

# Učitelj u hrvatskoj nastavi u inozemstvu: između zajednice i učionice – studija slučaja

IZVORNI ZNANSTVENI RAD

Primljen: 18. 7. 2025.

Prihvaćen: 19. 11. 2025.

UDK

37.091.3:811.163.42(100)

37.018:811.163.42

37.011.3-051

<https://doi.org/10.59549/n.166.3-4.3>

**Petra Bajčić, mag. prim. educ.**

Osnovna škola Ivana Zajca Rijeka

[petra.bajcic@gmail.com](mailto:petra.bajcic@gmail.com)

[orcid.org/0009-0007-5313-9304](https://orcid.org/0009-0007-5313-9304)

## Sažetak

Republika Hrvatska prepoznata je kao zemlja s dugotrajnim trendom iseljavanja, što je potaknulo organizaciju hrvatske nastave u inozemstvu kao važnog oblika očuvanja hrvatskog identiteta i kulturne baštine među Hrvatima izvan Republike Hrvatske. Ova studija slučaja rekonstruira iskustva dviju učiteljica u hrvatskoj nastavi u Švicarskoj i Crnoj Gori. Provedeni su polustrukturirani intervjui i primijenjena tematska analiza unutar socijalno konstruktivističkog okvira. Analizirani su motivacija, pedagoški pristupi i interakcije učiteljica s učenicima, roditeljima i kolegama. Rezultati ukazuju na višestruku ulogu učitelja koja proizlazi iz specifičnih izazova rada u hrvatskoj nastavi u inozemstvu, a oblikovana je angažmanom u učionici, ali i zajednici. Nalazi ove studije pridonose boljem razumijevanju transnacionalnog obrazovnog konteksta te mogu doprinijeti unaprjeđenju obrazovnih politika usmjerenih na hrvatsku nastavu u inozemstvu.

**Ključne riječi:** dijaspora; interkulturalno okruženje; obrazovanje Hrvata u drugim državama; odgojno-obrazovni rad; profesionalni identitet.

## Uvod

Republika Hrvatska prepoznata je među europskim zemljama, kao jedna od zemalja s najizraženijim i najdugotrajnijim trendom iseljavanja (Jurić, 2018). Iako su se okolnosti iseljavanja kroz povijest mijenjale, život Hrvata izvan granica domovine, dao je povoda matičnom narodu za organizaciju brige o iseljenicima. Ti se iseljenici nazivaju hrvatskom dijasporom ili lokalnom hrvatskom skupinom u inozemstvu, a čine zajednicu koja iako živi izvan domovine, govori ili na nekoj razini poznaje hrvatski jezik, kulturu i identitet (Vulić i Stagl-Škaro, 2024). Počeci skrbi o iseljenicima započeli su još s prvim valovima seobe hrvatskog naroda i pastoralnom skrbi koja se za njih organizirala. Iako su katoličke misije zabilježene još u Rimu 1453. godine, smatra se da su takvi oblici skrbi bili privremene naravi, a organizirana briga Katoličke Crkve za hrvatske iseljenike počinje 1894. godine u SAD-u gdje je potom izgrađena i prva hrvatska crkva u iseljeništvu (Markić, 2020). Jedan od oblika skrbi za hrvatsko stanovništvo u inozemstvu organiziran je i u okvirima odgojno-obrazovne djelatnosti (Bežen, 2012). 1990-ih godina ta je inicijativa dobila i svoj službeni oblik u kontekstu organizacije hrvatske nastave u inozemstvu, oblika školovanja propisanog Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, 2008, čl. 47). Pravo na spomenuti oblik školovanja promiče se i Ustavom Republike Hrvatske u kontekstu jamčenja skrbi i zaštite državljana u inozemstvu (Ustav Republike Hrvatske, 1990, čl.10), što je osim kontinuiranog porasta broja hrvatskih iseljenika (Državni zavod za statistiku, 2024), valjan razlog za organizaciju i provedbu hrvatske nastave u inozemstvu, kao i njezino kontinuirano unaprjeđenje. Hrvatska nastava u inozemstvu podrazumijeva organizacijski fleksibilnu „učionicu“ u kojoj učitelj pripadnike spomenute „zajednice“ poučava hrvatski jezik i kulturu integracijom sadržaja vezanih uz povijesnu, kulturnu i prirodnu baštinu Republike Hrvatske (Bošnjak i Süto, 2012; Cvikić i sur., 2016). Navedeno je metodički propisano konkretnim ciljevima, ishodima i sadržajima u obliku Kurikuluma hrvatske nastave u inozemstvu (Cetinić, 2012; MPŠ RH, 2003). Unatoč zadanim smjernicama, hrvatska nastava u inozemstvu razlikuje se među državama. No, njezin je strateški cilj zajednički, a to je očuvanje hrvatskog identiteta te njegovanje osjećaja pripadnosti matičnom narodu (Bežen, 2012; Bušljeta Kardum i sur., 2021; Bušljeta Kardum i sur., 2022). Istaknuti cilj, još je značajniji, sagledavajući ga u kontekstu globalizacijskog trenda (Bušljeta Kardum i sur., 2021; Samardžija, 2012) koji je pokrenuo interes znanstvenika za njezino istraživanje. Pri realizaciji hrvatske nastave u inozemstvu, posebnu ulogu imaju učitelji angažirani u provedbi iste (Bušljeta Kardum i sur., 2021; Bušljeta Kardum, 2022; Plaza Leutar, 2018; Samardžija, 2012). Sukladno Pravilniku nadležno ministarstvo ih upućuje u

državu u kojoj postoji interes za organizaciju nastave za djecu obitelji hrvatskog podrijetla koja žive inozemstvu (Pravilnik o uvjetima i postupku izbora učitelja za rad u hrvatskoj nastavi u inozemstvu, 2009, čl. 6). Posebnosti Hrvatske nastave u inozemstvu pred odabrane učitelje postavljaju različite izazove, među kojima je i uspostavljanje suradnje i komunikacije te organizacija različitih zajedničkih aktivnosti učitelja, djece i roditelja kojima je hrvatska nastava u inozemstvu inicijalno mjesto okupljanja s ljudima istog podrijetla (Bošnjak, 2012; Bušljeta Kardum i sur., 2022). Sukladno svim specifičnostima hrvatske nastave, njezine organizacije i provedbe te ulogom koju u tom kontekstu imaju učitelji, neophodno se osvrnuti na njihova iskustva za bolji uvid i razumijevanje hrvatske nastave u inozemstvu u cjelini. Shodno tome, cilj ove studije slučaja je analizirati iskustva dvije učiteljice koje rade u hrvatskoj nastavi u inozemstvu. Njihova iskustva interpretirat će se kroz prizmu interakcionističke perspektive temeljene na individualnom opisivanju i subjektivnom značenju ovakvog oblika rada. Navedeno će biti realizirano na osnovu razgovora o temama profesionalnog razvoja, motivacije, pedagoških pristupa i uspostavljanja interakcija kao najrelevantnije točke istraživanja koja će se povezivati s prethodnim temama povezujući djelovanje učiteljica sa značenjem koje one pridaju svom radu u hrvatskoj nastavi u inozemstvu (Halmi, 2013; Haralambos i Holborn, 2002). Znanstveni doprinos ove kvalitativne studije slučaja ogleda se u dubljem razumijevanju načina na koji se obrazovanje oblikuje ne samo kroz formalne kurikule, već i kroz svakodnevne interakcije i osobne odnose unutar obrazovnog sustava. Istraživanje pridonosi boljem uvidu u proces građenja profesionalnog identiteta učitelja u interkulturalnom okruženju te ulogu društvenih odnosa u njihovoj prilagodbi i osjećaju pripadnosti. Također, otkriva specifične izazove i potencijale učitelja kao kulturnih posrednika te nudi temelje za oblikovanje smjernica koje mogu unaprijediti obrazovne politike u transnacionalnom kontekstu.

