

Pregledni članak
UDK: 811.163.42'243
314.151.3-054.73:81'243

Primljen: 15. 8. 2017.
Prihvaćen: 16. 11. 2017.

IZBJEGLICE KAO POSEBNA KATEGORIJA UČENIKA INOG JEZIKA

*Ranka Đurđević**

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

*Martina Podboj**

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

U jeku intenzivnih izbjegličkih kretanja Hrvatska se nedavno našla u dosad nepoznatoj poziciji tranzitne, ali i prihvatne zemlje izbjeglica. Tako se suočila s institucionalnim problemima njihova prihvata, a jedan od njih je i organiziranje i provođenje zakonom zajamčenih tečajeva hrvatskog jezika. Ovaj rad tematizira poučavanje izbjeglica kao posebno ranjive skupine učenika inog jezika, povezujući dvije međusobno nedjeljive dimenzije ove problematike – institucionalnu i primijenjenolingvističku. Navode se problemi i izazovi s kojima se u procesu poučavanja inog jezika susreću učenici izbjeglice i njihovi poučavatelji te neka moguća rješenja. Opisan je i kontekst aktualne izbjegličke problematike, čije je razumijevanje presudno za razvoj nastavnih programa i materijala te rad s tom skupinom učenika.

Ključne riječi: izbjeglice, poučavanje ranjivih skupina učenika, hrvatski kao ini jezik

1. UVOD

Hrvatska se prije nekoliko godina našla u novoj poziciji prihvatne zemlje izbjeglica¹ koje pred ratnim stradanjima bježe iz konfliktom zahvaćenih

* rdurdevic@gmail.com

* m.v.podboj@gmail.com

¹ Izrazi (*i*)migrant i izbjeglica često se nedosljedno i nekritički naizmjenično rabe u javnom i medijskom diskursu. Valja imati na umu da je izbjeglica međunarodno prihvaćen pravni izraz temeljen na UN-ovoj Konvenciji o statusu izbjeglica iz 1951. i da označava osobu koja se zbog progona na temelju rase, religije, nacionalnosti, pripadanja određenoj društvenoj grupi ili političkog mišljenja ne nalazi u zemlji svoje nacionalnosti te se zbog opravdanog straha u nju ne može vratiti (UNHCR, 1951). Iako se migrant i migracija često rabe kao hiperonimi koji pokrivaju i izbjeglice, takvo miješanje izraza nepoželjno je jer odvlači pažnju od posebnog statusa i pravne zaštite koja je potrebna izbjeglicama (UNHCR, 2016). U društvenim se znanostima stoga često upotrebljava termin *prisilna migracija* i

bliskoistočnih i afričkih zemalja. Poznavanje jezika prihvatne zemlje za integraciju² migranata općenito od iznimne je važnosti, no iako određeni institucionalni okviri za to postoje, čini se da u Hrvatskoj sustav organiziranja i provođenja jezičnih tečajeva za tu skupinu još nije u potpunosti zaživio. Kako su profesionalni jezični tečajevi skupi i uglavnom nedostupni izbjeglicama, jezična poduka ovisi o organizacijama civilnog društva i volonterima, koji uz sve ostale oblike pomoći koju pružaju, najčešće nisu stručni poučavatelji hrvatskoga kao inog jezika (HIJ). S druge strane, stručni poučavatelji HIJ-a nisu pripremljeni na ostale aspekte rada s tom posebno ranjivom populacijom. Cilj je ovoga rada predstaviti aktualni kontekst prisilnih migracija i institucionalne okvire koji se tiču ove tematike u Hrvatskoj te izložiti one karakteristike po kojima se izbjeglice razlikuju od ostalih kategorija učenika inog jezika, ali i migranata koji uče jezik prihvatne zemlje. Namjera je rada skrenuti pozornost na važnost organiziranja besplatnih profesionalnih tečajeva hrvatskog jezika za izbjeglice, kako bi se toj marginaliziranoj skupini učenika olakšao barem jedan od brojnih izazova s kojima se moraju nositi tijekom boravka u prihvatnoj zemlji, a poučavateljima HIJ-a osvijestila važnost posebnog pristupa kao nadgradnje na njihova lingvistička i metodička znanja. Rad je podijeljen u dva tematska dijela. U prvom dijelu prikazan je fenomen izbjeglištva i aktualnih prisilnih migracija iz perspektive Republike Hrvatske kao prihvatne i tranzitne zemlje izbjeglica. U drugom dijelu rada predstavljena je relevantna literatura o izbjeglicama kao učenicima stranog jezika i navedeni su posebni izazovi s kojima se susreće ova skupina učenika, ali i nastavnici koji ih poučavaju. U završnome dijelu rada ponuđeni su neki prijedlozi za rad u nastavi HIJ-a za izbjeglice.

2. REPUBLIKA HRVATSKA U KONTEKSTU AKTUALNIH IZBJEGLIČKIH I MIGRANTSKIH KRETANJA

Fenomen izbjeglištva valja promatrati u širem kontekstu prisilnih migracija, koje su uvijek „povezane sa sukobima ili ratovima iz rasnog, religijskog ili etničkog (nacionalnog) razloga, te sukobima zbog pripadanja posebnim društvenim grupama ili izražavanja posebnog političkog uvjerenja“ (Kumpes, 1993: 180). Osim toga, valja imati na umu da je izbjeglištvo često posljedica

prisilni migrant za kretanje ljudi uzrokovano ratovima, prirodnim ili nuklearnim katastrofama, glađu i sl., iako ni to nisu međunarodno priznati pravni termini i ne postoje njihove općeprihvaćene definicije.

² Integracija migranata višeznačan je pojam čija definicija i u znanosti o migracijama izaziva prijepore, stoga se ovdje taj izraz ne rabi unutar nekog određenog teorijskog okvira, nego obuhvaća proces uključivanja migranata u prihvatno društvo u najširem smislu. Više o dimenzijama integracije i integracijskim politikama vidjeti u dokumentu *Integracija migranata u Europskoj uniji s osvrtnom na Hrvatsku: strateška polazišta Instituta za migracije i narodnosti* (2016).

