

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU
FAKULTET ZA ODGOJNE I OBRAZOVNE ZNANOSTI

JOSIP JURAJ STROSSMAYER UNIVERSITY OF OSIJEK
FACULTY OF EDUCATION

Urednici:

Vesnica Mlinarević

Maja Brust Nemet

Jozef Bushati

OBRAZOVANJE ZA INTERKULTURALIZAM
INTERCULTURAL EDUCATION

Položaj Roma u odgoju i obrazovanju

The Position of Roma in Education



Europska unija



Projekt RO-ufos-luna-MI je sufinancirala Europska unija iz Europskog socijalnog fonda

Osijek, 2015.

Nakladnik / Publisher
Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku /
Josip Juraj Strossmayer University of Osijek
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti / Faculty of Education

Za nakladnika / For the publisher
dr. sc. Damir Matanović, izv. prof. / associate professor Damir Matanović, PhD

Urednici / Editors
dr. sc. Vesnica Mlinarević, izv. prof. / associate professor Vesnica Mlinarević, PhD
Maja Brust Nemet, prof. / Maja Brust Nemet, professor
dr. sc. Jozef Bushati / professor Jozef Bushati, PhD

Recenzenti / Reviewers
dr. sc. Neven Hrvatić, red. prof. / professor Neven Hrvatić, PhD
dr. sc. Asa Morberg, red. prof. / professor Asa Morberg, PhD
dr. sc. Olivera Gajić, red. prof. / professor Olivera Gajić, PhD
dr. sc. Dina Mehmedbegović, znan. sur. / research fellow Dina Mehmedbegović, PhD
dr. sc. Merima Čaušević, doc. / assistant professor Merima Čaušević, PhD

Prijevod - engleski jezik / Translation - English
Suzana Lazarević, prof. / Suzana Lazarević, professor

Korektura - engleski jezik / Proofreading - English
Kia Sosa

Lektura-hrvatski jezik / Proofreading - Croatian
dr. sc. Silvija Ćurak / Silvija Ćurak, PhD

Cip zapis dostupan u računalnom katalogu Gradske i
sveučilišne knjižnice Osijek pod brojem 140116034 /
CIP record is available in the catalogue of the City and
University Library Osijek under the number 140116034

ISBN 978-953-6965-42-7

Naklada / Edition
200

Sadržaj ove publikacije isključiva je odgovornost
Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti

SADRŽAJ

Predgovor.....	5
Preface	9

ZNANSTVENI RADOVI / SCIENTIFIC PAPERS

Vesna Bedeković	
Interkulturalni pristup odgoju i obrazovanju pripadnika romske manjine.....	15
Intercultural Approach to Education of Members of the Roma Minority	28
Christiane Seehausen	
Dijalog – sredstvo za prevladavanje segregacije.....	41
Dialogue – a Tool for Overcoming Segregation.....	51
Josip Ivanović	
Mogućnosti poboljšanja položaja Roma u odgoju i obrazovanju.....	63
The Possibilities of Improving the Position of Roma Children in Education.....	76
Antun Šundalić	
Obrazovanje za dijalog i suživot u različitosti.....	91
Education for Dialogue and Coexistence in Pluralism	103
Vesnica Mlinarević i Maja Brust Nemet	
Mogućnosti razvijanja kompetencija učitelja za rad s romskom djecom	117
Opportunities for the Development of Teachers' Competences for Working with Roma Children.....	140
Željko Boneta, Melita Pergar, Željka Ivković	
Roditelji i djeca Romi o obrazovanju – sociološka analiza „Moraju završiti školu jer pravila se i kod nas mijenjaju jako.“.....	165
Roma Parents and Children on Education – a Sociological Analysis „They have to finish school because the rules are strongly changing with us, too.“ ...	180
Maja Brust Nemet, Duško Kostić	
Povezanost tradicije romskih obitelji s uključivanjem u život i rad odgojno-obrazovnih ustanova	197
The Connection of the Tradition of Roma Family with the Inclusion in Life and Work of Educational Institutions	214
Vesnica Mlinarević, Ana Kurtović, Nikolina Svalina	
Stavovi učitelja o Romima u odgoju i obrazovanju.....	233
Attitudes of Teachers on the Roma in Education	253
Svjetlana Marić, Željko Popović, Irella Bogut	
Začarani krug romskog obrazovnog napretka	275
The Vicious Circle of the Roma Educational Progress.....	285
Klara Bilić Meštrić	
Bajaški jezik i identitet – komodifikacijske i objektifikacijske prakse u obrazovanju.....	295
The Bayashi Language and Identity – Commodification and Objectification Practices in Education: a Case Study.....	307

Ivana Šustek	
Analiza stavova učitelja i njihov utjecaj na interkulturalni odgoj i obrazovanje	321
Analysis of the Attitudes of Teachers and their Impact on Intercultural Education	332
Lidija Bakota, Anđelka Peko, Rahaela Varga	
Udžbenik kao izvor poučavanja i učenja različitosti	343
The Textbook - a Resource for Teaching and Learning about Differences	360
Hrvoje Volner	
Genocid nad Romima, prilog nastavi građanskog odgoja	379
The Roma Genocide, Appendix to the Civic Education Class	389
Željko Rački, Ranka Jindra, Matea Mikulić, Marija Sablić	
Obogaćenje stručne prakse studenata kroz volonterski rad u odgojno-obrazovnom sustavu.....	401
The Enrichment of Future Teachers' Pre-service School Practice through Volunteer Work in the Educational System	416
Amir Begić	
Romska glazba u nastavi glazbene umjetnosti	433
Roma Music in Teaching Music Education.....	443
Jasna Šulentić Begić	
Interkulturalni odgoj i nastava glazbe u prva četiri razreda osnovne škole.....	455
Intercultural Education of Music in the First Four Years of Grade School	469

STRUČNI RADOVI / PROFESSIONAL PAPERS

Melita Lesić	
Primjer iz prakse – provođenje pilot projekta obrazovanja Roma u Osnovnoj školi „Dr. Franjo Tuđman“	487
A Practical Example – the Implementation of the Pilot Project of Roma Education in the Primary School „Dr. Franjo Tuđman“	495
Vladimir Popović	
Au, što je škola zgodna.....	505
School is oh-so-Good	517
Dajana Babli	
Važnost poludnevnog boravka u odgoju i obrazovanju Roma	531
The Importance of the Half-Day Stay in Upbringing and Education of Roma	541
Sanja Nuhanović	
Skupno muziciranje kao sredstvo integracije učenika romske nacionalne manjine	553
Band Playing Music as a Means of Integration of Roma Nationality	561
Ana Popović	
Glazba kao sredstvo obrazovanja romske djece	571
Music as a Means of Education for Roma Children.....	583

PREDGOVOR

Vrijeme susreta različitih kultura obilježeno je često nedostatkom razumijevanja uslijed raznolikosti kulturnih, nacionalnih, vjerskih, ekonomskih i političkih vrijednosti. Suvremenom se odgoju i obrazovanju postavlja zahtjev za pluralizmom, a obrazovanje određuje kao proces kojim se stvaraju uvjeti, norme i principi kao i potrebite kompetencije koje će dijalog među različitim kulturama učiniti mogućima. Interkulturalno¹ se obrazovanje određuje kao teorijski i praktični pristup usmjeren promicanju i razvoju interakcije među učenicima raznolikog podrijetla te znanju o različitim kulturnim, vjerskim i jezičnim tradicijama prisutnim u školama i društvima. Uključuje i vjerovanje kako smisleno susretanje i dijalog potiču međusobno razumijevanje, obogaćuju intelektualni i društveni život i bore se protiv predrasuda, ksenofobije i rasizma u svakodnevnom životu kao i u učionicama. Od interkulturalizma se u obrazovanju očekuje doprinos daljnjem razvitku demokracije, zaštiti ljudskih prava i temeljnih sloboda, boljem međusobnom razumijevanju i suradnji, slobodi, sigurnosti.

Razvoj je interkulturalnih kompetencija osjetljiv i cjeloživotni proces. Značajnu ulogu u tom procesu imaju dječji vrtići, škole i fakulteti koji odgajaju i obrazuju buduće odgojitelje i učitelje – glavne promicatelje, pokretače i medijatore u stjecanju interkulturalnih sadržaja i vrednota. Uloga odgojno-obrazovnih ustanova na svim razinama jest osvijestiti razlike i uvažavati te razlike te učiti djecu, učenike, roditelje i mlade toleranciji i životu u višekulturnom društvu. S osposobljavanjem za suživot u višekulturnom okruženju valja započeti već u dječjem vrtiću kada kod djece počinje proces socijalizacije, zatim u školi i na fakultetu te nastaviti tijekom cjeloživotnog obrazovanja. Ono je pretpostavka svih čimbenika te je potrebit suradnički odnos svih zainteresiranih: djece, roditelja, dječjeg vrtića, škola, sveučilišta, političkih vlasti na nižim i višim razinama, društvene zajednice, različitih udruga građana, jednom riječju cjelokupnog odgojno-obrazovnog sustava i svih institucija društva u cjelini. Odgovornost za uspješnost osposobljavanja za humane interkulturalne odnose i uspješan život u višekulturnom društvu ima sustav obrazovanja u cjelini, posebice sveučilišta, a unutar njih posebice fakulteti koji obrazuju buduće

¹ Prema jezičnim savjetima Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje odnosni pridjev **multikulturalni* koji se odnosi na više kultura ne pripada hrvatskomu standardnom jeziku. On je nepravilno tvoren od engleskoga pridjeva *multicultural*, a pravilan je standardnojezični lik toga pridjeva *multikulturalni*. Najbolje je upotrijebiti lik *višekulturalni*. Stoga je **pogrešno**: **multikulturalna sredina*, **multikulturalno društvo*, a **pravilno**: *multikulturalna sredina* ili još bolje *višekulturalna sredina*, *multikulturalno društvo* ili još bolje *višekulturalno društvo*. Isto bi bilo i za termin interkulturalno/interkulturalno. Međutim, s obzirom da je većina autora pedagoške struke koja zahtijeva uvriježene termine, u ovom Zborniku koristit će se sljedeći sporni i polemizirajući termini: multikulturalno, višekulturalno, ali multikulturalizam, interkulturalizam, interkulturalno.

odgojitelje i učitelje koji će profesionalno djelovati u odgojno-obrazovnoj ustanovi kao učećoj višekulturnoj zajednici.

Niska razina obrazovanja, jedan je od glavnih uzroka nepovoljnog i diskriminativnog položaja Roma u Republici Hrvatskoj i primaran razlog društvene isključenosti Roma. Nedostatak obrazovanja Romima otežava, odnosno, onemogućava jednakost mogućnosti-šansi, posebno na tržištu rada, a time i njihovo značajnije uključenje u društveni i ekonomski život. Nadalje, to ih u izvjesnom smislu objektivno predisponira za diskriminirajući tretman, čak i po pitanju pojedinih osnovnih ljudskih prava i sloboda. Ovo je posebno karakteristično za najmlađi i najranjiviji dio romske populacije – djecu i mlade, kojima je u velikoj mjeri otežan pristup ili ne koriste osnovno ljudsko pravo na obrazovanje. S obzirom na značaj obrazovanja za slobodu i razvoj pojedinaca i ljudskih grupa uopće, neophodno je nisku razinu obrazovanja romske zajednice rješavati od ranog i predškolskog odgoja. Shodno navedenom, važno je djelovanje školskog sustava u cjelini, a posebice visokoškolskih ustanova koje obrazuju buduće odgojitelje i učitelje.

Stoga je i Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku zajedno s partnerom, Udrugom romskog prijateljstva „Luna“ Beli Manastir, pokrenuo projekt pod nazivom „Unaprjeđenje položaja djece Roma u odgoju i obrazovanju u Baranji“ (RO-ufos-luna-MI) kako bi doprinio osvješćivanju važnosti stvaranja interkulturalnog ozračja u zajednici. Suradnici na projektu su Agencija za odgoj i obrazovanje – Podružnica Osijek, Osnovna škola „Dr. Franjo Tuđman“, Beli Manastir, Dječji vrtić „Cvrčak“, Beli Manastir, a provedbeno je tijelo Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih.

Projekt se provodio od kolovoza 2013. do veljače 2015. godine na području Baranje i Osijeka. Projekt je bio financiran iz IPA IV – Integracija skupina u nepovoljnom položaju u redoviti obrazovni sustav – Europeaid/131319/M/ACT/HR. Vrijednost je projekta bila 180.029,54€, od čega je Europska unija sufinancirala 144.599,73€, što predstavlja 80,32% ukupnih prihvatljivih troškova projekta. Ostatak je iznosa sufinancirao Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku.

Opći je cilj projekta bio promicanje jednakih mogućnosti i integracija romske djece u obrazovni sustav Republike Hrvatske. Tome se doprinosilo kroz integraciju romske djece predškolske i školske dobi u kraće obrazovne programe i aktivnosti te kroz izgradnju kompetencija odgojitelja, učitelja, ravnatelja, stručnih suradnika te studenata Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti za rad u višekulturnoj zajednici. Dugoročno, provedeni bi projekt trebao poboljšati osnovno obrazovanje romske djece, posebice kroz stavljanje naglaska na važnost njihove socijalizacije i integracije u ranom djetinjstvu.

Projektom se aktivnostima željelo poticati uključivanje romske djece u neformalne obrazovne aktivnosti koje pomažu u njihovoj socijalizaciji i stjecanju jezičnih kompetencija.

Projekt je uključivao sve dionike odgojno-obrazovnog procesa: djecu, roditelje, učitelje, stručne suradnike, stručne agencije i institucije, što je posebno bitno kod obrazovanja skupina u nepovoljnom položaju u višekulturnim zajednicama, a uspostava i djelotvornost ovog partnerstva bile su zalag uspjeha projekta. Stoga su sve projektne aktivnosti osmišljene na način da uspostavljaju i njeguju suradničke odnose. Projektom se aktivnostima željelo pomoći romskoj djeci u socijalizaciji i pripremi za školu u ustanovama ranog i predškolskog odgoja kako bi imali bolji početak u osnovnoškolskom obrazovanju jer integrirani predškolski odgoj i obrazovanje romske djece jamči bolji uspjeh u školi te osigurava bolju jezičnu pripremljenost za školu. Realiziranjem ovog projekta unaprijedilo se i osnovnoškolsko obrazovanje Roma, promovirao se kulturni identitet Roma, cjeloživotno su se obrazovali učitelji i odgojitelji, a studenti su osnažili svoje kompetencije za budući profesionalni rad kroz iskustveno učenje.

Upravo je i Konferencija „Položaj Roma u odgoju i obrazovanju“ mjesto stjecanja novih kompetencija, razmjene iskustava te stvaranja partnerskih odnosa kako bi se osigurao kontinuitet i interkulturalno ozračje.

Tijekom izlaganja radova, teorijskih analiza, rezultata istraživanja i primjera dobre prakse u konstruktivnoj raspravi donijeli su se vrijedni zaključci: školu valja shvaćati kao interkulturalnu zajednicu, a u okviru nje, naučiti učenike osnovnom umijeću uspješnog interkulturalizma: prvo slušati pa tek onda govoriti; zalagati se za utemeljenje različitih modela odgoja i obrazovanja za Rome, budući da se standardni modeli često pokazuju nedostatnima s obzirom na specifičnosti romske populacije; nakon provođenja projekata, valja ustrajati na osnaživanju interkulturalnih kompetencija, a posebice kompetencija za rad s romskom djecom; poraditi na informiranju romskih roditelja o pravima i pozitivnim mjerama za olakšanje participacije djece Roma u odgoju i obrazovanju; inzistirati na što većem obuhvatu romske djece u ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, prvog podsustava odgoja i obrazovanja; zalagati se za uvođenje romskog jezika, bajaškog dijalekta u osnovne i srednje škole, jer tim jezikom se služi dvije trećine Roma koji žive u Hrvatskoj; usustaviti daljnji rad na senzibilizaciji učitelja i njihovoj izobrazbi za rad s romskom djecom; intenziviranje uključenja Roma u udruge i ustanove koje će voditi k većem uključivanju romske djece u proces odgoja i obrazovanja; uključivanje što više djece Roma u poludnevni boravak u školi; vođenje trajne skrbi o obrazovanju Romkinja, kao jedne od osnovnih karika u lancu mogućnosti unaprjeđenja položaja Roma u odgoju i obrazovanju; ustrajavanje na važnosti humanističkog pristupa u obrazovanje kao temelja za suživot, snošljivost i toleranciju; uključivanje studenata u projekte i njihovo volontiranje u nastavnim i izvannastavnim aktivnostima; neuključenost Roma u odgojno-obrazovni sustav stvara začarani krug nemogućnosti pronalazjenja posla te se preporuča stipendiranje Roma i omogućavanje smještaja u učeničke domove; kako je glazba idealan medij za izgradnju mostova između različitih kultura i stjecanje tolerancije, preporuča se posvećenost glazbi kao mediju ne-

verbalne komunikacije koja olakšava interkulturalnu komunikaciju; potreba i važnost uključivanja roditelja u odgojno-obrazovni sustav i izvannastavne aktivnosti.

Navedeni zaključci upućuju na potrebu sustavnih, kontinuiranih i primjerenih programa i projekata koji će utemeljiti kvalitetan sustav odgoja i obrazovanja Roma u obrazovnom sustavu Republike Hrvatske te težiti k uključivanju roditelja u život i rad škole kao i šire društvene zajednice.

Promicanjem kulturnog identiteta Roma, osvješćivanjem potreba osjetljivih skupina te doprinosom smanjivanju marginalizacije i diskriminirajućih praksi prema Romima, omogućavanjem čestih kontakata i suradničkih odnosa između romskih i svih ostalih roditelja, djece i učitelja u različitim aktivnostima u školi i zajednici, bavio se Projekt RO-ufos-luna-MI. Praksa se pokazala kao važan čimbenik u provođenju tolerancije i izgradnji mostova između različitih kultura, te je potvrđena misao vodilja Projekta, o važnosti ŽIVJETI SA UMJESTO ŽIVJETI PORED.

Konferencija je bila izuzetno plodna i poticajna te je zaključeno da se upravo ovakvim malim koracima čini zapravo pravi odlučujući korak u pravcu unaprjeđenja položaja Roma u odgoju i obrazovanju. Općenito, ulaganje je u ljudski kapital jedan od najvažnijih temelja održivog razvoja ljudskih bića, individualni rast i razvoj kao i ljudsko društvo u cjelini. Stoga je održanje različitosti i globalna razmjena dobara jedan od najvećih izazova s kojima se čovječanstvo danas susreće, a čije rješenje velikim dijelom ovisi o načelima kojima se uređuju odnosi među pojedincima u društvu što se promicalo u okviru svih aktivnosti Projekta RO-ufos-luna-MI, a iskazano je i u okviru znanstvenih i stručnih radova Konferencije.

Uredništvo

PREFACE

The experience of encountering different cultures is often marked by a lack of understanding due to the diversity in cultural, ethnic, religious, economic and political values. Modern education must include pluralism and define education as a process, which creates the conditions, norms and principles as well as the necessary competencies which enable a dialogue between different cultures. Intercultural education is defined as a theoretical and practical approach focused on the promotion and development of interaction among school children of diverse backgrounds. It is also focused on the knowledge of different cultural, religious and linguistic traditions present in schools and societies. It also includes the belief that meaningful encounters and dialogues encourage mutual understanding, enrich the intellectual and social life, and fight against prejudice, xenophobia and racism in daily life and in the classroom. In education, interculturalism is expected to contribute to the further development of democracy, protection of human rights and fundamental freedoms, better mutual understanding and cooperation, and freedom and security.

The development of intercultural competencies is a sensitive and life-long process. Kindergartens, schools and faculties that educate future teachers and educators - the main promoters, drivers and mediators in the acquisition of intercultural contents and values - play an important role in this process. The role of educational institutions at all levels is to make learners aware of differences and have respect for the differences, and to teach children, students, parents and young people about tolerance and life in a multicultural society. The training for coexistence in multicultural environments should start as early as kindergarten, when children begin the process of socialization, and continued at school, at university and further on throughout life-long learning. It is a precondition of all factors and requires a collaborative relationship of all stakeholders: children, parents, kindergartens, schools, universities, governments at higher and lower levels of the community, various associations of citizens or - in a word - the entire educational system and all institutions of the society as a whole. Responsibility for the success of training for human intercultural relations and successful lives in a multicultural society lies with the education system as a whole, particularly universities, and within them, especially faculties that educate future teachers and educators who will act professionally in educational institutions as a learning multicultural community.

The low level of education is one of the main causes of the adverse and discriminatory position of the Roma minority in the Republic of Croatia and it is the primary cause of their social exclusion. Because of the lack of education, the Roma's access to equal opportunities, particularly in the labour market, is made difficult or even impossible and hence it considerably affects their involvement in social and economic life. Furthermore, this predisposes them, to a certain degree, to

discriminatory treatment, even in respect of their fundamental human rights and freedoms. This is especially true for the youngest and most vulnerable part of the Roma population - children and young people, whose access to education is made considerably difficult or who do not exercise their basic human right to education. Given the importance of education for the freedom and human development of individuals and groups in general, it is necessary to tackle the issue of the low level of education of the Roma community already from their early and preschool education. Consequently, the performance of the school system as a whole is important, and a particularly important role lies with higher education institutions that educate future teachers and educators.

Hence, the Faculty of Education in Osijek, together with its partner, the Association of Roma Friendship Luna from Beli Manastir, has launched a project titled „The Improvement of the Position of Roma Children in Education in Baranja Region“ (RO-ufos-luna-MI) in order to contribute to raising awareness of the importance of creating an intercultural atmosphere in the community. The associates on the project are the Osijek Branch Office of the Teacher Training Agency, the Dr Franjo Tuđman primary school, and Cvrčak nursery school from Beli Manastir. The contracting authority is the Agency for Vocational Education and Training and Adult Education.

The project has been carried out from August 2013 to February 2015 in the Baranja region and in Osijek. It is co-financed by IPA IV – the integration of disadvantaged groups in the regular education system – Europeaid/131319/M/ACT/HR. The total value of the project is €180,029.54, out of which €144,599.73 is co-financed by the EU, which represents 80.32% of the total eligible costs of the project. The Faculty for Education co-financed the remaining amount of funds.

The overall aim of this project is to promote equal opportunities and the integration of Roma children into education system of the Republic of Croatia. The project contributes to the realisation of this aim through the integration of Roma children into shorter educational programmes and activities and by building competencies of educators, teachers, headmasters, expert associates and the students of the Faculty of Education for the work in a multicultural community. In the long term, the project should improve the primary education of Roma children, in particular by emphasizing the importance of their socialisation and integration in early childhood. The project activities aim at the inclusion of Roma children in non-formal educational activities that help in their socialisation and in the acquisition of language competences.

The project involves all stakeholders in the education process: children, parents, teachers, expert associates, expert agencies and institutions, which is especially important for the education of disadvantaged groups in multicultural communities, and the establishment and effectiveness of this partnership is the token of the

project's success. Therefore, all project activities had been designed in a way to establish and nurture cooperative relations.

The aim of the project activities was to help Roma children with their socialisation and preparation for school in the early and pre-school institutions so that they would have a better 'kick off' in their primary education because integrated pre-school education of Roma children guarantees better achievements in school and ensures better language preparedness for schooling. Implementation of this project has also improved the primary education of Roma children, promoted the Roma's cultural identity, enabled life-long learning of the teachers and educators, and empowered the students' competences for future professional work through experiential learning.

Thus, The Position of Roma in Education Conference offers an opportunity to acquire new competencies, exchange experiences, and establish partnerships in order to ensure sustainability and intercultural atmosphere.

During the presentation of papers, theoretical analyses, research results and examples of good practice, in a constructive discussion, the following valuable conclusions were made: the school should be understood as an intercultural community, and within its framework, the students should learn the basic skills of successful interculturalism: first listen and then speak; advocate for the establishment of different education models for Roma, as the standard models often show insufficiencies due to the specific features of the Roma population; after the implementation of projects, the strengthening of intercultural competences should continue, in particular strengthening the competences to work with Roma children; to work on informing Roma parents about the rights and positive measures to facilitate the participation of Roma children in education; to insist on including a greater number of Roma children in early and pre-school education institutions, the first sub-system of education; to advocate the introduction of the Roma language, the Bayashi dialect in primary and secondary schools, since two-thirds of Roma living in Croatia speak that language; to systematize further work on the sensitization of teachers and their training to work with Roma children; to intensify the inclusion of Roma in associations and institutions that will lead to a greater inclusion of Roma children in the educational process; inclusion of as many Roma children in half-day stay in school as possible; to keep permanent attention to the education of Roma women, as one of the main links in the chain of possibilities to improve the situation of Roma in education; to persist on the importance of the humanistic approach in education as a foundation for coexistence and tolerance; to involve students in projects and volunteering in the school and extra-curricular activities; the lack of involvement of Roma in the educational system creates a vicious circle of impossibility of finding a job, thus it is recommended that Roma are provided with scholarships and accommodation in student dormitories or homes; that music is an ideal medium for building bridges between different cultures and the acquisition of tolerance, the recom-

mentation to encourage dedication to music as a medium of non-verbal communication that facilitates intercultural communication; and the need and the importance of involving parents in the educational system and extracurricular activities.

The mentioned conclusions indicate the need for systematic, continuous and appropriate programmes and projects that will establish a quality system of education for Roma in the Croatian education system and strive for the inclusion of the parents in school life and the work of the wider community.

The project RO-ufos-luna-MI dealt with the promotion of the cultural identity of Roma, raising awareness of the needs of vulnerable groups, and the contribution to the reduction of marginalization and discriminatory practices against Roma, and facilitating frequent contacts and cooperative relations between the Roma and all other parents, children and teachers in various activities in the school and community. The practice has proved to be an important factor in the implementation of tolerance and building bridges between different cultures. The guiding principle of the project has been confirmed: the importance of living with instead of living near.

The conference was very fruitful and stimulating with the conclusion that with such small steps we actually made a decisive step towards improving the position of Roma in education. Generally, investment in human capital is one of the most important foundations of the sustainable development of human beings, and their individual growth and development as well as investment in human society as a whole. Therefore, the sustaining of diversity and global exchange of goods represents one of the greatest challenges that humanity faces today, the solution of which depends largely on the principles governing the relationships between individuals in a society – what was promoted within the framework of all activities of the Project RO-ufos-luna-MI and presented in the context of scientific and professional papers of the conference.

Editorial Board

ZNANSTVENI RADOVI / SCIENTIFIC PAPERS

INTERKULTURALNI PRISTUP ODGOJU I OBRAZOVANJU PRIPADNIKA ROMSKE MANJINE

Vesna Bedeković

vesna.bedekovic@vsmti.hr

Visoka škola za menadžment u turizmu i informatici u Virovitici

Sažetak: Interkulturalizam, kao suvremeni koncept otvoren za stalna propitivanja i prilagodbe, svoju primjenu temelji na provedbi interkulturalnih načela i promicanju vrijednosti interkulturalizma u različitim područjima ljudskih djelatnosti, među kojima odgoj i obrazovanje imaju značajno mjesto. Škola, odnosno odgoj i obrazovanje, postaju interkulturalni medij u funkciji društvene i kulturne promocije većinskog stanovništva i pripadnika manjinskih skupina, pri čemu promišljanje interkulturalizma podrazumijeva otvorenost, razumijevanje i prihvaćanje drugih i drugačijih kultura, svjetonazora i stilova života te promicanje interkulturalne kompetentnosti kao osnove uspostavljanja interkulturalnog dijaloga među pripadnicima različitih kultura. U radu se analizira problematika interkulturalnog pristupa odgoju i obrazovanju pripadnika romske manjine, s naglaskom na promišljanje širokog konteksta interkulturalnosti unutar kojega se definiraju, poštuju i prihvaćaju sve različitosti u najraznovrsnijim pojavnim oblicima koji variraju s obzirom na specifičnosti društvene sredine. Komunikacija s učenicima romske manjine pritom zahtijeva svijest o različitim kulturnim perspektivama i spremnost na uočavanje, prepoznavanje, prihvaćanje i uvažavanje kulturnih različitosti, temeljenu na stečenoj interkulturalnoj kompetentnosti kao osnovnoj pretpostavci uspostavljanja interkulturalnog dijaloga i učinkovite interkulturalne komunikacije među svim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa.

Gljučne riječi: pripadnici romske manjine, kulturna različitost, interkulturalni odgoj i obrazovanje, interkulturalna kompetentnost, interkulturalni dijalog

1. Polazišta

Svijet novoga doba, obilježen globalizacijskim procesima, suočava se s ubrzanim protokom informacija, kapitala, usluga, proizvoda i ljudi, te novim društvenim, političkim, gospodarskim i kulturnim odnosima. Utjecaj drugih i drugačijih kultura na osobni život pojedinca u globalizacijskim uvjetima neminovno utječe na

transformaciju individualnog identiteta (Portera, 2008), što za posljedicu ima prevladavanje tradicionalne jednodimenzionalne usredotočenosti na nacionalnost, odnosno naciju – državu i otvaranje prostora novim – interkulturalnim identitetima koji pripadnicima različitih kultura, uz upoznavanje, priznavanje i prihvaćanje drugoga i „drugačijega“ omogućava zadržavanje i javno priznavanje različitih vidova individualnog kulturnog identiteta (Kymlicka, 2003). Kako bi se u procesu izgradnje interkulturalnog identiteta izbjeglo pojavljivanje identiteta otpora koji se manifestira u različitim oblicima ksenofobije, nacionalizma i vjerskog fundamentalizma (Castels, 2002), kulturne različitosti potrebno je promicati kao zajedničko bogatstvo i priliku za međusobno prožimanje i kulturno obogaćivanje, nasuprot kulturnoj dominaciji (Chomsky, 2004; 2008) koja nerijetko ima posljedicu pojavu etničkih, kulturnih, religijskih i svjetonazorskih konflikata.

Interakcija među pripadnicima različitih kultura, a među njima i romske, zbog sve veće međuovisnosti ljudi u današnjem globalnom društvu postala je stvarnost i nužnost svakodnevnog života, pri čemu bi neposredni susreti i kontakti između različitih kultura trebali rezultirati svjesnim prihvaćanjem identiteta „drugoga“ i razgrađivati stereotipe, predrasude, netoleranciju, stigmatizaciju i diskriminaciju među ljudima. Interkulturalizam kao koncept koji kulturu promatra kao otvorenu, dinamičnu i promjenjivu kategoriju polazi od interkulturalne ideje kao poveznice ljudi različitih etniciteta, nacionalnosti, kultura, religija, jezika i svjetonazora, a njegovi su ciljevi usmjereni na usvajanje osnovnih pojmova na području kulture, razumijevanje načina funkcioniranja kulturno-pluralnih zajednica kroz razumijevanje obilježja vlastite i drugih kultura, razumijevanje posljedica diskriminacije kulturno drugačijih, te poticanje nestereotipnog mišljenja, antipredrasudnih stavova, tolerancije i snošljivosti. U tom je smislu interkulturalnost potrebno promatrati u širokom kontekstu u kome se definiraju i poštuju sve različitosti u najraznovrsnijim pojavnim oblicima koji variraju s obzirom na specifičnosti društvene sredine (Bede-ković, 2013). Projekt interkulturalizma pritom je otvoren i podložan stalnim propitkivanjima i prilagodbama, a ostvarivanje kvalitetnog suživota u današnjem kulturno-pluralnom društvu potrebno je promišljati u kontekstu oblikovanja društvenoga ozračja u kome će se poticajnijem interkulturalnog dijaloga njegovati i vrednovati etnička, kulturna, jezična, religijska i svaka druga različitost.

Polazeći od realnosti da su današnje škole postale stjecištima različitih etniciteta, kultura, jezika, religija i svjetonazora u kojima se ostvaruju obrasci interkulturalnih odnosa (Bede-ković, 2007), suvremeno strukturirani školski kurikulumi sve naglašenije artikuliraju sadržaje, programe i specifične metode rada koje pred učitelje/nastavnike postavljaju nove zahtjeve za oblikovanje osobnog i profesionalnog stila života u kome će različitost doživljavati kao vrijednost, razvijajući onu razinu tolerancije koja će im omogućiti djelovanje usmjereno na promoviranje jednakih šansi za sve učenike, bez obzira na njihovu različitost. U tom je kontekstu potrebno promatrati i razvoj odnosa učitelja/nastavnika prema učenicima pripadnicima

romske manjine, kao i njihovu međusobnu interakciju, pri čemu stečena interkulturalna kompetentnost postaje ključnim čimbenikom njihove prilagodbe kulturno-pluralnoj perspektivi.

2. Razvoj koncepta interkulturalizma i implementacija interkulturalnog odgoja i obrazovanja prema „učenju življenja zajedno“

Društvene promjene s kojima su se sedamdesetih godina prošlog stoljeća susretale razvijene zapadnoeuropske zemlje uvjetovale su, između ostaloga, novo shvaćanje funkcija odgojno-obrazovnog sustava u pripremi mladih generacija za život u uvjetima novonastalih multikulturalnih zajednica. Ideja interkulturalizma u odgoju i obrazovanju u tim se okolnostima javlja kao rezultat potrebe da se multikulturalna društva uredi prema načelima kulturnog pluralizma, a interkulturalni se pristup kao dugoročni projekt poučavanja o ljudskim pravima i demokratskim vrijednostima počinje ugrađivati u obrazovne politike razvijenih zapadnoeuropskih zemalja, razvijajući se prvenstveno kao praktična reakcija nacionalnih obrazovnih sustava i nadnacionalnih tijela (Vijeća Europe i Europske komisije) na novonastale društvene okolnosti. Koncept interkulturalizma na europskom prostoru u tom je smislu promatran kao pokušaj da se politički izazov prenese na područje obrazovanja, a interkulturalni odgoj i obrazovanje shvaćen je kao „*oblik obrazovanja koji omogućuje djeci da se snađu u odnosima s drugim ljudima, da prošire raspon svojih referenci i dožive drugačija kulturna obilježja svojeg okružja*“ (Perotti, 1995:76), dok se osnovni pravci njegovoga kulturna razvoja, temeljem praćenja njegovih ključnih trendova od sedamdesetih godina 20. stoljeća do danas, mogu promatrati kroz tri osnovne razvojne faze (Hrvatić, 2007).

U prvoj razvojnoj fazi, koja obuhvaća razdoblje sedamdesetih i osamdesetih godina 20. stoljeća, nakon suočavanja s problemima školovanja kulturno drugačije djece doseljenika uvjetovanoga ekonomskim migracijama i useljničkim valom u zapadnoeuropske zemlje² interkulturalno se obrazovanje pojavilo kao posljedica potrebe obrazovanja djece migranata u razvijenim zapadnoeuropskim zemljama. Uz pokušaje pronalaženja primjerenih rješenja za njihovo obrazovanje uvođenjem „eksperimentalnih razreda“ i kompenzacijskih i integracijskih programa za djecu iz

² Ekonomske migracije sedamdesetih godina prošlog stoljeća poprimile su razmjere eksodusa naroda od oko 15 milijuna ljudi koji su iz tzv. „zemalja s ruba Europe“ (kao „gastarbajteri“) krenuli u gospodarski razvijene zapadnoeuropske zemlje. Unatoč teškom migrantskom životu, tendencija trajnog zadržavanja migranata utjecala je na činjenicu da različite kulturne, obrazovne, socijalne i društvene potrebe migranata više nije bilo moguće zaobilaziti niti ignorirati. Nastalu situaciju ilustrativno je opisao švicarski pisac Max Frisch rečenicom „*Zvana je radna snaga, a došli su ljudi*“, slikovito opisujući okolnosti u kojima se radala generacija *novih Europljana* (Previšić, 1987:305), vezane prvenstveno za školovanje djece migranata i njihovo uključivanje u obrazovne sustave zemalja doseljenja.

useljeničkih obitelji, Vijeće Europe počinje promovirati niz projekata u obrazovanju koji se smatraju interkulturalnima³ predstavljajući jedan od ključnih institucionalnih čimbenika oblikovanja interkulturalnog obrazovanja kao obrazovne politike.

Druga razvojna faza interkulturalnog odgoja i obrazovanja, koja obuhvaća razdoblje devedesetih godina 20. stoljeća, započinje sazrijevanjem ideje o interkulturalnom obrazovanju za sve učenike, bez obzira na njihovo podrijetlo. Osnovna težnja interkulturalnog odgoja i obrazovanja usmjerava se prema potvrđivanju izvornih kulturnih identiteta svih etničkih skupina koje žive u multikulturalnom okružju (Gajić, 2011), pri čemu se na jednoj strani podupiru školska postignuća učenika pripadnika manjinskih zajednica nakon političkih promjena u zemljama srednje i istočne Europe, dok se na drugoj strani svi učenici istovremeno (pripadnici manjinskih i pripadnici većinske zajednice) pripremaju za suživot u multikulturalnom društvu⁴. Pripadnicima manjinskih kultura pritom se osigurava pristup koji im uz integraciju u zajedničke društvene institucije omogućava zadržavanje i javno priznavanje različitih vidova njihovog kulturnog identiteta (Kymlicka, 2003; Mesić 2006), dvojezično obrazovanje i specifične metode poučavanja. Interkulturalni odgoj i obrazovanje svih učenika (bez obzira na manjinsko, odnosno većinsko podrijetlo) za suživot u multikulturalnom društvu usmjerava se prema osposobljavanju svih učenika za interkulturalnu komunikaciju, osnaživanje interkulturalne osjetljivosti i stjecanje interkulturalne kompetentnosti radi smanjivanja etnocentrizma, ksenofobije i diskriminacije u društvu.

Treća razvojna faza oblikovanja interkulturalnog odgoja i obrazovanja obuhvaća razdoblje ulaska u 21. stoljeće nakon 2000. godine, a promovira interkulturalno obrazovanje i „učenje življenja zajedno“ kroz pripremu djece, mladih i odraslih

³ 1970. godine Vijeće Europe na Konferenciji ministara potvrdilo je Prvu rezoluciju (br. 35) koja je sadržavala temeljne preporuke za obrazovanje djece migranata u Europi usmjerene na obrazovnu jednakost i ravnopravni pristup svim oblicima obrazovanja u zemljama doseljenja, omogućavanje nastave materinskog jezika i kulture za svu djecu migranata u korelaciji s redovitom nastavom na jeziku zemlje doseljenja, te na ostvarivanje stalne suradnje zemalja useljenja i iseljenja na području obrazovanja kao bilateralne sastavnice. Daljnje konferencije (1973. godine u Bernu, 1974. godine u Strasbourgu, 1975. godine u Stockholmu i 1976. godine u Oslu) raspravljale su o pitanjima školovanja djece migranata, kao i o mogućnostima održavanja veza sa zemljama porijekla, a 1983. godine na konferenciji u Dublinu donesena Rezolucija o školovanju djece migranata u kojoj je naglašena važnost interkulturalne dimenzije obrazovanja.

⁴ Usmjeravajući težište djelovanja istovremeno u dva pravca (na jednoj strani prema razvoju koncepta interkulturalnog obrazovanja za sve učenike, bez obzira na kulturno podrijetlo, a na drugoj strani prema rješavanju problematike kulturnih prava manjinskih zajednica), Vijeće Europe devedesetih godina 20. stoljeća, nakon političkih promjena u zemljama srednje i istočne Europe, posebnu pozornost posvećuje rješavanju problematike obrazovanja Roma i problematike jezika i kultura kojima prijeti iščezavanje. Među brojnim projektima koji se u to vrijeme provode pod okriljem Vijeća Europe ističu se projekti „Obrazovanje o europskom građanstvu“ i „Demokracija, ljudska prava, manjine: obrazovni i kulturni aspekti“ koji obuhvaćaju teme vezane za postupanje s raznolikošću u demokratskim društvima, obrazovna i kulturna prava manjina, te kulturnu koheziju (<http://www.mvep.hr/vanjska-politika/multilateralni-odnosi/vijece-europe-%28ve%29/aktivnosti-i-postignuca-vijeca-europe--brosura/obrazovanje/>. 29. 9. 2014.).

za zajednički suživot u multikulturalnim društvima širenjem dimenzije „učenja življenja zajedno“. Interkulturalni odgoj i obrazovanje u 21. stoljeću naglašava da upravo heterogenost modernih društava treba shvatiti kao šansu za učenje, dok se od interkulturalizma očekuje da olakša rješavanje odnosa i problema suživota među različitim etničkim, jezičnim, vjerskim i kulturnim skupinama kroz promicanje svijesti o vlastitom identitetu i „učenje življenja zajedno“.

Upravo različitosti, u današnje vrijeme službeno prepoznate kao šansa za učenje i međusobno bogaćenje, te osobni i društveni rast u zajednici sastavljenoj od ljudi različitih nacionalnih, etničkih, kulturnih i religioznih pozadina, djecu i mlade različitog podrijetla stavljaju u novi položaj u kome se prestaju doživljavati kao problem i potencijalni rizik, već suprotno, kao resurs, bogatstvo i šansa za uzajamno učenje, bogaćenje i osobni rast. U tom se smislu neka ranija shvaćanja interkulturalnog odgoja i obrazovanja, koja su imala kompenzatorne karakteristike, zamjenjuju novim obrazovnim strategijama (Portera, 2008) koje interkulturalni odgoj i obrazovanje čine nezaobilaznim čimbenikom u procesu međusobnog upoznavanja, razumijevanja i uspostavljanja pozitivnih odnosa među različitim kulturama. Pojam „interkulturalnoga“ pritom podrazumijeva odgoj i obrazovanje koje daje pravo na različitost, pridonosi ostvarivanju jednakih mogućnosti i priprema sve učenike (bez obzira na manjinsko, odnosno većinsko podrijetlo) za zajednički život u kulturno-pluralnom demokratskom društvu, a škola postaje interkulturalni medij u funkciji društvene i kulturne promocije i većinskog stanovništva i pripadnika manjinskih zajednica. Od škole se u tom smislu očekuje da osigura obrazovanje u kome će opći razvoj pojedinca, promatran iz europske perspektive, biti u funkciji stjecanja znanja, vještina i stavova potrebnih za suočavanje s izazovima suvremenog društva, pripreme za mobilnost i suživot u multikulturalnoj Europi (Bedeković, 2014), te u funkciji osposobljavanja mladih za očuvanje odrednica vlastitog identiteta i kulturnog nasljeđa, uz istovremeno prihvaćanje građanske odgovornosti za izgradnju europskog demokratskog društva.

Temeljna pitanja interkulturalnog odgoja i obrazovanja pritom proizlaze iz prihvaćenog odnosa i stava prema multikulturalnom društvu, a implementacija interkulturalnog odgoja i obrazovanja zahtijeva specifičan pristup sukonstrukciji interkulturalnog kurikulumu, pri čemu je osobitu pozornost potrebno posvetiti potrebi sustavnog osposobljavanja učenika za osjetljivost za druge, osjetljivost za temeljne vrijednosti demokratskog društva i izgradnju identiteta „građanina svijeta“. Interkulturalni kurikulum je u tom je smislu potrebno temeljiti na stečenim iskustvima učenika, njihovim znanjima, sposobnostima, vrijednostima i stavovima (Sablić, 2011), a posebnu pozornost potrebno je posvetiti kulturnoj, društvenoj, gospodarskoj i okolinskoj dimenziji⁵ kao komplementarnim dimenzijama interkulturalnog

⁵ *Kulturna dimenzija* interkulturalnoga kurikulumu podrazumijeva sposobnost interkulturalne komunikacije na lokalnoj, nacionalnoj i međunacionalnoj razini, *društvenu dimenziju* interkulturalnoga kurikulumu čini suodnos u procesu poštivanja ljudskih prava, individualne i društvene odgovornosti

kurikuluma, pri čemu koncepcija interkulturalnog odgoja i obrazovanja kao „učenja življenja zajedno“ podrazumijeva izgradnju interkulturalne školske zajednice kao novog stjecanja i stvaranja znanja, gdje škola prestaje biti samo mjesto stjecanja interkulturalnih spoznaja, već mjesto kontinuiranog učenja suživota, suradnje, tolerancije i ravnopravnosti u kome ravnopravno sudjeluju učenici, učitelji/nastavnici, roditelji i okružje (Hrvatić, 2014).

Implementacija interkulturalnog odgoja i obrazovanja stoga danas nužno zahtijeva i novu, promijenjenu ulogu učitelja/nastavnika koji u multikulturalnom okružju nije samo dobar poznavatelj drugih kultura i „brana“ prema nastajanju stereotipa, jednostranih stajališta i predrasuda, već suradnik i kreator novih odnosa prema stvarnom znanju i uspješnim interkulturalnim odnosima (Hrvatić, 2005; 2014), a njegova se nova uloga ogleda u osposobljavanju učenika za komunikaciju i prihvaćanje različitosti, kako bi se osjećali ravnopravnim članovima zajednice kojoj pripadaju. Proces transformacije učitelja/nastavnika pritom polazi od uloge medijatora-posrednika u prijenosu nacionalnih stereotipa, preko mentora kod prihvaćanja elemenata drugih kultura, do učitelja/nastavnika kao moderatora interkulturalnog odgoja i obrazovanja, dok se interkulturalna kompetencija učitelja/nastavnika smatra osnovnom pretpostavkom učinkovitosti (interkulturalnog) odgojno-obrazovnog procesa.

3. Interkulturalni pristup odgoju i obrazovanju pripadnika romske manjine u Hrvatskoj

Usljed stalnih migracija i transnacionalnog identiteta⁶ Romi čine specifičnu povijesnu manjinu kojoj se posebna pozornost poklanja u kontekstu punog uvažavanja manjinskih prava u svim aspektima, među kojima odgoj i obrazovanje zauzimaju značajno mjesto. Brojni (mahom palijativni, parcijalni i neuspješni) pokušaji rješavanja općeg problema Roma u zemljama Europske unije ukazuju na potrebu sveobuhvatnog pristupa čije će osnovno polazište i temeljni cilj djelovanja biti odgoj i obrazovanje. Prestrukturiranje socijalno-političkog i obrazovnog položaja Roma u Europi u tom kontekstu podrazumijeva integriranje jezika i kulture Roma kao

i socijalne pravde u kontekstu različitih funkcija obitelji, poticanja suradnje i sudjelovanja u javnom životu, *gospodarska dimenzija* interkulturalnoga kurikuluma podrazumijeva osposobljavanje učenika za različite radne uloge i odgovornu potrošnju, dok *okolinska dimenzija* interkulturalnoga kurikuluma pretpostavlja pripremu za donošenje strateških odluka prema održivom razvoju.

⁶ Uvriježena pomisao na spominjanje Roma, bez obzira na njihovu sve uobičajeniju sedentarnost, odsutnost je njihove trajnije vezanosti za određeno mjesto i prostor kao okvir socijalibiliteta. Turbulentna povijest na individualnoj, obiteljskoj i nacionalnoj razini utjecala je na njihovu društvenu marginalizaciju gotovo posvuda gdje su se tijekom raseljavanja dulje ili kraće zadržali (Štambuk, 2000.). Kao zaseban neteritorijalni selilački narod s vlastitom poviješću, tradicijskom kulturom i snažnom obiteljskom (plemenskom) povezanošću, njegujući nomadski stil života kao stanje duha (Hrvatić i Ivančić, 200.0), svojom vještinom preživljavanja „dan po dan“ Romi su se prilagodili okružju u kojemu žive, a njihova raspršenost i prisutnost u gotovo svim europskim zemljama čvrsto je utemeljena na dinamici njihove iznimne životne kulture (Posavec, 2000.).

dijela europskog nasljeđa u zajedničke mjere zemalja Europske unije za ostvarivanje zajedništva i europske dimenzije u obrazovanju, pri čemu odgoj i obrazovanje predstavlja mogući interkulturalni medij u funkciji društvene i kulturne promocije Roma.

Isticanje važnosti interkulturalnih sadržaja i interkulturalnog pristupa učenju od posebnog je značaja za transformaciju škole kao katalizatora procesa inkulturacije, adaptacije i integracije romskih učenika u društvo kao multikulturalnu sredinu, a prema oblikovanju škole kao interkulturalne zajednice u kojoj prevladava koncept „učenja življenja zajedno“ u kome ravnopravno sudjeluju učenici, učitelji, nastavnici, stručni suradnici, roditelji i okruženje. Interkulturalna zajednica kao zajednica koja znači suživot među ljudima temeljen na slobodi, uvažavanju, snošljivosti, jednakosti, pravdi, solidarnosti, odgovornosti, suradnji i participaciji kao normama koje dosljedno afirmiraju ljudska prava (Resman, 2006) podupire interkulturalni odgoj i obrazovanje koji promiče specifičan odnos pojedinca prema samome sebi, ali istovremeno i odnos prema drugima, nadahnut načelom prema kojemu se individualnost ostvaruje u kontekstu različitosti. U tom smislu ostvarivanje temeljnih zadataka interkulturalne zajednice prema Hrvatiću (2007, 51) pretpostavlja:

- slaganje i suradnju svih odgojnih čimbenika i kontinuitet u provođenju,
- omogućava svoj djeci snalaženje u odnosu s drugim ljudima, doživljaj i prožimanje vlastitih i drugačijih kulturnih obilježja,
- bolju socijalizaciju kroz suradničko učenje (u kojemu svaki član skupine aktivno sudjeluje u nastavi i individualno, u skladu sa svojim mogućnostima, aktivno doprinosi zajedničkom rezultatu)
- upoznavanje povijesti, tradicijskih i umjetničkih postignuća različitih kulturnih skupina, kroz povezanost i uzajamni odnos kultura u dodiru,
- poticanje bilingvalnih obrazovnih modela i stvaralaštvo na vlastitom (manjinskom) jeziku.

Ostvarujući navedene zadatke škola kao interkulturalna zajednica postaje mjesto kontinuiranoga učenja, suživota suradnje, tolerancije i ravnopravnosti, pri čemu interkulturalni pristup zahtijeva empatičnost, ali i mogućnost odmaka kako bi se stvari mogle promatrati objektivnije te na taj način oblikovati kulturu škole koja poštuje, cijeni i promiče kulturnu različitost. Značajan čimbenik uspješnog planiranja oblikovanja (interkulturalne) školske kulture dobra je komunikacija svih članova školske zajednice, pri čemu će većina pozitivnih promjena ovisiti dobroj volji i dobrovoljnim afirmativnim postupcima svih članova školske zajednice. Stoga je važno da svi uključeni dobiju priliku za uvažavanje njihovog mišljenja i stava, što čini vrijednu priliku za razvoj interkulturalnih znanja, sposobnosti i vještina neophodnih za ostvarivanje učinkovite interkulturalne komunikacije.

Jedan od osnovnih preduvjeta za djelovanje škole kao interkulturalne zajednice je interkulturalni kurikulum koji se temelji na specifičnim obilježjima škole, uče-

nika i cijele lokalne zajednice i podrazumijeva uključivanje posebitosti socijalne i kulturne sredine i manjina u sva područja rada škole, poglavito ona koja se odnose na određivanje temeljnih vrijednosti života među učenicima, sadržaje nastave, izvannastavne i izvanškolske aktivnosti te oblikovanje odnosa prema pripadnicima manjinskih zajednica (Sablić, 2014). U tom smislu (su)konstrukcija interkulturalnog kurikuluma podrazumijeva novi odnos prema znanju i shvaćanje učenja kao procesa suradničkog konstruiranja znanja svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa bez obzira na njihovo kulturno podrijetlo, pri čemu upravo kulturna različitost predstavlja jednu od glavnih uporišnih točaka (su)konstruiranja kurikuluma.

Jedna od temeljnih pretpostavki implementacije interkulturalnog pristupa odgoju i obrazovanju pripadnika romske manjine svakako je i izobrazba učitelja, nastavnika i stručnih suradnika za rad s učenicima pripadnicima romske manjine, koja bi trebala obuhvaćati stjecanje znanja u području upoznavanja romske kulture, jezika i umjetnosti, vještine izrade odgovarajućih didaktičkih materijala te sposobnosti uvođenja specifičnih sadržaja vezanih za romsku kulturu i suradnju s romskom obitelji radi podizanja razine očekivanja i postizanja obrazovnih postignuća učenika Roma. Značajan doprinos interkulturalnom pristupu odgoju i obrazovanju učenika pripadnika romske manjine u tom smislu čini svijest o potrebi oblikovanja nastavnih programa sadržajno obogaćenih elementima romske kulture, učenju romskog jezika i uvođenju različitih inovacijskih oblika učenja (primjerice kooperativnog/suradničkog učenja, aktivnog učenja i diskusije). U okviru interkulturalnog pristupa odgoju i obrazovanju Roma u Hrvatskoj su u razdoblju od 1994. do 2014. godine realizirana dva specifična oblika interkulturalne odgojne zajednice: Prva ljetna škola djece Roma u Hrvatskoj i Romska odgojna zajednica⁷ kao specifični odgojno-obrazovni modeli koji su na provedbenoj razini dali značajan doprinos koncipiranju interkulturalnog pristupa odgoju i obrazovanju pripadnika romske manjine u Hrvatskoj.

4. Prema konceptualizaciji odgoja i obrazovanja Roma u Hrvatskoj

Pitanje odgoja i obrazovanja Roma kao dio rješavanja opće problematike Roma u današnje se vrijeme nalazi u centru pozornosti značajnog broja javnih, stručnih i znanstvenih rasprava, bilo da je riječ o promišljanju osnovnih teorijskih postavki temeljenih na rezultatima znanstveno-istraživačkih projekata, promišljanju pristupa ustroju elemenata zasebnog školskog sustava ili pak o promišljanju realiza-

⁷ Prva ljetna škola djece Roma u Hrvatskoj održana je 1994. godine pod vodstvom prof. dr. sc. Nevena Hrvatića, a Romska odgojna zajednica kao specifičan oblik interkulturalne odgojne zajednice pod istim se vodstvom održava tijekom 1995., 1996., 1997., 2009., 2010., 2011., 2012. i 2014. godine. Opširnije o osnovnim značajkama, pristupu, organizacijskom obliku, tematskim sadržajima, aktivnostima i metodama u: Hrvatić, 2014, 71-77.

cije pojedinih specifičnih oblika odgoja i obrazovanja pripadnika romske manjine. Promišljanje ove problematike u kontekstu hrvatskog školskog sustava pretpostavlja istraživanje i oblikovanje interkulturalnog pristupa odgoju i obrazovanju pripadnika romske manjine te pokretanje i realizaciju aktivnosti usmjerenih prema konceptualizaciji hrvatskog modela odgoja i obrazovanja Roma⁸.

S obzirom da je nacionalna zajednica Roma u Hrvatskoj, unatoč marginalizaciji tijekom povijesti, čvrsto utkana u hrvatski korpus i predstavlja socijalno dinamičnu, respektabilnu zajednicu⁹ (Hrvatić, 2014), proces konceptualizacije odgoja i obrazovanja pripadnika romske manjine zahtijeva postupan, odmjeren, precizan i vremenski dimenzioniran i pedagoški kompetentan pristup koji treba istovremeno uvažiti zahtjeve okruženja (u okviru redovitog školskog sustava) i zahtjeve Roma, u pravcu konstrukcije integrativne škole, a ne mehaničke rekonstrukcije postojeće škole (Hrvatić, 2000). Proces strukturiranja specifičnih oblika i modela odgoja i obrazovanja pripadnika romske manjine, temeljen na rezultatima realiziranih znanstvenoistraživačkih projekata, programskim provjerama na konceptualnoj razini (interkulturalni pristup, romske škole uz karavane, specijalizirani razredi), kao i na užoj nastavnoj, didaktičkoj razini (metode i oblici rada), u praksi se nerijetko nalazi u procjepu između procesa segregacije i asimilacije Roma, pri čemu sami Romi teško prihvaćaju radikalna rješenja (Hrvatić, 2014). Tijekom samog procesa konceptualizacije ustroja odgoja i obrazovanja pripadnika romske manjine stoga je potrebno voditi računa o socio-gospodarskom, religijskom, regionalnom i lokalnom statusu i položaju Roma (i njihovih pojedinih skupina) u Hrvatskoj.

⁸ U okviru povećane brige za Rome u Hrvatskoj su u razdoblju od 1991. godine do danas doneseni Nacionalni program za Rome Vlade RH (2003. godine) i Akcijski plan desetljeća za Rome Vlade RH 2005.-2015. (2005. godine) kao strateški dokumenti za poboljšanje društvenog položaja Roma, dok se među istraživanjima koja su utjecala na stvaranje uvjeta i oblikovanje pretpostavki iniciranja interkulturalnog odgoja i obrazovanja pripadnika romske manjine u Hrvatskoj ističu istraživanja provedena u okviru znanstveno-istraživačkih projekata „Genealogija i transfer modela interkulturalizma“ (1991.-1995.), „Školski kurikulum i obilježja hrvatske nacionalne kulture“ (1996.-2002.), „Društveni i razvojni položaj Roma u Hrvatskoj“ (1998.-1999.), „Lokacije naseljene Romima - stanje i unapređenje razvoja naselja i aspiracije za oblike stanovanja“ (2004.-2005.), „Interkulturalni kurikulum i obrazovanje na manjinskim jezicima“ (2007.-2013.), „Interkulturalni odnosi i obrazovanje na manjinskim jezicima: Hrvatska-Srbija“ (2011.-2012.), „Interkulturalni pristup integraciji Roma: Hrvatska-Crna Gora“ (2013.-2014.), i „Interkulturalno obrazovanje i europske vrijednosti“ (2013.-2014.).

⁹ Pitanje identiteta Roma postavlja se još od vremena njihova dolaska u Europu u 12. stoljeću, pri čemu je na način njihove percepcije u značajnoj mjeri utjecala migracijama potencirana (pre)oblikovana struktura i dinamika romskog društveno-kulturnog modela iz kojeg se najčešće iščitava pripadnost određenoj etničkoj zajednici (Posavec, 2000.). Iako imaju pradomovinu Indiju i dio zajedničkih odrednica nacionalnog identiteta, Romi tijekom dijaspore nisu zadržali čvrste veze s matičnom zemljom, ali su očuvali kulturne posebnosti i specifičan način života. U tom se smislu romska transnacionalna zajednica može pojmovno odrediti kao nacija (*ethnic nation*) ili kao nacija bez države (*statelles nation*), (Hrvatić, 2000, 284. prema Riggs 1991, 456.), pri čemu u praksi nerijetko dolazi do različitog zakonskog tretiranja Roma, kao nacionalne manjine ili kao etničke skupine (Hrvatić, 2014, 26.).

Podemo li od činjenice da najveći broj pripadnika romske manjine u Hrvatskoj još uvijek živi na marginama društva¹⁰, pitanje učinkovitosti odgoja i obrazovanja pripadnika romske manjinske zajednice usko je povezano s potrebom poboljšanja njihovog sociogospodarskog statusa, kao i s potrebom poboljšanja njihovog općeg društvenog položaja uvažavajući etničko, religijsko i kulturno okružje u kome žive. U tom je smislu prilikom koncipiranja ustroja specifičnog sustava (interkulturalnog) odgoja i obrazovanja pripadnika romske manjine na svim razinama školskog sustava prema Hrvatiću (2014, 79) potrebno uvažavati nekoliko značajnih čimbenika:

- posebitosti romskog nacionalnog i kulturnog identiteta,
- teorijske okvire pojedinih aspekata pristupa odgoju i obrazovanju Roma u svijetu i u Hrvatskoj,
- stvaran broj, raspršenost i način života romskog stanovništva u Hrvatskoj,
- smjernice i modele europskih asocijacija (kao i nacionalne programe odgoja i obrazovanja Roma u svijetu), mogućnosti unutar zakonske regulative u Hrvatskoj, te iskustva ostalih nacionalnih manjina u Hrvatskoj,
- realne mogućnosti unutar postojećeg školskog sustava i organizacijskih oblika nastave na jeziku nacionalnih manjina
- interkulturalni pristup (na temelju rezultata istraživanja i provedenih pojedinih specifičnih školskih i nastavnih oblika za Rome).

Analiza navedenih činitelja upućuje na zaključak kako postojeći sustav odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj, iako (deklarativno) pruža jednake mogućnosti za sve učenike, bez obzira na njihovo podrijetlo i različitost, još uvijek nije dovoljno fleksibilan za specifične potrebe učenika pripadnika romske manjine. S obzirom na mali broj romske djece uključene u rani i predškolski odgoj, nepostojanje škola u kojima se nastava odvija i na romskom jeziku (dvojezična nastava i sadržaji

¹⁰ S obzirom na javnu (društvenu) i znanstvenu percepciju Roma kao marginalne zajednice, Šućur (2000, 216-222) višestruku marginaliziranost Roma prikazuje analizirajući ekonomsku, prostornu, društvenu, kulturnu i političku dimenziju njihove marginalizacije. Ključni indikator *ekonomske marginalizacije* je bavljenje Roma niskostatusnim zanimanjima bez važnijeg društvenog ugleda (tradicionalna romska zanimanja koja su pod utjecajem industrijalizacije nestala), uslijed čega se teško uključuju u formalne oblike zapošljavanja, što rezultira odsutnošću društvenog statusa Roma i usmjeravanjem prema korištenju socijalne pomoći ili prema ostvarivanju zarade u svojoj ekonomiji. *Prostorna marginalizacija* proizlazi iz naseljavanja Roma uglavnom u perifernim zonama gradskih ili seoskih naselja i nastajanja u objektima izgrađenima od priručnog materijala, koje je praćeno prostornom izoliranošću i perifernom segregacijom. Vrlo slab ili nikakav kontakt prostorno izoliranih Roma s domicilnom neromskom populacijom rezultira njihovom *društvenom marginalizacijom*, dok vrijednosni sustavi i specifičan način života manifestiran u vanjskom izgledu, stilu odijevanja i jeziku koji otežava kontakt s neromskom populacijom utječe na njihovu *kulturnu marginalizaciju* koja u konačnici postaje preprekom za participaciju Roma u dominantnoj kulturi. Opisane dimenzije u značajnoj mjeri utječu na *političku marginalizaciju* koja se ogleda u nedostatnoj političkoj zastupljenosti Roma u strukturama lokalne i centralne vlasti, što za posljedicu ima minornu participaciju romske manjinske zajednice u političkom životu.

vezani za kulturnu posebnost Roma), nisku prolaznost učenika Roma u osnovnoj školi, vrlo mali broj romskih učenika koji polaze srednje škole i gotovo neznatan broj Roma koji završavaju studije, kao i na činjenicu da u redovnom školskom sustavu gotovo da i nema učitelja/nastavnika koji poznaju romski jezik (ne postoje udžbenici i priručnici za nastavu na romskom jeziku, osim romske početnice na *romani chibu*), neupitno je postojanje prijekne potrebe za postupnim utemeljenjem različitih modela (interkulturalnog) odgoja i obrazovanja pripadnika romske manjinske zajednice na svim razinama školskog sustava, počev od predškolskog preko osnovnoškolskog i srednjoškolskog do visokoškolskog obrazovanja, ali i izobrazbe odraslih Roma)¹¹.

5. Zaključak

Učinkovitost procesa odgoja i obrazovanja pripadnika romske manjinske zajednice u Hrvatskoj u značajnoj je mjeri povezana s poboljšanjem njihovoga socio-gospodarskog položaja, potrebom integriranja u sve segmente hrvatskog društva, ali i nužnom potrebom očuvanja kulture, tradicije i stila života Roma. Potonje zahtijeva specifičan pristup pripadnicima romske manjine na svim razinama odgojno-obrazovnog sustava, s naglaskom na potrebu jačanja interkulturalnog dijaloga „učenjem življenja zajedno“ i stjecanje znanja, stavova i vještina temeljeno na načelima interkulturalizma. Interkulturalnost je u tom smislu potrebno promatrati u širokom kontekstu u kome se definiraju i poštuju sve različitosti čiji pojavnici variraju s obzirom na specifičnosti društvene sredine, pri čemu ne postoji „jedinstveni recept“ koji vrijedi jednako za sve, jednako za svakoga, jednako za svaku sredinu i jednako za svaku odgojno-obrazovnu instituciju.

Konkretno aktivnosti u području interkulturalnog odgoja i obrazovanja pripadnika romske manjine potrebno je usmjeriti prema ostvarivanju kvalitativnog pomaka u njihovoj socijalnoj integraciji, ali jednako tako i njihovoj kulturnoj autonomiji, uz uvažavanje dostignutih standarda u području interkulturalnog pristupa odgoju i obrazovanju ostalih manjinskih zajednica koje egzistiraju u Republici Hrvatskoj. Dosadašnji rezultati postignuti u području oblikovanja specifičnih pristupa interkulturalnom odgoju i obrazovanju pripadnika romske manjine obvezuju istovremeno i državne institucije i nacionalnu zajednicu Roma u Hrvatskoj na konstruktivnu suradnju, realnost u pristupu i dosljednost u provedbi specifičnih pristupa usmjerenih prema očuvanju nacionalnog identiteta Roma i ostvarivanju njihovih manjinskih prava, što bi u konačnici trebalo utjecati i na učinkovitost socijalne integracije i poboljšanje socio-gospodarskog statusa Roma u Republici Hrvatskoj.

¹¹ Opširnije o pristupu i mogućnostima ustrojavanja mogućih specifičnih tipova-modela ranog i predškolskog odgoja, osnovnog, srednjeg i visokog obrazovanja pripadnika romske manjine te izobrazbe odraslih Roma u: Hrvatić, 2014, 80-94.

6. Literatura

- Bedeković, V. (2014). Odgoj i obrazovanje za interkulturalnu kompetenciju u kontekstu europskih vrijednosti. U: Hrvatić, N. (ur.) *Interkulturalno obrazovanje i europske vrijednosti*. Zagreb-Virovitica: Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu, Visoka škola za menadžment u turizmu i informatici u Virovitici, 137-150.
- Bedeković, V. (2013). Interkulturalne kompetencije kao dio profesionalnih kompetencija nastavnika. U: Hrvatić, B., Klapan, A. (ur.) *Pedagogija i kultura: teorijsko metodološka određenja pedagogijske znanosti*. Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo, 81-89.
- Bedeković, V. (2007). Interkulturalne komponente interkulturalnog odgoja i obrazovanja pripadnika nacionalnih manjina. U: Previšić, V, Hrvatić, N., Šoljan, N., N. (ur.) *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo, 58-66.
- Castels, M. (2002). *Moć identiteta*. Zagreb: Golden marketing.
- Chomsky, N. (2008). *Intervencije*. Zagreb: Profil international.
- Chomsky, N. (2004). *Hegemonija ili opstanak: američke težnje za globalnom dominacijom*. Zagreb: Jesenski i Turk.
- Gajić, O. (2011). Interkulturalna dimenzija kurikulumu građanskog odgoja i demokratizacija obrazovanja. *Pedagogijska istraživanja* 8 (1): 103-116.
- Hrvatić, N. (2014). Novi put - Nevo drom - Nove kalja: interkulturalni pristup odgoju i obrazovanju Roma u Hrvatskoj. Zagreb-Pitomača: Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu, Općina Pitomača.
- Hrvatić, N. (2007). Interkulturalna pedagogija: nove paradigme. U: Previšić, V., Šoljan, N. N., Hrvatić, N. (ur.) *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo, 41-58.
- Hrvatić, N. (2005). Contemporary teaching: intercultural paradigms, U: Peko, A. (ur.) *Contemporary teaching*. Osijek: University Josip Juraj Strossmayer in Osijek, Faculty of philosophy in Osijek, 74-81.
- Hrvatić, N. (2000). Odgoj i izobrazba Roma u Hrvatskoj. *Društvena istraživanja*, 9, 2-3, 267-290.
- Hrvatić, N., Ivančić, S. (2000). Povijesno-socijalna obilježja Roma u Hrvatskoj. *Društvena istraživanja*, 9, 2-3, 251-266.
- Kymlicka, W. (2003). *Multikulturalno građanstvo*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- Mesić, M. (2006). *Multikulturalizam, društveni i teorijski izazovi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Perotti, A. (1995). *Pledoaje za interkulturalni odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Educa.
- Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: epistemological and semantic Aspects. *Intercultural education* 19 (6), 481-491.
- Posavec, K. (2000). Sociokulturalna obilježja i položaj Roma u Europi - od izгона do integracije. *Društvena istraživanja*, 9, 2-3, 229-250.

- Previšić, V. (1987). Interkulturalizam u odgoju europskih migranata. *Napredak*, vol. 42 (3): 304-313.
- Resman, M. (2006). Oblikovanje interkulturalne školske zajednice, U: Vrgoč, H. (ur.) *Europski izazov hrvatskom školstvu*. Zagreb: HPKZ, 19-42.
- Sablić, M. (2014). *Interkulturalizam u nastavi*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Sablić, M. (2011). Interkulturalni kurikulum - osvrti i perspektive. *Pedagoški istraživanja*. 8 (1): 125-138.
- Štambuk, M. (2000). Romi u društvenom prostoru Hrvatske. *Društvena istraživanja*, 9, 2-3, 197-210.
- Šućur, Z. (2000). Romi kao marginalna skupina. *Društvena istraživanja*, 9, 2-3, 211-227.

INTERCULTURAL APPROACH TO EDUCATION OF MEMBERS OF THE ROMA MINORITY

Vesna Bedeković

College of Management in Tourism and Information Technology
in Virovitica

! **Abstract:** *As a modern concept open to constant inquiry and adjustments, interculturalism bases its application on the implementation of intercultural principles and the promotion of values of interculturalism in various domains of human activity, among which nurture and education occupy a significant place. School, i.e., nurture and education, become an intercultural medium in the function of social and cultural promotion of the majority population and minority group members, whereby an excogitation of interculturalism implies openness, understanding, and acceptance of other and versatile cultures, world views and lifestyles, as well as the promotion of intercultural competence as a fundament for the establishment of an intercultural dialogue among the members of various cultures. The paper analyzes the problem of an intercultural approach to nurture and education of the Roma minority members, with an emphasis on the comprehension of an extensive context of interculturality wherein all differences in the most versatile phenomenal forms, varying with regard to a social environment specificities, are being defined, respected, and accepted. Thereby, communication with the Roma minority students requires an awareness about various cultural perspectives and a readiness to distinguish, recognize, accept and respect cultural diversities, based upon an acquired intercultural competence as a fundamental presupposition to establish an intercultural dialogue and an efficacious intercultural communication among all participants of a nurturing-educational process.*

! **Keywords:** Roma minority members, cultural diversity, intercultural nurturing and education, intercultural competence, intercultural dialogue

1. Starting points

The world of the new age, marked by the globalization processes, is facing a rapid flow of information, capital, services, products and people, as well as new social, political, economic and cultural relations. The impact of other and different

cultures in the personal life of an individual in a globalized environment inevitably affects the transformation of individual identity (Portera, 2008), which results in overcoming the traditional one-dimensional focus on the nationality or the nation - state and opening space for new intercultural identities that allows members of different cultures, along with the introduction, recognition and acceptance of others and those who are „different“, and the retention and public recognition of various aspects of individual cultural identity (Kymlicka, 2003). In order to avoid the occurrence of resistance identity that manifests itself in various forms of xenophobia, nationalism and religious fundamentalism (Castels, 2002.) in the process of creating intercultural identity, cultural diversity should be promoted as a common wealth and opportunity for interweaving and cultural enrichment, as opposed to cultural domination (Chomsky, 2004; 2008), which often results in the occurrence of ethnic, cultural, religious and worldview conflicts.

The interaction between members of different cultures, including the Roma, due to increasing interdependence of people in today's global society, has become a reality and a necessity of everyday life, where direct meetings and contacts between different cultures should result in the conscious acceptance of the identity of the „other“ and disintegrate stereotypes, prejudice, intolerance, stigma and discrimination among people. Interculturalism as a concept, which views culture as an open, dynamic and changing category, is based on the idea of intercultural links among people of different ethnicities, nationalities, cultures, religions, languages and worldviews. Its objectives are focused on acquiring basic concepts in the field of culture, understanding of how cultural and pluralistic communities function through understanding the characteristics of one's own and other cultures, understanding the consequences of discrimination of those who are culturally different, and encouraging non-stereotyped opinions, anti-prejudicial attitudes and tolerance. In that sense, interculturalism should be viewed in a broad context in which all diversities are defined and respected in all their numerous manifestations that vary due to specific features of a social environment (Bedeković, 2013). The project of interculturalism is open and subject to constant questioning and adjustments, and the realization of quality coexistence in today's cultural and pluralistic society should be regarded in the context of shaping a social environment, in which the encouragement of intercultural dialogue will nurture and value ethnic, cultural, linguistic, religious and any other diversity.

Starting from the reality that today's schools have become the meeting points of different ethnicities, cultures, languages, religions and worldviews in which patterns of intercultural relations are shaped (Bedeković, 2007), modern structured school curricula increasingly articulate contents, programmes and specific methods of work that place new requirements on teachers for shaping a personal and professional lifestyle in which diversity would be perceived as a value, and developing a level of tolerance that will enable them to act on the promotion of equal opportuni-

ties for all students, regardless of their differences. In this context it is necessary to observe the development of relations between teachers and students, members of Roma minority, as well as the interaction between them, whereby acquired intercultural competence becomes a key factor for their adaptation to cultural and pluralistic perspective.

2. The development of the concept of interculturalism and the implementation of intercultural education according to „Learning to live together“

Social changes which developed western European countries encountered in the 70s caused, among other things, a new understanding of the function of the educational system in the preparation of young generations to live in conditions of newly emerged multicultural communities. The idea of interculturalism in education under these circumstances occurred as a result of the need to shape multicultural societies according to the principles of cultural pluralism while the intercultural approach, as a long-term project of teaching about human rights and democratic values, began to be installed in the educational policies of developed western European countries, developed primarily by national educational systems and supranational organizations (the Council of Europe and the European Commission) as a practical response to new social circumstances. The concept of interculturalism in the European area in that sense was viewed as an attempt to transfer political challenge to the field of education and intercultural education was seen as a form of education that allows children to manage relationships with other people, to expand the range of their references and experience different cultural characteristics of their environment (Perotti, 1995: 76), while the main directions of its development can be observed through three basic developmental phases on the basis of monitoring its key trends from the 70s to the present day (Hrvatić, 2007).

In the first developmental phase, which covers the period of the 70s and the 80s, after facing problems of the education of culturally different children of immigrants conditioned by economic migrations and the immigration wave to western European countries, intercultural education emerged as a result of the educational needs of migrants' children in developed western European countries.¹² In addition,

¹² Economic migrations during the 70s turned into the exodus of around 15 million people from the so-called „countries from the edge of Europe“ (as „guest workers“) who set out to economically developed countries of Western Europe. Despite hard migrant lives, the tendency of permanent retention of migrants affected the fact that different cultural, educational and social needs of migrants could no longer be bypassed or ignored. The newly emerged situation was illustratively described by Swiss writer Max Frisch with the sentence „We wanted a labour force, but human beings came,“ vividly describing the circumstances in which a generation of *new Europeans* was born (Previšić, 1987: 305), primarily related to education of migrants' children and their inclusion in educational systems of countries of immigration.

to efforts to find appropriate solutions for their education by introducing „experimental classes“ and compensatory and integration programmes for children from immigrant families, the Council of Europe began to promote a series of projects in education that are considered to be intercultural,¹³ representing one of the key institutional factors for shaping intercultural education as an educational policy.

The second developmental phase of intercultural education, which covers the period of the 90s, begins with the maturing of the idea of intercultural education for all students, regardless of their origin. The basic tendency of intercultural education is directed towards confirmation of original cultural identities of all ethnic groups living in multicultural settings (Gajić, 2011), whereby on the one hand school achievements of students, members of minority communities, after political changes in the countries of Central and Eastern Europe are supported, while on the other hand all students (members of minority and majority communities) simultaneously prepare for coexistence in a multicultural society.¹⁴ In the process, members of minority cultures are provided access that, along with the integration into common social institutions, enables them to retain and publicly recognize various aspects of their cultural identity (Kymlicka, 2003; Mesić 2006), bilingual education and specific teaching methods. Intercultural education of all students (regardless of minority, i.e. majority origin) for coexistence in a multicultural society is directed towards training all students for intercultural communication, strengthening intercultural sensitivity and acquiring intercultural competence in order to reduce ethnocentrism, xenophobia and discrimination in society.

¹³ In 1970, the Council of Europe at the Conference of Ministers confirmed the First Resolution (No. 35) containing basic recommendations for the education of migrants' children in Europe focused on educational equality and equal access to all forms of education in the countries of immigration, enabling education in the mother tongue and culture for all migrants' children in correlation with regular education in the language of the country of immigration, and the exercise of permanent cooperation between countries of immigration and emigration in the field of education as a bilateral component. Further conferences (in 1973 in Bern, in 1974 in Strasbourg, in 1975 in Stockholm and in 1976 in Oslo) discussed the issues of the education of migrants' children and the possibilities of maintaining links with the countries of origin, while in 1983 at the conference in Dublin the Resolution on the education of migrants' children was adopted which emphasized the importance of the intercultural dimension of education.

¹⁴ Directing the focus of action simultaneously in two directions (on one side towards the development of the concept of intercultural education for all students, regardless of cultural background, and on the other towards solving the issue of cultural rights of minority communities), the Council of Europe, after political changes in countries of Central and Eastern Europe in the 90s, paid special attention to solving problems of Roma education and issues of languages and cultures threatened with extinction. Among the numerous projects carried out at that time under the auspices of the Council of Europe, highlighted are the projects „Training on European citizenship“ and „Democracy, human rights, minorities: educational and cultural aspects“ covering topics related to dealing with diversity in democratic societies, educational and cultural rights of minorities and cultural cohesion (<http://www.mvep.hr/vanjska-politika/multilateralni-odnosi/vijece-europe-%28ve%29/aktivnosti-i-postignuca-vijeca-europe--brosura/obrazovanje/>. 29 September, 2014).

The third developmental phase of creating intercultural education covers the period of the entry into the 21st century after 2000, and it promotes intercultural education and „learning to live together“ through preparation of children, youth and adults for coexistence in multicultural societies by expanding the dimension of „learning to live together.“ Intercultural education in the 21st century emphasizes that the heterogeneity of modern societies should be viewed as an opportunity for learning, while interculturalism is expected to facilitate the solution of relations and problems of coexistence among different ethnic, linguistic, religious and cultural groups through the promotion of awareness of their own identity and „learning to live together.“

It is precisely diversities that are today officially recognized as a chance for learning and mutual enrichment, as well as personal and social growth in a community comprised of people of different national, ethnic, cultural and religious backgrounds. Children and young people of different origins are placed in a new position in which they cease to be perceived as a problem and a potential risk, but on the contrary, as a resource, wealth and opportunity for mutual learning, enrichment and personal growth. In that sense, some previous understandings of intercultural education that had compensatory characteristics were replaced by new educational strategies (Portera, 2008) that make intercultural education an indispensable factor in the process of mutual introduction, understanding and establishment of positive relations between different cultures. The term „intercultural“ in the process implies education that provides the right to diversity, contributes to the achievement of equal opportunities and prepares all students (regardless of minority, i.e. majority origin) for coexistence in a cultural and pluralistic democratic society, while school becomes an intercultural medium with the function of social and cultural promotion of both the majority population and the members of minority communities. In this regard, school is expected to provide education in which the general development of an individual, observed from a European perspective, will be in the function of acquiring knowledge, skills and attitudes necessary to meet the challenges of modern society, preparing for mobility and coexistence in a multicultural Europe (Bedekević, 2014), and in the function of training the youth to preserve the determinants of their own identity and cultural heritage, while at the same time accepting civil responsibility for constructing a European democratic society.

The fundamental issues of intercultural education are derived from the accepted relationship and attitude towards a multicultural society, and the implementation of intercultural education requires a specific approach to joint drafting of intercultural curriculum, with special attention placed on the need for systematic training of students to be sensitive to others, sensitive to core values of democratic society and building the identity of „citizens of the world:“ intercultural curriculum in that sense should be based on the acquired experiences of students, their knowledge, skills, values and attitudes (Sablić, 2011), while special attention should be

paid to cultural, social, economic and environmental dimensions¹⁵ as complementary dimensions of intercultural curriculum, whereby the concept of intercultural education as „learning to live together“ implies the construction of intercultural school community as a new acquisition and the creation of knowledge, where school ceases to be just a place for acquiring intercultural knowledge, but the place of continuous learning about coexistence, cooperation, tolerance and equality, in which students, teachers, parents and the environment participate on equal footing (Hrvatić, 2014).

Therefore, the implementation of intercultural education today requires a new, changing role of teachers in a multicultural environment who are not just connoisseurs of other cultures and a „barrier“ to the emergence of stereotypes, one-sided views and prejudices, but associates and creators of new relations towards actual knowledge and successful intercultural relations (Hrvatić, 2005; 2014), and their new role is reflected in the training of students for communication and acceptance of differences, so that they would feel they are equal members in the community to which they belong. The transformation process of teachers starts from the role of mediators-intermediaries in the transmission of national stereotypes, through the role of mentors when accepting the elements of other cultures, to the role of teachers as moderators of intercultural education, while intercultural competence of teachers is considered to be the basic precondition for an efficient (intercultural) educational process.

3. An Intercultural Approach to the Education of the Roma Minority in Croatia

Due to constant migrations and a transnational identity,¹⁶ the Roma comprise a specific historical minority to which special attention is dedicated within a context

¹⁵ The *cultural dimension* of intercultural curriculum implies the ability of intercultural communication at the local, national and inter-ethnic level; the *social dimension* of intercultural curriculum comprises mutual relations in the process of respect for human rights, individual and social responsibility and social justice in the context of different functions of the family, encouraging cooperation and participation in public life; the *economic dimension* of intercultural curriculum implies training students for various jobs and responsible consumption, while the *environmental dimension* of intercultural curriculum implies preparation for strategic decision making towards sustainable development.

¹⁶ An inveterate idea when mentioning the Roma, irrespective of their sedentary lifestyle being increasingly evident, is the absence of their more durable connection to certain place or space as a sociability framework. A turbulent history on an individual, familial, and national level has influenced their societal marginalization almost everywhere where they have resided for longer or shorter during their diaspora (Štambuk, 2000). As a separate non-territorial nomadic folk with history, traditional culture, and a strong familial (tribal) interconnection of their own, by their dexterity to survive „day after day“ while nurturing a nomadic lifestyle as a spiritual state (Hrvatić & Ivančić, 2000), the Roma have adapted themselves to the environment they reside in, and their dispersion and presence in almost all European countries is firmly founded on the dynamics of their exceptional vital culture (Posavec, 2000).

of full respect of minority rights in all aspects, among which education occupies a significant position. Numerous (but mostly palliative, partial, and unsuccessful) attempts to solve the general problem of the Roma in the European Union countries signify the necessity for a more encompassing approach, whose main start point and the basic operational goal will be education. In that context, a restructuring of socio-political and educational position of the Roma in Europe implies an integration of the Roma languages and culture as a part of the European heritage in common measures of the European Union countries to realize togetherness and the European dimension in education, whereby education represents a possible intercultural medium in the function of the social and cultural promotion of the Roma.

An emphasis on the importance of intercultural contents and an intercultural approach to learning is of a special significance for the transformation of the school in the catalyst of an acculturation, adaptation, and integration process pertaining to the Roma students in society as a multicultural community, streamlined toward the school's transformation into an intercultural community with a prevailing „learning for coexistence“ concept, wherein the students, teachers, professional associates, parents and the environment participate equally. An intercultural community as a community denoting coexistence among the people based on liberty, respect, tolerance, equality, justice, solidarity, responsibility, collaboration and participation as the norms consistently affirming human rights (Resman, 2006) support an intercultural education promoting the specific relation of an individual to himself or herself and simultaneously toward others, inspired by a principle according to which individuality is realized in the context of diversity. In that sense, according to Hrvatić (2007, 51), the realization of basic tasks of an intercultural community implies the following:

- Consent and cooperation of all educational factors and an implemented continuity;
- Facilitates the orientation of all children with regard to other people and an experience of the proper and a permeation of other cultural features;
- A better socialization through collaborative learning (in which each group member actively participates in the teaching process and, pursuant to his or her abilities, actively individually contributes to a joint result);
- An introduction to the history, traditions, and artistic achievements of various cultural groups through a connection and mutual relations among adjacent cultures;
- A stimulus to the bilingual educational models and creation in mother tongue (minority language).

Realizing the aforementioned tasks, the school, as an intercultural community, becomes a place of continuous learning, collaboration, tolerance and equality, whereby an intercultural approach necessitates empathy, as well as the possibility to

step back as to observe the phenomena more objectively, thus formulating a school culture that respects, evaluates, and promotes cultural diversity. A significant factor in successful planning with regard to the formation of a (intercultural) school culture is good communication among all members of a school community, whereby the majority of positive changes will depend on goodwill and benevolent affirmative procedures of all school community members. Therefore, it is important that all the participants are provided with an opportunity to have their opinion and attitude respected, rendering a valuable chance for the development of intercultural knowledge, capacities, and skills needed for the realization of an efficacious intercultural communication.

One of the preconditions for an activity of a school as an intercultural community is an intercultural curriculum, based on the specific school, students, and the entire local community features, implying an incorporation of specificities of the social and cultural environments and minorities in all the aspects of school operation, especially those related to the determination of fundamental values of life among the students, teaching contents, extracurricular and out-of-school activities, and a formation of relationship to the members of minority groups (Sablić, 2014). In that sense, the (co)construction of an intercultural curriculum implies a new relation to knowledge and the comprehension of learning as a process of collaborative construction of knowledge of all the participants in an educational process in spite of their cultural background, whereby exactly cultural diversity may represent one of the basic pivotal points for curriculum (co)construction.

In any case, one of the basic presuppositions for the implementation of an intercultural approach to the education of the Roma minority members is the qualification of teachers and professional associates for their work with the students belonging to the Roma minority, which should imply an acquisition of knowledge in the field of an introduction to the Roma culture, language, and arts, their dexterity while devising the appropriate didactic materials, and a capacity to introduce specific contents related to the Roma culture and collaboration with the Roma families to elevate the expectancy level and the acquisition of educational achievements of the Roma students. In that sense, a significant contribution to an intercultural approach to the education of the students belonging to the Roma minority is comprised by an awareness about a necessity to formulate syllabi that are contextually supplemented by the Roma's cultural elements, the Roma's language acquisition, and an introduction of various innovative learning methods (e.g., cooperative learning, active learning, and discussion). Within an intercultural approach to the education of the Roma, two specific forms of an intercultural educational community have been realized in Croatia in the 1994 – 2014 period: the First Summer School of the Roma Children and the Roma Educational Community,¹⁷ as a specific educa-

¹⁷ The First Summer School of the Roma Children in Croatia was held in 1994 under the mentorship of Prof. Neven Hrvatić, Ph. D., and the Roma Educational Community, as a specific form of inter-

tive model that have significantly contributed to the concept of an intercultural approach to the education of the Roma minority members in Croatia on an implementable level.

4. Toward the Concept of Education of the Roma in Croatia

Nowadays, the issue of the Roma's education as a part of a solution to the general problematic of the Roma is centralized by a significant number of public, professional, and scientific debates, either as a contemplation on the basic theoretical hypotheses based on the results of scientific-research projects, a contemplation on an approach to the organization of elements of a separate school system, or as a contemplation on the realization of certain specific forms of education of the Roma minority members. In the context of the Croatian school system, the contemplations on this problematic implies the research and formulation of an intercultural approach to the education of the Roma minority members and the launch and realization of activities directed toward the conceptualization of a Croatian model of the Roma education.¹⁸

Bearing in mind the fact that the Roma national community is firmly interwoven in the Croatian corpus in spite of its marginalization throughout history, representing a socially dynamic, respectable community (Hrvatić, 2014),¹⁹ the process of

cultural educational community, and was held in 1995, 1996, 1997, 2009, 2010, 2011, 2012 and 2014 under the same mentorship. On basic characteristics, approach, organizational form, thematic contents and methods, see more in Hrvatić, 2014, pp. 71 – 77.

¹⁸ Within an increased case for the Roma, the National Program for the Roma by the Government of the Republic of Croatia (2003) and the Action Plan of a the Roma Decade 2005 – 2015 (2005) have been promulgated in Croatia in the period from 1991 up until now as the strategic documents for the improvement of the Roma's social position, while the research conducted within the scientific-research projects *Genealogy and Transfer of Interculturalism Model* (1991 - 1995), *School Curriculum and Characteristics of Croatian National Culture* (1996 – 2002), *Social and Developmental Position of The Roma in Croatia* (1998 – 1999), *Locations Populated by the The Roma—Status and the Improvement of Residential Area Development and Aspirations Toward Residential Forms* (2004 – 2005), *Intercultural Curriculum and Education in Minority Languages* (2007 – 2013), *Intercultural Relations and Education in Minority Languages: Croatia – Serbia* (2011 – 2012), *An Intercultural Approach to the Integration of The Roma: Croatia – Montenegro* (2013 – 2014) and *Intercultural Education and the European Values* (2013 – 2014) are emphasized among researchers that have influenced the creation of conditions and the formation of hypotheses to initiate intercultural education of the Roma minority members in Croatia.

¹⁹ The issue of the Roma's identity has been raised ever since their arrival to Europe in the 12th c., whereby the ways of their perception were significantly influenced by a migration potentiated (re)shaped structure and the dynamics of the Roma sociocultural model, wherefrom an affiliation with a certain ethnic community is most frequently perusable (Posavec, 2000). Although they have India as their primordial motherland and a part of their common national identity features, the Roma have not maintained stronger ties with their mother country during the diaspora, but they have preserved cultural specificities and a specific lifestyle. In that sense, the Roma transnational community

conceptualization pertaining to the education of the Roma minority members necessitates a gradual, moderate, precise and temporally dimensioned and pedagogically competent approach, which should simultaneously respect the environmental demands (within a regular school system) and the demands of the Roma, in the direction to construct an integrative school, not to mechanically reconstruct the existent one (Hrvatić, 2000). The process of structuring specific forms and models of the education of the Roma minority members, based on the results of scientific-research project realized, conceptual programmatic check-ups (an intercultural approach, the Roma schools along with the caravans, specialized classes), as well as on a narrower teaching and didactic tier (methods and *modus operandi*), frequently encounters a gap between the segregation process and the Roma assimilation in practice, whereby the Roma themselves accept the radical solutions difficultly (Hrvatić, 2014). Thus, it is necessary to take the socioeconomic, religious, regional, and local status and position of the Roma (and their individual groups) in Croatia into account during the very process of conceptualization related to an organization of education for the Roma minority members.

Should we start from the fact that the greatest number of the Roma minority members in Croatia still live on the margins of the society,²⁰ a question about the efficacy of the education of the Roma minority members is closely related to the necessity to ameliorate their socioeconomic status, as well as with the need to improve their general societal position while respecting the ethnic, religious, and cultural surroundings they live in. In that sense, according to Hrvatić (2014, 79), it is necessary to respect several important factors while conceptualizing the organization of a specific system of an (intercultural) education for the Roma minority members on all the levels of a school system:

may be notionally determined as an *ethnic nation* or as a *stateless nation* (Hrvatić, 2000, 284, as qtd. in Riggs, 1991, 456), whereby the Roma are frequently treated in various legislative practices, as a national minority or as an ethnic group (Hrvatić, 2014, 26).

²⁰ Concerning the public (societal) perception of the Roma as a marginal community, Šućur (2000, pp. 216 – 222) represents the multiple Roma's marginalization while analyzing the economic, spatial, societal, cultural and political dimension of their marginalization. A key indicator of an *economic marginalization* is the Roma's occupation with the low-status professions without more important social esteem (traditional Roma occupations that have disappeared under the influence of industrialization), wherefore they have been difficulty involved in formal employment forms, resulting in the absence of the Roma's social status and their orientation toward the usage of welfare benefits or toward their profits earned via grey economy. A *spatial marginalization* emanates from the Roma's residences mostly in the municipal or village peripheries and their abodes in the edifices erected out of provisional materials, accompanied by spatial isolation and peripheral segregation. A very poor or nonexistent contact of spatially isolated Roma with the domicile of the non-Roma population results in their *social marginalization*, whereas the systems of values and a specific lifestyle, manifested in their outlook, dressing code, and language that aggravate contacts with a non-Roma populace, influences their *cultural marginalization*, eventually being an obstacle to the Roma's participation in the dominant culture. The dimensions described significantly influence their *political marginalization*, reflected in an insufficient political representation of the Roma in the structures of local and central administration, resulting in a minor Roma minority participation in political life.

- The specificities of the national and cultural identity of the Roma;
- The theoretical frameworks of certain aspects of the approach to the education of the Roma in the world and in Croatia;
- The real number, dispersion, and way of life of the Roma population in Croatia;
- The guidelines and models of the European associations (as well as the national programs for Roma education in the world), possibilities within legal regulations in Croatia, and the experiences of other national minorities in Croatia;
- Realistic possibilities within the existent school system and organized forms of teaching in the national minority language;
- An intercultural approach (based upon results and the certain implemented specific schooling and teaching forms pertaining to the Roma).

An analysis of the aforementioned facts directs us the conclusion that the existing system of education in the Republic of Croatia is still insufficiently flexible for the specific needs of students affiliated with the Roma minority, although it (declaratively) provides for the possibilities of all students irrespective of their origin and diversity. With regard to a small number of the Roma children involved in early and preschool education, a nonexistence of schools wherein the teaching process is organized in the Roma language (bilingual education and contents related to the Roma's cultural specificities), a low pass rate of Roma students in elementary schools, a very low number of Roma students attending high schools, and an almost insignificant number of Roma graduating from universities, as well as a fact that in the regular school system the number of teachers cognizant of the Roma language is almost non-existent (the textbooks and handbooks in the Roma language are non-existent, with the exception of a primer in *romani chibu*), it is indubitable that the gradual establishment of different models for (intercultural) education for the Roma minority members on all the levels of the school system is a mere necessity, beginning with the preschool education and heading to elementary education, high school education, and higher education, and finally, including the adult Roma education as well.²¹

5. Towards conclusion

The effectiveness of the process of the education of the members of the Roma community in Croatia is to a large extent linked with the improvement of their

²¹ On an approach and the capabilities to organize possible specific models (types) of an early and preschool education, as well as the high school and higher education, for the members of the The Roma minority and The Roma adults, see in more detail in Hrvatić, 2014, pp. 80 – 94.

socio-economic position, the need to integrate them into all segments of Croatian society, but also with the need to preserve the Roma culture, tradition and lifestyle. The latter requires a specific approach to the Roma minority at all levels of the educational system, with an emphasis on the need to strengthen intercultural dialogue by „learning to live together“ and the acquisition of knowledge, attitudes and skills based on the principles of interculturalism. Interculturalism, in that sense, should be viewed in a broad context in which all differences are defined and respected, whose manifestations vary according to the specific features of the social environment, whereby there is no „single recipe“ that applies equally to all, equally for everyone, equally for each environment and equally for each educational institution.

Specific activities in the field of intercultural education of the Roma minority should be directed towards achieving a qualitative shift in their social integration, but also towards their cultural autonomy, while respecting the existing standards in the field of intercultural approaches to education of other minority communities that live in the Republic of Croatia. The results achieved so far in the field of modelling specific approaches to intercultural education of the Roma minority oblige both state institutions and the national community of Roma in Croatia to constructive cooperation, reality in the approach and consistency in the implementation of specific approaches aimed at preserving the national identity of the Roma and exercising their minority rights, which should ultimately affect the efficiency of social integration and improvement of socio-economic status of the Roma in the Republic of Croatia.

6. References

- Bedeković, V. (2014). Odgoj i obrazovanje za interkulturalnu kompetenciju u kontekstu europskih vrijednosti. In: Hrvatić, N. *Interkulturalno obrazovanje i europske vrijednosti*. Zagreb-Virovitica: Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu, Visoka škola za menadžment u turizmu i informatici u Virovitici, 137-150.
- Bedeković, V. (2013). Interkulturalne kompetencije kao dio profesionalnih kompetencija nastavnika. In: Hrvatić, B., Klapan, A. *Pedagogija i kultura: teorijsko metodološka određenja pedagoške znanosti*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, 81-89.
- Bedeković, V. (2007). Interkulturalne komponente interkulturalnog odgoja i obrazovanja pripadnika nacionalnih manjina. In: Previšić, V, Hrvatić, N., Šoljan, N., N. *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, 58-66.
- Castels, M. (2002). *Moć identiteta*. Zagreb: Golden marketing.
- Chomsky, N. (2008). *Intervencije*. Zagreb: Profil international.
- Chomsky, N. (2004). *Hegemonija ili opstanak: američke težnje za globalnom dominacijom*. Zagreb: Jesenski i Turk.

- Gajić, O. (2011). Interkulturalna dimenzija kurikuluma građanskog odgoja i demokratizacija obrazovanja. *Pedagogijska istraživanja* 8 (1): 103-116.
- Hrvatić, N. (2014). Novi put - Nevo drom - Nove kalja: interkulturalni pristup odgoju i obrazovanju Roma u Hrvatskoj. Zagreb-Pitomača: Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu, Općina Pitomača.
- Hrvatić, N. (2007). Interkulturalna pedagogija: nove paradigme. In: Previšić, V., Šoljan, N. N., Hrvatić, N. *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, 41-58.
- Hrvatić, N. (2005). Contemporary teaching: intercultural paradigms, In: Peko, A. (ed.) *Contemporary teaching*. Osijek: University Josip Juraj Strossmayer in Osijek, Faculty of philosophy in Osijek, 74-81.
- Hrvatić, N. (2000). Odgoj i izobrazba Roma u Hrvatskoj. *Društvena istraživanja*, 9, 2-3, 267-290.
- Hrvatić, N., Ivančić, S. (2000). Povijesno-socijalna obilježja Roma u Hrvatskoj. *Društvena istraživanja*, 9, 2-3, 251-266.
- Kymlicka, W. (2003). *Multikulturalno građanstvo*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- Mesić, M. (2006). *Multikulturalizam, društveni i teorijski izazovi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Perotti, A. (1995). *Pledoaje za interkulturalni odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Educa.
- Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: epistemological and semantic Aspects. *Intercultural education* 19 (6) pp 481-491.
- Posavec, K. (2000). Sociokulturna obilježja i položaj Roma u Europi - od izгона do integracije. *Društvena istraživanja*, 9, 2-3, 29-250.
- Previšić, V. (1987). Interkulturalizam u odgoju europskih migranata. *Napredak*, vol. 42 (3): 304-313.
- Resman, M. (2006). Oblikovanje interkulturalne školske zajednice, In: Vrgoč, H. *Europski izazov hrvatskom školstvu*. Zagreb: HPKZ, 19-42.
- Sablić, M. (2014). *Interkulturalizam u nastavi*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Sablić, M. (2011). Interkulturalni kurikulum - osvrti i perspektive. *Pedagogijska istraživanja*. 8 (1): 125-138.
- Štambuk, M. (2000). Romi u društvenom prostoru Hrvatske. *Društvena istraživanja*, 9, 2-3, 197-210.
- Šućur, Z. (2000). Romi kao marginalna skupina. *Društvena istraživanja*, 9, 2-3, 211-227.

DIJALOG - SREDSTVO ZA PREVLADAVANJE SEGREGACIJE

Christiane Seehausen
christiane@peace.no

Nansen centar za mir i dijalog, Lillehammer

- ! **Sažetak:** Nansen Centar za mir i dijalog ima dugogodišnje iskustvo u korištenju dijaloga u odvojenim društvima. Mi dijalog shvaćamo kao sastanak između ljudi sa svrhom učenja jedni od drugih. Slušanje, učenje, mijenjanje su elementi dijaloga. Aktivno slušanje, slušanje s punom pozornošću prema govorniku jedan je od glavnih preduvjeta dijaloga. Stvaranje je jednakosti među sudionicima presudno. Jednakost povećava osnaživanje onih koji se osjećaju potlačeno ili inferiorno. To također čini temelj za postavljanje dobrih pitanja. Multikulturno društvo u Norveškoj sastoji se od manjina iz 219 različitih zemalja i čini 13,1% norveškog stanovništva. Ta je raznolikost s jedne strane uzbudljiva, a s druge strane izazov. Zbog kulturnih i vjerskih razlika, predrasude, strah i neizvjesnost procvjetali su i, u jednoj mjeri, doveli do odvojenih životnih područja u nekim gradovima u Norveškoj. U tim je multikulturnim mjestima stupanj interakcije između manjina i većina često vrlo nizak i ograničen. Osim toga, manjine će se često naći u lošijim položajima, što potvrđuje da njihova iskustva nisu jednaka. Kako bi intervenirao u toj negativnoj situaciji i spriječio velike sukobe, Nansen Centar je koristio dijalog kao sredstvo za stvaranje kontakta, uzajamnog razumijevanja te iskustva jednakosti. U radu će se detaljno izložiti proces i rezultati rada s dijalozima u jednoj od više različitih kulturnih općina u Norveškoj.

Ključne riječi: !! dijalog, manjine, segregacija.

Ciljevi rada: premošćivanje segregacije kroz stvaranje interakcije na temelju jednakosti
povećanje razumijevanja kroz dijalog
razvoj novih mreža

Zadaci: izgradnja povjerenja i sigurnosti među sudionicima
poticanje suradnje unatoč razlikama
povećanje samopouzdanja i smanjivanje nesigurnosti

1. Uvod

Ovaj rad prikazuje praktična iskustva u korištenju dijaloga u više različitih kulturnih konteksta u Norveškoj. Rad se ne temelji na istraživanjima, ali se znanje temelji na iskustvu iz trogodišnjeg projekta iz jedne od više različitih kulturnih općina u Norveškoj.

2. Pozadina

Norveška je oduvijek bio multikulturno društvo s nacionalnim manjinama kao što su Sami i sa strancima, koji su bili regrutirani kao stručnjaci na različitim područjima. To su, na primjer, Nijemci, koji su u 11. stoljeću dominirali tržištem ribe i Nizozemci, Englezi i Škoti, koji su bili uključeni u razmjenu drva. Mnogo kasnije, 1970. godine, Norveška je počela ovisiti o američkim stručnjacima za razvoj naftne industrije.

Osim tih useljenika, stručnjaka iz raznih polja, Norveška je oduvijek imala radne imigracije iz susjednih zemalja poput Švedske i Finske, a kasnije iz Pakistana, bivše Jugoslavije i Turske. Osim imigranata radnika, Norveška je, kao humanitarna nacija od 1970., primila brojne izbjeglice koje su bježale od raznih sukoba ili sukobima zahvaćenih područja poput Somalije, Sudana, bivše Jugoslavije, Eritreje i Palestine, koje su samo neke od zemalja. Rezultat tih naselja je da je u 2014. godini, 14,1% stanovništva u Norveškoj imalo imigracijski status, predstavljajući 221 različitu zemlju. (SSB, 2013) Imigrantska je populacija smještena u cijeloj zemlji, ali većina je koncentrirana oko glavnog grada, Osla.

Općina Skedsmo jedna je od mjesta gdje su se mnogi doseljenici naselili. Skedsmo nudi pristupačne kuće i stanove te ima dobro organiziran sustav javnog prijevoza za Oslo, koji ljudima omogućuje pronalazak posla na velikom tržištu rada. Skedsmo ima ukupno oko 50 000 stanovnika, od čega u prosjeku 22% predstavlja skupine manjina iz 138 različitih zemalja. (SSB, 2013)

Taj iznos etničkih manjina stavlja Skedsmo na popis jedne od općina u Norveškoj s najvećim udjelom doseljenika. To znači da općina ima veliki potencijal za inovacijski razvoj, ali također ima i vrlo zahtjevan zadatak stvaranja inkluzivnog društva koje se temelji na jednakosti i poštivanju. Nansen Centar za mir i dijalog koristi se dijalogom u područjima zahvaćenim sukobima već oko 20 godina. Naš je rad započeo 90-ih godina, tijekom rata na Balkanu. U to je vrijeme motivacija bila spojiti pojedince sukobljenih strana i dati im prostor za razgovor o njihovoj situaciji. Rezultat rada bio je osnivanje 10 centara za dijalog na području bivše Jugoslavije. Ti su centri još uvijek u upotrebi, rade za inkluzivna društva te protiv etničke i religijske segregacije.

Otada je naš centar iskoristio ta iskustva i metode dijaloga u drugim područjima zahvaćenim sukobima poput Afganistana, Kurdistanu, Kenije i Somalije, gdje

su različiti razlozi doveli do segregacije i diskriminacije pojedinih skupina unutar tih zemalja. Glavni problem leži u tome što sukobi i ratovi stvaraju strah i mržnju prema „drugima“ i ti osjećaji onda često vode k procesu segregacije. Taj proces može poslužiti kao osnova za nove sukobe jer će ljudi koji žive razdvojeno razviti stereotipne percepcije i predrasude jedni o drugima.

Analizirajući multikulturno norveško društvo, naš je centar otkrio da smo suočeni s mnogim istim problemima kao i područja zahvaćena sukobima, u koja smo se upuštali s radom. Stvaranje stereotipa, rasno diskriminiranje i, u nekoj razini, odvojena životna područja također su prisutna i u najvećim gradovima Norveške. Razina sukoba i dalje je niska, no mnogi pripadnici manjina pate u tišini, dok se bore da ih se prihvati kao ravnopravne građane.

Rasprave se o imigraciji, integraciji i uključivanju često temelje na pretpostavci o „nama“ (Norvežani) i „njima“ (novim useljenicima), posebno onima koji dolaze iz područja izvan zapadne hemisfere. To „nama“ ukazuje na skup vrijednosti, normi i radnji za koje se pretpostavlja da neće biti dio „njihove kulture“ – na pretpostavci, koja bi mogla stvoriti ideju superiorne i inferiorne kulturne baštine. U vezi s tim, tu je nejasna i percepcija onoga što znači da biti Norvežaninom.

Dobro funkcionirajuće demokratsko društvo treba biti izgrađeno na jednakosti i poštivanju svih građana, bez obzira na vjersku i etničku pozadinu. Osjećaj tretiranja nekoga s poštovanjem i jednakošću subjektivan je. Zakoni i propisi mogu dati dojam da su očuvane jednakosti svih građana, ali svakodnevne interakcije pružaju višeslojnu sliku.

Izgradnja poštovanja i ravnopravnosti u zajednici zahtijeva dugoročne procese, u koje su uključene sve stranke i u kojima se sve stranke sluša. U tom procesu, dijalog može biti jedno od sredstava. Ovaj će članak dati uvod u korištenje dijaloga kao sredstva, na temelju iskustava iz općine Skedsmo tijekom posljednje tri godine.

3. Proces dijaloga

Dijalog je izraz koji se koristi u mnogim situacijama, a mnogi se razgovori smatraju dijalogom, iako se čine više kao rasprave. Dijalog i rasprava, drugim riječima, nisu isti pojmovi.

Pojam dijalog ima različite definicije, ovisno o kulturnim kontekstima u kojima se koristi. Riječ potječe od grčke riječi dialegomai, što znači razgovarati (DIA - kroz, logotipe - riječ, razum). U našoj zapadnoj tradiciji, dijalog potječe od Sokrata (479-399 prije Krista) i njegovog učenika Platona (427-347 prije Krista). To je bio način za stjecanje uvida u istinu, istinu koja je svojstvena svakom čovjeku, ali koju zaboravljamo kada se rodimo. Sokrat je vjerovao da je razgovor mogao osloboditi tu istinu. Primjer: Tijekom dijaloga, Sokrat i rob Menon razgovaraju o tome što je dobrota, može li se prepoznati, razvijati ili naučiti. Kako bi pokazao da prepozna-

vanje uključuje prizivanje znanje iz svijesti, znanja koja je postojala otkad smo se rodili, Sokrat počinje ispitivati roba o geometrijskom liku. On, kroz ispitivanje, potiče znanje iz robove svijesti, koje sam rob nije znao da posjeduje... tj. on je posjedovao to znanje, ali ga je zaboravio pri rođenju. Za Sokrata, učenje kroz pitanja i odgovore - kroz dijalog – postalo je sredstvo za prisjećanjem istine koju svi nosimo u sebi, ali u zaboravljenom obliku. To je kasnije dobilo naziv je nazvao primaljstvo (maieutics) jer podsjeća na način na koji primalja pomaže u rađanju nerođenog djeteta. (Eidsvåg, 2004) „Na samom početku postoji odnos“, Martin Buber napisao je u svom radu *Ja i Ti Sve je u stvarnom životu sastanak. Moramo se sastajati s drugima da bismo se pronašli. Samo gledajući druge vidimo sebe jer „nijedno oko ne može vidjeti samo sebe.“* (Buber, 1923)

S tom je rečenicom Martin Buber dotaknuo samu bit dijaloga. „Ostali“ su način gledanja i razumijevanja samoga sebe. No, taj odnos ne mora nužno značiti da ćemo naći istine o kojima je Sokrat govorio, jer je istina složen pojam i ovisi o percepciji.

„Ne kritizirajte nekoga prije nego što ste dva dana hodali u njegovim cipelama“, navodi staru indijansku poslovicu. Nakon dva dana, naše se shvaćanje može promijeniti.

„Dakle, naše razumijevanje istine uključuje interpretaciju u svom temelju. Odgovori koje dobivamo ovise o pitanjima koja postavljamo. Stvarnost nastaje kroz kulturne naočale pomoću kojih gledamo. U isto vrijeme ne gledamo izvana. Mi smo dio stvarnosti koju moramo tumačiti, i živimo s impliciranim razumijevanjem svijeta i toga kakvi su ljudi. „Istina“ se pojavljuje kroz kontinuirani dijalog sa svijetom koji nas okružuje i koji želimo shvatiti i razumjeti.“ (Eidsvåg, 2004)

Dijalog pretpostavlja da svako ljudsko biće sumnja da ne razumije cijelu sliku. Ta je sumnja korisna u smislu da mi daje skromni pristup mojim vlastitim vrijednostima i normama i vrijednostima i normama drugih. Ona daje uvid u ono što znači biti jednim dijelom jedne kulture među nekoliko njih. To će me razumijevanje motivirati da strpljivo nastojim bolje razumjeti druge. To ne znači da trebam odustatati od onoga što smatram istinitim i ispravnim, osim ako imam jake razloge za to.

Dijalog zahtijeva neke preduvjete. Prvo, dijalog mora biti u javnom okruženju. To znači da svi koji su uključeni u dijalogu imaju pravo sudjelovati u uspostavljanju norme i propise oko ovog dijaloga. Drugo - jednakost. Razlike u statusu, uvjerenjima i obrazovanju drugih nevažne su za dijalog. Ono što je važno jest sposobnost slušanja i postavljanja relevantnih pitanja, a ne osoba koja ih postavlja. Treći je preduvjet da svi sudionici trebaju biti spremni dopustiti si da ih argumenti drugih uvjere.

4. Općina Skedsmo

Kao što je već spomenuto, Skedsmo je jedna od općina u Norveškoj s najvišim postotkom imigranata. Također je jedna od najbrže rastućih općina u Norveškoj, a oko 60% došljaka ima raznoliku pozadinu. Takvo stanje Skedsmu daje priliku koristiti pozitivni potencijal heterogenog društva, a u isto vrijeme sprječava segregaciju i rasne diskriminacije. Ako uspije, općina će dobiti veliku priliku za razvoj jedne inovativne i raznolike zajednice koja će se temeljiti na jednakosti i poštivanju različitosti.

U Skedsmu, kao i u drugim norveškim općinama, postoji mnogo volonterskih organizacija. Neke od njih organiziraju sportske aktivnosti za djecu i mlade, druge organiziraju sastanke na kojima se izrađuju razne rukotvorine ili prikupljaju njihove nacionalne skupine za kulturne aktivnosti. Te su organizacije važne za stvaranje društvenih aktivnosti i mogu biti izvrsno mjesto susreta za raznolike populacije. No, nažalost, to se ne događa. Većina je dobrovoljnih organizacija etnički homogena, i koristi svoja okupljanja za aktivnosti za vlastitu nacionalnu ili vjersku skupinu. Za neke od organizacija ove vrste razdvajanja nisu bila namjerna, dok druge - osobito organizacije imigranata - koriste svoje susrete za održavanje svog jezika, kulture i religije, što je i razumljivo. Bez sumnje, čvrsto je ukorijenjen identitet temelj za interakciju s novim kulturama, jezicima i uvjerenjima, dok aktivnosti zajedno s većinom stanovništva daju potrebna znanja za razumijevanje društva u cjelini.

Članovi većinskog stanovništva često se doživljavaju poznavateljima društva, smatrajući se trenerima ili čarobnjacima za pridošlice ili kao nekoga tko želi zaštititi ono što oni smatraju norveškim. Oni često negiraju činjenicu da se društvo dramatično promijenilo. Prepoznavanje tih dramatičnih promjena zahtijeva novi način razmišljanja i ponašanja. U mnogim etničkim norveškim domovima u Skedsmu, osobito domovima srednje i više klase, koji imaju financijsku mogućnosti za život u područjima s malo etničke raznolikosti (koja su često najskuplja područja), postoji i razumijevanje da multikulturno društvo funkcionira dovoljno dobro, na temelju njihovih iskustava u kontaktu s manjinama kao što su obrtnici, čistači, trgovci i radnici u restoranima.

S druge strane, manjinska je populacija vrlo složena i razlikuje se u mnogočemu. U biti, imate drugu generaciju imigranata, koji su rođeni ovdje i sebe smatraju Norvežanima, ali bi mogli imati problema s tim da ih se prihvati kao Norvežane zbog boje njihove kože ili njihove vjerske pripadnosti. Drugi su nove pridošlice koje se bore s jezikom i kulturom. Postoje i radni imigranti iz raznih zemalja, koji su često visoko obrazovani. Unatoč tome što imaju posao i prihode i uhodani su u društvo, oni su i dalje otuđeni zbog kulturnih razlika i jezika. Posljednja su skupina izbjeglice. Neki od njih imaju vrlo nisku razinu obrazovanja, drugi su dobro obrazovani, ali se susreću s velikim izazovom kada u Norveškoj pokušavaju dobiti priznanje za svoje obrazovanje. Mnogi od njih moraju početi od nule, što je prilično de-

motivirajuće za osobe u svojim tridesetim ili četrdesetim. Osim toga, oni često imaju više zdravstvenih problema. Većina njih ima cilj voditi dobar život u Norveškoj, biti poštovan unatoč svojim razlikama. Manjinske skupine vode drukčije živote, ali unatoč tome, mnogi su doživjeli da ih se ne tretira s jednakošću u interakciji s većinskim stanovništvom. Ta iskustva utječu njihovo percipiranje društva i može utjecati na njihovu motivaciju da budu dio nje. Proces dijaloga u Skedsmu počeo je kroz kontakt s jednom savjetnicom za kulturnu sekciju u upravi. Dugi je niz godina pratila rad dobrotvornih organizacija u Skedsmu i uočila da postoji vrlo malo interakcije među iseljenicima i tradicionalnim norveškim organizacijama. Brinula se da ta situacija jača segregaciju u općini, a tražila je sredstvo za sprječavanje tog razvoja. Kroz financiranje Direktorata za integraciju i raznolikosti, općina Skedsmo u suradnji s Nansen centrom za mir i dijalog, započela je sa Skedsmo dijalogom, forumom za 30 žena koje predstavljaju različite volonterske organizacije. Oko 65% ispitanika imalo je neko drugo etnički podrijetlo, a njihova se dob kretala od 30 do 68 godina.

5. Proces dijaloga

Prvi je korak u tom procesu bio prikupljanje 30 žena s različitim pozadinama, vjerovanjima, iskustvima i statusima. To je bilo moguće samo zbog naše ključne osobe, savjetnice iz kulturnog sektora. Imati ključnu osobu, u koju je lokalna zajednica imala puno povjerenje, važan je početak za proces dijaloga. Naša je ključna osoba dugo godina radila za lokalnu zajednicu. Ona je, kao što je spomenuto, dio kulturnog sektora i Skedsma, a jedan od njezinih glavnih zadataka je u svim tim godinama bio praćenje dobrovoljnog sektora u općini. Mnogo je imigracijskih organizacija došlo u kontakt s njom zbog njezinog poznavanja norveških zakona i regulacija koji su bili potrebi za organizaciju života. Posebno su mnogi od iseljenika bili u čestom kontaktu s njom zbog njenog znanja norveških pravila i zakona potrebnih za organizacijskog života. Takva usluga stvara povjerenje, iako suradnja nije uvijek prošla bez sukoba. Kroz tu je suradnju naša ključna osoba postala važan dio mreže, koja joj omogućuje identificiranje sudionika motiviranih i zainteresiranih za dijalog. Sudionici su došli jer su se osjećali sigurno u interakciji s ključnom osobom. Drugi je korak bio pronaći siguran i neutralan prostor za provođenje dijaloga. U našem slučaju, odabrali smo sobu u Gradskoj vijećnici. Gradska je vijećnica otvoreno mjesto za sve stanovnike i zato smo smatrali da je to najneutralniji prostor u općini. Osim samog fizičkog prostora, važno je pripremiti i okruženje koje ljude potiče na razgovor i komunikaciju. Grupi smo ponudili *fini*, što je postala tradicija koje smo se držali sljedeće dvije godine. Hrana je univerzalna potreba i to stvara atmosferu blagostanja i dobrote. Žene su počele same pripremati hranu kako je vrijeme prolazilo. Priznanje njihovog truda ojačalo je njihovo samopouzdanje. Osim toga, iskoristili smo i vrijeme da se međusobno upoznamo, kroz proces u

kojemu je svaki sudionik dobio vremena za predstavljanje sebe i svoje organizacije. Samo smo za taj proces iskoristili do nekoliko sastanaka.

Dijalog je zajednički projekt i ne može sadržavati nikakve skrivene namjere. Svi uključeni moraju biti pozvani na sudjelovanje u odlučivanju cilja, teme, metode rada i rasporeda. To stvara osjećaj sigurnosti i pruža vlasništvo nad projektom. Pokušaji manipulacije potkopavaju svaki osjećaj povjerenja i djeluju razarajuće na bilo koji dijalog. Sudionici u procesu Skedsmo dijaloga iskoristili su vrijeme za upoznavanje te su razgovarali i pregovarali o tome kako žele razviti proces. Na primjer, jesu li morali pronaći zanimljive teme za razgovor. Nekoliko je sudionika željelo pozvati stručnjake koji bi im održali uvod u razgovor, ali su kroz zajednički proces odlučili temeljiti dijaloge na predstavljanju vlastitog znanja i iskustva. Ta je odluka bila vrlo važna za razvoj procesa grupe, jer je svaki sudionik morao izabrati partnera, s kojim nikada prije nisu radili, za pripremanje prezentacija. Za nekoliko je stanovnika to bilo posve novo iskustvo, posebno za neke predstavnike nacionalnih manjina, koji su prethodno sjedili u skupini s ljudima iz većinskog stanovništva.

Treći je korak u dijalogu bio osigurati jednakost svih sudionika. Nijedan dobar dijalog ne može se odviti između gospodara i roba, ako gospodar inzistira na tome da bude i rob, prihvati biti robom. U slučaju većih razlika između razine obrazovanja sudionika, razine znanja i statusa, ljudska se jednakost mora uspostaviti kroz obraćanje svakom sudioniku otvoreno i sa zanimanjem. Dajući pažnju tome, bez obzira na status, poziciju ili razinu obrazovanja, stvara se osjećaj jednakosti. Interakcija na temelju jednakosti savršen je temelj za izgradnju povjerenja. Povjerenje i jednakost su međusobno povezani. Povjerenje je nešto što se može širiti u skupini. Voditelj je imao povjerenje u sudionike, priznao ih na način da im je pridao pažnju i slušao ih, a to je ponašanje utjecalo na ostatak grupe. Kada je povjerenje prvi put bilo uspostavljeno kroz pažnju i slušanje, svaki je sudionik otkrio sličnosti u međusobnim životima, poput svakodnevne borbe s tinejdžerim ili poteškoćama u kombiniranju poslovnih i obiteljskih obveza. To je otvorilo „vrata“ za viđenje drugih iz različitih perspektiva - ne samo kao nekoga tko je različit, već više kao nekoga tko je jednak, s univerzalnim skupom emocija i potreba, između ostalih potreba da ih se jednako tretira. Razumijevanje da su naše potrebe i emocije univerzalne korak je koji je potaknuo sudionike da se prema drugima odnose s jednakošću.

Četvrti je korak bio utvrditi volju i sposobnost slušanja. Ako nitko ne sluša, ništa što je rečeno neće imati vrijednost i korist. Biti ignoriran uvijek pruža osjećaj boli i poniženja. Dijalog zahtijeva slušanje s empatijom, da bismo mogli razumjeti druge. Slušanje ne znači samo čuti riječi koje drugi govore, već znači i prepoznati privremeno, neizvjesno i nedovršeno. Aktivno je slušanje izazov za sudionike u dijalogu Skedsmo. Dobar se slušatelj mora boriti s nepažnjom, nestrpljivošću i egocentričnošću – što je težak zadatak u svijetu gdje je takvo ponašanje uvriježeno. Aktivno slušanje podrazumijeva postavljanje dobrih pitanja. Dobra nas pitanja usmjeravaju prema nečemu što ne znamo, ali bismo željeli znati, nečemu što treba

znati. Iskreno pitanje „*Kakav je život stranca u Norveškoj?*“ može biti polazna točka za novo i izmijenjeno razumijevanje. Pričanje je važno, ali raditi stvari zajedno više jača veze. Sudionici Skedsmo dijaloga morali su pripremiti zajednička predavanja i prezentacije; planirali su i organizirati događaje poput proslave 8. ožujka i drugih kulturnih aktivnosti. Manjine i većina radile su zajedno za zajedničke ciljeve, što je nekima bilo potpuno novo iskustvo.

Peti je korak u tom procesu dijaloga bio osiguravanje održivosti. Pokretanje je takvog procesa obvezujuće. Organizator i voditelji moraju pripremiti teren za nastavak procesa. To je učinjeno uključivanjem sudionika od prvog trenutka, tako da su osjećali odgovornost za grupe, a i za utjecaj koji će rad imati u zajednici. Postupci održivosti trebaju biti usidreni u pravnim tijelima i organizacijama. U našem su slučaju i administrativna i politička uprava iz općine osigurala sredstva i strukturu za daljnje postupke.

6. Postignuća

U našim procesima dijaloga pokušali smo pokriti četiri razine postignuća. Na tim će se razinama raditi u isto vrijeme. Koristit će se ove razine kako bi se objasnili naše rezultate u dijalogu Skedsmo.

Prva je razina razina pojedinca. Njezin je cilj preobraziti pojedinca da:

- pomaže drugim pojedincima rasti i razvijati svoju samosvijest;
- obrazuju pojedince za proširivanje svoje vještine i znanja;
- napravi izričite i provjerene pretpostavke, stavove i umne modele.

U procesu Skedsmo dijaloga pojedinci su (sudionici) dobili povećanu samosvijest, koja se posebno odnosila na komunikaciju. Sudionici su naučili komunicirati na različite načine, što je jedna vještina koja je vrlo potrebna u njihovim životima. Umni modeli i načini razmišljanja mijenjali su se kroz intenzivne procese slušanja. Interakcija između sudionika različitih etničkih pozadina pružala je šire razumijevanje međusobnih percepcija. Prezentacije organizacijskog rada pružale su uvid u dosad nepoznate pristupe kao što je proučavanje islama iz ženske perspektive. Te su nove spoznaje važne za razmišljanje kroz pretpostavke i predrasude.

Druga su razina veze. Tu je cilj transformirati odnos prema:

- preobrazbi sukoba;
- izgradnji povjerenja;
- promoviranju poštovanja i prepoznavanja;
- promjeni obrasca disfunkcionalnih odnosa;
- povećavanju svijesti o međupripadnosti.

Dijalog je relacijski proces veza. Svaki se korak u procesu temelji na odnosima između sudionika i voditelja. Povjerenje se izgradilo do stupnja dubokog sluša-

nja i otvorenosti tijekom cijelog procesa. Povećano povjerenje omogućilo je više poštovanja prema razlikama i stilu života drugih. Sudionici su proveli manje vremena u davanju savjeta jedni drugima. Umjesto toga, postali su svjesniji podržavanja dobrih ideja i pristupa. Kroz zajedničke aktivnosti prepoznali su njihovu međuzavisnost, koja je bila važna za daljnji razvoj tog procesa.

Treća je razina kultura. Tu je cilj transformirati kolektivne obrasce razmišljanja i djelovanja na način da:

- promijene norme i vrijednosti koje sadržavaju obrazac isključivanja;
- istražuju i pretvaraju kolektivne navike razmišljanja i ponašanja;
- promoviraju kulture koje su sklonije suradnji i uključivanju;
- preobraze prejednostavne i iskrivljene diskurse.

Na toj je razini vjerojatno došlo do najviše promjena. U početku procesa, norme i vrijednosti bile su temeljene na razlikama između pripadanja manjinama ili većinama. S vremenom su ti dojmovi postali više izraženi i različiti. Obje su strane otkrile više sličnosti u vrijednostima i normama, što je dovelo do boljeg razumijevanja. Neke su teme čak stvorile i neobičnu povezanost protiv zajedničkih normi u norveškom društvu. To je bio slučaj kada je grupa razgovarala o iznimno izraženoj seksualizaciji mladih žena. Raspravljajući o tom problemu, sudionici (od kojih su većinu tvorile majke) složili su se da postoji potreba za otporom protiv tog razvoja. Kako su jedni druge upoznavali kao pojedince, sudionici su mogli promisliti o svojoj kolektivnoj percepciji drugih. Za neke od kršćanskih Eritrećanki, interakcija s muslimanskim ženama iz Pakistana i Afganistana dala im je cjelovitiju sliku o tome što znači biti Muslimanka, nego ono što su one naučile o toj „skupini“ u svojoj domovini. Te promjene percepcije stvorile su više ponašanja koja su uključivala druge u svoja razmišljanja i ta će ponašanja, nadamo se, utjecati na njihov svakodnevni život.

Četvrta su razina strukture i sustavi. Tu je cilj transformirati strukture, procese i mehanizam kroz:

- ponovno formiranje procesa u upravi i/li na političkoj razini;
- promoviranje promjene, strukturno planiranje budućih akcija.

Održivi postupak promjene ovisi o interakciji između lokalne i strukturirane razine. Te su dvije razine međusobno ovisne. Proces je Skedsmo dijaloga započeo kao inicijativa jedne savjetnice iz kulturnog sektora u općini. Ona uključuje sudionike iz različitih lokalnih organizacija. Sredstva su za te aktivnosti dobivena iz viših strukturnih razina norveške vlade. Njihova je namjera bila podržati proces, koji bi mogao biti zainteresati i druge općine. Nansen Centar pružio je stručnu vještinu i znanje za proces. Kroz proces, lokane uprave i politička uprava zainteresirale su se za postupak i odlučile su nastaviti razvoj foruma dijaloga, neovisan o prvotnom financiranju. Forum je utjecao na strukturno planiranje, što je bio dio općine akcij-

skog plana za inkluzivna društva. To znači da je forum dijaloga promovirao promjene i motivirao uprave i gradonačelnika da koriste metodu kao jedan od alata za razvoj raznolikih općina na temelju jednakosti i poštovanja.

7. Zaključak

Dijalog je sredstvo za prevladavanje segregacije. U ovom članku opisan je proces trogodišnjeg projekta u jednom od multikulturnih općina u Norveškoj. U nekim norveškim općinama vodeće nacionalne ili regionalne političke institucije ne zahtijevaju etničku segregaciju, već ju zahtijeva jedan nesvjesni strukturni razvoj kojega je izguralo pitanje stambenog prostora i kojega kontrolira financijski interes. Rezultat je toga stambeno područje (s jeftinim ili iznajmljenim stanovima) s visokim postotkom useljenika i drugih područja (skupljih), gdje glavnu skupini čine etnički Norvežani. Takav način života ograničava svakodnevnu životnu interakciju između manjina i većina i samim time i važna iskustva za razvoj boljeg razumijevanja međusobnih razlika.

Angažiranost u dobrotvornim organizacijama može pomoći u prevladavanju te situacije, ali nažalost mnoge su od tih organizacija prilično homogene. Svaka organizacija ima svoj program i mjesto rada te je u demokratskom društvu nemoguće prisiliti ljude, koji se odluče uključiti u takav rad, u svoje slobodno vrijeme, da postanu dio nečega što ih ne zanima. Jedini način, koji je otkrio mudri savjetnik iz kulturnog sektora, jest motivirati članove različitih organizacija da se ujedine kako bi razvili zajedničke interese i aktivnosti te učili jedni od drugih. Dijalog je izabran kao metoda zato što se temelji na jednakosti i poštivanju drugih. U dijalogu su status, stalež, etnicitet ili obrazovanje nebitni. Ono što je važno jest spremnost i otvorenost za slušanje i dovoljno znatiželje za postavljanje dobrih pitanja. Najbolji se razgovori događaju kada obje strane razviju novo razumijevanje jedna za drugu. Skedsmo dijalog pokazao je da je dijalog sredstvo za prevladavanje segregacije. U Skedsmo dijalogu osoba koja je najpričljivija počinje slušati, oni koji su mislili da su u boljoj poziciji, zbog svog podrijetla ili znanja norveškog društva, dobili su uvid u životne priče, koje su ih ponizile i učinile manje samopouzdanima, oni koji su bili najviše ranjivi i tihi počeli su razgovarati, a svi su zajedno postigli sigurniji pristup razlikana. Ovo su prvi koraci za prevladavanje segregacije.

8. Literatura

Statistics Norway (2013). Migrations 2013 on www.ssb.no.

Eidsvåg, I. (2004). *Understanding the Other*, (p. 10-11). Lillehammer: Nansen Centre for Peace and Dialogue.

Buber, M. (1923). *I and thou* (p. 26). New York: Charles Scribner's Sons.

DIALOGUE – A TOOL FOR OVERCOMING SEGREGATION

Christiane Seehausen

Nansen Centre for Peace and Dialogue, Lillehammer

! **Abstract:** Nansen Centre for Peace and Dialogue has long-term experience in the use of dialogue in segregated societies. Dialogue is in our understanding a meeting between people where the purpose is to learn from each other. Listening, learning, and changing: these are the elements of dialogue. Active listening, listening with full attention on the speaker, is one of the main prerequisites of dialogue. Creating equality among the participants is crucial. Equality increases empowerment of those who feel oppressed or inferior. It also forms the ground for asking good questions.

The multi-cultural society in Norway consists of minorities from 219 different countries and constitutes 13, 1 per cent of the Norwegian population. Diversity is exciting, but also challenging. Due to cultural and religious differences, prejudices, fear and uncertainty have flourished and to some degree led to segregated living areas in some cities in Norway. In these multi-cultural places, the level of interaction between minorities and the majority is often quite low and limited. Besides that, minorities will often find themselves in inferior positions, which confirm their experiences of inequality. For intervention into this negative situation and to prevent major conflicts, the Nansen Centre has used dialogue as a tool to create contact, mutual understanding and the experience of equality.

In my presentation I will elaborate on the process and the results of our dialogue work in one of the multi-cultural municipalities in Norway.

! **Keywords:** Dialogue, Minorities, Segregation

Objectives of the work: Overcome segregation by creating interaction based on equality
Increase understanding through dialogue
Develop new networks

Tasks: Build trust and safety among participants
Encourage cooperation despite differences
Increase self-confidence and reduce uncertainty

1. Introduction

This paper presents practical experiences in using dialogue in multi-cultural contexts in Norway. The paper is not based on research, but is based on knowledge and experience from a three-year project in one of the multi-cultural municipalities in Norway.

2. Background

Norway has always been a multi-cultural society with national minorities like the Sami people, and foreigners, who have been recruited as experts in different fields. There are, for example, Germans, who in the 11th century dominated the stockfish trade and Dutchmen, Englishmen and Scots who were involved in the timber trade. Much later in the 1970s, Norway was dependent on American experts for developing the oil industry.

Beside these expert immigrants, Norway has always had labour immigration from neighbouring countries like Sweden and Finland, and later from Pakistan, the former Yugoslavia and Turkey. In addition to labour immigrants, Norway, as a humanitarian nation, has since 1970, received numbers of refugees from various conflict or post-conflict areas like Somalia, Sudan, former Yugoslavia, Eritrea and Palestine, to mention a few of them.

The result of these settlements is that in 2014, 14,1 % of the population in Norway has an immigrant background, representing 221 different countries. (SSB, 2013) The immigrant population is settled throughout the whole country, but the great majority is concentrated around the capital, Oslo.

Skedsmo municipality is one of the places, where many immigrants get settled. Skedsmo offers affordable housing and it has good public transport systems to Oslo, which allows people to use the large labour market located there. *Skedsmo has a total population of approximately 50 000 inhabitants, whereof an average of 22 per cent represents minority groups from 138 different countries.* (SSB, 2013)

This amount of ethnic minorities puts Skedsmo on a list of one of the municipalities in Norway with the highest proportion of immigrants. This means the municipality has a great potential for innovative development, but it also has the challenging task to create an inclusive society based on equality and respect.

The Nansen Centre for Peace and Dialogue has been working with dialogue in post-conflict areas for about twenty years. Our work started in the 1990s during the war in the Balkans. The motivation at that time was to bring individuals from the conflicting parties together and give them a space for talking about their situation. The result of the work was the establishment of ten dialogue centres in the former Yugoslavia. These centres are still in progress, working for inclusive societies and against ethnic and religious segregation.

Since that time, our centre has used these experiences and the method of dialogue in other post-conflict or conflict areas like Afghanistan, Iraqi Kurdistan, Kenya and Somalia, where various reasons have led to segregation and discrimination of certain groups within these countries. A general problem is that conflicts and war create hate and fear toward the „others“ and these feelings will often lead towards the process of segregation. This process might form the basis for new conflicts, because people who live segregated will develop stereotypical perceptions and prejudices of each other.

Analysing the multi-cultural Norwegian society, our centre found that we are facing many of the same problems as those in post-conflict areas we have been engaged in. Stereotyping, racial discrimination and to some degree segregated living areas are also common in the biggest cities in Norway. The conflict level is still low, but many minority groups are suffering in silence, in their struggle to be accepted as equal citizens.

Debates on immigration, integration and inclusion are often based on a presumption of „we“ (Norwegians) and „them“ (all newcomers, immigrants) especially those coming from areas outside the western hemisphere. This „we“ indicates a set of values, norms and actions, which are assumed not to be part of „their culture“- an assumption, which might create the idea of superior and inferior cultural backgrounds. Linked to that, there is also an unclear perception of what it means to be Norwegian.

A well-functioning democratic society needs to be built on equality and respect of all citizens, regardless of their religious and ethnic background. The feeling of being treated with equality and respect is subjective. Laws and regulations might give the impression of safeguarding the equality of all citizens, but the daily interactions often give a more nuanced picture.

Creating respect and equality in a community demands long term processes, where all parties are included and listened to. In this process, dialogue can be one of the tools. This paper will give an introduction of using dialogue as tool, based on experiences from Skedsmo municipality during the last three years.

3. The dialogue process

Dialogue is a term used in many contexts, and many conversations are considered as dialogue, although they appear more like discussions. Dialogue and discussions are, in other words, not the same.

*The term dialogue has different definitions, depending on the cultural contexts in which it is used. The word originates from the Greek word *dialegomai*, which means to converse (*dia* – through; *logos* – word, reason). In our Western tradition, dialogue stems from Socrates (479-399 B.C.) and his student Plato (427-347 B.C.). It was a method for gaining insight into the truth, a truth which is inherent in*

every human being, but which we forget when we are born. Socrates believed that conversation could release this truth. An example: in a dialogue Socrates and the slave Menon converse about what goodness is, whether it can be recognised, developed or learnt. In order to show that recognition involves calling forth knowledge from the consciousness, knowledge, which has existed there since we were born, Socrates begins asking the slave questions about a geometrical figure. Through asking, he entices knowledge from the slave's consciousness, which the slave himself was not aware he possessed. That is, he had the knowledge, but had forgotten it at birth. For Socrates, learning through questions and answers – through dialogue – became a means for remembering a truth that we all carry inside ourselves, but in a forgotten form. This has later been called midwifery (maieutics) because it resembles the way in which the midwife assists in delivering the unborn child. (Eidsvåg, 2004)

„In the beginning is the relation,“ Martin Buber wrote in his principal work „I and Thou.“ „All real life is meetings. We must meet others in order to find ourselves. Only through the gaze of others do we see ourselves, because „no eye can see itself.“ (Buber, 1923)

With this sentence, Martin Buber touched the essence of dialogue. The „others“ are the way of seeing and understanding one's self. But this relation does not necessarily mean that we will find the truths as Socrates was talking about, because the truth is a complex term and depends on perception.

„Do not criticise another before you have walked two days in his moccasins“ states an old American Indian proverb. After two days, our comprehension may have changed.

Therefore, our understanding of truth fundamentally involves interpretation. The answers we get depend on the questions we ask. Reality emerges through the cultural spectacles with which we see. At the same time we do not watch from the outside. We are part of the reality that we must interpret, and we live with an implicit understanding of how the world is and what people are like. „The truth“ appears through continuous dialogue with the surrounding world that we want to grasp and comprehend. (Eidsvåg, 2004)

Dialogue presupposes that every human being has a suspicion of not understanding the whole picture. This suspicion is useful in the sense that it gives me a humble approach to my own values and norms and the values and norms of the others. It gives an insight to being part of one culture among several others. This understanding will motivate me to patiently strive to understand the others better. It does not mean to give up what considers being true and right, unless strong reasons convince me to do so.

Dialogue requires some prerequisites. First, a dialogue has to be in a public sphere. This means that everybody involved in the dialogue has the right to take

part in establishing the norms and regulations around this dialogue. The second prerequisite is equality. Differences in status, beliefs, and educational backgrounds of others are irrelevant for the dialogue. What counts is the ability to listen and ask relevant questions, not who puts them forward. The third prerequisite is that the participants should be ready to allow themselves to be convinced by the better arguments of others.

4. Skedsmo municipality

As mentioned above, Skedsmo is one of the municipalities in Norway with the highest per cent of immigrants. It is also one of the fastest growing municipalities in Norway, and around 60% of the newcomers have a diverse background. Such a situation gives Skedsmo the challenge of using the positive potential of a heterogeneous society, and at the same time preventing segregation and racial discrimination. If successful, the municipality can have a great opportunity for developing and innovative diverse society based on equality and respect for differences.

In Skedsmo, like in other Norwegian municipalities, there are a many volunteer organizations. Some of them organise sport activities for children and youth, others come together for handicraft activities or gather their national groups for cultural activities.

These organizations are important for creating social activities and could be excellent meeting places for the diverse population. But unfortunately this is not the case. Most voluntary organizations are ethnically homogenous, using their gatherings for activities for their own national or religious groups. For some of the organizations this kind of separation has not been intentional, while the others – particularly the immigrant organizations – are, understandably enough, using their gatherings for maintaining their language, culture and religion. Without a doubt, a firmly rooted identity is the basis for interaction with new cultures, languages and beliefs, while activities together with the majority population give the necessary knowledge for understanding the larger society.

Members of the majority population often perceive themselves as those who know the society, seeing their role as a coach or wizard for new comers or as someone who has to protect what they consider as Norwegian. They often deny the fact that society has changed dramatically. The recognition of this dramatic change requires new thinking and behaviour. In many ethnically Norwegian homes in Skedsmo, especially in the upper middle and upper class, who have the financial strength to live in areas with little ethnic diversity (which often are the most expensive areas), there is, among others, an understanding that the multi-cultural society is functioning well enough, based on their experiences in contact with minorities as craftsmen, cleaning personnel or shop and restaurant workers.

On the other hand, the minority population is also quite complex and differs in many ways. In general, you have second-generation immigrants, who were born here and consider themselves Norwegians, but might have problems being accepted as Norwegians because of their skin colour or their religious background. Others are newcomers struggling with the language and culture. There are labour immigrants from many different countries, often well educated. Despite having a job and an income and as such, a foot into society, they are still alienated because of cultural differences and language. The last group is refugees. Some of them have very little education, others well educated, but have large challenges getting their education acknowledged in Norway. Many of them have to start from scratch, which is quite demotivating for a person in his or her thirties or forties. In addition, they often have several health problems. For most of them, the goal is to live a good life in Norway and to be respected despite their differences. The minority groups live different lives, but in spite of that, many have experienced inequality in their interactions with the majority population. These experiences influence how they perceive the society and might influence their motivation to be part of it.

The dialogue process in Skedsmo started through contact with one adviser from the cultural section in the administration. She had, for many years, followed up volunteer organizations in Skedsmo and observed that there is little interaction between immigrant organizations and the traditional Norwegian organizations. Her concern was that this situation strengthens the segregation tendencies in the municipality and she was looking for a tool to prevent this development. Through funding from the Directorate of Integration and Diversity, Skedsmo municipality, in cooperation with the Nansen Centre for Peace and Dialogue, started up Skedsmo Dialogue, a forum for 30 women representing different volunteer organizations. Around 65 % of the participants had a different ethnic background than Norwegian and their ages were between 30 and 68 years.

5. The dialogue process

The first step in this process was gathering 30 women with different backgrounds, beliefs, experiences and positions. This was only possible because of our key-person, an adviser from the cultural sector. Having a key person, who is trusted by the local community, is an important start for a dialogue process. Our key person has been working for the municipality in many years. She is, as mentioned, part of the cultural sector in Skedsmo, and one of her main tasks in all these years has been to follow up the voluntary sector in the municipality. Due to that she came in contact with each new established organization in Skedsmo. Especially many of the immigrant organizations were in frequent contact with her, because of her knowledge of Norwegian rules and laws needed for organizational life. Such service creates trust, although the cooperation was not always without conflicts. Through this cooperation she became an important network, which enabled her to identify

motivated and interested participants to the dialogue forum. The participants came because they felt safe in interaction with the key person.

The second step was to find a safe and neutral space for the dialogue sessions. In our case we selected a room in the Town Hall. The Town Hall is an open place for all inhabitants and we therefore considered it as the most neutral space in the municipality. In addition to the physical space, it is important to prepare an environment that encourages people to talk and to interact with each other. In our case we offered a nice meal to the group, an action we followed up through two years. Food is a universal need and it creates an atmosphere of wellbeing and kindness. Gradually the women prepared the food themselves. The acknowledgment of their effort strengthened their self-esteem. Besides that we used the time to get to know each other, through a process where each participant got time to present themselves and their organization. Only for that process we used several meetings.

Dialogue is a joint project and cannot contain any hidden agenda. Everyone involved must be invited to participate in deciding on the goal, topic, working methods and schedules. This creates a sense of security and gives ownership to the project. Attempts of manipulation undermine all trust and are destructive to any dialogue. The participants in the Skedsmo dialogue process used the time to get to know each other, and discuss and negotiate how they wanted to develop the process. For example, they had to find the topics they were interested in talking about. Several participants wanted to have experts to give introductions to them, but through a joint process they decided to base the dialogues on presentations of their knowledge and experiences. This decision was quite important for the development of the group process, because each participant had to choose a partner they hadn't worked with before for preparation of the presentations.

For several participants this was a totally new experience, especially for some minority representatives who previously had been sitting in a group with people from the majority population.

The third step in the dialogue was to ensure that all participants were *equal*. No good dialogue will take place between the master and the slave if the master insists on being master and the slave accepts being the slave. In the event of major differences between the participants' education, level of knowledge and status, one has to establish human equality by addressing each of the participants with openness and interest. Giving this attention, regardless of status, position or educational background creates a feeling of being treated with equality. Interaction based on equality is a perfect foundation for trust building. Trust and equality are interrelated. Trust is also something that can be spread into the group. The facilitators trusted the participants and recognized them by being attentive and listening and this behaviour influenced the rest of the group. When trust first was established through attention and listening, each participant discovered similarities in each other's lives, like daily struggles with teenage children or the difficulties in combining work and

family responsibilities. This opened up the „door“ for seeing the other from a different prospective- not only as someone who is different, but more as someone who is equal, with a universal set of emotions and needs, and among others, the need for being treated with equality. Understanding that our basic needs and emotions are universal was the step that encouraged the participants to treat the others with equality.

The fourth step was to establish the will and ability to listen. If nobody listens, nothing that is said will be of any use. Being ignored always feels painful and degrading. Dialogue requires empathetic listening in order to understand the others. Listening does not only mean to hear the words the others are saying, but also to recognize the tentative, the uncertain, and the unfinished. Active listening was challenging for the participants in the Skedsmo dialogue. A good listener has to battle inattention, impatience and self-centredness – a difficult task in a world where such behaviour is the most common. Active listening includes asking good questions. Good questions put us on the track of something we do not know, but would like to know and should know. An honest question such as „how is life for a foreigner in Norway?“ can be the starting point for a new and changed understanding. Talking is important, but doing things together strengthens the relationships even more. The participants in Skedsmo dialogue had to prepare joint lectures and presentations; they planned and arranged events like the celebration of the 8th of March and other cultural activities. Minorities and the majority were working together for common goals; for some, this was a bright new experience.

The fifth step in that dialogue process was to ensure sustainability. Starting up such a process is binding. The organisers and facilitators have to prepare the ground for a continuation of the process. Involving the participants from the first moment so that they felt responsibility for the group, and responsible for the impact the work will have into the community did this. Sustainability-processes also need to be anchored in legal bodies or organizations. In our case both the administration and the political level in the municipality secured funds and structure for further processes.

6. Achievements

In our dialogue processes we try to cover four levels of achievement. Those levels will be worked on all at the same time. I will use these levels to explain our results in the Skedsmo dialogue.

The first level is the individual level:

The objective here is to transform the individual to:

- Help individuals grow and develop greater self- awareness
- Broaden the competency and knowledge base through education

- Make explicit and examine assumptions, mind-sets and mental models

In the Skedsmo dialogue process the individuals (the participants) gained increased self-awareness particularly related to communication. The participants learned to communicate in different ways, a competency highly needed in their lives. Mental models and mind-sets were changed through intensive listening processes. The interaction between participants with different ethnic backgrounds gave a broader understanding of each other's perceptions. Presentations of the organizational work gave insight into previously unknown approaches like the study of Islam from a female point of view. These new realizations were important for thinking through assumptions and prejudices.

The second level is the relationships:

The objective here is transforming relationships by:

- Conflict transformation
- Building trust
- Promoting respect and recognition
- Changing patterns of dysfunctional relations
- Increasing awareness of interdependence

Dialogue is a relational process. Each step in the process is based on the relations between the participants, and the participants and the facilitator. Trust was built up through deep listening and openness throughout the process. Increased trust enabled more respect for each other's differences and lifestyles. The participants spent less time giving advice to each other, rather they became more aware of supporting good ideas and approaches. Through joint activities they recognized their interdependence, important for the further development of this process.

The third level is the culture:

The objective here is transforming collective patterns of thinking and acting by:

- Changing the norms and values that sustain patterns of exclusion
- Exploring and transforming collective habits of thinking and behaving
- Promoting more inclusive participatory culture
- Transforming overly simplistic and distorted discourses

On this level we probably experienced the most changes. In the beginning of the process the norms and values were based on distinctions between being part of the minorities or the majority. Over time these impressions became more differentiated. Both parties discovered more similarities in values and norms, which led to a better understanding of each other. Some topics even created an unusual cohesion against common norms in the Norwegian society. That was the case when the group

talked about the extreme sexualized focus on young women. By elaborating on this issue the participants (most of them mothers) agreed that there is a need for resistance against this development. By getting to know each other as individuals, the participants were able to rethink their collective perception of the others. For some of the Christian Eritrean women, the interaction with Muslim women from Pakistan and Afghanistan, gave them a more comprehensive picture of what it means to be a Muslim woman, than what they had learned about this „group“ in their homeland. These changes of perceptions created a more inclusive behaviour, which hopefully will affect their daily life.

The fourth level is the structures and systems:

The objective here is transforming structures, processes and mechanism by:

- Reforming processes at the administration and/or political level
- Promoting changes in the structural planning of future actions

A sustainable change process depends on an interaction between the grassroots level and the structural level. Those two levels are interdependent. The Sked-smo dialogue process started as an initiative from one adviser from the cultural sector in the municipality. She included participants from different grassroots organizations. The funding for this activity was given from a higher structural level at the Norwegian government. Their intention was to support a process, which could be of interest for other municipalities. The Nansen Centre delivered the professional knowhow for the process. Through the process the local administration and political level got interested in the method and decided to continue the development of the dialogue forum, independent from the first funding. The forum influenced the structural planning, by being part of the municipality's action plan for an inclusive society. This means that the dialogue forum promoted changes and motivated the administration and the majority to use the method as one of the tools for developing a diverse municipality based on equality and respect.

7. Conclusion

Dialogue is a tool for overcoming segregation. In this paper I described the process from a three-year project in one of the multi-cultural municipalities in Norway. The ethnic segregation in some Norwegian municipalities is not required from any national or regional political leading institution, but rather an unconscious structural development, pushed forward by a housing market controlled by financial interest. The result of this is living areas (with cheap or rented apartments) with a high percentage of immigrants and others areas (more expensive) where the main group is ethnic Norwegians. These living patterns limit the daily interactions between minorities and the majority and thereby important experiences for developing better understanding of each other's differences.

Engagement in voluntary organizations could help to overcome this situation, but unfortunately many of these organizations are quite homogenous. Each organization has their own programme and workspace and in a democratic society it is impossible to force people, who choose to engage in their leisure time, to be a part of something they are not interested in. The only way, as a wise adviser in the cultural sector discovered, is to motivate members of different organizations to come together by developing common activities and learn from each other.

