaskom na nepčani nosnik *nj* kao složeni glas. Treći tjedan, uz zatvornike ili konsonante *l, j, lj, v, f, r*, uveden je kulturološki sadržaj vezan uz blagdan svetoga Nikole i nova nastavna metoda, diktat. U četvrtom tjednu obrađivani su šumnički parovi zapornika ili okluziva u opoziciji prema zvučnosti (*p* i *b*, *t* i *d*, *k* i *g*) i tjesnačnik ili frikativ *h*. Tjedan uoči Božića obradio se kulturološki sadržaj s božićnom temom, tjesnačnici ili frikativi *s, š, z, ž*, produbljena je ovladanost vještinom pozdravljanja i vođenja kraćih dijaloga te su utvrđeni glavni brojevi do deset. Pretposljednji tjedan tečaja i prvi termin u novoj kalendarskoj godini bio je posvećen učenju i što uspješnijem usvajanju slivenika ili afrikata *c, č, ć, đ, dž*. U posljednjem tjednu nastave stavljen je naglasak na ponavljanje dotada usvojenih sadržaja i uvježbavanje korisnih fraza, a nastava je zaključena interaktivnim ponavljanjem ukupnoga gradiva pomoću igre.

Dobro se prihvaćenim u poučavanju, a na to se u izradi silaba posebno pazilo, pokazalo poučavanje glasova prema sličnosti u pisanju, a ne prema sličnosti u izgovoru. Tako je glas *c* obrađivan zajedno s glasovima *č* i *ć*, a ne s glasovima *f* i *h* s kojima je izgovorno sličniji.

Isto su se tako sustavno uključivale riječi zajedničkoga sastava hrvatskoga i arapskoga jezika, što se pokazalo višestruko korisnim.²⁷

5.2. Nastavni materijali

Dio su nastavnih materijala bili raznovrsni izvorni zadaci, a iz literature su preuzeti zadatci za uvježbavanje motorike i načina pisanja velikih tiskanih slova, za što je poslužila točkalica S. Majdandžić-Gladić (2011). Primjerima velikih tiskanih slova dodana su i mala tiskana slova. U članku C. Shaughnessy (2016) posebno je naznačeno kako se, prilikom poučavanja polaznika koji govore jezikom čiji pisani izraz ne postoji te onih govornika koji su pismeni samo na materinskom jeziku, koristio font *Comic Sans*. Glavni je argument za to da mala tiskana slova u *Comic Sansu* najviše nalikuju rukom pisanim slovima.²⁸

Bez obzira na to koje se slovo obrađivalo, uvijek se polazilo od točkalice na kojoj su polaznici uvježbavali pisanje pojedinoga slova. Slijedili su različiti tipovi zadataka:

²⁷ To je vjerojatno i najvažnije od čega krenuti kada ne postoji jezik posrednik, a nastavnik i učenici ne vladaju jezikom onoga drugoga. U toj situaciji iznimno je važno početi od riječi koje ti jezici dijele, makar i posredno, jer dati do znanja osobi koja se poučava da poznajemo barem mali dio leksika njezina materinskoga jezika otvara prostor za veće razumijevanje i poštovanje i na kulturnoj i na osobnoj razini, doprinosi povezanosti i motivaciji te stavlja učenika na prvo mjesto.

²⁸ Primjerice: „Slova *a* i *g* u *Comic Sansu* sličnija su onomu kako pišemo rukom nego ostali fontovi koji se koriste ovim oblicima slova: *a g*” (Shaughnessy 2016: 5, prijevod autora rada). U izvorniku: „The letters: *a* and *g* in *Comic Sans* are more like how we write than other fonts which use these forms of the letters: *a g*“.

dopunjavanje riječi traženim slovom, uz što bi obavezno stajao odgovarajući pikto-gram; podcrtavanje traženoga slova na temelju slušanja; povezivanje pojma s traže- nom riječju; prepisivanje slova, riječi, rečenica i dijaloga radi poboljšanja motorike pisanja; sastavljanje riječi od premetnutih slova i slogova, upotreba diktata (diktat sa sprječavanjem pogriješaka); čitanje riječi i kratkih dijaloga prema modelu. Zadatke su činili i interaktivno ponavljanje pomoću igre, što je osmišljeno za posljednji susret s polaznicima. Radilo se o igri *Boggle* iz koje su preuzete kockice sa svim slovima hrvatske abecede: kada bi pročitali mini-dijaloge s ploče, polaznici su trebali od kockica sa- staviti pojedinu repliku mini-dijaloga. Igrala se i kartaška igra *Uno*, koja je s obzirom na zabavnu komponentu dodatno pridonijela povezanosti učitelja s polaznicima.