## Hrvatska nastava u inozemstvu

### Povijest

Organizirano učenje hrvatskoga jezika i kulture postojalo je i mnogo prije organizacije hrvatske nastave u inozemstvu. Unatoč tome što Hrvatska nije uvijek kroz povijest bila samostalna država, njegovanje hrvatske baštine među hrvatskim iseljenicima može se pratiti još od spomenute skrbi katoličke zajednice o hrvatskom narodu. U obrazovnom kontekstu, važna je 1905. godina kada je osnovana Prva hrvatska škola u SAD-u. 1974. godine U New Yorku predstavnici hrvatskih škola u Americi i Kanadi osnovali su HIŠAK (Hrvatske izvandomovinske škole u Americi i Kanadi). Nekoliko godina kasnije organizaciji su se pridružile i škole u Australiji

nakon čega je preimenovana u Hrvatske škole Amerike, Australije i Kanade. Osim toga, organizaciji se pridružilo i dvadesetak škola europskih zemalja što je zajedno s ranijim članicama, HIŠAK promaknulo u istaknutu mrežu hrvatskih škola i institucija u dijaspori. Osim učenja hrvatskog kao dopunskog jezika, 1980. godine zabilježena je i njegova integracija u redovni obrazovni sustav u čemu je prednjačila Holy Family Primary School u Geelongu, pokrajini Viktorija u Australiji (Hrvatska matica iseljenika, 2012; Šutalo, 2010).

Organizacija hrvatske nastave u inozemstvu nalik na ovu današnju, počela se organizirati 1990. godine, a prve službene smjernice za njezinu provedbu donijelo je Ministarstvo prosvjete i športa Republike Hrvatske 1995. godine u obliku dokumenta Program hrvatskog jezika i kulture za hrvatske dopunske škole u inozemstvu (Bušljeta Kardum i sur., 2021; Bušljeta Kardum i sur., 2022). 2003. godine Ministarstvo je donijelo prvi kurikulumski dokument koji se odnosio na sustav hrvatske nastave u inozemstvu pod nazivom Kurikulum hrvatske nastave u inozemstvu (MPŠ RH, 2003), a nastava se prema njemu izvodi sve do danas. Na samom početku nastava se počela provoditi u Njemačkoj, Švicarskoj, Belgiji i Francuskoj. Prema posljednjoj informaciji koja se odnosi na školsku godinu 2025./2026. u Hrvatskoj nastavi u inozemstvu zaposleno je 90 učitelja<sup>1</sup>.

## Planiranje, realizacija nastave i izazovi

Realizacija hrvatske nastave u inozemstvu ima posebnu vrijednost za hrvatske iseljenike jer se njihov život u drugoj zajednici zbog inojezičnosti i kulturne različitosti reflektira na proces integracije (Plaza Leutar, 2018). Namijenjena je djeci i mladima hrvatskih iseljenika koji trajno ili privremeno žive izvan granica svoje domovine, ali mogu joj se priključiti i ostala djeca koja za to imaju potrebno jezično predznanje (Bošnjak i Süto 2012; Cetinić, 2012). Njezina realizacija ima svrhu njezovanja nacionalnog identiteta i osjećaja pripadnosti (Bošnjak i Süto, 2012). Osim već navedenih dokumenata koji su pod ingerencijom Republike Hrvatske, spomenuti oblik nastave obavlja se u skladu s međunarodnim ugovorima i propisima države u kojoj se nastava izvodi (Bušljeta Kardum i sur., 2021). Osim modela nastave organiziranog u nadležnosti Ministarstva Republike Hrvatske (Austrija, Crna Gora, Makedonija, Italija, Slovačka, Srbija, Rumunjska, Švicarska...), ovaj oblik nastave može biti integriran i u odgojno-obrazovni sustav zemalja primateljica (Danska, Švedska, Finska) ili se odvijati kao izvaninstitucionalni oblik u koordinaciji katoličkih misija i hrvatskih zajednica (Australija, Kanada, SAD). U pojedinim državama ovi se oblici

---

<sup>1</sup> Navedeni podatci dobiveni su od nadležne osobe u Ministarstvu znanosti, obrazovanja i mladih dana 15.11.2025.

preklapaju (Bošnjak i Sütö, 2012). Nastava se održava u heterogenim skupinama u tri kurikulumske razine po uzoru na sustav odgoja i obrazovanja u RH (Bošnjak i Sütö, 2012; Cetinić, 2012), uglavnom u poslijepodnevnim satima ili subotom, kao izborna aktivnost temeljena na integrativnom kurikulumu (Bušljeta Kardum i sur., 2021). Osim dokumentima i financijskom podrškom u vidu zapošljavanja učitelja i opskrbljivanja nastavnim materijalima, zaposlenim odgojno-obrazovnim djelatnicima pruža se podrška i u vidu organizacije stručnih seminara (Bošnjak i Sütö, 2012). Važan doprinos predstavlja i Priručnik za učiteljice i učitelje hrvatske nastave u inozemstvu (Bežen i Bošnjak, 2012).

Kao jedna od posebnosti s kojom se susreću ovi učitelji u planiranju i provedbi nastave jest inojezičnost. U ovom kontekstu ona podrazumijeva učenike koji hrvatski jezik uče kao jezik koji su naslijedili od svojih predaka. Iako se većina polaznika hrvatske nastave u inozemstvu razumije i služi hrvatskim jezikom njihovo znanje često nije na razini hrvatskoga standardnoga jezika (Cvikić i sur., 2010). Stoga, treba uzeti u obzir kako pristup učenju i ovladavanju sadržaja treba biti u skladu sa situacijom skupine u kojoj se nastava odvija. Osim prilagodbe sadržaja i aktivnosti, veliki izazov za učitelje predstavlja socijalno-emocionalni aspekt odgoja i obrazovanja. U tom kontekstu, susreću se s izazovom ispunjavanja svih uvjeta za integraciju svojih učenika. Uzimajući u obzir da ona u svom cjelovitom ostvarenju treba biti dvosmjerna odnosno osigurati osjećaj pripadnosti manjinskoga, ali i većinskoga naroda. Kao česta zamjerka ističe se kako integracija ne smije postati prikrivena asimilacija, već osiguravati sva ljudska prava među kojima je i obrazovanje na materinskom jeziku (Bošnjak, 2024; Bregant, 2012).

