

Emocionalni aspekt integracije djece izbjeglica u osnovne škole u Hrvatskoj

Lizović, Iva

Master's thesis / Diplomski rad

2020

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:780974>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-09**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

FILOZOFSKI FAKULTET

ODSJEK ZA PEDAGOGIJU I ODSJEK ZA ETNOLOGIJU I KULTURNU
ANTROPOLOGIJU

**EMOCIONALNI ASPEKT INTEGRACIJE DJECE IZBJEGLICA U
OSNOVNE ŠKOLE U HRVATSKOJ**

Diplomski rad

Iva Lizović

Zagreb, 2020

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju i odsjek za etnologiju i kulturnu antropologiju

**EMOCIONALNI ASPEKT INTEGRACIJE DJECE IZBJEGLICA U OSNOVNE
ŠKOLE U HRVATSKOJ**

Diplomski rad

Iva Lizović

Mentor: dr.sc.Jelena Marković

Komentor: dr.sc. Marija Bartulović

Zagreb, siječanj 2020

Izjavljujem pod punom moralnom odgovornošću da sam diplomski rad „Emocionalni aspekt integracije djece izbjeglica u osnovne škole u Hrvatskoj“ izradila potpuno samostalno uz stručno vodstvo mentorice dr.sc. Jelene Marković i komentorice dr.sc. Marije Bartulović. Svi podaci navedeni u radu su istiniti i prikupljeni u skladu s etičkim standardom struke. Rad je pisan u duhu dobre akademske prakse koja izričito podržava nepovredivost autorskog prava te ispravno citiranje i referenciranje radova drugih autora.

Vlastoručni potpis studenta

SADRŽAJ

| | |
|--|----|
| 1. UVOD..... | 3 |
| 2. METODOLOGIJA..... | 7 |
| 2.1. Promatranje sa sudjelovanjem..... | 8 |
| 2.2. Autoetnografija..... | 9 |
| 2.3. Refleksivni dnevnik..... | 10 |
| 3. MIGRACIJE I IZBJEGLIČKA KRIZA..... | 12 |
| 3.1. Europska izbjeglička kriza..... | 13 |
| 4. INTEGRACIJA..... | 16 |
| 4.1. Integracija djece izbjeglica u školama..... | 19 |
| 4.2. Škole i školska klima u arapskom svijetu..... | 23 |
| 4.3. Ključni oblici pravne zaštite vezani uz djecu, migracije i razmještenost..... | 27 |
| 5. EMOCIJE..... | 30 |
| 5.1. Povezanost školske klime i kulture i emocija..... | 38 |
| 6. EMOCIONALNA KLIMA KAO FAKTOR INTEGRACIJE DJECE IZBJEGLICA..... | 41 |
| 6.1. Strah..... | 43 |
| 6.2. Suosjećanje..... | 47 |
| 7. ZAKLJUČAK..... | 51 |
| 8. POPIS LITERATURE..... | 53 |

1. UVOD

Tema za ovaj diplomski rad nametnula mi se već prilikom odrađivanja školske stručne prakse u jednoj od zagrebačkih osnovnih škola. Moj, kao i zadatak ostalih studenata koji su odlučili na ovaj način sudjelovati, bio je asistencija u nastavi djetetu izbjeglici. Većina djece koja su išla u školu bila su mi poznata, viđala sam se s njima volontirajući u Prihvatilištu za tražitelje azila u Zagrebu. Tijekom nekoliko mjeseci asistirala sam više djece, uglavnom šestog i sedmog razreda osnovne škole. Iako sam pouzdano znala za neku od djece da mogu pratiti gradivo određenih predmeta, a za druge da zaista ne mogu, činilo se da je njihova motivacija za dolazak u školu više ovisila o emocionalnoj klimi u razredu nego o uspješnosti u određenom predmetu, ocjenama i uopće mogućnosti praćenja nastave.

Dok sam provodila vrijeme u školi, moj interes za proučavanje emocionalne klime rastao je. Došavši u školu, sva ona ranija iskustva i osjećaje donijela sam na neki način u novu sredinu. Razgovarala sam sa učiteljima, učenicima domicilnog stanovništva, učenicima izbjeglicama, odnosno tražiteljima azila, stručnim suradnicima, ravnateljima, roditeljima i mnogim drugima, započevši od prakse koju sam gore spomenula do trenutnog radnog mjesta u jednoj od zagrebačkih nevladinih organizacija. Teško mi je bilo vjerovati da ću u intervjuu s učiteljima dobiti isto što sam sama vidjela, osjetila u školi, djelomično i iz straha koji su osjećali, straha od neuspjeha i od djeteta s kojim „ne znaju što bi“ (prema riječima jedne od učiteljica tijekom razgovora u svibnju 2017. godine). Neki od učitelja u potpunosti su na nastavi ignorirali djecu izbjeglice, drugi su pokušali i njih uključiti u razgovore, tijekom kojih su pokazali koliko malo o njima znaju, postojali su oni koji u jasno govorili zašto odbijaju raditi ili čak dobronamjerno misle da nema smisla raditi s tom djecom, bilo je onih koji su ih uključili u nastavu i motivirali. Učenici su se također snalazili na razne načine, neki od njih su mi govorili o tome kako imaju osjećaj da će pasti u nesvijest od straha, odnosno nelagode ako ih učiteljica prozove. Provodeći vrijeme s tom djecom u školi i izvan nje kroz aktivnosti koja sam provodila volonterski, a sada i na radnom mjestu primijetila sam nekoliko stvari koje su sada postale okosnica mog diplomskog rada.

Činilo se da su djeca izbjeglice koja su vrijeme u razredu, odnosno školi provodila u ugodnoj emocionalnoj klimi, pokazivala veću motivaciju za dolaskom u školu. Njihova motivacija nije bila povezana isključivo željom za usvajanjem gradiva, već se odnosila uglavnom na motivaciju da se uključe u hrvatsko društvo uopće. Djeca koja su emocije učenika i osobito učitelja u školi

doživljavala kao pozitivne, dolazili bi u prihvatilište nakon škole sa planovima za učenje hrvatskog jezika, odlaženje na sport sa drugom djecom u školi, učenje o svakodnevnom životu u Hrvatskoj. Nasuprot tome, oni od njih koji bi dolazili u prihvatilište sa negativnom procjenom emocionalne klime u razredu (kao na primjer: nitko me ne doživljava u razredu, ionako nikoga nije briga i ne pričaju sa mnom, učitelj me mrzi...) odbacivali su pokušaje prisutnih djelatnika u prihvatilištu da se djecu integrira kroz razne radionice i učenja hrvatskog jezika. Oni od njih koji su ostvarili odnos u školi i pozitivne emocije vezane uz razred i nastavu, poticali su svoje obitelji na ostanak u Hrvatskoj, odlazak u parkove kao što je Bundek te upoznavanje lokalnih ljudi i pokazivanje interesa za različite aspekte hrvatske kulture i svakodnevnice. Studije o migracijama počele su poklanjati sve veću pažnju emocijama, kao uostalom i druge studije kurikulumu. Međutim, istraživanja o kurikulumu koji se posebno usredotočuje na migrante i izbjeglice tek trebaju uzeti u obzir uvide kritičkih studija emocija (skraćeno CES) pri teoretiziranju i donošenju kurikulumu. Aktualni javni razgovori o migrantima i izbjeglicama privlače čitav niz emocija, poput sumnje, straha, bijesa i sažaljenja. Te se emocije koriste ne samo za kategorizaciju migranata i izbjeglica kao neželjenih subjekata, već i za normalizaciju ksenofobije i nasilja u odnosu prema istima. Ovakav način korištenja emocija u javnim diskursima može imati značajne posljedice za kurikulum migranata i izbjeglica jer je iskustvo koje ti učenici imaju u školama u velikoj mjeri određeno načinom razmišljanja o izbjeglicama i predstavljanje istih u javnom prostoru te kako su te reprezentacije prihvaćene ili osporavane u školama (Hattam i Every 2010 prema Arwarudin 2017).

U svom radu vodit ću se time da djeca izbjeglice dolaze iz raznih sredina, u kojima vladaju drugačija kulturološka pravila vezana uz školu, pa prema tome i emocionalna klima u školi. Izbjeglicama često pripisujemo zajednička obilježja i gledamo ih kroz prizmu riječi izbjeglica, iako oni imaju kompleksne multikulturalne identitete. Dolaze u nove države, nove kulture noseći sa sobom različite kulturne identitete, povezani činjenicom da su morali izbjeci iz svoje zemlje najčešće radi političke situacije (Killian i dr. 2018). Djeca izbjeglice, baš kao i odrasli, odražavaju istu tu kompleksnost kada ulaze u škole u Hrvatskoj ili bilo kojoj drugoj zemlji na svijetu. Prema Killian (Killian i dr. 2018) oni u tom trenutku postaju odgovornost svih nas koji radimo u školi, a osobito pedagoga (engl. „counselour“). Kako bi na što konkretniji način bili u mogućnosti pomoći toj djeci, od iznimne je važnosti „prepoznati i konceptualizirati kompleksne kulturne identitete

svakog od izbjeglica, ovo razumijevanje omogućit će pedagogu razumijevanje načina na koji se njihov identitet sada pozicionira u novoj kulturi" (Killian i dr. 2018:4).

U ovom radu govoriti ću o školskoj klimi i prostoru koje emocije zauzimaju u istoj koje nazivam emocionalna klima. Shvaćam ju kao prostor u kojem se artikulira niz suprotnosti- prisutnost i odsutnost, materijalnost i idealnost, određeno i neodređeno, singularnost i općenitost – a sve to u odnosu napetosti (Anderson 2009: 77 prema Marković 2019). Anderson tako sugerira kontinuum između suprotnosti, između rečenog i onog što nije rečeno. Prema Sari Ahmed, dijeljeni osjećaji, emocije okružuju nas poput atmosfere i ne samo da potiču napetosti, već su i sami u stanju napetosti. Ideja atmosfere u kojoj su zajednički osjećaji u stanju napetosti proizlazi iz temeljne pretpostavke da objekti pokreću emocije, ali ih istovremeno i oblikuju. U procesu se objekt uvijek tumači ne samo u skladu s psihološkim i fizičkim reakcijama subjekta nego i kroz pregovore s poželjnim socijalnim i kulturnim obrascima i grupnom dinamikom (Ahmed 2014 prema Marković 2019). Premda afektivna atmosfera ovisi i o globalnim politikama i povijestima (onome „odozgo“) i svakodnevnoj naraciji osobnih iskustava (onome „odozdo“), ona nije primarno oblikovana samo jednim od njih. Što god da na nju utjecalo, intenzitet afektivne atmosfere osobito je izražen u određenim povijesnim razdobljima, kao što su ratno i postratno razdoblje (Marković 2019). Emocije kruže između tijela i ne možemo ih razumjeti izvan njihovog društvenog i kulturalnog afektivnog konteksta, bez poznavanja afektivne zajednice i dinamika unutar iste. Pojedinačni i kolektivni afektivni procesi trebaju se promatrati kao dinamični i međusobno ovisni o stalnom procesu pregovora, potvrde, i negacije. (Besnier 2009:12 prema Marković 2019).

Kada govorim o izbjeglicama mislim i na tražitelje međunarodne zaštite i na one koji su dobili neki oblik međunarodne zaštite. Međunarodna zaštita obuhvaća azil i supsidijarnu zaštitu, stoga osobe koje borave u prihvatilištu traže jedno od gore navedenog. Tražitelj međunarodne zaštite je državljanin zemlje izvan EU ili osoba bez državljanstva koja izrazi namjeru za podnošenje zahtjeva za međunarodnom zaštitom. Namjera se može podnijeti u policijskoj postaji i pravo na traženje azila imaju sve osobe koje su u tom trenutku na teritoriju Republike Hrvatske. Azilant je osoba kojoj je odobrena zaštita i utočište zbog osnovanog straha od proganjanja, tj. zato što su joj u zemlji porijekla ugrožena osnovna ljudska prava. Azil se odobrava na rok od 5 godina. Supsidijarna zaštita priznaje se tražitelju koji ne ispunjava uvjete za azil (nema diskriminacije na temelju rase, vjere, nacionalnosti i drugih elemenata na osnovi kojih se odobrava azil), ali postoje opravdani

razlozi koji ukazuju da će se povratkom u zemlju podrijetla suočiti sa stvarnim rizikom trpljenja ozbiljne nepravde, mučenja i sl. (npr. rat u zemlji). Odobrava se na rok od 3 godine (MUP 2019).

Cilj ovog rada je prikazati emocije kao jedan od faktora uključenih u klimu i kulturu škole te istaknuti njihovu ulogu u integraciji djece izbjeglica u hrvatske osnovne škole, za što je korišten autoetnografski pristup, uz promatranje sa sudjelovanjem i refleksivne dnevnik. Rad se sastoji od metodološkog dijela sa teorijskim postavkama metodologije koja je korištena, zatim poglavlja koja tematiziraju migracije i izbjegličku krizu, integraciju, emocije i njihovu povezanost sa klimom i kulturom škole te završno, analizu emocija suosjećanja i straha za koje se čini da su primarne u oblikovanju emocionalne klime škole i razreda koje pohađaju djeca izbjeglice.

2. METODOLOGIJA

S obzirom na emocije, kao primjeren pristup istraživanju nametnuo mi se upravo autoetnografski pristup. Emocije, odnosno emocionalnu klimu u školi teško je zahvatiti. Tijekom istraživanja postigla sam bliskost sa onima koje istražujem te sam u isto vrijeme postala dijelom emocionalne klime u školi. S dijelom djece o kojoj ću pisati učila sam u prihvatilištu, družila se s njihovim majkama, asistirala im u školi i pisala dnevnik tijekom 2017. godine, a svi oni u tom trenutku bili su tražitelji azila. U 2019. godini radila sam na integraciji djece Sirijaca preseljenih iz Turske surađujući istodobno sa djecom izbjeglicama, njihovim roditeljima, djelatnicima škola u koje idu, kao i djecom domicilnog stanovništva. Dnevnik asistencije u školi koristit ću kao jedan od izvora, uz svoja zapažanja i sjećanja, kao i razgovore s roditeljima i učiteljima i vlastiti doživljaj škole i školske klime, koje sam bila dijelom na proljeće 2017 godine. Osim toga, koristiti ću se i radnim dnevnikom svog svakodnevnog rada na poziciji pedagoga i socijalnog asistenta, u jednoj nevladinoj organizaciji smještenoj u Zagrebu. Iz prirode svog posla, često sam se nalazila u školama koje pohađaju djeca izbjeglice i pomagala u kulturnoj medijaciji između stručnih suradnika i učitelja u školi i roditelja djece izbjeglica te djece same.

Moja prva namjera bila je raditi akcijsko istraživanje u nekoj od škola u koje idu djeca izbjeglice, moja druga namjera bila je provoditi intervju s djecom i pokazati kako su ona doživjela emocionalnu klimu u školi. Međutim, emocionalna klima škole sastavljena je od različitih glasova, na nju utječu emocionalne politike države u kojoj živimo, mediji koji ih prenose i način na koji ih prenose, zatim emocionalne prakse učitelja, učenika, asistenata, djece izbjeglica, ravnatelja, pedagoga i još mnogih drugih. Tijekom razdoblja od 2017. godine do danas, razgovarala sam sa stručnim suradnicima i ravnateljima škola u koja djeca izbjeglice dolaze i pokušala olakšati njihovu integraciju. Od početnog testiranja, do napretka u akademskom i društvenom smislu pokušavala sam detektirati ono što nam je u dosadašnjem pristupu nedostajalo. Činilo mi se da su to upravo emocije. Emocionalna podrška isticala se, uz onu psihosocijalnu, kao ključna, osobito u prvim mjesecima. Emocije koje su iz moje pozicije u školama bile vidljive kao dominantne su strah i suosjećanje, o kojima ću detaljno govoriti kasnije. Djeca izbjeglice nalazila su se u raznim situacijama koje su dovele do osjećanja intenzivnijih emocija nego što bi to bilo za očekivati, a isto je vrijedilo i za učitelje, ravnatelje, djecu domicilnog stanovništva te stručnu službu škole. S obzirom da sam željela uključiti više perspektiva i čimbenika koji djeluju na emocionalnu klimu

(pritom ne zanemariivši i sebe samu) odlučila sam emocije i emocionalnu klimu razreda prikazati iz svog iskustva.

Građu koju ću koristiti prikupljala sam u razdoblju od proljeća 2017. godine do kraja 2019. godine, koristeći se autoetnografskim pristupom, promatranjem sa sudjelovanjem, vođenjem ekstenzivnog dnevnika asistencije te potom, od jeseni 2018. godine i vođenjem ekstenzivnog radnog dnevnika.

2.1. Autoetnografija

Sručnjak društvenih i humanističkih znanosti istražujući društvenu i kulturnu stvarnost na posljertku je samo čovjek, kako su to istaknule Alempijević, Potkonjak i Rubić (2016). U svakom od svojih raspoložnja drugačije doživljavamo zahvaćenu stvarnosti i reagiramo na svijet stoga ne možemo biti objektivni promatrači svoje okoline. Autoetnografija je pružila mogućnost istraživaču da zagovara osobni glas, umjesto da ga pokuša zatomiti. Razmišljanje o vlastitoj poziciji istraživača uglavnom nam nameće sama tema istraživanja, a autoetnografski pristup može se protezati samo kroz dio rada ili kroz cijeli istraživački projekt. Znatno ranije od prijave prijedloga projekta/ istraživanja, već sam izbor istraživačke teme ima, kako to kaže Sulima (2005:6 prema Alempijević Potkonjak i Rubić 2016) „upisane autobiografske motive“, već je „interaktivan“, odnosno ima određenu dodirnu točku s istraživačem. Ta poveznica s istraživačem može biti prethodno poznavanje pojedinaca ili zajednica koje istražuje, za istraživača to može imati emocionalnu i/ili pragmatičnu važnost jer potencijalno omogućava bliskiji i spontaniji istraživački pristup. Također, može biti i epistemološki važno u smislu da odredi senzibilitet i perspektivu cijelom istraživanju i pisanju (Alempijević, Potkonjak i Rubić 2016).

Ono što djeluje kao razlikovna odrednica autoetnografije u odnosu na ostale kvalitativne istraživačke metode prema Alempijević, Potkonjak i Rubić (2016) nije autorefleksivnost autora i uključivanje autobiografskog u klasičnu etnografiju, već sustavna autoreferencijalnost. Radi se o kulturnoj analizi i interpretaciji kroz osobnu naraciju i življeno iskustvo, čime autor postaje i objekt i subjekt spoznaje. Iz tog razloga možemo reći da je autoetnografija u isto vrijeme pristup, proces u proizvod. Naziv autoetnografija sastavljen je od tri riječi: Auto (sebstvo, ja, osobno iskustvo), etno (zajednica, skupina, kulturno iskustvo) i grafija (zapisati, opisati, analizirati). Autoetnografijom u samo žarište istraživačkog interesa i analitičko-interpretativnog okvira smještamo osobno iskustvo.

