

Марија И. Голубовић<sup>1</sup>

Универзитет у Нишу, Филозофски факултет,

Департман за социологију

Ниш (Србија)

37.013.31-054.7-057.874(497.11)"2018/2019"

37.014.1-054.7-057.874(497.11)

*Оригинални научни рад*

Примљен 10/01/2022

Измењен 14/02/2022

22/03/2022

Прихваћен 24/03/2022

doi: [10.5937/socpreg56-35802](https://doi.org/10.5937/socpreg56-35802)

## ИСТРАЖИВАЊЕ ПРЕПРЕКА ЗА УКЉУЧИВАЊЕ ДЕЦЕ ПРИСИЛНИХ МИГРАНАТА У СИСТЕМ ОСНОВНОГ ОБРАЗОВАЊА У СРБИЈИ

Сажетак: Кроз Србију је од 2015. године прошло 1,5 милиона миграната и избеглица, при чему су деца чинила једну четвртину овог броја. Због дужег задржавања на територији Србије јавила се, између осталог, потреба да се они укључе у образовни систем. Циљ истраживања било је утврђивање фактора који доводе до стварања препрека за укључивање деце присилних миграната у основно образовање у Србији, као и током процеса образовања, а самим тим и како се те препреке превазилазе у пракси. Кроз полуструктуриране интервјуе прикупљени су подаци о искуству рада у настави са децом присилних миграната у Основној школи „Љупче Шпанац” у Белој Паланци. Учеснице истраживања биле су учитељице ове школе које су школске 2018/19. имале по први пут искуство у раду са децом присилних миграната. Резултати истраживања су показали да је потребна већа системска подршка за укључивање деце присилних миграната у образовање, при чему се као једна од највећих препрека издваја језичка баријера – у комуникацији са децом, али и родитељима.

Кључне речи: деца присилни мигранти, основно образовање, образовни систем, Република Србија.

### УВОД

Миграције подразумевају померање становништва са једног места на друго у оквиру исте, две или више различитих држава. Миграције могу бити добровољне онда када су подстакнуте жељом за бољим образовањем или приступом бољем здравственом систему, али неретко су људи приморани да због ратних сукоба, климатских промена или природних катастрофа напусте земљу порекла, и тада је реч о принудним миграцијама (Katipoğlu & Şimşek & Gündüz, 2018, str. 27; Lee, 1966, str. 52). У контексту овог рада користићемо дефиницију мигранта коју дају Уједињене

---

<sup>1</sup> marija.96g@gmail.com

нације, а по којој је мигрант особа која у иностраној земљи или земљама проведе више од годину дана, независно од разлога – добровољно или принудно, као и начина – регуларно или ирегуларно (ИОМ, 2011, стр. 62). У Србији доминирају ирегуларни и принудни мигранти, а Србија је транзитна земља на њиховом путу. У категорији миграната посебно рањива група су деца. Чланом 1 Конвенције о правима детета, под дететом се подразумева свако живо биће испод 18 година, осим ако се, по закону који се примењује на дете, пунолетство не стиче раније (UNICEF, 1989). Деца присилни мигранти могу бити деца са пратњом, непратљива деца и одвојена деца. Деца са пратњом су деца која су земљу порекла напустила са родитељима и са њима путују, док су непратљива деца она која путују без пратње родитеља или других сродника који би по закону или обичајима требало да се старају о њима. Одвојена деца су деца која су одвојена од родитеља, али су током пута у пратњи одраслих, пунолетних сродника (ИОМ, 2011, стр. 16).

Иако је Закон о азилу на снази од 2008. године, двоје деце тражиоца азила је први пут уписано у основну школу у Србији школске 2012/13. године. Број се из године у годину повећавао, па је 2014. године уписано седморо деце, 2015. тридесеторо деце, а 2017. године 101 дете, док је 2018. године 503 ученика наставу похађало у школи, а 83 ученика у колективним центрима. Ипак, упркос оваквом напретку, велики број деце је изостављен из образовног процеса, како због кратког задржавања на територији Републике Србије, тако и због бројних препрека које са собом носи укључивање деце миграната у образовање (Јовановић, 2019, стр. 11). Поред приступа квалитетном образовању, деци мигрантима је потребно обезбедити и помоћ у учењу језика, али и знатну социо-економску подршку. Такође, њихово укључивање у образовање захтева и пружање помоћи у адаптацији на ново школско и животно окружење (European Commission, 2019, стр. 13). На том путу, поред деце, наставници наилазе на бројне препреке.

Узимајући у обзир велики број деце, адолесцената и младих међу популацијом присилних миграната, који према подацима УНИЦЕФ-а чине једну четвртину од укупног броја присилних миграната, образовање представља кључни елемент њихове структуралне интеграције, и то из неколико разлога (UNICEF, 2016). Пре свега, право на образовање је универзално људско право, па сва деца и млади морају имати приступ образовном систему без обзира на земљу порекла и статус држављанства. Даље, образовање представља кључ социо-економског напретка (Koehler & Schneider, 2019, стр. 2). Уколико деца мигранти немају могућност да наставе образовање и напредују на друштвеној лествици у земљи у коју су емигрирала, поставља се питање која је била сврха њиховог одласка из земље порекла, уколико узмемо у обзир да већина деце из мигрантске популације нема могућност да у својој земљи добије или настави образовање, нити обезбеди себи боље услове за живот. Последње, али не и најмање важно, јесте улога коју образовање има у задовољењу социјалних и емоционалних потреба деце која су прошла кроз искуство и регуларних миграција и миграција уопште.

Укљученост у образовни систем смањује ризике које са собом носи мигрантски или избеглички статус попут трговине људима или принудног рада (Save the Children, 2018, стр. 7, Ереџ, 2016, стр. 65). образовање обезбеђује правилан развој деце,

успоставља континуитет и рутину у свакодневном животу, али и омогућава и олакшава интеграцију у заједницу земље домаћина. Ипак, упркос значају који има, на путу до образовања деце миграната стоје бројне препреке.

### Препреке за укључивање деце миграната у образовни систем

На првом месту, да би била укључена у образовни систем, деца мигранти морају савладати *административне и правне баријере*. Оне се разликују од земље до земље и зависе од правног статуса деце миграната или тренутног статуса у процесу тражења азила. Посебно је отежан упис у школу деце која нису уопште похађала наставу у земљи порекла. У таквим случајевима реч је о деци коју, према степену претходног знања, треба уписати у први разред иако су некада и знатно старијег календарског узраста. Такође, недостатак докумената о претходно стеченом образовању као проблем истичу и учитељи и наставници који су радили са децом мигрантима у Србији (Đorđević & Šantić & Živković, 2018, str. 86).

У највећем ризику од искључености из образовног система су деца која нису тражиоци азила и деца која не поседују лична документа. Само седам земаља Европске уније (Белгија, Бугарска, Финска, Италија, Холандија, Шпанија и Шведска) деци са нерешеним статусом дозвољавају приступ образовном систему, док су три земље (Мађарска, Летонија и Литванија) експлицитно искључиле или ограничиле право на образовање ове групе деце. Када је реч о деци тражиоцима азила, њима је правно омогућен приступ образовном систему земље домаћина с тим што се сам процес образовања у неким случајевима може одвијати у оквиру азилних центара уместо у регуларним школама (UNHCR & UNICEF & IOM, 2019, str. 4; Save the Children, 2018, str. 27; Ingleby & Merry, 2013, str. 33). У Србији је укључивање деце миграната у образовни систем било промовисано и подржано од стране званичних институција, али и бројних невладиних и међународних организација, а подразумевало је, како укључивање у формално образовање, тако и обезбеђивање неформалног образовања у оквиру прихватних и азилних центара (UNICEF, 2018, str. 4).

Велики проблем за образовање деце присилних миграната представља и *недостатак људских и финансијских ресурса*. Недовољно је места у школама, недовољно је могућности за држање допунских часова, буџети су ограничени, недостају обуке за рад са децом мигрантима за наставнике и учитеље, а нарочито у областима рада са ученицима којима је потребна додатна психолошка подршка и помоћ у учењу језика (UNHCR & UNICEF & IOM, 2019, str. 9). Често се заступа став да би школе које примају већи број миграната требало да добију и већи финансијску подршку како би се лакше савладале баријере на које се наилази у процесу образовања деце миграната. Међутим, ова препорука се често не спроводи у пракси, па школе и наставници раде са ресурсима којима и иначе располажу и који нису довољни нити адекватни за рад са децом мигрантима. Истраживање спроведено у Грчкој, а чији узорак су чинили наставници који раде са децом мигрантима, показало је да рад са њима подразумева и много импровизације јер адекватних и прилагођених уџбеника

и наставих материјала нема (Katipoglu & Şimşek & Gunduz, 2018, str. 28; Papapostolou & Manoli & Mouti, 2020, str. 13).