5.3. Primjena kulturoloških sadržaja

Tečaj je omogućio polaznicima da naprave prvi korak prema uključivanju u novu okolinu i društvo unutar kojega traže ili su dobili azil jer je poznavanje latiničnoga pisma osnovni preduvjet za bilo kakvo buduće sudjelovanje i napredovanje i u jezič- nom i u kulturološkom smislu. Iako se jezični vid nametnuo kao važniji, pozornost je posvećena i kulturološkim sadržajima, imajući na umu osjetljivost velikoga broja tema.

Krenulo se od pretpostavki koje su u kulturi polaznika tabui, kao što je izbjegava- nje muško-ženskih dodira. Ipak, u ovom slučaju nije bilo prepreka prilikom primjeri- ce rukovanja jedinoga muškoga učitelja s polaznicama, a što je tečaj više odmicao, to je prisnost između učitelja i polaznika, bez obzira na spol, rasla.

Uključivanjem leksema *svinjetina*, *pivo* i *vino* pridala se pozornost važnosti po- znavanja tih riječi s obzirom na vjeroispovijest polaznika. Polaznici su se upoznali s običajima obilježavanja blagdana sv. Nikole i Božića. Zanimljivo je kako su različito reagirali na spomenute blagdane. Dok je sv. Nikola dočekan sa zanimanjem i nescri- venim interesom te je bio vrlo dobro prihvaćen, Božić i sve povezano s božićnom te- matikom dočekano je s blagom nezainteresiranošću i dozom rezerviranosti.

Jedino što se pokazalo neprikladnim u poučavanju bila je lična zamjenica ko- jom su se učitelji obraćali polaznicima. Obraćanje s *Vi* ispočetka je vjerojatno zbu- nilo polaznike jer upućuje na množinu. Čini se da se na početku trebalo obraćati polaznicima s *ti*. Dakako da se poslije u tečaju dogodio spontani prijelaz na *ti*, ali su upute u zadacima ostavljene u drugom licu množine, što i jest najpogodnije za razumijevanje.

6. Poteškoće u ovladavanju hrvatskom fonologijom

Za vrijeme tečaja većina je polaznika pokazivala veći ili manji stupanj usvo- jenosti sadržaja u odnosu na cjelokupno gradivo. Općenito je svaki polaznik imao poteškoća s određenim dijelom gradiva, a kod pojedinih je polaznika to bilo izraženije.

6.1. Pisanje

Prvo što se moglo primijetiti, posebno u prvim ispravljenim zadaćama, bilo je pisanje razmaka između riječi i pisanje interpunkcija.

Razmak – Jedan dio polaznika nije stavljao razmak između riječi, čak ni u zadacima prepisivanja rečenica, jer nisu imali osviješteno postojanje granice između riječi.

Interpunkcija – Polaznici su imali poteškoća s interpunkcijom jer ju nisu shvaćali kao sastavni dio pisanja. Pri tome je, radi boljšeg razumijevanja osnovnih interpunkcijskih znakova na kraju rečenice poput točke, upitnika i uskličnika, iskorištena intonacija za njihovo ostvarivanje kako bi se polaznicima približilo njihovo značenje.

Slovo j – Bilo je problema s pisanjem malih tiskanih slova *j*, *nj*, *lj*, i to kod osvješćivanja činjenice da se zavijutak kod *j* u sva tri slučaja piše ispod crte, a ne u ravnini s ostalim slovima.

Dvoslovi – Problematični su bili i dvoslovi ili digrafi. Jedna je poteškoća bila poimanje dvoslova kao jednoga slova, što se posebno odnosi na *dz*, jednako kao i pisanje dvoslova *lj* i *nj*. Pojavila se i poteškoća u razlikovanju poluvelikih i velikih slova. Naime, u pisanju na početku riječi koje počinju velikim slovom, dvoslovi zapravo počinju poluvelikim slovima, budući da drugi član dvoslova ima lik maloga slova, odnosno da se piše *Lj* i *Nj*, a ne *LJ* i *NJ*.