unutarnje ili vanjske agresije, okupacije, genocida i etnocida (ibid.). Prema tome, izbjeglice su prisilni migranti iz konfliktima zahvaćenih zemalja, čija su brojna ljudska prava ugrožena te zato spadaju u posebno ranjivu, u međunarodnom pravu prepoznatu skupinu stranaca u prihvatnim zemljama. Prema podacima UNHCR-a, 2016. godine zabilježen je najveći broj prisilno raseljenih osoba otkako se te brojke bilježe. Naime, u svijetu ih je te godine bilo više od 67 milijuna (UNHCR, 2017: 16-17). Na to su utjecali recentni ratni sukobi na Bliskom istoku, kao i sukobi u afričkim zemljama, koji ne jenjavaju. U svijetu je danas najviše izbjeglica iz Južnog Sudana, Afganistana i Sirije, dok su zemlje s najvećim brojem prihvata izbjeglica Turska, Pakistan i Libanon (UNHCR, 2017: 2). Iako je Hrvatska tradicionalno emigracijska zemlja i dosad nije bila posebno atraktivna ciljna destinacija izbjeglicama i migrantima općenito, u ljeto 2015. godine ipak je, u jeku velikih izbjegličkih i migrantskih tokova te otvaranja tzv. Balkanske rute, postala tranzitnom zemljom brojnih izbjeglica. Radi se o za hrvatske pojmove vrlo velikom broju; naime, samo od rujna do prosinca 2015. preko teritorija Republike Hrvatske prošlo je više od 550.000 prisilnih migranata (Župarić-Iljić i Mlinarić, 2015: 344). No iako je izbjeglicama Hrvatska najčešće bila tranzitna zemlja na putu prema zapadnoeuropskim zemljama, određeni ih se broj ipak zadržao i zatražio međunarodnu zaštitu (azil). Sukladno *Zakonu o međunarodnoj i privremenoj zaštiti* (2015) azil se dodjeljuje osobi izvan vlastite zemlje koja „osnovano strahuje od proganjanja zbog svoje rase, vjere, nacionalnosti, pripadnosti određenoj društvenoj skupini ili političkog mišljenja zbog čega ne može ili ne želi prihvatiti zaštitu te zemlje“. No unatoč brojnim zahtjevima za azil u Hrvatskoj ih se odobrava vrlo malo, a organizacije civilnog društva (OCD) upozoravaju na iznimno dug postupak te na iznenadan porast odbijanja zahtjeva za azil pozivanjem na „sigurnosne zapreke“, čak i ženama i djeci (AYS i CMS, 2017; CMS, 2016). Iako je teško doći do točnog broja tražitelja međunarodne zaštite koji u određenom trenutku borave u Hrvatskoj, broj odobrenih zahtjeva za azil neznatan je; od 2006. do ožujka 2017. godine odobrena su 203 azila i 93 supsidijarne zaštite (MUP, 2017). Odbijanje azila izbjeglicama znači izravno ugrožavanje njihovih života i može imati smrtne posljedice, na što upozorava UNHCR (2016).

U Hrvatskoj su tražitelji azila uglavnom smješteni u dvama kolektivnim prihvatilištima; u Kutini i zagrebačkim Dugavama, a u slučaju nezakonitog prelaska granice u detencijskom centru Ježevo. Prihvatilišta otvorenog tipa prekapacitirani su objekti na rubu grada pa je izbjeglicama smještenima u njima onemogućena društvena interakcija te je dodatno pojačana već postojeća izoliranost i marginaliziranost (CMS, 2016). Ta situacija, uz nepoznavanje

hrvatskog jezika, izrazito otežava integraciju izbjeglica u hrvatsko društvo, a zabrinjavaju i socijalna distanca i negativni i diskriminatorni stavovi javnosti prema azilantima te percepcija tražitelja azila kao prijetnje (Pozniak i Petrović, 2014; Župarić-Iljić i Gregurović, 2012; Župarić-Iljić, 2014).

Kada je riječ o institucionaliziranim integracijskim tečajevima hrvatskog jezika za azilante, odnosno osobe s odobrenom međunarodnom zaštitom, u *Zakonu o međunarodnoj i privremenoj zaštiti* (2015) kao jedna od dužnosti azilanata navodi se i pohađanje tečaja hrvatskog jezika i kulture (čl. 64, st. 4). Nadalje se tim zakonom jamče navedeni tečajevi, koji će se financirati iz državnog proračuna (čl. 74., st. 3), a u slučaju nepridržavanja ove obveze azilanti su dužni nadoknaditi troškove tečaja (č. 74., st. 3). Osim toga postoji i *Program učenja hrvatskoga jezika, povijesti i kulture za azilante i strance pod supsidijarnom zaštitom radi uključivanja u hrvatsko društvo*, koji je 2014. godine unutar okvira starijeg *Zakona o azilu* (iz 2007. i 2013.) propisalo tadašnje Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. U tom se dokumentu ističe da je poznavanje hrvatskog kao stranog jezika za osobe koje se uključuju u hrvatsko društvo jedna od „ključnih kompetencija koje trebaju steći kako bi poboljšale svoje mogućnosti porastom osobne pokretljivosti i zapošljivosti, mogućnošću ravnopravnoga i kritičkoga pribavljanja informacija, korištenja izvorima znanja i dr.“ *Program* studiozno pristupa tematici i na temelju spoznaja struke planira poučavanje hrvatskog jezika u osam cjelina s posebnim ciljevima, ishodima i sadržajem poučavanja, uzimajući u obzir afektivne čimbenike koji utječu na specifične okolnosti u kojima se azilanti nalaze.

No iako je zakonska regulativa glede tečajeve hrvatskog jezika za azilante jasno propisana, a postoji i kvalitetan program za provedbu tečajeve (MZOS, 2014), u praksi su uočeni brojni nedostaci u njezinu provođenju (Bužinkić, 2012; CMS, 2016; Podboj, 2016; Podboj i Đurđević, 2017; Župarić-Iljić i Mlinarić 2015). Naime, propisani se tečajevi ili ne provode ili se provode sporadično, a s obzirom na to da su ostali profesionalni tečajevi hrvatskoga skupi i ovoj populaciji nedostupni, to znači da poduku provode volonteri i OCD. Problem je i to što na jezične tečajeve imaju pravo samo osobe s već odobrenom međunarodnom zaštitom (azilanti), što znači da osobe koje se nalaze usred inače dugotrajnog procesa iščekivanja rješenja svojeg statusa nemaju nikakvo pravo na pristup organiziranim tečajevima. U tako opisanim uvjetima na najvećem su gubitku djeca jer ne funkcionira ni njihovo uključivanje u vrtiće, kao ni pripremna i dopunska nastava hrvatskog jezika i uključivanje djece u osnovnoškolsku i srednjoškolsku nastavu. Naime, djeca često provedu i po godinu dana u Hrvatskoj, a da ne budu pravovremeno i na odgovarajući način uključena u školovanje, a škole ih općenito rijetko

uključuju u nastavni proces (CMS, 2016). Ni uključivanje izbjeglica u visokoškolsko obrazovanje i tržište rada ne provodi se na institucionalnoj razini (Bužinkić, 2012). Ukratko, kako ističu Župarić-Iljić i Mlinarić (2015), iako u hrvatskom kontekstu formalno postoji određena politika poučavanja jezika i obrazovanja djece i odraslih stranaca u nekom statusu zaštite, „izostaje formalni, od države organizirani tečaj učenja jezika za izbjeglice, a nedavni početak njegove provedbe kroz sustav organiziranoga institucionalnog učenja jezika nije praktično ni sustavno posve zaživio. Kompenzaciju su dijelom predstavljali suplementarni programi učenja jezika koje su provodili OCD, kulturne i vjerske ustanove, iako su oni istovremeno predstavljali i općenitije, neformalnije sadržaje socijalizacije i pomoći“ (2015: 358).