S obzirom da je moje iskustvo življenja sa zajednicom koju istražujem (djeca izbjeglice, a zatim i školska klima), dugotrajno i intenzivno, skoro je nemoguće odvojiti vlastito iskustvo i zanemariti ga. Također, pišući o školskoj emocionalnoj klimi činilo se neodgovorno odbaciti vlastito poimanje iste i bivanje u njoj, s obzirom da je i moje iskustvo emocionalno utjecalo na klimu u školi, te da je isto obilježilo i moje pisanje dnevnika školske asistencije i reflektivnog radnog dnevnika, koji su često prožeti upravo emocijama. U autoetnografskoj analizi usredotočila sam se na dva ključna načina prikupljanja podataka, promatranje sa sudjelovanjem i vođenje reflektivnog dnevnika.

2.2.Promatranje sa sudjelovanjem

Promatranje sa sudjelovanjem jedna je od najčešćih metodoloških strategija u kulturnoj antropologiji i etnologiji, a njen začetnik je Bornislaw Malinowski (Potkonjak 2014). Iako je praksa koju je primjenjivao podrazumijevala izloženost etnologa svakodnevici njegovih subjekata i življenje među njima, ta je tehnika tek naknadno dobila svoje revolucionarno značenje za antropologiju i postala definirana kao promatranje sa sudjelovanjem. Malinowski je napravio značajan pomak u istraživanju etnologa i kulturnih antropologa, sugerirajući da etnografijom trebamo zahvatiti „njihove svjetove njihovim riječima“. Sudioničko promatranje definira se kao tehniku kojom se “podaci dobivaju tako da vlastito tijelo, osobnost, socijalnu situaciju *izložimo* okolnostima s ciljem fizičkog i ekološkog razumijevanja odnosa i reakcija drugih ljudi na društvene okolnosti u kojima se nalaze (...)” (Goffman 2001: 154 prema Potkonjak 2014). Goffman napominje i da koristeći tehniku sudioničkog promatranja uranjamo u okolinu u kojoj se nalazimo i na taj način postizemo dubinsku bliskost. Bit sudioničkog promatranja je prikazati stvarnost, svakodnevicu na način na koji je ljudi koji u toj stvarnosti žive vide i osjećaju.

Važnost sudioničkog promatranja Potkonjak (2014) vidi u otkrivanju stvari koje se drugim metodama ne mogu otkriti. Kada ljude intervjuiramo, ne možemo znati da li se oni zaista ponašaju na način na koji govore, kada govorimo o sebi ili drugima ne možemo biti objektivni. Promatranje sa sudjelovanjem korisno je u situacijama kada želimo vidjeti kako se ljudi stvarno ponašaju u određenoj situaciji, a ne način na koji situaciju doživljavaju ili kako pričaju o tom doživljaju. Služeći se promatranjem sa sudjelovanjem, postigla sam čišći uvid u to kakve su emocionalne prakse, odnosno kako smo ih mi svi u školi doživjeli i kako one neposredno utječu na integraciju djece izbjeglica kroz ponašanja svih nas. Prema Murchistonu (2010:86 prema Potkonjak 2014),

sudioničko je promatranje iskustveno i otjelovljeno stjecanje znanja o nekom događaju ili situaciji koje se promatra kroz specifičan istraživački fokus. Iskustveno razumijevanje cilj je sudioničkog promatranja i obuhvaća zahvaćanje ponašanja, stavova (reakcija) i emocija koje nam se pokazuju kao ključne za shvaćanje određene situacije. Šantek govori o razlici spram aktivnog sudjelovanja i potpunog sudjelovanja etnologa (Šantek 2006: 59 prema Potkonjak 2014). Kod aktivnog sudjelovanja istraživač nije potpuni član zajednice i izabire razinu “poistovjećivanja sa zajednicom”, dok kod potpunog sudjelovanja istraživač preuzima sve uloge koje mu zajednica dodjeljuje (Šantek 2006: 59 prema Potkonjak 2014).

Kroz sudioničko ponašanje vremenom počinjemo razumijevati način na koji se odvija kompleksna društvena i kulturna dinamika određene grupe. Blizina koju dobivamo sudioničkim promatranjem više je od fizičkog bivanja na nekom mjestu, odnosi se na pažnju prema detalju i cjelini, pojedincu i kolektivu i tu vrstu blizine možemo zahvatiti tek kada možemo s velikom sigurnošću pretpostaviti kakvo ponašanje je prihvatljivo u kojoj situaciji, a kakvo ne. Osim toga, sudioničkim promatranjem tražimo vrijeme u kojem možemo zahvatiti i ono izgovoreno i ono neizgovoreno neke kulture te shvatiti pravila kulturnog života neke društvene grupe. Prema Potkonjak, sudioničko promatranje postaje implicitno učenje o kulturnim kompetencijama grupe, oblik „etnografske resocijalizacije“ dok se pred etnologom život odvija takav kakav je (Potkonjak 2014).

U svom djelu *Misliti etnografski*, upravo promatranje sa sudjelovanjem navode autorice govoreći o metodološkim postupcima primjerenim istraživanju afekta. Iako je promatranje sa sudjelovanjem i provođenje polustrukturiranih i nestrukturiranih intervjuova oboje metoda u etnologiji koja nije novost, ono što je novo su istraživačka pitanja koja se pri tom postavljaju (Potkonjak 2014).

2.3. Refleksivni dnevnik

Prvi put sama sam se susrela s refleksivnim dnevnikom tijekom studija, točnije asistiranja u nastavi djeci izbjeglicama. Kada sam se zaposlila, shvatila sam da su oni korisni te sam svoj radni dnevnik počela pisati na isti način. Između ostalog, prikupljala sam podatke o radu sa ženama izbjeglicama tijekom godine dana pišući refleksivne dnevničke koji su bili korišteni za istraživanje u europskom projektu Su-kreiranje metode savjetovanja za žene izbjeglice žrtve rodno uvjetovanog i seksualnog nasilja. Sve to navelo me na promišljanje o refleksivnom dnevniku kao načinu bilježenja i prikupljanja podataka i za ovaj rad. Razgovore, sastanke i svakodnevna iskustva rada sa djecom

izbjeglicama u školama bilježila sam pišući reflektivne devnike i upravo to je utjecalo na odluku promjene metodologije istraživanja i uključivanja vlastitog iskustva.

Prema Andersonu, reflektivni dnevnik korišteni su znanstveno najviše u etnografskoj tradiciji, kako bi popratili napredak samog istraživanja i osvijetlili mjesta na kojima sam istraživač krivo tumači i/ili interpretira određenu građu (Anderson 2012). Dakle, istraživač vodi dnevnik kako bi kasnije imao priliku za refleksiju i provjeru sakupljene građe, oni čine vidljivim istraživača u samom istraživanju kao onog koji je interpretirao iskustva drugih (Anderson 2012). Sami unosi podataka u dnevnik dovode i do mogućnosti refleksije, odnosno sintezu prikupljanja i bilježenja podataka u stvarnom vremenu, neposredne reakcije na iste te kasnije ponovno razmatranje i refleksiju. Također, kronološki prikazani datumi i događaji nisu toliko bitni, koliko samo razmatranje teme i argumentiranje oko pristupa i tumačenja iste (Anderson 2012). Primjerice, u svom studentskom reflektivnom dnevniku bilježila sam probleme koje sam uočavala u integraciji djece izbjeglica u škole te pokušala problematizirati iste, imajući u vidu perspektive različitih čimbenika u odgoju i obrazovanju (ravnatelja, učitelja, ministarstava, učenika domicilnog stanovništva, učenika izbjeglica, njihovih roditelja, sebe kao dijela klime i kulture škole...).

Prema Ortlipp (2008), refleksivan pristup istraživanjima široko je prihvaćen u većini kvalitativnih istraživanja, a od istraživača se očekuje da sebe uključe u istraživanje i promišljaju o svojim izborima i iskustvima tijekom samog istraživačkog procesa. Pisanje reflektivnog dnevnika strategija je koja može pospiješiti refleksivnost, jer istraživači koriste reflektivne dnevnik da bi istražili vlastite pretpostavke i ciljeve, kao i bili svjesni vlastitih sistema vjerovanja i subjektivnosti (Ortlipp, 2008). Autorica govori o vlastitom iskustvu vođenja reflektivnog dnevnika i kako su njena iskustva, stavovi, misli i osjećaji postali vidljiv dio kreiranja metode istraživanja te analize i interpretacije podataka u istraživanju (Ortlipp, 2008).

3. MIGRACIJE I IZBJEGLIČKA KRIZA

Kretanje ljudi preko granica postalo je raznolikije i kompleksnije u posljednjih nekoliko godina. Broj internacionalno raseljenih migranata značajno je narastao, od 93 milijuna u 1960-toj godini do 241 milijun u 2015. Međutim, suprotno općim mišljenjima, postotak internacionalnih migranata ostao je relativno stabilan: 1960 iznosio je 3.1 posto, da bi zatim pao na 2.7 posto 1990. godine te se potom opet popeo na 3.3 posto u 2015. godini (UNESCO 2018:35). UN procjenjuje da je broj internacionalnih migracija dosegnuo brojku od 258 milijuna u 2017. godini, ili 3.4 posto od ukupne svjetske populacije. Od toga, 64% nalazi se u zemljama visokog dohotka. Za razliku od zemalja niskog i srednjeg dohotka, gdje je broj migranata u populaciji ostao stabilnih 1.5 %, u zemljama visokog dohotka taj postotak se povećao od 10% u 2000-toj godini do 14% 2017. godine. U zemljama Golfske regije, kao što su Kuvajt, Katar i Ujedinjeni Arapski Emirati, migranti čine većinu populacije. Važni migracijski koridori čine onaj od istočne ka zapadnoj Europi, od sjeverne Afrike do zapadne Europe te Južne Azije ka Golfskoj regiji. Koridor koji se pruža na relaciji Meksiko – SAD apsolutno je onaj najbrojniji, sa 12.7 milijuna migranata u 2017. godini (UNESCO 2018: 35-36).

Prema Global Education Monitoring Report-u (UNESCO 2018) broj prisilno raseljenih ljudi krajem 2017. iznosio je 87.3 milijuna, što je ujedno najveći broj raseljenih ljudi od Drugog svjetskog rata. Ovaj broj pokazuje raseljene ljude koji pripadaju dvijema velikim kategorijama, one koji su prešli internacionalne granice u potrazi za zaštitom od konflikata i progona (od njih 25.4 milijuna osoba pod međunarodnom zaštitom te 3.1 milijun osoba koje su još uvijek tražitelji međunarodne zaštite) te one interno raseljene ljude (koji su se zadržali u granicama svoje države, njih 58.8 milijuna). Velika većina interno raseljenih ljudi, njih čak 40 milijuna, raseljena je zbog konflikata i nasilja, dok je 18.8 milijuna bilo prisiljeno otići zbog prirodnih katastrofa (oni su uglavnom raseljeni kraće vrijeme). Raseljeni ljudi dolaze uglavnom iz najsiromašnijih zemalja, a većina njih smještena je u tek nekoliko država svijeta. Krajem 2017. godine, sedam država pružilo je utočište više od 50 posto od 19.9 milijuna osoba pod međunarodnom zaštitom na svijetu (sa izuzećem onih iz Palestine). Turska je domaćin najvećeg broja, njih čak 3.5 milijuna. U globalu, zemlje sa niskim i srednjim dohotkom primile su oko 89% osoba pod međunarodnom zaštitom na svijetu. Dva aspekta globalne populacije osoba pod međunarodnom zaštitom izrazito su bitna: 52% posto njih maloljetnici su, a 39% njih živi u tranzitnim centrima, kampovima ili kolektivnim centrima. Najviše ih je u sljedećim područjima: subsaharska Afrika poput mjesta Bidibidi u Ugandi

(285 000 izbjeglica iz Južnog Sudana), Dadaab u Keniji (oko 235 000, uglavnom iz Somalije), Dollo Ado u Etiopiji (209 000, uglavnom iz Somalije) i Kakuma u Keniji (oko 148 000, uglavnom iz Južnog Sudana i Somalije) te Kutupalong u Bangladešu (koji je dom oko 600 000 izbjeglica iz Mianmara). Gore navedeni brojevi ne uključuju osobe pod međunarodnom zaštitom i izbjeglice koji borave u zemljama koji nisu potpisnici Konvencije o izbjeglicama iz 1951. godine i njenog protokola iz 1967. godine (UNESCO 2018:55-57).

U svibnju 2015. godine Libanon je uputio ured UNHCR-a (UN High Commissioner for Refugees) da prestanu s registracijom sirijskih izbjeglica, čiji broj je do tada premašio 1.2 milijuna. Oko 500 000 sirijskih izbjeglica koji nisu registrirani od strane UNHCR-a, isključeni su iz nove politike boravišta iz 2017. godine koja je odbacila takse boravišta za izbjeglice registrirane od strane UNHCR-a. Koliko su brojevi u neskladu sa stvarnom situacijom, govori i podatak da je službeni broj izbjeglica i osoba pod međunarodnom zaštitom u Tunisu tek 1000, iako je oko milijun osoba iz Libije onamo pobjeglo od građanskog rata. Krajem 2017. godine, 6 država bilo je domaćin 61% od 40 milijuna ljudi na svjetskoj razini interno raseljenih radi konflikata. Sirijska Arapska Republika predvodi listu sa 6.8 milijuna, uključujući i 2.9 milijuna novo raseljenih u 2017. godini. Veliki broj novo interno raseljenih ljudi u 2017. godini dolazi i iz Iraka, Konga i Južnog Sudana (UNESCO 2018:55-57).

3.1. Europska izbjeglička kriza

U skladu s međunarodnim zbivanjima i sve većem broju izbjeglica te ratu u Sirijskoj Arapskoj Republici, 2015. godine Europa doživljava ono što se u medijima i općoj javnosti najčešće naziva Europska izbjeglička kriza. Samo u 2015. godini više od 1.2 milijuna izbjeglica došlo je do granica Europske Unije, a mnogi od njih tražili su internacionalnu zaštitu bježeći od rata, progona i nasilja u zemljama iz kojih dolaze. Tijekom godine, broj je rastao- primjerice, u siječnju je broj izbjeglica i migranata koji su došli samo do mediteranskih južnih obala iznosio 5500, dok se taj broj popeo na više od 221 000 u kolovozu (UNHCR 2015). Veliki broj ljudi pristiglih u Europu brzo se počeo prikazivati kao kriza, a način nošenja sa njima dogovarao se na razini Europske Unije (Heisbourg 2015 prema UNHCR 2015).

Upravo u drugoj polovici 2015. godine došlo je do zaokreta onoga na što se Europska izbjeglička kriza odnosi. Do tada je ona uglavnom bila vezana za stotine ljudi koji su se utopili u Mediteranskom moru između Libije i Italije, dok se sada počinje odnositi na tisuće i tisuće ljudi

koji su počeli dolaziti na obale grčkih otoka. Velika većina ljudi, odnosno njih čak 90%, dolazilo je u to vrijeme iz samo tri zemlje- Sirije, Afganistana i Iraka (IOM 2016).

Naziv Europska izbjeglička kriza počinje se koristiti tijekom ljeta 2015. godine, kada su građani Europe suočeni sa velikim brojem ljudi u pokretu, izbjeglica i migranata. Politički komentatori i novinari ubrzo počinju koristiti termin kriza, kao naziv za trenutni slom već utvrđenih Europskih strategija odvratanja migranata. Kriza o kojoj govorimo ne odnosi se na krizu velikog broja ljudi koji su morali napustiti svoje zemlje u strahu od rata i nasilja, već se odnosi na krizu Europskih zemalja koje više nisu željele i/ili mogle zadržati priljev velikog broja ljudi izvan svojih granica, a uvelike se to odnosi na granice EU. Slike koje se vežu za Europsku izbjegličku krizu su enormne mase ljudi koji prelaze granice, penju se preko ograda i spavaju po parkovima. U svemu tome, jedna tema smjestila se u centar zbivanja, pitanje djece izbjeglica. U novinama smo počeli čitati o velikom broju djece izbjeglica koji putuje u grupama bez pratnje roditelja ili skrbnika. Tabloidi diljem Europe, koji su do tada imali značajnu ulogu u negativnom prikazivanju izbjeglica i anti-izbjegličkom narativu vođenim strahom, kada su u pitanju djeca mijenjaju ton i način pisanja (Lems, Oester and Strasser 2019). Pitanje djece izbjeglica kao specifične kategorije u nastavku rada više ću puta spomenuti.

Hrvatska je, kao i mnoge druge države u Europi i na Bliskom istoku doživjela iskustvo velikog migrantskog/izbjegličkog vala koji je prolazio njenim teritorijem i još uvijek se, u nešto manjoj mjeri odvija. Tijekom 2015. godine i prva tri mjeseca 2016. godine, više od 800 000 izbjeglica prošlo je kroz Republiku Hrvatsku, od kojih se neznatan, mali broj i zadržao, odnosno pokazao namjeru za traženjem azila. Najveći broj izbjeglica koji je tada dolazio su bili Sirijci, a brojčano ih slijede Iračani i Afganistanci. Većina njih bili su muškarci, nakon njih slijedi 25% djece i adolescenata te 14% žena. Iako je najveći broj djece došao u zemlju sa roditeljima, manji broj bili su maloljetnici bez pratnje, ističući se kao osobito osjetljiva skupina. U relativno kratkom vremenu oformljeno je nekoliko izbjegličkih centara i kampova, kao što su Opatovac, Ježevo, Čepin, Zagreb, Sisak, Beli Manastir i Kutina, te zimski tranzitni centar u Slavonskom Brodu koji je otvoren u studenom 2015. godine. Tranzitni centri osiguravali su smještaj i zdravstvenu pomoć (Borićević Maršanić i dr. 2017). Možemo reći da se i u Hrvatskoj, kao i uopće djeca izbjeglice izdvajaju kao osobito ranjiva skupina, te su upravo djeca ona koja najčešće privlače pažnju i medija i humanitarnih udruga te nevladinih organizacija. Znakovi socijalnog i psihološkog lošeg

reagiranja na stresne situacije kod djece izbjeglica raznoliki su i često vrlo intenzivni, a razlikuju se ovisno o starosti djeteta, traumatskog iskustva koje je ono prošlo te podrške obitelji ili bilo kojeg oblika socijalne podrške koju je dijete primilo ili nije tijekom traumatskog iskustva. Mlađa djeca obično pokazuju probleme vezane uz rutinu spavanja i hranjenja, anksioznost uzrokovanu odvajanjem, probleme sa govorom, regresije u ponašanju (vraćanje u prethodno stanje) poput cuclanja prsta i slično. Djeca školske dobi mogu iskusiti osjećaj krivnje, somatske smetnje, noćne more, anksioznost uzrokovanu odvajanjem, strah za obitelj i budućnost, probleme u ponašanju (vrištanje, plakanje, uništavanje predmeta), hiperaktivnost i druge slične probleme. Osjećaji koji ih preplavljaju u ovakvim životnim situacijama često su sram i anksioznost, potreba za osvetom, udaljavanje od drugih, pokazivanje ponašanja karakterističnih za odrasle i/ili zloupotreba droga, alkohola te nasilno ponašanje i delikvencija (Borićević Maršanić i dr. 2017). Od iznimne je važnosti imati na umu da djeca izbjeglice nisu homogena skupina- dolaze iz različitih dijelova svijeta i nosioci su raznih kultura i društvenih normi. Međutim, ono što im je svima zajedničko je nasilni i često prisilni odlazak iz domovine, koji je obično praćen osobito teškim procesom imigracije te izolacijom i siromaštvom. Iz tog razloga, treba ih se promatrati i kao skupinu sa visokim rizikom pojave mentalnih zdravstvenih problema. Djeca izbjeglice također su emocionalno više ranjiva od odraslih, s obzirom da nisu u mogućnosti emocionalno i kognitivno razumjeti neophodnosti i potrebu odlaska iz domovine (Killian et al., 2018).