Unatoč svim osiguranim uvjetima za organizaciju kao i kanalima podrške koju hrvatska nastava u inozemstvu ima od svog osnutka do danas, naglašavajući spomenute i slične specifične izazove, neophodno je istaknuti učitelja i njegovu aktivnu ulogu u planiranju i provedbi nastave (Samardžija, 2012; Bušljeta Kardum i sur., 2021).

## Uloga učitelja, zadaci i očekivanja

S obzirom na opisane posebnosti nastave, jasno je kako ova vrsta odgojno-obrazovnog rada iziskuje niz kompetencija osobe koja ju provodi. Uloga učitelja koji radi u hrvatskoj nastavi u inozemstvu poprima drugačija obilježja, ne samo zbog posebnosti organizacije nastave, već i zbog specifičnog načina funkcioniranja hrvatskih zajednica koje žive u drugoj državi. Može se zaključiti kako njihova uloga osigurava velike kapacitete, ali istovremeno pred njih stavlja velika očekivanja (Bošnjak, 2024). Ta su očekivanja najčešće tehničke, administrativne i stručno-pedagoške prirode. S ciljem da se unaprijede programi osposobljavanja učitelja za rad u hrvatskoj

nastavi u inozemstvu, uzimajući u obzir sve specifičnosti tog oblika rada, provedeno je istraživanje koje je obuhvatilo 62 % učitelja u tekućem mandatu. Njih 87 % priznalo je kako je imalo problema pri dolasku u novu sredinu i na novo radno mjesto, a njih čak 92 % da imaju problema tijekom svakodnevnog nastavnog rada. Istaknuli su potrebu za dodatnim transverzalnima kompetencijama (Burai i sur., 2023).

U ovom istraživanju posebna će se pažnja obratiti na mikro-društveni aspekt obrazovanja, odnosno na iskustva komunikacije učitelja s učenicima, roditeljima i zajednicom. Učitelj će, oslanjajući se na teorije značajnih predstavnika interakcionizma (Haralambos i Holborn, 2002), sagledati kao aktivni sudionik u oblikovanju identiteta i socijalizaciji iseljenika te u konačnici oblikovanja ovog vida obrazovanja. Njegova uloga razmatrat će se kao značajan faktor u razumijevanju i internaliziranju novih kulturnih normi, jezika i ponašanja, s naglaskom na iskustvo koje istovremeno formira učiteljev profesionalni i osobni identitet (Blumer, 1969; Mead, 1934).

## Metodologija

### Cilj i istraživačka pitanja

Cilj ovog istraživanja je istražiti profesionalnu i društvenu dimenziju iskustva učiteljica u kontekstu provedbe hrvatske nastave u inozemstvu. Analizirajući kako socijalni, kulturni i obrazovni faktori oblikuju njihov profesionalni rad, motivaciju, pedagoške pristupe i interakciju s učenicima, roditeljima i kolegama, cilj je dobiti uvid u aspekte učiteljeve uloge u učionici i zajednici.

U skladu s ciljem istraživanja postavljena su sljedeća istraživačka pitanja:

- Koja je percepcija uloge učitelja i njegovih profesionalnih obaveza i izazova s kojima se susreće u radu u hrvatskoj nastavi u inozemstvu?
- Koja je motivacijska pozadina rada u hrvatskoj nastavi u inozemstvu? Koji su ometajući faktori motivacije?
- Čime je i kako uvjetovan odabir pedagoških pristupa u radu u hrvatskoj nastavi u inozemstvu?
- Koji interakcijski odnosi imaju ulogu u oblikovanju osobnog i profesionalnog identiteta učitelja koji radi u hrvatskoj nastavi u inozemstvu?

### Sudionici

Sudionice istraživanja su dvije učiteljice koje su prethodno bile ili su trenutno na mandatu u hrvatskoj nastavi u inozemstvu, u državama Švicarskoj i Crnoj Gori. Sudionice istraživanja su dvije učiteljice koje su prethodno bile ili su trenutno na mandatu u hrvatskoj nastavi u inozemstvu, u državama Švicarskoj i Crnoj Gori. Obje sudionice po struci su učiteljice razredne nastave i prethodno su imale iskustvo rada u

nastavi u Republici Hrvatskoj. Obje učiteljice rade u hrvatskoj nastavi u inozemstvu po modelu organiziranom od strane nadležnog Ministarstva Republike Hrvatske.

Učiteljica zaposlena u Crnoj Gori, jedina je učiteljica zaposlena za provođenje hrvatske nastave. Nastavu održava u dva grada, Kotoru i Tivtu, kao izvannastavnu aktivnost u poslijepodnevnim satima nakon redovne nastave. Učenici su grupirani u tri razine prema dobi, od predškolskog uzrasta do šestog razreda, od šestog do devetog i srednja škola. O grupama odlučuje sama učiteljica, a podjela na razine moguća je jer ne postoji jezična barijera.

Učiteljica zaposlena u Švicarskoj, jedna je od desetak učiteljica zaposlenih za provođenje hrvatske nastave u toj državi. Održava nastavu u šest gradova, u poslijepodnevnim satima. Iako se u Švicarskoj, hrvatskoj nastavi često pridružuju i djeca koja nisu govornici hrvatskog jezika, ona u svojoj grupi nema taj slučaj. Grupe kojima održava nastavu su heterogene, učenici su uglavnom bliski prema dobi, no ima i slučajeva koji ne prate dobnu logiku radi mjesta stanovanja, potreba roditelja i sl.

Ove dvije države odabrane su s obzirom na različitost po pitanju sličnosti jezika države primateljice i hrvatskog jezika odnosno radi pretpostavke da pripadnog crnogorskog, kao i hrvatskog jezika slavenskim jezicima može biti faktor u različitostima iskustava učiteljica s obzirom na izazove s kojima se susreću u svom radu.

## Metode

Ova kvalitativna studija slučaja usmjerena je na iskustva dviju učiteljica koje rade u hrvatskoj nastavi u inozemstvu odnosno na specifičnu obrazovnu praksu i profesionalnu grupu u posebnom okruženju. Sukladno socijalno konstruktivističkoj epistemologiji, teorijski okvir ovog istraživanja polazi od pretpostavke da učitelji oblikuju značenje socijalno-emocionalnih kompetencija i vlastite uloge u njihovu razvoju kroz osobno iskustvo, profesionalni kontekst i društvene interakcije (Burr, 2015; Vygotsky, 1978). Istraživanje je usmjereno na interpretaciju i razumijevanje stvarnosti iz perspektive aktera istraživanja odnosno na njihove stavove, percepciju i praksu. U skladu s time, istraživanje koristi pristup refleksivne tematske analize. Taj pristup podrazumijeva aktivnu i interpretativnu ulogu istraživača u konstruiranju značenja iz podataka te naglašava da teme nisu inherentno prisutne u podacima, već su rezultat analitičke interpretacije, ukorijenjene u kontekstu istraživanja i teorijskim pretpostavkama istraživača (Braun i Clarke, 2021). Analiza je provedena u skladu sa šestofaznim modelom tematske analize (Braun i Clarke, 2021). U skladu s kriterijima kvalitativnog istraživanja (Tracy, 2010), naglasak je stavljen na kredibilnost, refleksivnost i značaj. Analiza je iterativno pregledavana, a izbor citata temeljen je na njihovoj sposobnosti da jasno ilustriraju teme.