Dialogue was chosen as the method, because it is based on equality and respect for each other. In a dialogue, status, position, ethnicity or educational background is frivolous. Willingness and openness to listen and enough curiosity to ask good questions are the only things that matter. The best conversation happens when both parts develop a new understanding for each other. The Skedsmo dialogue has shown that dialogue is a tool for overcoming segregation tendencies. In the Skedsmo dialogue the most talkative started to listen, those who thought that they were in a better position, because of their background or knowledge of the Norwegian society gained insight into life stories, which made them more humble and less cocksure, the most vulnerable and silent started to talk, and all of them achieved a safer approach to differences. These are the first steps for overcoming segregation.

8. Bibliography

Statistics Norway (2013). Migrations 2013 on www.ssb.no.

Eidsvåg, I. (2004). *Understanding the Other*, (p. 10-11). Lillehammer: Nansen Centre for Peace and Dialogue.

Buber, M. (1923). *I and thou* (p. 26). New York: Charles Scribner's Sons.

MOGUĆNOSTI POBOLJŠANJA POLOŽAJA ROMA U ODGOJU I OBRAZOVANJU

Josip Ivanović

josip.ivanovic@magister.uns.ac.rs

Učiteljski fakultet, Subotica

Sažetak: „Riječ napredak neće imati nikakvog smisla sve dok na svijetu bude i jedno nesretno dijete.“ U nastojanju oživotvorenja navedene misli Alberta Einsteina, koja označava visoke civilizacijske domete, okolnosti u kojima žive djeca Roma nameću kao imperativ aktivnosti za pronalaženje mogućnosti poboljšanja njihova položaja u odgoju i obrazovanju, kao temeljne pretpostavke i mogućnosti poboljšanja sveukupnog društvenog položaja Roma u srednjoeuropskim zemljama u 21. stoljeću.

Cilj ovog istraživanja i rada jest utvrđivanje konkretnih i provodivih mogućnosti poboljšanja položaja djece Roma u odgoju i obrazovanju.

Navedeni cilj metodološki će se ostvariti svojevrsnom triangulacijom rezultata suvremenih i recentnih istraživanja koja se bave utvrđivanjem stvarnog stanja i položaja djece Roma u Republici Hrvatskoj, kao i u zemljama okruženja, Mađarskoj i Srbiji.

Posebice je značajno koristiti sva pozitivna iskustva u već postignutoj na dugom i mukotrpnom putu promicanja jednakih mogućnosti i integracija romske djece i socijalno ugrožene djece u odgojno-obrazovni sustav Republike Hrvatske. Tema socijalno ugrožene djece sve više jest, a i bit će na žalost još neko vrijeme, zajednički nazivnik i platforma akcija ne samo djece Roma, već i djece većinskog naroda, jer siromaštvo i neimaština nemaju ni rasnog, ni vjerskog pa ni nacionalnog predznaka, već jednako muče sve obitelji i djecu.

Temeljno polazište u svim tim nastojanjima čini prilagodba uvjeta, obrazovnih programa i aktivnosti te izgradnja kompetencija putem različitih oblika stručnog usavršavanja ne samo odgojitelja, učitelja, ravnatelja i stručnih suradnika, već osobito studenata učiteljskih fakulteta za rad u višekulturnoj zajednici, kao i za rad s djecom koja žive u nepovoljnim uvjetima života.

Ključne riječi: integracija, socijalno ugrožena djeca, romska djeca, odgojno-obrazovni sustav

1. Uvodna razmatranja

Uistinu, riječ napredak neće imati nikakvog smisla, ne samo dok na svijetu bude i jedno nesretno dijete, već posebice dok se „čovječanstvo bolje životne sreće“ ne pobrine da pronade načine kako dokinuti one društvene obrasce, po kojima se nesretnost djece reproducira u povijesnom kontinuitetu.

Ukidanje takvih društvenih obrazaca, prvorazredno je civilizacijsko pitanje i problem 21. stoljeća, kojemu se mora prići vrlo temeljito i ozbiljno na svim razinama mogućnosti djelovanja, kako unutar poluga znanosti, tako još više i polugama društvene moći i vlasti na svim razinama i u svim segmentima.

Problem položaja Roma nije pitanje koje je specifično za Republiku Hrvatsku ili bilo koju drugu zemlju iz bližeg ili daljeg okružja. Ono proistječe iz kulturno-povijesnih (ne)prilika romskog naroda od njegovog „polaska“ u svijet u potrazi za „boljim životnim uvjetima“. Stoga je to pitanje internacionalno, odnosno civilizacijsko, pa se samo tako može na ispravan način tretirati, ali i pronaći prihvatljiva rješenja koja će dati rezultate neophodne za početak rješavanja tog problema.

Svjedoci smo, na žalost, da se i pored svega općedruštvenog raspoloženja i nastojanja da se ozbiljno pozabavi tim pitanjima, ono često svodi samo na jedan modni hir, na nešto što je „dežurna tema“, ili što je najgore, da se na ovu temu mogu „izvući dobre pare“.

Iz svega navedenog jasno proizlazi potreba da se tim pitanjem počnemo baviti veoma sustavno i ozbiljno, tretirajući i razlažući problem na svoje sastavnice, kako bi i znanost mogla dati svoj nužan prinos pokretanju mogućih rješenja, ali nikako preambicioznih cjelovitih rješenja, već dobro osmišljenih stupnjevitih rješenja, koja će u svojoj ukupnosti na neko dogledno vrijeme pokazati i prvi pravi pomak u mogućnosti poboljšanja sveukupnog položaja Roma, a u okviru toga i poboljšanja položaja Roma u odgoju i obrazovanju.

Da bi se uopće moglo pristupiti pokušaju pronalazjenja mogućnosti poboljšanja položaja Roma u odgoju i obrazovanju, mora se veoma detaljno izučiti i upoznati postojeće stanje i položaj Roma u društvu. Ta detaljnost podrazumijeva razmatranje i razumijevanje kulturno-povijesnih okolnosti nastanka i dolaska pripadnika romskog naroda u ove krajeve, njegove etno-demografske značajke, semantičko-jezične probleme koji pritišću tu narodnu skupinu, zatim jezično-normativno-pravne mogućnosti (i pokušaje i stranputice), pedagoško-psihološke pretpostavke i mogućnosti poticanja i razvijanja obrazovne strukture Roma, sociološke pretpostavke koje bi uključivale problematiku segregacije, nepovoljne stratifikacije, kao i niz problema socijalno-psihološke prirode, poput predrasuda i stereotipa koji opterećuju svaki konkretni pokušaj integracije Roma u društvenu zajednicu u kojoj su se oni stjecanjem okolnosti našli i gdje pokušavaju organizirati i urediti svoj život.

Svi se navedeni vidovi jednog ozbiljnog pristupa i pokušaja rješavanja problematike položaja Roma u odgoju i obrazovanju, kao temeljne pretpostavke sveu-

kupnih mogućnosti poboljšanja društvenog položaja Roma, u ovome radu, zbog veoma ograničenog prostora, neće moći na zadovoljavajući način razmotriti sa svim pripadajućim znanstveno-metodološkim konotacijama, ali svakako treba reći da je pitanje poboljšanja položaja Roma i pitanje savjesti i/ili psihohigijene svakog romskog pripadnika društvene zajednice, gdje god žive Romi.

2. Romi u Hrvatskoj i njenom okružju

Suvremena povijesna istraživanja potvrđuju da je pradomovina Roma sjeverozapadna Indija, točnije područje oko rijeke Ganges. Podrijetlom pripadaju skupini Arijata. Živjeli su organizirani u plemenskim savezima, s kastinskim društvenim uređenjem, što je opća značajka svih narodnih skupina hinduskog podrijetla. Neka od plemena su: Banti, Beldari, Dom, Garodi, Gasai, Gulgulia, Kandžari, Kalhoti, Ladi, Malari, Odki, Lamani, Luri... Imena je plemena određivala njihova osnovna djelatnost kojom su se bavili (npr. kovaštvo, izrada predmeta od drveta...). Ujedinjavanjem više plemena različitih dijalekata, pa i rasa, nastala je romska zajednica. Zajednica je najvjerojatnije dobila ime po Rami, legendarnom junaku iz epa *Ramajana*, a njeni pripadnici različitog kastinskog podrijetla postali su „Ramina djeca“. (Đurić, 1989)

Početak migracija iz pradomovine prouzročen je prodiranjem plemena sa Srednjeg istoka u područja gdje su živjeli Romi (između 3. i 5. stoljeća). Prema romskim predajama, Indiju je napustilo 16 plemena. Dolaskom na teritorij drugih država, Romi nisu više mogli uspostavljati svoju političku i etničku zajednicu, stoga su se dijelili u skupine veličine od 350 – 600 ljudi. Počeli su živjeti idući od mjesta do mjesta, a kad ih je većinsko domaće stanovništvo počelo proganjati, bježali su od zemlje do zemlje. Prema pronađenim pisanim izvorima vrijeme seoba od Indije preko Afganistana i Perzije do Turske i Europe traje sve do 10. stoljeća. Dolaskom u Europu (prema nekim autorima prvi se put ime Rom spominje oko 1100. godine na planini Atos u Grčkoj) počinje pisana povijest romskog naroda. Prvi pisani dokument o Romima u Hrvatskoj potječe iz Dubrovnika, 5. studenog 1362. godine, gdje se u jednom ugovoru spominju Romi Vlaho i Vitan. 1373. godine spominje se skupina Roma koja živi u Zagrebu baveći se trgovinom i mesarstvom. (Vukanović, 1983)

Romi žive doslovce u svim zemljama Europe. Prema procjenama istraživača, njihovo se brojčano stanje kreće između 10 i 12 milijuna. Od toga je oko 65 % nastanjeno u zemljama istočne i jugoistočne Europe. Najveći broj Roma živi u Rumunjskoj, oko 2,5 milijuna. U Mađarskoj, Bugarskoj, Slovačkoj, Rusiji, Srbiji, Makedoniji i u Grčkoj ima 4,5 milijuna Roma, a u zemljama zapadne Europe najviše ih je u Španjolskoj i Francuskoj. Svakako treba naglasiti da se radi o procjenama, jer Romi počesto žive na marginama društva, pa samim time nisu baš u cjelini zahvaćeni institucionalnim djelovanjem državnog aparata, tako da se sloboda može pretpostaviti da ih je zasigurno i mnogo više. (Posavec, 2000)

U Hrvatskoj je, prema popisu stanovništva iz 2001. godine, registrirano 16.975 Roma. No, realna procjena, sukladno broju stanovnika u romskim naseljima, statistikama romskih udruga i centara za socijalnu skrb iznosi 35.000 - 40.000 Roma u Hrvatskoj. Tom se brojkom koristi Vlada RH, nevladine organizacije, kao i predstavnici međunarodne zajednice. Taj podatak govori da Romi čine nešto manje od 1 % ukupnog stanovništva Hrvatske pa, prema tome, broj romske djece u dobi od 7 godina iznosi oko 450.

Romi žive u sjevernom dijelu Hrvatske i naseljavaju uglavnom kontinentalni dio zemlje. Najbrojnije romske zajednice su u Međimurju (oko 30 % ukupnog broja Roma), Zagrebu i Baranji, no veći broj Roma živi i na području Rijeke, Pule, Bjelovara, Siska, Karlovca, Pitomače, Slavonskog Broda, Vukovara, Perušića, Đurđevca, Novske i Kutine. Ukupno ima oko 25 romskih naselja ili kvartova u kojima živi većina romskog stanovništva. (Popis stanovništva iz 2011. godine)

Prema popisu stanovništva iz 2011. godine u Mađarskoj je živjelo 159.644 pripadnika romskog naroda. Međutim, kako je to manje-više i u svim drugim zemljama, ti službeni podatci odstupaju od onoga što procjenjuju sociolozi i udruge Roma. Na temelju jedne procjene iz 1994. godine, polazeći od toga koga neromsko stanovništvo smatra Romima (što po sebi nužno ne znači romsku pripadnost), ustanovljeno je da je broj Roma u Mađarskoj veći od 500.000, što je iznosilo 5 % stanovništva države. Prema drugim procjeniteljima, taj je broj svakako veći i kreće se između šest i sedam stotina tisuća, dok su romski intelektualci kalkulirali s brojem koji prelazi milijun duša. (*Népszámlálás*, 2011; *Roma szociológiai tanulmányok*, 1997)

Prema popisu stanovništva iz 2001. godine od 3.200 naselja, koliko ih je bilo u Mađarskoj, u njih 2.000 žive Romi. U seoskim naseljima najviše Roma živi u tri sjeverne županije Mađarske, dok u glavnom gradu živi oko 80 do 100 tisuća duša romske narodnosti. Službeni podatci iz popisa iz 2001. godine referiraju broj od 205.984, dok se procjene na temelju istraživanja kreću između 394 tisuće i dva milijuna. Zanimljivo je pri tome napomenuti kako je broj Roma u Mađarskoj značajno opao i prema službenim statističkim podacima, što je posljedica velikog egzodusa Roma od ulaska Mađarske u Europsku uniju. (*Népszámlálás*, 2001; *Népszámlálás*, 2011)

Prema popisu stanovništva iz 2011. godine, u Srbiji je živjelo 147.604 Roma, ili 2,05 % ukupnog stanovništva. To znači da su Romi druga po brojnosti nacionalna manjina u Srbiji (status nacionalne manjine stekli su tek 2002. godine). Međutim, zbog njihovih čestih migracija, socijalne mimikrije i neprijavlivanja mjesta boravka, službeni podatci iz navedenog popisa nisu pouzdani. Na osnovi nekih drugih izvora o brojnosti pripadnika ove nacionalne manjine, stječe se drugačija slika. Prema mišljenju pojedinih romskih lidera, u Srbiji danas živi između 800 tisuća i milijun Roma. Realnijim od ovih smatraju se procjene eksperata u obrazovanju, a one govore da u Srbiji ima između 450 i 500 tisuća Roma. Ako se te posljednje

procjene prihvate kao približno točne, to bi značilo da oni danas predstavljaju najveću nacionalnu manjinu, s oko 6% od ukupne populacije. Ovdje je značajno primijetiti povećanje od 36,43 % broja Roma u odnosu na podatke iz popisa iz 2002. godine, kada su Romi bili tek treća nacionalna manjina u Republici Srbiji.

Romi čine najmlađu populaciju u Srbiji: 32 % pripada kategoriji do 14 godina, odnosno 41 % kategoriji do 20 godina, a takva je starosna struktura posljedica visoke stope nataliteta i visoke stope mortaliteta Roma – četiri puta veće od većinskog stanovništva. Uzimajući u obzir i neslužbene procjene o brojnosti romske populacije, osnovnim obrazovanjem bi trebalo biti obuhvaćeno oko 82.000 romske djece. To znači da bi svake školske godine u prvi razred osnovne škole trebalo biti upisano oko 10.000 romske djece uzrasta od 7 godina. (Lepeš i Ivanović, 2012)

3. Obrazovni status Roma u Hrvatskoj i njenom okružju

Kao i u većini zemalja u okružju, Romi se u Hrvatskoj suočavaju s teškom i višeslojnom socijalnom marginalizacijom, koja utječe na njihov ekonomski status, pristup kvalitetnom obrazovanju, sudjelovanju u javnom životu, stanovanju i drugim bitnim dijelovima suvremenog kvalitetnog života. Iako čine 1 % ukupnog stanovništva, Romi sudjeluju s 13,56 % među svim osobama koje primaju socijalnu pomoć, što znači 50 % ukupne populacije Roma. Prema istraživanju nekadašnjeg Zavoda za obitelj, materinstvo i mladež 5,89 % romskih kućanstava nema članova obitelji sa stalnim prihodima, a samo 6 % ih je stalno zaposlenih. Procjene pokazuju da samo 10 % romske djece završi osnovnu školu, a u nekim studijima podatci o nepismenosti kreću se od 15,6 % do 38,52 %. Razmjerno niska razina obrazovanosti u romskoj populaciji, uz ostale društvene čimbenike marginalizacije romske zajednice od strane većinske populacije, dodatno pridonosi siromaštvu i niskom stupnju društvene integriranosti. (Hrvatić, 2005)

Signifikantni su podatci o obrazovnoj strukturi registriranih nezaposlenih pripadnika romske zajednice u dva najveća središta u kojem živi značajan broj Roma (Međimurje i Zagreb s okolicom). Od ukupnog broja Roma registriranih na Zavodu za zapošljavanje u ta dva središta u 2006. godini, njih 74 % jest s nezavršenim osnovnim obrazovanjem, 21,5 % ima osnovnoškolsko obrazovanje, dok je samo 4,5 % sa završenom srednjom školom. Registrirana je samo 1 osoba sa završenim fakultetskim obrazovanjem. Podatci MZOS-a govore o trenutno 6 studenata i 74 učenika srednjih škola Roma koji primaju stipendiju Ministarstva i redovito su upisali tekuću godinu studija. Pretpostavlja se da je ukupan broj studenata (koji studiraju uz potporu obitelji i nisu zatražili stipendiju) nešto veći, ali nema egzaktnih podataka o tome. (Izvešće HZZ, 2006)

U Mađarskoj je obrazovni status Roma veoma sličan kao i u ostalim zemljama hrvatskoga okružja. Ali, ako se usporede podatci o obrazovnoj strukturi iz 1993. i 2000. godine, ta slika nije baš optimistična. 1993. godine je bilo 9,4 % rom-

ske populacije bez ijednog razreda osnovne škole, 32,8 % s nezavršenom osnovnom školom, 45,5 % s osnovnim obrazovanjem, 10,4 % sa završenom zanatskom školom (trogodišnjom), 1,5 % s četvororazrednom srednjom školom (gimnazija i tehničke škole) i samo 0,2 % sa završenom višom ili visokom školom, dok je 2000. godine bilo 7,5 % romske populacije bez ijednog razreda osnovne škole, 27,2 % s nezavršenom osnovnom školom, 57,5 % s osnovnim obrazovanjem, 5,5 % sa završenom zanatskom školom (trogodišnjom), 1,8 % s četvororazrednom srednjom školom (gimnazija i tehničke škole) i samo 0,2 % sa završenom višom ili visokom školom. (Halász, 2011) Dakle, vidi se mali pomak na onim najnižim stupnjevima kvalifikacijske ljestvice, ali zapravo najveći je problem što u daljim godinama, što nije za očekivati, nedostaju vjerodostojni podaci i na to upozoravaju obrazovani pripadnici romske populacije, ukazujući na sve slabosti obrazovne politike i strategije za Rome u Mađarskoj. (Fényes, 2013)

Romska je populacija najveća socijalno-etnička skupina nedovoljno prisutna u obrazovnom sustavu Republike Srbije. Romi imaju nizak postotak upisa u školu, nisku razinu završavanja razreda, čak i u prva četiri razreda osnovne škole, visok postotak ponavljanja, visok postotak odustajanja od škole i veoma nisku razinu nastavljanja školovanja u srednjim školama. Obrazovna je struktura Roma znatno niža od prosjeka opće populacije i prosjeka svih manjina. Prema popisu iz 2002. u Srbiji je bilo 63 % Roma bez završene osnovne škole (u usporedbi s 33 % ukupne populacije); 27 % sa završenom osnovnom školom, 8 % je završilo srednju školu, a manje od 1 % ima višu ili visoku školu. Među Romima je najveći broj nepismenih (26 %), pri čemu je oko 15% nepismenih u starosnoj skupini od 15 do 19 godina. Oko 80 % Roma su potpuno ili funkcionalno nepismeni. Niska razina obrazovanja, pored drugih čimbenika kao što su nezaposlenost, nomadska tradicija, usporena integracija i diskriminacija, doprinosi generacijskom siromaštvu Roma. Niska obrazovna razina utječe na materijalnu poziciju i kvalitetu svih vidova života, kao što su održavanje domaćinstva, podizanje djece, zadovoljavanje svih prava, itd. (Lepeš i Ivanović, 2012)

4. Mogućnosti poboljšanja položaja Roma u odgoju i obrazovanju

Na tisuće romske djece u zemljama širom Europe, a još više u ostalom dijelu svijeta, ne ide u školu. Na žalost, situacija nije bolja ni s onom romskom djecom koja idu u školu. Na tisuće onih koji nastavu pohađaju, napustit će je tijekom četiri-pet godina, ukoliko se nešto bitno ne promijeni u obrazovnoj politici, sustavu i praksi. Neobuhvaćenost ukupne populacije romske djece osnovnim obrazovanjem, odnosno njihova isključenost iz obrazovnog sustava, izrazito slaba školska postignuća i neredovito pohađanje nastave, zajedno s ranim napuštanjem osnovne škole, čine osnovicu koja može pomoći razumijevanju širine i kompleksnosti tog pedago-

škog, psihološkog i socijalnog problema. Vremenom, problem može dobivati na složenosti, jer će se tijekom narednih godina, udio populacije romske djece u odnosu na djecu pripadnika većinskog stanovništva, u odjelima osnovnih škola povećavati. O tome govore statistički podatci koji pokazuju da se broj romske djece godišnje povećava za 1,5 %, a broj neromske djece smanjuje za oko 2 %.

Specifični problemi koji prate obrazovanje romske djece i buduće promjene u sastavu odjela bi trebali imati implikacije na školski sustav, na potrebu njegove prilagodbe povećanoj različitosti učenika. Oni bi se također morali odraziti na prilagodbu kurikuluma pedagoških fakulteta, realnosti koja očekuje buduće učitelje, odnosno njihovoj pravovremenoj i adekvatnoj pripremi za rad u heterogenim odjelima. Podatci o školskom neuspjehu romskih učenika, potvrđuju njihov status u redovnim školama kao djece s posebnim obrazovnim potrebama. Iako je svaka oznaka stigmatizirajuća, pa tako i ova, njena je funkcija u kontekstu analize obrazovnih postignuća romskih učenika ukazati na nužnost davanja dodatne edukativne potpore u redovnoj školi, svoj djeci koja doživljavaju teškoće u učenju i socijalnoj participaciji. (Lepeš i Ivanović, 2012)

Imajući u vidu sve navedene, a i ovdje nenavedene probleme (koje izlaze iz okvira ovog diskursa), Romi se danas udružuju u svoje organizacije, održavaju međusobne kontakte na svim razinama, od lokalne do državne, ali su uvidjeli svoju snagu udruženi na međunarodnoj razini. Tu međunarodnu razinu održavaju putem svjetskih kongresa, od kojih je do sada bilo pet. Na Petom svjetskom kongresu Roma održanom u Pragu 29. i 30. srpnja 2000. godine izneseni su poražavajući podatci o ponižavanju i svakovrsnoj diskriminaciji Roma (s navedenim konkretnim sadržajima). Ukazano je na činjenicu da Romi žive u krajnjem siromaštvu, ispod svake granice ljudskog dostojanstva u većini zemalja. U pogledu socijalne distance, prema iznesenim podatcima na kongresu, Romi su najomraženija i najdiskriminiranija etnička skupina u državama srednje, istočne i jugoistočne Europe. K tomu slijedi i obrazovna problematika, čiji su podatci ipak potakle ljude dobre volje i institucije Europe da se taj kompleks problema pokrene s mrtve točke i da se počne djelovati u pravcu mogućih rješenja.

Vijeće Europe je 2003. godine pokrenulo *Program za obrazovanje djece Roma* (Program for Education of Roma children) koji koristi pristupe koordinacije, analize i evaluacije te metode informiranja i treniranja. *Organizacija za sigurnost i kooperaciju u Europi* je 2003. godine donijela *Akcijski plan za poboljšanje situacije Roma i Sinta na području OSCE-a*. Akcijski plan sadrži razna područja djelovanja, uključujući i područje obrazovanja, s nizom preporuka koje je bitno uvažiti pri izradi programa za obrazovanje Roma. *Roma Education Fond* (REF) je nastao u nacrtu *Desetljeća za uključivanje Roma* iz 2005. godine. (*Roma Decade*, 2005) Njegova je misija i ultimativni cilj smanjiti snažno izraženi jaz u obrazovanju i obrazovnim rezultatima između Roma i neroma. Putem svojih aktivnosti REF promovira inkluziju Roma u svim vidovima nacionalnih obrazovnih sustava država koje sudjeluju u

Desetljeću za uključivanje Roma, ali i svih ostalih država koje su voljne participirati. *Open Society Foundations* (OSF) radi na izgradnji aktivnog i tolerantnog demokratskog društva, u kojem su vlade država u suradničkim odnosima s civilnim društvom. Rad OSF-a povezan je i s *Desetljećem za uključivanje Roma* te je usmjeren na povećanje sposobnosti Roma za sudjelovanje u javnom životu u skladu s demokratskim vrijednostima. *European Roma Right Center* (ERRC) je institucionalizirana javna organizacija koja radi na suzbijanju rasizma i kršenja ljudskih prava Roma kroz strategije integracije, putem raznih istraživanja, preko razvoja politika te kroz obrazovanje za ljudska prava. Prioriteti za razdoblje od 2010. do 2012. godine bili su: smanjenje nasilja među Romima, poboljšanje njihovog obrazovnog standarda i životnih uvjeta, rad na pravima žena i djece te rad na pitanjima kretanja i integracije Roma. (*Monitoring Education for Roma*, 2006)

Temeljem svih navedenih inicijativa institucija i organizacija koje promiču prava Roma i njihovih životnih uvjeta, više-manje sve europske zemlje pokrenule su donošenje i provođenje vlastitih nacionalnih programa poboljšanja društveno-ekonomskog položaja Roma, a u sklopu toga i uključenost u odgojno-obrazovni sustav zemlje.

U općinama u kojima postoje razvijene romske organizacije i programi lokalne samouprave namijenjeni obrazovanju Roma u Republici Srbiji, situacija je vidno bolja. Ublažavanje siromaštva, zapošljavanje Roma, osnaživanje i edukacija obitelji i podrška od strane svih institucija – vide se kao najvažniji poticaji za unapređenje kako života Roma uopće, tako i njihovog obrazovnog statusa. Posebnu pozornost treba posvetiti pripremi djece za školovanje i s tim procesom treba početi u predškolskom uzrastu. Budući da je položaj Romkinja još teži u odnosu na položaj romske zajednice uopće, pitanju obrazovanja Romkinja treba dati posebno mjesto. Neophodno je, sukladno navedenom, posebno analizirati položaj učenica Romkinja u obrazovnom sustavu i u narednom razdoblju voditi evidenciju o spolnoj strukturi romskih učenika. Treba insistirati na zatvaranju „romskih odjela“, budući da segregacija romske djece, iako na početku možda daje rezultate (djeca uglavnom ostaju u nižim razredima, odnosno malo djece odustaje do petog razreda), dugoročno nema pozitivne posljedice. Ako uzmemo primjer općine Kanjiža, u kojoj Romi čine oko 8 % ukupnog pučanstva i koja već dugi niz godina provodi poticajne mjere usmjerene ka prevladavanju prepreka u obrazovanju romske djece (besplatan školski pribor i udžbenici, prijevoz i užina, produženi boravak učenika prvog i drugog razreda, stipendije za više i visoko obrazovanje i dr.), podatci o rezultatima nisu sukladni s mjerama koje se provode. Romska djeca uglavnom idu u izdvojene razredne odjele u nižim razredima, a kada se u višim razredima uključe u mješovite odjele, ne postižu dobre rezultate i tada dolazi do većeg napuštanja školovanja. Naime, iako nema podataka o tome koji postotak romske djece završava osnovnoškolsko i srednjoškolsko obrazovanje, podatci o upisu u osnovne i srednje škole mnogo govore. Prvi razred upisuje preko 90 % ukupnog broja romske djece, od kojih samo 30%

upisuje srednje škole, a prema podacima dobivenim iz općine Kanjiža, neznatan broj te djece završi srednje škole. Broj učenika koji se odlučuje i upisuje na više i visoke škole, neznatan je. Da bi uključivanje romske djece u redovan sustav odgoja i obrazovanja bilo uspješno i poticajno, sve mora biti dobro isplanirano, organizirano, podržano i praćeno. Ukoliko ustanove i zaposleni u njima nisu odgovarajuće podržani i obučeni za rad s romskom djecom, obrazovanje može biti kontraproduktivno i izvor frustracije i za odgojitelje i za nastavnike, ali prije svega za samu djecu i njihove obitelji. (Lepeš i Ivanović, 2012)

U Mađarskoj se poseban naglasak stavlja na rad s djecom s posebnim potrebama, s djecom iz socijalno ugroženih sredina kao i s djecom romske nacionalnosti. Pojava pratećih zadataka i reorganizacija školskog sustava 2007. godine je potaknula pokretanje jednog Mentorskog programa studenata u Segedinu. U okviru tog programa studenti pedagoških smjerova Sveučilišta u Segedinu, suradnici Pedagoškog instituta i civilnih organizacija, udružili su se radi pomoći djeci iz socijalno ugroženih sredina, kako bi se oni, i u socijalnom smislu i u domeni svladavanja školskih programa, priključili svojim vršnjacima. Tom programu 2010. godine priključio se i Institut za obrazovanje odraslih Pedagoškog fakulteta „Đula Juhas“, Sveučilišta u Segedinu. Počevši od tada, iskustva mentorskog programa su prezentirana i priznata na raznim forumima, postala su poznata u stručnim krugovima, a nositelji programa trude se kontinuirano osiguravati sredstva za implementaciju programa u što širem obujmu. (<http://www.ofi.hu/tudastar/fejes-jozsef-balazs>)

Na temelju višegodišnje plodne suradnje Učiteljskog fakulteta na mađarskom nastavnom jeziku u Subotici, Sveučilišta u Novom Sadu i Instituta za obrazovanje odraslih u Segedinu (Mađarska), zaključeno je da bi se spomenuti mentorski program, u okviru jednog projekta, mogao proširiti i na prostore Vojvodine. Kako bi se program eksperimentalno prilagodio uvjetima u Vojvodini, bilo je potrebno pronaći i stalno mjesto za njegovu praktičnu primjenu. Trebalo je pronaći osnovnu školu, u kojoj je rad s djecom s posebnim potrebama i djecom iz ugroženih sredina dio svakodnevnice, i u kojoj postoji i namjera poboljšanja kvalitete i učinkovitosti tog rada. Studenti Učiteljskog fakulteta u Subotici potječu iz različitih krajeva Vojvodine, tako da imaju uvid u stanje i trendove nastavno-odgojnog rada u raznim sredinama, a za mjesto realizacije izabrana je Osnovna škola „10. oktobar“ iz Horgoša, koja se geografski nalazi na pola puta između Segedina i Subotice, a prepoznatljiva je po velikom broju djece iz ugroženih sredina, kao i velikom broju romskih učenika. U toj se školi već godinama trude realizirati programe desegregacije, kako bi pomogli ugroženoj djeci i obiteljima, a izuzetno su povoljni učinci i iskustva nakon jednogodišnje realizacije ovog mentorskog programa. (Lepeš i sur., 2014)

Nacionalni je program za Rome (2003) u Republici Hrvatskoj usmjeren prema unapređenju kvalitete života romske manjine u područjima zdravstva, prostornog uređenja i stanovanja, zapošljavanja, obrazovanja, statusnih prava i nediskriminacije te socijalne i zdravstvene zaštite. Temeljni cilj odgoja i obrazovanja romske

djece u Hrvatskoj jest osiguravanje jednakih mogućnosti za sve; nediskriminacija i desegregacija Roma; suzbijanje društvene marginaliziranosti; poticanje društvene integracije Roma uz poštovanje prava manjina i prava na jednakost i sl.; provedba odgoja i obrazovanja na nacionalnoj razini; postupno uključivanje sve romske djece predškolske dobi u program pripreme za polazak u osnovnu školu; uključivanje sve romske djece u osnovno obrazovanje te poticanje srednjoškolskog i visokoškolskog obrazovanja; uključivanje odraslih Roma u programe opismenjivanja i stjecanja zanimanja.

Osim toga, osnovane su brojne romske civilne udruge koje skrbe za provođenje nacionalnog programa za Rome, a zalažu se i za što veće obuhvaćanje romske populacije svim mjerama koje predviđa nacionalni program za Rome.

Upravo suradnja sve većeg broja institucija obrazovnog sustava Republike Hrvatske, koje su uvidjele neophodnost djelovanja i na području integracije Roma s navedenim romskim udrugama, daje ohrabrujuće rezultate i pomake u pravcu ostvarivanja svih onih standarda predviđenih dokumentima svjetskih i europskih institucija koja se zalažu za dostojan život Roma u 21. stoljeću.

Jednim takvim značajnim nastojanjem svakako se može smatrati i realizacija projekta „Unaprijeđenje položaja djece Roma u odgoju i obrazovanju u Baranji“, koji u suradnji provode Učiteljski fakultet u Osijeku Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku i Udruga romskog prijateljstva „Luna“ u Belom Manastiru, a kojega sufinancira Europski socijalni fond.

5. Zaključna razmatranja

Polazeći od analize stvarnog stanja romskih zajednica u Republici Hrvatskoj, a na tragu međunarodnih dokumenta, Vlada Republike Hrvatske napravila je značajan korak time što je donijela Nacionalni program za Rome, u kojemu iz općeg cilja izvodi sedam specifičnih zadataka:

1. uključivanje romske djece u programe predškolskog odgoja, odnosno u programe pripreme za polazak u školu;
2. uključivanje romske djece sa statusom školskih obveznika u redovno obrazovanje te poticanje na završetak obrazovanja do granica vlastitih mogućnosti;
3. uključivanje romske mladeži i odraslih u nastavak obrazovnog procesa, u skladu s principima cjeloživotnog učenja;
4. uključivanje odraslih Roma u programe za svladavanje hrvatske pismenosti;
5. stipendiranje Roma polaznika srednjih škola i fakulteta;
6. tiskanje romsko-hrvatskog rječnika i drugih publikacija na romskom jeziku;

7. edukacija učitelja i suradnika – pomagača za rad s romskom djecom s posebnim potrebama.

U svakom zadatku moraju biti navedeni ciljevi, aktivnosti, nositelji, rok do kada se zadaća mora provesti te sredstva potrebna za njezinu provedbu, ali isto tako mora biti navedeno tko snosi odgovornost za provođenje, odnosno neprovođenje određene zadaće. Lijepo je reći kako smo svi odgovorni za poboljšanje položaja Roma u odgoju i obrazovanju, ali bez imenom i prezimenom određenih odgovornih nositelja aktivnosti, sve će ostati samo na razini popisa dobrih i lijepih želja. Svatko, tko želi napredak i prosperitet Republike Hrvatske, mora jasno i odgovorno biti poduzetan u pronalaženju mogućnosti poboljšanja položaja Roma u odgoju i obrazovanju.

Međutim, niti ovaj veoma značajan korak Vlade Republike Hrvatske, donošenjem Nacionalnog programa za Rome neće bitno promijeniti situaciju, ne bude li mu se udahnuo „dah života“, kojega mogu dati tek mali, ali veoma uspješni koraci koje čine ljudi dobre volje u zemljama regije.

Poznavanje povijesti Roma bitno je za razumijevanje njihovih jezičnih i kulturoloških posebnosti, bez čega nema i ne može biti ozbiljnijih pomaka u bilo kakvom pokušaju integracije Roma, pa tako ni u integraciji Roma u sustav odgoja i obrazovanja.

Ništa manje bitno nije niti dobro poznavanje sadašnjega života Roma u zemljama regije, poput Mađarske, gdje su Romi najbrojniji od promatranih zemalja, ali gdje je njihov broj u posljednjem desetljeću znatno opao zbog egzodusa u zapadne zemlje Europske unije ili Srbije, gdje su Romi također veoma brojni. U toj su zemlji, međutim, vlasti previše zaokupljene općenitim teškim ekonomskim stanjem, pa se neka moguća realizacija sveobuhvatnije strategije za integraciju Roma niti ne nazire. Ipak, zahvaljujući nastojanjima ljudi dobre volje, niti ovdje se ne posustaje u pronalaženju putova kojima bi se prevladali problemi Roma.

Pozitivna iskustva dobrih malih koraka, čini se, ključ su uspjeha, a dobro je da se kreću od lokalnih prema globalnim zajednicama. A kad se k tome još doda moguća i toliko potrebna suradnja institucija koje bi se po definiciji mogle i trebale baviti položajem Roma u odgoju i obrazovanju, uspjeh ne može izostati.

Preporuke za moguće poboljšanje položaja Roma u odgoju i obrazovanju mogle bi biti:

- povećanje broja nastavnog osoblja u školama, uz obvezatno uključivanje romskih asistenata u škole, kao i rad na senzibilizaciji nastavnog kadra za probleme romske djece te dodatnim edukacijama usmjerenim na prilagođavanje nastavnih metoda obrazovnim potrebama romske djece;
- rad na osviještenosti Roma, posebice romskih roditelja, o prednostima obrazovanja i pohađanja predškolske i školske nastave kroz informiranje i moti-

- viranje, uz obvezatno uključivanje uspješnih obrazovanih Roma u navedene akcije, koje treba neumorno propagirati različitim sredstvima informiranja (TV, radio, novine, posebno na romskom, zatim lifleti, poster i sl.);
- uključivanje Roma u akcije koje se poduzimaju u cilju unapređenja obrazovanja Roma i to posebice na lokalnoj razini, što bi moglo rezultirati da se ovakvi uspješni pokušaji u budućnosti ugrade u neke zakonske propise, koji će biti životniji od propisa koji se donose „odozgo“ bez dovoljnog uvida u stvarno stanje „na terenu“;
 - osnaživanje romskih roditelja (kroz zapošljavanje, dodatne edukacije, i sl.), kako bi se mogli lakše i adekvatnije uključiti u pružanje potpore svojoj djeci tijekom njihovog obrazovanja;
 - uključivanje romske djece u predškolski odgoj u dobi od 4 do 4,5 godine;
 - osiguranje pomoći u učenju učenicima sa slabijim postignućem, posebice u razdobljima prijelaza iz razredne u predmetnu nastavu;
 - osiguranje besplatnih udžbenika i pribora, prijevoza i užine za romske učenike, u najvećem dijelu iz lokalnog proračuna, ali i uključivanjem poduzetnika u ovakve akcije;
 - preispitivanje pojave upisa velikog broja romske djece u specijalne škole, tamo gdje takva praksa još postoji;
 - davanje posebnog značaja obrazovanju Romkinja, kroz analiziranje položaja učenica Romkinja u obrazovnom sustavu te u budućnosti voditi posebnu brigu o spolnoj strukturi romskih učenika kako bi se težki položaj Romkinja poboljšao;
 - afirmiranje romskih studenata kroz razvoj programa potpore na lokalnoj razini (stipendije, prijevoz, smještaj, školarina i sl.);
 - podržavanje samoorganiziranja Roma i rada romskih nevladinih (civilnih) organizacija koje se bave problematikom obrazovanja i odgoja (od lokalne do nacionalne razine);
 - korištenje uspješnih primjera različitih projekata, kao primjera dobre prakse u osmišljavanju specifičnih programa potpore na razini lokalne zajednice.

Samo neumornim nastojanjem ostvarivanja navedenih preporuka, možemo se nadati malom pomaku u poboljšanju položaja Roma u odgoju i obrazovanju, kako u Republici Hrvatskoj, tako i u zemljama njenog okružja.

6. Literatura

- Đurić, R. (1989). *Seobe Roma*. Beograd: Beogradski izdavački grafički zavod.
- Fényes, Cs. (2013). A magyarországi roma oktatáspolitikai rendszerszintű problémái, In: K. Forray (ur.), *Nevelés – Multikulturalizmus – Esélyek*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem, 201-210.
- Halász, G. (2011). Az első évtized. U: *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 17-34.
- Izvešće o aktivnostima HZZ* (2006). Zagreb: Hrvatski zavod za zapošljavanje.
- Kresoja, B. (2007). *Obrazovanje Roma u Vojvodini – Izveštaj sa participativnog istraživanja*. Novi Sad: Novosadski humanitarni centar (NSHC).
- Lepoš, J., Čapo, M., Baganj, A., & Grabovac, B. (2014). *Iskustva mentorskog programa u Subotici i Horgošu*. Subotica: Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku Univerziteta u Novom Sadu.
- Lepoš, J., Ivanović, J. (2012). Interkulturalno obrazovanje učitelja kao preduvjet uspješnog obrazovanja romske djece, U: K. Posavec i M. Sablić (ur.), *Pedagogija i kultura – svezak 3. – Zbornik radova – Interkulturalna pedagogija: prema novim razvojjima znanosti o odgoju*. Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo, 208-221.
- Hrvatić, N. (2005). Obrazovanje Roma u Hrvatskoj: pretpostavka za bolju kvalitetu života? U: M. Štambuk (ur.), *Kako žive hrvatski Romi=How do Croatian Roma live*. Zagreb: Institut društvenih znanosti Ivo Pilar, 177-200/409-434.
- Monitoring Education for Roma* (2006). A Statistical Baseline for Central, Eastern, and South Eastern Europe, Open Society Institute.
- Nacionalni program za Rome* (2003). Zagreb: Vlada Republike Hrvatske.
- Népszámlálás 2001* (2001). Budapest: Központi Statisztikai Hivatal.
- Népszámlálás 2011* (2011). Budapest: Központi Statisztikai Hivatal.
- Popis stanovništva iz 2001. godine* (2001). Zagreb: Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske.
- Posavec, K. (2000). Sociokulturna obilježja i položaj Roma u Europi – od izгона do integracije, *Društvena istraživanja*. Zagreb: 9 (2-3) (46-47), 229-250.
- Roma Decade* (2005). Terms of Reference. Preuzeto 11. rujna 2014. sa: <http://www.romadecade.org/5133>
- Roma szociológiai tanulmányok* (1997). Periférián. Ariadne Alapítvány.
- Vukanović, T. (1983). *Romi (Cigani) u Jugoslaviji*. Vranje: Nova Jugoslavija.

THE POSSIBILITIES OF IMPROVING THE POSITION OF ROMA CHILDREN IN EDUCATION

Josip Ivanović

Teachers' Training Faculty, Subotica

Abstract: „The word ‘progress’ won’t make any sense until there's just one unhappy child in the world.“ In an effort to implement this idea from Albert Einstein, which indicates high civilization achievements, the circumstances in which the Roma children live impose, as an imperative, activities to be done with the aim of finding possibilities for improving the position of Roma children in education, as the underlying assumption of improving the overall social situation of Roma in Central European countries in the 21st century.

The aim of this research and paper is to identify concrete and probable possibilities for improving the position of Roma children in education.

The stated objective will be methodologically achieved through a kind of triangulation of results of contemporary and recent research activities, which deal with determining the actual situation of the Roma children’s position in Croatia, as well as in neighbouring countries, Hungary and Serbia.

It is particularly important to use all the positive experiences of already achieved gains, on the long and arduous road to promote equal opportunities and the integration of Roma children and socially disadvantaged children in the educational system of the Republic of Croatia.

The topic of socially disadvantaged children is, and will be sadly for some time, the common denominator and platform of action not only for Roma children but also the children of the majority of the nation, because poverty and deprivation have no racial, religious or even national slant, but are equally troubling all families and children.

The fundamental starting point in all these efforts is the adaptation of conditions, educational programmes and activities, and developing competences through various forms of professional development not only for kindergarten teachers, elementary teachers, principals and associates, but especially for teachers' college students working in multicultural communities, and for those working with children who live in poor living conditions.

Key words: integration, socially disadvantaged children, Roma children, educational system

1. Preliminary remarks

Indeed, the word 'progress' will make no sense, not only while there is one unhappy child in the world, but also especially until „the humanity of better happiness in life“ tends to find ways to eliminate social patterns pursuant to which the unhappiness of children is reproduced in the historical continuity.

The abolition of such social patterns is the first-grade civilization issue and the problem of the 21st century which must be approached very thoroughly and seriously at all levels of opportunities for action, using both the leverage of science and, even more so, the leverages of social power and government at all levels and in all segments.

The problem of the position of the Roma is not an issue that is specific to the Republic of Croatia or any other country from a closer or further environment. It stems from the cultural and historical (non-) opportunities of the Roma people, from their „departure“ into the world in search of „better living conditions.“ Therefore, this is an international or civilizational issue, thus it is the only way to properly address it, but also to find acceptable solutions that will yield results necessary to begin to solve this problem.

Unfortunately, we are witnesses that, in spite the prevailing social mood and attempts to seriously address these issues, it often boils down to a fashion fad, something which is a „mandatory topic“ or, even worse, a topic from which one can „draw some serious money.“

From all of the above clearly ensues the need to start dealing with this issue in a very systematic and serious manner, treating and reducing the problem to its components, so that science could provide its necessary contribution to finding possible solutions, not over-ambitious comprehensive solutions, but well-designed, step-by-step solutions which will, as a whole, at some period of time demonstrate the first real breakthrough in the possibility of improving the overall position of Roma and, within that framework, improving the position of Roma in education.

In order to attempt finding possibilities to improve the situation of Roma in education, one must study in detail and get to know the existing situation and the position of Roma in society. This implies consideration and understanding of cultural and historical circumstances of the occurrence and arrival of members of the Roma people to these areas, their ethno-demographic characteristics, semantic-linguistic problems burdening this folk group, then language and normative-legal possibilities (as well as attempts and detours), pedagogical-psychological assumptions and possibilities of enhancing and developing the educational structure of the Roma, sociological assumptions that would include the issue of segregation, adverse stratification, as well as a series of problems of socio-psychological nature, such as prejudice and stereotypes, that burden each concrete attempt to integrate Roma in

the community in which they settled due to various circumstances and where they attempt to organize and regulate their lives.

Due to very limited space, in this paper it will not be possible to adequately consider all the associated scientific and methodological connotations related to all of the aforementioned aspects of a serious approach and attempt to solve the problem of the position of Roma in education, as a basic precondition for overall possibilities of improving the social position of Roma. However, it should certainly be noted that the issue of improving the position of Roma is also the issue of conscience and/or mental hygiene of each non-Roma member of the community in which Roma live.

2. Roma in Croatia and its surroundings

Modern historical research confirms that the ancient homeland of Roma is northwestern India, specifically the area around the River Ganges. Originally belonging to a group of Aryans, they lived organized in tribal alliances, with the caste social system, which is a general characteristic of all ethnic groups of Hindu origin. Some of the tribes were: Banti, Beldari, Dom, Garodi, Gasai, Gulgulia, Kandzari, Kalhoti, Ladi, Malari, Odk, Lamani, and Luri. The names of the tribes were determined by their core business (e.g. blacksmithing, production of wood objects, etc.). By combining several tribes of different dialects and even races, the Roma community emerged. The community was most likely named after Rama, the legendary hero of the *Ramayana* epic, and its members of different caste origin became „the children of Rama“. (Đurić, 1989)

The start of migrations from their original homeland was caused by the penetration of tribes from the Middle East into the areas where Roma lived (between the 3rd and 5th centuries). According to Roma traditional tales, 16 tribes left India. Having arrived in the territory of other countries, the Roma were no longer able to establish their political and ethnic community, therefore they divided themselves into groups the size of 350-600 people. They started to live by going from settlement to settlement, and when the majority native population began to persecute them, Roma fled from country to country. According to written sources found, migrations from India via Afghanistan and Persia to Turkey and Europe lasted until the 10th century. Having arrived to Europe (according to some authors, the name Roma was mentioned for the first time around year 1100 on Mount Athos in Greece), the written history of the Roma people began. The first written document about Roma in Croatia comes from Dubrovnik, on 5 November 1362, where a contract referred to Roma Vlaho and Vitan. In 1373, a group of Roma was mentioned living in Zagreb and dealing with trade and butchering. (Vukanović, 1983)

Roma live literally in every country in Europe. According to researchers' estimates, their number ranges between 10 and 12 million people. Of that number,

approximately 65% live in the countries of Eastern and South Eastern Europe. The largest number of Roma lives in Romania, about 2.5 million. In Hungary, Bulgaria, Slovakia, Russia, Serbia, Macedonia and Greece there are 4.5 million Roma, while in Western European countries the majority of them live in Spain and France. It should definitely be emphasized that these are estimates, since Roma often live on the margins of society and therefore are not affected as a whole by institutional action of the state apparatus, thus one can assume that their number is certainly much bigger (Posavec, 2000).

According to 2011 census, there were 16,975 Roma registered in Croatia. However, a realistic assessment, according to the number of inhabitants in Roma settlements and statistics provided by Roma associations and social welfare centres, is 35,000 - 40,000 Roma in Croatia. This is the figure used by the Government of Croatia, NGOs and representatives of the international community. This data indicates that Roma account for less than 1% of the total population of Croatia and, therefore, the number of Roma children under 7 years is approximately 450.

Roma live in the northern part of Croatia and inhabit mainly the continental part of the country. The most numerous Roma communities are in Međimurje (about 30% of the total number of Roma), Zagreb and Baranja, but a large number of Roma also live in the areas of Rijeka, Pula, Bjelovar, Sisak, Karlovac, Pitomača, Slavonski Brod, Vukovar, Perušić, Đurđevac, Novska and Kutina. There are approximately 25 Roma settlements or neighbourhoods where the majority of the Roma population reside (*the 2011 census*).

According to the 2011 census, 159,644 members of the Roma people lived in Hungary. However, as is the situation more or less in all other countries, these official figures deviate from what sociologists and Roma associations estimate. Based on one estimate from 1994, starting from who is considered Roma by non-Roma population (which in itself does not necessarily mean Roma origin), it was found that the number of Roma in Hungary exceeded 500,000 which accounted for 5% of the population of the state. According to other evaluators, this number is certainly higher and ranges between six and seven hundred thousand, while Roma intellectuals calculated with the number that exceeded one million people. (*Népszámlálás, 2011; Roma Szociológiai tanulmányok, 1997*)

According to the 2001 census, out of 3,200 villages in Hungary, Roma lived in 2,000 of them. In rural areas, the majority of Roma live in three northern counties of Hungary, while in the capital there are approximately 80-100,000 people of Roma ethnicity. Official data from this census refer to the number of 205,984, while the estimates based on researches range between 394,000 and two million. Official data from the 2001 census refer to the number of 205,984, while research based estimations range from 394,000 to two million. It is interesting to note that the number of Roma in Hungary significantly decreased in accordance with the official statistical data as well, which is a consequence of a large exodus of Roma sin-

ce Hungary entered the European Union (*Népszámlálás, 2001; Népszámlálás, 2011*).

According to the 2001 census, 147,604 Roma lived in Serbia or 2.05% of the total population. This means that Roma are the second largest national minority in Serbia (they gained the status of national minority only in 2002). However, due to their frequent migrations, social mimicry and non-reporting of residence, official data from the above census are not reliable. Based on some other sources pertaining to the number of members of this national minority, a different picture is formed. In the opinion of certain Roma leaders, there are between 800,000 and one million Roma in Serbia today. Estimates by experts in education are considered more realistic than these and, according to them, there are between 450,000 and 500,000 Roma in Serbia. If the latter estimates were accepted as approximately correct, it would mean that Roma today constitute the largest ethnic minority, with approximately 6% of the total population. It is important to note the increase of 36.43% of the Roma population with respect to the data from the 2002 census when Roma were just the third national minority in the Republic of Serbia.

Roma constitute the youngest population in Serbia: 32% belong to the category of under 14 years, i.e. 41% belong to the category of under 20 years, and such age structure is the consequence of high birth rate and high mortality rate among Roma - four times larger than the majority population. Taking into account the unofficial estimates of the number of Roma population, approximately 82,000 Roma children should be included in primary education. This means that each school year about 10,000 Roma children under 7 years should be enrolled in the first grade (Lepeš and Ivanović, 2012).

3. The educational status of Roma in Croatia and its surroundings

As in most of the surrounding countries, Roma in Croatia are facing severe and multi-layered social marginalization, which affects their economic status, access to quality education, participation in public life, housing and other important segments of modern quality life. Although they account for 1% of the total population, Roma account for 13.56% of all the people who receive social assistance, which means 50% of the total Roma population. According to the research conducted by the former Institute for Family, Maternity and Youth, 5.89% of Roma households do not have family members with permanent income, while only 6% of them were full-time employees. Estimates show that only 10% of Roma children complete primary school, while in some studies data on illiteracy range from 15.6% to 38.52%. The relatively low level of education of the Roma population, along with other social factors of marginalization of the Roma community from the majority

population, further contribute to poverty and low level of social integration. (Hrvatíć, 2005)

Significant data pertain to the educational structure of registered unemployed members of the Roma community in two largest centres where a significant number of the Roma live (Međimurje and Zagreb with its surroundings). Of the total number of Roma registered at the Croatian Employment Service in these two centres in 2006, 74% of them are with incomplete primary education, 21.5% had primary school education, while only 4.5% had completed secondary school. Only one person was registered with completed university education. Data from the Ministry of Education, Science and Sports indicate that there are currently six Roma students and 74 high school Roma students who receive scholarships from the Ministry and who regularly enrolled in the current year of study. It is assumed that the total number of students (studying with support of the family and who did not ask for a scholarship) is slightly bigger, but there are no exact data about it (*Croatian Employment Service Report*, 2006).

In Hungary, the educational status of Roma is very similar to the other countries in the Croatian surroundings. But, if one compares data on educational structures from 1993 and 2000, the picture is not very optimistic. In 1993, there was 9.4% of the Roma population without a single primary school grade, 32.8% with incomplete primary school, 45.5% with primary education, 10.4% had completed vocational training school (three-year), 1.5% with four-year secondary school (high school and technical schools) and only 0.2% of them had completed university education. In 2000, there was 7.5% of the Roma population without a single primary school grade, 27.2% with incomplete primary school, 57.5% with primary education, 5.5% who had completed vocational training school (three-year), 1.8% with four-year secondary school (high school and technical schools) and only 0.2% who had completed university education (Halász, 2011). Thus, one can see a small shift at the lowest levels of the qualification ladder, but in fact the biggest problem is that in subsequent years, which is not to be expected, there is a lack of valid data. Educated members of the Roma population warn about that, pointing out all the weaknesses of the educational policy and strategies for Roma in Hungary. (Fényes, 2013)

The Roma population is the largest socio-ethnic group insufficiently present in the educational system of the Republic of Serbia. Roma have a low percentage of school enrolment, a low level of grade completion even in the first four grades of elementary school, high repetition rate, a high dropout rate, and a very low level of continuing education in secondary schools. The educational structure of the Roma is much lower than the average of the general population and the average of all minorities. According to the 2002 census, in Serbia there was 63% of Roma who had not completed primary school (compared with 33% of the total population); 27% had completed elementary school, 8% had completed high school and less than 1% had a college or university education. The Roma population contains the largest

number of illiterates (26%), with approximately 15% of illiterate people belonging to the age group of 15 to 19 years. Around 80% of Roma are completely or functionally illiterate. Low levels of education, in addition to other factors such as unemployment, nomadic tradition, slow integration, and discrimination contribute to poverty of Roma for generations. Low education levels affect the financial situation and the quality of all aspects of life, such as housekeeping, raising children, satisfaction of all needs etc. (Lepeš and Ivanović, 2012)

4. Possibilities to improve the position of Roma in education

Thousands of Roma children in countries across Europe, and even more so in the rest of the world, do not go to school. Unfortunately, the situation is not better with those Roma children who go to school, either. Thousands of those who go to school will drop out in the course of four to five years unless something significantly changes in educational policy, systems and practice. Non-inclusion of the total population of Roma children in elementary education, i.e. their exclusion from the education system, extremely poor school achievements and irregular school attendance, along with early departure from primary school, make up the basis that can help understand the breadth and complexity of this pedagogical, psychological, and social problem. Over time, the problem may become even more complex because, in the coming years, the share of the population of Roma children compared to children of members of the majority population in primary school classrooms will increase. This is confirmed by statistical data demonstrating that the number of Roma children increases by 1.5% per year, while the number of non-Roma children is reduced by approximately 2%.

Specific problems that accompany the education of Roma children and future changes in the composition of classrooms should have implications for the school system regarding the need for its adaptation to the increased diversity of students. They would also have to be reflected in the adaptation of the curricula by pedagogical faculties to the reality that awaits future teachers, i.e. their timely and adequate preparation to work in heterogeneous classrooms. Data on the school failure of Roma students confirm their status in regular schools as children with special educational needs. Although each label is stigmatizing, including this one, its use in the context of the analysis of the educational achievements of Roma students is to point out the necessity of providing additional educational support in regular schools to all children who experience difficulties in learning and social participation. (Lepeš and Ivanović, 2012)

Bearing in mind all the above-mentioned, as well as other problems not specified here (which go beyond this discourse), Roma are today associated with their organizations, maintain contacts with each other at all levels, from local to state, but

they saw their strength combined at the international level. This international level is maintained through world congresses, of which five have been held so far. At the Fifth World Romani Congress held in Prague on 29 and 30 July 2000, devastating data were presented on humiliation and all forms of discrimination against Roma (with concrete examples cited). It was pointed out that in most countries Roma live in extreme poverty, below any level of human dignity. In terms of social distance, according to the data presented at the congress, Roma are the most hated and most discriminated ethnic group in the countries of Central, Eastern and South-eastern Europe. In addition, there are also educational problems, the data of which finally encouraged people of good will from European institutions to move this complex problem from the standstill and to start acting towards possible solutions.

In 2003, the Council of Europe launched *The Programme for the Education of Roma Children*, which uses coordination, analysis, and evaluation approaches, as well as methods of informing and training. In 2003, *The Organization for Security and Cooperation in Europe* adopted *The Action Plan for Improving the Situation of Roma and Sinti within the OSCE Area*. The Action Plan contains various fields of activity, including the field of education, with a series of recommendations that should be taken into account when preparing programmes for the education of Roma. *The Roma Education Fund* (REF) was established in the draft of *The Decade of Roma Inclusion* from 2005 (*Roma Decade*, 2005). Its mission and ultimate objective is to reduce the strongly expressed gap in education and educational outcomes between Roma and non-Roma. Through its activities, REF promotes Roma inclusion in all aspects of national education systems of the countries participating in *The Decade of Roma Inclusion*, as well as all other countries willing to participate. *Open Society Foundation* (OSF) works on building an active and tolerant democratic society in which state governments have collaborative relations with civil society. The work of the OSF is also linked to *The Decade of Roma Inclusion* and is aimed at increasing the ability of Roma to participate in public life in accordance with democratic values. *The European Roma Right Centre* (ERRC) is an institutionalized public organization that works on combating racism and human rights violations of Roma through integration strategies, various research and policy development and through human rights education. Priorities for the period from 2010 to 2012 are: reducing violence among Roma, improving their educational standards and living conditions, and working on the rights of women and children and work on the issues of movement and integration of Roma. (*Monitoring Education for Roma*, 2006)

Based on all the above initiatives by institutions and organizations that promote the rights of Roma and their living conditions, almost all European countries have initiated the adoption and implementation of their national programmes to improve the socio-economic situation of the Roma, including their participation in the educational system of the country.

In municipalities in which there exist developed Roma organizations and local self-government programmes for education of Roma in the Republic of Serbia, the situation is much better. Poverty alleviation, employment of Roma, and empowerment and education of families and support by all institutions are seen as the most important incentives for the improvement of life of Roma in general and their educational status. Particular attention should be paid to preparing children for school and this process should start at the preschool age. Since the position of Roma women is even more difficult in relation to the position of the Roma community in general, the issue of education of Roma women should be particularly emphasized. In accordance with the above, it is necessary to analyse in particular the position of Roma schoolgirls in the educational system and, in the coming period, keep records on gender structure of Roma students. One must insist on closing the „Roma classes,“ since the segregation of Roma children, although it may provide results at the beginning (children generally remain in the lower grades, few children drop out before fifth grade), in the long run it does not have positive consequences. If we take the example of the municipality of Kanjiža, where Roma make up about 8% of the total population and which has been for many years implementing incentive measures aimed at overcoming obstacles in the education of Roma children (free school supplies and textbooks, transportation and snacks, extended stay for first and second grade students, scholarships for secondary and higher education, etc.), data on the results are not consistent with the measures that are implemented. Roma children mostly attend separate classes at the lower grades, and when they join mixed classes in higher grades they do not perform well and then a larger school dropout takes place. Although there is no data on what percentage of Roma children complete primary and secondary education, data on enrolment in primary and secondary schools say a lot. The first grade is enrolled by more than 90% of the total number of Roma children, of whom only 30% enrol in secondary school. According to data obtained from the municipality of Kanjiža, a negligible number of these children complete secondary school. The number of students who decided to enrol in schools of higher education is negligible. In order for the inclusion of Roma children in the regular education system to be successful and inspiring, everything must be well planned, organized, supported, and monitored. If institutions and their personnel are not adequately supported and trained to work with Roma children, education can be counterproductive and serve as a source of frustration both for educators and for teachers, but above all, for the children themselves and their families. (Lepeš and Ivanović, 2012)

In Hungary, particular emphasis is placed on working with children with special needs, children from socially disadvantaged backgrounds, as well as children of the Roma ethnicity. The appearance of supporting tasks and the reorganization of the school system in 2007 induced the launching of the Student Mentoring Programme in Szeged. Under this programme, students of pedagogical courses at the University of Szeged and associates of the Pedagogical Institute and civil orga-

nizations teamed up to help children from socially disadvantaged backgrounds so that they, both in social terms and in the domain of mastering school programmes, would join their peers. In 2010, the „Gyula Juhász“ Institute of Adult Education at the Pedagogical Faculty at the University of Szeged joined this programme. Since then, the experiences of mentoring programmes were presented and recognized in various forums and they have become known in professional circles, while programme leaders strive to continuously provide funds for the implementation of the programme to the maximum extent.²²

Based on many years of fruitful cooperation between the Teacher’s Training Faculty in the Hungarian language in Subotica, the University of Novi Sad and the Institute for Adult Education in Szeged (Hungary), it was concluded that the aforementioned mentoring programme could extend to the area of Vojvodina as one separate project. In order to adapt the experimental programme to the conditions in Vojvodina, it was necessary to find a permanent location for its practical implementation. It was necessary to find a primary school in which working with children with special needs and children from disadvantaged backgrounds is a part of everyday life and in which there is the intention to improve the quality and efficiency of that work. Students of the Teacher’s Training Faculty in Subotica originate from different parts of Vojvodina, so they have insight into the situation and trends of teaching and educational work in different environments, and „10 October“ primary school from Horgoš was selected as the location for the implementation of the programme. It is geographically located halfway between Szeged and Subotica and is recognizable for a large number of children from disadvantaged backgrounds, as well as a large number of Roma students. In this school, efforts have been made for years to implement desegregation programmes in order to help vulnerable children and families, and the effects and experiences following one year of the implementation of this mentoring programme are very favourable. (Lepeš et al., 2014)

The National Programme for the Roma (2003) in the Republic of Croatia is directed towards improving the quality of life of the Roma minority in the areas of health, physical planning and housing, employment, education, status rights, non-discrimination, and social and health care. The fundamental objective of education of the Roma children in Croatia is to ensure equal opportunities for all, non-discrimination and desegregation of Roma, prevention of social marginalization, to encourage the social integration of Roma with respect to minority rights and the right to equality, etc., to implement education at the national level, to gradually include all Roma children of preschool age in the preparation programme for primary school, to include all Roma children in primary education and encouraging secondary and higher education, and to include adult Roma in literacy programmes and vocational skills.

²² <http://www.ofi.hu/tudastar/fejes-jozsef-balazs>

In addition, numerous Roma civil organizations that care for the implementation of the national programme for Roma have been established and they also advocate for larger inclusion of the Roma population in all measures envisioned by the national programme for the Roma.

The collaboration between a growing number of institutions from the Croatian education system, which have recognized the necessity of action in the field of Roma integration with the abovementioned Roma associations, provide encouraging results and progress towards meeting all the standards envisaged in the documents of international and European bodies advocating for a decent life for the Roma in the 21st century.

The implementation of the project *Improvement of the Position of Roma Children in Education in Baranja* can certainly be considered as one such significant effort. The project is implemented in cooperation between the Faculty of Teacher Education in Osijek at the Josip Juraj Strossmayer University of Osijek and the Luna Association of Roma Friendship in Beli Manastir, and is co-financed by the European Social Fund.

5. Concluding remarks

Starting from the analysis of the actual situation of Roma communities in the Republic of Croatia and following in the footsteps of relevant international documents, the Croatian Government made a significant step forward as it adopted *The National Programme for the Roma*, in which seven specific tasks are derived from the overall objective:

1. inclusion of Roma children in preschool education programmes, i.e. preparation programmes for school;
2. inclusion of Roma children of school age in regular education and encouraging them to complete their education up to the limits of their own capacities;
3. inclusion of Roma youth and adults in the continuation of the educational process, in accordance with the principles of lifelong learning;
4. inclusion of adult Roma in programmes for mastering literacy in Croatian language;
5. scholarships for Roma students of secondary schools and faculties;
6. printing of the Roma-Croatian dictionary and other publications in the Roma language;
7. education of teachers and associates – assistants for work with Roma children with special needs.

Each task must state the objectives, activities, leaders, the deadline by which the task must be carried out and the resources necessary for its implementation, but

it must also specify who is responsible for the implementation or non-implementation of a certain task. It is nice to say that we are all responsible for improving the position of Roma in education, but without the name and surname of responsible leaders of activities, all will remain only at the level of the list of good and nice wishes. Anyone who wants progress and prosperity for the Republic Of Croatia must clearly and responsibly play their role in the search for improving the position of Roma in education.

However, neither this important step from the government of the Republic of Croatia nor the adoption of *The National Programme for Roma* will significantly change the situation if it doesn't receive a „breath of fresh air“ which can be provided by very small but very successful steps made by people of goodwill in the countries of the region.

The knowledge of Roma history is important for understanding their linguistic and cultural distinctive features, without which there aren't any, nor can be any, serious shifts in any attempt towards Roma integration, including the integration of Roma in the education system.

There is no less important a sound knowledge of the contemporary life of Roma in the countries of the region like Hungary, where the largest number of Roma in the observed countries is present, but where their number has decreased significantly in the last decade due to the exodus to the western countries of the European Union, or Serbia, where a large number of Roma live. However, in that country, authorities are preoccupied too much with a generally difficult economic situation, so a possible realization of a more comprehensive strategy for the Roma integration is not yet to be perceived. Nevertheless, thanks to efforts of people of goodwill in this country, attempts to find ways to overcome the problems of Roma are not lacking.

It seems that the positive experience of good, small steps is the key to success and it is good they range from local to global communities. When you add possible and necessary cooperation of institutions, which by default could and should deal with the Roma situation in education, the success cannot fail.

The recommendations for possible improvement of the Roma situation in education could be:

- To increase the number of teaching staff in schools, with the obligatory inclusion of Roma teaching assistants in schools, as well as to work on increasing the sensitivity of teaching staff towards the problems of Roma children and to provide additional trainings directed at adapting teaching methods to the educational needs of Roma children;
- To work on Roma consciousness, especially of Roma parents, about the advantages of education and attending preschool and primary and secondary school by informing and motivating with obligatory inclusion of success-

fully educated Roma members in the abovementioned activities which should be relentlessly promoted by various means of information (TV, radio, newspapers, especially in the Roma language, leaflets, posters etc.);

- To include Roma in actions being taken for the purpose of advancing Roma education, especially at the local level, which could result in these successful attempts being incorporated in legislation in the future, which would be more significant than the regulations adopted „from above“ without sufficient insight into the real state of matter „in the field;“
- To empower Roma parents (through employment, additional training, etc.) so that they can be included more easily and more adequately in providing support to their children during their education;
- To include Roma children in preschool education at the age of 4 or 4.5;
- To ensure learning support to underachievers especially in periods of transition from class teaching to subject teaching;
- To ensure free textbooks and learning materials, transportation, and snacks for Roma pupils mainly from the local budget but also by including entrepreneurs in such actions;
- To re-evaluate the phenomenon of enrolment of large numbers of Roma children in special schools where such practice still exists;
- To attribute special significance to the education of Roma women by analysing the situation of Roma female pupils in education system and to take special care in the future of the gender structure of Roma pupils in order to improve the difficult situation of Roma women;
- To support Roma students by developing support programs at the local level (scholarships, transportation, accommodation, school fees, etc.);
- To support Roma self-organization and the work of Roma nongovernmental (civil society) organizations which deal with education problems (from the local to the national level);
- To use successful examples of different projects, as examples of good practice, in developing specific support programs at the local community level.

Only by relentless efforts to accomplish the abovementioned recommendations can we hope for a small improvement of the Roma situation in the field of education in the Republic of Croatia as well as in its surrounding countries.

6. Bibliography

- Đurić, R. (1989). *Seobe Roma*. Beograd: Beogradski izdavački grafički zavod.
- Fényes, Cs. (2013). A magyarországi roma oktatáspolitikai rendszerszintű problémái, In: K. Forray (Ed.), *Nevelés – Multikulturalizmus – Esélyek*, Pécs: Pécsi Tudományegyetem, 201-210
- Halász, G. (2011). Az első évtized. In: *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 17-34.
- Izvešće o aktivnostima HZZ* (2006). Zagreb: Hrvatski zavod za zapošljavanje.
- Kresoja, B. (2007). *Obrazovanje Roma u Vojvodini – Izveštaj sa participativnog istraživanja*. Novi Sad: Novosadski humanitarni centar (NSHC).
- Lepes, J., Čapo, M., Baganj, A., & Grabovac, B. (2014). *Iskustva mentorskog programa u Subotici i Horgošu*. Subotica: Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku Univerziteta u Novom Sadu.
- Lepes, J., Ivanović, J. (2012). Interkulturalno obrazovanje učitelja kao preduvjet uspješnog obrazovanja romske djece, In: K. Posavec i M. Sablić (Eds.), *Pedagogija i kultura – svezak 3. – Zbornik radova – Interkulturalna pedagogija: prema novim razvojjima znanosti o odgoju*. Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo, 208-221.
- Hrvatić, N. (2005). Obrazovanje Roma u Hrvatskoj: pretpostavka za bolju kvalitetu života? In: M. Štambuk (Ed.), *Kako žive hrvatski Romi=How do Croatian Roma live*. Zagreb: Institut društvenih znanosti Ivo Pilar, 177-200/409-434.
- Monitoring Education for Roma* (2006). A Statistical Baseline for Central, Eastern, and South Eastern Europe, Open Society Institute.
- Nacionalni program za Rome* (2003). Zagreb: Vlada Republike Hrvatske.
- Népszámlálás 2001* (2001). Budapest: Központi Statisztikai Hivatal.
- Népszámlálás 2011* (2011). Budapest: Központi Statisztikai Hivatal.
- Popis stanovništva iz 2011. godine (The 2011 census)* (2011). Zagreb: Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske.
- Posavec, K. (2000). Sociokulturna obilježja i položaj Roma u Europi – od izгона do integracije, *Društvena istraživanja*, Zagreb: 9 (2-3) (46-47), 229-250.
- Roma Decade* (2005). Terms of Reference. Retrieved September 11, 2014 to: <http://www.romadecade.org/5133>
- Roma szociológiai tanulmányok* (1997). Periférián. Ariadne Alapítvány.
- Vukanović, T. (1983). *Romi (Cigani) u Jugoslaviji*. Vranje: Nova Jugoslavija.

OBRAZOVANJE ZA DIJALOG I SUŽIVOT U RAZLIČITOSTI

Antun Šundalić
antun.sundalic@os.t-com.hr
Ekonomski fakultet, Osijek

Sažetak: Za potvrdu vlastite egzistencije čovjek je trebao drugog čovjeka. Društva su također svoju egzistencijalnu posebnost potvrđivala u poređenju s drugim društvima. Civilizacijski razvoj to potvrđuje, ali ne uvijek u afirmativnom smislu. Kako među pojedincima, tako i među društvima (društvenim skupinama) odnosi nisu uvijek bili odnosi suradnje. Vrlo su često to bili odnosi dominacije jednih nad drugima. Posebice postaju zabrinjavajući odnosi dominacije s liberalnom idejom i praksom slobodnog tržišta. Poslije kraja države blagostanja (welfare state) globalizacija je donijela stvaranje svjetskog tržišta, a time i svjetskog društva i svjetske kulture. Susretanje različitih kultura postaje stvarnost koja se događa na svim meridijanima. Očuvanje kulturne posebnosti („čistoće“) postaje nemoguća misija. Upoznavanje i prihvaćanje novih, do jučer nepoznatih kultura postaje u drugoj polovici 20. st. zadaća obrazovnog sustava. Obrazovanje za dijalog i toleranciju je pretpostavka borbe protiv etnocentrizma i ksenofobije. To znači da se obrazovanjem pojedince oslobađa pritiska okvira etnosa kojemu pripadaju te se time stvaraju temeljni preduvjeti za suživot različitih kultura, različitih vjera, različitih nacija i rasa. Da bi to bilo, obrazovanje mora biti dostupno svim socijalnim skupinama u svim društvima svijeta. U toj je ulozi obrazovanje put u slobodu koju demokratska društva uzimaju kao svoju ključnu odrednicu.

Ključne riječi: !! obrazovanje, dijalog, tolerancija, suživot, demokracija

1. Uvod: globalizacijski okvir multikulturne egzistencije

Suvremeni je svijet rezultat dugog povijesnog razvoja. Sve što je u njemu dobro dobiva oznake demokracije, jednakosti, pravednosti, blagostanja, suradnje, sigurnosti i mira. Ono, pak, što je loše pokrivaju pojmovi siromaštvo, nejednakost, obespravljenost, diktature, glad, bolesti, ratovi, terorizam. I jedno i drugo nalazimo kroz cijelu povijest. Skloni smo nazvati naprednijim ona društva u kojima je više dobrog nego lošeg. Čak smo uvjereni da civilizacijski napredak sužava prostor onom lošem. No, suvrmeni nas svijet demantira.

Već je Hegel svjetsku povijest vidio kao povijest ratova („klaonicu naroda“) u kojoj su razdoblja sreće naroda bile prazne stranice papira (Hegel, 1951:35-37). Tehnološki napredak, kako prije, tako i nakon industrijskih revolucija 19. stoljeća nije donio sreću svima¹. Nakon dva svjetska rata u dvadesetom stoljeću, blokovske podjele svijeta i hladnoratovske napetosti nije se dogodio boljitak za sve. Zapad je živio „državu blagostanja“, a Istok se pripremao za svjetliju budućnost uz odricanja živućih generacija.

Premda je razvoj tehnologije stvarao temelje jedinstvenog svijeta u komunikaciji² i razmjeni dobara i znanja, on se dogodio tek djelomično, u segmentima. Naime, naviknuti smo govoriti o gospodarskoj dimenziji globalizacije, kao i o tehnološkoj, političkoj i kulturnoj globalizaciji. Svaka od ovih dimenzija ima svoje posebnosti, posebice ona kulturna kojoj će biti posvećena glavina prostora u radu.

Globalizacija, kao novi oblik organizacije suvremenog kapitalizma, nije od svih jednako prihvaćena. Po jednim globalizacija je arogancijom, nasiljem, ratobornošću i bezobzirnošću moćnih donijela dezintegraciju svijeta, a ne njegovo jedinstvo (Modelski, 2000:50-52). M. Hardt i A. Negri globalizaciju ocjenjuju kao deterritorijaliziranu i decentraliziranu imperijalnu vlast koja štiti interese globalnih korporacija u potčinjavanju stanovništva i država (Negri i Hardt, 2003).

Drugačije globalizaciju vidi Th. Friedman. Po njemu je prepoznatljiviji simbol globalizacije „www“ (*World Wide Web*), simbol koji sve objedinjuje. Globalizacija potvrđuje bit kapitalizma u *kreativnoj destrukciji* – da staro i nedjelotvorno zamjenjuje novim i djelotvornijim. No, to je ispravnije nazvati interakcijom starog i novog, „masline“ i „leksusa“, borbom za očuvanje korijena, ali i borbom za nove tehnologije. Globalizacija znači internetizaciju svijeta. Internet je kao „veliki škrip“ koji steže globalizacijski sustav i čini ga sve manjim i bržim. „Elektroničko krdo“ gospodari svijetom pa je svakoj državi u interesu priključiti mu se. Globalizacija vodi poboljšanju uvjeta života i kod najnerazvijenijih, samo je bitno uravnoteženje odnosa tradicije i promjena koje donosi suvremena tehnologija. Znakovito je da Friedman ključnu ulogu osiguravatelja globalizacije daje SAD-u, kao državi koja ima stabilnu strukturu moći (Friedman, 2003).

U. Beck konkretizira dobre strane globalizacije koje se pokazuju u sljedećem: (1) u geografskoj ekspanziji uvjetovanoj međunarodnom trgovinom, globalnim tržištem novca i rastom transnacionalnih korporacija; (2) u revoluciji komunikacijske i informacijske tehnologije; (3) u univerzalnosti zahtjeva za ljudskim pravima; (4) u nastajanju globalne kulturne industrije; (5) u razvijanju postnacionalne, policen-

¹ S. Huntington navodi primjer izuma uređaja za navigaciju koji je poslužio za imperijalističko širenje zapadnih zemalja na prekomorske kolonije. Uz to veliko polaganje Zapada na tehnologiju ratovanja imalo je za posljedicu njihovu nadmoć u pokoravanju prekomorskih naroda. (Huntington, 1998:72)

² M. McLuhan je već 1964. u električnoj tehnologiji vidio promjenu svijeta u „globalno selo“ zbog mogućnosti brzog protoka informacija. Kasnije Th. Friedman koristi i pojam „ravni svijet“ da bi se dočarala stvarna brzina komunikacija bez zapreka koju je donijela informatička tehnologija.

trične svjetske politike (rast uloge transnacionalnih aktera poput UN-a, NGO-a); (6) u postavljanju siromaštva kao svjetskog problema; (7) u naglašavanju problema destrukcije okoliša; (8) u ukazivanju na mjestimične transkulturne konflikte (Beck, 2000:102).

Pored navedenih, brojne su razlike u razumijevanju globalizacije. Zbog ograničenosti prostora prikažimo ih u 6 točaka, prema Heldu i McGrewu, kao razilaženja *skeptika* (osporavatelja) i *globalista* (zagovaratelja):

1. *oko samog koncepta*: skeptici tvrde da je posrijedi internacionalizacija i regionalizacija, a ne globalizacija; globalisti vide oblikovanje svijeta kroz ekstenzivne i intenzivne tijekove koji premrežuju regije i kontinente.
2. *oko nositelja moći*: za skeptike to su i dalje nacionalne države te je posrijedi „intergovernmentalism“; za globaliste događa se erozija državnog suvereniteta i otklon od nacionalnih država, raste multilateralizam.
3. *oko shvaćanja kulture*: skeptici vide uskrsnuće nacionalizma i nacionalnog identiteta; globalisti ukazuju na pojavu globalne popularne kulture, na eroziju čvrstog političkog identiteta, kao i na hibridizaciju u kulturi.
4. *oko ekonomije*: skeptici govore o novom imperijalizmu kroz regionalizaciju i triadizaciju (Europa, Amerika, Azija); globalisti o globalno informacijskom kapitalizmu, transnacionalnoj ekonomiji i novoj globalnoj podjeli rada.
5. *oko pitanja nejednakosti*: za skeptike rastuća je podjela Sjever – Jug i nepomirljivi su sukobi interesa; globalisti vide rastuću nejednakost unutar i među društvima, ali i eroziju stare hijerarhije.
6. *oko svjetskog poretka*: politički sukobi među državama i dalje postoje pa se skeptici zalažu za međunarodno društvo država i politički komunitarizam; globalisti zagovaraju multilateralnu globalnu vladu, globalno civilno društvo, globalnu politiku i kozmopolitizam. (Held, McGrew, 2000:37)

Globalizacijom svijet nije postao humaniji, njome također svijet nije postao ujednačeniji u bogatstvu. Upravo suprotno. No, neosporno je da je svijet postao povezaniji. Takav novi „ravni svijet“ je *približio kulture različitih naroda*. Postupno je micao strahove od drugačijeg i stvarao potrebu upoznavanja nepoznatog. Putovanja u daleke zemlje, konzumiranje njihove hrane, preuzimanje nekih novih životnih navika, stvaranje svjetske mode u odjevanju, a posebice u informatičkoj tehnologiji i automobilskim markama – sve je to stvorilo multikulturni svijet u svakom suvremenom domu.

Multikulturalizam se može interpretirati i *kao kozmopolitizam, što čine U. Beck i E. Grande*: „Kozmopolitizam se od svih spomenutih oblika razlikuje po tome što u mišljenju, suživotu i djelovanju priznavanje različitosti postaje maksimumom, i to kako iznutra, tako i prema van. Razlike se ne određuju hijerarhijski niti se ukidaju, već se kao takve prihvaćaju, pa i pozitivno ocjenjuju. Kozmopolitizam potvrđuje

ono što je u oba stava hijerarhijske različitosti i univerzalne jednakosti isključeno: gledanje na druge kao na različite i jednake. (...) TUĐE se ne doživljava i ne ocjenjuje kao prijatna, dezintegracija, fragmentacija, nego kao obogaćenje. Ono što druge za mene čini nezamjenjiva jest znatiželja da saznam nešto o sebi. Postoji neka vrsta egoizma kozmopolitskog interesa. Onaj tko u vlastiti životni kontekst integrira motrište drugih, saznaje više o sebi i o drugima.

Kozmopolitsko načelo prema kojem se drugi shvaćaju kao jednaki i različiti dopušta dva tumačenja: priznavanje različitosti drugih može se jedamput odnositi na kolektive, a drugi put na individue. Obje su interpretacije za načelo kozmopolitizma konstitutivne. U prvom, kolektivnom slučaju ono se stapa s multikulturalizmom.“ (Beck, Grande, 2006:28)

Kozmopolitsko načelo i multikulturalizam su neizbježni čak i za one koji mu se opiru u strahovima za vlastitu kulturu, tradiciju, vjeru i nacionalnu budućnost. Kako bi ovakvih strahova bilo što manje i kako bi im se raskrinkala orijentacija zatvaranja u svete nacionalne okvire velike prošlosti, značajnu ulogu preuzima odgojno-obrazovni sustav svake države.

2. Obrazovanje bez ograničavanja

Spomenuta se *kulturna dimenzija* globalizacije može najjednostavnije opisati pojmovima *pluralizam* i *relativizam*. Svijet kao zajednica različitih naroda i kultura, različitih religija i sustava vrijednosti je svijet koji podrazumijeva dodire različitosti pa zagovara pluralizam i pravo svih naroda i kultura na svoju posebnost. Suvremeni je svijet u najvećoj mjeri „društvo“ *multietičnosti, multikonfesionalnosti i multikulturalnosti*. To je svijet društava u kojima se razvija *kozmpolitska svijest*, tj. sve se više želi „biti građanin svijeta“, a sve manje građanin lokalne sredine.

Može li *škola* u takvom društvu otvorenosti i pluralizma, dodira različitosti i njihove suradnje, biti *nositelj homogenizacije?* – pitanje je čiji se odgovor razlikuje od društva do društva, a što je posljedica prevladavajućih društvenih vrijednosti koje određuju aktualnu politiku vlasti nekog društva.

Pitamo li se dalje „*Može li škola biti ključni čimbenik razvoja multikulturalne i kozmpolitske orijentacije mladih?*“ – opet ćemo doći do odgovora da ta zadaća ne ovisi samo o njoj. Naime, od odgojno-obrazovnog sustava svaka država u današnjem vremenu očekuje *djelotvornost* koja se uglavnom ne traži u širini obrazovanja i kritičkoj svijesti već u postizanju konkurentnosti na svim poljima tržišnog natjecanja.

Za zemlje Europske unije, navodi B. Keeley, traži se djelotvornost obrazovnog sustava u razvijanju kompetencija temeljenim na tri elementa: znanju, umijeću i izgrađenom stavu. Prema jednom projektu OECD-a preporučuje se školama usmjerenost na razvijanje tri kategorije kompetencija kod učenika: (1) sposobnost

djelotvorne uporabe „alata“ kao što su jezici i računala; (2) sposobnost interakcije s ljudima iz različitih kultura i sredina; (3) sposobnost upravljanja vlastitim životima (Keeley, 2009:65).

SAD još naglašenije inzistiraju na djelotvornosti obrazovnog sustava radi podizanja konkurentnosti. Već 1958. godine je donesen *Zakon o obrazovanju za nacionalnu obranu* (NDEA – National Defense Education Act) kojim se obrazovanju daje uloga strateškog čimbenika u projektu sustizanja tadašnje tehnološke prednosti SSSR-a (1957. je SSSR lansirao satelit Sputnik u Zemljinu orbitu). No, povećana autoritarnost i standardizacija obrazovnog sustava nisu samo donosile uspjehe na testiranjima, one su također prouzročile i pad kvalitete kroz gušenje talenata³ (Zhao, 2012:21-25).

Sve prisutnija teza da živimo u društvu znanja vrši veliki pritisak na sve zemlje kako bi što spremnije ušle u borbu za pozicije na svjetskom tržištu, a za to im je ključno oružje ljudski kapital. Osigurati si ga može svaka zemlja kroz kvalitetan obrazovni sustav. No, pitanje je iscrpljuje li se u toj „tržišnoj“ zadaći svrha i smisao odgojno-obrazovnog sustava.

U svom liberalnom pristupu obrazovanju B. Barry razlikuje *funkcionalno obrazovanje* od *obrazovanja za život*. Dok je prvom svrha osposobiti mlade generacije za zapošljavanje, ovom drugom je svrha kompleksnija: „*Razumijevati svijet oko sebe i biti u mogućnosti poštovati najbolje tvorevine ljudskog uma i duše, jesu, jednostavno rečeno, prednosti.*“ Riječ je o *obrazovanju kao samosvrhi* koje obogaćuje svakog pojedinca te ga niti obitelj, niti država ne bi smjela djeci uskratiti. Dalje Barry tvrdi: „*Shvaćanje kako je prvenstveni razlog obrazovanja znanje, kritička sposobnost i umjetničko vrednovanje kao samosvrhe dobiva malo podrške od strane političara.*“ A upravo ta samosvrha obrazovanja je osposobljavanje za život u *multikulturalnom svijetu*. Obrazovani će pojedinci moći razumjeti, razlikovati, prihvatiti i tolerirati druge kulture i njihove vrijednosti. „*Ako se multikulturalno obrazovanje provodi u ispravnom duhu, onda je ono antiteza obrazovanja oblikovana da njeguje uskogrudnost i zadrtnost. Ono može biti sastavni dio onoga što sam nazvao obrazovanjem za život jer mu je cilj izložiti dijete najširem mogućem spektru umjetnosti, društvenih i prirodnih znanosti.*“ (Barry, 2006:264-286) Sva djeca trebaju imati pravo obrazovati se za život, a što im roditelji i država ne smiju uskratiti. Barry navodi primjere romske i amiške djece: država tolerira nepohađanje škole romske djece jer je nepismenost sastavni dio romske kulture. Amiši imaju pravo pružiti obrazovanje svojoj djeci dovoljno da se uklope u amiški način života (Barry, 2006:289-290). U oba je primjera učinjena ista nepravda prema djeci. Zbog nedo-

³ Mnogi su talentirani mladi ljudi napustili formalno obrazovanje zbog gušenja talenta te se razvili u svjetske inovatore i kreatore suvremene tehnologije: „*Uzimajući informacijsku tehnologiju kao primjer, Bill Gates iz Microsofta, Steve Jobs iz Applea, Larry Ellison iz Oracla i Michael Dell iz Dell Inc. – svi su oni bili mladi ljudi koji su napustili fakultet i revolucionari informatičke tehnologije na svoj način.*“ (Zhao, 2012:58)

statnog obrazovanja nisu sposobni živjeti izvan skupine u kojoj odrastaju, nemaju konkurentno znanje niti stručnost za život izvan vlastite životne zajednice.

Na tragu te kritike je i M. Nussbaum jer zagovara humanistički pristup obrazovanju koje će razviti kritičku svijest i sposobnost umjetničkog doživljaja. U zdravoj demokraciji, poručuje ona, škola ima važnu ulogu u stvaranju odgovornih građana. Otuda su zadaci škole sljedeći:

1. razvijanje sposobnosti učenika da vide svijet iz motrišta drugih ljudi, posebice onih od društva marginaliziranih i obezvrijeđenih;
2. poučavanje stavovima da slabost nije sramota, a bespomoćnost nije odraz nemuževnosti, tj ljudski je ispravno trebati drugog čovjeka, očekivati suradnju i uzajamnost;
3. Stvaranje potrebe kod učenika da osjećaju brigu za druge, kako one bliške, tako i one daleke;
4. poučavanje mladih o realnim i stinitim stvarima koje se tiču rase, vjerskih i seksualnih razlika, ljudi s invaliditetom i sl. kako bi izbjegli važeće loše stereotipe;
5. škola mora poraditi na promicanju moralno odgovornog djelovanja među mladima;
6. škola također mora poticati kritičnu svijest protiv konformističke. (Nussbaum, 2012:65)

Zadaci koje škola dobiva za društvo multikulturalnosti imaju učinka samo ako je društvo spremno za suživot različitosti, za kulturne obrasce koji ne počivaju na stereotipima poput *Quius regio, illius religio!* (Čija je vlast (regija), njegova je i religija!). Upravo bi obrazovanje trebalo biti najuspješnija borba protiv stereotipa ako mu je osnovni cilj *istina* društva, kako njegove prošlosti tako i sadašnjosti. Odnos je prema istini u cijeloj ljudskoj povijesti imao presudnu ulogu u oblikovanju društvenih odnosa, posebice odnosa vlasti prema narodu, pa su se oni prepoznavali kao totalitarizam i jednoulje, ili demokracija i pluralizam. Novozavjetna pouka da *istina oslobađa*, kao i Spinozin stav „*Veritas norma sui et falsi est!*“ (Istina je kriterij sebe i lažnosti!) upozoravaju upravo na opasnost od suprotnog, tj. od života u neslobodi neistine i privida. Vrijeme interneta i satelita, čini se, otvara i čini dostupnim sve teme pa je teško povjerovati da se i danas istina može sakriti. Ako i može, pitamo se, pred kim i zbog čega?

Sve brojnija obrazovana populacija u suvremenom svijetu koristi komunikacijsku tehnologiju koja se sve teže kontrolira pa se njome oblikuje i jedan novi stereotip brzog i površnog dolaženja do informacija. Brojnost informacija o svemu i za svakoga upravo postaje *eldorado* dezinformacija⁴. Zato je opet škola pozvana

⁴ Kao primjer uzmimo *Wikipediju* koja se puni neprovjerenim informacijama koje mogu nekritičnog korisnika dovesti u zabludu glede činjenica povijesti, aktualne politike, znanosti i slično.

razviti kritički pristup i selektivnost u preuzimanju informacija, razviti svijest da je još uvijek istina vrijedna traganja i dokazivanja kako bi se živjelo u slobodi. Škola se, dakle, stavlja u fokus odgovornosti za život u suvremenom društvu pa je time ona glavni *nositelj kulturne reprodukcije*. U toj ulozi škola mora kod mladih razvijati potrebu za *dijalogom* i *dijalošku svijest* kako bi se oslobodili svijesti stereotipa i predrasuda. Dijalog je uvijek prvi dodir sa stranim. On je moguć i počiva na stečenom znanju o drugom i zato obrazovanje mora biti bez ograničenja na dozvoljene i zabranjene teme. Dijalog je osnova „*obrazovanja za život*“ (Berry), osnova „*humanističkom pristupu obrazovanju*“ (Nussbaum) koji vodi suživotu u suradnji i nije mu jedini cilj postizanje konkurentske prednosti.

3. Kulturne razlike i uspjeh u obrazovanju

Na početku industrijalizacije i modernizacije u devetnaestome stoljeću razvijenost se nekoga društva određivala brojem zaposlenih u sekundarnom sektoru djelatnosti. Sredinom dvadesetoga stoljeća ta se razvijenost mjerila potrošnjom energenata, a krajem stoljeća i danas razvijenost se određuje brojem i kvalitetom obrazovane populacije. Dok je nekada bio najvažniji fizički i financijski kapital, danas je to postao simbolički kapital – znanje.

Danas se može ustvrditi da su *stručnost* i *obrazovanost radne snage* postali glavno konkurencijsko oružje. *Znanje* i *vještine* postali su jedini izvor komparativne prednosti i ujedno glavne odrednice raspoređivanja gospodarskih aktivnosti u svijetu krajem 20. stoljeća. Dominira *simbolički kapital* (znanje, informacija i komunikacija) koji za svoje održavanje traži *cjeloživotno učenje*. Taj je zahtjev novoga vremena stalno razvijajuće tehnologije postavljen jednako pred (1) društva (države), u borbi za što bolju poziciju na ljestvici konkurentnosti, bogatstva i razvijenosti, ali i pred (2) pojedince u građenju karijere i osiguranju stalnoga zaposlenja radi stvaranja sredstava potrebnih za što kvalitetniji život.

Takve nas okolnosti nužno dovode do pitanja važnosti obrazovanja, jer ispravno je tvrditi „... *da dobar obrazovni sustav i visoka razina kolektivne naobrazbe predstavljaju ključ kolektivnog uspjeha, prosperiteta demokracije i procvata ljudskih sloboda.*“ (Boudon, 2012:37). Briga za „*dobar obrazovni sustav*“ najčešće ne znači isto za svako društvo. Yong Zhao tvrdi: „*Odgojno-obrazovni sustav neke zemlje funkcionira u ime društva kako bi odlučio koji talenti, znanje i umijeća su korisni, a koji nisu. Namjera mu je negovati one koji su vrijedni i zatomiti one koji se smatraju nepoželjnim.*“ (Zhao, 2012:82) O tome što je određenom društvu (državi) vrijedno, a što nije uglavnom odlučuju elite na vlasti. Na njihove odluke utječe više činitelja: gospodarska razvijenost, kulturno nasljeđe, vanjsko okruženje.

Gospodarski razvijena društva ulažu više u obrazovni sustav od nerazvijenih. Nekadašnje kolonije, poput Indije i afričkih zemalja, često se zbog kulturnog i povijesnog nasljeđa bore u dokazivanju jednake sposobnosti u obrazovanju i znanosti

kao njihovi nekadašnji kolonijalni gospodari. Vanjsko okruženje može djelovati poticajno, ili stagnirajuće na gospodarstvo i razvoj neke zemlje (npr. afričke su zemlje često pasivizirane od tuđe tehnologije koja traži samo radnu snagu i sirovinu). Ti činitelji nekima služe za krive pretpostavke da su jedni narodi (i rase) pametniji od drugih, nadareniji za obrazovanje i postizanje boljeg uspjeha i slično.

Rađena su brojna sociološka istraživanja u drugoj polovini 20. stoljeća kako bi se istražilo ima li etnička pripadnost utjecaja na uspjeh u obrazovanju. A. Giddens navodi brojne primjere koji pokazuju da se u britanskom društvu stvari mijenjaju. Sve je više mladih u srednjem i visokom obrazovanju indijskog i kineskog porijekla. Također je pogrešna teza da su razlike u kvocijentu inteligencije genske naravi (Giddens, 2007:519-522).

B. Keeley navodi *zablude i stvarnost* u shvaćanju o uspjehu u obrazovanju useljeničkih skupina. Iz OECD-ovog programa PISA ispitivana je uspješnost prve i druge generacije djece useljenika u 17 zemalja članica i nečlanica u kojima je značajan broj useljenika. Pokazale su se *zabludama* sljedeće tvrdnje: (1) Što je useljenička zajednica veća, manja je vjerojatnost da će učenici biti uspješni. (2) Useljenička djeca ne žele učiti. (3) Učenici iz useljeničkih obitelji uvijek su loši u školi. Stvarnost je drugačija: oko četvrtina useljeničke djece je slaba u matematici, no značajan problem predstavlja jezik. Davanje posebne jezične potpore može promijeniti stvari. To se već ostvaruje u obrazovnim programima Australije, Kanade i Švedske (Keeley, 2009:73-74).

Kako bi se smanjili konflikti među rasnim, nacionalnim i vjerskim skupinama glede dostupnosti svih razina obrazovanja, poduzimaju se značajni reformski koraci obrazovnog sustava u SAD-u. Yong Zhao navodi podatke iz 2003. koji pokazuju značajne razlike: bijeli su učenici (39%) bolji u testovima iz jezika u odnosu na crne (12%) i hispanoameričke (14%) učenike. Razlike u matematici bile su još izraženije. Koliko su te reforme uspješne kazuju mnogi kritičari tvrdeći da u Americi postoji nasljeđena konfliktnost u odnosima bijelaca i drugih rasa, posebice afro-amerikanaca. Takvo negativno nasljeđe umanjuje mogućnosti multikulturnih sredina da razvijaju bogatstvo talenata i povećanu produktivnost (Zhao, 2012.).

Načelno, američko se obrazovanje orijentira na otkrivanje i razvoj talenata kako bi se stvorila elita zaslužnih⁵ na svim područjima aktivnosti. Ali, loše nasljeđe često ne dozvoljava razvoj talenta „drugačijima“. Imigrante se često promatra kao prijetnju lokalnoj zajednici, tvrdi Zhao. Oni su „krivci“ za nezaposlenost lokalnog stanovništva, za krizu zbog dodatnog opterećivanja u zdravstvu, školstvu i

⁵ Američki sociolog R. Turner je šezdesetih godina prošlog stoljeća uspoređivao američko srednjoškolsko obrazovanje s britanskim. Američko obrazovanje je određivala „natjecateljska mobilnost“, a britansko „sponzorirana mobilnost“. Ona prva je dala vremena talentima da se razviju i dokažu, neovisno o socijalnom porijeklu, i po tome je američko obrazovanje meritokratski usmjereno. Britanska „sponzorirana mobilnost“ talente određuje u ranoj dobi primarno prema socijalnom porijeklu. (Turner, 1960.)

sl.⁶ Imigranata je sve više uslijed globalizacijskih otvaranja pa je opasnost od sukobljavanja kontinuirano prisutna. To stavlja značajne zadaće pred obrazovni sustav poput: (1) osposobiti djecu za posao od kojega će moći živjeti u svijetu globalne konkurencije, (2) obrazovati djecu za suživot s pripadnicima različitih kultura i država, tj. kod mladih razviti „globalnu kompetenciju“, (3) kod mladih razviti kozmopolitsku orijentaciju i globalno razmišljanje (Zhao, 2012:122-125).

Uspjeh u obrazovanju može biti i odraz socijalnih prednosti. Iako se u suvremenim razvijenim demokracijama nalaze načini izbjegavanja utjecaja socijalnih razlika na dostupnost obrazovanju, on je i dalje prisutan. B. Barry navodi primjer Britanije i SAD-a. U Britaniji bogati slojevi svojoj djeci omogućuju privatne škole i elitna sveučilišta (Oxford, Cambridge, The London School of Economics), dok siromašnim slojevima ostaju loše javne škole. U SAD-u 1979. je student iz bogate četvrtine američkih obitelji imao 4 puta veće šanse diplomirati do 24. godine od studenta iz siromašne četvrtine obitelji. Taj se omjer još 12% povećao u 1994. godini (Barry, 2006:76).

Takvo je stanje glede nejednake dostupnosti obrazovanja imalo posljedicu i različit odnos socijalnih klasa i slojeva prema obrazovanju kao i različita očekivanja. Dok gornje i srednje klase u obrazovanju vide sredstvo za „popravljanje“ svoje društvene pozicije, donje klase smatraju da svoj položaj ne mogu mijenjati obrazovanjem. To potvrđuje istraživanje H. Hymana o odnosu djece radničke klase u Engleskoj prema školovanju: pripadnici radničke klase manje polažu na obrazovanje, nije im stalo do postizanja višeg statusa na poslu, uvjereni su da su im male mogućnosti za napredovanje te da im u tome obrazovanje ne pomaže. Sasvim su suprotni stavovi kod pripadnika srednje i viših klasa. Za njih *obrazovanje predstavlja polugu socijalne mobilnosti*, posebice kada je riječ o popravljanju socijalnoga položaja. (Giddens, 2007; Haralambos – Holborn, 2002)

Kako još uvijek nisu svi socijalni slojevi ni približno jednako zastupljeni u svim razinama obrazovanja, utemeljeno je ustvrditi da su škole ogledalo socijalne stratifikacije – različite socijalne skupine dobivaju različite količine znanja pa je nužno da škole ujedno posreduju u reprodukciji socijalne nejednakosti. Da bi se takvo stanje izbjeglo, Milton Friedman traži od američke države promjenu pogrešne politike odnosa prema obrazovanju. Kao prvo, predlaže da država treba osigurati sredstva, a roditelji neka biraju školu svojoj djeci. Nadalje, protiv je javnih škola koje su besplatne i loše kvalitete i kao takve nekonkurentne za više obrazovanje. U njih idu samo djeca siromašnih slojeva. Bogati slojevi trebaju prestati biti nekonkurentna grupa u pogledu obrazovanja (zbog dostupnosti najskupljih škola). (Friedman, 1992)

⁶ Da bi izbjegli poziciju „krivca“ pred domaćim stanovništvom, useljenici, često cijele skupine, dobrovoljno prihvaćaju asimilaciju jer im njihova kultura (posebice jezik) u novoj sredini predstavlja prepreku uklapanja u novi život (Barry, 2006:89).

Socijalne i kulturne razlike među različitim društvima, kao i unutar istih društava i dalje su utjecajni činitelji na nejednaka postignuća u obrazovanju, kao i očekivanja od obrazovanja. Kako je danas vidljivije nego ikada prije da od obrazovanja dolazi najjači poticaj socijalne mobilnosti, pa onda i slobode izbora profesije, nepravedno bi bilo ustrajati na nedostupnosti obrazovanja svim društvenim slojevima. Sudjelovanje u nastajućem „društvu znanja“⁷ treba biti pravo svih, a ne privilegij nekih.

4. Umjesto zaključka

Nedovoljno znanje o nekoj etničkoj zajednici i njenoj kulturi često se supstituira kroz predrasude koje o njoj žive u nekom narodu. O tome W. Lippmann tvrdi: „U većini slučajeva mi ne vidimo prvo, a definiramo nakon toga, već prvo definiramo, a onda vidimo. U velikoj, blještavoj, zaglušnoj zbrci vanjskog svijeta mi izaberemo ono što je naša kultura za nas već definirala, a nastojimo zamijetiti ono što smo u obliku stereotipa koje je naša kultura stvorila izabrali.“ (Lippmann, 1995:66) Ako nemamo iskustvenog dodira s nekom kulturom, a uz to nismo kroz obrazovanje prikupili dovoljno informacija o njoj, skloni smo tada prihvatiti „opće mišljenje“ o toj kulturi, a što nam danas nude mediji, posebice elektronski⁸.

Upravo su mediji postali generator brojnih pohvalnih društvenih akcija oko zaštite ljudskih prava, izgrađivanja ekološke svijesti, borbe protiv gladi, bolesti i sl. No, mediji su, pokazalo se, često i zlorabljeni za širenje neistina i netočnosti o pojedincima i njihovim osobinama, kao i o narodima i njihovim kulturama.

Kako bi potreba za „općim mišljenjem“ bila što manja i kako bi se suzio prostor zlouporabe medija, važan je korak učiniti obrazovanje na svim razinama

⁷ Društvo znanja težište stavlja na znanje kao osnovni resurs, a obilježava ga trije: mogućnost nekontroliranog širenja znanja; vertikalna pokretljivost znanja kroz sustav obrazovanja (od nižih prema višim razinama); znanje nije jamstvo uspjeha, ono je sredstvo koje se koristi u proizvodnji (Drucker, 2007:166).

Koliko je znanje važno sredstvo u proizvodnji kazuju rasprave o *kognitivnom kapitalizmu* današnjice u kojemu se glavni izvor vrijednosti nalazi u znanjima koja utjelovljuju i mobiliziraju živi rad, a ne u kapitalu i materijalnom radu. Otuda se i izvor bogatstva nacija treba tražiti u sustavu obrazovanja i istraživanja. Znanje se inkorporira u rad i u kapital, ono stvara pravo intelektualnog vlasništva te postaje ključna kompetitivna varijabla. Nastajanje kognitivnog kapitalizma odvija se kroz tri procesa: 1. rastuća potreba za autonomijom radnika i odbijanje parceliziranog rada svojstvenog fordizmu; 2. intenziviranje proizvodnje znanja u djelatnostima koje primarno služe čovjeku (zdravstvo, obrazovanje, istraživanje i sl.); 3. demokratizacija obrazovanja i porast opće razine izobrazbe (Lebert, Vercellone, 2007:22-23).

⁸ Koliki je utjecaj medija na svijest građana pokazuje jedno istraživanje o odnosu hrvatskih građana prema Romima u vrijeme emitiranja reality emisije „Big Brother“ 2006. godine. Socijalna distanca prema Romima se gradila na mišljenju da su Romi prljavi, lijeni, neobrazovani, lopovi i sl. Kako je u emisiji sudjelovao i predstavnik Roma, (Hamdija Seferović), koji je u konačnici bio i pobjednik, pokazalo se kako se u vrijeme emitiranja „Big Brothera“ smanjio utjecaj predrasuda na odnos prema Romima (ispitanici su pristajali na prijateljstvo s Romima). Istraživanje 17 mjeseci nakon emitiranja emisije pokazuje da je socijalna distanca ponovo u porastu. (Löw Stanić, 2014.)

jednako dostupnim svim slojevima društva. Iako u postojećim okolnostima, kako u nacionalnim državama tako i globalno, taj zahtjev djeluje utopijski, on ipak mora biti nit vodilja razvoja obrazovanja u svijetu 21. stoljeća, svijetu radnika znanja, učećih organizacija i društva znanja.

Tek su dovoljno obrazovane osobe sposobne dijaloški misliti, uvažavati razlike i ostvarivati suradnju s drugačijima od sebe. Obrazovane osobe su globalno kompetentne, a što znači, prema izvješću *Task Forcea* za globalnu kompetenciju Sveučilišta u Wisconsinu, da imaju „*sposobnosti, znanja i stavove za djelotvoran rad u našem sve više međusobno ovisnijem svijetu*“ (Zhao, 2012:185). Takav nam svijet nameće dvostruku zadaću: ne samo razvijati obrazovanje kojim ćemo potvrđivati njegovu tržišnu učinkovitost (tj. funkcionalno, djelotvorno obrazovanje, tržišno vrednovano), već razvijati i obrazovanje s ljudskim likom, humanističko i ono koje se izgrađuje na kritikom preuzimanju društvenih vrijednosti.

5. Literatura

- Barry, Brian (2006). *Kultura i jednakost*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- Beck, U. (2000). *What is Globalization?*. U: D. Held i A. McGrew (ur.), *The Global Transformations Reader*. Cambridge: Polity Press, 99-103.
- Beck, U., Grande, E. (2006). *Kozmopolitska Europa*. Zagreb: Školska knjiga.
- Boudon, R. (2012). *Sociologija kao znanost*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- Drucker, P. (2007). *Upravljanje u budućem društvu*. Zagreb: MEP Consult.
- Friedman, M. (1992). *Kapitalizam i sloboda*. Zagreb: Globus – Školska knjiga.
- Friedman, Th. (2003). *Lexus i maslina, razumijevanje globalizacije*. Zagreb: Izvori.
- Giddens, A. (2007). *Sociologija*. Zagreb: Nakladni zavod Globus.
- Haralambos, M., Holborn, M. (2002). *Sociologija – teme i perspektive*. Zagreb: Goldenmarketing.
- Hardt, M. Negri, A. (2003). *Imperij*. Zagreb: Arkzin & Multimedijски institut.
- Hegel, G.W.F. (1951). *Filozofija povijesti*. Zagreb: Kultura.
- Held, D., McGrew, A. (2000). *The Great Globalization Debate: An Introduction*, U: D. Held i A. McGrew (ur.), *The Global Transformations Reader*. Cambridge: Polity Press, 1-46.
- Huntington, S. (1998). *Sukob civilizacija i preustroj svjetskog poretka*. Zagreb: Izvori.
- Keeley, B. (2009). *Ljudski kapital*. Zagreb: EDUCA Nakladno društvo d.o.o.
- Lebert, D. Vercellone, C., (2007). *Uloga znanja u dinamici dugog razdoblja kapitalizma: hipoteze o kognitivnom kapitalizmu*. U: C. Vercellone (ur.), *Kognitivni kapitalizam*. Zagreb: Politička kultura, 15-28.

- Lippmann, W. (1995). *Javno mnijenje*. Zagreb: Naklada „Naprijed“ d.d.
- Löw Stanić, A. (2014). Predrasuda i prikazivanje Roma u medijima: Može li jedna televizijska emisija povećati međugrupnu toleranciju?. *Društvena istraživanja*, 23(2), 303-325.
- Modelski, G. (2000). *Globalization*. U: D. Held i A. McGrew (ur.), *The Global Transformations Reader*. Cambridge: Polity Press, 49-54.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Ne profitu. Zašto demokracija treba humanistiku*. Zagreb: AGM.
- Turner, R.H. (1960). Sponsored and Contest Mobility and the School System, *American Sociological Review*, 25(6), 855-862.
- Zhao, Y. (2012). *Sustizati ili voditi. Američko obrazovanje u doba globalizacije*. Zagreb: EDUCA Nakladno društvo d.o.o.

EDUCATION FOR DIALOGUE AND COEXISTENCE IN PLURALISM

Antun Šundalić
Faculty of Economics, Osijek

Abstract: To validate his own existence, man needed other human beings. Societies also acknowledged their existential uniqueness by comparing themselves with other societies. This is confirmed by the development of civilization, but not necessarily in an affirmative manner. Relationships between individuals as well as between societies (social groups) have not always been those of collaboration. Very often those were relations of dominance over each other. The relations of dominance with a liberal idea and free market practice are becoming especially worrying. After the *welfare state* ended, globalization introduced the global market, as well as global society and global culture. The meeting of different cultures is becoming a reality on every meridian. The preservation of cultural uniqueness is becoming an impossible mission. The task of the educational system in the second half of the 20th century is to present and accept new, still unknown, cultures. Education for dialogue and tolerance is the presumption for battle against ethnocentrism and xenophobia. This means that through education, individuals become liberated from the pressure of the ethnos to which they belong. This enables the coexistence of different cultures, religions, nations and races. For this to function, education has to be available to every social group in every part of the world. In this role, education embodies the path to freedom which democratic societies consider to be their main benchmark.

Key words: education, dialogue, tolerance, coexistence, democracy

1. Introduction: globalization framework of a multicultural existence

The modern world is the result of a long historical development. Everything that is good in it is described by terms such as democracy, equality, justice, prosperity, cooperation, security and peace. In turn, what is bad in it is covered by the terms of poverty, inequality, deprivation, dictatorships, famine, diseases, wars, and terrorism. Both can be found throughout history. We tend to call developments

which contain more good than harm more advanced. We are even convinced that the progress of civilization narrows the space for that which is bad. However, the modern world denies us.

It was Hegel who saw world history as a history of wars („the slaughterhouse of the people“) in which the periods of happiness of the people were blank pages of paper (Hegel, 1951, p. 35-37). Technological advancements, both before and after the industrial revolutions of the 19th century, did not bring happiness to everyone.¹ After two world wars in the 20th century, the division of the world into blocks and the Cold War tensions did not make life better for all. The West lived in a „state of welfare,“ while the East was preparing for a brighter future with the sacrifice of living generations.

Although the development of technology created the foundation for a unified world through communication² and the exchange of goods and knowledge, it took place only partially, in segments. Namely, we are used to talking about the economic dimension of globalization, as well as technological, political and cultural globalization. Each of these dimensions has its own particularities, especially cultural globalization to which the majority of this paper will be devoted.

Globalization, as a new form of organization of modern capitalism, is not equally accepted by all. According to some, globalization brought disintegration to the world and not unity through the arrogance, violence, belligerence and callousness of the powerful (Modelski, 2000, p. 50-52). M. Hardt and A. Negri evaluated globalization as de-territorialized and decentralized imperial government that protects the interests of global corporations to subordinate the people and states (Negri and Hardt, 2003).

Th. Friedman sees globalization differently. According to him, the distinctive symbol of globalization „www“ (*World Wide Web*) is a symbol that unites all. Globalization confirms the essence of capitalism in *creative destruction* - the old and inefficient is replaced by the new and more effective. However, it is more correct to name it the interaction of the old and new, the „olive“ and the „Lexus,“ the struggle for the preservation of roots, but also the struggle for new technologies. Globalization means the Internetization of the world. The Internet is like a „giant vice“ that tightens the globalization system and makes it increasingly smaller and faster. „The electronic herd“ masters the world and it is in the interest of every

¹ S. Huntington cites the example of the invention of a navigation device which was used for the imperialist expansion of Western countries to the overseas colonies. In addition, big reliance of the West on the technology of warfare resulted in their dominance in the subordination of overseas nations. (Huntington, 1998, p. 72)

² Already in 1964 M. McLuhan saw in electric technology the change of the world into a „global village“ because of the possibilities of rapid information flow. Later, Th. Friedman used the term „flat world“ to describe the actual speed of communication without barriers adopted by information technology.

country to join it. Globalization leads to the improvement of living conditions even in the least developed countries, but the essential issue is balancing the relation between tradition and changes brought by modern technology. It is significant that Friedman gives the key role for ensuring globalization to the US, as a country that has a stable power structure (Friedman, Th., 2003).

U. Beck describes in more detail the advantages of globalization that are displayed in the following: (1) geographical expansion conditioned by international trade, the global financial market and growth of trans-national corporations; (2) revolution in communication and information technology; (3) the universality of human rights requests; (4) the emergence of a global cultural industry; (5) the development of post-national, polycentric world politics (the increasing importance of the role of trans-national stakeholders such as the UN and NGOs); (6) emphasizing poverty as a world problem; (7) highlighting the problem of the destruction of the environment; (8) pointing out occasional trans-cultural conflicts (Beck, 2000, p. 102).

In addition to the abovementioned, there are numerous differences in understanding globalization. Due to limited space, we will display them in six points, according to Held and McGrew, as divergences between *sceptics* (deniers) and *globalists* (advocates):

1. *about the concept itself*: sceptics claim that the issue here is internationalization and regionalization and not globalization; globalists see the shaping of the world through extensive and intensive flows that create networks between regions and continents.
2. *about the holder of power*: for sceptics these are still national states and they talk about „intergovernmentalism;“ globalists see the erosion of state sovereignty and departure from national states, growing multilateralism.
3. *about understanding culture*: sceptics see the resurrection of nationalism and national identity; globalists point at the occurrence of global popular culture, the erosion of solid political identity, as well as hybridization in culture.
4. *about the economy*: sceptics talk about new imperialism through regionalization and triadization (Europe, America, Asia); globalists talk about global information capitalism, transnational economy and the new global division of labour.
5. *about the issue of inequality*: for sceptics, there is a growing division between North and South and irreconcilable conflicts of interest; globalists see growing inequality within and among societies, but also the erosion of the old hierarchy.
6. *about the world order*: political conflicts between countries still exist, thus sceptics advocate an international society of states and political communi-

tarianism; globalists advocate multilateral global government, global civil society, global politics and cosmopolitanism. (Held, McGrew, 2000, p. 37)

With globalization, the world has not become more humane, nor has it become more equal in wealth, but instead, quite the contrary. However, it is undeniable that the world has become more connected. This new „flat world“ *has brought the cultures of different nations closer*. It gradually removed fears of those that are different and created the need for the introduction of the unknown. Travelling to distant countries, eating their food, accepting new habits in life, creating the world fashion in clothing and particularly in information technology and automotive brands - all this has created a multicultural world in every modern home.

Multiculturalism can also be interpreted as *cosmopolitanism*, which is described by U. Beck and E. Grande: „Of all the above-mentioned forms, cosmopolitanism differs insofar as *the recognition of diversity/pluralism* becomes a maxim in the opinion, co-existence and operation, both internally and externally. Differences are not defined hierarchically, nor are they repealed, but are accepted as such and even positively evaluated. Cosmopolitanism affirms that which is excluded in the attitudes of hierarchical *pluralism* and universal equality: looking at *others* as different and equal. (...) SOMEBODY ELSE'S is not perceived or assessed as a threat, disintegration or fragmentation, but as enrichment. What makes *others* indispensable to me is the curiosity to learn something about myself. There is some sort of egoism to cosmopolitan interest. Those who integrate the perspective of *others* into their own life context learn more about themselves and about *others*. The cosmopolitan principle pursuant to which *others* are perceived as equal and different allows two different interpretations: the recognition of *diversity/pluralism* of *others* can first refer to *collectives*, and second to *individuals*. Both interpretations are constituent to the principle of cosmopolitanism. In the first collective case, it merges with multiculturalism.“ (Beck, Grande, 2006, p. 28)

The cosmopolitan principle and multiculturalism are unavoidable even for those who try to resist them fearing for their own culture, tradition, religion and national future. In order to reduce these fears and to expose the orientation towards closing into sacred national frameworks of great history, a significant role is assumed by the education system of each country.

2. Education without restrictions

The aforementioned *cultural dimension* of globalization can most simply be described in terms of *pluralism* and *relativism*. The world as a community of different nations and cultures, different religions and value systems is the world that implies touches of diversity and advocates pluralism and the right of all nations and

cultures to their specialty. The modern world is to a large extent *a multi-ethnic, multi-confessional and multicultural „society.“* It is the world of societies in which *cosmopolitan consciousness* is developed, i.e. people increasingly want „to be citizens of the world,“ and less and less citizens of their local community.

Can *school*, in a society of such openness and pluralism, touches of diversity and co-operation, be *the bearer of homogenization*? The answer to this question varies from society to society, which is the result of prevailing social values that define the current policy of the government of each society.

We can ask ourselves further - „Can school be the key factor in the development of the multicultural and cosmopolitan orientation of youth?“ Again, we reach the answer that this task does not depend only on school. Namely, each country in modern times expects *efficiency* from the education system that is generally not required in the width of education and critical awareness in achieving competitiveness in all areas of competition.

For European Union countries, as stated by B. Keeley, the effectiveness of the education system is required in developing competencies based on three elements: knowledge, skills and developed attitudes. According to an OECD project, schools are recommended to focus on developing three categories of competencies in pupils: (1) the ability to effectively use „tools“ such as languages and computers; (2) the ability to interact with people from different cultures and backgrounds; and (3) the ability to manage their own lives (Keeley, 2009, p. 65).

The US insists even more on the effectiveness of its education system in order to raise competitiveness. Back in 1958, *the National Defence Education Act* was adopted which awarded education the role of the strategic factor in the project of catching up the-then technological advantage of the former Soviet Union (in 1957, the Soviet Union launched the Sputnik satellite in Earth's orbit). But, increased authoritarianism and standardization of the education system not only brought success in testing, but also caused a decrease in quality through the suffocation of talents (Zhao, 2012, p. 21-25).³

An increasingly present thesis, that we live in a society of knowledge, puts lots of pressure on all countries to be as well prepared as possible to enter the fight for positions in the world market, and for that the key weapon is human capital. Each country can ensure it through a high quality education system. But, the question is whether the purpose and meaning of the education system are exhausted in that „market“ task.

³ Many talented young people left formal education due to the suffocation of talent and evolved into world innovators and creators of modern technology: „Taking information technology as an example, Bill Gates of Microsoft, Steve Jobs of Apple, Larry Ellison of Oracle, and Michael Dell of Dell Inc. - all of them were young people who had left college and became revolutionaries of information technology in their own way.“ (Zhao, 2012, p. 58)

In his liberal approach to education, B. Barry makes a distinction between *functional education* and *education for life*. While the purpose of the former is to educate young generations for employment, the purpose of the latter is more complex: „*To understand the world around us and to be able to respect the best creations of the human mind and soul* are, to put it simply, the benefits.“ It is about *education as self-purpose* which enriches each individual and it should be denied to children neither by family nor by state. Furthermore, Barry argues: „The notion that the primary purpose of education is to gain knowledge, critical ability and artistic evaluation as self-purpose, receives little support from politicians.“ And precisely the self-purpose of education is to prepare children for life in a *multicultural world*. Educated individuals will be able to understand, distinguish, accept and tolerate other cultures and their values. „If multicultural education is carried out correctly, then it is the antithesis of education designed to foster narrow-mindedness and bigotry. It can be an integral part of what I called education for life as it aims to expose a child to the widest possible range of arts, social and natural sciences.“ (Barry, 2006: p. 264-286) All children should have the right to educate themselves for life, which is something that neither family nor state should deny them. Barry gives examples of Roma and Amish children: the state tolerates non-attendance of school by Roma children because illiteracy is an integral part of Roma culture. Amish have the right to provide education to their children enough to fit into the Amish way of life (Barry, 2006: p. 289-290). In both cases the same injustice is made to children. Due to a lack of education, they are not able to live outside the group in which they grow up because they do not have competitive knowledge nor expertise for life outside their own community.

M. Nussbaum follows in the footsteps of this criticism as she advocates a humanistic approach to education that will develop critical awareness and the ability of artistic experience. In a healthy democracy, she claims, school has an important role in creating responsible citizens. Hence the tasks of school are as follows:

1. Develop the pupils' ability to see the world from the point of view of other people, especially those marginalized and devalued by the society
2. Teaching attitudes that weakness is not a shame, while helplessness is not a reflection of unmanliness, i.e. it is humanly proper to need another man and expect cooperation and reciprocity;
3. Creating the need among pupils to feel concern for others, both those close to them and remote ones;
4. Teaching young people about actual and real issues concerning race, religious and sexual differences, people with disabilities, etc. to avoid the existing bad stereotypes;
5. School must work on the promotion of morally responsible actions among young people;

6. School likewise must encourage a critical awareness against conformism. (Nussbaum, 2012: p. 65)

The tasks that school receives for a society of multiculturalism are only effective if the society is ready for the coexistence of differences, for cultural patterns that are not based on stereotypes such as *cuius regio, illius religio!* (Whose realm (region), his religion!). Precisely education should be the most successful combat against stereotypes if its main objective is *the truth* of the society, both of its past and its present. The relationship to the truth in all of human history had a decisive role in shaping social relations, especially relations of the government towards the people, so that they were recognized as totalitarian and single-minded, or as democratic and pluralistic. A lesson from the New Testament that *the truth sets free*, as well as Spinoza's attitude „*Veritas norma sui et falsi est!*“ (The truth sets the standard for itself and for falsity!) warn of the danger from the opposite, i.e. a life of non-freedom and of lies and illusions. It seems that the age of the Internet and satellites opens up and makes all topics available, so it is hard to believe that even today the truth can be hidden. Even if it can, one has to ask himself, before whom and why?

The rapidly expanding educated populations of the modern world use communication technology that is increasingly difficult to control, so that it also forms a new stereotype of quick and superficial obtaining information. The abundance of information about everything and for everyone just becomes an Eldorado of misinformation.⁴ Therefore, school is invited once again to develop a critical approach and selectivity in retrieving information and develop awareness that the truth is still worth searching for and proving in order to live in freedom. Therefore, school is placed in the focus of responsibility for life in modern society and, therefore, it is the main *carrier of cultural reproduction*. In this role, school must develop in young people the need for *dialogue and dialogical consciousness* in order to free themselves from stereotypes and prejudices. Dialogue is always the first contact with the foreign. Dialogue is possible and is based on acquired knowledge about the others and that is why education must be free of restrictions on allowed and forbidden topics. Dialogue is the basis of „education for life,“ (Barry) and the basis of the „humanistic approach to education“ (Nussbaum) that leads to coexistence in cooperation and its only goal is not achieving competitive advantage.

3. Cultural differences and success in education

At the beginning of industrialization and modernization in the nineteenth century, development of a certain society was determined by the number of emplo-

⁴ Take Wikipedia as an example, which is full of unverified information that can mislead uninformed users as to the facts of history, current politics, science etc.

yees in the secondary sector. In the middle of the twentieth century, that development of standards was measured by energy consumption, and at the end of the century and today development is determined by the number and quality of the educated population. While in the past physical and financial capital were the most important, today it has become symbolic capital: knowledge.

Today one can say that the *expertise* and *education of the labour force* have become the main competitive weapons. *Knowledge and skills* have become the only sources of comparative advantage and, at the same time, the main determinants of the deployment of economic activities in the world at the end of the 20th century. Dominant is *symbolic capital* (knowledge, information and communication), which requires *lifelong learning* for its maintenance. This requirement of a new era of constantly evolving technology is set equally in front of (1) societies (states), in the fight for a better position on the competitiveness ladder, wealth and development, but also in front of (2) individuals in building a career and securing permanent employment in order to create funds necessary for a quality life.

Such circumstances necessarily lead us to the issue of the importance of education, because it is correct to claim „...*that a good education system and high level of collective education represent the key to collective success, prosperity, democracy and the flourishing of human freedoms*“ (Boudon, 2012, p. 37). Care for a „good education system“ most often does not mean the same for each society. Yong Zhao argues: „*The education system of a certain country functions on behalf of the society to decide which talents, knowledge and skills are useful and which are not. It aims to nurture those which are worthy and suppress those deemed to be undesirable.*“ (Zhao, 2012, p. 82) The power elite generally decide about what is worthwhile for a certain society (state) and what is not. Their decision is affected by many factors including economic development, cultural heritage, and the external environment.

Economically developed societies invest more in the education system than underdeveloped ones. Former colonies, such as India and various African countries, due to cultural and historical heritage, often struggle to prove equal abilities in education and science as their former colonial masters. The external environment can have a stimulating or stagnating impact on the economy and development of a country (e.g. African countries are often passivized by alien technology that requires only labour force and raw materials). Some use these factors for the false assumption that certain nations (and races) are smarter than others, more gifted for education and achieving better success, etc.

Numerous sociological studies were conducted in the second half of the 20th century in order to research whether ethnicity has an impact on educational success. A. Giddens cites a number of examples which demonstrate that things are changing in British society. More and more young people in secondary and higher education

have Indian and Chinese origins. Another erroneous thesis is that differences in IQ are genetic in nature (Giddens, 2007, p. 519-522).

B. Keeley states *delusions* and *realities* in the perception of success in the education of immigrant groups. The OECD's PISA programme tested the performance of first- and second-generation immigrant children in 17 member states and non-member states in which there is a significant number of immigrants. The following statements proved to be false: (1) the bigger the immigrant community, the less likely it will be that pupils will be successful; (2) immigrant children do not want to learn; and (3) pupils from immigrant families are always bad in school. The reality is different: about a quarter of immigrant children are weak in math, but the most significant problem for them is language. Providing special linguistic support can make a difference. This is already true for educational programmes in Australia, Canada and Sweden (Keeley, 2009, p. 73 - 74).

To minimize conflicts among racial, national and religious groups about the availability of all levels of education, the education system in the United States has undertaken significant reform steps. Yong Zhao cites data from 2003 which demonstrates significant differences: white pupils (39%) perform better in language tests compared to black (12%) and Latin American (14%) pupils. Differences in mathematics were even more pronounced. How successful these reforms are is stated by many critics who claim that in America there is an inherent conflict in the relations between the white people and other races, especially African-Americans. Such negative heritage reduces the possibilities of multicultural areas to develop the wealth of talent and increase productivity (Zhao, 2012).

In principle, the American education system is oriented towards discovering and developing talents in order to create the elite of the deserving⁵ in all areas of activity. However, a bad legacy often does not permit the development of talent of „different“ ones. Immigrants are often seen as a threat to the local community, claims Zhao. They are the „culprits“ of unemployment of the local population and of the crisis due to overburdening health care, education, etc.⁶ The number of immigrants is increasing due to globalization opening, thus the risk of confrontation is continuously present. This puts significant tasks in front of the education system such as: (1) to train children for a job which will earn them income in a world of global competition, (2) to educate children for coexistence with members of diffe-

⁵ In the 60s, American sociologist R. Turner compared American secondary education with the British. American education was determined by „competitive mobility,“ while the British by „sponsored mobility.“ The former gave time for talents to develop and prove themselves, regardless of social background, and that is why American education is meritocratically oriented. British „sponsored mobility“ determines talents at an early age primarily according to social background (Turner, 1960).

⁶ To avoid the position of the „culprit“ in front of the local population, immigrants, often the entire groups, voluntarily accept assimilation because their culture (especially language) represents an obstacle in the new environment to fit into a new life (Barry, 2006, p. 89).

rent cultures and countries, i.e. to develop „global competence“ in young people, and (3) to develop cosmopolitan orientation and global thinking in young people (Zhao, 2012, p. 122 - 125).

Success in education can also be a reflection of social advantages. Although in modern developed democracies there are ways to avoid the impact of social differences in access to education, it is still present. B. Barry gives the example of Britain and the United States. In Britain, rich layers of society allow their children to go to private schools and elite universities (Oxford, Cambridge, and The London School of Economics), while poor layers are stuck with bad public schools. In the US, in 1979 a pupil from a wealthy quarter of American families was four times more likely to graduate before 24 than a pupil from a poor quarter of families. This ratio increased by further 12% in 1994 (Barry, 2006, p. 76).

Such situations with regard to unequal access to education resulted in different attitudes of social classes and layers towards education, as well as different expectations. While upper and middle classes see education as means of „fixing“ their social position, lower classes deem that their position cannot be changed through education. This is confirmed by a research conducted by H. Hyman on the relations of children of the working class in England towards education: members of the working class deem education less important, they do not care about achieving a higher status at work, and they are convinced that they have little opportunity for promotion and that education will not help them in that regard. The attitudes among members of the middle and upper classes are quite the opposite. For them, *education is a leverage of social mobility*, especially when it comes to fixing their social position. (Giddens, 2007; Haralambos - Holborn, 2002)

As all social layers have still not been equally represented at all levels of education, it is safe to say that schools are a mirror of social stratification: different social groups receive different amounts of knowledge, so it is essential that schools also mediate in the reproduction of social inequality. In order to avoid such a situation, Milton Friedman requests that the American state to change the wrong policy of attitude towards education. First of all, he proposes that the state should provide funds and let parents choose school for their children. Furthermore, he is against public schools that are free and of poor quality and, as such, uncompetitive for higher education. They are attended only by children of poor layers of society. Rich layers should stop being an uncompetitive group in terms of education (due to availability of the most expensive schools). (Friedman, M., 1992)

Social and cultural differences between different societies, as well as within the same society, are still influential factors on uneven achievements in education, as well as expectations of education. As nowadays it is more evident than ever that the strongest incentive to social mobility, and then the freedom to choose a profession, comes from education, it would be unfair to insist on the unavailability of

education to all social classes. Participation in the emerging „knowledge society“⁷ should be the right of all, not a privilege of some.

4. Instead of conclusion

Insufficient knowledge of an ethnic community and its culture is often substituted by prejudices about this community that are present in a nation. That is what W. Lippmann argued: „*In most cases we do not see first and then define, but we first define and then we see. In a large, glittering, ear-shattering confusion of the outside world, we choose that, which our culture has already defined for us, and we try to notice what we have chosen in the form of stereotypes that our culture has created*“ (Lippmann, 1995, p. 66). If we do not have experiential contact with a certain culture and we did not gather enough information about it through education, then we tend to accept the „general opinion“ about that culture, something that nowadays is offered to us by the media, especially electronic media.⁸

It was precisely the media that has become a generator of numerous commendable social actions related to the protection of human rights, building environmental awareness, fighting against famine, disease etc. However, it turned out that the media was often abused to spread lies and inaccuracies about individuals and their characteristics, as well as about nations and their cultures.

In order to reduce the need for „general opinion“ as much as possible and to narrow the space for abuse of the media, an important step is to make education at all levels equally accessible to all layers of society. Although under the current cir-

⁷ Knowledge society places an emphasis on knowledge as the basic resource, and is characterized by three things: the possibility of an uncontrolled spread of knowledge, vertical mobility of knowledge through the education system (from lower to higher levels), and that knowledge is no guarantee of success, it is a tool that is used in production (Drucker, 2007, p. 166).

To which extent knowledge is an important tool in production is demonstrated by discussions of *cognitive capitalism* of today in which the main source of value lies in the knowledge that embodies and mobilizes living labour, and not in capital and tangible work. Hence, the source of the wealth of nations should be sought in the education and research system. Knowledge is incorporated into the work and the capital; it creates intellectual property rights and becomes a key competitive variable. The formation of cognitive capitalism takes place through three processes: 1) the growing need for the autonomy of workers and the refusal of parcelled work inherent to Fordism; 2) intensification of the production of knowledge in activities that primarily serve a human being (health, education, research, etc.); and 3) the democratization of education and increase in the general level of education (Lebert, Vercellone, 2007, p. 22-23).

⁸ The profound impact of the media on citizens' awareness was demonstrated by a survey on the relation of Croatian citizens towards Roma at the time of broadcast of the reality show „Big Brother“ in 2006. Social distance towards the Roma was built on the opinion that Roma are dirty, lazy, uneducated thieves and the like. As a representative of the Roma (Hamdija Seferović) participated in the show, who was ultimately the winner, it turned out that, at the time of broadcasting „Big Brother,“ the impact of prejudices in relation to Roma was reduced (the respondents agreed to be friends with Roma). Research conducted 17 months after the show demonstrated that social distance was on the rise again (Löw Stanić, 2014).

cumstances, both in national states and globally, this requirement sounds utopian, it still has to be the guiding thread of education development in the world of the 21st century, the world of knowledge workers, learning organizations and knowledge society.

Only sufficiently educated people are capable of thinking in a dialogue, to respect differences and achieve cooperation with those who are different. Educated people are globally competent, which means, according to the report of the *Task Force* for Global Competence of the University of Wisconsin, that they have the „skills, knowledge and attitudes for effective work in our ever-increasingly mutually dependent world“ (Zhao, 2012, p. 185). Such a world imposes a double task for us: not only to develop education which will affirm its market efficiency (i.e. functional, effective, market-valued education), but also to develop education that is humanistic and built on the critical assumption of social values.

5. Bibliography

- Barry, Brian (2006). *Kultura i jednakost*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- Beck, U. (2000). What is Globalization? In: D. Held i A. McGrew, *The Global Transformations Reader*. Cambridge: Polity Press, 99-103.
- Beck, U., Grande, E. (2006). *Kozmopolitska Europa*. Zagreb: Školska knjiga.
- Boudon, R. (2012). *Sociologija kao znanost*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- Drucker, P. (2007). *Upravljanje u budućem društvu*. Zagreb: MEP Consult.
- Friedman, M. (1992). *Kapitalizam i sloboda*. Zagreb: Globus – Školska knjiga.
- Friedman, Th. (2003). *Lexus i maslina, razumijevanje globalizacije*. Zagreb: Izvori.
- Giddens, A. (2007). *Sociologija*. Zagreb: Nakladni zavod Globus.
- Haralambos, M., Holborn, M. (2002). *Sociologija – teme i perspektive*. Zagreb: Goldenmarketing.
- Hardt, M., Negri, A. (2003). *Imperij*. Zagreb: Arkzin & Multimedijски institut.
- Hegel, G.W.F. (1951). *Filozofija povijesti*. Zagreb: Kultura.
- Held, D., McGrew, A. (2000). The Great Globalization Debate: An Introduction. In: D. Held i A. McGrew, *The Global Transformations Reader*. Cambridge: Polity Press, 1-46.
- Huntington, S. (1998). *Sukob civilizacija i preustroj svjetskog poretka*. Zagreb: Izvori.
- Keeley, B. (2009). *Ljudski kapital*. Zagreb: EDUCA Nakladno društvo d.o.o.
- Lebert, D., Vercellone, C. (2007). Uloga znanja u dinamici dugog razdoblja kapitalizma: hipoteze o kognitivnom kapitalizmu. In: C. Vercellone, *Kognitivni kapitalizam*. Zagreb: Politička kultura, 15-28.
- Lippmann, W. (1995). *Javno mnijenje*. Zagreb: Naklada „Naprijed“ d.d.

- Löw Stanić, A. (2014). Predrasuda i prikazivanje Roma u medijima: Može li jedna televizijska emisija povećati međugrupnu toleranciju?. *Društvena istraživanja*, 23(2), 303-325.
- Modelski, G. (2000). *Globalization*. In: D. Held i A. McGrew, *The Global Transformations Reader*. Cambridge: Polity Press, 49-54.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Ne profitu. Zašto demokracija treba humanistiku*. Zagreb: AGM.
- Turner, R.H. (1960). Sponsored and Contest Mobility and the School System, *American Sociological Review*, 25(6), 855-862.
- Zhao, Y. (2012). *Sustizati ili voditi. Američko obrazovanje u doba globalizacije*. Zagreb: EDUCA Nakladno društvo d.o.o.

MOGUĆNOSTI RAZVIJANJA KOMPETENCIJA UČITELJA ZA RAD S ROMSKOM DJECOM

Vesnica Mlinarević
vmlinarevic@foozos.hr

Maja Brust Nemet
mbrust@foozos.hr

Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Osijek

Sažetak: Osnaživanje kompetencija svih dionika odgojno-obrazovnog procesa, posebice učitelja koji su svakodnevno u izazovima rada u višekulturnoj zajednici, omogućeno je kroz projekt „Unaprjeđenje položaja djece Roma u odgoju i obrazovanju u Baranji“. Projektom se promiču jednake mogućnosti i integracija romske djece. Jedan od temeljnih ciljeva projekta jest jačanje kompetencija učitelja za rad u višekulturnoj zajednici i stvaranje interkulturalnog ozračja u školi i razrednom odjelu. Tijekom ostvarivanja projektnih aktivnosti provedeno je kvalitativno i kvantitativno istraživanje koje pokazuje početno stanje i procjenu interkulturalnih kompetencija učitelja nakon projektnih aktivnosti usmjerenih k učiteljima, a koje su uključivale stručno usavršavanje u obliku pedagoških radionica i stručnih seminara. Učitelji u početnoj procjeni ističu probleme u radu s učenicima romske nacionalne manjine, percepciju uloge različitih dionika odgojno-obrazovnog procesa, potrebe za stručnim usavršavanjem i pomagačima u nastavi. Nakon izobrazbe u području romske kulture i načina rada u višekulturnoj zajednici učitelji svoje interkulturalne kompetencije procjenjuju vrlo visoko te se osjećaju osnaženima za odgojno-obrazovni rad s učenicima romske nacionalne manjine.

Ključne riječi: interkulturalne kompetencije, učitelji, romska nacionalna manjina, višekulturna zajednica

1. Uvod

Susreti se različitih kultura svakodnevno događaju u raznovrsnim oblicima komuniciranja, postajući realnost suvremenog života koje je obilježeno globalizacijskim procesima. Društveni, politički, ekonomski i kulturni odnosi, osobni život pojedinca danas se nalazi pod izravnim ili neizravnim utjecajem drugih i „drugačijih“

kultura i svjetonazora. Mjesta njihove interakcije svakako su i odgojno-obrazovne institucije. Utjecaj internacionalizacije obrazovanja, kroz globalizacijske procese ima neposredne implikacije na nove pristupe pedagogiji, na interkulturalni kurikulum. Interkulturalni je odgoj i obrazovanje nezaobilazan činitelj u procesu međusobnog upoznavanja, razumijevanja različitih kultura, kao i uspostavljanja pozitivnih interakcija, ali i rezultat potrebe da se višekulturna društva uredi prema načelima kulturnog pluralizma (međusobnog razumijevanja, tolerancije i dijaloga, doživljaja i prožimanja vlastitih i drugačijih kulturnih obilježja), univerzalizma (zajednički interesi, uvjerenja i običaji) i socijalnog dijaloga.

Narod koji se susreće s problemima u odgoju i obrazovanju svakako su Romi. Za romsku je populaciju u Republici Hrvatskoj presudno, uz poboljšanje socio-ekonomskog položaja, integriranje u sve segmente društva, ali i potreba očuvanja kulture, tradicije i stila života, kako bi Romi postali i/ili ostali prepoznatljivi dio višekulturnog okruženja. Promicanje interkulturalizma u odgoju i obrazovanju danas, vidljivo je u interkulturalnim sadržajima, interpersonalnim odnosima u školskom kontekstu, a prikriveno u vrijednostima odgoja i obrazovanje te u osvješćivanju svakog pojedinca o vlastitim kompetencijama, kulturnom podrijetlu i identitetu prema smanjenju etnocentrizma, predrasuda, stereotipa, nejednakosti i diskriminacije.

Istraživanja provedena u kontekstu obrazovanja Roma pokazuju da se problemi njihovog odgojno-obrazovnog djelovanja, zbog kojih se mali postotak njih školuje, očituju u lošoj ekonomskoj situaciji, slaboj prilagodbi na različit jezik, slaboj podršci svojih roditelja, diskriminaciji od strane društva i kratkom vremenskom trajanju njihovog školovanja, a temeljeno uglavnom na osnovnoškolskom obrazovanju. Vlada je Republike Hrvatske 2003. donijela Nacionalni program za Rome, a 2005. i komplementarni Akcijski plan Desetljeća za uključivanje Roma 2005.-2015. Nacionalni se program i Akcijski plan odnose na obrazovanje, posebice na mjere integracije romske djece u odgojno-obrazovni i širi društveni sustav i sadrže ciljeve i mjere za njihovo postizanje, pokazatelje za praćenje ostvarenja mjera, nositelje i način praćenja, te potrebna sredstva. Postojeći sustav odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj, iako pruža jednake mogućnosti za svu djecu, nije dovoljno fleksibilan za specifične potrebe romskih učenika. Postojanje zakonske regulative i praktične realizacije nastave na jeziku nacionalnih manjina nije do danas rezultiralo značajnijim pomakom za učenike Rome. Kvalitativni je napredak u socijalnoj integraciji i kulturnoj autonomiji Roma u Hrvatskoj moguće postići sustavnim aktivnostima prema implementaciji dostignutih standarda drugih nacionalnih manjina, uvažavajući sve posebnosti. Početni rezultati obavezuju i institucije države i romsku zajednicu na kooperativnost i realnost u pristupu kako bi hrvatski Romi očuvali etnički identitet i ostvarili manjinska prava, ali i prestali živjeti u getoiziranim, rubnim naseljima, bez zaposlenja i uz socijalnu pomoć. Problemi se javljaju onda kada romskoj djeci nije prilagođen plan i program nastave u smislu prilagođavanja testova i njegove razumljivosti, te nedostatak kompetentnih učitelja osposobljenih

za rad s romskom djecom, pretpostavlja Hrvatić (2007) i zagovara potrebu primjenjenih programa i projekata koji će utemeljiti kvalitetan sustav odgoja i obrazovanja Roma u odgojno-obrazovnom sustavu Republike Hrvatske. Upravo projekt Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku „Unaprjeđenje položaja djece Roma u odgoju i obrazovanju“ nastoji tijekom školske godine 2013./2014. i 2014./2015. kroz niz aktivnosti usmjerenih k učenicima, djeci, učiteljima, odgojiteljima, stručnim suradnicima i roditeljima pomoći u stvaranju interkulturalnog ozračja, podizanja kvalitete i uspostavljanja kontinuiteta u odgoju i obrazovanju Roma.

Danas na području Baranje živi oko 2.600 pripadnika romske zajednice. Neki su od temeljnih problema u odgoju i obrazovanju romske djece sljedeći: u rani predškolski odgoj i obrazovanje nije bilo uključeno niti jedno dijete romske populacije u Belom Manastiru, no tijekom provođenja projekta 26-ero romske djece uključilo se u rani i predškolski odgoj i obrazovanje; u osnovnoj se školi „Dr. Franjo Tuđman“ u Belom Manastiru trenutno školuje 64 učenika Roma, a radi specifičnog načina života često izostajanje sa nastave, visoki postotak odustajanja od školovanja te manjak higijenskih i socioloških navika redovna su pojava kod romske djece; stručno usavršavanje učitelja i romskih pomagača u okviru Agencije za odgoj i obrazovanje tek je u začetku; u osnovnoškolskom obrazovanju, potrebno je definirati didaktičke materijale, poseban nastavni program i njegov nadzor, koji će omogućiti što brže osposobljavanje romske djece na praćenje nastave na hrvatskom jeziku.

Odgoj i obrazovanje pripadnika nacionalnih manjina, kao segment interkulturalnoga odgoja i obrazovanja, u Hrvatskoj su sastavni dio odgojno-obrazovnoga sustava, a zbog povijesnih i kulturnih posebnosti primjenjuju se različiti modeli. Interkulturalna zajednica podrazumijeva suživot pripadnika različitih kultura koji se temelji na interkulturalnim načelima uvažavanja, solidarnosti, odgovornosti, suradnje, sudjelovanje i dr. (Sablić, 2009). Stoga je važna suradnja učitelja, pedagoga, ravnatelja, učenika, roditelja, istaknutih predstavnika manjinskih zajednica, nevladinih udruga, lokalne samouprave i drugih u procesu stvaranja i razvoja otvorenog interkulturalnog kurikuluma koji bi pridonio afirmaciji škole kao socijalne zajednice unutar višekulturalnog okruženja. Interkulturalni je kurikulum usmjeren djelomično upoznavanju vlastite kulture i prošlosti, kao jednakovrijedne dominantnoj kulturi, utječe na razvoj samopoštovanja. Posebno se treba usmjeriti ulogi učitelja koja je u interkulturalnome odgoju i obrazovanju višeznačna. Učitelj svojim primjerom mora poticati druge na promoviranje i oblikovanje stava otvorenosti prema drugima, promicati jednakost i međusobno uvažavanje u cjelokupnoj društvenoj zajednici (Peko, Mlinarević, Jindra, 2009). Upravo bogatstvo različitosti, naglašavaju autori, učitelj treba iskoristiti kako bi nastava bila kvalitetnija, sadržajnija i svrsishodnija. Integracijom različitih kultura, vjerovanja, navika i orijentacija i sagledavanjem teme s različitih motrišta, strah od nepoznatog i drukčijeg će se smanjiti i zamijeniti razumijevanjem i prihvaćanjem. Dobivajući poruku prihvaćanja od strane

učitelja i vršnjaka, svaki učenik istovremeno razvija sposobnost razumijevanja, poštovanja i prihvaćanja drugih.

Od interkulturalizma se u odgoju i obrazovanju očekuje prinos daljem razvitku demokracije, zaštiti ljudskih prava i temeljnih sloboda, boljem međusobnom razumijevanju i suradnji, slobodi, sigurnosti. Svaka kultura ima i svoje ograničenje te je kulturna raznolikost moralno dobro koje vodi interkulturalnom dijalogu. Ipak, valja napomenuti kako jezik, vjerovanja i običaji jedne kulture te položaj njezinoga identiteta nikada nisu pomireni niti lišeni dvosmislenosti, uvijek se međusobno natječu (Peko i Mlinarević 2009). Osnovna je zadaća interkulturalizma u obrazovanju, prema Spajić-Vrkaš (1993), učiniti mlade svjesnima svoje nacionalne samobitnosti, ali i tolerantnima prema različitim, a to možemo učiniti razvijanjem osjećaja pripadnosti svojoj zajednici i čovječanstvu u cjelini. Razvojem svijesti o nacionalnom, vjerskom, jezičnom i kulturnom identitetu pojedinca, istodobno se učimo uvažavati različitosti drugih. Stoga se danas u europskome kontekstu sve više nastoji buduće učitelje osposobljavati za promicanje ideja o međusobnom razumijevanju i uvažavanju različitih kulturnih zajednica, što njihovom obrazovanju daje interkulturalno obilježje. Da bi se mogli uskladiti odnosi s okolinom i prihvatiti različitosti, moramo znati i moći uskladiti odnose sa sobom i svojom neposrednom okolinom.

2. Kompetencije učitelja za rad u višekulturalnoj zajednici s naglaskom na interkulturalne kompetencije

Stjecanje je učiteljske kompetencije pretpostavka profesionalne karijere i stručnoga razvoja, a sastoji se od komplementarnih sastavnica: inicijalnog obrazovanja (integriranog preddiplomskog i diplomskog), uvođenja u posao, obrazovanja učitelja tijekom rada i cjeloživotnog učenja. Kompetencija je složen pojam koji može izražavati: očekivane ishode učenja nekog obrazovnog programa; dinamičku kombinaciju obilježja pojedinca (znanja, sposobnosti, vještina, stavova) koja mu *„omogućavaju efikasno rješavanje problema ili izvedbu aktivnosti u određenom stvarnom kontekstu; očekivana znanja, sposobnosti, vještine i stavove nužne za primjereno ostvarivanje neke profesionalne uloge i odgovarajućih radnih funkcija“* (Tatković, Močinić, 2012:71). Kompetenciju kao sposobnost ili valjanost za postignuće treba razlikovati od izvedbe (Palekčić, 2009), kompetencija ne dovodi nužno i uvijek do dobrog izvođenja, tj. kompetencija je latentna dispozicija za postignuće što ukazuje na njegov kognitivistički pristup u tumačenju. Svaki bi učitelj trebao posjedovati kompetencije za rad s informacijama, tehnologijom i znanjem; raditi s ljudima-učenicima, učiteljima početnicima, odraslima, suradnicima i ostalim partnerima u obrazovanju te raditi u društvu i s društvom na lokalnoj, regionalnoj, nacionalnoj, europskoj i globalnoj razini (Tatković, Močinić, 2012). Europska je unija, s ciljem daljnjeg poboljšanja razine obrazovanja mladih ljudi u Europi, definirala osam ključnih kompetencija pri čemu su kompetencije kombinacija znanja,

sposobnosti i stavova, odnosno vrijednosti i postupaka koje iz njih proizlaze: komunikacija na materinskom jeziku; komunikacija na stranim jezicima; matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju i tehnologiji; digitalna kompetencija; učiti kako učiti; socijalna i građanska kompetencija; inicijativnost i poduzetnost i kulturna svijest i izražavanje. Kompetencije su učitelja prema Hrvatić i Piršl (2007) stjecanje inicijalnog obrazovanja, uvođenje u posao, obrazovanje učitelja tijekom rada i cjeloživotno učenje, dok Jurčić (2012) kompetencijama učitelja podrazumijeva stručnost koju priznaju učenici i roditelji, a temeljena je na znanju, sposobnostima i vrijednostima. Osnovne funkcije učitelja su: stvaranje, razvijanje i osiguravanje optimalne atmosfere i uvjeta za slobodno aktivno i suradničko djelovanje učenika; poticanje, motiviranje, podržavanje, vođenje i savjetovanje; interveniranje, pružanje pomoći u situacijama kad je potrebna intervencija kao naglašenija specifičnija vrsta poticaja (Rosić, 2009:47). Kompetentni učitelji stvaraju podržavajuće i opušteno ozračje učenja u kojem se potiče međusobno poštovanje, samopouzdanje učenika, njihova uključenost u nastavu i međusobna suradnja (Sammons i Ko, 2008). Iz navedenih je obrazloženja razvidno da su područja kompetentnosti učitelja vrlo zahtjevna te traže učiteljevu svestranost u svim područjima, učitelja koji danas ima nove i složenije uloge.