4. INTEGRACIJA

Kada govorimo o prilagodbi izbjeglica i domicilnog stanovništva jednih na druge, možemo govoriti o nekoliko različitih ishoda (*Izbjeglice u školama 2017*): segregacija, asimilacija, marginalizacija i integracija. Integracija je u ovom slučaju dobar put prilagodbe, s obzirom da segregacija znači da osoba odbija domicilno stanovništvo i kulturu i zadržava isključivo svoju kulturu, asimilacija znači da osoba prihvaća vrijednosti i običaje nove okoline i potpuno odbacuje svoj kulturni identitet, dok osoba koja je marginalizirana ne ostvaruje povezanost sa kulturom i zajednicom u kojoj živi niti sa svojom vlastitom kulturom i zajednicom. Integracija, nasuprot toga, znači da osoba prihvaća elemente obje kulture te se u isto vrijeme dešava dvosmjernan proces prilagodbe i osobe koja je došla u novu sredinu i stanovništva.

Proces prilagodbe na novu kulturu ne ovisi samo o motivaciji izbjeglica, nego i o tome koliko su dobrodošle i prihvaćene u zemlji primateljici (npr. kakav je odnos lokalnog stanovništva prema izbjeglicama; postoje li mogućnosti učenja jezika, nastavka obrazovanja, zapošljavanja; uvjeti života u prihvatilištima, trajanje postupka odobravanja međunarodne zaštite i sl.). Društvo koje prima je većinsko i samim time ima veći utjecaj i odgovornost za ishod prilagodbe. Budući da vrijednosti i običaji s kojima smo odrasli čine važan dio identiteta te nas čine otpornijima u situacijama nošenja s traumatskim ili visoko stresnim događajima, važno je omogućiti izbjeglicama prostor za integraciju u kojem mogu zadržati važne elemente svojeg etničkog i kulturnog identiteta (*Izbjeglice u školama 2017*).

Integracija je koncept koji je visoko osporavan i još uvijek definiran na različite načine. Kao što je rekao Castels (2002 prema Pace i Simsek 2019), ne postoji niti jedna generalno prihvaćena definicija integracije, koncept, teorija ili model integracije migranata i izbjeglica. Iako koncept integracije koriste mnogi, počevši od donositelja politika, preko akademske zajednice do migranata, tražitelja azila i izbjeglica (osobe koji su po međunarodnom zaštitom), često je shvaćen na vrlo različite načine. Konceptualna rasprava o integraciji migranata na razini država često naglašava razlike između novopridošlica i društva koji ih prihvaća u svojoj zemlji. Ovakav koncept naglašava jednosmjernan proces integracije, u kojem se odgovornost stavlja na imigrante i proces integracije koji prolaze. Isti koncept bio je propitivan te se došlo do toga da je integracija dvosmjernan proces, u kojem uloge imaju i novopridošli migranti, izbjeglice (osobe pod međunarodnom zaštitom) te tražitelji azila (ubuduće MRA- migrants, refugees and asylum

seekers) i članovi primajućeg društva (ECRE 2002, Philimore i Goodson 2008, EU, 2010, Simsek 2018a prema Pace i Simsek 2019). U publikaciji mreže *Sirius*, koja je izašla 2019-te godine revidira se koncept integracije i pokušava se odgovoriti na pitanje: integracija za koga? Da li govorimo o integraciji u odnosu na vlade zemalja u koje MRA dolaze i vlade zemalja iz kojih isti odlaze, integraciji u odnosu na društvo u koje MRA dolazi ili o integraciji MRA samih? (Pace i Simsek 2019).

2003. godine Europska komisija izdala je pregled integracijskih politika u publikaciji „Communication on Immigration, Integration and Employment“, u kojoj je integracija definirana kao dvosmjerni proces baziran na uzajamnim pravima i obavezama imigranata i primajućih društava u odnosu na integraciju. Integracija je na ovaj način promatrana kao balans prava i obaveza, a integracijske politike obuhvaćaju integraciju holističkim pristupom promatrajući sve njene dimenzije (ekonomska, politička i društvena prava, kulturnu i religijsku raznolikost, građanstvo i participaciju). Definiranjem integracije kao dvosmjernog procesa naglasila se i važnost društvenih veza između primajućeg društva i MRA (Ager i Strang 2004; 2008; Kazłowska 2014; Philimore 2012 prema Pace i Simsek 2019). 2011 godine, Europska komisija redefinirala je koncept integracije, definirajući ga ovaj puta trosmjernim procesom, gdje treću stranu predstavlja zemlja iz koje MRA dolaze. Zemlja iz koje dolaze MRA prema ovoj definiciji ima trojaku ulogu: pripremanje MRA na dolazak u novu zemlju osiguravajući tečajeve jezika, kulture i političkih i humanih prava), podržavanje MRA dok su u novoj zemlji preseljenja te pripremanje na mogući povratak MRA u zemlju iz koje su otišli (EC 2011:10 prema Pace i Simsek 2019). Iako nisam čula da se slične prakse provode u vezi s imigrantima u Hrvatskoj, imala sam prilike čuti u zimu 2020. godine kako to funkcionira u Njemačkoj i Finskoj, u suradnji sa nevladinim udrugama diljem Afričkog kontinenta.

Možda jedna od najjednostavnijih definicija integracije navodi da je integracija „proces postajanja prihvaćenog člana društva“ (Graces i Pennix 2016 prema Pace i Simsek 2019). Graces i Pennix razvili su model integracije koji je orijentiran na 3 dimenzije: pravno političku, socioekonomsku te kulturno religijsku. Pravno politička dimenzija odnosi se na status i politička prava MRA koja mu njime pripadaju, međutim ne obuhvaća migrante koji su još u postupku traženja međunarodne zaštite i suočeni su sa situacijom da možda status nikada neće ostvariti, odnosno da će im biti odbijen. Socioekonomska dimenzija odnosi se na institucionalnu podršku i sadržaje koji bi trebali

biti dostupni MRA prilikom traženja posla, smještaja, edukacije i zdravstvene zaštite. Kulturalno religijska dimenzija odnosi se prihvatanje, odnosno ne prihvatanje MRA od strane lokalne zajednice (pri tom kulturalna i religijska obilježja mogu biti otežavajuća ili olakotna okolnost). Proces integracije stoga je vrlo ovisan o strukturalnim determinantama. Glavni akteri u procesu integracije ipak su izbjeglice, migranti i tražitelji te članovi lokalne zajednice, sa svim njihovim karakteristikama, trudu i nastojanjima te percepcijama jednih o drugima koje do tog trenutka imaju (Graces i Pennix 2016 prema Pace i Simsek 2019).

Istraživanje koje su proveli Anger i Strange dovelo je do sastavljanja njihovog „okvira integracije“, u kojem su istu definirali na sljedeći način (Pace i Simsek 2019):

„ Individua ili grupa ljudi mogu se smatrati integriranim u društvo kada: ostvare javne ciljeve kao što su zaposlenje, smještaj, obrazovanje, zdravlje i slično koji su jednaki onima ostvarenim od strane šireg primajućeg društva; su društveno povezani sa članovima (nacionalne, etničke, kulturne, religijske ili druge) grupe sa kojom se poistovjećuju i sa članovima drugih društvenih grupa i relevantnih usluga i funkcija države; te imaju dovoljnu jezičnu kompetenciju i znanje o kulturi, kao i dovoljan osjećaj sigurnosti i stabilnosti, kako bi samouvjereno sudjelovali u tom društvu na dosljedan način dijeleći pojmove nacije i građanstva.“

Iz istog okvira Anger i Strange izvukli su 10 glavnih domena integracije, koje su okupljene oko 4 indikatora integracije:

5. Sredstva i oznake (zaposlenje, stanovanje, edukacija i zdravlje)
6. Društvene veze (social links, social bonds i social bridges)
7. Facilitatori (poznavanje jezika i kulture, sigurnost i stabilnost)
8. Fundacije (prava i državljanstvo).

Peace i Simsek (2019), spominju transnacionalizam kao novi model integracije. O čemu se tu radi? Transnacionalizam pokazuje kako ljudi, društvene grupe, zajednice i organizacije funkcioniraju preko granica nacija, država; također uključuje transnacionalne prakse migranata i ne-migranata: društvene sfere, veze, transnacionalne zajednice, prekogranične razmjene dobara, usluga i ideja i proučava posljedice istih u vezi sa identitetom, građanstvom, razvojem i društvenim pokretima u globaliziranom svijetu (Glick Schiller i dr. 1995; Faist i dr. 2011; Faist 1999; Levitt 1998; Portes i dr. 1999; Vertovec 2004 prema Pace i Simsek 2019). Koncept transnacionalizma naglašava i vezu između zemlje iz koje se odlazi i zemlje dolaska, odredišta. Od ranih 2000tih godina, postoji

i rastući interes za veze između transnacionalizma i integracije (Erdal 2013; Faist 2013; Kivisto 2003; Levitt i dr. 2003 prema Pace i Simsek, 2019) i transnacionalne aktivnosti počele su biti viđene kao alternativni model integracije. Kao negativne strane, navodi se da veza između države iz koje migrant dolazi može otežati integraciju u novo društvo, primjerice ukoliko postoje stereotipi i predrasude migrant se oslanja više na veze sa državom iz koje dolazi, čineći time njegovu integraciju težom. S druge strane, neka od istraživanja govore o tome da transnacionalizam zapravo podržava integraciju i pospješuje ju, kao na primjer ekonomska integracija. Transnacionalna perspektiva integracije fokusira se na ulogu zemalja iz kojih MRA dolaze (engl. *sending countries*), koja bi trebala pridonositi emigrantovom ekonomskom i političkom angažmanu iz daleka. Proces integracije izbjeglica u europskim i ne europskim državama razlikuje se i s obzirom na pravni status osobe i pristup fundamentalnim pravima, primjerice migranti koji nisu dobivatelji internacionalne zaštite, te su po statusu ilegalni ili na čekanju. Isto nas dovodi do pitanja, možemo li uopće govoriti o integraciji tih osoba ako su njihova prava ograničena? U tom smislu, fokus se prebacuje na nastojanja tih osoba da se integriraju u društvo gdje onda upravo oni postaju glavni faktori svoje integracije.

U Hrvatskoj, Centar za mirovne studije u Zagrebu objavio je 2015. godine *Smjernice za integraciju izbjeglica i iregularnih migranata u Hrvatsko društvo*, koje su nastale slijedom donesenih politika na EU razini i obaveza koje je RH preuzela u vidu Europskog plana za upravljanje migracijama. Opće smjernice za integraciju izbjeglica podijelili su u pet većih grupacija: smještaj, učenje jezika i obrazovanje, Jačanje socio-ekonomskog položaja izbjeglica - obrazovne i stručne kvalifikacije te uključivanje u tržište rada, Izgradnja društva dobrodošlice te osiguranje građanskih i kulturnih prava izbjeglica te Pristup zdravstvenoj i socijalnoj skrbi (CMS 2015). Zanimljivo je i istraživanje koje su provele Jurina i Vidović (2019) u kojem proučavaju kako je lokalna zajednica prihvatila izbjeglice i što misle o njihovoj integraciji, a gdje su iznjele zaključak da smo kao društvo (u Hrvatskoj) na granici između prijateljskog prihvaćanja izbjeglica i ksenofobije.

4.1. Integracija djece izbjeglica u školama

Učionice diljem Europe svakim danom postaju sve raznolikije, a osobito se pitanju obrazovanja izbjeglica pristupa ozbiljno na razini EU od izbjegličke krize koja je Europu zahvatila 2015. godine. Prema PISA istraživanju iz 2015. godine, jedan od petoro petnaestogodišnjaka u Europi migranti su prve ili druge generacije (Sirius Watch 2018).

Tijekom 2015., 2016. i 2017. godine preko 2 milijuna ljudi zatražilo je azil u nekoj od Europskih zemalja, a samo u 2017. godini više od 30 posto njih upravo su djeca (UNHCR, UNICEF i IOM 2017 prema Sirius Watch 2018). S ovako velikim brojem djece koja dolaze u Europi, od ključne je važnosti imati pripremljen i funkcionalan pravni i politički okvir kao i uspješne institucije koje provode određene politike, u svrhu potpore integraciji djece izbjeglica. Obrazovanje igra ključnu ulogu u procesu integracije te uvelike ovisi o okvirima obrazovne politike pojedine države (Sirius Watch 2018). Pitanje različitosti i prihvaćanja istih u samoj je srži biti obrazovanja. Brojni priručnici, među njima i *Sirius Watch* (2018) i *Global Education Monitoring Report* (2019) navode kako škole imaju višestruki potencijal, ne samo integrirati djecu izbjeglice u obrazovni sustav već i pomoći u promociji tolerancije i poštivanja različitosti. Nekoliko je načina/ rješenja u pogledu uključivanja učenika migranata i izbjeglica u škole, prema *Global Education Monitoring Report* (UNESCO 2019) oni obuhvaćaju asimilaciju, integraciju i inkluziju. Asimilacija zagovara pristup da treba postojati jedna kultura i jedan jezik koji se zajednički veličaju među svim učenicima u školi. Oni pritom odbacuju ideju učenja o i uključivanja drugih kultura/ jezika. Asimilacijom dolazi do brisanja razlika među učenicima, međutim može doći do kulturne zbunjenosti i izolacije, jer djeca gube ono što je dio njihovog identiteta. Iako ne postoji na svjetskoj razini prihvaćeno razlikovanje interkulturalizma i multikulturalizma u pogledu definiranja nacionalnih obrazovnih politika, u *Global Educating Monitoring Report* (UNESCO 2019) interkulturalizam se vezuje uz integraciju, a multikulturalizam uz inkluziju. Pri tome integracija doprinosi općem boljem položaju u pogledu prihvaćanja i poštovanja različitosti i drugih kultura, ali samo dijelova istih koji se ističu. Zbog toga, djeca izbjeglice mogu osjećati unutarnji konflikt- dio njihove kulture veliča se i prihvaća, dok se dio zanemaruje. Inkluzija pretpostavlja da se kultura djece izbjeglica/ migranata veliča zato jer je različitost prihvaćena kao vrijednost sama po sebi. Djeca izbjeglice osjećaju se prihvaćeno jer se na njihovo kulturno nasljeđe gleda kao na dodanu vrijednost. U Europi je svijest o integraciji/inkluziji učenika izbjegličkog i migrantskog porijekla u porastu, osobito nakon 2004. godine kada je Europska komisija izdala „*First Annual Report on Integration and Migration*“. U istom izvještaju navode se smjernice koje bi nacionalne obrazovne politike trebale slijediti kako bi olakšale integraciju djeci migrantskog i izbjegličkog porijekla. Unatoč tome, još uvijek mali broj država ima posebne politike u vezi interkulturalnog ili multikulturalnog obrazovanja, kao što na primjer ima Irska. Irska je u kratkom vremenu od emigrantske zemlje postala imigrantska zemlja, samo do 2015. godine 15 % djece u dobi do 15 godina činilo je djecu imigrante. U skladu

s tim, u „Interkulturalnoj obrazovnoj strategiji 2010- 2015“ koja je izašla nakon primijećenog porasta imigranata u 2008. godini navedeno je 5 ciljeva: cjelovito institucionalni pristup, razvijanje kapaciteta za sve pružatelje obrazovanja, potpora za jezik uspješne nastave i u isto vrijeme vrednovanje i prepoznavanje materinjeg jezika učenika (iz EU fondova povučeno je 100 milijuna eura za učenje jezika za djecu te 10 milijuna eura za učenje jezika za odrasle, dok su u isto vrijeme otvorene mogućnost učenja materinjeg jezika kao drugog jezika), partnerstvo između škole, roditelja i zajednice te bilježeni podatci i nadgledanje (UNESCO 2019).

Iako Europa ima dobro utemeljen obrazovni sustav, pristup istom nije u istoj mjeri omogućen svima (Sirius 2014). Djeci domicilnog stanovništva pristup je mnogo lakši nego djeci iz obitelji sa niskim socio-ekonomskim statusom, osobito onima migrantskog podrijetla. Prema podacima EU, broj djece druge generacije migranata veći je od 4 milijuna, dok je broj djece rođenih u inozemstvu čak 8.3 milijuna (Sirius 2014). Istraživanja su pokazala da broj NEET mladih značajno veći u migrantskoj populaciji nego u populaciji domicilnog stanovništva. NEET pri tome označava mlade koji trenutno nisu u sustavu obrazovanju, ne pohađaju edukaciju ili trening te nisu zaposleni. EU indikatori za integraciju migranata pokazuju da je broj djece koji je napustio rani obrazovni sustav dvostruko veći kod djece migranata u odnosu na domicilno stanovništvo, a statistički podatci dobiveni od Eurostata (Sirius 2014) 2011. godine pokazuju slične trendove i u sekundarnom obrazovanju. S obzirom na navedene podatke, očito je da se djeca migranti u školama susreću sa specifičnim potrebama na koje se još uvijek nedovoljno reagira, što posljedično dovodi do „drop-out“ sindroma. Obnavljanjem i nadogradnjom agende za obrazovanje migrantske populacije EU bi moglo pomoći da ostvari svoje krajnje ciljeve, a to su inkluzivo društvo i ekonomski rast (Sirius 2014).