Деци која су прошла кроз искуство миграција често је неопходна *додатна психолошка подршка*, пре свега због стреса и трауме које су доживела у земљи порекла, током пута, али у земљи дестинације. За децу чији су животи били промењени услед принудних и илегалних миграција и ратних неприлика у земљи порекла, школа је прво место где се њихови животи враћају у нормалу. Школа значи ред, мир, сигурност и пријатељство (Celik, 2020, str. 84). Већина деце се успешно адаптира на нове животне услове и брзо се опорави након што су им основне животне и психолошке потребе задовољене. Међутим, због претходног одсуства из школе због дугог путовања, стреса током пута или губитка сродника и свакодневне рутине, деца мигранти могу имати проблема са концентрацијом, мотивацијом за учење и може им бити потребна специјализована психолошка помоћ (Koehler & Schneider, 2019, str. 10; UNHCR, 2019, str. 28). Упркос постојању ове потребе, често недостају ресурси за пружање додатне психолошке подршке деци мигрантима.

Стрес код деце миграната може бити изазван и културним шоком. Концепт културног шока користи се од 50-их година прошлог века да објасни ситуацију када људи долазе у контакт са другачијом културом, њима страном, због чега се осећају збуњено и дезоријентисано. Излагање непознатој култури може бити корисно, али исто тако може бити стресно и штетно (Maufakkir, 2013, str. 323). Што су веће разлике између култура, већи је и културни шок. Иако се културни шок првенствено сматра негативним стањем, Алфред Адлер (Alfred Adler) је један од теоретичара који су сматрали да он пружа одличну прилику за упознавање друге културе и лични развој (Adler, 1975, str. 14).

Турска, која је прве избеглице из Сирије примила 2011. године, успостављајући политику „отворених врата“, била је идеална земља за избегле породице због друштвених, економских и политичких прилика, али и културних сличности, чиме је културни шок био мањи, а интеграција успешнија и лакша (Gomleksiz & Aslan, 2018, str. 46). Степен социјалне дистанце између културе земље порекла и културе земље дестинације, такође, утиче на успех у образовању и процес адаптације. Социјална дистанца заснива се на разликама између културних вредности, социо-економске позадине и физичких особености припадника различитих култура (Dronkers & de Neus, 2012, str. 8). Управо због тога је важно да се при интеграцији деце миграната у образовни систем пажња усмери како на сличности између културе из које долазе и културе у којој се сада налазе, тако и на културну интеракцију која би подразумевала међусобно упознавање различитих културних идентитета. Наравно, треба нагласити да су и у Турској деца из Сирије наилазила на проблеме у процесу образовања. Највећа препрека било је непознавање језика, као и непостојање школског програма адекватног за пристиглу децу. Проблем је представљала и незаинтересованост родитеља за образовање деце, као и недовољна припремљеност наставника да се суоче са бројним изазовима која са собом носи рад са децом мигрантима (Gokce & Kiliç, 2018, str. 488).

Интеркултурним приступом у образовању деце миграната, али и уопште у образовању, умањили би се штетни ефекти бројних *предрасуда и стереотипа* о

**миїранїйима.** Нису ретки случајеви да је локално становништво негодовало због уписа деце миграната у регуларне школе. Када становништво није обавештено и адекватно припремљено, могу се десити ситуације сличне оној у Шиду<sup>2</sup>, када су родитељи затечени новонасталом ситуацијом изразили свој револт кроз протест. До оваквих ситуација долази када локално становништво нема довољно информација, када није обавештено на време, али и због различитих (дез)информација од стране медија и друштвених мрежа.

У новинским насловима се најчешће уз реч мигрант могу прочитати и описи попут „агресивни и сурови дивљаци”, „мештани у страху”, „исламисти”, „терористи”, „силоватељи”, „енорман број” и сл. У више наврата појављивале су се информације о масама миграната који бораве у прихватним центрима, због чега домицилно становништво напушта своје домове, при чему су се те информације увек испостављале као нетачне. У сваком тренутку се информације о броју миграната могу проверити на сајту КИРС-а (Комесаријат за избеглице и миграције Републике Србије), као и у извештајима бројних невладиних и међународних организација попут ИОМ-а (Међународна организација за миграције). Једна од најчешћих предрасуда је да су мигранти млади мушкарци, самци. Овим се подржава идеја о мигрантима као терористима, а поред тога се жене и деца чине невидљивим. Тренд да су мигранти у већем броју мушкарци јавља се од 2019. године, а до тада мигранте су махом чиниле породице из Сирије. У Немачкој је 2019. године од 140.000 захтева за азил 20% било поднето од стране жена, 30% од стране мушкараца, а 50% су чинила деца (Milinkov et al., 2020, str. 42).

**Језичка баријера** представља једну од највећих препрека за образовање и интеграцију деце миграната. Принудне миграције крећу из земаља попут Сомалије, Гане, Сирије, Еритреје, Авганистана и других, афричких, и земаља централне Азије. Као *lingua franca* у комуникацији миграната са становништвом у земаљама дестинације издваја се енглески језик. Међутим, како то није матерњи језик ниједне од страна укључених у комуникацију, она се увек одвија отежано (Nishanti, 2020, str. 77). Језици попут пашту, дари, арапског, тигриња и сомалијског су језици који су, осим у ретким случајевима, непознати у европским државама. Полазећи од тога да се језик доживљава као први идентификатор (не)припадности одређеној групи, језичка баријера је тешко премостива препрека у комуникацији са мигрантима, посебно у контексту образовања.

Додатна језичка подршка деци присилним мигрантима је оскудна, али у исто време и неопходна за превазилажење ове баријере. Деца мигранти најчешће не познају језик на коме прате наставу довољно добро да би могла квалитетно да савладају градиво. Још један проблем је и мала заинтересованост за учење језика транзитних земаља попут Србије, Грчке или Бугарске, као и непостојање уџбеника за децу мигранте (UNHCR, UNICEF, ИОМ, 7). За побољшање успешности у учењу језика, али и школског успеха уопште, треба подстицати учење језика земље домаћина, али уз то одржавати и знање матерњег језика деце миграната. На овај начин се деца боље интегришу у нову културу, а у исто време не запостављају матерњи језик и остају

<sup>2</sup> <https://rs.n1info.com/vesti/a317284-roditelji-u-sidu-protiv-dece-migranata-u-skolama/>

блиска култури својих родитеља. Ово је посебно значајно због подељености коју деца мигранти која одрастају у страној култури осећају између потребе за интеграцијом и честог инсистирања родитеља на придржавању правила матерње културе (Katipoglu & Şimşek & Gunduz, 2018, 28; Ereş, 2016, стр. 68).

Такође, велики проблем је то што не знају сви наставници у школама у Србији енглески језик, што им отежава комуникацију са децом мигрантима, а највећу помоћ често добијају од других ученика. Са друге стране, ту су и деца мигранти која говоре само матерњи језик, па је помоћ преводиоца неопходна (Đorđević & Šantić & Živković, 2018, стр. 86). Боље језичке вештине не само да могу олакшати и унапредити процес учења већ побољшавају и шансе на тржишту рада након завршеног процеса образовања (Whitaker, 2010, стр. 4).

Један од примера позитивне праксе која олакшава савладавање језичке баријере јесте и увођење културних медијатора и преводилаца у одељење, чиме се деци омогућава праћење наставе, али и њихова комуникација и социјализација. Треба имати у виду да ова пракса може представљати и мач са две оштрице. Присуство особе са којом дете комуницира на матерњем језику у учионици може успорити његову интеграцију у заједницу, умањити подстицај да само комуницира са наставницима и другим ученицима и учинити га зависним од друге особе. Уз то треба напоменути да ова услуга није увек и свуда доступна деци. Већина деце која су похађала наставу у Србији истакла су као олакшавајућу околност то што су им учитељи и наставници градиво представљали кроз конкретне примере и уз коришћење различитих наставних метода. На тај начин су не само лакше савладавали језик већ и стицали свакодневна, практична знања (Đorđević & Šantić & Živković, 2018, стр. 88).

У оквиру језичке баријере може се издвојити још један проблем, а то је *комуникација са родитељима* деце присилних миграната. Недовољна комуникација између наставника и родитеља представља проблем који није занемарљив, а чији узрок може бити непознавања језика од стране родитеља, али и финансијски проблеми родитеља, незаинтересованост за образовање деце и планирање наставка пута у циљану земљу (Ereş, 2016, 68). Ипак, укљученост родитеља у образовање деце има позитиван значај и утицај на њихов школски успех и адаптацију. Веома је важно да сарадња буде обострана и да подразумева заинтересованост родитеља за школске активности деце, али и отвореност наставника и школе за сарадњу са родитељима.