Iz svega navedenoga očito je da sustav podrške izbjeglicama u aspektu poučavanja hrvatskog jezika nije zaživio i da ovisi o volonterima, što iznimno otežava sustavno, kontinuirano i adekvatno poučavanje. Naime, volonteri izbjeglicama primarno pružaju općenitije oblike podrške i pomoći, poput pravne, materijalne, psihološke, ali i ostalih oblika druženja i dobrodošlice, dok je poučavanje hrvatskoga *ad hoc* aktivnost nastala kao puka nužda za snalaženje u novim okolnostima ili kao želja da se nekako ispuni vrijeme u prihvatilištu, osobito kada je riječ o djeci. Dakle, volonteri najčešće nisu stručnjaci u području poučavanja HIJ-a; istovremeno, poučavatelji HIJ-a, ako se i nađu u situaciji da poučavaju izbjeglice, nisu pripremljeni na ostale aspekte rada s tom ranjivom skupinom (Podboj i Đurđević, 2017).

Učenje jezika prihvatne zemlje iznimno je važan dio procesa integracije migranata, a ujedno je i glavni preduvjet da bi oni dosegнули svoj puni potencijal i kao članovi društva doprinosili zajednici. No iako je riječ o dvosmjernom procesu prilagodbe između institucija i migranata samih, ishod integracijskog procesa „ipak u većoj mjeri ovisi o institucionalnoj strukturi i odnosu članova društva primitka prema imigrantima nego obratno“ (IMIN 2016: 3), stoga bi trebalo „omogućiti besplatno pohađanje jezičnih tečajeva u svrhu što lakšeg snalaženja u društvu i uključivanja na tržište rada osobama pod međunarodnom zaštitom kao posebno ranjivoj skupini stranaca u RH“ (ibid: 10). No da bi takvi jezični tečajevi bili u potpunosti uspješni, cijelu problematiku valja pogledati iz kuta teorije poučavanja inog jezika te smjestiti u kontekst HIJ-a.

3. IZBJEGLICE KAO UČENICI INOG JEZIKA: IZAZOVI ZA UČENIKE I POUČAVATELJE

U zemljama koje se dulje susreću s fenomenom imigracije te prihvata izbjeglica postoji znatan broj bibliografskih jedinica o poučavanju inog jezika upravo tih skupina učenika. Neizostavno se u vezi s izbjeglicama spominju stresna i traumatična iskustva te PTSP kao čimbenici koji bitno otežavaju ovladavanje jezikom prihvatne zemlje (Bobrow, 2010; Clarke, Sack i Lanham, 1993; Emdad, Sondergaard i Theorell, 2005; Johnsen, Kanagaratnam i Asbjørnsen, 2008; Kaplan i sur., 2015; Kleinmann, 1983). Tu su još i utjecaj kulturnog naslijeđa (npr. nerazumijevanje nastavne atmosfere tipične za zapadnjačku kulturu), stupanj obrazovanja (npr. neuključenost u sustav formalnog obrazovanja ili njegovo prekidanje zbog rata, prirodnih katastrofa i sl.) (Bobrow, 2010: 586, Kaplan i sur., 2015: 81) te kognitivni i afektivni čimbenici. Kognitivne i afektivne sposobnosti, tvrde Bobrow (2010) te Kaplan i sur. (2015), bitno su oslabljene upravo zbog traumatičnih iskustava te bi poučavatelji inog jezika svoj pristup trebali temeljiti na toj spoznaji. U tom kontekstu među izbjeglicama kao učenicima inog jezika ističe se specifična i posebno ranjiva skupina djece³ (Kaplan i sur., 2015) i maloljetnika bez pratnje (Župarić-Iljić i Mlinarić, 2016). Stres i trauma mogu se očitovati kao umor, manjak koncentracije, gubitak pamćenja ili teško zapamćivanje, somatske smetnje, izostanci s nastave itd. (Adkins, Birman i Sample, 1999). Osim toga, stres i trauma doživljavaju se prije, poslije i tijekom migracije. O *predmigracijskom stresu* i traumi govori se u medijima, stoga ih je drugima (npr. poučavateljima) lakše osvijestiti. Prema Adkins i sur. (1999: 587), *migracijski stres*, koji je posljedica iznenadnog i neplaniranog odlaska iz vlastitog doma, te *traumatski stres*, koji je rezultat pretrpljenog nasilja, lakše je zamisliti i predočiti od *akulturacijskog stresa*, tj. teškoća s kojima se izbjeglice susreću pri pokušaju da funkcioniraju u novom društvu. Zbog traumatskog stresa izbjeglice učestalo obolijevaju od PTSP-a, koji otežava snalaženje u novoj situaciji, narušava samopouzdanje i smanjuje koncentraciju, čime negativno utječe i na obrazovna postignuća, posebice na ovladavanje jezikom (Saigh, Mroueh i Bremner, 1996; Sondergaard i Theorell, 2004 preko Adkins i sur., 1999). Dakle, traumatski stres izravno utječe na doživljavanje akulturacijskog, tj. postmigracijskog stresa, koji se također čini veoma važnim u kontekstu ovladavanja jezikom prihvatne zemlje. Akulturacijski se stres očituje kao

³ Pod specifičnošću razumijeva se npr. prekinuto ili nikad započeto školovanje (jer su djeca u izbjeglištvu oduvijek), učitelji djece u izbjegličkim kampovima u improviziranim školama često su vršnjaci, utjecaj dobi na početak školovanja u trenutku kad se uključuju u poučavanje, traume zbog svjedočenja ubojstvima roditelja i drugih bliskih osoba i sl. (Kaplan i sur., 2015).

osjećaj nepripadanja u novoj sredini. Primjerice, izbjeglice primaju poruke iz okoline u kojima ih se osuđuje za vlastitu situaciju (npr. zašto ne govore barem jedan strani jezik); mijenja se obiteljska dinamika: žene izlaze na tržište rada (možda prvi put u životu), djeca postaju kompetentnija od roditelja u novonastaloj situaciji jer lakše usvajaju jezik i ulaze u kulturu (Ullman, 1997; Weinstein, 1998) pa im roditelji ne mogu pomoći s izvršavanjem školskih obveza, što izaziva osjećaj nedostatnosti itd. Budući da su prilagodljivija i brže ovladavaju jezicima, nije rijetkost da djeca postaju *jezični pomagači*, što se u sociolingvistici definira kao „sunarodnjak koji pomaže u snalaženju s novim jezikom i kulturom” (Piškorec, 2007: 465). Ta odgovorna uloga posredovanja između obitelji i novog društva prihvatne zemlje djeci može biti dodatni izvor stresa zbog odgovorne zadaće poput tumačenja spisa te prevođenja u formalnim i neformalnim situacijama i sl.