Centar za djecu, mlade i obitelj Modus u Brošuri *Djeca izbjeglice u školama* (2017), koja je tiskana uz financijsku potporu Ministarstva znanosti i obrazovanja naveo je preporuke glede usavršavanja učitelja u školi, a uključuju informiranje o činjenicama vezanim uz izbjeglištvo, osvještavanje psiholoških i socijalnih aspekata istog, osnaživanje učitelja za rad sa ranjivim skupinama, stručna potpora u razvijanju materijala za inojezične učenike te supervizije za učitelje, stručne suradnike i nastavnike. Prema istoj brošuri, djecu izbjeglice se može uključiti u škole kroz pet različitih obrazovnih programa: formalni obrazovni programi, informalni obrazovni programi, neformalni obrazovni programi, ubrzani obrazovni programi i essence- based obrazovni programi. Formalno

obrazovanje uglavnom se odvija u učionici sa učiteljem koji je primjereno obrazovan. Informalno obrazovanje velikim se dijelom odvija upravo izvan škole, u knjižnicama, na izvanškolskim aktivnostima, kod kuće i slično; kod djece izbjeglica to je obrazovanje dobiveno tijekom krize i izbjeglištva od strane neprimjereno obrazovanih učitelja. Neformalno obrazovanje uključuje programe koji imaju čvršću strukturu od onih informalnih, ali ne pružaju formalni certifikat ili diplomu. Takvi programi mogu biti razni seminari i konferencije, satovi plivanja za djecu, sportska događanja. Neformalni programi obrazovanja nemaju prihvaćeni kurikulum ili kompetentnog učitelja ili akreditaciju (kao oni formalni), ali su strukturirani više od informalnih programa koji se uglavnom dešavaju spontano i bez namjere da se uči. Gore navedena tri stila učenja prepoznata su i podržana i od strane OECD-a (Organizacija za ekonomsku kooperaciju i razvoj). Ubrzani obrazovni programi koriste se u situacijama kada je u kratkom vremenu potrebno usvojiti formalne obrazovne zahtjeve. Oni su nešto manjeg opsega ali još uvijek vrlo rigorozni. Za razliku od njih, Essence-based obrazovni programi nastoje pružiti esencijalni, razumljivi sadržaj i razviti životne i uporabne vještine te prepoznati svoje esencijalne ljudske potrebe. Ova vrsta obrazovanja izrazito je bitna kod djece izbjeglica. Svaki od gore navedenih obrazovnih programa može biti uspješan pri integraciji djece izbjeglica i pružanju mogućnosti obrazovanja kao takvog (Cardarelli 2018).

Nakon uključivanja u obrazovni sustav, djeca tražitelji međunarodne zaštite i djeca kojima je ista odobrena nalaze se u novoj sredini i nailaze na određene izazove. Na izazove nailaze i učitelji, stručni suradnici, ravnatelji ali i djeca domicilnog stanovništva te im je svima potrebna odgovarajuća potpora u svrhu uspješne dvosmjerne integracije. Djeca izbjeglice često su i nositelji integracije za cijelu obitelj, s obzirom da obično prvi nauče jezik i steknu dodir sa domicilnim stanovništvom u školi. Sustav obrazovanja i sam koncept obrazovne ustanove u zapadnom svijetu i na Bliskom Istoku itekako se razlikuju. Upravo ova razlika dovela je do kulturnog šoka kojeg su djeca izbjeglice doživjela došavši u hrvatske škole. Kolike i kakve posljedice kulturnog šoka su djeca izbjeglice imala po prvi puta sam stvarno osvijestila nakon razgovora sa jednim djetetom kojem sam asistirala u nastavi. U siječnju 2017. godine, kao volonter pomagala sam u Prihvatilištu za traženje azila djeci u učenju. Tijekom jedne pauze između učenja jedno dijete mi je ispričalo svoje iskustvo dolaska u europsku školu po prvi put, i to u Austriji. Prije nego što je došao u Hrvatsku, nešto više od godine boravio je u toj zemlji i bio je radostan zbog mogućnosti daljnjeg školovanja. Došao je ispred škole i čekao. Čekao je više od dva sata, bio je jedini u dvorištu. Što je čekao? Pjevanje, kako on kaže, prije ulaska u školu uvijek se pjeva i moli, stoji se u redovima

ispred škole zajedno sa svom ostalom djecom. Nakon toga, djeci je dopušteno ući u školu. Iako je on znao da u Europi vrijede druga pravila, nitko mu nije objasnio koja pa je zato strpljivo čekao ispred škole. On je očekivao da neko pravilo postoji, iako to možda nije molitva i pjevanje, pa bolje pričekati nego prekršiti pravilo u školi. Kada sam ga upitala zašto nije nekog upitao da li smije ući (dok sam se u isto vrijeme ja sama pitala kako je mogao toliko dugo biti vani bez da se itko zapitao gdje je on), odgovorio je da se „kod njih“ ne može upitati nešto učitelja, u školi ne postoji netko poput pedagoga, a ravnatelj je potpuno nedostupan. Djeca se učitelja jako boje i radi toga su u školi poslušna, prema njegovim riječima. To je otvorilo novu temu discipline u razredu i poštovanja učitelja. Dječak je rekao da su učitelji u Hrvatskoj previše blagi, primjerice ne kažnjavaju fizički djecu, pa ih se učenici ne boje što dovodi do problema s disciplinom. Ovaj primjer djeca su često navodila, govoreći kako im je jako drago što u Hrvatskoj ne postoji fizičko kažnjavanje, ali isto tako da im je trebalo vremena da shvate kako ovdje škole funkcioniraju, odnosno kakva je klima i kultura škole, što je to prihvatljivo a što ne. Jedna od najvećih razlika tiče se upravo percepcije učitelja, djeca izbjeglice boje se učitelja i taj strah često ističu. Čega se mi bojimo i u kojem intenzitetu osjećamo strah ovisi o našoj okolini. Ovisi o našim konceptima svijeta, kakve "strašne sile" postoje na svijetu i koje su naše mogućnosti da se od njih obranimo. Naše emocije isto tako nisu neovisne od društvenog konteksta u kojem ih osjećamo. Nakon što su djeca izbjeglice došla u hrvatske škole, primijetili su koliko se naši učitelji razlikuju od onih na koje su navikli. Sve ono čega su se bojali u vezi učitelja ovdje nije postojalo, te su se s obzirom na to i njihova ponašanja počela mijenjati. Trebalo je vremena i da nauče poštovati naše učitelje, nakon što su se naučili da ih se ne treba bojati. Sjećam se jednog od satova dodatnog hrvatskog jezika koji su djeca izbjeglice pohađala u školi, kada je učiteljica bila u strahu od djece zbog njihovog ignoriranja svega što ona kaže.

Ono što sam opisala u gore navedenim situacijama, tema je i nekoliko članaka na temu arapskog obrazovanja. O Iranu, Iraku i Afganistanu, koje su trenutno zemlje iz kojih značajan broj djece učenika izbjeglice dolazi možemo samo nagađati, podatci o emocionalnoj klimi u školama nisu dostupni, a već iz same činjenice da nisu dostupni i da im se ne poklanja pažnja možemo izvući određene zaključke o tome koliko se samoj temi poklanja pozornost uopće.

4.2. Škole i školska klima u arapskom svijetu

Muhammad Faour u „The Arab World's Education Report Card: School Climate and Citizenship Skills” (2012) između ostalog govori o trenutnom stanju školske klime u Arapskom svijetu. On govori da se svi oni koji su pisali o klimi škole slažu da ona ima sljedeće četiri sastavnice: sigurnost, međuljudski odnosi, okolina/ okoliš ustanove te učenje i poučavanje. Sigurnost uključuje poučavanje o i usadivanje pravila i normi o nasilju, kao i mehanizme kojima se omogućuje poštivanje tih pravila. Odnosi se na fizičku sigurnost kao i emocionalnu i socijalnu sigurnost. Međuljudski odnosi daju oblik školskoj klimi. Poštivanje različitosti, socijalna podrška učenika međusobna i s učiteljima, te podrška učitelja učenicima, ona akademska kao i o privatnim problemima, sve to utječe uvelike na školsku klimu. Podrška učitelja u učenju i poučavanju uključujući i socijalno i građansko učenje su treća stvar koja utječe na školsku klimu. Posljednja, ali u jednakoj mjeri važna je i okolina škole. Kada kaže okolina (eng. Environment), autor misli na osjećaj pripadnosti školi koji učenici imaju, kvaliteta usluga i resursa koji su učenicima dostupni, kao i otvorenost škole prema zajednici i obitelji te uključenost zajednice i obitelji u događanja u školi. U istraživanju su sudjelovali učenici i učitelji iz sljedećih zemalja: Alžir, Dubai, Kuvajt, Maroko, Katar, Tunis, Bahrein, Egipat, Jordan, Libanon, Oman, Palestina, Saudijska Arabija i Sirija (Faour 2012).

Kada govori o sigurnosti u školama, autor navodi da je sigurna školska klima važna jer pospješuje socijalno, emocionalno i akademsko učenje. Fizička sigurnost odnosi se na sprečavanje svakog oblika fizičkog nasilja, poput udaranja, guranja i svih oblika zlostavljanja u školi, u razredu i na školskom dvorištu. Socijalna i emocionalna sigurnost odnosi se na sigurnost od socijalne isključenosti, verbalnog zlostavljanja, uznemiravanja i slično (Faour 2012).

U Arapskom svijetu tjelesna kazna je kroz povijest bila općeprihvaćeni način usmjeravanja učenikovog ponašanja, a najčešće se koristila nakon dobivanja loših rezultata na testovima i kao način održavanja discipline. Ono što je zabrinjavajuće je da, unatoč zabranama koje su donesene u pravnom smislu u nekim arapskim državama (kao što su Alžir, Egipat i Maroko) tjelesna kazna i dalje nije potpuno iskorijenjena iz školske prakse. U državama poput Jemena i Palestine, koji nemaju pravno regulirano kažnjavanje u školi, tjelesno kažnjavanje prihvaćen je način održavanja discipline u razredu i danas. Osim tjelesne kazne, učitelji se koriste i drugim formama nasilja i nasilnog ponašanja, kao što su ponižavanje, ismijavanje i socijalna isključenost. Uz oblike nasilnog

ponašanja koje provode učitelji, nasilni su i sami učenici među sobom, pa nerijetko dolazi do uznemiravanja, fizičkih obračuna i krađe privatnog vlasništva između učenika iste škole (Faour 2012).

TIMSS (2007 prema Faour 2012) proveo je istraživanje u kojem se nastojalo sakupiti podatke o percepciji sigurnost učenika u arapskim školama. Od učenika se tražilo da kažu koja od pet sljedećih situacija im se desila tijekom prethodnog mjeseca u školi: 1. njihovo osobno vlasništvo je ukradeno, 2. ozlijedili su ih drugi učenici, 3. prisiljeni su od strane učenika da rade stvari koje ne žele raditi, 4. bili su ismijavani ili ih se zvalo pogrđnim imenima, 5. isključeni su iz aktivnosti sa drugim učenicima. Istraživanje je pokazalo da se manje od polovice učenika osmog razreda osjeća sigurno u školi. Velika većina učenika četvrtog razreda također se ne osjeća sigurno, u postotcima najmanji broj imao je Tunis, 23 %, dok je Jemen imao najviši postotak, 39 %. Podatci su, kako vidimo, zabrinjavajući (Faour 2012). Osim TIMSS studija i istraživanja, i PIRLSS studija iz 2007 (Faour 2012) istraživala je sigurnost, na nešto drugačiji način. Koristila se visokim, srednjim i niskim nivoom sigurnosti u školi, gdje je visoki nivo sigurnosti označavao da se učenici osjećaju sigurno u školi, nikakav incident im se nije u školi dogodio i najviše jedan incident se dogodio nekome od njegovih kolega iz razreda. Postotak učenika koji su izrazili visoki nivo sigurnosti u arapskim školama varira od 31% do 38%, dok je internacionalni prosjek 51%, a zemlje poput Norveške, Finske i Danske imaju postotke preko 67%. Sigurnost u školi direktno je povezana i utječe na akademski uspjeh učenika, što je pokazalo istraživanje u svim gore navedenim zemljama osim u Tunisu, gdje značajnije korelacije nije bilo (Faour 2012).

Pozitivna školska klima odrednica je škole kao okoline koje djeluje i podržavajuće i produktivno. Takva okolina omogućuje interakciju učitelja i učenika, kao i ozračje učenja koje prihvaća i prepoznaje različitost i različite perspektive gledanja na istu stvar/ ideju (Faour 2012). Također, potiče raspravu i eksperimentiranje sa ranim idejama i mišljenjima. Za građansko obrazovanje, rasprava i aktivno učenje pokazali su se kao mnogo efektivniji pristupi od didaktičkog pristupa baziranom na lekcijama. Od osobite je važnosti razvijanje kritičkog mišljenja i kreativnosti kod učenika, što je omogućeno kroz grupni rad i rad na projektima, aktivnu umjesto pasivne uloge u obrazovanju i učenju (Faour 2012). U školama sa pozitivnom školskom klimom, učenici bi se trebali osjećati slobodno preispitivati stavove njihovih učitelja ili ono što uče u knjigama, kao i očekivati da se njihovo mišljenje može propitivati i ne shvaćati to kao osobni napad, već kao

vrijednost. Uče se vještine poput kritičkog mišljenja, etičkog donošenja odluka, aktivnog slušanja, nenasilnog rješavanja konflikata i mnoge druge. Međutim, da li su učitelji u Arapskom svijetu kompetentni za ovakav način poučavanja? (Faour, 2012). Nekompetentni učitelji, kako navodi Faour, u razredu recitiraju gradivo iz udžbenika, koje su praktički naučili napamet, pa u skladu s tim isto očekuju od učenika: izreproducirati napamet naučeno gradivo. Ne ostavljaju ni malo prostora za otvorenu diskusiju ili različite interpretacije naučenog gradiva, naprosto radi toga što ni sami nisu pripremljeni na ono što će učenici eventualno izreći, ne osjećaju se dovoljno samouvjereni za upravljanje razredom koji sadržava različita mišljenja i propituje ih. Dolazi i do toga da učitelji učenicima daju informacije koje su neprovjerene ili zastarjele. Istraživanja su pokazala da veliki broj učitelja nema završeno visoko obrazovanje, iako fakultetsko obrazovanje samo po sebi ne mora značiti da su učitelji adekvatno pripremljeni za poučavanje u obrazovnoj ustanovi. Za uspješnog i kompetentnog učitelja iznimno je bitno osnovno poznavanje dinamike razreda, kao i razvijene socijalne vještine u svrhu motiviranja učenika te upravljanja razredom. Ono što je također zanimljivo, jest da brojni učenici izostaju iz škola, upravo radi nekompetentnih učitelja i nezanimljivog načina učenja koji se bazira na memoriranju činjenica (Faour 2012).

Jedna od značajnih razlika u poimanju škole jest ona u pogledu uključivanja obitelji u školu. Naime, u Europi se inzistira na dobroj suradnji obitelji i škole koja pridonosi učenicima na više načina, pa tako na pedagoškim fakultetima (Filozofski fakultet u Zagrebu, Sveučilište u Zadru) postoje kolegiji poput Partnerstvo obitelji i škole ili Suradnja obitelji i škole. U arapskim zemljama suradnja obitelji i škole ograničena je, mnoge arapske zemlje ne dopuštaju direktan kontakt učitelja i roditelja, već se razgovor obavlja preko školskog administratora koji zatim učitelju prenosi roditeljeva zapažanja (Faour 2012).

PISA istraživanje iz 2009. godine bavilo se proučavanjem međuljudskih odnosa između učitelja i učenika (Faour 2012). Rezultati arapskih država koje su sudjelovale u istraživanju pokazuje da prosječno zadovoljstvo učenika sa odnosima s učiteljima nije daleko od prosjeka OECD-a. Međutim treba biti na oprezu pri interpretaciji učeničke samoprocjene o međuljudskim odnosima sa autoritarnim figurama u kulturi koja je karakterizirana upravo autoritarnošću, strahom od autoriteta i zadržavanja od izražavanja stvarnog mišljenja u javnim sferama ili vanjskim istraživačima. Također treba imati na umu da su pozitivne procjene učenika na gore pokazane izjave značajno varirale od izjave do izjave. Na primjer, učenici iz Katra i Dubaija imali su najniže

postotke pri slaganju s izjavom da ih učitelji zaista slušaju kada imaju nešto za reći, a samo 51% učenika iz Tunisa vjerovalo je da je su učitelji zainteresirani za njihovu dobrobit. Iako završni postotak u procjeni ljudskih međuodnosa možda jest visok, pojedini njegovi elementi to ne moraju biti (Faour, 2012).

4.3. Ključni oblici pravne zaštite vezani uz djecu, migracije i razmještenost

Gdje god na ovom svijetu da se djeca nalaze i u kojem god da su trenutno statusu imaju pravo na zaštitu. Osim toga, imaju pravo na daljnje obrazovanje i podršku da ostvare sve svoje potencijale. Sva djeca imaju ista prava, bez obzira na njihova rasna, kulturološka, religijska, rodna ili neka druga obilježja. Iako je poštivanje prava djece moralni imperativ, on je i ozakonjen Konvencijom o pravima djeteta (1989) koju su potpisale većina država na svijetu. Potpisnici ove konvencije dužni su poštivati i braniti prava djece unutar svoga teritorija, bez obzira na njegovo porijeklo i migrantski status. 4 članka iz spomenute konvencije ključna su za prava raseljene djece i djece migranata: članak broj 2- princip ne- diskriminacije, članak broj 3- najbolji interes djeteta, članak broj 6- pravo na život, preživljavanje i razvoj te članak broj 12- pravo sudjelovanja djeteta (Konvencija o pravima djeteta 1989 prema UNICEF 2016).

Ostali ključni dokumenti povezani sa zaštitom djece su: Konvencija o izbjeglicama iz 1951. godine; Dva protokola koja su dio UN-ove Konvencije protiv transnacionalno organiziranog kriminala- Protokol za prevenciju, suzbijanje i kažnjavanje krijumčarenja ljudi, osobito žena i djece te Protokol protiv krijumčarenja migranata putem zemlje, neba i zraka; Internacionalna konvencija za zaštitu prava svih radnika migranata i njihovih obitelji te ostali elementi internacionalnih zakona o ljudskim pravima, kao i nacionalni zakone svake zemlje (UNICEF 2016). Što se tiče konkretno Europe, sve zemlje potpisnice su Konvencije o pravima djeteta (1989) kao i gotovo sve Konvencije o izbjeglicama (1951) i njenih protokola (1967), za razliku od Internationalne konvencije za zaštitu prava svih radnika migranata i njihovih obitelji koju se potpisale svega dvije države. U nastavku slijede pravni okviri za zaštitu djece na razini Europe (UNICEF 2016) :

- Europska konvencija o ljudskim pravima (1953)
- Povelja o fundamentalnim pravima Europske unije (2000)
- Europska socijalna povelja (1965)

- Uobičajeni Europski sustav azila
- Dublinski sporazum

Po hrvatskim zakonima, tražitelji međunarodne zaštite imaju pravo na osnovno i srednje obrazovanje pod istim uvjetima kao i građani Republike Hrvatske (CMS 2015). Tražitelji međunarodne zaštite imaju pravo na osnovno i srednje obrazovanje, dok azilanti i stranci pod supsidijarnom zaštitom uz to imaju i pravo na visoko obrazovanje. Zakon o međunarodnoj i privremenoj zaštiti (NN 70/15) temeljni je zakon u tumačenju prava i obaveza azilanata i osoba pod supsidijarnom zaštitom te tražitelja međunarodne zaštite. Dva članka odnose se na prava na obrazovanje djece izbjeglica, članak 58. i članak 70. Članak 58. tako izričito navodi da pravo na osnovno i srednje obrazovanje djeteta tražitelj ostvaruje pod istim uvjetima kao hrvatski državljanin. Tražitelju, koji je započeo ostvarivati pravo na srednjoškolsko obrazovanje omogućit će se nastavak srednjoškolskog obrazovanja i nakon stjecanja punoljetnosti. Prava će biti izvršena u roku 30 dana od podnošenja zahtjeva za međunarodnom zaštitom. Također je istim člankom propisano da će se djetetu omogućiti pohađanje pripreme ili dopunske nastave hrvatskog jezika, ukoliko se procjeni da ono nedovoljno poznaje hrvatski jezik. Članak 70. odnosi se na djecu koja su dobila neki oblik međunarodne zaštite, a to su u RH prvenstveno azil i supsidijarna zaštita. Njime se propisuje da ta djeca imaju pravo na osnovno, srednje i visoko obrazovanje kao hrvatski državljani, a za one odrasle imaju prava na obrazovanje odraslih pod istim uvjetima koji vrijede za hrvatske državljane. Azilant i stranac pod supsidijarnom zaštitom po istom članku ima pravo na priznavanje inzemnih obrazovnih kvalifikacija, a za one koji nisu u mogućnosti dostaviti potrebnu dokumentaciju provest će se procjena ranije stečenih kompetencija. Procjenu ranije stečenih kompetencija azilanta i stranca pod supsidijarnom zaštitom provest će nadležna tijela sukladno propisima kojima se uređuju regulirane profesije i priznavanje inozemne stručne kvalifikacije. Ostali zakonodavni dokumenti koji reguliraju uključivanje u obrazovni sustav su (CMS 2015):

- Pravilnik o načinu provođenja programa i provjeri znanja tražitelja azila, azilanata i stranaca pod supsidijarnom zaštitom, radi pristupa obrazovnom sustavu Republike Hrvatske (NN, 89/2008)
- Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih

povjerenstava (NN, 67/2014)

- Program hrvatskog jezika, povijesti i kulture za tražitelje azila i azilante (NN, 129/2009)

- Program hrvatskog jezika za pripremnu nastavu za učenike osnovne i srednje škole koji ne znaju ili nedovoljno poznaju hrvatski jezik (NN 151/2009)

- Nastavni plan i program hrvatskog jezika za tražitelje azila, azilante i strance pod supsidijarnom zaštitom starije od 15 godina radi pristupa srednjoškolskom sustavu i sustavu obrazovanja odraslih (NN, 100/2012)

- Pravilnik o provođenju pripremne ili dopunske nastave za učenike koji ne znaju ili nedostatan znaju hrvatski jezik i nastave materinskog jezika i kulture države podrijetla.