## Instrumenti

Sudionice su sudjelovale u polu-strukturiranim intervjuima (Halmi, 2005; Mešovšek 2013). Intervjui su provedeni putem online platforme Teams u prosječnom trajanju od 60 minuta, a od ispitanica su prethodno prikupljeni sociodemografski podaci (spol, dob, radno iskustvo u matičnoj zemlji u struci (godine), radno iskustvo u hrvatskoj nastavi u inozemstvu (godine), država u kojoj rade, organizator hrvatske nastave u inozemstvu (jedan od tri modela) uz prethodno zajamčenu tajnost osobnih podataka. Svoje sudjelovanje u intervjuu kao i snimanje istog prihvatile su potpisivanjem suglasnosti. Bile su upoznate i s pravom odustajanja u svakom trenutku provođenja intervjuja. Sudionicama su postavljena pitanja podijeljena u četiri kategorije prikazana u *Tablici 1*, a intervjui su osim navedenih pitanja, a sukladno polu-strukturiranom obliku, sadržavali i dodatna pitanja po potrebi.

Tablica 1: Pitanja za intervju

| Kategorija        | Opis  | Pitanje<br>* Potpitanja koja se nalaze uz pojedina pitanja, bit će postavljena samo u slučaju potrebe za proširenjem odgovora.  |
|-------------------|---|---|
| Profesionalni rad | Percepcija profesionalnih obaveza i izazova u planiranju i provedbi nastave | Kako biste opisali svoje profesionalne obaveze u okviru hrvatske nastave u inozemstvu?  |
|                   |   | Koji su najveći izazovi s kojima se susrećete prilikom organizacije i provedbe nastave? Molim vas da se osvrnete na specifičnosti u odnosu na redovnu nastavu u matičnoj državi (potpitanje). |
|                   |   | Kako se vaša uloga kao učiteljice razlikuje u inozemstvu u odnosu na Hrvatsku? Molim vas da se osvrnete na interakciju s roditeljima i učenicima (potpitanje).                                |
| Motivacija        | Motivi učiteljice za rad u inozemstvu                                       | Kako procjenjujete podršku koju dobivate od obrazovnih institucija ili zajednice u inozemstvu? Molim vas da navedete neke konkretne oblike podrške koju primete (potpitanje).                 |
|                   |   | Što vas je motiviralo da se okušate u radu u hrvatskoj nastavi u inozemstvu?  |
|                   |   | Kako vaša osobna i profesionalna povijest utječe na vašu motivaciju za rad u hrvatskoj nastavi?   |
|                   |   | Što vas najviše ispunjava u radu s učenicima iz hrvatske dijaspore odnosno koji segmenti tog rada su za vas motivirajući?   |
|                   |   | Kako se vaša motivacija mijenja s vremenom ili u različitim kontekstima? Postoje li neki negativni utjecaji na motivaciju ili situacije u kojima je vaša motivacija oslabljena?               |

| Kategorija         | Opis   | Pitanje<br>* Potpitanja koja se nalaze uz pojedina pitanja, bit će postavljena samo u slučaju potrebe za proširenjem odgovora.   |
|--------------------|--|--|
| Pedagoški pristupi | Povezanost socijalnih i kulturnih čimbenika s odabirom pristupa poučavanju | Kako socijalni i kulturni konteksti odnosno specifičnosti koje proizlaze iz njih utječu na vaše metode poučavanja?   |
|                    |  | Na koji način prilagođavate svoj izvedbeni kurikulum specifičnim potrebama tamošnjih učenika? Molim vas da se osvrnete na načine kojima nadilazite izazove. (potpitanje).  |
|                    |  | Kako integrirate lokalnu kulturu i tradiciju u svoju nastavu hrvatskog jezika i kulture? Molim vas da ako imate navedete konkretni primjer takve integracije odnosno korelacije (potpitanje).  |
| Interakcija        | Komunikacija i suradnja s učenicima, roditeljima i kolegama                | Koje strategije koristite za poticanje interesa učenika za hrvatski jezik i kulturu? Molim vas da ako imate primjer istaknete primjere za koje smatrate da kod učenika potiču posebnu razinu interesa za učenje (potpitanje).  |
|                    |  | Kako komunicirate s učenicima da biste izgradili povjerenje i otvorenost? Molim vas da usporedite s komunikacijom s učenicima u redovnom obliku nastave u matičnoj zemlji, postoje li neke specifične metode koje ovdje upotrebljavate (potpitanje).   |
|                    |  | Na koji način surađujete s roditeljima u vezi s obrazovanjem njihove djece? Molim vas da usporedite s komunikacijom s roditeljima u redovnom obliku nastave u matičnoj zemlji (potpitanje).  |
|                    |  | Kako se odnose vaši kolege prema vašem radu i koje su njihove uloge u vašoj nastavi? Molim vas da istaknete komunikaciju s kolegama unutar ustanove, ako se nastava održava na taj način, ali i kolegama u drugim zemljama u kojima se provodi hrvatska nastava u inozemstvu (potpitanje).                                 |
|                    |  | Koje metode koristite za uspostavljanje pozitivne i konstruktivne interakcije s različitim dionicima (učenici, roditelji, kolege)? Molim vas da navedete ako postoje neki specifični primjeri organiziranja aktivnosti izvan održavanja nastave, a koje prakticirate (npr. udruge, humanitarne akcije i sl.) (potpitanje). |

Snimke intervjua su preslušane i transkribirane. Transkripti su kodirani tematskom analizom sažimanjem podataka prema ključnim pojmovima koji su dobili ulogu kodova. Iako je pojava nekih kodova refleksija prethodno podijeljenih pitanja u kategorije, pojedini kodovi pojavljivali su se u više kategorija stoga su oni grupirani u šire nove cjeline-kategorije. Navedeno je prikazano u Tablici 2. Aksijalnim kodiranjem uspostavljena je veza među tim kategorijama te je takvo kombiniranje

i povezivanje omogućilo interpretiranje prikupljenih podataka. Osim, odgovora na postavljena istraživačka pitanja izdvojeni su ključni rezultati (Braun i Clarke, 2006; Creswell, 2012).