Interkulturalni odgoj i obrazovanje potiču učitelji stvaranjem zajedničke školske kulture temeljene na poznavanju i poštivanju različitih stilova života, otvorenost prema drugim kulturama i komunikacijskim vještinama, jedinstvenost i vrijednost svake kulture, odgoj za mir, razvoj, demokratski suživot i odgoj za ljudska prava, ističu Hrvatić i Piršl (2005). Bitne se osobine interkulturalno kompetentnog učitelja prikazuju u suodnosu između višekulturnog okružja i škole otvorene prema različitosti, a sastavnice su: uspješna verbalna i neverbalna komunikacija; dobro poznavanje svoje i drugih kultura; sposobnost poštivanja, razumijevanja i prihvaćanja učenika koji pripadaju drugim kulturama; interaktivan odnos s „drugim“; kontinuirano nadograđivanje spoznaja o sebi kako na individualnoj tako i na razini pripadajuće skupine; sposobnost povećane otvorenosti, fleksibilnosti, kreativnosti i kritičnosti i shvaćanje posljedica diskriminacije kulturno drukčijih te sposobnost razvoja nestereotipnog mišljenja i antipredrasudnih stavova (Hrvatić, 2009). Interkulturalni pristup zahtijeva empatičnost, ali i mogućnost odmaka kako bi se stvari promatrale objektivno. Nije dovoljno da učitelji raspolazu samo znanjem o različitostima. Učitelji, kao i roditelji, pedagozi i stručni suradnici također moraju biti u stanju poticati nenasilnu komunikaciju i rješavanje sukoba, kao i pružiti pomoć osjetljivim pojedincima. Osim uspješne komunikacije, temeljni zahtjevi interkulturalne kompetencije učitelja postaju osjetljivost i samosvijest, odnosno razumijevanje ponašanja drugih kao i način njihovoga razmišljanja i viđenje svijeta. U višekulturnom okružju učitelj nije samo izvrstan poznavatelj drugih kultura, već je „brana“ prema nastajanju stereotipa, jednostranih stajališta i predrasuda, kreator novih odnosa prema stvarnom znanju i uspješnim interkulturalnim odnosima (Byram, 1997, prema Piršl, 2007). Isti autori navode više elemenata interkulturalne kompetencije

kao pet ključnih elemenata: interkulturalni stavovi, znanje, vještine interpretacije, vještine otkrivanja i interakcije te kritička kulturna svijesnost i politička kultura. U tom kontekstu Hrvatić (2009) zaključuje da interkulturalna kompetencija uključuje tri bitne dimenzije koje su međusobno povezane: komunikacijska ponašajna dimenzija (vještine), emocionalna dimenzija (stavovi) i kognitivna dimenzija (znanje). Prihvatanje učenika, bez obzira na njegovu kulturnu pripadnost, podrijetlo te stil života kojim živi njegova obitelj, svakako je model i učenikovog ponašanja. Važne su pretpostavke u odgoju i obrazovanju za interkulturalnu kompetenciju: usvajanje temeljnih pojmova u području demokracije, vladavine prava, ljudskih prava te kulture i međukulturnih odnosa; razumijevanje načela i pretpostavki funkcioniranja kulturno pluralne zajednice: razvoj zajedničke školske kulture temeljene na poznavanju i poštivanju različitih stilova života prisutnih u školi; razvoj otvorenog ili višekulturnog identiteta svih sudionika u skladu s potrebama kulturno pluralne zajednice uključujući kulturnu osjetljivost i višejezičnu kompetenciju; razvoj participacijskih vještina koje učeniku omogućavaju rješavanje problema u vlastitom okruženju; odgajati u pravcu prihvatanja „drugog“ kao čovjeka priznavajući mu identično dostojanstvo koje priznajemo sebi. (Spajić-Vrkaš i sur., 2004:169) U tom smislu interkulturalni odgoj i obrazovanje sažima holistički i cjeloživotni proces usvajanja znanja, vještina, stavova, vrijednosti i perspektiva za promicanje dostojanstva svake osobe i demokratskog društva.

Važno je da učitelj autonomno misli, zna selekcionirati informacije, koristi ih i ugrađuje u daljnje postavke, zna istraživati, biti zainteresiran za daljnja propitivanja problema, argumentirano iznosi osobna stajališta, da je kompetentan. Kompetentna osoba ima sposobnost, znanje i umijeće za kvalitetno obavljanje onoga što se u određenom području zahtijeva. „*Razvijanje kritičkog mišljenja, razbijanje stereotipa i predrasuda, učenje toleriranju nesuglasnih stavova i ideja u odnosu spram vlastitih, pridonosi razvijaju fleksibilnog, nedogmatskog mišljenja*“, što je prema Gajić (2011:105) jedna od ključnih pretpostavki demokratskog ponašanja. Učitelji su danas refleksivni praktičari, organizatori i medijatori u učećoj, interaktivnoj zajednici i rabe različite metode poučavanja, provjeravanja i ocjenjivanja rezultata te individualno prilaze svakom pojedinom učeniku. U humanističkom pristupu pokazuju brigu za uspjeh i zadovoljavanje interesa svakog učenika, uvažavajući posebnosti i različitosti. Samorefleksija nastavnika uključuje kritičko-refleksivni pristup nastavi. Kreativno se i kritičko mišljenje učenika može razvijati u pozitivnom ozračju ukoliko se učitelj i učenici osjećaju opušteno ne bojeći se kritike i vrednovanja, već suprotstavljajući ideja doživljavaju kao izazov i zajedničko usavršavanje. Profesionalna autonomija učitelja podrazumijeva samostalno kreiranje i reflektiranje razrednih događaja i aktera odgojno-obrazovnog procesa - osobno stvaranje značenja, interpretaciju i evaluaciju razrednih događaja, postavljanje hipoteza o uzrocima, stvaranje plana novih akcija, odnosno za promjene u radu što u cjelini rezultira sustavnim i učiteljevim vođenim razvojem. Unutar se razrednog diskursa učenje najšire shvaća kao skup procesa socijalnog pregovaranja i sporazu-

mijevanja, povezanih s osobnim aspiracijama, očekivanjima i ciljevima, s osobnim uvjerenjima o učenju, sposobnostima, vrijednostima, opažanjima, socio-kulturnim statusima i kontekstualnim znanjima aktera, implicira Mušanović (2001). Sagledavajući učenje kao individualni i psihološki proces, Mušanović (2001) ukazuje na kompleksniji pristup razrednom učenju kao socijalnom procesu, skup socijalnih interakcija subjekata (učenika i učitelja) kojima se konstruira jedinstveni razredni svijet; svakodnevne socijalne interakcije kojima se konstruiraju socijalni obrasci razrednoga života povezani s onim što učenici i učitelji očekuju, što je ponuđeno za učenje, što i kako učenici uče te načine međusobnog odnošenja tijekom rada. Kritički učitelj vodi promjenama učiteljske profesije i složenijim ulogama danas, u društvu temeljenom na znanju i razvija odgovarajuće modele osobnih odgojnih i obrazovnih filozofija učitelja i akcijskog istraživanja kao strategije profesionalnog rada učitelja.

3. Promicanje učiteljevih vrijednosti u višekulturnoj školi i razredu

Društvene vrijednosti, filozofije i pogledi koji promjene u odgoju i obrazovanju promatraju s motrišta proširenja profesionalne uloge učitelja na istraživanje, zalažu se za redefiniranje uloga učitelja – transmisijskog prema kritičkom ili konstruktivističkom učitelju. Razvoj je interkulturalne kompetencije i komunikacije dugotrajan i cjeloživotni proces, a značajna uloga pripada upravo odgojnim i obrazovnim institucijama, osobito njegovim glavnim promicateljima - odgojiteljima, učiteljima i profesorima. Kako bi odgojitelji, učitelji i profesori uspješno promicali interkulturalne sadržaje i vrijednosti važne su njihove stručne (profesionalne) i osobne kompetencije - kognitivne, emocionalne i ponašajne. Usvajanje vrijednosti i izgrađivanje identiteta dugi je proces koji se najvećim dijelom događa u školi kroz socijalizaciju, odgoj, obrazovanje, personalizaciju i kultivaciju. Vrijednosti su važna sastavnica odgojno-obrazovnih procesa, naglašavaju Rakić i Vukušić (2010) te je odgoj bez vrijednosnih ciljeva kao aktivnost bez smjera. Razvijanjem cjelovite osobe, vrijednosti se mogu ostvariti u djelovanju, postaju vodilje kroz život i daju mu smisao. Stoga je nužno uskladiti obrazovanje i odgoj, znati i znati biti. Danas je odgoj u kulturi obilježen pluralizmom uvjerenja i ponašanja, „zastarijevanjem“ i brzim razvojem znanja, socijalizacijom kulturno različitih, obrazovanjem i cjeloživotnim profesionalnim osposobljavanjem, dominantnom ulogom suvremenih medija u kulturi, davanjem prednosti trajnim inovacijama i istraživanjima i dr. Pitanje svih odgojno-obrazovnih ciljeva, sadržaja, metoda, strategija i reformi je antropološko – pitanje slike čovjeka. Iskustvo odgoja i obrazovanja pokazuje kako usvajanje korisnih informacija i kompetencija nije dovoljno, već se očekuje nužna potpora u osobnom rastu u slobodi, odgovornosti i solidarnosti svakog pojedinca. Svaki koncept (nacionalni, školski, predmetni kurikulum) prožima određena slika o čovjeku, slo-

bodi, vrijednostima, potrebi odgoja za aktivno građanstvo. Višekulturnu je zajednicu potrebno shvaćati kao bogatstvo i priliku za širenjem vlastitih vidika u kojoj će jačati suživot, tolerancija i ravnopravnost svih odgojno-obrazovnih sudionika, a učitelj je glavni pokretač i promicatelj interkulturalnih vrijednosti. U međusobnoj su interakciji osobe nositelji različitih kulturnih iskustava, a odgojem se i obrazovanjem žele potaknuti one kompetencije koje će olakšati komunikaciju, miran suživot, uzajamno kulturno bogaćenje osobnog i kolektivnog individualiteta. Omogućavanjem uvjeta svakom učeniku za primjeren razvoj vlastitih individualnih potencijala, moguć je razvoj demokratičnih odnosa unutar kulture škole. Kultura škole, kao i ponašanje drugih učenika i osoblja u školi, izravno utječu na svakog učenika, pa bi stoga skriveni kurikulum trebao postati jednako važan kao i formalni. Razina suglasja između normativnog sustava vrijednosti konkretne socijalne i kulturne zajednice i individualne vrijednosne orijentacije učitelja i učenika uvjetuje učinkovitost na razini procesa i krajnjih ishoda (Mlinarević, 2014). Kako bi učitelji osvijestili potrebu izlaganja različitih perspektiva, moraju osvijestiti vlastitu ulogu u „prenosjenju“ i stavova vrijednosti učenicima, pretpostavlja Armstrong (2008). Niz dobrih rezultata u nastavnoj praksi daje relativno novi pedagoški koncept pod nazivom: kulturalno osjetljiva pedagogija. Pokazuje se mnogo veći senzibilitet prema učeniku, nego tradicionalna i ne samo da uvažava učenikovo porijeklo, jezik, tradiciju i kulturu, već i i specifične stilove učenja, što je posebice važno za učenike Rome. Borba za ljudska prava, za multikulturalnost u obrazovanju, ima u suštini borbu za čovjeka, za njegovu individualnost, za njegovo ljudsko dostojanstvo.

4. Stvaranje interkulturalnoga ozračja u školi i razredu

Učitelji su ključan čimbenik različitosti svake škole i stvaranja njezinog identiteta, stoga je učiteljeva uloga ključna u sukreiranju kulture suvremene škole i razreda. Interkulturalno obrazovanje ima cilj institucionalno obrazovati učitelje za odgojni i obrazovni rad u „kompleksnim“ školama, iznosi Gundara (2000:124), da bi se znali „nositi“ s različitim barijerama i predrasudama, ksenofobijom i rasizmom. Navedeno pretpostavlja organizaciju razreda gdje djeca s različitim kompetencijama i različitim razinama kulturne udaljenosti i raznolikosti mogu učiti i živjeti jedni pored drugih. Gundara (2008) u središte stavlja učiteljevo dobro inicijalno obrazovanje i kontinuirano osposobljavanje i poučavanje kako bi djeca u njihovim razredima i školi rado učili jedni od drugih i jedni s drugima. Uz to je svakako važno istaknuti, tvrdi Mesić (2008), da se u procesu odgoja i obrazovanja učenici ne bi trebali udaljiti od vlastitog kulturnog i etičkog podrijetla, ali ih učitelji trebaju pripremiti i osvijestiti da dijele život s pripadnicima drugih kultura koje imaju druga obilježja i način života često različit od njihova. Višekulturnu zajednicu potrebno je shvaćati kao bogatstvo i priliku za širenjem vlastitih vidika u kojoj će jačati suživot, tolerancija i ravnopravnost svih odgojno-obrazovnih dionika, a učitelja svakako kao važnog pokretača i promicatelja interkulturalnih vrijednosti

(Mlinarević, Brust Nemet, 2012). Redovitim nastavnim procesom često to nije moguće ostvariti, svjesni su toga i sami učitelji. Suvremeni modeli nastave u interkulturalnom ozračju škole, posebice projekti na razini škole i šire društvene zajednice, izvannastavne i izvanškolske aktivnosti omogućuju razvoj svih bitnih sastavnica značajnih za svestrani razvoj svakog učenika, višu razinu kvalitete života u kulturi škole i široj društvenoj zajednici, partnerstvo škole i roditelja, a onda i napredak i očuvanje tradicije pojedinog naroda te razvijanje interkulturalnog ozračja. Ministarstvo pravosuđa i Ministarstvo obrazovanja SAD-a podnijeli su izvješće u lipnju 1998. u kojemu pokazuju da kvalitetno organizirano vrijeme nakon nastave pomaže: u smanjivanju maloljetničkoga kriminala, školskoga vandalizma i negativnog utjecaja vršnjaka koji vodi do zlouporaba alkohola i droga; u poboljšavanju učeničkog obrazovnog uspjeha; u poboljšavanju redovitosti učenika na nastavi i smanjivanju broja djece koja prerano odustaju od škole; izvršavanju domaće zadaće; u poboljšavanju učeničkog ponašanja u školi; u znatnom povećanju broja učenika koji imaju planove za budućnost, čiji su ciljevi završiti srednju školu i ići na fakultet (Cromwell, 2005., prema Šiljković i sur., 2007), što se i pokazalo najučestalijim problemima vezanim za ponašanja učenika romske nacionalne manjine.

Iz navedenog proizlazi isticanje važnosti svih odgojno-obrazovnih situacija (formalnih, neformalnih i informalnih) za cjeloviti razvoj svih potencijala svakog pojedinog učenika, ali i za njihovo zadovoljstvo i kvalitetan život u školi kao socijalnoj zajednici. Upravo se različitim aktivnostima u okviru projekta „Unaprjeđenje položaja djece Roma u odgoju i obrazovanju u Baranji“ usmjerenim k učenicima, kao što su izvanškolske aktivnosti i pružanje pomoći u učenju i pisanju domaće zadaće, izravno pomaže učenicima u odgojnom i obrazovnom smislu. Interdisciplinarnost u redovnoj nastavi, izvannastavnim, izvanškolskim aktivnostima i projektima omogućuje učenicima i učiteljima stjecanje temeljnih kompetencija za poznavanje vlastite kulture i suživot s različitim. U kulturi je današnje škole snažno utemeljena kultura njezina socijalnog okruženja i učenikove obitelji sa svim svojim značajnim razlikama, vrjednotama i sukobima. Socijalni je kontekst preduvjet stvaranja učenikovog znanja, vještina i sposobnosti jer se ono sukonstruira kroz razgovor, razmjenu i raspravu, tj. interakciju s drugima. Naglasak je na školskom „etosu“ jer uz intencionalni i implicitni, skriveni kurikulum ima važnu ulogu u svim odgojnim i obrazovnim situacijama. Neformalni ili skriveni kurikulum podrazumijeva one vidove školovanja koji dovode do promjena u vrijednostima, percepcijama i ponašanju učenika (Glatthorn, 1987., prema Buterin, 2012). U tom smislu škola ne prenosi znanja, nego postaje prihvatljivo socijalno okružje s fleksibilnim pristupom učenju, fleksibilnim vremenskim rasporedom, fleksibilnim kurikulumom i fleksibilnim okruženjem za učenje (Cohen, 1996, prema Mlinarević i Brust Nemet, 2010). Utjecaj škole, školskog ozračja, roditelja i šire društvene zajednice znatno više utječe na oblikovanje kulture škole nego zakonski akti i nacionalni kurikulum. Ako život u određenoj sredini segregira određene skupine ljudi, onda pripadnike tih skupina paralelno segregira i život u školi koja samim time postaje mjesto u kojem

učenici nerado borave. Ukoliko želimo pridonijeti stvaranju interkulturalnoga kurikuluma, upozorava Gay (Gay, 2000, prema Mlinarević i Brust Nemet, 2010), potrebno je unaprijediti okolinu učenja. Školovanje u višekulturnim područjima istočne Slavonije zahtijeva novi kurikulum. Svjesni kako u svakom razrednom odjelu sjede djeca koja dolaze iz obitelji s različitim filozofskim, vjerskim, ideološkim i političkim orijentacijama, uloga škole i učitelja jest da uvažava te razlike, da osvijesti razlike te uči djecu toleranciji i životu u pluralnom društvu (Peko i Mlinarević, 2009). Kurikulum škole trebao bi odražavati višekulturnu zajednicu s temama iz svakodnevnoga života kao što su pitanja iz kulture, ekonomije, politike, slobodnog vremena i tradicijskih i kulturnih navika različitih etničkih skupina. Stvarajući interkulturalno ozračje, poticati će se suradnja svih odgojnih i obrazovnih čimbenika, bolja socijalizacija kroz suradničko učenje, upoznavanje povijesti, tradicijskih i umjetničkih postignuća različitih kulturnih skupina, kroz povezanost i uzajamni odnos kultura u dodiru te poticanje bilingvinalnih obrazovnih modela i stvaralaštva na vlastitom (manjinskom) jeziku (Hrvatić, 2007).

Suvremena bi škola, kao mjesto prenošenja i upoznavanja s već poznatim, trebala prerasti u mjesto razvijanja, mijenjanja, istraživanja i zajedničkog učenja svih subjekata. Drugim riječima, škola bi trebala postati mjesto stvaranja, razmjene i zajedničkih novih uvida, tj. razvijati se u smjeru organizacije koja uči i koja potiče poštivanje različitosti. Proces sukonstruiranja znanja i razumijevanja nije moguće ostvariti bez postizanja ravnopravnih, uvažavajućih i partnerskih odnosa učenika i odraslih, kao i kulturno različitih. Važno je uzeti u obzir strategije učenja i poučavanja, metode ocjenjivanja, izvore znanja. Prethodno znanje učenika također ima važnu ulogu kao i poznavanje stranih jezika.

Razvoj odgojnih funkcija učitelja sve više dopunjuje i ulogu koordinatora, istraživača i savjetnika koji će kreativno utjecati na učenike prema postignuću individualnih mogućnosti, sposobnosti i samostalnosti djelovanja znanjem, duhom i ponašanjem kao kulturnih i socijalnih bića (Previšić, 1998). Navedeno je važno kako bi učitelji poticali i stvarali zdravu interkulturalnu školsku zajednicu. Potrebno je oblikovati zajednicu u kojoj će se više uvažavati vrjednote i interesi učenika, a time odgovarajuće povezivati svakodnevna iskustva. Različitosti među školama i učenicima, sve veće međunarodne razmjene i globalizacija, dolazak kulturno drukčije djece u školsko okruženje i šire, omogućuje različite oblike kulturnog i jezičnog pluralizma češće u okviru izvannastavnih aktivnosti kroz projekte, natjecanja, ljetne škole, susrete i sl. Učitelji koji dobro poznaju obilježja i vrijednosti svoga nacionalnoga i kulturnoga identiteta, osposobljeni su za nositelje i promicatelje vlastite kulture. Oni mogu ravnopravno stupati u kontakt s drugim kulturama i ostvariti interkulturalnu komunikaciju na svim razinama, a i stvarati senzibilitet i otvorenost za razumijevanje i prihvaćanje drugih ljudi i drukčijih kultura.

5. Cjeloživotno obrazovanje učitelja - potreba i izazov profesionalnog razvoja

Zbog složenih izazova koji stoje pred čovječanstvom, obrazovanjem i školskim sustavima, u Europi se sve više prihvaća stav prema kojemu obrazovanje učitelja treba biti cjeloživotni proces koji ne završava stjecanjem diplome. On obuhvaća cjeloživotni stručni, profesionalni i osobni razvoj. Vizija cjeloživotnog učenja i stalnog profesionalnog razvoja pretpostavlja učitelja koji kritički razmišlja, koji je osposobljen za refleksiju i evaluaciju, koji zna osigurati preduvjete i poticajno okruženje za učenje i razvoj svakog pojedinog učenika i koji zna podržavati učenike u procesu učenja. Nove su učiteljeve uloge svakako u kontekstu promjena: preusmjerenja poučavanja k učenju, osposobljenost za rad s različitim učenicima (različite sposobnosti, posebne potrebe, višekulturne razlike), upotreba suvremene informacijske tehnologije, sudjelovanje i dijeljenje s drugim učiteljima, stručnom službom, ravnateljem i roditeljima; osposobljenost za refleksiju, istraživanje i evaluaciju učenikova i vlastitog rada. Refleksija je značajna karakteristika profesionalizma učitelja.

Kvalitetan učitelj praktičar trebao bi prepoznati te zadovoljavati individualne potrebe učenika, prepoznati njegove mogućnosti i interese, znati prakticirati pedagoške koncepcije, metode i načine/stilove učenja, organizirati aktivne procese učenja, procjenjivati učenikov uspjeh, njegov učinak na razvoj i odgoj (Mlinarević i Borić, 2007). U višekulturnom je razredu danas nužan profesionalni razvoj i ključne kompetencije svakog učitelja te njihova senzibilizacija za uočavanje i razumijevanje specifičnih potreba pripadnika različitih grupa. Od svih se učitelja danas zahtijeva otvorenost i fleksibilnost za promjene u paradigmatama odgoja i obrazovanja, ciljevima, sadržajima, metodama nastave i učenja, evaluaciji, znanstvenim saznanjima i dr. Učiteljske kompetencije valja na različite načine (supervizija, stručno usavršavanje, aktivno sudjelovanje u projektima) razvijati i podržavati. To je uvijek traganje za novim i učinkovitijim oblicima rada koji podrazumijevaju i bolju povezanost inicijalnog obrazovanja (Fakulteta), transmisiju istraživačkih rezultata, stručno usavršavanje (Agencija za odgoj i obrazovanje), diseminaciju u školama i izmjenju iskustva početnika i iskusnijih učitelja u učećoj zajednici.

6. Metoda

Od kolovoza 2013. do veljače 2015. godine provodi se projekt „Unaprjeđenje položaja djece Roma u odgoju i obrazovanju u Baranji“ sufinanciran sredstvima Europske unije. Nositelj je projekta Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku, partner je Udruga romskog prijateljstva „Luna“, a suradnici su OŠ „Dr. Franjo Tuđman“ i DV „Cvrčak“ iz Belog Manastira te Agencija za odgoj i obrazovanje-Podružnica Osijek.

Tijekom cjelokupnog trajanja projekta provode se raznovrsne aktivnosti usmjerene k učenicima romske nacionalne manjine i socijalno ugroženim učenicima, učiteljima, odgojiteljima, roditeljima i studentima-volonterima. Na temelju inicijalne procjene učitelja u kojoj su iskazane potrebe za pojedinim temama stručnoga usavršavanja, organizirano je i provedeno šest pedagoških radionica i dva stručna seminara za sve sudionike projekta. Provedeno je kvalitativno i kvantitativno istraživanje temeljem procjene kompetencija učitelja za rad s učenicima romske nacionalne manjine.

Cilj je istraživanja utvrditi interkulturalne kompetencije učitelja, probleme u radu s učenicima Romima, percepciju uloge različitih dionika odgojno-obrazovnog procesa, procjene učitelja o potrebama za stručnim usavršavanjem i pomoćnicima u nastavi.

Iz naznačenog cilja istraživanja proizašle su sljedeće hipoteze:

H1: Učitelji iskazuju probleme s učenicima romske nacionalne manjine u području pisanja domaće zadaće, nastavnog sadržaja, odnosa s roditeljima, discipline, ozračja u razredu, sporazumijevanja i podrške zajednice;

H2: Učitelji procjenjuju podršku učitelja, ravnatelja, stručnih suradnika, nadležnih institucija, lokalne zajednice i roditelja/skrbnika neophodnom za uspješan odgoj i obrazovanje romske djece;

H3: Učitelji procjenjuju potrebu za stručnim usavršavanjem za rad s učenicima romske nacionalne manjine;

H4: Učitelji procjenjuju potrebu za pomoćnicima u nastavi;

H5: Učitelji se procjenjuju interkulturalno kompetentnima.

Uzorak su istraživanja 21 učitelj uključen u aktivnosti projekta. Dvadeset je učitelja ženskog spola, dok je samo jedan učitelj muškog spola. Prema zanimanju ispitanika 12 je učitelja razredne nastave, 5 je učitelja razredne nastave i profesora rehabilitatora, 2 su vjeroučitelja, 1 je nastavnik informatike i 1 profesor matematike i informatike. Raspon godina radnoga staža kreće se od 1 do 36 godina, s prosječnom vrijednosti od 10,1 godina.

Za potrebe je kvalitativnog i kvantitativnog istraživanja izrađen upitnik koji je sadržavao deset pitanja, od kojih je pet zatvorenog tipa, dva otvorenog tipa, dva kombiniranog tipa te posljednje pitanje o interkulturalnim kompetencijama koji je činila Likertova skala od dvadeset i pet čestica.

7. Rezultati istraživanja i rasprava

Kako bi se utvrdilo koliko su učitelji imali iskustva s poučavanjem učenika Roma tijekom svog radnog staža, učitelji su ispitani jesu li imali manje od 5 učenika Roma (33,3%), 5 do 15 (28,6%) i više od 16 učenika (38,1%) tijekom svog radnog

vijeka. Rezultati istraživanja pokazuju kako je podjednak broj učitelja s manjim brojem učenika romske nacionalne manjine i onih koji su imali veći broj učenika romske nacionalne manjine.

Kako bi se ispitali osnovni problemi u radu s učenicima Romima, učitelji su odgovorili na niz pitanja vezanih uz različita područja odgojno-obrazovnog procesa. U Tablici 1. prikazana je rang lista problema, pripadajuće frekvencije učitelja koji su iskazali da imaju probleme u tim područjima te tipični problemi.

Tablica 1. Procjene učitelja o problemima u radu s učenicima romske nacionalne manjine

RANG	PODRUČJE (ASPEKT)	f	PROBLEMI
1	DOMAĆA ZADAĆA	21	Ne pišu domaću zadaću; izgovori – radili su s roditeljima ili im nije tko imao pomoći; neredovite; neuredne; netočne; netko drugi (brat, sestra) napišu domaću zadaću; roditelji nepismeni pa ne mogu pomoći čak i kada žele; stari udžbenici ispisani, a roditelji ne obrišu.
2	NASTAVNI SADRŽAJ	18	Slabije usvajaju gradivo; 95% ne uspije savladati gradivo; teško savladavaju – nemaju podršku kod kuće; slabo predznanje; često neopravdano izostajanje s nastave; puno učenika po prilagođenom programu; neredovito učenje; nezainteresirani (bolji u glazbenom i PiD-u); dopunska nastava.
3	ODNOS S RODITELJIMA	17	Ne dolaze na roditeljske sastanke i informacije; ako dođu – učinak je kratkotrajan; obećaju da će nešto napraviti, ali ne ispune; dolaze samo na poziv; nemar pri opravdavanju izostanaka; ni sami ne mogu izaći na kraj sa svojom djecom – treba im stručna pomoć; ponekad su agresivni kada čuju nešto što im ne odgovara; neobrazovanost roditelja.
4	DISCIPLINA	13	Sukobi – međusobno i s drugom djecom; nekulturno ponašanje; agresija; osjećaj ugroženosti; djevojčice su uglavnom dobre, a problemi se javljaju kod dječaka; veći je problem ako ih je više u razredu nego kada je samo 1 ili 2 učenika; ometanje nastave; jedan učitelj/ica spominje da je učenik toliko mrzio školu da je nosio odvijač kako bi izbo učiteljicu i zaključao ju u učionicu. Svi ispitanici naglašavaju da su to pojedini učenici, da isto tako s mnogima nemaju problema.

5	OZRAČJE U RAZREDU	9	Drugi učenici ih žale i pomažu im; povlače se (asocijalni su); slabije se uključuju u igru i slobodne aktivnosti – ako je 1 onda u redu, ali ako je više, onda se stvara subgrupa i izoliraju se; slabije se druže s drugom djecom; slaba higijena sprječava da se stvore dobri odnosi; sukobi; diskriminacija.
6	SPORAZUMIJEVANJE	7	Spominju se problemi u izražavanju (izgovor, gramatika, padeži), a manje da ne razumiju.
7	PODRŠKA ZAJEDNICE	4	Slaba ili je nema; neki ispitanici su na ovo pitanje odgovarali o podršci koju Romi dobivaju.
8	STRUČNA PODRŠKA	3	Slaba ili nema je. Pretpostavlja se da su to učitelji čije škole nemaju stručnu podršku jer ima onih koji su stručnu podršku pohvalili.
9	DRUGO	3	Higijena (2); nerazvijene radne navike.

Kao što se uočava u Tablici 1., najviše su zastupljeni problemi s (ne)pisanjem domaćih zadaća, savladavanjem nastavnih sadržaja, odnosom s roditeljima učenika Roma te problemi s disciplinom u razredu, s čime se i potvrđuje H1: učitelji iskazuju niz problema u različitim područjima odgoja i obrazovanja učenika romske nacionalne manjine.

Kako bi se ispitala percepcija uloge različitih dionika odgojno-obrazovnog procesa u uspješnom obrazovanju romske djece, učitelji su odgovarali na pitanja otvorenog tipa. Analizom odgovora, utvrđeni su dominantni načini kako učitelji misle da različiti dionici mogu pridonijeti kvaliteti obrazovanja Roma. Rezultati su prikazani redom kako su postavljena pitanja, a potvrđuje se i H2: učitelji smatraju kako je ključna potpora svih dionika koji utječu na odgoj i obrazovanje učenika romske nacionalne manjine.

a) *Prinos učitelja ili razrednika uspješnom obrazovanju romske djece.* Učitelji svoj prinos vide u individualnom i podržavajućem pristupu učenicima Romima, na način da ih se motivira i potiče na rad, pomaže po potrebi, da se učenika potiče na uključivanje u različite aktivnosti, da se njeguje dobar odnos s učenicima i njihovim roditeljima. Također, učitelji navode prinose učitelja u okviru organiziranja dopunske i dodatne nastave, upoznavanje romske kulture, naglašavanje pozitivnih osobina učenika Roma, uvažavanje razlika i poticanje drugih učenika na toleranciju i suradnju.

b) *Prinos ravnatelja škole uspješnom obrazovanju romske djece.* Učitelji smatraju da ravnatelji najbolje mogu pridonijeti poticanjem i podrškom učiteljima za aktivniji i kvalitetniji rad s učenicima Romima te poticanjem suradnje s njihovim roditeljima. Osim toga, kao moguće prinose učitelji vide organiziranje produženog boravka za učenike Rome, organiziranje različitih radionica s roditeljima, uključiva-

nje škole u projekte namijenjene Romima, zapošljavanje novog kadra, poticanje volonterstva te općenito poticanje atmosfere uvažavanja kulturalnih različitosti.

c) *Prinos stručnih suradnika uspješnom obrazovanju romske djece.* Stručnu podršku učitelji vide u organiziranju izobrazbe i radionica namijenjenih učenicima, roditeljima i učiteljima (male socijalizacijske skupine, radionice o nenasilju, radionice za unaprjeđenje komunikacijskih vještina, radionice za unaprjeđenje tolerancije, poticanje pozitivnog stava prema radu). Osim toga, učitelji smatraju da stručni suradnici trebaju pomagati učiteljima u rješavanju problema koji se pojave, voditi individualne razgovore s djecom i roditeljima te se uključivati u različite zajedničke aktivnosti i projekte.

d) *Prinos nadležnih institucija (AZOO, Vlada RH) uspješnom obrazovanju romske djece.* Prinos nadležnih institucija učitelji vide u financijskoj pomoći (npr. nabavka nastavnog materijala, besplatni udžbenici i sl) i potpori organiziranju različitih radionica, izobrazbe i projekata namijenjenih učiteljima, roditeljima i učenicima. Učitelji smatraju da bi nadležne institucije svojom funkcijom mogle pridonijeti položaju Roma u obrazovanju uvođenjem programa koji potiču učenje i suradnju, izmjenama nastavnog plana i programa, suradnjom s Centrom za socijalnu skrb te omogućavanjem predškolskog odgoja za svu djecu Rome.

e) *Prinos lokalne zajednice uspješnom obrazovanju romske djece.* Prinos lokalne zajednice učitelji vide slično kao i prinos nadležnih institucija. U najvećem broju smatraju da lokalna zajednica treba financijski pomagati romsku manjinu (poboljšanje uvjeta življenja, financiranje ili sufinanciranje produženog boravka, besplatna ili sufinancirana kuhinja u školi, besplatni odlasci u kazalište ili plaćena ekskurzija i slično). Učitelji smatraju da lokalna zajednica može pridonijeti na način da u suradnji s udrugama koje okupljaju osobe romske manjine potiče aktivnije uključivanje Roma u život zajednice, razvija partnerske odnose u projektima grada, pokreće ili financira projekte usmjerene na poboljšanje položaja Roma u obrazovanju, surađuje sa školama i nastoji upoznati potrebe Roma.

f) *Prinos roditelja ili skrbnika učenika Roma uspješnom obrazovanju romske djece.* Što se tiče prinosa roditelja ili skrbnika učenika Roma, učitelji smatraju da roditelji prvenstveno trebaju poticati svoju djecu na učenje, pomagati im (koliko su u mogućnosti) u učenju i domaćim zadaćama, voditi računa o redovitom dolasku u školu, kontrolirati njihov rad, redovito dolaziti na individualne sastanke i roditeljske sastanke te surađivati s učiteljima i općenito se aktivnije uključiti u život i rad škole. Također, učitelji smatraju da bi se i sami roditelji Romi trebali obrazovati jer na taj način mogu najbolje pomoći svojoj djeci. 61,9% učitelja izjavilo je da bi im dosta ili puno koristilo aktivnije uključivanje roditelja Roma u život i rad škole. Kao područja u kojima vide koristi uključivanja roditelja u najvećoj mjeri navode redovite dolaske na informacije i roditeljske sastanke, uključivanje u organizaciju priredbi i manifestacija u školi te komunikacija s drugim roditeljima.

g) *Prinos roditelja ili skrbnika ostale djece uspješnom obrazovanju romske djece.* Najveći prinos roditelja ostale djece učitelji vide u poticanju tolerancije prema različitosti kod svoje djece, poticanju druženja i suradnje s romskom djecom, učenju o romskoj kulturi, ali također u sudjelovanju u zajedničkim aktivnostima u školi te pomaganjem u vidu poklanjanja rabljenih udžbenika i slično.

Kako bi se ispitalo stajalište o tome u kojoj mjeri učitelji misle da bi im stručno usavršavanje (dodatne kompetencije) pomogle u radu s učenicima Romima, učitelji su odgovorili da bi im dodatne kompetencije bile korisne u radu s učenicima Romima (više od 50% učitelja odgovorilo je da bi im dosta ili puno pomoglo u radu). S obzirom na polovično iskazivanje potrebe za stručnim usavršavanjem u području rada s djecom romske nacionalne manjine i prethodno navedenih rezultata istraživanja, može se zaključiti kako se potvrđuje H4: Učitelji procjenjuju potrebu za stručnim usavršavanjem u području specifičnosti rada s djecom romske nacionalne manjine.

U Tablici 2. prikazani su rangovi, s pripadajućim aritmetičkim sredinama te minimalnim i maksimalnim vrijednostima različitih tema (radionica, seminara ili izobrazbe), na temelju procjena korisnosti (od najviših prema najnižima). Kao što se uočava u Tablici 2., učitelji najkorisnijima smatraju teme radionica i izobrazbe koje su usmjerene na nošenje sa specifičnim problemima, kao što su problemi u ponašanju ili učenju. Također, visoki rang zauzimaju i strategije nošenja sa stresom u nastavi, što sugerira potrebu za većom stručnom podrškom učiteljima.

Tablica 2. Rang tema stručnog usavršavanja za razvijanje kompetencija učitelja za rad s učenicima romske nacionalne manjine

RANG		ARITMETIČKA SREDINA	MINIMUM	MAKSIMUM
1	Rad s učenicima s problemima u ponašanju	4,1905	3	5
1	Rad s učenicima s poteškoćama učenja	4,1905	3	5
2	Strategije nošenja sa stresom u nastavi	3,9524	1	5
3	Komunikacija s roditeljima	3,9048	2	5
3	Načini pomaganja romskim učenicima	3,9048	2	5
3	Kreativno rješavanje problema	3,9048	2	5
4	Strategije rješavanja sukoba	3,8095	2	5

4	Pozitivna disciplina	3,8095	2	5
5	Izgradnja samopouzdanja kod djece	3,7619	2	5
6	Nenasilna komunikacija	3,6190	1	5
7	Informacije o kulturi i tradiciji romske zajednice	3,5714	1	5
8	Restitucija	3,4762	1	5
9	Vještine aktivnog slušanja	3,3810	1	5

Kako bi se provjerilo stajalište učitelja o tome bi li im bilo korisno imati pomagača u nastavi romske nacionalnosti, učitelji su odgovorili na pitanje „*U kojoj mjeri mislite da bi bilo korisno imati pomagača u nastavi romske nacionalnosti?*“ te objasnili u kojem dijelu odgojno-obrazovnog procesa bi im pomagač bio koristan. Gotovo 50% učitelja (47,6%) izjavilo je da bi im takva pomoć dosta ili puno pomogla, a kao područja u kojima bi im bilo korisno u najvećoj mjeri se spominju pomoć pri izradi domaćih zadaća, pomoć pri savladavanju gradiva obrazovnim predmetima (Hrvatski jezik, Matematika, Priroda i društvo) te pomoć pri praćenju nastave i obavljanju zadataka. Osim toga, učitelji također smatraju da bi im bile korisne informacije o romskoj kulturi, koje bi mogli dobiti od pomagača. Stoga se potvrđuje i H4: Učitelji iskazuju potrebu za pomoćnicima u nastavi za učenike s romskom nacionalnom manjinom.

Na temelju evaluacija šest pedagoških radionica, dvaju seminarara i Skalom interkulturalnih kompetencija koju su ispunjavali učitelji nakon sudjelovanja na radionicama i seminarima, može se zaključiti da je stručno usavršavanje doprinijelo razvijanju kompetencija učitelja te uspješnijem odgojnom i obrazovnom radu s učenicima romske nacionalne manjine. Teme pedagoških radionica bile su sljedeće: rad s učenicima s problemima u ponašanju, rad s učenicima s poteškoćama u učenju, kreativno rješavanje problema, strategije rješavanja sukoba, nenasilna komunikacija, aktivno slušanje, pozitivna disciplina, stres u nastavi, komunikacija s roditeljima i izgradnja samopouzdanja kod djece. Teme seminarara bile su romologija te interkulturalizam u odgoju i obrazovanju. Voditelji pedagoških radionica i predavači na seminarima bili su odgojni i obrazovni stručnjaci s višegodišnjim iskustvom za područje romologije, interkulturalizma u odgoju i obrazovanju, kroatistike, rehabilitacije, pedagogije i psihologije. Sve su radionice i seminarari uspješno realizirani što pokazuju i evaluacije. Pedagoške radionice procijenjene su srednjom vrijednosti iznad 4,00 (4,35), koja je uključivala korist od radionice, zadovoljstvo sadržajem, načinom i metodama rada, vođenjem, vlastitim sudjelovanjem u aktivnostima, prinos radionice povećanju kompetencija za rad s djecom romske manjine, prinos radionice u ispunjavanju specifičnog cilja svake pojedine pedagoške radionice. Ispunjenje specifičnih ciljeva svake pojedine radionice očituje se u odgovorima sudionika koji ističu kako su radionice pridonijele učiteljevom razumijevanju temeljnih

čimbenika, uzroka, potreba i motiva u podlozi ponašanja romske djece te u razvijanju sposobnosti korištenja novostečenih kompetencija u razredu. Nakon aktivnog sudjelovanja na svim pedagoškim radionicama svi su učitelji dobili sve potrebne materijale te i sami provode sve radionice tijekom školske 2013./2014. i 2014./2015. godine sa svojim učenicima u OŠ „Dr. Franjo Tuđman“ u Belom Manastiru, ukupno 168 pedagoških radionica u svim odjelima od 1. do 4. razreda. S obzirom na važnost diseminacije potrebno je naglasiti da je u tijeku provedba pedagoških radionica u razrednim odjelima te se u ovom radu ne mogu iznijeti svi rezultati evaluacija.

Učitelji su na seminarima također izražavali visoko zadovoljstvo različitim područjima seminara, jer su sve srednje vrijednosti iznad 4,00 (4,40). Sudionici su najviše zadovoljni vođenjem seminara te smatraju da je seminar bio informativan i koristan te su zadovoljni načinom i metodama rada. Na pitanje „Što ste novo naučili i/ili saznali na seminaru?“ sudionici su navodili informacije i saznanja o važnosti i mogućnostima aktivnog uključivanja građana u rješavanje mnogih problema u zajednici kroz građanske inicijative i udruge, korisne informacije koje su ih potaknule na uključivanje u neki oblik volonterstva, konkretne načine rješavanja problema te osvještavanje problema i položaja Roma u odgoju i obrazovanju, informacije o povijesti Roma i stradanjima kroz povijest, kulturi, tradiciji i običajima Roma te važnosti interkulturalnog odgoja i obrazovanja, koristi takve vrste seminara za osvještavanje svih ljudi, a osobito prosvjetnih radnika. Na pitanje „Imate li sugestija u odnosu na sadržaj i provedbu seminara?“ sudionici su komentirali kako je potrebno više seminara te vrste te više aktivnosti samih sudionika, konkretnih primjera i iskustava učitelja koji rade s djecom romske nacionalne manjine te iskustava samih pripadnika romske nacionalne manjine.

U Tablici 3. učitelji procjenjuju svoje interkulturalne kompetencije vrlo visokima nakon sudjelovanja na šest pedagoških radionica i dva stručna seminara, budući da su srednje vrijednosti svih čestica najmanje 4,00. Također srednja vrijednost ukupnog rezultata je vrlo blizu maksimalne teorijske vrijednosti od 125. Učitelji se smatraju interkulturalno kompetentnima i s tim rezultatom istraživanja potvrđuje se H5. Rezultati sličnog istraživanja (Jevtić, Mikanović, 2013) provedenog u Srbiji među 305 učitelja osnovne i srednje škole te studenata učiteljskoga studija u Srbiji, putem analize varijance pokazuju da postoji statistički značajna razlika u želji učitelja da se usavršavaju u sferi interkulturalnog odgoja i obrazovanja. Pokazalo se da su učitelji s višim stupnjem uvjerenja o samoefikasnosti u većoj mjeri opredijeljeni za razvijanje interkulturalnog dijaloga. Ta je veza blaga, ali statistički značajna, što je pokazala regresijska analiza. Faktorskom analizom, uočavaju se prioritete učitelja kada je u pitanju interkulturalni odgoj i obrazovanje. Faktorizacija mjernih varijabli ukazuje da bi trebalo pojačati svijest učitelja o plemenitim pretpostavkama o interkulturalnosti.

Tablica 3. Deskriptivni podaci pojedinih čestica i ukupnog rezultata Skale interkulturalnih kompetencija

	Čestica	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Minimum	Maksimum
1	Upoznat/a sam s običajima različitih kultura u Baranji.	4,00	,70	3,00	5,00
2	Dobro poznajem svoju kulturu i običaje	4,54	,51	4,00	5,00
3	Osjetljiv/a sam nas specifičnosti pripadnika drugih kultura	4,07	,64	3,00	5,00
4	Spreman/na sam kontinuirano unaprjeđivati svoje znanje o drugim kulturama i njihovim običajima	4,61	,50	4,00	5,00
5	Sposoban/na sam komunicirati s pripadnicima različitih kultura	4,61	,50	4,00	5,00
6	Volim upoznavati nove i različite kulture	4,76	,43	4,00	5,00
7	Svjestan/na sam posljedica diskriminacije i predrasuda prema različitostima	4,69	,48	4,00	5,00
8	Kada sam u mogućnosti, nastojim se boriti protiv diskriminacije	4,38	,65	3,00	5,00
9	Kada komuniciram s pripadnicima različitih kultura, vodim računa da poštujem njihova norme ponašanja	4,61	,65	3,00	5,00
10	Znam prenositi znanje o svojoj kulturi pripadnicima drugih kultura	4,46	,51	4,00	5,00
11	U stanju sam razumjeti i prihvatiti učenike iz različitih kultura	4,92	,27	4,00	5,00
12	Sposoban/na sam prilagoditi se komunikaciji pripadnika različitih kultura i obrazovnih razina	4,53	,66	3,00	5,00
13	Sposoban/na sam poticati kod učenika toleranciju prema pripadnicima različitih kultura	4,69	,48	4,00	5,00
14	Sposoban/na sam poticati suradnju učenika različitog porijekla	4,69	,48	4,00	5,00
15	Mogu prilagoditi nastavne metode na način da odgovaraju učenicima različitog porijekla	4,46	,51	4,00	5,00

16	Sposoban/na sam biti kreativan/na u metodama i tehnikama rada tako da ih prilagodim individualnim osobinama učenika	4,69	,63	3,00	5,00
17	Sposoban/na sam poticati razumijevanje drugih kultura kod učenika	4,46	,51	4,00	5,00
18	Poštujem prava svakog učenika i njihovu individualnost	4,92	,27	4,00	5,00
19	Sposoban/na sam poticati interakciju različitih učenika	4,76	,43	4,00	5,00
20	Spreman/na sam učenicima obratiti pažnju i raspravljati o osjetljivim temama	4,69	,48	4,00	5,00
21	Mogu biti obziran/na pri razgovoru o osjetljivim temama s učenicima	4,84	,37	4,00	5,00
22	Sposoban/na sam za otvorenu i uvažavajuću komunikaciju s roditeljima različitih kulturalnih pozadina	4,53	,51	4,00	5,00
23	Mogu uvažavati i poštivati potrebe i interese roditelja	4,46	,66	3,00	5,00
24	Sposoban/na sam upravljati sukobima na konstruktivan način	4,30	,63	3,00	5,00
25	Sposoban/na sam poučavati učenike mirnom rješavanju sukoba	4,61	,50	4,00	5,00
	UKUPNI REZULTAT	114,38	6,39	101,00	125,00

8. Zaključak

Učitelji bi za uspješnu implementaciju interkulturalnih kompetencija u odgojni i obrazovni sustav trebali: biti otvoreni za potrebe ljudi oko sebe; umom, srcem i tijelom težiti dubljem razumijevanju sebe i drugih; svojim primjerom poticati druge na promoviranje i oblikovanje stava otvorenosti, pozornog i aktivnog slušanja i solidarnosti s drugim i drugačijim; nastojati poštivati i poticati harmoniju različitosti; preuzeti odgovornost za svoj odnos s drugim ljudima; stalnim učenjem i radom na sebi ustrajati na osvješćivanju i uklanjanju vlastitih predrasuda te sve navedeno prihvatiti kao svoje pravo, a ne dužnost (Peko, Mlinarević, Jindra, 2009:236). Osnajenim je učiteljskim interkulturalnim kompetencijama moguće stvarati multikulturalnu zajednicu koja predstavlja bogatstvo i mjesto suživota ispunjenog tolerancijom, poštivanjem prava i različitosti.

Rezultati istraživanja pokazuju kako se ispitani učitelji, suradnici na projektu, procjenjuju interkulturalno kompetentnima nakon niza aktivnosti usmjerenih k njima putem projekta „Unaprjeđenje položaja djece Roma u odgoju i obrazovanju u

Baranji⁴. Inicijalnom su procjenom utvrđeni problemi u odgojnom i obrazovnom radu s učenicima romske nacionalne manjine u području pisanja domaćih zadaća, nastavnog sadržaja, odnosa s roditeljima, discipline, ozračja u razredu, sporazumijevanja, podrške zajednice i stručne pomoći. Istaknute su uloge učitelja, ravnatelja, stručnih suradnika, nadležnih institucija, lokalne zajednice, roditelja ili skrbnika učenika Roma te roditelja/skrbnika neromske djece te su ispitanici navodili mogućnosti prinosa uspješnom obrazovanju djece romske nacionalne manjine. Učitelji su procjenjivali i potrebe za pojedinim temama stručnog usavršavanja te su istaknuli važnost tema usmjerenih na nošenje sa specifičnim problemima, kao što su problemi u ponašanju i učenju, no i potrebu za strategijama nošenja sa stresom u nastavi, što sugerira potrebu za većom stručnom podrškom učiteljima. Učitelji su istaknuli i važnost uvođenja pomoćnika u nastavi te stav o pomoćnicima romske nacionalne manjine koji bi prema njihovim procjenama uspostavili bolju suradnju i pomogli u sukreiranju inkluzivnog i interkulturalnog ozračja.

9. Literatura

- Armstrong, T. (2008). *Najbolje škole: Kako istraživanje razvoja čovjeka može usmjeravati pedagošku praksu*. Zagreb: Educa.
- Buterin, M. (2012). Interkulturalno obrazovanje temeljeno na školskoj zajednici. *Život i škola* 27, 1, 104-112.
- Gundara, J. (2000). Intersulturalizm, Education and Inklusion. Paul Chapman Educational Publishing.
- Gundara, J. (2008). Civilisational knowledge, interculturalizm and citizenship education. *Intercultural Education Journal* 19, 6, 469-470.
- Hrvatić, N., Piršl, E. (2005). Kurikulum pedagoške izobrazbe i interkulturalne kompetencije učitelja. *Pedagojska istraživanja* 2, 2, 251-266.
- Hrvatić, N., Piršl, E. (2007). Kurikulum pedagoške izobrazbe učitelja. U: V. Previšić (ur.), *Kurikulum. Teorije-metodologija-sadržaj-struktura*. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Školska knjiga, 333-356.
- Hrvatić, N. (2009). Interkulturalno obrazovanje: Novi razvoji. U: A. Peko i V. Mlinarević (ur.), *Izazovi obrazovanja u multikulturalnim sredinama = Educational challenges in multicultural communities*. Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Učiteljski fakultet u Osijeku, Nansen dijalog centar Osijek, Osijek, Gradska tiskara Osijek, 99-130.
- Gajić, O. (2011). Interkulturalna dimenzija kurikuluma građanskog odgoja i demokratizacija obrazovanja. *Pedagojska istraživanja*. 8 (1), 103-116.
- Jevtić, B., Mikanovic, B. (2013). Interkulturalnost u očima nastavnika - problem i perspektive. U: K. Posavec, M. Sablić (ur.), *Pedagogija i kultura*, svezak 3. Opatija: Hrvatsko pedagojsko društvo, 129, 141.

- Jurčić, M. (2012). *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*. Zagreb: Alinea d.o.o.
- Mesić, M. (2008). Intercultural Education for Multicultural Society. *AEMI Journal* 6, 136-147.
- Mlinarević, V., Borić, E. (2007). Stručni razvoj učitelja kao pretpostavka suvremene škole. U: V. Previšić, N. N. Šoljan, N. Hrvatić, *Prvi Kongres pedagoga Hrvatske „Pedagogija“*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, 421-431
- Mlinarević, V., Brust Nemet, M. (2012). *Izvanastavne aktivnosti u školskom kurikulumu*. Osijek: Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku, Učiteljski fakultet u Osijeku.
- Mlinarević, V., Brust Nemet, M. (2010). Posjeduju li budući učitelji interkulturalne kompetencije za rad u izvanastavnim aktivnostima. *Obrazovanje za interkulturalizam : zbornik radova s 2. međunarodne znanstvene konferencije*, [Osijek, 30.9.2010.-1.10.2010.] = Intercultural education : proceedings of the 2nd international scientific conference / Peko, Anđelka; Sablić, Marija; Jindra, Ranka (ur.). - Osijek : Učiteljski fakultet = Faculty of Teacher Education: Nansen dijalog centar Osijek = Nansen Dialogue Centre Osijek, 151-167.
- Mlinarević, V. (2014). Vrijednosni sustav učitelja - determinata kulture nastave. U: A. Peko, R. Varga, V. Mlinarević, M. Lukaš, E. Munjiza. *Kulturom nastave p (o) učeniku*. Učiteljski fakultet i Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, 121-169.
- Mušanović, M. (2001). Teachers Educational Philosophies and Action Research. (Editor (s). Rosić, V.) *Theoretical and Methodological Foundations of Educational Research*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci, 133-143.
- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (2011). Republika Hrvatska, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske. Zagreb: Printera grupa.
- Palekčić, M. (2009). Uspješnost i/ili učinkovitost obrazovanja nastavnika. *Odgojne znanosti*, vol. 10, 2, 262-266.
- Peko, A., Mlinarević, V., Jindra, R. (2009). Interkulturalno obrazovanje učitelja – što i kako poučavati. U: *Izazovi obrazovanja u multikulturalnim sredinama*, (ur.: Peko, A., Mlinarević, V.), Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Učiteljski fakultet u Osijeku i Nansen dijalog Centar Osijek, 131-182.
- Piršl, E. (2007). Interkulturalna osjetljivost kao dio pedagoške kompetencije. U: Previšić, V. i suradnici (ur.) *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo. 275-291.
- Previšić, V. (1998). Doprinosi „alternativnih škola“ kvaliteti odgoja i obrazovanja. U: *Kvaliteta u odgoju i obrazovanju*. Rijeka: Pedagoški fakultet, 148-155.
- Rakić, V., Vukušić, S. (2010). Odgoj i obrazovanje za vrijednosti. *Društvena istraživanja*. Zagreb. God. 19 (2010). Br. 4-5. (108-109), 771-795.
- Rosić, V. (2008). Nova uloga škole i učitelja. Puževski, V., Strugar, V. (ur.), *Škola danas, za budućnost*. Križevci-Bjelovar, 40-55.
- Sablić, M. (2009). *Sukonstrukcija interkulturalnog kurikuluma*. Odsjek za pedagogiju. Filozofski fakultet Zagreb. (doktorska disertacija).
- Sammons, P. & Ko J. (2008). Using systematic classroom observation sched – ules to investigate effective teaching: overview of quantitative findings. *Effective Classroom*

Practice (ECP) *ESRC Project Report* (RES-000-23-1564). School of Education, University of Nottingham.

Spajić-Vrkaš, V. (1993). *Kultura i škola*. U: Drandić, B. (ur): *Priručnik za ravnatelje*. Zagreb: Znamen, 147-177.

Spajić-Vrkaš, V., Stričević, I., Maleš, D., Matijević, M. (2004). *Poučavati prava i slobode*. Zagreb: Istraživačko-obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Šiljković, Ž., Rajić, V., Bertić, D. (2007). *Izvannastavne i izvanškolske aktivnosti*. *Odgojne znanosti*, vol. 9, 2, 113-145.

Tatković, N., Močinić, S. (2012). *Učitelj za društvo znanja*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.

OPPORTUNITIES FOR THE DEVELOPMENT OF TEACHERS' COMPETENCE FOR WORKING WITH ROMA CHILDREN

Vesnica Mlinarević
Maja Brust Nemet
Faculty of Education, Osijek

Abstract: Strengthening the competences of all stakeholders in the educational process, particularly teachers who face the everyday challenges of working in a multicultural community, has been enabled through the project „The Improvement of the position of Roma children in education in Baranja.“ The project promotes equal opportunities and the integration of Roma children. One of the main objectives of the project is strengthening the competences of teachers for working in a multicultural community and creating an intercultural atmosphere in school and in classroom.

During the implementation of project activities, a qualitative and quantitative survey was conducted which presented the initial situation and assessment of the intercultural competences of the teachers following the project activities aimed at teachers, which included professional training in the form of educational workshops and expert seminars. During the initial assessment, teachers pointed out problems in working with Roma students, perceptions of the roles of different stakeholders in the educational process, vocational training needs and teaching assistants. After the training in the field of Roma culture and manners of working in a multicultural community, the teachers assessed their intercultural competences to be very high and felt empowered for educational work with students of the Roma minority.

Keywords: intercultural competences, teachers, Roma ethnic minority, multicultural community

1. Introduction

Different cultures meet every day through various forms of communication, becoming a reality of modern life that is marked by the globalization processes. Social, political, economic and cultural relations and the personal life of an indivi-

dual are today under direct or indirect influence by other and „different“ cultures and worldviews. The places of their interactions are certainly educational institutions as well. The impact of the internationalization of education through the globalization processes has direct implications for new approaches to pedagogy and for intercultural curriculum. Intercultural education is an essential factor in the process of mutual understanding, the understanding of different cultures, as well as the establishment of positive interaction, but it is also the result of a need to regulate multicultural societies according to the principles of cultural pluralism (mutual understanding, tolerance and dialogue, experiences and permeation of one's own and different cultural characteristics), universalism (common interests, beliefs and practices) and social dialogue.

The people who are facing problems in education are certainly the Roma. What is crucial for the Roma population in Croatia, along with the improvement of their socio-economic situation and their integration into all segments of society, is the need to preserve their culture, tradition and lifestyle, in order for the Roma to become and/or remain a recognizable part of a multi-cultural environment. Promoting interculturalism in education today is evident in cross-cultural contents and interpersonal relations within the school context, while it is also disguised in the values of education and in raising awareness of each individual about their own competence, cultural background and identity towards reducing ethnocentrism, prejudice, stereotypes, inequality and discrimination.

Studies conducted in the context of Roma education indicate that the problems of their educational activities, due to which a small percentage of them are educated, are manifested in bad economic situations, poor adaptations to different languages, poor support by their parents, discrimination by society and the short durations of their education, based mostly on primary school education. In 2003, the Government of the Republic of Croatia adopted the National Programme for the Roma, and then in 2005 the complementary Action Plan for the Decade of Roma Inclusion 2005 - 2015. Both the National Programme and the Action Plan pertain to education, particularly the measures for the integration of Roma children into the educational and wider social systems and they both include targets and measures to achieve them, indicators for monitoring the achievement of measures, project holders, and the manner of monitoring and necessary funds. The existing system of education in the Republic of Croatia, although providing equal opportunities for all children, is not flexible enough to meet the specific needs of Roma students. The existence of legislation and the practical realization of education in the languages of national minorities has to date not resulted in a significant shift for Roma students. Qualitative improvement in social integration and the cultural autonomy of the Roma in Croatia may be achieved through systematic activities aimed towards the implementation of the existing standards of other national minorities, taking into account all specific qualities of Roma population. Initial results oblige both state

institutions and the Roma community to be cooperative and realistic in their approach in order for the Croatian Roma to preserve their ethnic identity and exercise their minority rights, as well as to stop living in ghettos or marginal settlements, and to stop unemployment and dependence on social welfare. Problems occur when the curriculum is not adapted to Roma children in the sense of adapting the tests and its comprehensibility, when there is a lack of competent teachers trained to work with Roma children, presumes Hrvatić (2007). He advocates the need for appropriate programmes and projects that will establish a quality system of education for the Roma in the educational system in the Republic of Croatia. This is precisely the aim of the project of the Faculty of Education in Osijek, „Improving the position of Roma children in education,“ during the school years 2013/2014 and 2014/2015, which attempts, through a series of activities aimed at students, children, teachers, educators, experts and parents, to help create an intercultural atmosphere, raising the quality and establishing continuity in the education of Roma.

Today there are about 2,600 members of the Roma community in the Baranja region. Some of the fundamental problems in the education of Roma children are as follows: not a single child of the Roma population had been included in pre-school education in Beli Manastir earlier but, in the course of the project's implementation, 26 Roma children were included in early and pre-school education; in „Dr. Franjo Tuđman“ elementary school in Beli Manastir there are currently 64 Roma students being educated. Due to their specific lifestyle, absences from school, high percentage of dropouts and a lack of hygienic and social habits that are regular occurrence among Roma children, and that vocational training for teachers and Roma assistants provided by the Agency for Education is in its infancy, in primary school education it is necessary to define didactic materials, a special curriculum and its supervision, which will allow for as fast as possible training of Roma children to follow the lessons in Croatian language.

The education of members of national minorities, as a segment of intercultural education, constitutes an integral part of the education system in Croatia and, due to its historical and cultural characteristics, different models are applied. Intercultural community implies the coexistence of members of different cultures, which is based on the intercultural principles of respect, solidarity, responsibility, cooperation, participation, etc. (Sablić, 2009). Therefore, it is important to have cooperation between teachers, pedagogues, school principals, students, parents, prominent representatives of minority communities, NGOs, local self-government and others in the process of the creation and development of an open intercultural curriculum that would contribute to the affirmation of the school as a social community within a multicultural environment. Intercultural curriculum is partially aimed at getting acquainted with one's own culture and history, as equivalent to the dominant culture, which affects the development of self-esteem. In particular, focus should be placed on the role of a teacher which has multiple meanings in intercultural educati-

on. With their example, teachers must encourage others to promote and shape attitudes of openness to others and promote equality and mutual respect in the entire community (Peko, Mlinarević, Jindra, 2009). It is precisely the richness of diversity, as emphasized by the authors, that a teacher should use so that the teaching would be better, more comprehensive and more useful. By integrating different cultures, beliefs, habits and orientations and by discussing topics from different points of view, fear of the unknown and the other would be reduced and replaced with understanding and acceptance. By receiving a message of acceptance from teachers and peers, each student at the same time also develops the ability to understand, respect and accept others.

Interculturalism in education is expected to contribute to the further development of democracy, protection of human rights and fundamental freedoms, better mutual understanding and cooperation, and freedom and security. Every culture has its own limits, thus cultural diversity is a moral good which leads to intercultural dialogue. However, it should be noted that the language, beliefs and habits of a culture and the position of its identity are never reconciled, nor devoid of ambiguity; they are always competing (Peko and Mlinarević 2009). The main task of interculturalism in education, according to Spajić Vrkaš (1993), is not just to make young people aware of their national identity, but also to make them tolerant of different identities, and we can do this by developing a sense of belonging to our own community and to humanity as a whole. By raising awareness on the national, religious, linguistic and cultural identities of an individual, at the same time we learn to respect the differences of others. Thus today, in the European context, there is an increasing trend of training future teachers to promote the ideas of mutual understanding and respect for different cultural communities, which provides their education with intercultural character. To be able to reconcile relations with the environment and embrace diversity, we need to know and be able to reconcile relations with ourselves and our immediate surroundings.

2. Competences of teachers to work in a multicultural community with a focus on intercultural competences

The acquisition of teaching competence is a precondition for a professional career and professional development, and consists of several complementary components: initial education (integrated undergraduate and graduate studies), introduction to work, teacher education in the course of work and lifelong learning. Competence is a complex term that may include the following: the expected learning outcomes of an educational programme, dynamic combination of an individual's characteristics (knowledge, abilities, skills, attitudes) that provide them with „the ability to efficiently solve problems or perform activities within a particular

real context; expected knowledge, abilities, skills and attitudes necessary for the proper accomplishment of a certain professional role and appropriate work functions“ (Tatković, Močinić, 2012, p. 71). Competence as the ability or validity of an achievement that should be distinguished from the performance, as interpreted by Palekčić (2009), competence does not necessarily always lead to good performance, i.e. competence is a latent disposition of an achievement indicating its cognitive approach to interpretation. Every teacher should possess the competence to work with information, technology and knowledge, to work with people-students, teachers, beginners, adults, colleagues and other partners in education and work in and with society at a local, regional, national, European and global level (Tatković, Močinić, 2012). With the objective of further improvement of the level of education of young people in Europe, the European Union has defined eight key competences whereby competences represent the combination of knowledge, skills and attitudes, i.e. values and practices deriving from them: communication in the mother tongue, communication in foreign languages, mathematical competence and basic competences in science and technology, digital competence, learning how to learn, social and civic competences, and initiative and entrepreneurship and cultural awareness and expression. According to Hrvatić and Piršl (2007), teachers' competence also includes acquisition of initial education, introduction to work, and vocational training in the course of work and lifelong learning, while Jurčić (2012) states that teachers' competence implies their expertise as recognized by students and parents and which is based on knowledge, abilities and values. The basic functions of a teacher are: creating, developing and ensuring optimum atmosphere and conditions for free, active and collaborative activity between students, encouragement, motivation, support, guidance and counselling, and intervention, which includes providing assistance in situations where intervention is required as an emphasized specific type of encouragement (Rosi, 2009, p. 47). Competent teachers create a supportive and relaxed atmosphere for learning which encourages mutual respect, self-confidence of students, and their involvement in education and mutual cooperation (Sammons and Co., 2008). From the above explanations it is evident that the areas of teachers' competence are very demanding, requiring teachers' versatility in all area; a teacher nowadays has new and more complex roles.

Teachers encourage intercultural education by creating a common school culture based on knowledge of and respect for different lifestyles, openness to other cultures and communication skills, the uniqueness and values of each culture, education for peace, development, democratic coexistence and human rights, as emphasized by Hrvatić and Piršl (2005). The essential features of a teacher competent in interculturalism are displayed in the correlation between the multicultural environment and school open to diversity, and its components are: successful verbal and nonverbal communication; good knowledge of one's own and other cultures; the ability to respect, understand and accept students who belong to other cultures; interactive relation with the „other;“ continuous upgrading of the knowledge of

oneself both on an individual level and at the level of the group to which a teacher belongs; the ability to enhance openness, flexibility, creativity and criticism and understanding of different cultural consequences of discrimination and the ability to develop non-stereotyped thinking and anti-prejudice attitudes (Hrvatić, 2009). The intercultural approach requires empathy, but also the ability to detach oneself to be able to see things objectively. It is not enough for teachers to only have knowledge about diversity. Teachers, as well as parents, pedagogues and professional staff, must also be able to encourage non-violent communication and conflict resolution, as well as provide assistance to vulnerable individuals. In addition to successful communication, the basic requirements of intercultural competences of teachers have become sensitivity and self-awareness, i.e. understanding the behaviour of others as well as their ways of thinking and worldviews. In a multicultural environment, teachers not only possess excellent understandings of other cultures, but they serve as a „barrier“ to emerging stereotypes, one-sided points of view and prejudices, thus creating new relations with the actual knowledge and more successful intercultural relations (Byram, 1997, according to Piršl, 2007). The same authors provide more elements of intercultural competence as five key elements: intercultural attitudes, knowledge, skills, interpretation skills, skills of discovery and interaction, and critical cultural awareness and political culture. In this context Hrvatić (2009) concludes that intercultural competence involves three important dimensions that are interconnected: the behavioural dimension of communication (skills), the emotional dimension (attitudes) and the cognitive dimension (knowledge). Accepting students, regardless of their cultural background, origin and lifestyle of their families is certainly a model for the student's behaviour as well. Important preconditions in education for intercultural competence are: adoption of fundamental concepts in the field of democracy, the rule of law, human rights and culture and intercultural relations; understanding the principles and preconditions for the functioning of a culturally pluralistic community: development of a common school culture based on knowledge of and respect for different lifestyles of those attending the school; development of an open or multi-cultural identity of all participants in accordance with the needs of a culturally pluralistic community, including cultural sensitivity and multi-language competence; development of participatory skills that enable students to solve problems in their own environment; and to raise students towards accepting the „other“ as a human being by granting them dignity identical to that which we grant ourselves (Spajić-Vrkaš et al., 2004, p. 169). In this sense, intercultural education summarizes the holistic and life-long process of acquiring knowledge, skills, attitudes, values and perspectives to promote the dignity of every person and of democratic society.

It is important that a teacher thinks autonomously, knows how to select information, uses it and installs it in other settings, knows how to explore, to be interested in further questioning of the problem, presents personal points of view with arguments, and that they are competent. A competent person has the ability,

knowledge and skills for a quality performance of what is required in a particular area. „Developing critical thinking, breaking stereotypes and prejudices, learning to tolerate discord views and ideas in relation to one's own, contributes to the development of a flexible, non-dogmatic thinking“ which is, according to Gajić (2011, p. 105), one of the crucial prerequisites for democratic behaviour. Teachers today are reflective practitioners, organizers and mediators in a learning, interactive community and employ a variety of teaching methods, methods of assessment and awarding results and individually approach each student. Through this humanistic approach they show concern for success and meeting the interests of each student, taking into account their specific qualities and differences. Self-reflection of teachers includes a critical-reflective approach to teaching. Creative and critical thinking of students may be developed in a positive atmosphere if both teacher and students feel relaxed, without fear of criticism and evaluation, but perceive the opposition to an idea as a challenge and common training. Professional autonomy of teachers implies independent creation and reflection of classroom events and actors in the educational process - creation of personal meaning, interpretation and evaluation of classroom events, formulating hypotheses about the causes, creating new action plans, i.e. for changes in work that, as a whole, results in a systematic and teacher-guided development. Within the classroom discourse, learning is understood, in the broadest sense, as a set of processes of social negotiations and understanding associated with personal aspirations, expectations and objectives, personal beliefs about learning, abilities, values, perceptions, socio-cultural status and contextual knowledge of actors, implies Mušanović (2001). Looking at learning as an individual and psychological process, Mušanović (2001) points at the more complex approach to classroom learning as a social process, a set of social interactions between subjects (students and teachers) that construct a unique classroom world; everyday social interactions which construct social patterns of classroom life associated with what students and teachers alike expect, what is offered for learning, what and how students learn and ways of mutual relations during the work. A critical teacher leads to changes in the teachers' profession and more complex roles today in a knowledge-based society, and develops appropriate models of teachers' personal educational philosophies and action survey as a strategy for the professional work of teachers.

3. Promoting teacher's values in a multicultural school and classroom

Social values, philosophies and views that observe changes in education from the point of view of the enlargement of the professional role of teachers to survey advocate the redefining of the role of teacher, from transmissive to a critical or constructivist teacher. The development of intercultural competence and communi-

cation is a consuming and life-long process, in which a significant role belongs precisely to educational and training institutions, particularly to its main promoters - educators, teachers and professors. In order for educators, teachers and professors to successfully promote intercultural contents and values, their expert (professional) and personal competencies - cognitive, emotional and behavioural - play an important role. The adoption of values and identity building is a long-term process that mostly takes place in school through socialization, upbringing, education, personalization and cultivation. Values are an important component of the educational process, as emphasized by Rakić and Vukušić (2010) and education without value objectives is an activity without direction. By developing the whole person, the values may be realized in action as they become guidance through life and give it meaning. Therefore, it is necessary to harmonize education and upbringing, to know and know how to be. Today's education in culture is marked by the pluralism of beliefs and behaviour, „obsolescence“ and the rapid development of knowledge, socialization of the culturally diverse, education and life-long professional training, the dominant role of modern media in culture, by favouring permanent innovation and survey, etc. The question of all educational objectives, contents, methods, strategies and reforms is anthropological – the question of the image of man. The experience of education demonstrates that the acquisition of useful information and competence is not sufficient, but necessary support is expected for personal growth in freedom, responsibility and solidarity of each individual. Each concept (national, school, subject curriculum) encompasses a certain image of man, freedom, values, and the need for education for active citizenship. The multicultural community should be understood as a wealth and opportunity to expand one's own points of view in which co-existence, tolerance and equality of all educational stakeholders would be strengthened, and the teacher is the main initiator and promoter of intercultural values. In mutual interactions, persons have different cultural experiences, while by their upbringing and education they wish to encourage the competence that will facilitate communication, peaceful coexistence, and mutual cultural enrichment of personal and collective individuality. By creating conditions for each student for appropriate development of their own individual potential, development of democratic relations within the school culture is rendered possible. School culture, as well as the behaviour of the other students and staff in school, directly affects each student and, therefore, hidden curriculum should become as important as the formal one. The level of agreement between the normative value system of a specific social and cultural community and individual value orientations of teachers and students stipulates efficiency at the levels both of processing and final outcomes (Mlinarević, 2014). To make teachers aware of a need to expose students to different perspectives, they must become aware of their own role in the „transposition“ and attitudes of values to students, as assumed by Armstrong (2008). A series of good results in teaching practice provides a relatively new pedagogical concept called culturally sensitive pedagogy. It shows a lot more sensibility towards a

student than the traditional pedagogy and it takes into account not only the student's origin, language, tradition and culture, but also specific learning styles, which is particularly important for Roma students. The struggle for human rights, for multiculturalism in education, is in its essence the struggle for man, for his individuality, and for his human dignity.

4. Creating an intercultural environment in school and classroom

Teachers are the key factor for the diversity of each school and the creation of its identity, therefore the teacher's role is essential in co-creating the culture of the modern school and classroom. Intercultural education has the objective of institutional training of teachers for educational work in „complex“ schools, as reported by Gundara (2000, p. 124), to know how to „cope“ with various barriers and prejudices, xenophobia and racism. The above assumes the organization of classes where children with different competences and different levels of cultural distance and diversity can learn and live next to each other. Gundara (2008) places in the centre the teacher's good initial education and continuous training and instructing so that children in their classes and school would be happy to learn from each other and with each other. Apart from that, it is certainly important to emphasize, claims Mesić (2008), that in the process of education students should not move away from their own cultural and ethical backgrounds, but teachers should prepare them and raise their awareness to share life with members of other cultures that have different characteristics and whose lifestyle is often different from theirs. The multicultural community should be understood as a wealth and opportunity to expand one's own views in which co-existence, tolerance and equality of all educational stakeholders would be strengthened, and the teacher is definitely an important initiator and promoter of intercultural values. (Mlinarević, Brust Nemet, 2012). Teachers themselves are aware that in the regular teaching process this is often not possible to achieve. Modern models of teaching in the intercultural atmosphere of the school, particularly projects at the school level and at the level of a wider community, extracurricular and out-of-school activities allow the development of all the essential components significant for the all-round development of each student, a higher level quality of life in the school culture and in the wider community, the partnership between school and parents and then progress and preservation of traditions of each individual nation, as well as the development of intercultural atmosphere. The Ministry of Justice and the Ministry of Education of the United States submitted a report in June 1998 in which it was demonstrated that well-organized time after school helps to reduce juvenile crime, school vandalism and negative peer influence that lead to alcohol and drug abuse; in improving students' educational successes; in improving the performance of students in the classroom

and reducing the number of children who drop out of school prematurely; when doing homework; in improving students' behaviours in school; in the significant increase in the number of students who have plans for the future, whose goals are to finish high school and go to college (Cromwell, 2005, according to Šiljković et al., 2007), which proved to be the most common problems related to the behaviour of Roma students.

What ensues from the above is the emphasis placed on the importance of all educational situations (formal, non-formal and informal) for integral development of all potentials of each student, but also to their satisfaction and quality of life in the school as a social community. It is precisely the variety of activities within the project „Improving the position of Roma children in education in Baranja“ directed at students, such as extracurricular activities and assistance in learning and homework that directly assist students in educational sense. The interdisciplinary quality of regular classes, extra-curricular, out-of-school activities and projects allows students and teachers to acquire basic competence for knowing their own culture and coexistence with different people. In today's school culture, the culture of school's social environment and student's family with all their significant differences, values and conflicts, is strongly rooted. The social context is a prerequisite for the creation of a student's knowledge, skills and abilities, as it is constructed through discussion, exchange and debate, i.e. interaction with others. The emphasis lies on school „ethos“ because, along with the intentional curriculum, the implicit, hidden curriculum also plays an important role in all educational situations. The informal or hidden curriculum implies those aspects of education that lead to changes in students' values, perceptions and behaviour (Glatthorn, 1987, according to Buterin, 2012). In this sense, the school does not transmit knowledge, but becomes an acceptable social environment with a flexible approach to learning, a flexible timetable, a flexible curriculum and a flexible environment for learning (Cohen, 1996; according to Mlinarević and Brust Nemet, 2010). The influence of the school, school climate, parents and a wider community influences to a much larger degree the shaping of school culture than legal acts and national curriculum do. If life in a particular environment segregates certain groups of people, then members of these groups are simultaneously segregated by the life at school, which thus becomes a place where students are reluctant to spend time. If we want to contribute to the creation of intercultural curriculum, as described by Gay (Gay, 2000; according to Mlinarević and Brust Nemet, 2010), it is necessary to improve the environment of learning. Education in the multicultural regions of Eastern Slavonia requires new curriculum. Aware that in every classroom there are children who come from families with different philosophical, religious, ideological and political orientations, the role of school and teachers is to respect these differences, to make students aware of these differences and teach children tolerance for life in a pluralistic society (Peko and Mlinarević, 2009). School curriculum should reflect the multicultural community with topics from everyday life such as issues of culture, economics, politics, free

time and traditional and cultural habits of different ethnic groups. Creating an intercultural atmosphere will encourage cooperation of all educational factors, better socialization through cooperative learning, learning about history, traditional and artistic achievements of different cultural groups, through connections and mutual relations of cultures in contact and encouragement of bilingual educational models and creativity in their own (minority) language (Hrvatić, 2007).

The contemporary school, as a place of transmission and getting acquainted with the already known, should evolve into a place of development, modification, survey and collaborative learning of all subjects. In other words, school should become a place of creation, exchange and shared new insights, i.e. to develop in the direction of a learning organization that promotes respect for diversity. The process of mutual construction of knowledge and understanding cannot be exercised without achieving equal, respectful, culturally diverse and partnered relations between students and adults. It is important to take into account learning and teaching strategies, assessment methods, and sources of knowledge. Students' prior knowledge also plays an important role, as well as knowledge of foreign languages.

„Development of the educational functions of teachers is increasingly supplemented by the role of a coordinator, researcher and consultant who will creatively affect students towards achieving their individual potential, abilities and independence of actions through knowledge, spirit and through behaving as cultural and social beings“ (Previšić, 1998). The above is important for teachers to encourage and create a healthy intercultural school community. It is necessary to shape a community which would respect the values and interests of students more, thus appropriately linking to everyday experiences. Differences between schools and students, increasing international student exchange and globalization, the arrival of culturally different children in the school environment and beyond, allow various forms of cultural and linguistic pluralism, more often in the context of extracurricular activities through projects, competitions, summer schools, meetings etc. Teachers who are well acquainted with the characteristics and values of their national and cultural identity are qualified to be holders and promoters of their own culture. They can come into contact with other cultures on equal foot and achieve intercultural communication at all levels, as well as create sensitivity and openness to understand and accept other people and different cultures.

5. Lifelong education of teachers - the need and challenge for professional development

Due to complex challenges facing humanity, education and school systems, there is an increasingly accepted view in Europe that teachers' education should be a lifelong process that does not end with graduation. It covers lifelong expert, professional and personal development. The vision of lifelong learning and continuous

professional development implies a teacher who thinks critically, who is trained for reflection and evaluation, who can provide preconditions and a stimulating environment for learning and the development of each student and who knows how to support students in the learning process. The new teacher's roles are definitely in the context of changes: redirecting teaching towards learning, the ability to work with different students (different abilities, special needs, and multicultural differences), the use of modern information technology, participation and sharing with other teachers, professional staff, principal and parents; and the ability to reflect upon, survey and evaluate students' and their own work. Reflection is an important characteristic of teachers' professionalism.

A quality teacher practitioner should identify and meet the individual needs of students, recognize their abilities and interests, be able to practice pedagogical concepts, methods and learning manners/styles, organize active learning processes, and assess students' success and its impact on development and education (Mlinarević and Borić, 2007). Professional development and the core competences of each teacher and their sensitivity for identification and understanding of the specific needs of members of different ethnic groups are necessary today in a multicultural classroom. All teachers are today required to be open and flexible to changes in the paradigms of education, the objectives, contents, teaching and learning methods, evaluation, scientific knowledge, etc. Teachers' competences must be developed and supported in different ways (supervision, professional training, and active participation in projects). It is the continuous search for new and more effective forms of work which also implies a closer relationship between initial education (faculty), transmission of survey results, and professional development (Agency for Education) dissemination in schools and the exchange of experiences between novices and more experienced teachers in a learning community.

6. Method

From August 2013 to February 2015, the project titled „Improving the position of Roma children in education in Baranja“ has been implemented, co-funded by the European Union. The leading organizer of the project is the Faculty of Teaching Education in Osijek with its partner, the Association of Roma Friendship Luna, while project associates are Dr. Franjo Tuđman primary school and „Cvrčak“ kindergarten from Beli Manastir and the Osijek Branch of the Agency for Education.

Throughout the project, a variety of activities were conducted aimed at Roma students and socially disadvantaged students, teachers, educators, parents and students-volunteers. Based on the initial evaluation of teachers in which they expressed needs for particular topics of professional training, six educational workshops and two expert seminars for all project participants were organized and conducted.

A qualitative and quantitative survey based on the assessment of teachers' competence to work with Roma students was conducted as well.

The objective of this survey was to determine the intercultural competences of teachers, problems in the work with Roma students, the perceptions of the role of various stakeholders in the educational process, and the assessment of teachers' needs for professional training and teaching assistants.

From the specified survey objective, the following hypotheses were derived: H1: Teachers observe problems with Roma students in the areas of homework, education content, relations with parents, discipline, the classroom atmosphere, communication and community support; H2: Teachers assess the support of teachers, principals, professional staff, competent institutions, and the local community and parents/guardians which is necessary for successful education of Roma children; H3: Teachers assess the need for professional training to work with Roma students; H4: Teachers assess the need for teaching assistants; H5: Teachers assess themselves to be competent in an intercultural context.

The survey sample consisted of 21 teachers involved in the project activities. Twenty were female teachers, while only one was a male teacher. According to the occupation of the respondents, 12 were class teachers, 5 were class teachers and professional rehabilitators, two were Catholic Catechists, one was teacher of computer science, and one was a professor of mathematics and computer science. The years of experience ranged from one to 36 years, with an average value of 10.1 years.

For the purposes of the qualitative and quantitative surveys, a questionnaire was developed containing ten questions, five of which were close-ended, two open-ended, two of a combined type, and the last question pertained to intercultural competence which comprised a Likert scale of twenty-five items.

7. Survey results and discussion

In order to determine how much experience teachers had teaching Roma students during their working years, teachers were questioned whether they had less than five Roma students (33.3%), between 5 and 15 (28.6%) or more than 16 students (38.1%) during their working life. The survey results demonstrated the same number of teachers with fewer Roma students and those who had a larger number of Roma students.

In order to examine the basic problems in working with Roma students, teachers responded to a series of questions relating to various aspects of the educational process. Table 1 displayed the ranking of problems, the corresponding frequencies of teachers who stated that they had problems in those areas, and typical problems.

Table 1 Teachers' estimates problems in working with Roma students

RANKING	AREA (ASPECT)	f	PROBLEMS
1	HOMEWORK	21	They don't do homework; excuses - they worked with their parents or had no one to help them; irregular; disorderly; inaccurate; someone else (brother, sister) did homework for them; parents are illiterate thus they cannot help even when they want to; old textbooks are written all over and parents do not erase it.
2	CURRICULUM	18	Weaker learners; 95% fail to master the curriculum; hard to master - do not have support at home; limited prior knowledge; often unexcused absences from school; many students learn according to an adapted curriculum; irregular learning; disinterested (do better in music and science and social courses); additional classes.
3	RELATIONSHIP WITH PARENTS	17	Do not attend parent-teacher meetings and information meetings; if they come - the effect is short-lived; they promise to do something, but do not deliver; only come by invitation; negligence in justifying students' absence from school; even they cannot cope with their children - they need professional help; sometimes they are aggressive when they hear something that does not suit them; parents' ignorance.
4	DISCIPLINE	13	Conflicts – between themselves and with other children; rude behaviour; aggression; a sense of vulnerability; girls are generally good, but boys are problematic; bigger problems if there are more of them in a classroom than when there are only one or two students; disruption of teaching; one teacher mentioned that a student hated school so much that he was carrying a screwdriver to stab the teacher and locked her in a classroom. All respondents stress that these are individual students, that they do not have problems with many of them.
5	CLASSROOM ATMOSPHERE	9	Other students feel sorry for them and help them; they retreat (antisocial); less engaged in play and free time activities - if there is one then fine, but if there are more of them they create subgroups and

			isolate themselves; less socialization with other children; poor hygiene prevents them from creating good relations; conflicts; discrimination.
6	COMMUNICATION	7	There is mention of problems with expression (pronunciation, grammar, cases), rather than that they do not understand.
7	COMMUNITY SUPPORT	4	Poor or lacking; some respondents answered this question by mentioning support that the Roma are receiving.
8	PROFESSIONAL SUPPORT	3	Poor or lacking. It is assumed that these are teachers whose schools do not have professional support because there are others who praised professional support in their schools.
9	OTHER	3	Hygiene (2); underdeveloped work ethic.

As noted in Table 1, the most frequently encountered problems pertained to the incompleteness of homework, mastering the curriculum, the relationships with parents of Roma students and problems with discipline in classroom, which also confirms H1: teachers point at the number of problems in different areas of education of Roma students.

In order to examine the perception of the role of different stakeholders in the educational process in the successful education of Roma children, teachers answered the open-ended questions. The analysis of responses identified dominant ways that teachers think that different stakeholders can contribute to quality education for the Roma. The results are displayed in the order in which the questions were asked and it also confirms H2: teachers feel that the key issue is support by all stakeholders that affect the education of Roma students.

a) *The contribution of the teacher or class teacher to successful education of Roma children.* Teachers see their contribution in individual and supportive approaches to Roma students in such a manner as to motivate and encourage them to work, to help them when necessary, to encourage students to engage in various activities, and to cultivate good relations with students and their parents. Likewise, teachers cited contributions of teachers in the framework of organizing supplementary and additional teaching, learning about Roma culture, emphasizing the positive characteristics of Roma students, and respecting the differences and encouraging other students to promote tolerance and cooperation.

b) *The contribution of the school principal to the successful education of Roma children.* Teachers find that principals can best contribute by encouraging and supporting teachers for a more active and higher-quality work with Roma

students and by encouraging cooperation with their parents. In addition, teachers see as possible contributions the organization of an extended stay for Roma students, the organization of different workshops with parents, the involvement of schools in projects for Roma, hiring more staff, encouraging volunteerism and generally encouraging an atmosphere of respect for cultural diversity.

c) *The contribution of the professional staff to the successful education of Roma children.* Teachers see professional support in the organization of training and workshops for students, parents and teachers (small socialization groups, workshops on nonviolence, workshops to improve communication skills, workshops to improve tolerance, and encouraging positive attitude towards work). In addition, teachers believe that professional staff should assist teachers in addressing the problems that occur, conduct individual interviews with children and parents, and get involved in various joint activities and projects.

d) *The contribution of competent institutions (Agency for Education, the Government of Croatia) to the successful education of Roma children.* Teachers see the contribution of competent institutions in financial assistance (e.g. purchase of teaching material, free textbooks etc.) and support for the organization of various workshops, trainings and projects aimed at teachers, parents and students. Teachers believe that competent institutions, by way of their function, may contribute to the position of Roma in education by introducing programmes that encourage learning and cooperation, modifications of the curriculum, cooperation with the Centre for Social Welfare, and by enabling pre-school education for all Roma children.

e) *The contribution of the local community to the successful education of Roma children.* Teachers see the contribution of the local community in a similar way as the contribution of competent institutions. The majority of them believe that the local community should financially support the Roma minority (improving their living conditions, financing or co-financing extended stay, free or co-financed kitchen at school, free visits to the theatre or paid excursions, etc.). Teachers believe that local community may contribute in such a way that, in cooperation with associations that bring together people of Roma minority, it encourages more active involvement of the Roma in the life of community, develops partnership relations in city projects, initiates or funds projects aimed at improving the position of the Roma in education, cooperates with schools, and seeks to meet the needs of the Roma.

f) *The contribution of parents or guardians of Roma students to the successful education of Roma children.* As far as contribution of parents or guardians of Roma students is concerned, teachers believe that parents should primarily encourage their children to learn, to help them (as much as they can) with learning and homework, take care of their regular arrival at school, to control their work, regularly attend individual meetings and parent-teacher meetings and collaborate with teachers and, generally, get more actively involved in the life and work of the school. Likewise, teachers consider that Roma parents themselves should be educa-

ted because, by doing so, they can best help their children. 61.9% of teachers stated that more active involvement of Roma parents in the life and work of school would significantly or to a large extent benefit them. As the areas in which they see the benefits of involving parents, the majority of them stated regular arrivals to information and parent-teacher meetings, participation in organization of school events and manifestations and communication with other parents.

g) *The contribution of parents or guardians of other children to the successful education of Roma children.* Teachers see the largest contribution by other children's parents in promoting tolerance for diversity with their children, encouraging friendship and cooperation with Roma children, learning about Roma culture, but also participating in joint activities at school and assisting Roma children in the form of donations of used textbooks and the like.

In order to examine the position on the extent to which teachers feel that professional training (additional competence) would help them in working with Roma students, teachers responded that additional competence would be useful for them in working with Roma students (more than 50% of teachers responded that it would significantly or to a large extent help them in work). Given that half of the respondents expressed the need for professional training in the area of working with Roma children and of the survey results above, one can conclude that H4 was confirmed: Teachers assess the need for professional training in the area of specific elements of working with children of Roma minority.

Table 2 shows the rankings with corresponding arithmetic mean values and the minimum and maximum values of different topics (workshops, seminars or trainings), based on its perceived usefulness (from highest to lowest). As noted in Table 2, teachers considered the most useful topics of workshops and training to be those that are aimed at coping with specific problems, such as behavioural problems or problems with learning. Likewise, the high ranking is also occupied by the strategies of coping with stress in teaching, which suggests a need for more professional support to teachers.

Table 2: Ranking of topics of professional training for the development of teachers' competence for working with Roma students

RANKING		ARITHMETIC MEAN VALUES	MINIMUM	MAXIMUM
1	Working with students with behavioural problems	4.1905	3	5
1	Working with students with learning difficulties	4.1905	3	5
2	Strategies to cope with stress in teaching	3.9524	1	5
3	Communication with parents	3.9048	2	5
3	Models of assistance to Roma students	3.9048	2	5
3	Creative problem solving	3.9048	2	5
4	Conflict resolution strategies	3.8095	2	5
4	Positive discipline	3.8095	2	5
5	Building self-esteem in children	3.7619	2	5
6	Non-violent communication	3.6190	1	5
7	Information on culture and tradition of Roma community	3.5714	1	5
8	Restitution	3.4762	1	5
9	Active listening skills	3.3810	1	5

In order to ascertain the position of teachers as to whether or not it would be useful for them to have a teaching assistant of the Roma minority, teachers responded to the question „To what extent do you think it would be useful to have a teaching assistant of Roma minority?“ and explained in which part of the educational process an assistant would be useful. Nearly 50% of teachers (47.6%) stated that such assistance would help them significantly or to a large extent, while areas where such assistance would be most useful encompassed assistance with homework, assistance in mastering teaching subjects (Croatian language, Mathematics, Science and Social Studies) and assistance with monitoring teaching and performing tasks. In addition, teachers also believe that it would be useful to have information about the Roma culture, which they could obtain from the assistant. Therefore, it confirms H4: Teachers express need for teaching assistants for Roma students.

Based on the evaluation of six educational workshops, two seminars and on the scale of intercultural competence filled in by teachers after participating in

workshops and seminars, one can conclude that professional training contributed to the development of teachers' competence and more successful educational work with Roma students. The topics of educational workshops were as follows: working with students with behavioural problems, working with students with learning difficulties, creative problem solving, conflict resolution strategies, nonviolent communication, active listening, positive discipline, stress in teaching, communication with parents, and building self-esteem in children. The seminar topics were Romani studies and interculturalism in education. The leaders of the educational workshops and speakers at the seminars were education experts with years of experience in the field of Romani studies, interculturalism in education, Croatian studies, rehabilitation, pedagogy and psychology. All workshops and seminars were successfully realized, as evidenced by the evaluations. Educational workshops were assessed with mean values above 4.00 (4.35), which included benefits from the workshop, satisfaction with the content, manner and methods of work, the conduct of the workshops, one's own involvement in the activities, the contribution of the workshop to increasing competence for working with Roma children and the contribution of the workshop in fulfilling the specific objectives of each educational workshop. The fulfilment of the specific objectives of each workshop is reflected in the responses of participants who pointed out that the workshops contributed to the teacher's understanding of the basic factors, causes, needs and motives underlying the behaviour of Roma children and in developing the ability to use the newly acquired competences in the classroom. Following active participation in all educational workshops, teachers were given all the necessary materials so that they themselves conducted workshops during school years 2013-2014 and 2014-2015 with their students in the „Dr. Franjo Tuđman“ elementary school in Beli Manastir, a total of 168 educational workshops in all departments from 1st to 4th grade. Given the importance of dissemination, it is important to point out that the implementation of educational workshops in classrooms is ongoing and in this paper we cannot present all results of the evaluations.

At the seminars, teachers also expressed high satisfaction with various aspects of the seminar, because all mean values were above 4.00 (4.40). Participants were most satisfied with the conduct of the seminar and believe that the seminar was informative and useful and they were satisfied with the manner and methods of work. When asked „What new information did you learn and/or find out at the seminar?“ participants answered information and knowledge about the importance and opportunities for active involvement of citizens in solving numerous problems in the community through civic initiatives and associations, useful information that encouraged them to engage in some form of volunteering, specific ways of solving problems and raising awareness about the problem and the position of Roma in education, information about the history of the Roma and their suffering throughout history, about Romani culture, tradition and customs, the importance of intercultural education, and the benefits of this kind of awareness seminar for all people and

especially educators. When asked „Do you have any suggestions regarding the content and conduct of the seminar?“ participants commented that more seminars of this kind were needed and more activities on the part of participants themselves, concrete examples and experiences of teachers working with Roma children and the experiences of members of Roma minority themselves.

In Table 3, teachers assessed their intercultural competence as very high after participating in six educational workshops and two expert seminars, since the mean values of all items were at least 4.00. Likewise, the mean value of the total score was very close to the maximum theoretical value of 125. Teachers considered themselves to be interculturally competent and these survey results confirmed H5. The results of a similar survey (Jevtić, Mikanović, 2013) conducted in Serbia among 305 teachers in primary and secondary schools and students of teaching studies in Serbia, through the analysis of variance showed a statistically significant difference in teachers' desire to be trained in the field of intercultural education. It turned out that teachers with higher self-efficiency beliefs were more committed to the development of intercultural dialogue. This link is mild but statistically significant, as demonstrated by regression analysis. The factor analysis reveals teachers' priorities when it comes to intercultural education. Factorization of measuring variables suggests that teachers' awareness of noble assumptions about interculturalism should be strengthened.

Table 3: Descriptive data of individual items and total score of the scale of intercultural competence

	Item	Arithmetic mean value	Standard deviation	Minimum	Maximum
1	I am familiar with the customs of different cultures in Baranja	4.00	.70	3.00	5.00
2	I am well familiar with my culture and customs	4.54	.51	4.00	5.00
3	I am sensitive to the specific characteristics of members of other cultures	4.07	.64	3.00	5.00
4	I am ready to continuously improve my knowledge of other cultures and their customs	4.61	.50	4.00	5.00
5	I am capable of communicating with members of different cultures	4.61	.50	4.00	5.00
6	I love meeting members of new and different cultures	4.76	.43	4.00	5.00

7	I am aware of the consequences of discrimination and prejudices towards diversity	4.69	.48	4.00	5.00
8	Whenever I can, I try to combat discrimination	4.38	.65	3.00	5.00
9	When I communicate with members of different cultures, I take into account and respect their behavioural norms	4.61	.65	3.00	5.00
10	I know how to convey knowledge about my own culture to members of different cultures	4.46	.51	4.00	5.00
11	I am able to understand and accept students from different cultures	4.92	.27	4.00	5.00
12	I am able to adapt to communication with members of different cultures and educational levels	4.53	.66	3.00	5.00
13	I am able to encourage tolerance towards members of different cultures among my students	4.69	.48	4.00	5.00
14	I am able to encourage cooperation between students of different backgrounds	4.69	.48	4.00	5.00
15	I can adapt my teaching methods in such a manner so that they are appropriate for students of different backgrounds	4.46	.51	4.00	5.00
16	I am able to be creative in terms of working methods and techniques so as to adapt them to individual characteristics of students	4.69	.63	3.00	5.00
17	I am able to encourage understanding of other cultures among my students	4.46	.51	4.00	5.00
18	I respect the rights of each student and their individuality	4.92	.27	4.00	5.00
19	I am able to initiate interaction between different students	4.76	.43	4.00	5.00
20	I am ready to draw students' attention to and discuss sensitive topics	4.69	.48	4.00	5.00
21	I can be considerate when discussing sensitive topics with students	4.84	.37	4.00	5.00

22	I am able to engage in open and respectful communication with parents of different cultural backgrounds	4.53	.51	4.00	5.00
23	I can acknowledge and respect the needs and interests of parents	4.46	.66	3.00	5.00
24	I am able to manage conflicts in a constructive manner	4.30	.63	3.00	5.00
25	I am able to teach peaceful conflict resolution to my students	4.61	.50	4.00	5.00
	TOTAL SCORE	114.38	6.39	101.00	125.00

8. Conclusion

For the successful implementation of intercultural competence in the educational system, teachers should: be open to the needs of people around them; strive with mind, heart and body to more deeply understand themselves and others; encourage others by their own example to promote and shape the attitudes of openness, alert and active listening and solidarity with others and those who are different; strive to respect and encourage harmony of diversity; take responsibility for their relations with other people; and through continuous learning and work on themselves insist on raising awareness and removing their own prejudices and accept all of the above as their right, not duty (Peko, Mlinarević, Jindra, 2009, p. 236). Through empowered teachers' intercultural competence it is possible to create a multicultural community that represents the wealth and place of coexistence filled with tolerance, respect for rights and diversity.

The survey results demonstrate that the questioned teachers and project collaborators assessed themselves to be interculturally competent after a series of activities aimed at them through the project „Improving the position of Roma children in education in Baranja.“ The initial assessment identified problems in educational work with Roma students in the areas of homework, teaching content, relationships with parents, discipline, classroom atmosphere, communication, community support, and professional assistance. It emphasized the roles of teachers, principals, professional staff, competent institutions, the local community, parents or guardians of Roma students and parents/guardians of non-Roma children, all of whom the respondents stated as possible contributors to the successful education of Roma children. Teachers also assessed the need for particular topics in professional training and stressed the importance of topics aimed at dealing with specific problems such as behavioural problems and problems with learning, as well as the need for strategies for coping with stress in teaching, which suggests a need for better professional support to teachers. Teachers also stressed the importance of

introducing teaching assistants and the standpoint that the assistants of Roma minority who would, according to their assessments, establish better cooperation and help co-create an inclusive and intercultural atmosphere.

8. References

- Armstrong, T. (2008). *Najbolje škole: Kako istraživanje razvoja čovjeka može usmjeravati pedagošku praksu*. Zagreb: Educa.
- Buterin, M. (2012). Interkulturalno obrazovanje temeljeno na školskoj zajednici. *Život i škola* 27, 1, 104-112.
- Gundara, J. (2000). Intersulturalizm, Education and Inklusion. Paul Chapman Educational Publishing.
- Gundara, J. (2008). Civilisational knowledge, interculturalism and citizenship education. *Intercultural Education Journal* 19, 6, 469-470.
- Hrvatić, N., Piršl, E. (2005). Kurikulum pedagoške izobrazbe i interkulturalne kompetencije učitelja. *Pedagojska istraživanja* 2, 2, 251-266.
- Hrvatić, N., Piršl, E. (2007). Kurikulum pedagoške izobrazbe učitelja. In: V. Previšić, *Kurikulum. Teorije-metodologija-sadržaj-struktura*. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Školska knjiga, 333-356.
- Hrvatić, N. (2009). Interkulturalno obrazovanje: Novi razvoji. In: A. Peko i V. Mlinarević, *Izazovi obrazovanja u multikulturalnim sredinama = Educational challenges in multicultural communities*. Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Učiteljski fakultet u Osijeku, Nansen dijalog centar Osijek, Osijek, Gradska tiskara Osijek, 99-130.
- Gajić, O. (2011). Interkulturalna dimenzija kurikulumu građanskog odgoja i demokratizacija obrazovanja. *Pedagojska istraživanja*. 8 (1), 103-116.
- Jevtić, B., Mikanovic, B. (2013). Interkulturalnost u očima nastavnika - problem i perspektive. In: K. Posavec, M. Sablić, *Pedagogija i kultura*, svezak 3. Opatija: Hrvatsko pedagojsko društvo, 129, 141.
- Jurčić, M. (2012). *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*. Zagreb: Alinea d.o.o.
- Mesić, M. (2008). Intercultural Education for Multicultural Society. *AEMI Journal* 6, 136-147.
- Mlinarević, V., Borić, E. (2007). Stručni razvoj učitelja kao pretpostavka suvremene škole. In: V. Previšić, N. N. Šoljan, N. Hrvatić, *Prvi Kongres pedagoga Hrvatske „Pedagogija“*. Zagreb, Hrvatsko pedagojsko društvo, 421-431
- Mlinarević, V., Brust Nemet, M. (2012). *Izvannastavne aktivnosti u školskom kurikulumu*. Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Učiteljski fakultet u Osijeku.
- Mlinarević, V., Brust Nemet, M. (2010). Posjeduju li budući učitelji interkulturalne kompetencije za rad u izvannastavnim aktivnostima. *Obrazovanje za interkulturalizam* : zbornik radova s 2. međunarodne znanstvene konferencije, [Osijek, 30.9.2010.-

- 1.10.2010.] = Intercultural education : proceedings of the 2nd international scientific conference / Peko, Anđelka; Sablić, Marija; Jindra, Ranka. - Osijek : Učiteljski fakultet = Faculty of Teacher Education : Nansen dijalog centar Osijek = Nansen Dialogue Centre Osijek, 151-167.
- Mlinarević, V. (2014). Vrijednosni sustav učitelja-determinata kulture nastave. In: A. Peko, R. Varga, V. Mlinarević, M. Lukaš, E. Munjiza, *Kulturom nastave p (o) učeniku*. Učiteljski fakultet i Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, 121-169.
- Mušanović, M. (2001). Teachers Educational Philosophies and Action Research. (Editor (s). Rosić, V.) *Theoretical and Methodological Foundations of Educational Research*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci. 133-143.
- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (2011). Republika Hrvatska, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske. Zagreb: Printera grupa.
- Palekčić, M. (2009). Uspješnost i/ili učinkovitost obrazovanja nastavnika. *Odgojne znanosti*, vol. 10, 2, 262-266.
- Peko, A., Mlinarević, V., Jindra, R. (2009). Interkulturalno obrazovanje učitelja – što i kako poučavati. In: *Izazovi obrazovanja u multikulturalnim sredinama*, (Peko, A., Mlinarević, V.), Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Učiteljski fakultet u Osijeku i Nansen dijalog Centar Osijek, 131-182.
- Piršl, E. (2007). Interkulturalna osjetljivost kao dio pedagoške kompetencije. In: Previšić, V. i suradnici, *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo. 275-291.
- Previšić, V. (1998). Doprinosi „alternativnih škola“ kvaliteti odgoja i obrazovanja. In: *Kvaliteta u odgoju i obrazovanju*. Rijeka: Pedagoški fakultet, 148-155.
- Rakić, V., Vukušić, S. (2010). Odgoj i obrazovanje za vrijednosti. *Društvena istraživanja*. Zagreb. God. 19 (2010). Br. 4-5. (108-109), 771-795.
- Rosić, V. (2008). Nova uloga škole i učitelja. Puževski, V., Strugar, V., *Škola danas, za budućnost*. Križevci-Bjelovar, 40-55.
- Sablić, M. (2009). *Sukonstrukcija interkulturalnog kurikuluma*. Odsjek za pedagogiju. Filozofski fakultet Zagreb. (doktorska disertacija).
- Sammons, P. & Ko J. (2008). Using systematic classroom observation sched – ules to investigate effective teaching: overview of quantitative findings. *Effective Classroom Practice (ECP) ESRC Project Report (RES-000-23-1564)*. School of Education, University of Nottingham.
- Spajić-Vrkaš, V. (1993). Kultura i škola. In: Drandić, B., *Priručnik za ravnatelje*. Zagreb: Znamen, 147-177.
- Spajić-Vrkaš, V., Stričević, I., Maleš, D., Matijević, M. (2004). *Poučavati prava i slobode*. Zagreb: Istraživačko-obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Šiljković, Ž., Rajić, V., Bertić, D. (2007). Izvannastavne i izvanškolske aktivnosti. *Odgojne znanosti*, vol. 9, 2, 113-145.
- Tatković, N., Močinić, S. (2012). *Učitelj za društvo znanja*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.

RODITELJI I DJECA ROMI O OBRAZOVANJU - SOCIOLOŠKA ANALIZA

*„Moraju završiti školu jer pravila se
i kod nas mijenjaju jako.“*

Željko Boneta

zeljko@ufri.hr

Željka Ivković

zivkovic@ufri.hr

Učiteljski fakultet, Rijeka

Melita Pergar

Dječji vrtić „Vrapčić“, Šenkovec

Sažetak: Rad predstavlja rezultate kvalitativnog istraživanja o obrazovanju romske djece provedenog u ljeto 2012. godine u romskom naselju Parag u Međimurju. Provedeno je ukupno 30 intervjuja, od čega 15 s roditeljima i 15 s djecom osnovnoškolske dobi. Istraživanje polazi od sociokonstruktivističke paradigme karakteristične za suvremenu sociologiju djetinjstva te je vođeno konceptom „djeteta kao strateškog aktera“. Stoga je osnovno istraživačko pitanje bilo koja značenja sugovornici pridaju obrazovanju i radu u svom životu i životu svoje obitelji, pri čemu su se interpretacije roditelja i djece uzimale kao ravnopravne i jednako važne. Posebno nas je zanimalo kako se te interpretacije uklapaju u okvir teorije Viviane Zelizer (napisati bibliografski podatak) o tzv. ekonomski beskorisnom i emocionalno neprocjenjivom djetetu. Naša je pretpostavka bila da će očekivanja prema romskoj djeci od strane njihove obitelji i zajednice još uvijek u tom smislu biti tradicionalnija. Analiza je rezultata donekle potvrdila tu pretpostavku, iako su zamijećeni modernizacijski procesi koji mijenjaju poželjni model djetinjstva, a time i značenja koja se pripisuju obrazovanju i radu te shvaćanja njihove uloge u osobnom, obiteljskom i životu u zajednici.

Ključne riječi: romska obitelj, romska djeca, obrazovanje, kvalitativno istraživanje, sociokonstruktivizam.

1. Uvod

Slabija je obrazovanost opće mjesto svake rasprave o položaju romske etničke manjine u društvu, a podizanje je obrazovne razine preduvjet za njenu uspješnu integraciju. Upravo je zbog svog obrazovnog deficita romska zajednica najčešće samo predmet, a ne i pokretač aktivnosti kojima se taj problem nastoji riješiti. Pogotovo to vrijedi za romsku djecu, koja su marginalni dio marginalne zajednice čiji glas slabo ili nikako ne dopire na javnu scenu. U tom nam se kontekstu učinilo zanimljivim istražiti stavove roditelja, ali i djece Roma, o obrazovanju i djetinjstvu. Krećući u istraživanje bili smo svjesni prepreka u njegovoj realizaciji, zbog socijalne distance koja u društvu postoji prema toj etničkoj skupini (Banovac i Boneta, 2006; Boneta, Ivković i Lacmanović, 2013), ali i zatvorenosti same romske zajednice.

2. Teorijski okvir

Objasniti razloge niske prosječne razine obrazovanja pripadnika malih marginalnih društvenih skupina moguće je iz perspektive različitih socioloških teorija. Bourdieuova teza (1973., prema Haralambos i Holborn, 2002) da je niska obrazovna razina posljedica deficita kulturnog i socijalnog kapitala, što je karakteristika ponajprije obitelji radničke klase, može se po analogiji primijeniti i na marginalizirane etničke skupine. Obrazovni sustav nameće kulturu vladajuće klase, koja se u pravilu regrutira iz većinske etničke skupine, zanemarujući i obezvrjeđujući kulturu radničke klase i marginalnih etničkih skupina. Bourdieu smatra da se kroz obrazovni sustav reproduciraju postojeći odnosi nejednakosti i „cementiraju“ položaji pojedinih skupina u društvu. Kulturni je kapital neravnomjerno raspoređen u društvu, zbog čega su djeca marginalnih skupina u startu deprivirana, a vladajućih privilegirana. U konkretnom slučaju depriviranost je posljedica činjenice da veliki dio romske djece ulazi u obrazovni sustav sa slabim znanjem standardnog jezika, što znači da je njima puno teže „dešifrirati nastavni kod“. Rezultat kulturnog deficita je slabiji školski uspjeh, češće odustajanje od daljnjeg obrazovanja te niže obrazovne aspiracije. Zaključimo, romske obitelji i njihova djeca posjeduju malu količinu „profitabilnog“ kulturnog kapitala, odnosno njihov je „kapital u krivoj valuti“ (primjerice poznavanje romskog jezika).

Boudon (1974., prema Haralambos i Holborn, 2002) pak smatra da uz primarne, postoje i sekundarni učinci stratifikacije, koji igraju važniju ulogu za razumijevanje obrazovnog uspjeha pojedinca od njegove socijalne pozicije. Ukoliko dijete iz slabo obrazovane i siromašne obitelji ustraje u obrazovnom sustavu, ono riskira „štetu“ u obliku ugrožavanja socijalnih veza sa svojom obitelji, vršnjačkom skupinom i sredinom uopće. Jedinstveni nastavni plan i podizanje obvezne razine obrazovanja mjere su kojima bi se obrazovne šanse izjednačile. Boudon pod jedinstvenim nastavnim planom prvenstveno misli na smanjenje broja obrazovnih prije-

laza (raskrižja) iz jedne u drugu razinu obrazovanja. U slučaju obrazovanja romske djece važno raskrižje jesu i posebni programi po kojima se dio njih obrazuje.

Budući da su u središtu interesa rada djeca, valja naznačiti osnovnu tezu socio-konstruktivističkog sociološkog diskursa o djetinjstvu. Corsaro (2005) smatra da socijalizacija nije nešto što se djeci jednostavno događa, već je to proces u kojem djeca kroz interakciju s drugima stvaraju svoju kulturu te reproduciraju, proširuju i ulaze u svijet odraslih. U modernom društvu se proces socijalizacije sve više odvija unutar institucija, no za većinu romske djece institucionalizacija djetinjstva započinje tek ulaskom u obveznu osnovnu školu. Nadalje, djetinjstvo je proces koji se kontekstualizira u odnosu na određeno vrijeme i prostor te se mijenja s obzirom na različite uvjete i kulturu u kojima se odvija (Vujičić, 2010). Stoga se struktura djeteta i djetinjstva mijenja kroz vrijeme i razlikuje od kulture do kulture. U modernom se društvu paralelno zbivaju dvije ključne promjene vezane uz poziciju djece u obitelji i društvu (Zelizer, 2004). Napušta se koncept „ekonomski korisnog“ djeteta, a sve širu potporu dobiva koncept „emocionalno neprocjenjivog“ ali „ekonomski beskorisnog“ djeteta.

Koja se značenja pridaju obrazovanju u romskim obiteljima? Razlikuju li se u tome roditelji i djeca? Jesu li romska djeca shvaćena kao ekonomski korisna ili ekonomski nekorisna? Na navedena pitanja pokušali smo odgovoriti pomoću empirijskog kvalitativnog istraživanja.

3. Empirijsko istraživanje

Ciljevi su istraživanja bili utvrditi značenja koja romska djeca i njihovi roditelji pripisuju obrazovanju i radu. Istraživačka pitanja kojima smo se vodili bila su: što roditelji i djeca općenito misle o obrazovanju romske djece, razini poželjnog obrazovanja, obrazovnim aspiracijama, kao i preprekama u obrazovnom procesu? Kako vide roditeljsku potporu u obrazovanju djece? Kakvo značenje za djecu i roditelje ima dječji rad? U kakvom su odnosu rad i obrazovanje djece? Kako se kroz ta dva elementa strukturira djetinjstvo u romskoj zajednici i postoji li samo jedno ili više njih?

4. Uzorak i prikupljanje podataka

Istraživanje je provedeno tijekom mjeseca srpnja 2012. g. u naselju Parag, jednom od najvećih romskih naselja na području Međimurja. Istraživačica je u naselje ušla uz pomoć romskih pomagača i učitelja iz lokalne osnovne škole (OŠ Macinec), osobe poznate potencijalnim sugovornicima, koja je ujedno i supruga istraživačice. Sugovornici se u prvim susretima nisu izravno obraćali istraživačici, već njezinom suprugu. U odabiru sugovornika posredovao je „prvi čovjek“ te romske zajednice, relativno mlada osoba (37 godina) i jedan od najobrazovanijih njezi-

nih članova, što je pokazatelj njezine modernizacije i slabljenja tradicionalne hijerarhije moći koja je bila izvedena iz godina starosti. Prvi je ulazak istraživačice u naselje pobudio veliku znatiželju stanovništva, ali se osjetilo i nepovjerenje prema cilju istraživanja. Stoga je prvi dan u naselju iskorišten za međusobno upoznavanje i razvijanje povjerenja. Vremenom je zazor nestao, a sugovornici su bili vrlo susretljivi i ponosni što upravo oni sudjeluju u intervjuiranju te na taj način doprinose istraživanju. U istraživanju je sudjelovalo 30 sugovornika, 15 djece u dobi od 9 do 17 godina, svi polaznici OŠ Macinec te 15 odraslih osoba čija su djeca polaznici navedene škole. Intervjuirano je devet djevojčica i šest dječaka, odnosno osam majki i sedam očeva. Roditelji su bili stari između 23 i 44 godine; osmero njih nema završenu osnovnu školu, troje je završilo osnovnu školu, a četvero ima završeno trogodišnje srednje obrazovanje. Svi sudionici roditelji imaju dvoje i više djece. Prilikom prikupljanja podataka korištena je tehnika intervjua, i to polustrukturirani dubinski intervju, a svaki je razgovor sniman. Intervjui su trajali između 20 i 30 minuta, osim jednog koji je trajao sat vremena. Sugovornici su unaprijed selektirani na temelju preporuke romskih pomagača u nastavi, učitelja i prethodnog međusobnog upoznavanja. Način regrutacije sugovornika je metodološki upitan, jer otvara pitanje selekcije ispitanika od strane posrednika, ali je to bio jedini mogući način da se uđe u naselje i provede istraživanje. Prilikom provođenja intervjuiranja slijedena su etička načela istraživanja s djecom, odnosno djeca su sudjelovala u intervjuiranju dobrovoljno, uz mogućnost odustajanja, zajamčenom anonimnošću i pridobivenom suglasnošću roditelja. Roditelji su (oba ili samo jedan) često bili prisutni tijekom intervjua, neposredno uz dijete i istraživačicu ili u obližnjoj prostoriji te su povremeno i sugerirali odgovore. Tijekom istraživanja uočene su određene poteškoće u izražavanju i komuniciranju na hrvatskom jeziku kod većeg broja ispitanika. Razgovori su se odvijali u kućama sugovornika ili u kući romskog pomagača. Valja napomenuti da se naselje Parag dijeli na Parag 1 i Parag 2 te da u Paragu 1 prevladavaju zidane kuće, dok u Paragu 2 veći dio stanovnika živi u kolibama. Na prijedlog romskog pomagača sugovornici iz Paraga 2 dovedeni su u kuću pomagača, koji živi u Paragu 1. Većina kuća, u kojima je provedeno intervjuiranje, srednje su veličine, namještene su skromno, sa starijim namještajem. Uz kuhinju i blagovaonicu, u kući se nalazi jedna spavaća soba za roditelje i druga za djecu (rjeđe postoji samo jedna spavaća soba u kojoj spavaju i roditelji i djeca). U kućama, izuzev jedne, nema kupaonice, a ni u jednoj kući nema zahoda.

5. Interpretacija rezultata

U prvom dijelu poglavlja iznosimo izjave roditelja, a u drugom dijelu izjave djece. Izjave djece bile su kratke i istraživačica je često morala dodatno poticati razgovor potpitanjima te su zato izjave djece češće prikazane kao dijalози s istraživačicom.

5. 1. Roditelji

Prva tema o kojoj se razgovaralo bila je važnost obrazovanja romske djece. Intervjuirani roditelji se bez iznimke uklapaju u društvenu većinu naglašavajući važnost obrazovanja u društvu. Roditelji smatraju da je obrazovanje nužna pretpostavka dobrog života njihove djece, a Romi upravo zbog obrazovnog deficita žive lošije od većinskog naroda. *„Da, to je jako bitno, prvenstveno za njih da osiguraju neku egzistenciju i jedan normalni život k'o većinski narod.“* (otac, 33 godine). Sugovornici smatraju da je sastavni dio roditeljstva briga za svoju djecu, stoga često razgovaraju o obrazovanju s djecom. Roditelji ih nastoje motivirati za školovanje. *„Ne po mogućnosti, nego svakak' i isto tak' kak' je obaveza osnovna škola, tak' bi morala biti i srednja; svako malo pričamo školi, da je važno i da treba završiti, stvarno nešto što bi nama Romima trebalo, jer bez obrazovanja nema ništa i to je jako važno dalje za život.“* (otac, 40 godina). Roditelji školovanje djece vide kao preduvjet socijalne promocije i promjene društvenog položaja. *„Važno da znaju čitat, pisat, da nešto postignuju, bilo koji posao da dobije, da ljepše živiju kad bude stariji i kad bude se danas sutra udali.“* (otac, 38 godina). Ne odnosi se to samo na dječake već i na djevojčice, zbog obiteljskog standarda *„...dvije plaće kod kuće...“* ali i statusa *„...drugacije će ljudi gledati na nju, znači kontaktirat će sa njom.“* (otac, 35 godina).

Valja naglasiti da je razgovor o obrazovanju najčešće monolog, tj. roditelji djeci daju upute što trebaju raditi i kako se ponašati. Posljedica obrazovanja je izgradnja modernog pojedinca, a romska se zajednica na taj način modernizira. *„Čovjek kad ima neko obrazovanje, ima i disciplinu, kulturu i red. Jako je to važno da se romska djeca obrazuju jer kroz obrazovanje ja vidim promjenu.“* (otac, 28 godina). To je nužan uvjet njenog opstanka *„...jer bez obrazovanja, ukoliko nećemo se mi integrirati, obrazovati, nama je onda naprosto suđena propast.“* (otac, 33 godine). Tek se obrazovanjem otvara prava šansa za to, šansa koju prethodna generacija nije iskoristila *„...zbog toga školujemo djecu ako nismo mi nešto učinili pa da mogu oni nešto poduzeti.“* (otac, 42 godine). U tom kontekstu otac sa završenom srednjom školom navodi primjer uspješne integracije romskog mladića u većinsku kulturu zahvaljujući visokom obrazovnom postignuću: *„M. I. ide za doktora, ... i automatski su njega prihvatili. Tu je jedan dokaz da možemo mi nešto postići i velike rezultate.“* (otac, 35 godina). Sugovornici prepoznaju modernizacijske promjene u odnosu Roma prema školi u posljednje dvije generacije. Svojoj djeci pružaju snažnu podršku u školovanju, koju oni često nisu imali od svojih roditelja. *„To je jako važno ... jer nas naši roditelji nisu podržavali da završimo školu i sad je to nama problem zato moramo mi našu djecu podržavati da završe školu.“* (majka, 30 godina). *„Školovat se, obrazovat se, ako treba i fakultet, bit ću im podrška do besvijesti, financirat ću ih, iz kamena ću stvorit, samo da imaju, spreman sam u životu da im pomognem dokle god bude trebalo, samo neka se školuju, da njima bude udobno i lijepo u životu, da se ne muče i da ne osjete siromašan život.“* (otac, 33 godine).

Budući da je veliki dio romske populacije nezaposlen, posve je razumljivo da u objašnjenju svrhe obrazovanja prevladava instrumentalni (modernizacijski) obrazac. Školovanje je shvaćeno kao pretpostavka nalaženja posla i sigurne plaće što omogućuje bolji život „...pa zato da se zaposli, da dobivleju novce i da se možeju uzdržavati s time.“ (majka, 39 godina). Sugovornici smatraju da će obrazovanjem djeca postati neovisna od socijalne pomoći, čime prihvaćaju dominantnu društvenu normu o tome kako bi se svatko trebao uzdržavati svojim radom „...da ne bude teret na državi, neka budu samostalni.“ (otac, 37 godina). Zanimljivo je razmišljanje sugovornika sa završenim srednjoškolskim obrazovanjem (37 godina) koji navodi daljnji razvoj kao svrhu obrazovanja, što pokazuje utjecaj postmodernizacijskih vrijednosti. Sugovornici često navode obrazovanje kao način ostvarenja višeg društvenog statusa, čime će se lakše uklopiti u društvo i postati sličan većini. „Škola daje znanje, ovak' da se oni znaju snaći posle u životu, im je on školovan čov'ek, dojde u nako društvo, bilo koje društvo on se zna i snaći, govoriti i razumjeti.“ (otac, 40 godina). Sugovornici su kritični prema sadašnjem načinu života romske zajednice, pa obrazovanje vide kao sredstvo koje će omogućiti njihovoj djeci da „žive pristojno k'o ljudi“ (majka, 30 godina), odnosno da „budu bolje živeli nek živim ja“ (otac, 40 godina). Da bi se to moglo ostvariti, poželjno je završavanje barem srednjoškolske razine obrazovanja, koja jamči viši status. „Bar srednja jer onda se odma' drukčije i ponašamo (veća gospoda); bolje se spominati.“ (otac, 38 godina). Stoga treba „učiti naše greške, znači ja sam samo išao do prve srednje i sad se kajem cijeloga života“ (otac, 35 godina).

Sugovornici smatraju da je uloga roditelja u obrazovanju djece iznimno važna te polaze od pretpostavke da djeca ne znaju što je najbolje za njih i često rade protiv sebe. Nekolicina sugovornika, različitih obrazovnih postignuća, uklapa se u moderni koncept „djeteta kao roditeljskog projekta“ tvrdeći da su roditelji glavni krivci za trenutni loš uspjeh djece jer nedovoljno razgovaraju s djecom, ne brinu se i ne kontroliraju svoju djecu. „Tu su roditelji krivi, moraju im više govoriti, neki se ne brinu-pa kaj ak nejde, moraš ga i siliti nekad. Neki se opće ne brinu, na sastanke ne hodiju, za ocjene se ne brinu, tako da i djeca onda tak nejdu.“ (majka, 31 godina). Propitujući osobno iskustvo, otac sa završenom srednjom školom slijedi burdijeovsku tezu o niskom kulturnom kapitalu roditelja zbog kojeg izostaje potpora. Ipak, prepuštanjem odluke o daljnjem školovanju djetetu roditelji iskaču iz tradicionalnog paternalističkog roditeljskog obrasca. „Pa ja ne krivim svoje roditelje, zato jer moji roditelji niti jedan niti drugi nisu bili obrazovani, ali kad sam ja svoje roditelje pitao šta dalje i kako dalje, oni su mi rekli na tebi je.“ (otac, 33 godine). Obrazovaniji sugovornici skloniji su tvrdnji da roditelji ne znaju prednosti obrazovanja jer i sami nisu obrazovani. Jedan ispitanik smatra da ih tome treba podučiti država, dok drugi uz prosvjećivanje roditelja, navodi i zakonske akcije kojim bi ih se dodatno obvezalo da obrazuju svoju djecu. „Po meni bi neki efekt bio da se i roditelji educiraju, da se i roditelje potakne da bez školovanja ... da ih se zakonski obvezuje da moraju, isto kao što se obvezuje djecu da moraju pohađati osnovnu školu.“ (otac,

33 godine). Sugovornici očito smatraju da je „kontraškolska“ romska tradicija izuzetno čvrsta i da je uz edukaciju potrebna i zakonska prisila na njenom lomljenju. U toj tezi leži implicitno priznanje da romska zajednica nema dovoljan potencijal da to sama izvede. Drugi ispitanik ipak primjećuje modernizacijske promjene u romskoj zajednici, veću roditeljsku brigu za djecu i porast obrazovnog kapitala roditelja. „Više pomažemo danas djeci, više znamo i više dajemo na svoje dijete nego prije“. Isti sugovornik smatra da obrazovne aspiracije tako generacijski rastu: „Pa malo grijat stolicu ... jer u budućnosti će i njoj biti dobro ..., jer onda se to vidi koljeno na koljeno, aha mama je završila, šta ja znam za frizerku, e ja ću završiti fakultet, polako raste. Mi moramo biti primjer, mi mladi roditelji moramo biti primjer svojoj djeci da nije sve u socijalnoj pomoći.“ (otac, 33 godine).

Sugovornici, posebice oni s najnižim obrazovanjem, svjesni su da ne mogu puno pomoći svojoj djeci pri učenju. Jedni rješenje problema vide u motiviranosti djece: „pomognem kol'ko morem, ali ne znam niti ja baš sve, ali onda im velim nek pitaju učitelja ili neko dete koje zna, ne, moraju se snajti nekad.“ (otac, 42 godine), dok su se drugi spremni dodatno potruditi, pa i financijski ulagati (plaćati „instrukcije“) kako bi dijete bilo uspješno u školi: „Ja bi počela s njim učiti, podržala ga bi u svemu platila bi kak ono imaju pomoć, znam da je skupo, ali kad je u pitanju dijete za sve se može riskirati, pogotovo kad je škola u pitanju.“ (majka, 30 godina). Druga majka smatra da je roditeljska odgovornost ponajprije vezana uz osiguravanje dobrih uvjeta djeci u kući: „Mi roditelji moramo ih čuvati, moramo ih spremiti u školu, moramo čekati djecu da dolaziju, moramo im dati hranu, obleći, da ne buju išli ne znam kak.“ (majka, 24 godine). Jedan je otac kritičan prema roditeljskoj praksi u romskoj zajednici: „Naravno, to je moja dužnost, to je moja obveza i toga sam svjestan da roditelj mora imati kontrolu nad djecom, da ne može dijete kad dolazi, nažalost naša romska djeca tako rade, kad dolazi doma baci torbu, njega nema cijelu večer.“ (otac, 33 godine).

S kojim se preprekama Romi suočavaju na putu obrazovanja bila je sljedeća tema razgovora. Obrazovani ispitanik sažeo je većinu odgovora: „Ljubav je na prvom mjestu, prerano se udaju; stanovanje, kaj nemaju svoju sobu, problem je roditelji, nepismenost i treću, ono, raspuštenost tradicija.“ (otac, 35 godina). Sugovornici navode i ranu trudnoću kao prepreku „...puno put ostanaju trudne i onda već nejdju u školu.“ (majka, 39 godina). Stoga se roditelji trude razgovarati s djecom i uvjeriti ih da je poželjno vrijeme ulaska u brak kasne dvadesete: „Najviše razgovaramo o ženidbi, znači prvo završavaj školu, završavaj si svoju struku, znači naći si svoj posao, radi svoj posao. Za ženidbu imaš vremena do 25-30 godina.“ (otac, 35 godina). Sugovornik sa srednjom školom je sklon zakonskoj zabrani ranih romskih ženidbi: „Po meni ne može biti običaj udati se sa 14 godina, ja to ne mogu nikako prihvatiti i ne želim prihvatiti. Ja mislim da je to narušavanje budućnosti te osobe..., njega se izolira, od društva, od neke budućnosti u životu i osuđuje ga se na propast, da u zakon mora se uvesti, posebno za Rome sve do punoljetnosti strogo

zabranjeno da se udaju.“ (otac, 33 godine). Mladi obrazovani ispitanik navodi fatalizam u romskoj zajednici kao prepreku, u čijem se korijenu krije boudonovska ideja o solidarnosti u skupini. *„Nažalost imamo takvih u naselju, koji su takvi, ja bi rekao takvi stereotip vlada u naselju da neki i brane - pa kaj buš u školi, pa tak ne buši imal posla.*“ (otac, 28 godina). Većina sugovornika je suglasna da je slabo poznavanje hrvatskog jezika velika prepreka u školovanju djece *„...jer tu i tamo malo i slabije razumiju, ima više koji ne razumiju jezik“*, a problem bi se mogao riješiti da *„učitelji znaju romski jezik da bi djeca imala bolji uspjeh i ostala u školi“* (majka, 30 godina). Zanimljivo je da pojedini roditelje uzrok vide u posebnim programima po kojima se školuju romska djeca: *„Uvijek upozoravam da se moje dijete dobro obrazuje, ali ne da stavi na prilagođeni program. E tu je problem, kad je dijete prilagođeno, kad upiše neku drugu školu, veću školu, znači srednja škola, onda je tu u zaostatku, jer u srednjoj školi ne pita da li si ti prilagođen ili si učio po punom programu.*“ (otac, 35 godina). Roditelji smatraju da bi djeca trebala imati bolju podršku i od institucija: *„Naše škole slabo ih podržavaju, znači od strane škole i od strane Županije.*“ (otac, 35 godina). Jedan ispitanik primjećuje napredak, ali smatra da su posebno zanemarena djeca rane i predškolske dobi: *„...jesu neki pomaci, ali na žalost to je sve kap more; ja kao dijete nikad nisam imao prilike da idem u predškolu,... zašto se ne bi naša djeca sa pet godina, da dvije godine krenu u predškolu kako bi razvijali svoje sposobnosti oko rada, higijene, učenja, strpljenja.*“ (otac, 33 godine). Usprkos svim preprekama obrazovanje je način prilagodbe suvremenim društvenim promjenama. *„Moraju završiti školu jer pravila se i kod nas mijenjaju jako.*“ (majka, 30 godina).

Kada su u pitanju obrazovne aspiracije, roditelji misle da njihova djeca trebaju i žele završiti osnovnu školu i nastaviti obrazovanje *„obavezno u srednjoj školi“* (otac, 35 godina). Vidljivo je da roditelji ne razgovaraju s djecom o strukturi obrazovnog sustava, vjerojatno jer ga ni sami dovoljno ne poznaju. Rodni stereotip primjetan je u zanimanjima koje roditelji sugeriraju svojoj djeci. Ženskoj djeci sugeriraju da postanu medicinska sestra, frizerka, učiteljica, dok za muško dijete roditelji najviše žele da završi za policajca, mehaničara i neka druga zanatska zanimanja, a dvoje bi željelo da im sin bude liječnik i dvoje da bude odvjetnik. Roditelji žele da njihova djeca završe barem jednu stepenicu (neki i dvije) više obrazovanje od njih, što ne ide u prilog Boudonove teze (Boudon, 1974., prema Haralambos i Holborn, 2002). U ovom dijelu intervjuiranja se stekao dojam da se roditelji ponašaju sukladno Goffmanovoj tezi (Goffman, 1959., prema Haralambos i Holborn, 2002) o ostavljanju što boljeg dojma u interakciji, usprkos toga što su svjesni diskrepancije između očekivanja i realnosti.

Vezano uz temu integriranosti djece u školsku sredinu, veći dio ispitanika smatra da su njihova djeca dobro prihvaćena u školi od strane učitelja: *„Dobro, jako dobro. Sve im pokažu, objasne, nema problema, ponašaju se jednako, ne radiju razlike.*“ (majka, 24 godine). Zanimljivo je da drugačija iskustava navodi nekoliko

očeva: „Postoji razlika. ... gdje je dvojka, mogla bi biti trojka. Jer da je to Hrvat, onda bi bila trojka sto posto učitelji njima daju, a našima ne.“ (otac, 37 godina). Odnose među djecom majka (31 godina) opisuje ovim riječima: „Za neke se kaže da se rugaju Romima i onda se opet pomire, tak kao djeca. Djeca kao sva djeca sad su svađa, sad su dobri. Nema velikih problema, puno zezanja i tak'.“ I jedan otac (28 godina) relativizira dječje nesuglasice: „Jesu neka romska djeca zločesta, onda ih Hrvati odbacuju, ali ima i Hrvata koji su zločesti.“ Majka (30 godina) kaže da je „...sretna što kćer ide u miješani razred, to je bolje jer i hrvatski joj dobro ide i sve razumije, bolje razme i brzo shvaća.“ Prostorna getoizacija dodatno otežava uspostavu vršnjačkih veza, a jedan ispitanik ističe da seoska (neromska) djeca dolaze u njegovu kuću: „Ja sam se ponosil time kaj su nas, ne mene, nego sina, kaj su došli posjećivat i stvarno smo ih lijepo prijali, tu su se seli, spili sok i tak dalje, nekaj su se spominali, ja sam išel van, nek oni budu sami.“ (otac, 40 godina). Valja napomenuti da se ovdje radi o prilično osjetljivoj temi. Vrlo je vjerojatno da bi ispovijesti bile bogatije kada bi postojalo veće povjerenje između onoga tko provodi intervju i samih ispitanika.

Sljedeća je tema razgovora bila suradnja romskih roditelja s učiteljima i neromskim roditeljima. Svi su roditelji nastojali ostaviti dojam zainteresiranih roditelja koji redovno prate uspjeh svoje djece u školi dolazeći na sastanke i razgovore s učiteljima. Većina ispitanika smatra da ima dobar odnos s učiteljem/icom svog djeteta te se u razgovoru s njima osjećaju ugodno i zadovoljno. „Učiteljica je dobra i rekla je da nema problema kad nije mogao ići i pošiljala mu je zadaće i posebno kaj je vježbal, kaj ne bude puno zaostal.“ (majka, 24 godine). No, ima i drugačijih iskustava, koja govore o učiteljskim prilagodbama predavanja i ocjenjivanja sukladno teoriji etiketiranja i samoispunjujućeg proročanstva. „Diže on ruku ako mu nešto nije jasno, neće on, ne obazire ni pet posto, a diže Hrvat već je kod stola. Znači neće objašnjavati bolje Romu, nego će Hrvat, a treba više pažnje staviti na Roma, da bude aktivan na sat, nego Hrvat.“ (otac, 35 godina). Zanimljivo je da su ovakve primjedbe opet izriču isključivo očevi. Slični su dojmovi vezani i uz odnose s roditeljima pripadnicima većinskog stanovništva. „Dobro, pričamo, radimo na radionicama, sjedimo skupa, dobro nas prihvaćaju.“ (majka, 31 godina). Dio ispitanika smatra da se roditelji većinskog stanovništva distanciraju od romskih roditelja: „Romi i Hrvati nikad nisu bili skupa, razdvojjuju se, znači Hrvati su sa strane i Romi su sa strane. Nisu za istim stolovima.“ (otac, 35 godina).

Iako je većina ispitanika tvrdila da ima dobar odnos s roditeljima većinskog stanovništva, dva mjeseca nakon intervjuiranja (rujan, 2012.) dio roditelja i mještana većinske etničke skupine u naselju Gornji Hrašćan javno je demonstrirao neslaganje s dolaskom romskih predškolaca u područnu školu u njihovom selu. Stoga se postavlja pitanje je li suradnja romskih i ostalih roditelja uistinu dobra ili je to izraz težnje romskih roditelja da budu prihvaćeni ili se možda eventualne netrpeljivosti romskih i neromskih roditelja suspendira i pretvara u suradnju unutar škole?

Na pitanje radi li njihovo dijete neke poslove izvan kuće i tako financijski doprinosi obitelji ni jedan ispitanik nije odgovorio potvrdno, tj. roditelji tvrde da djeca ne rade poslove kojima bi zarađivali i financijski pomagali obitelji. „*Pomažu i mojima i suprugovima, bakama, ali ne za novce.*“ (majka, 31 godina). Svi su ispitanici suglasni da djeca trebaju početi zarađivati tek kada postanu punoljetna. Navedena tvrdnja proturječi javnom uvjerenju o radu romske djece, a moguće da je na odgovore roditelja utjecala bojazan da bi zbog toga izgubiti socijalnu pomoć ili dječji doplatak.

5. 2. Djeca

Iz analize razgovora s djecom vidljivo je da je u naselju prisutan proces modernizacije, posebice u kontekstu shvaćanja uloge obrazovanja. Roditelji žele da njihova djeca ostvare bolji društveni status i da budu egzistencijalno osigurani, da ne sakupljaju staro željezo i ne žive od socijalne pomoći. Zato djeca mahom odgovaraju da bi voljela pohađati srednju školu i izučiti neki zanat.

Istraživačica: „*Koju školu želiš završiti?*“

Sugovornica: „*Pa sad osnovnu školu, a onda srednju.*“

Istraživačica: „*Koju srednju školu bi htjela upisati, završiti?*“

Sugovornica: „*Pa ne znam još, da nešto postanem u životu, jednostavno.*“

Istraživačica: „*Što bi htjela raditi kad odrasteš, koje zanimanje bi htjela imati?*“

Sugovornica: „*Ne znam, možda da radim u dućanu.*“ (djevojčica, 11 godina)

Jedina srednja škola za koju su čuli je ona u Čakovcu: „*Vele mi da je srednja Čakovec.*“ (djevojčica, 11 godina).

Školovanje je doživljeno kao potrebno za dobivanje posla, kojim se pak zarađuje plaća. Osnovna škola jednostavno nije dovoljna da bi se zaposlili pa zato upisuju i pohađaju srednju školu. Prisutan je isključivo instrumentalni, modernistički pogled na obrazovanje, ne razmišlja se o profesionalnom identitetu kao obilježju postmoderne. Djecu i roditelje u tom smislu obilježava materijalistički vrijednosni sustav.

Istraživačica: „*Što misliš o svom obrazovanju?*“

Sugovornica: „*To trebamo, za posao, inače si ništa.*“

Istraživačica: „*Misliš li da je obrazovanje važno i želiš li završiti osnovnu školu?*“

Sugovornica: „*Da.*“

Istraživačica: „*Što misliš, zašto je obrazovanje važno?*“

Sugovornica: „*Da imam posao, da radim.*“ (djevojčica, 13 godina)

Roditelji pomažu koliko znaju i mogu u učenju. „*Naučiti*“ u iskazima djece znači prije svega znati pisati i čitati.

Istraživačica: „Misliš li da je obrazovanje važno i zbog nečeg drugog osim posla?“

Sugovornik: „Pa možeš puno naučiti.“

Istraživačica: „Što si ti naučio?“

Sugovornik: „Da pišem, čitam, računam i tako.“ (dječak, 15 godina)

Pored toga, navode kako se u školi stječe i određeni bonton i svijest o solidarnosti: „Pa naučila sam da ne smijem druge maltretirati i da se lijepo odnosimo jedni prema drugima.“ (djevojčica, 13 godina)

„Pa škola te napravi bolje, jer završiš imaš svoj posao. Isto kad zvoni idemo na svoja mjesta, otvaramo bilježnice. Korisna je za život jer znamo da moramo pomagati jedni drugima, ako vidim da baka ne može, mogu pitat ak vam treba pomoć.“ (dječak, 11 godina)

Djeca ne razumiju razine obrazovanja. Na pitanje istraživačice žele li upisati jednog dana fakultet, daju pozitivan, društveno poželjan odgovor, da bi se iz nastavka razgovora vidjelo da ne razumiju što je to fakultet.

Istraživačica: „U koju srednju školu bi htjela ići?“

Sugovornica: (pitanje joj nije jasno, ne odgovara)

Istraživačica: „Što bi željela raditi kad odrasteš, koji posao?“

Sugovornica: „Htela bi biti frizerka.“

Istraživačica: „Zašto baš frizerka?“

Sugovornica: „Ja puno volim slagati frizuru svojoj sestri i mami.“

Istraživačica: „Bi li htjela ići na fakultet? Znači ići još dalje u školu, poslije srednje škole?“

Sugovornica: „Bi, išla bi.“

Istraživačica: „Je li potrebno završiti fakultet da bi bila frizerka?“

Sugovornica: „Da.“ (djevojčica, 12 godina)

Djeca smatraju da ne trebaju raditi dok nisu punoljetna (s time da se pod „radom“ ovdje misli na plaćeni rad izvan kuće). Oni ipak obavljaju neplaćeni rad unutar kućanstva. Taj rad nema odgojnu funkciju, nego djeca tu doista pridonose svojoj obitelji i kućanstvu.

Istraživačica: „Koje sve poslove radiš?“

Sugovornica: „Perem suđe, brišem poda, donesem drva kad treba.“

Istraživačica: „Radiš li neke poslove izvan kuće?“

Sugovornica: „Susjedima pomažem.“

Istraživačica: „Daju li ti oni novce za to što radiš?“

Sugovornica: „Ne, ne želim.“ (djevojčica, 12 godina)

Fakultet bi voljele upisati djevojčice koje bi htjele raditi kao odgajateljice ili učiteljice.

Povremeno dobiju džeparac kojeg uglavnom potroše na slatkiše, zatim na popularne časopise i alkohol.

Istraživačica: „Dobivaš li džeparac od roditelja?“

Sugovornica: „Dobivam.“

Istraživačica: „Zadovoljna si time što dobiješ?“

Sugovornica: „Jesam.“

Istraživačica: „Što kupuješ tim džeparcom?“

Sugovornica: „Pa slatkiše, nekad novine, one za mlade i tak.“ (djevojčica, 11 godina)

„Rad“ u intervjuima poprima zapravo dva različita značenja. S jedne strane postoji „rad“ koji se odnosi na plaćene poslove kao što su sakupljanje starog željeza ili plastičnih boca i u tom kontekstu prihvatljivo je da djeca također participiraju i pridonose kućanstvu.

Istraživačica: „Radiš li neki posao za koji dobivaš novac?“

Sugovornik: „Radio sam s bratom, željezo, ono, skupljali smo.“

Istraživačica: „Jesi li dao nešto novaca mami i tati?“

Sugovornik: „Jesam.“

Istraživačica: „Misliš li da djeca trebaju raditi poslove i zarađivati novac?“

Sugovornik: „Da.“

Istraživačica: „Što bi djeca mogla raditi da zarade novac?“

Sugovornik: „Flaše se da skupiti, željezo i prodati.“

Istraživačica: „Bi li djeca trebala financijski pomagati roditeljima, recimo s tim novcem kojeg zarade?“

Sugovornik: „Pa, da, trebali bi nešto dati.“ (dječak, 17 godina)

Istraživačica: „Što misliš s koliko godina bi Romi i Romkinje mogli početi zarađivati?“

Sugovornik: „Pa od sedam, osam godina bi već trebali polako i cure isto.“ (dječak, 15 godina)

S druge strane „rad“ je shvaćen kao zanat za kojeg je potrebno završiti (uglavnom) srednju školu. Takav oblik rada donosi veću zaradu i materijalnu sigurnost i djeca ga ne mogu obavljati dok nisu punoljetna (jer je to jednostavno tako).

Istraživačica: „Što misliš, koliko bi godina Romi i Romkinje trebali imati da bi mogli raditi i zarađivati?“

Sugovornica: „*Sa osamnaest.*“

Istraživačica: „*Zašto baš osamnaest?*“

Sugovornica: „*Jer onda smiju.*“ (djevojčica, 12 godina)

U prvom tipu rada naglašen je doprinos kolektivu (kućanstvu, obitelji) dok je u drugom tipu rada naglašen razvoj samostalnosti i individualnosti. Drugi tip ujedno potiče i napuštanje postojeće socijalne mreže i rastakanje tradicionalne zajednice, kao i njezinu modernizaciju kroz otvaranje zanatskih radnji kojih trenutno nema u romskom naselju.

Slobodno vrijeme je vrijeme igre i zabave. Ono nije strukturirano i ispunjeno dodatnim odgojno-obrazovnim aktivnostima. Djeca navode da se druže s ne-Romima. Socijalna interakcija odvija se uglavnom u školi, a ponekad romska djeca odlaze u obližnje selo igrati se s ne-romskom djecom ili ih posjećuju u kući. Ne-romska djeca gotovo nikako ne posjećuju svoje prijatelje u naselju. Učitelji se podjednako odnose prema svojoj djeci. Iako roditelji ne-romske djece prihvaćaju romsku djecu kao prijatelje, ne dopuštaju im odlazak u naselje. Kada navode situacije u kojima su bila neprihvaćena od strane ne-romske djece u školi ili selu, djeca tvrde da osjećaju nelagodu i sram.

Istraživačica: „*Kako se osjećaš u blizini djece koja nisu Romi?*“

Sugovornica: „*Ja nisam s njima, su bezobrazni.*“

Istraživačica: „*A kako se ti ponašaš prema njima? Zezaš li i ti njih nekad?*“

Sugovornica: „*Ne, mene je sram. Ja bi htjela da mi bude prijatelj ili prijateljica, da se igram s njima, ali oni ne žele.*“ (djevojčica, 12 godina)

Razgovor se o odabiru škole i zanimanja često odvija jednosmjerno, roditelji sugeriraju odluku djetetu, oba roditelja ili samo otac. Ovdje je, dakle, prisutan tradicionalni patrijarhalni okvir unutar kojeg se vrši odabir zanimanja, temeljen na poštivanju starijih i poštivanju očevo autoriteta.

U odabiru zanimanja, ali i korištenju slobodnog vremena, očite su rodne razlike kod djece. Djevojčice u slobodno vrijeme razgovaraju o školi, o školskim predmetima i zadaći. Dječaci biraju maskulinizirana (automehaničari, zidari), a djevojčice feminizirana zanimanja (odgajateljice, učiteljice, prodavačice, frizerke). U kućanstvu su poslovi također rodno podijeljeni (npr. dječaci cijepaju drva, a djevojčice čuvaju djecu).

Istraživačica: „*Evo sad je ljeto, nema škole, radiš li neke poslove?*“

Sugovornica: „*Radim.*“

Istraživačica: „*Možeš mi reći što sve radiš?*“

Sugovornica: „*Pomažem mami, perem suđe, pospremim svoje stvari. I sestra s mnom posprema.*“

Istraživačica: „*Imaš jednu sestru?*“

Sugovornica: „*Da, imam i tri brata.*“

Istraživačica: „*Pospremaju li i oni, peru suđe?*“

Sugovornica: „*Ne.*“ (odgovara sa osmjehom) (djevojčica, 13 godina)

Kao rizičan čimbenik odrastanja u naselju istaknuto mjesto zauzima alkoholizam, od kojeg roditelji iz našeg uzorka pokušavaju zaštititi svoju djecu. Ovdje je iz iskaza djece vidljiva razlika između dva romska naselja.

Djeca, u kontekstu svog obrazovanja i zapošljavanja, imaju viziju i svoje buduće obitelji i njihove uloge u njoj: oni žele svojoj djeci biti korisniji i pomoći im u obrazovanju da bi ostvarili bolju budućnost za sebe. To je uvelike različito od neromske djece koja razmišljanje o obitelji i djeci odgađaju za adolescentsko ili postadolescentsko razdoblje i više se posvećuju samo-ostvarivanju. U planiranju ili zamišljanju budućnosti je prisutan raskorak između ostajanja uz svoju obitelj i odlaska iz naselja. Roditelji nude podršku, a ona se ogleda najviše u verbalnim poticajima, ali i financijskoj potpori. Roditelji djecu upozoravaju da uče jer im treba posao te ujedno da pažljivo oblikuju svoju vršnjačku grupu selektirajući za prijatelje onu djecu koja imaju iste životne ciljeve.

U odgovorima djece možemo ustanoviti da je obrazovno-profesionalni put djece shvaćen uglavnom budonovski, a da su djeca, kada je u pitanju njihova participacija u kućanstvu i na tržištu rada, sudionici modernizacijskih procesa u naselju koji ih udaljavaju od uloge ekonomski korisnih ka ekonomski beskorisnima, odnosno emocionalno neprocjenjivima (Zelizer, 2004).