Prema mišljenju mnogih stručnjaka zaposlenih u osnovnim školama, gornji pravilnici nisu dostatni u definiranju načina uspješnog uključivanja djece izbjeglica u nastavu.

5. EMOCIJE

Govoreći o integraciji djece izbjeglica u škole htjela bih istaknuti važnost emocija i emocionalne klime škole i razreda u koju dijete izbjeglica dolazi.

Emocionalnu granicu (engl. *emotional frontiers*) kao koncept uvode autorice Karen Vallgård, Kristine Alexander i Stephanie Olsen (2015) i označavaju ju kao prepreku između dvije emocionalne formacije (proces usvajanja emocionalnih struktura i obrazac emocionalnih struktura za određene situacije). U susretima među ljudima odraslim u različitim emocionalnim formacijama, vjerojatno je da će emocionalne granice biti teže prijeći. U takvoj poziciji nalaze se i djeca izbjeglice u hrvatskim školama. Djeca diljem svijeta različito reaguju na emocionalne granice s kojima se susreću, te one kao takve mogu funkcionirati i kao kontakt zone i kao prepreke. Prepoznavanjem važnosti emocija u obrazovanju djece izbjeglica, emocionalne granice kao kontakt zone možemo promatrati kao prostor u kojem započinje integracija djece izbjeglica u novo društvo i okolinu u kojoj se nalaze (Vallgård, Alexander i Olsen 2015).

Tijekom svog rada sa djecom izbjeglicama mnogo puta naišla sam na emocionalne granice, a jedan od primjera je psovanje, radi čega sam bila pozvana u jednu od škola u koju su uključena djeca izbjeglice. Djeca izbjeglice (u ovoj situaciji konkretno Kurdi iz Sirije) nisu se mogla dovoljno načuditi kada su čula da ih hrvatska djeca uče psovke, i to ni manje ni više psovke koje uključuju njihovu majku ili sestru. Premda to njihovi vršnjaci možda shvaćaju kao šalu i zaista nisu mislili ništa loše, kod djece izbjeglica to je dovelo do jakog osjećaja uvrijeđenosti i bijesa, koji je vrlo lako mogao dovesti do fizičkog obračuna. Kako su djeca izbjeglice kasnije objasnila, u Siriji i ako si smiren i nisi nimalo ljut, ukoliko ti netko opsuje majku ili sestru sasvim normalna i očekivana situacija biti će da ga udariš, to je, citiram „jedna od najvećih uvreda koju osoba može doživjeti“. S obzirom da smo djecu ranije upozorili da iste situacije ne izazivaju iste emocije u različitim kulturama, kao što su ona zapadna i istočnjačka, oni su se obratili ravnateljici i socijalnoj pedagoginji. Ravnateljica je objasnila da je u Hrvatskoj prilično normalno (iako se sama s tim ne slaže) čuti psovke poput „u pi... mate...“ i da ne postoji učinkovit način da ona kontrolira da li djeca u školi psuju ili ne. Iz perspektive djece izbjeglica, to je potpuno neprihvatljivo i zahtijeva obranu časti. Našli smo se u situaciji gdje je određeno ponašanje (psovanje) uzrokovalo određenu emociju (bijes) i direktno utjecalo na uspješnost integracije djece izbjeglica u razred koji sada osjećaju da ih se ne poštuje, pa stoga nisu motivirani da idu redovno na nastavu, prijatelje se s

vršnjacima, uče hrvatski jezik i tako dalje. Ista situacija dovela je i do osjećaja bespomoćnosti kod ravnateljice i cijele palete osjećaja kod učitelja i stručnih suradnika koji su uključeni više ili manje u integraciju djece izbjeglica u tu školu, uzrokujući promjene u njihovom ponašanju spram djece izbjeglica. Primjerice, sjećam se da je jedna učiteljica bila razočarana i ogorčena što vrijeme posvećujemo tome i što su djeca izbjeglice uporna u nastojanju da se takvo ponašanje prekine, ne shvaćajući zašto je to toliko bitno. Sve ovo značajno je utjecalo na emocionalnu klimu razreda i emocionalnu klimu škole. Nakon ovakvih i sličnih situacijama u kojima sam bila pozvana kao kulturni medijator, počela sam shvaćati važnost emocija i njihovu vezu s integracijom djece izbjeglica.

Koliko su emocije važne u kontekstu integracije djece izbjeglica prepoznao je i Jo Boyden (Boyden 2009), govoreći o politikama suosjećanja i njihovu utjecaju na obrazovanje djece koja nisu državljanima zemlje u kojoj žive (velikom većinom izbjeglice i migranti). Autor ističe školu kao ključnu kontakt točku između pojedinog djeteta i države. Iz tog razloga, škole imaju potencijal za pomaganje uspješne integracije djece prisilnih migranata unutar britanskog društva i to prije svega radeći na razbijanju predrasuda i stereotipa. Ključna figura je upravo učitelj/ učiteljica koji se nalazi u teškom položaju pokušavajući potaknuti suosjećanje kod djece domicilnog stanovništva, dok je njihovo mišljenje o izbjeglicama velikim dijelom oblikovano drugačijim i često negativnim diskursima o migrantima i izbjeglicama prisutnim u medijima. Iako se autor velikim dijelom bavi moralnošću i moralnim vrijednostima koje se u školi prenose, on ne misli na moralnost o kojoj govore političari i koja ima veze s državnom upravom, već misli na osobni i društveni moral učitelja i učenika koji su svakodnevno u kontaktu s djecom izbjeglicama i tražiteljima azila. Kada govori o suosjećanju, autor misli na osjećaj brige i nježnosti koju učitelj/ učiteljica osjeća prema učeniku izbjeglici i onda iz svoje moralne dužnosti osjeća da to treba prenijeti dalje, na djecu u školi (Boyden 2009). I sama sam primijetila, tijekom asistiranja učenicima tražiteljima azila u jednoj zagrebačkoj osnovnoj školi 2017. godine, koliko su učitelji imali utjecaj na emocionalnu klimu u razredu i kako su upravo njihovo ponašanje i osjećaji doveli do osjećaja pripadanja. Taj osjećaj činio mi se važan u integraciji djece izbjeglica, kako u škole tako i u hrvatsko društvo u cjelini. Asistirajući djevojčici tražiteljici azila u proljeće 2017. godine primijetila sam da voli ići na satove kemije i da je upravo radi tih satova postala redovita u školi, te je počela govoriti hrvatski jezik kako bi učitelju pokazala da sluša i razumije što on govori. Pristup toj djevojčici učitelja iz kemije bio je znatno drugačiji od pristupa drugih učitelja, on ju je nastojao preko pokusa i vizualno

zainteresirati, nije ju ispitivao osobna niti predrasudna pitanja ispred ostatka djece iz razreda i znao je kako se zove i iz koje zemlje dolazi. Primijetila sam kako je ovo učiteljevo ponašanje promijenilo način na koji djevojčica razmišlja o Hrvatskoj te osjeća je koje ima prema školi.

Pri određenju emocije, često se nailazi na termin afekt. Jedno od najutjecajnijih suvremenih djela na području emocija i afekta je *Cultural politics of Emotions* Sare Ahmed, gdje ona u sam naslov svog djela smješta emociju umjesto afekta. Međutim, afekt i emocija nisu istoznačni pojmovi. Prema Jonasi Frykmanu i Maji Povrzanović Frykman, afekt je onaj koji prethodi emociji i emocija se može shvatiti kao kulturni i osobni izričaj afekta. Razlikovati ih možemo i prema njihovoj semiotici i naravi: afekt je onda neosoban, objektivan, nenarativan i značenjski neodređen, dok bi emocija bila subjektivna, osobna, narativna i semiotički određena (Frykman i Povrzanović Frykman 2016: 14 prema Alempijević i dr. 2016). U svom radu koristit ću termin emocija i emocionalna klima.

Veliki broj istraživanja (Miljković i Rijavec 2009), osobito u posljednje vrijeme naglašava kako pozitivne emocije olakšavaju i misaone procese, ali i mnoga socijalna ponašanja. Što su naše emocije u vezi sa nastavom pozitivnije, bolje ćemo vidjeti cjelovitu sliku događaja i širiti našu pozornost. Osim toga, povećava se i opća kognitivna prilagodljivost te poticaji za djelovanje. Kada smo pozitivno raspoloženi, bolje procesuiramo i pozitivne i negativne informacije koje su vezane uz ostvarenje cilja, bolje pamtimo, a pozitivno raspoloženi ljudi konstruktivnije i fleksibilnije reagiraju na važne informacije i o samima sebi i o okolini. Odluke se donose brže, skloni smo altruističnom ponašanju, razmišljamo kreativno i otvoreno prema drugima (Miljković i Rijavec 2009). Čini se da su gore navedena ponašanja pomogla djeci izbjeglicama u njihovoj integraciji. Kreativnim razmišljanjem i otvorenim pristupom prema drugima djeca izbjeglice povećavaju svoju mogućnost dobrih odnosa sa djecom u školi i u susjedstvu, njihovo ponašanje u društvu je opuštenije, a bolje procesuiranje informacija i usredotočenost na cilj olakšavaju učenje jezika.

Riječ emocija dolazi od latinskog glagola *movere*, koji označava kretanje, te ju možemo povezati sa engleskom riječi *motion* (pokret) i hrvatskom riječi *motor*. Međutim, kako definirati emociju? Mnogi od autora pozabavili su se tom temom, a možda najznačajniji ili najčešće referirani među njima su upravo Oatley i Jenkins, koji emociju definiraju na sljedeći način: „Emocija je obično izazvana svjesnim ili nesvjesnim vrednovanjem nekog događaja bitnog za neki važan cilj (Oatley i Jenkins, 2003: 93 prema Šverko i dr. 2001). Među našim autorima, ističu se Šverko i suradnici

(2001:104), koji razlikuju dugotrajne i kratkotrajne emocije ili čuvstva. Emocionalna, odnosno čuvstvena stanja slabijeg intenziteta i dugog trajanja nazivaju raspoloženjem, dok emocije jakog intenziteta koje kratko traju nazivaju afektima. „Čuvsta ili emocije sastoje se od: 1. fiziološkog uzbuđenja ili aktivacije (npr. lupanje srca, ubrzano disanje), 2. kognitivne interpretacije ili procjene, 3. vanjskih znakova, izražaja ili ekspresije (npr. drhtanje ruku, bljedilo ili crvenilo lica) i 4. ponašanja ili reakcije na doživljeno čuvstvo“ (Šverko i dr. 2001:104).

Zanimljiv pristup emocijama ponudila je Sara Ahmed u knjizi *Cultural politics of Emotions*, pitajući se što emocije čine (“What emotions do?”) radije nego postavljajući pitanje što su to emocije.

Kakva je veza između emocije, tjelesnog osjećaja i kognicije? Jedno od osnovnih razlikovanja emocija u povijesti upravo se tiče emocije, s jedne strane u vezi sa tjelesnim osjećajem i s druge strane u vezi s kognicijom. Za Descarta i Davida Humea, emocija je osjećaj tjelesne promjene. Ako uzmemo primjer emocije straha, to bi značilo da mi osjećamo strah jer naše srce brzo kuca, koža nam se znoji itd. Kognitivistički pogled, s druge strane, predstavlja Aristotel i njegovi brojni sljedbenici. Oni emocije povezuju sa prosudbom, tako na primjeru straha možemo reći sljedeće: emocija straha implicira prosudbu da se nešto loše događa, iako naša prosudba može biti kriva (Spelman 1989 prema Ahmed 2004). Naravno, postoji i velik broj znanstvenika koji emociju gledaju na način da obuhvaća i tjelesne osjećaje i kogniciju, međutim u tim slučajevima iste prikazujemo kao dva različita aspekta emocija (Ahmed 2004).

Descartes je u svojem djelu „The Passions of the Soul“ ukazao na to da objekti ne izazivaju različite osjećaje jer su međusobno različiti, već radi različitih načina na koji nas mogu oštetiti ili nam pomoći. (Descartes 1985: 349 prema Ahmed 2004). Drugim riječima, ako ćemo se vratiti na primjer mržnje, mi ne mrzimo određen objekt zato što je on loš, već zato što ga mi doživljavamo kao potencijalno opasnog, štetnog. Što mi doživljavamo kao štetno ili blagotvorno ovisi o tome kako je to nešto utjecalo na nas. Ono što određuje osjećaj, emociju je kontakt, ne subjekt sam niti objekt sam. Kontakt ili svijest o kontaktu je ono što određuje osjećaj, ali i obratno (Ahmed, 2004:6).

Emocije oblikuju objekte na koje su usmjerene. Međutim, isto tako emocije oblikuju i subjekte. Ono što je ovdje bitno je da emocija stoji u relaciji objekt subjekt i utječe u isto vrijeme u oba smjera. Primjer djeteta koji prvi put vidi medvjeda te bježi od njega pokazuje da nije medvjed

opasan sam po sebi, on je opasan za nekoga. Strah kao emocija koju ovdje uzimamo nije smještena u djetetu, a niti u medvjedu- bit je u kontaktu djeteta i medvjeda (Ahmed, 2004:6). „Mi medvjeda vidimo kao životinju koje se treba bojati, imamo sliku o njemu koja je oblikovana našim kulturnim povijestima i sjećanjima. Kada susretnemo medvjeda, već imamo dojam o opasnostima susreta na način da to osjećamo na površini svoje kože. Znanje je tjelesno, zaista: dijete možda neće zastati da promisli prije nego što počne bježati“ (Ahmed, 2004:7).

Kako bi emocije u školi promatrali na sveobuhvatan način, nije dovoljno mjeriti emocionalnu klimu, na koji god način da to odlučili napraviti. Ono što je od ključne važnosti je zapitati se odakle emocije dolaze, kako one putuju od osobe do osobe, od grupe do grupe te na koji način iste te emocije oblikuju naš život. Ako za primjer uzmemo dijete izbjeglicu iz Sirije, njenim/njegovim emocijama možemo iz te perspektive pristupiti na sljedeći način: kultura i kulturne politike Sirije utjecale su na emocije prisutne kod djece u školi, počevši od toga da je tjelesno kažnjavanje prema iskazu mnoge djece još uvijek prihvaćeno pa do toga da su ta ista djeca došla u hrvatske škole gdje izazivaju određene emocije kod drugih učenika i učitelja, a one su opet oblikovane hrvatskim, i/ili europskim kulturnim politikama te na kraju stvaraju emocionalnu klimu u kojoj nalazimo ove i mnoge druge faktore.

Istu stvar možemo se zapitati u razredu jedne osnovne škole. Kao što sam u uvodu rekla, većina djece u razredu znala su jako malo o djeci izbjeglicama, iako su bili znatiželjni i od mene nastojali saznati više kada sam im prišla. Objasnili su to na način da su imale „osjećaj“ da je to zabranjena tema, odnosno da je nepristojno o tome pričati. S druge strane, neki od učitelja u nedostatku pravog pristupa i obrazovanja i podrške, počeli su zanemarivati činjenicu da u razredu sjedi još jedno dijete. Učinilo mi se da sjedim s nekim nevidljivim- ne pokušava im se prilagoditi gradivo, ne obraća im se i ne traži se od njih da se uključuju u razgovor (iako je polovina djece govorila hrvatski). Svjedočila sam situaciji u kojoj se učiteljica obraća meni govoreći: “On može ostati u razredu dok pišemo test, on ne može pratiti nastavu“, iako je dječak o kojem je govorila sjedio do mene i vrlo dobro razumio hrvatski jezik. Neki od učitelja nisu znali ni ime djeteta izbjeglice. Prilikom jednog od dolazaka na učenje s djecom izbjeglicama nakon škole u svibnju 2017. godine, jedno dijete mi se požalilo da ga je učitelj danas pitao da li tamo odakle on dolazi ima deva, pustinja i egzotičnog voća ne bi li ga uključio u razgovor. Dječak inače dolazi iz Turske, također priča hrvatski jako dobro i više od pola godine je proveo u tom razredu.

Inside out model emocija usko se vezuje za psihologiju, i zapravo znači da se emocije događaju unutar nas, one su naše i privatne, a mi ih zatim ispoljavamo u vanjski svijet. Drugi model je *Outside in*, emocija nije ono što dolazi iznutra, već ono što drži socijalno tijelo zajedno. Dobar primjer je psihologija mase- prema kojoj masa ima emociju, osjećaj koji prelazi onda na pojedince. U oba modela jako se naglašava razlikovanje ja i mi, individualnog i kolektivnog. Međutim, prema Sari Ahmed, situacija nije tako jednostavna. Emocije nisu nešto što ja ili mi imamo, već su prije ono što kreira granicu između ja i mi, one se nalaze u sredini, smještaju se u prostor između objekta i subjekta (Ahmed 2004: 10).