**Tablica 2:** Kodovi i kategorije

| KODOVI                 | OPIS KODOVA   | CJELINE - KATEGORIJE  |
|------------------------|---|---|
| obaveze                | Obaveze učitelja u sklopu odgojno-obrazovnog rada koji obavljaju  | PROFESIONALNI IDENTITET                                     |
| izazovi                | Specifični izazovi na koji nailaze u odgojno-obrazovnom radu  | PROFESIONALNI IDENTITET                                     |
| podrška                | Oblici i razina podrške koju uživaju  | SOCIJALNO EMOCIONALNI ASPEKT RADA                           |
| percepcija uloge       | Status učitelja u zajednici u kojem održavaju hrvatsku nastavu i percepcija njihove uloge                                       | PROFESIONALNI IDENTITET                                     |
| motivi                 | Motivi koji su prethodili interesu za hrvatsku nastavu u inozemstvu i oni koji su proizašli iz tog vida odgojno-obrazovnog rada | PROFESIONALNI IDENTITET i SOCIJALNO EMOCIONALNI ASPEKT RADA |
| ometajući faktori      | Negativni učinci proizašli iz odgojno-obrazovnog rada u inozemstvu, a koji predstavljaju ometajuće faktore za motivaciju        | SOCIJALNO EMOCIONALNI ASPEKT RADA                           |
| jezik (inojezičnost)   | Pristupi prilagođeni obilježjima skupine s obzirom na znanje hrvatskog jezika i inojezičnost                                    | PROFESIONALNI IDENTITET                                     |
| heterogenost skupine   | Pristupi prilagođeni obilježjima skupine s obzirom na dob i razlike u dobi učenika  | PROFESIONALNI IDENTITET                                     |
| integracija-pripadnost | Pristupi usmjereni na integraciju i nacionalnu pripadnost   | PROFESIONALNI IDENTITET                                     |
| roditelji              | Interakcijski odnosi uspostavljeni s roditeljima, suradnja i komunikacija   | SOCIJALNO EMOCIONALNI ASPEKT RADA                           |
| učenici                | Interakcijski odnosi uspostavljeni s učenicima, suradnja i komunikacija   | SOCIJALNO EMOCIONALNI ASPEKT RADA                           |
| kolege                 | Interakcijski odnosi uspostavljeni s kolegama, suradnja i komunikacija  | SOCIJALNO EMOCIONALNI ASPEKT RADA                           |

## Rezultati i rasparava

Obje učiteljice slažu se kako profesionalne obaveze u okviru hrvatske nastave u inozemstvu nadilaze pojam poučavanja i smjernice dobivene Kurikulumom što potvrđuje već dobivene nalaze spomenutog istraživanja (Burai i sur., 2023). Kao argument navode specifične izazove s kojima se susreću, među kojima su zajednički satnica i termini održavanja nastave, heterogenost grupa, kao i motivacija učenika te neredovitost dolazaka radi neobvezatnosti program.

*„... poučavanje hrvatskog jezika, kulture, baštine, povijesti, geografije i zapravo likovne i glazbene kulture, i to je ono što je zapravo najuži dio tih profesionalnih obaveza, a ono što proizlazi dodatno iz svakog dijela tih obaveza, a s obzirom na sve posebnosti ove nastave, je zapravo ono što se u stvarnosti očekuje, jel', ovisno o učenicima, o zemlji iz koje dolaziš, o predznanju učenika.“*

*„Nije isto raditi ujutro kad se djecu probude, najedu, odmorna su, spremna su, jel, i kad oni već dolaze u 5 popodne...“*

*„Tu je, tu je, tu su slagane grupe baš po uzrastu. Za razliku od nekih drugih zemalja, gdje imaš djecu koja imaju i 8 i 15 i 6 godina i na istoj su razini znanja hrvatskog jezika, a mi smo ovdje kažem, dobro se razumijemo i onda su posloženi po dobnim skupinama.“*

*„...što je to izvannastavna aktivnost i djeca nisu, mi hrvatsku nastavu održavamo jedanput tjedno po grupama... djeca puno izostaju zbog nekih drugih aktivnosti jer su uključeni i u glazbenu školu, i u neakve sportove i jezike i ne znam šta sve ne. Tako da su im i često nekakva natjecanja, često moraju imat pojačane treninge zbog tih natjecanja i sl.. I onda često znaju izostat, i bolesni su. Tako da znam vidjet jedno dijete, jedanput do dva puta, jedanput u dva mjeseca, zbog svih njegovih silnih aktivnosti.“*

U Švicarskoj je, osim ovih izazova, u prvom planu izazov s razinom znanja jezika djece koja pohađaju hrvatsku nastavu. Osim niske razine znanje, specifičnost je i to što se učenici u znanju jezika mogu razlikovati od toga da su potpuno ne govornici do onih koji se sasvim uredno služe jezikom na nekoj većoj razini.

*„Vi znate da imate nekakve pretke, ili roditelje, uopće nije važno, u Hrvatskoj međutim djeca jednostavno ne govore, ne razumiju hrvatski, do razine da nešto razumiju na nekom jednostavnom nivou, ali ne govore apsolutno ništa do toga da nešto malo razumiju nešto malo govore, ali nije upotrebljivo recimo za obradu neke malo veće teme i opsežnije nego se ne znam može govoriti recimo o svakodnevnom životu, recimo to tako... Znači nikakve teme tipa iz povijesti – nemoguća misija.“*

Iako neki oblici podrške postoje, oni su učiteljicama uglavnom izazov i uglavnom ovise o njihovom osobnom angažmanu. Postojeći oblici podrške nisu dovoljni, a često niti usklađeni s konkretnim potrebama skupine.

*„Evo ovako, znači mi imamo nekoliko vrsta, oblika podrške, kažem opet ovisi o zemlji i o sposobnosti učitelja na kraju krajeva.“*

*„Imam ti super roditelje, koji su vidjeli kakva je situacija, oni su se organizirali i osnovali Udrugu roditelja.“*

*„Imamo također suradnje s katoličkim misijama... Onda imamo podršku, bar sam osobno imala podršku veleposlanstva i konzulata zato što smo organizirali izložbe, izlete, oni nas reklamiraju na kraju krajeva tako da mislim da je jako važno da svaki konzulat i svako veleposlanstvo svakom novom čovjeku koji dođe u zemlju kaže da hrvatska nastava postoji, jer kad dođete jel' negdje morate se prijaviti, i onda ako ta informacija krene od njih, ljudi najčešće dođu prijave se, upišu se, tako da evo, izdvojila bi suradnju zapravo s tom institucijom.“*

*„A isto tako promotor od Školske knjige mi je ostavio sve udžbenike u digitalnom obliku otvorene i rekao da se bez problema mogu s njima služiti. Tako da mi je to od velike pomoći. Znaš šta ovdje dosta toga ovisi o tome koliko se sam snađeš. Trebaš nekako bit snalažljiv i pokušat sve nešto sam, i onda ćeš, negdje će nešto upaliti, neće od prve ali će od trideset i pete. Treba bit uporan, snalažljiv i onda će se nešto i dogoditi.“*

Obje učiteljice vrlo emotivno ističu kako, na profesionalni rad općenito u velikoj mjeri utječe status kakav uživaju od zajednice. To ističu kao značajan motiv za rad.