Povezanost utjecaja traume na učenje jezika objašnjava se time da učenje zahtijeva kontrolu, smislenost, povezivanje i povezanost, čime osoba s proživljenim traumatičnim iskustvom često ne raspolaže. Premda se od poučavatelja ne očekuje da budu stručna pomoć u takvim situacijama, poželjno je da učionica postane mjesto gdje učenici uče podijeliti brige u sigurnom okruženju. Da bi se to postiglo, treba razumjeti i faze kroz koje prolaze izbjeglice u procesu raseljavanja: medeni mjesec (engl. *honeymoon*); kulturni šok (engl. *culture shock*); prvotna prilagodba (engl. *initial adjustment*) i integracija (engl. *integration*) (Adkins i sur., 1999). Razvidno je da faza medenog mjeseca podrazumijeva prvotni zanos i velika nadanja s obzirom na činjenicu da više ne postoji izravna životna opasnost, stoga je ta faza pozitivna sama po sebi jer omogućuje okretanje budućnosti. No ujedno je i varljiva jer je moguće da izbjeglice nemaju realističnu predodžbu o razmjerima teškoća s kojima će se vjerojatno susretati prilikom integracije u novo društvo. Tada nastupa kulturni šok u vidu nekih izoliranih ili niza slučajeva koji pokazuju da će cijeli proces biti izrazito težak (npr. teškoće pri pronalaženju posla, čudni pogledi na ulici, verbalni i fizički napadi, zadirivanje u školi itd.). Tada se javlja obeshrabrenje, izraženije žaljenje za izgubljenim, ljutnja i frustracija, depresija ili povlačenje u sebe. Često se u toj fazi veliča vlastita kultura u odnosu na kulturu prihvatne zemlje, dolazi do zatvaranja u vlastite etničke krugove, tj. manje otvorenosti prema kulturi prihvatne zemlje. No to je i vrijeme kada nastupa realističan, odmjeraniji pogled na situaciju. Konkretno, to bi značilo da će se primjerice s manje frustracije prihvaćati poslovi koji možda jesu ispod razine obrazovanja, ali prehranjuju obitelj, pa će se i učenju jezika pristupiti ozbiljnije. Krajnja točka, uvjetno rečeno, bila bi integracija – trenutak u kojem izbjeglice pronalaze sebi primjeren stil kulturne prilagodbe

koji je funkcionalan, a ugodan. To je stadij u kojem izbjeglice mogu dobro funkcionirati u društvu, na poslu te uspješnije odgajati djecu u kontekstu strane kulture (ibid.). Dakako, opisani je model idealni tip i kao takav ne postoji, posebice ne u tako osjetljivom kontekstu prisilnih migracija, a uvelike ovisi o institucionalnim i zakonskim okvirima te integracijskoj politici prihvatne zemlje. Trajanje faza je individualno, stoga je vjerojatnije da će izbjeglice biti u različitim stadijima svake spomenute faze, pri čemu onda svačija motivacija za učenje može biti i time ometena, kao i količinom energije raspoložive za učenje jezika prihvatne zemlje. Prema psihologu Howardu McCluskyju, proces poučavanja i učenja temelji se na trodijelnoj podjeli energije (engl. *power-load-margin formula*), unutar koje Main (1979) tumači podjelu energije koju imaju ljudi u izbjeglištvu. Ukupnost snage i energije kojom pojedinac raspolaže (engl. *power to manage load*) raspoređuje se na životno opterećenje (engl. *load of life*), tj. nošenje s dnevnim preživljavanjem, koje je u slučaju izbjeglica mnogo zahtjevnije, pa je energije preostale za druge aktivnosti (engl. *margin*), npr. za učenje jezika, bitno manje. To može objasniti zašto je ono sporije i potaknuti ciljano poučavanje, tj. da sadržaji i ishodi budu primjereni trenutačnim potrebama. Na ovome mjestu valja spomenuti i pojam *ulaganja u ini jezik*⁴ – riječ je o naporu, tj. energiji koju je inojezični učenik spreman aktivirati ako ima nadu da će mu se to isplatiti, tj. „da će mu omogućiti pristup dotad nedostižnim resursima“ (Norton, 2000, preko Lujić, 2017: 41), što u kontekstu izbjeglica i općenito imigranata kao učenika inog jezika znači uključivanje u zajednicu prihvatne zemlje, na tržište rada, mogućnost obrazovanja, informiranja o školskom uspjehu djece itd. Drugi pojam, koji izravno utječe na spremnost na ulaganje, tj. spremnost i sposobnost za učenje jezika prihvatne zemlje, jest *društveni identitet učenika inoga jezika*, kojim se Ullman (1997) bavi i iz kuta (i)migracije. Društveni se identitet konstruira s obzirom na to kako pojedinci vide sebe u odnosu na druge, te svoju prošlost i budućnost (Pierce, 1995, preko Ullman, 1997). Na identitet će pojedinca bitno utjecati preseljenje u drugu zemlju, a prisilno preseljenje utjecat će još i više. Stoga je u nekim slučajevima prije riječ o tome da se identitet ponovno stvara negoli da se postojeći prilagođava (Ullman, 1997), kao u slučaju već spomenute zamjene uloga roditelja i djece. Na konstrukciju identiteta, a posredno i na spremnost na ulaganje u ini jezik, utjecat će i način na koji se poučavatelj ophodi s učenicima, što se temelji na asimetričnim odnosima moći (Lujić, 2017). Stoga bi proces učenja trebalo

⁴ Pojam *ulaganja u ini jezik* predlaže Rea Lujić (2017: 40), inaugurirajući ga kao hrvatski termin prema engl. *investment*, koji je povezan s *društvenim identitetom inog jezika*, a koje je uvela Bonny Norton-Pierce.

učiniti poticajnim, a u svjetlu ove teorije to je moguće priznavanjem učenikova već postojećeg jezičnog kapitala, npr. ako govori druge strane jezike, pa se učenje novoga povezuje s poznavanjem ostalih (Lujić, 2017), ali i s prvim. To je moguće i ako poučavatelj poznaje podrijetlo, životnu priču i jezičnu biografiju svojih učenika, zajednice kojima pripadaju izvan učionice, njihove interese, želje i nadanja te ako osvijesti svoju ulogu u oblikovanju identiteta učenika. Tako je moguće osmisliti primjeren nastavni pristup kojim se učenicima pruža najviše mogućnosti za sudjelovanje i međudjelovanje (ibid.). To je važno imati na umu u kontekstu poučavanja izbjeglica i zbog toga što se katkada prenaplaćavaju negativne životne okolnosti (socioekonomska depriviranost, traumatična iskustva), čime se takve skupine učenika ne zahvaćaju kroz raznovrsnost identiteta, nego se pojednostavnjuju kroz jedan – i to onaj žrtve i nemoćne osobe, pri čemu im se odriče snaga i obrazovni potencijal (više u Župarić-Iljić i Mlinarić 2016: 340). Na tragu takva razmišljanja u zadnjem dijelu rada spomenut će se neke metode u nastavi inoga jezika za izbjeglice kojima je cilj osnaživanje, tj. aktiviranje (obrazovnog) potencijala.