6. Zaključak

Iako je najčešći pristup promatranju romske, ali i drugih marginalnih zajednica u društvu, kroz podjelu na „njih“ i „ostale“, bilo da je riječ o društvenoj segregaciji ili društvenoj protekciji takve zajednice, vjerujemo da je ovo istraživanje donekle doprinijelo razumijevanju kompleksnosti odnosa i heterogenosti identitetskih odrednica. Možemo zaključiti da prevladavaju tradicionalna i modernistička shvaćanja obrazovanja i rada, i kod roditelja i kod djece, i upravo je izostanak postmoderne ono što čini najveću razliku između romske zajednice i ostatka društva. Međutim, treba naglasiti i različitost i pluralizam stavova i vrijednosti i unutar same romske zajednice, što se vidi i na razini pojedine obitelji, ali i pojedinog djeteta. Iako se djeca socijaliziraju u uvjetima ozbiljnih strukturalnih ograničenja, kao što su iznimno nizak socioekonomski i sociokulturni status obitelji, nizak stupanj obrazovanosti roditelja, zatvorenost zajednice, ograničeno korištenje prostora itd., ipak treba imati na umu da je dijete aktivni su-kreator svoje socijalne mreže i svog životnog tijeka, koji svakodnevno stupa u interakcije s članovima obitelji i naselja, djecom i učiteljima u školi i stanovnicima obližnjeg sela, i tako neprestano rekonstruira svoj identitet. U tom smislu čak i unutar te izolirane zajednice ne možemo govoriti isključivo o jednom djetinjstvu, već o više njih, što je iznimno

važno imati na umu da bi se izbjeglo etiketiranje i odgovarajuće usmjerila obrazovna i socijalna politika.

7. Literatura

- Banovac, B. i Boneta, Ž. (2006). Etnička distanca i socijalna (dez)integracija lokalnih zajednica. *Revija za sociologiju*, 37 (1-2), 21-46.
- Boneta, Ž, Ivković, Ž. i Lacmanović, T. (2013). Interkulturalne kompetencije odgojitelja i socijalna distanca, *Školski vjesnik*, 62 (4), 479-494.
- Corsaro, A.W. (2005). *The Sociology of childhood*. London, New Delhy: Sage.
- Denscombe, M. (2007). *The Good Research Guide*. Open University Press.
- Europska zaklada za poboljšanja životnih i radnih uvjeta. (2012). Životni uvjeti Roma: ne-kvalitetni uvjeti stanovanja i zdravlje. Pribavljeno 05.08.2012. sa <http://www.eurofound.europa.eu/pubdocs/2012/021/hr/1/EF12021HR.pdf>
- Gregović, M. (2010). Romi – Hrvatska: 1 – 0. *Romano čačipe. Časopis Roma u Republici Hrvatskoj*, 16 (3), 20-22.
- Haralambos, M i Holborn, M. (2002). *Sociologija. Teme i perspektive*. Zagreb: Golden marketing
- Horvat, A. (2009). Segregacijom do integracije? Mogućnosti integriranog obrazovanja Roma. *Zbornik radova Pravnog fakulteta u Splitu* 46 (2), 443-472
- Hrvatić, N. (2004). *Romi u Hrvatskoj: od migracija do interkulturalnih odnosa*. Zagreb: Filozofski fakultet.
- Nacionalni program za Rome. Pribavljeno 15.07.2012. sa http://www.vlada.hr/hr/uredi/ured_za_nacionalne_manjine
- Pravobraniteljica za ravnopravnost spolova (2005). Romi i Romkinje u obrazovnom procesu. Pribavljeno 23.07.2012. sa <http://prstest.inet.hr/>
- Rumbak, I. (2007). *Strategija obrazovanja Roma u Republici Hrvatskoj*. Zagreb: Humanitarna organizacija Svjetska Organizacija Roma u Hrvatskoj.
- Šućur, Z. (2003). *Utjecaj sociodemografskih čimbenika na poimanje romskoga roditeljstva i odrastanja*. Zagreb: Pravni fakultet.
- Tomanović, S. (2004). Sociologija o detinjstvu i sociologija detinjstva. U: Tomanović S. (ur.) *Sociologija detinjstva - sociološka hrestomatija*, (str. 7-48). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vujičić, L. (2010). „Pedagoško istraživanje“ kao značajna karakteristika novog profesionalizma učitelja/odgajatelja. U: Bacalja, R. (ur.), *Perspektive cjeloživotnog obrazovanja učitelja i odgajatelja*. Zadar: Sveučilište u Zadru, 139-153.
- Zelizer, V. (2004). Od korisne do beskorisne i ponovno korisne? Nastupajući obrasci vrednovanja dece. U: Tomanović, S. (ur.) *Sociologija detinjstva - sociološka hrestomatija*. Beograd: Zavod za nastavna sredstva i udžbenike, 77-95.

ROMA PARENTS AND CHILDREN ON EDUCATION – A SOCIOLOGICAL ANALYSIS

*„They have to finish school because the rules are
strongly changing with us, too.“*

Željko Boneta

Željka Ivković

Faculty Of Teacher Education, Rijeka

Melita Pergar

Kindergarten „Vrapčić“, Šenkovec

Abstract: The paper presents the results of qualitative research about the education of Roma children conducted in the summer of 2012 in the Roma village of Parag in Međimurje. A total of thirty interviews were conducted, of which 15 were with parents and 15 were with children from elementary school. The research was based on the socio-constructivist paradigm typical of contemporary sociology of childhood and led by the concept of the „child as a strategic actor.“ Consequently, the main research question was which meanings the respondents ascribe to the education and work in their life and lives of their families, with the interpretations of parents and children taken into account as equal and equally important. We were especially interested in finding out how these interpretations fit into the frame of Viviana Zelizer’s theory of the so called economically useless and emotionally priceless child. Our assumption was that expectations towards Roma children from their families and communities would still in this sense be more traditional. The analysis of the results somewhat confirm this premise, although certain modernization processes are noticed that change the desirable model of childhood, and thus the meanings ascribed to the education and work and comprehensions of their role in personal, family and life in the community.

Key words: Roma family, Roma children, education, qualitative research, socio-constructivism

1. Introduction

Poor education is a general topic in any discussion on the position of the Roma ethnic minority in society and raising the educational level is a precondition for their successful integration. It is precisely because of their educational deficit that the Roma community is most often only a subject, but not the initiators, of activities that attempt to solve this problem. This is particularly true for Roma children who are a marginal part of a marginal community whose voice rarely or never reaches the public arena. In that context, we thought it would be interesting to research the attitudes not only of parents, but also of Roma children, about education and childhood. Moving into the research we were aware of the obstacles of its implementation because of social distance that exists in society towards this ethnic group (Banovac and Boneta, 2006; Boneta, Ivković and Lacmanović, 2013) and the closeness of the Roma community itself.

2. Theoretical framework

Explaining the reasons for low average level of education of members of small marginal social groups is possible from the perspective of different sociological theories. Bourdieu's thesis (1973, Haralambos and Holborn, 2002) that low educational level is a consequence of a deficit of cultural and social capital, which is primarily the characteristic of a working class background, can be an analogy applied to marginalized ethnic groups as well. The education system imposes the culture of the ruling class, which is, as a rule, recruited from the majority ethnic group, neglecting and disrespecting the culture of the working class and of marginalized ethnic groups. Bourdieu believes that the existing relations of inequality are reproduced and the position of certain groups in society is „cemented“ through the education system. Cultural capital is unevenly distributed throughout society, which is why children of marginalized groups are deprived from the start, while children of the ruling groups are privileged. In this specific case, deprivation results from the fact that a large part of Roma children enter the education system with a weak knowledge of the standard language, which means it is much more difficult for them to „decipher the teaching code.“ The resulting cultural deficit is a lower school achievement, more frequent dropouts from school and lower educational aspirations. To conclude, Roma families and their children possess a small amount of „profitable“ cultural capital, i.e. their „capital is in the wrong currency“ (for example, knowledge of the Roma language).

On the other hand, Boudon (1974., Haralambos and Holborn, 2002) claims that, in addition to primary, there are also secondary effects of stratification, which play a more important role in understanding the educational success of an individual than his social position. If children from an insufficiently educated and poor

family continue to be educated, they risk „damage“ in the form of threatening social ties with their families, peer groups and the environment in general. Unified curriculum and raising the compulsory education level are measures that would equalize educational opportunities. Under unified curriculum, Boudon primarily refers to reducing the number of educational transitions (intersections) from one education level to another. In the case of the education of Roma children, special programmes on the basis of which a part of them is education also represent an important crossroad.

Since the focus of our work is centred on children, it is worth noting the basic theory of socio-constructivist sociological discourse on childhood. Corsaro (2005) argues that socialization is not something that just happens to children, but it is a process by which children create their own culture and reproduce, expand and enter the adult world through interaction with others. In a modern society, the socialization process increasingly takes place within institutions, but for the majority of Roma children, institutionalization of childhood begins only when they enter compulsory elementary school. Furthermore, childhood is a process that has its context in relation to a specific time and place and it changes with regard to different conditions and culture in which it takes place (Vujičić, 2010). Therefore, the construction of a child and childhood changes over time and differs from culture to culture. In a modern society, two key changes are simultaneously occurring, related to the position of children in the family and in society (Zelizer, 2004). The concept of the „economically useful“ child is abandoned, and the concept of the „emotionally priceless“ but „economically useless“ child receives increasingly broader support.

What are the meanings attached to education in Roma families? Is there a difference with that regard between parents and children? Are Roma children seen as economically useful or economically useless? We tried to answer the above questions using empirical qualitative research.

3. Empirical research

The objectives of the research were to identify the meanings that Roma children and their parents attribute to education and work. The research questions we were led by were the following: what parents and children generally think about the education of Roma children, the desirable level of education, educational aspirations, as well as obstacles in the education process? How do they see parental involvement in children's education? What is the significance of child labour for children and parents? What is the relation between the work and education of children? How, through these two elements, does one construct childhood in the Roma community and is there only one or more of them?

4. Sample and data collection

The research was conducted during July 2012 in the settlement of Parag, one of the largest Roma settlements in Medimurje area. The female researcher entered the village with the help of Roma assistants and teachers from the local primary school (primary school Macinec), and a person known to potential interviewees who is also the researcher's husband. During the first meetings, the respondents did not directly address the researcher, but her husband. In selecting the interviewees, „the first man“ of that Roma community was used as an intermediary. He is a relatively young person (37 years) and one of the most educated members of the community, which is an indicator of its modernization and weakening of the traditional hierarchy of power, which stemmed from a persons' age. The local population received the first arrival of the researcher to the village with a lot of curiosity, but there was also a sense of distrust towards the objective of the research. Therefore, the first day in the village was used to get to know each other and develop trust. Over time, their distrust disappeared, and the interviewees were very friendly and proud to be participating in interviews and, thus, contributing to the research. The research included 30 interviewees, 15 children aged 9-17, all students of the Macinec Elementary School, and 15 adults whose children are students of the mentioned school. Interviews were conducted with nine girls and six boys, i.e. eight mothers and seven fathers. Parents were between 23 and 44 years: eight of them had not completed primary school, three had completed primary school and four had completed three years of secondary education. All participating parents had two or more children. During data collection, the technique of semi-structured in-depth interview was used, while each conversation was recorded. The interviews lasted between 20 and 30 minutes, except for one, which lasted an hour. The respondents were selected in advance on the basis of recommendation of Roma teaching assistants, teachers and previous mutual acquaintance.

The method of recruiting respondents is methodologically questionable, because it opens the question of selection of respondents by the intermediary, but it was the only possible way to get into the village and conduct the research. When conducting interviews, the researcher pursued the ethical principles of research with children, i.e. children were involved in interviews voluntarily, with the possibility of cancellation, they were guaranteed anonymity and had to obtain consent from their parents. Parents (both or just one) were often present during the interview, next to the child and the researcher or in the next room and they occasionally suggested answers. During the research, certain difficulties in expressing and communicating in the Croatian language were observed with a large number of interviewees. The interviews were conducted in respondents' homes or in the house of the Roma assistant. It should be noted that the settlement of Parag is divided into Parag 1 and Parag 2. In Parag 1, brick houses prevail, while in Parag 2 most of the population lives in huts. At the suggestion of a Roma assistant, respondents from

Parag 2 were brought to the house of the assistant who lives in Parag 1. Most of the houses in which interviews were conducted are of medium size, modestly furnished, with old furniture. In addition to kitchen and dining room, the house contains one bedroom for parents and one for children (less often there is only one bedroom where both parents and children sleep). In the houses, except for one, there is no bathroom, and not a single house contains a toilet.

5. Interpretation of results

In the first part of the chapter, we present the parents' statements, and in the second part we present the statement of the children. The children's statements were short and the researcher often had to encourage further conversation with sub-questions and, therefore, the children's statements were more often presented as dialogues with the researcher.

5.1. Parents

The first topic that was discussed was **the importance of education** of Roma children. Interviewed parents, without exception, fit into *mainstream* society, stressing the importance of education in society. Parents believe that education is a necessary prerequisite for the good lives of their children and it is precisely due to the educational deficit that the Roma live worse than the majority nation. „*Yes, it is very important, primarily for them to ensure existence and normal life like the majority people*“ (father, 33). Interviewees feel that care for their children comprises an integral part of parenting, so they often talk with their children about education. Parents are trying to motivate them to attend school. „*Not preferably but definitely, and just as primary school is obligatory, so should be secondary school. Every now and then we talk about school, that it is important and that it should be completed; it is really something that we Roma need because without education there is nothing and it is very important for future life*“ (father, 40). Parents see their children's education as a prerequisite for social promotion and change in social status. „*It is important for them to know how to read, to write, that they achieve something, to get a job, to have a better life when they get older and, sooner or later, when they get married*“ (father, 38). This applies not only to boys but also to girls, due to family standard, „... *two salaries at home...*“ and status „...*people will look differently at her, meaning they will contact her*“ (father, 35).

It should be pointed out that the conversations about education were usually monologues, i.e. parents give instructions to children what to do and how to behave. The result of education is building a modern individual, and this is how the Roma community becomes modernized. „*When a man has an education, he also has a discipline, culture and order. It is very important that Roma children are educated*

because I see change precisely through education“ (father, 28). This is a necessary condition for its survival: „...because, without education, if we do not want to integrate, to educate ourselves, we are then simply destined to fail“ (father, 33). Only education opens a real opportunity for this, a chance that previous generations did not utilize „...because of that we educate our children, so if we did not do something, they could“ (father, 42). In that context, a father who had completed secondary school cites the example of successful integration of a young Roma boy in the majority culture, thanks to completed higher education: „M. I. is educated to be a doctor ... and they have automatically accepted him. This is yet another proof that we can achieve something, achieve great results“ (father, 35). The respondents recognize modernization changes in the relations between the Roma and the school in the last two generations. They provide strong support and assistance to their children, something that they often did not receive from their parents. „It is very important ... because our parents did not support us to finish school and now it is a problem for us. That is why we have to support our children to finish school“ (mother, 30). „Educate yourself, go to the university if needed, I'll support them unconscious, I will finance them, I'll create money from nothing for them to have it. I'm ready to help them as long as it takes, just to go to school. I want them to have a comfortable and beautiful life so that they do not struggle and do not live in poverty“ (father, 33).

Since a large part of the Roma population is unemployed, it is completely understandable that, when explaining **the purpose of education**, the instrumental (modernization) pattern is prevalent. Education is understood as a precondition for finding a job and a regular salary which allows for a better life „...and therefore to find a job, to receive salary and that they can support themselves with it“ (mother, 39). The respondents deem that, through education, their children will become independent of social assistance, whereby they accept the dominant social norm which states that everyone should be able to support themselves through work „...not to be a burden to the state, to be independent“ (father, 37). It is interesting how one respondent who completed secondary education (37) feels, who states *further development* as the purpose of education, which indicates the influence of post-modernization values. The respondents often cite education as a way to achieve higher social status, whereby they will facilitate integration into society and become like the most. „School provides knowledge, how to manage later in life, when you have an educated man and he comes in a society, any society, he knows his way around, he can speak and understand“ (father, 40). The respondents were critical about the current way of life of the Roma community, thus they perceive education as a tool that will allow their children to „live like decent people“ (mother, 30), or to „live better than me“ (father, 40). In order to achieve that, it is desirable to complete at least secondary school, which guarantees higher status. „At least secondary school because then immediately we behave differently, (as gentlemen); we better communicate“ (father, 38). Therefore, we should „learn from

our mistakes, I only went to the first grade of the secondary school and I have regretted it all my life“ (father, 35).

The respondents deem that **the role of parents in the education of children** is extremely important, and assume that children do not know what is best for them and often work against themselves. Several respondents, of different educational achievements, fit into the modern concept of the „child as a parental project“ claiming that parents are the main culprits for the current poor performance of children because they do not talk to the children enough and they do not care and do not control their children. *„These are the parents' faults, they must talk more to their children, some do not care – if it is not working, sometimes you've got to force him, as well. Some parents do not care at all, they do not attend teacher-parent meetings, and they do not care about the grades, so that children do not go to school*“ (mother, 31). While reflecting on his personal experience, a father who had completed secondary school follows Bourdieu's thesis on the low cultural capital of parents due to which children lack their support. However, by giving up decisions on further education to their children, parents jump out of the traditional paternalistic parental pattern. *„Well, I do not blame my parents, because neither of my parents were educated, but when I asked my parents what to do and how to go on, they told me - it's up to you*“ (father, 33). More educated respondents claimed that parents do not know the benefits of education, since they are not educated themselves. One respondent believes that parents need to be taught, while others, along with the education of parents, also state legal actions that would further oblige parents to educate their children. *„For me, it would be effective to educate parents as well and to encourage them that without education ... to be legally obliged to attend primary school, just as children are obliged to do so*“ (father, 33). The respondents apparently believe that the Roma „counter-school“ tradition is extremely strong and that, along with education, legal compulsion will be required to break it, as well. This thesis contains an implicit acknowledgment that the Roma community does not have enough potential to pull it off on their own. Another respondent nevertheless noticed modernization changes in the Roma community, greater parental care for children and increased educational capital of parents. *„We assist more our children today, we know more and invest more in our children than before.*“ The same respondent deemed that educational aspirations of both generations have grown, *„Well, you have to study a bit ... because in the future it will be worth it ... because then you can see it from one generation to the next, oh yes, my mom has completed, for example, school for a hairdresser, then I will finish college, it is growing higher. We must be an example; we young parents must be an example for our children that there is more than social assistance.*“ (father, 33).

The respondents, in particular those with the lowest education, are aware that they cannot assist their children much with learning. Some see a solution to the problem in the engagement of children: *„I assist them as much as I can, but I do not*

know everything and then I tell them to ask the teacher or a child who knows, they have to be resourceful sometimes“ (father, 42), while others are prepared to further engage and even financially invest (paying „instructions“) so that their child would be successful in school, „I would start to learn with him, support him in everything, even pay for assistance. I know it is expensive, but when it comes to my child, I will take a risk, especially when we talk about school“ (mother, 30). Another mother believes that parental responsibility is primarily related to ensuring good conditions for children at home: „We parents have to keep them, we have to prepare them for school, we have to wait for children to come home, we have to give them food, clothes, not to go out dressed I don't know how“ (mother, 24). One father was critical of parental practice in the Roma community: „Of course, it is my duty, it is my obligation and I am aware that a parent must have control over children that they cannot come home whenever they want. Unfortunately, our Roma children do it like this: when he comes home, he throws the school bag and goes out and does not return all night“ (father, 33).

The next topic of discussion was **the obstacles** the Roma face during their education. An educated respondent summed up the majority of responses: „Love is in the first place, they marry too soon; housing, the fact that they don't have their own room, the problem is also parents, illiteracy and, thirdly, erosion of traditions“ (father, 35). The respondents also stated early pregnancy as an obstacle „... very often they become pregnant and then they stop going to school“ (mother, 39). Therefore, parents attempt to talk to children and convince them that desirable time to marry is the late twenties: „We mostly talk about marriage, which means first finish school, finish your profession, find a job, do your job. For marriage you have time with 25, 30 years“ (father, 35). A respondent with secondary education was inclined towards legal prohibition of early marriage of Roma: „For me, it cannot be a custom to marry at the age of 14; I cannot possibly accept it and I do not want to accept it. I think it's a violation of that person's future... he is isolated from society, from some future life and is sentenced to failure. It must be legally introduced, especially for the Roma that it is strictly forbidden for them to marry until they turn 18“ (father, 33). A young educated respondent cited fatalism in the Roma community as an obstacle, the root of which is contained in Boudon's idea of solidarity in the group: „unfortunately, we have such people in the settlement, I would say that such stereotype prevails in the settlement that some even prohibit children to go to school - what will you do in school, you will not find a job anyway“ (father, 28). The majority of respondents agreed that poor knowledge of the Croatian language presents a large obstacle to the education of children „...because sometimes they have problems with understanding, there are children who do not understand the language,“ and the problem could be resolved in such a manner that „teachers know Roma language so that children would be more successful and stay in school“ (mother, 30). It is interesting that some parents see the cause in special programmes by which Roma children are educated: „I always warn that my child is well-

educated, but not to put him into an adapted programme. There's the problem, when children are educated pursuant to an adapted programme, when they enter another school, a high school, then they are lagging behind because in high school no one will ask them whether they followed an adapted programme or they were taught pursuant to the full programme“ (father, 35). Parents believe that children should have better support from institutions, as well: „Our schools are insufficiently supporting them, meaning the school and the county“ (father, 35). One respondent noted progress, but considered that children of early and pre-school age were particularly neglected: „... there are some steps forward but, unfortunately, that's all a drop in the sea; as a child, I never had the opportunity to go to pre-school ... why should our children not enter pre-school when they are five years old, so that in those two years before school they could develop their skills related to work, hygiene, learning, patience“ (father, 33). Despite all obstacles, education is a matter of adapting to contemporary social changes. „They have to finish school because rules are changing quite a lot“ (mother, 30 years).

When it comes to **educational aspirations**, parents think that their children need and want to finish primary school and to continue their education „in high school, that is mandatory“ (father, 35). It is evident that parents do not talk to their children about the structure of the education system, probably because they themselves are not familiar enough with it. Gender stereotypes are evident in occupations that parents suggest to their children. Female children are suggested to become nurses, hairdressers, and teachers, while for male children most parents want them to complete education for policemen, mechanics and some other craft occupations, while two respondents would like that their sons become doctors and two respondents want their sons to be lawyers. Parents want their children to complete at least one educational step (some even two steps) more than they did, which does not support Boudon's thesis (1974., Haralambos and Holborn, 2002). In this part of the interview, there was an impression that parents behave in accordance with Goffman's (1959., Haralambos and Holborn, 2002) thesis on leaving as good of an impression as possible during the interaction, despite the fact that they are aware of the discrepancy between expectations and reality.

Regarding the topic of **integration of children in school environment**, most of the respondents believe that their children are well accepted in school by teachers: „Good, very good. They show them everything, explain, there is no problem, they behave the same, do not make a difference“ (mother, 24). Interestingly, several fathers cited different experiences: „There is a difference. ... Sometimes they receive grade D (sufficient) although they could receive grade C (good). If it was a Croat, it would be grade C one hundred per cent, teachers give them higher grades, but not to our children“ (father, 37). A mother (31) described relations among children as follows: „For some it is said that they mock the Roma and then they reconcile, just like children do. Children, like all children, sometimes they fight, other

times they are good. There are no major problems, a lot of fooling around and so on.“ One father (28) relativizes children's disagreements: „Some Roma children are naughty and then Croats reject them, but there are also Croats who are naughty.“ A mother (30) says that „... I am happy that my daughter attends a mixed class, it is better because she speaks the Croatian language well and understands everything, quickly comprehends.“ The spatial ghettoization further complicates the establishment of peer relations, and one respondent pointed out that rural (non-Roma) children come into his house: „I was proud that they came to visit not me, but my son. They visited us and we really received them as good hosts, they sat down, drank juice and so on, talking to each other and I went out, let them be alone“ (father, 40). It needs to be noted that this is a very sensitive issue. It is very likely that the interviews would contain more details if there were more trust between the interviewer and the respondents themselves.

The next topic of the conversation was the **cooperation of Roma parents with teachers and non-Roma parents**. All parents tried to leave the impression of interested parents who regularly monitor the success of their children in school, attend parent-teacher meetings and have conversations with teachers. Most respondents believe that they have a good relationship with their child's teacher and they feel comfortable and satisfied talking to them. „The teacher is good and she said there was no problem when my son could not go to school, she sent him homework and she practised with him so that he would not be much behind other children“ (mother, 24). However, there are other experiences as well, which speak of teacher's adjustments of lectures and grading according to the theory of labelling and self-fulfilling prophecy. „He raises his hand if something is not clear to him, the teacher does not react; a Croat rises his hand and the teacher is already at his table. So, he will not explain it to a Roma, but will to a Croat, and more attention should be placed on the Roma, to be active in the classroom, not to the Croat“ (father, 35). It is interesting that exclusively fathers again uttered such remarks. Similar impressions were also related to relationships with parents, members of the majority population. „Well, we talk, we work in the workshops, we sit together, and they accept us well“ (mother, 31). Part of the respondents believed that parents of the majority population distance themselves from Roma parents. „The Roma and Croats were never together, they split up, meaning Croats stand on one side and Roma on the other. They do not sit behind same tables“ (father, 35).

Although the majority of the respondents claimed to have a good relationship with parents of the majority population, two months after the interview (September, 2012), a part of the parents and residents of the majority ethnic group in the village of Gornji Hrašćan publicly demonstrated disagreement with the arrival of Roma pre-school children in the branch school in their village. The question therefore is whether the cooperation of Roma and other parents is really good, or was it an expression of the aspirations of Roma parents to be accepted, or perhaps possible

intolerance between Roma and non-Roma parents was suspended and transformed into cooperation within the school?

When asked whether **their child performs some work outside the home** and thus financially contributes to the family, none of the respondents answered affirmative, i.e. parents argued that children do not engage in work that would earn them money to financially assist their families. „*They help my parents and my husband's parents, grandmothers, but not for money*“ (mother, 31). All respondents agreed that children should start earning only when they become of age. The above statement is inconsistent with the public belief of the working engagement of Roma children, and it is possible that parents' responses were affected by fear that they might lose social assistance or child benefits because of that.

5.2. Children

From the analysis of interviews with children, it is evident that the settlement is undergoing the process of modernization, especially in the context of understanding the role of education. Parents want their children to achieve better social status and to secure their existence, not to collect scrap metal and live on social welfare. Because of that, children mostly responded that they would like to attend high school and learn a craft.

Researcher: What school do you want to complete?

Respondent: Well, primary school now, then secondary.

Researcher: What high school would you like to enrol in, complete it?

Respondent: Well, I do not know yet, to become something in life, simple as that.

Researcher: What would you like to do when you grow up, what occupation would you like to have?

Respondent: I do not know, maybe to work in a store. (girl, 11)

The only secondary school they had heard about was the one in Čakovec: „*They tell me it's the secondary school in Čakovec*“ (girl, 11).

Education is perceived as necessary to find a job, by which they earn a wage. Elementary school is simply not enough to be hired, so they enrol in and attend secondary school. There is only the instrumental, modernist view of education, not thinking about professional identity as a characteristic of postmodernism. Children and parents in that regard are marked by the materialistic value system.

Researcher: What do you think about your education?

Respondent: We need it for a job, otherwise you are nothing.

Researcher: Do you think education is important and do you want to complete primary school?

Respondent: Yes.

Researcher: Why do you think education is important?

Respondent: To have a job, to work. (girl, 13)

Parents assist as much as they can with learning. „Learning“ in the statements of children means, first of all, to be able to write and read.

Researcher: Do you think education is important because of something else, besides work?

Respondent: Well, you can learn a lot.

Researcher: What did you learn?

Respondent: To write, read, calculate and so on. (boy, 15)

In addition, they stated that in school they also acquired certain etiquette and awareness of solidarity.

So, I learned that I should not harass others and to be good to each other (girl, 13)

Well, school makes you a better person, because when you finish it you have a job. Also when the bell rings we go to our seats, open the notebooks. It is useful for life as we know that we have to help each other, if I see that an old lady cannot do something, I can ask her if she needs help (boy, 11)

Children do not understand the levels of education. When asked by the researcher if they wanted to enter college one day, they provide a positive, socially desirable response, but later on during the interview it became clear that they did not understand what college was.

Researcher: Which high school would you like to attend?

Respondent: (the question is not clear to her, she does not respond)

Researcher: What would you like to do when you grow up, what job?

Respondent: I would like to be a hairdresser.

Researcher: Why a hairdresser?

Respondent: I like to do hair for my sister and mother.

Researcher: Would you like to go to college? That means to go even further to school after high school?

Respondent: Yes, I would.

Researcher: Do you need to finish college to be a hairdresser?

Respondent: Yes. (girl, 12)

Children think that they do not need to work until they turn 18 (provided that the term „work“ refers to paid work outside of home). Nevertheless, they perform

unpaid work within the household. That work does not have an educational function, but children really contribute to their family and household.

Researcher: What tasks do you perform?

Respondent: I wash the dishes, wipe the floor, and bring wood when necessary.

Researcher: Do you perform some work outside the house?

Respondent: I'm helping neighbours.

Researcher: Do they give you money for what you do?

Respondent: No, I do not want it. (girl, 12)

Girls who would like to work as educators or teachers would like to enrol in a faculty.

Sometimes they receive an allowance, which they mainly spend on sweets, then on popular magazines and alcohol.

Researcher: Do you receive an allowance from your parents?

Respondent: I do.

Researcher: Are you satisfied with what you receive?

Respondent: Yes.

Researcher: What do you buy with this allowance?

Respondent: Well, sweets, sometimes magazines, those for young people and so on. (girl, 11)

„Work“ in interviews actually takes on two different meanings. On the one hand there is „work“ which refers to paid jobs such as collecting scrap metal or plastic bottles and in that context it is acceptable that children also participate and contribute to the household.

Researcher: Do you perform any work for which you actually get money?

Respondent: I worked with my brother, we collected iron.

Researcher: Did you give some of that money to mom and dad?

Respondent: Yes.

Researcher: Do you think children should work and make money?

Respondent: Yes.

Researcher: What jobs could children perform to earn money?

Respondent: Collect bottles, sell iron.

Researcher: Should children financially assist parents, for example with the money they earn?

Respondent: Well, yes, they should give something to them. (boy, 17)

Researcher: What do you think; at what age should Roma men and women start earning money?

Respondent: Well, from seven or eight years they should already start, girls as well. (boy, 15)

On the other hand, „work“ is understood as a craft for which it is necessary to complete (mostly) secondary school. This form of labour brings higher earnings and financial security and children cannot perform it until they are of age (because it is simply so).

Researcher: What do you think, how old Roma men and women should be to work and earn money?

Respondent: Eighteen.

Researcher: Why eighteen?

Respondent: Because then they can. (girl, 12)

In the first type of work, emphasis is placed on the contribution to the collective (household, family) while in the second type of work, emphasis is placed on development of independence and individuality. The second type also encourages abandoning the existing social networks and eroding the traditional community, as well as its modernization through the opening of craft shops, which currently do not exist in the Roma settlement.

Free time is the time of fun and play. It is not structured and filled with additional educational activities. Children stated that they socialized with non-Roma children. Social interaction takes place mainly at school and sometimes Roma children go to a nearby village to play with non-Roma children or visit them at home. The non-Roma children almost never visit their friends in the settlement. Teachers treat all the children equally. Although parents of non-Roma children accept Roma children as friends, they do not permit their children to go to the settlement. When they refer to situations in which non-Roma children in school or in the village did not accept them, children claim to feel uncomfortable and embarrassed.

Researcher: How do you feel in the company of non-Roma children?

Respondent: I'm not with them; they are rude.

Researcher: And how do you treat them? Are you kidding them sometimes?

Respondent: No, I'm ashamed. I would like them to be my friends, to play with them, but they do not want to. (girl, 12)

Discussion about choosing school and profession is often one-dimensional; either parents or just the father will suggest a decision to the child. Here, then, the traditional patriarchal framework is present within which occupations are selected based on respect for the elderly and respect for the father's authority.

When choosing an occupation, as well as with using free time, there are obvious gender differences in children. Girls in their free time talk about school, school subjects and homework. Boys choose masculinised (car mechanics, bricklayers), and girls feminized professions (educators, teachers, saleswomen, hairdressers). In the household, chores are also gender-divided (e.g. boys chop wood and girls are babysitters).

Researcher: Now is summer, there is no school, do you work?

Respondent: I do.

Researcher: Can you tell me what are you doing?

Respondent: Helping mom, washing dishes, clean up my stuff. And my sister cleans with me.

Researcher: You have a sister?

Respondent: Yes, as well as three brothers.

Researcher: Do they clean, wash the dishes, as well?

Respondent: No. (responds with a smile) (girl, 13)

As a risk factor of growing up in the settlement, a prominent place is reserved for alcoholism, from which parents in our sample attempt to protect their children. From the testimonies of the children, there is a visible difference between two Roma settlements.

Children, in the context of their education and employment, have a vision of their future family and of their role in it: they want to be more useful to their children and help them in their education in order to achieve a better future for themselves. This is significantly different from the non-Roma children who postpone thinking about family and children for the adolescent or post-adolescent period and are more dedicated to self-realization. In the planning or imagining future there is a gap between staying with their family and leaving the settlement. Parents offer support, which is primarily reflected in verbal stimuli, but they also offer financial support. Parents warn their children to learn because they need a job, but also to carefully shape their peer group, selecting friends who have the same goals in life.

From children's responses we can conclude that the educational and professional path of children is understood mainly in the sense of Boudon and that children, when it comes to their participation in the household and in the labour market, are participants of the modernization processes in the settlement which move them away from the role of economically useful to economically useless, i.e. emotionally invaluable (Zelizer, 2004).

6. Conclusion

Although the most common approach to monitoring the Roma, as well as other marginalized communities in society, is through their division into „them“ and „others,“ whether it is social segregation or social protection of such a community, we believe that this research somewhat contributed to the understanding of the complexity of relations and the heterogeneity of identity characteristics. We can conclude that the traditional and modernist concept of education and work prevail both with parents and children, and it is precisely the absence of postmodern that makes the biggest difference between the Roma community and the rest of society. However, the diversity and pluralism of opinions and values within the Roma community itself needs to be emphasized, which is evident both at the level of the individual family and at the level of individual child. Although children are socialized under conditions of serious structural constraints such as extremely low socio-economic and socio-cultural status of families, low level of parents' education, community isolation, limited use of space etc., one still needs to bear in mind that children are active co-creators of their social networks and their life courses, who interact daily with family members in the settlement, children and teachers in school and residents of the nearby village and, thus, continuously reconstruct their identity. In that sense, even within this isolated community we cannot talk exclusively about one childhood, but several of them, which is extremely important to keep in mind in order to avoid labelling and adequately focus educational and social policy.

7. References

- Banovac, B. i Boneta, Ž. (2006). Etnička distanca i socijalna (dez)integracija lokalnih zajednica. *Revija za sociologiju*, 37 (1-2), 21-46.
- Boneta, Ž, Ivković, Ž. i Lacmanović, T. (2013). Interkulturalne kompetencije odgojitelja i socijalna distanca, *Školski vjesnik*, 62 (4), 479-494.
- Corsaro, A.W. (2005). *The Sociology of childhood*. London, New Delhy: Sage.
- Denscombe, M. (2007). *The Good Research Guide*. Open University Press.
- Europska zaklada za poboljšanja životnih i radnih uvjeta. (2012). *Životni uvjeti Roma: nekvalitetni uvjeti stanovanja i zdravlje*. <http://www.eurofound.europa.eu/pubdocs/2012/021/hr/1/EF12021HR.pdf> (05.08.2012.)
- Gregović, M. (2010). Romi – Hrvatska: 1 – 0. *Romano čaćipe. Časopis Roma u Republici Hrvatskoj*, 16 (3), 20-22.
- Haralambos, M i Holborn, M. (2002). *Sociologija. Teme i perspektive*. Zagreb: Golden marketing.

- Horvat, A. (2009). Segregacijom do integracije? Mogućnosti integriranog obrazovanja Roma. *Zbornik radova Pravnog fakulteta u Splitu* 46 (2), 443-472.
- Hrvatić, N. (2004). *Romi u Hrvatskoj: od migracija do interkulturalnih odnosa*. Zagreb: Filozofski fakultet.
- Nacionalni program za Rome*. http://www.vlada.hr/hr/uredi/ured_za_nacionalne_manjine (15.07.2012.)
- Pravobraniteljica za ravnopravnost spolova (2005). *Romi i Romkinje u obrazovnom procesu*. <http://prstest.inet.hr/> (23.07.2012.)
- Rumbak, I. (2007). *Strategija obrazovanja Roma u Republici Hrvatskoj*. Zagreb: Humanitarna organizacija Svjetska Organizacija Roma u Hrvatskoj.
- Šućur, Z. (2003). *Utjecaj sociodemografskih čimbenika na poimanje romskoga roditeljstva i odrastanja*. Zagreb: Pravni fakultet.
- Tomanović, S. (2004). Sociologija o detinjstvu i sociologija detinjstva. In: Tomanović S., *Sociologija detinjstva - sociološka hrestomatija*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 7-48.
- Vujičić, L. (2010). „Pedagoško istraživanje“ kao značajna karakteristika novog profesionalizma učitelja/odgajatelja. In: Bacalja, R., *Perspektive cjeloživotnog obrazovanja učitelja i odgajatelja*. Zadar: Sveučilište u Zadru, 139-153.
- Zelizer, V. (2004). Od korisne do beskorisne i ponovno korisne? Nastupajući obrasci vrednovanja dece. In: Tomanović, S. (ur.) *Sociologija detinjstva - sociološka hrestomatija*. Beograd: Zavod za nastavna sredstva i udžbenike, 77-95.

POVEZANOST TRADICIJE ROMSKIH OBITELJI S UKLJUČIVANJEM U ŽIVOT I RAD ODGOJNO-OBRAZOVNIH USTANOVA

Maja Brust Nemet

mbrust@foozos.hr

Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Osijek

Duško Kostić

dulekostic@yahoo.com

Udruga romskog prijateljstva *Luna*, Beli Manastir

Sažetak: Uključivanje roditelja u odgoj i obrazovanje djece pozitivno utječe na različite vidove odgoja i obrazovanja. Javna je potpora u društvu poticanje suradnje i partnerstva roditelja i škole kako bi se poboljšala kvaliteta obrazovanja, no jedino će se izobrazbom nastavnika i roditelja omogućiti cjelovit razvoj djeteta. Potrebna je viša razina uključivanja roditelja Roma te poticanje suradnje državnih institucija, dječjih vrtića i škola. Ne umanjujući važnost sustavnog djelovanja brojnih fenomena vezanih uz Rome kao što su jezik, etnička kultura i umjetnost, socijalni i gospodarski ustroj, marginalizacija i drugo, upravo je socijalna integracija, kao i područje odgoja i obrazovanja, svojevrsna sinteza različitosti polaznica i jedinstvenosti u pristupu. Stoga će se u radu analizirati marginalizacija, diskriminacija i segregacija Roma s posebnim osvrtom na roditelje kao primarne odgojitelje te njihova uključenost u sustav odgoja i obrazovanja. Rezultati kvalitativnog i kvantitativnog istraživanja tijekom projektnih aktivnosti u okviru projekta Unaprjeđenje položaja djece Roma u odgoju i obrazovanju u Baranji (RO-ufos-luna-MI) među romskim roditeljima u Baranji pokazuju osnaženost roditelja, promjenu stavova roditelja, stjecanje povjerenja i jačanje motivacije za uključenost u odgoj i obrazovanje njihove djece.

Ključne riječi: Romi, djeca, odgoj i obrazovanje, obitelj, tradicija.

1. Uvod

Nizak stupanj prihvaćanja elemenata kulture Roma, kao što je jezik, umjetnost, povijest, običaji, tradicijska baština i slično, ukazuju na veliku socijalnu di-

stancu u odnosu na Rome i samim time potrebu za interkulturalnim odgojem i obrazovanjem za stvaranje multikulturalnog društva. Pogađajući same čimbenike u vezi društveno-ekonomskog razvoja Roma, neizbježni su odgoj i obrazovanje, stanovanje i zapošljavanje, gdje sve navedeno čini potrebu očuvanja vlastite kulture, tradicije i stila života, čime bi Romi (p)ostali prepoznatljivi dio multikulturalnog okruženja hrvatskog društva.

Iako danas živimo u 21. stoljeću, s ovim se radom želi istaknuti i upozoriti na postojanje stereotipa prema Romima. Rome možemo svrstati u kategoriju neobičnih naroda (u svjetskim okvirima), ali i u našim hrvatskim koji iako imaju svoju (pra)domovinu Indiju, kao i dio zajedničkih odrednica etničkog identiteta, nisu zadržali čvrste veze s matičnom zemljom, već su se nastojali prilagođavati prilikama pojedinih odredišta na putu seoba. Od vremena doseljenja Roma u Dubrovnik 1362. godine zbog transnacionalnog identiteta Romi čine povijesnu specifičnu etničku skupinu. Taj je svojevrstni plemenski sustav i gospodarski ustroj uvjetovao raspršivanje, specijaliziranje, djelomično gubitak etničkog identiteta i marginalni položaj, ali ujedno i poveznice razvoja romske populacije i u Republici Hrvatskoj tijekom stoljeća (Hrvatić, 2004). Posebno se u tom dugom povijesnom razdoblju ističe 19. i 20. stoljeće koje i za Rome donosi niz okolnosti koje će u mnogim situacijama promijeniti njihov tradicionalni odnos unutar društva. Romi su skloni migracijskim procesima, ali ti procesi ne zadiru u njihov etnički identitet. Pored navedenog, oni postaju marginalizirana skupina zajednice uz sve složeniju socijalnu integraciju. Socijalni ustroj (plemenski i gospodarski sustav), kao i funkcioniranje romske obitelji osnova su za oblikovanje etničkog romskog identiteta: imena, svjetonazora, povijesnih simbola, kulturnih obilježja i jezika (Hudrovich, 1995). S druge strane, prihvaćajući tvorbu da su Romi sastavni dio svjetske zajednice naroda, a ne etnološka posebnost, možemo uočiti bogatstvo romskih kulturnih, umjetničkih i tradicijskih postignuća (Hrvatić, 2004). U proteklih tisuću i više godina i mnogostruko više prijeđenih kilometara daleko od (pra)domovine Indije, migracijski su procesi uvjetovali značajne posljedice za romski narod: očuvanje (u gotovo svakoj sredini) vlastitog načina života, etničkih i kulturnih vrijednosti, ali ono što je izrazito tipično je prilagođavanje lokalnoj socijalnoj, gospodarskoj i vjerskoj okolini.

Postavlja se niz pitanja kao što su: kamo zapravo ide romska populacija? Što je sam smisao povijesnog gibanja i gdje se romski naraštaj vidi unutar povijesti? Koliko razumiju povijest i utječe li ona na daljnji razvoj i način života Roma?

2. Integracijom Roma do uspješnijeg odgoja i obrazovanja

Integracija Roma u Hrvatskoj ima niz specifičnih teškoća. Kao i u Republici Hrvatskoj, tako i u Srbiji rezultati istraživanja govore o isključenosti romske djece, o slabom uspjehu u školi, neredovitom pohađanju nastave i o ranom napuštanju škole. Opći je stav odgojitelja i nastavnika prema obrazovanju romske djece pretež-

no negativan, stoga se predlaže kvalitetnije razvijanje nastavnih strategija, povećanje osjetljivosti i pozitivne stavovsko-vrijednosne orijentacije prema djeci već u visokoškolskim ustanovama, namijenjenim inicijalnom obrazovanju učitelja (Lepeš, Ivanović, 2013.). Primarni je cilj Vijeća Europe također olakšati integraciju doseljeničke i kulturno različite djece u odgojne i obrazovne sustave i posebice održavati kulturne i jezične veze s državom porijekla i nacionalnom zajednicom kako bi se omogućila školska integracija. Kako znamo da Romi nemaju svoju domicilnu državu, kao nacionalna manjina moraju u vezi sa svojim predstavnicima na gradskoj, županijskoj i državnoj razini promicati, unaprjeđivati, rješavati poteškoće u integraciji i ostvarivati pozitivne pomake i rezultate.

Republika Hrvatska se 2005. godine priključila inicijativi Desetljeća za uključivanje Roma 2005. – 2015. (2005). Nadalje, dokumentom Nacionalni program za Rome (2003), koji je naslijedila Nacionalna strategija za uključivanje Roma (2013) za razdoblje od 2013. do 2020., a gdje su prioriteti zapošljavanje, zdravstvo, stanovanje i obrazovanje, pokazala se nedovoljna učinkovitost te su različite institucije i udruge svojim projektima nastojale poboljšati status Roma i njihovu integraciju u sva područja društva.

U integracijskom procesu Roma, njihova kultura, tradicija, ples, pjesma, književnost, jezik, životni stil trebaju imati utjecaj na domicilnu kulturu kako bi došlo do obogaćivanja i prihvaćanja različitosti. Naime, Romi nisu pokazali dostatan interes za veću uključenost u sva područja hrvatskog društva te nisu upoznali većinsko stanovništvo sa posebnostima svoje tradicije. Razlog tomu je i u nedostatku nedovoljno osnaženih predstavnika Roma koji bi pomogli i stavili romsku kulturu i narod na bolji položaj. Stoga Romi nisu imali prilike ni za selektivnu integraciju ni za asimilaciju, dok se s jedne strane (sve do danas) na njih vršio pritisak u smjeru odricanja svoje kulture, s druge se strane istodobno sprječavala ili ograničavala njihova strukturna integracija zbog socijalne distance, izoliranosti, predrasuda, stereotipa i slično.

U Republici Hrvatskoj nije usvojen jedinstven sustav odgoja i obrazovanja za pripadnike romske nacionalne zajednice. Romska djeca bi trebala biti ravnopravno uključena u odgojne i obrazovne ustanove, kako bi stekla iste mogućnosti kao i svi ostali. U zadnjih se desetak godina ulažu veliki naponi za što većim brojem uključivanja romske djece u odgojnim i obrazovnim institucijama. Zbog nedovoljnog nepoznavanja hrvatskog jezika romska djeca imaju lošiji uspjeh u školi i to je jedan od temeljnih uzroka nezavršavanja, tj. Napuštanja škole uz ranu ženidbu i udaju.

Trenutno u Baranji živi oko 1.800 Roma, dok je u Belom Manastiru registrirano svega 301 Rom (Državni zavod za statistiku, 2011.). Pojedini se Romi ne izjašnjavaju Romima, a istovremeno su prisutne migracije Roma u inozemstvo, no jedan dio se nakon kraćeg vremena ponovo vraća u Beli Manastir. Zbog teške ekonomske situacije u Baranji, posebice uništene ili privatizirane industrije, veliki dio stanovništva ostao je bez posla. Većina je Roma nezaposlena, no s obzirom na to da

je niska razina njihovog obrazovanja ili su neobrazovani (nezavršena osnovna škola) nisu niti konkurentni na tržištu rada. Problem je što djeca od deset do dvanaest godina već zauzimaju važno mjesto u aktivnostima svojih roditelja, što ih onemogućava u redovitom školovanju. To je poražavajuća statistika te su zbog toga većina Roma korisnici Centra za socijalnu skrb. U jedinom baranjskom gradu Belom Manastiru živi osamnaest nacionalnih manjina od ukupno dvadeset i dvije, koliko ih ima u Republici Hrvatskoj, a Romi su najranjiviji od svih s obzirom na to da nemaju svoju domicilnu državu, žive u marginalnim dijelovima grada bez infrastrukture te se sami ne uključuju u širu društvenu zajednicu. No, valja istaknuti kako je dijete bez obzira na dob zaštićeno i sigurno u obitelji.

S obzirom na stanje odgoja i obrazovanja romske nacionalne manjine, valja naglasiti poteškoće u sustavu odgoja i obrazovanja s posebnim osvrtom na romske roditelje. Roditelji nisu redoviti na roditeljskim sastancima i informativnim razgovorima, nemaju dovoljno znanja da pružaju svojoj djeci pomoć u učenju i stvaranju uvjeta za učenje što zasigurno doprinosi i stigmatizaciji Roma, kao i predrasudama i stereotipima u zajednici i u školi. To pokazuje da postoje predrasude i stereotipi prema Romima jer zajednica nije dovoljno upoznala tradiciju Roma, njihovu kulturu, jezik i običaje.

Podatci pokazuju da se romska djeca slabo uključuju u sustav predškolskog odgoja i obrazovanja. U okviru ranog predškolskog odgoja i obrazovanja u Belom Manastiru dominantan je problem niska uključenost djece pripadnika romske nacionalne manjine u programe predškolskog odgoja u integriranim skupinama. Programi predškole također se ne provode ujednačeno u svim sredinama. Tek se nakon projektnih aktivnosti usmjerenih ka djeci predškolske dobi i njihovim roditeljima u projektu *RO-ufos-luna-MI* od rujna 2014. godine u DV Cvrčak u Belom Manastiru uključilo dvadeset i petero romske djece, a prije projekta dječji vrtić nije pohađalo niti jedno romsko dijete. Podzastupljenost djece pripadnika romske nacionalne manjine u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju ima višestruke uzroke, od neosviještenosti roditelja o važnosti predškolskog odgoja, preko nedostatka financijskih sredstava u proračunima lokalnih samouprava i kontinuiranog financiranja programa predškole, nedostatnih kapaciteta u dječjim vrtićima, do neosviještenosti o potrebi dugoročnog planiranja uključivanja romske zajednice na lokalnoj razini. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta prepoznalo je taj problem i od 2009. godine po odluci Ministra osigurava sufinanciranje cijene predškolskog odgoja iz sredstava Državnog proračuna. Svim je pripadnicima romske nacionalne manjine osigurano sufinanciranje roditeljskog udjela u ekonomskoj cijeni predškolskog odgoja. Time je omogućeno da uz sufinanciranje ostatka iz sredstava lokalnih proračuna, dječji vrtić za pripadnike romske nacionalne manjine bude besplatan.

Vezano uz obrazovanje Roma u području osnovnoškolskog obrazovanja najveći su problemi neredovitost pohađanja nastave, niska stopa završenosti osnov-

nog obrazovanja, tj. Napuštanje školovanja s navršenih petnaest godina, neprimjerno praćenje zastupljenosti djece pripadnika romske nacionalne manjine koja se obrazuju po posebnim programima, neprimjeren planiranje i nekontinuirano financiranje programa produženog boravka, nedostatak kontinuirane i ciljane podrške odgojnim i obrazovnim djelatnicima koji rade s romskom djecom te nedostatak provedbe mjera sprječavanja segregacije.

Za srednjoškolsko obrazovanje učenika/ca pripadnika romske nacionalne manjine osigurano je stipendiranje te osiguravanje školarina u programima obrazovanja odraslih ako se radi o prvom zanimanju. Budući da je broj učenika u srednjim školama u odnosu na broj polaznika osnovnih škola nezadovoljavajući, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta olakšalo je upis učenika pripadnika romske nacionalne manjine, zato što žive u uvjetima koji su utjecali na njihov uspjeh u osnovnoj školi.

Broj upisanih pripadnika romske nacionalne manjine na visokoškolskim ustanovama ovisi o njihovoj voljnosti da se izjašnjavaju kao pripadnici romske nacionalne manjine ako žele ostvariti pravo na stipendiju, a u Baranji ih je do sada bilo svega četvero. Mnogi pripadnici romske nacionalne manjine ne žele se registrirati Romima, unatoč materijalnoj koristi, zbog osude i stigmatizacije većinskog stanovništva.

Hrvatski zavod za zapošljavanje provodi mjere sufinanciranja i financiranja obrazovanja osoba romske nacionalne manjine. Unatoč mogućnostima obrazovanja, Romi se u ovakve programe uključuju u vrlo maloj mjeri. Podatci pokazuju da se Romkinje znatno rjeđe uključuju u sustav obrazovanja odraslih i neformalnog obrazovanja od Roma. Položaj je žene često marginaliziran, što stvara stvarne i psihičke probleme u funkcioniranju obitelji (Adelantado, 1992:10–11).

U intencionalnom je odgoju i obrazovanju potrebno skrbiti o očuvanju posebnog identiteta i kulture marginalizirane skupine ljudi. Na taj se način omogućava postupna integracija i inkluzija romske manjine i zajednice, ne samo u odgoju i obrazovanju, već i u društvene tijekove što je dug i složen proces. Dosadašnji su učinci obrazovanja Roma na primjeru Međimurske županije pozitivni i prisutni u više različitih vidova vezanih uz obrazovanje i integraciju Roma, a među najvažnijim se ističe promjena odnosa Roma prema vlastitom obrazovanju. Shvaćanje važnosti obrazovanja kod romske djece i želja da im budući materijalni prihodi budu temeljeni na radu i kompetencijama stečenim obrazovanjem važan su pomak u razvoju kolektivne svijesti romske zajednice o važnosti obrazovanja i velik korak prema uspješnijoj integraciji (Lapat, Šlezak, 2011).

3. Uključenost romskih roditelja u život i rad odgojno-obrazovnih ustanova

Situacija Roma u Hrvatskoj i njihov marginalni položaj utječe i na socijalni i gospodarski ustroj, a najviše na odgoj i obrazovanje njihove djece, što ukazuje i na postojanje višestruke marginalizacije Roma u različitim segmentima. Ekonomski je segment vrlo složen, gdje su Romi bez kvalifikacija za konkurentnost na tržištu rada u lošijem položaju od ostalih skupina što rezultira socijalnu nesigurnost te samim tim Romi znatno češće od ostalih skupina primaju socijalnu pomoć. Romi su uglavnom nastanjeni na periferijama gradova i sela bez infrastrukture, gdje nedostaju dječji vrtići, škole, zdravstvene ustanove, javni prijevoz, a što dovodi i do slabijeg kontakta s neromskim stanovništvom.

Nemogućnost je odgoja i obrazovanja najveći problem Roma kao naroda. Romi su narod koji živi u krugu društva i tradicije romskog naroda. Društvo ne prihvaća Rome kao takve, a oni se zbog toga teško ili nikako integriraju u društvo. Vlasti pokušavaju unaprijediti integraciju pomoću nekih programa, no ti programi su uglavnom provedeni na papiru, dok je provedba u praksi jako loša zbog nedostatka financija. Bez primjerenog odgoja i obrazovanja Romi ostaju uskraćeni u znanju, ali i u samom zapošljavanju i pružanju boljih uvjeta života. Školovanje je romske djece danas poteškoća za romske roditelje koji žive u vrlo lošim uvjetima. Ono na što treba obratiti pozornost je tradicija romskih obitelji, razina obrazovanja roditelja, ekonomski status te nerazumijevanje šire zajednice za „drugačiji“ način života.

Romi upisuju svoju djecu u osnovnu školu, no ne pohađaju ju redovito te ju samim tim rijetki završavaju. Veliki problem postoji pri upisu djece u osnovnu školu, kada im se daju testovi razumijevanja i sposobnosti bez ikakve prilagodbe jezika. Djeca najčešće ne razumiju testove i ne riješe ih najbolje te ih se zbog toga šalje u posebne odjele u kojima postižu dobre rezultate, ali to nije dobro rješenje jer većina te djece nije na razini posebnih odjela i mnogi bi mogli uspjeti i u redovitom školskom sustavu gdje im je potrebna početna prilagodba jezika i nastave. Kada bi taj problem razmatrali sa strane romskih uvjeta življenja, uvidjelo bi se siromaštvo u kojem žive, život bez struje, vode, kanalizacije, kupaonice, sanitarnog čvora, nedostatka odjeće i obuće i financijskih sredstava, što zasigurno nije život i okruženje u kojem bi djeca mogla kvalitetno živjeti niti se obrazovati. U posljednjem se izvješću UNICEF-ovog programskog dokumenta Hrvatska 2012.-2016. Na temu situacije djece navodi da oko 10% djece mlađe od četrnaest godina živi u siromašnim kućanstvima, a najranjivija skupina među njima su romska djeca. Iako Republika Hrvatska nudi dobru socijalnu zaštitu za sve registrirane Rome, potrebne su nove politike za jačanje društvenog oporavka (Moreno López, Arroyo López, 2014).

Opća je obrazovna razina Roma zbog toga vrlo niska. Zbog silnih diskriminacija koje doživljavaju u školi, još je teže uvjeriti roditelje Rome da podržavaju obrazovanje svoje djece.

Rezultatima nacionalnog istraživanja o roditeljima u zemljama Jugoistočne Europe i njihovoj uključenosti u život škole (Miljević-Ridički, Vizek Vidović, 2009) uočava se kako 60 intervjuiranih roditelja Roma percipira suradnju sa školom. Roditelji su Romi rjeđe pozivani na suradnju i oni su manje zadovoljni školskim uspjehom svoje djece. Prema podacima iz fokus grupe, roditelji Romi bi željeli sudjelovati u Vijeću roditelja (ali ne sudjeluju jer nisu uključeni). Roditelji Romi zadovoljniji su od ostalih roditelja (roditelja većinske populacije) informacijama koje primaju od škole i načinom na koje ih primaju u školi (češće dolaze u školu, ako su pozvani, od ostalih roditelja). Roditelji Romi su, kao i roditelji većinske populacije, izjavili da im je upućen mali broj poziva od strane škole, ali je kod njih zabilježen veći odaziv na školske pozive (pozivi da dođu na sastanke, da čitaju pisane izvještaje iz škole, da sudjeluju u volontiranju, da pomažu djeci s domaćom zadaćom i da sudjeluju u donošenju odluka) u usporedbi s ostalim roditeljima. Oni također ocjenjuju većom roditeljsku dužnost sudjelovati, no malo su manje uvjereni od ostalih roditelja u stvarnu korist od sudjelovanja. Miljević-Ridički i Vizek Vidović (2009) predlažu organizaciju, od strane Ministarstva obrazovanja, znanosti i sporta, seminara i radionica za ravnatelje i nastavnike o načinima surađivanja sa školom, informiranje roditelja o načinima uključivanja u život i rad škole. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja trebao bi uvesti uključivanje roditelja kao jedan od standarda kvalitete i razraditi pokazatelje za praćenje i procjenu kvalitete roditelja i škole, Agencija za odgoj i obrazovanje trebala bi pružiti stručnu pomoć školama za izobrazbu nastavnika o partnerstvu s roditeljima, na školskoj razini informirati roditelje o načinima i mogućnostima suradnje, razviti školski program izobrazbe za podršku roditeljima, stvoriti mogućnosti u školi za bolje upoznavanje s roditeljima, poticati roditeljsko volontiranje te uključiti i roditelje manjinske skupine u rad Vijeća roditelja.

Veliki se problemi javljaju zbog nepripremljenih nastavnika za rad s Romima. Nastavnici bi se trebali obučavati na području romskog jezika te romske kulture i tradicije te bi se trebalo zaposliti više romskih nastavnika, romskih pomoćnika u nastavi i/ili medijatora za integraciju. Projektom Europske unije *Medijatora za integraciju* (2013.-2014.), čiji je partner u Republici Hrvatskoj Romsko nacionalno vijeće i Osnovna škola „Galdovo“, željelo se uključiti medijatore za romsku djecu u sustav odgoja i obrazovanja čija je temeljna zadaća interkulturalna medijacija, odnosno realiziranje globalnije funkcije približavanja obitelji, škole i djeteta, kao i zbližavanje s okolinom zajednice.

Isto tako, ono što utječe na izobrazbu Roma je poštivanje obiteljskih vrijednosti s obzirom na način privređivanja jer se djeca vrlo rano uključuju u privređivanje. Tradicija romskog naroda je i rano stupanje u brak, sa svega petnaest godina i rano napuštanje škole radi osnivanja obitelji. Stoga bi suradnju s romskim roditeljima trebali započeti odgojitelji upisivanjem djece u dječji vrtić ili učitelji pri upisu učenika u osnovno obrazovanje. Kvalitetno ostvarena početna komunikacija uspo-

stavlja odnose koji će nastavniku biti velika pomoć u odgojnom i obrazovnom radu. S obzirom da postoje brojne prepreke u školovanju romske djece, neophodno je sustavno raditi na podizanju svijesti o značaju obrazovanja, kao i unaprjeđivanju odgojnih kompetencija roditelja kao oslonca za uspješnije obrazovanje njihove djece. Unatoč svim poteškoćama i preprekama uvijek se može pronaći rješenje za suradnju romskih roditelja i škole. Pri građenju i ostvarivanju aktivne suradnje s roditeljima romskih učenika i rješavanju specifičnih problema na koje nailazi, nastavniku je potrebna pomoć asistenta, ali i stručnog tima škole (Lapat, Basta, 2010).

4. Programi i projekti za unaprjeđivanje odgoja i obrazovanja Roma u Baranji

Za mnoge je romske udruge obrazovanje Roma prioritetna tema zbog poboljšanja statusa Roma u središnjoj i istočnoj Europi. Različitim se međunarodnim i domaćim projektima doprinijelo povećanju obuhvata romske djece obaju spolova ranim i predškolskim odgojem i obrazovanjem, podigla se razina kvalitete ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja djece pripadnika romske nacionalne manjine kao dio cjeline ranog obrazovanja djeteta, koji pomaže smanjenju razlika u društvenom podrijetlu i sposobnostima učenja i nastoji što je moguće bolje zadovoljiti djetetove razvojne potrebe. Fond za obrazovanje Roma (2005), kao švicarska organizacija, kontinuirano radi na smanjenju razlika između romskog i neromskog stanovništva te potiče strategije obrazovanja koje doprinose ravnopravnom uključivanju Roma u odgojne i obrazovne sustave.

Različitim realiziranim projektima, kao što su *Unaprjeđenje položaja djece Roma u odgoju i obrazovanju u Baranji* (2013.-2015.), *Nenasilje počinje sa mnom* (2014.), *Mreža za podršku romskoj djeci- REYN* (Korak po korak, 2014.-2016.), cilj je bio podizanje kvalitete i učinkovitost odgoja i obrazovanja djece pripadnika romske nacionalne manjine te osiguranje stjecanja potrebnih znanja i vještina koje omogućuju osobni razvoj učenika. Osim stručnog usavršavanja, razmjene iskustava i informacija za djelatnike dječjih vrtića i škola, cilj je, primjerice mreže REYN, i zagovarati poboljšanje položaja romske djece u društvu. Osim toga, jedan je od važnih zadataka bio završavanje osnovnog obrazovanja s ciljem nastavka školovanja te smanjenje razlika između obrazovnih postignuća djece pripadnika romske nacionalne manjine u odnosu na prosječnu razinu obrazovnih postignuća svih učenika u osnovnoškolskom obrazovanju.

Nakon projekata *Edukacija, osnaživanje i umrežavanje mladih kroz trening medijacije i rješavanje sukoba* (2006.-2007.), *Edukacija, osnaživanje i umrežavanje mladih Roma i neroma* (2007.), *Osnaživanje mladih iz marginaliziranih skupina za samozastupanje i aktivno sudjelovanje u zajednici* (2008.-2009.), *Osiguranje održivosti za aktivnosti koje u zajednici provode mladi iz marginaliziranih skupina* (2009.-2010.), *Zajedno protiv diskriminacije Roma* (2010.-2011.), *Zapošljavanje*

kroz mjere javnih radova (2008.- danas) povećan je obuhvat mladih i odraslih pripadnika (posebice žena) romske nacionalne manjine programima osnovnog i srednjeg obrazovanja te strukovnog obrazovanja s ciljem jačanja njihovih znanja, kompetencija i sposobnosti za sudjelovanje i konkurentnost na tržištu rada te aktivno uključivanje u društvo i društvene procese. Povećan je broj odraslih Roma pod utjecajem prethodno navedenih projekata, koji su kroz programe obrazovanja odraslih završili osnovno, srednje i/ili strukovno obrazovanje sukladno zahtjevima na tržištu rada te su se zapošljavali na javnim poslovima čišćenja i uređivanja romskih naselja. Putem su se projekata provodile mjere usmjerene poticanju osoba starijih od petnaest godina koje nisu završile osnovno i/ili srednje obrazovanje na nastavak školovanja te pružanje podrške osobama obuhvaćenim programima i njihovim obiteljima tijekom obrazovanja te u procesima socio-ekonomskog uključivanja po završetku obrazovanja. Kroz prethodno navedene projekte uloga je vijeća romske nacionalne manjine i nevladinog sektora u području informiranja i osvješćivanja romske zajednice o važnosti nastavka obrazovanja.

Sve navedeno pomaže romskoj zajednici u integraciji i uspješnosti u odgoju i obrazovanju, stanovanju, zdravstvenoj zaštiti, no potrebno je osigurati kontinuitet, entuzijizam, sredstva, želju za promjenom i nakon prestanka projekta. Republika Hrvatska i odgovorne institucije za provedbu projekata trebale bi pronaći kvalitetna i dugoročna rješenja za druge međusobno povezane i goruće probleme najbrojnije i najugroženije manjine u Europi: pitanja njihovog zapošljavanja, obrazovanja, zdravlja te stanovanja.

5. Metoda

Projektom su *RO-ufos-luna-MI* promicane jednake mogućnosti i integracija romske djece u odgojni i obrazovni sustav Republike Hrvatske. Nositelj je projekta Učiteljski fakultet u Osijeku, danas Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, partner je Udruga romskog prijateljstva „LUNA“, suradnici su na projektu Agencija za odgoj i obrazovanje – Podružnica Osijek, Osnovna škola „Dr. Franjo Tuđman“, Beli Manastir i Dječji vrtić „Cvrčak“, Beli Manastir.

Jedan je od glavnih ciljeva projekta uspostava i ostvarivanje suradnje s roditeljima romske i socijalno ugrožene djece te izgradnja njihovih kapaciteta. Stoga su postavljene sljedeće hipoteze:

- H1: Projektnim aktivnostima za roditelje socijalno ugrožene i romske djece ostvaruje se sve bolja i permanentnija suradnja;
- H2: Projektnim aktivnostima omogućava se promjena stavova roditelja o važnosti uključivanja u odgoj i obrazovanje njihove djece;
- H3: Projektnim su aktivnostima roditelji stekli povjerenje, osnaženi su i senzibilizirani za izgradnju njihovih kapaciteta.

Proveden je upitnik o stavovima roditelja o školovanju, organizirani su mjesečni sastanci, studijsko putovanje, pedagoške radionice, aktivno slušanje te seminari o romologiji i interkulturalizmu za romske roditelje. Uspostava i ostvarivanje suradnje s roditeljima romske djece tijekom trajanja projekta je bila intenzivnija i složenija. Aktivno je sudjelovanje roditelja Roma jedna od pretpostavki uspjeha ovog projekta. Njihov osjećaj vlasništva nad projektom rezultira koristima i izvan okvira ovog projekta. Dakle, roditelji imaju aktivnu ulogu u svim projektnim aktivnostima. Osim romskih roditelja (N=54), projekt je realiziran i za skrbnike socijalno ugrožene djece (N=15) koja imaju slične potrebe kao i romski roditelji, a i njihova djeca imaju poteškoća u socijalizaciji i u svladavanju školskog gradiva.

Upitnik o stavovima roditelja o školovanju podijeljen je na povijest i socio-demografske podatke te stavove prema dječjem vrtiću i školi. Upitnik je ispunito 40 roditelja romske djece i socijalno ugrožene djece, od kojih je 18 muškog i 22 ženskog spola. Raspon godina starosti kreće se od 20 do 60 godina, a prosječna dob sudionika je 34,30 godina (SD=10,32). Većina ispitanih su nezaposlene osobe – 86%, dok postotak zaposlenih iznosi 14%. Prosječna mjesečna primanja kreću se od 600 do 5000 kuna, a prosjek mjesečnih primanja iznosi 2305,56 kn (SD=1023,01). Broj članova kućanstva kreće se od 2 do 7 s prosjekom od 4,30 (SD=1.49) ukupnih članova. Broj djece po kućanstvu kreće se od 1 do 5 s prosjekom od 2,03 (SD=1,14).

Na pitanje o vlastitom školovanju roditelji su odgovorili sljedeće: većina roditelja nije išla u dječji vrtić (65%). Međutim, većina je roditelja pohađala osnovnu školu (97,5%) i završila ju (75%). Srednju je školu pohađalo 60% roditelja, a završilo ju je 41%.

Na pitanje o razlozima odustajanja od osnovne škole samo je 6 roditelja od 40 iznijelo svoje razloge. Kao razloge odustajanja od osnovne škole dvoje roditelja navodi financije, jedan roditelj navodi nepoznavanje jezika, jedan godine starosti, jedan navodi selidbu kao razlog i jedan izjavljuje kako joj se nije išlo. Šest roditelja iznosi razloge o odustajanju od srednje škole koji se odnose na financijske poteškoće i probleme s učenjem. Roditelji su uglavnom odustajali u prvom i drugom razredu srednje škole.

Roditelje se pitalo koliko su voljeli ići u školu. Većina roditelja odgovorila je kako je voljela ići u školu. Nekoliko roditelja koji nisu voljeli ići u školu navode kako im nitko nije mogao pomoći pri učenju, dok neki roditelji izjavljuju kako bi se voljeli vratiti u školu. Roditelji većinom smatraju kako im je škola bilo vrlo korisna, ključna za daljnji život (86,8%), a kao razloge pojedini roditelji navode ostvarivanje ciljeva (npr. Zapošljavanje) i učenja osnova računanja i pisanja.

Roditelje se pitalo imaju li djece koja pohađaju osnovnu školu, koja su završila osnovnu školu i imaju li djece koja pohađaju srednju školu. Većina roditelja ima barem jedno dijete koje pohađa osnovnu školu. Većina roditelja nema djecu

koja su završila osnovnu školu (73,7%), a 84,2% roditelja izvještava kako nemaju djecu koja pohađaju srednju školu.

Roditelji su iznijeli stavove o dječjem vrtiću. 33 roditelja izjasnila su se na pitanje o korisnosti pohađanja dječjeg vrtića za dijete i smatraju da je dječji vrtić koristan. 27 roditelja je razmišljalo o upisu djeteta u vrtić, dok 3 nije. Kao glavni razlog ne upisivanja djeteta u dječji vrtić roditelji navode financijske poteškoće (44,8%), drugi je po redu razlog starost djeteta, smatraju da je premalo (31%). Roditelje se pitalo za mišljenje o tome na koje načine bi dječji vrtić bio koristan za njihovo dijete. 86,2% se slaže da bi pohađanje dječjeg vrtića pomoglo njihovom djetetu da nauči hrvatski jezik. Svi roditelji koji su odgovorili na pitanja smatraju da bi pohađanje vrtića bolje pripremlilo njihovo dijete za školu, pomoglo u stjecanju prijatelja i da bi bilo dobro za ponašanje djeteta. 86,7% roditelja smatra da bi pohađanjem vrtića dijete steklo radne navike, a 83,3% misli kako bi steklo i korisne informacije o zdravlju.

37 od 40 roditelja koji su se izjasnili na pitanje o važnosti škole za dobrobit djeteta smatraju kako je škola vrlo važna. 80,6% roditelja smatra kako su svi predmeti koje djeca uče u školi korisni i važni za dijete, međutim 19,4% misle da nisu svi podjednako (npr. Matematika naspram vjeronauka). Nadalje, 94,4% roditelja smatra kako škola pridonosi odgoju i obrazovanju, dok 5,6% nije sigurno ili misli da više pridonosi obrazovanju, a manje odgoju. Roditelje se pitalo o vremenu koje dijete provede učeći. 50 % roditelja izjavljuje kako njihova djeca provode oko 2 sata dnevno učeći.

Što se tiče odnosa roditelja s nastavnicima njihova djeteta, 52% smatra kako je njihov odnos odličan, 44% izjavljuje kako imaju dobar odnos s nastavnicom, dok 4% ima neutralan odnos (ni dobar ni loš). Svi roditelji izjavljuju kako se raspituju o ponašanju svoga djeteta kod nastavnice. Kada bi dobili lošu informaciju o ponašanju djeteta iz škole, većina roditelja (29,17%) bi razgovarala s djetetom, dok bi ostali otišli na razgovor s nastavnicom (25%).

26 roditelja izjasnilo se o izvannastavnim aktivnostima njihove djece. 10 roditelja izjavljuje kako njihova djeca nemaju izvannastavne aktivnosti. Većina djece bavi se nekim oblikom umjetnosti (10), a najviše ih sudjeluje u dramskim skupinama i folkloru.

Što se tiče jezika na kojem roditelji komuniciraju s djecom 80,65% to čini na hrvatskom jeziku, dok se 19,35% koristi i nekim drugim jezikom koji uključuju rumunjski (6,45%), romski (3,23%), srpski (3,23%), engleski i njemački jezik (6,45%).

Većina roditelja izjavljuje da im je najveća briga da njihovo dijete stekne dobro obrazovanje kako bi se moglo zaposliti, zdravlje im je također vrlo važno, a mnogi roditelji se brinu da pravilno odgoje svoje dijete i omoguće mu školovanje te sve potrebno u tu svrhu.

Tablica 1. Mišljenje roditelja o načinima na koje je škola korisna za njihovo dijete

Tvrdnje	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Minimum	Maksimum
1. Naučio bih hrvatski jezik.	2,95	0,32	1	3
2. Naučio bih čitati i pisati.	3	0	3	3
3. Naučio bih sam obavljati zadatke.	3	0	3	3
4. Imao bih bolje prilike za zapošljavanje.	2,76	0,55	1	3
5. Imao bih bolji položaj u zajednici.	2,84	0,44	1	3
6. Družio bih se s više različite djece.	3	0	3	3
7. Dobio bih korisne informacije o svijetu.	2,97	0,16	2	3
8. Naučio bih kako se treba ponašati prema starijima.	2,86	0,48	1	3
9. Naučio bih surađivati s drugom djecom.	3	0	3	3

Iz Tablice 1. Se može uočiti da se roditelji većinom slažu s tvrdnjama i vide prednosti škole za svoju djecu. Nekoliko roditelja napominje kako se ponašanje prema starijim osobama većinom uči od obitelji te da buduće zapošljavanje ovisi o predmetima koji se uče i nastavnicima koji te predmete predaju.

Kako bi se ispitala uključenost roditelja u školovanje djeteta, roditelji su procijenili svoje slaganje s nizom tvrdnji. Roditelji su na tvrdnje odgovarali na skali od 5 stupnjeva (od Uopće se ne slažem do U potpunosti se slažem). Prosječne vrijednosti, standardne devijacije te minimalne i maksimalne vrijednosti prikazane su u Tablici 2.

Tablica 2. Uključenost roditelja u školovanje djeteta

Tvrdnje	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Minimum	Maksimum
1. Idem na roditeljske sastanke u školu.	4,46	0,59	3	5
2. Idem na informacije u školu.	4,48	0,65	3	5
3. Znam što moje dijete uči u školi.	4,29	0,81	2	5
4. Znam što ima za domaću zadaću.	4,08	0,78	2	5
5. Pomažem mu oko domaće zadaće.	4,04	0,91	2	5
6. Pitam ga što ima za domaću zadaću ili što je radilo u školi.	4,44	0,58	3	5
7. Potičem ga na učenje.	4,52	0,59	3	5
8. Pričam s njim o školi.	4,48	0,59	3	5

9. Moje dijete dobro poznaje hrvatski jezik.	4,56	0,58	3	5
10. Čitam djetetu slikovnice i priče za djecu.	3,96	1,13	1	5

Vidljivo je da većina roditelja izvještava o svojoj uključenosti u školovanje svojega djeteta, što se može vidjeti na temelju srednjih vrijednosti većih od 3,90. Najveće vrijednosti imaju tvrdnje koje se odnose na poznavanje hrvatskog jezika ($M=4.56$, $SD=0,58$) i poticanja djeteta na učenje ($M=4,52$, $SD=0,59$).

Roditelji su procijenili koliko oni mogu pomoći svom djetetu u različitim životnim pitanjima. I u ovom slučaju, roditelji su na tvrdnje odgovarali na skali od 5 stupnjeva (od Uopće se ne slažem do U potpunosti se slažem). Prosječne vrijednosti, standardne devijacije te minimalne i maksimalne vrijednosti prikazane su u Tablici 3.

Tablica 3. Pomoć roditelja prema djetetu

Tvrdnje	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Minimum	Maksimum
1. Mogu mu pomoći u izradi domaćih zadaća.	4,11	0,74	2	5
2. Mogu mu pomoći pri učenju u školi.	4,11	0,75	2	5
3. Mogu mu pomoći da ima vjere u sebe.	4,46	0,64	3	5
4. Mogu mu pomoći da stekne radne navike.	4	1,21	1	5
5. Mogu mu pomoći da stekne prijatelje.	4,57	0,57	3	5
6. Mogu mu pomoći da nauči kako se treba ponašati.	4,57	0,57	3	5
7. Mogu mu pomoći da nauči rješavati probleme.	4,36	0,87	2	5

Iz Tablice 3. Može se zaključiti da roditelji uglavnom misle kako mogu pomoći svom djetetu u različitim životnim pitanjima, a zaključak se izvodi na temelju srednjih vrijednosti koje nisu niže od 4,00. Roditelji misle kako svom djetetu najviše mogu pomoći pri stjecanju prijatelja i podučavanju djeteta dobrom vladanju ($M=4,57$, $SD=0,57$).

Nakon provedbe Upitnika slijedio je intervju uz **aktivno slušanje** roditelja u domovima romske djece koje su provodili pripremljeni volonteri. Roditelji su iznosili potrebe i probleme vezane za odgoj i obrazovanje svoje djece i njih samih. U radu se iznose pojedini citati roditelja općenito o njihovom mišljenju o projektu:

„Zadovoljan sam s projektom jer su mi se kćerke uključile u dječji vrtić.“; „Projekt će pomoći mom sinu u pisanju zadaće.“; „Velika pomoć mojoj djeci u školi, a i meni.“; „Projekt će mi pomoći u mojim problemima sa školom i poslom.“ Ostali odgovori vezani uz temeljne probleme roditelja kategorizirani su prema važnosti i učestalosti kako su ih i koliko puta roditelji navodili:

1. nezaposlenost:

„Zbog nedovoljnog obrazovanja nisam konkurentan na tržištu rada, većina nas nema završenu osnovnu školu.“; „Problem je u cijeloj državi vezano za zaposlenost, tj. Nezaposlenost svih ne samo Roma, osim u javnim radovima, koji traju od 3 do 6 mjeseci, a drugdje se Romi ne zapošljavaju.“

2. materijalne poteškoće za osnovne životne potrebe:

„Zbog nesigurne egzistencije većina nas Roma ima poteškoća u svakodnevici vezano za hranu, odjeću, obuču, ogrjev, režijske i ostale nepredviđene troškove.“; „Nemamo stalna financijska primanja osim socijalne pomoći, koja nije dovoljna za preživljavanje nikoga pa ni Roma.“

3. pomoć pri obrazovanju:

„Do nedavno roditelji Romi nisu bili dovoljno motivirani da uključuju svoju djecu u dječje vrtiće, bez obzira što njihov udio plaća Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, ali to nije bio jedini razlog ne uključivanja djece u vrtić, sada ima 27 romske djece na području Grada Belog Manastira, koja su integrirana s ostalom djecom.“; „Vezano za pomoć u zadaći i boljeg savladavanja gradiva u školi, to puno znači za djecu, ali i za romske roditelje jer djeca imaju veći uspjeh.“; „Moje dijete ide u srednju školu i veoma sam zadovoljan sa stipendijom koju prima, jer si može kupiti što mu je potrebno za školovanje (karta, prehrana, odjeća, obuća i slično) te se ne moramo oko toga brinuti.“

4. predškolske i školske potrebe:

„Imamo poteškoća oko odjeće i obuće, ali i oko odlaska u kazalište ili sl. Jer smo nezaposleni i to nam je dodatni trošak i problem.“; „Ne možemo kupiti udžbenike i školski pribor jer imamo više djece.“

5. besplatna školska kuhinja, izleti i ekskurzije:

„Voljeli bi da imamo besplatnu školsku kuhinju, kao i u drugim mjestima gdje žive Romi, jer nam je to velika stavka u našem osiromašenom mjesečnom budžetu.“; „Ne mogu plaćati i omogućiti svojoj djeci da idu na različite ekskurzije i izlete, koje organizira škola.“

6. pravna pomoć:

„Potreban mi je pravni savjet jer se Zakon o socijalnoj skrbi od 1.1.2014. znatno mjenjao pa se socijalna pomoć smanjila.“; „Potrebno mi je reći zakonske promjene kako bi na vrijeme dostavili Centrima za socijalnu skrb potrebne dokumente, za ostvarivanje po novom zajamčenu minimalnu naknadu.“

Kao što se može u prethodno navedenim odgovorima ispitanika uočiti najveći je problem nezaposlenost te problemi oko ogrijeva, pribora za školu, kupnje odjeće i obuće te pomoći oko pisanja domaće zadaće. Zbog niskog obrazovanja roditelji Romi ne mogu pomoći djetetu u pisanju domaće zadaće, nemaju sve knjige i školski pribor, brinu se o materijalnim poteškoćama za osnovne životne uvjete, brinu o stambenom pitanju, potrebno im je adaptirati postojeće objekte, nedostaje im pokućstva, nadaju se besplatnoj školskoj kuhinji, izletima ili stipendijama.

Nakon održanih dvaju **seminara o romologiji i interkulturalizmu** roditelji su istaknuli korisnost novodobivenih informacija te im je bilo posebno drago što pripadnici većinske kulture slušaju posebnosti romske kulture. Također, istaknuli su zadovoljstvo prisustvom i upoznavanjem svih dionika odgoja i obrazovanja koji su usmjereni na dobrobit romske djece.

Treća je projektna aktivnost usmjerena na roditelje u obliku **mjesečnih sastanaka** i pokazala se izuzetno značajnom jer pruža kontinuiranu priliku sudionicima izražavanja svojih poteškoća te raspravu i mogućnost zajedničkog rješavanja nastalih poteškoća u vidu odgoja i obrazovanja, ali i zapošljavanja, stambenog zbrinjavanja i zdravlja.

Nalazi su aktivnog slušanja omogućili da se u okviru projektnih aktivnosti osmisle **radionice** za roditelje koje bi trebale izgraditi kapacitete roditelja Roma. Provedeno je 6 radionica za 54 roditelja sa sljedećim temama: položaj Roma u društvu, zdravstveni odgoj, važnost čitanja djeci u najranijoj dobi, kako pomoći svojoj djeci u pisanju domaće zadaće i savladavanju građiva, poticanje roditeljske kompetencije, komunikacija prihvaćanja, pravda i pravednost, roditelj svojem djetetu, roditelj i slika o djetetu. Kroz evaluaciju održanih radionica s roditeljima na temu metode i poučavanja hrvatskog jezika u najranijoj dobi djeteta i ovladavanje jezikom kroz igru roditelji su se osnažili, osvijestili važnost obrazovanja, a radionice su i potaknule jednog roditelja za završetak osnovne škole. Na radionici na temu poticanja roditeljske kompetencije roditelji su uvidjeli da nema univerzalnog recepta. Na radionicama na temu kako prepoznati i rješavati probleme u odgoju, pravda i pravednost – dijete i roditelj, komunikacija prihvaćanja, dijete svojih roditelja, roditelj svojem djetetu, roditelj i njegova slika o djetetu većina je roditelja izrazila zadovoljstvo s radionicama. Roditelji su navodili kako su radionice bile vrlo korisne, zanimljive i poučne. Razgovarali su o odgoju svoje djece uz pomoć metoda koje su naučili na radionicama. Najviše su se metode s radionica pokazale efikasne kod poticanja samokontrole i susjećanosti djece te kod uvođenja pravila higijene. Također su zadovoljni predavačima radionica i osmišljenim programom radionica, istaknuli su i važnost upoznavanja drugih roditelja te razmijenili iskustva i druge metode odgoja djece.

Studijskim putovanjem u Tuzlu roditelji su dobili mogućnost ostvarivanja kontakata i razmjenu iskustava s predstavnicima različitih institucija i udruga koji se bave romskom problematikom s područja Bosne i Hercegovine. Pri tome su imali

priliku susresti različite kulture i čuti njihove poteškoće u odgoju i obrazovanju i pri tome uvidjeti kako su u Republici Hrvatskoj, u odnosu na Bosnu i Hercegovinu, znatno manji problemi te su Romi u znatno boljem položaju vezano za odgoj i obrazovanje, a i šire.

U okviru projekta izgrađen je i **protokol za suradnju svih dionika u odgojno-obrazovnom procesu** koji bi trebao osigurati kontinuitet i nakon završetka projekta.

Svim projektnim aktivnostima doprinjelo se jačanju kapaciteta roditelja te su roditelji postali aktivni sudionici u svakodnevnom radu odgojno-obrazovnih institucija. Temeljem kvalitativnog i kvantitativnog istraživanja potvrđuju se sve tri hipoteze jer su projektne aktivnosti prema mišljenju roditelja romske i socijalno ugrožene djece doprinjele boljoj suradnji sa školom, omogućava se postupna promjena stavova roditelja o važnosti uključivanja u odgoj i obrazovanje njihove djece te su roditelji stekli povjerenje, osnaženi su i senzibilizirani za izgradnju njihovih kapaciteta.

6. Zaključak

Različita istraživanja provedena posljednjih tridesetak godina diljem Europe i Sjeverne Amerike ukazuju na to da uključivanje roditelja u odgoj i obrazovanje njihove djece pozitivno utječe na školska postignuća djece, redovitost na nastavi, preveniraju se poremećaji u ponašanju te se razvija pozitivan stav učenika i roditelja o odgoju i obrazovanju (Eccles, Harold, 1996, Fantuzzo i sur., 1995, Griffith, 1998, prema Miljević-Ričički, Vizek Vidović, 2009). Roditelji djece Roma kao osnaženi partneri mogu doprinijeti većem uključivanju i zadržavanju djece Roma u sustav odgoja i obrazovanja te jačanjem svojih kompetencija pomažu svojoj djeci da steknu određena zanimanja kako bi bili što konkurentniji na tržištu rada.

Rezultati kvalitativnog i kvantitativnog istraživanja pokazuju realizaciju predviđenih ciljeva projekta RO-ufos-luna-MI, koji se od 2013. godine do danas provodi u Belom Manastiru s nizom aktivnosti usmjerenih k roditeljima, djeci, nastavnicima i odgojiteljima. Rezultati istraživanja pokazuju kako je projekt doprinio osnaživanju svih dionika, a u ovom se radu posebice pokazuje osnaženost roditelja. Projektnim aktivnostima usmjerenim na roditelje kao što su aktivno slušanje, seminari, pedagoške radionice, mjesečni sastanci i studijsko putovanje omogućilo se roditeljima izricanje poteškoća te njihovo rješavanje. Uspostavila se i kontinuirano se ostvaruje suradnja odgojno-obrazovnih ustanova s roditeljima romske i socijalno ugrožene djece te su se izgradili roditeljski kapaciteti. Prema mišljenju uključenih roditelja Roma projekt je doprinio osvješćivanju lokalne zajednice, dječjeg vrtića i škole o važnosti integracije romske djece te je doprinio uključivanju romske djece u dječji vrtić, pomogao u pružanju pomoći u pisanju domaćih zadaća i učenju, osvijestio važnost suradnje između roditelja i škole te omogućio uvid u od-

goj i obrazovanje romske djece u drugim zemljama. Roditelji bi trebali postati partneri u procesu socijalizacije, integracije te postignuća svoje djece, a projektima se upravo može pomoći u procesu stvaranja partnerstva između obitelji i odgojno-obrazovnih ustanova za dobrobit djeteta.

7. Literatura

- Adelantado, A. G. (1992). *Living in the Shadows*. Patrin, Amsterdam, 1, 10-11.
- Desetljeće za uključivanje Roma 2005.-2015. (2005). Declaration of the Decade of Roma Inclusion 2005-2015. Pristupljeno 2.5.2014.
<http://www.romadecade.org/indeks.php?content=1>
- Državni zavod za statistiku (2011). Popis stanovništva 2011. Pristupljeno 3.3.2014.
<http://www.dzs.hr/Hrv/censuses/census2011/censuslogo.htm>
- Fond za obrazovanje Roma (2010). *From Preschool to Full Integration September 2011-June 2012*. Pristupljeno 10.9.2014. <http://www.romaeducationfund.hu>
- Hrvatić, N. (2004). Romi u Hrvatskoj: od migracija do interkulturalnih odnosa. *Migracijske i etničke teme*, 20, 4, 367-385.
- Hydrovich, P. (1995). The right to respect for Gypsy identity and the demands imposed by a multi-ethnic society. U: *Zingari Oggi – Tra storia e Nuove Esigenze Pastorali*. Vatican: Pontifical Council for the Pastoral Care of Migrants and Itinerant People, 241-245.
- Lapat, G., Basta, S. (2010). Specifičnosti suradnje s roditeljima romskih učenika. U: A. Jurčević Lozančić (ur.), *Očekivanja, postignuća i perspektive u teoriji i praksi ranog i primarnog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Učiteljski fakultet. Pristupljeno 3.11.2014.
<http://bib.irb.hr/prikazi-rad?&rad=553939>
- Lapat, G., Šlezak, H. (2011). Percepcija učenika Roma o važnosti obrazovanja. *Metodički ogledi*, vol. 6, 1, 11, 81-93.
- Lepeš, J., Ivanović, J. (2013.). Interkulturalno obrazovanje učitelja kao preduvjet uspješnog obrazovanja romske djece. U: K. Posavec, M. Sablić, *Pedagogija i kultura*, svezak 3. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, 198-211.
- Miljević-Ridički, R., Vizek Vidović, V. (2009). Nacionalno istraživanje o roditeljima u zemljama Jugoistočne Europe. Network of Education Policy Centers. Pristupljeno 10.9.2014. http://www.see-educoop.net/aeiq/outputs/Ukljucenos_PolicyBrief_hr.pdf
- Moreno López, R., Arroyo López, C. (2014). *Priručnik za uključivanje djece Roma u obrazovni sustav*. Zagreb: Asociación Llere, Romsko nacionalno vijeće.
- Ured za ljudska prava i prava nacionalnih manjina (2013). Nacionalna strategija za uključivanje Roma, za razdoblje od 2013. do 2020. Pristupljeno 3.8.2014.
<http://www.uljppnm.vlada.hr/images/nacionalna%20strategija%20za%20ukljucivanje%20roma%20za%20razdoblje%20od%202013-2020.pdf>

THE CONNECTION OF THE TRADITION OF THE ROMA FAMILY WITH THE INCLUSION IN LIFE AND WORK OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Maja Brust Nemet

Faculty of Education, Osijek

Duško Kostić

Association of Roma friendship Luna, Beli Manastir

Abstract: Getting parents involved in the education of children has a positive effect on various aspects of education. Public support in society encourages cooperation and partnership between parents and schools to improve the quality of education, but only the training of teachers and parents will allow for the overall development of children. It is necessary to increase the level of involvement of Roma parents and encourage cooperation by state institutions, kindergartens and schools.

Without diminishing the importance of a comprehensive and systematic action of many phenomena related to Roma, including their language, ethnic culture and art, social and economic structure, marginalization and others, it is the social integration, as well as the area of education, that is a kind of synthesis of the diversity of participants and the uniqueness of the approach. Therefore, this paper will analyze the marginalization, discrimination and segregation of Roma with a special focus on parents as the primary educators and their involvement in the education system.

Results of the qualitative and quantitative research during the project activities within the project *Improving the position of Roma children in education in Baranja* (RO-ufos-luna-MI) among Roma parents in Baranja show the empowerment of parents, changing attitudes of parents, gaining confidence, and strengthening the motivation to get involved in the education of their children.

Keywords: Roma, children, u, family, upbringing and education tradition

1. Introduction

The low level of acceptance of elements of Roma culture, such as language, art, history, customs, traditional heritage and so on, indicate a great social distance

in relation to Roma and thus the need for intercultural education to create a multicultural society. Guessing the factors related to the socioeconomic development of Roma, education is indispensable, as well as housing and employment, where all of the above creates a need for the preservation of one's own culture, traditions and lifestyle, which would make the Roma a recognizable part of the multicultural environment of Croatian society.

Although nowadays we live in the 21st century, this paper aims to highlight and draw attention to the existence of stereotypes towards Roma. Roma can be classified into the category of a strange nation (in global terms), but even in our Croatian terms, in spite of them having their homeland in India, as well as part of the common determinants of ethnic identity, they did not keep closer ties with their homeland, but they sought to adapt to the customs of certain destinations along the way of their migrations. From the time of the first settling of Roma in Dubrovnik in 1362, because of their transnational identity, Roma have always been a historically specific ethnic group. This kind of tribal system and economic backwardness determined their dispersion, specialization, the partial loss of ethnic identity and their marginal position, but also linked the development of the Roma population in the Republic of Croatia over the centuries (Hrvatić, 2004). The 19th and 20th centuries are specifically important for that long period of time, because it brings a number of circumstances that will, in many situations, change the traditional attitudes of Roma within society. Roma are prone to migration processes, but these processes do not interfere with their ethnic identity. In addition, they became a marginalized group within a community with more and more complex social integration. Social organization (tribal and economic system), as well as the functioning of the Roma families, is the basis for designing the ethnic Roma identity: names, worldview, historical symbols, cultural traits and language (Hudrovich, 1995). On the other hand, by accepting that Roma are a constituent part of the global community of nations, and not an ethnological specialty, we can see the richness of the Roma cultural, artistic and traditional achievements (Hrvatić, 2004). In the past thousand years or more, and miles and miles away from the homeland of India, the migration processes have given rise to significant consequences for the Roma people: preservation (in almost any environment) of their own lifestyle, ethnic and cultural values occurs, but what is extremely typical is the adaptation to local social, economic and religious environment.

A number of questions arise, such as: where is the Roma population really going? What is point of the historical movement and where can the Roma generation be seen in history? How much do they understand the history and does it influences the further development and way of life of Roma?

2. With the intergration of Roma to more successful education

The integration of Roma in Croatia has a number of specific difficulties. In the Republic of Croatia, as is also the case in Serbia, the results of the research indicate the exclusion of Roma children, poor school achievement, irregular school attendance and dropping out of school at an early age. The general attitude of educators and teachers on the education of Roma children is mostly negative, therefore it is suggested to develop better teaching strategies, increase the sensitivity and positive attitude - value orientation towards children who are already in institutions of higher education, intended for the initial education of teachers (Lepeš, Ivanovic, 2013). The primary objective of the Council of Europe is also to ease the integration of immigrant and culturally different children in the educational systems and in particular to maintain cultural and linguistic links with the country of origin and the national community in order to enable school integration. Since we know that the Roma do not have their domicile country, as a national minority they have to promote, improve, and tackle difficulties in the integration and achieve positive changes and results alongside their representatives at the municipal, county and national levels.

In 2005, the Republic of Croatia joined the initiative *Decade of Roma Inclusion 2005 - 2015* (2005). Furthermore, the document *National Programme for the Roma* (2003), that was followed by the *National Strategy for Roma Inclusion* (2013) for the period of time from 2013 to 2020, and whose priorities are employment, health, housing and education, proved not to be efficient enough, and different institutions and associations tried to improve the status of Roma and their integration in all spheres of society, with their own projects.

In the integration process of Roma, their culture, tradition, dancing, songs, literature, language, lifestyle should have an impact on the local culture in order to achieve enrichment and acceptance of diversity. The Roma did not show sufficient interest to get more involved in the Croatian society, and are not familiar with the specifics of a majority of their own tradition. The reason for this is the lack of sufficiently empowered Roma representatives that would help put the Roma culture and people in a better position. Therefore, the Roma had no chance for either for selective integration or assimilation, while on one hand (to this day) they were pressured to renounce their culture, and on the other hand, at the same time, their structural integration was prevented or limited due to social distance, isolation, prejudice, and stereotypes, etc.

The Republic of Croatia has not adopted a unified system of education for members of the Roma community. Roma children should be equally involved in educational institutions, in order to achieve the same opportunities as everyone else. In the last ten years, great efforts have been made for the inclusion of a large num-

ber of Roma children in educational institutions. Due to the lack of knowledge of the Croatian language, Roma children have poorer school performance and it is one of the main causes of non-completion, i.e. leaving school early due to early marriages.

There are 1800 Roma living in Baranja currently, while in Beli Manastir only 301 Roma have been registered (Central Bureau of Statistics, 2011). Some Roma do not declare themselves as Roma, and, at the same time, some Roma are migrating abroad, and the other part is, after a short time period of time, coming back to Beli Manastir. Due to a difficult economic situation in Baranja, especially due to destroyed or privatized industry, a large part of the population lost their jobs. Most of the Roma are unemployed, but given the fact that they have low levels of education or are uneducated (unfinished elementary school), they are not competitive in the labor market. The problem is that children at ten and twelve years of age already take an important place in the activities of their parents, which prevents them from regularly going to school. That is a devastating statistic and the reason why most of the Roma people are beneficiaries of the Centre for Social Welfare. Eighteen national minorities live in Beli Manastir, the only Baranja town, out of the total of twenty-two minorities in the Republic of Croatia, and Roma are the most vulnerable of all due to the fact that they do not have their domicile country, and they are living in marginal areas of the city with no infrastructure and do not include themselves in the wider community. However, it should be noted that the child is secure and protected in the family, regardless of age.

Given the state of education of the Roma national minority, difficulties in the educational system should be pointed out, with special reference to Roma parents. Parents do not regularly attend the parent-teacher conferences and individual informative talks; they do not have enough knowledge to provide their children with help in learning and creating the conditions for learning, which certainly contributes to the stigmatization of Roma, as well as prejudices and stereotypes in the community and at school. This shows that the prejudices and stereotypes towards the Roma community exist, because the community has not gotten to know the tradition of the Roma, their culture, language and customs sufficiently.

The data show that Roma children are poorly involved in the system of pre-school education. Within the early pre-school education in Beli Manastir a dominant issue is the low involvement of the Roma national minority in preschool education programs in integrated groups. Pre-school programs are also not evenly implemented in all environments. Only after the project activities aimed at pre-school children and their parents in the project RO-ufos-luna-MI since September 2014 have twenty-five Roma children joined the Cricket kindergarten in Beli Manastir, and before the project, not one Roma children attended kindergarten. The underrepresentation of children of the Roma minority in the early and pre-school education has multiple causes, from the lack of awareness of parents about the

importance of preschool education, through lack of funds in the budgets of local governments and continuous funding preschool programs, insufficient capacity in kindergartens, to the lack of awareness of the need for long-term planning for the inclusion of the Roma community at the local level. The Ministry of Science, Education and Sports has recognized this problem and has, since 2009, by the decision of the Minister, provided co-financing of preschool education from the state budget. All the members of the Roma national minority have an ensured co-financing of the parental share in the economic cost of preschool education. Co-financing the rest, from the local budget has made it possible for the children of the Roma minority to attend the kindergarten for free.

In relation to the education of Roma in the field of primary education, the biggest problems are irregular attendance, low rate of completion of primary education, i.e. leaving school from the age of fifteen, inappropriate monitoring of the representation of children of the Roma minority who are educated under special programs, inappropriate planning and discontinuous financing of extended stay, lack of continued and targeted support for the educators who work with Roma children, and the lack of implementation of measures for preventing segregation.

For highschool education of students of the Roma minority scholarships have been provided, as well as tuitions for adult education programs in the case of a primary occupation. Since the number of students in secondary schools in relation to the number of elementary schools is unsatisfactory, the Ministry of Science, Education and Sports made the enrollment of students belonging to the Roma national minority easier, due to them living in conditions that had an impact on their success in elementary school.

The number of registered members of the Roma minority in institutions of higher education depends on their willingness to identify themselves as members of the Roma minority if they wish to exercise their right to a scholarship, and in Baranja there have been only four of them, so far. Many members of the Roma minority do not want to register themselves as Roma, despite the material benefit, because of the conviction and stigmatization of the majority of the population.

The Croatian Bureau of Employment implements the measures of co-financing and financing the education of the people of Roma minority. Despite the possibilities of education, Roma do not get included in these programs save for a small extent. The data show that Roma women much less frequently get included in the system of adult education and the informal education of Roma. The position of women is marginalized, which creates real and psychological problems in functioning of a family (Adelantado, 1992, 10-11).

In the intentional education it is necessary to care about preserving the specific identity and culture of marginalized groups of people. That allows the gradual integration and inclusion of the Roma minority and community, not only in educati-

on, but also in social trends, which is a long and complex process. The former effects of Roma education on the example of Međimurska county have been positive and present in a variety of aspects related to the education and integration of Roma, and among the most important ones is the change of the relationship of Roma towards their own education. Understanding the importance of education of Roma children and a desire for their future material revenues based on the work and competences acquired through education is an important step forward in the development of the collective consciousness of the Roma community (Lapat, Šlezak, 2011).

3. The involvement of Roma parents in the life and education of educational institution

The situation of Roma in Croatia and their marginal position affects the social and economic structure, and mostly the upbringing and education of their children, which indicates the existence of multiple marginalizations of the Roma in various segments. The economic segment is very complex, where Roma are, with no qualifications to compete in the labour market, in a worse position than other groups, resulting in social uncertainty, and due to all that, the Roma are far more likely than other groups to receive social welfare. The Roma are mainly settled on the outskirts of towns and villages without infrastructure, where there is a lack of kindergartens, schools, health facilities, and public transport, which also leads to poor contact with the non-Roma population.

The lack of education is the biggest problem of Roma people. The Roma are a nation that lives within the society and traditions of the Roma people. The society does not accept Roma as such, and it is, therefore, very difficult or impossible for them to integrate into society. Authorities are trying to improve integration by some programs, but these programs are mostly carried out on paper, while the practical implementation is very poor due to lack of finances. Without adequate education, Roma remain deprived of knowledge, but also in the provision of employment and better living conditions. The education of Roma children is, today, a difficulty for Roma parents who live in very poor conditions. The things we should pay attention to are the traditions of Roma families, the levels of parental education, economic statuses and the lack of understanding of the wider community for a „different“ way of life.

Roma enrol their children in elementary school, but do not attend them regularly and therefore rarely see it to the end. The big problem exists in enrolment of children in elementary school, when they are given tests of understanding and abilities without any adjustments of the language. Children often do not understand the tests and do not solve them very well, and are therefore sent to special departments where they achieve good results, but it is not a good solution because most of

these children are not at the level of specific departments and many would be able to succeed in the regular school system where they would require initial adjustment of the language and teaching. If the problem was discussed from the point of view of Roma living conditions, the poverty in which they live would be noted, life without electricity, water, sewage, bathrooms, toilets, lack of clothing and footwear and financial resources, which certainly is not the life and environment in which children could lead quality lives or be educated. In the latest report of the UNICEF program document Croatia 2012-2016, on the topic of this situation, it is cited that 10% of children under the age of fourteen years live in poor households and the most vulnerable groups amongst them are Roma children. Although the Republic of Croatia offers good social protection for all registered Roma, new policies to strengthen social recovery are needed (Moreno López, Arroyo López, 2014).

The general level of education of the Roma is therefore very low. Because of all the discrimination, which they experience in school, it is even harder to convince Roma parents to support their children's education.

The results of a national survey of parents in the South-eastern European countries and their involvement in school life (Miljević-Ridički, Vizek Vidovic, 2009) revealed how sixty interviewed Roma parents perceive the cooperation with the school. Roma parents are less often invited to cooperate and they are less satisfied with the school success of their children. According to data from the focus groups, Roma parents would like to participate in the council of parents (but do not participate because they are not involved). Roma parents are more satisfied than other parents (parents of the majority population) with the information they receive from the school and with the way in which they receive the information at school (they come to school more often, if invited, than the other parents). Roma parents have, as well as the parents of the majority of the population, reported that they received a small number of calls from school, but they have also recorded a higher turnout when called (calls to come to the meetings, to read the written report from the school, to participate in volunteering, to help children with homework and to participate in decision-making) in comparison to other parents. They also rarely consider it a parental duty to participate, but they have a bit less faith than other parents in the real benefits of participation. Miljević-Ridički and Cowan Vidovic (2009) propose the organization by the Ministry of Education, Science and Sports of seminars and workshops for principals and teachers about the ways to collaborate with the school, informing parents about ways to become involved in school life, the National Centre for External Evaluation of Education should introduce parental involvement as one of the quality standards and develop indicators to monitor and assess the quality of parents and schools, the Agency for Education should provide assistance to schools for educating teachers on partnerships with parents, inform parents, on a school level, about the ways and possibilities for cooperation, develop a curriculum of education for providing support to parents, create opportunities at

schools to get to know the parents, encourage parents to volunteer, and involve parents of minority groups in the work of the council of parents.

Great problems arise due to the teachers being unprepared to work with Roma. Teachers should be trained in the field of Roma language and Roma culture and traditions, and more Roma teachers and assistants or mediators for integration should be employed. The project of the European Union of Mediators for Integration (2013-2014), whose partner in the Republic of Croatia is the Roma National Council and the Galdovo elementary school, wanted to include the mediators for Roma children in the education system whose main task would be intercultural mediation, or the implementation of more global functions approaching families, schools and children, as well as convergence with the surrounding community.

Also, what affects the education of Roma is the respect for family values with respect to the methods of earning an income, because children get involved in the family's earnings at a very early age. The tradition of the Roma people is also early marriage, at only 15, and leaving school early because they are starting a family. Therefore, cooperation with Roma parents should begin by educators with the enrolment of children in the kindergarten, or teachers in enrolment of pupils in elementary schools. Quality achieved initial communication establishes relationships that will be of great help to the teacher in the educational work. Given that there are many obstacles to the education of Roma children, it is necessary to systematically work on raising awareness of the importance of education, as well as the improvement of the educational competence of parents as the backbone for the successful education of their children. Despite all the difficulties and obstacles, a solution for cooperation of Roma parents and schools can always be found. The construction and realization of active cooperation with parents of Roma students and solving specific problems that they encounter, the teacher needs the help of a teacher's assistant, as well as of a school's professional team (Lapat, Basta, 2010).

4. Programmes and projects for improving education of Roma in Baranja

For many Roma associations, the education of the Roma is a priority topic for improving the status of the Roma in Central and Eastern Europe. Various international and national projects contributed to the increase of the amount of Roma children of both sexes early in pre-school education, and an increase in the level of quality of early and pre-school education of the Roma minority, as part of the early education of children, which helps to reduce differences in social background and the ability to learn, and it also seeks to meet the child's developmental needs as much as possible. The Roma Education Fund (2005), as a Swiss organization, continually works on reducing the difference between the Roma and non-Roma populations and it

encourages educational strategies that promote equal inclusion of the Roma in educational systems.

Within the various implemented projects, such as *Improvement of the situation of Roma children in the educational system in Baranja* (2013-2015), *Nonviolence begins with me* (2014), and *Support Network for Roma children- REYN* (Step by Step, 2014- 2016), the goal was to raise the quality and efficiency of the education of children of the Roma minority and to ensure the acquisition of knowledge and skills that enable personal development of students. In addition to professional training, exchange of experience, and information for the staff of kindergartens and schools, the aim of the network REYN, for example, was to advocate for the improvement of the situation of Roma children in society. In addition, one of the important tasks was to finish primary education in order to continue their education and to reduce the differences between the educational achievements of children of the Roma minority in relation to the average level of educational attainment of all pupils in primary education.

After the projects *Education, empowerment and networking of youth through training in mediation and conflict resolution* (2006-2007), *Education, empowerment and networking of young Roma and non-Roma* (2007), *Empowering young people from marginalized groups for self-representation and active participation in the community* (2008 -2009), *Ensuring the sustainability of the activities that are carried out in the community by young people from marginalized groups* (2009-2010), *Together against discrimination against Roma* (2010-2011), and *Employment through measures of public work* (2008- present) the amount of young and adult members (especially women) of the Roma national minority has been increased with the programs in primary and secondary education and vocational training to strengthen their knowledge, competencies and skills for participation and competitiveness in the labour market and active participation in society and social processes. The number of Roma adults who, under the influence of the above projects, finished their primary, secondary and vocational education through adult education, in accordance with the requirements of the labour market and are employed in public affairs cleaning and arranging of Roma settlements, has increased. Through the projects, measures aimed at encouraging people older than fifteen years who have not finished primary and/or secondary education were implemented to encourage them to continue their education and to support people affected by the programmes and their families during the process of education and socioeconomic inclusion on completion of education. Through the above projects, the role of the Council of the Roma national minority and non-governmental sector is in the field of informing and raising awareness of the Roma community of the importance of continuing education.

All of the above helps the Roma community in the integration and good performance in education, housing, and health care, but it is necessary to ensure conti-

nunity, enthusiasm, resources, and desire for change even after the completion of the project. The Republic of Croatia and the responsible institutions for the implementation of these projects should find quality and long-term solutions for other inter-related and pressing problems of the largest and most vulnerable minority in Europe: issues of their employment, education, health and housing.

5. Method

The project *RO-ufos-luna-MI* has promoted equal opportunities and the integration of Roma children in the educational system of the Republic of Croatia. The carrier of the project is the Faculty of Teacher Education in Osijek, today called the Faculty of Education, and the partner is the Luna Association of Roma Friendship, and collaborators on the project include the Osijek Branch of the Agency for Education, the Dr Franjo Tuđman Elementary School in Beli Manastir, and the Cvrčak kindergarten in Beli Manastir.

One of the main goals of the project is the establishment and implementation of cooperation with parents of Roma and socially disadvantaged children and building their capacities. Therefore, the following hypotheses were set:

- H1: The project activities for parents and socially disadvantaged Roma children achieve better and more permanent cooperation,
- H2: Project activities will the change of attitudes of parents about the importance of getting involved in the education of their children,
- H3: Project activities helped the parents to gain confidence; they are empowered and sensitized to fulfil their capacities.

A questionnaire was conducted about the attitudes of parents on education, monthly meetings were organized, study trips, educational workshops, active listening, and seminars on Romani studies and interculturalism for Roma parents. The establishment and implementation of cooperation with parents of Roma children throughout the project was more intense and complex. Active participation of Roma parents is one of the prerequisites for success of this project. Their sense of ownership of the project results in benefits beyond the scope of this project. Thus, parents play an active role in all project activities. In addition to Roma parents (N = 54), the project is realised and for guardians of socially vulnerable children (N = 15) who have similar needs to Roma parents, and their children also have difficulties with socialization and mastering the school curriculum.

The questionnaire on the views of parents on schooling is divided between the history and sociodemographic data and attitudes towards kindergarten and school. Forty parents of Roma children and vulnerable children, of which 18 were male and 22 were female, completed the questionnaire. The range of age is from 20-60 years, and the average age of participants is 34.30 years (SD = 10.32). The

majority of subjects was unemployed - 86%, while the percentage of the employed is 14%. The average monthly income ranges between 600 to 5,000 Kuna, and the average monthly income percentage is 2305.56 Kuna (SD = 1023.01). The number of members of the household ranges between two to seven, with an average of 4.30 (SD = 1.49) of the total members. The number of children per household ranges from 1 to 5 with an average of 2.03 (SD = 1.14).

When asked about their own education, parents responded the following: most parents did not go to kindergarten (65%). However, most of the parents attended elementary school (97.5%) and finished it (75%). High school was attended by 60% of parents, and 41% also finished it.

When asked about the reasons for dropping out of elementary school, only six of 40 parents presented their reasons. As the reasons for dropping out of school, two parents stated financing, one parent stated the lack of knowledge of the language, one the years of age, one stated moving as the reason, and one stated that she did not feel like attending. Six parents stated the reasons for dropping out of high school pertaining to financial difficulties and problems with learning. Parents mostly gave up in the first and second grades of high school.

Parents are asked how much they liked going to school. Most parents answered that they liked going to school. Several parents who did not like going to school report that no one could help them study, while some parents say they would like to go back to school. Parents mostly feel that school was very helpful, and crucial for future living (86.8%) as reasons, some parents state the achievement of goals (e.g. employment) and learning the basis of calculating and writing.

Parents were asked whether they had children attending elementary school, who completed elementary school and whether they had children attending high school. Most parents have at least one child who attends elementary school. Most parents do not have children who completed elementary school (73.7%), and 84.2% of parents reported that they do not have children attending high school.

Parents have expressed their attitudes towards the kindergarten. Thirty-three parents responded to the question about the usefulness of attending kindergarten for children and believe that kindergarten is useful. Twenty-seven parents had considered enrolling a child in kindergarten, while three had not. As the main reason for not enrolling their child in kindergarten, parents stated financial difficulties (44.8%), the second reason is the age of the child; they find it is to be too young (31%). Parents were asked for their opinion about the ways in which the kindergarten would be beneficial for their child: 86.2% agreed that attending kindergarten would help their child learn the Croatian language. All parents who responded to the questions think that attending kindergarten would help to better prepare their children for school, help in making friends, and that it would be good for the child's behaviour. 86.7% of parents believe that attending kindergarten would help the child to acquire

working habits, and 83.3% believe that children would gain some useful health information.

Thirty-seven of forty parents who answered the question about the importance of school for the benefit of the child feel that school is very important. 80.6% of parents believe that all subjects that children learn in school are useful and important for a child, but 19.4% think not all of them are important in the same amount (e.g. mathematics in relation to religious education). Furthermore, 94.4% of parents believe that the school contributes to education and upbringing, while 5.6% is not sure or thinks that it contributes more to education and less to upbringing. Parents were asked about the time their child spends learning: 50% of parents state that their children spend about two hours a day studying.

As for the relationship of parents with their child's teachers, 52% believe that their relationship is excellent, 44% stated that they have a good relationship with the teacher, while 4% have a neutral attitude (neither good nor bad). All parents stated that they ask about the teacher about the behaviour of their child. When they would get bad information about the behaviour of their child from school, most parents (29.17%) would talk with the child, while the other would talk with the teacher (25%).

Twenty-six parents spoke about the extra-curricular activities of their children. Ten parents stated that their children do not have extra-curricular activities. Most children engaged in some form of art (10), and most of them are involved in drama groups and folklore.

As for the language in which parents interact with children, 80.65% use Croatian, while 19.35% also use another language, including Romanian (6.45%), Roma (3.23%), Serbian (3.23%), English and German (6.45%).

Most of the parents state that their biggest concern is for their child to obtain a good education in order to find a job, their health is also very important, and many parents take care to properly educate their children and provide them with education and all necessary for this purpose.

Table 1. Parents' opinions about the ways in which the school is useful to their child

Statements	Arithmetic mean	Standard deviation	Minimum	Maximum
1. He would learn Croatian	2.95	0.32	1	3
2. He would learn to read and write	3	0	3	3
3. He would learn to perform tasks on his own	3	0	3	3

4. He would have better chances at finding a job	2.76	0.55	1	3
5. He would have a better position in the community	2.84	0.44	1	3
6. He would hang out with more different children	3	0	3	3
7. He would get useful information about the world	2.97	0.16	2	3
8. He would learn how to behave with elders	2.86	0.48	1	3
9. He would learn to cooperate with other children	3	0	3	3

From Table 1 it can be seen that the majority of parents agree with the statements and see the benefits that the school has on their children. Several parents noted that the behaviour towards the elderly is mainly taught in family and that future employment depends on the subjects studied and the teachers who teach these subjects.

To test the involvement of parents in the education of the child, parents have assessed their agreement with a series of statements. Parents answered the claims on a scale of five degrees (from totally disagree to fully agree). The average values, standard deviations, and minimum and maximum values are shown in Table 2.

Table 2. Involvement of parents in their child's education

Statements	Arithmetic mean	Standard deviation	Minimum	Maximum
1. I attend parent–teacher meetings	4.46	0.59	3	5
2. I attend individual informational talks	4.48	0.65	3	5
3. I know what my child is learning at school	4.29	0.81	2	5
4. I know what he has for homework	4.08	0.78	2	5
5. I help him with the homework	4.04	0.91	2	5
6. I ask him what he has for homework or what he did at school	4.44	0.58	3	5
7. I encourage him to study	4.52	0.59	3	5
8. I talk to him about school	4.48	0.59	3	5
9. My child knows the Croatian language well	4,56	0,58	3	5
10. I read picture books and stories to my child	3,96	1,13	1	5

It is evident that the majority of parents report their involvement in the education of their child, which can be seen on the basis of mean values greater than 3.90. The highest values have claims related to the knowledge of the Croatian language ($M = 4.56$, $SD = 0.58$) and encouraging the child to learn ($M=4.52$, $SD = 0.59$).

Parents have estimated how much they can help their child in different life issues. In this case, the parents responded to the claims on a scale of five degrees (from totally disagree to fully agree). The average values, standard deviations, and minimum and maximum values are shown in Table 3.

Table 3. Parents' help towards the child

Statements	Arithmetic mean	Standard deviation	Minimum	Maximum
1. I can help him with homework	4.11	0.74	2	5
2. I can help him with studying at school	4.11	0.75	2	5
3. I can help him have faith in himself	4.46	0.64	3	5
4. I can help him gain working habits	4	1.21	1	5
5. I can help him gain friends	4.57	0.57	3	5
6. I can help him learn how to behave	4.57	0.57	3	5
7. I can help him learn how to solve problems	4.36	0.87	2	5

From Table 3, it can be concluded that parents generally think that they can help their child in a variety of life issues, and the conclusion is based on average values that are not lower than 4.00. Parents think that they can help their child the most in acquiring friends and teaching them good behaviour ($M=4.57$, $SD = 0.57$).

After the implementation of the questionnaire, followed an interview with **active listening** of the parents in the homes of Roma children that was implemented by prepared volunteers. Parents brought forth the needs and problems related to the education of their children and themselves. This paper presents some quotes of parents in general about their opinion about the project: „I am satisfied with the project because my daughters enrolled in kindergarten,“ „The project will help my son with homework,“ „A great help for my children in school, and for me,“ „The project will help me in my problems with school and work.“ Other responses related to the underlying problems of parents were categorized by severity and frequency as they were and how many times mentioned by parent:

1. *Unemployment:*

„Due to lack of education I am not competitive in the labour market, most of us did not finish elementary school,“ „The problem in the entire state is related to employment, that in, unemployment of all, not only Roma, except in public works, which last 3-6 months, and Roma are not employed elsewhere.“

2. Material difficulties for basic living needs:

„Because of the uncertain existing situation, most of us Roma have difficulties in everyday life related to food, clothing, shoes, fuel, utility and other contingencies,“ „We do not have permanent financial aid in addition to social assistance, which is not sufficient for the survival of anyone, nor Roma.“

3. Help with education:

„Until recently, Roma parents were not motivated enough to include their children in kindergartens, despite the fact that their share was paid for by the Ministry of Science, Education and Sports, but that was not the only reason not to include children in kindergarten, now, there are 27 Roma children in the city of Beli Manastir, who are integrated with the other children,“ „In relation to aiding with homework and improve the learned content from the school, it means a lot for children, but also for the Roma parents because children gain a greater success,“ „My child goes to high school and I am very satisfied with the scholarship received that my child receives, because he can buy what he needs for his education (map, nutrition, clothing, footwear, etc.) and we do not have to worry about it.“

4. Pre-school and school supplies:

„We have difficulties with getting clothing and footwear, but also with going to the theatre or similar because we are unemployed and this represents an additional cost and a problem,“ „We cannot buy textbooks and school supplies because we have multiple children.“

5. Free school kitchen, field trips and excursions:

„We would like to have a free school kitchen, as well as in other places where Roma live, because it is a big item in our impoverished monthly budget,“ „I can not pay for and allow my children to go on various excursions and trips organized by the school.“

6. Legal aid:

„I need legal advice because the Social Welfare Act has been drastically changed from 1 January 2014 and the amount of welfare has been reduced,“ „I need to be informed about the legislative changes so that I could provide necessary documents to the Centres for Social Welfare documents to realize the new guaranteed minimum fee.“

As can be seen in the previously mentioned respondents' answers the biggest problem is the unemployment and problems with firewood, school supplies, clothing and footwear, and help with homework. Due to the low levels of education, Roma parents cannot help their children with homework, they do not have all the books and school supplies, they take care of the material difficulties for basic living conditions, about the housing situation, they need to adapt to existing facilities, the lack of furniture, and are hoping for a free school kitchen, trips or scholarships.

After holding two **seminars on Romani studies and interculturalism**, the parents stressed the usefulness of newly gained information, and they were especially pleased that members of the majority culture listen to the uniqueness of the Roma culture. Also, they expressed a satisfaction with the presence and meeting all stakeholders of education programs that focus on the welfare of Roma children.

The third project activity that has been directed at the parents in the form of monthly meetings and has proven to be very important because it provides continuous opportunities for the participants to express their difficulties and the possibility of joint problem resolution in the form of education, but also employment, housing and health care.

The findings of active listening enabled development of workshops for parents, within the project activities, that should build the capacity of Roma parents. Six workshops were conducted for 54 parents with the following topics: the position of Roma in society, health education, the importance of reading to children at an early age, how to help their children with homework and mastering the curriculum, encouraging parental competence, communication of acceptance, justice and fairness, parent of their child, the parent and the image of the child. Through evaluation of the workshops with parents on the topic of methods and teaching the Croatian language at an early age of the child and mastering the language through playing, parents were empowered and they felt they understood the importance of education, and the workshops have also encouraged one parent to complete primary school. The workshop with the theme of encouraging parental competence made parents realise that there was no universal prescription. On the workshops with the topics of how to identify and solve problems in education, justice and fairness between a child and a parent, communication of acceptance, the child of his parents, parent of your child, parent and his image of the child, most of the parents expressed satisfaction with the workshops. Parents cited that the workshops have been very useful, interesting and educational. They talked about the upbringing of their children using the methods that they have learned in the workshops. The methods from the workshops have proved to be most effective in encouraging self-control and empathy of children and in the introduction of hygiene rules. Parents were also very satisfied with the lecturers and the programs of the workshops, and they have also stressed the importance of getting to know other parents and they shared experiences and some methods of bringing up children.

A study trip to Tuzla gave the parents an opportunity to make contacts and exchange experiences with representatives of various institutions and associations dealing with Roma issues from Bosnia and Herzegovina. They had the opportunity of meeting people from different cultures and hearing their problems in education and, at the same time, were able to recognize that the Republic of Croatia, in relation to Bosnia and Herzegovina, has fewer problems and that the Roma are in a much better position with regard to education, and in society in general.

Within the project a **protocol for the cooperation of all stakeholders in the educational process** was built, which should ensure continuity after the end of the project.

All project activities have contributed to strengthening the capacity of parents, and parents have become active participants in the daily work of educational institutions. Based on qualitative and quantitative research, a confirmation of the three hypotheses was determined, for the project activities, and in the opinion of parents of Roma and socially disadvantaged children, has contributed to better cooperation with the school, to the gradual change of attitudes of parents about the importance of including in the education of their children and parents gained confidence, and they were empowered and sensitized to create their capacities.

6. Conclusion

Various studies conducted in the last thirty years throughout Europe and North America suggest that the involvement of parents in the education of their children has a positive effect on school achievement of children, regularity in class, preventing behavioural problems, and developing positive attitudes of students and parents on education (Eccles, Harold, 1996, Fantuzzo et al., 1995, Griffith, in 1998, according to Miljevic-Ridički, Vizek Vidovic, 2009). Parents of Roma children can, as empowered partners, contribute to greater inclusion and retention of Roma children in the educational system and strengthening their competencies to help their children acquire the abilities for certain professions in order to be as competitive as possible in the labour market.

The results of the qualitative and quantitative research show the realization of the planned objectives of the project RO-ufos-luna-MI, which has been carried out since 2013 in Beli Manastir, with a series of activities aimed at parents, children, teachers and educators. The research results show that the project has contributed to the empowerment of all stakeholders, while this paper in particular shows empowerment of parents. By providing project activities aimed at parents such as active listening, seminars, educational workshops, monthly meetings and a study tour, we enabled the parents to express difficulties and solve them. The cooperation between educational institutions and the Roma parents and children who are socially disadvantaged has led to a development of the parental capacity. In the opinion of involved Roma parents, the project has contributed to raising awareness of local communities, kindergartens, and schools about the importance of the integration of Roma children and contributed to the inclusion of Roma children in kindergarten, helped in assistance with completing homework and learning, made aware the importance of cooperation between parents and schools, and provided an insight in the education of Roma children in other countries. Parents should become partners in the

process of socialization, integration and achievement of their children, and projects are the tools that can assist in the process of creating partnerships between families and educational institutions for the benefit of the child.

7. Bibliography

- Adelantado, A. G. (1992). *Living in the Shadows*. Patrín, Amsterdam, 1, 10-11.
- Desetljeće za uključivanje Roma 2005.-2015. (2005). Declaration of the Decade of Roma Inclusion 2005-2015. <http://www.romadecade.org/index.php?content=> (12.5.2014.)
- Državni zavod za statistiku (2011). Popis stanovništva 2011. <http://www.dzs.hr/Hrv/censuses/census2011/censuslogo.htm> (3.3.2014.)
- Fond za obrazovanje Roma (2010). *From Preschool to Full Integration September 2011-June 2012*. <http://www.romaeducationfund.hu> (10.9.2014.)
- Hrvatić, N. (2004). Romi u Hrvatskoj: od migracija do interkulturalnih odnosa. *Migracijske i etničke teme*, 20, 4, 367-385.
- Hydrovich, P. (1995). The right to respect for Gypsy identity and the demands imposed by a multi-ethnic society. In: *Zingari Oggi – Tra storia e Nuove Esigenze Pastorali*. Vatican: Pontifical Council for the Pastoral Care of Migrants and Itinerant People, 241-245.
- Lapat, G., Basta, S. (2010). Specifičnosti suradnje s roditeljima romskih učenika. In: A. Jurčević Lozančić, *Očekivanja, postignuća i perspektive u teoriji i praksi ranog i primarnog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Učiteljski fakultet. <http://bib.irb.hr/prikazi-rad?&rad=553939> (3.11.2014.)
- Lapat, G., Šlezak, H. (2011). Percepcija učenika Roma o važnosti obrazovanja. *Metodički ogledi*, vol. 6, 1, 11, 81-93.
- Lepeš, J., Ivanović, J. (2013.). Interkulturalno obrazovanje učitelja kao preduvjet uspješnog obrazovanja romske djece. In: K. Posavec, M. Sablić, *Pedagogija i kultura*, svezak 3., Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, 198-211.
- Miljević-Ričićki, R., Vizek Vidović, V. (2009). Nacionalno istraživanje o roditeljima u zemljama Jugoistočne Europe. Network of Education Policy Centers. http://www.see-educoop.net/aeiq/outputs/Ukljucenos_PolicyBrief_hr.pdf (10.9.2014.)
- Moreno López, R., Arroyo López, C. (2014). *Priručnik za uključivanje djece Roma u obrazovni sustav*. Zagreb: Asociación Llere, Romsko nacionalno vijeće.
- Ured za ljudska prava i prava nacionalnih manjina (2013). Nacionalna strategija za uključivanje Roma, za razdoblje od 2013. do 2020. <http://www.uljppnm.vlada.hr/images/nacionalna%20strategija%20za%20ukljucivanje%20roma%20za%20razdoblje%20od%202013-2020.pdf> (3.8.2014.)

STAVOVI UČITELJA O ROMIMA U ODGOJU I OBRAZOVANJU

Vesnica Mlinarević

vmlinarevic@foozos.hr

Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Osijek

Ana Kurtović

akurtovic@ffos.hr

Filozofski fakultet, Osijek

Nikolina Svalina

nsvalina@foozos.hr

Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Osijek

Sažetak: Obrazovanje je značajno za slobodu i razvoj pojedinaca i ljudskih grupa uopće i važan limitirajući čimbenik neuključivanja romske populacije u društvene tijekove neke zemlje. Nisku je razinu obrazovanja Roma stoga nužno rješavati od ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te osnovnog obrazovanja. Nacionalna strategija za uključivanje Roma za razdoblje od 2013. do 2020. godine prepoznaje kako uređenost i prilagođenost obrazovnog sustava te kompetencije učitelja imaju važnu ulogu u obrazovanju Roma. Projekt Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku, RO-ufos-luna-MI, financiran sredstvima Europske unije, svojim je aktivnostima poticao socijalizaciju i integraciju romske djece u odgojne i obrazovne programe, a različitim oblicima stručnog usavršavanja doprinio izgradnji kompetencija odgojitelja, učitelja, ravnatelja, stručnih suradnika te studenata - budućih učitelja - za rad u višekulturnoj zajednici. Odgojitelji i učitelji su važni čimbenici u procesu međusobnog upoznavanja i razumijevanja različitih kultura, njihov osobni, profesionalni i životni stil, doživljaj različitosti kao vrijednosti (sukreiranje kulture škole unutar školskog kurikulumu) i promoviranje jednakih obrazovnih šansi za svu djecu, učenike. Nakon godinu dana provođenja projekta RO-ufos-luna-MI ispitani su stavovi učitelja koji su bili uključeni u projekt prema Romima iz Belog Manastira. Rezultati su pokazali da su stavovi učitelja prema pripadnicima romske nacionalne manjine ukupno pomaknuti prema pozitivnima, a manje pozitivni su u odnosu na životne navike Roma i obogaćivanje kulture u zajednici u kojoj žive. Ispitivanjem vlastitih kompetencija za rad s romskom djecom u razredu, učitelji su uglavnom procjenjivali da je prinos projektnih aktivnosti njihovim kompetencijama umjeren.

Ključne riječi: stavovi učitelja, Romi, odgoj i obrazovanje, kultura škole, interkulturalne kompetencije.

1. Uvod

Susreti različitih kultura danas su svakodnevno u najraznovrsnijim oblicima komuniciranja i realnost suvremenog života koje je obilježeno globalizacijskim procesima. Pojavom se multikulturalnih društvenih sustava, koji mijenjaju odnose među ljudima i otvaraju brojna pitanja međukulturalnih i međuetničkih dijaloga, škole suočavaju s novim potrebama novonastalih kulturno pluralnih sredina (Bedeković, 2008). Rani i predškolski i osnovnoškolski odgoj i obrazovanje, kao prvi pod-sustavi odgoja i obrazovanja, u životu svake osobe, je životno važno iskustvo, a danas i značajna dimenzija interkulturalnog odgoja i obrazovanja. Zakonska osnova za unapređenje položaja Roma kroz obrazovanje postoji, no unatoč pozitivnoj zakonskoj legislativi, ponekad izostaje implementiranje u odgojno-obrazovnoj praksi, već na prvim obrazovnim razinama, predškolskom odgoju i osnovnoj školi. Stoga je važno djelovanje školskog sustava u cjelini, a posebice visokoškolskih ustanova koje obrazuju buduće odgojitelje i učitelje.

Cilj je Vijeća Europe olakšati integraciju doseljeničke i kulturno različite djece u odgojno-obrazovne sustave i posebice održavati kulturne i jezične veze s državom porijekla i nacionalnom zajednicom kako bi se omogućila školska integracija. U tom smislu valja naglasiti kako Romi nemaju svoju državu te ih je Vijeće Europe proglasilo osobito ranjivom skupinom. S tim u vezi su i zadaci europskog interkulturalizma: ostvarivanje ravnopravnog dijaloga između različitih naroda, kultura, jezika, rasa i tradicija na europskom tlu; uzajamno poznavanje, prihvaćanje i razumijevanje, tolerancija, zajedništvo, dvosmjerna komunikacija i suprotstavljanje asimilaciji, segregaciji, rasizmu, netoleranciji, ksenofobiji i antisemitizmu. Prema službenim podacima Državnog zavoda za statistiku, prema Popisu stanovništva provedenom 2011., u Republici Hrvatskoj živi 16 975 Roma, koji čine petu po veličini manjinsku zajednicu, a njihov udio u stanovništvu Hrvatske je 0,40%. Većina se službenih dokumenata Republike Hrvatske, poput Nacionalne strategije za uključivanje Roma, za razdoblje od 2013. do 2020. te nezavisnih istraživanja, slaže kako su Romi u Hrvatskoj višestruko diskriminirani i marginalizirani: ekonomski, politički, kulturno te na području obrazovanja, a Hrvatska se po tome ne razlikuje puno od zemalja u svom okruženju. Stoga se i Hrvatska 2005. priključila inicijativi Desetljeća za uključivanje Roma 2005. – 2015. UNICEF u svom Izvješću iz 2011. (UNICEF, 2011) tvrdi kako u većini zemalja srednje i istočne Europe neinkluzivni školski sustavi sustavno uskraćuju pravo na obrazovanje romskoj djeci. U većini zemalja samo 20% romske djece uopće bude upisano u osnovnu školu, a i oni koji se upišu najvjerojatnije ju neće završiti radi segregacije u školama te loše pripremljenosti škola za iznalaženje rješenja za potrebe romske djece. Velik broj romske djece u posebnim su razrednim odjeljenjima iz razloga što ne poznaju ili imaju te-

škoća s jezikom te zato što imaju problema s učenjem, motivacijom ili poremećajima u ponašanju.

Za mnoge romske udruge, obrazovanje Roma je prioritetna tema za poboljšanje njihova statusa u središnjoj i istočnoj Europi, međutim, moraju se iznaći kvalitetna dugoročna rješenja za druge međusobno povezane i goruće probleme najbrojnije i najugroženije manjine u Europi: pitanja njihovog zapošljavanja, zdravlja te stanovanja. Analizirajući uspješnost politika i ulaganje u obrazovanje Roma tijekom prvih pet godina provedbe Desetljeća uključivanja Roma, Fond za obrazovanje Roma ključnim smatra: desegregirano obrazovanje romske djece koja u višekulturnim razredima postižu bolje rezultate; stipendije za srednjoškolsko i visokoškolsko obrazovanje Roma koje uključuje mentoriranje i savjetovanje; uključivanje djece u predškolsko obrazovanje kao najučinkovitije investicije koja pomaže djeci da završe osnovnu školu, a ima učinak i na srednjoškolsko obrazovanje; uvažavanje romske kulture i jezika, što pridonosi razvoju pozitivnog okruženja; uključivanje roditelja i romske zajednice kao ključnog čimbenika povećavanja broja djece uključenih u obrazovni sustav te za podizanje razine njihovog uspjeha. Izrazito diskriminirajućom praksom koju čim prije treba ukinuti smatraju pohađanje romske djece posebnih škola ili posebnih razreda za djecu s poremećajima u učenju.

Rezultati navedenih analiza bili su polazište za planiranje i provedbu aktivnosti projekta RO-ufos-luna-MI. S kojim se problemima u odgoju i obrazovanju susreću romska djeca i njihovi roditelji, svakako i djelatnici u samom višekulturnom školskom i razrednom kontekstu u Republici Hrvatskoj? Prema statističkim podacima Izvješća o provođenju Akcijskog plana desetljeća za uključivanje Roma, na području Osječko-baranjske županije u školskoj godini 2012./2013. bilo je upisano ukupno 434 učenika, pripadnika romske manjine. Rješavanje je problema u odgoju i obrazovanju romske djece usko povezano i sa stavovima učitelja o uključivanju ove izrazito specifične i osjetljive skupine u obrazovni sustav. Autori (Bedeković, 2007, Byram, 2005, Hrvatić, 2007, Piršl, 2007, Strugar, 2011) navode kao jedan od najučinkovitijih načina za smanjivanje predrasuda i društvene udaljenosti, povećanje interakcija između osoba različitih zajednica te osiguravanjem visokih standarda školovanja.

2. Školskim kurikulumom prema unaprjeđenju u odgoju i obrazovanju Roma

Projektom se RO-ufos-luna-MI potaknulo uključivanje romske i neromske djece u formalne i neformalne odgojno-obrazovne aktivnosti koja pomažu u socijalizaciji, interakciji, kreativnosti i stjecanju jezičnih kompetencija: provedbom radionica za djecu od 3-6 godina; izvanškolskim aktivnostima za djecu od 1.-4. razreda (dramska, plesna, sportska i matematička skupina u sklopu kojih su djeca sudjelovala na izletima te terenskoj nastavi) s ciljem kvalitetnog provođenja slobodnog

vremena i socijalizacije djece; radionicama na satu razrednika; kroz pomoć djeci u učenju i pisanju zadaće koju su pružali studenti FOOZOS-a itd. Aktivnim su uključivanjem i suradnjom u kreiranju poticajnog okruženja uvažene i prihvaćene različitosti, a svoj djeci pokazana briga i omogućen uspjeh, kreativnost, istraživanje i zadovoljstvo. Kroz provedbu su projektnih aktivnosti u školi i u zajednici, omogućeni česti kontakti i suradnički odnosi između romskih i neromskih roditelja, djece i učitelja i studenata te na taj način promovirali kulturni identitet Roma, osvješćivali njihove potrebe te doprinijeli smanjivanju marginalizacije i diskriminirajućih praksi prema Romima.

Vođeni promicanjem kulturnoga pluralizma i potrebom uvođenja značajnih promjena u kurikulumu te u i kulturni kontekst škole, Republika Hrvatska se odlučila za Nacionalni okvirni kurikulum kao temeljni dokument koji na nacionalnoj razini donosi vrijednosti i opće ciljeve odgoja i obrazovanja, određuje očekivanja što učenici trebaju znati i za što trebaju biti osposobljeni po završetku određenog stupnja obrazovanja, što i kako trebaju učiti te kako se prati i vrjednuje kvaliteta učeničkih postignuća i rada škola. On služi kao osnova za izradbu svih ostalih kurikulumskih dokumenata kao što su školski i predmetni kurikulumi, smjernice za primjenu kurikuluma, izradbu udžbenika i ostalih nastavnih sredstava i materijala; definiranje standarda i kriterija za vrjednovanje kvalitete učeničkih postignuća i rada škola.

Sustav odgoja i obrazovanja Roma u Republici Hrvatskoj nije dovoljno fleksibilan za specifične potrebe učenika Roma, istaknuto je u Nacionalnoj strategiji za uključivanje Roma, za razdoblje od 2013. do 2020. Također, problemi se javljaju onda kada romskoj djeci nije prilagođen plan i program nastave u smislu prilagođavanja testova i njegove razumljivosti, te nedostatak kvalificiranih učitelja osposobljenih za rad s romskom djecom u pogledu romskog jezika i kulture. Time se dolazi do zaključka kako su potrebni odgovarajući programi i projekti koji će utemeljiti kvalitetan sustav odgoja i obrazovanja Roma u obrazovnom sustavu Hrvatske. Kultura i odgoj u međusobnoj su zavisnosti. Kultura škole kao skup vrijednosti koje podrazumijevaju međuljudske odnose, običaje, načine mišljenja, ponašanje u određenim situacijama, odgojem i obrazovanjem utječe na učenikov život i njegove vrijednosti. Ti utjecaji nisu jednosmjerni i uvijek prihvaćeni bez otpora (Strugar, 2011). Svako dijete bez obzira koje nacionalnosti ono bilo, ima pravo na školovanje kako bi u budućnosti imalo više prilika kod zapošljavanja i kako bi bili aktivni građani. Narod koji se susreće s najviše problema u obrazovanju jesu Romi. Istraživanja provedena u kontekstu obrazovanja Roma pokazuju da se problemi njihovog odgojno-obrazovnog djelovanja zbog kojih se mali postotak njih školuje očituju u lošoj ekonomskoj situaciji, slaboj prilagodbi na različiti jezik, slaboj podršci svojih roditelja, diskriminaciji od strane društva i kratkom vijeku trajanja njihovog školovanja temeljeno uglavnom na osnovnoškolskom obrazovanju (Bedeković, 2007, Hrvatić, 2007, Piršl, 2007). Budući da je veliki problem pri uključivanju romske djece u osnovnu školu nepoznavanje hrvatskog jezika, a Romi u Republici Hrvat-

skoj ne govore jedinstveni romski jezik, koji bi mogli naučiti učitelji, u škole se kao pomoć učitelju uvode suradnici-pomagači koji poznaju romski jezik kojim govore romska djeca u toj školi. Nedostatak odgovarajućeg odgojno-obrazovnog kadra za obrazovanje na romskom jeziku i za područje romske povijesti, kulture i tradicije je također prepreka ostvarenju prava i ostvarivanja uspjeha obrazovanje Roma, što nedostaje u Baranji. Osim toga, i udžbenici, nastavni materijali, odgojno-obrazovni rad i metode učitelja moraju uključivati i sastavnice manjinske kulture, atmosfera u obrazovnim institucijama mora biti takva da se izražavanje manjinskoga identiteta omogućava i potiče, a sve navedeno je posebnost školskog kurikulumu svake škole. Mogu li se bez takvog pristupa romska djeca doista „prilagoditi“ školskom sustavu, kako se to često od njih traži, ili se treba sustav, školski kurikulum, koliko je god to moguće, prilagoditi djetetu, njegujući individualiziran pristup, koji uključuje i podržavanje manjinskih identiteta.

Učitelji su ključan čimbenik školskog kurikulumu, različitosti svake škole i stvaranja njezinog identiteta, stoga je učiteljeva uloga ključna u sukreiranju kulture suvremene škole kako bi promicala uspjeh i zadovoljstvo svakog pojedinog učenika. Promicanje interkulturalizma ne ogleđa se samo u važnosti unošenja interkulturalnih sadržaja i vrijednosti u odgoj i obrazovanje, već i osvješćivanju učitelja o vlastitim kompetencijama, kulturnom podrijetlu i identitetu (Mlinarević, Brust-Nemet, 2010). Interkulturalizam u školi/razredu trebao bi se ogleđati u razvoju interkulturalnih kompetencija kao što su kreativnost, autokritičnost, sposobnost analiziranja vlastitih postupaka u odnosu na „drugog“ i obrnuto, odgovornost, poštivanje sebe i drugog. Ali, ne smijemo zanemariti činjenicu da je razvoj interkulturalnih kompetencija i aktivno sudjelovanje u društvenim promjenama nemoguće bez ravnopravnih komunikacijskih odnosa. Stoga se kao jedan od ciljeva interkulturalnog obrazovanja ogleđa u stjecanju interkulturalnih kompetencija koje se trebaju temeljiti na razumijevanju načela i funkcioniranja kulturno pluralne zajednice, uključujući razumijevanje načina na koji kultura oblikuje naše stavove o sebi i drugima, kritički osvješćivanje etničkih, rasnih, rodnih i drugih čimbenika društvene nejednakosti, diskriminacije te jačanju individualne odgovornosti, osjetljivosti, solidarnosti u cilju poštivanja načela jedinstvenosti i vrijednosti svake kulture za razvoj čovječanstva (Spajić-Vrkaš, Stričević, Maleš, Matijević, 2004:169). Interkulturalna kompetencija na organizacijskoj razini ustanove određuje niz međusobno usklađenih elemenata kao što su stavovi, ponašanje i praktično djelovanje (kultura škole) koji mogu doprinijeti učinkovitim, profesionalnom radu u kulturno pluralnoj zajednici. Kulturni šok je proces prilagođavanja kulturnom stresu prilikom prijelaza iz jedne kulture u drugu koji karakteriziraju simptomi anksioznosti, bespomoćnosti, razdražljivosti i čežnje za ugodnijom i sigurnijom okolinom (Church, 1982, prema Piršl, 2005). Prema navedenom, prilagođavanjem su na novo, na proces, usmjereni učenici, učitelji i roditelji. Dolaskom kulturno drukčijih učenika škola je, uz već postojeće autohtone manjine, postala stjecištem raznovrsnih oblika etničkog, jezičnog i kulturnog pluralizma.

Složenost uloga učitelja u procesu odgoja i obrazovanja za interkulturalne odnose ogleda se u činjenici da se razvoj njegovih odgojnih funkcija sve više nadopunjuje ulogom suradnika, koordinatora i kreatora novih odnosa prema stvarnom znanju i uspješnim interkulturalnim odnosima, ali i u organizaciji primjerenih oblika nastave koji će učenicima omogućiti ozračje međusobnog razumijevanja, interkulturalne osjetljivosti, ravnopravne interakcije i suradničkog učenja (Previšić, 2003). Na temelju stečenog životnog iskustva, odgovarajućih strategija u poučavanju te radom na sebi bit će moguće učeniku vidjeti očima „drugog“ i istovremeno shvatiti kako „drugi“ sebe percipiraju. Interkulturalni pristup ne temelji samo na otvorenosti prema različitostima, nego i na njihovu priznavanju i prihvaćanju (Bedecković, 2007), a interkulturalna se kompetencija može smatrati značajnim čimbenikom odgoja i obrazovanja za interkulturalne odnose. Ukoliko različitost promatramo kao dinamični interakcijski proces, koji čini osnovu za otvoreni i konstruktivni dijalog među pripadnicima različitih kultura, osnovni se zahtjevi interkulturalne kompetencije odnose na razumijevanje ponašanja drugih te način njihova razmišljanja i viđenja svijeta. Ukoliko promatramo interkulturalnu kompetenciju učitelja kao kreativnu sposobnost koja mu omogućuje kreiranje kulture škole/razreda, tada se osnaživanje i jačanje interkulturalne kompetencije u nastavnom procesu može ostvariti kroz kontinuirano razvijanje i proširivanje osobnih znanja i socijalne i komunikacijske kompetencije u radu s kulturno različitim učenicima, uz istodobno obostrano usvajanje novih i poboljšavanje postojećih obrazaca komunikacijskih i suradničkih odnosa između učitelja i kulturno drukčijih učenika. Suočavanje s multikulturalnom stvarnošću nametnulo je dva osnovna pravca u pristupu fenomenu interkulturalizma, od kojih se prvi se odnosi na stjecanje i jačanje vlastitoga kulturnog (interkulturalnog) identiteta, dok se drugi odnosi na stvaranje osnove za kulturni pluralizam, kao ideju međusobnog razumijevanja, dijaloga i tolerancije te vještine življenja u i s različitostima (Previšić, 1997). Od nastavnika se očekuje da zna i prepozna ključne barijere u interkulturalnoj komunikaciji poput stereotipa i predrasuda, etnocentrizma, rasizma, ksenofobije, jezičnih i religijskih različitosti, različitosti u poimanju društvenih norma i uloga te vremena i prostora, neverbalnoj komunikaciji (Drandić, 2012) te ih uspješno i učinkovito premošćuje. Rad je na interkulturalnim kompetencijama učitelja posebno bitan zbog toga što njihove vještine, stavovi, znanja i svijesti određuju sadržaj učenja i odnos spram ovih društvenih fenomena generacijama učenika koji će izgrađivati zajednicu budućnosti. U tom se smislu raskorak između proklamiranog i stvarnog stanja može prevladati sustavnim razvijanjem nastavnčkih kompetencija i razvojem interesa kroz kontinuirano stručno usavršavanje (Radeka i Sorić, 2006).

3. Metoda

Cilj je istraživanja bio ispitati stavove učitelja¹ prema Romima, a uključenih u Projekt Ro-ufos-luna-MI kojeg je nositelj Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku, a partner Udruga Romskog prijateljstva „Luna“ iz Belog Manastira. U istraživanju je sudjelovalo ukupno 24 učitelja/ice iz Osnovne škole „dr. Franjo Tuđman“ u Belom Manastiru i 4 odgojiteljice iz Dječjeg vrtića „Cvrčak“ u Belom Manastiru koji su bili uključeni u Projekt u svojstvu suradnika. Od toga je bilo 27 sudionika ženskog spola i jedan muškog. Raspon radnog staža sudionika kretao se od 1 do 36 godina (6 učitelja je imalo 1 - 6 godina radnog staža, 7 učitelja je imalo 6 - 11 godina radnog staža, 9 učitelja je imalo 11 - 20 godina radnog staža te 7 učitelja koji su imali 21 - 36 godina radnog staža). Naime, stavovi prema pripadnicima bilo koje skupine značajno utječu na njihovo sveukupno funkcioniranje u društvu kao i osobnu prilagodbu. Stavovi učitelja prema pripadnicima romske nacionalne manjine općenito, relevantna su varijabla u procesu odgoja i obrazovanja romske djece jer izravno u nastavi i odgojno-obrazovnom procesu utječu na očekivanja i ponašanje učitelja, na očekivanja i procjene uspjeha i ponašanja romske djece.

Kako bi se što ispitali stavovi prema Romima, korištene su dvije skale koje su konstruirane za ovog potrebe istraživanja. **Skala stavova prema pripadnicima romske nacionalne manjine** sastoji se od 10 tvrdnji koje odražavaju stajališta o različitim pitanjima vezano uz romsku nacionalnu manjinu (primjerice „*Romi trebaju biti potpuno ravnopravni u društvu*“ ili „*Romi će radije prosjaciti nego raditi*“). Zadatak je sudionika bio procijeniti u kojoj mjeri se slažu sa pojedinim tvrdnjama na skali od 1 (Uopće se ne slažem) do 5 (U potpunosti se slažem). Kako bi se mogla izračunati ukupna mjera stavova prema pripadnicima romske nacionalne manjine, rekodirane su negativno formulirane čestice. Ukupni rezultat računa se kao jednostavna linearna kombinacija, a viši rezultat ukazuje na pozitivnije stavove prema pripadnicima romske nacionalne manjine. Skala ima zadovoljavajuću pouzdanost tipa unutarnje konzistencije (Cronbach Alpha je 0,82).

Skala osobina procjenjuje sklonost pripisivanja određenih osobina pripadnicima romske nacionalne manjine. Sastoji se od 12 čestica (osobina) od kojih je 8 pozitivnih (vrijedni i marljivi, poštenu, veseli, solidarni, dobri, posvećeni obitelji, gostoljubivi, snalažljivi), a 4 negativnih (neradnici, neodgovorni, sebični, lažljivi). Sudionici istraživanja su procjenjivali koliko se slažu s izjavama o osobinama na skali od 1 (Uopće se ne slažem) do 5 (U potpunosti se slažem). Ukupni se rezultat, također, računa kao jednostavna linearna kombinacija odgovora na pojedinim česticama, a negativno formulirane čestice (negativne osobine) su rekodirane tako da višu ukupni rezultat ukazuje na više pripisivanja pozitivnih osobina

¹ Pojmom učitelj podrazumijeva ispitane sudionike ovog istraživanja: učitelji i nastavnici Osnovne škole „Franjo Tuđman“ iz Belog Manastira i odgojitelji Dječjeg vrtića „Cvrčak“ iz Belog Manastira te se u daljem tekstu preuzima termin učitelj za sve ispitanike.

pripadnicima romske nacionalne manjine. Skala ima zadovoljavajuću pouzdanost tipa unutarnje konzistencije (Cronbach Alpha je 0,82).