Деца мигранти бележе много изостанака из школе, и то посебно када је реч о непраћеној деци која су без надзора родитеља или одраслог сродника (Ennab, 2017, стр. 4). Управо због тога је важно, онда када су деца у пратњи родитеља или сродника, успоставити добру сарадњу са њима и искористити ову предност јер укљученост породице у образовање деце и њена подршка доприносе мотивацији и подстицу успех ученика. Родитељи деце миграната често имају мало знања о могућностима за образовање своје деце, што умањује шансе за успешно усмеравање деце у правцу стицања образовања, како у транзитним земљама, тако и у земљи дестинације (Dronkers & de Neus, 2012, стр. 3). У случајевима непраћене деце, треба радити са децом и указати им на значај који образовање има за њихов даљи живот и успех и на тај начин подстаћи њихово интересовање за школу.



Велику препреку у образовању деце миграната представља и *локација прихватних центара* у којима бораве, а који се најчешће налазе у руралним срединама, што у великој мери отежава приступ образовним институцијама. У случајевима удаљености прихватних центара од школе, деци и родитељима потребна је *логистичка подршка* у виду превоза деце из прихватног центра до школе и назад. Проблем је и *често пресељење деце* током поступка добијања азила из једног прихватног центра у други, као и усредсређеност на планирање наставка пута.

## МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

На основу претходних теоријских разматрања могу се издвојити следеће препреке за образовање присилних миграната, *административне и правне препреке за упис деце миграната у школу, недостатак људских и финансијских ресурса за спровођење адекватне наставе, испољавање потребе и мањак могућности за упућивањем психолошке подршке, предрасуде и стереотипи о мигрантској популацији и језичка баријера*. Циљ истраживања било је утврђивање фактора који доводе до стварања препрека за укључивање деце присилних миграната у основно образовање у Србији и током процеса образовања, као и како се те препреке превазилазе у пракси. Истраживање је обављено септембра 2021. године, а с обзиром на то да је у току пандемије корона вируса дошло до промена у образовном систему, важно је нагласити да се истраживање односи на период пре почетка пандемије. Основна школа „Љупче Шпанац” налази се на територији општине Бела Паланка у чијој близини се, у селу Дивљана, налази прихватни центар „Дивљана” у коме су 2017/18. године боравиле мигрантске породице из Авганистана и Ирака. У школу је 29. септембра 2017. године кренуло 23 деце из прихватног центра, од тога 13 ученика у ниже разреде (од 1. до 4. разреда) и 10 ученика у више разреде (од 5. до 8. разреда). О раду школе са децом из мигрантске популације информације су прикупљене на основу полуструктурираних интервјуа са три учитељице и документације добијене на увид од стране директорке школе, а везане за рад са децом мигрантима. Све интервјуисане учитељице имају више од 25 година искуства у раду у настави, као и у раду са децом из социјално осетљивих група. У интервјуима су говориле о искуству рада са децом присилним мигрантима са којим су се први пут сусреле у школској 2018/19. години. Како је реч о теми која је осетљива и релативно нова, а сами испитаници нису лако доступни, коришћена је квалитативна методологија. Обављени су полуструктурирани интервјуи који су омогућили да се добију информације о препрекама за образовање деце присилних миграната, али друга и важна искуства и доживљаји везани за ову тему учесника истраживања. Одабрана је форма полуструктурираног интервјуа јер она омогућава да се разговор води према унапред конципираном подсетнику са темама за разговор, али оставља могућност за промену редоследа питања или постављање питања која се не налазе у подсетнику за разговор у зависности од тока разговора. Обављени интервјуи били су полуструктурирани са фокусом на горе издвојене кључне димензије за укључивање деце миграната. Преко софтвера за анализу квалитативних података, QDA Miner, након транскрибовања прикупљених података обављено је њихово кодирање према утврђеним темама разговора, а затим и анализа података.

## РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

На основу документације добијене на увид, старосна, полна и етничка структура деце која су похађала наставу била је следећа, уписано је девет ученица и четрнаест ученика, од тога четири ученице и девет ученика у ниже разреде (од 1. до 4. разреда) и пет ученица и пет ученика у више разреде (од 5. до 8. разреда). Пореклом из Ирака су биле две ученице и три ученика, а седам ученица и једанаест ученика било је пореклом из Авганистана. Школа је израдила Акциони план за прихват деце миграната, разредне старешине и наставници који раде са децом мигрантима су на месечном нивоу достављали наративне извештаје о напретку деце, а вођена је и евиденција о бројним активностима у које су деца била укључена, а о чему сведоче наративни извештаји и фотографије. За свако дете отворен је посебан портфолио у коме су учитељице одлагале школске и домаће радове деце миграната.

Иако је за приступ образовању неопходно најпре савладати правне и административне препреке, у основној школи у Белој Паланци деца мигранти су 29. септембра кренула у школу без већих процедуралних потешкоћа. Треба нагласити да се овде радило о деци која су била у пратњи родитеља и чији је претходни ниво знања одговарао узрасту, што су фактори који знатно олакшавају њихово укључивање у образовни систем. Према извештају координатора за рад са децом мигрантима извршен је премештај само једног детета у нижи разред због потешкоћа у савладавању градива и уз сагласност родитеља.

Често се као један од важнијих проблема истиче одбојност локалног становништва према мигрантској популацији. У Белој Паланци није било инцидената, али интервјуисане учитељице указују на то да се по понашању деце могао видети став родитеља. Такође, никада није било притисака на децу по питању прихватања деце миграната.

„Родитељски састанак је био заказан, ми смо пре тога сазнали да они долазе и на том родитељском састанку су родитељи били упућени да деца пристижу. Објаснили смо да су деца смештена у Дивљани, да је све у реду, све је спремно и сада је на нама да их ми прихватимо како треба и од нас зависи какав ће однос и атмосфера бити у учионици. Тако да су родитељи генерално лепо прихватили, никаквих проблема није било. Нормално, има деце која се баш труде око њих и оне која су била онако, незаинтересована. Наравно, никога не притискаш јер и то иде од куће и ту имаш људе који без обзира што су сагласни заправо имају бројне предрасуде.” (Биљана, 30 година радног искуства у настави)<sup>3</sup>

О односима између деце у учионици, у једном од својих извештаја, интервјуисана учитељица пише,

„Директорка школе је довела двојицу дечака коју су деца срдечно дочекала уз несебично нуђење слободних места у клупама. Била сам задовољна када су се ученици сами понудили да буду парњак-помоћ својим новим друговима како би их што боље упознали са просторијама наше школе и раду на самом часу.”

<sup>3</sup> Подаци о учесницима истраживања објављени су уз њихову сагласност.



Претходно искуство у раду са децом мигрантима није имао нико од запослених у школи, али се из одговора учитељица на питање како су се припремале и како су изгледале обуке за рад са децом мигрантима стиче утисак да се у њихово укључивање у образовни систем кренуло не само без претходног искуства већ и без конкретног плана – сви су се нашли на непознатом терену. Овим се потврђује и теза да недостатак људских ресурса представља једну од највећих препрека за образовање деце миграната. Према извештајима координатора за рад са мигрантима, учитељи и наставници су већи део обука за рад са децом из мигрантске популације похађали упоредо са њиховим похађањем наставе.

„Обуке су биле викендом и имала сам осећај да нико није знао ништа. Нико није ни имао искуства. Прво сама језичка баријера [...] Ти семинари су више били размене нашег искуства да видимо како се у ком кампу ради, како у другим школама. Од нас се тражило да достављамо извештаје о свему што радимо и чини ми се да су ти семинари служили да се кроз наша искуства склопи слика о њима, јер нико није знао шта и како да ради.” (Биљана, 30 година радног искуства у настави)

„Наравно да нисам имала никакво искуство у раду са децом мигрантима. Они су код нас дошли крајем септембра, никада раније нисмо имали децу мигранте. Имали смо један разговор са директорком, она нас је припремила, упутила нас у то шта нас очекује, добили смо основне информације о деци и добили смо савет да припремимо и ђаке и родитеље за њихов долазак.” (Нела, 30 година радног искуства у настави)

Учитељице децу која су наставу похађала у њиховим одељењима описују као веселу, вредну, послушну и дружељубиву. Указују на то да су имале свест о томе шта су све деца могла да доживе током путовања, али да у понашању и интеракцији у одељењу нису показивала потребу за додатном психолошком подршком, па у складу са тим, ни оне нису превише покретале причу о искуству миграције. Одељења су посећивали и психолози невладиних организација који су радили са децом мигрантима.