4. HRVATSKI KAO INI JEZIK ZA IZBJEGLICE

Premda je literatura o HIJ-u, relativno mladom području znanstvenog interesa, vrlo bogata, zbog činjenice da se Republika Hrvatska tek nedavno našla u situaciji da bude prihvatna ili tranzitna zemlja (prisilnim) migrantima, nema uhodane tradicije bavljenja problematikom poučavanja tih posebno ranjivih skupina inojezičnih učenika. Ipak, još je 2014. već spomenutim *Programom učenja hrvatskoga jezika, povijesti i kulture za azilante i strance pod supsidijarnom zaštitom radi uključivanja u hrvatsko društvo* (MZOS, 2014) učinjen prvi veliki korak ka tome.

Zbog općepoznate činjenice da je ovladavanje jezikom prihvatne zemlje za bilo koju kategoriju migranata ključni preduvjet za uključivanje u društvo, bilo na tržište rada, bilo u zdravstveni i obrazovni sustav (posebice u slučaju djece), i programe učenja hrvatskoga kao inog jezika potrebno je stoga prilagoditi specifičnim potrebama. Prema Mallowsu (2014: 8) neke od njih jesu: potraga za mjestom stanovanja, načini uzdržavanja, zdravstveno osiguranje i druge socijalne usluge, škole za djecu (razgovor s nastavnicima u školi, roditeljima druge djece), neobavezni razgovori sa susjedima, interakcija u trgovini te povezivanje s lokalnom zajednicom. Sve je to za odrasle učenike i način neformalnog učenja. Naglasak se stavlja na praktični pristup kako bi se ideja integracije mogla njegovati već u učionici, a mogućnost za to daju projektni zadatci (npr. timovi mogu istraživati strategije učinkovitije suradnje roditelja sa školama, sastavljati priče za bilten ili knjigu ili pripremati vizualne

prezentacije). Idealno bi bilo da se počnu stvarati baze materijala za poučavanje kako bi se njima mogli služiti i poučavatelji (i profesionalni i volonteri), ali i učenici sami (Florez, 1998; Peyton & Crandall, 1995, preko Seufert, 1999).

Specifičnost poučavanja izbjeglica inom jeziku prepoznata je i u *Programu MZOS-a* (2014), što se vidi iz odabira tema koje bi trebalo uključiti u poučavanje, a posebice iz opisa pristupa poučavanju ranjivih skupina učenika: „Ovladavanje ovim programom ne pretpostavlja prethodno dosegnut određen stupanj školovanja. Velik broj očekivanih polaznika govori različitim jezicima koji se tipološki razlikuju od hrvatskoga, posebno prozodijski, a uglavnom se služe i drukčijim vrstama pisma koja nisu utemeljena na latinici i često nisu ni fonemska. Uz to su njihova obilježja, posebice dob, životne okolnosti i ostalo različiti pa će nastavne skupine nužno biti vrlo heterogene. Stoga se pretpostavlja da će ovladavanje hrvatskim biti dulje i teže nego u polaznika hrvatskoga kao inoga jezika koji su završili srednju školu i žele se uključiti u hrvatski obrazovni sustav“ (MZOS, 2014). I ne samo da će grupe biti heterogene po spomenutim obilježjima, što će poučavateljima biti velik izazov, nego je i vrlo vjerojatno da će uvjeti rada, ako se poučavanje ne odvija institucionalno, biti nedostatni u usporedbi s uobičajenom učioničkom infrastrukturom: ponekad će se morati poučavati na otvorenom, u prihvatnim centrima, u malim, a prenapučenim prostorijama s ikakvim ili nikakvim pomagalima, a moguće je i da ne postoji zajednički jezik s učenicima. Zbog nedostatnih uvjeta velika je vjerojatnost da su u istoj učionici svi, neovisno o stupnju obrazovanja, ali i pismenosti. Iskustvo Norveške pokazalo je da je to velika otegotna okolnost i da se od učenika koji su nepismeni ili polupismeni ne može očekivati da će se opismeniti preko učenja norveškoga kao inog jezika, a frustracija će biti velika, i to ne samo za njih nego i za one učenike koji jesu obrazovani. Primjer Norveške može biti ilustrativan za Hrvatsku zbog činjenice da je riječ o podjednako malim jezicima kojima učenici izbjeglice vjerojatno nisu imali prilike biti izloženi prije dolaska. No pritom se ne zaboravlja razlika u ekonomskoj moći tih dviju zemalja i činjenica da Hrvatska dosad nije bila krajnje useljeničko odredište. Otkako postoji (intenzivnije) doseljavanje u Norvešku (od 1970-ih), postoje i naponi da doseljenici nauče jezik i uključe se u društvo. Poučavatelji regrutirani u te svrhe dakako jesu bili stručnjaci za norveški jezik, no malo je tko od njih bio obučen za poučavanje inicijalnog čitanja i pisanja (imigranata koji su bili nepismeni na prvom jeziku). Primjer projekta provedenoga od 1992. do 1995. na Sveučilištu u Oslu pokazao je da oni koji imaju manje od pet godina školovanja u velikoj mjeri imaju poteškoće sa sudjelovanjem u procesu učenja i poučavanja: mnogi i ne

razumiju situaciju u učionici, pisanje ne smatraju alatom za učenje, novonaučeno ne uspijevaju primijeniti na drugim područjima u životu (Sbertoli i Arnesen, 2014). Stoga se ne može očekivati da će samo izlaganje poučavanju preko korištenja pisane riječi uroditi plodom; možda hoće za pojedince, no omjer učinka i frustracije je neisplativ (Alver 2013, preko Sbertoli i Arnesen 2014). Naime, stjecanje početne pismenosti pomoću jezika kojim se ne vlada iznimno je teško, kao i učiti jezik bez pisane riječi kao alata. U praksi je dakako teško osigurati stručnjake za opismenjavanje za sve različite jezične skupine. Stoga se u Norveškoj došlo na ideju da se iskusniji učenici koji su bolje ovladali jezikom uključe kao asistenti učiteljima početnog opismenjavanja, što je zaživjelo na nacionalnoj razini i primjenjuje se u mnogim školama (Sbertoli i Arnesen, 2014: 128-129). Odnedavno su razvijeni i digitalni alati – aplikacije koje omogućuju odraslima da uče čitati preko pisanja zahvaljujući sintetičkom jeziku: svaka je tipka ozvučena, reproducira se zvuk, kao i završni zvučni zapis napisane riječi.⁵ Jasno je onda zašto autorice ističu važnost obuke jezičnih stručnjaka za poučavanje specifičnih skupina imigranata koji su nepismeni ili polupismeni na svojem jeziku, tj. obuke za poučavanje inicijalne pismenosti. Novi nacionalni kurikulum 2012. za predmet Norveški kao drugi jezik, i dalje utemeljen na ZEROJ-u, uveo je modul koji se bavi nepismenim učenicima norveškoga kao inog jezika, a omogućuje oblikovanje paralelnih tečajeva za opismenjavanje (na norveškom jeziku) i učenje osnova norveškoga. Od 2014. obvezno je provođenje testova koji će prikazati izdiferenciranu jezičnu ovladanost, a sve to prati i izdavanje vodiča i priručnika koji su pomoć poučavateljima u osmišljavanju programa prema specifičnim potrebama.⁶ Norveški primjer pokazuje dobru povezanost državnih i obrazovnih politika kao rezultat svijesti o tome da dobra ovladanost jezikom prihvatne zemlje i dobra uključenost doseljenika u novu sredinu nije samo u njihovu interesu, nego i države same.