Osim stavova, ispitane su i **procjene učitelja vezano uz funkcioniranje romske djece u redovnom školovanju** pomoću 4 pitanja osmišljena specifično za ovo istraživanje. To su bila pitanja vezana uz pomoć u savladavanju gradiva, uvjete za učenje koje imaju kod kuće, sposobnosti za redovno školovanje i motivaciju za učenje.

Kako bi se procijenio učinak projektnih aktivnosti na **procjenu vlastitih kompetencija za rad s romskom djecom u redovnom školovanju**, učitelji su procjenjivali svoje kompetencije pomoću 4 pitanja osmišljena specifično za istraživanje. Pitanja su se odnosila na kompetencije za pomoć romskoj djeci u učenju hrvatskog jezika i savladavanju gradiva, poticanje prihvaćenosti romske djece u razredu, poticanje prilagodbe romske djece razredu i školi te komunikaciju i suradnju s roditeljima Romima.

Konačno, učiteljima su postavljena pitanja otvorenog tipa sa svrhom da se ispita njihova **percepcija prepreka integraciji romske djece u redovni sustav odgoja i obrazovanja**. U svrhu lakšeg kvalitativnog analiziranja, pitanja se odnose zasebno na prepreke kod samih pripadnika romske nacionalne manjine u školi, u okolini (npr. susjedstvo, drugi ljudi i sl.) te što se tiče lokalne i državne vlasti. Osim toga, učitelji su odgovarali na pitanje kako misle da oni mogu pridonijeti integraciji romske djece u redovno školovanje te koje teme (radionica, seminara ili edukacija) bi im bile korisne u radu s učenicima Romima.

Ispitivanje je provedeno u sklopu projektnih aktivnosti Projekta RO-ufos-luna-MI, a odvijalo se u prostorijama osnovne škole i dječjeg vrtića u Belom Manastiru. Ispitivanje je trajalo u prosjeku 15 minuta. Sudionici su informirani o tome da je ispitivanje anonimno i dobrovoljno te da će se rezultati analizirati na grupnoj razini, a rezultati će se koristiti u svrhu unaprjeđenja položaja Roma u obrazovanju.

4. Rezultati istraživanja i interpretacija

Podatci su analizirani programskim paketom za statističku obradu, SPSS-om za Windowse, verzija 19.0. Radi stjecanja uvida u stavove i kompetencije učitelja provedene su analize deskriptivnih podataka te frekvencijska analiza. Pitanja otvorenog tipa analizirana su kvalitativno.

Analiza rezultata daje deskriptivne pokazatelje za ukupne rezultate na obje skale (Stavovi prema pripadnicima romske nacionalne manjine i Skali osobina). Rezultati vidljivi u Tablici 1. pokazuju da su rezultati obje skale pomaknuti prema višim vrijednostima.

Tablica 1. Deskriptivni pokazatelji skala Stavovi prema pripadnicima romske nacionalne manjine i Skala osobina

	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Minimum	Maksimum	Teorijski raspon
STAVOVI PREMA PRIPADNICIMA ROMSKE NACIONALNE MANJINE	36,39	6,07	24,00	47,00	10 – 50
OSOBINE ROMA	43,07	6,01	31,00	53,00	12 – 60

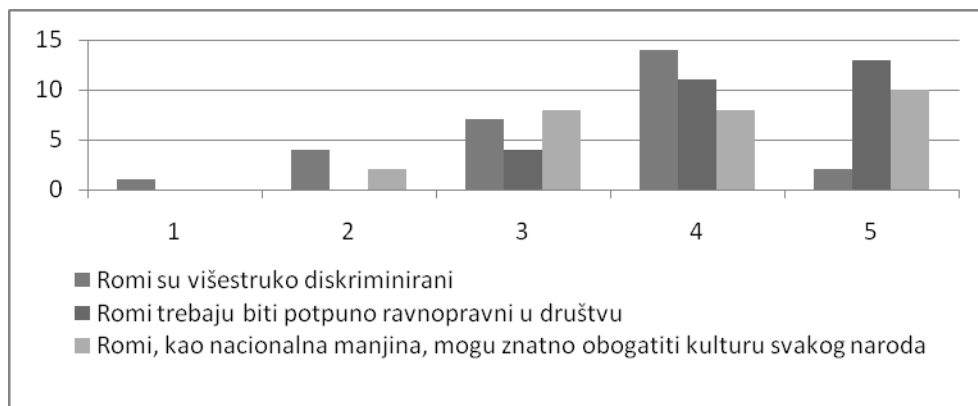
Prosječna vrijednost te raspon rezultata stavova učitelja prema pripadnicima romske nacionalne manjine, ukazuju na pozitivnije stavove. Naime, maksimalna procjena je vrlo blizu teorijskog maksimuma od 50, dok je minimalan vrijednost nešto ispod sredine teorijskog raspona. S obzirom da sadržaj čestica („*Romi trebaju biti potpuno ravnopravni u društvu*“ ili „*Romi će radije prosjačiti nego raditi*“) nije iznenađujuće što je ukupni rezultat pomaknut prema pozitivnim stavovima jer se radi o visoko obrazovanim sudionicima. Naime, ovakve čestice više odražavaju kognitivnu komponentu stava, a pokazuje se da je viši stupanj obrazovanja povezan s pozitivnim stavovima, osobito što se tiče kognitivne komponente. Osobe višeg obrazovnog statusa imaju više informacija, znanja i iskustva koji mogu utjecati na njihove stavove. Osim toga, obrazovanje je povezano i s višom tolerancijom i kritičnosti mišljenja što može pridonijeti tome da se sudionici protive generalizaciji određenih karakteristika na sve pripadnike određene skupine ljudi, što je osnovni mehanizam predrasuda. Opravdano je pretpostaviti da obrazovanje učitelja pridonosi njihovoj senzibiliziranosti i otvorenosti prema različitostima, što može objasniti pozitivnije stavove. U prilog tome idu i rezultati istraživanja koja pokazuju da osobe višeg stupnja obrazovanja iskazuju pozitivnije stavove, bilo da se radi o stavovima prema Romima (Varadi, 2014), drugim etničkim manjinama (Hello, Scheepers i Gijsberts, 2002; Wagner i Zick, 1995) ili osobama s invaliditetom (Avramidis i Norwich, 2010).

Također, sama vrsta posla sudionika (osobito zbog interkulturalne sredine u kojoj rade) podrazumijeva da su imali više prilika za kontakt s pripadnicima romske nacionalne manjine, što je također moguće objašnjenje pozitivnijih stavova. Naime, pokazuje se da je sam kontakt s pripadnicima određene skupine ljudi dovoljan da djeluje na smanjenje straha od različitosti, te time dovodi do unaprjeđenja stavova.

Što se tiče Sklonosti pripisivanja određenih osobina pripadnicima romske nacionalne manjine, rezultati su slični kao i na Skali stavova prema pripadnicima romske nacionalne manjine. Prosječna vrijednost i raspon rezultata ukazuju na sklonost pripisivanja pozitivnih osobina, a protivljenje pripisivanja negativnih osobina pripadnicima romske nacionalne manjine, s obzirom da je maksimalna postignuta vrijednost blizu teorijskog maksimuma, a minimalna nešto niža od sredine teorijskog raspona.

Takvi rezultati nisu iznenađujući s obzirom da se radi o učiteljima koji rade, a većinom i žive u Baranji te je pretpostavka kako imaju više kontakta s Romima općenito. S obzirom na taj kontakt te na činjenicu da rade i s romskom djecom, za očekivati je da imaju više iskustva i informacija vezanih uz pripadnike romske nacionalne manjine, da su više senzibilizirani za njihove običaje i uvijete življenja te da se stoga protive generaliziranju negativnih osobina na sve Rome. Ono potiče individualni pristup osobama, što ne pogoduje razvoju stereotipa i predrasude, koji se temelje na gledanje prvenstveno kao na pripadnika određene skupine, a ne kao na pojedinca.

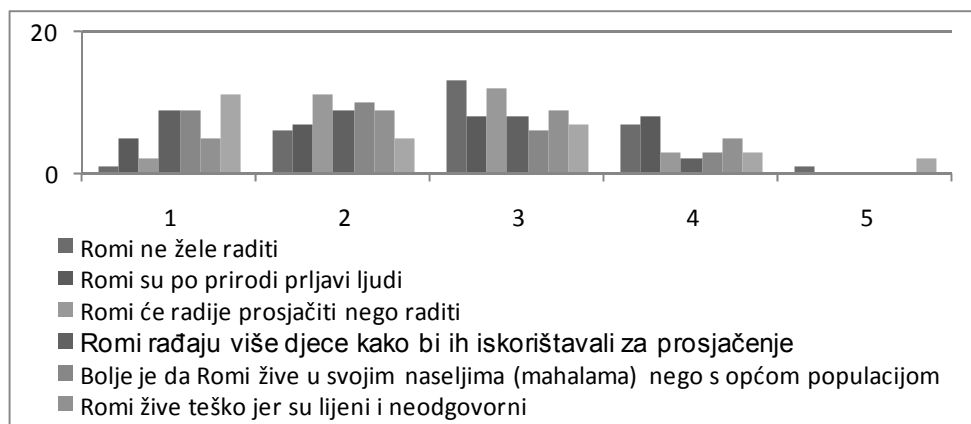
Kako bi se dobio bolji uvid u stavove učitelja, napravljena je frekvencijska analiza za pojedine čestice. Radi bolje preglednosti, rezultati negativno i pozitivno formuliranih čestica skale Stavovi prema pripadnicima romske nacionalne manjine prikazani su odvojeno. Frekvencije su prikazane za sirove, nerekodirane podatke.



Grafikon 1. Frekvencije pojedinih rezultata na pozitivno formuliranim česticama Skale stavova prema pripadnicima romske nacionalne manjine.

Kao što se može vidjeti na temelju distribucija odgovora u Grafikonu 1., stavovi učitelja jesu pomaknuti prema pozitivnima, jer su distribucije pozitivno formuliranih čestica pomaknute prema višim vrijednostima. Relativno govoreći, učitelji se najviše slažu s tvrdnjom da Romi trebaju biti potpuno ravnopravni u društvu, jer su svi odgovorili 3, 4 i 5. Međutim, sama činjenica da nisu svi odgovori „u potpunosti se slažem“ te da je relativno visoka frekvencija odgovora „niti se slažem niti se ne slažem“ implicira da neki učitelji smatraju kako postoje određeni izuzetci takvom stavu. Bilo bi zanimljivo kvalitativno ispitati eventualne izuzetke takvom viđenju. Također, relativno visoka frekvencija neutralnog odgovora za česticu „Romi, kao nacionalna manjina, mogu znatno obogatiti kulturu svakog naroda“ može sugerirati umjereno negativan stav, slabu upoznatost s romskom kulturom, tradicijom i stilom života, ali i pridavanje manje važnosti interkulturalizmu općenito.

Na Grafikonu 2., prikazanoj skali stavova prema pripadnicima romske nacionalne manjine, distribucije negativno formuliranih čestica pomaknute su prema nižim vrijednostima što je u skladu s pozitivnim stavovima.



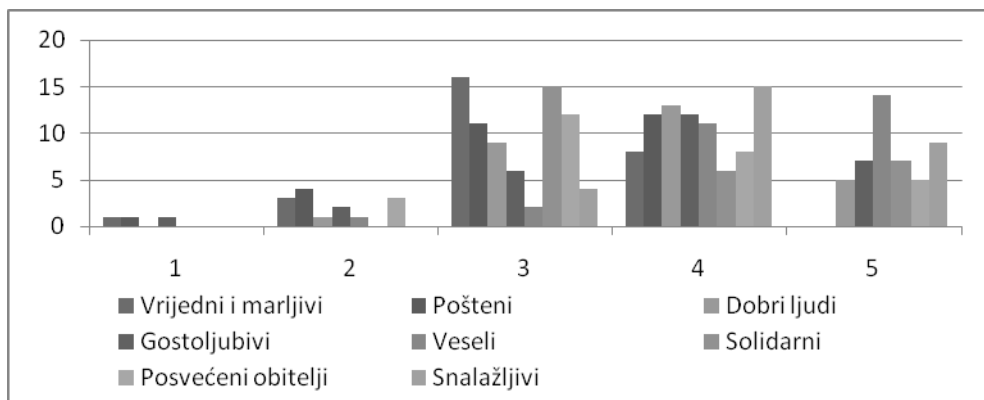
Grafikon 2. Frekvencije pojedinih rezultata na negativno formuliranim česticama Skale stavova prema pripadnicima romske nacionalne manjine.

Relativno govoreći, sudionici se najmanje slažu s tvrdnjama „Romi rađaju više djece kako bi ih iskorištavali za prosjačenje“, „Bolje je da Romi žive u svojim naseljima (mahalama) nego s općom populacijom“ i „Miješanje Roma s drugim nacionalnostima nije dobro“ sudeći prema najvišoj zastupljenosti odgovora 1 (Uopće se ne slažem) u odnosu na druge čestice. Takvi rezultati govore u prilog prihvaćanju različitosti u svom okruženju, te protivljenju segregaciji, što svakako pridonosi pozitivnim stavovima. S druge strane, čestice „Romi ne žele raditi“ i „Miješanje Roma s drugim nacionalnostima nije dobro“, jedine su čestice na koje su neki sudionici odgovarali s potpunim slaganjem, što govori o dosta različitim stajalištima učitelja.

Međutim, čestice „Romi su po prirodi prljavi ljudi“, „Romi će radije prosjačiti nego raditi“, „Romi rađaju više djece kako bi ih iskorištavali za prosjačenje“ „Romi žive teško jer su lijeni i neodgovorni“ imaju relativno visoku zastupljenost odgovora 3 i 4, što ukazuje na postojanje negativnih stavova kod određenog broja učitelja.

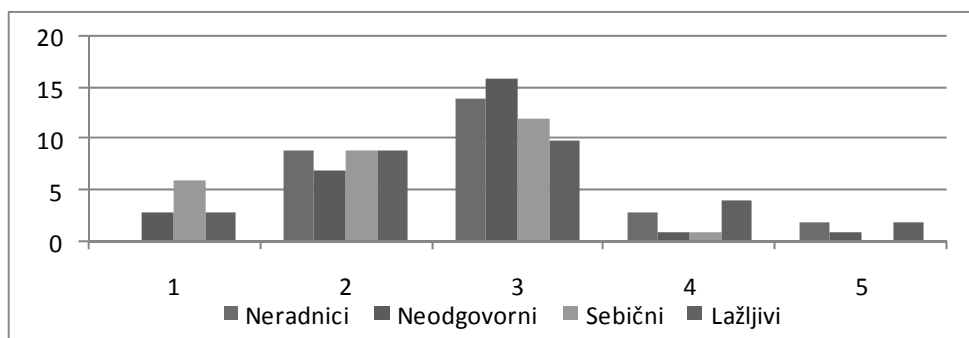
Osim toga, ostale negativno formulirane čestice imaju relativno visoku zastupljenost neutralnog odgovora (3 – Niti se slažem niti se ne slažem). To može ukazivati na umjerenu zastupljenost negativnih stavova. Bez obzira koji su razlozi za takve odgovore, rezultati sugeriraju da intervencije usmjerene na unaprjeđenje stavova učitelja mogu biti od koristi za pitanje poboljšanja položaja Roma u obrazovanju. Također, relativno visoka zastupljenost neutralnog odgovora kod većine čestica može ukazivati na manju osjetljivost sudionika za tematiku, što sugerira potrebu za senzibilizacijom učitelja za probleme i potrebe romske nacionalne manjine.

Iste analize ponovljene su za Skalu osobina Roma, ali su posebno grafički prikazane pozitivne i negativne osobine. Grafikon 3. prikazuje frekvencije odgovora na česticama 1 do 8, a Grafikon 4. frekvencije odgovora na česticama 9 -12.



Grafikon 3. Frekvencije pojedinih rezultata na česticama 1 do 8 Skale osobina

Kao što se može vidjeti u Grafikonu 3., distribucije odgovora koji govore o pripisivanju pozitivnih osobina pripadnicima romske nacionalne manjine pomaknute su prema višim vrijednostima što govori u prilog pozitivnih stavova i u skladu je s ukupnim rezultatom. Relativno govoreći, ispitani učitelji najviše se slažu s tvrdnjom da su Romi veseli, snalažljivi te dobri ljudi. Međutim, relativna zastupljenost odgovora 1 (Uopće se ne slažem) i 2 (Uglavnom se ne slažem) za osobine vrijedni i marljivi, pošteni i gostoljubivi govori u prilog tome da se određeni broj učitelja protivi pripisivanju tih osobina pripadnicima romske nacionalne manjine, što govori u prilog negativnih stavova. Naime, pripisivanja osobina pripadnicima određenih skupina odražava i afektivni odnos prema tim osobama, te je veća vjerojatnost da odražava sklonost generaliziranja negativnih iskustava na sve pripadnike te skupine.



Grafikon 4. Frekvencije pojedinih rezultata na česticama 9 do 12 Skale osobina

Kao što je razvidno u Grafikonu 4., odgovori na česticama koje procjenjuju sklonost pripisivanja negativnih osobina pripadnicima romske nacionalne manjine jesu pomaknute prema nižim vrijednostima, što je u skladu s pozitivnijim stavovima. Međutim, također je najviša zastupljenost neutralnog odgovora, što može govoriti u prilog umjerene sklonosti pripisivanja negativnih osobina, ali također može govoriti i o tome da nisu skloni generalizirati osobine na sve pripadnike romske nacionalne manjine, te da je značenje tog odgovora „Ne znam“.

Iako se radi o niskim frekvencijama, značajna je zastupljenost odgovora 4 (uglavnom se slažem) za sve negativne osobine i 5 (U potpunosti se slažem) za neradnici, neodgovorni i lažljivi govori o prisutnosti izrazito negativnog afektivnog tona u odnosu na pripadnike romske nacionalne manjine. Takvi odgovori mogu govoriti u prilog sklonosti generaliziranja na temelju negativnih iskustava, ali i o primarno negativnom stavu. Prema tome, može se zaključiti da se učitelji ne protive u potpunosti pripisivanju negativnih osobina Romima, s obzirom da je kod većine negativnih osobina zastupljenost odgovora 1 (Uopće se ne slažem) i 2 (Uglavnom se ne slažem) manja od 50%.

Postojanje negativnih stavova kod određenog broja učitelja potvrđuju prethodno provedena istraživanja koja pokazuju da su stavovi učitelja prema različitim kulturama još uvijek opterećeni predrasudama i stereotipima, što svakako utječe na kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa. Ti učitelji etničku i kulturno različitost doživljavaju kao problem koji izaziva tjeskobu te osjećaj profesionalne insuficijencije. Sve to zahtjeva sustavne promjene obrazovanja nositelja odgojnih obrazovnih procesa na svim razinama (Đuranović, Klasnić 2013 prema Bender-Szymanski, 2000; Grougeon, Woods, 1990.; Wright, 1992.; Sedano, 2002., Magos, 2007).

Učitelji su, također, procjenjivali vlastito stajalište o uključivanju romske djece u redovne razrede, na način da su procjenjivali slaganje s tvrdnjama da romska djeca trebaju dodatnu pomoć u učenju, nemaju adekvatne uvjete za učenje kod kuće, te o njihovom sposobnostima i motivaciji, a rezultati su prikazani u Tablici 2.

Tablica 2. Procjene učitelja o uključivanju romske djece u redovne razrede

Uključivanje romske djece u redovne razrede...	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Minimum	Maksimum
Romska djeca trebaju puno dodatne pomoći kako bi savladali gradivo	3,87	,89	2,00	5,00
Romska djeca nemaju dobre uvjete za učiti kod kuće	4,04	,62	3,00	5,00
Romska djeca imaju dovoljne sposobnosti završiti redovni program	3,87	,74	2,00	5,00
Romska djeca su motivirana za učenje	2,79	1,0	1,00	5,00

Kao što se može vidjeti u Tablici 2., učitelji procjenjuju da romska djeca imaju dovoljno razvojnog cjelovitog potencijala i sposobnosti da završe redovni program (vjerovatno varijabilitet rezultata odražava stajalište da nemaju sva djeca sposobnosti da završiti redovni program).

Što se tiče ostalih pitanja, učitelji većinom smatraju da romska djeca trebaju pomoć da bi savladali gradivo, ali i da nisu motivirani, te da nemaju odgovarajuće, dobre uvjete za učenje kod kuće.

Ti su rezultati u skladu s percepcijom prepreka integraciji romske djece koje postoje kod samih Roma. Naime, učitelji su navodili kao glavne prepreke neobrazovanost, nisku razinu obrazovanju, a često i nepismenost samih roditelja što ih onemogućava u pomaganju djeci oko školskih zadataka i domaćih zadaća te zbog lošijeg uspjeha, pojedini učenici završavaju obrazovanje u posebnim razrednim odjelima (od ukupno 64 učenika romske populacije u Osnovnoj školi u Belom Manastiru 18 ih pohađa nastavu u posebnim odjelima). Također, kao prepreke vide i ne pridavanje dovoljno važnosti obrazovanju djece, manjak brige o redovitosti pohađanja nastave djece kako i izvannastavnih aktivnosti školi, loš materijalni status i često veliki broj djece u obitelji.

Istraživanje o percepciji studenata, budućih učitelja, o uzrocima slabih obrazovnih postignuća romskih učenika je provedeno na Pedagoškom fakultetu (*Pedagoška fakulteta*) u Ljubljani te na Učiteljskom fakultetu u Beogradu. Rezultati istraživanja ukazuju kako studenti, budući učitelji, sebe ne smatraju značajnim čimbenicima uspjeha romskih učenika što ukazuje na stav minimalne odgovornosti. Većina ispitanika vidi uzroke slabog uspjeha romskih učenika u nezainteresiranosti roditelja, nedostatku motivacije učenika Roma te neprihvatanju Roma od strane njihovih vršnjaka (Macura-Milovanović, Paček, 2013).

Rezultati prikazani u komparativnoj studiji Obrazovanje romske dece u Evropi govore da u Francuskoj 95% intervjuiranih učitelja smatra da njihovi romski učenici imaju nedovoljna postignuća. U Španjolskoj učitelji akademska postignuća svojih romskih učenika ocjenjuju prosječnom ocjenom 4,3 (na skali do 10), za razliku od prosječne ocjene za neromske učenike od 6,9. Odnos između školskog uspjeha i dobi učenika je obrnuto proporcionalan: što stariji učenik, to lošiji uspeh (OPRE ROMA, 2002:73). Niža razina kvalitete uspjeha u obrazovanju ovdje znači drugačije stavove učitelja prema romskim u odnosu na neromske učenike, tako što su niža očekivanja učitelja za romske učenike. Samim tim oni dobivaju manje podrške i poticaja svojih učitelja, a time i niža postignuća.²

² Projekt *The Education of Gypsy childhood in Europe* (OPRE ROMA) predstavlja sociološku i etnografsku studiju obrazovanja romske djece u Italiji, Francuskoj i Španjolskoj. Pod pojmom „education“ autori studije podrazumijevaju proces učenja/podučavanja romske djece u školi, kao i njihov odgoj i proces socijalizacije u obitelji. *Jednaka dostupnost kvalitetnog obrazovanja za Rome* je izvješće EUMAP-a (Program monitoringa i zastupanja Evropske unije Instituta za otvoreno društvo) koji između ostalog, sadrži podatke o ključnim obrazovnim indikatorima romske populacije. Izvješ-

Kako bi se provjerile procjene učitelja o tome jesu li projektne aktivnosti (seminari o povijesti i kulturi Roma, seminar o interkulturalizmu o odgoju i obrazovanju, radionice na sljedeće teme: 1. Rano učenje jezika – pomaganje romskim učenicima; 2. Nenasilna komunikacija, kreativno rješavanje sukoba, aktivno slušanje; 3. Komunikacijom do uspješne suradnje s roditeljima; 4. Strategije nošenja sa stresom u nastavi; 5. Razvoj samopouzdanja kod djece; 6. Pozitivna disciplina; 7. Prilagodbe u radu s učenicima sa specifičnim teškoćama u učenju te kroz okrugli stol o položaju Roma u obrazovanju) pridonijele njihovim kompetencijama za rad s romskom djecom, postavljena su im pitanja specifično vezana uz te kompetencije. Učitelji su odgovarali na skali od 5 stupnjeva ovisno o tome koliko se slažu s pojedinom tvrdnjom, a rezultati su prikazani u Tablici 3.

Tablica 3. Procjene učitelja o pojedinim projektnim aktivnostima važnim za jačanje osobnih kompetencija

Tijekom provođenja projekta RO-ufos-luna-MI unaprijedio/la sam svoje kompetencije za...	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Minimum	Maksimum
...pomoći romskoj djeci u učenju hrvatskog jezika i savladavanju gradiva	3,5833	,71728	2,00	5,00
...poticanje prihvaćenosti romske djece u razredu	3,6250	,82423	2,00	5,00
...poticanje prilagodbe romske djece razredu i školi	3,7083	,69025	3,00	5,00
...komunikaciju i suradnju s roditeljima Romima	3,7083	,62409	3,00	5,00

Kao što je vidljivo u Tablici 3, procjene učitelja pokazuju kako su im projektne aktivnosti IPA Projekta RO-ufos-luna-MI pridonijele i osnaživanju kompetencija za rad s romskom djecom u školi. Iako je raspon odgovora od 2 do 5 (nije bilo učitelja koji su procjenjivali da se uopće ne slažu s navedenim tvrdnjama), prosječne vrijednosti ipak ukazuju na umjerene procjene doprinosa kompetencijama.

Učitelje se također pitalo kakvo bi dodatno stručno usavršavanje bilo korisno u radu s učenicima Romima. Učitelji su navodili da bi se htjeli pobliže upoznati s romskom kulturom i običajima, uključujući igre i plesove te čuti iskustva iz školske i izvanškolske prakse. Također su navodili da je potrebna dodatna izobrazba za same Rome, prvenstveno roditelje (npr. obveze i dužnosti roditelja vezano za obrazovanje njihove djece), pomoć u učenju, pomoć u jezičnom i pismenom izražavanju

će ima cilj podržati ciljeve „Dekade inkluzije Roma 2005-2015“ u području obrazovanja da ustanovi okvir za redovno praćenje u svim područjima Dekade.

na hrvatskom jeziku, o higijeni. Važno je istaknuti da su roditelji pohađali upravo radionice s ovim temama u toku provođenja projekta. Odgovori učitelja navode na potrebu kontinuiteta takvih radionica, što je moguće ostvarivati i u okviru roditeljskih sastanaka ili sličnih komunikacijskih susreta u školi i izvan nje. Jedna učiteljica je navela kako bi trebali posjetiti obitelji romskih učenika što nije bila aktivnost u tijeku provođenja projekta.

Nekoliko istraživanja vezanih za izobrazbu nastavnika za uspješniji rad u interkulturalnom okruženju, pokazuju rezultate da većina nastavnika izražava spremnost za unaprjeđivanje svojih kompetencija (Jevtić i Mikanović, 2013, Hodžić, 2013, Bakić-Tomić 2014; van Driel, Nikolajević, Georgiadis 2009). Rezultati dvaju istraživanja (Jevtić, Mikanović 2013, Hodžić 2013) ukazuju na to da su stariji nastavnici s više godina iskustva skloniji otporu spram dodatnom usavršavanju na području interkulturalnosti te ga ne smatraju pretjerano značajnim.

S obzirom na dosadašnja istraživanja (Staničić, 2006 prema Sarson, 1996) uočilo se kako broj godina učiteljevog radnog iskustva ima negativan utjecaj na proces promjene, tj. što učitelji imaju više radnoga iskustva manje su skloni činiti promjene. Nadalje, učiteljeva učinkovitost i uvjerenje kako može pomoći i najmanje motiviranom učeniku te verbalne sposobnosti pokazale su se kao pozitivan utjecaj na sve rezultate. Tako Hinde (2004:11) naglašava kako mnogi pokušaji reforme ciljaju na površne vidove škole, a zanemaruju norme, vrijednosti, uvjerenja, ponašanja, priče, rituale i simbole, koji služe kao temelj škole, a to je njena kultura.

Poput ispitanika ovog istraživanja, većina nastavnika iz drugih sredina smatra da bi im navise koristila znanja o romskoj kulturi, povijesti, tradiciji i običajima, komunikaciji i suradnji s roditeljima Romima, unaprjeđenju kurikuluma, nastavnih metoda te sadržaja iz romske kulture, iznalaženja načina za motiviranje romskih učenika, stvarnim primjerima iz prakse te za potporom i savjetovanjem (Hodžić, 2013; Bakić-Tomić 2014; van Driel, Nikolajević, Georgiadis 2009).

Izrazito je pozitivno što veliki broj studenata fakulteta koji obrazuju buduće učitelje i nastavnike iskazuje interes za dodatnim usavršavanjem na ovom području. Tako je 150 studenata Učiteljskog fakulteta u Zagrebu sudjelovalo na izobrazbi na kojoj su od romskih pomagača imali prilike čuti o njihovim iskustvima odrastanja, obrazovanja, odnosno, rada s romskom djecom (Bakić-Tomić 2014) dok je 20 studenata Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti sudjelovalo u obrazovnim aktivnostima o romologiji, interkulturalnim kompetencijama te volonterstvu, a 30 studenata sudjeluje u svakodnevnom pružanju pomoći u učenju i pisanju zadaće romskoj i socijalno depriviranoj djeci u OŠ „Dr. Franjo Tuđman“ u Belom Manastiru. Prema Macura-Milovanović (2008), *„Interakcija sa pripadnicima drugih kultura, volonter-ski rad i stjecanje iskustva o razlikama iz svakodnevnog života, su korisne strategije koje studente vode u pravcu prihvaćanja i poštovanja razlika među učenicima, a posebno djelotvorna može biti primjena interkulturalnog iskustvenog učenja. Ovaj vid učenja/podučavanja studenta, ohrabruje ih da promišljaju o svom iskustvu,*

izvlače zaključke iz njega i identificiraju moguće načine primjene stečenog znanja. Krajnji ishod je prihvaćanje odgovornosti ne samo za vlastito učenje i ponašanje; već i odgovornost za rezultate učenja učenika i kvalitetu odnosa sa njima - uporišne točke koje čine srž interkulturalnih kompetencija učitelja.“

5. Zaključak

Niska razina obrazovanja, pored drugih čimbenika kao što su nezaposlenost, nomadska tradicija, usporena integracija i diskriminacija utječe na materijalnu poziciju i kvalitetu svih vidova života Roma. Specifični problemi koji prate obrazovanje romske djece trebale bi imati implikacije na školski sustav – na potrebu njegovog prilagođavanja povećanoj različitosti učenika.

Rezultati provedenog istraživanja s učiteljima pokazuju da su stavovi učitelja prema pripadnicima romske nacionalne manjine ukupno pomaknuti prema pozitivnima. Međutim, pobližim ispitivanjem odgovora sudionika, pokazalo se da su, kod određenog broja sudionika izraženi negativni stavovi, osobito što se tiče njihovih životnih navika (prošjačenje, rađanje puno djece koje iskorištavaju za prošjačenje i sl.). Također, značajan broj učitelja ne slaže se u potpunosti s tim da Romi trebaju biti potpuno ravnopravni u društvu niti da mogu znatno obogatiti kulturu svakog naroda. Osim toga, određeni broj učitelja pokazuje sklonost pripisivanja negativnih osobina pripadnicima romske nacionalne manjine, a manju sklonost pripisivanja pozitivnih osobina. Ispitivanjem vlastitih kompetencija za rad s romskom djecom u razredu, učitelji su uglavnom procjenjivali da je doprinos projektnih aktivnosti njihovim kompetencijama umjeren.

Rješavanje problema u odgoju i obrazovanju romske djece, svakako je usko povezano s utvrđenim stavovima učitelja o romskoj nacionalnoj manjini u Belom Manastiru i uključivanju ove specifične i osjetljive skupine u odgojni i obrazovni sustav. Promicanje se interkulturalizma ogleda u osvješćivanju učitelja o osobnim stavovima o Romima i kompetencijama učitelja za rad s romskim učenicima. U tom smislu, kao i nakon provedenog istraživanja nužno je kontinuirano stručno usavršavanje učitelja za osnaživanje interkulturalne kompetencije i svakako obogaćivanje školskih kurikulumuma.

Upravo razvoj interkulturalne kompetencije i osjetljivosti učitelja doprinosi ne samo kvalitetnijem odgoju i obrazovanju i školskom ozračju, već i smanjenju etnocentrizma, predrasuda, stereotipa, nejednakosti i diskriminacije u razredu/školi/zajednici. Osim potrebe obogaćivanja školskog kurikulumuma, potrebno je i obogaćivanje studijskih kurikulumuma Fakulteta koji obrazuju buduće odgojitelje i učitelje u pravovremenoj i adekvatnoj pripremi za rad u višekulturalnoj odgojno-obrazovnoj ustanovi te dodatne stručne podrške svoj djeci koja doživljavaju teškoće u socijalnoj participaciji i učenju. Suvremeni učitelj kao inovativni stručnjak otvorenog profesionalizma treba postati promicatelj nove paradigme škole kreativnog i inovativnog

karaktera (Pivac, 2009). Interkulturalna osjetljivost nije urođena ljudska osobina - ona se stječe i sposobnost je uočavanja i prepoznavanja postojanja različitih pogleda na svijet koji nam omogućuju prihvaćanje i priznavanje ne samo vlastitih kulturnih vrijednosti, već i vrijednosti kulturno drugačijih osoba. Interkulturalna osjetljivost neophodna je za život i rad u multikulturalnim društvima. Nakon osviještenih stavova, učitelji bi trebali željeti i imati prilike svoje iskustvo transformirati u mišljenje, mišljenje u refleksiju, a refleksiju u novo mišljenje i akciju, mijenjajući kulturu škole i izgrađujući kontekst za učenje i promjene u višekulturalnoj školi kao socijalnoj i učećoj zajednici.

6. Literatura

- Avramidis, E i Norwich, B. (2010). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, Volume 17, Issue 2, 129-147.
- Bakić-Tomić, Lj. (2014). *Interkulturalna komunikacija, Priručnik za uključivanje djece Roma u obrazovni sustav, Asociación Socioeducativa Llere*. Zagreb: Romsko nacionalno vijeće.
- Bedeković, V. (2007). Interkulturalne komponente odgoja i obrazovanja pripadnika nacionalnih manjina. U: Previšić, V., Šoljan, N. N., Hrvatić, N. (ur.), *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, 58-67.
- Bedeković, V. (2008). Interkulturalna kompetencija nastavnika: izazov ili odgovor na zahtjeve suvremene škole. U: Káich, K. (ur.), *Budućnost obrazovanja učitelja – novi izazovi i pogledi*. Subotica: Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku, 480-492.
- Byram, M. (2005). Uvodno poglavlje. U: Benjak, M., Požgaj Hadži, V. (ur.), *Bez predrasuda i stereotipa, interkulturalna komunikacijska kompetencija u društvenom i političkom kontekstu*. Rijeka: Izdavački centar, 15-21.
- Drandić, D. (2012). Interkulturalne kompetencije nastavnika i barijere u interkulturalnoj komunikaciji. U: Posavec, K. I Sablić, M. (ur.), *Pedagogija i kultura – interkulturalna pedagogija prema novim razvojjima znanosti o odgoju /Znanstvena monografija*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, 83-92.
- Državni zavod za statistiku (2011). Stanovništvo prema narodnosti po gradovima/općinama, popis, Državni zavod za statistiku, preuzeto 5. studenog 2014. s <http://www.dzs.hr/Hrv/censuses/census2011/results/censustabshtm.htm>
- Đuranović, M. i Klasnić, I. (2013). Interkulturalna kompetencija učitelja u primarnom obrazovanju – pravilo ili izuzetak?, *Pedagogija i kultura* (ur. Posavec, K., Sablić, M.). Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, Svezak 3.
- Hello, E., Scheepers, P. i Gijsberts, M. (2002). Education and Ethnic Prejudice in Europe: explanations for crossnational variances in the educational effect on ethnic prejudice. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Volumen. 46, Broj 1, 5-24.

- Hinde, E. R. (2004). School Culture and Change: An Examination of the Effects of School Culture on the Process of Change. *Essays in Education*, vol. 12. Pristupljeno 28.3.2014. <http://www.usca.edu/essays/vol122004/hinde.pdf>
- Hodžić, L. (2013). (Anti)diskriminacija romske djece u osnovnim školama, Udruženje Kali Sara – Romski informativni centar, Sarajevo, 2013. preuzeto 18.11.2014. s: <http://bhric.ba/wp-content/uploads/diskriminacija-brosura.pdf>
- Hrvatić, N. (2007). Interkulturalna pedagogija: nove paradigme. U: Previšić, V., Šoljan, N. N., Hrvatić, N. (ur.), *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, 41-58.
- Hrvatić, N., Piršl, E. (2005). *Kurikulum pedagoške izobrazbe i interkulturalne kompetencije učitelja*. Zagreb: Pedagoška istraživanja, 2 (2), 251 – 266.
- Hrvatić, N., Piršl, E. (2007). Interkulturalne kompetencije učitelja. U: Babić, N. (ur.), *Kompetencije i kompetentnost učitelja*. Osijek: Učiteljski fakultet u Osijeku, 221-228.
- Jevtić, B. i Mikanović, B. (2013). *Interkulturalnost u očima nastavnika – problemi i perspektive; Pedagogija i kultura* (ur. Posavec, K., Sablić, M.). Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, Svezak 3.
- Key Competencies (2002). *Survey 5*. Bruxelles: Eurydice, European Unit.
- Opre Roma: The education of Gypsy childhood in Europe (2002): Final Report. pristupljeno 17.9. 2014. [www: opre.roma.uji.es](http://www.opre.roma.uji.es)
- Macura – Milovanović, S. i Peček, M. (2013). Attitudes of Serbian and Slovenian student teachers towards causes of learning underachievement amongst Roma pupils, *International Journal of Inclusive Education*, Volume 17, Issue 6, 2013, 629-645.
- Mlinarević, V., Brust Nemet, M. (2010). Posjeduju li budući učitelji interkulturalne kompetencije za rad u izvannastavnim aktivnostima. *Obrazovanje za interkulturalizam : zbornik radova s 2. međunarodne znanstvene konferencije*, [Osijek, 30.9.2010.-1.10.2010.] = Intercultural education : proceedings of the 2nd international scientific conference / Peko, A., Sablić, M., Jindra, R. (ur.). - Osijek: Učiteljski fakultet = Faculty of Teacher Education : Nanseng dijalog centar Osijek = Nansen Dialogue Centre Osijek, 151-167.
- Piršl, E. (2007). Interkulturalna osjetljivost kao dio pedagoške kompetencije. U: V. Previšić, N. N. Šoljan, N. Hrvatić (ur.), *Pedagogija – prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, 275-292.
- Pivac, J. (2009). *Izazovi školi*. Odsjek za pedagogiju. Zagreb: Školska knjiga.
- Previšić, V. (1997). Croatian Schools facing the Challenge of Multiculturalism. U: Katunarić, V. (ur.) *Multicultural reality and perspectives in Croatia*. Zagreb: Interkultura, 46-63.
- Previšić, V. (2003). *Suvremeni učitelj: odgojitelj-medijator- socijalni integrator*. U: *Učitelj-učenik-škola*. Ur. Prskalo, I. i Vučak, S. Petrinja: VUŠ i HPK2, 13-20.
- Radeka, I., Sorić, I. (2005). Model permanentnog usavršavanja nastavnika. *Pedagoška istraživanja* 1(2), 17-34.
- Spajić-Vrkaš, V., Kukoč, V., Bašić, S. (2001). *Interdisciplinarni rječnik*. Zagreb: Hrvatsko povjerenstvo za UNESCO.

- Staničić, S. (2006). *Menadžment u obrazovanju*. Rijeka: Vlastita naklada.
- Strugar, V. (2011). Različite kulture-različite škole: teorijsko-praktični doprinos razumijevanju kulture škole. Pedagog kreator kurikuluma i kulture odgojno-obrazovne ustanove. Deveti susret pedagoga Hrvatske, 11.-13.2011.
- Varadi, L. (2014). *Youths Trapped in Prejudice: Hungarian Adolescents' Attitudes towards the Roma*. Berlin: Deutsche Nationalbibliografi.
- Vlada Republike Hrvatske: Akcijski plan za provedbu Nacionalne strategije za uključivanje Roma za razdoblje od 2013. do 2015., Europska unija, pristupljeno 6. studenog 2014. s: http://ec.europa.eu/justice/discrimination/files/roma_hr_strategy_annex_hr.pdf
- Vlada Republike Hrvatske: Izvješće o provedbi Akcijskog plana za provedbu Nacionalne strategije za uključivanje Roma za razdoblje od 2013. do 2020. godine za 2013. godinu.
- Vlada Republike Hrvatske: Nacionalna strategija za uključivanje Roma za razdoblje od 2013. do 2015., Ured za ljudska prava i prava nacionalnih manjina, pristupljeno 7. studenog 2014. s: http://www.uljppnm.vlada.hr/index.php?option=com_content&view=article&id=113&Itemid=83
- Wagner, U. i Zick, A. (1995). The relation of formal education to ethnic prejudice: its reliability, validity and explanation. *European Journal of Social Psychology*, Volumen 25, 41-56.
- Van Driel, B., Nikolajevic, D., Georgiadis, F.: *Insetrome Project – Teacher Training Evaluation Report*, Insetrom. pristupljeno 18.11.2014. s: http://www.iaie.org/insetrom/download/Final_internal_evaluation.pdf

ATTITUDES OF TEACHERS ON THE ROMA IN EDUCATION

Vesnica Mlinarević

Faculty of Education, Osijek

Ana Kurtović

Faculty of Humanities and Social Science, Osijek

Nikolina Svalina

Faculty of Education, Osijek

Abstract: Education is important for freedom and human development of individuals and groups in general and the important limiting factor for non-inclusion of the Roma population into some society circles of a country. The low levels of education of the Roma therefore should be addressed from early and pre-school education and primary education. The national strategy for the inclusion of the Roma for the period from 2013 to 2020 recognizes that the arrangement and adjustment of the educational system and the competence of teachers have an important role in educating the Roma. The project of Faculty of Education in Osijek, RO-ufos-luna-MI, financed by the European Union, has been encouraging, by its activities, the socialization and integration of Roma children in the educational and training programs, and by various forms of professional development, it contributed to building the competencies of educators, teachers, principals, assistants and students - future teachers - for working in a multicultural community. Educators and teachers are important factors in the process of reciprocal knowledge and understanding of different cultures; their personal and professional lifestyle, the experience of diversity as a value (co-creating the culture of the school within the school curriculum), and promoting equal educational opportunities for all children, the pupils. After a year of implementing the project RO-ufos-luna-MI, the attitudes of the teachers who were involved in the project of the Roma from Beli Manastir were examined. The results showed that the attitudes of the teachers towards members of the Roma national minority have moved, in a total move towards positive values, and the attitudes were less positive in relation to the Roma lifestyle and enrichment of culture in the community in which they live. Examining their own competence to work with Roma children in the classroom, teachers generally estimated that the contribution of project activities to their competence was moderate.

Keywords: teachers' attitudes, Roma, education, school culture, intercultural competence

1. Introduction

Meetings of different cultures are today's everyday types of communication and the reality of contemporary life, which is marked by the processes of globalization. By the appearance of multicultural social systems that change the relationships between people and raise many questions of intercultural and interethnic dialogue, even schools are faced with new needs of emerging culturally pluralist environments (Bedeković, 2008). Early, pre-school, and primary education, as the first subsystems of education, represent vitally important experiences in life of every person, and today also an important dimension of intercultural education. There is a legal basis for the improvement of Roma through education, but despite the positive legal regulations, sometimes what lacks is the implementation in educational practice, even on the first levels of education, preschool education and elementary school. Therefore, it is important to affect the school system as a whole, and especially to affect the higher education institutions that educate future educators and teachers.

The aim of the Council of Europe is to facilitate the integration of immigrant and culturally different children in educational systems and, especially, to maintain cultural and linguistic links with the country of origin and the national community to allow for school integration. In this regard, it should be noted that the Roma do not have their own state and that they were declared a particularly vulnerable group by the Council of Europe. The tasks of European interculturalism are closely connected to that: the realization of equal dialogue between different peoples, cultures, languages, races and traditions on European soil; mutual understanding, acceptance and understanding, tolerance, togetherness, two-way communication and countering assimilation, segregation, racism, intolerance, xenophobia and anti-Semitism. According to the official data of the Central Bureau of Statistics, according to the population census conducted in 2011, in the Republic of Croatia there are 16,975 Roma, who make up the fifth largest minority community and their share in the Croatian population is 0.40%. Most official documents of the Republic of Croatia, such as the national strategy for Roma inclusion, for the period from 2013 to 2020, and also some independent research, agree that the Roma in Croatia are increasingly discriminated against and marginalized: economically, politically, culturally and in the field of education, and Croatia is not different from a lot of countries in their environment. Therefore, in 2005, Croatia joined the initiative called Decade of Roma Inclusion 2005 to 2015. UNICEF in its report from 2011 argues that in most countries in Central and Eastern Europe non-inclusive school systems systematically denied the right to education for Roma children (UNICEF, 2011). In most coun-

tries, only 20% of Roma children are enrolled in primary school, and those who enrol most likely will not end their education because of the segregation in schools and poor preparedness of schools for finding solutions to the needs of Roma children. A large number of Roma children are in special classes because they do not know or have difficulty with the language, and because they have problems with learning, motivation or behaviour disorders.

For many Roma associations, the education of the Roma is a priority topic for the improvement of their status in Central and Eastern Europe, however, quality long-term solutions for other inter-related and pressing problems of the largest and most vulnerable minority in Europe must be found, including issues of their employment, health and housing. Analysing the success of politics and investment in the education of Roma during the first five years of the Decade of Roma inclusion, the Roma Education Fund considers the following to be crucial: desegregated education of Roma children, who, in multicultural classes, achieve better results; scholarships for secondary and higher education of Roma that include mentoring and counselling; inclusion of children in pre-school education as the most effective investment that helps children complete primary school, and also has an effect on secondary education; appreciation of Roma culture and language, which contributes to the development of a positive environment; involvement of parents and the whole Roma community as a key factor for increasing the number of children in the educational system and for raising the level of their success. The Roma Education Fund finds that Roma children attending special schools or special classes for children with learning disabilities is an extremely discriminatory practice which should be revoked as soon as possible.

The results of these analyses were the starting point for the planning and implementation of the project activities RO-ufos-luna-MI. What are the problems in education that Roma children, their parents, and the employees in the multicultural school and classroom context in Croatia have to face? According to statistics from the report on the implementation of the Action Plan for the Decade of Roma Inclusion, in the Osijek-Baranja County in the school year 2012-2013, a total of 434 student members of the Roma minority were enrolled. Solving the problems of educating the Roma children is closely connected to the attitudes of teachers on the inclusion of these highly specific and sensitive groups in the educational system. Authors (Bedeković, 2007, Byram, 2005, Hrvatić, 2007, Piršl, 2007, Strugar, 2011) cite that one of the most effective ways to reduce prejudice and social distance is increased interaction between people of different communities and ensuring high standards of education.

2. Using school curriculum towards the improvement of education of Roma

The project RO-ufos-luna-MI encouraged the inclusion of Roma and non-Roma children in formal and informal educational activities that help in the socialization, interaction, creativity and the acquisition of skills: implementation of workshops for children from 3 to 6 years; extracurricular activities for children from 1st to 4th grade (drama, dance, sports and a mathematical group within which the children participated in excursions and field work) with the aim of quality leisure time and the socialization of children; workshops in homeroom class; assisting children with learning and completing homework that students of FOOZOS (Faculty of Education in Osijek) provided, and so on. Through the implementation of project activities in school and in the community, frequent contacts and cooperative relations between Roma and non-Roma parents, children, teachers and students were provided, and this thus promoted the cultural identity of the Roma, making their needs clear, and this contributed to the reduction of marginalization and discriminatory practices against Roma.

Guided by promoting cultural pluralism and the need to introduce significant changes in the curriculum and in the cultural context of the school, the Republic of Croatia opted for a national framework curriculum as a fundamental document that, on a national level, brings value and the general goals of education, defines the expectations of what students should know and what they need to be trained for by the end of their studies, what and how to learn and how to monitor and evaluate the quality of student achievement and school operations. It serves as the basis for preparing all the other curriculum documents such as school and subject curricula, guidelines for the application of curriculum, writing textbooks and other teaching aids and materials, and defining standards and criteria for quality evaluation of student achievement and school operations.

The system of education of Roma in the Republic of Croatia is not flexible enough for the specific needs of Roma pupils; it was pointed out in the National Strategy for Roma Inclusion, for the period from 2013 to 2020. Also, problems arise when the curriculum is not adapted to the Roma children, in terms of adapting tests and user-friendliness, and the lack of qualified teachers trained to work with Roma children via the Romani language and culture. This leads to the conclusion that they need to have proper programs and projects that will establish a quality system of education for Roma in the Croatian educational system. Culture and education are mutually dependent on one another. The school culture, as a set of values that include interpersonal relationships, customs, ways of thinking, behaving in certain situations, and education, affects the student's life and his values. These impacts are not unidirectional and not always accepted without resistance (Strugar, 2011). Every child, regardless of the nationality, has the right to education so that

they could, in future, have more opportunities when finding employment and in order to be active citizens. The people who are faced with the worst problems in education are Roma. Studies conducted in the context of the education of Roma show that the problems of their educational activities, for which a small percentage of them are receiving an education, is reflected by a bad economic situation, poor adaptation to a different language, poor support from their parents, discrimination by society and the short life of their schooling, based mainly on primary education (Bedečković, 2007, Hrvatić, 2007, Piršl, 2007). Since a big problem in the inclusion of Roma children in primary school is not knowing the Croatian language, and Roma in Croatia do not speak a unique and unified Roma language that teachers could learn, the school introduces co-workers who speak the Roma language, the language spoken by Roma children in that school, to help the regular teachers. The deficiency of appropriate educational staff for education in the Roma language and for the area of Romani history, culture and tradition is also an obstacle to the realization of rights and achieving success in Roma education, which is missing in Baranja. Besides that, even the textbooks, educational materials, educational work and methods of teachers must also include the components of minority cultures. The atmosphere in educational institutions should be such that the expression of minority identity is enabled and encouraged, and all of the aforementioned is specific to the school curriculum of every school. Would it be possible, without this approach for Roma children to really „adapt“ to the school system, as is often required of them, or should the system, school curriculum, as much as possible, adjust to the child, nurturing an individualized approach, which includes supporting the identities of minorities?

Teachers are a key factor in the school curriculum, diversity of each school and the creation of its identity, and therefore, the teacher's role is essential to co-creating the culture of the modern school in order to promote the success and satisfaction of each student. Promoting interculturalism is not only reflected in the importance of the introduction of intercultural content and values in education, but also in raising awareness of teachers about their own competencies, cultural backgrounds and identities (Mlinarević, Brust-Nemet, 2010). Interculturalism in school and in class should be reflected in the development of intercultural competences such as creativity, self-criticism, the ability to analyse their own actions towards the „other“ and vice versa, responsibility, and respect for oneself and for others. But, we must not ignore the fact that the development of intercultural competences and active participation in social change is impossible without peer communication relations. Therefore it is, as one of the goals of the intercultural education, reflected in the acquisition of intercultural competences which should be based on an understanding of the principles and functioning of the cultural and pluralistic community, including an understanding of how culture shapes our attitudes about ourselves and others, a critical awareness of ethnic, racial, gender and other factors of social inequality, discrimination and strengthening the individual responsibility, sensitivi-

ty, and solidarity in order to respect the principle of the uniqueness and value of each culture for the development of mankind (Spajić-Vrkaš, Stričević, Males, Matijević, 2004, 169). Intercultural competence at the organizational level of the institution determines a series of coordinated elements such as attitudes, behaviour and practical action (school culture) that can contribute to effective, professional work in a culturally pluralistic community. Culture shock is a process of adaptation to cultural stress during the transition from one culture to another, which is characterized by symptoms of anxiety, helplessness, irritability and longing for a more comfortable and safe environment (Church, 1982, according to Piršl, 2005). Accordingly, when adapting to the new environment, the students, teachers and parents are process-oriented. With the arrival of culturally different students, the school has, in addition to already existing indigenous minorities, become a meeting place for various forms of ethnic, linguistic and cultural pluralism.

The complexity of the role of teachers in the educational process of intercultural relations is reflected in the fact that the development of its educational functions is increasingly complemented by the role of collaborators, coordinators and creators of new relationships towards the actual knowledge and successful intercultural relations, and also in the organization of appropriate forms of teaching that will enable students to create an atmosphere of mutual understanding, intercultural sensitivity, peer interaction and cooperative learning (Previšić, 2003). Based on the acquired life experience, appropriate strategies in teaching and work on it will be possible for the student to see with the eyes of „others“ and at the same time realize how the „others“ perceive themselves. Intercultural approach is not only based on openness to diversity, but also on their recognition and acceptance (Bedečković, 2007), and the intercultural competence can be considered an important factor in education for intercultural relationships. If diversity is viewed as a dynamic interactive process, which forms the basis for open and constructive dialogues between members of different cultures, the basic requirements of intercultural competence relate to the understanding of the behaviour of others, and the way of their thinking and seeing the world. If we are looking at the intercultural competence of the teacher as a creative ability that enables them to create a positive school culture, then the empowerment and strengthening of the intercultural competence in the teaching process can be achieved through continuous development and expansion of personal knowledge and social and communicative competence in working with culturally different students, as well as mutual adoption of new and improved versions of the existing forms of communication and collaborative relationships between teachers and culturally different students. Dealing with a multicultural reality has imposed two main directions in approaching the phenomenon of interculturalism, the first relating to the acquisition and strengthening of one's own cultural (intercultural) identity, while the other relates to the creation of the basis for cultural pluralism, as an idea of mutual understanding, dialogue and tolerance and the skill of living in and with differences (Previšić, 1997). Teachers are expected to know and

recognize the key barriers in intercultural communication, such as stereotypes and prejudice, ethnocentrism, racism, xenophobia, linguistic and religious diversity, differences in the perception of social norms and roles, and time and space, and non-verbal communication (Drandić, 2012) and to successfully and effectively overcome them. Working on intercultural competencies of teachers is particularly important because their skills, attitudes, knowledge and awareness determine the content of learning and the attitude towards these social phenomena for generations of students who will build a community of the future. In this sense, the discrepancy between the stated and the actual situation can be overcome by systematic development of teacher competencies and development interests through continuing vocational training (Radek and Sorić, 2006).

3. Method

The aim of this study was to examine the attitudes of teachers towards the Roma, who were involved in the project Ro-ufos-luna-MI by the Faculty of Education in Osijek, whose partner is the Association of Roma Friendship „Luna“ from Beli Manastir. The study included a total of 24 teachers from the „Franjo Tuđman“ elementary school in Beli Manastir and four educators from the „Cvrčak“ kindergarten in Beli Manastir, who were involved in the project as collaborators. Of these, 27 participants were female and one was male. The years of work experience of the participants ranged from one to 36 years (six teachers had one to six years of work experience, seven teachers had six to 11 years of service, nine teachers had 11 to 20 years of service, and seven teachers had 21 to 36 years of service). The attitudes towards members of any group significantly affect their overall functioning in society and their personal customization. The attitudes of teachers towards members of the Roma minority in general, represent a relevant variable in the process of the education of Roma children because, directly through teaching and the educational process, they influence the expectations and behaviour of teachers, the expectations, assessment of performance, and the behaviour of Roma children.

In order to examine the attitudes towards Roma, two scales that were designed for the purpose of this research were used. The scale of attitudes towards members of the Roma minority consists of ten statements that reflect the point of view on various issues related to the Roma national minority (e.g. „Roma should be fully equal in society“ or „Roma would rather beg than work“). The task of the participants was to assess the extent to which they agree with these statements on a scale of one (completely disagree) to five (strongly agree). To be able to calculate overall measures of attitudes towards members of the Roma minority, negatively formulated particles were recorded. The total score is calculated as a simple linear combination; a higher score indicates more positive attitudes towards members of the Roma minority. The scale has a satisfactory reliability of inner consistency (Cronbach's Alpha was 0.82).

The scale of featured evaluates the tendency to ascribe certain characteristics to members of the Roma minority. It consists of 12 items (properties) of which eight are positive (diligent and hard-working, honest, cheerful, solidary, kind, devoted to family, friendly, resourceful), and four negative (idle, irresponsible, selfish, lying). Participants of the study assessed how much they agreed with the statements about the features on a scale of one (completely disagree) to five (strongly agree). The total score is also calculated as a simple linear combination of the responses on the individual particles and the negatively formulated particles (negative traits) were recoded so that higher overall score indicates the attribution of more positive traits of Roma minority. The scale has a satisfactory reliability of inner consistency (Cronbach's Alpha was 0.82).

In addition to attitudes, also examined were the estimations of teachers in relation to the functioning of Roma children in regular education, using four questions designed specifically for this study. These were the issues related to assistance in learning, learning conditions that they have at home, the ability for regular education and motivation for learning.

In order to assess the impact of the project activities to the assessment of one's own competence for working with Roma children in a regular school attendance, teachers assessed their competence using four questions designed specifically for this study. The questions referred to the competence in helping the Roma children learn the Croatian language and master the curriculum, encouraging the acceptance of Roma children in the classroom, encouraging the adaptation of Roma children to the class and the school, and communication and cooperation with Roma parents.

Finally, the teachers were asked open-ended questions in order to examine their perceptions of barriers to the integration of Roma children in the regular education system. In order to facilitate the qualitative analysis, issues relating to private barriers for the Roma minority in school, in the environment (e.g. the neighbourhood, other people, etc.) as well as for local and state governments. In addition, teachers answered the question of how they think they could contribute to the integration of Roma children in regular education, and which topics (workshops, seminars or training) would be useful in working with Roma students.

The survey was conducted as part of the project activities of the project RO-ufoS-luna-MI, and took place in the rooms of an elementary school and kindergarten in Beli Manastir. The interrogation lasted for 15 minutes, on average. The participants were informed that the test was anonymous and voluntary and that the results would be analysed at the group level, and the results would be used to improve the situation of Roma in education.

4. The results of the research and the interpretation

The data was analysed by a software package for statistical analysis, SPSS for Windows, version 19.0. In order to gain insight into the attitudes and competencies of teachers, analysis of the descriptive data and the analysis of frequencies were conducted as well. Open-ended questions were analysed qualitatively.

The analysis of the results provides descriptive indicators for the total scores on both scales (attitudes towards members of the Roma minority and the scale of features). The results visible in Table 1 show that the results of both scales were moved towards the higher values.

Table 1. Descriptive indicators of the scale of attitudes towards members of the Roma minority and the scale of features

	Arithmetic mean	Standard deviation	Minimum	Maximum	Theoretical range
ATTITUDES TOWARDS THE MEMBERS OF ROMA MINORITY	36,39	6,07	24,00	47,00	10 – 50
ROMA FEATURES	43,07	6,01	31,00	53,00	12 – 60

The average value and range of results of the attitudes of teachers towards members of the Roma minority indicate more positive attitudes. The maximum estimate is very close to the theoretical maximum of 50, while the minimum value is slightly below the middle of the theoretical range. Given the content of particles („Roma should be fully equal society“ or „Roma would rather beg than work“) it is not surprising that the overall score shifted towards the positive attitudes because the participants were highly educated. Specifically, these particles reflect a cognitive component of attitude, and show that higher education levels are associated with positive attitudes, especially when it comes to cognitive components. People with higher educational status have more information, knowledge and experience that can affect their attitudes. In addition, education is associated with higher tolerance of criticism and opinions that can aid the participants to oppose the generalization of certain characteristics of all members of a certain group of people, which is the essential mechanism of prejudice. It is reasonable to assume that teacher education contributes to their sensitivity and openness to diversity, which may explain the positive attitudes. The results of the study go in favour of that, showing that people with a higher level of education express more positive attitudes, whether the subject was the attitudes towards Roma (Varady, 2014), towards other ethnic minorities (Hello, Scheepers and Gijssberts, 2002; Wagner and Zick, 1995) or towards people with disabilities (Avramidis and Norwich, 2010).

Also, the field of work of the participants (especially for the inter-cultural environment in which they work) implies that they had more opportunities for contact with members of the Roma minority, which is also a possible explanation for positive attitudes. Specifically, we show that the mere contact with members of a certain group of people is sufficient to act on reducing the fear of diversity, and thus leads to the improvement of attitudes.

As for the tendency to ascribe certain characteristics to members of the Roma minority, the results are similar as on the scale of attitudes towards members of the Roma minority. The average value and range of results indicate the tendency to ascribe positive qualities, and the opposition to ascribe negative characteristics to the members of Roma minority, since the maximum reached value was close to the theoretical maximum, and the minimum was slightly lower than the mid-range theory.

These results are not surprising considering that the participants were working teachers, and the majority of them even live in Baranja, and the assumption is that they have more contact with Roma in general. Due to this contact, and the fact that they are working with Roma children, it was to be expected that they would have more experience and information related to the Roma national minority, they would be more sensitive to the local customs and conditions of life and that they would, therefore, be opposed to the generalization of negative characteristics to all Roma. It promotes an individual approach to people, which is not favourable for the development of stereotypes and prejudices, which are based on perceiving somebody primarily as a member of a certain group, and not as an individual.

To get a better insight into the attitudes of teachers, a frequency analysis of individual particles was made. For better views, the results of the negatively and positively formulated particle of the scale attitudes towards members of the Roma minority are presented separately. The frequencies are shown for crude, unrecorded data.

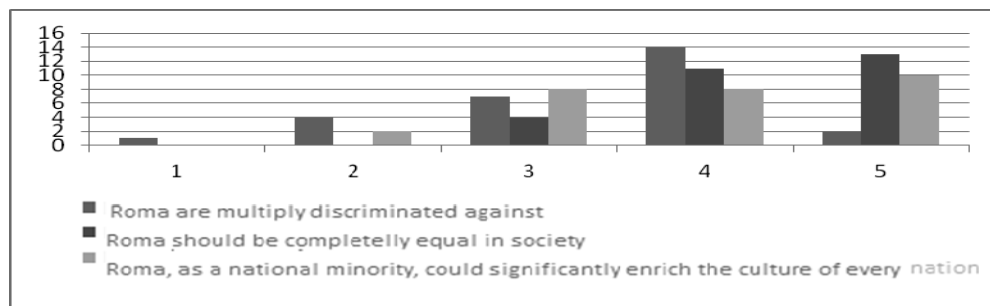


Chart 1. Frequencies of some results to positively formulated particles of the Scales of attitudes towards members of the Roma minority.

As can be seen on the basis of the distribution of responses in Chart 1, the attitudes of teachers are moving towards the positive, because the distribution of positive particles shifted towards higher values. Relatively speaking, teachers mostly agree that the Roma should be completely equal in society, because they all responded 3, 4 or 5. However, the fact that not all the answers were „I strongly agree“ and that there is a relatively high frequency of responses „neither agree nor disagree“ implies that some teachers feel that there are certain exceptions to this attitude. It would be interesting to qualitatively examine possible exceptions to this view. Also, the relatively high frequency response for the neutral particle „Roma as a national minority, can significantly enrich the culture of every nation“ may suggest a moderately negative attitude, poor awareness of Romani culture, tradition and lifestyle, as well as a decrease of interculturalism in general.

In Chart 2, on the displayed scale of attitudes towards members of the Roma minority, distribution of negatively formulated particles is shifted towards lower values which are in line with positive attitudes.

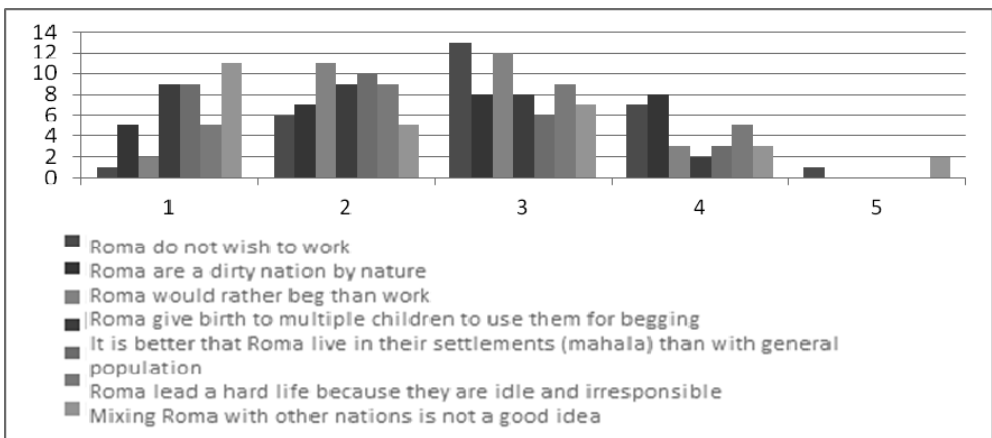


Chart 2. Frequencies of the results on the negatively formulated particles of the scale of attitudes towards the members of the Roma minority

Relatively speaking, the participants agree the least with the claims „Roma give birth to multiple children to exploit them for begging,“ „it is better that the Roma live in their settlements (mahala) than with the general population“ and „the mixing of Roma with other nationalities is not good“ judging by the highest representation of response one (strongly disagree) with respect to other particles. These results speak in favour of the acceptance of diversity in one's environment, and of the opposition to segregation, which certainly contributes to positive attitudes. On the other hand, the particles „Roma do not want to work“ and „mixing Roma with

other nationalities is not good,“ are the only particles to which some participants responded with complete agreement, which indicates quite different views of teachers.

However, the particles „Roma are a dirty nation by nature,“ „Roma would rather beg than work,“ „Roma give birth to multiple children in order to exploit them for begging,“ and „Roma lead a hard life because they are lazy and irresponsible“ have a relatively high prevalence of responses three and four, indicating the existence of negative attitudes in a number of teachers.

In addition, other negatively formulated particles have a relatively high representation of neutral responses (3 - I neither agree nor disagree). This may indicate a moderate prevalence of negative attitudes. No matter what the reasons are for such answers, the results suggest that interventions aimed at improving the attitudes of teachers can be useful for improving the position of Roma in education. Also, a relatively high representation of neutral responses in the majority of particles may indicate a sensitivity of the participants for this subject, suggesting a need for sensitization of teachers for the problems and needs of the Roma minority.

The same analysis was repeated for the scale of features of Roma, but they are shown on a separated graph, with only positive and negative traits. Chart 3 shows the response frequency of particles 1 to 8, and Chart 4 shows the answers to the particles 9 through 12.

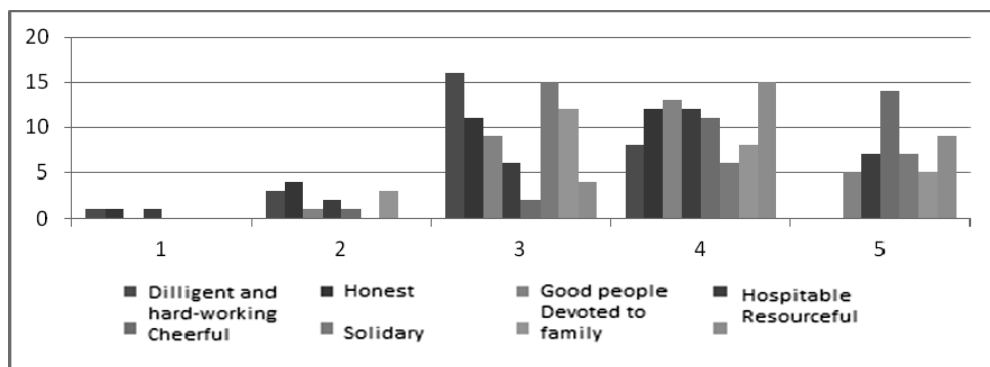


Chart 3. The frequencies of some results in particles 1-8 on the Scale of features

As can be seen in Chart 3, the distribution of responses that speak about the attribution of positive qualities for Roma were moved to higher values, which supports the positive attitudes and is consistent with an overall score. Relatively speaking, the surveyed teachers mostly agree with the statement that Roma are

happy, resourceful and good people. However, the relative representation of response 1 (strongly disagree) and 2 (mostly disagree) for qualities valuable and hard-working, honest and hospitable speak in favour of the fact that a number of teachers are opposed to ascribing those features to members of the Roma minority, which speaks in favour of negative attitudes. The attribution of these features to members of certain groups also reflects the affective relationship with these people, and it is more likely to reflect the tendency of generalizing negative experiences on all members of that group.

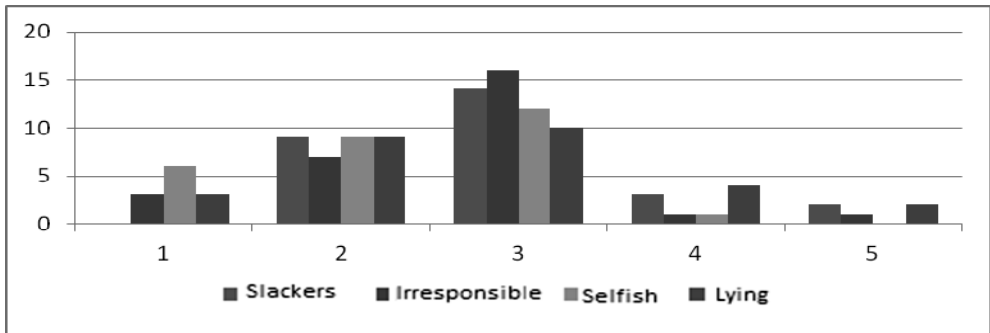


Chart 4. Frequencies of some results to the particles 9 through 12 of the scale of features

As can be seen in Chart 4, responses to the particles which estimate the tendency of ascribing the negative characteristics to members of the Roma national minority are shifted towards lower values, which is in line with more positive attitudes. However, there is also the highest representation of neutral responses, which can speak in favour of a moderate tendency to ascribe negative characteristics, but it can also speak in favour of how they are not prone to generalize characteristics to all members of the Roma minority, and that is the meaning of the answer „I do not know.“

Although represented in low frequency, a significant representation of the response 4 (mostly agree) for all negative traits and 5 (strongly agree) for idlers, irresponsible and lying indicates the presence of an extremely negative affective tone in relation to the Roma national minority. These answers speak in favour of the tendency to generalise based on some negative experiences, but also about a primarily negative attitude. Therefore, it can be concluded that the teachers are not completely opposed to attributing negative characteristics to Roma, given that in most negative features, the representation of answers 1 (strongly disagree) and 2 (mostly disagree) is less than 50%.

The existence of negative attitudes with a certain number of teachers confirms the previously conducted studies which show that the attitudes of teachers

towards different cultures are still burdened with prejudices and stereotypes, which certainly affects the quality of the educational process. These teachers see ethnic and cultural diversity as a problem that causes anxiety and a sense of professional insufficiency. All of this calls for systematic changes in the education of educators at all levels (Đuranović, Klasnic 2013, according to Bender-Szymanski, 2000; Grougeon, Woods, 1990; Wright, 1992; Sedano, 2002, Magos, 2007).

Teachers have also been assessing their own views of including the Roma children in regular classes, in a way that estimated their agreement with the statements that Roma children need additional help in learning, do not have adequate conditions for learning at home, and on their abilities and motivation, and the results are shown in Table 2.

Table 2. Teachers' estimations about the inclusion of Roma children in regular classes

Inclusion of Roma children in regular classes	Arithmetic mean	Standard deviation	Minimum	Maximum
Roma children require a lot of additional help to master the curriculum	3,87	,89	2,00	5,00
Roma children do not have adequate conditions to learn at home	4,04	,62	3,00	5,00
Roma children are competent enough to finish the regular curriculum	3,87	,74	2,00	5,00
Roma children are motivated to study	2,79	1,0	1,00	5,00

As can be seen in Table 2, the teachers estimate that Roma children have enough complete development potential to complete the regular program (the variability of results probably reflects the view that all children have the ability to complete the regular program).

As for the other questions, teachers mostly believe that the Roma children need help to master the curriculum, but they also believe that Roma children lack motivation and adequate, good conditions for learning at home.

These results are consistent with the perception of barriers to the integration of Roma children that exist in Roma themselves. The teachers cited, as the main obstacles: the lack of education; low levels of education and often the illiteracy in the parents themselves, which prevents them from helping children with their school assignments and homework and due to poor academic performance; and some students complete their education in separate classes (of a total of 64 Roma

pupils in the elementary school in Beli Manastir, 18 of them attend classes in special classes). Also, as obstacles, teachers see families not giving enough importance to the education of children, lack of concern about the regularity of attendance of school and extra-curricular activities, poor financial status and often a large number of children in the family.

The survey on the perception of students, who are future teachers, about the causes of poor educational achievements of Roma students was conducted at the Faculty of Education (Faculty of Pedagogy) in Ljubljana and at the Teachers' Faculty in Belgrade. The results of the survey indicate that students, as teachers, do not consider themselves to be important factors for the success of Roma pupils, which indicates a position of minimum responsibility. Most respondents see the causes of poor performance of Roma students in the indifference of parents, lack of motivation of students of Roma minority and non-acceptance of Roma by their peers (Macura-Milovanovic, Paček, 2013).

The results shown in the comparative study of education of Roma children in Europe indicate that in France, 95% of the interviewed teachers believe that their Roma students have insufficient achievements. In Spain, teachers rate the academic achievements of their Roma students with an average score of 4.3 (on a scale of 10), as opposed to the average score for non-Roma pupils of 6.9. The relationship between academic achievement and students' age is inversely proportional: the older the student, the worse the academic achievement (Oprea ROMA, 2002, 73). Lower levels of quality of performance in education here means different attitudes of teachers towards Roma in relation to the non-Roma pupils, such as lower expectations of teachers for Roma pupils. Therefore, they receive less support and encouragement from their teachers, and thus have lower achievements.¹

In order to verify the assessment of teachers on whether the project activities (seminars on the history and culture of Roma, a seminar about interculturalism on education, workshops on the following topics: 1. early language learning-helping Roma pupils; 2. non-violent communication, creative conflict solving, active listening; 3. with the help of communication to the successful cooperation with parents; 4. strategies to cope with stress in teaching; 5. development of self-esteem in children; 6. positive discipline; 7. adjustments in working with students with specific

¹ The Project The Education of Roma childhood in Europe (OPRE ROMA) represents a sociological and ethnographic study of education of Roma children in Italy, France and Spain. With the term "education" the authors of the study imply the process of learning / teaching Roma children in school, as well as process of their education and socialization in the family. Equal Access to Quality Education for Roma is the EUMAP's report (The programme of monitoring and representation of the European Union by Institute for Open Society) which among other things, contains data on key education indicators of the Roma population. The report aims to support the objectives of the „Decade of Roma Inclusion 2005-2015“ in the field of education, to determine the framework for regular monitoring in all areas of the Decade.

learning disabilities and the round table on the situation of Roma in education) have contributed to their competence in working with Roma children, they were asked questions which were specifically related to those competencies. Teachers answered on a scale of five degrees depending on how much they agree with each statement, and the results are shown in Table 3.

Table 3. Teachers' estimates on individual project activities which are important for strengthening personal competencies

During the implementation of the project, I have improved my competence for	Arithmetic mean	Standard deviation	Minimum	Maximum
... helping the Roma children learn the Croatian language and master the curriculum	3,5833	,71728	2,00	5,00
... encouraging the acceptance of Roma children in the classroom	3,6250	,82423	2,00	5,00
...encouraging the adjustment of Roma children to the class and school	3,7083	,69025	3,00	5,00
... communication and cooperation with Roma parents	3,7083	,62409	3,00	5,00

As seen in Table 3, teachers' estimates show that the project activities of IPA Project RO-ufos-luna-MI contributed to the empowerment of the competence for working with Roma children in school. Although the responses ranged from three through five (there were no teachers who estimated that they disagree with the following statements), average values indicate a moderate estimation of contributions to competencies.

Teachers were also asked what kind of additional professional training would be useful in working with Roma students. Teachers cited that they would like to learn more about Romani culture and traditions, including games and dances and hear experiences from school and after-school practice. They also cited the need for additional training for the Roma themselves, primarily the parents (e.g. the obligations and duties of parents regarding the education of their children), help in learning, help with linguistics and writing in the Croatian language, and hygiene. It should be noted that the parents attended workshops about these exact issues during the implementation of the project. Teachers' replies cited the need for continuity of such workshops, which can be exercised in the context of parent-teacher conferences or similar communicational meetings in and out of school. One teacher stated that families of Roma students should be visited, which was one of the activities during the implementation of the project.

Several studies related to teacher training for successful work in an intercultural environment show that most teachers express a willingness to improve their competences (Jevtic and Mikanović, 2013, Hodzic, 2013, Bakic-Tomic 2014, van Driel, Nikolajevic, Georgiadis 2009). The results of two surveys (Jevtic, Mikanović 2013, Hodzic 2013) suggest that older teachers with more years of experience are prone to resistance to the additional training in the field of intercultural relations and they do not consider it to be too significant.

Given all the previous research (Staničić, 2006 to Sarson, 1996), it has been documented that the number of years the teacher's working experience has a negative impact on the process of change, i.e. the more work experience teacher has, the less likely he or she is to change. Furthermore, a teacher's effectiveness and confidence that he can help even the least motivated student and verbal skills proved to have a positive influence on all the results. Hinde (2004, 11) points out that many attempts of reforms target the superficial aspects of school, ignoring the norms, values, beliefs, behaviours, stories, rituals and symbols that serve as the foundation of the school, and that is its culture.

Like the respondents of this survey, the majority of teachers from other environments believe that what they would benefit from the most is the knowledge about Romani culture, history, traditions and customs, communication and cooperation with Roma parents, improving the curriculum, teaching methods and content from the Romani culture, finding ways to motivate Roma students, from the actual practice and to support and counsel (Hodzic, 2013; Bakic-Tomic 2014; van Driel, Nikolajevic, Georgiadis 2009).

What is extremely positive is that a large number of students from faculties that educate future teachers express an interest for additional training in this area. Thus, 150 students of Faculty of Teacher Education participated in training where they had the opportunity to hear from Roma assistants about their experiences of growing up, education, and working with Roma children (Bakic-Tomic 2014) and the twenty students of the Faculty of Education participated in educational activities on Romology, intercultural competences and volunteering, and thirty students participate in daily assistance with learning and homework for the Roma and socially deprived children in the „Dr. Franjo Tudjman“ elementary school in Beli Manastir. According to Macura-Milovanovic (2008), „The interaction with people from other cultures, volunteer work and gaining experience about the differences in everyday life, are useful strategies which lead students to the acceptance of and respect for differences among students, and the application of intercultural learning with experience may be particularly useful. This type of learning/teaching students is encouraging them to reflect on their own experience, draw conclusions from it and identify possible ways of applying the acquired knowledge. The end result is the acceptance of responsibility not only for their own learning and behaviour; but the responsibility for the results of the learning of students and the quality of relations-

hips with them – which are the reference points that make up the core of intercultural competences of teachers.“

5. Conclusion

A low level of education, alongside other factors such as unemployment, a nomadic tradition, slow integration and discrimination affects the financial position and the quality of all aspects of the life of the Roma. Specific problems that follow the education of Roma children should have implications on the school system - the need of its customization to the increased diversity of students.

Results of a study conducted with teachers indicate that teachers' attitudes towards members of the Roma national minority are, in total, moved toward positive. However, by a more detailed examination of the responses of participants, it is found that a number of participants' negative attitudes were expressed, especially when it comes to their lifestyle (begging, giving birth to many children who are exploited for begging, etc.). Also, a significant number of teachers do not agree completely that Roma should be fully equal in society or that they could significantly enrich the culture of each nation. In addition, a number of teachers show the tendency to ascribe negative characteristics to members of the Roma minority, and fewer tendencies to ascribe them with positive qualities. By examining their own competence for working with Roma children in the classroom, teachers have generally estimated that the contribution of project activities was moderate to their competence.

Solving problems in the education of Roma children is certainly closely related to the views expressed by teachers of Roma national minority in Beli Manastir and the inclusion of specific and vulnerable groups in the educational system. Promoting interculturalism is reflected in raising awareness of teachers about personal views about the Roma and competencies of teachers to work with Roma pupils. In this aspect, as well as after the conducted study, it is crucial to conduct continuing professional development for teachers to strengthen intercultural competence and, certainly, to enrich the school curriculum.

It is the development of intercultural competence and sensitivity of teachers that contributes to not only the quality of education and school atmosphere, but also to the reduction of ethnocentrism, prejudice, stereotypes, inequality and discrimination in the classroom, school, and community. Despite the need for enriching the school curriculum, an enrichment of the curriculum of the faculty that educates future educators and teachers in a timely and adequate preparation for working in multicultural educational institution and additional professional support to all children who experience difficulties in social participation and learning is also needed. A contemporary teacher as an innovative expert with open professionalism should become a promoter of a new paradigm of the school and a creative and

innovative character (Pivac, 2009). Intercultural sensitivity is not an innate human trait - it requires the ability to perceive and recognize the existence of different worldviews that allow us to accept and recognize not only our own cultural values, but also the cultural values of different people. Intercultural sensitivity is essential for life and work in multicultural societies. After enlightened attitudes, teachers should want to have, and should be able to have, the opportunity to transform their experience into opinion, opinion into reflection, and reflection into a new opinion and action, changing the culture of the school and building a context for learning and change in multicultural school as a social and teaching community.

6. Bibliography

- Avramidis, E i Norwich, B. (2010). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, Volume 17, Issue 2, 129-147.
- Bakić-Tomić, Lj. (2014). *Interkulturalna komunikacija, Priručnik za uključivanje djece Roma u obrazovni sustav, Asociación Socioeducativa Llere*. Zagreb: Romsko nacionalno vijeće, 2014.
- Bedeković, V. (2007). Interkulturalne komponente odgoja i obrazovanja pripadnika nacionalnih manjina. In: Previšić, V., Šoljan, N. N., Hrvatić, N., *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, 58-67.
- Bedeković, V. (2008). Interkulturalna kompetencija nastavnika: izazov ili odgovor na zahtjeve suvremene škole. In: Káich, K., *Budućnost obrazovanja učitelja – novi izazovi i pogledi*. Subotica: Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku, 480-492.
- Byram, M. (2005). Uvodno poglavlje. In: Benjak, M., Požgaj Hadži, V., *Bez predrasuda i stereotipa, interkulturalna komunikacijska kompetencija u društvenom i političkom kontekstu*. Rijeka: Izdavački centar, 15-21.
- Drandić, D. (2012). Interkulturalne kompetencije nastavnika i barijere u interkulturalnoj komunikaciji. In: Posavec, K. i Sablić, M., *Pedagogija i kultura – interkulturalna pedagogija prema novim razvojjima znanosti o odgoju /Znanstvena monografija*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, 83-92.
- Državni zavod za statistiku (2011). Stanovništvo prema narodnosti po gradovima/općinama, popis, Državni zavod za statistiku, <http://www.dzs.hr/Hrv/censuses/census2011/results/censustabshtm.htm> (5.11.2014.)
- Đuranović, M. i Klasnić, I. (2013). Interkulturalna kompetencija učitelja u primarnom obrazovanju – pravilo ili izuzetak?, *Pedagogija i kultura* (Posavec, K., Sablić, M.). Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, Svezak 3.
- Hello, E., Scheepers, P. i Gijsberts, M. (2002). Education and Ethnic Prejudice in Europe: explanations for crossnational variances in the educational effect on ethnic prejudice. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Volumen. 46, Broj 1, p 5 – 24.

- Hinde, E. R. (2004). School Culture and Change: An Examination of the Effects of School Culture on the Process of Change. *Essays in Education*, vol. 12. <http://www.usca.edu/essays/vol122004/hinde.pdf> (28.3.2014.)
- Hodžić, L. (2013). (Anti)diskriminacija romske djece u osnovnim školama, Udruženje Kali Sara – Romski informativni centar, Sarajevo, 2013. <http://bhric.ba/wp-content/uploads/diskriminacija-brosura.pdf> (18.11.2014.)
- Hrvatić, N. (2007). Interkulturalna pedagogija: nove paradigme. In: Previšić, V., Šoljan, N. N., Hrvatić, N., *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Zagreb: Hrvatskopedagoški društvo, 41-58.
- Hrvatić, N., Piršl, E. (2005). *Kurikulum pedagoške izobrazbe i interkulturalne kompetencije učitelja*. Zagreb: Pedagozijska istraživanja, 2 (2), 251-266.
- Hrvatić, N., Piršl, E. (2007). Interkulturalne kompetencije učitelja. In: Babić, N., *Kompetencije i kompetentnost učitelja*. Osijek: Učiteljski fakultet u Osijeku, 221-228.
- Jevtić, B. i Mikanović, B. (2013). Interkulturalnost u očima nastavnika – problemi i perspektive. *Pedagogija i kultura* (Posavec, K., Sablić, M.), Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, Svezak 3.
- Key Competencies (2002). *Survey 5*. Bruxelles: Eurydice, European Unit.
- Opre Roma: The education of Gypsy childhood in Europe (2002): Final Report. [www: opre.roma.uji.es](http://www.opre.roma.uji.es) (17.9.2014.)
- Macura – Milovanović, S. i Peček, M. (2013). Attitudes of Serbian and Slovenian student teachers towards causes of learning underachievement amongst Roma pupils, *International Journal of Inclusive Education*, Volume 17, Issue 6, 2013, 629-645.
- Mlinarević, V., Brust Nemet, M. (2010). Posjeduju li budući učitelji interkulturalne kompetencije za rad u izvannastavnim aktivnostima. *Obrazovanje za interkulturalizam : zbornik radova s 2. međunarodne znanstvene konferencije, [Osijek, 30.9.2010.-1.10.2010.] = Intercultural education : proceedings of the 2nd international scientific conference / Peko, A., Sablić, M., Jindra, R. - Osijek: Učiteljski fakultet=Faculty of Teacher Education : Nanseng dijalog centar Osijek = Nansen Dialogue Centre Osijek, 151-167.*
- Piršl, E. (2007). Interkulturalna osjetljivost kao dio pedagoške kompetencije. In: V. Previšić, N. N. Šoljan, N. Hrvatić, *Pedagogija – prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, 275-292.
- Pivac, J. (2009). *Izazovi školi*. Odsjek za pedagogiju. Zagreb: Školska knjiga.
- Previšić, V. (1997). Croatian Schools facing the Challenge of Multiculturalism. In: Katunarić, V., *Multicultural reality and perspectives in Croatia*. Zagreb: Interkultura, 46-63.
- Previšić, V. (2003). Suvremeni učitelj: odgojitelj-medijator - socijalni integrator. In: *Učitelj-učenik-škola*. Prskalo, I. i Vučak, S. Petrinja: VUŠ i HPK2, 13-20.
- Radeka, I., Sorić, I. (2005). Model permanentnog usavršavanja nastavnika. *Pedagozijska istraživanja* 1(2), 17-34.
- Spajić-Vrkaš, V., Kukoč, V., Bašić, S. (2001). *Interdisciplinarni rječnik*. Zagreb: Hrvatsko povjerenstvo za UNESCO.
- Staničić, S. (2006). *Menadžment u obrazovanju*. Rijeka: Vlastita naklada.

- Strugar, V. (2011). Različite kulture-različite škole: teorijsko-praktični doprinos razumijevanju kulture škole. Pedagog kreator kurikuluma i kulture odgojno-obrazovne ustanove. Deveti susret pedagoga Hrvatske, 11.-13.2011.
- Varadi, L. (2014). Youths Trapped in Prejudice: Hungarian Adolescents' Attitudes towards the Roma. Berlin: Deutsche Nationalbibliografi.
- Vlada Republike Hrvatske: Akcijski plan za provedbu Nacionalne strategije za uključivanje Roma za razdoblje od 2013. do 2015., Europska unija.
http://ec.europa.eu/justice/discrimination/files/roma_hr_strategy_annex_hr.pdf
(6. 11.2014.)
- Vlada Republike Hrvatske: Izvješće o provedbi Akcijskog plana za provedbu Nacionalne strategije za uključivanje Roma za razdoblje od 2013. do 2020. godine za 2013. godinu.
- Vlada Republike Hrvatske: Nacionalna strategija za uključivanje Roma za razdoblje od 2013. do 2015., Ured za ljudska prava i prava nacionalnih manjina, pristupljeno
http://www.uljppnm.vlada.hr/index.php?option=com_content&view=article&id=113&Itemid=83 (7.11.2014.)
- Wagner, U. i Zick, A. (1995). The relation of formal education to ethnic prejudice: its reliability, validity and explanation. *European Journal of Social Psychology*, Volumen 25, 41-56.
- Van Driel, B., Nikolajevic, D., Georgiadis, F.: Insetrome Project – Teacher Training Evaluation Report, Insetrom.
http://www.iaie.org/insetrom/download/Final_internal_evaluation.pdf (18.11.2014.)

ZAČARANI KRUG ROMSKOG OBRAZOVNOG NAPRETKA

Svjetlana Marić

maric.svjetlana@yahoo.com

Medicinski fakultet, Osijek

Željko Popović

popovic@foozos.hr

Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Osijek

Irella Bogut

ibogut@foozos.hr

Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Osijek

Sažetak: Društveni i kulturni položaj Roma u većini europskih zemalja, pa i u Hrvatskoj, nije zadovoljavajući. Uvjeti stanovanja i zdravstvena zaštita su neprimjereni, nezaposlenost vrlo velika, a uključenost u obrazovni sustav je vrlo niska. U radu je istaknut i analiziran problem uključivanja romske djece u državni obrazovni sustav s posebnim naglaskom na Osječko-baranjsku županiju te su, pored drugih uzroka, kao glavni uočeni slabi socijalni i ekonomski uvjeti života. U posljednje je vrijeme vidljiv pozitivan trend upisa romske djece u osnovne škole pa je izražen optimizam prema poboljšanju položaja Roma u društvu. Stjecanje obrazovanja u dogledno vrijeme moglo bi im omogućiti izlazak iz „začaranog kruga“ u kojemu je obrazovanje bilo onemogućeno ili usporeno, prvenstveno lošim socioekonomskim uvjetima, a nizak je socioekonomski status posljedica niske razine obrazovanosti.

Ključne riječi: Romi, obrazovanje romske djece, obrazovna isključenost

1. Uvod

Do 18. stoljeća nije bilo općeprihvaćene teorije o porijeklu Roma, nego se ono objašnjavalo različitim hipotezama, od kojih su prevladavale one po kojima su migracije Roma iz pradomovine bile uzrokovane vojnim invazijama. Tek u 18. stoljeću počinje se spominjati Indija kao njihova pradomovina, a početkom 19. sto-

ljeća prihvaćena je teorija da je pradomovina Roma područje sjeverozapadne Indije, oko rijeke Ganges (Bartosz, 1994).

Jezik Roma je *romani chiba*, za kojeg se smatra da je obogaćivan riječima koje su Romi preuzimali iz zemalja kojima su se kretali, te da je broj riječi preuzetih iz određene zemlje proporcionalan duljini njihovog boravka u toj zemlji. Upravo na toj hipotezi, koju je postavio Martin Block (Clébert, 1967), i oslanjajući se na lingvističke analize, u prošlosti se temeljila većina istraživanja porijekla romskog naroda.

Smatra se da je migracija Roma započela iz Indije, a zatim vodila preko Afganistana i Perzije sve do Kaspijskog jezera, gdje je došlo do razdvajanja prvobitne romske pra-skupine u dvije podskupine koje su krenule različitim pravcima. Jedan je dio Roma krenuo na sjever i nastanio današnju Rusiju, dok je druga podskupina krenula na jug, ali se opet razdvojila, te je jedan dio završio u Siriji i Egiptu, dok je drugi preko Turske došao u Europu (Hrvatić, 2004).

Recentna molekularno biološka i genetička istraživanja, među kojima su analize mitohondrijskog genoma (Mendizabal, Valente, Gusmão i sur., 2011), komparativne studije haplotipova Y kromosoma (Zalán, Béres, Pamjav, 2011), te imunogenetičke analize (Laayouni, Oosting, Luisi i sur. 2014) potvrdile su pretpostavku o indijskom porijeklu današnjih Roma.

O Romima ima vrlo malo povijesnih podataka, a osim toga gotovo se svi odnose na dokumente davnih pjesnika i povjesničara koji ih uglavnom spominju kao narod putujućih pjevača i svirača. Nešto dokumenata opisuje ih i kao narod vješt obrtničkim zanatima, prvenstveno kovačkom i zlatarskom zanatu (Lindra, 1995).

Utemeljen na povijesnim, ekonomskim i socijalnim razlozima, nomadski je život ostao jedno od glavnih obilježja većine Roma tijekom cijele njihove prošlosti. No, danas Romi nisu narod kojem je migracija jedini način života, nego se kod znatnog broja njih taj oblik života transformirao u polunomadski, a ima i grupa koje žive u stalnim naseljima.

Migracije Roma su tijekom vremena pokazale razne prednosti, ali i nedostatke. Nomadski je život omogućio Romima suživot s prirodom te upoznavanje s različitim kulturama i načinima života, ali nažalost djelovanje različitih sredina na Rome bilo je uglavnom negativno.

2. Odnos Europe prema romskoj zajednici

Smatra se da su Romi došli u Europu u 12. stoljeću. Od samih početaka stav prema njima nije bio pozitivan, mada je oblik negativnosti varirao u različitim sredinama, od otvorenog progona, preko zabrane kontakta s domaćim stanovništvom do, isto tako negativnog stava, pokušaja asimilacije.

U suvremenoj Europi, nažalost, ne može se reći da je dostignut civilizacijski napredak odnosa prema Romima koji bi odgovarao vremenu u kojem živimo, a to se odnosi na većinu zemalja Europske unije (Castles, 1995). Castles navodi četiri tipa općedruštvenog stava pojedinih zemalja prema Romima. Dok je u nekim zemljama stav prema Romima potpuno isključenje, koje je regulirano sprečavanjem ulaska emigranata, u drugima je taj stav malo ublažen i može se definirati kao diferencijalno isključenje. Kao primjer diferencijalnog isključenja može poslužiti Njemačka, u kojoj se Romi tretiraju u prvom redu kao radna snaga, dok se istovremeno traže različiti pravni mehanizmi kojima bi se pospješilo njihovo vraćanje u zemlje iz kojih su došli. Treći je stav znatno progresivniji, jer podrazumijeva uključivanje Roma u vlastite obrazovne sustave, što se susreće, npr. u Francuskoj. Međutim, i takav pristup ima velik nedostatak, jer predstavlja asimilacijski model koji se ne prilagođava specifičnostima romske kulture. Najprihvatljiviji je četvrti model, koji se primjenjuje primjerice u Švedskoj, gdje se interkulturalnim pristupom obrazovanju svim etničkim zajednicama, pa tako i romskoj, omogućuje očuvanje etničkog integriteta i entiteta.

Iako se različitim zakonskim aktima u suvremenoj Europi nastoji poboljšati status svih nacionalnih manjina, ipak je napredak vrlo spor i bremenit problemima jer je napredak uglavnom deklarativan (Bloemraad, 2000, Bosniak, 2000). Nastojeći poboljšati položaj nacionalnih manjina Vijeće Europe i Europska unija od 1990-ih se godina počinju intenzivnije baviti tom problematikom.

Kako je uočeno da je položaj Romske nacionalne manjine teži od položaja ostalih manjina, pojačana su nastojanja da se taj položaj popravi pokretanjem projekta pod nazivom „*Desetljeće za uključivanje Roma 2005.-2015.*“. Projekt je inicijativa devet zemalja srednje i jugoistočne Europe i započeo je 2005. godine, a njegovom pokretanju prethodila je regionalna konferencija na visokoj razini pod nazivom „*Romi u rastućoj Europi: izazovi u budućnosti*“, održana u Budimpešti 2003. godine.

Deklaraciju „*Desetljeće za uključivanje Roma 2005.-2015.*“, potpisali su premijeri Bugarske, Crne Gore, Češke, Hrvatske, Mađarske, Makedonije, Rumunjske, Slovačke i Srbije u veljači 2005. godine. Inicijativi su se priključile Albanija, Bosna i Hercegovina i Španjolska 2008. godine, dok Slovenija i SAD sudjeluju u ovom projektu kao zemlje promatrači¹. U projektu sudjeluju i brojne europske i svjetske humanitarne organizacije, te organizacije Roma, Europska komisija, Vijeće Europe, Razvojna banka Vijeća Europe, Ured za demokratske institucije i ljudska prava pri Organizaciji za europsku sigurnost i suradnju, Europska mreža protiv rasizma, Svjetska zdravstvena organizacija, Svjetska banka, UNICEF, UNHCR, Europski forum Roma i putnika, Europski centar za prava Roma, Fond za obrazovanje Roma.

¹ (http://www.romadecade.org/cms/upload/file/9287_file17_updated-croatian-presidency-work-plan-cr.pdf)

3. Odnos Hrvatske prema romskoj zajednici

Prvi zapisi o Romima u Hrvatskoj datiraju iz polovice 14. stoljeća i govore o prisutnosti Roma prvo u Dubrovniku, a zatim u Zagrebu. Iako su bili dobro prihvaćeni odmah nakon dolaska u ove krajeve, ipak se uočava i negativna konotacija, jer je to prihvaćanje podrazumijevalo njihovu asimilaciju, te se stoga nisu održali kao posebna zajednica.

Romi su danas naseljeni na području cijele Hrvatske i prema popisima stanovništva njihov se broj od 1948. godine kontinuirano povećava, s izuzetkom 1961. godine (Tablica 1.).

Tablica 1. Broj Roma u Hrvatskoj prema popisima stanovništva.

Godina	1948.	1953.	1961.	1971.	1981.	1991.	2001.	2011.
Broj Roma	405	1.261	313	1.257	3.858	6.695	9.463	16.975

Sociokulturni položaj Roma u većini europskih zemalja, pa i u Hrvatskoj, je vrlo nezadovoljavajući. Uvjeti stanovanja i zdravstvena zaštita su neprimjereni, nezaposlenost vrlo velika, a uključenost u obrazovni sustav je vrlo niska.

Da bi se poboljšao položaj Roma, doneseno je niz mjera, koje su obuhvaćene u *Nacionalnom programu za Rome* Vlade Republike Hrvatske, koji je usvojen u listopadu 2003. godine. Tim su programom obuhvaćene mjere za unapređenje stambenih uvjeta, poboljšanje zdravstvene i socijalne skrbi, te veću uključenost Roma u obrazovni sustav.

Većina romske djece prije nije niti upisivana u osnovnu školu, a postotak je onih koji su ju završavali bio vrlo mali. Situacija je bila još lošija u srednjoškolskom i visokom obrazovanju. Ciljevi u odgoju i obrazovanju, koji su postavljeni Nacionalnim programom za Rome, bili su, između ostalog, i uključivanje romske djece u programe predškolskog odgoja, što veće uključivanje u sustav osnovnog i srednjoškolskog obrazovanja, opismenjavanje odraslih Roma, stipendiranje polaznika srednje škole i fakulteta.

4. Romska zajednica i školski sustav u Hrvatskoj

Podaci o uključenosti Roma u obrazovni sustav prikupljaju se od 2005./2006. šk. god., a usporedbe s podacima iz najnovijih obrađenih izvješća za 2011./2012. šk. god. pokazuju pozitivne pomake na državnoj razini (MZOS, 2014).

Iako se uočavaju pomaci na području obrazovanja pripadnika romske zajednice, još uvijek u praksi postoje veliki problemi pri ostvarivanju zacrtanih ciljeva.

Naime, velik broj romske djece ne zna hrvatski jezik, pa ostvaruju vrlo niske obrazovne rezultate, što se često pogrešno tumači kao nemogućnost savladavanja obrazovnog programa te se tretiraju kao učenici s poremećajima u razvoju. Osim toga, veliki su problemi i izostanak komunikacije roditelja i škole, nedostatak radnih navika, nepostojanje motivacije unutar obitelji, teški socijalni uvjeti (Babić, 2004).

Od sredine 1990-ih godina pokrenuto je nekoliko projekata s ciljem poboljšanja obrazovne razine i kvalitete obrazovanja Roma.

Ljetna škola djece Roma pokrenuta je kao projekt udruge Roma Zagreba i Zagrebačke županije, s ciljem dopunskog, izvaninstitucionalnog obrazovanja romske djece i mladih. Uz različite slobodne aktivnosti, program ljetnih škola obuhvaća sadržaje o romskoj tradiciji i jeziku, povijesti Roma, folkloru, te sadržaje iz glazbene i likovne kulture, sadržaje iz osnova higijene i zdravstva. Svi nastavni materijali su na romskom jeziku, a angažirani su i učitelji Romi (http://www.umrh.hr/Novo/Projekti_programi/ljetnaskola.htm).

Romska odgojna zajednica predstavlja specifičan ljetni odgojno-obrazovni oblik i posve je nov pristup u edukaciji nacionalnih manjina. Organizira se kao ljetni kamp u trajanju od tjedan dana za djecu Rome iz svih krajeva Hrvatske, a svake godine se organizira u drugom gradu. Cilj je projekata romske odgojne zajednice upoznavanje djece Roma s povijesnim i kulturnim dostignućima Roma, ali isto tako i olakšavanje interakcije s kulturnim sredinama u kojima žive, te poticanje njihove međusobne suradnje (<http://www.biskupija-varazdinska.hr/arhiv/639-odgojni-pastoralni-program-qromska-odgojna-zajednica>, <http://www.zadarskanadbiskupija.hr/?p=12715>).

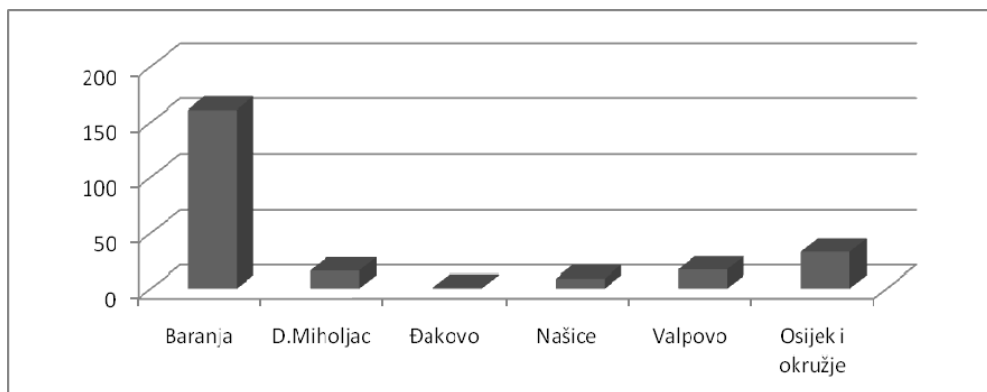
Romski predškolski centar „Ceferino Jimenez Mall“ osnovan je s ciljem pripreme djece Roma predškolske dobi za školu, a utemeljen je u zagrebačkom naselju Kozari putovi, gdje je prisutna brojnija Romska zajednica. Osim upoznavanja s osnovama romske kulture, glazbe i jezika, vrlo je važno to što se djeca uče i hrvatskom jeziku i pismu (Hrvatić, 2000).

5. Analiza uključenosti djece Roma u sustav obrazovanja u Osječko-baranjskoj županiji

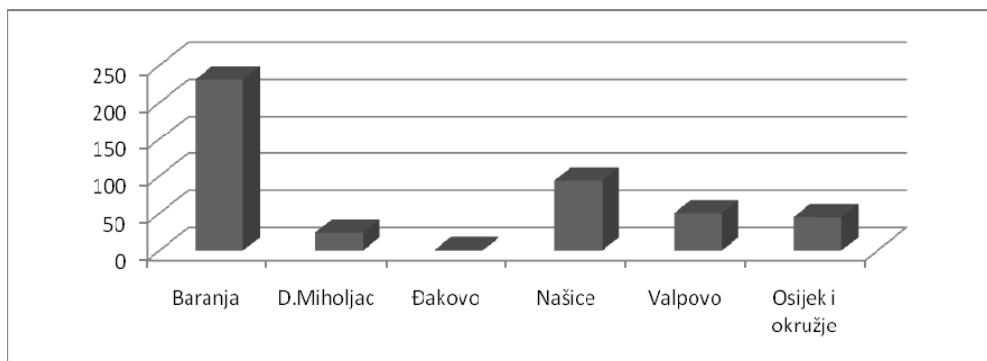
Prema popisu stanovništva iz 2001. godine Državnog zavoda za statistiku (DSZ, 2014), na području Osječko-baranjske županije živjelo je 977 Roma, a prema popisu iz 2011. godine 1.874 Roma. Stvarni je broj Roma vjerojatno i veći jer se dio Roma u popisima stanovništva ne izjašnjava tako iz različitih razloga, a osim toga, znatan broj Roma još uvijek ne živi u stalnim naseljima, pa je popis Roma na određenoj lokaciji više odraz trenutka u kojem je popis stanovništva vršen nego stvarnoga stanja.

No, neovisno o mogućim varijacijama u stvarnom broju Roma nastanjenih na području Osječko-baranjske županije, uključenost u sustav obrazovanja vrlo je važan vid poboljšanja života Roma, pa smo u ovom radu željeli utvrditi postoji li napredak u realizaciji plana za poboljšanje obrazovne razine romske zajednice na području spomenute županije. Uspoređeni su podatci iz rujna 2006. godine i rujna 2012. godine, dostupni u Izvješćima o provođenju nacionalnog programa za Rome na području Osječko-baranjske županije, iz listopada 2006. i iz studenog 2013. godine.

U 2006. godini kao Romi se izjasnilo 237 učenika u 19 osnovnih škola (Slika 1.), dok je taj broj u 2012. godini iznosio 445 učenika u 28 osnovnih škola (Slika 2.). Indikativno je da se u 2006. godini niti jedan učenik u srednjim školama nije izjasnio kao pripadnik romske zajednice, dok se 2012. godine u sedam srednjih škola 47 učenika izjasnilo kao Romi (DSZ, 2014).



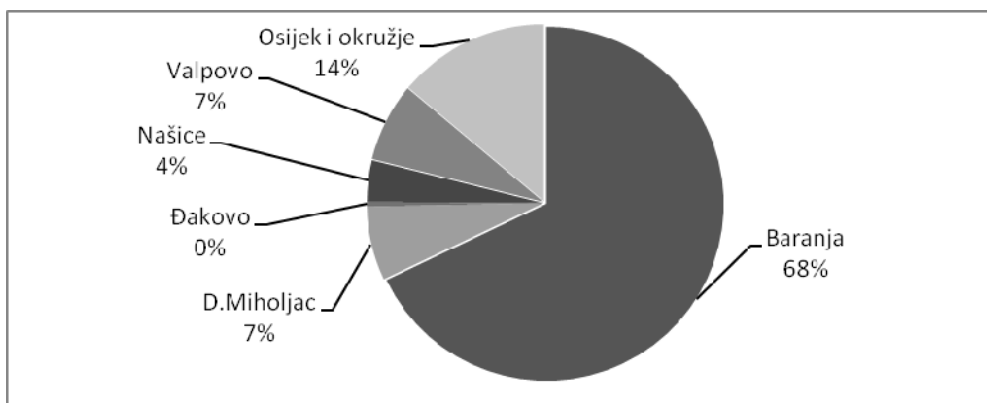
Slika 1. Usporedba broja učenika Roma u osnovnim školama u pojedinim gradskim područjima Osječko- baranjskoj županiji, 2006. godina.



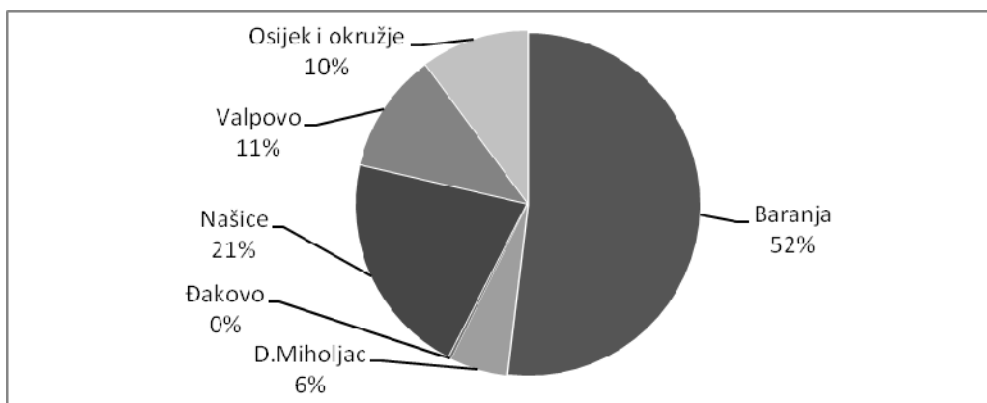
Slika 2. Usporedba broja učenika Roma u osnovnim školama u pojedinim gradskim područjima Osječko-baranjske županije, 2012. godina.

Razina je obrazovanja vrlo važna za napredak svake zajednice, stoga je integracija djece Roma jedan od ciljeva i *Nacionalnog programa za Rome* Vlade Republike Hrvatske, te programa *Desetljeća za uključivanje Roma 2005.-2015.* i *Nacionalne strategije za uključivanje Roma 2013.-2020.*

U osnovnim školama na području Osječko-Baranjske županije 2006. godine bilo je 237 učenika Roma, dok je taj broj 2012. godine iznosio 445, što je u postotnim odnosima prikazano na Slici 3. i Slici 4. Što se srednjoškolskog obrazovanja tiče, prema podacima iz 2006. godine, niti jedan srednjoškolac se nije izjasnio kao pripadnik Roma, dok je 2012. godine taj broj iznosio 47. Točan broj djece Roma u osnovnim i srednjim školama doduše teško je pouzdano utvrditi i možda je i veći, jer se smatra da se dio djece Roma ne izjašnjava ili se izjašnjavaju kao Hrvati (Izveštće o provođenju nacionalnog programa za rome na području osječko-baranjske županije, 2006; 2013).



Slika 3. Postotak učenika Roma u osnovnim školama u Osječko-baranjskoj županiji 2006. godine.



Slika 4. Postotak učenika Roma u osnovnim školama u Osječko-baranjskoj županiji 2012. godine.

No, čak uzevši i to ograničenje u obzir, ohrabruje podatak o većem broju djece Roma uključenih u osnovno i srednjoškolsko obrazovanje jer pokazuje da poduzete mjere daju prve rezultate ne samo upisivanjem većeg broja djece Roma u škole, nego i njihovim povećanim izjašnjavanjem svoje nacionalne pripadnosti.

6. Kako dalje?

U analizi dosadašnjih rezultata u nastojanjima poboljšanja uključenosti Roma u školski sustav, navedenoj u dokumentu *Nacionalna strategija za uključivanje Roma, za razdoblje od 2013. do 2020. godine*, iz studenog 2012. godine, ističe se da je postignut napredak primjenom mjera iz *Nacionalnog programa za Rome* i projekta „*Desetljeće za uključivanje Roma 2005.-2015.*“, ali isto tako da je napredak usporen raznim objektivnim i subjektivnim uzrocima. Zbog toga se ističe da je potrebno intenzivnije poraditi na poboljšanju predškolskog odgoja djece Roma, te podići kvalitetu i obrazovanja djece Roma, ne samo u osnovnim, nego i srednjim školama i različitim mehanizmima, kao što su veće stipendiranje, omogućavanje domskog smještaja i prehrane tijekom školovanja, te potaknuti visokoškolsko obrazovanje i obrazovanje odraslih.

7. Umjesto zaključka

Socioekonomski položaj Roma je još je uvijek izuzetno težak te posljedično dovodi do velikih problema u obrazovanju Roma. Iako se različitim međunarodnim i državnim aktima, projektima i programima nastoji poboljšati ne samo položaj Roma u društvu, nego i njihova obrazovanost, veliki su problemi još uvijek prisutni pri provođenju tih mjera. Neki od problema uzrokovani su nedostatkom financijskih sredstava, problemom koji pogađa sve građane, ali isto tako dio problema uzrokovani su povijesnim i sociološkim razlozima koji nažalost još uvijek stvaraju jaz između Roma i neroma.

Iako se čini da smo trenutno prilično daleko od administrativnog ustroja romskog školskog sustava koji bi bio najbolje rješenje (Hrvatić, 2000), ipak ohrabruje to što je u zadnjih desetak godina na području obrazovanja Roma ostvaren znatan napredak.

Dosljedna primjena mjera navedenih u *Desetljeću za uključivanje Roma, Nacionalnoj strategiji* i *Nacionalnom programu* mogle bi u dogledno vrijeme pomoći Romima da izađu iz „začaranog kruga“ u kojem je obrazovna uključenost bila onemogućena ili usporena lošim socioekonomskim uvjetima, a loši socioekonomski uvjeti posljedica su niske obrazovne razine romske populacije.

8. Literatura

- Babić D. (2004). Stigmatizacija i identitet Roma – pogled „izvana“: slučaj učenika Roma u naselju Kozari Bok. *Migracijske i etničke teme*, 20 (4): 315-338.
- Bloemraad I. (2000). Citizenship and immigration: a current review. *J. Int. Migr. Integr.* 1(1):9-37.
- Bosniak L. (2000). Citizenship denationalized. *Indiana J. Glob. Legal Stud.* 7:447-509.
- Castles, S. (1995). How nation-states respond to immigration and ethnic diversity, *New Community*, 21 (3), 293-308.
- Clébert, J. P. (1967). *Cigani*, Stvarnost, Zagreb.
- Desetljeće za uključivanje Roma 2005.-2015.* Plan predsjedanja Republike Hrvatske 1. srpnja 2012. – 30. lipnja 2013. Preuzeto 9. kolovoza 2014. sa: http://www.romadecade.org/cms/upload/file/9287_file17_updated-croatian-presidency-work-plan-cr.pdf
- DSZ (2014). Državni zavod za statistiku. Preuzeto 1. kolovoza 2014. sa: [www.dzs.hr/Framework_Convention_\(ETS_no._157\)_on_the_Protection_of_National_Minorities_\(1995\).](http://www.dzs.hr/Framework_Convention_(ETS_no._157)_on_the_Protection_of_National_Minorities_(1995).)
- Hrvatić, N. (2000). Odgoj i izobrazba Roma u Hrvatskoj. *Društvena istraživanja*, 2–3 (46–47), 267-290.
- Hrvatić N. (2004). Romi u Hrvatskoj: od migracija do interkulturalnih odnosa, *Migracije i etničke teme*, 20 (4), 367-385.
- Informacija o provedbi akcijskih planova za provedbu nacionalnih strategijskih dokumenata za uključivanje Roma na području Osječko-Baranjske županije (2013). Osječko-Baranjska županija, Skupština, Materijal za sjednicu.
- Izvešće o provođenju nacionalnog programa za Rome na području Osječko-Baranjske županije (2006). Osječko-Baranjska županija, Skupština, Materijal za sjednicu.
- Laayouni, H., Oosting, M., Luisi, P., Ioana, M., Alonso, S., Ricano-Ponce, I., Trynka, G., Zhernakova, A., Plantinga, T. S., Cheng, S.-C., Van Der Meer, J. W. M., Popp, R., Sood, A., Thelma, B.K., Wijmenga, C., Joosten, L.A.B., Bertranpetit, J., Netea, M.G. (2014). Convergent evolution in European and Roma populations reveals pressure exerted by plague on Toll-like receptors. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 111 (7), 2668-2673.
- Lindra, G. (1995). A cigányok történetéhez, *Rom som, Budapest*, 2(2):20-21.
- Ljetna škola 2009./2010. - Očuvanje tradicijskih kultura Roma.* Projekt Udruge Roma Zagreba i Zagrebačke županije za školsku 2009./2010. godinu (2009), Preuzeto 8. kolovoza 2014. sa: http://www.umrh.hr/Novo/Projekti_programi/ljetnaskola.htm
- Mendizabal, I., Valente, C., Gusmão, A., Alves, C., Gomes, V., Goios, A., Parson, W., Calafell, F., Alvarez, L., Amorim, A., Gusmão, L., Comas, D., Prata, M.J. (2011). Reconstructing the Indian origin and dispersal of the European Roma: A maternal genetic perspective, *PLoS ONE*, 6 (1) – online.
- MZOS (2014). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. Preuzeto 1. kolovoza 2014. sa: <http://public.mzos.hr/Default.aspx?art=11973>

Projekt Romske odgojne zajednice (2014). Preuzeto 8. kolovoza 2014. sa:

<http://www.zadarskanadbiskupija.hr/?p=12715>

Odgojni i pastoralni program „Romska odgojna zajednica“ (2012). Preuzeto 8. kolovoza 2014. sa: <http://www.biskupija-varazdinska.hr/arhiv/639-odgojni-i-pastoralni-program-qromska-odgojna-zajednica>

Zalán, A., Béres, J., Pamjav, H. (2011). Paternal genetic history of the Vlax Roma, *Forensic Science International: Genetics* 5 (2), 109-113.

THE VICIOUS CIRCLE OF THE ROMA EDUCATIONAL PROGRESS

Svjetlana Marić
Faculty of Medicine, Osijek
Željko Popović
Faculty of Education, Osijek
Irella Bogut
Faculty of Education, Osijek

Abstract: The social and cultural situation of Roma in most European countries, including Croatia, is not satisfactory; living conditions and health care are inadequate, the unemployment rate is very high, and their involvement in the educational system is very low. This paper highlighted and analysed the problem of inclusion of Roma children in the state education system with special emphasis on the Osijek-Baranja County and, in addition to other causes, weak social and economic conditions of life have been identified as main causes. Recently, a positive trend of enrolling Roma children in elementary schools has been noticed and, therefore, there is an expressed optimism towards improving the situation of Roma in society. The acquisition of education in the near future could allow them to leave the „vicious circle“ in which the education was prevented or slowed down primarily by poor socioeconomic conditions, and the low socioeconomic status was the consequence of a low level of education.

Keywords: Roma, education of Roma children, educational exclusion

1. Introduction

Until the 18th century, there was no generally accepted theory about the origin of Roma; it was explained by various hypotheses, and the dominant ones were those who claimed that the migrations of Roma from their original homeland were caused by military invasions. Only in the 18th century had India started to be mentioned as their ancient homeland, and the early 19th century, accepted the theory that the ancient homeland of Roma area was the area of north-western India, around the river Ganges (Bartosz, 1994).

The language of the Roma is *Romani Chiba* (Gipsy), for which it is believed that it has been enriched with words that Roma took over from the countries in which they had moved, and that the number of words taken from a specific country is proportional to the length of their stay in that country. Most of the research of the origin of the Roma people is based on that same hypothesis, which was set by Martin Block (Clébert, 1967), as well as a reliance on linguistic analysis.

It is believed that the migration of the Roma started in India, and then led through Afghanistan and Persia to the Caspian Sea, where the separation of the original Roma group into two subgroups that went in different directions occurred. One part of the Roma moved to the north and settled in what is today's Russia, while the second subgroup headed south, but got separated again, and one part ended up in Syria and Egypt, while the second part came through Turkey to Europe (Hrvatić, 2004).

The recent molecular biological and genetic research, including the analyses of the mitochondrial genome (Mendizabal, Valente, Gusmão et al., 2011), the comparative studies of the Y chromosome haplotypes (Zalán, Béres, Pamjav, 2011), and immunogenic analysis (Laayoune, Oosting, Luisi et al, 2014) confirmed the assumption of the Indian origin of today's Roma.

There is very little historical data about the Roma, and in addition, almost all relate to the documents of ancient poets and historians who generally refer to them as a nation of traveling singers and musicians. Some of the documents describe them as people skilled in trades and crafts, primarily the blacksmith and goldsmith crafts (Lindra, 1995).

Based on the historical, economic, and social reasons, the nomadic life has remained one of the main characteristics of most Roma throughout their whole history. But today, the Roma are not a nation with migration as the only way of life, as a considerable number of them have transformed that way of life into semi-nomadic, and there are also groups that live in permanent settlements.

The migrations of Roma have, over time, shown various advantages, but also disadvantages. Nomadic life has enabled Roma to coexist with the nature and learn about different cultures and ways of life, but, unfortunately, the effect of different environments has mostly been negative on Roma.

2. The attitude of Europe towards the Roma community

It is believed that the Roma arrived in Europe in the 12th century. From the very beginning, the attitude towards them was not positive, although the form of negativity varied in different environments, from open persecution, through the prohibition of contact with the local population to, also with a negative attitude, the attempts towards assimilation.

In contemporary Europe, unfortunately, it cannot be said that civilization progress of the treatment of Roma who fit the times in which we live has been reached, and this applies to most EU countries (Castles, 1995). Castles lists four types of general societal attitudes of certain countries towards the Roma. While in some countries the attitude towards Roma means a complete exclusion, which has been regulated by preventing the entry of migrants, in others this attitude is a little softened and can be defined as a differential exclusion. Germany can serve as an example of a differential exclusion, where the Roma are primarily treated as a labour force, while, simultaneously, different legal mechanisms to facilitate their return to the country from which they came are being sought. The third position is considerably more progressive, because it implies the inclusion of Roma in own educational systems, which can be found, for example, in France. However, this approach, as well, has a major drawback because it represents the assimilation model, which does not adjust to the specifics of Roma culture. The most acceptable is the fourth model, which is used, for example, in Sweden, where the intercultural approach to education for all ethnic communities, including the Roma, enables the preservation of the integrity and ethnic entities.

Although it has been attempted to improve the status of national minorities by various legal acts in contemporary Europe, the progress is very slow and fraught with problems because the progress is mainly declarative (Bloemraad 2000, Bosniak 2000). In an attempt to improve the situation of national minorities, the Council of Europe and the European Union have begun to work more intensively on this issue since the 1990s.

Since it was noted that the position of Roma minority was worse off than the position of other minorities, the efforts to rectify the situation have been increased by launching a project called the „*Decade of Roma Inclusion 2005 to 2015*.“ The project is an initiative of nine countries of Central and South-eastern Europe which was initiated in 2005, and its launch was preceded by a regional conference at a high level under the name „*Roma in an Expanding Europe: Challenges for the future*,“ which was held in Budapest in 2003.

The declaration „*Decade of Roma Inclusion 2005 to 2015*“ was signed by the prime ministers of Bulgaria, Montenegro, Czech, Croatia, Hungary, Macedonia, Romania, Slovakia, and Serbia in February 2005. Albania, Bosnia and Herzegovina, and Spain joined the initiative in 2008, while Slovenia and the United States participate in this project as observer countries.¹

The project involves a number of European and international humanitarian organizations, and Roma organizations, including the European Commission, Council of Europe, Council of Europe development bank, Office for Democratic Institu-

¹ http://www.romadecade.org/cms/upload/file/9287_file17_updated-croatian-presidency-work-plan-cr.pdf

tions and Human Rights of the Organization for European Security and Cooperation, the European Network against Racism, the World Health Organization World Bank, UNICEF, UNHCR, the European Roma and Travellers Forum, the European Roma Rights Centre, and the Roma Education Fund.

3. The attitude of Croatia towards the Roma community

The first records of Roma in Croatia date back to the mid-14th century, and speak of the presence of Roma first in Dubrovnik, and then in Zagreb. Although they were well accepted immediately after their arrival in this areas, there is, however, a noticeably negative connotation, because that acceptance implied their assimilation, and therefore they have not been preserved as a separate community.

Roma are nowadays settled in the entirety of Croatia and, according to the censuses, their number has been continuously increased, since 1984, with the exception of the year 1961 (Table 1).

Table 1. The number of Roma in Croatia according to the censuses

Year	1948	1953	1961	1971	1981	1991	2001	2011
Number of Roma	405	1.261	313	1.257	3.858	6.695	9.463	16.975

The socio-cultural situation of the Roma in most European countries, including Croatia, is very unsatisfactory; housing conditions and health care are inadequate, unemployment is very high, and involvement in the education system is very low.

In order to improve the situation of Roma, a series of measures have been adopted, which are covered in *The National Programme for the Roma* by the Croatian government, which was adopted in October 2003. This programme includes measures for the improvement of housing conditions, improvement of health and social care, and greater involvement of Roma in the educational system.

Most Roma children have never even enrolled in the primary school before, and the percentage of those who have finished it is very small. The situation was even worse in secondary and higher education. Goals in education, which are set in the National Programme for the Roma, were also, amongst others, the inclusion of Roma children in preschool education programs, greater involvement in the primary and secondary education systems, literacy education for the adult Roma, and scholarships for high school and universities.

5. The Roma community and the school system in Croatia

The data on Roma inclusion in the educational system have been being collected from the school year of 2005-2006, and the comparisons with data from the latest reports processed for the school year of 2011-2012, show positive changes at the state level (MSES, 2014).

Although some improvements in the area of education of the Roma community are noticeable, in practice, there are still major problems in achieving the planned goals. A large number of Roma children do not know the Croatian language, and they achieve very low educational outcomes, which is often misinterpreted as the impossibility of overcoming the educational program and the students are treated as students with developmental disorders. In addition, major problems include the lack of communication between parents and schools, lack of work habits, lack of motivation within the family, and difficult social conditions (Babic, 2004).

Since the mid-1990s, several projects have been initiated with the aim of improving the educational level and quality of education for Roma.

The Summer School for Roma children was launched as a project of the Association of Roma of Zagreb and Zagreb County, with the aim of supplementary, non-institutional education of Roma children and youth. With a variety of leisure activities, the summer school's programme includes contents about Roma tradition and language, Roma history, folklore, and the contents of music and art, and the contents of the basics of hygiene and health. All teaching materials are in the Roma language, and Roma teachers are engaged as well.²

The Roma educational community represents a specific summer educational form and is a completely new approach to the education of national minorities. It is organized as a summer camp for a period of one week for Roma children from all Croatian regions, and each year it is organized in a different city. The aim of the projects of the Roma educational community is to introduce Roma children with the historical and cultural achievements of the Roma, but also to facilitate interaction with the cultural milieu in which they live, and to encourage their mutual cooperation.³

The „Ceferino Jimenez Mall“ Roma preschool centre was established in order to prepare Roma children of preschool age for school, and is based in the Zagreb suburb Kozari putovi, where a more abundant Roma community is present. In addition to getting to know the basics of Roma culture, music, and language, it is also very important that the children are being taught in Croatian language and script (Hrvatić, 2000).

² http://www.umrh.hr/Novo/Projekti_programi/ljetnaskola.htm).

³ <http://www.biskupija-varazdinska.hr/arhiv/639-odgojni-i-pastoralni-program-qromska-odgojna-zajednica>, <http://www.zadarskanadbiskupija.hr/?p=12715>).

5. Analysis of the involvement of Roma children in the educational system in the Osijek - Baranja County

According to the census of 2001 of the Central Bureau of Statistics (CBS, 2014), 977 Roma lived in the Osijek-Baranja County, and 1,874 Roma according to the census of 2011. The actual number of Roma is probably higher, because part of Roma in population censuses do not declare themselves so for various reasons, and in addition, a significant number of Roma still live in permanent settlements, so the list of Roma at a specific location is more of a reflection of the moment in which the population census was made than the real situation.

However, regardless of possible variations in the actual number of Roma residing in the area of Osijek-Baranja County, involvement in the education system is a very important aspect for improving the lives of Roma, and in this paper we wanted to determine whether there is progress in the implementation of the plan to improve the educational level of the Roma community in the area of the mentioned county. The data from September 2006 and September 2012 were compared, which were available in the reports on the implementation of *The National Programme for the Roma* in the Osijek-Baranja County, from October 2006 and November 2013.

In 2006, 237 students in 19 elementary schools declared themselves as Roma (Image 1), whereas that number in 2012 was 445 students in 28 elementary schools (Image 2). It is indicative that in 2006 not a single pupil in secondary schools declared themselves as a member of the Roma community, while in 2012 in seven high schools, 47 students declared themselves as Roma (CBS, 2014).

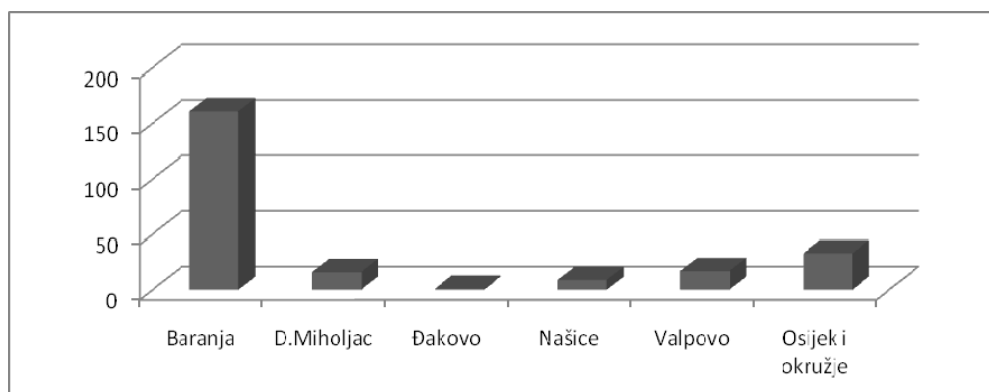


Image 1. Comparison of the number of Roma pupils in primary schools in certain urban areas of Osijek-Baranja County, 2006

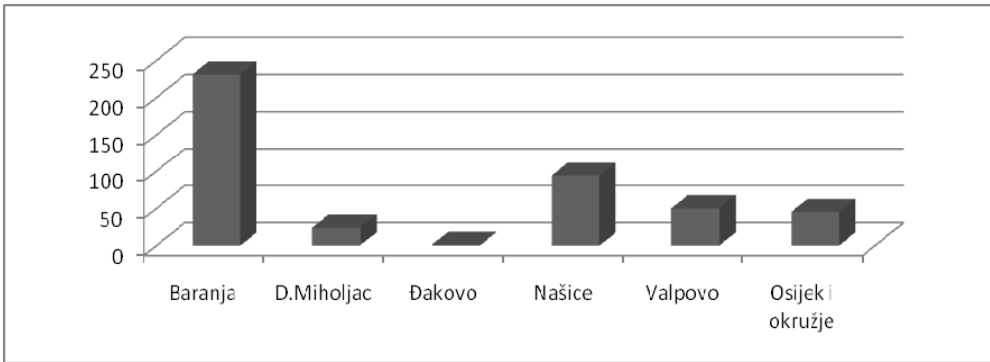


Image 2. Comparison of the number of Roma pupils in primary schools in certain urban areas of Osijek-Baranja County, 2012

The level of education is very important for the progress of every community, therefore, the integration of Roma children is also one of the goals of *The National Programme for the Roma* by the Croatian government, and the programme for *The Decade of Roma Inclusion 2005-2015* and *The National Strategy for Roma Inclusion 2013-2020*.

In primary schools in Osijek-Baranja County, in 2006 there were 237 Roma pupils, while that number in 2012 was 445, which is in percentage relationships shown in Image 3 and Image 4. As far as secondary education goes, according to data from 2006, not one of the high school students declared themselves as a member of the Roma, while in 2012 that number was 47. The exact number of Roma children in primary and secondary schools is, however, difficult to determine reliably and it might be even higher, because it is considered that part of the Roma children do not declare themselves as Roma or they declare themselves as Croats (Report on the implementation of the national program for Roma in the area of Osijek-Baranja county, 2006; 2013).

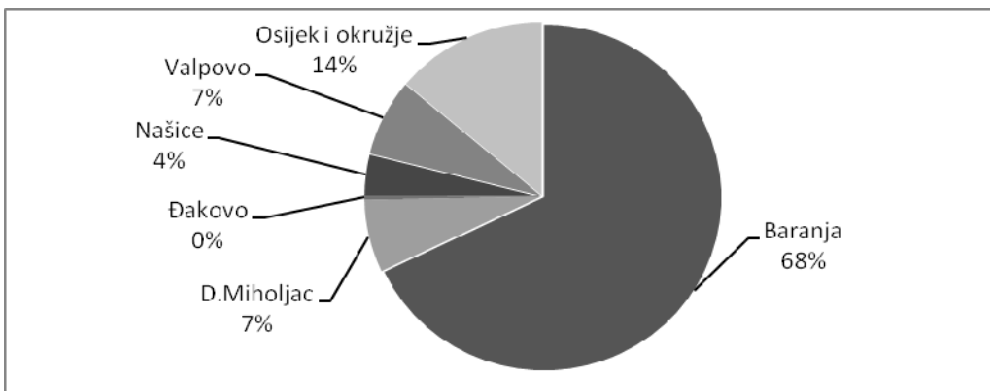


Image 3. Percentage of the Roma students in elementary schools in Osijek – Baranja County in 2006

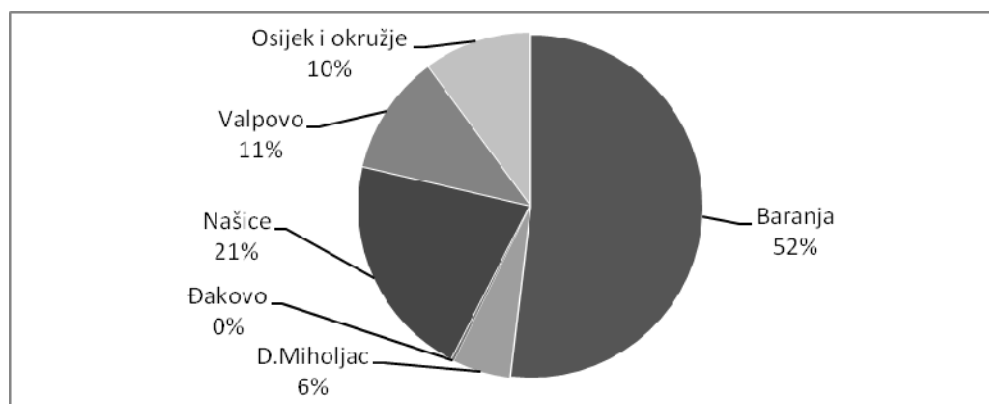


Image 4. Percentage of the Roma students in elementary schools in Osijek – Baranja County in 2012

Taking that limit into consideration, a greater number of Roma children involved in primary and secondary education is encouraging because it shows that the measures that were taken give first results not only by enrolling a larger number of Roma children in schools, but also by their increased declaration of their nationality.

6. How to move on?

In the analysis of the results so far, of the efforts to improve Roma inclusion in the school system specified in the document *The National Strategy for Roma Inclusion for the period of time from 2013 to 2020* from November 2012, it has been pointed out that progress has been made with the implementation of the measures from *The National Programme for Roma* and *The Decade of Roma Inclusion 2005 to 2015*, but also, that that progress was slowed down by various objective and subjective causes. Therefore, it is emphasized that it is necessary to intensively work on improving the pre-school education of Roma children, and to raise the quality of education of the Roma children, not only in the primary, but also secondary schools, and various mechanisms, such as larger scholarships and enabling dormitory accommodation and meals during education, and encouraging higher education and adults as well.

7. Instead of conclusion

The socio-economic situation of Roma is still extremely difficult, and it is consequently leading to big problems in the education of Roma. Although a variety of international and state acts, projects, and programmes aim to improve not only

the situation of Roma in society, but also their level of education, major problems are still present in the implementation of these measures. Some of the problems are caused by the lack of financial resources, a problem that affects all citizens, but also, a part of the problem is caused by historical and sociological reasons that unfortunately still create a gap between the Roma and non-Roma.

Although it seems that we are quite far from the administrative organization of the Roma school system, which would be the best solution (Hrvatić, 2000), it is encouraging that in the last ten years in the field of Roma education significant progress was achieved.

A consistent application of the measures set out in the *Decade of Roma Inclusion*, *The National Strategy*, and *The National Programme* could, in due time, help the Roma to get out from the „vicious circle“ in which their educational inclusion was prevented or slowed because of poor socioeconomic conditions and poor socioeconomic conditions are a consequence of the low levels of education in the Roma population.

8. Bibliography

- Babić, D. (2004). Stigmatizacija i identitet Roma – pogled „izvana“: slučaj učenika Roma u naselju Kozari Bok. *Migracijske i etničke teme*, 20 (4): 315-338.
- Bloemraad, I. (2000). Citizenship and immigration: a current review. *J. Int. Migr. Integr.* 1(1):9-37.
- Bosniak, L. (2000). Citizenship denationalized. *Indiana J. Glob. Legal Stud.* 7:447-509.
- Castles, S. (1995), How nation-states respond to immigration and ethnic diversity, *New Community*, 21 (3), 293-308.
- Clébert, J. P. (1967). *Cigani*, Stvarnost, Zagreb.
- Desetljeće za uključivanje Roma 2005.-2015.* Plan predsjedanja Republike Hrvatske 1. srpnja 2012. – 30. lipnja 2013. http://www.romadecade.org/cms/upload/file/9287_file17_updated-croatian-presidency-work-plan-cr.pdf (9.8.2014.)
- DSZ (2014). Državni zavod za statistiku. Preuzeto 1. kolovoza 2014. sa: www.dzs.hr/
- Framework Convention (ETS no. 157) on the Protection of National Minorities*, (1995).
- Hrvatić, N. (2000). Odgoj i izobrazba Roma u Hrvatskoj. *Društvena istraživanja*, 2–3 (46–47), 267-290.
- Hrvatić, N. (2004). Romi u Hrvatskoj: od migracija do interkulturalnih odnosa, *Migracije i etničke teme*, 20 (4), 367-385.
- Informacija o provedbi akcijskih planova za provedbu nacionalnih strategijskih dokumenata za uključivanje Roma na području Osječko-Baranjske županije (2013). Osječko-Baranjska županija, Skupština, Materijal za sjednicu.

- Izvješće o provođenju nacionalnog programa za Rome na području Osječko-Baranjske županije (2006). Osječko-Baranjska županija, Skupština, Materijal za sjednicu.
- Laayouni, H., Oosting, M., Luisi, P., Ioana, M., Alonso, S., Ricano-Ponce, I., Trynka, G., Zhernakova, A., Plantinga, T. S., Cheng, S.-C., Van Der Meer, J.W.M., Popp, R., Sood, A., Thelma, B. K., Wijmenga, C., Joosten, L. A. B., Bertranpetit, J., Netea, M.G. (2014). Convergent evolution in European and Roma populations reveals pressure exerted by plague on Toll-like receptors. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 111 (7), 2668-2673.
- Lindra, G. (1995). A cigányok történetéhez, *Rom som, Budapest*, 2(2):20-21.
- Ljetna škola 2009./2010. - Očuvanje tradicijskih kultura Roma*. Projekt Udruge Roma Zagreba i Zagrebačke županije za školsku 2009./2010. godinu (2009). 4
http://www.umrh.hr/Novo/Projekti_programi/ljetnaskola.htm (9.8.2014.)
- Mendizabal, I., Valente, C., Gusmão, A., Alves, C., Gomes, V., Goios, A., Parson, W., Calafell, F., Alvarez, L., Amorim, A., Gusmão, L., Comas, D., Prata, M.J. (2011). Reconstructing the Indian origin and dispersal of the European Roma: A maternal genetic perspective, *PLoS ONE*, 6 (1) – online.
- MZOS (2014). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
<http://public.mzos.hr/Default.aspx?art=11973> (1.8.2014.)
- Projekt Romske odgojne zajednice (2014). <http://www.zadarskanadbiskupija.hr/?p=12715> (8.8.2014.)
- Odgojni i pastoralni program „Romska odgojna zajednica“ (2012). <http://www.biskupija-varazdinska.hr/arhiv/639-odgojni-i-pastoralni-program-qromska-odgojna-zajednica> (8.8.2014.)
- Zalán, A., Béres, J., Pamjav, H. (2011), Paternal genetic history of the Vlax Roma, *Forensic Science International: Genetics* 5 (2), 109-113.

BAJAŠKI JEZIK I IDENTITET – KOMODIFIKACIJSKE I OBJEKTIFIKACIJSKE PRAKSE U OBRAZOVANJU

STUDIJA SLUČAJA

Klara Bilić Meštrić
kbilicmes@hrstud.hr
Hrvatski studiji, Zagreb

Sažetak: Cilj je ovog rada predstaviti komodifikacijske i objektivacijske procese romsko-bajaškog jezika i identiteta u obrazovanju. U radu se jezik i identitet analiziraju kao oblici društvene prakse, te se prikazuju procesi gdje se jezik i identitet komodificiraju i objektiviraju u posebnim obrazovnim kontekstima. Kako pokazuje studija slučaja, romski/bajaški jezik i identitet postaju vidljivi, te uvjetno legitimizirani tek kad sam govornik postaje dijelom visokog obrazovanja, dok prethodne kontekste, gdje jezik i identitet ne predstavljaju „robu“, obilježavaju različiti oblici otvorene marginalizacije i diskriminacije. Pitanje koje se postavlja u radu odnosi se na legitimiziranje identiteta i jezika do kojeg dolazi tek u visokom obrazovanju.

Ključne riječi: Bajaški jezik, objektivacija, komodifikacija, kulturni kapital, marginalizacija.

1. Kontekst istraživanja

Status romske populacije u Republici Hrvatskoj tema je brojnih radova kojima je zajednički zaključak kako se radi o populaciji koja je u Hrvatskoj izrazito marginalizirana u svim važnim područjima djelovanja – ekonomskom, prostornom, kulturološkom, političkom i obrazovnom (Vidi Šućur, 2000; Hrvatić, 2004; Babić, 2004; Baranović, 2009). Štoviše, obrazovanje se u mnogim istraživanjima pokazuje kao jedno od područja u kojem je romsko stanovništvo izrazito marginalizirano, na što upućuju i statistički podatci. Naime, 70% romskih učenika napušta školu do upisa u osme razrede (Novak, 2008), dok recentni podatci Ministarstva znanosti, obra-

zovanja i sporta bilježe tek 28 studenata romske nacionalnosti u visokom obrazovanju¹ (MZOS, 2014).

Međutim, procesi marginalizacije ne moraju nužno biti transparentni. Kao što ističe postkolonijalna teorija, ponekad same prakse kojima se pokušava suzbiti marginalizacija mogu i same biti dio takvih procesa (Trehan and Kocze, 2009). Upravo su takve prakse tema ovoga rada. Kako bismo ih razumijeli, važno je imati na umu kontekst u kojem one nastaju – „neoliberalnu usuglašenost javnih politika u post-socijalističkoj Europi.“ te „...otržištenje [marketization] ljudskih prava.“ (Trehan and Kocze, 2009, 56), koje se odvija u svim područjima djelovanja, pa tako i u obrazovanju, odnosno u akademskoj zajednici.

2. Cilj rada

Cilj je ovog rada odgovoriti na pitanje zašto romski/bajaški jezik i identitet dobivaju legitimitet tek u visokom obrazovanju. S tim u vezi, u ovom će se radu analizirati procese komodifikacije i objektivacije koji se odvijaju u akademskom kontekstu, odnosno u visokom obrazovanju. Međutim, uslijed ograničenja koja postoje s obzirom na to da se podatci temelje na intervjuu s jednom osobom, rezultati će se prikazati u obliku pitanja/problema za daljnja istraživanja koja je potrebno dublje analizirati kako bi se dobila cjelovita analiza preliminarnih implikacija ovog istraživanja. Drugim riječima, svrha je ovog rada prikazati probleme koji zahtijevaju daljnju analizu kroz sveobuhvatnije istraživanje ove teme.

3. Nacrt istraživanja

2012. godine sam provela istraživanje o višejezičnom *habitusu*² djece i mladih kroz 18 intervju sa svrhom stjecanja uvida u skrivene jezične politike u gradu Osijeku, poglavito one koje se zrcale kroz njihov *habitus*. Sličnu je studiju provela i Dina Mehmedbegović u svom radu o jezičnim politikama u Engleskoj i Walesu (2011), te Le Nevez (2006) vezano uz bretonski jezik. U osnovi se ovaj pristup može gledati kroz stav kako se „veći dio javnih politika stvara i institucionalizira jezične prakse na drugom kraju spektra javnih politika – u lokalnim zajednicama i kontekstima.“ (Canagarajah, 2006, 154). Osim toga, očekivala sam kako će kroz iskaze djece i mladih dobiti spontane, politički nekorektne odgovore koji bi izostali u odgovorima s odraslim osobama. U ovom me je istraživanju također zani-

¹ Stvarni podatci mogu biti nešto drugačiji budući da se dio romske populacije ne želi deklarirati Romima zbog statusa koje ta populacija ima u društvu.

² Bourdieu definira *habitus* kao sustav usvojenih dispozicija koje na nekoj razini funkcioniraju kao kategorije percepcije i procjene, te su ujedno i principi prema kojima se ravna naše djelovanje. (Bourdieu, 2005).

mala 'življena kultura' zajednica koje su sudjelovale u istraživanju. Dakle, bila je riječ o istraživanju koje je krenulo 'odozdo', budući da se postavilo pitanje kako se politike prelijevaju u razrede i druge obrazovne kontekste (Canagarajah, 2006, 158).

3.1. Sudionik istraživanja

U ovome ću radu predstaviti rezultate u okviru postkolonijalne teorije u sociolingvistici na temelju intervjua provedenog sa sudionikom, pripadnikom romsko-bajaške zajednice koji je bio student u vrijeme kada je održan intervju. Sudionik je istraživanja odrastao u Baranji, gdje je završio svoje osnovno i sekundarno obrazovanje. Nakon određene stanke, upisao je Učiteljski fakultet u Osijeku (današnji Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti). Za vrijeme održavanja intervjua, bio je u završnoj fazi studija. U svakodnevnom se životu ekstenzivno služi i hrvatskim i bajaškim jezikom, i na poslu, u udruzi u kojoj radi, i kod kuće.

3.2. Postupak

Intervju se odvio na Fakultetu za obrazovne i odgojne znanosti u Osijeku gdje je sudionik istraživanja studirao, te je trajao oko sat vremena. Bila je riječ dale o intervjuu uživo, koji je snimljen i naknadno transkribiran. Prikupljene sam podatke analizirala u doktorskoj disertaciji Jezične politike i jezična raznolikost grada Osijeka pri čemu sam korsitila kritičku sociolingvističku analizu podataka u interpretaciji.

3.3. Instrument

Istraživanje sam provela kroz polu-strukturirane intervjue. Osnovna su pitanja bila unaprijed definirana (navodim se dalje u tekstu), međutim, tijekom samog istraživanja pokazalo se kako su pojedina pitanja jednako značajna i o njima sam duže vremena razgovarala sa sudionikom istraživanja (npr. status bajaškog jezika u Republici Hrvatskoj.)

Jedna od osnovnih tema oko kojih se vodio razgovor bilo je pitanje vlastite jezične prakse, a to se posebno odnosilo na pitanje do koje mjere sudionik koristi materinski jezik. Učestalost korištenja jezika važan je pokazatelj značenja koje se pridaje tom jeziku. Odnosno, kako navodi Dina Mehmedbegović (2011, 34), budući da su roditelji primarni dionici jezičnih politika, njihova odluka kojim će se jezikom govoriti kod kuće od presudne je važnosti za jezični izbor djece.

Kako se na jezik u okvirima kritičkih jezičnih studija ne gleda kao na konačne, fiksne sustave, nego kao na primjere lokalne prakse koji su proizvod duboko ugrađenih društvenih i kulturoloških aktivnosti u kojima ljudi sudjeluju (Pennycook 2010, 117), druga tema kojoj sam se posvetila bila je pitanje kulturnoga nasljeđa. To se u prvom redu odnosilo na pjesme i priče iz kraja otkuda su došli njihovi

roditelji ili djede i bake. Cilj je bio saznati koliko se poznaje kulturološko nasljeđe kroz poznavanje pjesama i priča koje su tipične za materinski jezik.

Sljedeća se bitna tema odnosila na materinski jezik kao predmet razgovora u školi i na satu s drugim učenicima ili nastavnicima. To je pitanje dovelo do važnog uvida u značaj koji se u školama pridaje jezicima koji nisu hrvatski ili strani jezik koji se uči u školi, kao što je npr. engleski ili njemački. Osim toga, ukazala je na razinu svijesti o postojanju drugih jezika u školama i djelatnu ulogu samih učitelja.

Razgovaralo se i o jeziku kao o problemu. Tim sam pitanjem htjela provjeriti jesu li postojali problemi zbog korištenja materinskog jezika ili nedovoljnog poznavanja hrvatskoga jezika.

Sva su ta pitanja bila povezana s pitanjem uporabe u budućnosti, odnosno budućnosti jezika. Htjelo se uočiti hoće li se koristiti materinski/drugi jezik ili ne. To se pitanje, kao i sva prethodna, pokrilo s krovnim pitanjem predstavlja li taj jezik prednost, odnosno prepoznatu vrijednost u društvu. To je pitanje ujedno bilo stanovita protuteža pitanju o jeziku kao problemu. Također me zanimalo postoji li percepcija da je materinski jezik vrijedan njegovanja i predstavlja li im on dodatnu vrijednost u društvu.