Dijakritički znakovi – Pisanje dijakritičkoga znaka na nepčanicu *ć* bilo je također problem jer su često bili u različitom smjeru u odnosu na ono kako je propisano hrvatskim pravopisom. U diktatu su polaznici često zamjenjivali dijakritički znak prednepčanika *č* i nepčanika *ć*.

6.2. Govorenje

U izgovoru pojedinih glasova bilo je više poteškoća.

6.2.1. Otvornici

Stražnji otvornici – Velik je problem prilikom učenja otvornika ili vokala bilo razlikovanje i izgovaranje *o* i *u* jer arapski, jezik kojim se većina polaznika služila ili je bila s njime upoznata, nema u svojem fonemskom sustavu glas *o*.

Nepčani otvornici – Problem je pričinjavalo i nerazlikovanje otvornika *e* i *i*, što se dijelom može pripisati nepostojanju glasa *e* u fonemskom sustavu arapskoga, a dijelom i utjecaju engleskoga jezika.

6.2.2. Zatvornici

Zvonačnik v – Neki su polaznici imali poteškoća u razlikovanju usnenozubnika *v* i *f* na početku riječi. Primjerice, jedna je polaznica učestalo izgovarala **f*rtić umjesto *v*rtić.

Usneni zapornici – Dio polaznika imao je poteškoća s izgovaranjem i slušanjem bezvučnoga zapornika *p* jer u arapskom sustavu glasova glas *p* nije fonem. Međutim, jedan dio polaznika ipak je bez poteškoća izgovarao glas *p* i u slučajevima kada se on

nalazio na početku riječi, razlikujući ga od *b*. Možda je na njih utjecala duljina boravka i svakodnevni susret s hrvatskim, a možda velika spremnost i motiviranost za što uspješnije usvajanje gradiva, ili kombinacija tih dvaju čimbenika.

Nepčani zvonačnici – Polaznici su imali poteškoća s izgovorom i razlikovanjem nepčanih zvonačnika *nj* i *lj*.

Nepčani šumnici – Djelomično je bilo poteškoća i s razlikovanjem zubnika *c*, *s* i *ž* te zvučnoga nepčanika *đ* i prednepčanika *ž*.

7. Korisničko vrjednovanje

Na kraju tečaja njegovi su korisnici, tj. polaznici koji su učili hrvatsku latinicu, vrjednovali svakoga učitelja, materijale koji su im pripremljeni, prostor održavanja tečaja i vlastiti napredak. U sklopu kolegija unutar kojega je tečaj proveden studenti su također trebali ocijeniti zadovoljstvo odnosom s društvenim partnerom, kolegijem te svojim postignućima.

Tekst vrjednovanja za polaznike tečaja napisan je sažeto i jasno, a postavljena pitanja bila su otvorenoga tipa. Posredstvom društvenoga partnera tekst je preveden na materinski jezik svakoga polaznika. Ocjene su se iskazivale broјčano na ljestvici od jedan do pet.

Učitelji – Svih troje učitelja ocijenjeno je najvišom ocjenom. Komentari o radu učitelja bili su sljedeći:

1. *Pomogla mi je da riješim zadaće.*
2. *Način na koji nas uči hrvatski jako nam pomaže u kratkom vremenu.*
3. *Dobila sam puno od načina na koji ona poučava hrvatski.*
4. *Naučila sam puno riječi na jednostavan način.*

Materijali – Materijali su ukupno ocijenjeni ocjenom vrlo dobar, a nije bilo dodatnih komentara.

Prostor – Za prostor su polaznici ustvrdili da je nedovoljno velik i da je za učitelje, koji se povremeno istodobno kreću u njemu, kao i za učenike, neprikladan. Međutim, to nije istaknuto kao velik nedostatak, nego kao uzgredna primjedba.