„Дечица су била весела, фина, без икаквих проблема. Уопште се није видело да су прошла то што јесу. Што се тиче тих искустава нисам ни питала пуно, јер нисам знала колико бих тим питањима копала по психи те деце. Треба их пустити да причају колико хоће о томе, ако хоће. Они су баш били весела деца.” (Биљана, 30 година радног искуства у настави)

Језичка баријера представља први проблем на који указују учитељице, како у комуникацији са децом, тако и у комуникацији са њиховим родитељима. Недовољно добро познавање енглеског језика од стране учитељица и деце, као и непознавање арапског/фарси језика од стране учитељица отежавало је рад са децом. Најлакше је било радити Математику, међутим, код Природе и друштва, која за објашњење захтева познавање језика на вишем нивоу, учење је било отежано. Једна од учитељица истиче да је, с обзиром на то да су друга деца из одељења претходно учила енглески четири године, велику помоћ у споразумевању добијала управо од њих. Од укупно 23 ученика која су похађала наставу у Основној школи „Љупче Шпанац”, петоро деце говорило је арапски језик, а осамнаест персијски фарси. Учитељице су у раду

са децом мигрантима користиле метод демонстрације, сликовне методе и метод драматизације ради бољег споразумевања и савладавања градива.

„Ја енглески нисам учила у школи. И онда стварно буде тешко. Ја знам те основне неке фразе и ја сад хоћу да им објасним како да ураде полигон када смо имали, шта треба да се ради и ја их поставим да гледају и кажем им да гледају шта и како треба, јер не умем да им објасним на енглеском. Деца су ми доста помагала, јер су тада већ 4 године учили енглески, плус су ту игрице и цртани филмови.” (Биљана, 30 година радног искуства у настави)

„За комуникацију смо се сналазили, мало енглески, мало рукама, пантомимом.” (Данијела, 28 година радног искуства у настави)

Интервјуисана учитељица у свом извештају о раду са децом мигрантима и споразумевању са њима пише,

„Невешто смо сви ломили језике око изговора имена, на обе стране, споразумевали се и на српском и на енглеском језику, као и гестикулацијом, мимиком.”

Комуникација са родитељима била је на задовољавајућем нивоу с обзиром на постојање значајне језичке баријере, али пре свега учитељице као много важнију наглашавају подршку коју су у процесу образовања пружали својој деци. Истичу и да су свакодневно биле у контакту са запосленима у Комесаријату за избеглице и миграције Републике Србије који су радили у прихватном центру и са којима су имале изузетну сарадњу. Овим се, између осталог, истиче и важност добре сарадње између свих актера укључених у рад са децом мигрантима како би процес образовања за њих био позитивно и успешно искуство. Овакви искази указују на значај подршке родитеља деце миграната за њихово укључивање у образовање, али и значај добре сарадње и комуникације на релацији учитељ – родитељ.

„Родитељи су били подршка, били су сарадљиви, али и сама деца су била изузетна. Ми смо конкретно имали тај општи родитељски састанак где су они били и где смо имали преводиоца. Ту смо се упознали и разменили мишљења уз помоћ преводиоца. После тога се та комуникација одвијала преко људи из Комесаријата. Ако деца нешто фали, ако треба да се иде негде или нешто слично, или је неко болестан – са њима смо комуницирали. Наравно, они преносе од родитеља нама и од нас родитељима. Морала сам да их обавештавам и где да доведу децу ако имамо наставу у природи или ако идемо на приредбе, ваннаставне активности... За све су били ту, чак сам сигурна да су им помагали и око домаћих задатака.” (Биљана, 30 година радног искуства у настави)

„Донекле смо били препуштени сами себи, али са друге стране имали смо свакодневну помоћ волонтера и помоћ људи из кампа, који су радили за Комесаријат. Била је, стварно, неопходна помоћ. Мени је посебно била потребна помоћ јер сам имала најмлађи узраст, то су били прваци” (Нела, 30 година радног искуства у настави)

Као важан сегмент успешног укључивања деце миграната у образовни систем земље домаћина често се помиње интеркултурни приступ као изузетно продуктиван.

Једна од учитељица наводи примере међусобног упознавања култура између деце из Авганистана и деце из Србије. Истиче и да је овакав приступ пре свега позитивно утицао на децу мигранте јер су кроз могућност да свој језик и културу представе другима била мотивисанија за учење и задовољнија боравком у школи, а такође и подстакнутија да уче српски језик. На овај начин деца су имала прилике да науче о култури Србије, али и да представе своју културу другарима из разреда, што је умањило негативне аспекте културних разлика и олакшало интеграцију деце миграната у средину у којој бораве.

„На пример, писали смо речи и онда пишемо на српском па на енглеском па они онда напишу на фарсију. И њима је и то било занимљиво јер и ми учимо од њих. Они су били 4. разред и тад се учи Природа и друштво и онда смо цртали своју и њихову заставу, грб, слушали њихову и нашу химну... Па онда смо имали у учионици и њихову и нашу заставу. Од њих сам тражила да напишу „добродошли” и на енглеском и на српском и на пашту и фарсију. То и дан данас стоји у учионици.” (Биљана, 30 година радног искуства у настави)

„Они су организовали једну приредбу у кампу за нас, били смо њихови гости. И то је за мене било феноменално и емотивно искуство. Њихова култура, њихове игре, а они су били пресрећни што су нам представили нешто своје и ми смо уживали. Имали смо сада неку другачију улогу, нису они били наши ђаци, већ су они нас учили о својој култури. Ту смо имали прилике да се дружимо ван школе, а такође смо били гости кампа и за Бајрам.” (Биљана, 30 година радног искуства у настави).

## ЗАКЉУЧАК

Деца мигранти, школског узраста, имају значајан удео у популацији ирегуларних миграната, па је право на образовање једно од права на чијем остваривању се интензивно радило и ради. Право на образовање не представља само једно од универзалних људских права већ је и кључни елемент структуралне интеграције деце из мигрантске популације. У Србији су прва деца мигранти уписана у школу школске 2012/13. године, и то само њих двоје, да би се у наредним годинама њихов број континуирано повећавао. Укључивање деце миграната у образовни систем је веома комплексан процес који поставља бројне препреке, како испред деце миграната, тако и испред њихових наставника. Административне и правне препреке су прве са којима се деца сусрећу на путу до стицања образовања. Оне се разликују од земље до земље и зависе од статуса детета у процесу тражења азила. У Србији је укључивање деце присилних миграната у образовање подржано од стране званичних институција, али и бројних невладиних и међународних организација, што је у великој мери олакшало њихов приступ школству. Недостатак људских и финансијских ресурса огледа се, пре свега, у недостатку учитеља и наставника адекватно припремљених за рад са децом из другог културног и језичког поднебља. Како је мигрантска популација изузетно хетерогена, нема стандардизованих уџбеника на језицима земаља порекла или енглеском језику, а учитељи и наставници самостално прилагођавају наставне материјале и садржаје користећи се демонстративним, сликовним и методама драматизације.

Такође, присуство деце миграната настави усклађује се са ритмом живота у колективним центрима, чија локација често захтева логистичку подршку актера који раде на терену како би деца похађала наставу. Разлози за додатну психолошку подршку деци која су прошла кроз искуство принудних миграција могу бити различити, од стреса и трауме коју деца могу доживети у земљи порекла, као и током пута и у земљи дестинације, па до недостатка концентрације и радне навике због дугог пута или одсуства из школе. Налази истраживања су показали да деца мигранти не исказују потребу за додатном психолошком подршком, али да су учитељи итекако свесни искуства кроз које су деца прошла. Штетни ефекти предрасуда и стереотипа о мигрантској популацији могу се умањити интеркултурним приступом, неговањем узајамног уважавања и поштовања од најранијег школског узраста. Највећи значај за успешан прихват присилне деце миграната, али и миграната уопште, има благовремено обавештавање и информисање локалног становништва о њиховом доласку и укључивању у образовне и друге установе. Језичка баријера издвојила се као највећа препрека за образовање деце миграната. Онда када деца мигранти говоре енглески може се десити да учитељи не говоре овај језик, а онда када деца говоре само матерњи језик неопходна је помоћ преводиоца. Ова препрека превазилази се фокусом на илустративне методе рада, практичним радом и уз помоћ ученика који говоре енглески језик. Комуникација са родитељима, који представљају највећу подршку у образовању деце, такође је отежана због језичке баријере. Међутим, она се лакше може превазићи уз помоћ преводиоца и бројних других актера укључених у рад на терену са мигрантском популацијом. Иако је присутна, чини се да системска подршка још увек није адекватна за квалитетно укључивање у систем основног образовања деце присилних миграната. Хетерогеност ове популације отежава проналажење адекватног решења за све језичке, етничке и културолошке групе, при чему језичка баријера представља највећи изазов за децу, родитеље и наставнике.