3.4. Analiza podataka

U analizi sam podataka koristila kritičku i postkolonijalnu teoriju koja stoji u opreci s instrumenatlističkom paradigmom u lingvistici. Instrumentalistička, strukturalistička, odnosno tradicionalna paradigma promatra višejezičnost kroz dihotomiju vertikalne i horizontalne višejezičnosti, gdje se prva odnosi na postojanje standarda, dijalekata, žargona i sl. na jednom prostoru, dok se druga odnosi na različite jezične sustave koji se rabe na istom teritoriju. Njeno je glavno zanimanje što se zbiva s jezikom kao sustavom, dok se druge implikacije (koje se tiču same prakse i identiteta) usko vezane s govorom koji osoba koristi uglavnom sporedne u istraživanjima unutar ove paradigme.

Druga linija razmišljanja, razvijena unutar kritičke paradigme, posve je otvoreno dovođila u pitanje takav pristup jeziku te i same temelje strukturne lingvistike. Bourdieuova poznata dekonstrukcija tradicionalne de saussurovske lingvistike pokazala je kako je dihotomija vertikalno/horizontalno primarno ideološki i politički uvjetovana te se njome na taj način fiksiraju jezici i opirodnjavaju odnosi nejednakosti u društvu. Na istom tragu piše i Blommaert te naglašava: „*Prožimajući problem takvih istraživanja jest da se ljude čije se jezične repertoare proučava, čak ako su i migranti, 'fiksira', nazovimo to tako, u vremenu i prostoru.*“ (2012, 4)

Na temelju takvog kritičkog pristupa jeziku, jezici se analiziraju u odnosima moći, stoga se podatci promatraju kroz procese komodifikacije i objektivacije.

Bourdieuovskim aparatom, postavlja se pitanje funkcionira li bajaški jezik kao kapital u obrazovnim kontekstima, te u kojim kontekstima on postaje kapital. On se, kako ćemo vidjeti, može pojaviti kao kulturni, odnosno kao društveni kapital ako se misli na mrežu odnosa koju pojedinac posjeduje. Kulturni kapital se odnosi na njegov inkorporirani, objektivirani i institucionalizirani oblik, gdje se prvi oblik odnosi na sam habitus, drugi na posjedovanje predmeta kao što su knjige i posljednji na različite akademske kvalifikacije (Bourdieu, 1986).

Kao što ističu Tan and Rubdi (2008), jezike se percipira kao robu s određenom vrijednošću, stoga će se oni drugačije ponašati na tržištu jezika. Sličan zaključak iznosi i Lo Bianco kada tvrdi: „*Jezična komodifikacija odražava dominantnu racionalnost tržišta, našeg vremena, Novog vremena, ali i kontingenciju otvorenu prema nadolazećim izazovima.*“ (2008, 13) Na taj način dominantna racionalnost tržišta otkriva redove indeksikalnosti. Jezici koje smatramo da posjeduju veću vrijednost nalaze se na vrhu ovih redova, dok će se oni s nižim statusom nalaziti na dnu tih redova. Međutim, u globaliziranom svijetu, kako ističe Lo Bianco, ti odnosi nisu fiksni, nego su promjenjivi. U pojedinim kontekstima jezici mogu steći određenu vrijednost, kao što je, kako ćemo vidjeti, slučaj s bajaškim jezikom.

Drugi pojam važan za ovaj rad jest onaj objektivacije preuzet iz postkolonijalne teorije. Objektivacija se odnosi na stanje subalternog/podčinjenog, kako ga definira Spivak. Ona smatra kako podređeni i marginalizirani nisu u poziciji stvarati predodžbe samih sebe, nego su uvijek drugi, neka vrste elite, koja to radi za njih: „*To trbuhozborstvo govora u ime potlačenih[subaltern] glavni je zanat lijevo orijentiranih intelektualaca.*“ (Spivak, 2011,78).

Pojam objektivacije se može usko povezati s pojmom komodifikacije budući da se on odnosi na procese u kojem podređeni Drugi postaje objekt tijekom vremena. (Cesaire 2000, 21) Veza između objektivacije/komodifikacije postaje očita budući da se ne radi o „*iskonski humanom odnosu*“ (Schmitt, 1996, 36), nego na odnosu koji se temelji, kao što ćemo vidjeti u ovom radu, na akumulaciji (i kulturnog i društvenog) kapitala.

4. Podatci

Na samom je početku sudionik istraživanja vrlo detaljno elaborirao razliku između bajaškog i romani chib jezika te se kritički osvrnuo na otvorene službene jezične politike koje ne rade razliku između ta dva jezika. Tako sudionik naglašava:

„*Zbog Vladine odredbe – sve je isto, a mi potječemo iz Rumunjske, a oni iz Indije.*“ ... *I zbog ove odredbe bajaški jezik službeno ne postoji!*“

Vrlo je rado govorio o jeziku:

„*Ne postoji literatura o bajaškom, nema pisanih izvora, stoljećima se prenosio s koljena na koljeno.*“

I u drugim je iskazima sudionik istraživanja ukazao na nepostojanje pisane tradicije:

„ ...nema čitanja priča, slikovnica jer nisu ni zapisane. “

Baka i djed pričali su mu priče o zmajevima („aždajama“) i vilama, ali oni su umrli kad je sudionik imao samo pet godina:

„...kako umiru ljudi, tako umiru i priče. Imao sam četiri ili pet (godina) kad su umrli baka i djed i došao kraj priča. “

Što se problema zbog korištenja jezika tiče, sudionik navodi kako ih nije bilo, ali zbog posve specifičnog razloga:

„Nisam imao problema jer ga nisam koristio. Roditelji su me učili kad sam na javnom mjestu da ga ne pričam da me ljudi mogu razumjeti. “

Međutim, naglašava kako su problemi uvijek postojali:

„ ...ali zato što sam Rom, stalno je bilo dobacivanje, zadrkivala su me sva djeca u školi. Nastavnica me nikada nije prozivala. “

Pa ipak ističe kako je sretan što je odrastao u Baranji budući da je riječ o etnički izmiješanom području. To komentira na sljedeći način:

„Mogao si čuti hrvatski, srpski, mađarski. To je bila velika prednost. “

Sudionik se također vrlo pozitivno izrazio o obrazovanju u Baranji:

„Drago mi je da sam odrastao u Baranji gdje sam sve to mogao. Išao sam u srednju strojarsku, četiri godine sam bio predsjednik razreda. “

Također je ukazao na važnu ulogu roditelja u svom obrazovanju:

„Imao sam veliku podršku roditelja za školu. Većina Roma odustane još u osnovnoj. “

U svojim je tvrdnjama bio izrazito kritičan prema romskoj zajednici glede obrazovanja:

„Romi dobro znaju svoja prava, ali obveze ne. Ne pripremaju dijete za školu. Nije obveza predškolski odgoj, djeca ne idu u vrtić i nisu pripremljena – ne znaju dane u mjesecu, brojke i slova i prvi put drže olovku u ruci!“

Na nekoliko je mjesta istaknuo problem nepismenosti romske zajednice, posebice zbog nepostojećeg službenog statusa bajaškog jezika, kao ozbiljan problem marginalizacije:

„Nitko ne uči taj jezik, nema educiranih ljudi. Postoji katedra za romani chib, Mađarski. Treba politička volja jer mi ne govorimo romani chib. “

On također smatra kako se radi o klasnom problemu

„Oni koji su bogatiji, oni se ne izjašnjavaju kao Romi. “

Kad je upitan predstavlja li mu prednost poznavanje dva jezika, njegov je odgovor bio potvrđan:

„Naravno, čovjek što više jezika zna, više vrijedi.“

Također je govorio o situacijama kad je njegovo znanje bajaškog predstavljalo pragmatičnu prednost:

„...a bio sam dosta i na granici kao prevoditelj. Kad su vraćali Rome iz Rumunjske, Španjolske i Francuske. Taj je jezik pomogao i tim ljudima i meni. Ja sam neovlašteni sudski tumač.“

Na pitanje je li bajaški jezik ikada bi predmet razgovora u školi, sudionik je iznio sljedeći odgovor:

„Ne, nikada me nitko nije ništa pitao (...) ni od nastavnika povijesti.“

Međutim, situacija se mijenja u visokom obrzaovanju:

„Kad sam došao na fakultet, sve se promijenilo. Onda se profesor X najviše zanimao... Napravio sam i slikovnicu s profesoricom Y – Crvenkapicu na bajaškom... Profesorica Y je organizirala da govorim o svom jeziku i kulturi većoj skupini (studenata, kolega, op.a.). Ja sam bio jedini Rom i njima je to bilo zanimljivo. Već sam imao par predavanja na fakultetu...“

Usprkos interesu profesora za njegov kulturološku obilježenu, njegov je iskaz drugačiji kada je riječ o kolegama s godine. Sudionik je držao predavanja:

„...mlađima jer me moji kolege nisu nikada pitali.“

Namjerava zadržati jezik:

„Da, naravno, ja nisam Rom ako ne pričam bajaški, to je sastavni dio mog identiteta.“

Sudionik bi također volio djelovati u društvu na promicanju bajaškog jezika i identiteta. Njegov je plan osnovati odsjek za romaonologiju. Cilj mu je promijeniti percepciju i smanjiti predrasude koje postoje vezane uz romsku zajednicu.

5. Rasprava

Iako se u intervjuu pojavilo nekoliko različitih, ali povezanih tema, u raspravi ću se osvrnuti na procese komodifikacije i objektivacije koji se tiču bajaškog jezika, posebice u obrazovnom kontekstu.

Odgovori sudionika istraživanja ukazuju da bajaški jezik nije označen kao nositelj prestižnog identiteta i jezik se kao takav ne pojavljuje u javnom prostoru ni u osnovnoj ni i u srednjoj školi. Iako je sudionik tu pojavu objasnio podatkom da su ga roditelji učili da ne koristi bajaški u javnosti kako bi ga svi mogli razumjeti, privatna/javna dihotomija ukazuje na indeksikalni odnos između korištenja jezika i njegovo statusno poimanje (ta se situacija može hipotetski provjeriti postavimo li pitanje bi li sudionik dobio isti savjet da mu je kojim slučajem materinski bio

engleski, francuski ili njemački jezik). Činjenica da materinski jezik sudionika istraživanja službeno ne postoji u izvorima prava Republike Hrvatske ukazuje na ozbiljne nedostatke službenih jezičnih politika, te ostavlja prostor za aktivno djelovanje.

S druge pak strane, konkretan romsko-bajaški identitet sudionika istraživanja nalazi se u opreci sa slikom prosječnog Roma-Bajaša kako ga prikazuje sudionik kada tvrdi da su Romi dobro upoznati sa svojim pravima, ali ne i s odgovornostima. Njegovi su ga roditelji, kako navodi, podržali da nastavi školovanje te on na taj način predstavlja opreku stereotipu o kojem govori.

Iako sudionik tijekom ranijeg obrazovanja nije koristio bajaški, njegov izgled jasno ukazuje na romski identitet, stoga je on osjetio diskriminaciju te se sjeća za-dirkivanja, pogrđnih imena i neprozivanja nastavnika. Praksa koja okružuje njegov identitet sa svim značenjima koje on nosi čini da je bajaški jezik potpuno skriven u javnom prostoru.

Uz postojeću nevidljivost i marginalizaciju komodifikacijski procesi u tom razdoblju ne postoje. Bajaški se jezik i identitet u tom razdoblju ne prepoznaju kao roba od ikakve vrijednosti. Štoviše, njih možemo promatrati kao anti-robu budući da romsko-bajaški identitet prema ranijim istraživanjima ukazuje na smanjene vrijednosti.

Promjena je u procesima komodifikacije nastala u visokom obrazovanju kada je sudionik počeo studirati na Učiteljskom fakultetu. Sam kontekst ovdje zapravo čini obrat u strukturama indeksikalizacije iz nekoliko razloga. Kao prvo, govorenje bajaškog i romski identitet rijetkost su u visokom obrazovanju. Kao što pokazuju gore spomenuta istraživanja, radi se o statističkim podacima gdje 70% romskih učenika ne upiše osmi razred osnovne škole te se bilježi samo 28 studenata Roma u visokom obrazovanju (Novak, 2008; MZOS, 2014). S druge pak strane, sam kontekst Učiteljskog fakulteta gdje interkulturalne kompetencije predstavljaju važan dio kurikuluma čine studenta pripadnika bajaške zajednice savršenim modelom za učenje temeljnih ideja na kojima se temelji interkulturalno obrazovanje.

To je mjesto gdje je njegov romsko-bajaški identitet postao vidljiv i legitimiziran. Bajaški su jezik i kultura na visokom obrazovanju postali dio identiteta o kojem vrijedi govoriti (držati predavanja), nešto što privlači pozornost profesora, i posve otvoreno, društveni kapital kojim se stvara akademska mreža odnosa koji se odvijaju na samoj instituciji.

Diskurzivna pitanja koja se sada nameću odnose se na sljedeće: Zašto romsko-bajaški identitet tek sada dobiva legitimitet? Zašto nitko nije ranije prepoznao drugačiji identitet kao nešto što je vrijedno predstaviti i približiti učenicima? Je li moguće da se etičniji obrazovni stručnjaci nalaze tek u visokom obrazovanju? Kako bi se pojasnilo to pitanje, mora se preformulirati: Bismo li mi kao akademska zajednica obraćali pozornost ako procesi komodifikacije ne bi bili uzajamni?

Činjenica je da student bajaško-romskog identiteta također predstavlja kulturni kapital profesorima koji s njim rade u institucionalnom obliku kroz objavljene radove, održane prezentacije itd. (i ovaj je rad primjer komodifikacije njegovog jezika i identiteta). Jednom kad njegova vrijednost postane veća na tržištu, odnosno onome što Bourdieu zove polje, romsko se bajaški identitet legitimizira i ulazi u diskurs. Planiraju se projekti, pišu se radovi, održava se konferencija. Oboje, i znanstvenik i sudionik istraživanja, ili, i profesor i student, u mogućnosti su kapitalizirati potčinjeni identitet. Pitanje koje se mora postaviti jest: Jesu li takve prakse same po sebi etične i istinski legitimne?

U postkolonijalnoj je teoriji odgovor negativan. Podčinjeni (subaltern) moraju govoriti za sebe (Spivak, 2011), a njihova predstavljanja kroz glasove drugih (često elite) tek su jedan oblik reprodukcije kolonijalnih odnosa. Ispisujući identitet podčinjenog, ta se osoba objektivira. Ona je utišana, odnosno netko kome je potreban netko drugi da ispriča njezinu ili njegovu priču.

Međutim, sudionik se u svom iskazu distancirao od prosječnog Roma „koji poznaje svoja prava, ali ne i svoje dužnosti“. Njegovo obrazovanje produbljuje odmak od „prosječnog Roma“. Na koncu, postavlja se pitanje predstavlja li on sam glas podčinjenih. Jednom kad podčinjeni stekne ulogu u polju, kad više nije nevidljivi, ignorirani i marginalizirani Drugi, je li on/ona još uvijek podčinjen, kojemu je društvo dužno ili se nejednakost smanjuje i briše kroz pravila komodifikacije koja svi slijedimo?

6. Zaključak i preporuke

Namjera je ove studije bila objasniti procese komodifikacije i objektivacije romsko-bajaškog identiteta u obrazovnim kontekstima. Studija je pokazala da su bajaško-romski jezik i identitet zaista marginalizirani, što je vidljivo na individualnoj razini kroz osobnu biografiju vidljivu iz intervjua, ali i na službenoj razini kroz podatak da bajaški jezik nije službeno priznat, što znači da njegovi govornici ne mogu ostvariti osnovna jezična ljudska prava (primjerice pravo na obrazovanje na materinskom jeziku).

Studija je također pokazala da bajaško-romski jezik i identitet nisu predstavljali vrijednost u osnovnom i sekundarnom obrazovanju, što se promijenilo u visokom obrazovanju. Rezultati studije upućuju da se legitimizacija bajaško-romskog identiteta može povezati s procesima komodifikacije i objektivacije koji se odvijaju u visokom obrazovanju. Ti se procesi odnose na transformaciju bajaško-romskog jezika i identiteta u kulturni i društveni kapital unutar i od strane akademske zajednice.

Na temelju podataka dobivenih u intervjuu s jednom osobom, u zaključku se nameće nekoliko pitanja:

- 1) Bi li studija s drugim studentima romskog identiteta u sličnom kontekstu polučila iste rezultate kao ova studija slučaja?
- 2) Bi li procesi marginalizacije prestali postojati u primarnom i sekundarnom obrazovanju kada bi obrazovni djelatnici na tim razinama obrazovanja također mogli komodificirati i objektivizirati podčinjene identitete? Ako da, bi li se radilo o legitimnoj praksi?
- 3) Pitanje, ujedno i naslov Spivakičina eseja, *Mogu li podčinjeni govoriti* treba dodatno analizirati, i/ili preformulirati – kako mogu Romi Bajaši govoriti glasnije, unutar i izvan prostora zatvorenih zajednica, akademije i prostora nevladinih udruga?
- 4) I na koncu, znači li svijest o procesima komodifikacije i objektivizacije da bismo se trebali izuzeti iz ovakvih praksi ili ukupan učinak opravdava njihovo postojanje?

U zaključku, kroz naredne ću preporuke koje se tiču demarginalizacije i deobjektivizacije i samog pristupa u istraživanju romskih zajednica dati odgovore na neka od ovih pitanja te ponuditi mogući smjer u istraživanjima o/s romskim zajednicama.

- 1) Važan korak u demarginalizaciji romske populacije svakako je pitanje identitetskih praksi i njihove legitimizacije. Izrazito je važno da Vlada Republike Hrvatske prepozna kako se romska populacija na njezinom teritoriju sastoji od dvije glavne jezične zajednice – Roma govornika romani chib jezika (koji predstavljaju oko 30% romske populacije) i Roma Bajaša (koji predstavljaju oko 70% romske populacije). Legitimiziranje ovih identitetskih praksi nužno je provesti zbog nekoliko osnovnih razloga. Romska zajednica pripada jednoj od 22 službene nacionalne manjine u RH i kao takva ima pravo na obrazovanje na svom jeziku i pismu (vidi Ustavni zakon o pravima nacionalnih manjina i Zakon o uporabi jezika i pisma nacionalnih manjina). Nerazabiranje dviju jezičnih skupina na službenim razinama dovodi u pitanje i ostvarivanje osnovnih prava nacionalnih manjina. Ako znamo da nacionalne manjine imaju pravo na obrazovanje na svom jeziku i pismu kroz jedan od tri modela³, postavlja se pitanje na kojem se jeziku može u budućnosti organizirati nastava za Rome s obzirom da se radi o dva potpuno različita jezika koji pripadaju različitim jezičnim porodicama. S obzirom na borbu za status hrvatskog jezika i njegovu autonomiju i integritet (posebno u političkom smislu), hrvatska bi Vlada i centri odlučivanja o pitanju jezika trebali pokazati posebnu svijest i susretljivost vezano uz ovo pitanje te pomoći u razvijanju modela obrazovanja što bi doprinjelo bržoj integraciji i demarginalizaciji romske zajednice u RH.

³ U modelu A se sva nastava izvodi na jeziku i pismu nacionalne manjine, u modelu B se nastava društvenih predmeta izvodi na jeziku nacionalne manjine, a nastava prirodoslovne grupe predmeta na hrvatskom jeziku, dok model C podrazumijeva njegovanje jezika i kulture.

- 2) Kako bi se smanjile objektivacijske prakse prema romskoj populaciji izrazito je važno aktivno uključiti pripadnike romske zajednice u same procese istraživanja. Na ovaj bismo način mi sami, kao članovi te iste akademske zajednice, sudjelovali u procesima demarginalizacije, te ujedno osnažili potlačene zajednice da same govore za sebe. Aktivnim bi se sudjelovanjem pripadnika romskih zajednica u istraživanjima predodžbe o romskima zajednicama stvarale kroz njihova vlastita istraživačka iskustva i na taj način ne bismo mogli govoriti o objektivacijskim praksama akademske zajednice, nego o zajedničkim ili individualnim zasebno romskim predodžbama. Ukoliko je nemoguće u potpunosti provesti istraživanje u suradnji s pripadnicima romske zajednice, svakako je važno uključiti ih u pojedine cikluse istraživanja – ili samo planiranje, ili (važnije) u interpretaciju podataka. Drugim riječima, potrebno je voditi dijaloška istraživanja kojim se u kojem se romski identitet postavlja kao ravnopravan, ali i vodeći u stvaranju predodžbi romskog identiteta i praksi.
- 3) Osim kreiranjem znanstvenog diskursa o Romima od strane Roma, vrlo važnim smatram i provođenje akcijskih istraživanja u školama s romskom populacijom. Ovakva istraživanja na terenu, u razredima s učenicima kao krajnim korisnicima obrazovnih politika mogu imati dalekosežne pozitivne posljedice u demarginalizacijskim i deobjektivacijskim procesima budući da je riječ o istraživanjima koja zahtijevaju stalnu refleksiju, transformiraju ulogu nastavnika i učenika naglašenim suradničkim pristupom, te osnažuju sudionike istraživanja stalnim praćenjem i podrškom od strane kritičkih prijatelja. Ovakav pristup u istraživanju koji se provodi izravno na terenu, s aktivnom ulogom svih sudionika, u kojem se uzimaju u obzir njihove potrebe i vrijednosni sustavi mogući je odgovor na izazove koje predstavljaju objektivacijske prakse prikazane u ovom radu.

7. Literatura

- Ministarstvo znanosti obrazovanja i sporta. (2014). Retrieved studeni 19, 2014, from Odgojno-obrazovni programi za Rome: <http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=3156>
- Babić, D. (2004, travanj). Stigmatizacija i identitet Roma – pogled „izvana“: slučaj učenika u naselju Kozari Bok. *Migracije i etničke teme* 20, 315-338.
- Baranović, B. (2009). *Život Romkinja u Hrvatskoj s naglaskom an pristup obrazovanju (Izveštaj o rezultatim istraživanja)*. Zagreb: Institut za javne financije.
- Blommaert, J. (2012). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In J. Richardson, *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood, 241-258.
- Bourdieu, P. (2005). *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.

- Canagarajah, S. (2006). *Ethnographic Methods in Language Policy*. In T. Ricento, *An Introduction to Language Policy*. Malden: Blackwell Publishing, 153-170.
- Cesaire, A. (2000). *Discourse on Colonialism*. New York: Monthly Review Press.
- Hrvatić, N. (2004, travanj). Romi u Hrvatskoj: od migracija do interkulturalnih. *Migracijske i etničke teme* 20, 367-385.
- Lo Bianco, J. (2008). Preface. In P. K. Tan, & R. Rubdy, *Language as Commodity - Global Structures, Local Marketplaces* (p. xii). London - New York: Continuum International Publishing Group.
- Mehmedbegović, D. (2011). *A Study in Attitudes to Languages in England and Wales - Who Needs the Languages of Immigrants?* Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co.KG.
- Novak, J. (2008). *Romi i Romkinje u visokom obrazovanju ili dok temelji klize...* Zagreb: Institut za razvoj obrazovanja.
- Schmitt, R. (1996). Racism and Objectification: Reflections on themes from Fanon. In L. R. Gordon, T. D. Shapley-Whitnig, & R. T. White, *Fanon: A Critical Reader* (pp. 35-50). Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Spivak, G. C. (2011). Mogu li podčinjeni (subaltern) govoriti? Revidirana verzija. In G. C. Spivak, *Nacionalizam i imaginacija i drugi eseji*. Fraktura: Zaprešić, 65-162.
- Šućur, Z. (2000, lipanj). Romi kao marginalna skupina. *Društvena istraživanja*, Vol. 9 No. 2-3 (46-47), 211-227.
- Tan, P. K., & Rubdy, R. (2008). *Language as Commodity - Global Structures, Local Marketplaces*. London - New York: Continuum international Publishing Group.
- Trehan, N., & Kocze, A. (2009). Racism, (neo-)colonialism and social justice: the struggle for the soul of the Romani movement in post-socialist Europe. In G. Guggan, & I. Law, *Racism Postcolonialism Europe*. Liverpool: Liverpool University Press, 50-77.

THE BAYASHI LANGUAGE AND IDENTITY – COMMODIFICATION AND OBJECTIFICATION PRACTICES IN EDUCATION:

A CASE STUDY

Klara Bilić Meštrić

Centre for Croatian Studies, Zagreb

Abstract: The aim of this paper is to present the commodification and objectification processes of the Bayashi-Roma language and identity in education. Language and identity are analysed as forms of social practice and this article shows how they are commodified and objectified in specific educational contexts. As shown through a case study, Bayashi-Roma language and identity only become perceived and tentatively legitimized when its speaker enters the tertiary-level education, while the previous uses where the language and identity are not perceived as a commodity are marked with various overt forms of marginalisation and discriminatory practices. The question this article poses is why the legitimisation practices take place only in tertiary education.

Key words: Bayashi language, objectification, commodification, cultural capital, marginalisation

1. Background of the study

The status of the Romani population in Croatia is a topic of numerous studies, which all draw similar conclusions. The Romani population in Croatia undergo heavy marginalisation processes in various aspects – economic, spatial, cultural, political, and in education (see from among others: Šučur, 2000; Hrvatić, 2004; Babić, 2004; Baranović, 2009 for more on this topic). Education is an all-encompassing topic in many of the studies concerning the status of the Romani population in Croatia and across Europe and the statistics regarding the Romani population in educational settings in Croatia also display the troubled status of this community. Namely, 70% of Romani pupils leave school by the time they are to enter the eighth

grade of primary school (Novak, 2008) and the recent data record only 28 Romani students at the tertiary level (MZOS, 2014).¹

However, the processes of marginalisation need not be as overt as assumed. As postcolonial theory highlights, sometimes the very practices that seem to address the marginalisation problems may represent its basic forms (Trehan and Kocze, 2009). It is exactly these practices that are the focus of this article. In order to understand them, one must bear in mind the context in which they emerge – the „neo-liberal policy consensus in post-socialist Europe“ and „(...) the *marketization* of human rights“ (Trehan and Kocze, 2009, 56), which take place at all levels, including the academia.

2. Aim of the study

The aim of this study is to provide an answer to a question why the Bayashi language and identity only become legitimised at the tertiary level of education. With regard to the research question, the paper will address commodification and objectification processes that take place in the context of the academia. However, due to the limitations of the implications that are based on an interview with one person, the results of this study will be presented in the form of questions and issues for further research that need to be addressed in order to gain a full-scale analysis of the given implications. In other words, the purpose of this study is to present issues worth considering in further, more extensive research of the topic.

3. Research design

In 2012, I conducted a series of interviews with multilingual children and youth from Osijek and a nearby area regarding their *linguistic habitus*.² The aim of this research was to gain basic insight into covert linguistic policies in the city of Osijek, namely those retrievable through children's attitudes. This sort of analysis of language policies has been applied in several studies abroad, for example, that of Dina Mehmedbegović and her work on the policies of England and Wales (2011). Basically, this approach can be seen in light of the idea that „there is a considerable policy formulation and institutionalisation of linguistic practices at the other end of the policy spectrum - that is local communities and contexts“ (Canagarajah, 2006, 154). Secondly, by having children and youth as interviewees, I had hoped to gain spontaneous, politically incorrect answers that the elders might not provide. In this

¹ This data, in reality, may differ, as there is evidence that not all Romani students will identify themselves that way publicly due to the orders of indexicality that I discuss below.

² Bourdieu defines habitus as a durably installed set of dispositions which tend to „generate practices and perceptions, works and appreciations, which concur with the conditions of existence of which the habitus itself is the product“ (Bourdieu, 2005, 13).

research I was interested in the ‘lived culture’ of the communities in question. It was also a bottom-up approach, as its intention was to reveal how policies trickle down to classrooms and other educational settings (Canagarajah, 2006, 158).

3.1 The interviewee

In this paper I will present findings in the light of postcolonial studies in critical sociolinguistics based on an interview with a Roma-Bayashi interviewee who was a student at the time, as the results can shed some light on the status of the Bayashi language and identity in educational settings and the pertinent commodification processes. The student was somewhat older than other interviewees and thus he provided longer and more detailed answers regarding his language and identity practice. The interviewee grew up in the Baranja region where he finished his primary and secondary education. He enrolled at the faculty in Osijek and at the time we spoke he was in the final stage of his studies. He speaks both Croatian and Bayashi extensively, both at home and at work.

3.2 The procedure

The interview took place at the Faculty of Teacher Education of which the interviewee was a student and lasted for about an hour. It was a face-to-face interview, which I later on recorded and transcribed. The data collected was analysed in the doctoral thesis language diversity and language policies in the city of Osijek. I employed critical sociolinguistic analysis of the data at the interpretation stage.

3.3 The Instrument

As stated, the research was conducted via the semi-structured interview. Main questions were defined at the beginning (they are listed and explained below), but some questions also emerged to be of importance (the official status of the Bayashi language, for example).

One of the first issues that we tackled in these semi-structured interview was interviewee’s language practice, namely to what extent and where the mother tongue is used. The extent of usage also signalled the importance that is attached to the language. As Dina Mehmedbegović (2011) stated, parents are primary policy makers, and their decision to speak or not to speak a language at home can be decisive in regard to children’s linguistic decisions.

The next issue that we discussed was the cultural heritage, i.e. songs and stories from the region where his parents came from/or where they originally came from. I wanted to see if and how much the interviewee was acquainted with his cultural heritage and if he knew any songs or children stories typical of his mother tongue.

I was also interested to see if different mother tongues were ever a topic of conversation in school – with teachers or with other pupils. This led to important conclusions about language as a public (school) or individual asset and also many implications about commodification of language and objectification can be analysed through this answer.

The third topic we discussed was language as problem. I wanted to see if the interviewee had encountered any problems in terms of the use of his mother tongue or if he himself perceived the use of his mother tongue as a problem. The findings, as we will see, highlighted that he still perceived the use of his mother tongue as something that could turn out to be problematic and contextually related to the status that the Roma people have in general.

Another issue, which is always very indicative, is the future of the language. I was interested to find out how he imagined the future in regard to his mother tongue. This question revealed whether the interviewee himself found it important to keep the language or symbolic violence took place that marginalised the speaker's own ideas of his language.

Addressing the same issues, my last question was about the language as a benefit or resource. Through this final question I wanted to test the perception of the language in the opposite terms of „language as a problem.“ I was interested to see if the interviewee regarded knowing the language as an asset/benefit/resource.

3.3. Data analysis

In terms of analysis, this work draws on critical and postcolonial theory that stand in opposition to the instrumental paradigm of linguistics. The instrumental paradigm, also known as the traditional or structural, has tended (and pervasively still does) to see languages in two-dimensional space. One referred to vertical multilingualism, which concerned standard languages, dialects of the same language, jargons etc., while the other line, dubbed horizontal, analysed languages as different systems present at the same territory. Its main concern was what happens to this system, while all the other implications (concerning practice and identity) closely related to language a person speaks, were not the subject of such studies.

The other line of thinking – developed within the critical paradigm, however, has quite overtly questioned such a simplified view of language and the very foundations of structural linguistics. Bourdieu's influential deconstruction of structuralism revealed that this vertical/horizontal dichotomy is primarily ideologically and politically fixed and systematic, and only serves further naturalisation of the relations of power that are always existent between languages in the world. Following the same line of thought, Blommaert (2012, 4) stresses: „One widespread problem with such studies is that the people whose language repertoires are studied, even if they are migrants, are ‘fixed’, so to speak in space and time.“

Consequently, language is here analysed in terms of power relations, so the answers presented are analysed in the light of commodification and objectification processes that take place in certain contexts. In Bourdieu's terms, the key question is whether the Bayashi language functions as a cultural or social capital in educational settings, and in what contexts it becomes a capital. Cultural capital refers to symbolic goods, while social capital refers to the social networks one has. Furthermore, cultural capital encompasses an embodied form, objectified state, and an institutionalized state. The first one refers to the habitus itself, the second one to objectified goods such as books and the last one to various educational qualifications (Bourdieu, 1986)

As Tan and Rubdi (2008) point out, languages are perceived as commodities with certain value and consequently will behave differently on language market. A similar conclusion comes from Lo Bianco (2008, xiii) when he claims: „Linguistic commodification reflects the ruling rationality of markets, our time, New Times, but probably a contingency awaiting future challenge.“ The ruling rationality of markets thus reveals orders of indexicality. The languages that are perceived of higher value will be those at the top of these orders, while those with low status will stand at the bottom of the order. However, in globalised world, these relations may not be as fixed, but in certain contexts, languages can acquire certain value, as we shall see is the case with the Bayashi language.

Another important aspect that I want to address in this study is the process of objectification as it is defined in postcolonial theory. Objectification is related to the condition of the subaltern, as defined by Spivak: the subjugated and the marginalised who are not in a position to create representations of themselves, but always have the others, the elite of some kind – Western researchers, who are objectifying them – „The ventriloquism of the speaking subaltern is the left intellectual's stock-in-trade“ (Spivak, 2011, 78).

The notion of objectification can be closely tied to the notion of commodification in that it refers to the process by which the subjugated subjects become mere objects during time (Cesaire, 2000, 21). The objectification/commodification connection becomes obvious since the relationships in question are not „genuinely human“ (Schmitt, 1996, 36) but ones, as we shall see, which are based on accumulation of (cultural and social) capital.

4. Data

At the beginning of the interview, the interviewee talked extensively about the difference between the Bayashi language and the Řomani čhib language and the overt, official language policies which do not make a distinction between the two. So the interviewee stresses:

„Due to the Government’s decision – we are all the same, and our origin is from Romania, and theirs is from India... And for this decision the Bayashi language is officially non-existent!“

He was very eager to talk about the language:

„There is no written trace of our language, there is no literature, it’s all about oral history, and the language is only orally transmitted from one generation on to another.“

Furthermore, he spoke extensively about the lack of written tradition:

„There are no stories to be read, children books – because they have not been written down.“

His grandparents told him stories about dragons and fairies, but they died when he was only five years old:

„...As people die, so do stories. I was only four or five when my grandparents died and so the stories ended.“

In terms of problems because of the language use, he claims there were none, but for a specific reason:

„I didn’t have problems because I didn’t use it. My parents taught me not to use it in public spaces so that people can understand me.“

However, he did stress that problems had always existed:

„Because I was a member of the Roma community, there was always something – mocking, calling me words, all children at school made fun of me. The teacher never called on me...“

Nevertheless, he is happy to have grown up in Baranja as it was an ethnically mixed area. He commented on this as follows:

„You could hear Croatian, Serbian and Hungarian around you, which was a huge benefit.“

He also displayed a great appreciation for the fact that he had a chance to receive an education in Baranja. Thus he states:

„I am glad I grew up here where I could do all of that. I attended the secondary technical school of mechanical engineering. For four years I was the president of the class.“

He also highlighted the role parents had in his education:

„They were always there for me, supported me to go on... Most of the members of our community give up on education rather early... in primary school.“

In his claims, he was very critical of the Roma society in general in this regard:

„The Roma people are well aware of their rights, but not of their responsibilities. They don't prepare children for school. Pre-school education is not obligatory, children don't attend kindergartens and are not prepared for school – they don't know the days of the month. Numerals, letters and for many of them this is the first time to be holding the pencil in their hands.“

Elsewhere, he also addressed the illiteracy of the Roma population due to the non-existent official status of the Bayashi language as a huge, pervasive problem:

*„No one learns Bayashi, there are no educated people. There is a department for *Řomani čhib*, but we do not speak *Řomani čhib*.“*

He also found the problem to be class-driven:

„Those who are better well off, they do not declare themselves as the Roma people.“

When I asked him if it was an advantage that he spoke two languages, his answer confirmed this.

„Of course it was. The more languages you speak, the more valuable you are.“

He also speaks of the situations where his knowledge of the Bayashi language proved to be of pragmatic use:

„ ...I spent a lot of time on the border as an interpreter, when they returned the Roma people from Romania, Spain and France. This language helped both – them and me. I am an unofficial court interpreter.“

To the question if the Bayashi language was ever a topic of conversation at school, he provided the following answer:

„No, no one has ever asked me anything about the language, none of the teachers or professors, not even the professors of history.“

However, the situation changed in the higher education:

„When I enrolled at the faculty, everything changed. Then the professor X took the most interest... I even created a children's book with professor Y – Little Red Riding Hood in the Bayashi language... Professor Y has organised that I speak about my language and culture to a wide audience – to my colleagues. I was the only Roma community member and they found it really interesting. I have already given several lectures here at the faculty...“

Despite the interest the professors took in his cultural markedness, he speaks in different light about the fellow students from the same year:

„They were not interested. They have never asked me any questions...“

He intends to keep the language in the future:

„Yes, of course. I am not a Romani if I don't speak Bayashi. That's a crucial part of my identity.“

He is also keen on making a change in society for the Bayashi language and its speakers. His plan is to inaugurate a department for Romani studies. His intention is to change the perception and lessen the existing prejudices against the Roma people.

5. Discussion

Though the interview tackled a number of different but related issues, in the discussion part, I will address the commodification and objectification processes that concern the Bayashi language, especially in educational settings.

The interviewee's answers clearly highlight that speaking Bayashi or having a Roma-Bayashi identity is not a sign of a prestigious lifestyle and thus the language is removed from the public scene in primary and the secondary education. Though the interviewee's explanation was that his parents taught him not to speak it publicly in order for everyone to understand him, the dichotomy of private and public language use demonstrates the indexical relationship between the language use and the status-generating processes (a test to this would be the hypothetical question, would he be given the same advice if he spoke English, French or German language). The fact that the language the interviewee speaks is officially non-existent in the Republic of Croatia implicates serious language policy drawbacks and leaves room for active engagement.

On the other hand, the specific individual Roma-Bayashi identity in question is in contrast to how the interviewee pictures an average Roma-Bayashi representative, when he says that the Roma people are well acquainted with their rights but not with their responsibilities. His parents, as he states, supported him to go on to study further and not to give up on school, thus in this respect, he opposes the stereotype he himself talks about.

Though the interviewee did not speak the Bayashi, still his appearance clearly indexes his Romani identity, so he did undergo certain discrimination, as he recalls being mocked, called names, and never being called on by the teachers. The practice surrounding his indexical identity with all the implications that being Roma bears, renders the Bayashi language even more hidden and unheard of in the public space.

Notwithstanding the on-going invisibility and marginalisation, commodification processes at this time are non-existent. The Bayashi identity and the practices that follow it are not recognised as a commodity of any importance in the system. Moreover, they may be viewed as the anti-commodity as having a Roma-Bayashi identity not only implicates lower values, but it also indicates, as the earlier research suggests, negative values in society.

The turn in commodification processes happened at the level of tertiary education when the interviewee started studying at the Faculty of Teacher Education. The context reverses the order of indexicality due to several factors. First of all, speaking Bayashi and being a Roma in this context represents a rare commodity. On one hand, this is a matter of statistics. As pointed out in earlier research, 70% of Roma students are lost by the eighth grade of primary school and the data record 28 students at tertiary level (Novak, 2008; MZOS, 2014). On the other hand, the very context of the Faculty of Teacher Education, where the intercultural competences are a major part of the curriculum, makes the Bayashi student a perfect model to teach the core ideas intercultural education is based upon.

This is the place where his Bayashi-Roma identity becomes visible and legitimised. Bayashi language and culture are now assets worth talking about (delivering lectures), something that draws the attention of senior professors and, quite overtly, a social capital in the form of the high-level academic networking that takes place at the institution.

Discursive questions one must ask here are the following: Why is the Bayashi-Roma language only now legitimised? Why did no one earlier in the educational system recognise a different identity as worthy of presenting/familiarizing students with? Is it possible that the more ethical educationalists only exist in higher education? To make the point more clear I will reformulate the question – would we as academia pay heed if the commodification processes were not reciprocal?

The fact is that the student also represents a cultural capital for the professors who work with him in an institutional form of published papers, delivered speeches, etc. (this paper is also an example of commodification processes of his language and identity). Once its value becomes higher in the market, or in what Bourdieu calls the field, being Roma-Bayashi becomes legitimized and enters the discourse. The projects are planned, the papers are written, and a conference is held. Both the interviewee and the interviewer, or the student and the professor, can capitalise the subaltern identity. The question one must ask is the following: are these practices themselves ethical and truly legitimate?

In light of postcolonial theory, the answer would be a negative one. The subaltern must speak for themselves (Spivak, 2011) and their representations through the voices of the others (the elite) are another form of colonial reproduction of the dominant/subjugated (subaltern) discourse. Writing the subaltern's identity, he or she becomes objectified. He/she is silenced, and becomes someone who needs someone else to tell his/her story.

However, the interviewee has distanced himself from the „average Roma“ who knows „his rights but not his duties,“ and his education distances him even further from the „average Roma.“ So the final question is if he himself is the voice of the subaltern. Once when the subaltern obtains a role in the field, when he/she is no longer an invisible, ignored and marginalised other, is he/she still a subjugated

person society owes a debt to or the is the inequality reduced and erased by the commodification rules we all adhere to?

6. Conclusion and recommendations

This study has set out to explore commodification and objectification processes of the Roma-Bayashi identity in educational settings. The study has shown that the Roma-Bayashi language and identity are in general marginalised, which is seen at individual level through the personal biography an interview has provided, but also at the state level in the light of the fact that the Bayashi language is not officially recognised, which means that its speakers cannot claim the basic human linguistic rights (i.e. education in mother tongue).

The study has also shown that the interviewee's Roma-Bayashi language and identity had not held a value in primary and secondary education, which changed at the tertiary level. The results indicate that the legitimisation of the Bayashi-Roma identity at this level can be related to the commodification and objectification processes that take place in the academia. These processes refer to the transformation of the Bayashi-Roma language and identity into a cultural and social capital in/by the academic community.

Due to the limitations of the study based on a single person several questions remain open:

- 1) Would having other Roma student in a similar context confirm the conclusions of the case study?
- 2) Would marginalisation practices cease to exist at the primary and secondary levels of education if educators could commodify and objectify subaltern identities? If so, would this be a legitimate practice?
- 3) The question, also the title of the cited essay, Spivak poses, *Can the subaltern talk?* needs to be analysed further, or perhaps be reformulated - can the Roma-Bayashi talk louder, outside closed communities, the academia and NGO's realm?
- 4) And finally, being aware of these processes, should we as researchers sustain from taking part in them, or does the overall impact justify our practice?

In conclusion, through the following recommendations concerning de-marginalisation and de-objectification, and the very approach to the research on/with Roma communities, I will provide some of the possible answers to the questions above and give suggestions for direction on the research on Roma communities.

- 1) An important step in the de-marginalisation of the Roma population concerns the issues of the identity practices and their legitimisation. It is thereby crucially important that the government of the Republic of Croatia recognise that the

Roma population in its territory consists of two main linguistic communities – Roma speakers of Romani Chib language (who comprise 30% of the Roma population) and the Roma who speak the Roma-Bayashi language (around 70% of the Roma population in Croatia). It is of utmost importance to legitimise these identity practices for several reasons. The Roma community belongs to one of the 22 official national minorities in the Republic of Croatia, and as such it may claim the right to education in their mother tongue (see constitutional law on the rights of national minorities and the law on education in the language and script of national minorities). Not discerning two language groups at official levels puts into question the basic rights of national minorities. Knowing that national minorities have the right to education in their language and script through one of the three basic minority education models,³ one may ask in what language such education should be conducted in the future since there are two completely different languages belonging to different language families. Bearing in mind the history of the Croatian language and the debates over its status, autonomy and integrity (especially in political terms), the Croatian government and the policymakers should be particularly sensitive regarding this challenge and help develop the minority education model that would enable better integration and de-marginalisation of the Roma community on national level.

- 2) In order to decrease the objectification practices with regard to the Roma population, it is crucially important that the Roma population participates actively in the very research processes that concern them. By doing so, we, as the members of the academic community, can contribute to the processes of de-marginalisation and empowerment of the subaltern communities to speak for themselves. By active participation of the Roma communities the Roma identities presentations are created through their own research experience and then they no longer come in the form of objectification by the academic community. These representations can be created either jointly or individually (by the Roma community itself). If this remains a challenge on the whole, their participation should be enabled at the planning stage or (more important) at the interpretation stage. In other words, it is crucial to conduct dialogue-based research in which the Roma researcher is either equally involved or, more importantly, a guide in mapping their identity and practices.
- 3) Except for the creation of scientific discourse on Roma population by the Roma community itself, the very research that is being conducted should have an action aspect. Action research with the Roma community by the Roma community in the field with the pupils as the end users seems to be the most effective way to tackle the challenges of involving the Roma community actively in the research,

³ In the A model, all classes are in the language and script of the national minority, in the B model, classes are bilingual with the social sciences in the language and script of a national minority, and in the C model, there is nurturing of language and culture up to five hours a week.

not as mere subjects (as the positivist paradigm would do), but as active participants. Action research with its empowering nature can create far-reaching effects on de-marginalisation and de-objectification processes as the nature of this research demands constant reflection and transformation of the traditional roles of the teacher and pupil, and puts cooperation and support at the forefront of the research process. By conducting research in such a manner, with the active role of all the participants, taking into account all their needs and value systems, there may be a way to meet the challenges of the research practices that contribute to the objectification processes presented above.

7. Bibliography

- Ministarstvo znanosti obrazovanja i sporta.* (2014). Retrieved 11, 19, 2014, from Odgojno-obrazovni programi za Rome: <http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=3156>
- Babić, D. (2004). Stigmatizacija i identitet Roma – pogled „izvana“: slučaj učenika u naseľljju Kozari Bok. *Migracije i etničke teme* 20, 315-338.
- Baranović, B. (2009). *Život Romkinja u Hrvatskoj s naglaskom an pristup obrazovanju (Iz-vještaj o rezultatim istraživanja)*. Zagreb: Institut za javne financije.
- Blommaert, J. (2012). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In J. Richardson, *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood, 241-258.
- Bourdieu, P. (2005). *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.
- Canagarajah, S. (2006). Ethnographic Methods in Language Policy. In T. Ricento, *An Introduction to Language Policy*. Malden: Blackwell Publishing, 153-170.
- Cesaire, A. (2000). *Discourse on Colonialism*. New York: Monthly Review Press.
- Hrvatić, N. (2004). Romi u Hrvatskoj: od migracija do interkulturalnih. *Migracijske i etničke teme* 20, 367-385.
- Lo Bianco, J. (2008). Preface. In P. K. Tan, & R. Rubdy, *Language as Commodity - Global Structures, Local Marketplaces* (p. xii). london - New York: Continuum International Publishing Group.
- Mehmedbegović, D. (2011). *A Study in Attitudes to Languages in England and Wales - Who Needs the Languages of Immigrants?* Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co.KG.
- Novak, J. (2008). *Romi i Romkinje u visokom obrazovanju ili dok temelji klize...* Zagreb: Institut za razvoj obrazovanja.
- Schmitt, R. (1996). Racism and Objectification: Reflections on themes from Fanon. In L. R. Gordon, T. D. Shapley-Whitnig, & R. T. White, *Fanon: A Critical Reader*. Malden, MA: Blackwell Publishers, 35-50.

- Spivak, G. C. (2011). Mogu li podčinjeni (subaltern) govoriti? Revidirana verzija. In G. C. Spivak, *Nacionalizam i imaginacija i drugi eseji*. Fraktura: Zaprešić, 65-162.
- Šućur, Z. (2000). Romi kao marginalna skupina. *Društvena istraživanja*, Vol. 9 No. 2-3 (46-47), 211-227.
- Tan, P. K., & Rubdy, R. (2008). *Language as Commodity - Global Structures, Local Marketplaces*. London - New York: Cotinuum international Publishing Group.
- Trehan, N., & Kocze, A. (2009). Racism, (neo-)colonialism and social justice: the struggle for the soul of the Romani movement in post-socialist Europe. In G. Guggan, & I. Law, *Racism Postcolonialism Europe*. Liverpool: Liverpool University Press, 50-77.

ANALIZA STAVOVA UČITELJA I NJIHOV UTJECAJ NA INTERKULTURALNI ODGOJ I OBRAZOVANJE

Ivana Šustek
ivana.sustek@gmail.com

Sažetak: Interkulturalni odgoj i obrazovanje pretpostavljaju solidarnost, empatiju, poštivanje različitosti, stvaranje pozitivne svijesti i pozitivnih stavova o sebi i drugima, pozitivni i otvoreni dijalog te druge čimbenike koji su neophodno važni za opći razvoj u multikulturalnom društvu u kojem se nalazimo. Međutim, današnje društvo nerijetko pruža brojna izražavanja rasizma, stereotipa i općenito negativnih stavova prema vjerski, kulturno, etnički i jezično različitim osobama. Unatoč tome, škole, na čelu s učiteljima kao glavnim nositeljima realizacije nastavnog procesa, imaju moralnu i profesionalnu dužnost djelovati preventivno u takvome društvu. Takvo djelovanje znači da svakom učeniku, bez obzira na različitosti, učitelji trebaju pružiti osjećaj humanog okruženja te stvoriti s njim pozitivan i otvoren dijalog. To svakako podrazumijeva njihove pozitivne stavove prema svim učenicima. Obzirom da su stavovi determinante ponašanja, može se tvrditi da utječu na uspjeh jednakosti i ravnopravnosti svih učenika. Pozitivni stavovi su preduvjet za stvaranje pozitivnog i otvorenog dijaloga u kojem se vjerski, kulturno, etnički ili pak jezično različiti učenici osjećaju potpuno prihvaćenima i ravnopravno uključenima u odgojno-obrazovni proces. Važno je naglasiti da stavovi učitelja utječu i na oblikovanje stavova kod učenika, pa se često javlja proporcionalan odnos stavova učitelja sa stavovima učenika. U radu se na temelju teorijskih spoznaja nastoji pokazati važnost interkulturalnog odgoja i obrazovanja te s tim u svezi i važnost pozitivnih stavova učitelja prema istome. Također se navodi pregled i analiza relevantnih istraživanja koja su ispitivala stavove učitelja prema interkulturalnom odgoju i obrazovanju učenika, a na osnovi toga nastoji se pokazati koliki je utjecaj stavova učitelja na isto. Očekuje se da će rad imati pozitivne praktične, pedagoške i stručne efekte kao doprinos u ovom području, a istovremeno može biti polazište za daljnje spoznaje i istraživanja o interkulturalnom odgoju i obrazovanju.

Ključne riječi: interkulturalni odgoj i obrazovanje, interkulturalni dijalog, stavovi, učitelji, škola.

1. Interkulturalni odgoj i obrazovanje

Pred suvremenom se školom nalazi vrlo težak zadatak, jer nije jednostavno promicati ljudska prava i izgrađivati moralne vrijednosti kod učenika u svijetu u kojem se ta ista prava svakodnevno krše i moralne vrijednosti obezvrijeđuju. Upravo zato što je svijet tisućama koraka daleko od idealizirane slike međusobne suradnje, zajedništva, ravnopravnosti i dijaloga, interkulturalni odgoj i obrazovanje nemaju alternativu (Hrvatić, 2007). Interkulturalizam nije uistinu nova kultura, koja bi, kao globalna, zamijenila stare etničke i nacionalne kulture, ponajmanje njihove jezike nekim novim svjetskim jezikom. To nije nova rasa, novi etos, nova klasa, nova elita ili nova brahmanska kasta. To je oblik uvećanog razumijevanja i vještina komuniciranja između nesvodljivih razlika (Katunarić, 1994, 147).

Interkulturalno odgojen znači razumjeti drugoga, pomoći mu, biti osjetljiv za njega i biti sposoban snošljivo komunicirati s njim (Previšić, 2009). Interkulturalni odgoj zapravo se temelji na samospoznavanju i samotoleranciji, na odnosu prema sebi i svome. Osjećaji prihvaćanja i ljubavi mogu se proširiti na druge tek ako su doživljeni u neposrednoj okolini. Naime, da bismo uspostavili odnose s drugim i drugačijim, moramo prvo uskladiti odnose sa sobom i svojom neposrednom okolinom (Sekulić-Majurec, 1996). Spajić-Vrkaš (1993) tumači da interkulturalno obrazovanje podrazumijeva nužnost očuvanja kulturnih posebnosti svih etničkih skupina držeći ih jednako vrijednima većinskoj skupini, kao i ohrabrivanje interkulturalnog dijaloga u kojem se usvajaju elementi drugačije kulture. Interkulturalno obrazovanje kao temelj interkulturalne pedagogije prihvaća različitosti i načelo jednakosti imajući za cilj stjecanje znanja o različitim kulturama, prihvaćanje i upoznavanje te međusobnu interakciju (Čačić-Kumpes, 2004). Cilj interkulturalnog odgoja i obrazovanja nije samo znanje, već i nova konstrukcija te razina znanja, odnosno odnos i stav prema znanju (Hrvatić, 2007). Humanost, nenasilje, potiskivanje predrasuda, otkrivanje i prihvaćanje različitosti, razvijanje sposobnosti i umijeća potrebnih za suživot između pripadnika različitih kultura i zajednica ishodište su i načela interkulturalnog odgoja i obrazovanja (Ninčević, 2009).

Općenito, interkulturalni odgoj i obrazovanje pretpostavljaju puno više od jednostavnog postojanja svjesnosti o različitostima. Naime, oni pretpostavljaju solidarnost, prihvaćanje i poštovanje različitosti, stvaranje pozitivne svijesti i pozitivnih stavova o sebi i drugima, pozitivni i otvoreni dijalog te druge čimbenike koji su neophodno važni za opći razvoj u multikulturalnom društvu u kojem se nalazimo. Interkulturalni odgoj i obrazovanje ujedno potiču i otvorenost prema drugim kulturama, jednaku vrijednost svake kulture, razvoj školske kulture koja se temelji na poštovanju različitih stilova života koji su prisutni u školi te odgoj za mir i ljudska prava.

2. Interkulturalni dijalog

Škole, na čelu s učiteljima kao glavnim nositeljima realizacije nastavnog procesa, imaju moralnu i profesionalnu dužnost djelovati preventivno u današnjem društvu, a koje je puno izražavanja rasizma, stereotipa i općenito negativnih stavova prema vjerski, kulturno, etnički i jezično različitim osobama. Takvo preventivno djelovanje znači da svakom učeniku, bez obzira na različitosti, učitelji trebaju pružiti osjećaj humanog okruženja te stvoriti s njim pozitivan i otvoren dijalog. Takav dijalog podrazumijeva otvorenu i dostojanstvenu razmjenu mišljenja. Osim toga, podrazumijeva i uzajamno razumijevanje, poštovanje, slobodu izbora i izražavanja, jednakost u svemu, toleranciju i međusobno razumijevanje. Nadalje, interkulturalni dijalog zahtijeva potpunu otvorenost, sposobnost rješavanja sukoba na miran način, prihvaćanje različitih mišljenja te spremnost za iskrenu i otvorenu komunikaciju. Interkulturalna komunikacija i suradnja u razrednom odjelu prirodna su pojava i potreba svih učenika. Aktivnom suradnjom učenici se razvijaju i kao humana društvena bića. Komunikacija i interakcija te međusobno uvažavanje obogaćuju ono što je prihvatljivo i univerzalno, kao i ono što je različito i specifično, uspostavljanjem novih odnosa prema onome što je vlastito i onome što je tuđe (Jurčić, 2012, 79-80). Kada je riječ o dijalogu, odnosno komunikaciji, važno je pritom naglasiti koji su sve rizici nedijaloga, odnosno nekomuniciranja među ljudima. U Bijeloj knjizi o međukulturnom dijalogu „Živimo zajedno jednaki u dostojanstvu“ (2011) ističe se da nesudjelovanje u dijalogu stvara stereotipe jednih o drugima, klimu uzajamne sumnje, nemira i nezadovoljstva te nesnošljivost i diskriminaciju. Međukulturni dijalog nezamjenjiv je među ljudima jer pruža mogućnost da jedinstveni živimo u svojoj raznolikosti. U istoj knjizi također se ističe da zatvorenost društvu samo naizgled nudi sigurnost. Pritom nedostatak dijaloga lišava svakoga potencijalne koristi novog kulturnog početka, neophodnog za osobni i društveni razvoj u današnjem globalnom svijetu.

Općenito, glavni cilj interkulturalnog dijaloga je izbjeći nasilje izmirivanjem razlika među ljudima, stoga se interkulturalni dijalog shvaća kao korak prema miru. Interkulturalnim dijalogom toleriramo različitost, prihvaćamo drugačijeg te kritički promišljamo.

Također, njime izbjegavamo stereotipe, oslobađamo se predrasuda, svodimo razlike na najmanju moguću mjeru, vodimo se poštovanjem ljudskih prava, nenasilno rješavamo sukobe te podržavamo druge bez obzira na sve njihove različitosti.

3. Stavovi učitelja prema interkulturalnom odgoju i obrazovanju i njihova analiza

Prema Rotu (1989) stav je stečena dispozicija, spremnost da se na određeni način opaža, misli, emocionalno reagira i djeluje. Stav se može definirati i kao ten-

dencija pozitivnog ili negativnog reagiranja na neki objekt (Čudina i Obradović, 1975). Huskinson i Haddock (2006) utvrdili su da postoje dva teorijska pristupa analizi stavova. Prvi je funkcionalni i bavi se pitanjem koje sve funkcije imaju stavovi ili mogu imati za pojedinca (instrumentalnu, obrambenu, funkciju manifestiranja osobnih vrijednosti ili funkciju saznavanja i osmišljavanja). Drugi je strukturni i bavi se problemom složenosti ili strukture stava, tj. pitanjem što je stav. Prema strukturnom se pristupu definiraju tri komponente stavova: kognitivna (spoznajna), afektivna (emocionalna) i konativna (voljna) komponenta. Općenito, prema različitim se kriterijima podjele stavovi dijele na osobne (koji su karakteristični samo za određene pojedince) i socijalne (koji su karakteristični za veći broj ljudi). Stavovi se mogu razlikovati i prema tome na koje se pojave odnose, prema stupnju njihove logičke zasnovanosti, prema intenzitetu emocija koje uključuju i prema snazi kojom se odupiru promjenama. Stavovi koji nisu zasnovani na činjenicama ili opravdanim razlozima, koji prenaplašeno uključuju emocionalnu komponentu i koje je teško mijenjati, nazivaju se predrasudama.

Byram i sur. (2009) ističu da na razvoj stavova prema kulturno različitim osobama utječu različiti faktori, a to su: obitelj, škola, masovni mediji te osobni kontakt s pojedincima iz drugih kultura. Isti autori također ističu da su mnoga istraživanja pokazala kako komuniciranje s osobama iz različitih kulturnih grupa može dovesti do pozitivnih stavova prema svim ljudima u cjelini, a ne samo prema osobama s kojima se komunikacija dogodila. Uvjeti pod kojima interkulturalni kontakt ima maksimalno pozitivne učinke na stavove prema svima drugima su sljedeći: osobe koje komuniciraju su podjednakog statusa, pripadanje različitim kulturnim grupama se naglašava tijekom kontakta, zajednički se surađuje u nekoj aktivnosti, osobe jedna drugoj otkrivaju neke osobne stvari o sebi, postoji jaka institucijska podrška za princip jednakosti te anksioznost osoba koje su uključene u interkulturalni susret je vrlo niska.

U interkulturalne stavove Byram (1997) navodi: otvorenost, radoznalost, vjeronanje, spremnost relativiziranja kulturnih vrijednosti i odsutnost predrasuda. Sve su navedene značajke učiteljima vrlo važne za kvalitetnu provedbu interkulturalnog odgoja i obrazovanja učenika. Naime, učitelji ponajprije trebaju biti otvoreni prema svim učenicima te interaktivno s njima komunicirati. Zatim, na osnovi svoje radoznalosti, učitelji trebaju dati priliku vjerski, kulturno, etnički ili pak jezično različitim učenicima da ih uvedu u svijet svoje kulture kako bi ih mogli razumjeti, prihvatiti i poštovati te poticati isto među svim svojim učenicima. Na taj bi se način razvili antipredrasudni stavovi i nestereotipna mišljenja, a koji bi rezultirali oživljavanjem izrazito kulturnih vrijednosti koje su nerijetko potisnute. Također je izuzetno važno da učitelji iskazuju jednako povjerenje svim učenicima, bez obzira na njihove različitosti. Na taj način učenici stječu svoje dostojanstvo i ujedno postaju ravnopravni članovi zajednice kojoj pripadaju.

Stoga, da bi učitelji održali i ujedno svakodnevno svim učenicima prenosili svoje pozitivne stavove prema različitostima, nužno je da se neprestano osnažuju i da pritom prihvate ulogu koju im je suvremeno društvo omogućilo. Nova uloga učitelja sadašnjice je osposobiti učenika za komunikaciju i prihvaćanje ljudi koji su različiti od njega. U skladu s tim, treba imati na umu da učitelji, koji su neosnaženi, otuđeni, neučinkoviti ili pak nesvjesni svoje uloge, ne mogu pritom pomoći svojim učenicima da usvoje i održe pozitivne stavove prema današnjem multikulturalnom društvu.

U sljedećem dijelu teksta navodi se pregled relevantnih istraživanja o stavovima učitelja Republike Hrvatske prema interkulturalnom odgoju i obrazovanju učenika te njihova analiza, a na temelju čega se donosi zaključak o važnosti istih u svrhu promicanja interkulturalnog odgoja i obrazovanja u današnje suvremene škole. Također se navode i dva istraživanja koja su ispitala stavove studenata učiteljskog studija prema interkulturalnom odgoju i obrazovanju, a s ciljem stjecanja uvida u stavove budućih učitelja o istome.

Bijelić (2010) je, među učiteljima razredne i predmetne nastave zaposlenih u osnovnim školama Splitsko-dalmatinske županije, ispitala poznavanje interkulturalnih sadržaja, način provedbe interkulturalnog odgoja i obrazovanja te interkulturalnu osjetljivost učitelja s obzirom na sociodemografska obilježja ispitanika. Ispitivanje je provedeno pomoću upitnika, a odgovori su bili ponuđeni pomoću skale Likertova tipa od 5 stupnjeva, pomoću koje su ispitanici procjenjivali koliko se navedene tvrdnje odnose na njih. Što se tiče dijela ispitivanja o interkulturalnim stavovima i otvorenosti komunikacijama, pokazalo se da su isti na višoj razini od samih interkulturalnih znanja i vještina otkrivanja i interkulturalnih interakcija, bez obzira rade li učitelji u razrednoj ili predmetnoj nastavi. Ženski spol, mlađi ispitanici s manje radnog staža i oni sa visokom stručnom spremom smatrali su da imaju izraženije interkulturalne stavove u odnosu na ostale. Vještine otkrivanja i interakcija su vještine koje su ponajmanje zastupljene kod ispitanika, posebice muškoga spola, starijih ispitanika, ispitanika sa višom stručnom spremom i učitelja u razrednoj nastavi, a što je usko vezano za interes prema usvajanjima interkulturalnih znanja. Takav rezultat upućuje na potrebu unaprjeđenja programa stručnog usavršavanja koji bi potencirali sadržaje iz interkulturalne pedagogije.

U sklopu projekta „Pristupačnije i kvalitetnije obrazovanje Roma“ (Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja, 2010) ispitana je procjena prilagodbe u obrazovni sustav i obrazovna uključenost/isključenost romske djece. Istraživanje se odnosilo na učenike četvrtih i šestih razreda, njihove roditelje i sve učitelje dvadeset i četiri osnovne škole u Republici Hrvatskoj. Istraživanje se provelo na osnovi četiri instrumenta, a to su redom: obrazac za prikupljanje administrativno-tehničkih podataka, upitnik za učenike 4. i 6. razreda, upitnik za roditelje učenika 4. i 6. razreda, upitnik za roditelje i upitnik za učitelje razredne i predmetne nastave. Upitnik za učitelje razredne i predmetne nastave sadržavao je pitanja o mišljenju učitelja o

uvjetima rada na nastavi, o stavovima učitelja prema radu u kulturno različitim razredima, o mišljenju učitelja o stručnom usavršavanju, savjetodavnoj podršci te o romskom pomagaču u nastavi. Što se tiče ispitivanja stavova, učiteljima su postavljena pitanja o prednostima rada u kulturno različitim razredima te o čestini pomaganja učenicima Romima. Na pitanje o prednostima rada u kulturno različitim razredima najveći postotak odgovora učitelja odnosio se na prednosti u kojima se djeca uče toleranciji i razumijevanju drugih kultura. Nije bilo veće razlike u odgovorima na razini svih ispitanih učitelja i na razini učitelja predmetne i razredne nastave koji nisu predavali u višekulturnim razredima. Što se tiče čestine pomaganja učenicima Romima, učitelji i razredne i predmetne nastave u najvećem postotku (68,5%) iskazali su da moraju često dodatno pomagati učenicima Romima. Pritom su naglasili da im posebna edukacija za rad u višekulturnim razredima nije ni potrebna, ali nije niti nepotrebna. Potpora od strane stručnih službi uglavnom im je potrebna, kao što im je potrebno i više različitih izvora znanja za rad u višekulturnim razredima.

Šlezak i Lapat (2012) ispitivali su stavove učitelja i stručnih suradnika te njihovu spremnost i osposobljenost za interkulturalno obrazovanje. Istraživanje je provedeno u sedam osnovnih škola u Međimurskoj županiji koje pohađa veći broj učenika Roma, a postupak istraživanja bio je anketni upitnik. Dobiveni rezultati ukazali su na činjenicu da ispitanici većinom izražavaju pozitivan stav u odnosu na potrebu interkulturalnosti prema Romima. Stav je da učitelji trebaju biti osposobljeni za rad u multikulturnim sredinama, da bi učitelji koji rade s Romima trebali biti upoznati sa specifičnostima života u romskoj zajednici i da bi trebali proučiti romsku povijest i kulturu te da škola treba poticati suradnju roditelja romskih i hrvatskih učenika. Međutim, kad je u pitanju konkretizacija multikulturnog pristupa i uvođenje elemenata romske kulture u nastavu, posebice što se tiče romskog jezika i povijesti, ispitanici su imali negativan stav. Naglasili su kako su svjesni ovog problema i podvojenosti stavova, pa je njih 56,4% smatralo da nisu dovoljno osposobljeni za provođenje interkulturalnog odgoja i obrazovanja.

Važno je spomenuti i istraživanje koje su provele Mlinarević i Brust Nemet (2010) s ciljem ostvarivanja uvida u broj i sadržaje studijskih kolegija integriranih preddiplomskih i diplomskih petogodišnjih sveučilišnih studijskih programa za školskog učitelja u Osijeku, Rijeci, Zadru i Splitu koji sadrže interkulturalne elemente te uvida u stavove osječkih studenata o interkulturalnim kompetencijama. Instrumenti istraživanja bili su rad na dokumentaciji, tj. analiza sadržaja i strukturirani intervju. Temeljem analize sadržaja integriranih sveučilišnih preddiplomskih i diplomskih studija za školskog učitelja u Osijeku, Splitu, Rijeci i Zadru svi sadržaji studija pokazali su da posjeduju kolegije koji imaju interkulturalne elemente i pri tome omogućavaju studentima stjecanje interkulturalnih kompetencija za rad u osnovnim školama. Studenti Učiteljskog fakulteta u Osijeku iskazali su mogućnosti stjecanja interkulturalnih kompetencija putem neformalnog obrazovanja te njihov studijski program broji najviše kolegija u odnosu na analizirane studije koji kroz

različite sadržaje, modele i nastavne strategije potiču i omogućavaju iskustveno učenje o interkulturalnosti.

Kragulj i Jukić (2010) ispitale su stavove studenata Učiteljskog fakulteta u Osijeku prema kulturno različitim osobama i u poznavanju vlastite kulture, važnosti znanja i primjene stranih jezika, spremnosti na suradnju sa studentima koji su kulturno različiti od ispitanika pripadnika većinske kulture, procjene uspješnosti primjene interkulturalnih sadržaja u pojedinim područjima s kojima se ispitanici susreću tijekom studiranja, kao i njihova znanja o interkulturalizmu te prisutnost stereotipa i predrasuda prema pripadnicima drugih kultura i naroda. Ispitanici su bili studenti prve godine učiteljskog studija, ukupno njih 74, postupak istraživanja bio je anketni upitnik, a mjerni instrument bila je skala Likertova tipa. Iz dobivenih rezultata vidljivo je da ispitanici u velikoj mjeri rado komuniciraju s pripadnicima kulturnih manjina. 9,45% ispitanika se uglavnom ili u potpunosti slažu s tim da ne bi voljeli u svom razredu imati pripadnika neke nacionalne manjine. Nedovoljno poznavanje nacionalnih manjina i postojanje različitih stereotipa i predrasuda govore o nedovoljnoj upućenosti i spremnosti ispitanika na suodnos s osobama koje su kulturno različite od njih. Međutim, autorice ističu da se interakcija i suodnos prema kulturno različitim osobama/ studentima mogu simulirati širokom lepezom kreativnih aktivnosti, a to su igranje uloga te čitanje nedovršenih priča koje potiču empatiju i toleranciju prema pripadnicima nacionalnih manjina. Sukladno tome, ističu da su pedagoške radionice vrlo korisne za poučavanje i umanjivanje društvenih i osobnih stereotipa i predrasuda te za poticanje empatije.

Analiziranjem prethodno navedenih relevantnih istraživanja, uočava se da većina ispitanih učitelja ima pozitivne stavove prema interkulturalnom odgoju i obrazovanju kada je u pitanju otvorenost komunikacijama i poučavanje učenika toleranciji i razumijevanju. Međutim, navedena istraživanja ukazuju na nedovoljnu spremnost i osposobljenost učitelja za kvalitetnu provedbu i uvođenje u nastavu elemenata interkulturalnog odgoja i obrazovanja. Također se izjašnjavaju da im je za kvalitetnu provedbu interkulturalnog odgoja i obrazovanja potrebna pomoć i podrška suradnika u školi te pomoć u obliku dodatnih izvora znanja.

Stoga, da bi učitelji stekli dovoljnu spremnost i osposobljenost za to, potrebno ih je primjereno stručno osposobiti u sklopu cjeloživotnog učenja, a koje se temelji na razvoju određenih kompetencija. U ovom slučaju riječ je o razvoju interkulturalne kompetencije koja pripada domeni socijalne kompetencije, ali u određenim područjima preklapa se i s preostalim kompetencijama. Bedeković (2011) navodi kako bi cjeloživotno obrazovanje nastavnika usmjereno na stjecanje interkulturalnog identiteta i razvoj interkulturalne kompetencije trebalo utjecati na definiranje obrazovne politike, a koja će omogućiti dosljednu provedbu interkulturalnih načela u neposrednoj nastavnoj praksi koja se odvija u hrvatskim odgojno-obrazovnim institucijama. Prema Byramu i Zarateu (1997) i Byramu (1997) interkulturalna

kompetencija je sposobnost usvajanja interkulturalnih stavova, znanja i vještina u cilju boljeg razumijevanja i poštovanja različitih kultura.

Hrvatić (2009) ističe tri važne dimenzije interkulturalne kompetencije, a koje su pritom međusobno povezane: komunikacijska ponašajna dimenzija (vještine), emocionalna dimenzija (stavovi) i kognitivna dimenzija (znanje). Općenito, interkulturalna kompetencija podrazumijeva uspostavljanje uspješne komunikacije s osobama različite kulture, usvajanje interkulturalnih stavova, znanja i vještina te usvajanje djelotvornog ponašanja u drugim kulturama, odnosno interkulturalnu osjetljivost. Za osobu kažemo da je interkulturalno kompetentna ukoliko ima sposobnost razumijevanja svoje i druge kulture uz uspješno interkulturalno komuniciranje s pripadnicima druge kulture, ukoliko je sposobna razumjeti i prihvatiti odnos između različitih kultura te ukoliko ima razvijenu kognitivnu, emocionalnu i ponašajnu dimenziju. U skladu s tim, interkulturalno kompetentan učitelj ima dobro razvijenu sposobnost verbalnog i neverbalnog komuniciranja, jednako dobro poznaje svoju i druge kulture te u potpunosti poštuje, razumije i otvoreno prihvaća učenike koji pripadaju drugim kulturama. Nadalje, interkulturalno kompetentan učitelj neprestano nadograđuje saznanja o sebi kako na individualnoj tako i na razini pripadajuće grupe te u potpunosti shvaća posljedice stereotipa, predrasuda i diskriminacije prema vjerski, kulturno, etnički i jezično različitim osobama.

Budući učitelji ne bi se trebali susresti sa sličnim poteškoćama, barem što se tiče razvijenih interkulturalnih kompetencija te u skladu s tim posjedovanja dovoljnog znanja. Naime, studijski programi integriranih preddiplomskih i diplomskih petogodišnjih sveučilišnih studijskih programa za školskoga učitelja u Osijeku, Rijeci, Zadru i Splitu (Mlinarević i Brust Nemet, 2010) pokazuju da svi sadržaji studija posjeduju kolegije koji imaju interkulturalne elemente i pri tome omogućavaju studentima stjecanje interkulturalnih kompetencija za rad u osnovnim školama, a koje se, između ostaloga, odnose na stalno propitivanje vlastitog stava prema učenicima koji potječu iz različitih kulturnih sredina. Unatoč tome, i dalje postoji problem zbog nedovoljnog poznavanja nacionalnih manjina, nedovoljne upućenosti i spremnosti ispitanika na suodnos s osobama koje su kulturno različite od njih. Međutim, primjerena pomoć u svladavanju tih poteškoća mogu biti prethodno navedene pedagoške radionice, koje su autorice Kragulj i Jukić (2010) navele u svome radu.

4. Zaključak

Suvremena škola nije samo mjesto učenja, već i mjesto življenja učenika i učitelja. Stoga ona treba biti svojim značajnim dijelom „humana sredina“. Humana funkcija škole razumijeva se sagledavajući ostvarenje složene interakcije na razini organizacije i rukovođenja te na razini međuodnosa učenika i učitelja. Važnost humanističkog pristupa odgoju i obrazovanju ogleda se u njegovoj usmjerenosti na

učenika, priznavajući pritom njegovu individualnost, autonomiju i slobodu, način njegova razmišljanja, promatranja i gledanja na svijet. U takvim će okolnostima učenik, koji osjeća da ga se poštuje, bez obzira na različitosti, biti spreman poštovati način na koji odrasle osobe ili njegovi vršnjaci misle, osjećaju i rade (Jurčić, 2012). Osjećaj humanog okruženja kojeg su učitelji moralno i profesionalno dužni dati učenicima, pretpostavlja pozitivan i otvoren međusobni interkulturalni dijalog. Međutim, da bi se taj dijalog ostvario, potrebni su pozitivni stavovi učitelja prema različitostima učenika. To podrazumijeva da učitelji trebaju naglašavati važnost prihvaćenosti i ravnopravne uključenosti svih učenika, bez obzira na njihove različitosti.

Izazovi suvremenog društva zahtijevaju od učitelja suočavanje sa školom koja je otvorena različitostima. Od učitelja se traži da budu tolerantni, da se mogu nositi s različitostima, da izgrađuju svoj osobni identitet i da se usavršavaju. To podrazumijeva promjenu u shvaćanju i viđenju svijeta oko sebe i razvijanje kompetencija, posebice interkulturalnih. Učitelji koji imaju razvijene interkulturalne kompetencije stalno propituju vlastite stavove prema učenicima koji potječu iz različitih kulturnih sredina, prilagođavaju nastavne metode i kurikulum svim učenicima, prilagođavaju nastavnu građu učenicima i praćenje i vredovanje postignuća te na taj način potiču razvoj njihovog samopouzdanja. Kada je riječ o prilagođavanju kurikuluma svim učenicima, važno je istaknuti kako bi interkulturalni kurikulum u sebi trebao sadržavati elemente kao što su: suzbijanje kulturnog etnocentrizma i hijerarhije između različitih kultura, zatim objektivno i s poštovanjem promatrati karakteristike različitih kultura i područja s kojih potječu te omogućiti učenicima otvoren pogled na svijet, posebice u područjima gdje ima više različitih manjinskih skupina (Brander, 2004., prema Mlinarević i Brust Nemet, 2010).

Općenito, ponašanje učitelja utječe na oblikovanje ponašanja učenika, a s tim u svezi stavovi koje učitelji imaju utječu na oblikovanje stavova učenika. Stoga učitelji trebaju svoj pozitivan stav isticati i na taj način će se isti širiti na učenike potičući osjećaje međusobnog poštovanja, razumijevanja, otvorenog dijaloga, prihvaćanja i vrednovanja vlastite i druge kulture te razvijanja otvorenosti duha. Stoga je zadatak škole, a time i učitelja, da pripremaju i osposobljavaju svoje učenike za suživot u multikulturalnom društvu. Da bi to postigli, nije dovoljna samo kvantitativna promjena programskih sadržaja i nastavnih metoda, već prije svega njihova kritička revizija, prvenstveno promjena stavova učitelja prema učenicima, a što uključuje i promjenu stavova učenika prema učiteljima, kao i učenika prema učenicima.

5. Literatura

- Agencija za odgoj i obrazovanje (2011). *Bijela knjiga o međukulturnom dijalogu „Živimo zajedno jednaki u dostojanstvu“*. Zagreb: Teovizija d.o.o.
- Bedeković, V. (2011). Interkulturalna kompetencija cjeloživotnog obrazovanja nastavnika. *Pedagoški istraživanja*, 8 (1), 139-151.
- Bijelić, I. (2010). Interkulturalna kompetentnost učitelja u osnovnoj školi. U: A. Peko, M. Sablić, R. Jindra (ur.), *Obrazovanje za interkulturalizam: zbornik radova s 2. Međunarodne znanstvene konferencije*. Osijek: Učiteljski fakultet, 137-150.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. London: Multilingual Matters.
- Byram, M. et al. (2009). *Autobiography of Intercultural Encounters. Context, concepts and theories*. Strasbourg: Council of Europe - Language Policy Division.
- Byram, M., Zarate, G. (1997). Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence. U: M. Byram, G. Zarate, G. Neuner. *Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching*. Strasbourg: Council of Europe.
- Čačić-Kumpes J. (2004). Politike reguliranja kulturne i etničke različitosti: o pojmovima i njihovoj upotrebi. *Migracijske i etničke teme*, 20 (2-3), 143-159.
- Čudina, M. i Obradović, J. (1975). *Psihologija*. Zagreb: Panorama.
- Hrvatić, N. (2007). Interkulturalna pedagogija: nove paradigme. U: V. Previšić, N. Šoljan, N. Hrvatić (ur.), *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Zagreb: Školska knjiga, 41-58.
- Hrvatić, N. (2009). Interkulturalno obrazovanje: Novi razvoji. U: Peko, A., Mlinarevic, V. (ur.), *Izazovi obrazovanja u multikulturalnim sredinama*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Učiteljski fakultet: Nansen dijalog centar Osijek, 99-130.
- Huskinson, T. L. H., Haddock, G. (2006). Individual differences in attitude structure and the accessibility of the affective and cognitive components of attitude. *Social Cognition*, 24 (4), 453-468.
- Jurčić, M. (2012). *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*. Zagreb: Alinea.
- Katunarić, V. (1994). *Labirint evolucije*. Zagreb: Hrvatsko sociološko društvo, Filozofski fakultet.
- Kragulj, S., Jukić, R. (2010). Interkulturalizam u nastavi. U: A. Peko, M. Sablić, R. Jindra (Ur.), *Obrazovanje za interkulturalizam: zbornik radova s 2. međunarodne znanstvene konferencije*. Osijek: Učiteljski fakultet, 169-190.
- Mlinarević, V., Brust Nemet, M. (2010). Posjeduju li budući učitelji interkulturalne kompetencije za rad u izvannastavnim aktivnostima. U: A. Peko, M. Sablić, R. Jindra (ur.), *Obrazovanje za interkulturalizam: zbornik radova s 2. Međunarodne konferencije*. Osijek: Učiteljski fakultet, 151-167.
- Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja (2010). *Pristupačnije i kvalitetnije obrazovanje Roma u Republici Hrvatskoj*. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja, Odjel za promicanje kvalitete obrazovanja. Zagreb: Ministarstvo znanosti obrazovanja i športa.

- Ninčević, M. (2009). Interkulturalizam u odgoju i obrazovanju: Drugi kao polazište. *Nova prisutnost*, 7(1), 59-84.
- Previšić, V. (2009). Interkulturalna obzorja suvremene škole. U: V. Puževski, V. Strugar (Ur.), *Škola danas, za budućnost: znanstveno-praktični obzori* (str. 20-28). Križevci, Bjelovar: Hrvatski pedagoško-književni zbor (Ogranak Križevci, Ogranak Bjelovar).
- Rot, N. (1989). *Osnove socijalne psihologije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Sekulić-Majurec, A. (1996). Interkulturalizam u obrazovanju-osnova multikulturalnog društva. *Obnovljeni život*, 51(6), 677-687.
- Spajić-Vrkaš, V. (1993). Kulturni pluralizam i škola. U: B. Drandić (Ur.), *Priručnik za ravnatelje*. Zagreb: Znamen, 147-156.
- Šlezak, H., Lapat, G. (2012). Interkulturalna kompetencija učitelja u školama s romskom djecom. U: K. Posavec, M. Sablić (ur.), *Pedagogija i kultura, Interkulturalna pedagogija: prema novim razvojjima znanosti o odgoju, svezak 3*. Zagreb: Hrvatsko pedagojsko društvo, 300-306.

ANALYSIS OF THE ATTITUDES OF TEACHERS AND THEIR IMPACT ON INTERCULTURAL EDUCATION

Ivana Šustek

Abstract: Intercultural education assumes solidarity, empathy, respecting diversity, creating positive awareness and positive attitudes about oneself and others, positive and open dialogue, and other factors that are of essential importance for the overall development of the multicultural society in which we all live. However, society nowadays often provides numerous expressions of racism, stereotypes, and negative attitudes towards people with religious, cultural, ethnic, and linguistic differences. Nevertheless, the school led by teachers as key stakeholders of the teaching process, has a moral and professional duty to act preventively in such a society. Such actions mean that it is the responsibility of schools to provide to every pupil, regardless of differences, a feeling of human environment and enable a positive and open dialogue. This certainly implies for them to possess positive attitudes towards all pupils. Considering the fact that attitudes are determinants of behaviour, it can be argued that they affect the success and equality of all pupils. Positive attitudes are a prerequisite for creating positive and open dialogue in which religiously, culturally, ethnically, or linguistically diverse school children feel fully accepted and equally involved in the educational process. It is important to emphasize that the attitudes of teachers influence the shaping of attitudes of school children, and it often occurs that the attitudes of both teachers and school children are commensurable. The study is based on theoretical knowledge that seeks to demonstrate the importance of intercultural education and in this regard, the importance of positive teacher attitudes towards the same. It also suggests a review and analysis of relevant studies that have examined the attitudes of teachers towards pupils involved in intercultural education. Based on that, it tries to show how important the attitudes of teachers are in influencing the same. It is expected that this study will have positive practical, pedagogical, and professional effects and will make a contribution to this field, and at the same time it can be a starting point for further knowledge and research on intercultural education.

Keywords: intercultural education, intercultural dialogue, attitudes, teachers, school

1. Intercultural education

There is a very difficult task before modern schools because it is not easy to promote human rights and build moral values among school children in a world in which those same rights are violated and moral values are devaluing on a daily basis. Precisely because the world is a thousand steps away from an idealized image of mutual cooperation, unity, equality and dialogue, intercultural education has no alternative. (Hrvatić, 2007) Interculturalism is not really a new culture, which, as a global, replaced the old ethnic and national culture, least of all their languages in a new world language. This is not a new race, a new ethos, a new class, new elite or the new Brahmin caste. It is a form of increased understanding and skills of communication between the irreconcilable differences. (Katunarić, 1994, p. 147)

Previšić (2009) claims that the term 'to be interculturally educated' means to understand others, help them, be sensitive for them and be able to communicate with them tolerably. Intercultural education is actually based on self-understanding, which is the attitude towards oneself. The feelings of acceptance and love can be extended to others only if you are experienced in the immediate vicinity. Namely, in order to establish relationships with those who are different, we must first coordinate relations with the self and the immediate environment (Sekulić-Majurec, 1996). Spajić-Vrkaš (1993) explains that intercultural education implies the necessity to preserve specific cultural characteristics of all ethnic groups, holding them equally worthy as the majority group, as well as encouraging intercultural dialogue in which elements of different cultures are adopted. Intercultural education accepts diversity, the principle of equality, aiming to gain knowledge about different cultures, accepting and learning and interaction as the foundation of intercultural pedagogy (Čačić Kumpes, 2004). The aim of intercultural education is not only knowledge, but also new construction and a new level of knowledge, i.e. the relationship and attitude towards knowledge (Hrvatić, 2007). Humanity, non-violence, the suppression of prejudice, discovery and acceptance of differences, and developing skills and abilities required for coexistence between members of different cultures and communities are the starting points and the principles of intercultural education (Ninčević, 2009).

In general, intercultural education implies a lot more than simple existence of awareness about diversity. Namely, it implies solidarity, respect for diversity, creating positive awareness and positive attitudes about oneself and others, positive and open dialogue and other factors that are essentially important for the overall development of the multicultural society in which we live. Likewise, intercultural education encourages openness towards other cultures, equal value of each culture, and development of the school culture based on respect for different lifestyles that are present in school and education for peace and human rights.

2. Intercultural dialogue

Schools, led by teachers as the main stakeholders responsible for implementing the teaching process, have a moral and professional duty to act preventively in today's society which is full of expressions of racism, stereotypes and generally negative attitudes towards people who are different in a religious, cultural, ethnic and linguistic sense. Such preventive action means that teachers should provide each pupil, regardless of their differences, with a sense of human environment and create with them a positive and open dialogue. Such dialogue implies an open and respectful exchange of views. In addition, it implies mutual understanding, respect, freedom of choice and expression, equality in everything, and tolerance and mutual understanding. Furthermore, intercultural dialogue requires complete openness, ability to solve conflicts in a peaceful manner, acceptance of different opinions and willingness for honest and open communication. „Intercultural communication and collaboration in a classroom are natural phenomena and a need of all pupils. Through active cooperation, pupils develop as human social beings, as well. Communication and interaction and mutual respect enrich what is acceptable and universal, as well as what is different and specific, by establishing new relations towards what is one's own and what is someone else's“ (Jurčić, 2012, 79). When it comes to dialogue or communication, it is important to emphasize what are the risks of non-participation in dialogue, or lack of communication between people. In the White Paper on Intercultural Dialogue, „Living together in equal dignity“ (2011) points out that non-participation in the dialogue creates stereotypes about each other, a climate of mutual suspicion, tension and anxiety, and intolerance and discrimination. Intercultural dialogue is indispensable among people because it provides the opportunity to live in unity in diversity. The same book also points out that the closure of the company is only an illusory security. The lack of dialogue deprives everyone of the potential benefits of the new cultural openings, necessary for personal and social development in today's global world.

In general, the main objective of intercultural dialogue is to avoid violence settling the differences between people, therefore, intercultural dialogue is understood as a step towards peace. Intercultural dialogue tolerates diversity, accepting those who are different than us, and makes us reflect critically. Also, it avoids stereotypes, we rid ourselves of prejudice, we bring differences to a minimum, we comply with the respect of human rights, non-violent conflict solving, and support others no matter what their differences may be.

3. Teachers' attitudes towards intercultural education and their analysis

According to Roth (1989), attitude is an acquired disposition, which consists of the willingness to note, think, emotionally react and act in a certain manner. Attitude can be defined as the tendency of a positive or negative reaction to an object (Čudina and Obradović, 1975). Huskinson and Haddock (2006) found that there are two theoretical approaches to the analysis of attitudes. The first is functional and addresses the question of what functions attitudes have or may have for an individual (instrumental, defensive, or a function of manifestation of personal values or function of cognition and design). The second is structural and deals with the issue of complexity or structure of attitudes, i.e. the question of what is attitude. According to the structural approach, the three components of attitudes are defined as cognitive, affective (emotional) and conative (willing) components. In general, according to various criteria, attitudes are divided into personal (which are characteristic only for certain individuals) and social (which are characteristic for a large number of people). Attitudes may also vary according to which phenomena they pertain to, the level of their logical foundation, and the intensity of emotions that include the force with which they resist changes. The attitudes, which are not based on facts or justified by reasons, and include an over-emotional component and are difficult to change, are called prejudices.

Byram et al. (2009) point out that the development of attitudes towards culturally different people are affected by different factors, such as family, school, mass media and personal contact with individuals from other cultures. The same authors also point out that many studies have shown how communication with people from different cultural groups can lead to positive attitudes towards all people as a whole, not just the people with whom the communication is taking place. Terms under which intercultural contact has maximum positive effect on attitudes towards all the others are the following: people who communicate are of equal status, belonging to different cultural groups is highlighted throughout the contact, jointly cooperate in an activity, people to each other reveal personal things about themselves. There is strong institutional support for the principle of equality and the anxiety of persons involved in the intercultural encounter is very low. As advantages of intercultural attitudes Byram (1997) states: openness, curiosity, belief, willingness to relativize cultural values and the absence of prejudices. All the above-mentioned features are very important for teachers for quality implementation of intercultural education of pupils. Namely, teachers should be, first and foremost, open to all pupils and interactively communicate with them. Then, on the basis of their curiosity, teachers should give the opportunity to religiously, culturally, ethnically or linguistically diverse pupils to introduce them to the world of their culture so that teachers would be able to understand, accept and appreciate them and encourage the same among all

their pupils. By doing so, anti-prejudice attitudes and non-stereotypical opinions would be developed and that would result in the revival of highly cultural values that are often suppressed. Likewise, it is extremely important that teachers express same confidence in all pupils, regardless of their differences. In this manner pupils acquire their dignity and also become equal members of the community to which they belong.

Therefore, in order to keep teachers and, at the same time every day, all pupils in line with their positive attitudes towards diversity, it is necessary to continually reinforce, without accepting, the role that they enable modern society. The new role of the teacher of today is to enable pupils to communicate and accept people who are different from him. Accordingly, it should be remembered that teachers, who are alienated, ineffective or unaware of their role, cannot help push pupils to adopt and maintain positive attitudes towards today's multicultural society.

The following section of the paper contains an overview of relevant surveys on the attitudes of teachers of the Republic of Croatia towards intercultural education of pupils and their analysis, based on which a conclusion is drawn about their importance for the promotion of intercultural education in today's modern school. Also given are the two studies that examined the attitudes of pupils towards teachers' study of intercultural education, with the aim of gaining insight into the attitudes of future teachers about the same.

Bijelić (2010) examined the knowledge of intercultural contents and methods of implementation of intercultural education and intercultural sensitivity of teachers with regard to socio-demographic characteristics of respondents among classroom teachers and subject teachers in primary schools of Split-Dalmatia County. The survey was conducted using a questionnaire and the answers were offered using the Likert-type five-degree scale by which respondents evaluated to which extent the abovementioned claims related to them. As for the part of the survey pertaining to intercultural attitudes and openness towards communication, it turned out that they are at a higher level than intercultural knowledge and discovery skills and intercultural interactions themselves, regardless of whether they were classroom teachers or subject teachers. Young, female respondents with less working experience and those with university degrees considered that they had better expressed intercultural attitudes in relation to others. Discovery skills and interaction are the least represented skills among the respondents, particularly male, older respondents, and respondents with higher education and classroom teachers, which is closely related to improving the vocational training programme that would place an emphasis on the contents from intercultural pedagogy.

The project „More Accessible and Better Quality Education of Roma“ (National Centre for External Evaluation of Education, 2010) assessed the adjustment in the education system and educational inclusion or exclusion of Roma children. The survey targeted pupils of the 4th and 6th grades, their parents and all teachers

from twenty-four primary schools in the Republic of Croatia. The survey was conducted on the basis of four instruments, which are as follows: a form for collecting administrative and technical data, a questionnaire for pupils of the 4th and 6th grades, a questionnaire for parents of pupils of the 4th and 6th grades, a questionnaire for parents, and a questionnaire for classroom teachers and subject teachers. The questionnaire for classroom teachers and subject teachers contained questions about the opinion of teachers on working conditions in a classroom, on teachers' attitudes towards work in culturally different classes, and the opinion of teachers on professional development, advisory support and Roma assistants in education. As for testing attitudes, teachers were asked about the benefits of working in culturally different classes and the frequency of assisting Roma pupils. When asked about the benefits of working in culturally different classes, the largest percentage of teachers' responses referred to benefits in which children are taught to be tolerant and understand other cultures. There were no significant differences in responses at the level of all surveyed teachers and at the level of subject teachers and classroom teachers who did not teach in multi-cultural classes. As for the frequency of assisting Roma pupils, both classroom teachers and subject teachers in the highest percentage (68.5%) expressed that they must often additionally assist Roma pupils. They stressed that special training for working in multi-cultural classes is neither required, nor unnecessary. They mostly need support from professional staff as they also need more different sources of knowledge for working in multi-cultural classes.

Šlezak and Lapat (2012) surveyed the attitudes of teachers and professional staff, as well as their willingness and capacities for intercultural education. The survey was conducted in seven primary schools in Međimurje County attended by a substantial number of Roma pupils and the survey method used was a questionnaire. The obtained results indicated that the majority of respondents expressed positive attitudes in relation to the need for inter-cultural work with the Roma. Their attitude is that teachers should be trained to work in multicultural environments, that teachers working with the Roma should be familiar with specific qualities of life in a Roma community, that they should study Roma history and culture, and that schools should encourage cooperation between parents of Roma and Croatian pupils. However, when it comes to concretization of a multicultural approach and introduction of elements of Roma culture in education, especially regarding Roma language and history, the respondents had a negative attitude. They stressed that they were aware of this problem and the ambivalence of their attitudes, so that 56.4% of them thought they were not sufficiently trained to carry out intercultural education.

It is also important to mention a survey conducted by Mlinarević and Brust Nemet (2010) with the objection of gaining insight into the number and contents of study courses at the integrated undergraduate and graduate five-year university

study programmes for school teachers in Osijek, Rijeka, Zadar and Split, which contain intercultural elements and insight into the attitudes of Osijek pupils on intercultural competence. The survey instruments were work on documentation, i.e. content analysis and structured interview. Based on the content analysis of integrated university undergraduate and graduate studies for teacher education students in Osijek, Split, Rijeka and Zadar, all study contents demonstrated that they contained courses with intercultural elements, thereby enabling pupils to acquire intercultural competence to work in primary schools. Students of the Teacher Training Faculty in Osijek expressed the opportunity to acquire intercultural competence through non-formal education and their study programme contains the most courses in relation to analyzed studies that, through various activities, models and teaching strategies, encourage and facilitate experiential learning about interculturality.

Kragulj and Jukić (2010) examined the attitudes of students of the Teachers University of Osijek towards culturally different individuals in the knowledge of their own culture, the importance of knowledge and the application of foreign languages, willingness to cooperate with students who are culturally different from respondents to the majority culture, evaluating the success of the application of intercultural content in particular areas with which respondents encounter during the study, as well as their knowledge of interculturalism and the presence of stereotypes and prejudices against members of other cultures and peoples. A total of 74 subjects were students of the first year of teacher studies, the process study was a questionnaire, and measurement instrument was a Likert scale. From these results, it is evident that respondents are largely happy to communicate with members of cultural minorities. 9.45% of respondents mostly or entirely agree that you would not want to have members of a national minority in your class. Insufficient knowledge of national minorities and the existence of various stereotypes and prejudices speak of insufficient familiarity and willingness of respondents to the relationship with people who are culturally different from them. However, the authors point out that through the interaction and interrelationship between the different cultures, students can simulate a wide range of creative activities, such as role playing and reading of unfinished stories that encourage empathy and tolerance for members of national minorities. Accordingly, the point is that an educational workshop is very useful for teaching and for the reduction of social and personal stereotypes and prejudices and to foster empathy.

Having analysed the relevant surveys referred to above in the paper, it is evident that the majority of surveyed teachers have positive attitudes towards intercultural education when it comes to openness in communication and teaching pupils tolerance and understanding. However, the abovementioned surveys also point at a lack of teachers' willingness and training to implement and introduce the elements of intercultural education into teaching. Likewise, they stated that, for quality implementation of intercultural education, they needed help and support from the school staff and help in the form of additional sources of knowledge.

Therefore, in order for teachers to acquire sufficient willingness and capacities for this, they need to be adequately professionally trained as a part of lifelong learning, which is based on the development of a specific competence. In this case, it is the issue of the development of intercultural competence, which belongs to the domain of social competence, but in certain areas it overlaps with the remaining competencies. Bedeković (2011) states that lifelong learning of teachers focused on acquiring intercultural identity and development of intercultural competence should influence the defining of educational policy, which will allow for consistent implementation of intercultural principles in teaching practice that takes place in Croatian educational institutions. According to Byram and Zarate (1997) and Byram (1997), intercultural competence is the ability to acquire intercultural attitudes, knowledge, and skills for a better understanding and respect for different cultures. Hrvatić (2009) highlights three important dimensions of intercultural competence, which are therefore interrelated: the behavioral dimension of communication (skills), emotional dimension (attitudes), and cognitive dimension (knowledge). In general, intercultural competence involves the establishment of successful communication with people of different cultures, the adoption of intercultural attitudes, knowledge and skills, and the adoption of effective behavior in other cultures, and intercultural sensitivity. A person is said to have that intercultural competence if he has the ability to understand his own and other cultures with successful intercultural communication with members of other cultures, if he is able to understand and accept the relationship between different cultures and if he has developed the cognitive, emotional and behavioral components. Accordingly, an interculturally competent teacher has a well-developed ability for verbal and nonverbal communication, as well as being acquainted with his other culture and fully respects, understands, and openly accepts pupils who belong to other cultures. Furthermore, an interculturally competent teacher is constantly updating information about himself both on an individual level and at the level of the corresponding group, and fully understands the consequences of stereotyping, prejudice and discrimination against religious, cultural, ethnic and linguistically diverse people.

Future teachers do not need to encounter similar difficulties, at least as far as developed intercultural competences and the possession of sufficient knowledge is concerned. Namely, the study programmes of the integrated undergraduate and graduate five-year university study programmes for school teachers in Osijek, Rijeka, Zadar and Split (Mlinarević and Brust Nemet, 2010) show that these study contents include courses that have intercultural elements, thereby enabling pupils to acquire intercultural competences to work in primary schools which, among other things, pertain to constant questioning of one's own attitude towards pupils coming from different cultural backgrounds. Nevertheless, there is still a problem due to insufficient knowledge of national minorities, insufficient information, and the unwillingness of respondents to the relationship with people who are culturally different from them. However, adequate assistance in overcoming these difficulties

may be the above pedagogical workshops, which the authors Kragulj and Jukić (2010) stated in their work.

4. Conclusion

The modern school is not only a place of learning, but also a place where pupils and teachers coexist. Therefore, it should be, to a significant extent, a „human environment.“ The human function of a school is understood by looking at the realization of complex interaction at the level of organization and management and at the level of the mutual relationship between pupils and teachers. The importance of a humanistic approach to education is reflected in its focus on pupils, while recognizing their individuality, autonomy and freedom, and their manner of thinking, observation and looking at the world. Under such circumstances, a pupil who feels that he/she is respected, regardless of differences, will be prepared to respect the manner in which adults or his peers think, feel and act (Jurčić, 2012).

The sense of human environment which teachers are morally and professionally obliged to provide for pupils implies a positive and open mutual intercultural dialogue. However, in order to achieve this dialogue, one needs positive attitudes of teachers towards the diversity of pupils. This implies that teachers should emphasize the importance of acceptance and equal participation of all pupils, regardless of their differences.

The challenges of modern society require from teachers the ability to cope with a school that is open to diversity. Teachers are required to be tolerant, to be able to deal with diversity, to build their own personal identity, and to train themselves.

This implies a change in the understanding and view of the world around them and the development of competencies, especially intercultural. Teachers, who have developed intercultural competences, adapt teaching methods and curriculum to all pupils, adapt teaching materials to pupils, and monitor and evaluate achievements, thus encouraging the development of their self-confidence. When it comes to adapting the curriculum to all pupils, it is important to emphasize that the intercultural curriculum in itself should include elements such as: combating cultural ethnocentrism and hierarchy between different cultures, then objectively and respectfully observe the characteristics of different cultures and regions of their origins and to enable pupils to open their views of the world, especially in areas where there are a number of different minority groups (Brander, 2004, Mlinarević and Brust Nemet, 2010).

In general, the behavior of teachers affects the behavior of pupils, and in that, the attitudes that teachers have influence the shaping of the attitudes of pupils. Therefore, teachers need to have a positive attitude and stand out in this way, and then the same will spread to pupils, promoting feelings of mutual respect, under-

standing, open dialogue, acceptance and evaluation of their own and other cultures and develop open-mindedness. Therefore, the task of schools and teachers is to prepare and train their pupils for coexistence in a multicultural. To achieve this, not just the quantitative changes in program content and teaching methods, but above all their critical revision, primarily changes in the attitudes of teachers towards pupils, which includes the change in pupils' attitudes towards teachers and pupils towards pupils.

5. Bibliography

- Agencija za odgoj i obrazovanje (2011). *Bijela knjiga o međukulturnom dijalogu „Živimo zajedno jednaki u dostojanstvu“*. Zagreb: Teovizija d.o.o.
- Bedeković, V. (2011). Interkulturalna kompetencija cjeloživotnog obrazovanja nastavnika. *Pedagoška istraživanja*, 8 (1), 139-151.
- Bijelić, I. (2010). Interkulturalna kompetentnost učitelja u osnovnoj školi. In: A. Peko, M. Sablić, R. Jindra, *Obrazovanje za interkulturalizam: zbornik radova s 2. Međunarodne znanstvene konferencije*. Osijek: Učiteljski fakultet, 137-150.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. London: Multilingual Matters.
- Byram, M. et al. (2009). *Autobiography of Intercultural Encounters. Context, concepts and theories*. Strasbourg: Council of Europe - Language Policy Division.
- Byram, M., Zarate, G. (1997). Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence. In: M. Byram, G. Zarate, G. Neuner. *Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching*. Strasbourg: Council of Europe.
- Čačić-Kumpes J. (2004). Politike reguliranja kulturne i etničke različitosti: o pojmovima i njihovoj upotrebi. *Migracijske i etničke teme*, 20 (2-3), 143-159.
- Čudina, M. i Obradović, J. (1975). *Psihologija*. Zagreb: Panorama.
- Hrvatić, N. (2007). Interkulturalna pedagogija: nove paradigme. In: V. Previšić, N. Šoljan, N. Hrvatić, *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Zagreb: Školska knjiga, 41-58.
- Hrvatić, N. (2009). Interkulturalno obrazovanje: Novi razvoji. In: Peko, A., Mlinarevic, V., *Izazovi obrazovanja u multikulturalnim sredinama*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Učiteljski fakultet: Nansen dijalog centar Osijek, 99-130.
- Huskinson, T. L. H., Haddock, G. (2006). Individual differences in attitude structure and the accessibility of the affective and cognitive components of attitude. *Social Cognition*, 24 (4), 453-468.
- Jurčić, M. (2012). *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*. Zagreb: Alinea.
- Katunarić, V. (1994). *Labirint evolucije*. Zagreb: Hrvatsko sociološko društvo, Filozofski fakultet.

- Kragulj, S., Jukić, R. (2010). Interkulturalizam u nastavi. In: A. Peko, M. Sablić, R. Jindra, *Obrazovanje za interkulturalizam: zbornik radova s 2. međunarodne znanstvene konferencije..* Osijek: Učiteljski fakultet, 169-190.
- Mlinarević, V., Brust Nemet, M. (2010). Posjeduju li budući učitelji interkulturalne kompetencije za rad u izvannastavnim aktivnostima. In: A. Peko, M. Sablić, R. Jindra, *Obrazovanje za interkulturalizam: zbornik radova s 2. Međunarodne konferencije.* Osijek: Učiteljski fakultet, 151-167.
- Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja (2010). *Pristupačnije i kvalitetnije obrazovanje Roma u Republici Hrvatskoj.* Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja, Odjel za promicanje kvalitete obrazovanja. Zagreb: Ministarstvo znanosti obrazovanja i športa.
- Ninčević, M. (2009). Interkulturalizam u odgoju i obrazovanju: Drugi kao polazište. *Nova prisutnost*, 7(1), 59-84.
- Previšić, V. (2009). Interkulturalna obzorja suvremene škole. In: V. Puževski, V. Strugar, *Škola danas, za budućnost: znanstveno-praktični obzori.* Križevci, Bjelovar: Hrvatski pedagoško-književni zbor (Ogranak Križevci, Ogranak Bjelovar), 20-28.
- Rot, N. (1989). *Osnove socijalne psihologije.* Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Sekulić-Majurec, A. (1996). Interkulturalizam u obrazovanju-osnova multikulturalnog društva. *Obnovljeni život*, 51(6), 677-687.
- Spajić-Vrkaš, V. (1993). Kulturni pluralizam i škola. In: B. Drandić, *Priručnik za ravnateljce.* Zagreb: Znamen, 147-156.
- Šlezak, H., Lapat, G. (2012). Interkulturalna kompetencija učitelja u školama s romskom djecom. In: K. Posavec, M. Sablić, *Pedagogija i kultura, Interkulturalna pedagogija: prema novim razvojjima znanosti o odgoju*, svezak 3. Zagreb: Hrvatsko pedagojsko društvo, 300-306.

UDŽBENIK KAO IZVOR POUČAVANJA I UČENJA RAZLIČITOSTI

Lidija Bakota
lbakota@foozos.hr
Anđelka Peko
apeko@foozos.hr
Rahaela Varga
rvarga@foozos.hr

Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Osijek

Sažetak: Udžbenik u hrvatskim školama predstavlja važan izvor informacija. Nositelj je različitih ne samo obrazovnih već i odgojnih poruka koje mogu utjecati na osobni i socijalni razvoj učenika u procesu razvoja vlastitog identiteta i prihvaćanja različitosti. Istraživanjem se nastojalo utvrditi jesu li postojeći udžbenici izvor poučavanja i učenja različitosti glede prihvaćanja spolnih i rodni uloga. U radu su se kvantitativno i kvalitativno analizirali udžbenici za predmet Hrvatski jezik namijenjeni učenicima mlađe školske dobi kako bi se dobili odgovori na pitanja: jesu li i koliko sadržaji u analiziranim udžbenicima izravno vezani za rodne uloge; postoji li dominacija određenog spola u udžbeničkim tekstovima i podržavaju li udžbenički tekstovi stereotipne rodne uloge. Zanimalo nas je i kako preko udžbeničkih tekstova dolazi do susreta romske kulture s kulturom većinskoga stanovništva. Rezultati su pokazali kako su sadržaji vezani uz rodnu tematiku prisutni u prosjeku u jednoj petini udžbeničkih tekstova, da su dominantno zastupljeni muški autori udžbeničkih tekstova i muški književni likovi u tim tekstovima. U slučaju načina ponašanja i osobina pojedinih likova uočava se kako su muškim i ženskim najčešće pripisana ponašanja i osobine koje su tipične za njihov spol, ali postoje i odstupanja. Upravo je na tim odstupanjima moguće učenike poučavati prihvaćanju različitosti kada je riječ o rodni ulogama. Udžbenik, kao važan izvor poučavanja, može pridonijeti boljem poznavanju, razumijevanju i prihvaćanju manjinskih zajednica, uključujući i romsku zajednicu u Hrvatskoj.

Ključne riječi: analiza udžbenika za Hrvatski jezik, spol, rodne uloge, stereotipi, romski učenici

1. Uvod

Istraživanje je individualnih razlika među učenicima u suvremenom obrazovanju nezaobilazno. Te se razlike mogu temeljiti na spolu, dobi, školskom uspjehu, socioekonomskom statusu ili nekim drugim obilježjima. Etnička skupina Roma u Hrvatskoj sve je više uključena u redovno obrazovanje. U nastavi pritom dolazi do susreta romske kulture sa svim njezinim posebnostima i kulture većinskoga stanovništva. Perspektiva je poučavanja povezana sa skupom namjera i uvjerenja koji usmjeravaju naše djelovanje. Kroz tu perspektivu propitujemo i samo učenje. Mnoga uvjerenja i očekivanja učitelja, kao i ona ugrađena u različite nastavne medije, potiču i razvijaju određene vrijednosti glede spolne i rodne različitosti. Spol čini evidentnu razliku među učenicima i važnost propitivanja spola u sustavu obrazovanja još uvijek je naglašena.

Niz je teorijskih i praktičnih pristupa tijekom dvadesetog stoljeća bilo usmjereno propitivanju uvjerenja učitelja i drugih sudionika obrazovnoga procesa glede određivanja snaga i slabosti učenica i učenika prisutnih u školama i društvima uopće (Haralambos i Holborn, 2002). Kontekst u kojem se odvija obrazovanje ima svoj način i pravila ponašanja. Društveni odnosi među različitim spolovima stvaraju se i uključuju u postavljena pravila ponašanja. Od djevojčica i dječaka se očekuje postupanje na način koji je prikladan za pripadnike muškog, odnosno ženskog spola ovisno o kontekstu u kojem se nalaze (Weiner, 2001). Odgojem i obrazovanjem doprinosi se procesu socijalizacije tijekom kojega djeca uče kakvo ponašanje društvo očekuje od njih u skladu s njihovim spolom i na taj način preuzimaju rodne uloge (Vasta i sur., 2004). Drugim riječima, spol je određen rođenjem, a svijest o pripadnosti muškom ili ženskom rodu stječe se tek odgojnim djelovanjem. „*Karakteristike i obrasci ponašanja mogu se pripisivati pojedincima neovisno o njihovom spolu, tj. neovisno o tome jesu li biološki muškarci ili žene.*“ (Baranović i sur., 2010:370). Skelton (2002) pojašnjava kako i žene i muškarci mogu biti nositelji maskuliniteta i feminiteta. Polić (2005) zapaža kako je pojmom roda u znatnoj mjeri izvršena dekonstrukcija tradicionalno shvaćenog spola te kako se upravo razdvajanjem roda od spola želi omogućiti preraspodjela rodni uloga bez dovodenja u pitanje spolne dihotomije.

Zapravo, propitivanje je različitih uloga vezanih za spol kao i poimanje rodni uloga nezaobilazno pitanje jedne kulture. Kako su uvjerenja o spolu i rasi obično negativna, ona su vrlo opasna za učenički napredak u učenju i za njihovo samopoštovanje (Weiner, 2001). U romskim je obiteljima u pravilu zamjetna stroga podjela društvenih uloga koje su namijenjene muškarcima i uloga koje su namijenjene ženama, pri čemu je položaj žene često marginaliziran (Hrvatić, 2004).

Obrazovanje jest proces u kojim se omogućuje dijalog među različitim kulturama. Integracijom romskih učenika u redovni sustav obrazovanja omogućen im je susret s kulturom većinskoga stanovništva. Smisljeno susretanje i dijalog potiču

međusobno razumijevanje, obogaćuju intelektualni i društveni život i bori se protiv predrasuda, ksenofobije i rasizma u svakodnevnom životu kao i u učionicama (Sleeter i Grant, 1994). Jezik, vjerovanja i običaji jedne kulture nikada nisu lišeni dvosmislenosti (Peko i sur., 2009; Mlinarević i sur., 2013). Stoga je osnovna zadaća obrazovanja učiniti mlade samosvjesnima i tolerantnima prema različitim. Naglašava se važnost razvoja samopoštovanja, prihvaćanje prvo sebe i svojih posebnosti kao i posebnosti konteksta u kojem živimo i djelujemo. Valja naglasiti da odgoj i obrazovanje o različitostima i drukčijima promiče pravo na razlike, razumijevajući ih i uvažavajući ih. Pojedinaac se uči prihvaćati drugog kao različitoga, ali i sličnoga, pri čemu se razlike uzimaju kao prednost, kao bogatstvo, a ne kao nedostatak (Previšić, 1996:87). Uloga škole jest osvijestiti razlike i uvažavati te razlike, te učiti djecu toleranciji. Iz službenog plana i programa specifičnim se sadržajima usmjerava ostvarenje postavljenih ciljeva kao i razvoj temeljnih vrijednosti.

Rezultati istraživanja Baranovićeve (2006) pokazuju kako su školski predmeti koje učenici percipiraju najkorisnijima za život u budućnosti strani jezik, matematika i hrvatski jezik. Usmjerali smo se analizi hrvatskog jezika kao posebno važnog u oblikovanju kulture jednoga naroda i kao dominantnom nastavnom predmetu u nižim razredima osnovne škole u Nacionalnom okvirnom kurikulumu (2011) kojega pohađaju i romski učenici. Poruke o vrijednostima većinske kulture kojima su tada izloženi mogu biti različite od onih koje se zagovaraju u romskim obiteljima, ali ne nužno. Primjer za relativnu podudarnost vrijednosti u romskim obiteljima i obiteljima većinskog stanovništva pronalazi se u patrijarhalnom poimanju rodnih uloga koje se pripisuju pripadnicima muškog i ženskog spola. Zapravo, utvrđeno je kako je jezik jedno od glavnih sredstava za održavanje i ponovno stvaranje muške nadmoći. Prigovara se načinima uporabe jezika u školama, ali i općenito, njegovoj upotrebi radi podčinjavanja djevojčica i žena te njihovog spolnog određivanja. Na taj način nadmoćno muško iskustvo odražava se i stvara kroz jezik pa se žene uglavnom određuju pomoću spolnih ili domaćinskih uslužnih uloga (Spender prema Weiner, 2001).

Sredstvo zagovaranja stereotipnih podjela u društvu može biti udžbenik jezika. U procesu se poučavanja i učenja posebna pozornost usmjerava udžbenicima kao izuzetno važnom izvoru znanja u institucionalnom i izvaninstitucionalnom obrazovanju. Udžbenik jest medij komuniciranja i izvor znanja. Predstavlja knjigu u kojoj su osnovni sadržaji koje treba naučiti u okviru nekog predmeta. Predstavljani sadržaji trebaju biti usklađeni s okvirnim nastavnim planom i programom i na odgovarajući način didaktički oblikovani (Matijević i Radovanović, 2011.). Osim toga, za Žužula su „*sadržaji udžbenika ponajprije refleksija na karakterni profil učenika, koji je izravno dio ciljeva odgoja i obrazovanja u nacionalnom kurikulumu*“ (2007: 422) jer udžbenik afirmira vrednote kao temeljne pretpostavke identiteta. Pritom je upitno kako udžbenici utječu na razvoj rodnog identiteta mladih učenika, bilo da se radi o učenicima koji su pripadnici manjinske ili većinske populacije.

Za nastavu Hrvatskog jezika važan udžbenik predstavlja čitanka s književnim tekstovima. On je jedan od glavnih izvora informacija kojima su izloženi svi učenici, uključujući i pripadnike romske manjine. Naime, učenici Romi kojima hrvatski nije prvi jezik, u osnovnoj školi počinju s formalnim učenjem hrvatskoga jezika na jednak način kao i učenici kojima je hrvatski prvi jezik jer se pretpostavlja da su ovladali hrvatskim kao imanentnim jezikom kao i kod materinskih govornika (Turza Bogdan i Ciglar, 2011). Ipak, romski će se učenici znatno češće susretati s jezičnom barijerom s obzirom na njihova individualna ortoepska, ortografska, gramatička i leksička odstupanja od hrvatskoga jezičnog standarda. Neki će od njih imati i većih teškoća u razumijevanju složenih književnoumjetničkih i informativnih tekstova, a što će utjecati na oblikovanje stava prema knjizi i čitanju. Nadalje, nastavnici se susreću i sa složenim i teškim obiteljskim i socijalnim uvjetima u romskim zajednicama koje rezultiraju nedostatkom roditeljske podrške učenicima za učenje, čitanje i stvaranje čitalačkih navika i kulture.¹ Koristeći se istim udžbenikom kao i ostali učenici, Romi su izloženi određenim porukama kroz koje uče o društveno prihvatljivom ponašanju za pojedini spol. Potrebno je istražiti jesu li na taj način izloženi drugačijem poimanju muške i ženske rodne uloge u usporedbi s poimanjem rodni uloga kakvo se tradicionalno zagovara u romskim zajednicama.

Delamond (1990) je na osnovi analize čitanki utvrdio kako britanska djeca odrastaju u svijetu gdje postoji diskriminacija spolova i gdje su svi vidovi života u obitelji i široj zajednici duboko prožeti stereotipima maskulnosti i femininosti. Pritom su duboko ukorijenjena i strogo odijeljena stereotipna shvaćanja muške rodne uloge (poželjna ponašanja pripadnika muškog spola) i ženske rodne uloge (poželjna ponašanja pripadnica ženskog spola). Prema takvoj su podjeli dječaci čvrsti, agresivni, probitačni i kreativni. Karakteristike koje se pripisuju djevojčicama su potpuno suprotne - one su blage, rječite i kućanice. Opasnost takvog stereotipnog shvaćanja rodni uloga leži u činjenici da stereotipi često vode u predrasude, koje predstavljaju isključivo negativne uopćene stavove o određenim društvenim grupama, a manifestiraju se diskriminacijom tih grupa (Rosenberg, 2006).

Osnovni je cilj ovoga rada utvrditi u kojoj se mjeri u čitankama Hrvatskoga jezika namijenjenim djeci mlađe školske dobi, uključujući i romsku djecu koja su integrirana u redovnu nastavu, podržavaju različite spolne i rodne uloge te kakve su te uloge. Iz postavljenoga cilja istraživanja proizlaze zadaće koje će se ovim istraživanjem nastojati ispuniti.

Konkretnije, nastojat će se:

- utvrditi jesu li i koliko sadržaji u analiziranim udžbenicima izravno vezani za rodne uloge,

¹ Više o tome vidjeti u: Inojezični učenik u okruženju hrvatskoga jezika. Okviri za uključivanje inojezičnih učenika u odgoj i obrazovanje na hrvatskome jeziku. Agencija za odgoj i obrazovanje, Zagreb, 2012.

- odrediti postoji li dominacija određenog spola u udžbeničkim tekstovima i
- odgovoriti na pitanje podržavaju li udžbenički tekstovi stereotipne rodne uloge.

2. Metoda

Kako bi se ispunili postavljeni zadatci istraživanja, pristupilo se analizi udžbenika Hrvatskog jezika koja će pokazati je li u njima tematika spolnih i rodnih uloga prezentirana na način koji poučava djecu prihvaćanju različitosti među ljudima te shodno tomu, jesu li udžbenici izvor primjerenih odgojnih poruka.

Budući da su udžbenici u našoj školi dominantan izvor informacija, posebice u učenju djece mlađe školske dobi (Peko i sur., 2014), istraživačku smo pozornost usmjerili upravo udžbenicima namijenjenim tim učenicima.

U uzorak su ušli odobreni udžbenici hrvatskoga jezika i književnosti za drugi, treći i četvrti razred osnovne škole za školsku 2014./15. godinu od strane Ministarstva znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske. Analizirani su sljedeći udžbenici:

- S. Centner, A. Peko, A. Pintarić, L. Bakota, V. Majdanić. **Moja staza 2**, udžbenik s medijskom kulturom za drugi razred osnovne škole, Školska knjiga, Zagreb, 2014.
- S. Centner, A. Peko, A. Pintarić, L. Bakota, V. Majdanić. **Moja staza 3**, udžbenik s medijskom kulturom za treći razred osnovne škole, Školska knjiga, Zagreb, 2014.
- S. Centner, A. Peko, A. Pintarić, L. Bakota, V. Majdanić. **Moja staza 4**, udžbenik s medijskom kulturom za četvrti razred osnovne škole, Školska knjiga, Zagreb, 2014.

Odabrani su oni udžbenici koje je više od 50 % hrvatskih učitelja odabiralo za svoje učenike u sklopu ponude koja se odnosila na neintegrirane udžbenika. Za razliku od integriranih udžbenika, ta se vrsta udžbenika odnosi isključivo na jezik ili na književnost. Ti su udžbenici kvantitativno i kvalitativno analizirani kako bi se ispunili postavljeni zadatci istraživanja. Kvantitativnom su analizom utvrđeni numerički podatci: ukupan broj analiziranih stranica, ukupan broj tekstova, broj naslova tekstova u kojima je razvidna tematika vezanih za rodne uloge i postotak u odnosu na ukupne tekstove. Tekstovi su analizirani s obzirom na rodne uloge likova, usmjerenost prema vrijednostima uloga, moguće stereotipe i dominaciju. Kvalitativnom analizom opisane su pojedinačno uočene vrijednosti i sintetizirane prema srodnosti i logičkoj povezanosti u veće cjeline.

3. Rezultati i rasprava

Rezultati dobiveni analizom udžbenika poredani su i prezentirani sukladno redoslijedu postavljenih istraživačkih zadataka. Istražena je prisutnost tematike usmjerene na različite spolne i rodne uloge, moguća brojčana dominacija jednog od dvaju spolova u udžbeničkim tekstovima, te na kraju stereotipnost rodni uloga analiziranih likova zastupljenih u udžbeničkim tekstova.

3.1. Sadržaji vezani za spolne i rodne uloge

Prva skupina rezultata nudi odgovor na pitanje jesu li i u kojoj mjeri u analiziranim udžbenicima prisutni sadržaji izravno vezani za rodne uloge. Iz tablice 1 moguće je iščitati udio muških i ženskih autora u ukupnome broju tekstova te koliko je puta spomenuta tematika vezana za rodne uloge na ukupnome broju stranica.

Tablica 1. Zastupljenost autora tekstova po spolu i udžbeničkih sadržaja o rodni ulogama

Naziv udžbenika	Broj tekstova	Broj stranica	Autori ²		Tematika vezana za rodne uloge	% proučavane tematike
			M	Ž		
Moja staza 2	61	179	35	22	15	24,59%
Moja staza 3	73	195	48	18	10	13,70 %
Moja staza 4	54	189	31	19	14	22,95%
Ukupno	188	563	114	59	39	20,74 %

Iz Tablice 1 razvidna je veća zastupljenost pisaca (N=114) u odnosu na spisateljice (N=59) u udžbeničkoj seriji Moja staza. Podatak i nije iznenađujući s obzirom na višestoljetnu dominaciju muškoga spola u mnogim područjima ljudskoga života, pa i u umjetnosti. U udžbenicima su zastupljeni književno umjetnički tekstovi iz prošlosti, kojih su autori najčešće muškarci, kao i suvremeni tekstovi u kojima su podjednako zastupljeni autori obaju spolova.

Nadalje, rezultati pokazuju kako je tematika tekstova raznovrsna i bliska djetetovom životnom iskustvu. Najčešće je to dječja igra, djetinjstvo i odrastanje,

² U čitanci Moja staza 2 nalazi se i jedan nepotpisani tekst, jedan internetski izvor i dvije narodne priče. U čitanci Moja staza 3 nalazi se i jedan internetski izvor te šest narodnih priča. U čitanci Moja staza 4 nalaze se dva internetska izvora i dvije narodne priče.

odnos čovjeka prema prirodi i životinjama u njoj, prijateljstvo, obitelj, škola, blagdani. Kroz sve je te teme moguće uočiti različita ponašanja književnih likova - bilo da se radi o muškim ili ženskim likovima. Svaki je lik nositelj određenih osobina koje se mogu više pripisivati jednome ili drugome spolu. Društvena poželjnost pojedinih osobina u ženskih ili muških likova ovisi o tome koliko se one tipično pripisuju tome spolu.

Od ukupnoga broja tekstova (N=188) u udžbenicima Moja staza za 2., 3. i 4. razred, njih 39 (20,74%) problematizira odnos muškoga i ženskoga spola. Iz navedenog proizlazi kako je tema rodni uloga prisutna u prosjeku u jednoj petini svih udžbeničkih tekstova, pri čemu je najviše zastupljena u udžbeniku namijenjenom učenicima drugoga razreda. Time se potvrđuje velika važnost te teme za osobni i socijalni razvoj djeteta u izgradnji njegova identiteta (Vasta i sur., 2004).

3.2. Zastupljenost muških i ženskih likova u udžbenicima

Međutim sama zastupljenost tematike ne govori ništa o omjeru zastupljenosti muških i ženskih likova koji su nositelji rodni uloga. Potrebno je bilo stoga istražiti je li zamjetna dominacija spolova u udžbeničkim tekstovima (drugi zadatak). Dominacija se ogleda u velikom broju likova u udžbeničkim tekstovima koji su pretežno pripadnici samo jednog spola. Rezultati analize koji nude odgovor na to pitanje prikazani su u tablici 2.

Tablica 2. Likovi u udžbenicima Moja staza s obzirom na spolnu pripadnost

Naziv udžbenika	Likovi	
	muški	ženki
Moja staza 2	tata, Vlatko, kralj, kraljević, pekar, Matija, stariji brat, derani (dječaci), tata, Jurica, prijatelj u invalidskim kolicima, Slavoljub Penkala (izumitelj), zeko, zeko, snjegović, dječak, nepoznati dječak, Lukica, braća, Tončić, učitelj, starčić, Marko, mačak, svatovski barjaktar, vrabac, kokot, kum puran, žabe kreketušenamiguše, mačićo pajdaši, Hrvoje, Bodo, Medo, vuk vegetarijanac, dva Franceka, Jurica, pas Šarko, tata, slon Elmer, krdo slonova, gavran, Pišta, Dragoš, dječaci, kraljević	Petra, mama, baka, kraljica, kćer, vile, starica, mama, baka, mama, mame, tate, bake, djeđovi, Suzana, mama, mama, spisateljica, učiteljica, Maja, djevojčica, majka, starica, mama, sestrice, bakica, mišice, maca-nevjesta, sova
	45:29	

Moja staza 3	Zec, Tiki, postolar, patuljci, dječak, prijatelj Marko, brat, Hlapić, starac, hrčak, cvrčak, čovjek, slavuj, lav, miš, miš, lisac, Matej, prijatelji, sv. Nikola, snješko, Ljuban, Jozo, kaktus car, čičak, dvorski Čarobnjak, Miki, Krešo, Josip, Božo, psić, Darko, slavuj, slon, mrav, ždral, emu, mjesec, profesor Leopold, sin Miron, kralj, dragoljub, samoživi Div, Snijeg, Mraz, Sjevernjak, Grad, poštar Bartol, Darko, Filip, div Dragonja, pas Ćoro, Nikša, dva slavuja, seljak, tata, Ivek, strani turist, Francek, fotoreporter, drvosječa, Vedran, prijatelji, otac, došljak, starac	Kornjača, Paulina, postolareva žena, kruška, djevojčica Ivana, sluškinja, mačka, laste, vjeverica, pahuljica, mama, maca, Kata, dvije koze, svraka, ptice, zvjezdice, šuma Zokovica, baka, Lena, Lela, vrana, lisica, slijepa djevojčica Ivana, Slavka Plavka, Anka Mrgoljanka, kneginjica Ružica, žena s pundom, lisica, majka, Anđelka
66:31		
Moja staza 4	Petar, djed, Tomi, majmunčić Nilson, jaban, Pero, Slavko, Ćiro, Jozo, pas Sokol, kralj, ministar, kralj, kraljević, sretan mladić, Miron, progranik, plamičak, muž, kraljević, kralj, ribar, Dragoš, Ćiro, čiča Momić, Regoč, Domaći, Malik Tintilinić, jazavac, zec, Lovro, Tom, Kruno, Bucu, Harry Potter, Dumbledore, Emil, Krumbigl, Profesor, Mitncvaj, Gerold, Fridrih Prvi, Brunot, Zerlett, Traugot, Petzold, Dinstag, Pero Kvržica, Milo Dijete, Medo, Šilo, Hrvoje, strašilo, sijedi slijepi starac, dječak, tata, gradski miš, poljski miš, dječak Svanimir, Severus, Bambi, skakavčić, maslačak, hladnjak, stari javor, Slavko	Heidi, Pipi Duga Čarapa, Anika, kraljica duga, prva kraljevna, druga kraljevna, treća kraljevna, Melita, lisica, plamena djevojčica, žena, žabica kraljica, Maruška, Holena, maćeha, ribica, starica, Kristina, baba Luca, Anica, Kosjenka, Janica, snaha, baka, lisica, Vesna, Ana, Maja, mama, banica, Tuga, Bambijeva majka, Vesna, spisateljica
66:34		
UKUPNO	177	94

Iz Tablice 2 razvidna je veća zastupljenost likova dječaka, braće, očeva, djeđova, kraljevića, kraljeva kao i antropomorfiziranih muških likova (lisac, hrčak, slavuj, lav, miš, gavran, maćak, puran, medo, vuk, slon, mrav...) u odnosu na pojavnost ženskih likova, i to djevojčica, mama, baka, vila, kraljica, kraljevna. Znatno je manje i ženskih antropomorfiziranih likova poput mišice, mace, sove, koze, vrane, ribice... Od 2. do 4. razreda učenik/učenica susreće se sa ukupno 177 muških, od-

nosno sa 94 ženska lika. Iz tih je podataka razvidna brojčana dominacija likova muškoga spola u odnosu na ženske likove u analiziranim udžbeničkim tekstovima (Tablica 2). Taj je nerazmjer zastupljenosti likova muškog i ženskog spola još uočljiviji iz grafikona br. 1.

Grafikon br. 1 Grafički prikaz zastupljenosti muških i ženskih likova u udžbenicima Moja staza od 2. do 4. razreda



Utvrđena dominacija muškog spola koja se očituje u većoj brojčanoj zastupljenosti muških autora udžbeničkih tekstova i muških likova u odnosu na broj zastupljenih spisateljica i ženskih likova potvrđuje nalaze prethodnih istraživanja koja su kroz dulje razdoblje kvalitativno analizirala sadržaj čitanki književnosti u osnovnoj školi. Istražujući dostignuće procesa društvene emancipacije žena, Baranović (2000) je ustanovila kako su u čitankama žene brojčano i tematski marginalizirane. Taj se trend pokazao relativno postojanim jer i istraživanje Baranović i suradnika iz 2010. godine potvrđuje da su žene znatno manje zastupljene. Kako je ovo istraživanje pokazalo, brojčana je dominacija muškog spola u čitankama još uvijek prisutna.

3.3. Karakteristike rodni uloga

Nadalje, u sklopu trećeg zadatka zanimalo nas je podržavaju li udžbenički tekstovi stereotipne rodne uloge. Konkretnije, jesu li dječaci i djevojčice s obzirom na osobine koje imaju u udžbeničkim tekstovima stereotipno prikazani, dominiraju li pozitivne ili negativne osobine likova s obzirom na spolnu pripadnost te mogu li se izravno ili neizravno preko udžbeničkih tekstova potaknuti i razviti stereotipi s obzirom na spolne uloge.

Osobine muških likova u udžbeniku Moja staza 2

U udžbeniku hrvatskoga jezika Moja staza za drugi razred osnovne škole uočene su sljedeće osobine muških likova od kojih su neki izrazito stereotipno spolno određeni.

Uočava se stereotipno predstavljen lik kraljevića, junaka, koji spašava nesretnu djevojku, svoju buduću kraljevnju. Odstupanje od takvoga stereotipnoga odnosa likova kraljevića i kraljevni vidljivo je u posljednjem tekstu u udžbeniku za drugi razred u kojem pretjerano izbirljiv kraljević sebi ne nalazi ni jednu pravu kraljevnju ni princezu jer su mu one sve odreda bez veze budući da imaju naglašene tipične ženske osobine poput nježnosti, pretjerane osjetljivosti, usmjerenosti na izgled i odijevanje.

U analiziranim udžbeničkim tekstovima za drugi razred likovi su očeva pozitivno okarakterizirani. Očevi su blagi, suosjećajni, brižni, pravedni.

Dječacima se najčešće dodjeljuju pozitivne osobine. Oni su plemeniti, dobri, suosjećajni za druge u potrebi, spremni pomoći prijateljima, zaljubljeni su, ali i stidljivi, brižni, blagi prema životinjama, maštoviti su i sanjari, nestašni, zaigrani te potkatak dječje neopreznosti.

Starija braća imaju negativnije osobine. U tekstovima su za drugi razred ona prikazana kao nasilna, gruba, podmitljiva, nezadovoljna, često negoduju, ne pomažu mlađoj braći ili sestrama.

Osobama s invaliditetom dodijeljene su pozitivne osobine te se u tekstovima za drugi razred naglašava potreba za njihovom prihvaćenošću i integracijom u svakodnevni život s ostalima. Osobito ističemo tekst u kojem se slon Elmer svojom bojom razlikuje od svih ostalih slonova u krdu. Njegova mu različitost smeta te želi biti siv poput ostalih. Izdvaja se i tekst koji problematizira prijateljstvo s invalidnim dječakom u kolicima.

Osobine ženskih likova u udžbeniku Moja staza 2

Ženski likovi u udžbeniku Moja staza 2 ponajčešće imaju pozitivne osobine. Djevojčice, kraljevine, sestre, mame, bake su neobične, luckaste, smiješne, zanimljive, vjernice su, tople su, blage, brižne, suosjećajne prema osobama u potrebi. Samo je u jednom tekstu lik majke i bake okarakteriziran negativno (kao one koje nemaju vremena za sinovljeve, odnosno unukove upite te nedostatak pažnje pokušavaju nadomjestiti novcem).

Kraljevine su prikazane stereotipno kao dobre i lijepe zbog čega izazivaju ljubomoru kod drugih te bivaju kažnjene. Odstupanje od takvog stereotipno predstavljenog lika kraljevine ili princeze vidljivo je, kao što je već rečeno, u posljednjem tekstu čitanke za drugi razred u kojem doznajemo zašto kraljević ne voli princeze: *zato što su one sve redom bez veze, jedna je darkerica koju zbog uske*

odjeće sve steže, muči, guši i svaki čas na htinoj završi, pa ni druga nije prava, godinama samo spava, treća je osjetljiva, čim je takneš – na njoj šljiva, čim ugledna rizi-bizi, u psihičkoj veće je krizi (Zašto kraljević ne voli princeze, 168. str.).

Osobine muških likova u udžbeniku Moja staza 3

U analiziranim udžbeničkim tekstovima za treći razred brojni su muški likovi antropomorfizirani. Razlog tomu vidimo u Nastavnome planu i programu koji za treći razred predviđa upoznavanje basne kao književne vrste u kojoj se životinjama daju ljudske osobine. Sukladno tomu, u basnama se javljaju stereotipno prikazane osobine likova životinja. Tako je, na primjer, zec lijen, umišljen i spor, lisac je lukav, cvrčak je uljudan i siromašan, hrčak je bahat, slavuj lijepo pjeva, mrav je mudar, domišljat, lukav i snalažljiv, slon je naivan i dobrodušan, miš je lijen i uživa u neradu, u ljenčarenju, čičak je osobenjak, radoznao, laskavac, obješenjak, veseljak, mudrac, svjetski putnik, pustolov.

Ostali su muški likovi u čitanci Moja staza za treći razred osnovne škole uglavnom pozitivno okarakterizirani. Oni su odlučni, odgovorni, organizirani, brižni, vrijedni, pravedni, spremni pomoći, suosjećajni, znatiželjni, neki od njih žele zauvijek ostati djeca, zaljubljeni su i pomalo stidljivi, iskreni su. No, ima i onih muških likova koji su pokatkad umorni, ljuti, nezadovoljni, neraspoloženi ili su svojim ponašanjem i nebrigom iznevjerili prijatelje.

Nasuprot mnogobrojnim muškim likovima kao nositeljima pozitivnih osobina, u čitanci se za treći razred nalaze i likovi koji se svojom snagom ili kakvom drugom osobinom izdvajaju od drugih i tada im se pripisuju negativne osobine. Tako je, na primjer, Kaktus car oštar poput sablje, ali i osjetljiv poput mimoze, samoživi Div ljutit je, usamljen, ledena srca i beščutan, Div Dragonja, iako spreman pomoći, ipak pokazuje ljutnju i srdžbu. Uočava se da se snaga kao ljudska osobina dodjeljuje isključivo muškim likovima. Ona je izrečena i u samom imenovanju likova (Div Dragonja, samoživi Div, Kaktus car). Ipak, valja istaknuti da njihova jakost i snaga nisu pozitivno određeni. Time se uočava odstupanje od stereotipnoga predstavljanja muškoga spola kao onoga koji dominira svojom jakošću, veličinom i snagom.

Iznenaduje i veći broj tekstova u kojima se progovara o osobama s posebnim potrebama, o invalidima. Tako se, na primjer, u čitanci Moja staza 3 o djeci invalidima govori kao o onima koji su usamljeni jer su ograničeni svojim kretanjem u invalidskim kolicima ili ih u kretanju sputava sljepoća. Ipak, djeca invalidi pronalaze prijatelje – svoje vršnjake i među njima bivaju prihvaćeni. U tom se kontekstu može razmotriti i lik dragoljuba – cvijeta koji je *jedinstven i neponovljiv, različit od drugih i baš zbog toga neprocjenjiv i dragocjen među ostalim biljkama. Jer, da nije takav, uvenuo bi kao i svatko tko nije svjestan te istine* (Kraljev vrt, 104. str.). Izborom i uvrštavanjem takvih tekstova u udžbenike ruše se predrasude o osobama s

invaliditetom kao i predrasude o svima onima koji se po bilo čemu razlikuju od drugih.

Osobine ženskih likova u udžbeniku Moja staza 3

Analiza je ženskih likova u udžbeniku Moja staza 3 pokazala da su antropomorfizirani ženski likovi stereotipno okarakterizirani. Tako je lisica lukava, kornjača je spora, uporna, ustrajna i mudra, koze su lijepe, tašte gospe, spretne i tvrdoglavice, svraka je hvalisava, vrana je laskava, ponižena i izrugana. Može se reći da su dodijeljene im osobine stereotipno i spolno određene jer se ljepota, taština, hvalisavost, ljubomora često u društvu dodjeljuje osobama ženskoga spola.

Stvarani, realni ženski likovi u čitanci Moja staza 3 nisu jednostrano prikazani. Iako su neki ženski likovi nositelji „tipičnih“ očekivanih ženskih osobina (djevojčica Paulina je razgovorljiva, pričljiva i brbljava, kneginjica je Ružica lijepa i plemenita, Slavka Plavka je lijepa, mila, dobra, izvrsna u školi, miljenica razreda), u čitanci Moja staza 3 zastupljeni su i oni ženski likovi koji su nositelji i ne baš očekivanih „ženskih“ osobina poput Anke Mrgoljanke koja je nemarno odjevena, raskuštrane kose, mrka i neprijazna izgleda, osorna je i uvijek smrknuta lica, prava ljenivica, Lela je nepravedna, lažljiva, povrijeđena i ljuta.

Izuzmu li se antropomorfizirani ženski likovi u udžbeniku Moja staza 3, uočava se da je upravo izostanak crno-bijele karakterizacije ženskih likova pokazao da se u analiziranoj čitanci ne odražavaju rodni stereotipi.

Osobine muških likova u udžbeniku Moja staza 4

U čitanci Moja staza 4 muški su likovi većinom nositelji pozitivnih osobina. Razvidno je pojavljivanje malenih, skromnih, poniženih i potlačenih, a ipak dobro namjernih i dobrodušnih likova. Na primjer, jablan je mudar, pravedan i pošten, plamičak je malen, ljubazan, prijateljski raspoložen, oduševljen susretom s plamenom djevojčicom, Domaći su razigrani, plemeniti i iskrena srca, spremni pružiti pomoć, skakavčić je ljubazan, užurban, ozbiljnog lica i vrlo zamišljen, Bambi je *ispunjen nekom radošću*, zadivljen prirodom i životom, uzbuđen, sretan i zaigran.

Dio je muških likova u analiziranim udžbeničkim tekstovima polarizirano; kralj je nerazumnih prohtjeva, traga za kraljevnom koja zna peći paprenjake; drugi je kralj mudar i pravedan; kraljević je neprestano nezadovoljan, nesretan i tužan, mladić je sretan u svojoj jednostavnosti i skromnosti, gradski je miš gostoljubiv i bogat, a poljski miš čezne za mirnim seoskim životom, skroman je i siromašan.

Zanimljivo je da likovi starca i starice nisu prikazani kao nositelji ljudske mudrosti i poštenja. U *Bajci o ribaru i ribici* starac je odgovoran za ispunjenje sulu-dih prohtjeva pohlepne starice.

U čitanci Moja staza 4 upoznajemo i likove - pripadnike družine. Stereotipno, članovi su družina svi odredom dječaci. Oni su nepovjerljivi prema onima koji nisu članovi družine, kao i prema odraslima, roditeljima, učiteljima i djevojčicama.

Osobe su s invaliditetom u čitanci Moja staza 4, kao i u prethodnim dvjema analiziranim čitankama, pozitivno okarakterizirani. No, u donosu na prethodno analizirane čitanke u kojima su osobe s invaliditetom bila djeca, u čitanci za četvrti razred opisan je neobičan susret dječaka daltonista sa starcem slijepcem koji ga je naučio da se *boje ne moraju gledati isključivo očima nego se mogu vidjeti i srcem* (Bijeli klaun, 132. str.).

Osobine ženskih likova u udžbeniku Moja staza 4

U čitanci za četvrti razred iznenađuje veći broj negativno okarakteriziranih ženskih likova. Iako Pipi Duga Čarapa može biti simpatična zbog svoga neobičnog izgleda i ponašanja, ona je i lažljiva, zaboravljiva te neuredna. Nositeljica je, dakle, onih osobina koje nismo naviknuli pripisivati ženskome spolu. Tu je i kraljevna ljutita i drska, oštra na jeziku. Pa kraljica duga koja želi biti bolja od svih, nepravedna je i zavidna, okrutna, nezadovoljna i ljubomorna. Holena i mačeha su grube, nepravedne, pohlepne, zle, jezičave i nadasve okrutne. Snaha-guja proždrljiva je, gruba, zla, ohola, prevrtljiva, neiskrena i nepoštena. Starica je pohlepna, ohola, nezadovoljna onim što ima, bahata, drska i umišljena. Pa i malena Kosjenka spram ogromnoga Regoča nositeljica je pustolovnoga i nemirnoga duha te snažnoga Regoča potiče da pokrene svoju tromu, uspavanu narav. Iz navedenoga se može zaključiti kako ni u ovoj čitanci, kao ni u prethodno analiziranoj, ženski likovi nisu spolno stereotipno predstavljeni. Kao što ni muški likovi u čitanci za četvrti razred ne podliježu stereotipnoj karakterizaciji (jer dječaci, mladići, očevi, djedovi, starići nužno nisu i ne moraju biti grubo, zli, nepravedni i drski), tako i djevojčice, djevojke, žene, majke, bake i starice nužno nisu i ne moraju biti blage, nježne, suosjećajne, plahe, jadne, nezaštićene.

Od stereotipno prikazanih ženskih likova baka je u Šumi Striborovoj skromna, dobra, blaga, nesretna, potištena, ali osvetoljubiva prema snahi-guji. Od antropomorfiziranih stereotipno prikazanih likova izdvajamo lik lisice koja je mudra, lukava, snalazljiva i domišljata.

Analiza osobina muških i ženskih likova u analiziranim udžbenicima ukazuje na različit intenzitet rodnih stereotipa u pojedinim udžbenicima, što potvrđuje nalaze prijašnjih analiza čitanke književnosti u Hrvatskoj i svijetu. Usprkos tomu, može se reći kako su, uz mnoštvo likova koji imaju očekivane uloge u skladu sa svojim spolom, zamjetni i likovi čije osobine i ponašanje ne odgovaraju uobičajenim društvenim stereotipima. Takvi su likovi, primjerice, nesnalazljiv kraljević, brižan i blag otac, dječaci sanjari, djevojčica neuredna izgleda, nepravedna i lažljiva djevojčica, majka koja ne provodi vrijeme s djecom itd. Zamjetna je *narušena*

konstrukcija dihotomizacije ženskih i muških karakteristika (Baranović, 2000:104) zbog toga što muški i ženski likovi u čitankama dijele određene osobine. Prikazivanje pripadnika muškog i ženskog spola u čitankama nije isključivo stereotipno (Baranović i sur., 2010). Ukratko se može reći kako unatoč većoj zastupljenosti muških likova oni nisu nositelji isključivo maskuliniteta, čime je napuštena rigidna podjela na tipične muške i tipične ženske obrasce ponašanja. Takva je prezentacija rodnih uloga odgojno poželjna jer uči djecu prihvaćanju različitosti. Posebno je to bitno za učenike Rome u čijim je zajednicama tradicionalno ženi dodijeljena pasivna uloga, one su najčešće neobrazovane, ugroženog zdravlja, radna uloga im se svodi na prosjačenje, a u obitelji nemaju autoritet, osobito ne prema muškoj djeci (Sever, 2004). Ista autorica uočava kako je pravi put rješavanja tog problema osvještavanje vrijednosti žena u romskoj populaciji pri čemu se prvi korak odnosi na napuštanje stereotipnih uvjerenja.

Analiza je udžbeničke serije *Moja staza* pokazala nezastupljenost tekstova koji govore o nacionalnim manjinama i njihovim obilježjima, a preko kojih bi se mogli upoznati identiteti drugih naroda. Upravo bi uvrštavanje tekstova u čitanke koji govore, na primjer o romskim zajednicama i njihovu načinu života, moglo pridonijeti boljem poznavanju, razumijevanju i prihvaćanju navedene manjinske zajednice. Jedna je od takvih knjiga slikovnica *Dječak putnik* autorice Mirjane Duran koja bi učenicima mlađe školske dobi bila poticajna za upoznavanje romske zajednice i njihova načina života te pridonijela njihovu uvažavanju i razvijanju svijesti o njihovoj vrijednosti.³ Nadalje, upoznavajući romskoga dječaka putnika učenici bi zacijelo bolje prihvaćali svoje romske suučenike, a na taj bismo ih način sve zajedno mogli pripremiti i osposobiti za život i rad u višekulturnome društvu i sredini te u izgradnji višekulturne okoline (Cvikić, 2012).

Osim uvrštavanja tekstova o Romima koje su napisali neromski autori, poželjno je u čitanke uvrstiti i autore romske nacionalnosti koji na autentičan način pišu o romskome životu. Poznate su romske legende o princu Pengi, o Bengi (đavolu), o faraonovom carstvu, o Bogu (develu ili delu), te priče čiji su junaci razni vragolani, spadala, skitnice i mnogi negativni likovi. Pjesme su se prve počele zapisivati na romskom jeziku izražavajući osjećaje tuge ili radosti. Iako je romska književnost dugo vremena bila isključivo usmena, ona je danas zapisana i objavljena pa je šteta što udžbenik ne pruža učenicima (kako romskim tako i neromskim učenicima) mogućnost susreta s djelima međunarodno priznatih romskih autora. Posebno bi vrijedna djela trebala učiniti dostupnijima svim učenicima u sklopu odgoja za interkulturalizam.

³ Kao poticajni primjer mogućega upoznavanja različitih naroda i kultura preko udžbeničkih tekstova navodimo kako su upravo takvi tekstovi objedinili hrvatsku i tursku kulturu, motivirali inojezičnoga učenika, a istodobno su omogućili hrvatskim učenicima da steknu saznanja o kulturi o kojoj znaju malo ili ništa. Više o tome vidjeti u: Inojezični učenik u okruženju hrvatskoga jezika. Okviri za uključivanje inojezičnih učenika u odgoj i obrazovanje na hrvatskome jeziku. Agencija za odgoj i obrazovanje, Zagreb, 2012.

4. Zaključak

Evidentno je da udžbenici u školi kao neizostavan izvor znanja imaju važnu ulogu u osvještavanju i prihvaćanju specifičnih spolnih i rodnih uloga. U ovom je radu pozornost bila usmjerena analizi udžbenika Hrvatskoga jezika koju koriste djeca mlađe školske dobi, uključujući i učenike Rome.

Istraživanjem se utvrdila prisutnost tematike usmjerene na različite spolne i rodne uloge. Rezultati ukazuju kako je veća zastupljenost pisaca (N=114) u odnosu na spisateljice (N=59) u analiziranoj udžbeničkoj seriji. Dobiveni su rezultati bili očekivani, budući da je veliki broj književno umjetničkih tekstova iz prošlosti, što nas podsjeća na višestoljetnu dominaciju muškaraca na svim područjima djelovanja pa tako i književnosti. U suvremenim su tekstovima podjednako zastupljeni autori obaju spolova. Tematika je tekstova raznovrsna i bliska djetetovom životnom iskustvu. Tema je rodnih uloga prisutna u prosjeku u jednoj petini svih udžbeničkih tekstova, pri čemu je najviše zastupljena u udžbeniku namijenjenom učenicima drugoga razreda. Rezultati zatim ukazuju na dominaciju zastupljenosti muških likova (177) u odnosu na pojavnost ženskih likova (94) u analiziranim udžbenicima hrvatskog jezika od 2. do 4. razreda. Analiza je udžbeničke serije *Moja staza* pokazala i da se stereotipne spolne uloge ponajviše ogledaju u bajkovitim tekstovima i to u likovima kraljevića i kraljevni. Očekivana je i zastupljena stereotipna karakterizacija likova u basnama. Takvi su rezultati podudarni s prijašnjim istraživanjima čitanki književnosti u Hrvatskoj. Ipak, treba istaknuti, kako ni u jednoj analiziranoj čitanci likovi svojim osobinama nisu isključivo spolno stereotipno određeni. Takav nalaz značajan je u procesu poučavanja prihvaćanja različitosti. Kroz nestereotipne književne likove učenicima se pokazuje različito tumačenje rodnih uloga, koje je možda suprotno tumačenju kakvo postoji u obiteljskome domu. Veća zastupljenost žena kao autorica i kao književnih likova u čitankama prenijela bi učenicima poruku o ravnopravnosti spolova, što je često zanemareno pitanje u većini romskih zajednica. Uvrštavanjem tekstova u udžbenike koji pridonose boljem upoznavanju načina života pripadnika romske zajednice mogle bi se prevladati brojne predrasude i stereotipi koji proizlaze iz uvjerenja o određenome narodu. U hrvatskome društvu, moglo bi se reći, prevladavaju pozitivni stavovi o „velikim“ svjetskim kulturama i jezicima (poput američke, njemačke, britanske, francuske i sl.) dok su stavovi prema manjim i rubnim kulturama (na primjer romska, albanska) neutralni, a katkada i negativni.⁴

Premda se u kontekstu suvremenog obrazovanja zahtijeva uvažavanje drugog kao različitog i sličnog uz harmonizaciju tih relacija, ostaje upitnim promiču li udžbenici u našim školama različitost i uvažavanje spolnih i rodnih razlika ne stvaraju-

⁴ Više o tome vidjeti u: Inojezični učenik u okruženju hrvatskoga jezika. Okviri za uključivanje inojezičnih učenika u odgoj i obrazovanje na hrvatskome jeziku. Agencija za odgoj i obrazovanje, Zagreb, 2012.