Najveći uspjeh – Pitanje o onom što su polaznici smatrali svojim najvećim uspjehom u sklopu tečaja donijelo je najzanimljivije odgovore, primjerice:

1. *Znam malo više i malo bolje razumijem hrvatski jezik. Jezik je prekrasan, sviđa mi se i želim ga govoriti iz dubine svoga srca.*
2. *Mogu bolje čitati riječi na hrvatskom, mogu malo bolje razumjeti značenje riječi, mogu se bolje snalaziti u životu nego prije.*
3. *Bio je jako dobar tečaj i jako cijenim to što ste nas poučavali i pomogli nam da bolje razumijemo hrvatski.*

Polaznicima su na posljednjem susretu uručene potvrde o završenom tečaju. Iako su potvrde bile prigodne (nisu mogle biti službene), smatralo se važnim nagraditi ustrajnost i redovitost polaznika.

8. Zaključak

Sudionici u projektu *Tečaj latiničnoga opismenjavanja za tražitelje azila i azilante* bili su izrazito zadovoljni postignutim, a nadasve ponosni na sve što je pridonijelo da ovaj u mnogočemu pionirski projekt uspije. Naime, projekt je bio iskorak u nešto novo. Teorijski je okvir postavkama društveno korisnoga učenja postojao i s njime su se studenti kolegija *Hrvatski kao ini i društveno korisno učenje* tijekom prvoga dijela teorijske nastave upoznali, ali je uspješnost provedbe projekta i izvođenja tečaja bila nepredvidiva. Poteškoće u poučavanju i sastavljanju materijala često su se otklanjale na samoj nastavi, a da bi do njih što rjeđe dolazilo, bilo je potrebno sastajati se i studiozno pripremati rješavajući svaki problem zajedno, što je bio i početni cilj kolegija.

Korist ovoga kolegija za studente koji su u njemu imali ulogu učitelja hrvatskoga kao inoga jezika bila je višestruka. Ne samo da su se mogli okušati u ulozi predavača već su stekli jedinstveno iskustvo u radu s ranjivom skupinom i koristili sve znanje stečeno tijekom studija, a otkrili su i vještine za koje nisu ni znali da ih posjeduju.

Kao važno naslijeđe projekta ostaju plan rada, pripreme za izvođenje nastavnih aktivnosti i nastavni materijali, s mogućom primjenom za buduće predavače koji će se poželjeti okušati u ovome području.

Postoji velika potreba da se nastavi s ovakvom vrstom tečaja, za što se autori ovoga rada nadaju da će se dogoditi, bilo da će to činiti njihovi kolege, bilo da će to činiti oni sami.

Literatura

- Bringle, Robert G., Julie A. Hatcher. 1996. „Implementing Service Learning in Higher Education“. *The Journal of Higher Education* 67: 221–239.
- Đurđević, Ranka, Martina Podboj. 2016. „Izbjeglice kao posebna kategorija učenika inog jezika“. *Strani jezici: časopis za primijenjenu lingvistiku* 45 (3-4): 245–261.
- Hrvatska enciklopedija (HE). (s. a.). Preuzeto 27. prosinca 2021. s <http://www.enciklopedija.hr/>.
- Institut za migracije i narodnosti (IMIN). 2016. *Integracija migranata u Europskoj uniji s osvrtom na Hrvatsku: Strateška polazišta Instituta za migracije i narodnosti*. Zagreb: Institut za migracije i narodnosti. Preuzeto 27. prosinca 2021. s http://www.imin.hr/c/document_library/get_file?uuid=8aa80cd9-f191-4f01-b4cb-a302b8d14a0d&groupId=10156.
- Jacoby, Barbara. 2014. *Service-Learning Essentials. Questions, Answers and Lessons Learned*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Majdandžić-Gladić, Snježana. 2011. *Abeceda točkalica – vježbenica za predškolce i prvi razred osnovne škole*. Preuzeto 27. prosinca 2021. s <http://www.zlatnadjeca.com/2011/06/abeceda-tockalica.html>.
- Matić, Ivana. 2016. „Odnos strategija učenja i afektivnih čimbenika u učenju stranih jezika“. *Strani jezici: časopis za primijenjenu lingvistiku* 44 (1): 54–66.