Marija I. Golubović<sup>1</sup>  
University of Niš, Faculty of Philosophy,  
Department of Sociology  
Niš (Serbia)

## RESEARCH OF OBSTACLES IN INCLUSION OF FORCED MIGRANT CHILDREN IN THE PRIMARY EDUCATION IN SERBIA

*(Translation In Extenso)*

**Abstract:** Since 2015, as many as 1.5 million migrants and refugees have passed through Serbia, whereas children account for one quarter of that number. Due to their longer stay in the territory of Serbia, a need has arisen, among other things, to include them in the education system. This research was aimed at determining factors that lead to the creation of obstacles in the inclusion of forced migrant children in primary education in Serbia, as well as during the process of education and, thus, how to overcome those obstacles in practice. Through semi-structured interviews, data were collected about the experience in teaching work with forced migrant children in Primary School “Ljupče Španac” in Bela Palanka. The participants of the research were the teachers of this school who during the academic 2018/19 year for the first time gained experience in working with forced migrant children. The research results show that greater system support is necessary for including forced migrant children in education, while an outstanding obstacle is the language barrier – in communication with children, but also with parents.

**Keywords:** forced migrant children, primary education, education system, Republic of Serbia.

## INTRODUCTION

Migrations imply the movement of population from one place to another within one, two or several different countries. Migrations may be voluntary when they are encouraged by the desire for better education or access to a better healthcare system, but people are often forced to leave their country of origin due to war conflicts, climate change or natural disasters, and those are forced migrations (Katipoğlu & Şimşek & Gündüz, 2018, p. 27; Lee, 1966, p. 52). In the context of this paper, we will use the definition of a migrant provided

---

<sup>1</sup> marija.96g@gmail.com

by the United Nations – that a migrant is any person who spends more than one year in a foreign country/foreign countries, regardless of the whether the movement is voluntary or involuntary, or what the causes for the movement are – regular or irregular (IOM, 2011, p. 62). In Serbia, the dominant ones are irregular and forced migrants, while Serbia is a transit country on their way. In the migrant category, children are a particularly vulnerable group. According to Article 1 of the Convention on the Rights of the Child, a child means “every human being below the age of eighteen years unless under the law applicable to the child, majority is attained earlier” (UNICEF, 1989). Forced migrant children can be accompanied children, unaccompanied children and separated children. Accompanied children are those who left their country of origin with their parents and travel with them, while unaccompanied children are those travelling without parents or other relatives who should look after them according to the law or customs. Separated children are those who have been separated from their parents, but travel in the company of their adult relatives (IOM, 2011, p. 16).

Although the Law on Asylum and Temporary Protection has been in force since 2008, two children asylum seekers were enrolled for the first time in a primary school in Serbia during the academic 2012/13 year. The number increased from year to year, so that seven children were enrolled in 2014, thirty in 2015, and 101 children in 2017, while 503 children attended classes at school in 2018 and 83 in collective centres. However, despite this progress, a large number of children have been excluded from the education process both due to their short stay in the territory of the Republic of Serbia and numerous obstacles accompanying the inclusion of migrant children in education (Jovanovic, 2019, p. 11). Apart from access to high-quality education, migrant children should also be provided with the aid in language learning, as well as with substantial socio-economic support. In addition, their inclusion in education also requires the provision of help in adapting to the new school and living environment (European Commission, 2019, p. 13). In that respect, apart from children, teachers also encounter numerous obstacles.

With a large number of children, adolescents and young among the population of forced migrants who, according to UNICEF data, account for one quarter of the total number of forced migrants, education is the key element of their structural integration for several reasons (UNICEF, 2016). First of all, the right to education is a universal human right, and all children and youth must have access to the education system regardless of their country of origin and citizenship status. Moreover, education is the key to socio-economic progress (Koehler & Schneider, 2019, p. 2). If migrant children have no opportunity to continue their education and progress on the social ladder in the country they migrated to, a question arises about the purpose of their departure from the country of origin if we take into account that the majority of children from migrant population have no opportunity to receive or continue education in their own countries or to provide better living conditions for themselves. Last, but not least, is the role of education in the fulfilment of social and emotional needs of children who have had the experience of both regular migrations and migrations in general.

Inclusion in the education system reduces the risks posed by the migrant or refugee status, such as human trafficking or forced labour (Save the Children, 2018, p. 7; Ereş, 2016, p. 65). Education ensures the children's proper development, establishes continuity and routine in everyday life, but also ensures and facilitates integration in the community



of the host country. Still, despite its importance, migrant children encounter numerous obstacles on their way to education.

### **Obstacles in including migrant children in the education system**

First of all, in order to be included in the education system, migrant children must overcome ***administrative and legal obstacles***. They vary from country to country and depend on the legal status of migrant children or their current status in the asylum seeking process. It is particularly difficult to enrol those children who have not attended school at all in the country of origin. Those are the children who, based on the degree of their previous knowledge, should be enrolled in the first grade although they are sometimes much older than the enrolment age. In addition, the absence of documents about the previously acquired education is emphasized by teachers and educators who have worked with migrant children in Serbia (Đorđević & Šantić & Živković, 2018, p. 86).

The greatest risk from exclusion from the education system it posed to those children who are not asylum seekers or do not possess personal documents. Only seven European Union member-states (Belgium, Bulgaria, Finland, Italy, the Netherlands, Spain and Sweden) allow access to the education system to children with the unresolved status, while three countries (Hungary, Latvia and Lithuania) have explicitly excluded or limited the right to education for this group of children. Speaking of children asylum seekers, they have been legally given access to the education system of the host country, whereas in some cases the education process itself can proceed inside asylum centres instead of regular schools (UNHCR & UNICEF & IOM, 2019, p. 4; Save the Children, 2018, p. 27; Ingleby & Merry, 2013, p. 33). In Serbia, the inclusion of migrant children in the education system has been promoted and supported by official institutions, as well as numerous non-governmental and international organizations, whereas it implied both inclusion in the formal education and the provision of informal education within private and asylum centres (UNICEF, 2018, p. 4).

A great problem in the education of forced migrant children is also posed by the ***lack of human and financial resources***. There are not enough places in schools or opportunities for additional classes; the budgets are limited and there is no teacher and educator training for working with migrant children, particularly in the areas of work with students who need additional psychological support and aid in language learning (UNHCR & UNICEF & IOM, 2019, p. 9). A frequently advocated attitude is that schools receiving a larger number of migrants should receive larger financial support in order to overcome more easily the barriers encountered in the education process of migrant children. However, this recommendation is often not implemented in practice, and schools and teachers work with the resources that are generally available to them, but neither insufficient nor adequate for working with migrant children. The research conducted in Greece, where the sample was made up of the teachers working with migrant children, shows that this work also implies plenty of improvisation because there are no adequate and adapted textbooks and teaching materials (Katipoglu & Şimşek & Gunduz, 2018, p. 28; Papapostolou & Manoli & Mouti, 2020, p. 13).

The children undergoing the migration experience often need ***additional psychological support***, primarily because of the stress and trauma they suffered in the country

of origin, while travelling as well as in the country of their destination. To the children whose lives have been changed due to forced and illegal migrations and war conflicts in the country of origin, school is the first place where their lives will return to normal. School means order, peace, safety and friendship (Celik, 2020, p. 84). Most children successfully adapt to new living conditions and recovers quickly after having their essential living and psychological needs were fulfilled. However, due to the previous absence from school because of long travel and stress during it or the loss of relatives and everyday routine, migrant children may have problems with concentration, motivation for learning and therefore need specialized psychological help (Koehler & Schneider, 2019, p. 10; UNHCR, 2019, p. 28). Despite the existence of such need, the resources are often insufficient for providing additional psychological support to migrant children.

Stress among migrant children may also be caused by the cultural shock. The cultural shock concept has been used since 1950s to explain the situation when people are exposed to a different culture, foreign to them, and feel confused and disoriented. Exposure to a foreign culture can be useful, but also stressful and harmful (Maufakkir, 2013, p. 323). The greater the differences between cultures, the greater the cultural shock will be. Although the cultural shock is primarily considered negative, Alfred Adler is one of the theoreticians who find it an excellent opportunity for getting to know other cultures and for personal development (Adler, 1975, p. 14).