Nakon svega ne bi trebao iznenaditi zahtjev da poučavanje inoga jezika za izbjeglice bude organizirano i institucionalizirano – formalno. Zašto to valja isticati? Činjenica je, naime, da se poučavanjem HIJ-a za izbjeglice najčešće

⁵ Spomenuti alati mogu se vidjeti na sljedećim poveznicama:

https://www.kompetansenorge.no/Norsk-og-samfunnskunnskap/Methodisk-veiledning/Skrive-seg-til-lesing-STL/#SkrivesegtillesingSTL_1, <http://www.skolstil.se> (1. 8. 2017.)

⁶ U svjetlu koncepta ulaganja u ini jezik valja spomenuti i potrebu za uvažavanjem kulturnoga simboličkog kapitala (Sbertoli i Arnesen, 2014). Naime, nepismene odrasle ne bi trebalo gledati u svjetlu deficita jer posjeduju praktične životne sposobnosti i vještine koje, kako su im pomogle da prežive bijeg s ugroženog područja, tako im mogu pomoći prilikom ulaska u novu kulturu i društveni sustav. Poučavatelji bi trebali uvažavati tu činjenicu, kao i dotadašnje stečeno znanje i kvalifikacije tih učenika.

bave entuzijastični laici na dobrovoljnoj bazi, i to povremeno, odnosno kad za to imaju vremena, a tako je teško uspostaviti sustavno učenje i poučavanje, tj. strukturu i postojanost, koji su izbjeglicama zbog njihove specifične situacije itekako potrebni. Poučavanje na dobrovoljnoj bazi opterećeno je dakle ograničenim prostorom i vremenom te nejasnim granicama početka i kraja nastave. Iskustva su pokazala (Adkins i sur., 1999; Bobrow, 2010) da promjenjiva prisutnost poučavatelja i učenika negativno utječe na proces učenja, jer čim neki poučavatelj prestane dolaziti, primjećuje se znatan pad posjećenosti nastave. Nadalje, ako ne postoji određeni početak i kraj tečaja, nastava će ostavljati dojam neustaljenosti i uzrokovati neprestane promjene u pohađanju, a nastavnicima otežati održavanje kontinuiteta (Sticht, McDonald i Erickson, 1998, preko Adkins i sur., 1999).

Iako danas biti obučeni poučavatelj inog jezika znači raspolagati mnogim informacijama i znanjima da bi se dobro funkcioniralo u učionici, što se stječe tijekom studija i kasnije stručnim i znanstvenim usavršavanjem, to nije dovoljno za rad s izbjeglicama. Dosadašnje obrazovanje i usavršavanje za (ino)jezične stručnjake u Hrvatskoj nije tematiziralo poučavanje (prisilnih) migranata kao posebne skupine učenika. Za nadogradnju na postojeća znanja potrebno je stoga obratiti se institucijama koje raspolažu potrebnim kapacitetima (stručnjacima za psihološku i socijalnu pomoć, iskusnim djelatnicima za pisanje projekata kako bi se provođenje tečajeva financijski olakšalo, nadležnim ministarstvima itd.). Kad se problematici poučavanja HIJ-a za izbjeglice pristupa s razine državnih institucija, kao rezultat može nastati već spomenuti *Program* MZOS-a (2014). Iscrpno je razrađen u svim segmentima procesa poučavanja: od količine i frekvencije nastave, osvještavanja individualnih razlika s obzirom na prvi jezik potencijalnih polaznika, kognitivnih i afektivnih obilježja, razine koja se postiže, ishoda učenja i sadržaja poučavanja i učenja, procjenjivanja, uputa za poučavanje i učenje do gramatike, nastavnih materijala, međukulturnosti, kadrovskih uvjeta, navodi se literatura koja poučavateljima stoji na raspolaganju, a predviđa se i posebna obuka onih koji bi *Program* provodili. Jedini je problem što je, unatoč tome što je donesen još 2014., zasad, čini se, zanemaren i neiskorišten jer se zakonom zajamčeni tečajevi, kao što je prethodno naglašeno, ne provode. I država bi trebala kroz organizirano poučavanje samoj sebi olakšati posao u budućnosti jer nebavljenje problemom neće učiniti da on nestane, kao što ni odbijanje odobravanja azila neće pomoći rješavanju tog pitanja na globalnoj razini.

5. PRIJEDLOZI PRISTUPA RADU S IZBJEGLICAMA

Prethodno su navedeni izazovi i problemi poučavanja HIJ-a za izbjeglice na institucionalnoj i praktičnoj razini te razlozi zašto u oblikovanje i provođenje tih programa trebaju biti uključeni stručnjaci za HIJ, uz podršku stručnjaka koji se bave ostalim aspektima izbjeglištva.

Postojeći se programi poučavanja HIJ-a često temelje na ovladavanju gramatikom, što je razumljivo s obzirom na složenost hrvatskoga jezičnog sustava. Međutim zbog spomenutih otegotnih okolnosti, poput nepismenosti na prvom jeziku, tako ustrojani programi ne mogu se dosljedno provoditi s izbjeglicama te bi naglasak trebao biti na leksičkom pristupu. Ili bi, kao u primjeru Norveške, poučavanju HIJ-a trebalo pristupiti tako da se radi na osmišljavanju strategija za ovladavanje inicijalnim čitanjem i pisanjem na hrvatskome kao inom jeziku. Proces poučavanja uvijek prati neku strukturu. Ona se može zadati ponavljajućim aktivnostima, posebno važnima u prvim fazama učenja. Npr. na početku svakog nastavnog sata mogu se ponavljati važni pojmovi i fraze uz pomoć vizualnih pomagala kao što su kartice sa slikama, crteži itd. Prethodno opisana neprimjerena učionička infrastruktura može se nadomjestiti terenskom nastavom radi situacijskog učenja (zajednički odlazak u trgovinu, na tržnicu, u poštu, u ljekarnu, korištenje javnog prijevoza, bonton u svakodnevnim situacijama, odlazak na neke događaje⁷ i sl.). Na taj se način povezuje apstraktno i konkretno, što u ovom slučaju može biti koristan način učenja kroz uključivanje u društvo. Učionica, bila ona u zatvorenome ili na otvorenome, trebala bi biti usmjerena na potrebe učenika te biti sigurno i opušteno mjesto; treba što manje primjenjivati frontalni, a poticati grupne oblike rada, ali i omogućivati boljim učenicima da pomažu drugima i osjećaju se korisno te u proces poučavanja uključiti one učenike koji su po zanimanju nastavnici ili pedagozi. No koliko god je važno da poučavatelj bude empatičan i senzibiliziran za potrebe izbjeglica, važno je da ne umanjuje sposobnosti svojih učenika i ne zanemaruje autoritet u učionici. Pitanje koje si svaki poučavatelj treba postaviti jest kako aktivnostima na nastavi učenicima izbjeglicama omogućiti stjecanje vještina ne samo za preživljavanje situacija s kojima se susreću nego i za postizanje vjere u uspjeh