ći ograničenja putem stereotipa ili dominacije jednog spola. Za potrebe ovog istraživanja analizirana je samo jedna udžbenička serija, iz čega proizlazi potreba daljnje analize ove teme kako bi se dobila potpunija slika o udžbenicima različitih predmeta. Zasad je zamjetna tendencija da se u udžbenicima zastupaju proživljeni društveni obrasci, a ne anticipira budućnost društvenih odnosa. Dominantna zastupljenost muškog spola pokazala se konstantnom, bez obzira na to na koje se udžbenike sadržajna analiza odnosila.

Pitanja su rodni i spolni uloga i danas veoma važna i zahtijevaju dalje propitivanje. Stoga je nužno napraviti potpuniju analizu kako bismo objektivizirali sve ono što utječe na učenje djeteta i razvoj njegovih vrijednosti. Nužno je pratiti utjecaje udžbenika kao izvora poučavanja i učenja na poticanje i uvažavanje različitosti u školi kako se njima ne bi stvaralo upravo suprotno, učvršćivala nejednakost među spolovima.

5. Literatura:

- Baranović, B. (2000). „Slika“ žene u udžbenicima književnosti. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
- Baranović, B. (ur.) (2006). *Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj: različite perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
- Baranović, B., Doolan, K. i Jugović, I. (2010). Jesu li čitanke književnosti za osnovnoškolsko obrazovanje u Hrvatskoj rodno osjetljive? *Sociologija i prostor*, vol. 48, br. 2, 349-374.
- Cvikić, L. (2012). *Višejezičnost i višekulturalnost – aktivnost izrade jezičnog portreta*, u: Inojezični učenik u okruženju hrvatskoga jezika. Okviri za uključivanje inojezičnih učenika u odgoj i obrazovanje na hrvatskome jeziku. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Delamont, S. (1990). *Sex roles and the school*. London: Routledge.
- Haralambos, M. i Holborn, M. (2002). *Sociologija-teme i perspektive*. Zagreb: Golden Marketing.
- Hrvatić, N. (2004). Romi u Hrvatskoj: od migracija do kulturalnih odnosa. *Migracijske i etničke teme*, vol. 20, br. 4, 367-385.
- Inojezični učenik u okruženju hrvatskoga jezika. Okviri za uključivanje inojezičnih učenika u odgoj i obrazovanje na hrvatskome jeziku. Agencija za odgoj i obrazovanje, Zagreb, 2012.
- Matijević, M. i Radovanović, D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školske novine.
- Mlinarević, V., Peko, A. i Ivanović, J. (2013). Interkulturalno obrazovanje učitelja (komparativni prikaz interkulturalnoga obrazovanja magistara primarnoga obrazovanja u Osijeku i Subotici), *Napredak*, vol. 154, br. 1-2, 11 - 30.

- Nacionalni okvirni kurikulum (2011), Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje. (2011). Zagreb: Vlada Republike Hrvatske. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. Dostupno na <http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2685> (posjet 3. svibnja 2014.)
- Peko, A., Mlinarević, V. i Jindra, R. (2009). Interkulturalno obrazovanje učitelja –što i kako poučavati. U: A. Peko i V. Mlinarević (ur.), *Izazovi obrazovanja u multikulturalnim sredinama*. Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera, Učiteljski fakultet u Osijeku i Nansen dijalog centar, 131-157.
- Peko, A., Varga R., Mlinarević, V., Lukaš, M. i Munjiza, E. (2014). Kulturom nastave (p) učeniku. Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku i Učiteljski fakultet u Osijeku.
- Previšić, V. (1996). Sociodemografske karakteristike srednjoškolaca i socijalna distanca prema nacionalnim i religijskim skupinama, *Društvena istraživanja*, 5(25-26), 859-874.
- Polić, M. (2005). Rod u dekonstrukciji i rekonstrukciji spola. U: G. Bosanac, H. Jurić i J. Kodrnja (ur.) *Filozofija i rod*. Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo, 195-212.
- Rosenberg, M. (2006), *Nenasilna komunikacija - jezik života*. Osijek: Centar za mir, nenasilje i ljudska prava.
- Sever, R. (2004). Položaj i uloga žena u rosmkoj populaciji, *Ljetopis socijalnog rada*, vol. 11, br. 2, 311-320.
- Skelton, C. (2002). The „feminisation of schooling“ or „re-masculinising“ primary education? *International Studies in Sociology of Education*, vol. 12, br. 1, 77-96.
- Sleeter, C. i Grant, C. (1994). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class and gender*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Turza Bogdan, T. i Ciglar, V. (2011). Nastava hrvatskoga jezika u višejezičnoj sredini. U: A. Bežen i B. Majhut (ur.), *Redefiniranje tradicije: dječja književnost, suvremena komunikacija, jezici i dijete*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu; ECNSI, 271-282.
- Vasta, R., Haith, M. i Miller, S. (2004). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Weiner, G. (2001). Etničke i spolne razlike. U: C. Desforges (ur.), *Uspješno učenje i poučavanje*. Zagreb: Educa, 231-249.
- Žužul, A. (2007). Udžbenik u nacionalnom kurikulumu. U: V. Previšić (ur.) *Kurikulum – teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Zagreb: Zavod za pedagogiju i Školska knjiga, 413-422.

Izvori:

- S. Centner, A. Peko, A. Pintarić, L. Bakota, V. Majdenić. Moja staza 2, udžbenik s medijskom kulturom za drugi razred osnovne škole, Školska knjiga, Zagreb, 2014.
- S. Centner, A. Peko, A. Pintarić, L. Bakota, V. Majdenić. Moja staza 3, udžbenik s medijskom kulturom za treći razred osnovne škole, Školska knjiga, Zagreb, 2014.
- S. Centner, A. Peko, A. Pintarić, L. Bakota, V. Majdenić. Moja staza 4, udžbenik s medijskom kulturom za četvrti razred osnovne škole, Školska knjiga, Zagreb, 2014.

THE TEXTBOOK – A RESOURCE FOR TEACHING AND LEARNING ABOUT DIFFERENCES

Lidija Bakota

Anđelka Peko

Rahaela Varga

Faculty of Education, Osijek

Abstract: The textbook represents an important source of information in Croatian schools. It unveils different educational messages that can affect personal and social development of students in the process of developing their own identity and acceptance of diversity. The study tried to determine whether the existing textbooks represent the source of teaching and learning differences in respect to sex and gender roles.

The paper contains quantitative and qualitative analysis of textbooks used in the school subject called Croatian language intended for young learners. The intention was to find out whether the textbook entries relate to different gender roles and how frequently it occurs; whether there is dominance of a particular gender in textbook texts; and whether textbook texts support stereotypical gender roles. We also aimed to find out in what way do the culture of Roma and the culture of the majority of population meet, via the texts in textbooks. The results show that the contents related to gender topics are included in the analysed textbooks in one fifth of all texts and that male authors, as well as male literary characters, are in much greater number than female authors and characters. When it comes to behaviour and the characteristics of individual characters it can be noticed that the males and females are usually attributed the behaviour and characteristics that are typical for their gender, but there are deviations. And those exact deviations make it possible to teach children how to accept the diversity of gender roles. Therefore, the textbook as an important resource in teaching may contribute to better understanding and acceptance of minority communities, including the Roma community in Croatia.

Keywords: textbook analysis, Croatian language, sex roles, gender roles, stereotypes, Roma students

1. Introduction

Research of individual differences among students is inevitable in contemporary education. Those differences may be based on gender, age, school achievement, socioeconomic status or some other characteristics. More and more members of the Roma ethnic group in Croatia are being integrated in regular education. As a result, the Roma culture meets the culture of the majority in classrooms. Teaching is associated with a set of intentions and beliefs that guide our actions. Through that perspective we challenge the learning itself. Many beliefs and expectations of teachers, as well as those being incorporated in the different teaching media, promote and develop certain values regarding sex and gender differences. There is a need to examine gender-based differences in the educational context.

A number of theoretical and practical approaches during the twentieth century dealt with the beliefs of teachers and other participants of the educational process while trying to determine the strengths and weaknesses of pupils (Haralambos & Holborn, 2002). The context in which the education takes place has its own way and rules of conduct. Social relations between the different sexes are created and included in it, the set of rules of conduct. It is expected for girls and boys to behave in a way that is appropriate for members of their sex, depending on the context in which they find themselves (Weiner, 2001). School education contributes to the process of socialization during which children learn what kind of behaviour society expects of them in accordance with their sex and thus they take on the specific gender roles (Vasta et al., 2004). In other words, a child's sex is determined by birth but the sense of belonging to the masculine or feminine gender is acquired only through upbringing. The characteristics and patterns of behaviour can be attributed to individuals regardless of their sex i.e., regardless of whether they are biologically male or female (Baranović et al., 2010: 370). Skelton (2002) explains that both women and men can be carriers of masculinity and femininity. Polić (2005) notes that the concept of gender significantly contributed to deconstruction of traditionally understood sex roles and how exactly the separation of gender from sex allows redistribution of gender roles without challenging the sex dichotomy.

In fact, examining the different sex-based roles as well as the understanding of gender roles present is an inevitable part of a culture. Since the beliefs about gender and race are usually negative ones, they can have damaging effects on students' self-esteem (Weiner, 2001). In most Roma families there is a strict division of social roles that are assigned to men and roles that are assigned to women, whereby the position of women is often marginalized (Hrvatić, 2004).

Education is a process that enables dialogue between different cultures. The integration of Roma pupils into the regular educational system enables them to meet the culture of the majority population. Meaningful encounters and dialogues encourage mutual understanding, enrich the intellectual and social life, and fight against

prejudice, xenophobia and racism in daily life and in the classrooms (Sleeter & Grant, 1994). Language, beliefs, and practices of a culture are never devoid of ambiguity (Peko et al., 2009; Mlinarević et al., 2013). Therefore, the main task of education is to make young people self-reliant and tolerant towards that which is different from them. The importance of developing self-respect and self-acceptance is being emphasized. It should also be emphasized that learning about diversity and those who differ from us promotes the right to be different but understood and respected at the same time. The individual learns to accept the others as different, but similar, whereby the differences are seen as an advantage and not as a disadvantage (Previšić, 1996: 87). The function of school is to make students aware of the differences and appreciate those differences in order to teach children tolerance. The official plan and program with specific contents directs the realization of the objectives and the development of core values.

The research conducted by Baranović (2006) show that the school subjects which students perceive most useful for future life are foreign languages, math and the Croatian language. We focused on the analysis of the Croatian language as particularly important in shaping the culture of a nation and as the dominant school subject in elementary schools in the national curriculum framework (2011), also for the Roma students. Roma students are thereby receiving messages about what is valuable to the majority. Those values may be in accordance with their own values, but not necessarily. One of the similarities between Roma and non-Roma families can be found in the patriarchal view on gender roles attributed to members of the male sex versus those attributed to the family members of the female sex. In fact, it has been confirmed that language is one of the main tools for maintaining and recreating male supremacy. The ways in which language is used in school has been complained about, as well as its use to make girls and women submissive. In that way, the dominance of men is reflected and created through language, and women are mainly determined by domestic roles (Spender, as cited in Weiner, 2001).

A textbook of Croatian language can be looked at as a tool for disseminating stereotypical views on male and female gender roles in a society. In the process of teaching and learning, special attention is directed at textbooks as an extremely important source of knowledge. The textbook is a medium of communication and a source of knowledge. It represents a book in which the basic pieces of information that have to be learned in school are contained. Its contents should be consistent with the curriculum and they need to be shaped in an appropriate didactic manner (Matijević & Radovanović, 2011). In addition, according to Žužul, *the contents of textbooks primarily reflect on the character profile of students, which is a direct part of the objectives of education in the national curriculum* because a textbook affirms the values as the basic assumptions of identity (2007: 422). It is questionable how textbooks influence the development of gender identity of younger students, regardless of whether students belong to an ethnic minority or not.

In teaching the Croatian language, a very important textbook is the one with literary texts. It is one of the main sources of information for all students, including members of the Roma minority. The Roma pupils for whom Croatian is not the mother tongue, first start to formally learn it in elementary school, the same way as students for whom Croatian is the first language because it is assumed that they have mastered the Croatian language as imminent language, as is the case with the maternal speakers (Turza Bogdan. & Ciglar, 2011). However, Roma students are much more likely come across a language barrier due to their individual orthoepic, orthographic, grammatical and lexical deviations from the standard Croatian language. Some of them have major difficulties in understanding the complex literary and informational texts, which will affect their attitude toward books and reading. Furthermore, teachers are faced with complex and difficult family and social conditions in Roma communities that result in a lack of parental support for students for learning, reading and creating reading habits and culture.¹ Using the same textbook as other students, Roma students are exposed to certain messages through which they learn about socially acceptable behaviour for each gender. It is necessary to examine whether they are exposed to a different understanding of male and female gender roles compared to the perception of gender roles that is traditionally advocated in Roma communities.

Delamond (1990) found that, based on the analysis of literary books that British children use, they are growing up in a world where there is discrimination of genders and where all aspects of life in the family and the wider community are deeply imbued with stereotypes of masculinity and femininity. What are also deeply rooted are the strictly divided stereotypical notions of male gender roles (desirable behaviour by members of the male sex) and female gender roles (desirable behaviour of the female sex). According to that typology, boys are tough, aggressive, ambitious and creative. The characteristics attributed to girls are totally different - they are mild and eloquent housewives. The danger of such stereotypical notions of gender roles is that stereotypes often lead to prejudice, which represent solely negative, generalized views on certain social groups, and manifest discrimination toward those groups (Rosenberg, 2006).

The main aim of this paper is to determine the extent to which the students using textbooks of Croatian language in elementary school, including Roma children who are integrated into regular classes, are exposed to stereotypical notions of the gender differences. The three tasks which stem from the research aim to:

- establish whether the contents in the analysed textbooks directly relate to gender roles and to what extent,

¹ See more in: Student who speaks more than one language in the environment of Croatian language. The framework for including those kinds of students in educational process in Croatian. Agency for Education, Zagreb 2012.

- determine whether a certain gender dominates the textbooks, and
- answer the question about whether textbooks support the stereotypical gender roles.

2. Method

In order to fulfil the tasks of this research, we analysed textbooks used in classes of the school subject called Croatian language. The analysis should show whether the issues of sex and gender are incorporated in textbooks. It will also show if they are presented in a way that teaches children the acceptance of differences between people and accordingly, whether textbooks are a resource for disseminating appropriate educational messages.

Since textbooks are still the dominant source of information in Croatian schools, especially when teaching younger children (Peko et al., 2014), we focused on those textbooks intended for elementary school students.

The sample is comprised of textbooks for Croatian language and literature for the second, third and fourth grade of elementary school that are in use for 2014-15. They are approved by the Ministry of Science, Education and Sports of the Republic of Croatia. The following textbooks were analysed:

- S. Centner, A. Peko, A. Pintarić, L. Bakota, V. Majdenić. **Moja staza 2**, textbook with media culture for second grade of elementary school, Školska knjiga, Zagreb, 2014.
- S. Centner, A. Peko, A. Pintarić, L. Bakota, V. Majdenić. **Moja staza 3**, textbook with media culture for third grade of elementary school, Školska knjiga, Zagreb, 2014.
- S. Centner, A. Peko, A. Pintarić, L. Bakota, V. Majdenić. **Moja staza 4**, textbook with media culture for fourth grade of elementary school, Školska knjiga, Zagreb, 2014.

Those textbooks are included in the research because they were chosen by more than 50% of Croatian teachers. Quantitative and qualitative analysis was conducted in order to fulfil the research tasks of research. The quantitative analysis revealed the numerical data: the number of analysed pages, the number of texts, and number of titles which refer to gender issues compared to the total number of texts. The texts were analysed with respect to gender roles of characters, their focus on values, possible stereotypes and domination. The qualitative analysis dealt with the individually perceived values.

3. Results and discussion

The results obtained from the analysis of the textbooks are presented in the same sequence as the research tasks. First, the contents related to sex roles and gender roles are explored, then the potential dominance in number of a single sex. In the end, the stereotypes of gender roles of analysed characters represented in the textbook texts are explored.

3.1. Contents related to sex and gender roles

The first group of results provides an answer to the question whether and to what extent the contents in the analysed textbooks are directly referring to gender roles. Table 1 shows the ratio of male and female authors in the total number of texts. It also shows how many texts deal with gender issues in the total number of pages.

Table 1. Ratio of male and female authors and textbook contents about gender roles

Textbook title	Number of texts	Number of pages	Authors ²		Topics related to gender roles	% of analysed texts
			M	F		
Moja staza 2	61	179	35	22	15	24,59%
Moja staza 3	73	195	48	18	10	13,70 %
Moja staza 4	54	189	31	19	14	22,95%
Total	188	563	114	59	39	20,74 %

Table 1 shows that there are more texts by male authors (N = 114) than texts by female authors (n = 59) in the textbook series Moja Staza 2. This is not surprising given the many centuries of male dominance in many areas of social life, including the arts. The textbooks include literary texts from the past, when authors were mostly men, as well as contemporary texts in which the authors of both sexes are equally represented.

Furthermore, the results show that there are various topics represented in textbooks. Those topics are closely related to a child's life experience. Typically, it

² In the textbook Moja Staza 2, there is one unsigned text, one Internet source and two folk stories. In the textbook Moja Staza 3, there is an Internet source and six folk stories. In the textbook Moja Staza 4, there are two Internet sources and two folk stories.

is about a child playing, childhood and growing up, the relationship of humans towards nature and the animals in it, friendship, family, school, and holidays. Through all these topics, different behaviours of literary characters can be observed, regardless of gender. Each character is a carrier of some characteristics that can be attributed to male or female gender. The social desirability of certain traits in female or male characters depends on how they are typically attributed to that gender.

Out of the total number of texts ($N = 188$) in the *Moja Staza* textbooks, for the second, third and fourth grade, 39 of them (20.74%) address the problem of the relationship between the male and female genders. The table above shows that the topic of gender roles is present on average in one-fifth of all textbook texts, most of them in textbooks for the second grade students. This suggests that gender-based issues are important for personal and social development in the construction of their identity (Vasta et al., 2004).

3.2. Ratio of male and female characters in textbooks

However, the presence of those topics does not say anything about the ratio of male and female characters who personify gender roles. Therefore, it was necessary to explore if there is a dominance of one gender or if there is gender equality in the analysed textbook texts (the second task). The dominance can be observed in the large number of male or female characters. The results answering that question can be found in Table 2.

Table 2. Male and female characters in the textbooks *Moja staza*

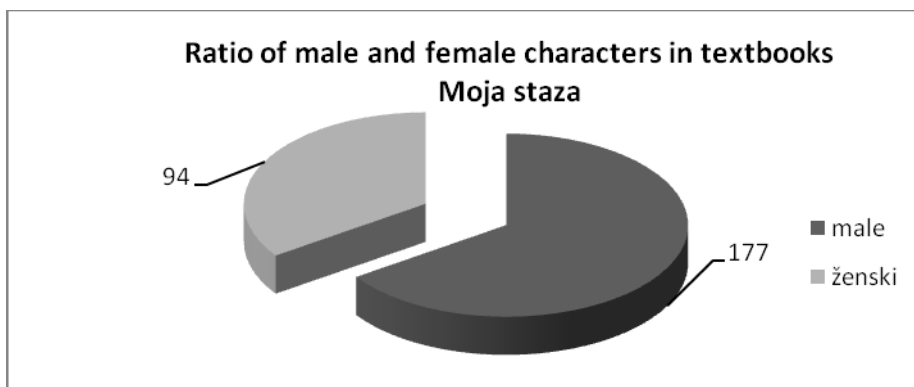
Textbook title	Characters	
	male	female
Moja staza 2	dad, Vlatko, king, prince, baker, Matija, the elder brother, brats (boys), dad, Jurica, a friend in a wheelchair, Slavoljub Penkala (inventor), bunny, bunny, snowman, boy, unknown boy, Lukica, brothers, Tončić, teacher, old man, Marko, cat, wedding flag bearer, sparrow, rooster, turkey godfather, frogs croakers-coquettes, kitten pals, Hrvoje, Bodo, Medo, wolf vegetarian, two Francek, Jurica, dog Šarko, dad, elephant Elmer, herd of elephants, raven, Pišta, Dragoš, boys, prince	Petra, mother, grandmother, queen, daughter, fairies, old woman, mother, grandmother, mom, moms, dads, grandparents, Susan, mom, mom, writer, teacher, Maja, a girl, a mother, an old woman, mother, sister, Grandma, muscles, cat-bride, owl
45:29		

Mojja staza 3	Rabbit, Tiki, a shoemaker, gnomes, boy, friend, Mark, brother, Hlapić, old man, hamster, cricket, man, nightingale, lion, mouse, mouse, fox, Matthew, friends, St, Nicks, snowman, Ljuban, Jozo, cactus car, Velcro, court wizard, Miki, K, Joseph, Bozo, doggy, Darko, nightingale, elephant, ant, crane, emu, month, Professor Leopold, son Miron, king, nasturtium, selfish giant, Snow, Frost, Yankee, City, postman Bartol, Darko, Philip, giant Dragonja, dog Ćoro, Nikša, two nightingales, farmer, dad, Ivek, foreign tourist, Francek, photographer, lumberjack, Vedran, friends, father, stranger, old man	Turtle, Paulina, shoemaker's wife, pear, girl Ivana, maid, cat, swallow, squirrel, flake, mom, kitty, Kata, two goats, magpies, birds, stars, forest Zokovića, grandmother, Lena, Lela, crow, fox, blind girl Ivana, Slavka Plavka, Anka Mrgoljanka, princess Rose, a woman with a bun, fox, mother, Anđelka
66:31		
Mojja staza 4	Peter, grandfather, Tomi, monkey Nilson, poplar, Pero, Slavko, Ćiro, Jozo, dog Sokol, king, minister, king, prince, happy young man, Miron, progranik, flame, husband, prince, king, fisher, Dragoš, Ćiro, Uncle Momić, Regoč, Domestic, Malik Tintilinić, badger, hare, Lawrence, Tom, Branko, Buce, Harry Potter, Dumbledore, Emil, Krumbigl, Professor, Mitnevaj, Gerold, Friedrich the first, Brunot, Zerlett, Traugot, Petzold, Dinstag Pero Kvržica, Milo Dijete, Teddy Bear, Šilo, Hrvoje, scarecrow, white-haired old blind man, boy, dad, city mouse, field mouse, boy Svanimir, Severus, Bambi, skakavčić, dandelion, fridge, old maple, Slavko	Heidi, Pippi Longstocking, Anika, the queen of debt, the first princess, princess second, third princess, Melita, fox, flame girl, woman, frog queen, Maruška, Holena, stepmother, fish, old woman, Kristina, grandmother Luca, Anica, Kojenka Janica, daughter in law, grandmother, fox, Vesna, Ana, Maja, Mom, the Governor's wife, Sadness, Bambi's mother, Vesna, the author
66:34		
TOTAL	177	94

Table 2 show that there are more male than female characters. Male characters are mostly boys, brothers, fathers, grandfathers, princes, and kings. Some of the

male characters are anthropomorphized (fox, hamster, nightingale, lion, mouse, raven, cat, turkey, bear, wolf, elephant, ant, etc.). Female characters appear less frequently and they are mostly girls, mothers, grandmothers, fairies, queens, princesses, etc. Female anthropomorphized characters (like muscles, cats, owls, goats, crows, fish, etc.) are considerably less present. In the 2nd, 3rd and 4th grade, students meet a total of 177 male and 94 female characters. That data suggests male dominance in numbers (Table 2). That disproportion is even more evident in Figure 1.

Figure 1. The disproportion of number of male and female characters in textbooks *Moja Staza* 2 through 4



There is dominance of the male sex, which is reflected in the greater number of male authors in the textbook texts and male characters compared to the number of female authors and female characters. Such findings confirm the findings of previous longitudinal studies that analysed textbooks used in elementary school. Exploring the process of the social emancipation of women, Baranović (2000) found that women are marginalized in textbooks. This trend seems to be relatively stable, since the research study by Baranović et al. (2010) shows similar results. As this study points out, the dominance of male authors and characters is still present.

3.3. Characteristics of gender roles

Furthermore, as part of the third task, we were interested in finding out whether the textbook texts support stereotypical gender roles. More specifically, we wanted to know whether boys and girls were given stereotypical features, which are positive traits ascribed to males or females, and whether textbooks discard or support stereotypes.

Characteristics of male characters in the textbook *Moja staza 2*

The textbook for Croatian language *Moja Staza* for the second grade of elementary school has male characters that have the following features, some of which are determined by their sex.

There is a stereotypical figure of a prince, the hero, who saves the unfortunate girl, his future princess. Deviation from such a stereotypical relationship between the prince and princess can be seen in the last text in the textbook for the second grades in which an overly picky prince cannot find a princess for himself, because all of the princesses are not interesting to him because they have highlighted the typical feminine qualities such as tenderness, excessive sensitivity, and a focus on appearance and dress.

In the analysed textbook texts for the second grade, the characters of fathers are depicted in a positive manner. Fathers are gentle, compassionate, loving, and righteous. Boys are usually assigned positive qualities. They are noble, good, and compassionate for others in need, willing to help friends, in love but shy and caring, kind to animals, imaginative and dreamers, playful, and sometimes childishly care-less.

Older brothers have more negative traits. The texts for second grade portray them as violent, coarse, dissatisfied, often complaining, not helping younger brothers or sisters.

Persons with disabilities are assigned positive qualities in the texts for the second grade, and a need for their acceptance and integration into everyday life with others is emphasized. As an example, there is a text in which the elephant Elmer differs from other elephants in the herd by his colour. His diversity bothers him and he wants to be grey like the others. There is also a text that discusses friendship with a disabled boy in a wheelchair.

Characteristics of female characters in the textbook *Moja Staza 2*

Female characters in the textbook *Moja Staza 2* generally have positive qualities. Girls, princesses, sisters, mothers, and grandmothers are unusual, silly, funny, interesting, religious, warm, gentle, caring and compassionate towards people in need. Only in one text are there characters of a mother and a grandmother who are portrayed negatively (as those who have no time for their son or grandson and try to compensate their lack of attention with money).

Princesses are stereotypically presented as good and beautiful which is why they provoke jealousy in others and are being punished. Deviation from such a stereotypically presented character of a princess is evident from the aforementioned text where we learn why the prince does not like princesses: *because they are uninteresting, one is a darker who wears tight clothes that squeezes her all over all the time so she often ends up in the E.R.; the other one is bad for him as well, she*

has been sleeping for ages, the third one is overly sensitive, as soon as you touch her – she gets a black eye, gets sick when she sees a dish made of rice and peas (Zašto kraljević ne voli princeze, p. 168).

Characteristics of male characters in the textbook Moja Staza 3

In the analysed textbook texts for the third grade many male characters are anthropomorphized. The reason for that can be seen in the curriculum for the third grade, which includes exploring the fable as a genre in which animals are given human qualities. Accordingly, fables have stereotypical human characteristics appearing in animal characters. For example, the rabbit is lazy, conceited and slow, the fox is cunning, the cricket is courteous and poor, the hamster is arrogant, the nightingale sings beautifully, the ant is wise, witty, cunning and resourceful, the elephant is naive and good natured, the mouse is lazy and enjoys the idleness, the thistle is eccentric, curious, wise, a flatterer, a jolly man, a world traveller, and an adventurer.

The rest of male characters in the textbook Moja Staza for third-graders are generally positively depicted. They are determined, responsible, organized, caring, hardworking, fair, willing to help, compassionate, curious, sincere; some of them want to stay children forever, and some are in love and a little shy. But there are those male characters that are sometimes tired, angry, unhappy, depressed or let down their friends.

In contrast to many positive male characters, in the textbook for the third grade there are characters that, with their own power or any other feature, differ from others and then they seem to have negative traits. Thus, for example, the emperor Cactus is as sharp as a sword but also as sensitive as mimosa, the selfish Giant is angry, lonely, cold-hearted, and callous, and the Giant Dragon, although willing to help, shows anger and indignation. It can be seen that the strength of such human traits is exclusively assigned to male characters. It is evident in their names as well (Giant Dragon, selfish Giant, emperor Cactus). However, it should be noted that their strength and power are not positively determined. That is a deviation from the stereotypical presentation of males as ones who dominate with their strength, size and power.

There are a greater number of texts about people with special needs and the disabled, which is rather surprising. For example, in the textbook Moja Staza 3 there is a story that refers to disabled children as those who are lonely because they are limited in their movements by being in a wheelchair or by blindness. Yet the disabled children find friends; their peers accept them as they are. In that context, the character Dragoljub could be considered as *a flower, which is unique and unrepeatable, but also different, and because of that, priceless and precious among other plants, because, if it were not like that, it would have wilted like someone who was not even aware of that truth.* (Kraljev vrt, p. 104). By selecting such texts and

including them in a textbook, we support the struggle against the prejudice towards people with disabilities as well as the prejudices towards anyone who is in any way different than the others.

Characteristics of female characters in the textbook Moja Staza 3

Analysis of the female characters in the textbook Moja Staza 3 showed that anthropomorphized female characters are stereotypically characterized. Therefore, the fox is cunning, the turtle is slow, persistent, diligent and wise, goats are beautiful ladies, clever and stubborn, the magpie brags a lot, and the crow is flattering, humiliated and mocked. It can be said that the properties assigned to them are stereotypical and gender-specific because beauty, vanity, boastfulness, and jealousy are often used to describe female characters.

Realistic female characters in the textbook Moja Staza 3 are not presented in a simplified, one-dimensional way. Although some female characters are carriers of the „typical,“ expected feminine qualities (the girl Paulina is talkative and chatty, the duchess Ružica is beautiful and noble, Slavka Plavka is beautiful, loving, kind, excellent in school, and popular in among the classmates), in the textbook Moja Staza 3 there are also those female characters who do not carry only the expected „female“ traits (Anka Mrgoljanka, who is dressed messily, has shaggy hair and a frown, is rude and always has a grim face and is always idle, Lela is unjust, deceitful, hurt and mad). If excluding the anthropomorphized female characters in the textbook Moja Staza 3, it can become clear that it is precisely the lack of black and white characterization of female characters that proves that in the analysed textbook there are no gender stereotypes.

Characteristics of male characters in the textbook Moja Staza 4

In the textbook Moja Staza 4, male characters are mostly the holders of positive qualities. An emergence of small, humble, lowly, and oppressed, yet benevolent and kind-hearted, characters is obvious. For example, the poplar is wise, just and fair, the flame is small, affectionate, friendly, and delighted to meet with the flame girl, domestics are playful, noble, sincere, and ready to provide assistance, the little grasshopper is friendly, bustling, with a straight face, and very thoughtful, and Bambi is *filled with joy*, awed by nature and life, excited, happy and playful.

Some male characters in the analysed textbook texts have been polarized; the king has unreasonable demands, he is searching for the princess who knows how to bake gingerbread; the second king is wise and just; the prince is constantly dissatisfied, unhappy and sad, the young man is happy in his simplicity and modesty, the city mouse is hospitable and rich, and the field mouse longs for a peaceful rural life, and he is modest and poor.

It is interesting that the characters of an elderly man and a woman have not been shown as the embodiment of human wisdom and honesty. In the fairy tale of the fisherman and the fish, the old man is responsible for the fulfilment of the crazy wishes of the greedy old woman.

In the textbook *Moja Staza 4* there are also characters that belong to a group, a posse. The membership in such peer groups is reserved for boys exclusively and no girls can become their members. They are distrustful of those who do not belong to the posse, as well as to adults, parents, teachers and girls.

Persons with disabilities have been positively characterized in *Moja Staza 4*, as well as in the previously analysed textbooks. But, compared to *Moja Staza 2* and *Moja Staza 3* in which people with disabilities were children, in the *Moja Staza 4*, there are disabled adults. For example, there is an unusual encounter of a colour-blind boy with an old man who is visually impaired and who taught him *that the colours do not have to be seen through your eyes, but you can see them with your heart* (Bijeli klaun, p. 132).

Characteristics of female characters in the textbook *Moja staza 4*

In the literary book for the fourth textbook there is a surprising increase in the number of negatively characterized female characters. Although Pippy Longstocking can be appealing because of her unusual appearance and behaviour, she is lying, forgetful and untidy. She, therefore, carries those qualities that are not usually attributed to female characters. There is also a princess, who is angry and cheeky, and does not mince words. There is a queen who wants to be better than everybody else, who is unjust and jealous, cruel and dissatisfied. Holena and the stepmother are rough, unjust, greedy, evil, mouthy and very cruel. The viper daughter-in-law is voracious, rough, evil, arrogant, treacherous, dishonest and unfair. The old woman is greedy, arrogant, not satisfied with what she had, lazy and conceited. Even the little Kosjenka, as opposed to the giant Regoč, is a carrier of an adventurous and restless spirit and she encourages the powerful Regoč to put his sluggish, sleepy nature in motion. From the mentioned characteristics, it can be concluded that even in that textbook, as well as in the previously analysed ones, the female characters are not presented in a stereotypical gender-related manner. Just as the male characters in the textbook for the fourth grade are not subject to the stereotypical characterization (as boys, young men, fathers, grandparents, and old people are not necessarily and do not have to be rough, wicked, unjust and insolent), so girls, women, mothers, grandmothers and women are not necessarily and do not have to be mild, gentle, compassionate, shy, poor, and unprotected.

Of the stereotypically presented female characters, there is the grandmother from Šuma Striborova, who is modest, good, kind, unhappy, depressed, and also vindictive towards her daughter-in-law, the viper. From anthropomorphized and

stereotypically represented figures, we can single out the character of the fox, which is wise, shrewd, resourceful and inventive.

The analysis of the features exhibited by male and female characters in the analysed textbooks shows the different intensities of gender stereotypes in some textbooks, which confirms the findings of previous studies conducted in Croatia and abroad. Nevertheless, it can be said that there are many characters that assume the roles expected from the members of their gender, but there are also those characters whose characteristics and behaviour are different from the usual social stereotypes. Such characters are, for example, the clumsy prince, the caring and gentle father, the boy daydreamers, the messy girl, the unfair and deceitful girl, the mother who does not spend time with her children, etc. It should be noted that *the dichotomy of male and female characteristics has been disrupted* (Baranović, 2000: 104) because the male and female characters in the textbooks share certain characteristics. The representation of male and female characters in the textbooks is not exclusively stereotyped (Baranović et al., 2010). In short, it can be said that despite the frequent presence of male characters, they are not the exclusive carriers of masculinity, which abandons the rigid division of typically male and typically female behaviour patterns. Such a presentation of gender roles is educationally desirable because it teaches children to accept diversity. This is especially important for Roma pupils who live in communities in which women are traditionally ascribed a passive role; they are usually uneducated, of bad health, only work as beggars, and do not have the authority in families, especially not over their male children (Sever, 2004). The same author notices that raising the awareness of women as worthy members of Roma communities can solve this problem. That would be the first step in the attempt to help children abandon stereotypical beliefs.

The analysis of the textbook series *Moja Staza* showed the underrepresentation of texts that deal with national minorities and their characteristics. If there were more such texts, children would get to know those different than them and would learn to be tolerant toward the members of other ethnic groups. For instance, by including those kinds of texts that talk about the Roma communities and their way of life, we could contribute to a better understanding and acceptance of those minority communities. One such book is a picture book, *Dječak putnik* by Mirjana Duran, which could encourage elementary school students to get to know the Roma communities and their way of life and contribute to their appreciation and awareness of their value.³ Furthermore, introducing the Roma boy traveller, students would possibly develop a better understanding of their Roma classmates. In that

³ A positive example can be found in case of both Croatian and Turkish languages. It can be stated that multicultural textbook texts stimulate the meeting of cultures, which motivates students to learn more about the culture about which they know little or nothing. More information can be found in: Inojezični učenik u okruženju hrvatskoga jezika. Okviri za uključivanje inojezičnih učenika u odgoj i obrazovanje na hrvatskome jeziku. Agencija za odgoj i obrazovanje, Zagreb, 2012.

way they would learn how to live with each other and prepare themselves for life and work in a multicultural society and environment (Cvikić, 2012).

Apart from having texts about Roma students written by non-Roma authors, it would be also positive to include texts written by authors of the Roma nationality, who describe the Romani way of life in an authentic way. Some famous Roma legends include those about prince Penga, about Bengi (devil), about pharaoh's empire, about God, and stories about heroes who are mischievous, tramps, homeless and a set of different negative characters. Poems were the first literary forms that were written down in the Roma language expressing feelings of joy or sorrow. Even though Roma literature has been oral for many years, it is now written down, published and translated into non-Roma languages, so it would be a shame not to have it included in textbooks. Roma literature in textbooks would allow both students of Roma origin and students of non-Roma origin to meet the works of internationally acknowledged Roma authors. Especially valuable works should be made more accessible to students in the process of education for interculturalism.

4. Conclusion

It is evident that school textbooks, as an indispensable source of knowledge, play an important role in raising awareness and acceptance of specific sexual and gender roles. The paper presents the results of the analysis of the Croatian language textbooks used by younger school children, including Roma pupils.

The survey found the presence of topics about different sex and gender roles. In the analysed textbook series, the results indicate a larger number of male writers (N=114) than female writers (N=59). The obtained results were not surprising due to a large number of literary texts were from the past when there was centuries-long domination of men in all areas including literature. In the contemporary texts, authors of both sexes are equally included in the textbooks. Topics elaborated are diverse and close to the child's life experience. The issue of gender roles is present on average in one-fifth of all the texts, with the biggest number of such texts in the textbook for the second grade. Results point to the dominant presence of male characters (177) compared with the number of female characters (94) in the analysed textbooks for the Croatian language from the 2nd to the 4th grade. Analysis of the textbook series *Moja Staza* showed that the stereotypical gender roles are largely reflected in the fairy-tale texts, mostly in the characters of prince and princess. A stereotypical characterization of the characters in fables is also expected. These results coincide with the previous findings in research that studied textbooks in Croatia. However, it should be noted that in neither one of the analysed textbooks were characters that are depicted either gender only in a stereotypical manner, and that finding is significant in the process of teaching children how to acceptance those who are different than them. Through non-stereotypical literary characters,

students are shown different interpretations of gender roles, which may contradict the interpretation that exists in the family home. Increased representation of women as authors and also as literary characters in textbooks would convey to students the message of gender equality, which is often a neglected question in most Roma communities. The inclusion of texts, which contribute to a better understanding of the lifestyle of members of Roma community, could be a tool for overcoming prejudices and stereotypes, which arise from the conviction of a particular nation. It could be stated that in the Croatian society, positive attitudes about „great“ world cultures and languages (like American, German, British, French, etc.) prevail, while the attitudes towards small and marginal cultures (for example the Roma, Albanian) are neutral, and sometimes even negative.⁴

Although in the context of modern education the recognition of the other as different and similar is required, alongside the harmonization of these relations, the question of whether the textbooks are promoting differences and respect for diversity of sex and gender differences without creating constraints through stereotypes of domination of one sex still remains to be answered. For the purposes of this study only one textbook series was analysed, which implies a need for further analysis of this topic to obtain a more complete picture of the textbooks of different subjects. For now, one can observe a tendency of representing lived social patterns in textbooks, without anticipating the future of social relations. The dominance of the male gender proved to be constant, regardless of the textbook.

The question of gender and sex roles is still very important and requires further questioning. It is therefore necessary to make a complete analysis to objectify everything that affects the child's learning and the development of his values. It is necessary to monitor the effects of textbooks as a source of teaching and learning to encourage and accept diversity in schools, so that it would not create just the opposite and strengthen the inequality of sexes.

⁴ More about this in: Inojezični učenik u okviru hrvatskog jezika. Okviri za uključivanje inojezičnih učenika u odgoj i obrazovanje na hrvatskom jeziku. Agencija za odgoj i obrazovanje, Zagreb, 2012.

5. Bibliography

- Baranović, B. (2000). „Slika“ žene u udžbenicima književnosti. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
- Baranović, B. (ur) (2006). *Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj: različite perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
- Baranović, B., Doolan, K. i Jugović, I. (2010). Jesu li čitanke književnosti za osnovnoškolsko obrazovanje u Hrvatskoj rodno osjetljive? *Sociologija i prostor*, vol. 48, br. 2, 349-374.
- Cvikić, L. (2012). *Višjejezičnost i višekulturalnost – aktivnost izrade jezičnog portreta*, u: Inojezični učenik u okruženju hrvatskoga jezika. Okviri za uključivanje inojezičnih učenika u odgoj i obrazovanje na hrvatskome jeziku. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Delamont, S. (1990). *Sex roles and the school*. London: Routledge.
- Haralambos, M. i Holborn, M. (2002). *Sociologija-teme i perspektive*. Zagreb: Golden Marketing.
- Hrvatić, N. (2004). Romi u Hrvatskoj: od migracija do interkulturalnih odnosa. *Migracijske i etničke teme*, vol. 20, br. 4, 367-385.
- Inojezični učenik u okruženju hrvatskoga jezika. Okviri za uključivanje inojezičnih učenika u odgoj i obrazovanje na hrvatskome jeziku. Agencija za odgoj i obrazovanje, Zagreb, 2012.
- Matijević, M. i Radovanović, D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školske novine.
- Mlinarević, V., Peko, A. i Ivanović, J. (2013). Interkulturalno obrazovanje učitelja (komparativni prikaz interkulturalnoga obrazovanja magistara primarnoga obrazovanja u Osijeku i Subotici), *Napredak*, vol. 154, br. 1-2, 11-30.
- Nacionalni okvirni kurikulum (2011). Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje. (2011). Zagreb: Vlada Republike Hrvatske. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. <http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2685> (3.5.2014.)
- Peko, A., Mlinarević, V. i Jindra, R. (2009). Interkulturalno obrazovanje učitelja – što i kako poučavati. In: A. Peko i V. Mlinarević, *Izazovi obrazovanja u multikulturalnim sredinama*. Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera, Učiteljski fakultet u Osijeku i Nansen dijalog centar, 131-157.
- Peko, A., Varga R., Mlinarević, V., Lukaš, M. i Munjiza, E. (2014). *Kulturom nastave (p) o učeniku*. Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku i Učiteljski fakultet u Osijeku.
- Previšić, V. (1996). Sociodemografske karakteristike srednjoškolaca i socijalna distanca prema nacionalnim i religijskim skupinama, *Društvena istraživanja*, 5(25-26), 859-874.
- Polić, M. (2005). Rod u dekonstrukciji i rekonstrukciji spola. In: G. Bosanac, H. Jurić i J. Kodrnja, *Filozofija i rod*. Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo, 195-212.
- Rosenberg, M. (2006). *Nenasilna komunikacija - jezik života*. Osijek: Centar za mir, nenasilje i ljudska prava.

- Sever, R. (2004). Položaj i uloga žena u romskoj populaciji, *Ljetopis socijalnog rada*, vol. 11, br. 2, 311-320.
- Skelton, C. (2002). The „feminisation of schooling“ or „re-masculinising“ primary education? *International Studies in Sociology of Education*, vol. 12, br. 1, 77-96.
- Sleeter, C. i Grant, C. (1994). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class and gender*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Turza Bogdan, T. i Ciglar, V. (2011). Nastava hrvatskoga jezika u višejezičnoj sredini. In: A. Bežen i B. Majhut, *Redefiniranje tradicije: dječja književnost, suvremena komunikacija, jezici i dijete*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu; ECNSI, 271-282.
- Vasta, R., Haith, M. i Miller, S. (2004). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Weiner, G. (2001). Etničke i spolne razlike. In: C. Desforges, *Uspješno učenje i poučavanje*. Zagreb: Educa, 231-249.
- Žužul, A. (2007), Udžbenik u nacionalnom kurikulumu. In: V. Previšić, *Kurikulum – teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Zagreb: Zavod za pedagogiju i Školska knjiga, 413-422.

Sources:

- S. Centner, A. Peko, A. Pintarić, L. Bakota, V. Majdenić. Moja staza 2, udžbenik s medijskom kulturom za drugi razred osnovne škole, Školska knjiga, Zagreb, 2014.
- S. Centner, A. Peko, A. Pintarić, L. Bakota, V. Majdenić. Moja staza 3, udžbenik s medijskom kulturom za treći razred osnovne škole, Školska knjiga, Zagreb, 2014.
- S. Centner, A. Peko, A. Pintarić, L. Bakota, V. Majdenić. Moja staza 4, udžbenik s medijskom kulturom za četvrti razred osnovne škole, Školska knjiga, Zagreb, 2014.

GENOCID NAD ROMIMA, PRILOG NASTAVI GRAĐANSKOG ODGOJA

Hrvoje Volner

hvolner@foozos.hr

Fakultet za odgoj i obrazovne znanosti, Osijek

Sažetak: Izgradnja je snošljivog društva preuzeta kroz prihvaćanje principa koji proizlaze iz ljudskih prava. Pravo mjesto za učenje o konfliktima koji nastaju kroz krivo ili polovično shvaćanje univerzalnih vrijednosti, kroz dovođenje u pitanje opstanka moralnog pojedinca kao pojma, učenje je o genocidu, ali i suočavanje s vlastitom prošlošću. Genocid je nad Romima (i drugim narodima, grupama) pregledan primjer posljedica koje nastaju odstupanjem od minimalnih (a u isto vrijeme i jedino dovoljnih) uvjeta za opstanak demokratskog društva – tolerancije. Rasprava o građanskom odgoju u Hrvatskoj, kao o nastavnom predmetu, utoliko mora pronaći svoje mjesto u nastavnom programu da bi se stvorili preduvjeti za kontakte subjekta prema državi u smislu *institucionalnog multikulturalizma*.

Ključne riječi: genocid, suočavanje s prošlošću, institucionalni-multikulturalizam, interkulturalnost

1. Uvod - Pitanje nastave građanskog odgoja kod diskusije o interkulturalnosti

Izgradnja suvremenog društva po sebi zahtijeva stvaranje individue koja bi svoje akcije rukovodila poznavajući svoju povijest (samo zbog sprečavanja novih grešaka). Pri tome bi kulturna reprodukcija nacionalne, povijesne naracije svoj predmet dobivala iz historiografije, koja bi svoje vrijednosti supsumirala iz proturječnosti, nastalih i djelatno uzročnih, u prošlosti i sadašnjosti.¹ Iako bi ovako programirani pojedinci predstavljali ideal u smislu opće koristi ili kolektivne svijesti, u stvarnosti se moramo u suočavanju s ovakvim problemima i pitanjima rukovoditi samo literaturom (iskustvima) o navedenim temama i institucijama. Shvaćanje da je čovjek povijesno biće ima za posljedicu „*da se on mora dati konzumirati od povije-*

¹ vidi Nora, 2006, 23 i dalje, o razlikovanju između povijesti i historije; uspredi Acquaviva, Pace, 1998, 50-54.

sno naraslih zbiljnosti... (kao što su) država, obitelj, prirodne i pravne moći, kao i oruđe i podjela rada, jezik, srodstvo itd.“ Pri tome moramo imati na umu da ljudska „svijest i jezik nisu 'izvedeni' iz tjelesnih procesa ili na njih 'svedeni', niti su umjetnost, religija, pravo puki refleksi organskog života“, štoviše „funkcije čovjeka, kao što su fantazija, jezik, mišljenje..., razmatraju se u svome vršenju, dakle u samom aktu“ i nisu produkt kulture, religije, rase ili slično. (Burger, 1997, 133-134, 123-124)

Kao primjer nastojanja ka formiranju samosvjesnih i umnih ljudi, u demokratskom društvu, nudi se građanski odgoj. U Engleskoj je još 1998. formiran zaključak da bi predmet 'citizenship education' trebao biti zaseban, a ne međupredmetan program u nastavnom planu. Građanski odgoj kao „*obrazovni cilj države nije nova ideja, edukacija o povijesti građanskog društva postojala je još 19. stoljeća u viktorijanskoj Engleskoj*“. (Kiwani, 2007: 226.) Pri tome u obrazovanju naglasak nije bio samo na praksi (angažmanu u političkom procesu), već i na političko-filozofskoj literaturi o „civilnom društvu“. Naš je zadatak u edukacijskom smislu stalno promovirati idealne vrijednosti, sredstvima koja nam stoje na raspolaganju. Ključna točka u sublimiranju i asimiliranju vlastite prošlosti kroz historiografiju bilo bi i suočavanje s vlastitom prošlošću. Taj zadatak u suvremenom hrvatskom društvu predstavlja(-t će) izuzetan problem. U tu svrhu, kao specijalna tema ovog rada, dan je kratak pregled genocida nad Romima. Isto tako, dat je prikaz rastakanja multikulturalnog društva u nacističkoj Njemačkoj, koje dovodi u pitanje svrhu i smisao čitave prosvjetiteljske tradicije – pa se ovi problemi nužno povezuju s građanskim odgojem.

Kod nastojanja da se pojedina kultura prilagodi i integrira u pojedino, dominantno društvo moramo paziti na presedane nastale u povijesti. Često se pri postupku kultiviranja događa da se subjekt potpuno asimilira. Suvremeni stav demokratskog društva stoji na poziciji da je potrebno očuvati kulturnu raznolikost. Postoje isto tako iskustva asimilacije „stranaca“ u europska društva koja su se pokazala pogubnima. Često se pojmovi multikulturalizam i interkulturalizam javljaju kao suprotni termini u raspravama o inkluziji, obrazovanju ili politici. U izboru sredstvo-cilj, interkulturalizam često nije više nego sredstvo, veoma rijetko ili gotovo nikada stanje. Multikulturalizmu se predbacuje deskriptivnost, da upućuje na postojanje suživota različitih kultura u određenom geografskom okviru. Tada se ističe pojam interkulture kao dinamične interakcije i kooperacije između kultura uslijed migracija, nastalih u novije vrijeme ili nakon stoljeća. Iako ovo značenje ima određenu ulogu u obrazovnoj politici, valja nabrojati i njegova ograničenja. Skriva i prebacuje pažnju s nezaobilazne stvarnosti. U zahtjevu da kulture budu različite i raznolike, postoji iskušenje da se zaobiđu prava manjina, kroz stav kako su pojedinci punopravni građani bez obzira na vjerske, nacionalne ili etničke razlike. Interkulturalizam često nastoji asimilirati u dominantnu zajednicu. Prefiks inter- otkriva postojanje relacije koja uvijek vodi do ugovora između dvije „realnosti“, u stvarno-

sti ishod vidimo kroz različite konflikte, sukobe političkih i privrednih interesa i slično. Ili diskurs i „*praksu koja čini siromaštvo nevidljivim u ime navodnog interkulturalnog dijaloga koji legitimira postojeće odnose moći.*“ (Parker Gumucio, 2008: 320-321)

„*U naše doba interkulturalizam je vezan u prvom redu uz globalizaciju koja u sebi uključuje internacionalizaciju roba, usluga, rada, kao i informacijsku i tehnološku revoluciju.*“ (Parker Gumucio, 2008: 317) Nadalje, proces interkulturalnih tenzija prati početak slabljenja nacionalnih država, a započinje krajem Hladnog rata. Ovome treba dodati domaća iskustva s raspadom socijalističke Jugoslavije, koja je kao višenacionalna federacija bila primjer interkulturalne države. Posebno je značajno da je socijalistička Jugoslavija nastojala stvoriti vlastitu religiju u smislu integriranja jezično, etnički i vjerski razjedinjenih naroda. Stvaranje socijalističkog kulta naglašava važnost religije u formiranju određene kulture.² Isto su tako i trenutni vjerski sukobi, širom planeta, gotovo bez iznimke interkulturalni. Daje za pravo zaključiti da su i trenutne međureligijske tenzije kulturne, da proizlaze iz interkulturalnog dodira i sukoba.³

Smisao se religije izražava u pojedinačnoj viziji svijeta (koji reflektira njegove koncepcije ideja o svijetu) i njegovom ethosu (vidljiv kroz religiozno ponašanje). Ethos i vizija svijeta zajedno tvore obred. „*Religija uspostavlja jezik drugog reda u kojemu je stvorena stvarnost s drugom austom realnosti*“.⁴ U suvremenom globaliziranom društvu, kao i u povijesti čovječanstva, nigdje ne nalazimo religije kao centralizirane „homogene realnosti“, čak ni u okviru katolicizma, religije koja je „centralizirana“ postoji decentraliziranost. Kad jednom „originalna poruka“ dobije svoje legitimirajuću ulogu u određenoj kulturi i kad dobije mogućnost miješanja u dinamiku pojedinog sukoba u vremenu u kojemu se razvijaju, univerzalne religije mogu same „*sebi postati nosiocima kulturnih vrijednosti*“. Zbog toga se njezina realna uloga vidi u „*kristaliziranju kulturalnih obrazaca*“ i kao takva ona „*nije u potpunosti autonoman fenomen*“. (Parker Gumucio, 2008: 318) Kroz kulturu religija je ostvarila nevjerojatan utjecaj u formiranju čitave ljudske povijesti, a pozicija interkulturalnosti, kao dinamične interakcije kultura, zahtijeva stvaranje neovisne platforme, paradigme.

Sociokulturna dinamika „post-industrijskog, globaliziranog i kompjuteriziranog kapitalizma“ stvara tenzije među suvremenim glavnim religijama, tražeći autokefalnost izričaja. Sekularizam, kojemu je kroz našu poznatu povijest jedino moderni zapadni svijet dao izričaj, prerastao je u autonomnu kulturu. Gotovo u potpunosti neovisnu od vjerskih konotacija. Normativna vizija iz ove pozicije bila bi da multi-kulturalizam uključuje i uči kroz „*kulturne razlike, promovirajući razumijevanje,*

² vidi Puhovski 1990, 94-95, 114.

³ usporedi Taylor, 2012, 415.

⁴ Parker Gumucio, 2008, 318, citira Geertz. Durkheima, Bourdieua, o posljedicama govori i Max Weber o nastanku protestantske civilizacije iz kalvinizma

harmoniju i pravdu u društvu u kojemu različitost prevladava“ (Parker Gumucio, 2008: 318-319) Povijest u isto vrijeme pokazuje kako je interkulturalnost stanje u kojemu su kulture u asimetričnim pozicijama sukoba moći: ili kroz kulturnu hegemoniju dominantne kulture, ili kroz otpor marginalne kulture u nastojanju da „*replira vlastiti lokalni identitet*“ . Kroz dijalektiku kultura, u suvremenim demokratskim društvima nužan je sustav sekularnog ethosa koji će različitost pojedinaca i njihovih kultura uzimati kao datost.⁵ „*Stav o kontroli preduvjeta egzistencije počiva na neproblematiziranoj građanskoj i prosvjetiteljskoj pretpostavci da je čovjek s onu stranu svih svojih posebnih klasnih, nacionalnih, religijskih i sličnih određenja razumna životinja iz čije racionalne biti proizlazi i racionalna konstrukcija zajednice... pojedinaca kao pojedinaca.*“ (Rodin, 1986: 229)

Kanadski primjer „razlikovanja“ pojmova interkultura i multikultura može se usporediti s jugoslavenskim nastojanjem ka izgradnji interkulturalne nacije. Politika koja nastoji oko različitosti i integracije u „engleskoj“ Kanadi naziva se multikulturalizmom, dok se slična nastojanja u Kvebeku nazivaju interkulturalizmom. U političkom smislu, za shvaćanje rasprave u Kanadi, to je razlikovanje nužno. Isto tako pokazuje kako izum alternativnog kulta, u smislu jugoslavenske ideologije „bratstva i jedinstva“, nije u stanju izdržati pritiske koji svoj izraz dobivaju kroz tradicionalne vjerske organizacije. U Europi, koja ima problema s imigrantima (političkim i ekonomskim), u novije vrijeme prevladava mišljenje da je inzistiranje na prevelikom priznavanju kulturalnih razlika dovelo do „povlačenja u geta“. Iako će glavni interes doseljenika biti zaposlenje ili obrazovanje, neuspjeh bogatih zapadnih država da doseljenike integriraju i zaposle, nespremljene političare motivira napadati multikulturalizam kao koncept, a da se problemi koji su ekonomski i kulturni shvate kao otpor sekularizaciji ili liberalnoj demokraciji. Takva stajališta opravdanje mogu imati i u terorizmu, pa i cijeni nafte.⁶

U smislu rasprave o građanskom odgoju u Hrvatskoj, kao i o sredstvima kojima se nastoje postići određeni efekti, navodim koncept 'institucionalnog' multikulturalizma, koji bi se razvio kroz „proces“, i usmjeravanja građanskog odgoja radije ka poznavanju vlastitih *prava i odgovornosti*, na temelju školovanja u literaturi o kojoj filozofija politike podučava, u smislu jačanja „*veza između građanina-države..., nego naglasku na odnosima između individua i grupa različitih podrijetla i kultura*“ u smislu interkulturalizma. (Kiwan, 2007: 226)

Osim toga, u Hrvatskoj bi cjelovit nastavni predmet građanskog odgoja morao podučavati o teškim temama iz prošlosti. S obzirom na naša povijesna iskustva, mi imamo prvorazredne izvore o rasizmu, ksenofobiji, posljedicama ne tolerancije i neodgovornosti većinskog naroda nad manjinskim. Imamo li kao ljudi i građani pravo ne tolerirati ljudski život i slobodu? Ima li većinski narod pravo na ne

⁵ usporedi Taylor 2012, 416

⁶ Taylor, 2012: 413-414

toleranciju? Ovo nisu isključivo vrijednosna, već i ekonomska pitanja. Ovdje bi historiografija trebala uspostaviti punu dominaciju nad povijesnim interpretacijama Drugog svjetskog rata pa i Hrvatske prošlosti u monarhističkoj i socijalističkoj Jugoslaviji. Dok ove teme danas zaokupljaju politiku, stručnjaci bi morali ukazivati da su one po prirodi predpolitičke. Što bi se dogodilo s našim građanima kada bi došli do zaključka da se u Jasenovcu ne bi smjela izvoditi hrvatska himna?⁷ Podučavanje o genocidu nad Romima dio je romske, ali i hrvatske kulture, koja/e mora zauvijek okupirati naša nastojanja, da se isto ne ponovi.

2. Pregled nekih žrtava Drugog svjetskog rata s osvrtom na nacističku ideologiju, genocid nad Romima

Genocidi i masovna ubojstva nad nekom vjerskom, etničkom ili društvenom skupinom koja su se dogodila tijekom dvadesetog stoljeća, a s nama su i „od početka vremena“ predstavljaju temeljni problem koji u pitanje stavlja sposobnost čovjeka da ostvari ideje uma proizašlih iz prosvjetiteljstva. „Dijalektika prosvjetiteljstva“ navodi, a i povijesne činjenice to potvrđuju, da „do kraja prosvjetljeni svijet sja u znamenju trijumfnog zla“ (Horkheimer, Adorno, 1989:17), da je upravo kompetentnost modernih ljudi, kada je prosvjetiteljstvo navodno bilo apsorbirano, zakazalo.⁸

Kako se moglo dogoditi da građani dozvole da se njihovi sugrađani odvedu? Ili bolje: Kako se riješiti susjeda po nacističkom obrascu? Proizašlo bi iz sljedećih radnji: Klasificiranja nekih članova društva različitim od većine, njihovim izoliranjem iz društva primjenom nasilja pa i nametanjem nošenja oznake, getoiziranjem. Opravdavanjem vlastitih radnji nekakvom prijetnjom koju ta skupina predstavlja po društvo (pri tome se za podastiranje dokaza ne zahtijeva neka pravna procedura, niti materijalni dokazi). Po tome se prelazi granica, možda, i uobičajenih represalija većinskog naroda nad manjinskim, deportacije, nakon čega nastupaju i masovna ubijanja. Javnosti je bilo dovoljno da nacisti smatraju da bi nepoćudne trebalo izdvojiti iz društva i deportirati, da bi im se to i dopustilo. U zadnja dva koraka događaju se sve moguće vrste genocida. Imaju li ljudske proizvodne snage u perspektivi nekakav moralan kompas ili smo generacijski osuđeni na zaborav i na moguće ponavljanje vlastite povijesti?⁹

Kada govorimo o holokaustu, onda u modernoj židovskoj naraciji raspravljamo o utjecaju traume „Shoah“ na stvaranje modernog izraelskog nacionalnog identiteta. Naziv za genocid nad romskim narodom, koji je uvijek na neki način nad

⁷ budući su zatočnici tijekom Drugog svjetskog rata svako jutro ustajali uz zvuke Lijepe naše, pa su indirektno pod našom himnom ubijana djeca, žene, starci, Srbi, Židovi, Romi, Hrvati, politički zatvorenici itd.

⁸ Horkheimer, Adorno, 1989:17, 39, 44

⁹ Bachrach, 2004: 7; Gutterman i Shalev, 2005: 38-65, 283; usporedi Guilherme, 2002: 63-68;

njima nadvijen, bio bi pojam iz romskog jezika (u osnovi sličan židovskom): *porajmos* = katastrofa. Dosadašnja istraživanja na ovu temu pokazuju da je u nacističkoj ideologiji postojao plan istrebljenja jednog dijela Roma. Naseljeni Romi su trebali biti tretirani kao lokalno stanovništvo, dok je lualice (nomade) trebalo tretirati jednako kao i Židove i zbog toga ih je trebalo uništiti. Njemački saveznici, fašistički Nyilas u Mađarskoj, Antonescuov režim u Rumunjskoj, jednako kao i režim marionetske Hrvatske i Slovačke te su mjere provodile svjesno tako da se u tom smislu zločin proveden na Romima može nazvati genocidom. „Zapravo može se slobodno zaključiti da je nacistička Njemačka bila odgovorna za genocid nad Poljacima, Romima i Židovima iz različitih razloga, često, ali ne uvijek, istim sredstvima i s različitim uspjehom, od strane istih pojedinaca u isto vrijeme... ovome treba dodati i ubijanje ruskih ratnih zarobljenika (oko 3,2 milijuna prema nekim povjesničarima).“ (Bauer, 2007: IX) Nastojeći udovoljiti diktatu nacista, kvislinški režim provodi jednako genocidnu politiku često i zbog vlastitih interesa ili planova.

Okosnicu nacističke ideologije čine zakleti politički neprijatelji, komunisti, no isto tako i njihove preteče koje možemo naći u prosvjetiteljstvu, odnosno u programu emancipacije. Stvaranje liberalno-demokratskih država ili sustava liberalnih zakona unutar tradicionalnih monarhija, dovest će u Zapadnoj Europi do procesa asimilacije Židova u dominantnu kulturu. Nacisti ustaju protiv tekovina prosvjetiteljstva, žele Carstvo njemačkog naroda u kojemu će arijevska rasa ostvariti svoju čistoću? Da bi se taj program ostvario morala su se oduzeti prava koja su asimilirani i integrirani Židovi dobili još u 19. stoljeću, pa se činjenica integracije i asimilacije propagandno predstavljala kao smišljeni plan infiltracije „nametnika na zdravo tkivo njemačke narodnosti“. Neasimilirani Romi smatrani su pomagačima komunisti i Židova. Kao „špijuni svjetskog neprijatelja“ zbog svojeg lutalačkog načina života i tendencije da se na pojedinim mjestima pojave kada njima to odgovara, Romi su od strane nacista i njihovih pomagača sistematski ubijani. Budući da pojedini Rom nije u isto vrijeme predstavljao određenu nekretninu ili pokretninu, ubijani su često bez ikakvog papirnato traga i do današnjih dana ne znamo o kojem se broju ubijenih radi. Neki autori govore da je uništeno 15% ukupnog broja Roma koji su živjeli u Europi zahvaćenoj ratom ili oko 150.000. Drugi s pravom tvrde kako u državama u kojima su se zločini dogodili, popisi stanovništva često i nisu objavljivali točan broj Roma, već procjenu tako da se zbog toga ne može govoriti i o točnom broju ubijenih. Poznati romski učenjak, publicist i aktivist Ian Hancock (Yanko le Redžosko) zastupa tezu da je tijekom genocida ubijeno između milijun i dva milijuna Roma. Na neki je način asimilacija Židova bila povod za stvaranje slučaja protiv njih, dok bi u pravilu asimilirani Romi trebali biti sačuvani. Činjenice ipak govore da su manje-više u čitavoj okupiranoj Europi postupanja nacista i njihovih pomagača prema Židovima i Romima bila unificirana. Moguće da je u Porajmosu ubijeno i do 500.000 Roma.¹⁰

¹⁰ vidi Bauer, 2007: XI.

U cilju „sprečavanja nastanka genetski manjkavih potomaka, nacistički ideolozi će već od 1934. provoditi sterilizaciju nekih 500 pripadnika ove etničke skupine“ (Zimmermann, 2007: 35) padaju pod zakon o očuvanju germanske krvi i časti, a od 1935. pod zakon koji je zabranjivao miješanje Arijevaca s „navodno“ inferiornim osobama. Njemački pravosudni sustav, koji se osluškivao i u Kraljevini Jugoslaviji, kriminalne je radnje pojedinaca tretirao kao antisocijalno ponašanje, a iz činjenice ne integriranosti Roma u društvo, izvodio se zaključak o njihovoj predisponiranosti za kršenje zakona, pa se Rome u osnovi moglo deportirati i bez razloga.. Himmler donosi odluku o rješavanju romskog pitanja u skladu s njihovom rasom već 1938. godine. Tretirani kao manja verzija „svjetskog neprijatelja“ Romi će na istočnom bojištu biti ubijani ako bi pali u ruke pripadnicima njemačkih elitnih, ali i drugih vojnih postrojbi. Za Romima nisu bile organizirane potjere kao za komunistima i Židovima, ubijalo bi ih se kad je bilo prilike. Valja imati na umu da su nacisti namjeravali istrijebiti sve Rome, no nisu ih stigli sve uloviti kao i Židove, jednako kao što su od Poljaka htjeli napraviti seosku radnu snagu Reicha, koja je smjela poznavati matematički račun do broja dvadeset.¹¹ Ono što razlikuje postupak nacistički prema Romima i Židovima, nastojanje je da se evidentira svaka osoba židovskog podrijetla imenom i prezimenom, dok u slučaju progona Roma evidencije uglavnom ima ili uopće nema.¹²

Možemo razlikovati propise pojedinih režima na prostoru okupirane Europe o deportaciji u logore. U Rumunjskoj je postojao tajni plan etničkog čišćenja prema kojemu je trebalo deportirati sve Rome. U javnosti se govorilo kako će se sve vagabunde Rome deportirati u provinciju Transnistriju i za tu je svrhu policija u svibnju 1942. sastavila točne popise s imenima nenaseljenih, naseljenih s kriminalnim dosjeom, okorjelih zločinaca, onih koji su živjeli od krađe i onih koji nisu imali nikakvih sredstava za život. Pokazalo se da su se među listama za deportaciju našle obitelji rumunjskih vojnika, potencijalni regruti i njihove obitelji, osobe s korisnim zanimanjima, zajedno s njima i neki Rumunji, Turci i Mađari. Ti su propusti, kao i postojanje plana etničkog čišćenja, ubrzo doveli do reakcije samih Roma koji su preplavili lokalne urede zahtjevima da ih se ne deportira, no isto tako i lokalnog stanovništva. Romi su u Rumunjskoj imali značajnu ulogu u sezonskim poljoprivrednim poslovima, mnogi od njih su bili i obrtnici, značajni za seoske zajednice. Pozitivan stav javnosti spriječio je deportaciju osoba s popisa. Od planiranih 40.909 deportirano je 25.000 od kojih nekih 11.000 nije preživjelo rat. Slične reakcije javnosti, s druge strane, nije bilo prilikom deportacije rumunjskih Židova.¹³

U Mađarskoj će progon Roma i Židova nastupiti tek za vrhunaca Njemačke okupacije od ožujka 1944. do travnja 1945. godine. Režim Miklósa Horthyja će gotovo čitavi rat sprečavati deportacije svojih Židova, no u navedenom će razdoblju

¹¹ o planovima za uređenje životnog prostora Njemačkog Reicha vidi Kalvokorezi i Vint, 1987

¹² vidi Zimmermann, 2007: 35-38

¹³ Achim, 2007: 90-91

one uslijediti. Dobar dio Židova će biti spašen zbog prekratkog vremena za uništenje svih zbog kraja rata. Mnoge židovske zajednice, po veličini slične slavonskim, u Vojvodini će preživjeti rat. Tijekom priprema i prilikom deportacije Roma vršile su se njihovi popisi, onemogućava im se kretanje izvan njihovih domova. Po tome ih se deportiralo prema logoru Komaro u unutrašnjosti Mađarske i zatim prema logorima preko granice. U logoru bi se provelo odvajanje članova obitelji, na žene s malom djecom, na djecu stariju od 14 godina, na odrasle osobe i starce. Tako razdvojeni članovi obitelji se nakon rata uglavnom više nisu sastali.¹⁴

Rasni su zakoni bili doneseni i u Hrvatskoj za vrijeme kvislinške države, članovi društva se dijele na Arijevce i nearijevce. Osim likvidacije Židova i Roma, režimu stavljamo na teret pokušaj stvaranja etnički čiste nacije istjerivanjem i (ili) ubijanjem Srba, te asimilacijom koja se trebala provesti vjerskim prelaskom. Od ukupno 40.000 Židova na području NDH kraj rata je preživjelo svega oko 9.000, a od tog je broja možda 1.000 spašeno u mješovitim brakovima. Ostali su preživjeli rat u partizanima ili u izbjeglištvu u Italiji. Stradali su gotovo svi Romi na području NDH, njihove žrtve se procjenjuju između 8.500 i 15.000. „*Romi su, poput Srba i Židova, bili meta nesmiljenih novinskih napada*“ iako se Rome nije smatralo neprijateljima jednakog kalibra, u novinama je za Rome stajalo kako „*već stoljećima hrvatskom seljaku iznuđuju bilo milom bilo silom njegovu tešku muku*“, bili su krivi za „*krađe konja i drugog domaćeg blaga, krađe poljskih plodina, otimanje novaca, palež kuća*“, potom i za „*otimanje djece i njihovo osakaćivanje...*“ (Goldstein, 2008: 256)

Postupanje prema Romima u Hrvatskoj će uzeti takve razmjere da nikakva promjena u javnom mijenju, kao u rumunjskom slučaju, neće tim ljudima osigurati život. Zbog činjenice ne integriranosti Roma u hrvatskog društvo, iza njih neće ostajati arhivski tragovi kao iza Srba i Židova. U slučaju posljednjih ostajat će čitave serije spisa u kojima se može promatrati postupak oduzimanja ekonomskih i političkih sloboda, dok o Romima imamo često samo nepotpune dokaze. Ne postoje porezni spisi, dokumenti o vlasništvu ili o broju članova romske zajednice deportirane u pojedinom slučaju. Imamo primjerice podatak o tome kako bi se u drugoj polovici 1941. trebalo riješiti romsko naselje u okolici Osijeka, ali ne znamo ni broj ljudi koji je živio u tom naselju, niti kako su završili, kada je „operacija čišćenja“ završena. Ili o sudbini romskih glazbenika iz okolice Našica, obitelji Nikolića iz Zoljana, koji su bili čuveni „svirci u Slavoniji i šire“. Iako je ta obitelj popunjavala ugostiteljsku ponudu međuratnih Našica, održavajući zabave u svojoj čergi pa i za mlađe članove grofovske obitelji Pejačević.¹⁵ Između svibnja i srpnja 1942. svi Romi s područja NDH bili su deportirani u Jasenovac. „*Tek nekolicina je, sluteći*

¹⁴ Katz, 2007: 69

¹⁵ Državni arhiv u Osijeku, fond 6 Gradsko poglavarstvo Osijek, kut. 5251. spis 61693, kut. 5254, spisi 3164, 16225, 29314, kut. 5195 spisi 33925 fićukanje nedozvoljenih pjesama; Svjedočanstvo Ružice Habl (1925), svjedok progona Roma i Židova iz Našica.

tragediju, pobjegla u partizane ili na područje pod njihovom kontrolom“. Pred javnošću su vlasti obrazlagale svoj postupak „*kako se po prvi puta u svojoj povijesti Cigani privode konstruktivnom radu*“. (Goldstein, 2008: 258) U Jasenovcu su bili smješteni u tzv. „ciganskom logoru“, no ubrzo su počela ubijanja pojedinačno i masovno. Redovna smaknuća muškaraca, žena i djece do kraja rata 1945. nije gotovo nitko od Roma preživio. Iako će njemački ideolozi od početka 1942. početi razvijati ideju o indijskom podrijetlu Roma, odnosno da među njima mora postojati „rasno čistih“ Arijevaca, od takvih se ideja odustaje krajem iste godine kada se donosi odluka da se Romi s područja okupirane Europe deportiraju u Auschwitz.¹⁶

3. Zaključak

Integracija Roma u europska građanska društva predstavljat će značajan problem kroz čitavu njihovu modernu povijest. Propisi nacista predlagali su spašavanje jednog dijela Roma, onog koji je posjedovao nepokretnu imovinu, skitnice su smatrane štetnima i pomagačima komunista i Židova. Ipak, u realizaciji nacističke ideologije nije se vodilo previše brige o romskim jezicima ili stupnju njihove integriranosti u pojedino društvo. Osim u slučaju Rumunjske ne vidimo ikakve pokušaje kvislinških vlasti da se Romi spase. U Hrvatskoj se nije vodilo računa ni o razlici u rodu ili dobi, jednako kao i Židovi, za njih nije bilo spasa. Ipak, Romi su nakon Drugog svjetskog rata izašli kao potpuni gubitnici. „*Židovi su izgradili svoje zajednice, uspostavili su nezavisnu državu, i primili djelomičnu nadoknadu njihove imovine. Romi nisu, nikada nisu imali ništa od predmeta velike materijalne vrijednosti koje bi trebalo restituirati. Oni su još uvijek diskriminirani, proganjani, zanemarivani i uskraćene jednakosti, ne svugdje ali u mnogim mjestima u Europi. Njihov slučaj treba braniti, ne zbog samilosti već jer su ljudska bića koja bi trebala biti jednaka drugima, i jer imaju ista neotuđiva prava kao i mi ostali.*“ (Bauer, 2007: X)

Bez obzira na stereotipe kojima je ta etnička zajednica i danas izložena, sigurnost u multikulturalnom društvu može im osigurati jedino obrazovanje, jačanje njihovih veza s institucijama, poznavanje vlastite prošlosti, uz općeg prihvaćanja Roma, pogotovo njihove poduzetnosti.

¹⁶ Zimmermann, 2007: 39, vidi isto Goldstein 2008: 258

4. Literatura

- Achim, V. (2007). Romanian public reaction to the deportation of Gypsies to Transnistria. U: Stauber, R., Vago, R. (ur.), *The Roma Minority in Europe. Historical, Political and Social Perspectives*. Budapest: CEUPRESS, 89-102.
- Bauer, J. (2007). Foreword. U: Stauber, R., Vago, R. (ur.), *The Roma Minority in Europe. Historical, Political and Social Perspectives*. Budapest: CEUPRESS, 9-13.
- Burger, H. (1994). *Filozofska antropologija*. Zagreb: Naprijed.
- Eisenberg, M. E. (2004). Being Left in Brooklyn at the Start of the 'Post-Industrial' City: Tensions in Political Economy, Race, and Gender in Community Organizing, 1955-1980, u *Critical Sociology*, (3/30), 711-742.
- Goldstein, I. (2008). *Hrvatska 1918-2008*. Zagreb: Novi Liber, Europapress holding.
- Guilherme, M. (2002). Critical Citizens for an Intercultural World, Foreign Language Education as Cultural Politics, Witshire, Cromwell Press
Guilherme, M. (2002), Critical Citizens for an Intercultural World, Foreign Language Education as Cultural Politics, Witshire: Cromwell Press.
- Gumuico, C., P. (2008.). Interculturality, Conflicts and Religion: Theoretical Perspectives, u *Social Compass* 55(3), 316-329.
- Guttmann, B. i Shalev, A. (2005). *To Bear Witness Holocaust Remembrance at Yad Vashem*. Jerusalem: Yad Vashem.
- Horkheimer, M., Adorno, T. (1989). *Dijalektika prosvjetiteljstva*. Sarajevo: Veselin Masleša.
- Kalvokorezi, P, Vint, G. (1987). *Totalni rat*. Beograd: Rad.
- Katz, K. (2007). Story, History and Memory: A case study of the Roma at the Komaro camp in Hungary. U: Stauber, R., Vago, R. (ur.), *The Roma Minority in Europe. Historical, Political and Social Perspectives*. Budapest: CEUPRESS, 69-88.
- Kiwan, D. (2007). Developing a model of inclusive citizenship 'Institutional multiculturalism' and the citizen-state relationship, u *Theory and Research in Education*, 225-240.
- Last Letters from the Shoah (2004). Bachrach, Z. (ur.), Jerusalem-New York.
- Nora, P. (2006). Između Pamćenja i Historije, Problematika mjesta. U: M. Brkljačić, S. Prlenda (ur.), *Kultura pamćenja i historija*. Zagreb: Golden marketing, 21-44.
- Puhovski, Ž. (1990). *Socijalistička konstrukcija zbilje*. Zagreb: Pitanja.
- Rodin, D. (1986). *Građanske granice slobode*. Zagreb: Informator.
- Taylor, C. (2012), Interculturalism or multiculturalism?. U: *Philosophy and Social Criticism*, 38(4-5), 413-423.
- Zimmermann, M. (2007). Jews, Gypsies and Soviet Prisoners of War: Comparing Nazi Persecutions. U: Stauber, R., Vago, R. (ur.), *The Roma Minority in Europe. Historical, Political and Social Perspectives*. Budapest: CEUPRESS; 31-54.

THE ROMA GENOCIDE, APPENDIX TO THE CIVIC EDUCATION CLASS

Hrvoje Volner

Faculty of Education, Osijek

Summary: Construction of a tolerant society has been constructed by accepting the principles that are emerging regarding the proper treatment of human rights. The right way to learn about conflicts that are the result of misinterpreted universal values is by questioning the survival of the moral individual as a concept, learning about the genocide, and also confronting with one's own past. The genocide of the Roma (and many other nations and groups) is a clear example of the consequences that arise because of the deviation from the minimal (and at the same time the only sufficient) conditions for the survival of a democratic society - tolerance. The discussion about civic education in Croatia as a school subject therefore needs to find its place in the curriculum in order to create the preconditions for subject contacts towards the state in terms of „institutional multiculturalism.“

Keywords: genocide, dealing with the past, institutional multiculturalism, interculturalism

1. The issue of teaching civic education in the discussion of interculturalism

The construction of a modern society requires, by itself, the creation of an individual who would manufacture his or her actions by knowing his or her history (just to prevent new mistakes from happening). Thereby, the cultural reproduction of a national and historic narration would get its object from the historiography, which would subsume its values from the contradictions, created and actively caused, in the past and in the present.¹ Although the individuals who were programmed this way would represent an ideal type in terms of general benefit and collective conscience, in reality, we have to guide ourselves only with literature (experience) about the named themes and institutions, when faced with these problems and

¹ See Nora, 2006, 23 and on, about the distinction between history and history; compare Acquaviva, Pace, 1998, 50-54.

issues. The notion of the human as a historical being bears consequence „that he must give himself to the consummation by the historically grown realities ... (such as) the state, family, natural and legal powers, as well as the tools and the division of labour, language, relationships and so on.“ In doing so, we must bear in mind that the human „consciousness and language are ‘derived’ from the physical processes or are ‘reduced’ to it, and art, religion and law are not mere reflexes of the organic life,“ indeed, „functions of a human, such as fantasy, language, opinion...are considered in their doing, that is, in the act“ and they are not a product of culture, religion, race or the like (Burger, 1997, 133-134, 123-124).

As an example of the efforts towards the formation of self-conscious and intelligent people, in a democratic society, there is civic education. The conclusion that the subject „citizenship education“ should be separate and not in the curriculum was formed in England in 1998. Civic Education as „the educational goal of the state is not a new idea, education about the history of civil society existed in the 19th century in Victorian England“ (Kiwon, 2007: 226). In this, the educational emphasis was not only on the practice (involvement in the political process), but also on the political and philosophical literature on „a civil society.“ Our task in the educational sense is to constantly promote the ideal values and means that are at our disposal. The key point in the sublimation and assimilation of our own past through historiography would also be to deal with own history. This task in modern Croatian society is (and will be) an outstanding problem. For this purpose, as a special focus of this paper, a brief review of the genocide against the Roma was given. Also given, was an overview of the dissolution of a multicultural society in Nazi Germany, which brings to question the purpose and meaning of the whole Enlightenment tradition – therefore these problems are necessarily associated with civic education.

In an effort to adapt the individual cultures and integrate it in the particular, dominant society, we must be careful about the precedents created in history. In the process of cultivation, it often happens that the subject is not fully assimilated. The modern attitude of a democratic society is at the position that it is necessary to preserve cultural diversity. Also present are the experiences of the assimilation of „aliens“ in European societies, which proved to be fatal.

Often the concepts of multiculturalism and interculturalism appear as opposite terms in discussions about inclusion, education, or politics. The choice of a means to an end, interculturalism is often not more than a tool, very rarely or never a state. Multiculturalism switches to descriptiveness, to indicate the presence of co-existence of different cultures in a particular geographical context. Then there is the concept of intercultural education as „*a dynamic interaction and cooperation between cultures due to migration, resulting in more recent times, or after a century.*“ Although this meaning has a role in educational policy, its limitations should be mentioned as well. „*It hides and shifts attention away from the unavoidable reality.*“ In the claim that cultures should be different and diverse, „there is a temptation

to circumvent the rights of minorities," through the attitude that individuals are full citizens, regardless of religious, national or ethnic differences. Interculturalism often tries to assimilate individuals into the dominant community. The prefix „inter-“ reveals the existence of a relation which always leads to a contrast between the two „realities,“ which, in reality we see the outcome through various conflicts of political and economic interests, and the like. The discourse and „*practice makes poverty invisible on behalf of the alleged intercultural dialogue that legitimizes the existing power relations*“ (Parker Gumucio, 2008: 320-321).

„*In our time, interculturalism is linked primarily to the globalization which also includes the internationalization of goods, services, labour, and well as information and technological revolution*“ (Parker Gumucio, 2008: 317). Furthermore, the process of intercultural tensions follows the beginning of weakening of nation-states, and it starts at the end of the Cold War. This should be added that the domestic experience with the disintegration of socialist Yugoslavia was, as a multinational federation, an example of an intercultural state. It is particularly significant that the socialist Yugoslavia sought to create their own religion in terms of the integration of the linguistically, ethnically and religiously divided nations. The creation of a socialist state emphasizes the importance of religion in the formation of a particular culture.² Equally, though, current religious conflicts across the globe are, almost without exception, intercultural. It is right to conclude that current religious conflicts across the globe are almost without exception intercultural, and provides for the right to conclude that the current inter-religious tensions are cultural, and that they arise from intercultural contact and conflict.³

The meaning of religion is expressed in the individual's vision of the world (which reflects their conception of the ideas of the world) and their ethos (visible through religious behaviour). Ethos and vision of the world together form a ritual. „*Religion establishes the language of the second order in which a reality was created with another aura of reality.*“⁴ In contemporary global society, as well as in the history of mankind, there is nowhere the term of religion as a centralized „homogenous reality,“ even within Catholicism, a religion that is „centralized,“ but instead, there is decentralization. Once the „original message“ gets its legitimizing role in a particular culture, and when it receives the possibility of interference with the dynamics of a particular conflict at a time when being developed, universal religion can become „*its own carrier of cultural values.*“ Therefore, its real role can be seen in „the crystallization of cultural patterns“ and as such, it „is not a completely autonomous phenomenon“ (Parker Gumucio, 2008: 318). Religion has, through culture, made an incredible impact on the formation of the whole of human history,

² See Puhovski 1990, 94-95, 114.

³ Compare Taylor, 2012, 415.

⁴ Parker Gumucio, 2008, 318, quotes Geertz. Durkheim, Bourdieu, Max Weber also speaks about the consequences and about the emergence of the Protestant civilization from Calvinism.

and the position of interculturalism, as the dynamic interaction of cultures requires the creation of an independent platform paradigm.

The socio-cultural dynamics of the „post-industrial, globalized, and computerized capitalism“ creates tensions among contemporary major religions, seeking autocephalous expression. Secularism, which was expressed only by the modern Western world throughout history, has grown into an autonomous culture, almost completely independent of religious connotations. Normative vision from this position would be that multiculturalism includes learning through „*cultural differences, promoting understanding, harmony and justice in a society where diversity prevails*“ (Parker Gumucio, 2008: 318-319). History, at the same time, shows how the interculturalism is a state in which cultures are in an asymmetric position of the power struggle: either through the cultural hegemony of the dominant culture or through resistance of the marginal culture in an effort to „*replicate its own local identity*.“ Through the dialectics of cultures, in modern democratic societies, there is a need for a system of secular ethos which will take the diversity of individuals and their cultures as a given.⁵ „*The position on the control of the preconditions of existence rests on the not previously discussed civil and enlightenment assumption that man is, beyond all of his special class, national, religious and similar definitions, an reasonable animals from whose rational being also comes the rational construction of the community...individuals as individuals*“ (Rodin, 1986: 229).

The Canadian example of „differentiation“ of the concepts of interculturalism and multiculturalism can be compared with the Yugoslav efforts towards building an intercultural nation. The policy that endeavours around the diversity and integration in English-speaking Canada is called multiculturalism, while similar efforts in French-speaking Quebec are called interculturalism. In a political sense, this distinction is necessary to understand the debate in Canada. It also shows how the invention of the alternative group, in terms of the Yugoslav ideology of „brotherhood and unity,“ is not able to withstand the pressures that get their expression through traditional religious organizations. In Europe, which has problems with immigrants (political and economic), more recently prevails an opinion that excessive insistence on the recognition of cultural differences led to a „retreat in the ghetto.“ Although the main interest of immigrants will be employment or education, and the failure of the more developed western countries to integrate and employ the immigrants motivates the unprepared politicians to attack multiculturalism as a concept, and that the problems that are economic and cultural are interpreted as resistance to secularization or liberal democracy. These positions may find their justification in terrorism, as well as in the price of oil.⁶

⁵ Compare Taylor 2012, 416

⁶ Taylor, 2012: 413-414

In terms of discussing civic education in Croatia, as well as the means by which it intends to achieve certain effects, I am quoting the concept proposed by D. Kiwan: the concept of 'institutional' multiculturalism, which would be developed through the process," and routing of civic education rather than to the knowledge of their own rights and responsibilities, based on the education in literature about which the philosophy teaches, in terms of strengthening „*the link between citizen-state...than the emphasis on the relationship between individuals and groups of different backgrounds and cultures within the meaning of interculturalism*“ (Kiwan, 2007: 226).

In addition, in Croatia, the complete subject matter of civic education would have to address the difficult topics of the past. Given our historical experience, we have first-rate sources about racism, xenophobia, the consequences of the lack of tolerance, and the irresponsibility of the majority over the minority. Do we, as human beings and citizens, have the right not to tolerate human life and freedom? Does the majority have the right to intolerance? These are not only issues of value, but also of economy. Here the historiography should establish full dominance over historical interpretations of World War II and the Croatian past in dictatorial and socialist Yugoslavia. While these topics today occupy politics, experts should indicate that they are by nature pre-political. What would happen to our citizens if they came to the conclusion that the Croatian national anthem⁷ should not be performed in Jasenovac? Teaching about genocide against the Roma is a part of the Roma, but also Croatian, culture that must always occupy our efforts, so that the same does not happen again.

2. An overview of the victims of World War II with a reference to the Nazi ideology; the Roma genocide

Genocide and mass murder against a religious, ethnic, or social group that occurred during the twentieth century, and are present „from beginning of time,“ represent a fundamental problem that puts into question the ability of man to realize the ideas of the mind arising from the enlightenment. *Dialectics of Enlightenment* states, and historical facts confirm, that „*the fully enlightened world glistened in the signs of the triumphant evil*“ (Horkheimer, Adorno, 1989:17), that it is just the competence of the modern people, that is just the incompetence of modern humans, when the enlightenment has supposedly been absorbed and failed.⁸

How did it come to it that the citizens allowed their fellow citizens to be taken away? Or even better, allowed their country to attempt to get rid of a neighbour

⁷ Since the prisoners during World War II every morning got up to the sound of “Our Beautiful Country,” but under our anthem our nation killed children, women, old men, Serbs, Jews, Roma, Croats, political prisoners, etc.

⁸ Horkheimer, Adorno, 1989:17, 39, 44

following the Nazi pattern? It would emerge from the following actions: by classification of some members of society different from the majority, their isolation from society by using violence and the imposition of wearing tags, and ghettoization. Justifying their own actions by some sort of a threat the group poses to society (thereby to produce evidence, not a legal procedure, or physical evidence is required). That crosses a line, even of the usual reprisals of the majority nation over the minority. The deportations are usually followed by mass killings. To the public, it would be sufficient that the Nazis considered that the unsuitable should be set aside from society and deported, to be allowed to do the aforementioned. In the last two steps, a very possible type of genocide occurs. Do human forces have in our perspective a moral compass or are we generationally doomed to oblivion and the possible repetition of our own history?⁹

When we talk about the Holocaust, then, in a modern Jewish narrative, we are discussing the impact of the trauma of the „Shoah“ on the creation of modern Jewish identity. The term for genocide against the Roma people, which has always been present in a way, would be the notion from the Romani language (in its core similar to the Jewish language of Hebrew) „Porrajmos“ - a disaster. Previous studies on this subject show that in the Nazi ideology there was a plan of extermination for a part of the Roma. Settled Roma were to be treated as local residents, while wandering (nomads) should be treated the same as Jews and therefore had to be destroyed. German allies, the fascist Nyilas in Hungary, Antonescu's regime in Romania, as well as the regime of the puppet states of Croatia and Slovakia carried out these measures consciously so in that sense, the crime carried out on Roma could be called genocide. „In fact it is fair to conclude that Nazi Germany was responsible for the genocide of Poles, Roma and Jews for various reasons, often, but not always, with the same means and varying degrees of success, by the same individual at the same time...it should be added to this the killing of the Russian prisoners of war (about 3.2 million according to some historians)“ (Bauer, 2007: IX). Trying to satisfy the Nazi dictatorship, the puppet regime implemented the equally genocidal policy often for their own interests or plans.

The backbone of Nazi ideology is made of sworn political enemies, communists, but also their predecessors, which can be found in the enlightenment, that is, in the programme of emancipation. The creation of the liberal-democratic state or the system of liberal laws within the traditional monarchy would bring Western Europe to the process of assimilation of Jews into the dominant culture. The Nazis rose against the achievements of the enlightenment; they wanted an Empire of German people through which the Aryan race shall achieve its purity. To accomplish this programme, the rights that have been assimilated and integrated by the Jews ever since the 19th century had to be taken away, therefore, the fact of integration and assimilation propaganda was represented as a conceived plan of the infil-

⁹ Bachrach, 2004: 7; Gutterman and Shalev, 2005: 38-65, 283; compare Guilherme, 2002: 63-68;

tration of parasites on the healthy tissue of the German Nation.“ Roma people, who were not assimilated, were considered the helpers of the Communists and Jews. As the „world enemy spies“ because of their wandering lifestyle and the tendency to appear in some places when it suits them, the Roma were systematically killed by the Nazis and their accomplices. Since no individual Roma possessed real estate or movable property, they were often killed without any paper trail and to this day we do not know the exact number of those killed. Some authors suggest that 15% of the total number of Roma who lived in Europe were affected by the war, or about 150,000 were destroyed. Others rightly claim that in the countries where the crimes occurred, censuses often did not publish the exact number of Roma, but instead, the estimation, and therefore we cannot talk about the exact number of those killed. The famous Romani scholar, writer and activist Ian Hancock (Yanko only Redžosko) argues that during the genocide between one million and two million Roma were killed. In a way, the assimilation of the Jews was the reason for making the case against them, while generally, as a rule the assimilated Roma should be preserved. The facts suggest, however, that more or less, in the wholly occupied Europe, the actions of the Nazis and their supporters against Jews and Roma were unified. It is possible that in Porrajmos up to 500,000 Roma were killed.¹⁰

In order to „prevent the occurrence of genetically defective offspring, Nazi ideologues from 1934 implemented the sterilization of some 500 members of this ethnic group.“ That falls under the law of the conservation of German Blood and Honour, and since 1935 under the law, which prohibits the mixing of the Aryans with „supposedly“ inferior people. The German justice system, which is listened to in the Kingdom of Yugoslavia, treated the criminal actions of individuals as antisocial behaviour, and from the fact of the lack of integration of Roma into society, the conclusion on their predisposition for violation of the law was formed and the Roma could basically be deported without reason. Himmler had made a decision resolving the Roma question according to their race in 1938. Treated like a lesser version of the „world enemy,“ Roma would be killed on the Eastern Front if they fell into the hands of members of the German elite, as well as other military units. For the Roma, there were no organized chases as there were on communists and Jews; they would be killed at any chance. It should be kept in mind that the Nazis planned to exterminate all Roma people, but they did not manage to capture all of them, as they did with the Jews, just as they wanted to make the Poles into a rural labour for the Reich, who could only know the mathematical calculus to number twenty.¹¹ What distinguishes the procedure of Nazis against Roma and Jews is an effort to record every person of Jewish origin by name, while in the case of persecution of Roma there are mainly no records at all.¹²

¹⁰ See Bauer, 2007: XI.

¹¹ About the plans on organizing the living space of German Reich, see Kalvikorezi and Vint, 1987

¹² See Zimmermann, 2007: 35-38

We can distinguish the regulations on the deportation of certain regimes in the area of occupied Europe. In Romania, there was a secret plan of ethnic cleansing by which all the Roma were supposed to be deported. It was said, in public, that all wandering Roma were to be deported to Transnistria province and for this purpose, in May 1942, the police compiled exact lists with the names: not populated, populated with a criminal record, hardened criminals, those who lived from theft, and those who had no means of livelihood. It turned out that among the lists for deportation, there were the families of Romanian soldiers, potential recruits and their families, people with useful occupations, and, alongside them, Romanians, Hungarians and Turks. These gaps, as well as the existence of the plan of ethnic cleansing, soon led to reactions of Roma who flooded the local offices with the requirements not to be deported, but as well, with the requests of local citizens. The Roma in Romania had a significant role in seasonal agricultural jobs; many of them were craftsmen, which was very significant for rural communities. The positive attitude of the public prevented the deportation of people from the list. Of the planned 40,909 deportations, 25,000 people were deported, and around 11,000 of them did not survive the war. Similar reactions of the public, on the other hand, were not present during the deportation of Romanian Jews.¹³

In Hungary, the persecution of the Roma and Jews would occur only at the peak of German occupation from March 1944 to April 1945. Miklós Horthy's regime would prevent the deportation of the Jews for almost the entire war, but in the mentioned period, the deportation would take place. Most of the Jews would be saved due to too short a time for the destruction of everybody because of the end of war. Many of the Jewish community, similar in size to Slavonia, would survive the war in Vojvodina. During the preparation and during the deportation of the Roma, their lists were carried out their lists, preventing them from moving outside of their homes. By doing so, they were deported to the camp Komaro inside Hungary and then towards the camps across the border. The separation of family members, women with young children, to children over 14 years, the adults and the elderly would begin once they were in camps. Thus separated family members mainly never encountered each other again after the war.¹⁴

The racial laws were passed in Croatia as well, during the quisling state; members of the society were divided into Aryans and non-Aryans. In addition to liquidating the Jews and Roma, the regime was charged with an attempt to create an ethnically pure nation by expulsion and/or killing of Serbs, and by assimilation that was supposed to be carried out by a religious transition. From a total of 40,000 Jews in the territory of the Independent State of Croatia, by the end of war only about 9,000 survived, and maybe 1,000 of them were saved by mixed marriages. The others survived the war as partisans or in exile in Italy. Almost all Roma were killed

¹³ Achim, 2007: 90-91

¹⁴ Katz, 2007: 69.

in the field of the Independent State of Croatia; casualties are estimated between 8,500 and 15,000. „Roma, like Serbs and Jews, were mercilessly attacked by the newspaper’s targeted news merciless attacks“ and although Roma were not considered to be enemies of the equal calibre, the newspaper stated that Roma *„have been extorting Croatian villagers for centuries“*, *they were to blame for „the theft of horses and other domestic goods, theft of field crops, grabbing money, setting fires to houses,“ then for „kidnapping and mutilating children...“* (Goldstein, 2008: 256).

The treatment of the Roma in Croatia will take on such proportions that no change in public opinion, as in the Romanian case, will provide life for these people, as based on the fact that the lack of integration of Roma in Croatian society will leave behind no archival trail, as there is for Serbs and Jews. In case of the latter, there will remain a whole series of writings here, in which one can observe the procedure for withdrawing economic and political freedoms, while for the Roma people we often have only incomplete evidence. There are no tax records, documents of property, or the number of members of the Roma community deported in a particular case. We have, for example, information on how to get rid of a Roma settlement in the area of Osijek in the second half of 1941, but we do not know the number of people who lived in this neighbourhood, or what has happened to them, or when the „cleansing operation“ was completed, or about the fate of Roma musicians from the areas of Našice, the Nikolic family from Zoljan, who were famous musicians in Slavonia and beyond. Although that family has filled the gastronomic offer of the interwar Našice, holding parties in their tents, even the younger members of the family Pejačević count.¹⁵ *„Only a few have, foreseeing the tragedy, fled to the partisans or to the area under their control. The authorities explained their proceedings to the public, as Gypsy starting with a form of constructive work, for the first time“* (Goldstein, 2008: 258). In Jasenovac, they were placed in the so-called „Gypsy camp,“ but the killings of individuals as well as masses began soon. Nearly none of the Roma people survived the regular executions of men, women and children by the end of camp in 1945. Although the German ideologists, since the beginning of 1942 began to develop an idea about the Indian origin of Roma, therefore, that among them there have to exist „racially pure“ Aryans, such ideas were abandoned by the end of the same year, when the decision to deport the Roma from the area of the occupied Europe to Auschwitz was made.¹⁶

¹⁵ State Archives in Osijek, found 6 Town Hall Osijek, box 5251 file 61693, box 5254, records of 3164, 16225, 29314, box 5195 records 33925 whistling unauthorized songs; Testimony of Ružica Habl (1925), a witness to the persecution of Roma and Jews from Našice.

¹⁶ Zimmermann, 2007: 39, see also Goldstein 2008: 258.

3. Conclusion

The integration of the Roma into European civil society will represent a significant problem throughout their modern history. The regulations proposed by the Nazis suggested saving a portion of Roma, the ones who owned immovable property, as vagrants were considered harmful and helpers of the Communists and Jews. Yet, in the realization of the Nazi ideology, not too many thoughts were given to the Romani language or the degree of their integration into a single society. Except in the case of Romania, we do not see any attempts of the quisling government to save the Roma people. In Croatia, no account was taken, not about the difference in gender or age, as well as for the Jews; there was no salvation for them. However, after World War II, the Roma people came out the losing end. „*The Jews have built their communities, they established an independent state, and received partial reimbursement for their property. Roma have not, they have never had anything from objects of great material value that should require restitution. They are still discriminated against, persecuted, ignored and denied equality, not everywhere, but in many places in Europe. Their case should be defended, not because of compassion but because they are human beings who should be equal to others, and because they have the same undeniable rights as the rest of us*“ (Bauer, 2007: X).

Regardless of the stereotypes to which this ethnic group is exposed to even nowadays, the safety of which only a multicultural society can provide for them through education, strengthening their links with institutions, knowledge of their own past, alongside the general acceptance of the Roma, especially their enterprise, is necessary for the further development and protection of the Romani people.

4. Bibliography

- Achim, V. (2007). Romanian public reaction to the deportation of Gypsies to Transnistrija. In: Stauber, R., Vago, R., *The Roma Minority in Europe. Historical, Political and Social Perspectives*. Budapest: CEUPRESS, 89-102.
- Bauer, J (2007). Foreword. In: Stauber, R., Vago, R., *The Roma Minority in Europe. Historical, Political and Social Perspectives*. Budapest: CEUPRESS, 9-13.
- Burger, H. (1994). *Filozofska antropologija*. Zagreb: Naprijed.
- Eisenberg, M. E. (2004). Being Left in Brooklyn at the Start of the 'Post-Industrial' City: Tensions in Political Economy, Race, and Gender in Community Organizing, 1955-1980, u *Critical Sociology*, (3/30), 711-742.
- Goldstein, I. (2008), *Hrvatska 1918-2008*. Zagreb: Novi Liber, Europapress holding.
- Guilherme, M. (2002). Critical Citizens for an Intercultural World, Foreign Language Education as Cultural Politics, Witshire, Cromwell Press Guilherme, M. (2002). Critical

Citizens for an Intercultural World, Foreign Language Education as Cultural Politics, Witshire, Cromwell Press.

- Gumuico, C., P. (2008). Interculturality, Conflicts and Religion: Theoretical Perspectives, u *Social Compass* 55(3), 316-329.
- Guttermann, B. i Shalev, A. (2005). *To Bear Witness Holocaust Remembrance at Yad Vashem*. Jerusalem: Yad Vashem.
- Horkheimer, M., Adorno, T. (1989). *Dijalektika prosvjetiteljstva*. Sarajevo: Veselin Masleša.
- Kalvokorezi, P, Vint, G. (1987). *Totalni rat*. Beograd: Rad.
- Katz, K. (2007), Story, History and Memory: A case study of the Roma at the Komaro camp in Hungary. In: Stauber, R., Vago, R., *The Roma Minority in Europe. Historical, Political and Social Perspectives*. Budapest: CEUPRESS, 69-88.
- Kiwan, D. (2007). Developing a model of inclusive citizenship 'Institutional multiculturalism' and the citizen-state relationship, u *Theory and Research in Education*, 225-240.
- Last Letters from the Shoah (2004). Bachrach, Z., Jerusalem-New York.
- Nora, P. (2006). Između Pamćenja i Historije, Problematika mjesta. In: M. Brkljačić, S. Prlenda, *Kultura pamćenja i historija*. Zagreb: Golden marketing, 21-44.
- Puhovski, Ž. (1990). *Socijalistička konstrukcija zbilje*. Zagreb: Pitanja.
- Rodin, D. (1986.). *Građanske granice slobode*. Zagreb: Informator.
- Taylor, C. (2012). Interculturalism or multiculturalism?. In: *Philosophy and Social Criticism*, 38(4-5), 413-423.
- Zimmermann, M. (2007). Jews, Gypsies and Soviet Prisoners of War: Comparing Nazi Persecutions. In: Stauber, R., Vago, R., *The Roma Minority in Europe. Historical, Political and Social Perspectives*. Budapest: CEUPRESS, 31-54.

OBOGAĆENJE STRUČNE PRAKSE STUDENATA KROZ VOLONTERSKI RAD U ODGOJNO-OBRAZOVNOM SUSTAVU

Željko Rački

zracki@foozos.hr

Ranka Jindra

rjindra@foozos.hr

Matea Mikulić

mmikulic2@foozos.hr

Marija Sablić

msablic@foozos.hr

Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Osijek

Sažetak: Cilj je ovoga rada bio ispitati u kakvom su odnosu volonterski rad u odgojno-obrazovnom sustavu i obvezna stručno-pedagoška praksa te ispitati postoje li razlike u crtama ličnosti, generativnom djelovanju, emocionalnoj kompetentnosti i nekim drugim obilježjima ličnosti između volontera i preostalih studenata. Istraživanje se bavi pitanjem komplementarnosti stručno-pedagoške prakse i volonterizma u odgojno-obrazovnom sustavu u funkciji osposobljavanja odgojno-obrazovnih djelatnika i odgoja za aktivno građanstvo. Studenti su Učiteljskoga studija dužni obaviti stručno-pedagošku praksu čiji je cilj omogućiti razvijanje i usvajanje praktičnih aspekata rada u osnovnim školama kroz promatranje rada mentora i osobno iskustvo samostalnoga rada usmjerenog povezivanju teorijskih spoznaja iz relevantnih kolegija s konkretnim primjerima. Studentima su trajno, povrh stručno-pedagoške prakse, kao građanima otvorene prilike za obogaćeno sudjelovanje u društvenim procesima kroz volonterizam, s naglaskom na volonterizam u odgojno-obrazovnom sustavu za koji su sustav pripremani tijekom studija. Sudionici su ovoga istraživanja bili studenti 3. i 4. godine Učiteljskoga studija u Osijeku (N = 80). Dio je istih studenata dodatno uložio osobno vrijeme, trud, znanja i vještine, tj. volontirao je tijekom godine u različitim područjima društvenoga djelovanja, uključujući i volontiranje na projektu unaprjeđivanja rada s ciljanom skupinom romske djece, osnovnoškolskih obveznika, u prema njima usmjerenim socijalnim i odgojno-obrazovnim aktivnostima u školi. Podatci su prikupljeni kroz anonimno i dobrovoljno sudjelovanje studenata, pomoću

upitnika petofaktorskog modela ličnosti, generativnog djelovanja i emocionalne kompetentnosti na svim sudionicima, te potom kroz ciljnu fokus grupu s volonterima na projektu rada s romskom djecom. Rezultati upućuju na prednosti i nedostatke obogaćenja stručne prakse kroz volonterski rad studenata u odgojno-obrazovnom sustavu, uz nalaz specifičnih razlika u ispitanim psihološkim varijablama između volontera i preostalih studenata. Pri interpretaciji nalaza naglasak je stavljen na pitanja otvorenosti i povezanosti studijskoga programa, stručno-pedagoške prakse i volonterizma te sukladnosti uspješnosti u studiju, osobina volontera i osobina kvalitetnih budućih odgojno-obrazovnih djelatnika.

Ključne riječi: stručno-pedagoška praksa, volonterizam, profil volontera, učitelji, građanstvo i prosocijalno ponašanje, motivi za volontiranje

1. Uvod

Suvremeni zahtjevi odgojno-obrazovne prakse i volonterizam

Isključiva usmjerenost samo na teorijsko znanje nedovoljna je za potrebnu prilagodbu na složene uvjete suvremene odgojno-obrazovne prakse. Stoga je važno već tijekom fakultetskoga obrazovanja pripremati studente na izazove s kojima će se suočiti kada završe studij i zaposle se. Visokoškolsko obrazovanje više nije prvenstveno teorijski zasnovano i orijentirano na opća znanja. Postavlja se pitanje: Koje se kompetencije moraju ostvariti u obrazovnom procesu? Krajnji je cilj suvremenoga obrazovanja da studenti pri završetku studija budu sposobni povezati znanja i vještine, koje su stjecali u okviru različitih kolegija, u jedan cjeloviti pristup (Bodlović i Kunac, 2013.). Odgojno-obrazovni sustav zahtijeva brze, ali istovremeno i dugotrajne promjene na svim razinama, a njega je gotovo nemoguće mijenjati ukoliko te promjene dolaze samo izvana. Promjene u visokoškolskoj ustanovi odnose se ponajprije na mijenjanje uloge studenata u procesu vlastitoga napredovanja te stjecanja profesionalnoga znanja i kompetencija. To zahtijeva promjene u kurikulumu, organizaciji studija, metodama rada, odnosima između profesora i studenata i sl. (Bodlović i Kunac, 2013.). Zajedničko promišljanje prakse uključuje i studente i profesore te ravnopravno daje mogućnost svim sudionicima da preuzmu odgovornost za stanje u svojoj praksi (Šagud, 2006.). Cilj obrazovanja postaje naučiti studente kako učiti, no kako bi se taj cilj ostvario, kurikulum mora biti usmjeren na: poticanje maksimalnoga razvoja studentovih postojećih potencijala, poticanje studentova samopouzdanja, sposobnosti, interese i mogućnosti studenta te na stvaranje pozitivne slike o sebi (Sekulić-Majurec, 2007.). Za studente je značajno pitanje razvijanja sposobnosti integriranja teorijskih znanja te njihovo transformiranje i primjena u praktičnom kontekstu. Upravo bi refleksivna praksa trebala razviti sposobnosti studenata za samostalno promatranje, odlučivanje, kontinuirano istraži-

vačko učenje, suradnju i komunikaciju s drugima (Bognar, 2006.). Studenti Učiteljskog studija polaze stručno-pedagošku praksu od druge godine studija te ukupno tijekom cjelokupnog trajanja studija provedu 225 sati u osnovnim školama. Cilj je stručno-pedagoške prakse omogućiti studentima razvijanje i usvajanje praktičnih aspekata rada u osnovnim školama, promatranjem rada mentora i osobnim iskustvom samostalnog rada, povezivanjem teorijske (stručne i profesionalne) spoznaje relevantnih kolegija s konkretnim primjerima stručne prakse, razvijanjem osjećaja profesionalnosti, profesionalne odgovornosti i etike. Stručno-pedagoška praksa treba studentima omogućiti upoznavanje i uvježbavanje temeljnih pristupa, vještina, kompetencija i metoda u radu osnovnih škola te stjecanje neposrednog uvida u organizaciju i funkcioniranje istih. Sadržaj stručno pedagoške prakse sačinjavaju upute studentima od strane profesora metodike određenih predmeta, pedagogije, didaktike, psihologije, kineziologije, glazbene kulture, informatike i ostalih kolegija. Gotovo svi studenti nakon obavljene stručno-pedagoške prakse naglašavaju da tek na praksi vide smisao studiranja i dobivaju uvid u njihovo buduće zanimanje. Studenti kolegij Stručno-pedagoške prakse visoko ocjenjuju i rangiraju u odnosu na druge kolegije. U svojim izvještajima navode da im je potrebno više stručno-pedagoške prakse kako bi razvijali vlastite potencijale i samopouzdanje u radu te su uvidjeli da im se navedeno pruža kao dodatna mogućnost kroz volonterizam.

Volonterstvo se može odrediti kao aktivnost koja se poduzima po slobodnoj volji, korisna je drugima i osobi koja se njome bavi, a nije prvenstveno motivirana financijskim postignućem (Stebbins, 1996.). Volonterstvo se može gledati kao inherentno socijalno odgovorna djelatnost (Barić, 2008.). Možemo ga odrediti i kao aktivnost koja se ne poduzima prvenstveno radi financijskih postignuća, poduzima se dragovoljno, korisna je kako za onoga kome je usmjerena, tako i za onoga tko je poduzima (Ledić, 2001.). *Europska povelja o volonterstvu*, donesena 1998., određuje volonteri rad kao: djelatnost u interesu ljudi, djelatnost koja nije motivirana financijskim interesom, djelatnost koja se odvija na lokalnoj ili nacionalnoj razini, djelatnost koja je dragovoljna, djelatnost koja je miroljubiva, djelatnost koja je utemeljena na osobnoj motivaciji i slobodi izbora, djelatnost koja potiče aktivnu građansku ulogu na dobrobit zajednice, djelatnost koja potiče razvoj ljudskih potencijala, djelatnost koja poboljšava kvalitetu življenja na načelima solidarnosti, traganje za predodžbama društva nesigurne budućnosti, poticaj iskorištavanju poduzetničkih prigoda, osnovu razvoja partnerskih odnosa između aktera sistema blagostanja, i poticaj samoorganiziranja ljudi pri rješavanju problema.

Osnovne su vrijednosti svakoga volontiranja: poštivanje različitosti, humanost, odgovornost za svoje mišljenje, odgovornost za posljedice svojih izbora i odgovornost za druge. Vrijednosti volontiranja omogućuju napredovanje prema pravednom društvu koje njeguje mir nenasilnim putem i trebaju biti ugrađene u proces razvijanja civilnog društva (Jindra, Munjiza i Peko, 2007.).

Odgojno-obrazovna praksa, volonterizam i interkulturalnost

Odgoj i obrazovanje u kulturno različitim sredinama relativno je neistraženo pitanje na našem odgojno-obrazovnom području. Očekujemo li od novih generacija učenika da se uspješno snalaze u svijetu različitosti, potrebno im je putem obrazovanja ponuditi znanja, vještine i sposobnosti za život u multikulturalnom okruženju. Stavovi učitelja razredne nastave prema prihvaćanju različitosti, aktivnom građanstvu i volonterisanju oblikuju odnos između teorije i prakse. Učitelji mogu posjedovati znanja o različitim kulturama, građanskom aktivizmu i volonterisanju, ali noseći u sebi negativne stavove o istima, neće biti u stanju provoditi i primjenjivati građanski odgoj i obrazovanje, posebno u multikulturalnim obrazovnim sredinama (Wasonga, 2005.). Budući da se stavovi obično formiraju putem međuljudske interakcije, način obrazovanja budućih učitelja igra važnu ulogu u oblikovanju njihovih stavova prema društveno odgovornom ponašanju (Cross, 2005; Fielding, 2001.). Villegas i Lucas (2002.) nalaze kako je društveno odgovoran učitelj onaj koji ima razvijen osjećaj za socijalne i kulturne različitosti, afirmativan pogled na učenike koji imaju drugačije podrijetlo i pozitivne stavove prema građanskom aktivizmu, a sebe vidi kao osobu spremnu za promjene. Gay (2004.) naglašava važnost učitelja u stvaranju pluralnog ozračja u razredu, pozitivnih stavova prema različitostima, izgradnje zajedništva, brige o različitim kulturama i korištenja različitih nastavnih strategija, prikladnih učenicima različitog kulturnog porijekla. Zbog sve većeg porasta rasnih, etničkih, kulturnih i jezičnih različitosti u svijetu, obrazovanje budućih učitelja treba pomoći studentima da postanu aktivni građani u pluralnom, demokratskom društvu (Banks, 2001.). Poticanje razvoja aktivnih i odgovornih građana jedno je od središnjih pitanja politika odgoja i obrazovanja europskih zemalja, kao i zajedničke europske politike odgoja i obrazovanja. Interes za istraživanja o načinima i učincima pripreme djece i mladih za njihovu građansku ulogu u društvenim se znanostima i obrazovanju budućih učitelja pojavio relativno kasno. Spajić-Vrkaš (2014.) upozorava kako je to posljedica dugogodišnje dominacije institucionalno-normativnog pristupa demokraciji u kojem se naglašava presudna uloga političkih institucija, a uloga građana svodi se na dužnosti periodičnoga glasovanja, plaćanja poreza i sl. Dalton (2006.) nalazi kako nositelji građanskog statusa, shvaćenog kao dužnost, ne trebaju posebna znanja i vještine. Problem njihove kompetentnosti uopće se ne spominje ili se svodi na nekoliko osnovnih informacija o funkcioniranju vlasti i o strankama ili kandidatima koji se natječu za vlast. To je jedno od mogućih objašnjenja zašto se pripremanje učenika za aktivne građane dugo nije ozbiljnije dovodilo u vezu sa sadržajima i pristupima učenju i poučavanju u školi. Obrazovanje je put pripremanja mladih ljudi za razumijevanje društva u kojem žive, načina na koje to društvo funkcionira i mogućnosti doprinosa društvu na različite načine (Osler i Starkey, 2010.). Banks (2001.) predlaže novi oblik građanskoga odgoja i obrazovanja u kulturno različitim sredinama nazivajući ga multikulturalni građanski odgoj i obrazovanje. Takav bi pristup studentima omogućio razvijanje osjetljivosti prema kulturnim, nacionalnim i globalnim promjenama te ih ohrabrio za sudjelova-

nje u građanskim akcijama i stvaranju humanijeg svijeta. Kako bi pomogli studentima u stjecanju znanja i razumijevanju kulturnih, nacionalnih i globalnih identiteta, građanski odgoj i obrazovanje mora ih naučiti znati, brinuti i djelovati. Interkulturalna osjetljivost i poštivanje različitosti, potrebni za suživot u kulturno različitim sredinama, nisu urođene ljudske osobine. One se stječu, a predstavljaju sposobnost uočavanja i prepoznavanja postojanja različitih pogleda na svijet omogućavajući time prihvaćanje i priznavanje, ne samo vlastitih kulturnih vrijednosti, već i vrijednosti kulturno drugačijih osoba (Sablić, 2013; Sablić i Hrvatić, 2013.).

Odgoj i obrazovanje djece pripadnika romske nacionalne manjine

Hrvatska teži inkluziji učenika pripadnika romske nacionalne manjine kako u osnovne škole tako i u predškolske, srednjoškolske i visokoobrazovne ustanove. Hrvatska je paralelno uz provedbu *Nacionalnog programa za Rome (NPR)* pristupila i *Desetljeću za uključivanje Roma od 2005. do 2015.*, čime primjenjuje osnovne ciljeve *Milenijskog razvoja UN-a* i *Programa socijalnog uključivanja Europske unije* na programu namijenjenom najranjivijoj manjinskoj populaciji – Romima. Kako bi ciljevi *Desetljeća* bili ispunjeni, Republika Hrvatska krenula je korak dalje i 2005. donijela *Akcijski plan Desetljeća za uključivanje Roma od 2005. do 2015. (APDR)* koji ukazuje na ciljeve, mjere, indikatore i institucije odgovorne za provedbu mjera za unaprjeđivanje položaja Roma, bilo u području odgoja i obrazovanja, bilo u zdravstvu ili stanovanju. Budući da nije bilo znatnih pomaka u obrazovanju Roma, 2012. je donesena *Nacionalna strategija za uključivanje Roma od 2013. do 2020. te Akcijski plan za njezinu provedbu*. Navedena strategija ima za cilj uvesti reforme u obrazovanju, stoga obuhvaća šire područje: obrazovanje, zapošljavanje i uključivanje u gospodarski život, zdravstvenu zaštitu, socijalnu skrb, prostorno uređenje, stanovanje i zaštitu okoliša, uključivanje u društveni i kulturni život, udruge i statusna rješenja, suzbijanje diskriminacije i pomoć u ostvarivanju prava (Marković, 2014.). Navedeno nas upućuje na saznanje da zakonska osnova za ravnopravno obrazovanje Roma postoji, no usprkos tomu ono se teško provodi u praksi pa veliki broj romske djece ne pohađa ni predškolske (iako im se omogućava dvogodišnje besplatno pohađanje vrtića) niti osnovnoškolske ustanove. Stoga je Republici Hrvatskoj potrebno nešto više od zakonskih odredbi, potrebna joj je praksa, izravan rad s romskom djecom, njihovim učiteljima i roditeljima, ali i roditeljima drugih učenika, a to omogućavaju upravo projekti i brojne konferencije. Naime projekti i konferencije su u današnjem svijetu najbolji pokretački medij. Oni aktiviraju građanstvo i bude u njima želju za aktivizmom, pozitivizmom i dobroćinstvom, stoga Hrvatska organizira konferencije kako bi vijest o obrazovanju Roma širila unutar i izvan svojih granica te na taj način bila jedan od medijatora njihova obrazovanja. Postoje i brojni projekti koji su provedeni u RH: „*Jednake mogućnosti za sve – bolja integracija romske djece u obrazovni sustav RH*“, čiji je cilj unaprijediti postojeće i uspostaviti nove nastavne aktivnosti na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu te

time stvoriti preduvjete za bolje uključivanje romske djece u obrazovni sustav RH, s naglaskom na osnovno obrazovanje (Bakić-Tomić, 2014.). Projekt koji je u tijeku na Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku pod nazivom: „*Unaprjeđenje položaja djece Roma u odgoju i obrazovanju u Baranji*“ ima za cilj stvoriti uvjete za ravnopravno uključivanje romske djece u predškolski i osnovnoškolski odgoj i obrazovanje. Uz navedene, postoje još brojni projekti koji se provode u Hrvatskoj kako bi se riješili specifični problemi položaja Roma. U sustav odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj u školskoj godini 2013./14. bilo je uključeno 6825 učenika romske nacionalnosti (Marković, 2014.). Navedeni broj predstavlja broj učenika u predškolskim, osnovnoškolskim, srednjoškolskim i visokoobrazovnim ustanovama. Kad se obrati pozornost na osnovnoškolsko obrazovanje uočljiv je znatan napredak. Naime, 2011./12. na početku školske godine bilo je 4882 učenika/ce, na početku 2012./13. 5173 učenika/ce, a 2013./14. 5470 učenika/ce pripadnika romske nacionalnosti (Marković, 2014.). Navedeni podatci na početku školske godine su ohrabrujući, no prestaje takvima biti ukoliko se promatra broj učenika koji su završili osnovno obrazovanje. Stupanj je završenosti na niskoj razini, gdje značajan problem predstavlja zakonska odredba da djeca s 15 godina više nisu školski obveznici te Romi napuštaju osnovnu školu iako ju nisu završili. O željama i trudu koje ulaže Republika Hrvatska kako bi se uvela integracija djece Roma svjedoči i činjenica o provođenju pomoći u svladavanju hrvatskog jezika u devet županija i rad s Romima u produženom boravku. Ovakvi su potezi zaista pohvalni, no još uvijek nedovoljni za značajne promjene u obrazovanju Roma jer sve aktivnosti koje se provode omogućene su za samo 10% djece romske populacije. Kada se govori o teškoćama razumijevanja hrvatskog jezika važno je napomenuti da Romi imaju u skladu s Ustavom Republike Hrvatske i Ustavnim zakonom o pravima nacionalnih manjina pravo na odgoj i obrazovanje na jeziku i pismu nacionalnih manjina, odnosno romskom jeziku, no iz trenutne situacije jasno nam je da pripadnici romske nacionalne manjine nisu sustavno uključeni ni u jedan model školovanja na svom jeziku, već su uključeni u redovni odgojno-obrazovni sustav na hrvatskom jeziku. Time se pospješuje segregacija koja uvelike utječe na ponašanje romskih učenika i narušavanje jednakih mogućnosti za kvalitetno obrazovanje što se kosi s načelima odgoja i obrazovanja u školi: odgoj i obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi temelji se na jednakosti obrazovnih šansi za sve učenike prema njihovim sposobnostima (Lapat, 2014.). Budući da je najveći problem pri uključivanju romske djece u osnovnu školu nepoznavanje hrvatskoga jezika, u škole se kao pomoć učitelju razredne nastave uvode suradnici-pomagači koji poznaju romski jezik kojim govore romska djeca u toj školi. Suradnici-pomagači rade sa skupinama učenika romske nacionalne manjine od 1.–4. razreda osnovne škole radi pružanja pomoći učenicima u procesu socijalizacije i svladavanju redovitoga nastavnog plana i programa. Suradnici su u pravilu stanovnici naselja ili dobro poznaju naselje iz kojeg dolaze učenici s kojima rade te imaju najmanje srednju stručnu spremu i uz dobro znanje hrvatskog jezika, znaju i romski jezik sredine iz koje učenici dolaze (Lapat, 2014.).

Pitanje na koje se ovim radom nastoji pružiti odgovor jest je li u širokom kontekstu općega osposobljavanja budućih odgojno-obrazovnih djelatnika moguće zahtjeve suvremene odgojno-obrazovne prakse i interkulturalnosti povezati s volonterizmom u odgojno-obrazovnom sustavu. Ovim se radom također nudi uvid u psihološke karakteristike samih studenata, budućih odgojno-obrazovnih djelatnika, koji se tijekom svoga visokoškolskoga obrazovanja, odlučuju na volonteri rad u odgojno-obrazovnom sustavu u danoj interkulturalnoj zajednici kojoj pripadaju, reagirajući prema postojećim, i zakonskim okvirom naglašenim, ali nedostatno zadovoljenim potrebama u odgoju i obrazovanju djece, u ovom slučaju, pripadnika romske nacionalne manjine.

2. Metoda

Sudionici

Sudjelovalo je 80 studenata Učiteljskoga studija u Osijeku, prosječne dobi od 21 godine (raspon dobi: 20–23; $M = 21.10$, $SD = 0.84$). Ukupno je 72 sudionice, dok je za ostatak uzorka taj podatak nedostupan jer ga sudionici nisu naveli. Dio sudionika polazi treću (51; 63.8%), a dio četvrtu studijsku godinu (29; 36.3%). Sudionici navode prosječni akademski uspjeh, iskazan ocjenom, 4.14 (raspon ocjena: 3.30–4.88; $SD = 0.34$). Trećina sudionika (26; 32.5%) navodi da posjeduje volonteri knjižicu Volonteriškog centra u Osijeku ili nekoga drugoga volonteriškog centra. Ukupno 47 sudionika (58.8%) navodi da je dosad volontiralo u nekoj organizaciji, ustanovi ili zajednici u bilo kojem području rada, pri čemu se najčešće radi o obrazovnim i odgojnim aktivnostima, socijalnim aktivnostima za djecu i mlade te programima za osobe s invaliditetom. Sudionici koji posjeduju volonteri knjižicu navode da su i dosad volontirali (25 od 26 sudionika). Od ukupnog broja sudionika u uzorku koji volontiraju u radu s romskom djecom (24; 30% ukupnog uzorka), pri čemu ih je 11 s treće i 13 s četvrte godine, gotovo svi (23) posjeduju prethodna iskustva u volontiranju. Posjedovanje volonteri knjižice, prethodna volonteri iskustva i volontiranje na projektu rada s romskom djecom, pokazuju pozitivnu povezanost (20% uzorka, tj. 16 sudionika je sa sva ta tri kriterija).

Mjerni instrumenti

Nakon općih demografskih pitanja i pitanja o volontiranju svi su sudionici anonimno i dobrovoljno ispunili IPIP upitnik petofaktorskog modela ličnosti (50 tvrdnji; opisano u Mlačić i Goldberg, 2007; Mlačić, Milas i Kratochvil, 2007.), Skalu generativnog djelovanja (priredila I. Tucak, 2006.) i Upitnik emocionalne kompetentnosti (UEK 15; priredio V. Takšić, 2002.). Generativnost je širok pojam koji uključuje brigu za stvaranje i vođenje sljedeće generacije. Emocionalna kompetentnost se odnosi na samoprocjenu vlastite sposobnosti praćenja svojih i tuđih emocija

i upotrebu tih informacija u razmišljanju i ponašanju. Metrijske karakteristike primijenjenih instrumenata prikazane su u tablici 1.

Tablica 1. Deskriptivni pokazatelji mjerenih varijabli

Naziv	M	SD	Opaženi raspon (mogući raspon)	Alpha
Ekstraverzija	3.49	0.69	1.80–4.90 (1–5)	.89
Ugodnost	4.13	0.37	3.10–5.00 (1–5)	.70
Savjesnost	3.81	0.51	2.60–5.00 (1–5)	.80
Emocionalna stabilnost	3.21	0.61	2.00–4.90 (1–5)	.85
Intelekt	3.57	0.50	2.40–4.80 (1–5)	.80
Generativno djelovanje	2.87	0.70	1.55–4.90 (1–5)	.90
Emocionalna kompetentnost	3.87	0.44	2.93–5.00 (1–5)	.83

Postupak

Istraživanje je provedeno u dva dijela: grupno anonimno i dobrovoljno ispitivanje studenata 3. i 4. godine pomoću upitnika namijenjenih ispitivanju osobina ličnosti i iskustava u volontiranju, te fokus grupe sastavljene od istih studenata ali s isključivo volonterima koji povrh volontiranja u zajednici na drugim aktivnostima volontiraju i u neposrednom praktičnom odgojno-obrazovnom radu kroz projekt rada s djecom iz romske nacionalne manjine (N = 24) koji je pokrenut od strane Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku, a za romsku djecu u Belom Manastiru. Fokus grupa je za cilj imala ponuditi odgovore na pitanja što motivira studente da volontiraju u odgojno-obrazovnom sustavu, kako zadržati interes za volontiranje kod studenata koji već volontiraju u odgojno-obrazovnom sustavu te kako povećati interes za volontiranje u odgojno-obrazovnom sustavu kod studenata koji ne volontiraju.

3. Rezultati

Rezultati fokus grupe o volonterskom radu

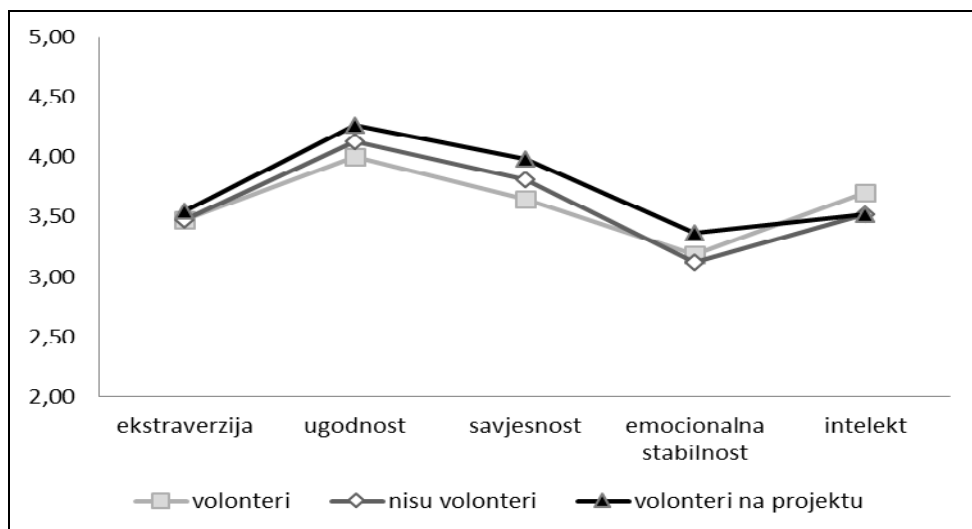
Tijekom fokus grupe volonteri su imali priliku navesti motive zbog kojih volontiraju u odgojno-obrazovnom sustavu, tj. ciljano na projektu rada s romskom djecom, kao i iznijeti uvide o vlastitom dosadašnjem volonterskom radu. Kroz raspravu su imenovani motivi za volontiranje, pri čemu su se članovi fokus grupe odlučili za do tri motiva za koja procjenjuju da najsnažnije vode volontere, a od niza motiva koji su se tijekom rasprave javili. Sukladno dobi volontera i nalazima u drugim istraživanjima s mlađim osobama (npr. Clary i sur., 1998; Esmond i Dun-

lop, 2004.), na prvom je mjestu motiva za volontiranje – razvoj karijere, s 19 navoda (33%), koji slijedi motiv samopouzdanja s 14 navoda (24.6%), pri čemu priznanje, vrijednosti i razumijevanje slijede s 11, 7 i 5 navoda, tj. 19.3%, 12.3%, 8.8%. Može se zaključiti da su stjecanje vrijednih iskustava, vještina i radnih veza koje će im pomoći u potrazi za poslom (karijera), uz prateće pozitivne samoprocjene kao volontera (kao bolja, vrijednija, korisnija osoba; tj. samopouzdanje), uz priznanje za volonterski rad (za doprinose, vještine i znanja koja pokazuju), u samom središtu skupa motiva studenata za volontiranje. Slijede ih djelovanje sukladno osobnim vrijednostima da je važno pomagati drugima, kao i želja učiti o sebi, drugima i sustavu u kojem volontiraju. Analizom ovih motiva za volontiranje uočljiva je sukladnost stručno-pedagoške prakse i volontiranja u odgojno-obrazovnom sustavu kroz razvoj općih i specifičnih kompetencija vezanih za struku (samopouzdanje i učinkovitost u odgojno-obrazovnom radu sa svom, uključujući i djecu s autentičnim odgojno-obrazovnim potrebama). Teme uočene tijekom fokus grupe s volonterima također upućuju na njihovu višu motivaciju za postignuće, uočljivu i u višem interesu za učenje, ali i savjesnijem planiranju razvoja vlastite uspješne karijere u odgojno-obrazovnom sustavu, kao i sklonosti postavljanju osobnih izazova s namjerom učenja. Ukupno je 20 tih volontera navelo i svoje mjesto prebivališta. To je važno jer predstavlja ujedno i moguće razlike u očekivanjima i znanju o zajednici kojoj volonteri pripadaju po prebivalištu u odnosu na znanja i očekivanja o drugoj zajednici, posebice školi koja njoj pripada. Volonterizam na ovaj način osigurava i putovanja od mjesta prebivanja i studiranja, pri čemu stvara prilike studentima reagirati prema jezičnim, vjerskim i gospodarskim razlikama, kao i uočiti kako se one odražavaju na odgojno-obrazovna iskustva djece, što su volonteri i uočili. Najkraća je ruta udaljenosti od mjesta volontiranja tih studenata (Beli Manastir) do mjesta njihova prebivališta 25 km (Belišće), a najduža je ruta Požega (120 km). Vrijeme koje im je potrebno za najbrže doći od mjesta prebivališta do Belog Manastira je od 1 do 2.5 sata. Sukladno priznanju za doprinose kroz volonterski rad kao motivu za volontiranje, vrijeme i trud potrebno za obavljanje volonterskih aktivnosti, prema procjeni samih volontera, trenutno nije dostatno vrjednovano (posebice u školi gdje volontiraju), na što volonteri sami upućuju.

Grupne razlike u crtama ličnosti

Multivarijatna analiza varijance je učinjena kako bi se odredilo u kakvom je odnosu volontiranje prema crtama ličnosti petofaktorskog modela. Tri su nezavisne usporedive skupine studenata činile: skupina studenata koji ne volontiraju (32), skupina studenata koji inače volontiraju, ali ne na projektu rada s romskom djecom (24), i skupina studenata koji inače volontiraju, a trenutno volontiraju i na projektu rada s romskom djecom (24) u školi. Uz neznačajan Box-ov test, rezultati jednosmjerne MANOVE pokazuju neznačajne razlike između tri nezavisne skupine studenata, Wilks $\Lambda = .81$, $F(10, 146) = 1.59$, $p = .11$, $\eta_p^2 = .10$, na pet crta ličnosti.

Razlike su u profilima te tri skupine studenata na pet crta ličnosti prikazane u slici 1.



Slika 1. Razlike skupina studenata u crtama ličnosti

Premda razlike nisu značajne, uočljiv je trend razlika u crtama ugodnosti i savjesnosti (više vrijednosti) u korist studenata koji volontiraju na projektu rada s romskom djecom, što je potrebno potvrditi budućim istraživanjima i drugačijom istraživačkom metodologijom. Studenti koji volontiraju na projektu rada s romskom djecom navode statistički značajno najviši akademski uspjeh iskazan prosječnom ocjenom ($M = 4.36$, $SD = 0.26$) u usporedbi sa studentima koji volontiraju, ali ne na projektu ($M = 4.02$, $SD = 0.37$), odnosno uopće ne volontiraju ($M = 4.07$, $SD = 0.30$), sve na razini $p < .05$, pri čemu se ove dvije posljednje skupine studenata ne razlikuju; $F(2, 59) = 6.35$, $p = .003$.

Sukladno kvalitativnom pregledu motiva za volontiranje u fokus grupi volontera na projektu, mjereni parametri (akademska uspješnost i crte ličnosti) doprinose opisu studenta koji volontira u aktivnosti danog projekta rada s djecom romske nacionalne manjine, kao savjesnog (između ostalog, motiviranog za postignuće i akademski uspješnog) i dobronamjernog budućeg odgojno-obrazovnog djelatnika koji mari za društvenu harmoniju i suradnju. Na skalama emocionalne kompetentnosti i generativnoga djelovanja, dvama za volonterizam značajnim konstruktima psihosocijalnoga razvoja i njegovog odnosa sa crtama ličnosti (npr., Frederickson, Petrides & Simmons, 2012; Keefer, Parker & Holden, 2014; Unger, 1991; Zhang, 2013), nisu utvrđene statistički značajne razlike između triju skupina sudionika, $F(2, 76) = 0.22$, $p = .80$; $F(2, 77) = 0.47$, $p = .63$, što je potrebno dodatno istražiti.

4. Rasprava

Cilj je ovoga rada bio istražiti volonterski rad studenata (budućih učitelja) u obrazovnom sustavu, kao i istražiti odnos između volonterskoga rada u obrazovnom sustavu i obvezne stručno-pedagoške prakse, te ispitati postoje li razlike u širokim crtama ličnosti, generativnim aktivnostima, emocionalnoj kompetentnosti i nekim drugim obilježjima ličnosti između volontera, volontera na projektu odgojno-obrazovnoga rada s romskom djecom, te preostalih studenata (nevolontera). Iz cilja se istraživanja iščitava namjera predstaviti obvezne (stručno-pedagoška praksa) i volonterske prilike za učenje kao postupke usmjerene k ostvarivanju cilja oblikovanja uspješnih budućih samostalnih odgojno-obrazovnih djelatnika kao aktivnih sugrađana. Ovakav je pristrani pristup moguće rezultirao u početnom odabiru volontera na projektu rada s romskom djecom koji su pokazivali obilježja unaprijed sukladna s ciljevima projekta. Ipak, prilika je za volontiranje pružena svim studentima, no samo ju je dio studenata prihvatio. Bira li se interpretaciji volonterizma pristupiti psihologijski ili sociologijski, svejedno motivi igraju ulogu u mobiliziranju na volontersku službu (Musick & Wilson, 2008; str. 80). Da studenti nisu pitani volontirati, ili da to nisu prihvatili, ili da im nije unutar postojećih socijalnih struktura (fakultet i projekt rada s Romskom djecom) ponuđena prilika za volontiranje, neovisno o studentskim motivima ili osobinama, vjerojatnost je spontanoga javljanja ovakvoga oblika volonterskoga rada nepoznata, jer ovo istraživanje na to pitanje ne može ponuditi konačan odgovor. Ipak, oni studenti koji jesu sudjelovali, pokazali su viši prosjek ocjena, ali i ponudili objašnjenje za svoje sudjelovanje u volonterskom radu kroz osobne motive usmjerene i sukladne razvoju vlastite karijere.

Studenti razlikuju obveznu stručno-pedagošku praksu od volonterizma u odgojno-obrazovnom sustavu, ali ih procjenjuju komplementarnima i sukladno tome djeluju – što je uočljivo u izboru motiva kojeg navode, odnosno pričama o volontiranju koje su stvorili post-hoc tj. nakon stanovitoga trajanja trenutnoga volonterskog rada, i kojima se upravljaju pri volontiranju, tj. motiva razvoja karijere (stjecanje vrijednih vještina, iskustava i radnih veza koje će im pomoći u potrazi za poslom). Trajanje volonterskoga rada nije u ovom istraživanju uzeto u obzir. Moguće je da je trajanje imalo utjecaja na motive volontera, kao i na izrečenu suzrijevu trenutnu naraciju o volontiranju u kojoj pojašnjavaju iz kojih su se razloga uopće u početku uključili u volontiranje u obrazovnom sustavu.

Kronološki, po sposobnostima, predznanjima, interesima i znanju jezika vrlo heterogene skupine s kojima su se volonteri–budući učitelji susretali tijekom rada s romskom djecom ujedno su tražile, prema navodima njih samih, metodičku kreativnost. Metodička kreativnost, tj. pronalaženje postupaka za optimalno postizanje odgojno-obrazovnih ciljeva, jest jedna od stavki na temelju koje se procjenjuje učiteljeva uspješnost u radu s učenicima pri napredovanju u viša zvanja (*Pravilnik o napredovanju učitelja i nastavnika u osnovnom i srednjem školstvu*, Narodne novine br. 89/95.). Premda statistički neznačajne, ali više vrijednosti na skalama ugod-

nosti i savjesnosti kod volontera na projektu rada s romskom djecom, uz njihov statistički značajno viši prosjek ocjena, mogu se objedinjeno shvatiti kao aktualna akademska izvrsnost i sukladnost osobina ličnosti s budućim vokacijskim zahtjevima. Ujedno se volontiranje može shvatiti i kao rani pokazatelj buduće izvrsnosti u odgojno-obrazovnom radu, interkulturalnoj osjetljivosti i prosocijalnom aktivizmu, za što je potrebno nastaviti praćenje ove skupine studenata. Rani savjestan pristup uloži učitelja kao prosvjetnog djelatnika u punom smislu te sintagme, za koju studenti mogu stjecati obogaćena iskustva kroz volonterski rad u odgojno-obrazovnom sustavu, jest na temelju nalaza ovoga istraživanja povezan s volonterizmom. Naime, opaženo je da akademski uspješniji studenti sudjeluju u izazovnim i struči sukladnim volonterskim aktivnostima.

Ostvarivanje volonterskoga rada omogućuje osjećaj kompetencije za obavljanje nekog posla, osjećaj jedinstva s organizacijom, zadovoljstvo nakon obavljenoga posla, samoaktualizaciju i mogućnost društvene interakcije (Henderson, 1981.). Konvergirajući na ovaj način, volonterski rad studenata u odgojno-obrazovnom sustavu tijekom trajanja studija predstavlja ekstenziju stručno-pedagoške prakse u cilju usvajanja područno specifičnih znanja i vještina potrebnih za budući svakodnevni odgojno-obrazovni rad. Freire (prema Banks, 2001.) naglašava kako studenti, budući učitelji, moraju naučiti „čitati riječi i svijet“. Drugim riječima, moraju usvojiti visoke razine znanja, razumjeti odnose između znanja i djelovanja, razvijati obvezu djelovanja i unaprijediti svijet te usvojiti vještine potrebne za aktivno sudjelovanje u građanskim akcijama. Ukoliko studenti žele postati učitelji koji će učenicima prenositi vrijednosti poput kritičkog mišljenja, brižnosti i građanskog aktivizma u multikulturalnom svijetu, svojim ponašanjem moraju pokazati da posjeduju iste. Jedan od najvećih izazova pluralnih demokratskih društava jest promicati jednake mogućnosti za manjinske skupine. Građani 21. stoljeća trebaju posjedovati znanja, stavove i vještine koje im omogućavaju djelovanje u kulturno i etnički različitim zajednicama bez ograničavanja. Prema *Nacionalnom programu za Rome 2003.* romska djeca imaju pravo pohađati razred zajedno s drugom djecom, stoga je važno kako će se u tim situacijama postaviti učitelj i što će učiniti jer aktualni način odgoja i obrazovanja Roma u hrvatskom osnovnoškolskom sustavu nije promoviranje jednakih mogućnosti za sve već je primjer segregacije društva (Lapat, 2014.). Upravo radeći na integraciji, suprotno segregaciji, kroz volonterski rad u cilju optimalnog postizanja postavljenih odgojno-obrazovnih ciljeva kod romske djece, studenti si mogu stvoriti dodatne prilike za učenje i poučavanje djece kako biti aktivan član skladne, uspješne i održive zajednice, kojoj i sami pripadaju.

5. Zaključci

Volonterski rad u odgojno-obrazovnom sustavu i obvezna stručno-pedagoška praksa pokazuju komplementarnost u funkciji osposobljavanja budućih odgojno-obrazovnih djelatnika i njihova odgoja za aktivno građanstvo u interkulturalnom

okruženju. Nalazi ovoga istraživanja također stavljaju naglasak na pitanja otvorenosti i povezanosti studijskoga programa, stručno-pedagoške prakse i volonterizma te sukladnosti i međusobne povezanosti uspješnosti u studiju, psiholoških osobina volontera i osobina kvalitetnih budućih odgojno-obrazovnih djelatnika.

Preporuke i ograničenja

Ograničenja su ovoga istraživanja vezana uz izazove samoprocjene i fokus grupe kao metoda prikupljanja podataka. U budućim je istraživanjima potrebno uključiti metodološki šire postupke, uključujući i procjene djece za koju se volontira, kao i detaljne opservacije od strane osoblja škole s kojim volonteri stupaju u kontakt. Najvažnije se preporuke ovoga istraživanja, prema mišljenju samih volontera, odnose na to kako zadržati interes studenata za volontiranje. Prema navodima volontera tijekom fokus grupe, neki su od načina kako zadržati interes za volontiranje kod studenata sljedeći: uspostaviti i održavati dobru suradnju s osobama za koje i s kojima volontiraju, stvoriti prilike za ugodna iskustva, za naglašavanje osjećaja zadovoljstva u davanju i pomaganju drugima, učiniti zornima rezultate i pomake učinjene kroz volontiranje kao ishode volonterskoga rada, dobra organizacija i priznanje od strane fakulteta, kao i prateća zainteresiranost profesora s fakulteta o volonterskom radu i iskustvima studenata. Na sličan je način moguće raditi na promicanju volonterstva: javno prezentirati rezultate rada, održavati mjesečne suportivne sastanke, kao i kroz redovita druženja raditi na izgradnji zajedništva i zajednice volontera.

6. Literatura

- Bakić-Tomić, LJ. (2014). Interkulturalna komunikacija. U: R. M. López, i C. A. López (ur.), *Priručnik za uključivanje djece Roma u obrazovni sustav*. Zagreb: Asociación Socio-educativa Llere, & Romsko nacionalno vijeće, 44-48.
- Banks, A. (2001). Citizenship Education and Diversity: Implications for Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 5-16. doi: 10.1177/0022487101052001002
- Barić, S. (2008). Volonterstvo kao inherentno socijalno odgovorna djelatnost – pravni aspekti. U: N. Bodiroga Vukobrat, i S. Barić, S. (ur.), *Socijalno odgovorno gospodarjenje: ekonomski i etički aspekti*. Zagreb: TIM press i Pravni fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 213-238.
- Bodlović, A., & Kunac, S. (2013). *Povezivanje teorije i prakse – temelj obrazovanja budućih pedagoga*. Preuzeto 19.11.2014. s: <http://www.pedagogija.hr/ekvilibrij/povezivanje-teorije-i-prakse---temelj-obrazovanja-buducih-pedagoga.html>
- Bognar, L. (2006). Suradničko učenje u sveučilišnoj nastavi. *Život i škola*, 1-2, 7-16.