Turkey received the first refugees from Syria in 2011, establishing the “open door” policy, so it was an ideal country for refugee families because of social, economic and political circumstances, but also because of cultural similarities, which reduced the cultural shock and enabled easier and more successful integration (Gomleksiz & Aslan, 2018, p. 46). The degree of social distance between the culture of the country of origin and that of the country of destination also affects education accomplishments and the adaptation process. Social distance is founded on the differences between cultural values, socio-economic background and physical features of members of different cultures (Dronkers & de Heus, 2012, p. 8). It is exactly why, in the integration of migrant children in the education system, it is important to direct attention towards similarities between the culture they come from and the culture they are now in, as well as the cultural interaction that would imply mutual familiarization with different cultural identities. Naturally, it should be emphasized that in Turkey the children from Syria also encountered problems in the education process. The biggest obstacle was the unfamiliar language, as well as the absence of the school curriculum adequate for the newly arriving children. Moreover, the problem was also posed by the parents’ lack of interest in their children’s education, but also the insufficient preparedness of teachers to face a number of challenges brought by the work with migrant children (Gokce & Kılıç, 2018, p. 488).

An intercultural approach in the education of migrant children, as well as in education in general, would reduce harmful effects of numerous *prejudice and stereotypes about migrants*. It is not rare that the local population protests because of the enrolment of migrant children in regular schools. When the population is not informed and adequately prepared, there may be situations like the one in Šid<sup>2</sup>, when the parents were taken aback by the new situation and showed their disagreement by protesting. These situations arise

<sup>2</sup> <https://rs.n1info.com/vesti/a317284-roditelji-u-sidu-protiv-dece-migranata-u-skolama/>

when local population has no sufficient information, when it is not duly informed, as well as due to various (dis)information by the media and social networks.

Newspaper headlines most frequently mention the word “migrant” along with the descriptions such as “aggressive and cruel barbarians”, “locals in fear”, “Islamists”, “terrorists”, “rapists”, “an enormous number of them” etc. On many occasions, there has been information about many migrants staying in reception centres, which makes domicile population leave their homes, but such information always proves to be false. The information about the number of migrants can at all times be checked up on the website of the Commissariat for Refugees and Migration of the Republic of Serbia, as well as in the reports of numerous non-governmental and international organizations such as the International Organization for Migration (IOM). One of the most common biases is that migrants are young single men. This supports the idea of migrants as terrorist, and that is why women and children seem to be invisible. The trend that there are more male migrants began in 2019, while until then migrants had been mostly families from Syria. In 2019, out of 140,000 asylum applications in Germany, 20% were filed by women, 30% by men, while children accounted for 50% (Milinkov et al., 2020, p. 42).

*Language barrier* constitutes one of the biggest obstacles to education and integration of migrant children. Forced migrations start in countries like Somalia, Ghana, Syria, Eritrea, Afghanistan and other African or Central Asian countries. English stands out as *lingua franca* in the migrants’ communication with the population in their countries of destination. However, since it is not the native language of either involved party, the communication always proceeds with difficulty (Nishanti, 2020, p. 77). Languages such as Pashto, Dari, Arabic, Tigrinya and Somali are, except for some rare cases, unfamiliar in the European countries. Starting from the fact that a language is perceived as the first identifier of (non) belonging to a certain group, the language barrier is an almost insurmountable obstacle in the communication with migrants, particularly within the context of education.

Additional language support for forced migrant children is scarce, but at the same time indispensable for overcoming this barrier. Migrant children most often do not know the language used at school well enough to learn the subject content. Another problem is low interest in learning the languages of transit countries such as Serbia, Greece or Bulgaria, as well as the absence of textbooks for migrant children (UNHCR, UNICEF, IOM, p. 7). In order to improve success in language learning, but also of school accomplishment on the whole, it is necessary to encourage learning the host country language, while simultaneously keeping up the use of the native language among migrant children. In this manner, children integrate better in the new culture, while at the same time they do not neglect their native language and remain close to their parents’ culture. This is of particular importance because of the ambivalence felt by migrant children who grow up in a foreign culture between the need for integration and frequent insistence of their parents on observing the rules of the native culture (Katipoglu & Şimşek & Gunduz, 2018, p. 28; Ereş, 2016, p. 68).

Furthermore, a huge problem is that not all teachers in Serbian schools can speak English, which complicates their communication with migrant children, so they often get the greatest help from other students. On the other hand, there are also migrant children who speak only their native language, so the interpreter’s help is necessary (Đorđević & Šantić & Živković, 2018, p. 86). Better language skills can not only facilitate and improve

the learning process, but also increase the opportunities in the labour market after the completed education process (Whitaker, 2010, p. 4).

One of the examples of positive practice that facilitates overcoming the language barrier is also the introduction of cultural mediators and interpreters in the classroom, thus enabling the children's learning process, as well as their communication and socialization. It should be taken into account that such practice may be a two-edged sword. The presence of a person with whom a child communicates in the native language in the classroom can slow down his/her integration in the community, reduce the encouragement to communicate with teachers and other participants on his/her own, and make him/her dependent on another person. Moreover, it should be noted that the service is not always and everywhere available to children. Most children who have attended school in Serbia emphasize the mitigating circumstance that their teachers and educators presented the subject content through concrete examples and using different teaching methods. In that manner, they not only mastered the language more easily, but also gained everyday practical knowledge (Đorđević & Šantić & Živković, 2018, p. 88).

As regards the language barrier, another problem can be singled out – *communication with parents* of forced migrant children. Insufficient communication between teachers and parents is a problem that should not be neglected, and whose cause may be parents' unfamiliarity with the language, but also parents' financial problems, disinterest in children's education and planning to continue their journey to the target country (Ereş, 2016, p. 68). Nevertheless, parents' inclusion in their children's education has positive importance and effect on their school success and adaptation. It is very important that the cooperation should be mutual and that it implies parents' interest in their children's school activities, but also the openness of teachers and the school for cooperating with parents.

Migrant children are often absent from school, and that is mostly the case with unaccompanied children who are not supervised by parents or adult relatives (Ennab, 2017, p. 4). That is exactly why it is important, when it comes to children accompanied by their parents or relatives, to establish a good cooperation with them and use this advantage, because the family's involvement in children's education and its support contribute to students' motivation and encourage their success. Parents of migrant children often have little knowledge of the opportunities for their children's behaviour, which reduces the chances for successful guidance of children towards acquiring education, both in transit countries and in the country of destination (Dronkers & de Heus, 2012, p. 3). Speaking of unaccompanied children, it is necessary to work with children and point out the relevance of education for their further life and success, thus encouraging their interest in school.

A huge obstacle to education of migrant children is also the *location of reception centres* they stay in, which are most often located in rural areas, thus largely making access to education institutions harder. When those reception centres are far from the school, children and parents need *logistic support* in the form of transport from the reception centre to school and back. Another problem is that *children frequently move* during the procedure of getting the asylum from one reception centre to another, as well as concentration on planning the rest of the journey.

## RESEARCH METHODOLOGY

According to previous theoretical considerations, the following obstacles in education of forced migrants can be distinguished, *administrative and legal obstacles in enrolment of migrant children in school, the absence of human and financial resources for the implementation of an adequate teaching process, the need and the lack of opportunities for providing psychological support, prejudice and stereotypes about migrant population and the language barrier*. The research was aimed at determining factors that lead to the creation of obstacles in including forced migrant children in the primary education in Serbia and during the education process, as well as how to overcome such obstacles in practice. The research was conducted in September 2021 and, having in mind that due to the current Coronavirus pandemic there have been changes in the education system, it is important to stress that the research refers to the period prior to the outbreak of the pandemic. Primary School "Ljupče Španac" is located in the territory of the Municipality of Bela Palanka. In its vicinity, in the village of Divljana, there is a reception centre "Divljana" where migrant families from Afghanistan and Iraq stayed in 2017/18. On 29<sup>th</sup> September 2017, the school enrolled 23 children from the reception centre – 13 children were in grades 1 to 4 and 10 children in grades 5 to 8. Information about the school work with the children from migrant population was collected by the semi-structured interview with three teachers and from the documentation provided by the school principal about the work with migrant children. All the interviewed teachers have over 25 years of teaching experience, as well as of working with children from socially vulnerable groups. In their interviews they spoke about the experience of working with forced migrant children they met for the first time in academic 2018/19. Since this is a sensitive and relatively new topic, and the respondents are not easily available, qualitative methodology was applied. Semi-structured interviews were conducted, which enabled obtaining information about the obstacles in education of forced migrant children, as well as other relevant experiences and insights of the research participants regarding this topic. The semi-structured interview form was chosen because it ensures a conversation by the previously defined reminder, with the conversation topics, but it also gives an opportunity for changing the order of the questions or for asking questions outside the conversation reminder, depending on the course of the conversation. The conducted interviews were semi-structured, with the focus on the above-listed key dimensions for the inclusion of migrant children. With the aid of the software for qualitative data analysis (QDA Miner), after the transcription, the collected data were coded by the defined conversation topics, and then the data analysis was performed.