⁷ Prikladnim se čini spomenuti film redateljice i scenaristice Martine Globočnik *Okus doma* koji prikazuje individualna iskustva nekih tražitelja azila preko priče o hrani. Film se može iskoristiti primjerice i za učenje vokabulara o hrani i kuhanju. Istoimena zadruga za interkulturalnu suradnju primjer je društvenog poduzetništva socijalno ugrožene skupine izbjeglica u Hrvatskoj. O tome više na sljedećim poveznicama:

<http://www.okus-doma.hr/hr/tekstovi/integracije-novosti/hrt-ova-reportaza-o-nasoj-socijalnoj-zadruzi>,

<http://balkans.aljazeera.net/vijesti/kuhajete-s-drugacijima-obrok-ce-vam-biti-sladi> (2. 8. 2017.)

u novom društvu. Rekrutiranjem unutarnje snage pojedinca postiže se ponovna izgradnja života unatoč proživljenoj patnji. Ovdje valja istaknuti rad Margaret Silver (1999) koja, uz popis mogućih izvora stresa te aktivnosti i nastavnih materijala za njihovo svladavanje, predlaže uporabu fotografija kao poticaja za pisanje ili govorenje, uz pomoć čega se između redova mogu iščitati suptilni signali nekog problema s kojim se učenici izbjeglice suočavaju. Kao primjer navodi aktivnost kreativnog pisanja s fotografijom prirode kao poticajem, zahvaljujući čemu su nastale izmaštane priče o životu u prirodi, daleko od grada, onečišćenja, policije. Imenovanjem problema i razgovorom o njima te predlaganjem rješenja učenicima se omogućuje da posredno govore o takvim temama s obzirom na to da često dolaze iz kultura u kojima je javno govorenje o privatnim problemima neprihvatljivo ili jednostavno nije moguće. Takav rad prolazi kroz filter prve kulture pa će na površinu izaći neke bitne kulturne razlike koje, ako ih nismo svjesni, mogu biti izvor frustracije u susretu kultura i u manje osjetljivim okolnostima (vidjeti detaljnije Silver, 1999: 24–26). Iako bi se isprva moglo pomisliti da maštanje o nemogućem produbljuje frustraciju teškom trenutačnom situacijom, poznati francuski neuropsihijatar, etolog i psihoanalitičar Boris Cyrulnik, koji se bavi temom otpornosti (engl. *resilience*), tzv. odlazak u svijet mašte (ponajprije umjetničko izražavanje) smatra upravo jednom od ključnih metoda preživljavanja, tj. jačanja otpornosti, posebice u djece, a time i postizanja uspjeha pred nedaćama (Cyrulnik, 2017).

6. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Hrvatska se, kao zemlja koja se počela suočavati s fenomenom prihvata prisilnih migranata, treba početi suočavati i s potrebom jasnog bavljenja poučavanjem takvih učenika inoga jezika, napose izbjeglica. Pri tome poučavatelji moraju biti svjesni da je to posebno ranjiva skupina koja se od drugih migranata razlikuje ponajprije po razlozima odlaska iz svoje zemlje, što bitno utječe na motivaciju, te po proživljenim traumatskim iskustvima, koja će vrlo vjerojatno utjecati na njihovu kognitivnu i afektivnu spremnost na učenje. Iz strane se literature, kao i iz postojećeg *Programa učenja hrvatskoga jezika, povijesti i kulture za azilante i strance pod supsidijarnom zaštitom radi uključivanja u hrvatsko društvo*, može iščitati da je organiziranje institucionalnih, a time i strukturiranih tečajeva učenja jezika prihvatne zemlje nužno za integraciju prisilnih, ali i migranata općenito u društvo. Budući da u hrvatskom kontekstu ona još nije dovoljno prepoznata, bavljenje tom temom treba podići na akademsku razinu. Norveški je primjer pokazao kako je poučavanje inog jezika s vremenom nadograđeno u vidu sveučilišnog modula koji poseban

naglasak stavlja na osposobljavanje poučavatelja norveškoga kao inog jezika za opismenjavanje onih izbjeglica koje nisu stekle osnovno obrazovanje na prvom jeziku te o mogućnostima jezičnih alata koji mogu pomoći pri učenju pisanja. Na iskustvima koja s poučavanjem prisilnih migranata kao inojezičnih učenika imaju druge zemlje te zahvaljujući *Programu* (MZOS, 2014), a uz dobru koordinaciju inojezičnih i svih ostalih stručnjaka s područja izbjeglištva, Hrvatska može početi aktivno raditi na konkretizaciji institucionalnog poučavanja HIJ-a za izbjeglice.

LITERATURA

- Adkins, M. A., Birman, D. i Sample, B. (1999) *Cultural adjustment, mental health and ESL: The refugee experience, the role of the teacher and ESL*. Spring Institute for International Studies.
- Are You Syrious? (AYS) i Centar za mirovne studije (CMS). (2017) *Izveštaj o arbitrarnom i nezakonitom postupanju Ministarstva unutarnjih poslova (MUP) i Sigurnosno obavještajne agencije (SOA) u postupcima (ne)odobravanja međunarodne zaštite ili statusa stranaca u Hrvatskoj*. <http://www.cms.hr/hr/azil-i-integracijske-politike/hitno-zaustavite-i-sankcionirajte-arbitrarno-i-nezakonito-postupanje-mup-a-i-soa-e-prema-izbjeglicama-i-strancima> (26. 7. 2017.).
- Bobrow, H. (2010) Overcoming Barriers: Adult Refugee Trauma Survivors in a Learning Community, *TESOL Quarterly* 44 (3): *Migration and Adult Language Learning*, 586-596.
- Bužinkić, I. (ur.) (2012) *Integracijske politike i prakse u sustavu azila u Republici Hrvatskoj. Uključivanje azilanata i stranaca pod supsidijarnom zaštitom u hrvatsko društvo*. Zagreb: Centar za mirovne studije.
- Centar za mirovne studije (CMS) (2016) *Ne-funkcionalna integracija za izbjeglice. Što sve država nije učinila za izbjeglice?* http://welcome.cms.hr/wp-content/uploads/2016/07/2016_-%C5%A0to-dr%C5%BEava-nije-u%C4%8Dinila-za-izbjeglice-brif-za-novinare.pdf (26. 7. 2017.)
- Clarke, G. N., Sack, W., i Lanham, K. (1993) English language skills in a group of previously traumatized Khmer adolescents. *The Journal of Nervous and Mental Disease* 181, 454-456.
- Cyrulnik, B. (2017) Traumatična sjećanja i koncept otpornosti. *Social Trauma and Resilience*. Inicijativa mladih za ljudska prava, Francuski institut u Zagrebu, Sarajevo Film Festival, Zagreb Film Festival i „Fraktura“ (predavanje)
- Emdad, R., Sondergaard, H., i Theorell, T. (2005) Impairments in short-term memory, and figure logic, in PTSD patients compared to healthy controls with the same ethnic background. *Stress and Health* 21, 33-44.
- Institut za migracije i narodnosti. (IMIN) (2016) *Integracija migranata u Europskoj uniji s osvrtom na Hrvatsku: Strateška polazišta Instituta za migracije i narodnosti*, Zagreb: Institut za migracije i narodnosti. http://www.imin.hr/c/document_library/get_file?uuid=8aa80cd9-f191-4f01-b4cb-a302b8d14a0d&groupId=10156%20 (26. 7. 2017.)
- Johnsen, G. E., Kanagaratnam, P., i Asbjørnsen, A. E. (2008) Memory impairments in posttraumatic stress disorder are related to depression. *Journal of Anxiety Disorders* 22, 464-74.
- Kaplan, I., Stolk, Y., Valibhoy, M., Tucker, A., Baker, J. (2015) Cognitive assessment of refugee children: Effects of trauma and new language acquisition. *Transcultural Psychiatry* 53 (1), 81-109.
- Kleinmann, H. (1984) Understanding Refugee Second Language Learning. *JALT Journal* 6 (2), 209-219.
- Kumpes, J. (1993) Prisilna migracija, izbjeglištvo i prognaništvo: Prilog za bibliografiju i istraživanje. *Migracijske teme* 9 (2), 179-189.