Emocije cirkuliraju, kreću se, u stalnoj su mijeni. Međutim, one, prema Ahmed (Ahmed 2004) ne cirkuliraju jednostavno, kao što to sugerira model emocionalne zaraze na kojeg je najviše utjecao Silvan S. Tomkins: Ja se osjećam tužno, jer se ti osjećaš tužno. Ja osjećam sram radi tvoje sramote i tome slično. To bi sugeriralo da je određena emocija ta koja putuje od osobe do osobe. Međutim, na primjeru sebe samih možemo se prisjetiti da to baš nije tako, koliko puta je netko u blizini vas bio bijesan, ali vi niste osjećali bijes već strah? Upravo zato što zajednički osjećaj neke grupe ne znači da svi sudionici odnosno pripadnici grupe imaju istu emociju, možemo reći da je objekt emocije taj koji kruži i utječe na ono što osjećamo. Također, pozivajući se na Marxa, Ahmed govori da se emocije akumuliraju tijekom vremena i postaju forma afektivne vrijednosti te iz tog razloga proučava kulturnu i političku stranu produkcije emocija (Ahmed 2004). Lars Svendsen u knjizi *Filozofija straha* (2007) navodi da su upravo kulturne norme odlučujući faktor u načinu na koji se emocije ispoljavaju i u kojoj mjeri, čak i ako pretpostavimo da postoji set univerzalnih emocija. Unatoč mnogim znanstvenicima koji se i dan danas slažu s idejom da postoje univerzalne emocije koje svi mi imamo samim svojim rođenjem, kako navodi autor još uvijek se većina ne može složiti oko toga koje su to emocije. Iz tog proizlazi da je ono što je bitno način na koji mi emocije izražavamo, kao i situacije u kojima je izražavanje određenih emocija primjereno, odnosno neprimjereno. Emocije nisu samo ono unutrašnje, koje može protumačiti samo osoba koja emociju osjeća; naprotiv one su vidljive izvana, na našem tijelu, našim pokretima i u našim ponašanjima. Emocije su način bivanja u svijetu, sudjelovanja u društvu i komunikacije s drugima te su kao takve neodvojive od kulturne pozadine i konteksta u kojem se događaju. Značajno je primjetiti da veliki broj različitih emocija uz sebe vezuje slične ili iste fiziološke reakcije tijela. Većina ljudi kojima su dane fotografije iz kojih su morali prepoznati emociju koju osoba na fotografiji osjeća prepoznali su tugu, sreću i ljutnju, međutim kada dolazimo do emocije straha

ljudi su često mijenjali uplašena lica za ona ljutita, iznenađena ili sumnjiva. Nije jednostavno naznačiti razliku između bioloških, društvenih (socijalnih) i psiholoških aspekata emocija i ako zaista želimo shvatiti emociju, prema Svendsenu (2007) u obzir trebamo uzeti i njenu osobnu, evolucijsku i društvenu povijest. Osim što su emocije nešto prirodno i neposredno, one su i društveni konstrukti, primjerice norme o tome koje emocije su prikladne u kojoj situaciji ovise o socijalnom statusu i kulturi. U tom smislu autor uspoređuje emocije sa sposobnošću učenja jezika- i ona je općeljudska te ima biološku osnovu, a ipak se semantički resursi razlikuju od pojedinca do pojedinca i od kulture do kulture (Svendsen 2007).

Emocije su usko vezane za obrasce ponašanja, uzevši za primjer strah on uglavnom dolazi u paru sa bijegom- bježimo kada smo u strahu, slično kao i životinje. Međutim, iako je ponašanje vezano uz emociju ono nije determinirano istom, primjerice ukoliko zaključimo da bi u opasnoj situaciji bijeg uzrokovao veću štetu- nećemo bježati. Ali isto tako, nećemo reći da se netko ne boji samo zato što u određenoj situaciji nije reagirao onako kako u većini slučajeva reagiramo. Čini se da nam emocije daju određeno znanje o svijetu, one sadrže određene koncepte. Ti koncepti nisu samo vezani za ono fizičko (na primjer medvjed ide prema nama i mi se bojimo), već i za procjenu, mi zaključujemo da je medvjed opasan. Naše srce brze kuca, ubrzano dišemo, osjećamo promjene u funkcioniranju tijela. Ali nisu fizikalne promjene na tijelu te koje nam govore da se bojimo, da je riječ o strahu jer postoje vrlo različita emocionalna stanja koja će uzrokovati isto, na primjer seksualna ekstaza. Ono što razlikuje strah od tuge, zavisti, iznenađenja nije objekt straha, već interpretacija istog. Interpretacije objekta mogu biti toliko različite da uzrokuju čitavu lepezu emocija, ako neki objekt interpretiramo kao prijeteći, bojat ćemo ga se; ako isti objekt interpretiramo kao naporan to može dovesti do osjećaja ljutnje i tako dalje (Svendsen 2007).

Autorice Karen Vallgård, Kristine Alexander i Stephanie Olsen emocije navode kao ključne u poimanju nove globalne povijesti djetinjstva (2015). Povezivanje studija o emocijama i studija djetinjstva prema autoricama je nužno, mnogi su odrasli kroz različita vremena i u različitim kulturama detektirali upravo djetinjstvo kao ključnu fazu u životu za emocionalnu formaciju i emocionalno obrazovanje. Kategorija dječje nevinosti pokazala se kao značajna u istraživanjima djetinjstva, ali isto tako značajna u istraživanjima emocija. Objašnjava i ponašanje odraslih koji su nastojali obrazovati o dječjim emocijama koje su prihvatljive, uvijek na pravilan, nježan način. Percipirajući djecu kao naivnu i nježnu srednja klasa pokazala je svoje nastojanje da se distancira

od onih Drugih, siromašnijih i moguće manje kultiviranih, ali isto tako ta percepcija pridonijela je pravu drugih društvenih grupa za univerzalnim konceptom djetinjstva. Percepcija djeteta kao nevinog i nježnog kroz devetnaesto i dvadeseto stoljeće poslužila je kao opravdanje za oduzimanje djece onima koji nisu imali istu percepciju i nastojanje odgajanja djece Drugih na zapadni, sada univerzalan način. U slučajevima kada se na djecu gledalo kao na ranjive, nježne i nevine njihovi roditelji i okruženje u kojem su odrasli u tom slučaju postaju neprimjereni (Vallgård, Alexander i Olsen 2015). Na primjeru djece izbjeglica koja dolaze u hrvatske škole, djeca izbjeglice nalaze se između izbora da pripadaju svojim roditeljima, koji se možebitno u školskom okruženju smatraju drugačijima i nerijetko opasnim (primjerice s obzirom na prikazivanje u medijima slike opasnog izbjeglice/ migranta koji prelazi nelegalno granice sa BiH) i svojih roditelja. Druga opcija je da se iz univerzalnog koncepta djetinjstva određena djeca izuzimaju, a obično se to dešavalo na osnovu boje kože, etničke i religijske pripadnosti (Vallgård, Alexander i Olsen 2015). Primjerice, tijekom devetnaestog stoljeća mogućnost osjećanja boli bila je različito percipirana za djecu bijele i crne boje kože, mijenjajući na taj način smjer njihovog djetinjstva. Bijelo, andeosko, ranjivo i nježno dijete koegzistiralo je u tom slučaju sa djetetom sa statusom problematičnog maloljetnika, tamne boje kože koji je neosjetljiv na bol. Koncept nevinosti bio je uvjetovan rasom, društvenom klasom i rodnom te nije izjednačio emocionalne formacije i očekivanja od djece globalno, kao ni uniformirao emocionalna iskustva djece na globalnoj razini. Emocionalne formacije u isto vrijeme su obrazac i proces. S jedne strane, emocionalne formacije je set emocionalnih struktura poslaganih u određenom obrascu. Kako je Sara Ahmed istaknula (Ahmed 2007 prema Vallgård, Alexander i Olsen 2015), emocije funkcioniraju na način da povezuju određene subjekte sa drugim subjektima protiv onih trećih. Imajući to na umu, potrebno je istražiti kako strukture osjećaja koje karakteriziraju određene emocionalne formacije olakšavaju osiguravanje povijesno određene društvene organizacije, kao u slučaju moderne emocionalne asocijacije na djetinjstvo koja uključuje nevinost, ovisnost i ljubav. S druge strane, emocionalne formacije postoje samo kroz ponavljajuće svakodnevne emocionalne prakse pojedinaca i grupa. Iz tog razloga, one ovise o svakom pojedincu i načinu na koji on usvaja određene emocionalne prakse. S obzirom da su djeca bila percipirana kao iznimno podložna utjecajima, učitelji i roditelji pokušavali su promovirati određen set primjerenih osjećaja koji su u skladu sa moralnim standardima i odnosima moći. Na ovaj način, djecu se učilo koji osjećaji su primjereni za pokazivanje u kojoj situaciji, odnosno koji osjećaji su neprimjereni i trebaju ih nastojati potisnuti ili barem ne izraziti javno (Vallgård,

Alexander i Olsen 2015). Kao u ranije spomenutoj situaciji koju sam doživjela u proljeće 2017. godine kada su hrvatska djeca u razredu sa djecom izbjeglicama izrazila znatiželju za više informacija o dječacima iz Afganistana i Turske, ali su se u isto vrijeme osjećali da su takva pitanja neprimjerena pa su pokušali potisnuti osjećanu znatiželju i pitanja zanemariti.

5.1. Povezanost školske klime i kulture i emocija

Emocije u školi oblikuju emocionalnu klimu, koja je dio klime i kulture škole. V. Domović u knjizi „Školsko ozračje i učinkovitost škole“ (2003) uvod započinje govoreći: „Funkcioniranje škole u mnogome ovisi o načinu na koji osobe u školi prihvaćaju za njih određene uloge, kakav je njihov međusobni odnos i kako se u školi osjećaju“.

Problemi psihosocijalnog i emocionalnog ozračja promatraju se u novijim hrvatskim pedagoško-didaktičkim publikacijama kroz više aspekata, pri čemu se osobito naglašava uloga nastavnika u stvaranju pozitivnog razrednog i nastavnog ozračja, pa se u skladu s tim daju temeljne odrednice poželjne razredne klime i određene preporuke nastavnicima kako postići željenu socijalnu klimu. U tom kontekstu Bratanić (1991 prema Domović 2003) osobito ukazuje na važnost međuljudskih odnosa u stvaranju socio-emocionalne klime. Prema ovoj autorici istraživanje međuljudskih odnosa čini poseban dio pedagogije- mikropedagogiju. Mikropedagogija je „dio pedagogije, koji se bavi proučavanjem onih pojava i procesa koji su značajni za odgoj, a vezani su u prvom redu za međuljudski odnos kao temeljnu jedinicu u kojoj se odvija odgojni proces“ (Bratanić 1991:8 prema Domović 2003). Drugim riječima, iako je odgoj složeni, višedimenzionalni fenomen, mikropedagogija se bavi njegovim interakcijsko-komunikacijskim aspektom, prema kojim su bitne karakteristike odgoja da se odvije u međuljudskom odnosu, da se zasniva na suradnji odgajatelja i odgajanika i da ovisi o kvaliteti interakcije i komunikacije u njihovom međusobnom odnosu. U nastavi međuljudski odnos je proces koji se kroz interakciju i komunikaciju uspostavlja između nastavnika i pojedinog učenika ili razreda kao cjeline, a njegova značajnost proizlazi iz spoznaje o njegovu djelovanju na ponašanje i nastavnika i učenika. Kvaliteta međuljudskih odnosa između sudionika nastavnog procesa utječe na stvaranje emocionalne klime koja vlada u razredu. Emocionalna klima podrazumijeva „afektivan ton u odnosima između nastavnika i učenika, kao i u odnosima među samim učenicima i među samim nastavnicima, a koje je posljedica uspostavljenih interakcija“ (Bratanić 1991:111 prema Domović 2003). Na socioemocionalnu

klimu u razredu, prije svega, utječe nastavnikovo ponašanje, pri čemu je moguće razlikovati dominantno i integrativno ponašanje (Domović 2003).

Iako je osjećaj ili dojam prema kojem se škole, usprkos jedinstvenim ciljevima, nastavnom planu i programu, sredstvima i sličnoj strukturi razlikuju, proučavan pod različitim nazivima- ethos, organizacijski karakter, atmosfera, milje, duh i ideologija- koncepti školske klime i kulture dali su odlučujući poticaj i opći teorijski okvir istraživanjima školske sredine (Domović, 2003).

Chabot i Chabot (2009 prema Bognar i Dubovicki 2012) smatraju da je emocionalna pedagogija važna za učitelje i nastavnike, u svrhu učenja poticanja pozitivnih pozadinskih emocija u odnosu na ono što se uči. Prema Bognar i Dubovicki (2012) emocije su u nastavi prisutne i kao ozračje koje nazivamo emocionalnom klimom, koju definiraju kao ukupno emocionalno stanje sudionika odgojno-obrazovnog procesa, a manifestira se kao osjećaj ugone ili neugode. Povoljna emocionalna klima povoljno utječe na rezultate odgojno-obrazovnog procesa, a nepovoljna, u kojoj su prisutni strah i dosada, ometa odgojno-obrazovni proces. Uz emocije se ponekad vezuje voljni aspekt koji je emotivno snažno obojen pa se ponekad govori o pozitivnim i negativnim emocijama, ali tu se više radi o stavovima koji su uvijek popraćeni emocijama (Bognar i Dubovicki 2012).

Svatko od sudionika odgojno obrazovnog procesa nosi svoje emocije, utječe na emocionalnu klimu razreda i škole, a time i na emocije drugih oko sebe. U svom članku „*Emotions in teaching process*“ Bognar i Dubovicki (2012) naglašavaju važnost emocionalne dimenzije učenja, koja je po njima još uvijek zanemarena, odnosno ne pridaje joj se dovoljno važnosti. To se najjasnije vidi u kasnom prepoznavanju školske klime kao takve, a i sada kada se o njoj nešto više govori više se tretira kao rezultat socijalnih i društvenih veza nego nečeg povezanog s emocijama. Racionalni, distancirani pristup učenicima još uvijek se ističe kao ideal kojem učitelji moraju težiti. Rezultati istraživanja kojeg su autori proveli istaknuli su strah i dosadu kao dvije emocije koje prevladavaju na nastavi (Bognar i Dubovicki 2012).

Prema ekološkom modelu dječjeg razvoja, o kojem govori Bronfenbrenner: „kvaliteta interakcije između djeteta i elemenata u njegovom neposrednom okruženju utječu na razvojne ishode“ (Bronfenbrenner 1977, Bronfenbrenner i Morris 1998 prema Bognar i Dubovicki 2012). Učionica je primarno mikro kontekst u kojem dolazi do interakcija učenika i učitelja. Kvaliteta socijalnih i emocionalnih interakcija između učenika i učitelja u učionici ono je što kreira emocionalnu klimu.

Učitelji koji su osjetljivi na potrebe svojih učenika stvaraju određen odnos povjerenja i osjećaj sigurnosti kod učenika. Učitelji kao facilitatori integracije djece izbjeglica u školi imaju veliki potencijal. Za Bognar i Dubovicki (2012) od iznimne je važnosti da učitelji uzimaju u obzir i perspektivu učenika te ne upotrebljavaju sarkastičan govor i stroge disciplinske mjere. U interesu učitelja trebalo bi biti da se njegovi učenici osjećaju ugodno, a tome može doprinijeti poštivajući učenike, pokazujući interes za svakog ponaosob te potičući učenike da surađuju jedni s drugima. U mjeri u kojoj su učitelji svjesni akademskih potreba svojih učenika, trebali bi biti svjesni i emocionalnih (Bognar i Dubovicki, 2012). Na propuste u vidu neodržavanja hrvatskog jezika i nedovoljne upućenosti učitelja u metode rada sa djecom izbjeglicama, gdje i učitelji sami shvaćaju da nisu kompetentni i da im treba pomoć, nažalost ne možemo utjecati. Međutim, postoji i osobni pristup svakog od učitelja koji uvelike mijenja mogućnosti integracije djece izbjeglica bez obzira na politike država i djela ministarstava. Upravo učitelji mogu dovesti do osjećaja prihvaćenosti u školi i razredu, koji je ključan za integraciju djece izbjeglica. Iako je jezična barijera zaista izazov i učiteljima i učenicima, čini se da su neki od njih uspjeli pronaći način kako ju prijeći. Početkom svibnja 2017. godine, prisustvovala sam satu Prirode i društva kada je učiteljica na primjeru pokazala djeci izbjeglicama u razredu dijelove stabljike u vrtu ispred škole, te ih nekoliko puta poticala da ponove na hrvatskom te riječi i objašnjavala im slikovno kruženje vode u prirodi. Na satu matematike vidjela sam dvije krajnosti- od jedne učiteljice koja je u potpunosti zanemarila postojanje djece izbjeglica u razredu do one koja je način rješavanja jednadžbi koji se koristi u Iranu uz dječaka izbjeglicu pokazala i djeci u razredu, pokazujući kako iako imamo različite pristupe dolazimo do istih rezultata.

6. EMOCIONALNA KLIMA KAO FAKTOR INTEGRACIJE DJECE IZBJEGLICA

Kao što sam napomenula u Uvodu, emocionalnu klimu u školi shvaćam kao prostor koji je pun suprotnosti, osjećaja poput ljubavi i mržnje koji su radi toga u stanju napetosti (Anwaruddin 2017). Dijeljeni osjećaji u školi, koji nisu samo puki zbroj osjećaja okružuju nas poput atmosfere i utječu na naše ponašanje. Kada govorimo o integraciji djece izbjeglica u škole, emocije su tema koja je često zanemarena. Sam pojam djece izbjeglica nosi sa sobom određen emocionalni teret. Učitelji i stručni suradnici u školama mogu upasti u zamku sažaljenja, pritom prestajući tretirati djecu izbjeglice poput ostalih učenika. S druge strane, postoje i učitelji kojima pojam djeteta izbjeglica izaziva negativne emocije, poput onih straha, nepovjerenja, bijesa, opreza i sličnih. Ono čega mi kao stručni suradnici, učitelji, ravnatelji i ostali koji smo dio školskog sustava moramo postati svjesni jest emocionalno okruženje i njegova veza sa uključivanjem djece izbjeglica u škole. U trenutnim kulturnim politikama emocija, na prisustvo Drugoga gleda se kao na prijetnju onima koje volimo. Upravo radi te zamišljene prijetnje možemo opravdati mržnju, koja onda postaje razumna prije nego predrasudna (Ahmed 2001:347 prema Anwaruddin 2017). Tijekom asistiranja u nastavi razgovarala sam s učiteljicom koja je izbjegavala kontakt sa djetetom izbjeglicom u svom razredu i odbijala prilagodbu svog rada kako bi mu pomogla u usvajanju gradiva. Ona je svoje ponašanje opravdala riječima da „oni ionako neće ostati ovdje dugo i njoj je žao njenih (hrvatskih) učenika kojima treba njena pozornost, a oni će tu ostati za razliku od djece izbjeglica“. Učiteljica je začas prebacila svoje neprihvatanje djeteta izbjeglice u argument koji ide u prilog brizi za njenu djecu, koja nisu Drugi. Taktike prebacivanja pridonose i onome što Sara Ahmed (2001) naziva *ripple effect* emocija. Emocija mržnje, na primjer prokliže, unatrag i unaprijed između tijela, figura i otvara stare i nove asocijacije te tada neka tijela postaju i unaprijed su gledana kao tijela koja se mrzi više nego druga. Anwaruddin (2017) navodi kako upravo taj ripple effect uzrokuje izloženost djece izbjeglica kao ranjive grupe, jer im je pripisana određena emocija kao članu grupe (izbjeglica) tijekom svog kurikularnog iskustva/ iskustva u obrazovnom sustavu. Izbjeglički status mogao bi tako biti korišten za smještanje djece u „znanu kategoriju“ (Rodriguez 2015:114 prema Anwaruddin 2017). Kada do toga dođe, djecu izbjeglice karakterizira se kao emocionalno narušene subjekte i oni takvima postaju i prije nego što su došli u školu.