## RESEARCH RESULTS

According to the provided documentation, the age, gender and ethnic structure of the children attending school was as follows, nine girls and fourteen boys were enrolled – four girls and nine boys in grades 1 to 4 and five girls and five boys in grades 5 to 8. Two girls and three boys came from Iraq, while seven girls and eleven boys were from Afghanistan. The school made the Action plan for accepting migrant children; class teachers and other teachers working with migrant children filed monthly narrative reports

on the children's progress, and the records were kept of numerous activities the children were included in, as proved by the narrative reports and photographs. For each child a separate portfolio was made where the teachers kept both schoolwork and homework of migrant children.

Although for access to education it is first necessary to overcome legal and administrative obstacles, in Bela Palanka migrant children started attending primary school on 29<sup>th</sup> September without major procedural difficulties. It should be noted that those were the children accompanied by their parents, with the previous level of knowledge corresponding to their age, which are the factors that substantially facilitate their inclusion in the education system. According to the report of the coordinator for the work with migrant children, only one child was transferred to a lower grade due to the difficulties in learning the subject content and with the parents' consent.

One of frequently emphasized major problems is the animosity of the local population towards migrant population. There were no incidents in Bela Palanka, but the interviewed teachers indicate that the parents' attitude could be seen from the children's behaviour. In addition, there were never pressures exerted on the children in relation to the acceptance of migrant children.

“The parents' meeting was called and we had found out beforehand that they were coming and at that meeting the parents were informed about the migrant children's arrival. We explained that the children were accommodated in Divljana, that everything was fine, and that it was up to us to accept them properly and that the relations and atmosphere in the classroom would depend on us. The parents generally accepted it in good faith and there were no problems at all. Of course, there are children who are trying hard to socialize with the migrant children and those who were a little uninterested. We never pressurized anyone because that also comes from home – there are people who, despite their consent, actually have plenty of prejudice.” (Biljana, 30 years of teaching experience)<sup>3</sup>

This is what the interviewed teacher writes in one of her reports about the relations between the children in the classroom,

“The school principal brought two boys who were cordially welcomed by the children – they immediately offered them where to sit. I was pleased when the children offered help so that their new friends could find their way around the school and in the class work.”

No school employees had any previous experience of working with migrant children, but from the teachers' answers to the question as to how they prepared and what the training for working with migrant children was like, it can be seen that the migrant children's inclusion in the education system started not only with no previous experience but also with no specific plan – everyone was on unfamiliar terrain. This also confirms the thesis that the lack of human resources is one of the greatest obstacles in education of migrant children. According to the report of the coordinator for the work with migrants, the teachers and educators attended the greatest part of their training for the work with the children from migrant population simultaneously with teaching those children in class.

---

<sup>3</sup> The data about the research participants were published with their consent.



“The training sessions took place at weekends and I had the feeling that no one knew anything. No one had any experience. First, the very language barrier [...] The seminars were more like exchanging our experiences in order to see how other refugee camps or other schools functioned. We were asked to file reports about everything we did and I think that the seminars served to get a complete picture about them through our experiences, because no one knew what to do and how.” (Biljana, 30 years of teaching experience)

“Of course I had no experience in working with migrant children. They came to our school at the end of September and we had never had any migrant children at school before. In a conversation with the school principal, we were prepared and instructed about what to expect. We got the basic information about the children and advice as to how to prepare both the students and their parents for the new arrivals.” (Nela, 30 years of teaching experience)

The teachers describe the migrant children attending their classes as cheerful, hard-working, obedient and friendly. They point out that they were aware of what these children could have experienced during their journey, but that in their behaviour and interaction in class they did not show any need for additional psychological support. Accordingly, these teachers did not initiate the conversation about the migration experience. The school was also visited by the psychologist from non-governmental organizations who worked with migrant children.

“The children were cheerful and nice, with no problems. You couldn’t see what they had been through. As for those experiences, I didn’t ask them too many questions because I didn’t know how much I would actually delve into the children’s psyche by them. They should be allowed to speak about it if they are willing to. They were really cheerful.” (Biljana, 30 years of teaching experience)

The language barrier was the first problem pointed out by the teachers, both in the communication with the children and with their parents. Insufficiently good knowledge of English among the teachers and children, as well as no knowledge of Arabic/Farsi among the teachers made the work with those children harder. The easiest subject to teach was Maths, while teaching Nature and Society, which requires the advanced language knowledge, was rather difficult. One of the teachers stresses that, having in mind that other children in class have already learned English for four years, so they were the ones who actually helped the migrant children most. Out of the total of 23 migrant children attending Primary School “Ljupče Španac”, five of them spoke Arabic, and eighteen of them Farsi. In their work with migrant children, the teachers used the demonstration method, visual method and dramatization method for the purpose of better understanding and learning the subject content.

“I didn’t learn English at school. That is what made things rather difficult. I know only a few basic phrases and now I want to explain to them how to do something in maths, e.g. the polygon. So I told them just to sit and watch because I couldn’t explain it in English. Other children helped me a lot because they had already learned English for 4 years. They also picked up a lot of English from computer games and cartoons.” (Biljana, 30 years of teaching experience)

“We somehow managed to communicate – speaking a little English, but also making signs and gestures.” (Danijela, 28 years of teaching experience)

The interviewed teacher writes the following in her report about the work and communication with migrant children,

“We had great difficulty in pronouncing one another’s names. We communicated in Serbian and in English and with a lot of gesturing and mimics.”

The communication with the parents was at the satisfactory level taking into account the existence of a significant language barrier, but, first of all, the teachers emphasize that the support given by the parents to their children in the education process is much more important. They also stress that they contacted on a daily basis the employees in the Commissariat for Refugees and Migration of the Republic of Serbia. These employees worked in the reception centre and the teachers had an excellent cooperation with them. This, among other things, also emphasizes the importance of good cooperation among all actors included in the work with migrant children in order to make the education process a positive and successful experience for them. These statements point to the relevance of support of the parents of migrant children for their inclusion in education, as well as the relevance of good cooperation and communication between teachers and parents.

“The parents were supportive and ready to cooperate, but the children were exceptional as well. Namely, we held that general parents’ meeting where the migrant parents came and had the interpreter’s help. We met and exchanged our opinions. Afterwards, the communication proceeded through the people from the Commissariat. If the children needed something or had to go somewhere or something like that, or if they were sick – we communicated with the Commissariat. Of course, they told us what the parents said and the other way round. I had to inform them where to bring the children in case we were outside the school or going to some performances or extracurricular activities... They were always there for everything. I am sure that they helped their children with homework.” (Biljana, 30 years of teaching experience)

“We were somewhat left to our own means, but, on the other hand, we had everyday help of the volunteers and the people from the camp who worked for the Commissariat. We really needed help. I needed special help because I worked with the youngest children, in the first grade.” (Nela, 30 years of teaching experience)

An important segment of successful inclusion of migrant children in the education system of the host country that is often mentioned is the intercultural approach as it is extremely productive. One of the teachers lists examples of the mutual learning about the cultures by the children from Afghanistan and the children from Serbia. She points out that this approach primarily had a positive effect on the migrant children because through the opportunity of presenting their language and culture to others they became more motivated for learning and more pleased with their stay at school, and also more encouraged to learn Serbian. In this manner, the children were able to learn something about Serbian culture, but also to present their own culture to their classmates, which reduced negative

aspects of cultural differences and facilitated the integration of migrant children in the environment they are staying in.

“For example, we wrote words in Serbian, then in English, and then they would write those words in Farsi. They found it interesting because we were also learning from them. They were in the 4th grade, when they got the subject Nature and Society. We drew our and their flag, coat-of-arms, and listened to our and their national anthem... Then we placed both flags in our classroom. I asked them to write “welcome” in English, Serbian, Pashto and Farsi. I still keep those things in the classroom,” (Biljana, 30 years of teaching experience)

“They organized a performance in the camp for us – we were their guests. And that was a great and emotional experience for me. Their culture and dancing – they were so happy to be able to present something of their own and we enjoyed ourselves. There we had different roles – they were not our students, but instead they taught us something about their culture. That was the opportunity to socialize outside the school and we also visited the camp for Bairam.” (Biljana, 30 years of teaching experience).