*„U Švicarskoj je učitelj za početak netko koga društvo treba i cijeni. A učitelj koji dođe iz Hrvatske kao izaslani djelatnik u hrvatsku nastavu u inozemstvu je ravan otprilike Bogu zato što ste vi, oni to tako gledaju, vi ste došli, vi ste ostavili cijeli svoj život da biste došli podučavati njihovu djecu hrvatski jezik. Ostavili ste sve, bez obzira što neki ljudi već žive u zemljama, uopće nije važno, vi ste ta osoba koja je najveća i najjača poveznica njihove djece i o vama ovisi hoće li vaša djeca voljeti hrvatski jezik, i hrvatsku i kulturu i povijest i glazbu, i likovnu umjetnost uopće nije važno geografiju.“*

*„Nekako si povezaniji s tom zajednicom...“*

Osim zahvalnosti i poštovanja, motivacijom smatraju i visoku razinu autonomije planiranja i realizacije nastave koja proizlazi iz specifičnosti skupina i njihovih potreba.

*„Znaš šta, ovaj, ovdje stvarno možeš pogotovo jer poznajemo jezik, jako su male razlike u jeziku, stvarno ako si malo kreativan možeš čudo napraviti. Tako*

*da pokrijemo apsolutno sve teme i povijesne i zemljopisne, kulturu, tradiciju, i često su to ono što se meni jako sviđa u ovom poslu je da nema ograničenja. U redovnoj nastavi moraš ovaj sat ovo, onaj sat ono, pa ti je ponavljanje pa ti je ispit. Evo karikiram. Dok recimo ovdje ukoliko ja vidim da se obrađuje jedna tema i vidim da se djeci to dopalo onda ju samo proširujemo.“*

*„I to je zapravo ono super što ti doslovno možeš raditi ono što tebi tvoja intuicija i tvoje obrazovanje govori da je to najbolje u tom trenutku. I to je predivno...“*

Jedna učiteljica kao motiv istaknula je izražen osjećaj nacionalne pripadnosti među iseljenicima koji pohađaju hrvatsku nastavu, ističući njihovu emocionalnu vezu sa svim hrvatskim simbolima. To je protumačila kao značajan doprinos njezinom osobnom shvaćanju rada kao duboke misije.

Druga velikim motivom smatra mogućnost da se, s obzirom na manje veličine grupa, individualno posveti i prilagodi svakom učeniku, a kao najveći motiv navodi pozitivnu reakciju učenika na ono što im je u sklopu nastave pripremila.

*„...ali ono o čemu mogu svjedočiti je ono što ti ljudi osjećaju prema Hrvatskoj, jel' ti ljudi koji su otišli. Prvi put u životu kad sam otišla raditi hrvatsku nastavu u inozemstvu su mi onako oči zasuzile na nešto što sam tamo osjetila prema Hrvatskoj jer to nisam uspjela osjetiti nikada nigdje u Hrvatskoj.“*

*„Znači ponekad radim i sa dvoje učenika, ponekad radim i s pet, ponekad radim s deset. Tako da znaš, nemaš većih grupa od deset. I u takvim grupama je tako lijepo raditi, možeš se svakom posvetiti, možeš sa svakim pričati...“*

*„Pa znaš šta, ja sam ti ona, bit ću ti zauvijek neka učiteljica u duši. Kad osmisliš neki sat i kad ti klinici super reagiraju na njega to je to...“*

Kao ometajuće faktore motivacije spominje se fiksno trajanje mandata koje ne ulijeva sigurnost.

*„Hmmm, svakako ono što bih htjela istaknuti je što je to mandat od četiri godine. Prvu godinu hvataš konce, osim ako si već bio u hrvatskoj nastavi u inozemstvu. Drugu i treću godinu si uhvatio zalet i ono radiš nenormalno, a četvrta godina ti je zadnja i ako nemaš rezervnu opciju ti si zapravo na odlasku i sad bezobzira koliko si ti motiviran i koliko stvarno ono radiš, mislim, radiš, ali na odlasku si, i moraš se pripremiti da odeš, a odlazak je nešto što traje i što je papirologija i postupak...“*

*„Dakle, ja imam kamo se vratiti, ali kolegice recimo, osjećaš se nelagodno jer si stvarno dao sebe tih četiri godine u ovu školu i ostvario si, svi se mi trudimo na svoj način i ostvariš neke određene uspjehe, kontakte, tu djecu gledaš,*

*kao i u razrednoj nastavi, kako odrastaju i sad ti sve to moraš napustiti, možda bih netko htio ostat.“*

Osimtoga, žude za većom razinom podrške koju učitelju velikoj mjeri mora osigurati sam, oslanjajući se na svoju kompetentnost, što često nadilazi okvir učiteljskog posla. Već spomenuti izazovi s razinom znanja jezika i heterogenosti grupa uvjetuju pedagoške pristupe odgojno-obrazovnom radu. Unatoč tome postoje načini na koje integriraju lokalnu kulturu i tradiciju, a u svemu što rade nastoje pratiti i poticati interes svojih učenika.

*„Spomenula sam već ranije biblioteke, znači mislim da sam odlazak u knjižnicu nije samo da oni nešto čitaju na hrvatskom jeziku nego mislim da je i to dio kulture općenite.“*

*„Prošle godine su bile Olimpijske igre, u Švicarskoj je olimpijski muzej najpoznatiji na svijetu, naravno da smo bili. Tematski dani, u Švicarskoj vrlo vrlo poznat i popularan dan je noć čitanja. Djeca noće u školi, apsolutno svi, apsolutno svi, i učitelji materinjeg jezika i kulture, ne govorim sad samo o učiteljima iz Hrvatske nego iz cijelog svijeta... I onda oni vole pozvati učitelje jezika i kulture na noći čitanja da se čita nešto na jeziku učitelja, bez obzira što djeca Švicarci ne razumiju jezik to je zapravo jako zanimljivo jer pogotovo ako imate neke dvojezične priče... Definitivno ulazimo u škole, ulazimo u vrtiće, ulazimo u institucije zapravo da bi povezali i Švicarsku, zemlju domaćina, i Hrvatsku. Na kraju krajeva, hrvatska nastava u inozemstvu je multikulturalna nastava, nije to samo nastava hrvatskog jezika..“*

*„Ništa ne radim reda radi. Radim zašto što ja to želim, zato što oni to žele, zato što mi u tome uživamo. Ako vidim da neka tema ne prolazi, aj bok idemo odmah dalje.“*

*„...onda poslije lagano vidiš šta kojem djetetu leži. Leži li mu više crtanje, leži li mu više pisanje, leži li mu više poezija, strip, šta mu leži i onda mu na osnovu toga i zadaješ određene zadatke i radiš, planiraš nastavu na temelju upoznavanja učenika.“*

U oblikovanju osobnog i profesionalnog identiteta učitelja ulogu imaju i interakcijski odnosi koji dovode vezu učitelja s učenicima, roditeljima i kolegama. Iskustva u odnosu s kolegama mijenjaju se kroz protok mandata, no obje učiteljice imaju kolege s kojima redovno i kvalitetno surađuju. Neke kolege poznaju još iz matične države, a sada također rade u hrvatskoj nastavi u inozemstvu. Osim toga, seminari na kojima se susreću s drugim kolegama nude priliku za uspostavljanje neke dodatne suradnje. Spominju i suradnju s bivšim kolegama u Hrvatskoj, kao i

povremenu, ali rijetku suradnju s nekime od kolega koji rade u obrazovnom sustavu zemlje primateljice.