U svom eseju, Anwaruddin (2017) je pokušao prepoznati i oduprijeti se korištenju emocija kao etiketirajući kategorija u vezi sa uključivanjem djece izbjeglica u odgojno obrazovni sustav. Iz tog

razloga, on predlaže da se pitanju kurikuluma pristupi uzimajući u obzir emocionalne susrete djece izbjeglica te sukladno njima i pozicioniranje u diskurzivnim i materijalnim prostorima. Kritičke emocionalne studije (u koje spada i gore spomenuta Sara Ahmed) ističe kao koristan pristup u ovakvim pokušajima, jer one spajaju dominantni psihofizički pristup (koji nastoji smjestiti emocije unutar jednog tijela) te sociološkoantropološki pristup (koji se fokusiraju na ono izvanjsko tijelu) u produktivni dijalog, gdje različiti pristupi funkcioniraju zajedno. Prema autoru, istraživači koji se bave kurikularnim pitanjem učenika izbjeglica i migranata primijetiti će ambivalentnu, složenu i prije svega kontekstualnu prirodu emocija. Istraživanje pitanja emocija u kurikulumu učenika izbjeglica doprinosi boljem razumijevanju kako se učenici izbjeglice nose sa isprepletenim emocijama u svojoj novoj školi i društvu te na koji se način oduprijeti štetnom mobiliziranju emocija koji dovodi do marginaliziranja tih učenika (Anwaruddin 2017).

Tijekom rujna 2019. godine prisustvovala sam treningu organiziranom za mlade izbjeglice, gdje sam imala priliku čuti izjavu djevojčice kako su je u školi svi čudno gledali zbog čega se osjećala neobično i drugačije, nije imala prijatelja i djeca su čudno gledala u njenu maramu, a učitelji su bili nezainteresirani ili prestrašeni (ili zato jer je izbjeglica migrant iz medija i boje se takvih ljudi, ili zato jer ne znaju kako joj pomoći da se kao dijete izbjeglica uklopi i osjeća prihvaćeno). Ta ista djevojčica jedna je od učenica kojima sam prije tri godine asistirala u nastavi u sklopu kolegija na diplomskom studiju. Zbog negativne emocionalne klime u školi osjećala se napušteno i odbačeno, te nije imala motivaciju učiti. Tijekom treninga rekla je da je zato odustala od srednje škole i da sada pohađa večernju školu sa starijim ljudima. Njeno prvo ključno iskustvo bilo je ono ulaska u osnovnu školu. Ona je jedno od mnogobrojne djece koje sam kroz tri godine upoznala i pratila njihov napredak, susrećući se i sa stručnim suradnicima i učiteljima škola koje su djeca izbjeglice pohađala.

Ovom prilikom željela bih skrenuti pozornost i na to kako se čini da se emocije spram izbjeglica mijenjaju ovisno o kontekstu i prije svega emocionalnim politikama država. Velikim dijelom tu pridonose mediji. I sama sam primijetila, od razdoblja 2016. godine kada sam počela volontirati u jednoj nevladinoj organizaciji sa djecom izbjeglicama do 2019. godine, kada pišem ovaj rad i zaposlena sam godinu dana upravo na mjestu facilitatora integracije djece izbjeglica, mijenjanje slike izbjeglice koja je izazivala sažaljenje do slike opasnog migranta koji ilegalno prelazi granice.

Koliko su afektivne politike i mediji koji imaju veliku ulogu u mijenjanju istih utjecale na djecu izbjeglice i emocionalnu klimu u domicilnom društvu prepoznao je i Sardar M. Anwaruddin (2017). Apel na emocije poznati je retorički trop u javnim diskursima o migrantima, tražiteljima azila i izbjeglicama. Prijemjer toga vidljiv je i u kampanji Brexit, koja je koristila i pozitivne i negativne emocije (Wagner i Vasilopoulou, 2016 prema Anwaruddin 2017). U tom slučaju, emocije se koriste kao kategorizirajuća oznaka za predstavljanje migranata i izbjeglica kao homogene skupine. Primjerice, ukoliko se poziva na sažaljenje istih, u javnosti to može stvoriti percepciju izbjeglica i migranata kao ranjive skupine koja zaslužuje zaštitu. Slično tome, apeliranje na strah može biti jednako učinkovito za percipiranje izbjeglica i migranata kao opasnih skupina koje bi se trebalo zadržati izvan državne granice. Istražujući medijsko portretiranje migranata i izbjeglica Esses, Medianu i Lawson (2013 prema Anwaruddin 2017) identificirali su razne prikaze izbjeglica kao „neprijatelja na vratima“ koji pokušavaju upasti u teritorij država zapada. Ovi prikazi sugeriraju da „imigranti šire zarazne bolesti, da su tražitelji izbjeglica često lažni i da teroristi mogu ući u zapadne zemlje prurušeni u izbjeglice“ (Esses, Medianu i Lawson 2013 prema Anwaruddin 2017).

6.1. Strah

Prema izvještaju iz 2018 *The Wages of Fear: Attitudes towards Refugees and Migrants in Croatia* polovica hrvatskog stanovništva prijateljski je nastrojeno prema izbjeglicama, a polovica ksenofobno te smo kao društvo na granici između dvoje gore spomenutog. Što se tiče hrvatskih medija, od 2015. godine nadalje većinski su negativno nastrojeni prema izbjeglicama. 2018. godine više od 700 organizacija, individua, novinara i javnih ličnosti poslalo je otvoreno pismo kritizirajući jednostran, nepošten i neistinit stav medija prema izbjeglicama. Ivana Perić, koja je također potpisala otvoreno pismo rekla je da našim (hrvatskim) društvom dominira strah, koji prozilazi iz nesigurnosti, osjećaja bespomoćnosti i ekonomskog pokoravanja državi (Prokol Predragović 2019). I Tvrtko Barun (ravnatelj Isusovačke službe za izbjeglice u Jugoistočnoj Europi) govori o tome kako je strah postao dominantni odgovor na realnost migracija u svijetu, kako u drugim državama tako i u Hrvatskoj. Jedan od razloga on vidi u tome što Hrvatska do sada nije imala iskustva sa imigracijom, kao mnoge zapadnoeuropske države i za mnoge Hrvate ovo je prvi put da se susreću s drugim kulturama. U pozadini straha, prema Barunu, stoje rastući iskrivljeni nacionalizam i strah od mijenjanja identiteta, uz mnoge druge faktore (Prokl Predragović 2019).

Autorice Petra Jurina i Tea Vidović (2018) provele su istraživanje (The wages of fear: attitudes towards refugees and migrants in Croatia) u dvama hrvatskim gradovima, Kutini i Zagrebu u naseljima u kojima žive izbjeglice, razgovarajući sa lokalnim stanovništvom. Među ispitanicima bili su i djelatnici škola koje pohađaju djeca izbjeglice. I u tom istraživanju možemo pronaći izjave učiteljica koje se osjećaju bespomoćno, nemajući podršku ministarstva odgoja i obrazovanja niti znanje koje mogu primijeniti radeći s učenicima inojezičarima. Na kraju istraživanja autorice navode najvažnije zaključke iz istraživanja, a među njima možemo pronaći i dva koja se tiču upravo straha: postojanje straha od nepoznatog u široj populaciji hrvatskog društva te strah od terorizma kao globalne prijetnje (Jurina i Vidović 2018).

Na proljeće 2017. godine, a onda i naknadno čitajući dnevnik školske asistencije, osjetila sam i prisjetila se osjećaja straha kao vrlo intenzivnog.

Strah na relaciji učitelj- školski sustav prisutan je u svakodnevnicu škole i često sam se sa njim susretala. Vidljiv je iz razgovora s učiteljicama i učiteljima razredne i predmetne nastave koje sam imala tijekom travnja i svibnja 2017. godine. Od svih njih čula sam slično objašnjenje na moje pitanje kakva je situacija u školi sa djecom izbjeglicama trenutno prema njihovom mišljenju- zbog sustava ovo moramo raditi, a nismo za to pripremljeni, ne znamo. Moglo se čuti i komentare poput „ministarstvo je tako odlučilo bez razmišljanja o nama- što mi sada možemo?“ Učitelji zbog odluka ministarstva moraju prihvatiti djecu izbjeglice u svoje razrede, bez da im je jasno na koji način to napraviti, bez asistenata u nastavi koji bi pomogli i bez prevoditelja, u nedostatku kojeg djeca često ne razumiju ni jednu riječ od onoga što je učitelj rekao. U strahu od dobivanja otkaza, prihvaćaju ono što im je naloženo. Sve to čini se dovodi do loših rezultata, ne uključivanja djece tražitelja azila u nastavu i otežavanje njihove integracije u hrvatsko društvo.

Drugi strah je onaj na relaciji učenik učitelj, pri čemu se učenik boji učitelja. Tijekom svog boravka u školi, primijetila sam disciplinu djece izbjeglica u školi, i dinamiku kojom se ona mijenjala. Čini se kao da su djeca bila bolje usredotočena na nastavu, ako su im učitelji poklanjali pažnju, ali osim toga bili su uglavnom nemirni na nastavi. Grupa od manje učenika bila je udaljenija od vršnjaka u razredu, nisu pratili nastavu niti pokazivali interes. Pokušavajući naći razlog nepoštivanja učitelja, krajem svibnja 2017. godine razgovarala sam s jednim dječakom iz Afganistana tijekom mog asistiranja djeci izbjeglicama u nastavi, i upitala ga što misli o učiteljima u Hrvatskoj, na što mi je on odgovorio da nisu dovoljno strogi, odnosno strašni. Objasnio mi je kako su u Iranu (gdje

je išao u školu) učitelji strogi i učenici su mirni jer se boje da će ih učitelj fizički kazniti ili omalovažavati ispred razreda. S obzirom da ovdje učitelji ne provode takve prakse, učenici ih ne poštuju. Druga grupa učenika i dalje se boji učitelja ili učiteljice, izbjegavaju ih pogledati direktno u oči i, stajajući pored njih u školi osjetila sam njihovu nelagodu. Djevojčica iz Sirije u ožujku 2017. godine rekla mi je da se ona u školi samo nada da ju učiteljica neće ništa pitati, jer se boji da će dobiti kaznu ako ne zna, a ona zna i razumije vrlo malo. U rujnu 2019. godine, djevojčica u prvom razredu osnovne škole (također iz Sirije) toliko se bojala da cijeli prvi dan nastave nije sjela u klupu, skinula jaknu ili pogledala nekog od učenika u razredu ili učiteljicu u oči. Kada sam ju vidjela takvu u razredu, pomislila sam da ju ne znam od ranije mislila bih da je slijepa i gluha, u toj mjeri izolirala se od ostatka razreda.

Sva djeca kojoj sam asistirala u nastavi na proljeće 2017. godine u tom trenutku bili su tražitelji azila. Njihova svakodnevica obavijena je strahom od budućnosti iz kojeg proizlazi nesigurnost učenika koja se očita kroz pitanja poput: „Hoću li dobiti azil ili supsidijarnu zaštitu u Republici Hrvatskoj? Ako ne dobijem, u kojoj Europskoj državi ću živjeti? Hoće li moja obitelj uspjeti skupiti dovoljno novca za bijeg iz Hrvatske ako ne dobijemo pozitivni odgovor? Uspješna integracija u školi trebala bi pretpostavljati osjećaj sigurnosti, koji ova djeca nisu imala i ponašanja koja proizlaze iz samog pitanja da li se trebaju pokušati integrirati u hrvatsko društvo različita su. Komentar koji sam često čula bio je „pa zašto bi se mi trudili naučiti hrvatski jezik i sprijateljiti sa učenicima u školi ako će nam to otežati odlazak iz Hrvatske kad dobijemo negativ“.

Strah od djeteta kao „drugog“ postoji prema djetetu s jedne strane kao onom koje je nedodirljivo, anđeosko, nevino biće i koje je vrlo lako povrijediti, a s druge strane demonsko, nepobjedivo i nemoguće za odgojiti. Strah učitelja prema učeniku vidjela sam vrlo jasno po prvi puta kada sam provela vrijeme s učenicima na nastavi dodatnog hrvatskog jezika. 30. svibnja 2017. godine u dnevniku asistencije napisala sam sljedeće: „Teško je opisati i pronaći riječi za ono što se dešavalo na tom satu. (...) Neki od njih su neugodni i ne poštuju učiteljicu, neki se jednostavno ne trude slušati i pričaju i smiju se, neki spavaju. (...) Učiteljica mu se zbog navedenih problema nije mogla posvetiti, ali potrebno je naglasiti da je on jedini koji nije bio glasan, smijao se ili općenito ometao nastavu te je cijelo vrijeme pokušavao sudjelovati.“ Do tog trenutka osjećala sam određenu dozu sažaljenja prema učenicima tražiteljima azila, tada sam osjetila sažaljenje prema učiteljici. Nakon sata kada sam ostala popričati sa njom, rekla mi je vidno uznemirena da su oni „nemogući“ te da

joj nije ugodno s njima u razredu i ne zna što bi napravila više od onog što čini. Napomenula je također da želi imati razumijevanja za „tu“ djecu i ono što su ona prošla.

Strah od „Drugog“, kao novog i nepoznatog, strah od djeteta ne samo kao takvog, već od djeteta izbjeglice, azilanta, migranta, o kojem znamo vrlo malo i o kojem ne dobivamo informacije. Strah velikim dijelom dolazi iz neznanja, izbjeglice se stavljaju u homogenu skupinu te se njihove osobine i ponašanja stereotipiziraju, poput onih da su djeca iz Afrike snažna i navikla na svakakve nevolje, pa nisu bespomoćna kao „naša“ djeca do percipiranja djece izbjeglica da time što nisu jedno od „naše“ djece njihovo obrazovanje postaje manje bitno, jer vjerojatno neće ostati u Hrvatskoj.

Naravno, postoji i strah koji ravnatelj/ ravnateljica osjeća, strah od neuspjeha škole i neuspjeha unatoč želji da se učenicima zaista pomogne u integraciji. U situaciji razgovora s ravnateljicom jedne od škola u kojima sam bila prisutna, shvatila sam da ona želi da njena škola bude uspješna. Ponosno je govorila o onome što je isplanirala i kakvi su njeni učitelji. Činilo mi se kao da je svjesna da ne može imati kontrolu svega u školi i da se toga boji, ali da planovima i radom nastoji to promijeniti. Imala sam dojam kao da ravnatelji škole osjećaju odgovornosti prema onima koji su ih imenovali ravnateljima, i državi i učiteljima.

Svi mi koji smo tada dolazili u školu, činili smo dio njene emocionalne klime. U školu smo dolazili sa određenim znanjem kako se treba osjećati u određenoj situaciji, prema određenim ljudima. Koji su osjećaji prikladni u kojoj situaciji. Odakle smo to naučili? Čini se velikim dijelom iz medija, koji su pod utjecajem političara i država, EU i mnogih drugih. Neka istraživanja i analize medija (Prokl Predragović 2019) pokazala su kako se poimanje ljudi koji su nedavno došli u Europu s Bliskog istoka i Afričkog kontinenta, mijenjalo od izbjeglice, preko azilanta do migranta. Svaki od ovih pojmova nosio je sa sobom i afektivnu atmosferu, koja se mijenjala od osjećaja sažaljenja, tuge, motiviranosti za pomoć, solidarnosti do straha koji vodi do izolacije, stereotipiziranja i predrasuda.

Može se reći da je strah sveprisutan u današnjem društvu, jedna je od temeljnih emocija koje vrlo rano osjećamo. Svedsen u svojoj knjizi *Filozofija straha* ide toliko daleko da govori kako ne postoji više nijedan dio društva na koji se ne može gledati kroz perspektivu straha, Strah je postao emocija kojom se kontrolira, ili bolje rečeno koja kontrolira javnu sferu (2007).

Iako Svendsen (2017) kaže da je strah uvijek intencionalan, odnosno da ima svoj objekt, to ne znači da taj objekt nužno mora biti stvaran. Gledamo li horor film, savršeno dobro znamo da su likovi u njemu fiktivni te da stvarna opasnost za nas ne postoji, a ipak se bojimo. Ljudi imaju tendenciju da se boje onog što ne mogu dohvatiti, što im je nepoznato. Strah od nepoznatog čini mi se ključan koncept kada govorimo o integraciji djece izbjeglica u škole. Iako nismo sigurni u ono čega se bojimo, odnosno objekt straha je u ovom slučaju neodređen, ipak se bojimo nečega, bojimo se da bi se moglo dogoditi nešto loše i/ili užasno. Prilikom dolaska djece izbjeglice u škole, s jedne strane oni postaju to nepoznato, dok s druge strane nepoznato postaju iz njihove perspektive svi učenici, učitelji i ostali zaposlenici škole. Jednom prilikom, tijekom studenog 2019. godine došla sam u školu u kojoj me dočekalo nešto što bih mogla nazvati općom panikom. Učitelji, pedagoška služba i ravnatelj dočekali su me skoro uzvikujući u isti glas kako oni do sada nikada nisu susreli dijete izbjeglicu, kako ne znaju što očekivati i kako se boje hoće li uključivanje djece izbjeglica u njihovu školu biti uspješno. U tom trenutku, i ja sam se počela bojati iste stvari, iako sam predhodno imala iskustva u uključivanju djece i u pravilo je sve prolazilo poprilično glatko, unatoč negativnim očekivanjima. Njihova panika počela se širiti i na mene i morala sam se potruditi da si objasnim da strah nije realan i da će vjerojatno biti sve uredu. Nakon davanja informacija o toj „nepoznatoj djeci“, čini se kako su počeli shvaćati i to da su oni upravo djeca i da imaju mnoge sličnosti s djecom s kojom svakodnevno rade. Što su više djeca izbjeglice postajala poznata i strah je postajao manji.

6.2. Suosjećanje i sažaljenje

Boyden (2009) empatiju, odnosno suosjećanje navodi kao ključne u integraciji djece izbjeglica u škole. Razmišljamo li o suosjećanju koje su izrazili Arnot, Pinson i Candappini ispitanici pronalazimo značajne razlike između pojma "skrbi" i "pravda", s vrlo stvarnim posljedicama za razumijevanje prisilne migracije. Empatija je na neki način kamen temeljac za oba konstrukta i jedna je od glavnih ideja koje su istaknuli ispitanici u školama u kojima su autori proveli istraživanje. Kako možemo odrediti empatiju? Prema Boydenu (2009) empatija je dimenzija društvene spoznaje. Iz tog proizlazi da je orijentirana na svijest o svojstvima samog sebe i drugih, kao i na osjećaj razlike i povezanosti s onim Drugima. Dakle, empatija podrazumijeva identifikaciju s drugima i na taj način pruža važan temelj za priznavanje i razumijevanje života i okolnosti izbjeglica, kao i uvjeta koji dovode do prisilne migracije. Iz tog razloga autor navodi da

mu se čini da je empatija ključna za učinkovito integriranje djece prisilnih migranata britanskog društva (Boyden 2009).