- Mihaljević Djigunović, Jelena. 1998. *Uloga afektivnih faktora u učenju stranog jezika*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Mihaljević Djigunović, Jelena. 2002. *Strah od stranog jezika: kako nastaje, kako se očituje i kako ga se osloboditi*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Mihaljević Djigunović, Jelena. 2007. „Afektivni profil, aspiracije i zadovoljstvo nastavom engleskoga jezika kod hrvatskih učenika“. *Metodika: časopis za teoriju i praksu metodikâ u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi* 8 (14): 104–114.
- Mikelić Preradović, Nives. 2009. *Učenjem do društva znanja: teorija i praksa društveno korisnog učenja*. Zagreb: Zavod za informacijske studije.
- Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti (MOBMS). 2009. *Nacionalni program za mlade od 2009. do 2013. godine*. Preuzeto 27. prosinca 2021. s <http://www.europski-fondovi.eu/content/nacionalni-program-za-mlade-od-2009-2013-godine>.
- Ministarstvo unutarnjih poslova (MUP). 2021. *Statistički pokazatelji tražitelja međunarodne zaštite do 30.9.2021.* Preuzeto 27. prosinca 2021. s <https://mup.gov.hr/pristup-informacijama-16/statistika-228/statistika-trazitelji-medjunarodne-zastite/283234>.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (MZOS). 2014. *Odluka o programu učenja hrvatskoga jezika, povijesti i kulture za azilante i strance pod supsidijarnom zaštitom radi uključivanja u hrvatsko društvo*, *Narodne novine* 154/2014.
- Podboj, Martina. 2016. „Važnost osiguravanja tečajeva hrvatskog jezika za izbjeglice i tražitelje azila kao posebno ranjive skupine stranaca u RH“. VI. *HIDIS – Šesta međunarodna konferencija hrvatskog kao drugog i stranog jezika*, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu (knjižica sažetaka za izlaganja).
- Shaughnessy, Colleen. 2016. „Working with Preliterate and Non-Literate Learners“. Preuzeto 27. prosinca 2021. s <http://springinstitute.org/wp-content/uploads/2016/01/Working-with-Preliterate-and-Non-Literate-Learners.pdf>.
- Sigmon, Robert L. 1979. „Service-learning: Three Principles“. *Synergist* 8 (10): 9–11.
- Stanton, Timothy, Dwight Giles i Nadinne Cruz. 1999. *Service-Learning: A Movement's Pioneers Reflect on Its Origins, Practice and Future*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tecilazić Goršić, Ana. 2017. „Socijalna integracija azilanata i izbjeglica u hrvatsko društvo“. *Ljetopis socijalnog rada* 24 (3): 437–451.
- The UN Refugee Agency (UNHCR). 1951. *Konvencija i protokol o statusu izbjeglica*. Preuzeto 27. prosinca 2021. s https://www.unhcr.org/hr/wp-content/uploads/sites/19/2018/11/konvencija_1951.pdf.
- The UN Refugee Agency (UNHCR). 2021. *The Global Report 2020*. Preuzeto 27. prosinca 2021. s <https://www.unhcr.org/the-global-report.html>.
- Zakon o međunarodnoj i privremenoj zaštiti*. 2015. *Narodne novine* 70/2015. Preuzeto 27. prosinca 2021. s <https://mup.gov.hr/gradjani-281562/moji-dokumenti-281563/stranci-333/zakon-o-medjunarodnoj-i-privremenoj-zastiti/653>.

Croatian as a second and foreign language and service learning: Latin script literacy course for asylum seekers and refugees

The topic of this paper is a one-semester service learning project, the Latin script literacy course for asylum seekers and refugees. It took place during the course *Croatian as a second and foreign language and service learning* at the Department of Croatian Language and Literature, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Zagreb. The seven-week course was designed for a group of refugees and asylum seekers who did not know the Croatian Latin script or Croatian language. After the integration policy in Croatia review, this paper describes goals, phases, and beneficiaries, as well as, course teaching strategies, assignment types, and difficulties for the participants. Upon finishing the course, asylum seekers and refugees have fewer difficulties taking part in Croatian language courses, which was one of the key motives behind the project.

Keywords: *Croatian as a second and foreign language, service learning, Latin script literacy, asylum seekers and refugees, vulnerable group of students*