*„...osobno sam surađivala s kolegicama iz škola u kojima sam prije radila. Npr. nazovemo se na zoom pa njihova djeca nama nešto čitaju...“*

*„Ja sam ti ove godine zamolila baš učiteljicu koja me u Hrvatskoj mijenja pa je ona zamolila paralelku, da napravimo nekakav album slika u Book creatoru, nešto što smo radili tijekom godina s djecom, tijekom godine školske s djecom pa da si pošaljemo kao nekakvu virtualnu razglednicu, znaš jedni drugima...“*

*„... vezano za dijeljenja materijala, iskustava, radova i ideja, osobno apsolutno, s četiri kolegice sam komunicirala na tjednoj bazi.“*

*„Mi smo mogli međusobno malo iskomunicirati kakve probleme imamo, na kakve probleme nailazimo, što bi se moglo unaprijediti. Sad su nam stavili to online pa je komunikacija puno slabija.“*

Odnose s roditeljima i djecom opisuju kao vrlo neformalne i bliske, a komunikaciju i suradnju procjenjuju kvalitetnom. Kao razlog tomu navode, već spomenuti, visoki stupanj uvažavanja s njihove strane. Navode kako osim učitelja, aktivnosti izvan nastave često organiziraju i sami roditelji te ih na to redovno pozivaju, percipirajući ih kao vrlo važne aktere njihove zajednice.

*„Pa ono što sam ti rekla, ja ih više osjećam kao nekakve prijatelje, razumiješ. Meni sad ide desetero roditelja, sa mnom na izlet, znaš. Da im nisam simpatična, ne bi oni ni djecu upisivali na tu nastavu, ne bi se ova mama, sva potrgala tamo, ona je inače rodom iz Tribunja pored Šibenika. Ona mi je glavni organizator ovog izleta. Znaš, puno imaš nekakav prisniji kontakt.“*

*„Shvaćanje učiteljice u Švicarskoj je drugačiji. Ja sam tamo za njih. Taj učitelj je došao tamo da bi njih učio, ja sam tamo samo za njih i za nikog drugog. I oni su toga svjesni, oni to cijene i bez nekakvih postavljenih granica s moje strane. Učitelji hrvatske nastave u inozemstvu, govorim za cijeli svijet, su najčešće zauvijek u kontaktu s roditeljima odnosno učenicima s kojima su se susreli u svom mandatu.“*

*„U principu si uvijek pozvan svuda i svugdje si dobrodošao i oni stvarno smatraju učitelja hrvatske nastave punopravnim članom svoje zajednice.“*

Učiteljice se slažu i svojim iskustvima potvrđuju kako rad u hrvatskoj nastavi u inozemstvu pruža iskustvo preuzimanja drugačije učiteljske uloge u odnosu na iskustvo poučavanja u matičnoj državi. Osim toga, svjesne su kako su tijekom svog rada u hrvatskoj nastavi u inozemstvu u velikoj mjeri utjecale na taj oblik nastave, što im je omogućio veliki stupanj spomenute autonomije, ali i kako je iskustvo takvog odgojno-obrazovnog rada utjecalo na njih, njihov profesionalni identitet.

*„...jer kažem hrvatska nastava nadilazi sve standarde i pravila bilo koje škole!“*

*„... i ovdje sam gdje jesam zbog hrvatske nastave u inozemstvu. Zbog sebe ali i zbog hrvatske nastave u inozemstvu.“*

*„Ne znam, to je kao neka utopija za ljude koji žele raditi i koji vole raditi. To je za mene najljepši oblik podučavanja koji sam ja u životu mogla iskusiti i ne vjerujem da će išta drugo to nadmašiti.“*

## Zaključak

Svojim profesionalnim identitetom izgrađenim prije i za vrijeme rada u inozemstvu, učitelj ima vrlo važnu ulogu u oblikovanju ovog vida odgojno-obrazovnog rada. Vođen unutarnjom motivacijom i posjedovanjem kompetencija za uspješno izvršavanje obaveza i suočavanje sa specifičnim izazovima on planira i realizira hrvatsku nastavu u inozemstvu. Tijekom svog mandata, on postaje mnogo širi entitet od predavača, izvršava djelatnost čuvanja kulturnog nasljeđa i koordiniranja zajednice. Stoga se njegova uloga ne može okarakterizirati samo kao edukativna, već ima i svoju kulturalnu dimenziju. Istovremeno, izložen socijalno-emocionalnom kontekstu radnog mjesta, učitelj modificira svoj identitet kao posljedicu davanja značenja okolnostima u kojima se nalazi. Te okolnosti kreirane su interakcijskim odnosima sa zajednicom, ekstrinzičnim motivima koji se povremeno pojavljuju te oblicima i razinom podrške. One učitelja promiču u kulturni most između naroda matične zemlje i hrvatske nacionalne manjine i emocionalnog katalizatora zajednice. Ovo istraživanje osim što potvrđuje njegovu ključnu ulogu u učionici, ali i zajednici, otkriva i druge specifičnosti hrvatske nastave u inozemstvu. Naglašava nužnost institucionalne autonomije u nastavnim programima dijaspore opravdanu mnogobrojnim izazovima s kojima se učitelji susreću. S druge strane, upućuje na potrebu za sustavnim politikama koje bi u većoj mjeri podržale učitelje i njihov rad, a s ciljem kvalitetnijeg i dugoročnijeg održavanja ovog oblika nastave u budućnosti.

Analiza profesionalnih i društvenih dimenzija iskustava učiteljica pokazala je da se iza njihovog poslanja kriju i brojni drugi aspekti rada u međunarodnim kontekstima. Iz podijeljenih iskustava razvidne su sustavne prednosti i nedostaci. Iz nedostataka između ostalog proizlaze potrebe za profesionalnim usavršavanjem prilagođenim specifičnostima svake države i učitelja. Konkretni primjeri aktivnosti prezentiraju inovativne pedagoške prakse temeljene na visokoj autonomiji učitelja te naglašavaju važnost uključivanja zajednice u oblikovanje obrazovnih politika.

Zaključci temeljeni na ovom istraživanju odnose se na specifičan kontekst koji proizlazi iz posebnosti hrvatske nastave u svakoj od zemalja, ali i prikupljenih isku-

stva samo dviju učiteljica. Ipak, opseg dobivenih informacija, pružio je uvid u mnoge, do sada slabije istražene sfere ovog oblika nastave. Vidljiva je potreba za daljnjim istraživanjima, proširenjem uzorka na više zemalja svijeta u kojima se provodi hrvatska nastava u inozemstvu, što bi pružilo dublji uvid u posebnosti ove teme. Fleksibilnost korištene metode i jedinstveni kontekst svakog slučaja, osim postojećih ograničenja, nudi mogućnosti obuhvaćanja šire slike hrvatske nastave u inozemstvu, kao i mogućnost usporedbe njezinog provođenja u različitim zemljama.