## CONCLUSION

School-age migrant children have a substantial share in the population of irregular migrants, and that is why the right to education is one of the rights the exercise of which was and is intensively worked on. The right to education is not only one of universal human rights, but also the key element in the structural integration of children from migrant population. In Serbia, the first migrant children were enrolled in school in academic 2012/13 year – only two of them, but their number constantly increased in the following years. Including migrant children in the education system is a rather complex process that poses numerous obstacles both to migrant children and to their teachers. Administrative and legal obstacles are the first ones encountered by children on their way to acquiring education. They vary from country to country and depend on the child's status in the asylum seeking process. In Serbia, inclusion of forced migrant children in education has been supported by official institutions, as well as numerous non-governmental and international organizations, which largely facilitated their access to schooling. The lack of human and financial resources is primarily reflected in the lack of teachers and educators adequately prepared for working with children from a different cultural and language region. Since migrant population is quite heterogeneous, there are no standardized textbooks in the languages of countries of origin or in English, while teachers and educators adapt teaching materials and contents on their own, applying demonstration, visual and dramatization methods. In addition, the school attendance of migrant children is adjusted to the pace of life in collective centres, whose location often requires logistic support of the actors working in the field so as to enable children to attend school. The reasons for additional psychological support to the children who have experienced forced migrations may be different, from the stress and trauma potentially experienced by the children in their country of origin, as well as while travelling and in the country of destination, to the lack of concentration and work habits due to the long journey or absence from school. The research findings show that migrant children do not express the need for additional psychological support, but that teachers

are definitely aware of what children have experienced. Harmful effects of prejudice and stereotypes about migrant population may be reduced by taking an intercultural approach, cherishing mutual appreciation and respect from the earliest school stage. Of greatest relevance for successful acceptance of forced migrant children, as well as migrants in general, is timely notification and information of local population about the arrival of migrants and their inclusion in educational and other institutions. The language barrier stands out as the biggest obstacle to education of migrant children. When migrant children speak English, it may happen that teachers do not speak it, and when children speak only their native language, the interpreter's help is necessary. This obstacle is overcome by focusing on illustrative work methods, practical work and with the help of students who speak English. The communication with parents, who are the greatest support in children's education, is also made difficult due to the language barrier. However, it is easier to overcome with the help of the interpreter and many other actors involved in fieldwork with migrant population. Although the system support is present, it still seems to be inadequate for high-quality inclusion of forced migrant children in the primary education system. Heterogeneity of this population makes it difficult to find an adequate solution to all language, ethnic and cultural groups, whereas the language barrier constitutes the greatest challenge to children, parents and teachers.

#### REFERENCES/ЛИТЕРАТУРА

- Adler, P. S. (1975). The Transitional Experiences, An Alternative View of Culture Shock. *Journal of Humanistic Psychology*, vol. 15(4), 13–23. DOI: [10.1177/002216787501500403](https://doi.org/10.1177/002216787501500403)
- Celik, S. (2020). Educational problems of Syrian refugee students. *Amazonia Investiga*, vol. 9(36), 83 – 95. DOI: [10.34069/AI/2020.36.12.7](https://doi.org/10.34069/AI/2020.36.12.7)
- Dronkers, J. & de Heus, M. (2012). *The Educational Performances of Children of Immigrants in Sixteen OECD Countries*. Center for Research and Analysis of Migration. Discussion Paper Series 10/12. Available at <https://ideas.repec.org/p/crm/wpaper/1210.html>
- Đorđević, I. & Šantić, D. & Živković, Lj. (2018), Migrant Children in Serbian schools, Barrier or Challenge for a Fresh Start. *Demografija*, vol. 15, 73–92. DOI: [10.5937/demografija1815073D](https://doi.org/10.5937/demografija1815073D)
- Ennab, F. (2017). *Being Involved in Uninvolved Context, Refugee Parent Involvement in Children's Education*. Manitoba, Canadian Centre for Policy Alternatives. Available at [https://www.policyalternatives.ca/sites/default/files/uploads/publications/Manitoba%20Office/2017/04/Refugee\\_parent\\_involvement.pdf](https://www.policyalternatives.ca/sites/default/files/uploads/publications/Manitoba%20Office/2017/04/Refugee_parent_involvement.pdf)
- Ereş, F. (2016). Problems of the Immigrant Students Teachers, Are They Ready to Teach? *International Education Studies*, vol. 9 (7), 64 – 71. DOI: [10.5539/ies.v9n7p64](https://doi.org/10.5539/ies.v9n7p64)
- European Commission, (2019). *Integrating Students from Migrant Backgrounds into School in Europe*, National Policies and Measures. Eurydice Report.
- Gömleksiz, N. M. & Aslan, S. (2018). Refugee Students Views about the Problems They Face at School in Turkey. *Education Reform Journal*, vol. 3(1), 45 – 58. DOI: [10.22596/erj2018.0301.45.58](https://doi.org/10.22596/erj2018.0301.45.58)

- Gokce, T. A. & Kılıç, A. V. (2018). The Problems of Syrian Students in the Basic Education in Turkey. *International Conference on Social Sciences*, Frankfurt, March 2018.
- Ingleby, D. & Merry, M. (2013). Educational Challenges by Refugee and Asylum-Seeking Children and Other Newcomers, The Dutch response. *Migrants and Refugees, Equitable Education for Displaced Populations*, 29–50.
- IOM (2011). *Glossary of Migration*. Available at [https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml\\_34\\_glossary.pdf](https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml_34_glossary.pdf)
- IOM (2011). *Unaccompanied Children on the Move*. Available at [https://publications.iom.int/system/files/pdf/children\\_on\\_the\\_move\\_15may.pdf](https://publications.iom.int/system/files/pdf/children_on_the_move_15may.pdf)
- Jovanović, T. (2019). Formal Education of Asylum Seeker Children in Belgrade, Serbia, Expanded Meaning of Social Inclusion. *Social Science*, vol. 8. <https://doi.org/10.3390/socsci8070211>
- Katipoğlu, B. & Şimşek, P. & Gündüz, A. (2018). Immigration and children. *Disaster and Emergency Medicine Journal*, vol. 3(1), 26 – 30. DOI: [10.5603/DEMJ.2018.0006](https://doi.org/10.5603/DEMJ.2018.0006)
- Koehler, C. & Schneider, J. (2019). Young refugees in education, the particular challenges of school systems in Europe. *Comparative migration studies* vol. 7(28). Available at <https://comparativemigrationstudies.springeropen.com/articles/10.1186/s40878-019-0129-3>
- Maufakkir, O. (2013). Culture shock; what culture shock? Conceptualizing culture unrest in intercultural tourism and accessing its effect on tourists' perceptions and travel propensity. *Tourist studies*, vol. 13(3), 322–340. <https://doi.org/10.1177/1468797613498166>
- Milinkov, S. & Janjić, S. & Jakovljević, N. (2021). *Reporting about migrants, between manipulation and ethics*. Novi Sad, Nezavisno društvo novinara Vojvodine. Available at <http://www.ndnv.org/wp-content/uploads/2021/02/Izve%C5%A1tavanje-o-migrantima-Izme%C4%91u-manipulacije-i-etike.pdf>
- Nishanti, R. (2020). Understanding of the Importance of Mother Tongue Learning. *International Journal of Trend in Scientific Research and Development*, vol. 5(1), 77–80. Available at [https://www.researchgate.net/publication/345436020\\_Understanding\\_of\\_the\\_Importance\\_of\\_Mother\\_Tongue\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/345436020_Understanding_of_the_Importance_of_Mother_Tongue_Learning)
- Papapostolou, A. & Manoli, P. & Mouti, A. (2020). Challenges and Needs in the Context of Formal Language Education to Refugee Children and Adolescents in Greece. *Journal of Teacher Education and Educators*, vol. 9(1), 7–22. Available at <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1254675.pdf>
- Save the Children (2018). *HEAR IT FROM THE TEACHERS, Getting refugee children back to school*. Available at <https://www.savethechildren.org/content/dam/usa/reports/ed-cp/hear-it-from-the-teachers-refugee-education-report.pdf>
- UNHCR (2019). *Teaching about refugees. Guidance on working with refugee children struggling with stress and trauma*. Available at <https://www.unhcr.org/uk/59d346de4.pdf>
- UNHCR & UNICEF & IOM (2019). *Access to education for refugee and migrant children in Europe*. Available at <https://www.unhcr.org/neu/wp-content/uploads/sites/15/2019/09/Access-to-education-europe-19.pdf>
- UNICEF (2018). *How a comprehensive capacity-building program to ensure enrolment of refugee and migrant children in schools led the Serbian education system to embrace inclusion and multiculturalism*.

- UNICEF (2016). UPROOTED. THE GROWING CRISIS FOR REFUGEE AND MIGRANT CHILDREN. Available at <https://data.unicef.org/resources/uprooted-growing-crisis-refugee-migrant-children/>
- UNICEF (1989). *Convention on the Rights of the Child*. Available at <https://www.unicef.org/serbia/media/3186/file/Konvencija%20o%20pravima%20deteta.pdf>
- Whitaker, E. (2010). Language Acquisition of the Children of Immigrants and the Role of Non-Profit Organizations. *Economics Theses*, vol. 57. Available at [https://soundideas.pugetsound.edu/economics\\_theses/57](https://soundideas.pugetsound.edu/economics_theses/57)