Za empatiju se može reći da je u centru koncepta suosjećanja kao brige o drugome („care“). Međutim, briga se razlikuje od empatije, govori Boyden (2009) utoliko što ona posjeduje ono emocionalno uzbuđenje koje uključuje poistovjećivanje sa drugima i uvažavanje njihove patnje i gubitka. Mnoga djeca prisilni migranti suočavaju se sa raznim brutalnostima i strahovanjima prije samog dolaska u zemlju imigracije, u ovom slučaju V. Britaniju, a nakon dolaska imaju teškoće u prilagodbi na novu okolinu. S obzirom na takve okolnosti, mogli bismo reći da je potreba i želja za brigom koju osjećamo spram te djece potpuno opravdana. Osjećaj brige može dovesti do sakupljanja pomoći za djecu izbjeglice na razne načine, no to ne rasvjetljuje okolnosti (nasilje i brutalnosti) radi kojih je došlo do migracije u prvom planu, Mnoga djeca izbjeglice odbacuju ovakav način razmišljanja i navode da ih vrijeđa, jer ih izdvaja od domicilne djece i postavlja ponovno kao one „druge“ te ih čini predmetima sažaljenja (Boyden 2009).

Nedavni posjet jednoj od škola u koju su trebali krenuti djeca izbjeglice iz Sirije potakao me na razmišljanje o konceptu empatije u čijem je centru sažaljenje i, kako to naziva Boyden (2009) briga (engl. *care*). Dolaskom u školu, dočekali su me ravnateljica i stručna služba škole sa učiteljicama u čije razrede će biti uključena djeca izbjeglice. Svi djelatnici škole jasno su naglasili kako im je žao te djece i svega kroz što su morali proći i odmah su se ponudili da prikupe na razini škole među djelatnicima stvari koje su novo pridošloj obitelji potrebne. Djelatnici su naglašavali kako je grozno to što se dešava u ratnim područjima i kako su oni tu da pomognu. Iz osjećaja sažaljenja proizašla su prikupljanja pomoći bilo samo djeci ili i cijeloj njihovoj obitelji, od tepiha do odjeće i knjiga, u većini škola sa kojima sam se u svom radu susrela. Briga koju su željele pružiti i osjećali da trebaju pružiti došla je upravo od osjećaja sažaljenja, međutim iako su se potrudili da se djeca ugodno osjećaju u školi u smislu da im ništa ne fali, to nije dovelo do propitivanja i kritičkog razmišljanja o okolnostima koje su navele izbjeglice da dođu u Hrvatsku. Tijekom proljeća 2017. godine mnoga djeca uključena u osnovnu školu u kojoj sam asistirala djeci azilantima, a konkretno dječak iz Turske u ovom slučaju rekao mi je da jedino što želi je biti isti kao drugi učenici u školi, a kada ga učitelji izdvajaju to ne voli jer ima osjećaj da se svi fokusiraju samo na to da je on izbjeglica, a ne da je i dijete poput ostalih u školi.

Još jedan problematičan dio koncepta suosjećanja kao brige jest pretpostavka i naracija koja stavlja dijete izbjeglicu, a i izbjeglicu uopće u bespomoćni položaj, ovisne o pomoći drugih. To može, prema Boydenu (2009) dovesti do potpunog gubitka i ono malo kontrole koje djeca izbjeglice imaju, čime se osporava i njihova sposobnost djelovanja na vlastitu situaciju i poboljšanje iste. Tijekom 2019. godine upoznala sam djevojku iz Sirije koja je potpuno iz svog razmišljanja isključila opciju da ona može nešto učiniti, da ima sposobnost djelovanja. Za sve što joj je trebalo tražila je pomoć, navodeći da je stranac i djevojka koja ima samo oca za pomoć (koji je isto stranac pa mu je teško) i zato ona treba pomoć drugih, i tako bez pomaka. Isti obrazac ponašanja imao je i ostatak obitelji i tada sam promislila da su oni jednostavno jako dugo vremena uvjeravani da sami ne mogu ništa i da ih se treba žaliti, pa su takvo ponašanje preuzeli. Međutim, takav način razmišljanja uvelike im otežava mogućnost integracije u hrvatsko društvo, a pogotovo u školu u kojoj se od djevojčice traži da ravnopravno sudjeluje. Jedan od učitelja tijekom istraživanja provedenog u školama (Boyden 2009) jasno izražava svoju zabrinutost, govoreći kako razumije potrebu za razumijevanjem i uvažavanjem svega što su djeca do sada prošla, ali ne želi da to potakne suosjećanje kao sažaljenje i brigu drugih već suosjećanje za djelovanje i mijenjanje onoga što do migracija dovodi. Ukratko rečeno, učitelj je iskazao zabrinutost kako pokazati suosjećanje ne gledajući djecu izbjeglice kao žrtve i ne sažalijevajući ih.

Za uspješnu integraciju djece izbjeglica u škole zanimljivim smatram način promatranja suosjećanja koje se bazira na društvenoj pravdi i jednakosti svih ljudi. Djelomično iz razloga što takvim postavljanjem i država postaje odgovorna za integraciju djece izbjeglica, a ne samo nastavno osoblje ili drugi zaposlenici škole na pojedinačnoj razini (Boyden 2009). Prema Boydenu ako govorimo o društvenoj pravdi, to za sobom povlači i tematiziranje političke ekonomije prisilnih migracija te poziva na pojmove poput prava, moći i jednakosti u vezi s istim (Boyden 2009).

Kao što Marković ističe (Marković 2019), empatija odnosno suosjećanje često dolazi s efektom bumeranga. Zbog empatije koja se osjeća prema vlastitoj grupi i nepravdi koja je počinjena nad članovima njihove grupe, osoba koja je dio zajednice koja je u nekom trenutku bila meta dehumanizacije kasnije može postati ona koja vrši dehumanizaciju Drugog. To je u osnovi mehanizam osвете. „Empatija može dovesti do bijesa; empatija koju osjeća prema pojedincu može potaknuti gnjev prema onima koji jesu okrutna prema tom pojedincu “(Bloom 2018: 208 prema

Marković 2019). "Ljutnja hrani tuđu patnju." (ibid .: 209). Kao što sam ranije napomenula, neprihvatanje djece izbjeglica često se opravdavao brigom za hrvatsku djecu, za koju prema učiteljicama ionako nema dovoljno vremena.

7. ZAKLJUČAK

Ovim radom namjera mi je bila osvijestiti ulogu emocija i emocionalne klime u pogledu integracije djece izbjeglica u hrvatske škole. Emocije, kao predmet istraživanja iznimno je teško zahvatiti, što je i razlog zašto sam odlučila pisati iz vlastitog iskustva, kao sudjelujući promatrač i priznajući sebe kao jednu od osoba koja je također unesena i utječe na emocionalnu klimu škole. Emocije, a onda posredno i emocionalnu klimu nastojala sam prikazati kroz prizmu kritičkih studija emocija. Emocije se tako definiraju kao ono između subjekta i objekta, ono što određuje ponašanje ali ga u isto vrijeme ne determinira. Govoreći o emocionalnim politikama država u kojima živimo i osobito medija koji izrazito negativno percipiraju izbjeglice, nastojala sam prikazati kako emocionalna klima nije samo prosti zbroj emocija u školi i /ili razredu, već na nju utječu mnogi faktori i jedna emocija kod različitih osoba može izazvati različita ponašanja. Emocije se mogu prenositi i u nekim slučajevima djeluju kao „zaraza“, međutim u drugim slučajevima jedna emocija potaknut će sasvim drugu emociju kod druge osobe, primjerice Sara Ahmed (2015) navodi kako strah može dovesti do osnaženja, mržnja se može opravdati ljubavlju i slično. Hrvatska, kao država koja nema iskustva s imigracijom, kao ni drugim kulturama prvi puta u novijoj povijesti je u situaciji kada veliki broj ljudi iz različitih kultura prolaze kroz njen teritorij, iako relativno mali broj i ostaje kao dobivatelj nekog oblika međunarodne zaštite. Istraživanje autorica Jurina i Vidović (2018) pokazalo je da se hrvatsko društvo nalazi na rubu između ksenofobije i prijateljskog ponašanja, gdje otprilike polovica ispitanika izražava jedno, a polovica drugo. Čini mi se da kada govorimo o školi, možemo reći da se emocije u školi nalaze na granici između suosjećanja (kao žaljenja, društvene pravde i jednakosti i brige) te straha od nepoznatog. Strah od nepoznatog i strah od terorizma utječu na percepciju djece izbjeglica u školi i potencijal njihove uspješne integracije, što su u zadnje vrijeme prepoznali i brojni autori različitih društveno humanističkih usmjerenja (Boyden 2009, Vallgarda, Alexsander i Olsen 2015, Anwaruddin 2017, Jurina i Vidović 2018). Druga emocija koju izdvajam je suosjećanje i potreba za brigom, koja dovodi do ponašanja koja pomažu integraciju i koja se percipiraju kao pozitivna, iako treba imati na umu da je suosjećanje jedno ako se dovodi u kontekst društvene pravde i jednakosti, a drugo ako se percipira kao žaljenje koje može dovesti do negativnih posljedica. Osvješćivanjem gore navedenih emocija koje su sveprisutne u školama koje pohađaju djeca izbjeglice možemo pospješiti integraciju djece izbjeglica, podupirući ih i osnažujući za ulogu ravnopravnog hrvatskog i europskog građana. Međutim, odgovornost ne leži samo na djelatnicima škole, već na cjelokupnom društvu s obzirom

da stanje u društvu i stav prema izbjeglicama na neki način determiniraju i ponašanje i emocije u školi. Mijenjanje percepcije medija od jadnog izbjeglice do opasnog migranta i nasilje koje se dešava na granici između BiH trenutno govore o razini ksenofobije u hrvatskog društva i možemo ih promatrati kao svojevrsni poziv za djelovanje i mijenjanje percepcije o djeci izbjeglicama, kako bi im pružili ono na što sva djeca na svijetu imaju pravo prema Konvenciji o pravima djeteta iz 1989, a to su, uz ostale sigurnost i obrazovanje (Konvencija o pravima djeteta 1989).

<

8. POPIS LITERATURE

1. AHMED, Sara. 2004. *The Cultural Politics of Emotions*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
2. ANDERSON, Jon. 2012. „Reflective Journals as a Tool for Auto- Ethnographic Learning: A Case Study of Student Experience With Individualised Sustainability“. *Journal of Geography in Higher Education* 36/4:613- 623.
3. ANWARUDDIN, Serdar M. 2017. „Emotions in the curriculum of migrant and refugee students“. *Curriculum Inquiry* 47/1:112-124.
4. BOGNAR, Ladislav i Snježana DUBOVICKI. 2012. „Emocije u nastavi“. *Hrvatski časopis za obrazovanje* 14/1:135-163.
5. BORIĆEVIĆ MARŠANIĆ, Vlatka, Tomislav FRANIĆ i Katarina DODIG ČURKOVIĆ 2017. „Mental health issues of refugee children: lessons from Croatia“. *European child and adolescence psychiatry* 26/3:377-381.
6. BOYDEN, Jo. 2009. „What place the politics of compassion in education surrounding non-citizen children?“. *Educational Review* 61/3:265-276.
7. CARDARELLI, Rose. 2018. „Educating Refugee Children“, 23. ožujka 2018. *UNHCR* <https://www.unhcr.org/events/conferences/5abb8c147/educating-refugee-children-global-way-forward.html> (pristup 25.9.2019.)
8. CENTAR ZA DJECU, MLADE I OBITELJ MODUS. 2017. *Djeca izbjeglice u školama* <https://www.irh.hr/dokumenti/40-djeca-izbjeglice-u-skolama> (pristup 30.10.2019.)
9. CMS. 2015. *Policy dokument Centra za mirovne studije. Smjernice za integraciju izbjeglica i iregularnih migranata u Hrvatsko društvo* <https://www.cms.hr/hr/azil-i-integracijske-politike/smjernice-za-integraciju-izbjeglica-i-iregularnih-migranata-u-hrvatsko-drustvo> (pristup 30.9.2019.)
10. DOMOVIĆ, Vlatka. 2003. *Školsko ozračje i učinkovitost škole*. Jastrebarsko: Naklada Slap

11. FAOUR Muhammad, 2012 „The Arab World's Education Report Card: School Climate and Citizenship Skills” *The Carnegie Papers* https://carnegieendowment.org/files/school_climate.pdf (pristup 25.8.2019.)
12. IOM. 2016. *Mixed Migration: Flows in the Mediterranean and Beyond: Compilation of Available Data and Information 2015.* https://www.iom.int/sites/default/files/situation_reports/file/Mixed-Flows-Mediterranean-and-Beyond-Compilation-Overview-2015.pdf (pristup 31.10.2019.)
13. JURINA, Petra i Tea VIDOVIĆ. 2018. *The wages of fear: attitudes towards refugees and migrants in Croatia.* Warsaw: Foundation Institute of Public Affairs.
14. KILLIAN, Thomas, Betty CARDONA i Lainey J. BROTTEN 2018. „Refugee Children Acculturation: Group Process in Schools as Cultural Microcosms“. *Journal of School Counseling* 16/10:1-45.
15. LEMS, Annika, Katherine OESTER i Sabine STRASSER. 2019. „Children of the crisis: ethnographic perspectives on unaccompanied refugee youth in and en route to Europe“. *Journal of Ethnic and Migration Studies* <https://doi.org/10.1080/1369183X.2019.1584697> (pristup 15.10.2019)
16. MARKOVIĆ, Jelena 2019. „Silences that kill? Hate, fear and their silences“. *Etnološka tribina* 41/48:122-143.
17. „Međunarodna zaštita“. *Republika Hrvatska, Ministarstvo unutarnjih poslova.* <https://mup.gov.hr/gradjani-281562/moji-dokumenti-281563/stranci-333/medjunarodna-zastita-281941/281941> (pristup 5.12.2019)
18. MILJKOVIĆ, Dubravka i Majda RIJAVEC. 2009. „Važnost pozitivnih emocija u odgoju i obrazovanju“. *Napredak: časopis za pedagojsku teoriju i praksu* 150/3-4:488-506.
19. ORTLIPP, Michelle. 2008. „Keeping and using reflective journals in the qualitative research process“. *The Qualitative Report* 13/4:695- 705.

20. PACE, Michelle i Dogus SIMSEK. 2019. *The politics of integration: adjusting to new lives in host societies. SIRIUS Working Paper series* <https://www.sirius-project.eu/publications/papers> (pristup 30.9.2019.)
21. POTKONJAK, Sanja. 2014. *Teren za etnologue početnike*. Zagreb: Hrvatsko etnološko društvo.
22. PROKL PREDRAGOVIĆ, Martina. 2019. *Fact Sheet: Croatia. Country report on Media and Migration.* https://newneighbours.eu/wp-content/uploads/2019/09/NN_Factsheet_Croatia.pdf (pristup 10.12.2019.)
23. SIRIUS 2014. *A Clear Agenda for Migrant Education in Europe* <http://www.sirius-migrationeducation.org/wp-content/uploads/2018/11/Agenda-and-Recommendations-for-Migrant-Education.pdf> (pristup 25.9.2019.)
24. SIRIUS WATCH. 2018. *Role of non-formal education in migrant children inclusion: links with schools*. Brussels: Sirius.
25. SVENDSEN, Lars. 2007. *A Philosophy of Fear*. London: Reaktion Books Ltd.
26. ŠKRBIĆ ALEMPIJEVIĆ, Nevena, Sanja POTKONJAK i Tihana RUBIĆ, 2016. *Misliti etnografski. Kvalitativni pristupi i metode u etnologiji i kulturnoj antropologiji*. Zagreb: Hrvatsko etnološko društvo.
27. UNESCO 2018. *Global Education Monitoring Report, 2019: Migration, Displacement and Education- Building Bridges, not Walls*. Paris: UNESCO
28. UNHCR. 2015. *Global Trends. Forced Displacement in 2015.* <https://www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/576408cd7/unhcr-global-trends-2015.html> (pristup 30.8.2019.)
29. UNICEF. 1989. *Konvencija o pravima djeteta.* https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2017/05/Konvencija_20o_20pravima_20djeteta_full.pdf (pristup 15.10.2019)
30. UNICEF 2016. *Uprooted. The Growing Crisis for Refugee and Migrant Children*. New York: United Nations Children's Fund.

31. VALLGARDA Karen, Kristine ALEXANDER i Stephanie OLSEN. 2015. „Emotions and the Global Politics of Childhood”. U *Childhood, Youth and Emotions in Modern History. National, Colonial and Global Perspectives.*, ur. Stephanie Olsen. Engleska: Palgrave Macmillan.

Emocionalni aspekt integracije djece izbjeglica u osnovne škole u Hrvatskoj

Sažetak

Rad tematizira emocije i emocionalnu klimu kao jedan od značajnih aspekata integracije djece izbjeglica u hrvatske škole. Pitanje migracija, emocionalnih politika i izbjegličke krize stavlja se u kontekst uključivanja djece izbjeglica u nastavu uz uvid u pravno protokolarna pitanja i nedostatak jasnih uputa školama na koji način djecu izbjeglice integrirati u nastavu. Za definiranje emocija i emocionalne klime u radu su korišteni autori kritičkih teorija emocija, uz poveznicu sa ključnim pedagoškim poimanjima emocija u klimi i kulturi škole. Pri tome se strah i suosjećanje uzimaju kao one ključne emocije koje oblikuju školsku emocionalnu klimu i problematizira se njihov učinak, odnosno utjecaj na integraciju djece izbjeglica u škole, a onda potencijalno i njihovih obitelji. Od metodoloških postupaka, korišteni su autoetnografija i sudjelovanje s promatranjem.

Ključne riječi: integracija, migracije, djeca izbjeglice, emocije, emocionalna klima

Emotional aspect of integration of refugee children in primary schools in Croatia

Summary

The paper discusses emotions and emotional climate as one of the significant aspects of the integration of refugee children in Croatian schools. The issues of migration, emotional policies and the refugee crisis are placed in the context of the inclusion of refugee children in schools, with insights into legal protocol issues and the lack of clear guidance to schools on how to integrate refugee children into teaching. Authors of critical emotion studies have been used to define emotions and emotional climate, with a link to key pedagogical understandings of emotions in the school climate and culture. In doing so, fear and compassion are taken as the key emotions that shape the school's emotional climate and problematize their effect, that is, the impact on the integration of refugee children into schools and then potentially their families. Regarding methodology, autoethnography and participation with observation were used.

Key words: integration, migration, refugee children, emotions, emotional climate