## LITERATURA

- Bežen, A. (2012). Hrvatski identitet – pregled temeljnih sastavnica i nositelja. U A. Bežen i M. Bošnjak (Ur.), *Hrvatska nastava u inozemstvu – priručnik za učiteljice i učitelje* (str. 139-174). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta – Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Bežen, A. i Bošnjak, M. (2012). *Hrvatska nastava u inozemstvu – priručnik za učiteljice i učitelje*. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta – Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. University of California Press.
- Bošnjak, M. (2024). Zašto učiti i kako poučavati hrvatski jezik i kulturu u inozemstvu? *Kroatologija*, 15(1), 195-210. <https://doi.org/10.59323/k.15.1.7>
- Bošnjak, M. i Süto, S. (2012). Sustav hrvatske nastave u inozemstvu u nadležnosti Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske. U A. Bežen i M. Bošnjak (Ur.), *Hrvatska nastava u inozemstvu – priručnik za učiteljice i učitelje* (str. 13-17). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta – Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Braun, V. i Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. i Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.
- Bregant, D. (2012). Bilingvizam u ulozi razvoja višejezičnosti. U A. Bežen i M. Bošnjak (Ur.), *Hrvatska nastava u inozemstvu – priručnik za učiteljice i učitelje* (str. 203-210). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta – Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Burai, R., Bušljeta Kardum, R. i Klasnić, K. (2023). Kvalitativna analiza iskustava i prijedloga ručnog usavršavanja učitelja hrvatske nastave u inozemstvu. *Radovi Zavoda znanstvenoistraživački i umjetnički rad u Bjelovaru*, 17, 211-230. <https://doi.org/10.21857/m3v76tlxjy>
- Burr, V. (2015). *Social constructionism* (3. izd.). Routledge.
- Bušljeta Kardum, R., Župančić, M. i Plaza Leutar, M. (2021). Hrvatski nacionalni identitet u kontekstu odgojno-obrazovnog djelovanja u inozemstvu. *Napredak*, 162(1-2), 75-99.
- Bušljeta Kardum, R., Burai, R. i Skender, I. (2022). Hrvatska nastava u inozemstvu: stanje i perspektive. *Acta Iadertina*, 19(1), 87-105. <https://doi.org/10.15291/ai.3879>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed). Pearson.
- Cetinić, G. (2012). Uvod u kurikulum hrvatske nastave u inozemstvu. U A. Bežen i M. Bošnjak (Ur.), *Hrvatska nastava u inozemstvu – priručnik za učiteljice i učitelje* (str. 39–43). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta – Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

- Cvikić, L., Jelaska, Z. i Kanajet, L. (2010). Nasljedni govornici i njihova motivacija za učenje hrvatskoga jezika. *Croatian Studies Review*, 6(1), 7–30.
- Cvikić, L., Novak Milić, J. i Aladrović Slovaček, K. (2016). The role of formal language instruction in maintenance of heritage language: The case of the Croatian language. U S. Grucza, M. Olpińska-Szkiełko i P. Romanowski (Ur.), *Advances in Understanding Multilingualism: A Global Perspective* (str. 43–59). Peter Lang.
- Državni zavod za statistiku (DZS), (2024). *Migracija stanovništva Republike Hrvatske u 2023. godini*. Priopćenje 31. srpnja, 2024. <https://podaci.dzs.hr/media/oxbhgzylstan-2024-2-1-migracija-stanovni%C5%AItva-republike-hrvatske-u-2023.pdf>
- Halmi, A. (2005). *Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima*. Naklada Slap.
- Halmi, A. (2013). Kvalitativna istraživanja u obrazovanju. *Pedagogijska istraživanja*, 10(2), 203-217.
- Haralambos, M. i Holborn, M. (2002). *Sociologija: Teme i perspektive*. Golden marketing.
- Hrvatska matica iseljenika. (2012). *Hrvatski iseljenički zbornik 2012* (Trojezično izdanje). Hrvatska matica iseljenika.
- Jurić, T. (2018). Suvremeno iseljavanje Hrvata u Njemačku: karakteristike i motivi. *Migracijske i etničke teme*, 33, 337-371.
- Markić, T. (2020). Pastoralna skrb za hrvatske iseljenike. *Crkva u svijetu*, 55(3), 495-508. <https://doi.org/10.34075/cs.55.3.4>
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*. University of Chicago Press.
- Mejovšek, M. (2013). *Metode znanstvenog istraživanja u društvenim i humanističkim znanostima*. Naklada Slap.
- Ministarstvo prosvjete i športa RH (MPŠ RH) (2003). *Kurikulum hrvatske nastave u inozemstvu*. Ministarstvo prosvjete i športa.
- Plaza Leutar, M. (2018). Hrvatska nastava u inozemstvu – mogućnosti i perspektive razvoja komunikacijskih kompetencija djece i mladih hrvatskoga podrijetla. *Pismenost za sve: obrazovanje, istraživanje i projekti*, 55-56, 4–7.
- Pravilnik o uvjetima i postupku izbora učitelja za rad u hrvatskoj nastavi u inozemstvu. *Narodne novine*, br. 41/2009, NN 41/2009, 55/2015, 41/2022
- Samardžija, M. (2012). Zašto učiti hrvatski? U A. Bežen i M. Bošnjak (Ur.), *Hrvatska nastava u inozemstvu – priručnik za učiteljice i učitelje* (str. 175-179). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta – Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Šutalo, I. D. (2010). The future of the Croatian community and identity in Australia. *Croatian Studies Review*, 6(1), 7–30.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837–851.
- Ustav Republike Hrvatske. *Narodne novine*, br. 56/1990, 135/1997, 08/1998, 113/2000, 124/2000, 28/2001, 41/2001, 55/2001, 76/2010, 85/2010, 05/2014
- Vulić, S. i Stagl-Škaro, N. (2024). The process of learning the standard language of a country of origin for people born outside the country — On the example of Croatian supplementary teaching in minority communities and diaspora. *Open Journal of Modern Linguistics*, 14, 224-234. <https://doi.org/10.4236/ojml.2024.142013>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi. *Narodne novine*, br. 87/2008, NN 87/2008, 86/2009, 92/2010, 105/2010, 90/2011, 5/2012, 16/2012, 86/2012, 94/2013, 152/2014, 7/2017, 68/2018, 98/2019, 151/2022, 156/2023

## **Teacher in Croatian Education Abroad: Between Community and Classroom – A Case Study**

### **Abstract**

The Republic of Croatia is recognized as a country with a long-standing trend of emigration, which led to the organization of Croatian language education abroad as a key means of preserving Croatian identity and cultural heritage among Croats outside Croatia. This case study reconstructs the experiences of two teachers in Croatian language classes in Switzerland and Montenegro. Semi-structured interviews were conducted, and thematic analysis was applied within a social constructivist framework. Motivation, pedagogical approaches, and teacher interactions with students, parents, and colleagues were analyzed. Findings highlight the multifaceted role of teachers shaped by the unique challenges of teaching Croatian abroad, involving engagement both in the classroom and the community. The study contributes to understanding the transnational educational context and informing policies supporting Croatian language education abroad.

**Keywords:** diaspora; education of Croats in other countries; educational work; intercultural environment; professional identity.