- Lujić, R. (2017). Ulaganje u ini jezik - jedan od preuvjeta učenja inog jezika i oblikovanja društveno-kulturnog identiteta. *Strani jezici: časopis za primijenjenu lingvistiku* 45 (1), 40-53.
- Main, K. (1979) The Power-Load-Margin Formula of Howard Y. McClusky as the Basis for a Model of Teaching. *Adult Education* 30 (1), 19-33.
- Mallows, D. (ur.) (2014) *Language issues in migration and integration: perspectives from teachers and learners*. ESOL Nexus / British Council.
- Ministarstvo unutarnjih poslova (MUP) (2017) *Statistički pokazatelji tražitelja međunarodne zaštite do 31.03.2017.*, <http://stari.mup.hr/UserDocsImages/Dokumenti/azil/2017/Statisticki%20pokazatelj%20tražitelja%20medunarode%20zastite%20za%2031.3.2017.pdf> (26. 7. 2017.)
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (MZOS) (2014) *Odluka o Programu učenja hrvatskoga jezika, povijesti i kulture za azilante i strance pod supsidijarnom zaštitom radi uključivanja u hrvatsko društvo*. *Narodne novine* 154/2014.
- Piškorec, V. (2007) Narativni identitet u jezičnobiografskim intervjuima. U Granić, J. (ur.) *Jezik i identiteti*. Zagreb, Split: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku (HDPL), 457-467.
- Podboj, M. (2016) Važnost osiguravanja tečajeva hrvatskog jezika za izbjeglice i tražitelje azila kao posebno ranjive skupine stranaca u RH. VI. *HIDIS – Šesta međunarodna konferencija hrvatskog kao drugog i stranog jezika*, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu (izlaganje)
- Podboj, M. i Durđević, R. (2017) Izbjeglice kao posebna kategorija učenika stranog jezika. 10. *SIH, znanstveno i stručno savjetovanje za lektore hrvatskoga kao inoga jezika*, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu (izlaganje)
- Pozniak, R. i Petrović, D. (2014) Tražitelji azila kao prijetnja. *Studia ethnologica Croatica* 26, 47-72.
- Ros i Sole, C. (2014) The paradoxes of language learning and integration in the European context. U Mallows, D.(ur.) *Language issues in migration and integration: perspectives from teachers and learners*. ESOL Nexus / British Council, 57-77.
- Sbertoli, G. i Arnesen H. (2014) Language and initial literacy training for immigrants: the Norwegian approach. U Mallows, D. (ur.) *Language issues in migration and integration: perspectives from teachers and learners*. ESOL Nexus / British Council, 125-134.
- Seufert, P. (1999) *Refugees as English Language Learners: Issues and Concerns*. http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/Refugee.html (2. 8. 2017.)
- Silver, M. (1999) Picture Stories and Mental Health. U Adkins, M. A., Birman, D. i Sample, B. (ur.) *Cultural adjustment, mental health and ESL: The refugee experience, the role of the teacher and ESL*. Spring Institute for International Studies, 23-49.
- Ullman, C. (1997) *Social Identity and the Adult ESL Classroom*. Eric Digest. http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/socident.html (31. 7. 2017.)
- UNHCR (1951) *Convention and protocol relating to the status of the refugees*. <http://www.unhcr.org/3b66c2aa10>
- UNHCR (2016) *Refugees' and 'Migrants' – Frequently Asked Questions*. http://www.unhcr.org/afr/news/latest/2016/3/56e95c676/refugees-migrants-frequently-asked-questions_faqs.html (1. 8. 2017.)
- UNHCR (2017) *The Global Report 2016*. http://reporting.unhcr.org/publications#tab-global_report&_ga=2.103963651.241745448.1501144551-1550469402.1499112299 (26. 7. 2017.)
- Weinstein, G. (1998) *Family and Intergenerational Literacy in Multilingual Communities*. <http://www.cal.org/adultesl/resources/digests/family-and-intergenerational-literacy-in-multilingual-communities.php> (31. 7. 2017.)
- Zakon o međunarodnoj i privremenoj zaštiti* (2015) *Narodne novine* 70/2015.
- Župarić-Iljić, D. i Gregurović, M. (2012) Stavovi studenata prema tražiteljima azila u Republici Hrvatskoj. *Društvena istraživanja* 22 (1), 41-62.
- Župarić-Iljić, D. (2013) Percepcija tražitelja azila u javnosti i medijski prikazi problematike azila u

Hrvatskoj. U Župarić-Iljić, D. (ur.) *Prvih deset godina razvoja sustava azila u Hrvatskoj (s osvrtom na sustave azila u regiji)*, Zagreb: Institut za migracije i narodnosti – Centar za mirovne studije – Kuća ljudskih prava, 201-220.

Župarić-Iljić, D. i Mlinarić, Ž. (2015) Strani maloljetnici bez pratnje u Republici Hrvatskoj: Problematika učenja jezika i obrazovanja. *Migracijske i etničke teme* 31 (3), 333-363.

REFUGEES AS A SPECIAL GROUP OF FOREIGN LANGUAGE LEARNERS

In the midst of recent large refugee movements, Croatia found itself in a yet unknown position of a transition, but also a receiving country for refugees. This meant some institutional problems related to refugee admission emerged, such as organizing and implementing guaranteed-by-law Croatian language courses. This paper discusses teaching refugees as an especially vulnerable group of foreign language learners, through the connection of the two indivisible and overlapping aspects of the issue – the institutional and the applied linguistic. Problems and challenges that refugee learners and their teachers encounter in the process of teaching, as well as some possible solutions are mentioned. The context of current refugee issues is described, since its understanding is crucial for developing curricula, teaching materials, and working with these students.

Key words: refugees, teaching vulnerable groups, Croatian as foreign language