- Clary, E. G., Snyder, M., Ridge, R. D., Copeland, J., Stukas, A. A., Haugen, J., & Miene, P. (1998). Understanding and assessing the motivations of volunteers: A functional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1516-1530.
<http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.74.6.1516>
- Cross, R. M. (2005). Exploring attitudes: the case for Q methodology. *Health Education Research*, 20(2), 206-213. doi: 10.1093/her/cyg121
- Dalton, R. J. (2006). Citizenship Norms and Political Participation in America: The Good News Is ... the Bad News is Wrong. *CDACS Occasional Paper 2006-01*. University of California: Center for the Study of Democracy, 1-14.
- Esmond, J., & Dunlop, P. (2004). *Developing the Volunteer Motivation Inventory to assess the underlying motivational drives of volunteers in western Australia*. A research project funded by the Lotterywest, Social Research Grant and undertaken by CLAN WA Inc. Preuzeto 19.11.2014. s
<http://biggestdifference.com/morevolunteers/resources/MotivationFinalReport.pdf>
- Fielding, N. (2001). *Ethnography*. U: N. Gilbert (ur.), *Researching social life (2nd ed.)*. London: Sage, 154-171.
- Frederickson, N., Petrides, K. V., & Simmonds, E. (2012). Trait emotional intelligence as a predictor of socioemotional outcomes in early adolescence. *Personality and Individual Differences*, 52(3), 323-328. doi:10.1016/j.paid.2011.10.034
- Gay, G. (2004). Curriculum Theory and Multicultural Education. U: J. A. Banks i C. A. McGee Banks (ur.), *Handbook of research on multicultural education*. New York: Macmillan Publishing, 30-49.
- Henderson, K. A. (1981). Motivations and perceptions of volunteerism as a leisure activity. *Journal of Leisure Research*, 13(3), 208-218.
- Jindra, R., Munjiza, E., & Peko A. (2007). *Utjecaj volontera u kreiranju uvjeta izgradnje mira i zajednice u multietničkim zajednicama*. Osijek: Centar za mir, nenasilje i ljudska prava Osijek.
- Keefer, K., Parker, J., & Holden, R. (2014). Reciprocal associations between trait emotional intelligence and prosocial tendencies: A multi-wave longitudinal study. *Personality and Individual Differences*, 60, S67. doi:10.1016/j.paid.2013.07.293
- Lapat, G. (2014). Odgoj i obrazovanje Roma. U: R. M. López, i C. A. López (ur.), *Priručnik za uključivanje djece Roma u obrazovni sustav*. Zagreb: Asociación Socioeducativa Llere, & Romsko nacionalno vijeće, 50-53.
- Ledić J. (2001). *Biti volonter/volonterka? Istraživanje uključenosti građana u civilne inicijative u zajednici kroz volonterski rad*. Zagreb: SMART – Udruga za razvoj civilnog društva.
- Marković, M. (2014). Inkluzija učenika pripadnika romske nacionalne manjine. U: R. M. López, i C. A. López (ur.), *Priručnik za uključivanje djece Roma u obrazovni sustav*. Zagreb: Asociación Socioeducativa Llere, & Romsko nacionalno vijeće, 12-19.
- Ministar Republike Hrvatske (1995). *Pravilnik o napredovanju učitelja i nastavnika u osnovnom i srednjem školstvu*. Narodne novine br.: 89.
http://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/propisi/Pravilnici_03.pdf

- Mlačić, B., & Goldberg, L. R. (2007). An Analysis of a Cross-Cultural Personality Inventory: The IPIP Big-Five Factor Markers in Croatia. *Journal of Personality Assessment*, 88(2), 168-177. doi: 10.1080/00223890701267993
- Mlačić, B., Milas, G., & Kratochvil, A. (2007). Adolescent personality and self-esteem – an analysis of self-reports and parental ratings. *Društvena istraživanja*, 1-2(87-88), 213-236.
- Musick, M. A., & Wilson, J. (2008). *Volunteers: A social profile*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Osler, A., & Starkey, G. (2010). *Changing Citizenship: Democracy and Inclusion in Education*. London: Open University Press.
- Sablić, M., & Hrvatić, N. (2013). Interkulturalna osjetljivost studenata pedagogije. U: I. Živančević Sekeruš (Ur.), *Susret kultura* (str. 235-246). Novi Sad: Filozofski fakultet Novi Sad.
- Sablić, M. (2013). Odnos mladih prema kulturi demokracije. U: N. Hrvatić i A. Klapan (Ur.), *Pedagogija i kultura – teorijsko-metodološka određenja pedagogijske znanosti* (str. 354-364). Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.
- Sekulić-Majurec, A. (2007). Uloga sudionika odgojno-obrazovnog procesa u stvaranju, provedbi i vrednovanju kurikuluma. U: V. Previšić (Ur.), *Kurikulum: teorije-metodologija-sadržaj-struktura* (str. 351-383). Zagreb: Školska knjiga.
- Spajić-Vrkaš, V. (2014). *Ekperimentalna provedba kurikuluma Građanskog odgoja i obrazovanja, Istraživački izvještaj*. Zagreb: Mreža mladih Hrvatske.
- Stebbins, R. A. (1996). Volunteering: The serious leisure perspective. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 25(2), 211-224. doi: 10.1177/0899764096252005
- Šagud, M. (2006). *Odgajatelj kao refleksivni praktičar*. Petrinja: Visoka učiteljska škola Petrinja.
- Takšić, V. (2002). Upitnici emocionalne inteligencije (kompetentnosti) UEK. U: K. Lacković-Grgin, A. Proroković, V. Čubela, i Z. Penezić (ur.), *Zbirka psihologijskih skala i upitnika, 1*. Zadar: Filozofski fakultet u Zadru, 27-41.
- Tucak, I. (2006). Skala generativnog djelovanja. U: V. Čubela Adorić, A. Proroković, Z. Penezić i I. Tucak (ur.), *Zbirka psihologijskih skala i upitnika, 3*. Zadar: Filozofski fakultet u Zadru, 25-32.
- Unger, L. (1991). Altruism as a motivation to volunteer. *Journal of Economic Psychology*, 12(1), 71-100. doi:10.1016/0167-4870(91)90044-T
- Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers. *Journal of Teacher Education*, 53(1), (20-32). doi: 10.1177/0022487102053001003
- Wasonga, T. A. (2005). Multicultural education knowledgebase, attitudes and preparedness for diversity. *International Journal of Educational Management*, 19(1), 67-74.
- Zhang, L.-F. (2013). Psychosocial development and the big five personality traits among Chinese university students. *Learning and Individual Differences*, 23, 163-167. doi:10.1016/j.lindif.2012.07.015

THE ENRICHMENT OF FUTURE TEACHERS' PRE-SERVICE SCHOOL PRACTICE THROUGH VOLUNTEER WORK IN THE EDUCATIONAL SYSTEM

Željko Rački

Ranka Jindra

Matea Mikulić

Marija Sablić

Faculty of Education, Osijek

Abstract: The aim of this paper was to explore the relationship between volunteer work in the educational system and mandatory professional pedagogical practice for future teachers (students) and to see if there were differences in personality traits, generative activities, emotional competences and some other characteristics of personality between the volunteers and the remaining students. The study deals with the issue of the complementarity of the professional pedagogical practice and voluntarism in the educational system as a function of training educational personnel and education for active citizenship. Teachers' education students are obliged to participate in the pedagogical practice, whose aim is to enable the development and adoption of the practical aspects of working in primary schools by observing the work of mentors and having the personal experience of independent work focused on connecting theoretical knowledge from relevant courses with concrete examples. Students permanently have, as citizens, in addition to pedagogical practice, open opportunities for enriched participation in the social processes through volunteering, with an emphasis on volunteering in the educational system for which they have been prepared for during their studies. The participants of this study were students of the third and fourth years of Teacher Education in Osijek (N = 80). A part of the same group of students invested some additional personal time, effort, knowledge and skills, in other terms, they volunteered, during the year in various areas of social actions, including volunteering on the project of improving work, with a target group of Roma children, elementary school students, in social and educational activities in school made especially for them. Data was collected through the anonymous and voluntary participation of students, using the five-factor model of personality questionnaire, generative activities and emotional

competences in all participants, and then through a targeted focus group with those participants who volunteered for the project with Roma children. The results indicate the advantages and disadvantages of the enrichment of professional practice through the voluntarism of the students in the educational system, with the finding of specific differences in the examined psychological traits of the volunteers and the remaining students. When interpreting the findings, the emphasis was placed on issues of openness and the complementarity of the study program, professional-pedagogical practice and voluntarism and the agreement of their performance in the studies, characteristics of the volunteers and the characteristics of the quality future educational personnel.

Keywords: professional-pedagogical practice, voluntarism, volunteer profile, teachers, citizenship and prosocial behaviour, motives for volunteering

1. Introduction

The contemporary requirements of educational practice and volunteering

The exclusive focus only on theoretical knowledge is insufficient for the necessary adaptation to the complex conditions of contemporary educational practice. It is, therefore, important to prepare students for the challenges they will face once they finish their studies and get a job during their faculty education. Higher education is no longer primarily theoretically based and oriented towards general knowledge. The question is: what competencies must be gained in the educational process? The ultimate goal of the contemporary education is for students to be able to combine, by the end of their education, their knowledge and skills which they have been acquiring within various courses, into one comprehensive approach (Bodlović & Kunac, 2013). The educational system requires fast, but at the same time, long-term changes at all levels, and it is almost impossible to change if those changes come only from the outside. Changes in higher education institutions relate primarily to changing the roles of students in the process of their own advancement and the acquisition of professional knowledge and competence. That requires changes in the curriculum, organization of the studies, methods of work, and relationships between teachers and students. (Bodlović & Kunac, 2013). Joint reflection of the practice includes both students and professors, and equally gives an opportunity for all participants to take responsibility for the situation in their practice (Šagud, 2006). Teaching students how to learn is becoming the aim of education, but in order to achieve this objective, the curriculum must be directed towards encouraging the maximum development of the student's existing resources, encouraging student's self-confidence, skills, interests and abilities and creating a positive self-image (Sekulic-Majurec, 2007). Developing the ability to integrate theoretical

knowledge and their transformation and application into a practical context is a very important issue for the students. The reflective practice itself should develop students' ability for self-observation, decision-making, continuous research and learning, and collaboration and communication with others (Bognar, 2006). Students of the Teacher Education study attend pedagogical practice starting from the second year of study and, in total, for the entire duration of their studies, they spend 225 hours in primary schools. The goal of the practices is to enable students to develop and adopt practical aspects for working in primary schools, while observing the work of mentors and gaining the personal experience of independent work, linking theoretical (technical and professional) knowledge from relevant courses with concrete examples of professional practice, and developing a sense of professionalism, professional liability and ethics. Professional-pedagogical practice should enable the students to explore and practice the basic approaches, skills, competencies and methods in the work of elementary schools and the acquisition of direct insight into the organization and functioning of the same. The content of professional pedagogical practice consists of instructions for the students given by method professors of certain subjects, pedagogy, didactics, psychology, kinesiology, music culture, computer science and other courses. Almost all students, upon completion of professional pedagogical practice, emphasize that only during the practice did they see the point of studying and gaining insight into their future profession. Students highly value the course of professional-pedagogical practice and rank it high in relation to other courses. In their personal accounts, students state that they need more professional pedagogical practice in order to develop their own potential and self-confidence in work. Students have noticed that that can be achieved through volunteering as an offered opportunity.

Volunteering can be defined as an activity that is undertaken by free will, which is useful to the others and to the person who is doing it, and which is not primarily motivated by financial gain (Stebbins, 1996). It can be seen as inherently socially responsible activity (Barić, 2008). We can define it as an activity that is not undertaken primarily for financial achievements, undertaken voluntarily, benefits both for the person to whom it is directed, as well as for the one who takes (Ledić, 2001). *The European Charter on Volunteering*, adopted in 1998, defines volunteering as: an activity in the interest of the people, an activity that is not motivated by financial interest, an activity that takes place on a local or national level, an activity that is a voluntary activity, an activity that is peaceful, an activity that is based on personal motivation and freedom of choice, an activity that encourages an active civic role for the welfare of the community, an activity that encourages the development of human resources, an activity that improves the quality of life on the principles of solidarity, searching for notions of society's uncertain future, boosting the use of entrepreneurial opportunity, based on the development of partnerships between the actors of the welfare system, and encouraging the self-organization of people with problem-solving.

Basic values of any volunteering are: respect for diversity, humanity, responsibility for one's opinion, and responsibility for the consequences of one's choices and for others. The values of volunteering enable progress towards a just society that fosters peace through non-violent means and should be built into the process of developing a civil society (Jindra, Munjiza & Peko, 2007).

Educational practice, volunteering and interculturalism

Education in culturally diverse environments is a relatively new field of education. If we are expecting the new generation of students to function successfully in a world of diversity, they need to be offered, through education, knowledge, skills and abilities for life in a multicultural environment. The attitudes of teachers towards the acceptance of diversity, active citizenship and voluntarism shape the relationship between theory and practice. Teachers can possess the knowledge of different cultures, civic activism and voluntarism, but if they hold negative attitudes towards them, they will not be able to implement and enforce civic education, especially in multicultural educational settings (Wasonga, 2005). Since attitudes are usually formed through interpersonal interactions, the way of educating future teachers plays an important role in shaping their attitudes towards socially responsible behaviour (Cross, 2005; Fielding, 2001). Villegas & Lucas (2002) find that the socially responsible teacher is a teacher who has a developed sense of social and cultural diversity, an affirmative view of students who have different origins and positive attitudes towards civic activism, and sees himself as a person ready for changes. Gay (2004) emphasizes the importance of teachers in the creation of a pluralistic atmosphere in the classroom, positive attitudes towards diversity, building togetherness, caring about different cultures and using different teaching strategies, appropriate to students with different cultural backgrounds. Due to the increasing rise in racial, ethnic, cultural and linguistic diversity in the world, the education of future teachers should help students to become active citizens in a pluralistic and democratic society (Banks, 2001). Encouraging the development of active and responsible citizens is one of the central questions of education policy of European countries, as well as the common European educational policy. The interest for the research on the methods and effects of preparing children and young people for their civic role in the social sciences and the education of future teachers appeared relatively late. Spajić-Vrkaš (2014) warns that this is the result of years of the domination of the institutionally-normative approach to democracy which highlights the crucial role of political institutions, and the role of citizens is reduced to periodic voting duties, paying taxes and so on. Dalton (2006) finds that when civil status is considered only as a duty, it does not require special knowledge and skills. The problem of their competence is not mentioned at all or is reduced to some basic information on the functioning of government and parties or candidates who compete for power. This is one possible explanation for why preparing students to be

active citizens has not been seriously connected with the contents and approaches to learning and teaching in school. Education is a way of preparing young people to understand the society in which they live and the way in which this society functions and possibilities of contributing to society in various ways (Osler & Starkey, 2010). Banks (2001) proposes a new form of citizenship education in culturally diverse environments calling it a multicultural education for citizenship. Such an approach would enable the students to develop sensitivity to cultural, national and global changes and encourage them to participate in civic actions and create a more humane world. To help the students acquire knowledge and an understanding of cultural, national and global identity, civic education must teach them to know, to care and to act. Intercultural sensitivity and respect for diversity, necessary for coexistence in culturally diverse environments, are not innate human characteristics. They are acquired, and represent an ability to perceive and recognize the existence of different views on the world, thus enabling the acceptance and recognition, not only of their own cultural values, but also the values of culturally different people (Sablić, 2013; Sablić & Hrvatić, 2013).

Education of children of the Roma minority

Croatia is aspiring for the inclusion of students belonging to the Roma minority in primary schools, as well as in pre-schools, secondary schools and universities. Croatia has, parallel with the implementation of the *National Programme for the Roma (NPR)*, joined the *Decade of Roma Inclusion from 2005 to 2015*, which applies the basic objectives of the Millennium Development UN Programme of social inclusion and the European Union on a program intended for the most vulnerable minority population: the Roma. To meet the objectives of *The Decade*, Croatia went a step further and in 2005 adopted the *Action Plan for the Decade of Roma from 2005 to 2015 (APDR)* that identifies the objectives, measures, indicators and institutions responsible for the implementation of measures to improve the situation of Roma either in the field of education, or in the fields of health care or housing. Since there was no significant development in the education of Roma, *the National Strategy for Roma Inclusion from 2013 to 2020* was brought in 2012 as well as the *Action Plan* for its implementation. This strategy aims to introduce reforms in education, and therefore, covers a wider area: education, employment and participation in economic life, health, social welfare, urban planning, housing and environmental protection, participation in social and cultural life, associations and status solutions, suppressing discrimination and the assistance in exercising rights (Marković, 2014). The aforementioned indicates that the legal basis for equal education of Roma does exist, but in spite of that, it is implemented in practice with difficulty, and therefore a large number of Roma children do not attend neither pre-school (although they are enabled to attend kindergarten free for two years) or elementary schools. Therefore, the Republic of Croatia needs more than legal provisions, it

needs practice, direct work with Roma children, their teachers and parents, and parents of other students, as well, and that is allowed exactly by the projects and numerous conferences. They activate citizenship and stimulate desire for activism, positivism and charity; therefore Croatia organizes conferences so that the news of Roma education will spread within and beyond its borders and in such manner, and become one of the mediators for their education. There are also numerous projects that have been implemented in the Republic of Croatia: „Equal Opportunities for Everybody – a better integration of Roma children in the educational system of Croatia, whose aim is to improve the existing and establish new teaching activities in the Faculty of Teacher Education in Zagreb and therefore create the preconditions for the inclusion of Roma children in the education system, with an emphasis on the primary education (Bakic-Tomic, 2014). The project, which is currently in progress at the Faculty of Educational Sciences in Osijek by the name of: „*Improving the situation of Roma children in education in Baranja*“ aims to create conditions for the equal integration of Roma children in preschool and primary education. In addition to these, there are many projects that are implemented in Croatia in order to solve specific problems of the position of the Roma. In the educational system in the Republic of Croatia in the school year 2013-14, 6825 Roma pupils were included (Marković, 2014). The above number represents the number of students in preschool, primary, secondary and higher education institutions. When the attention is paid to primary education, considerable progress can be noticed. In 2011-12, at the beginning of the school year there were 4882 students, at the beginning of 2012-13, 5173 students and in 2013-14, 5470 students of the Roma minority (Marković, 2014). The data from the beginning of the school year is encouraging, but it ceases to be so if the number of students who have completed the primary education is observed. The degree of completion is at a low level, where a significant problem is the legal provision that children up to age of 15 are obliged to attend school and the Roma leave the primary school at that age, even though they have not finished it. The efforts being made by the Republic of Croatia in order to integrate the Roma children is evident through the provision of assistance in overcoming difficulties with the Croatian language in nine counties for children and working with the Roma in the extended stay in school. Such moves are commendable, but still not sufficient for significant changes in the education of Roma, because all the activities carried out are provided for only 10% of Roma children. When we talk about the difficulties of understanding the Croatian language, it is important to note that Roma are in accordance with the Croatian Constitution and the Constitutional Law on National Minorities entitled to education in the language and script of national minorities, that is the Roma language, but from the current situation it is clear that members of the Roma national minority are not systematically included into any model of schooling in their own language, but are included in the regular educational system in the Croatian language. This promotes segregation, which greatly influences the behaviour of Roma students and violations of equal opportunities for a quality

education which is in conflict with the principles of education in school: education in primary and secondary schools is based on the equality of educational opportunities for all students according to their abilities (Lapat, 2014). Since the biggest problem of the inclusion of Roma children in primary school lies in not knowing the Croatian language, assistants– helpers who speak the language that Roma children are using– are introduced to schools, to aid the teachers. The assistants work with groups of students of the Roma minority from first through fourth grade of elementary school to assist students in the process of socialization and mastering the regular curriculum. Associates are generally residents of the settlement or they are familiar with the settlement or a village the students with whom they work come from and they have at least secondary education and, in addition to a good knowledge of the Croatian language, they know the Roma dialect from the environment that students are coming from (Lapat, 2014).

Volunteers, the future educators, responded to the current and legally emphasized but insufficiently satisfied needs in the education of children, which in this case, is the Roma minority. The question that this paper is trying to answer is whether it is possible in the broad context of the general training of future educators to connect the demands of contemporary educational practice with volunteering in an educational system. This paper also provides an insight into the psychological characteristics of the students who, during their university education, decided to volunteer in the educational system in a given intercultural community to which they belong.

2. Method

Participants

The study included 80 students of Teacher Education study in Osijek, with an average age of 21 years (age range: 20-23; $M = 21.10$, $SD = 0.84$). In total, there were 72 female participants, while gender is unavailable for the rest of the sample because the participants did not specify it. A part of the participants is in their third year of studies (51; 63.8%), and a part in their fourth year of studies (29; 36.3%). Participants provided their grade point average, GPA, 4.14 (range score: 3.30-4.88; $SD = 0.34$). One third of the participants (26; 32.5%) stated that they own a volunteer card from the Volunteer Centre in Osijek or from some other volunteer centre. A total of 47 participants (58.8%) stated that they have previously volunteered in an organization, institution or community in any field of work, most of which was in educational activities, social activities for children and youth and programmes for people with disabilities. Participants who own a volunteer card also say that they have been volunteering up to now (25 of 26 participants). Of the total number of participants in the sample who have been volunteering in working with Roma children (24; 30% of the total number), where there were 11 to 13 from the third and

fourth year of studies, almost all (23) had previous experience in volunteering. Owning of a volunteer card, previous volunteer experience and volunteering on the project working with Roma children, show a positive relationship (20% of the sample, i.e. 16 participants have all of the three mentioned criteria).

Measuring instruments

After general demographic questions and questions about volunteering, all of the participants anonymously and voluntarily filled out an *IPIP five-factor model of personality questionnaire* (50 items; described in Mlačić & Goldberg, 2007; Mlačić, Milas & Kratochvil, 2007), a *scale of generative activities* (prepared by I. Tucak, 2006) and an *emotional competence questionnaire* (UEK 15; prepared by V. Takšić, 2002). Generativity is a broad term that includes caring to create and manage the next generation. Emotional competence refers to the self-assessment of one's own ability to monitor one's own emotions and also the emotion of others and to use this information in thinking and behaviour. Psychometric properties of the applied instruments are shown in Table 1.

Table 1. Descriptive indicators of the measuring values

Name	M	SD	Observed range (possible range)	Alpha
Extraversion	3.49	0.69	1.80–4.90 (1–5)	.89
Agreeableness	4.13	0.37	3.10–5.00 (1–5)	.70
Conscientiousness	3.81	0.51	2.60–5.00 (1–5)	.80
Emotional stability	3.21	0.61	2.00–4.90 (1–5)	.85
Intellect	3.57	0.50	2.40–4.80 (1–5)	.80
Generative action	2.87	0.70	1.55–4.90 (1–5)	.90
Emotional competence	3.87	0.44	2.93–5.00 (1–5)	.83

The procedure

The study was conducted in two parts: an anonymous and voluntary group survey of the students of the 3rd and 4th year of study through the use of questionnaires regarding experiences in volunteering, and a focus group made of the same students but who volunteer in the immediate practical educational work through the project with the children from the Roma minority (n = 24) which was launched by the Faculty of Education in Osijek, for the Roma children in Beli Manastir. The focus group had an aim of finding out what motivates the students to volunteer in the educational system, how to keep the interest for volunteering with students who

already volunteer in the educational system, and how to increase the interest in volunteering in the educational system for the students who do not volunteer.

3. Results

The results of the focus group about volunteering

In the focus group, the volunteers had the opportunity to state the motives for volunteering in the educational system, i.e. targeted on the project of working with Roma children, as well as bring their own insights about previous volunteer work. Through discussion the motives for volunteering were named, whereby the members of the focus group had to decide on three motives that, out of those brought up by the participant-led discussion, in their own opinion, reflected other volunteers' motivations the most. According to the age of volunteers and the findings from other studies with younger people (eg. Clary et al., 1998; Esmond and Dunlop, 2004), career development was placed first, with 19 votes (33%), self-confidence followed in the second place with 14 votes (24.6%), and recognition, value and understanding follow in the third place, with 11, 7, and 5 votes, i.e. 19.3%, 12.3%, 8.8%. It can be concluded that the acquisition of valuable experience, skills and working relationships that will assist them in looking for a job (career), with a corresponding positive self-assessment as volunteers (as a better, more valuable, more useful person; i.e., self-confidence), with the recognition for volunteer work (contributions, skills and knowledge that they demonstrate), are in the centre of the set of motives for volunteering. They are followed by acting in accordance with the personal value of importance of helping others, as well as the desire to learn about oneself, others and about the system in which they volunteer. By analysing these motives for volunteering, an agreement of professional-pedagogical practice and volunteering in the educational system emerged, described by the convergence towards development of general and specific competencies related to the profession (self-confidence and efficiency in educational work with all, including children with authentic educational needs). Themes identified during the duration of the focus groups with volunteers also indicated students' higher motivation for achievement, noticeable in the higher interest in learning and conscientious planning of the development of their own successful careers in the educational system, as well as the preferences of setting personal challenges with the intention of learning. A total of twenty of these volunteers also stated their place of residence. This is important because it represents the possible differences in expectations and knowledge about the community to which the volunteers belong based on their places of residence, in relation to the knowledge and expectations of another community, and especially the school, which belongs to it. Volunteering in this way, as stated by the volunteers, ensured the travel from the place of residence and studies, creating opportunities for students to respond to the linguistic, religious and economic differences, as well as to see how they reflect on the educational experiences of children. The shortest

distance from the place where those students volunteer (Beli Manastir) to the place of their residence is 25 km (Belišće), and the longest Požega (120 km). The fastest time that they need to get from their place of residence to Beli Manastir is approximately one to two and a half hours. In accordance with the recognition for contributions through volunteer work as a motive for volunteering, time and effort necessary to carry out voluntary activities, as estimated by the volunteers, is not sufficiently validated (especially in the schools in which they volunteer), as suggested by the volunteers themselves.

Group differences in personality traits

Multivariate analysis of variance was performed to determine the relationship of volunteering according to the personality traits of the five-factor model. Three independent and comparable groups of students were formed: a group of students who do not volunteer (32), a group of students who do volunteer, but not in the project of working with Roma children (24), and a group of students who do volunteer, and currently also volunteer on the project of working with Roma children (24) in school. With insignificant Box's test, the results of one-way MANOVA showed non-significant differences among the three independent groups of students, Wilks $\Lambda = .81$, $F(10, 146) = 1.59$, $p = .11$, $\eta_p^2 = .10$, on five personality traits. The differences in the profiles of these three groups of students according to the five personality traits are shown in Figure 1.

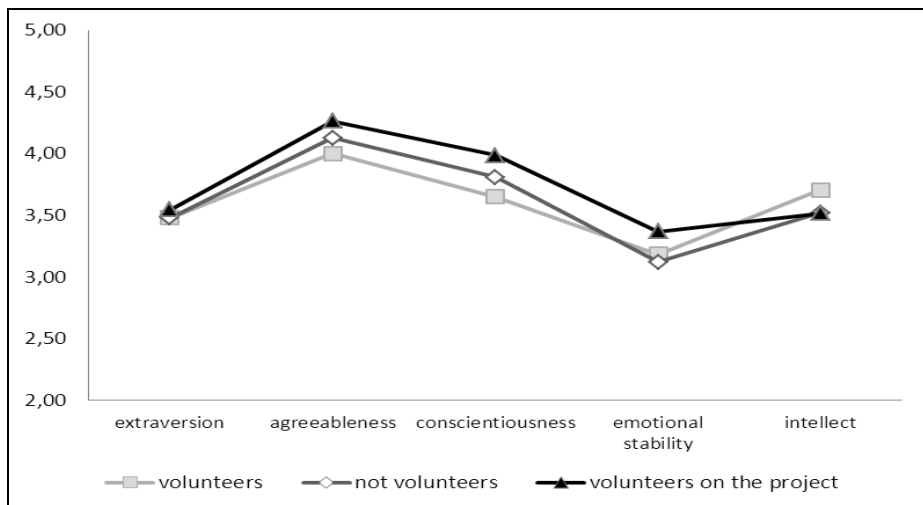


Figure 1. Differences of the groups of students in the personality traits

Although the differences were not significant, there was an evident trend of differences in agreeableness and conscientiousness (higher values) for the students

who volunteer on the projects of working with Roma children, which is necessary to be confirmed through further research, and different research methodology. Students who volunteer on the project of working with Roma children report statistically significantly highest academic achievement expressed as an average grade, GPA, ($M = 4.36$, $SD = 0.26$) compared to the students who volunteer, but not on the project ($M = 4.02$, $SD = 0.37$), and do not volunteer ($M = 4.07$, $SD = 0.30$), all at the level of $p < .05$, whereby these last two groups of students did not differ; $F(2.59) = 6.35$, $p = .003$.

In accordance with the qualitative examination of motives for volunteering in the focus group of volunteers on the project, the measured parameters (academic performance and personality traits) contribute to the description of the student who volunteers in the activities of a given project of working with children of the Roma national minority, as a conscientious (among others, motivated by achievement and academic success) and a benevolent future educational worker who cares about social harmony and cooperation. On the scales of emotional competence and generative action, two inviting constructs of psychosocial development and its relation to personality traits (e.g., Frederickson, Petrides & Simmons, 2012; Keefer, Parker & Holden, 2014; Unger, 1991; Zhang, 2013), there were no statistically significant differences between the three groups of participants, $F(2.76) = 0.22$, $p = .80$; $F(2.77) = 0.47$, $p = .63$, which should be further explored.

4. Discussion

The aim of this study was to explore future teachers' pre-service volunteer work in the educational system, as well as to explore the relationship between volunteer work in the educational system and the mandatory educational practice, and to determine if there were differences in broad personality traits, generative activities, emotional competences and some other characteristics of personality between volunteers, volunteers on the project of educational work with Roma children, and the remaining (non-volunteering) comparative students. The intention of presenting voluntarism in the educational system as a chance for additional career-congruent learning aimed at the achievement of the goal of the formation of successful future independent educational workers, as well as active citizens, is clear from the aim of this research. This biased approach may have resulted in an initial selection of volunteers with characteristics already congruent with the project's aims. The volunteering opportunity was offered freely to all students, but only some decided to volunteer. Whether the psychological or the sociological approach to voluntarism is endorsed, motives play a role in mobilizing volunteer service (Musick & Wilson, 2008; p. 80). In other words, without being asked to volunteer, and accepting, or without being offered an opportunity to volunteer through existing social structures (the faculty and its project), the likelihood of this type of volunteer work occurring

spontaneously is unknown, regardless of students' motives or traits. On the other hand, those who did participate, displayed higher GPA as a group, and offered an explanation for their participation through career congruent motives.

Students distinguish the mandatory educational practice from volunteering in the educational system, but they also assess them as complementary and they act accordingly, as is evident from the choice of a motive that they state, or stories for volunteering that they create post-hoc, that is after the considerable duration of current volunteer work, and by which they are managing themselves while volunteering, i.e. the motive of career development (i.e., gaining valuable skills, experiences and work relationships that will assist them when looking for employment). The duration of volunteer service was not taken into account in this research. It may have had its effects on volunteers' motives, and co-developed present status storyline of why they initially involved themselves into volunteer work in the educational system in the first place.

According to the abilities, age, prior knowledge, interests and knowledge of language, a very heterogeneous group with which the volunteers, future teachers, have been encountering while working with Roma children, have also sought from volunteers, according to their statements, a methodical creativity. Methodical creativity, i.e. finding the procedures for an optimal achievement of educational goals, is one of the items on the basis of which the teacher's success in working with students in promotion to higher ranks is assessed (*Ordinance on the promotion of teachers in primary and secondary education*, Narodne novine no. 89/95.). Statistically insignificant, but of somewhat higher agreeableness and conscientiousness, the volunteers in the project of working with Roma children, with their significantly higher GPA, can be portrayed by current academic excellence and compliance of their personality traits with future vocational requirements. At the same time, volunteering can be seen as well as an early indicator of future excellence in educational work, intercultural sensitivity and prosocial activism, in need of further research. An early conscientious approach to the role of the teacher as an educator in the fullest sense of that phrase, for which the students can acquire enriched experience through volunteering in the educational system, is based on the findings of this research associated with voluntarism. Specifically, what is observed is that academically successful students participate in challenging and professionally compatible voluntary activities.

The realization of volunteering allows a sense of competence for performing a certain job, a sense of unity with the organization, satisfaction after performing a job, self-actualization and the possibility of social interactions (Henderson, 1981). Converging in this way, the volunteer work of students in the educational system throughout the duration of the study represents an extension of professional-pedagogical practices in order to adopt domain-specific knowledge and skills necessary for future everyday educational work. Freire (as cited in Banks, 2001) points out

that students, as teachers, must learn to „read the word and the world.“ In other words, they must adopt high levels of knowledge, understand the relationship between knowledge and action, and develop an obligation to act and improve the world and also acquire the skills needed for active participation in civil actions. If students want to become teachers that will transfer values, such as critical thinking, caring and civic activism in a multicultural world to the students, their behaviour must demonstrate that they own the same. One of the biggest challenges of plural democratic societies is to promote equal opportunities for minority groups. The citizens of the 21st century should possess the knowledge, attitudes and skills that enable them to work in culturally and ethnically diverse communities without restriction. Roma children have the right to attend class with the other children, so the teachers' stance and actions in these situations are very important because the current method of education for Roma in Croatian elementary education is not the promotion of equal opportunities for all, but is an example of social segregation (Lapat, 2014). It is the working on integration, as opposed to segregation, that can be promoted through volunteer work. Volunteer work can assist in the attainment of the optimal set of educational goals for Roma children and support the teacher-students in the creation of their own additional opportunities for learning and teaching children in the community they themselves belong to, and how to become and continue to be active members of the harmonious, successful and sustainable community.

5. Conclusions

Volunteer work in the educational system and a mandatory professional-pedagogical practice show complementarity in the function of training the future educational personnel and in their education for active citizenship in an intercultural environment. The findings of this study also emphasize the issues of openness and interaction of the study program, professional-pedagogical practice and voluntarism, and their relationships with success in studies, psychological characteristics of volunteers and traits of future high quality teachers.

Recommendations and restrictions

The limitations of this study are related to the challenges of self-assessment and the focus groups as methods of collecting data. It will be necessary to include broader methodological procedures in future research, including the assessment of children for whom the volunteers assist, as well as the detailed observations by the school personnel with whom the volunteers come in contact. The most important recommendations of the study, according to the volunteers themselves, relate to how to keep the interest of students for volunteering. According to the statements of the volunteers during the focus groups, some of the ways of keeping the interest in

volunteering with students are: establishing and maintaining a good cooperation with the people for whom and with whom students volunteer, creating opportunities for an enjoyable experience, emphasizing the sense of satisfaction in giving and helping others, making clear the results and the progress made through volunteering, as well as the outcomes of volunteering, good organization and recognition of the Faculty, as well as the interest of professors from the Faculty about the volunteering and students' experiences. In a similar way it is possible to work on the promotion of volunteering: publicly present the results of the work, hold monthly support meetings, as well as provide the regular meetings to work on the construction of the communion and volunteer community.

6. Bibliography

- Bakić-Tomić, L.J. (2014). Interkulturalna komunikacija. In: R. M. López, i C. A. López, *Priručnik za uključivanje djece Roma u obrazovni sustav*. Zagreb: Asociación Socio-educativa Llere, & Romsko nacionalno vijeće, 44-48.
- Banks, A. (2001). Citizenship Education and Diversity: Implications for Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 5-16. doi: 10.1177/0022487101052001002
- Barić, S. (2008). Volonterstvo kao inherentno socijalno odgovorna djelatnost – pravni aspekti. In: N. Bodiroga Vukobrat, i S. Barić, S., *Socijalno odgovorno gospodarstvo: ekonomski i etički aspekti*. Zagreb: TIM press i Pravni fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 213-238.
- Bodlović, A., & Kunac, S. (2013). *Povezivanje teorije i prakse – temelj obrazovanja budućih pedagoga*. <http://www.pedagogija.hr/ekvilibrij/povezivanje-teorije-i-prakse---temelj-obrazovanja-buducih-pedagoga.html> (19.11.2014.)
- Bognar, L. (2006). Suradničko učenje u sveučilišnoj nastavi. *Život i škola*, 1-2, 7-16.
- Clary, E. G., Snyder, M., Ridge, R. D., Copeland, J., Stukas, A. A., Haugen, J., & Miene, P. (1998). Understanding and assessing the motivations of volunteers: A functional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1516-1530. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.74.6.1516>
- Cross, R. M. (2005). Exploring attitudes: the case for Q methodology. *Health Education Research*, 20(2), 206-213. doi: 10.1093/her/cyg121
- Dalton, R. J. (2006). Citizenship Norms and Political Participation in America: The Good News Is ... the Bad News is Wrong. *CDACS Occasional Paper 2006-01*. University of California: Center for the Study of Democracy, 1-14.
- Esmond, J., & Dunlop, P. (2004). *Developing the Volunteer Motivation Inventory to assess the underlying motivational drives of volunteers in western Australia*. A research project funded by the Lotterywest, Social Research Grant and undertaken by CLAN WA Inc. <http://biggestdifference.com/morevolunteers/resources/MotivationFinalReport.pdf> (19.11.2014.)

- Fielding, N. (2001). *Ethnography*. In: N. Gilbert, *Researching social life (2nd ed.)*. London: Sage, 154-171.
- Frederickson, N., Petrides, K. V., & Simmonds, E. (2012). Trait emotional intelligence as a predictor of socioemotional outcomes in early adolescence. *Personality and Individual Differences, 52*(3), 323–328. doi:10.1016/j.paid.2011.10.034
- Gay, G. (2004). Curriculum Theory and Multicultural Education. In: J. A. Banks i C. A. McGee Banks, *Handbook of research on multicultural education*. New York: Macmillan Publishing, 30-49.
- Henderson, K. A. (1981). Motivations and perceptions of voluntarism as a leisure activity. *Journal of Leisure Research, 13*(3), 208-218.
- Jindra, R., Munjiza, E., & Peko A. (2007). *Utjecaj volontera u kreiranju uvjeta izgradnje mira i zajednice u multietničkim zajednicama*. Osijek: Centar za mir, nenasilje i ljudska prava Osijek.
- Keefer, K., Parker, J., & Holden, R. (2014). Reciprocal associations between trait emotional intelligence and prosocial tendencies: A multi-wave longitudinal study. *Personality and Individual Differences, 60*, S67. doi:10.1016/j.paid.2013.07.293
- Lapat, G. (2014). Odgoj i obrazovanje Roma. In: R. M. López, i C. A. López, *Priručnik za uključivanje djece Roma u obrazovni sustav*. Zagreb: Asociación Socioeducativa Llere, & Romsko nacionalno vijeće, 50-53.
- Ledić J. (2001). *Biti volonter/volonterka? Istraživanje uključenosti građana u civilne inicijative u zajednici kroz volonterski rad*. Zagreb: SMART – Udruga za razvoj civilnog društva.
- Marković, M. (2014). Inkluzija učenika pripadnika romske nacionalne manjine. In: R. M. López, i C. A. López, *Priručnik za uključivanje djece Roma u obrazovni sustav*. Zagreb: Asociación Socioeducativa Llere, & Romsko nacionalno vijeće, 12-19.
- Ministar Republike Hrvatske (1995). *Pravilnik o napredovanju učitelja i nastavnika u osnovnom i srednjem školstvu*. Narodne novine 89.
http://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/propisi/Pravilnici_03.pdf
- Mlačić, B., & Goldberg, L. R. (2007). An Analysis of a Cross-Cultural Personality Inventory: The IPIP Big-Five Factor Markers in Croatia. *Journal of Personality Assessment, 88*(2), 168-177. doi: 10.1080/00223890701267993
- Mlačić, B., Milas, G., & Kratochvil, A. (2007). Adolescent personality and self-esteem – an analysis of self-reports and parental ratings. *Društvena istraživanja, 1-2*(87-88), 213-236.
- Musick, M. A., & Wilson, J. (2008). *Volunteers: A social profile*. Bloomington, In: Indiana University Press.
- Osler, A., & Starkey, G. (2010). *Changing Citizenship: Democracy and Inclusion in Education*. London: Open University Press.
- Sablić, M., & Hrvatić, N. (2013). Interkulturalna osjetljivost studenata pedagogije. In: I. Živančević Sekeruš, *Susret kultura*. Novi Sad: Filozofski fakultet Novi Sad, 235-246.
- Sablić, M. (2013). Odnos mladih prema kulturi demokracije. In: N. Hrvatić i A. Klapan, *Pedagogija i kultura – teorijsko-metodološka određenja pedagojske znanosti*. Zagreb: Hrvatsko pedagojsko društvo, 354-364.

- Sekulić-Majurec, A. (2007). Uloga sudionika odgojno-obrazovnog procesa u stvaranju, provedbi i vrednovanju kurikulumu. In: V. Previšić, *Kurikulum: teorije-metodologija-sadržaj-struktura*. Zagreb: Školska knjiga, 351-383.
- Spajić-Vrkaš, V. (2014). *Eksperimentalna provedba kurikulumu Građanskog odgoja i obrazovanja, Istraživački izvještaj*. Zagreb: Mreža mladih Hrvatske.
- Stebbins, R. A. (1996). Volunteering: The serious leisure perspective. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 25(2), 211-224. doi: 10.1177/0899764096252005
- Šagud, M. (2006). *Odgajatelj kao refleksivni praktičar*. Petrinja: Visoka učiteljska škola Petrinja.
- Takšić, V. (2002). Upitnici emocionalne inteligencije (kompetentnosti) UEK. In: K. Lacković-Grgin, A. Proroković, V. Čubela, i Z. Penezić, *Zbirka psihologijskih skala i upitnika, 1*. Zadar: Filozofski fakultet u Zadru, 27-41.
- Tucak, I. (2006). Skala generativnog djelovanja. In: V. Čubela Adorić, A. Proroković, Z. Penezić i I. Tucak, *Zbirka psihologijskih skala i upitnika, 3*. Zadar: Filozofski fakultet u Zadru, 25-32.
- Unger, L. (1991). Altruism as a motivation to volunteer. *Journal of Economic Psychology*, 12(1), 71-100. doi:10.1016/0167-4870(91)90044-T
- Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers. *Journal of Teacher Education*, 53(1), (20-32). doi: 10.1177/0022487102053001003
- Wasonga, T. A. (2005). Multicultural education knowledgebase, attitudes and preparedness for diversity. *International Journal of Educational Management*, 19(1), 67-74.
- Zhang, L.-F. (2013). Psychosocial development and the big five personality traits among Chinese university students. *Learning and Individual Differences*, 23, 163-167. doi:10.1016/j.lindif.2012.07.015

ROMSKA GLAZBA U NASTAVI GLAZBENE UMJETNOSTI

Amir Begić

abegic@uaos.hr

Umjetnička akademija u Osijeku

Sažetak: Nastava glazbene umjetnosti u gimnaziji može doprinijeti interkulturalnom odgoju, tj. stjecanju učeničkih interkulturalnih kompetencija, no neizostavan je uvjet interkulturalni pristup nastavi glazbe koji podrazumijeva upoznavanje glazbenih jezika različitih kulturnih tradicija. Upoznajući različite glazbene tradicije, učenici upoznaju različite kulture te će tako steći toleranciju prema kulturnoj različitosti. U okviru je ovoga rada prikazan razvojni put nastanka flamenko glazbe, mađarske romske glazbe i džez-glazbe romskog gitarista Džanga Reinhardta. Navedeni su glazbeni žanrovi nastali iz izvorne romske kulture usvajanjem zatečene narodne glazbe domicilnog stanovništva pojedinih zemalja u koje su se Romi doselili. U pojedinim je državama romska glazba poistovjećena s nacionalnom glazbom (Mađarska, Španjolska, Rumunjska) i time postala svjetski glazbeni fenomen. Osim toga, u okviru su ovoga rada osmišljene i prikazane nastavne jedinice nastave glazbene umjetnosti u hrvatskim gimnazijama tijekom kojih bi se učenici gimnazije upoznali s navedenim trima vrstama romske glazbe. Željelo se pronaći nove mogućnosti kreiranja nastavnih sadržaja koji bi pomogli mladoj populaciji u upoznavanju i razumijevanju drugih kultura i ostvarivanju međusobne uspješne komunikacije. U današnjem suvremenom multikulturalnom društvu postoji velika potreba za stjecanjem interkulturalnih kompetencija jer one omogućuju bolje razumijevanje procesa kulturalne razmjene, interakcije i suživota. Stoga je razvijanje spomenutih učeničkih kompetencija od velikog značaja.

Ključne riječi: romska glazba, interkulturalni odgoj, nastava glazbene umjetnosti, gimnazija

1. Uvod

Danas društva postaju multikulturalna i napuštaju shvaćanja o dominantnim kulturama omogućujući ljudima slobodno oblikovati svoj identitet obogaćujući ga utjecajima različitih kultura (Drandić, 2010). „*Svijet je otvorena pluralna kulturna*

scena pri čemu se brišu svi mogući prefiksi ispred riječi kultura (sub-kultura, kontra-kultura i sl.), a inter-kulturalno postaje poželjan među-dijalog jednakovrijednosti u smislu uvažavanja, primanja, davanja, prihvaćanja i aktivnog toleriranja različitosti“ (Previšić, 2010:171). Kako ističe Hollins (2008), demokracija, ljudska prava, jednakost i socijalna pravda su temelji na kojima se zasniva interkulturalno obrazovanje. Sablić (2011) naglašava da je jedan od zadataka škole promicanje interkulturalnog odgoja i obrazovanja koje nastoji priznavati različitosti u načinu življenja i shvaćanju svijeta. Upravo je taj zadatak bio ishodište pristupa ovome radu, jer kao što navode Southcott i Joseph (2010), nastava glazbe je snažan medij za promišljanje kulturne različitosti. Također, ovim radom se htjelo doprinijeti boljem upoznavanju i razumijevanju kulture koja je tu, pored nas, a ne poznamo i ne uvažavamo je dovoljno i na pravi način.

U prvom je dijelu rada prikazan razvojni put španjolske flamenko glazbe, mađarske glazbe i životni put francuskog romskog gitarista Djanga Reinhardta s ciljem naglašavanja doprinosa romske kulture i glazbe europskoj i svjetskoj glazbenoj baštini. Španjolska, Mađarska i Francuska samo su dio većeg broja država čija glazbena baština u velikoj mjeri svoju ljepotu i bogatstvo posjeduje zahvaljujući Romima. U ovom radu dotaknute su samo te tri države, ali ništa manji nije prinos romske kulture u folklornom izričaju zemalja poput Rumunjske, Rusije, Turske, Grčke itd. U kojoj mjeri i na koji je način romska tradicija utjecala na folklor određenog naroda, odnosno kako i koliko je glazba određenog naroda utjecala na romsku glazbu, nije moguće u potpunosti utvrditi. Uostalom, sam proces i nije toliko bitan, već je bitna širina i dubina sinteze tradicije određenog naroda i baštine koju su Romi donijeli sa sobom na određeno područje, a ta sinteza je u mnogim slučajevima trajno obogatila folklorni izričaj europskog kontinenta. Tako su primjerice poznati brojni slučajevi gdje su slavni europski skladatelji (poput Liszta, Haydna i dr.) rabili u svojim djelima romski folklor (Wagner, 2003).

Drugi dio rada konkretizira ono što je izneseno u prvom dijelu u smislu osmišljavanja nastavnih jedinica za nastavu Glazbene umjetnosti u gimnaziji. Kao i nastava iz ostalih predmeta, tako i nastava glazbe u gimnaziji mora kod učenika njegovati i razvijati osjećaj za novo, drugačije, poticati osjetljivost prema različitosti, ali istovremeno i svjesnost o važnosti vlastite kulture i tradicije. Kako ističe Dobrota (2009), dio glazbenih pedagoga drži da je osnovni cilj nastave glazbe usmjeravanje učenika prema tradiciji zapadnoeuropske glazbe, dok drugi zagovaraju znatno širi pristup koji uključuje upoznavanje glazbe različitih etničkih skupina. Pedagozi koji zagovaraju ovaj drugi, interkulturalni pristup, svjesni su da je interkulturalno obrazovanje postalo sastavnim dijelom svijeta u kojem živimo. Na nastavi je glazbe teško zamisliti nastavni sat koji barem djelomično, ako ne i u potpunosti, ne zahtijeva interkulturalni pristup.

Stoga je za potrebe ovog rada dat jedan od mogućih pristupa realizaciji triju nastavnih jedinica koje obrađuju španjolsku i mađarsku glazbu kao i glazbu fran-

cusnog romskog gitarista Djanga Reinhardta. Ove nastavne jedinice nisu u cijelosti predviđene gimnazijskim nastavnim planom i programom. Naime, kroz četverogodišnji program nastave glazbene umjetnosti predviđeno je samo jedno ilustrativno slušanje primjera flamenko glazbe. Gitarista Djanga Reinhardta samo se informativno spominje, a o mađarskoj narodnoj glazbi nema nikakvih podataka. Mišljenja smo da su navedene vrste glazba suviše značajne za europsku i svjetsku glazbenu baštinu i da je to razlog zbog kojeg im se treba posvetiti više pažnje i vremena. Predlažemo da se prve dvije nastavne jedinice obrade u prvom razredu gimnazije kada učenici, nakon što upoznaju sastavnice glazbenog djela, a prije nego započnu s povijesnim pregledom razvoja glazbe, mogu u nekoliko sati „prošetati“ svjetskom glazbom i čuti i vidjeti najzanimljivije i najoriginalnije glazbe naroda svih kontinenata. Treća nastavna jedinica bila bi dio nastavne cjeline pod nazivom *Džez* koja se obrađuje u četvrtom razredu gimnazije.

2. Razvojni put španjolske flamenko glazbe, mađarske glazbe i životni put francuskog romskog gitarista Djanga Reinhardta

2. 1. Flamenko

Glazbena je tradicija španjolske pokrajine Andaluzije (*Andalucía*) izrasla iz njezine najranije povijesti pod utjecajem brojnih različitih naroda koji su samo prolazili tim dijelom Španjolske ili su se pak trajno naselili. Među tim brojnim kulturama izdvajaju se bizantska, maurska, mozarapska¹ i židovska čiji je utjecaj u konačnici iskristalizirao pjesme i plesove stanovnika Andaluzije. Ta je pokrajina stoljećima bila pod maurskom vlašću (Cordoba je tada bila glavni grad zapadnog islamskog svijeta) i njena glazba je bila pod snažnim orijentalnim utjecajem. Sredinom 15. stoljeća brojna su romska plemena preko Katalonije ušla u Andaluziju i naselila se živeći uglavnom teškim i ponekad nomadskim životom (Peña, 1991).

S obzirom na okolnosti u kojima su živjeli, ne iznenađuje što među Romima nije bilo istaknutih pjesnika, ali su zato imali očaravajući osjećaj za ritam i glazbu. U Andaluziji su zatekli bogatstvo folklora, poezije i umjetnosti upijajući različite utjecaje i dodali nešto svoje, originalno, drugačije. Iz ove sinteze izrastao je novi fenomen poznat kao pjevani flamenko (*Cante flamenco*) koji nije bio ni romska glazba ni andaluzijski folklor, već oboje. „*No, zapravo flamenko je skupni pojam za određeni stil pjevanja (cante), sviranja (roque) i plesa (baile), koji je najprije na-*

¹ Mozarapska kultura pripada kršćanima koji su živjeli na Pirinejskom poluotoku pod vlašću muslimanskih maurskih kraljeva. Preuzeto 7. rujna 2014. sa: <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/Mozarabic>

stao u miljeu Calé (caló-crn), jedne Gitano skupine u Andaluziji“ (Hemetek, 1998:454 prema Pongrac, 2003:111). Flamenko umjetnici često naglašavaju da flamenko nije samo glazba već i način življenja (Washabaugh, 2012). Može se zaključiti da u flamenku dominiraju dvije glavne sastavnice: Andaluzija, sa svojim kulturnim nasljeđem i Romi. Bez njih flamenko ne bi niti postojao (Peña, 1991).

Tri su glavna razdoblja u povijesti flamenka. U prvoj polovici 19. stoljeća flamenko je bio dio života andaluzijskih Roma i siromašnih stanovnika koji su ga izvodili isključivo unutar svoje zatvorene zajednice. Moglo bi se reći da su ga otkrili stranci koji su tada dolazili u Andaluziju ili kroz nju putovali (Rodríguez-Bailón i sur., 2009). Drugo razdoblje, koje je trajalo od 1860. do 1910. godine, poznato je kao doba *Cafes Cantantes*, prema malim gostionicama (*tablaos*), gdje se izvodio flamenko (Peña, 1991). Od 1910. počinje popularizacija flamenka koji postaje dostupan i slušateljima izvan romske zajednice što će ga proslaviti širom svijeta kao jedan od najljepših i najraznolikijih folklornih izričaja. Prema Manuelu (1990), s vremenom je flamenko počeo poprimati obilježja i latinoameričkih (prije svega kubanskih) pjesama i plesova (*tientos, tangos, rumba* itd.). Pomalo proturječno, najveće zasluge za svjetsku popularnost flamenka nemaju pjevači već gitaristi, među kojima je prvo ime bio Francisco Sanchez Gomez poznatiji kao Paco de Lucia.

Flamenko obuhvaća brojne vrste pjesama i plesova koje se međusobno često vrlo razlikuju. Te razlike se očituju u ritmu, mjeri, tempu, harmoniji i dr. Među popularnijima možemo istaknuti *Farrucu* (muški ples u četverodbojnoj mjeri), *Alegrías* (ples iz Cádiza), *Seguiriyas* (ples u trodobnoj mjeri), *Soleares* (12-dobna mjera), *Tarantas* (iz Almerie, slobodnog ritma), *Sevillanas* (ples u parovima uz kastanjete) itd. Flamenko sastav najčešće ima jednu gitaru (ili više njih), udaraljke (npr. cajón, kastanjete), a u novije vrijeme (pod utjecajem džez-glazbe) i druge instrumente poput flaute, usne harmonike, klavijatura, bas-gitare itd. Popularnosti su flamenko glazbe doprinijeli i istaknuti španjolski skladatelji poput De Falle i Albéniza, koji su neke svoje opuse u cijelosti izgradili na temeljima flamenka.

2. 2. Mađarska glazba

Romi, koji su u 15. stoljeću naselili Andaluziju, prethodno su iz Indije, putujući preko istočne i srednje Europe, djelomično naselili i prostore današnje Mađarske. Na sličan način, kao i u španjolskoj Andaluziji, Romi su u Mađarskoj također na sebi svojstven i originalan način sintetizirali kulturu koju su zatekli na području koje su naselili i svoj izniman osjećaj za melodiju i ritam. Poput svojih rođaka u Španjolskoj i mađarski su Romi dugo vremena svoju glazbu izvodili isključivo unutar svoje zajednice tako da dugo vremena nije bila dostupna širem slušateljstvu. „*Početakom 16. i u 17. stoljeću ciganski glazbenici bili su svirači i zabavljači na dvorovima, a u 18. i 19. stoljeću angažirani su u aristokratskim krugovima i građanskim sredinama“* (Pongrac, 2003:106).

Tijekom 18. stoljeća romski glazbeni sastavi (dvije violine, cimbal i bas, a kasnije i klarinet) postaju popularni i izvan uže romske zajednice. Tada se razvija i plesna glazba koja je objedinjavala elemente tradicionalne mađarske glazbe i elemente orijentalno-balkanske i slavenske glazbe. Ta nova vrsta glazbe bila je poznata kao *verbunkos* (Pongrac, 2003). U romskim sastavima presudnu ulogu ima virtuosnost vođe grupe (*primás*) koji je često u dvostrukoj ulozi – kao dirigent i solist, i njegovo umijeće redovito određuje i popularnost cijelog sastava (Piotrowska, 2013). Prva velika popularizacija romske glazbe dogodila se u 19. stoljeću za vrijeme mađarskog nacionalnog pokreta. Brojni romski glazbenici tada su uživali novčanu potporu mađarskih aristokrata kojom su se glazbeno školovali u Beču. Zapadno-europskoj publici bilo je vrlo privlačno slušati mlade instrumentaliste čija je glazba bila dijelom egzotična, ali i s određenom dozom klasične tradicije i discipline. U drugoj polovici 19. stoljeća došlo je do određenih promjena, ali ne nabolje, jer su romski glazbenici nastojali svoj glazbeni izričaj prilagoditi tadašnjim suvremenim kretanjima u europskoj glazbi. Nisu se, naime, s obzirom na niži stupanj glazbenog obrazovanja, mogli nositi s velikim skladateljima toga vremena koji su bili akademski školovani (Kovalscik, 2003).

Nakon 2. svjetskog rata uslijedile su nove promjene uzrokovane drugačijom socijalnom situacijom i postupnom urbanizacijom. U potrazi za poslom Romi postupno napuštaju ruralna područja i sele se u industrijska središta gdje dolaze u doticaj s Romima iz drugih krajeva Mađarske. Njihova se kultura i tradicija međusobno isprepleću, ali ne ostaju imune niti na utjecaj moderne urbane glazbe. Razvojem medija utjecaj različitih stilova na romsku glazbu postao je još očitiji.

Dvije su glavne vrste pjesama mađarskih Roma: polagane pjesme - pjesme za slušanje (*hallgató nóta*) i plesne pjesme (*pattogós nóta*). Prve obilježava slobodan tempo (tempo *rubato*) i jednoglasje dok su druge najčešće u dvodobnoj mjeri (rijetko u trodobnoj ili šesterodobnoj) i uglavnom su višeglasne. Posebno mjesto zauzima ples *csárdás* kojega su popularizirali brojni romski violinski virtuozi 20. stoljeća među kojima se izdvaja Sándor Lakatos.

2. 3. Django Reinhardt

Violinu je svirao i Django Reinhardt, ali samo kao dječak. Kasnije je postigao svjetsku slavu kao virtuozni gitarist koji je na originalan način obogatio europsku džez-glazbu svojom osebujnom romskom melodikom i osjećajem za improvizaciju. Ta je originalnost bila najvažniji trenutak koji je europska džez-scena ponudila svijetu (do tada se isključivo bazirala na oponašanju američkoga džeza, a bez uspješnih pokušaja izvornosti).

Django Reinhardt (pravim imenom Jean-Baptiste Reinhardt) rođen je 1910. godine u Liberchiesu (Belgija) u nomadskoj romskoj obitelji. Uskoro je obitelj krenula prema Francuskoj gdje je Djangov otac povremeno svirao violinu u lokali-

ma pariških predgrađa. Česte selidbe nisu omogućavale Djangovo školovanje, no kasnije je naučio čitati i pisati (kako bi mogao dijeliti autograme ili pročitati ugovore). Kao osamnaestogodišnjak već je bio virtuoz i na violini i gitari, no tada je u požaru ozlijedio lijevu ruku (točnije, prstenjak i mali prst ostali su ukočeni) što je u velikoj mjeri promijenilo njegov gitaristički stil. Prema Sykesu (2010), nakon operavka, koji je trajao oko osamnaest mjeseci, Reinhardt je počeo svirati na ulicama i u klubovima u blizini pariške četvrti Montmartre.

Takav hendikep bio je više nego obeshrabrujući za nastavak karijere, ali Django je uporno vježbajući razvio jedan od najosebujnijih i najoriginalnijih stilova u džezu i u sviranju gitare uopće. Koristeći raznolike funkcije preostalih upotrebljivih prstiju, Django se prilagodio novonastaloj situaciji i stvorio izvornu i jedinstvenu tehniku sviranja (Wininger i Williams, 2014). Osjećaj za improvizaciju i tehnika koju je razvio bili su nedostižni za njegove suvremenike. Njegova slava dosiže vrhunac tridesetih godina 20. stoljeća kada osniva kvintet *Hot Club de France* zajedno s violinistom Stéphaneom Grappelijem i još trojicom glazbenika (kontrabas i dvije gitare). Glazbom kvinteta dominirala je Djangova improvizacija na gitari i Grappellijeva na violini. Za razliku od Grappellija, Django nije bio akademski glazbenik, ali je svojim urođenim osjećajem za improvizaciju uspješno parirao violinskom virtuozu. Slava ovog kvinteta proširila se i izvan granica Europe. Django je dobivao pozive iz Amerike gdje je imao priliku muzicirati i nastupati s velikim glazbenicima poput Louisa Armstronga i Dukea Ellingtona. U to vrijeme Django je počeo dolaziti u doticaj i s električnom gitarom koja ga sve više počinje privlačiti zbog novih izražajnih mogućnosti i drugačijeg zvuka. Iako spreman na istraživanja i eksperimentiranja nije bio sklon prihvatiti nove stilove džeza koji se javljaju krajem četrdesetih godina (djelomično je prihvatio samo *bebop*) (Wagner, 2003).

Django je živio luksuznim životom i boravio u najotmjerenijim hotelima, ali je bio svjestan pripadnosti svom romskom narodu, tj. nije skrivao da je i on *Manouche*.² Dvadesetih su godina prošlog stoljeća u Parizu djelovali brojni romski glazbenici. Dio je došao iz zemalja istočne Europe (prije svega Rumunjske i Mađarske), dio iz španjolske Andaluzije, a dio su činili pripadnici već spomenute romske skupine Manouche. Međusobno ispreplitanje njihovih stilova i zapadnoeuropske zabavne, klasične i džez-glazbe stvorilo je nove i zanimljive glazbene izričaje. Django se iz mnoštva izdvojio svojom originalnošću i prepoznatljivom tehnikom.

² Manouche je naziv za Rome s francuskog govornog područja koji su nastanjivali današnju Francusku, Belgiju i Nizozemsku. Preuzeto 7. rujna 2014. sa: <http://rombase.uni-graz.at/cgi-bin/art.cgi?src=data/ethn/topics/names.en.xml&xanchor=a3#a3>

3. Interkulturalne nastavne jedinice u glazbenoj nastavi u gimnaziji

Kao što je najavljeno, slijede sažeti prikazi nastavnih jedinica koje služe boljem upoznavanju romske glazbe i doprinosa romske kulture europskoj glazbenoj baštini.

1. nastavna jedinica: *Flamenko*

Zadatci: upoznati flamenko glazbu slušanjem različitih skladbi i gledanjem video-zapisa.

Tijek sata

Uvodni dio

- Slušati skladbu *Bulerias* Paca de Lucie. Učenici će prepoznati izvođače (gitara), pretpostaviti mjesto nastanka skladbe (Španjolska), i otkriti vrstu glazbe kojoj skladba pripada (flamenko).
- Najaviti da će se tijekom sata upoznati sa španjolskom glazbom.

Glavni dio

- Slušati skladbu *Taňi* Paca de Lucie. Učenici će tijekom slušanja uočiti i druga glazbala osim gitare (kastanjete, druga gitara). Tijekom razgovora otkriti postojbinu flamenka (Andaluzija), zaključiti da je flamenko izrastao iz različitih kultura (arapske, židovske, bizantske...), da su gitara i kastanjete španjolska nacionalna glazbala.
- Slušati skladbu *Esa Gitana Morena* Camarona de la Isle i Paca de Lucie i uočiti novost (tekst, odnosno ljudski glas). Zaključiti da je flamenko u svojim početcima bio vokalna glazba, ali da svjetsku popularnost duguje gitari, odnosno gitaristima.
- Slušati skladbu *Zyryab* Paca de Lucie i uočiti veći izvođački sastav (gitare, flauta, klavijature, bas gitara, udaraljke). Zamijetiti utjecaj džez-glazbe na flamenko.
- Pogledati primjer *Farruco i Paco de Lucia Live in Berlin*. Zaključiti da se uz flamenko vrlo često i pleše. Navesti neke od brojnih plesova flamenka (npr. *soleares, sevillanas, tarantos, farruca...*)

Završni dio

- Slušati *Habaneru* iz opere Carmen G. Bizeta i zaključiti da su mnogi europski skladatelji u svojim djelima koristili elemente španjolskog folklora.

2. nastavna jedinica: *Mađarska glazba*

Zadatci: upoznati mađarsku glazbu slušanjem različitih skladbi i uočiti njen utjecaj na glazbu europskih skladatelja

Tijek sata

Uvodni dio

- Slušati posljednji, četvrti dio skladbe za violinu i orkestar *Zigeunerweisen* Pabla de Sarasate (može i bilo koji od prva tri). Osim izvođača uočiti utjecaj folklor (mađarski).
- Najaviti da će se tijekom sata upoznati mađarska romska glazba.

Glavni dio

- Slušati skladbu *Madocsaí verbunk és friss* Dékija Lakatosa i otkriti izvođače (violina i orkestar). Spoznati da je verbunkos glazba iz 19. stoljeća objedinjavala tradicionalnu mađarsku glazbu, orijentalno-balkansku i slavensku glazbu.
- Slušati skladbu *Ernő Csengő* Gallyasa Lakatosa i prepoznati zvuk cimbal. Zaključiti da su tradicionalni instrumenti u mađarskoj glazbi violina i cimbal.
- Slušati *Monti Csárdás* Sándora Lakatosa. Izdvojiti čardaš kao jedan od najpopularnijih mađarskih plesova.

Završni dio

- Slušati *Mađarski ples br. 5* J. Brahmsa i (ili) *Mađarsku rapsodiju br. 10* F. Liszta. Istaknuti da su napjevi mađarskih Roma nadahnuli veliki broj europskih skladatelja.

3. nastavna jedinica: *Django Reinhardt*

Zadatci: upoznati glazbu Djanga Reinhardta slušanjem različitih skladbi, uočiti njegovu originalnu tehniku sviranja i njegov značaj za razvoj europskog džez.

Tijek sata

Uvodni dio

- Poslušati dva primjera *Big John Special* B. Goodmana i *Minor Swing* Djanga Reinhardta. Usporediti izvođače i doći do zaključka da drugi primjer izvodi manji sastav i da se ističu dva instrumenta: gitara i violina.
- Najaviti da će se tijekom sata upoznati europski džez prve polovice 20. stoljeća i jedan od njegovih glavnih predstavnika - romski gitarist Django Reinhardt.

Glavni dio

- Slušati skladbu *Tears*. Učenici će prepoznati izvođače: solo gitara, dvije prateće gitare, violina i kontrabas. Navesti naziv kvinteta *Hot Club de France* koji su osnovali Django Reinhardt i violinist Stéphane Grappelli. Istaknuti značaj tog kvinteta za europski džez.

- Slušati *I'll See You In My Dreams*. Ustanoviti da je glavno obilježje Djangovog sviranja improvizacija.
- Slušati *Swanee River*. Zamijetiti naizmjenične solo improvizacije gitare i violine.
- Pogledati kraći dokumentarni film o Djangu (Django Reinhardt: *Three-Fingered Lightning*) i uočiti njegovu virtuoznu tehniku koju je razvio unatoč ukočenosti dvaju prstiju.

Završni dio

- Slušati *Honeysuckle Rose* u izvedbi D. Reinhardta & D. Ellingtona i istaknuti Djangovu suradnju s najvećim džez-glazbenicima (Armstrong, Ellington...)

4. Zaključak

Folklorni izričaj Španjolske, Mađarske i glazba romskog gitarista Djanga Reinhardta trajno su obogatili europsku i svjetsku glazbenu baštinu. U sva je tri slučaja glazba nadišla geografske granice i osvojila ne samo slušatelje već i veliki broj glazbenika (svirača, pjevača, plesača...). I flamenko i čardaš nebrojeno su puta bili nadahnuće europskim i svjetskim skladateljima, književnicima i slikarima, Reinhardt je bio i još uvijek je nepresušna inspiracija tisućama gitarista, a da nije bilo Roma i njihove tradicije i kulture ne bismo imali prilike uživati slušajući npr. *Sevillanas* ili *Minor Swing* da nije bilo Roma i njihove tradicije i kulture. Kroz europsku prošlost njihov položaj, gledano i ekonomski i socijalno, bio je podčinjen. U današnje vrijeme imamo priliku ispraviti tu nepravdu. Promicanjem interkulturalnosti u zajednici u kojoj živimo, a napose u školi, možemo uvelike doprinijeti ravnopravnom uključenju romske zajednice u svakodnevni život. Suživot, razumijevanje, uvažavanje drugoga i drugačijeg može nas samo oplemeniti i učiniti i naš život skladnijim i potpunijim. Na nastavi glazbe u gimnaziji postoje velike mogućnosti koje se mogu ostvariti na području interkulturalizma. Predložene tri nastavne jedinice, dakle, samo su mali dio onoga što se može u multikulturalnom okruženju postići s ciljem razvijanja interkulturalne osjetljivosti i razumijevanja. Interkulturalno kompetentan nastavnik taj će cilj uspješno ostvariti i time pridonijeti razvoju istih kompetencija i u svojih učenika.

5. Literatura

- Dobrota, S. (2009). Svjetska glazba u suvremenom glazbenom obrazovanju. *Pedagogijska istraživanja*, 6 (1-2), 153-161.
- Drandić, D. (2010). Tradicijska glazba u kontekstu interkulturalnih kompetencija učitelja. *Pedagogijska istraživanja*, 7 (1), 95-109.
- Hollins, E. R. (2008). *Culture in school learning: revealing the deep meaning*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Kovalcsik, K. (2003). *The music of the Roma in Hungary*. Rombase. Didactically edited information on Roma. Preuzeto 09. rujna 2014. sa: <http://rombase.uni-graz.at/cd/data/music/countries/data/hungary.en.pdf>
- Manuel, P. (1990). *Popular Musics of the Non-Western World: An Introductory Survey*. Oxford University Press.
- Oxford Dictionaries*. Preuzeto 07. rujna 2014. sa: <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/Mozarabic>
- Peña, P. (1991). *Toques flamencos*. London: Music Sales Limited.
- Piotrowska, G. A. (2013). *Gypsy Music in European Culture: From the Late Eighteenth to the Early Twentieth Centuries*. Northeastern University Press.
- Pongrac, Z. (2003). *Gjelem, gjelem*. Zagreb: Profil.
- Previšić, V. (2010). Socijalno i kulturno biće škole: kurikulske perspektive. *Pedagogijska istraživanja*, 7 (2), 165-176.
- Rodríguez-Bailón, R., Ruiz, J., Moya, M. (2009). The Impact of Music on Automatically Activated Attitudes: Flamenco and Gypsy People. *Group Processes & Intergroup Relations* 12 (3), 381-396.
- Rombase. Didactically edited information on Roma*. Preuzeto 07. rujna 2014. sa: <http://rombase.uni-graz.at/cgi-bin/art.cgi?src=data/ethn/topics/names.en.xml&xanchor=a3#a3>
- Sablić, M. (2011). Interkulturalni kurikulum – osvrti i perspektive. *Pedagogijska istraživanja*, 8 (1), 125-138.
- Southcott, J., Joseph, D. Engaging, Exploring, and Experiencing Multicultural Music in Australian Music Teacher Education: The Changing Landscape of Multicultural Music Education. *Journal of Music Teacher Education*, 20 (1) 8–26.
- Sykes, T. (2010). *The influence of recorded jazz on the music of Django Reinhardt, c. 1929 – 1939*. Beaufort Jazz. Preuzeto 07. rujna 2014. sa: <https://beaufortjazz.wordpress.com/tag/tom-sykes/>
- Wagner, P. (2003). *Django, Musician and Artist*. Rombase. Didactically edited information on Roma. Preuzeto 07. rujna 2014. sa: <http://rombase.uni-graz.at/cgi-bin/art.cgi?src=data/pers/django.en.xml>
- Washabaugh, W. (2012). *Flamenco Music and National Identity in Spain*. Farnham: Ashgate Publishing Limited.
- Wininger, M., Williams, D. J. (2014). More with less: A comparative kinematical analysis of Django Reinhardt's adaptations to hand injury. *Prosthetics and Orthotics International* 1–6. Preuzeto 1. srpnja 2014. sa: <http://poi.sagepub.com/content/early/2014/02/25/0309364614523173>

ROMA MUSIC IN TEACHING MUSIC EDUCATION

Amir Begić
Academy of Arts in Osijek

Abstract: Teaching music in grammar school can contribute to multicultural education, i.e. to the acquisition of student intercultural competencies, but an essential requirement is an intercultural approach to teaching music, which involves exploring the musical languages of different cultural traditions. By getting to know different musical traditions, students come to know different cultures and that way they learn how to be tolerant to cultural diversity. This paper presents the development of Flamenco Music, Hungarian Roma Music and Jazz Music played by the Roma guitarist Django Reinhardt. The aforementioned musical genres were created from the original Roma culture by adopting existing folk music of the native population of some countries where the Roma have settled. In some countries, Roma music is equated with national music (in Hungary, Spain, and Romania) and has therefore become a worldwide musical phenomenon. In addition, as part of this study, music lessons of all three types of the mentioned Roma music are designed and presented to Croatian grammar school students. We wanted to find new possibilities for creating educational contents that would help the young population get to know and understand other cultures and achieve mutually successful communication. In today's contemporary multicultural society, there is a big need for the acquisition of intercultural competences since they allow better understanding of the process of cultural exchange, interaction and coexistence. Therefore, the development of the mentioned competences in students is of great importance.

Keywords: Roma music, multicultural education, music education, grammar school

1. Introduction

Contemporary societies are becoming multicultural and departing from the understanding of dominant cultures allowing people to freely shape their identity by enriching it with influences from different cultures (Drandić, 2010). „The world is an open plural cultural scene which erases all possible prefixes before the word culture (subculture, counterculture, etc.), while inter-culture becomes a desired inter-

dialogue of equivalence in terms of respecting, receiving, providing and actively tolerating diversity“ (Previšić, 2010, p. 171). As outlined by Hollins (2008), democracy, human rights, equality and social justice are the foundations on which intercultural education is based. Sablić (2011) points out that one of the school’s tasks is to promote intercultural education that seeks to recognize differences in lifestyles and understanding of the world. It is precisely this task that was the starting point for this paper because, as stated by Southcott and Joseph (2010), teaching music is a powerful medium for reflection on cultural diversity. Also, the aim of this paper is to facilitate a better acquisition and understanding of culture, which is present around us, despite our lack of appreciation and knowledge of culture.

The development of Spanish flamenco music, Hungarian music and the life of the French Roma guitarist Django Reinhardt are presented in the first part of this paper with the aim of highlighting the contribution of Roma culture and music to the musical heritage of both Europe and the world. Spain, Hungary and France are only a part of the large number of countries whose musical heritage, to a large extent, owes its beauty and richness to the Roma. This paper touched upon only these three countries, but one should not underestimate the contribution of Roma culture to the folklore expression of countries like Romania, Russia, Turkey, and Greece etc. To what extent and in which ways the Roma tradition influenced the folklore of a certain nation, i.e. how and to what extent the music of a certain nation affected Roma music, cannot be fully determined. After all, the process itself is not that important, but what is essential is the breadth and depth of the synthesis of a nation's tradition and the heritage that the Roma brought with them to a certain area, and this synthesis has in many cases permanently enriched the folklore of the European continent. For instance, there are numerous cases where famous European composers (such as Liszt, Haydn etc.) used Roma folklore in their works (Wagner, 2003).

The second part of the paper elaborates more concretely what was stated in the first part in terms of designing lessons for teaching music in high school. Like teaching other subjects, teaching music in high school must nurture and develop a sense for that which is new and different and encourage sensitivity to diversity among the students, but at the same time raise awareness of the importance of their own culture and tradition. As highlighted by Dobrota (2009), a part of music pedagogues deems that the primary objective of teaching music is directing students to the tradition of Western European music, while others advocate a much broader approach, which involves exposure to the music of different ethnic groups. Pedagogues, who advocate the latter, intercultural approach, are aware that intercultural education has become an integral part of the world in which we live. When teaching music, it is hard to imagine a lesson that does not require an intercultural approach, at least partially, if not completely.

Therefore, for the purposes of this paper, we presented one of the possible methods for how to carry out three teaching units that deal with Spanish and Hun-

garian music, as well as the music of the French Roma guitarist Django Reinhardt. They are not entirely encompassed by the grammar school curriculum. Namely, the four-year music-teaching programme encompasses only the illustrative listening of *flamenco* music. The guitarist player Django Reinhardt is mentioned only informatively and there is no mention about the Hungarian folk music. We are of the opinion that the mentioned types of music are very important for the European and world heritage and for that reason more attention and time should be dedicated to this music. We suggest that the first two lessons should be processed in the first year of high school when students, after they had been introduced to the elements of a musical work and before they begin with a historical overview of the evolution of music, may in a few school hours take „a walk“ through world music and hear and see the most interesting and original music of nations from all continents. The third lesson would be a part of the teaching unit called *The Jazz* that is studied in the fourth year of high school.

2. The development of Spanish Flamenco music, Hungarian music and the life of the French Roma guitarist Django Reinhardt

2.1. Flamenco

Musical tradition of the Spanish province of Andalusia (*Andalucía*) has grown from its earliest history influenced by many different people who were just passing through this part of Spain or permanently settled there. Among those numerous cultures, one can point out Byzantine, Moorish, Mozarabic ¹ and Jewish cultures, whose influences ultimately crystallized the songs and dances of the inhabitants of Andalusia. This region was for centuries under Moorish rule (Cordoba was the capital of the western Islamic world at the time) and its music was under strong oriental influence. In the mid 15th century, numerous Roma tribes came to Andalusia through Catalonia and settled there, living mostly under difficult circumstances and living a sometimes-nomadic life (Peña, 1991).

Given the circumstances in which they lived, it is not surprising that there were no prominent poets among the Roma, but they had a profound sense of rhythm and music. In Andalusia, they found a wealth of folklore, poetry and art, absorbing different influences and adding something of their own, which was original and different. This synthesis has evolved into a new phenomenon known as sung flamenco (*cante flamenco*) which was neither Roma music, nor Andalusian folklore,

¹ Mozarabic culture belongs to Christians who lived in the Iberian Peninsula under the rule of Muslim Moorish kings. Downloaded on 7 September 2014 from:
<http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/Mozarabic>

but both. „No, flamenco is actually a collective term for a particular style of singing (*cante*), playing (*roque*) and dancing (*baile*), which was first created in the milieu of Calé (*caló*-black), a Gitano group in Andalusia“ (Hemetek, 1998, p. 454 according to Pongrac, 2003, p. 111). Flamenco artists often emphasize that flamenco is not just music, but also a way of life (Washabaugh, 2012). It can be concluded that flamenco is dominated by two main components: Andalusia, with its cultural heritage, and the Roma. Without them, flamenco would not even exist (Peña, 1991).

There are three main periods in the history of flamenco. In the first half of the 19th century, flamenco was a part of life of the Andalusian Roma and the poor people who performed it solely within their closed communities. One could argue that foreigners who came to Andalusia at the time or were passing through discovered flamenco (Rodríguez-Bailon et al., 2009). The second period, which lasted from 1860 to 1910, is known as the era of *Cafes Cantantes*, named after small inns (*tablaos*) where flamenco was performed (Peña, 1991). After 1910, began the popularization of flamenco, which became available to listeners outside the Roma community. That made flamenco popular around the world one of the most beautiful and diverse expressions of folklore. According to Manuel (1990), in time, flamenco began to take on the characteristics of Latin American (primarily Cuban) songs and dances (*tientos*, *tangos*, *rumba*, etc.). Somewhat inconsistently, most of the credit for the worldwide popularity of flamenco does not go to singers but guitarists, among whom the first name was Francisco Sanchez Gomez, known as Paco de Lucia.

Flamenco includes numerous types of songs and dances that are often very different from each other. These differences manifest themselves in rhythm, measure, tempo, and harmony. Among the more popular ones, we can single out *Farruca* (male dance in four-beat measure), *Alegrías* (dance from Cádiz), *Seguiriyas* (dance in three-beat measure), *Soleares* (twelve-beat measure), *Taranto* (from Almeria, free rhythm), *Sevillanas* (dance in pairs with castanets) and so on. A flamenco band usually has a guitar (or several of them) and percussion (e.g. cajón, castanets), and more recently (under the influence of jazz music) other instruments such as flute, harmonica, keyboards, and bass guitar. The popularity of flamenco music was also contributed to by prominent Spanish composers such as De Falla and Albéniz, who built some of their opuses entirely on the foundations of flamenco.

2.2. Hungarian music

The Roma, who settled in Andalusia in the 15th century, previously came from India, travelling through Eastern and Central Europe. They also partly settled in the territory of today's Hungary. Similarly to Spanish Andalusia, the Roma in Hungary also synthesized, in their own unique and original way, the culture that they found in the area where they settled, enriching it with their exceptional sense

of melody and rhythm. Like their cousins in Spain, the Hungarian Roma have long performed their music solely within their community, so that for a long time it was not available to a wider audience. „At the beginning of the 16th and 17th century, gypsy musicians were musicians and entertainers at courts, while in the 18th and 19th century they were engaged by aristocratic circles and civil communities“ (Pongrac, 2003, p. 106).

During the 18th century, Roma bands (two violins, cymbal and bass, and later, clarinet as well) were becoming popular outside the narrow Roma community. At that time, dance music was also developed, which combined the elements of traditional Hungarian music and elements of oriental-Balkan and Slavic music. This new type of music was known as *verbunkos* (Pongrac, 2003). In Roma bands, the bandleader's virtuosity plays a key role (*primás*), which often has dual role - as a conductor and a soloist, and his skill regularly determines the popularity of the entire band (Piotrowska, 2013). The first major popularization of Roma music occurred in the 19th century during the Hungarian national movement. Many Roma musicians at the time received financial support from Hungarian aristocrats with which they were musically educated in Vienna. The Western European audience found it very appealing to listen to young instrumentalists whose music was partly exotic, but with a certain touch of classical tradition and discipline. In the second half of the 19th century there were certain changes, but not for the better, because Roma musicians tried to adjust their music to the then-contemporary developments in European music. Namely, due to the lower level of their music education, they could not compete with big composers of that time who were academically trained (Kovalscik, 2003).

After World War II, new changes occurred caused by different social situations and gradual urbanization. Looking for jobs, the Roma started to leave rural areas and move to industrial centres where they came into contact with the Roma from other parts of Hungary. Their culture and traditions intermingled, but were not immune to the influence of modern urban music. With the development of media, the influence of different styles in Roma music became even more evident.

There are two main types of songs of Hungarian Roma: slow songs - songs for listening (*hallgató nóta*) and dance songs (*pattogós nóta*). The first is characterized by free tempo (*rubato* pace) and unison, while the others are usually in two-beat measure (rarely in three-beat or six-beat) and are mostly polyphonic. A special place belongs to *Csárdás* dance, which was popularized by numerous Roma violin virtuosos of the 20th century, among whom Sándor Lakatos stands out.

2.3. Django Reinhardt

Django Reinhardt also played violin, but only as a boy. He later achieved worldwide fame as a virtuoso guitarist who had an original way of enriching Euro-

pean jazz music with his distinctive Roma melodies and sense of improvisation. This originality was the most important moment that the European jazz scene offered to the world (until then, it was exclusively based on imitation of the American jazz, without successful attempts of being original).

Django Reinhardt (real name Jean-Baptiste Reinhardt) was born in 1910 in Liberchies (Belgium) in a nomadic Roma family. Soon, the family moved to France where Django's father occasionally played violin in bars in Parisian suburbs. Frequent migrations did not enable Django to educate himself, but later he learned to read and write (in order to be able to sign autographs or read contracts). When he was eighteen, he was already a virtuoso both on violin and the guitar, but then he injured his left hand in a fire (more precisely, his ring finger and little finger remained stiff), which largely changed his guitar style. According to Sykes (2010), after the recovery, which lasted about eighteen months, Reinhardt began playing the streets and clubs near Parisian neighbourhood of Montmartre.

This handicap was very discouraging for the continuation of his career, but Django persistently practiced and developed one of the most distinctive and original styles in jazz and playing guitar in general. Using a variety of functions of his remaining usable fingers, Django adapted to the new situation and created an original and unique playing technique (Wininger and Williams, 2014). The sense of improvisation and techniques that Django developed were unreachable for his contemporaries. His fame reached its peak during the 30s when he founded the *Quintette du Hot Club du France* with violinist Stéphane Grappelli and three other musicians (upright bass and two guitars). Music of the quintet was dominated by Django's improvisation on guitar and Grappelli's violin. Unlike Grappelli, Django was not a formally trained musician, but with his innate sense of improvisation he successfully parried the violin virtuoso. The fame of this quintet spread beyond European borders. Django was getting calls from people in America, where he had the opportunity to play music and perform with great musicians such as Louis Armstrong and Duke Ellington. At the time, Django came into contact with the electric guitar and it started to appeal to him more and more because of new expressive opportunities and its different sound. Although willing to explore and experiment, he was not inclined to accept new styles of jazz that occurred in the late 40s (he only partially accepted *bebop*) (Wagner, 2003).

Django lived a life of luxury and stayed in the most prestigious hotels, but he was aware of his belonging to the Roma community, i.e. he did not hide that he was a *Manouche*.² Numerous Romani musicians were active in Paris in the 20s. Part of them came from Eastern European countries (mostly from Romania and Hungary),

² Manouche is the name for the Roma from French speaking countries that inhabited the present-day France, Belgium and the Netherlands. Downloaded on 7 September 2014 from: <http://rombase.uni-graz.at/cgi-bin/art.cgi?src=data/ethn/topics/names.en.xml&xanchor=a3#a3>

a part from the Spanish Andalusia, and some were members of the above-mentioned Roma group Manouche. The intertwining of their styles and Western European entertainment, classical and jazz music created new and interesting musical expressions. Django was singled out from the crowd with his originality and distinctive technique.

3. Intercultural teaching units in music teaching in high school

As announced, the following section contains brief presentations of teaching units that serve to create a better understanding of Roma music and the contribution of Roma culture to European musical heritage.

1. Teaching unit: *Flamenco*

Objective: Introduce flamenco music by listening to different compositions and watching video clips.

Duration: the course of the school hour

Tasks:

Introductory section:

- Listen to the composition *Bulerias* by Paco de Lucia. Students will recognize the instruments (guitar), note the place of origin of the composition (Spain), and discover the type of music to which the composition belongs (flamenco).
- Announce that during the school hour they will familiarize themselves with flamenco (Spanish music).

Main section:

- Listen to the composition *Tañi* by Paco de Lucia. While listening, students will also observe other instruments besides guitar (castanets, second guitar). During the discussion, the homeland of flamenco will be revealed (Andalusia), it will be concluded that flamenco grew out of different cultures (Arab, Jewish, and Byzantine), and that guitar and castanets are Spanish national instruments.
- Listen to the composition *Esa Gitana Morena* by Camaron de la Isla and Paco de Lucia and note a novelty (text, i.e. human voice). Conclude that flamenco in its beginnings was a vocal music, but owes its world popularity to guitar, i.e. guitarists.
- Listen to the composition *Zyryab* by Paco de Lucia and note the larger performing ensemble (guitar, flute, keyboards, bass guitar, percussion). Observe the influence of jazz music on flamenco.

- Watch the example of *Farruco* and *Paco de Lucia Live in Berlin*. Conclude that flamenco is very often danced to. List some of numerous flamenco dances (e.g. *soleares*, *sevillanas*, *tarantos*, *farruca*...)

Final section:

- Listen to *Habanera* from the opera *Carmen* by Georges Bizet and conclude that many European composers used elements of Spanish folklore in their works.

2. Teaching unit: *Hungarian music*

Objective: to become familiar with Hungarian music by listening to different compositions and note its influence on the music of European composers.

Duration: the course of the school hour

Tasks:

Introductory section:

- Listen to the fourth and last part of the piece for violin and orchestra *Zigeunerweisen* by Pablo de Sarasate (any of the first three parts would also do). In addition to artists, note the influence of folklore (Hungarian).
- Announce that during the school hour students will be introduced to Hungarian Roma music.

Main section:

- Listen to the composition *Madocsai verbunk és friss* by Déki Lakatos and discover the performers (violin and orchestra). Learn that Verbunkos music from the 19th century combined traditional Hungarian music, Oriental-Balkan and Slavic music.
- Listen to the composition *Ernő "Csengő"* by Gallyas Lakatos and recognize the sound of the cymbals. Conclude that the traditional instruments in the Hungarian music are the violin and the cymbal.
- Listen to *Monti Csárdás* by Sándor Lakatos. Single out *czardas* as one of the most popular Hungarian dances.

Final section:

- Listen to *Hungarian Dance No. 5* by J. Brahms and/or *Hungarian Rhapsody no. 10* by F. Liszt. Note that Hungarian Roma tunes inspired a large number of European composers.

3. Teaching unit: *Django Reinhardt*

Objective: to become familiar with Django Reinhardt's music by listening to different compositions, observing his original playing techniques and

his understanding his importance in the development of European jazz.

Duration: the course of the school hour

Tasks:

Introductory section:

- Listen to two examples of *Big John Special* by B. Goodman and *Minor Swing* by Django Reinhardt. Compare the performers and reach the conclusion that a smaller ensemble performed the second example and that there are two prominent instruments: the guitar and the violin.
- Announce that during the school hour students will become familiar with European jazz from the first half of the 20th century and one of its main representatives, Roma guitarist Django Reinhardt.

Main section:

- Listen to the composition *Tears*. Students will recognize the performers: solo guitar, two accompanying guitars, and violin and upright bass. Indicate the name of the *Quintette du Hot Club du France*, which was founded by Django Reinhardt and violinist Stephane Grappelli. Emphasize the importance of this quintet for European jazz.
- Listen to *I'll See You In My Dreams*. Note that the main feature of Django's playing is improvisation.
- Listen to *Swanee River*. Note the alternating solo improvisations on guitar and violin.
- Watch a short documentary about Django (*Django Reinhardt: Three-Fingered Lightning*) and note his virtuoso technique that he developed despite two stiff fingers.

Final section:

- Listen to *Honeysuckle Rose* performed by D. Reinhardt & D. Ellington and point out Django's collaboration with the most prominent jazz musicians (Armstrong, Ellington)

4. Conclusion

The folklore expression of Spain and Hungary and the music of Roma guitarist Django Reinhardt permanently enriched the musical heritage of both European and the world. In all three cases, the music has transcended geographical boundaries and won over not only the audience, but also a large number of artists (musicians, singers, and dancers). Both flamenco and *czardas* on numerous occasions served as an inspiration for European and worldwide composers, writers and painters. Reinhardt was, and still is, a constant inspiration to thousands of guitarists. However, we

would not have the opportunity to enjoy listening to *Sevillanas* or *Minor Swing*, for example, if there were no Roma to expand their rich tradition and culture. Throughout European history, their position, both economically and socially, was viewed as inferior. At the present time we have the opportunity to correct this injustice. By promoting interculturalism in the community we live in, especially at school, we can contribute, to a large extent, to the equal inclusion of the Roma community in everyday life. Coexistence, understanding, mutual respect and tolerance can only enrich us and make our lives more harmonious and complete. For teaching music in high school, there are great opportunities to be gained in the field of interculturalism. Thus, the proposed three teaching units are only a small fragment of what can be achieved in a multicultural environment with the objective of developing intercultural sensitivity and understanding. Interculturally competent teachers will successfully achieve this objective and thus contribute to the development of the same competencies in their students.

5. Bibliography

- Dobrota, S. (2009). Svjetska glazba u suvremenom glazbenom obrazovanju. *Pedagogijska istraživanja*, 6 (1-2), 153-161.
- Drandić, D. (2010). Tradicijska glazba u kontekstu interkulturalnih kompetencija učitelja. *Pedagogijska istraživanja*, 7 (1), 95-109.
- Hollins, E. R. (2008). *Culture in school learning: revealing the deep meaning*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Kovalcsik, K. (2003). *The music of the Roma in Hungary*. Rombase. Didactically edited information on Roma. <http://rombase.uni-graz.at/cd/data/music/countries/data/hungary.en.pdf> (9.9.2014.)
- Manuel, P. (1990). *Popular Musics of the Non-Western World: An Introductory Survey*. Oxford University Press.
- Oxford Dictionaries*. <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/Mozarabic> (7.9.2014.)
- Peña, P. (1991). *Toques flamencos*. London: Music Sales Limited.
- Piotrowska, G. A. (2013). *Gypsy Music in European Culture: From the Late Eighteenth to the Early Twentieth Centuries*. Northeastern University Press.
- Pongrac, Z. (2003). *Gjelem, gjelem*. Zagreb: Profil.
- Previšić, V. (2010). Socijalno i kulturno biće škole: kurikulumske perspektive. *Pedagogijska istraživanja*, 7 (2), 165-176.
- Rodríguez-Bailón, R., Ruiz, J., Moya, M. (2009). The Impact of Music on Automatically Activated Attitudes: Flamenco and Gypsy People. *Group Processes & Intergroup Relations* 12 (3), 381-396.

- Rombase. *Didactically edited information on Roma*. <http://rombase.uni-graz.at/cgi-bin/art.cgi?src=data/ethn/topics/names.en.xml&xanchor=a3#a3> (7.9.2014.)
- Sablić, M. (2011). Interkulturalni kurikulum – osvrti i perspektive. *Pedagogijska istraživanja*, 8 (1), 125-138.
- Southcott, J., Joseph, D. Engaging, Exploring, and Experiencing Multicultural Music in Australian Music Teacher Education: The Changing Landscape of Multicultural Music Education. *Journal of Music Teacher Education*, 20 (1) 8-26.
- Sykes, T. (2010). *The influence of recorded jazz on the music of Django Reinhardt, c. 1929 – 1939*. Beaufort Jazz. <https://beaufortjazz.wordpress.com/tag/tom-sykes/> (7.9.2014.)
- Wagner, P. (2003). *Django, Musician and Artist*. Rombase. Didactically edited information on Roma. <http://rombase.uni-graz.at/cgi-bin/art.cgi?src=data/pers/django.en.xml> (7.9.2014.)
- Washabaugh, W. (2012). *Flamenco Music and National Identity in Spain*. Farnham: Ashgate Publishing Limited.
- Winger, M., Williams, D. J. (2014). More with less: A comparative kinematical analysis of Django Reinhardt's adaptations to hand injury. *Prosthetics and Orthotics International* 1–6. <http://poi.sagepub.com/content/early/2014/02/25/0309364614523173> (1.7.2014.)

INTERKULTURALNI ODGOJ I NASTAVA GLAZBE U PRVA ČETIRI RAZREDA OSNOVNE ŠKOLE

Jasna Šulentić Begić
jsulentic@foozos.hr

Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Osijek

Sažetak: U okviru ovoga rada pokušat ćemo utvrditi u kojoj je mjeri nastava glazbene kulture u prva četiri razreda osnovne škole zasnovana na interkulturalizmu te na koji bi se način mogao ostvariti napredak u kreiranju nastavnih sadržaja s obzirom na interkulturalni odgoj. Analiziran je nastavni program glazbene kulture u prva četiri razreda osnovne škole sa svrhom utvrđivanja prisutnosti pjesama namijenjenih pjevanju i skladba namijenjenih slušanju koje su stvaralaštvo drugih naroda. S obzirom na dobivene rezultate možemo zaključiti da je program nastave glazbe, što se tiče predloženih pjesama i što se tiče područja slušanja glazbe, izrazito multikulturalan i kao takav pridonosi interkulturalizmu, odnosno možemo otvoreni model koji se provodi u nastavi glazbe okarakterizirati kao interkulturalni kurikulum. Osim analize nastavnog programa prikazane su i nastavne jedinice s ciljem upoznavanja glazbe drugih naroda. Naime, pjevanje pjesama i slušanje skladbi drugih naroda nije samo estetsko-glazbeni doživljaj, nego se tako upoznaje i kultura drugih naroda te se pridonosi interkulturalizmu.

Ključne riječi: interkulturalni odgoj, nastava glazbe, primarno obrazovanje

1. Uvod

Interkulturalni je odgoj učenika u današnjem globalnom društvu neizmjerno važan jer razvija svijest o kulturnom identitetu svakog pojedinca, može riješiti mnoge probleme suživota među različitim skupinama, pridonijeti upoznavanju i razumijevanju drugih kultura te ostvarivanju uspješne međusobne komunikacije. Interkulturalnim odgojem i obrazovanjem stječemo interkulturalnu kompetenciju, tj. postajemo svjesni različitih kultura koje priznajemo i prihvaćamo. Osim uspješne komunikacije, temeljni zahtjevi interkulturalne kompetencije su osjetljivost i samosvijest, odnosno razumijevanje ponašanja drugih te način njihova razmišljanja i viđenja svijeta (Hrvatić i Piršl, 2007). Interkulturalna kompetencija i osjetljivost ujedno pridonosi kvalitetnijem odgoju i obrazovanju i školskom ozračju, jer pridonosi

smanjenju etnocentrizma, predrasuda, stereotipa, nejednakosti i diskriminacije u društvu (Piršl, 2007). Konceptija je interkulturalnog odgoja i obrazovanja određena nastavnim sadržajima, modelima i strategijama interkulturalnoga kurikuluma (Hrvatić i Sablić, 2008) kojeg treba koncipirati prema boljem upoznavanju sebe i drugih, otkrivanju sličnosti i razlika, sagledavanju predrasuda i suradnji u ostvarivanju zajedničkih ciljeva. Suvremeno strukturiran školski kurikulum treba artikulirati sadržaje, programe, metode rada i postupke učitelja koji se neće odnositi samo na stjecanje znanja nego će, promatrajući svijet iz različitih filozofskih kutova i širina, u neposrednim dodirima razgrađivati različite socijalne stereotipe, predrasude i stigmatizaciju među ljudima (Previšić, 2004).

2. Nastava glazbe i interkulturalizam

Glazba je prisutna u našim domovima, u školama, na tržnici, u vjerskim obredima, u posebnim prigodama, u politici, u vojsci, na radnom mjestu, u medijima, na sportskim događanjima. Budući da je glazba toliko rasprostranjena u našem društvu, ne iznenađuje da odražava tradicije, vrijednosti i baštinu različitih kultura (Reimer, 2000). Stoga, nastavni se programi moraju temeljiti na činjenici da učenike treba u školi naučiti na mogućnost izbora izvan škole (Jellison, 1999). Drugim riječima, učitelji trebaju provoditi multikulturalnu i multiglazbenu nastavu glazbe koja će povezati školska glazbena iskustva s glazbenim iskustvima izvan škole (Kelly, 2004). Interkulturalni pristup glazbenoj nastavi podrazumijeva proučavanje različitih glazbenih kultura, njihovo komparativno promatranje te odnos takve glazbe prema kulturama iz kojih potječu (Anderson, 1991). Osim toga, takvo glazbeno obrazovanje uključuje glazbu ženskih autora i različitih religija, stilova, jezika i društvenih slojeva. Interkulturalno glazbeno obrazovanje je proces u kojem učenici ne upoznaju samo glazbu drugih kultura, već kroz glazbu doživljavaju različitost ljudskih iskustava u različitim kulturama (Kelly, 2004). Naime, nastava glazbe može biti važno mjesto za društvene promjene (Gould i Countryman, 2009). Belz (2006) smatra da proučavajući glazbu drugih naroda, otvaramo mogućnost za još dublje upoznavanje kulture drugih naroda što je vrlo važno u vremenu kada se mnoge kulture miješaju. Škola „*i glazbena nastava – mora pridonijeti rušenju predrasuda i strahova, stavljanjem u prvi plan miran suživot domaćih sa strancima i pokraj stranaca.*“ (Schumacher, 2004:139). U jednom multinacionalnom razrednom odjelu, upoznavanje narodne glazbe svakog pojedinca različite nacije moglo bi doprinijeti interkulturalnosti, no što ako se ti mladi ljudi ne poistovjećuju s glazbenom tradicijom svoga naroda. Naime, činjenica je da je „*npr. pop-glazba postala faktorom poistovjećivanja. Ova je situacija u međuvremenu dobila globalnu dimenziju: ne samo da su ondašnji mladi postali nosiocima kulture nego se određeni jedinstveni ukus, proizašao iz standardnog plesnog mainstreama, može dokazati na cijelom svijetu.*“ (Striegel, 2004:132). No, unatoč tome Stiegel smatra da je glazbena pedagogija dužna „*u nastavu uključiti strane kulture i pozabaviti se njihovom glazbom*“ (Isto).

3. Istraživanje: Otvoreni model nastave glazbe kao interkulturalni kurikulum

Za potrebe istraživanja analizirali smo važeći *Nastavni plan i program za osnovnu školu* iz 2006. godine u kojem smo utvrdili prisutnost pjesama namijenjenih pjevanju i skladba namijenjenih slušanju koje su stvaralaštvo drugih naroda u nastavi glazbe u prva četiri razreda u Republici Hrvatskoj. Cilj je istraživanja bio utvrditi u kojoj je mjeri nastava glazbene kulture u prva četiri razreda osnovne škole zasnovana na interkulturalizmu te na koji bi se način mogao ostvariti napredak u kreiranju nastavnih sadržaja s obzirom na interkulturalni odgoj.

U uvodu Nastavnog plana i programa za osnovnu školu navodi se sljedeće: „*Opredijeljenost za europski suživot znači prihvaćanje novih društveno-kulturnih vrijednosti, novih standarda u svim životnim područjima, ali istodobno čuvanje vlastitih kulturnih i povijesnih vrijednosti i nacionalnog identiteta.*“ A to znači da „*suvremeno društveno-kulturno okruženje pretpostavlja odgoj i obrazovanje odgovorne, istinoljubive, tolerantne i solidarne osobe, osobe stvaralačkoga duha, s dubokim osjećajem za očuvanje nacionalne i kulturne baštine, te poštivanje vrijednosti drugih kultura i naroda*“ (Nastavni plan i program za osnovnu školu, 2006:10). „*U tom smislu učenike valja poučiti i osposobiti za življenje prema: ... građanskom moralu, općim kulturnim i civilizacijskim vrijednostima koje izvire iz nacionalne i europske tradicije, načelima poštivanja različitosti i interkulturalnog razumijevanja*“ (Isto:11). Naime, „*odgoj i obrazovanje za ljudska prava i za demokratsko građanstvo sustavno je uveden u hrvatski odgojno-obrazovni sustav 1999. godine odlukom Vlade Republike Hrvatske, koja se odnosi na primjenu Nacionalnog programa odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo. U njemu su ujedinjena dosadašnja iskustva stečena provođenjem takvoga odgoja i obrazovanja u našem sustavu i iskustva drugih zemalja. Program obuhvaća: ... identitetni i interkulturalni odgoj i obrazovanje*“ (Isto:24).

S obzirom na to da se nastava glazbe u osnovnoj školi odvija prema otvorenom modelu nastave glazbe „*učitelj je slobodan u konkretnom odabiru primjera za određenu nastavnu jedinicu i u područjima, cjelinama i temama u kojima se nastavni rad temelji na slušanju glazbe ...*“ (Isto:66). A to znači da će u okviru obvezatnog dijela nastavnog sadržaja, tj. slušanja glazbe, učenici upoznati umjetničku glazbu, narodnu (domaću i stranu), džez i popularne žanrove svih vrsta (Isto, 2006). Učitelja jedino obvezuje da u prva četiri razreda treba učenike upoznati s 5 do 10 novih skladbi u svakom razredu. „*I popise pjesama u nastavnom području pjevanje treba shvaćati kao preporuku. Uz slobodu njihova izbora s predloženoga popisa i/ili izvan njega, učitelja obvezuje samo naznačena količina pjesama.*“ (Isto:66). „*Mogu se pjevati i druge pjesme po slobodnom odabiru učitelja poštujući načelo zavičajnosti, ako odgovaraju dobi i glazbenim mogućnostima djece. Obraditi najmanje 15 pjesama.*“ (Isto:68). Znači, treba pjevati s učenicima 15 pjesama godišnje, prema

predloženom popisu te se mogu dodati autorske te domaće i strane narodne pjesme koje nisu na popisu.

Iz navedenih se preporuka može vidjeti da su nastava glazbe u osnovnoj školi i otvoreni model utemeljeni na interkulturalizmu. No, da je to doista tako, pokušat ćemo dokazati i na osnovu analize predloženih pjesama i skladba u programu glazbene kulture s obzirom na podrijetlo. U njemu se u prva četiri razreda nalaze u području pjevanja pjesme stranih autora na hrvatskom jeziku i pjesme drugih naroda na hrvatskom jeziku. Također se u programu u području slušanja glazbe predlaže slušanje skladba stranih autora. Stoga smo u tekstu koji slijedi izdvojili sadržaje koji se odnose na stvaralaštvo drugih naroda.

Iz tablice 1. može se uočiti da je u prva četiri razreda prisutno 28 pjesama koje su stvaralaštvo drugih naroda, bilo da se radi o autorskim ili narodnim pjesmama. U prvom razredu ih je 9, u drugom 6, u trećem 8, a u četvrtom 5. S obzirom na preporuku koja je navedena u programu glazbene kulture, a to je da po razredu treba upoznati najmanje 15 pjesama godišnje, može se uočiti da stvaralaštvu drugih naroda u prvom i trećem razredu pripada preko pola pjesama, a u drugom i četvrtom razredu oko trećine pjesama. S obzirom na uočeno, možemo zaključiti da je popis predloženih pjesama multikulturalan, jer su pjesme nastale u okviru SAD-a i Rusije te sljedećih europskih država: Austrije, Bosne i Hercegovine, Bugarske, Češke, Engleske, Francuske, Italije, Poljske, Slovenije, Slovačke, Srbije i Švedske. *„Pjevanje pjesama iz različitih europskih kultura nije samo estetsko-glazbeni doživljaj, nego tako intuitivno saznajemo mnogo i o kulturama naših susjeda. I upravo ta kulturna raznolikost jest ono što nas u Europi čini tako bogatima i koju učimo razumijevati pjevanjem otvorena srca. Poznajemo li glazbu, veće je naše razumijevanje drugoga i mi možemo u uzajamnom poštovanju pozitivno usmjeriti svoj život.“* (Brusniak, 2009:55). Ako uzmemo u obzir da pjevanje pjesama stranog podrijetla pridonosi upoznavanju drugih kultura, to znači da pridonosi i interkulturalizmu te je kao takav otvoreni model nastave glazbe, što se tiče predloženih pjesama, zasnovan na interkulturalizmu.

Tablica 1. Autorske i narodne pjesme namijenjene pjevanju u prva četiri razreda osnovne škole koje su stvaralaštvo drugih naroda

	Pjesme stranih autora na hrvatskom jeziku	Pjesme drugih naroda na hrvatskom jeziku	Ukupno
1. razred	Bosna i Hercegovina Dragutin Basrak: <i>Padaj, padaj snježiću</i> Bugarska Hristo Nedjalkov: <i>Jesen</i> Rusija Vera Gerčik: <i>Kišica</i> Slovenija Janez Bitenc: <i>Mlinar Mišo</i> Janez Bitenc: <i>Tika-taka</i> Makso Pirnik: <i>Zvončić u proljeće</i> Primož Ramovš: <i>Dijete pjeva</i>	Slovačka <i>Pliva riba</i> Švedska <i>Kad si sretan</i>	9
2. razred	Češka Lazarova-Ruml-Jerabkova: <i>Ruke</i> Italija Giovanni Battista Pergolesi: <i>Gdje je onaj cvijetak žuti</i> Poljska Maria Cukierówna: <i>Tramvaj - auto – vlak</i>	Francuska <i>Blistaj, blistaj, zvijezdo mala</i> Slovačka <i>Mali ples</i> <i>Pliva riba</i>	6
3. razred	Francuska André-Ernest-Modeste Grétry: <i>Magarac i kukavica</i> Srbija Stanojlo Rajičić: <i>Bumbari i pčele</i>	Austrija <i>Prijateljstvo pravo</i> Slovačka <i>Mali ples</i> <i>Pjesma u kolu</i> <i>Pleši, pleši poskoči</i> <i>U kolu</i> Švicarska <i>Ode zima</i>	8
4. razred	SAD Richard Rogers: <i>DO, RE, MI</i> Austrija Wolfgang Amadeus Mozart: <i>Čežnja za proljećem</i> Franz Schubert: <i>Snivaj, spavaj</i>	Engleska <i>Veselo mi plovimo</i> Srbija <i>U livadi pod jasenom</i>	5

Iz tablice 2. se može uočiti da je u prva četiri razreda prisutno 48 skladba koje su stvaralaštvo drugih naroda, odnosno radi se o autorskim umjetničkim skladbama skladatelja iz Armenije, Austrije, Češke, Francuske, Poljske, Italije, Mađarske, Njemačke i Rusije. U prvom, trećem i četvrtom razredu ih je 11, a u drugom 15. U programu glazbene kulture učitelja obvezuje broj skladba, tj. u prva četiri razreda treba učenike upoznati s 5 do 10 novih skladba po razredu. Može se uočiti da u sva četiri razreda predložene skladbe, koje pripadaju stvaralaštvu drugih naroda, prelaze broj skladba koje bi trebalo upoznati tijekom jedne školske godine. S obzirom na predložene skladbe, možemo zaključiti da je program glazbene kulture, tj. otvoreni model i što se tiče područja slušanja glazbe izrazito multikulturalan i kao takav pridonosi interkulturalizmu. Osim toga, u programu se osim instrumentalnih navode i vokalno-instrumentalne skladbe, tj. pjesme stranih autora. Abril (2006) smatra da učenicima treba omogućiti slušanje snimki pjesama na izvornom jeziku, jer tako učenici upoznaju druge kulture, a osim toga tako se može potaknuti dječju želju za učenjem stranih jezika.

S obzirom na uočeno, tj. multinacionalnu prisutnost pjesama i skladba, možemo zaključiti da je otvoreni model nastave glazbe, što se tiče predloženih pjesama namijenjenih pjevanju i skladba namijenjenih slušanju, izrazito multikulturalan. Kao takav pridonosi interkulturalizmu. Drugim riječima, otvoreni model nastave glazbe, s obzirom na to da pruža mogućnost uvođenja dodatnih pjesama i skladba drugih kultura, možemo okarakterizirati kao interkulturalni kurikulum.

Tablica 2: Autorske skladbe namijenjene slušanju u prva četiri razreda osnovne škole koje su stvaralaštvo drugih naroda

	Skladbe stranih autora	Ukupno
1. razred	Austrija Wolfgang Amadeus Mozart: <i>Sonata za klavir u A-duru</i> , KV 331, 3. stavak (<i>Alla turca</i>) Francuska Jean-Baptiste Lully: <i>Dok mjesec sja</i> (dječji zbor) Camille Saint-Saëns: <i>Pijetao i kokoši</i> (iz suite <i>Karneval životinja</i>) Mađarska Bela Bartok: <i>Igra</i> Njemačka Ludwig van Beethoven: <i>Ptičja tuga</i> Ludwig van Beethoven: <i>Za Elizu</i> (samo tema) Robert Schumann: <i>Divlji jahač</i> (iz <i>Albuma za mlade</i> , op. 68.) Robert Schumann: <i>Radostan seljak</i> (iz <i>Albuma za mlade</i> , op.68.) Rusija Sergej Prokofjev: <i>1. simfonija u D-duru</i> („Klasična“), op. 25: 3. stavak <i>Gavota</i> Dmitrij Šostakovič: <i>Koračnica</i> Modest Petrovič Musorgski: <i>Ples pilića</i> (iz suite <i>Slike s izložbe</i>)	11
2. razred	Austrija Wolfgang Amadeus Mozart: <i>Mala noćna muzika</i> KV 525: <i>Menuet</i> (3. stavak) Franz Schubert: <i>Uspavanka</i> (dječji zbor i klavir) Johann Strauss: <i>Jelačić koračnica</i> Leopold Mozart: <i>Dječja simfonija</i> (sva tri stavka, ali pojedinačno) Armenija Aram Hačaturjan: <i>Ples sa sabljama</i> (iz baleta <i>Gajane</i>) Francuska Giovanni Battista Pergolesi: <i>Gdje je onaj cvijetak žuti</i> (dječji zbor) Camille Saint- Saëns: <i>Klokani, Akvarij, Fosili</i> (iz suite <i>Karneval životinja</i>) Italija Antonio Vivaldi: <i>Zima</i> Njemačka Robert Schumann: <i>Vojnička koračnica</i> (iz <i>Albuma za mlade</i> , op. 68) Robert Schumann: <i>Proljeće</i> Rusija Nikolaj Rimski-Korsakov: <i>Bumbarov let</i> (iz opere <i>Priča o caru Saltanu</i>)	15

3. razred	<p>Austrija Wolfgang Amadeus Mozart: <i>Čežnja za proljećem</i> (dječji zbor) Wolfgang Amadeus Mozart: <i>Das klinget so herrlich das klinget so schön - zbor sa zvončićima</i> (iz opere <i>Čarobna frula</i>: Finale 1. čina) Češka Antonin Dvořák: <i>Humoreska</i> Francuska André-Ernest-Modeste Grétry: <i>Magarac i kukavica</i> (dječji zbor) Camille Saint-Saëns: <i>Labud, Pijanisti, Slon, Završna koračnica</i> (iz suite <i>Karneval životinja</i>) Italija Luigi Boccherini: <i>Menuet</i> Rusija Petar Iljič Čajkovski: <i>Ples šećerne vile</i> Sergej Prokofjev: <i>Peća i vuk</i></p>	11
4. razred	<p>Austrija Wolfgang Amadeus Mozart: <i>Mala noćna muzika</i> KV 525: <i>Menuet</i> (3. stavak) Joseph Haydn: <i>Koncert za trubu u Es-duru</i>, 1. stavak Franz Schubert: <i>Impromptu</i>, As-dur, op. 142, br. 2 Poljska Frederich Chopin: <i>Valcer u Ges-duru</i>, op. 70, br. 1 Italija Giuseppe Verdi: <i>Zbor Cigana</i> iz opere <i>Trubadur</i> Antonio Vivaldi: <i>4 godišnja doba, Koncert br. 4 u f-molu (Zima)</i> - 2. stavak <i>Largo</i> Njemačka Robert Schumann: <i>Divlji jahač</i> iz <i>Albuma za mlade</i>, op. 68. Felix Mendelssohn: <i>Svadbena koračnica</i> op. 61/9 iz glazbe za Shakespeareovu komediju <i>San Ivanjske noći</i> Rusija Petar Iljič Čajkovski: <i>Zima</i> (dječji zbor) Modest Petrovič Musorgski: <i>Promenada, Ples pilića Tuilleries</i> (iz suite <i>Slike s izložbe</i>)</p>	11

4. Interkulturalne nastavne jedinice u nastavi glazbe primarnog obrazovanja

U daljnjem tekstu prikazat ćemo neke od nastavnih jedinica koje su u svrhu upoznavanja glazbe i kulture drugih naroda te tako pridonose i interkulturalnom odgoju u nastavi glazbe primarnog obrazovanja. Opisi nastavnih sati mogu poslužiti učiteljima kao prijedlog glazbenih aktivnosti koje će se izvoditi ili u okviru jednog

ili više nastavnih sati ili kao višeminutne glazbene aktivnosti tijekom jednog nastavnog tjedna. Zadaci s obzirom na razred koji bi se trebali ostvariti su: upoznati rusku, francusku i austrijsku kulturu te uočiti utjecaj romske kulture na europsku glazbu (život Roma kao tema opernih djela *Trubadur* i *Carmen*; utjecaj romske kulture na mađarsku narodnu glazbu – ples *čardaš*; utjecaj romske kulture na španjolsku narodnu glazbu – *flamenco*). Slijede prikazi nastavnih jedinica.

Tablica 3: Interkulturalne nastavne jedinice u nastavi glazbe primarnog obrazovanja

1. razred

Nastavna jedinica: Ruska glazba

Uvodni dio

- Igrati igru *Dan – noć* (sviranje visokih – dubokih tonova na sintisajzeru). Na duboki ton učenici čučnu, na visoki ton ustanu. Može se igrati na ispadanje i proglašavanje pobjednika.
- Slušati zvukove vjetra, oluje i kiše.

Glavni dio

- Upoznati i naučiti pjevati pjesmu *Kišica*. Uz pjesmu izvoditi pokrete koje su osmislili učenici ili ih je osmislio učitelj.
- Slušati skladbu *Koračnica* iz *Jazz Suite br. 2 D. Šostakoviča*.

Zadaci:

Prvo slušanje: izvođači, tempo, dinamika i karakter.

- Učenici zaključuju da skladbu izvodi orkestar, umjereno brzo i glasno. Navesti učenike na zaključak bi se uz skladbu moglo koračati.
- Izgovoriti, napisati na ploču, zajednički pročitati naziv skladbe i skladatelja. Razgovarati o pojmu *koračnice*, tj. da je to vrsta skladbe uz koju se korača i da su najčešće vojničke koračnice.

Drugo slušanje: učenici koračaju u tempu i ritmu skladbe.

- Uočiti da su pjesmu *Kišica* i skladbu *Koračnica* osmislili ruski autori. Reći da je Rusija država, kao i Hrvatska. Pokazati na karti.
- Slušati rusku narodnu pjesmu *Breza* u izvedbi *balalajke*. S učenicima opisati instrument uz pomoć fotografije. Uočiti trokutasti oblik te da instrument pripada grupi žičanih instrumenata.
- Gledati video zapis ruskog narodnog plesa *kazačok*. Uočiti s učenicima da se ples pleše u paru, zatim promjenu tempa, od sporijeg ka bržem, i da su za ples karakteristični čučnjevi i poskoci.

Završni dio

- Ponavljanje glazbene igre uz pjesmu *Kišica*.
- Pjevanje pjesme *Kišica* – pojedinačno, u paru ili u grupi

2. razred**Nastavna jedinica: Francuska glazba***Tijek sata**Uvodni dio*

- Sat započeti tako da svi učenici stanu u krug. Učitelj improvizira melodijske fraze (slogom *na*) koje učenici ponavljaju, a potom svaki učenik sam osmišljava i izvodi frazu koju zatim ostali ponavljaju.

Glavni dio

- Upoznati i naučiti pjevati pjesmu *Blistaj, blistaj, zvijezdo mala*. Razgovarati o sadržaju pjesme. Zaključiti da se radi o francuskoj narodnoj pjesmi. Objasniti da je Francuska država, tj. usporediti pojmove Hrvatska – Francuska. Pokazati na karti.
- Slušati stavak *Fosili* Camille Saint-Saënsa.

Zadaci:

Prvo slušanje: tempo, dinamika i izvođači.

- Učenici uočavaju da se skladba izvodi brzo, srednje glasno i glasno te da skladbu izvodi manji orkestar – klarinet, ksilofon, dva klavira, gudački instrumenti. Razgovarati o instrumentima uz pomoć fotografija. Slušati još jednom, ako je potrebno, kako bi se uočili instrumenti.
- Izgovoriti, napisati na ploču, zajednički pročitati naziv stavka i skladatelja. Uočiti da je skladatelj Camille Saint-Saëns iz Francuske.

Drugo slušanje: uočavanje ksilofona.

- Učenici podižu ruku na svako javljanje ksilofona.

Treće slušanje: oblik skladbe.

- Zajednički se određuje oblik skladbe: A B A C A.
- Učenici koji žele, prate i na shemi pokazuju oblik skladbe na ploči.
- Gledati video zapis *klasičnog baleta* (npr. *Valcer* iz baleta *Copelia* L. Delibes). Reći učenicima da je balet nastao u Francuskoj te da je za njegov nastanak zaslužan francuski kralj Louis XIV (*Kralj Sunce*).
- Gledati video zapis francuskog dvorskog plesa *menuet*. Uočiti da se ples pleše vrlo sitnim, profinjenim koracima i pokretima.

Završni dio

- Učenici će u parovima plesati *menuet*.
- Pjevanje pjesme *Blistaj, blistaj, zvijezdo mala* – pojedinačno, u paru ili u grupi

3. razred**Nastavna jedinica: Austrijska glazba***Tijek sata**Uvodni dio*

- Sat započeti tako da svi učenici stanu u krug. Učitelj pljeskanjem izvoditi ritamske fraze koje učenici ponavljaju, a potom to pojedinačno rade učenici uz ponavljanje ostalih.

Glavni dio

- Upoznati i naučiti pjesmu *Prijateljstvo pravo*. Razgovarati o prijateljstvu. Utvrditi da je riječ o austrijskoj narodnoj pjesmi. Objasniti da je Austrija država, tj. usporediti pojmove Hrvatska – Austrija. Pokazati na karti.
- Slušati pjesmu *Čežnja za proljećem* W. A. Mozarta.

Zadaci:

Prvo slušanje: izvođači.

- Nakon slušanja zaključiti da pjesmu izvodi dječji zbor uz pratnju klavira.

Drugo slušanje: tempo i dinamika.

- Razgovorom ustanoviti da je izvedba umjereno brza, tiha i srednje glasna.
- Pročitati tekst pjesme i uočiti nepoznate riječi te razgovarati o sadržaju pjesme.
- Reći naziv pjesme (*Čežnja za proljećem*) te ime i prezime skladatelja (Wolfgang Amadeus Mozart). Učenici glasno ponavljaju za učiteljem. Napisati ime i prezime skladatelja i naziv pjesme na ploču. Uočiti da je skladatelj Wolfgang Amadeus Mozart iz Austrije.
- Slušati primjer za *jodlanje*, tj. posebni način pjevanja u planinama Austrije koji su izvodili pastiri.
- Slušati (učenici će uočiti da se uz ovu skladbu može plesati), a potom gledati video zapis bečkog valcera *Na lijepom plavom Dunavu* J. Straussa. Zaključiti da se radi o plesu koji je uvijek u trodobnoj mjeri.

Završni dio

- Učenici će u parovima plesati bečki valcer uz skladbu *Na lijepom plavom Dunavu*.
- Pjevanje pjesme *Prijateljstvo pravo* – pojedinačno, u paru ili u grupi

4. razred**Nastavna jedinica: Utjecaj romske kulture na europsku glazbu**

Tijek sata

Uvodni dio

- Slušati uvertiru opere *Carmen* G. Bizeta. Učitelj s učenicima uvježba glazbenu igru uz slušanje skladbe – kretanje uz glazbu, tzv. vođeno kretanje (pokreti – koračanje, pljeskanje, tapkanje, ...).
- Izgovoriti, napisati na ploču, zajednički pročitati naziv opere i skladatelja. Uočiti da je skladatelj G. Bizet iz Francuske te da je ulomak uvod opere *Carmen* čija se radnja temelji na životu Roma.

Glavni dio

- Slušati *Mađarski ples br. 5* J. Brahmsa.

Zadaci:

Prvog slušanje: izvodači, dinamika i utjecaj narodne glazbe.

- Učenici uočavaju simfonijski orkestar, glasnu i srednje glasnu dinamiku i utjecaj mađarske narodne glazbe, tj. plesa *čardaša* koji je nastao pod utjecajem mađarskih Roma.

Drugo slušanje: učenici će napraviti „vlak“, uhvativši se jedan iza drugoga te će hodati u tempu i uočiti da se tempo skladbe mijenja.

- Slušati *Zbor Cigana* iz opere *Trubadur* G. Verdija.

Zadaci:

Prvo slušanje: tempo, dinamika i izvodači.

- Učenici uočavaju da se skladba izvodi umjereno polagano, srednje glasno i glasno te da ju izvode mješoviti zbor i orkestar.

Drugo slušanje: uočavanje talijanskog jezika.

Treće slušanje: gledanje video zapisa istoimenog ulomka opere.

- Izgovoriti, napisati na ploču, zajednički pročitati naziv opere i skladatelja. Uočiti da je skladatelj G. Verdi iz Italije te da je ulomak dio opere *Trubadur* čija se radnja temelji na životu Roma.
- Slušati *flamenco* skladbu *A mi no me gustan las rubias* (ili neku drugu).

Zadaci:

Prvo slušanje: izvodači i vrsta glazbe.

- Učenici uočavaju da se skladba izvodi na gitari i kastanjetama. Uz pomoć fotografije opisati instrumente. Razgovarati o podrijetlu gitare (Španjolska) i *flamenco* glazbi kao glazbi španjolskih Roma.

Drugo slušanje: gledanje video izvedbe *flamenco* plesa.

Završni dio

- Ponavljanje glazbene igre uz uvertiru opere *Carmen*.

Pri osmišljavanju nastavnih jedinica korištene su pjesme i skladbe predložene nastavnim programom, no s obzirom na otvorenost modela nastave glazbe, koja pruža mogućnost uvođenja dodatnih pjesama i skladba koje nisu na popisu, uključene su pjesme i skladbe koje predstavljaju karakterističnu glazbu drugih kultura (plesovi – *kazačok*, *klasični balet*, *menuet*, *bečki valcer*, *čardaš*, *flamenco*; pjevačka tehnika – *jodlanje*; instrument – *balalajka*). Tako je pojačan interkulturalni pristup nastavi glazbe, koji je ionako već prisutan s obzirom na multinacionalno podrijetlo pjesama i skladba u programu nastave glazbe.

5. Zaključak

Lektira može biti izvrstan put stjecanja literarnog iskustva i znanja o drugim narodima, njihovom životu u prošlosti i sadašnjosti, njihovim običajima i kulturi, i to npr. u povezanosti s prirodnim, povijesnim i zemljopisnim obilježjima određene zemlje te se tako ostvaruje interkulturalni odgoj u nastavi književnosti (Visinko, 2000). Isto tako, u nastavi glazbe u osnovnoj školi slušajući glazbu i pjevajući pjesme drugih naroda ujedno se upoznaje kultura tih naroda te se također pridonosi interkulturalnom odgoju. Škola može pomoći učenicima izgraditi znanje o sebi i drugima. Za mnoge, škola je jedino mjesto na kojem upoznaju kulture različite od svoje. Sadržaji koje izabire učitelj određuju oblikovanje učeničkog doživljaja pri upoznavanju drugih kultura (Abril, 2006). Interkulturalni glazbeni odgoj i obrazovanje ne poznaje glazbenu ni kulturnu isključivost. Drugim riječima, glazbeni se odgoj i obrazovanje određuje kao multikulturalno i interkulturalno odgajanje i učenje (Disoteo, 2000 prema Sam Palmić, 2013). Interkulturalna koncepcija glazbene nastave podrazumijeva upoznavanje glazbenih izričaja različitih kultura, ne ostajući pritom samo u okvirima zapadno-europske glazbene tradicije (Dobrota i Kovačević, 2007). Istraživanje u okviru ovoga rada pokazalo je da je program nastave glazbe u prva četiri razreda osnovne škole, što se tiče predloženih pjesama i skladba, izrazito multikulturalan. Osim toga, program je osnovnoškolske nastave glazbe i otvoren te stoga omogućuje upoznavanje glazbe i neeuropskih, tj. drugih kultura. Na učitelju je da odabere takve glazbene primjere te da ih odgovarajuće predstavi učenicima pri čemu treba biti vrlo pažljiv kako bi učenici naučili poštivati glazbu i ljude drugih kultura. Osim toga, istraživanja su pokazala kako su učenici mlađe dobi otvoreni za različite glazbene izraze te da su glazbeno tolerantniji u odnosu npr. na adolescente i odrasle (Gembris, 1998 prema Merkt, 2001). Navedeno ide u prilog provođenja interkulturalnog odgoja u nastavi glazbe, a i drugih nastavnih predmeta, u prva četiri razreda osnovne škole.

6. Literatura

- Abril, C. (2006). Music That Represents Culture: Selecting Music with Integrity. *Music Educators Journal*, 93(1), 38-45.
- Anderson, W. M. (1991). Music Educators National Conference (U.S.), & Symposium on Multicultural Approaches to Music Education. *Teaching music with a multicultural approach*. Reston, Va: Music Educators National Conference.
- Belz, M. (2006). Opening the Doors to Diverse Traditions of Music Making: Multicultural Music Education at the University Level. *Music Educators Journal*, 92(5), 42.
- Brusniak, F. (2009). Atlas pjesama europskih jezika Zvučnoga mosta. *Tonovi*, 53, 52-56.
- Dobrota, S., Kovačević, S. (2007). Interkulturalni pristup nastavi glazbe. *Pedagojska istraživanja*, 4(1), 119-129.
- Gould, E., Countryman, J. (2009). *Exploring social justice: How music education might matter*. Toronto: Canadian Music Educators' Association.
- Hrvatić, N., Piršl, E. (2007). Interkulturalne kompetencije učitelje. U N. Babić (Ur.), *Kompetencije i kompetentnost učitelja*. Osijek: Učiteljski fakultet u Osijeku (Hrvatska); Kherson State University (Ukraine), 221-228.
- Hrvatić, N., Sablić, M. (2008). Interkulturalne dimenzije nacionalnog kurikulumu. *Pedagojska istraživanja*, 5(2), 197-208.
- Jellison, J. A. (1999). How can all people continue to be involved in meaningful music Participation. U: C. Madsen (ur.), *Vision 2020: The Housewright symposium on the future of music education*. MENC: Reston, VA, 120-121.
- Kelly, S. (2004). Connecting Meaningful Music and Experiences in a Multicultural, Multi-musical Classroom. *Music Educators Journal*, 90(3), 35.
- Merkt, I. (2001). Prinzipien des interkulturellen Musikunterrichts. *Musik in der Schule*, 4, 4-7.
- Nastavni plan i program za osnovnu školu*. (2006). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- Piršl, E. (2007). Interkulturalna osjetljivost kao dio pedagoške kompetencije. U: V. Previšić, N. Šoljan, N. Hrvatić (ur.), *Pedagogija: prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Zagreb: Hrvatsko pedagojsko društvo, 275-291.
- Previšić, V. (2004). Interkulturalni stavovi hrvatskih srednjoškolaca – uz temu broja. *Pedagojska istraživanja*, 1(1), 23-24.
- Reimer B. (2000). „Why Do Humans Value Music?“ U: C. Madsen (ur.), *Vision 2020: The Housewright symposium on the future of music education*. MENC: Reston, VA, 25-48.
- Sam Palmić, R. (2013). Tragom zavičajnih napjeva u osnovnoškolskom glazbenom kurikulumu do interkulturalnosti. *Školski vjesnik*, 62(4), 559-572.
- Schumacher, J. (2004). Kulturni identitet i glazbena pedagogija. *Tonovi*, 44, 137-139.
- Striegel, L. (2004). „Tuđinac je tuđinac samo u tuđini“. *Tonovi*, 44, 130-133.
- Visinko, K. (2000). Osnovnoškolska književna lektira i interkulturalni odgoj. U: I. Štrukelj (ur.), *Kultura, identiteta in jezik v procesih evropske integracije*. Ljubljana: Društvo za uporabno jezikoslovje Slovenije, 105-113.

INTERCULTURAL EDUCATION AND THE TEACHING OF MUSIC IN THE FIRST FOUR YEARS OF GRADE SCHOOL

Jasna Šulentić Begić
Faculty of Education, Osijek

Abstract: In this paper we will try to determine the extent to which music education in the first four primary school grades is based on multiculturalism and in what ways progress could be made in creating interculturally related educational content. We analyzed the curriculum of music education in the first four primary school grades in order to determine the presence of songs intended for singing and compositions for listening which were created by other nations. Based on the obtained results we can conclude that the music-teaching curriculum, as far as the proposed songs and the areas of listening to music, is very multicultural. As such, it contributes to multiculturalism and we can characterise the open model used in the teaching of music as multicultural curriculum. In addition to the analysis of the curriculum, we have also presented several teaching units aimed to introduce the music of other nations. Singing songs and listening to other nations' compositions is not only an aesthetic-musical experience, it also introduces students to the cultures of other nations and encourages multiculturalism.

Keywords: intercultural education, teaching music, primary education

1. Introduction

Intercultural education of school children in today's global society is immensely important because it develops awareness of the cultural identity of each individual. It can resolve many problems of coexistence between different groups, contribute to knowing and understanding other cultures, and contribute to the realisation of successful interpersonal communication. In an intercultural education, we acquire intercultural competence, i.e. we become aware of different cultures that we recognize and accept. In addition to successful communication, the basic requirements of intercultural competence are sensitivity and self-awareness or an understanding of the behavior of others and their way of thinking and seeing the world (Hrvatić and Piršl, 2007). Intercultural competence and sensitivity also contribute to

the quality of education and the school climate, because they can reduce ethnocentrism, prejudices, stereotypes, inequality, and discrimination in society (Piršl, 2007). The concept of intercultural education is determined by the content of teaching, models, and strategies of intercultural curriculum (Hrvatić and Sablić, 2008), which should be drawn towards a better knowledge of oneself and others, discovering similarities and differences, perceptions of bias, and cooperation in achieving common goals. Modern structured school curriculum should articulate contents, programs, methods, and practices of teachers which will not only relate to the acquisition of knowledge but will, by observing the world from different philosophical angles and widths, in direct contacts break various social stereotypes, prejudices and stigmatization among people (Previšić, 2004).

2. Teaching of music and interculturalism

Music is present in our homes, in schools, in the marketplace, in religious ceremonies, at special occasions, in politics, in the army, workplace, in media, and at sporting events. Since music is largely widespread in our society, it is not surprising that it reflects the traditions, values and heritages of different cultures (Reimer, 2000). Therefore, educational programmes should be based on the fact that students need to be familiarised at school with the possibility of choices outside of the school (Jellison, 1999). In other words, teachers need to implement multicultural and multi-music teaching of the music that will combine in-school musical experiences with musical experiences outside school (Kelly, 2004). The intercultural approach to music education involves the study of different musical cultures, their comparative observation, and the relationship of such music towards the cultures of their origin (Anderson, 1991). In addition, such education includes the music of female authors and authors from different religions, styles, languages, and socioeconomic backgrounds. Intercultural music education is a process by which students not only learn about the music of other cultures, but through this music, they experience the diversity of human experience in different cultures (Kelly, 2004). Namely, the teaching of music can play an important part in the process of social changes (Gould and Countryman, 2009). Belz (2010) believes that the study of other nations' music opens up the possibility of more deeply exploring the culture of other nations, which is very important in times when many cultures are becoming mixed. School „and music classes must contribute to the breaking down of prejudices and fears, by giving priority to the peaceful coexistence between domestic people and foreigners or living next to the foreigners“ (Schumacher, 2004: 139). In a multinational class at school, familiarisation with the folk music of each individual of different nationality could contribute to intercultural relations, but what if these young people do not identify themselves with the musical traditions of their nations? Namely, it is well known that, „for instance, pop music has become a factor of identification. In the meantime, such situation has gained a global dimension: not only that the then

young people become the carriers of culture but a certain unique taste, derived from the standard dance mainstream, can be applied worldwide“ (Striegel, 2004: 132). However, Stiegel believes that music pedagogy must „include foreign cultures and their music in the tuition“ (*Ibid*, 132).

3. Research: An open model of teaching music as intercultural curriculum

For the purpose of this research, we analysed the *2006 Curriculum for Primary Schools* in force, in which we found the presence of songs intended for singing and songs intended for listening created by other nations in the teaching of music in the first four school grades in the Republic of Croatia. The aim of the research was to determine to what extent the teaching of music in the first four primary school grades is based on interculturalism and in what way progress could be made in creating educational content with regard to intercultural education.

The introduction of *The Curriculum for Primary Schools* states the following: „The commitment to European co-existence means adopting new social and cultural values, new standards in all areas of life, but at the same time, keeping one's own cultural and historical values and national identity.“ This means that the „contemporary social and cultural environment presupposes education of a responsible, truthful, tolerant and solidary person with a creative mind and a profound feeling for the preservation of national and cultural heritage, and with respect for the values of other cultures and nations“ (*The Curriculum for Primary Schools*, 2006: 10). „To this effect, school children should be taught to live by respecting: ... civic morality, general cultural and civilizational values that emerge from the national and European traditions the principles of respect for diversity and intercultural understanding“ (*Ibid*, 10). Namely, „education for human rights and democratic citizenship has been systematically introduced in the Croatian educational system since 1999 by the decision of the government of the Republic of Croatia, which relates to the implementation of the National Programme of Education for Human Rights and Democratic Citizenship. It presents both the experiences acquired thus far in the implementation of such education in our system and the experiences of other countries. The program includes: ... identity- and intercultural education“ (*Ibid*, 24).

Since the teaching of music in primary schools is carried out by following the open model of teaching music when „the teacher can choose specific examples to be used for a particular teaching unit in areas, units and topics in which the teaching work based on listening to music“ (*Ibid*, 66). This means that in the framework of the compulsory part of the curriculum content, i.e. listening to music, school children will learn about art, music, folk (domestic and foreign), jazz, and popular genres of all kinds (*Ibid*, 66). In the first four primary school grades, the teacher is only committed to introducing his class to five to ten compositions or songs in each

grade. „The lists of songs provided under the 'singing' field of teaching should also be perceived as a recommendation. The teacher can choose songs from the proposed list and/or select them outside of it which means that the indicated amount of songs is the only commitment imposed on the teacher“ (*Ibid*, 66). „The teacher can also choose other songs for the singing activity by respecting the principle of domiciliary status, if they are age-appropriate and correspond to the musical abilities of children. A minimum of 15 songs has to be presented“ (*Ibid*, 68). So, school children learn to sing 15 songs per school year, according to the proposed list, with the possibility of adding authors or domestic and foreign folk songs that are not on the list.

From the mentioned recommendations, it is evident that the teaching of music in primary schools and the open model are based on *interculturalism*. This we will try to prove on the basis of the analysis of the proposed songs and compositions in the musical culture programme with respect to the origin. In this programme, in the first four grades in the area of singing, *there are songs of foreign authors in the Croatian language and songs of other nations in the Croatian language*. Also, in the field of listening to music, the programme suggests *listening of the compositions of foreign authors*. Therefore, in the text that follows, we selected the content, which is related to the works created by other nations.

From Table 1, it can be noted that in the first four grades there are 28 songs created by other nations, irrespective of the fact that they are authorial or folk songs. In the first grade there are nine, in the second, six, in the third, eight, and in the fourth, five songs. In regards to the recommendation stated in the musical culture programme that at least 15 songs per year have to be introduced, it can be noted that more than one half of the songs are the creation of other nations in the first and third grade, and in the second and fourth grade about one third of the songs. Given the observed, we can conclude that the list of proposed songs is multicultural, because the songs were created in the USA and Russia and in the following European countries: Austria, Bosnia and Herzegovina, Bulgaria, the Czech Republic, England, France, Italy, Poland, Slovenia, Slovakia, Serbia and Sweden. „Singing songs originating from various European cultures is not only an aesthetic and musical experience, but we also intuitively learn a lot about the cultures of our neighbors. Exactly this cultural diversity is what makes us in Europe so rich and what we learn to understand by singing with an open heart. If we know the music, the greater is our understanding of each other and we can in mutual respect, positively direct our lives“ (Brusniak, 2009: 55). If we take into consideration that singing songs of foreign origins contributes to knowing other cultures, it means that it contributes to interculturalism too, and as such, an open model of teaching music, as far as the proposed songs, is based on interculturalism.

Table 1. Author songs and folk songs intended for singing in the first four grades of the primary school, created by other nations

	Songs of the foreign authors in Croatian language	Songs of other nations in Croatian language	Total
1 st grade	<p>Bosnia and Herzegovina Dragutin Basrak: <i>Padaj, padaj snježiću (Fall, Fall Little Snowman)</i> Bulgaria Hristo Nedjalkov: <i>Jesen (Autumn)</i> Russia Vera Gerčik: <i>Kišica (Little Rain)</i> Slovenia Janez Bitenc: <i>Mlinar Mišo (the Miller Mišo)</i> Janez Bitenc: <i>Tika-taka (Tic-Tac)</i> Makso Pirmik: <i>Zvončić u proljeće (Little Bell in the Spring)</i> Primož Ramovš: <i>Dijete pjeva (A Child Sings)</i></p>	<p>Slovakia <i>Pliva riba (the Fish is Swimming)</i> Sweden <i>Kad si sretan (When You're Happy)</i></p>	9
2 nd grade	<p>Czech Republic Lazarova-Ruml-Jerabkova: <i>Ruke (Hands)</i> Italy Giovanni Battista Pergolesi: <i>Gdje je onaj cvijetak žuti (Where is that Little Yellow Flower)</i> Poland Maria Cukierówna: <i>Tramvaj – auto – vlak (Tram – Car – Train)</i></p>	<p>France <i>Blistaj, blistaj, zvijezdo mala (Twinkle, Twinkle Little Star)</i> Slovakia <i>Mali ples (Little Dance)</i> <i>Pliva riba (The Fish is Swimming)</i></p>	6
3 rd grade	<p>France André-Ernest-Modeste Grétry: <i>Magarac i kukavica (A Donkey and a Cuckoo)</i> Serbia Stanojlo Rajičić: <i>Bumbari i pčele (Bumble Bee and Bees)</i></p>	<p>Austria <i>Prijateljstvo pravo (a True Friendship)</i> Slovakia <i>Mali ples (Little Dance)</i> <i>Pjesma u kolu (Song in the Wheel Dance)</i> <i>Pleši, pleši poskoči (Dance, Dance and Jump)</i> <i>U kolu (in the Wheel Dance)</i></p>	8

		Switzerland <i>Ode zima (Winter Goes Away)</i>	
4 th grade	USA Richard Rogers: <i>DO, RE, MI</i> Austria Wofgang Amadeus Mozart: <i>Čežnja za proljećem (Longing for Spring)</i> Franz Schubert: <i>Snivaj, spavaj (Dream and Sleep)</i>	England <i>Veselo mi plovimo (Merrily We Row a Boat)</i> Serbia <i>U livadi pod jasenom (On a Meadow under the Ash Tree)</i>	5

From Table 2, it can be noted that in the first four grades there are 48 compositions of other nations, and it concerns authors' artistic compositions made by the composers from Armenia, Austria, the Czech Republic, France, Italy, Hungary, Germany and Russia. In the first, third and fourth grades there are 11, and in the second grade there are 15 composers and compositions from varying external nations. Pursuant to the music education programme, the teacher has to introduce five to ten new compositions in each class in the first four school grades, i.e. the teacher has to respect the prescribed number of compositions. It can easily be noted that in all four grades the number of proposed compositions, which belong to other nations' creativity, exceed the number of compositions to be introduced according to the programme during one school year. With regard to the proposed compositions, we can conclude that the music teaching curriculum, i.e. the open model, is markedly multicultural in the field of listening to music too, and as such, it encourages interculturalism. In addition to instrumental compositions, the program also suggests vocal-instrumental compositions, i.e. the songs of foreign authors. Abril (2006) believes that school children need to be given the possibility of listening to the recordings of the songs in their original language because this way they learn about other cultures and it can boost a child's desire to learn foreign languages.

Given the observed multinational presence of songs and compositions, we can conclude that the open model of teaching music, as far as the proposed songs intended for singing and compositions intended for listening, is markedly multicultural. As such, it encourages interculturalism. In other words, we can characterise the open model of teaching music as an intercultural curriculum since it gives the possibility of introducing additional songs and compositions of other cultures.

Table 2: Authorial compositions intended for listening activities in the first four grades of primary school, composed by other nations

	Compositions by foreign composers/authors	Total
1st grade	Austria Wolfgang Amadeus Mozart: <i>Piano Sonata in A major</i> , KV 331, 3rd movement (Alla Turca) France Jean-Baptiste Lully: <i>Dok mjesec sja (While the moon shines)</i> (children's choir) Camille Saint-Saëns: <i>Pijetao i kokoši (The rooster and hens)</i> (from the suite <i>The Carnival of Animals</i>) Hungary Bela Bartok: <i>Igra (Game)</i> Germany Ludwig van Beethoven: <i>Ptičja tuga (Bird of Sorrow)</i> Ludwig van Beethoven: <i>Za Elizu (For Elise)</i> (main theme only) Robert Schumann: <i>Divlji jahač (Wild Rider)</i> (from the <i>Album for the Young</i> , op. 68.) Robert Schumann: <i>Radostan seljak (The Happy Farmer)</i> (from the <i>Album for the Young</i> , op. 68) Russia Sergej Prokofjev: <i>Symphony No. 1 in D major („Classical“)</i> , op. 25: 3 rd movement <i>Gavotte</i> Dmitrij Šostakovič: <i>Koračnica (March)</i> Modest Petrovič Musorgski: <i>Ples pilića (Ballet of the Unhatched Chicks)</i> (from the Suite <i>Pictures at an Exhibition</i>)	11
2nd grade	Austria Wolfgang Amadeus Mozart: <i>Minuet</i> (3 rd movement, <i>Mala noćna muzika (A Little Night Music)</i> KV 525) Franz Schubert: <i>Uspavanka (Lullaby)</i> (children's choir and a piano) Johann Strauss: <i>Jelačić koračnica (Jelačić March)</i> Leopold Mozart: <i>Dječja simfonija (Children Symphony)</i> (all three movement, but individually) Armenia Aram Hačaturjan: <i>Ples sa sabljama (iz baleta Gajane) (Sabre Dance from the Gayane ballet)</i>	

<p style="text-align: center;">2nd grade</p>	<p>France Giovanni Battista Pergolesi: <i>Gdje je onaj cvijetak žuti (Where's That Yellow Flower)</i> (children's choir) Camille Saint-Saëns: <i>Klokani, Akvarij, Fosili (Cangaroos, Aquarium and Fosils - from the suite The Carnival of Animals)</i> Italy Antonio Vivaldi: <i>Zima (Winter)</i> Germany Robert Schumann: <i>Vojnička koračnica (Soldier's March from the Album for the Young, op. 68)</i> Robert Schumann: <i>Proljeće (Spring)</i> Russia Nikolaj Rimski-Korsakov: <i>Bumbarov let (Fight of the Bumblebee from the Opera „The Tale of Tsar Saltan)</i></p>	<p style="text-align: center;">15</p>
<p style="text-align: center;">3rd grade</p>	<p>Austria Wolfgang Amadeus Mozart: <i>Čežnja za proljećem (Longing for Spring - children's choir)</i> Wolfgang Amadeus Mozart: <i>Das klinget so herrlich das klinget so schön – choir with jingle bells (from the Opera Magic Flute: Finale of the first act)</i> Czech Republic Antonin Dvořák: <i>Humoreska (Humoreskue)</i> France André-Ernest-Modeste Grétry: <i>Magarac i kukavica (The Cuckoo and the Donkey, children's choir)</i> Camille Saint-Saëns: <i>Labud, Pijanisti, Slon, Završna koračnica (The Swan, Pianists, Elephant, Final March - from the suite The Carnival of Animals)</i> Italy Luigi Boccherini: <i>Menuet (Minuet)</i> Russia Petar Iljič Čajkovski: <i>Ples šećerne vile (Dance of the Sugar Plum Fairy)</i> Sergej Prokofjev: <i>Peća i vuk (Peter and the Wolf)</i></p>	<p style="text-align: center;">11</p>

4th grade	<p>Austria</p> <p>Wolfgang Amadeus Mozart: <i>Mala noćna muzika</i> KV 525: <i>Minuet (A Little Night Music, 3rd movement)</i></p> <p>Joseph Haydn: <i>Koncert za trubu u Es-duru, 1st movement (Trumpet Concerto in E flat major)</i></p> <p>Franz Schubert: <i>Impromptus</i>, in A-flat major, op. 142, no. 2</p> <p>France</p> <p>Frederich Chopin: <i>Valcer u Ges-duru, op. 70, no. 1 (Waltz in G-flat major)</i></p> <p>Italy</p> <p>Giuseppe Verdi: <i>Zbor Cigana</i> iz opere <i>Trubadur (Gypsy Chorus from the Opera „Il Trovatore“</i></p> <p>Antonio Vivaldi: <i>4 godišnja doba, Koncert br. 4 u f-molu (Zima) - 2. stavak Largo (The Four Seasons, Concert No. 4 in F major (Winter – 2nd movement Largo)</i></p> <p>Germany</p> <p>Robert Schumann: <i>Divlji jahač</i> iz <i>Albuma za mlade, op. 68. (Wild Rider from the Album for the Young)</i></p> <p>Felix Mendelssohn: <i>Svadbena koračnica</i> op. 61/9 iz glazbe za Shakespeareovu komediju <i>San Ivanjske noći (the Wedding March, from the music for the Shakespeare's Comedy (A Midsummer Night's Dream)</i></p> <p>Russia</p> <p>Petar Iljič Čajkovski: <i>Zima (Winter - children's choir)</i></p> <p>Modest Petrovič Musorgski: <i>Promenada, Ples pilića Tuilleries (Promenade, the Ballet of the Chicksa</i> from the <i>Suite Pictures at an Exhibition)</i></p>	11
-----------	---	----

4. Intercultural teaching unit in teaching music in primary education

Below we will present some of the lessons that have the purpose of getting to know the music and culture of other nations and thus contribute to intercultural education in teaching music in primary education. The tasks that should be achieved, given to the school grade, are the following: to get to know *the Russian, French and Austrian culture* and observe the influence of the *Roma culture* on *European music* (the life of Roma as a theme in operas *Il Trovatore* and *Carmen*; the impact of Roma culture on *Hungarian folk music* – the *czardas* dance; the impact of Roma culture on *Spanish folk music - flamenco*). Presented below are the presentations of teaching units.

Table 3: Intercultural teaching unit in teaching music in primary education

1st grade**Lesson: Russian music***Introduction:*

- Play a game *Day - Night* (playing high – low notes on the synthesizer). Children crouch when they hear a low note and stand up when they hear a high note. It can be played by elimination and declaring a winner.
- Listen to the sounds of wind, storm and rain.

Main Part:

- Understand and learn to sing the song *Kišica* (drizzle). With the song, perform the movements designed by children or the teacher.
- Listen to the song *Koračnica (March) from Jazz Suite no. 2 D. Shostakovich*.

Tasks:

First listening: performers, tempo, dynamics and character.

- School children conclude that the orchestra performs the song, moderately fast and loud. Lead them to conclude that they could march while listening to the composition.
- Pronounce, write on the board, and read together the name of the composition and the composer. Discuss the concept of a *march*, i.e. that this is a kind of a composition along which it can be marched, and that the most common are military marches.

Second listening: Children march in the pace and rhythm of the composition.

- Note Russian authors devised the song *Kišica* (drizzle) and the composition *Koračnica* (march). Mention that Russia is a country like Croatia. Show it on the map.
- Listen to the Russian folk song *Breza* (birch) played on the *balalaika*. Together with the school children, describe the instrument with the help of photographs. Mention the triangular shape and that the instrument belongs to the group of string instruments.
- Watch a video of the Russian folk dance *kazachok*. Notice with children that it is danced in pairs, then it comes to a change of the pace, from slower to faster, and that squats and hops are typical for this the dance.

Final part:

- Repeat music games with the song *Kišica*.
- Sing the song *Kišica* - individually, in pairs or in groups

2nd grade**Lesson: French music**

Lesson plan:

Introduction:

- Start the lesson so that all school children form a circle. The teacher improvises melodic phrases (with the syllable ‘*na, na, na...*’), which children repeat, and then each child designs and pronounces a phrase that the others repeat.

Main Part:

- To become acquainted with and to learn to sing the song *Twinkle, Twinkle, Little Star (Blistaj, blistaj zvijezdo mala)*. Discuss the content of the song. Conclude that it is a French folk song. Explain that France is a state, i.e. compare the terms Croatia - France. Show it on the map.
- Listen to the monument *Fossils* of Camille Saint-Saëns.

Tasks:

First listening: tempo, dynamics and performers.

- Students recognize that the composition is performed quickly, medium loud and loud and that the composition is performed by a smaller orchestra - clarinet, xylophone, two pianos and string instruments. Talk about the instruments with the help of photographs. Listen once more, if necessary, in order to identify instruments.
- Pronounce, write on the board, and together read the name of the composition’s monument and its composer. Notice that the composer is Camille Saint-Saëns from France.

Second listening: taking the notice of the xylophone.

- Children raise their hands each time when they hear a xylophone.

Third listening: the form of the composition.

- Jointly determine the form of the composition: A B A C A.
- Children who want to do so, follow the form of the composition and point to it on the board.
- Watch a video of *classical ballet* (eg. *the Waltz* from the ballet *Copelia* of L. Delibes). Tell the children that the ballet originated in France and that the French King Louis XIV (*the Sun King*) is responsible for its occurrence.
- Watch a video clip of *the minuet* - the French court dance. Note that the dance is composed of very small, delicate steps and movements.

Final Part

- Children will do *minuet* dancing in pairs.
- Sing the song *Twinkle, twinkle, Little Star* - individually, in pairs or in groups

3rd grade

Lesson: Austrian music

Lesson plan

Introduction:

- The lesson starts so that all school children form a circle. By clapping, the teacher performs rhythmic phrases that children repeat, and then children do it individually while the others repeat.

Main Part:

- To become acquainted with and learn the song *Prijateljstvo pravo (True Friendship)*. Talk about friendship. Establish that this is an Austrian folk song. Explain that Austria is a state, i.e. compare the terms Croatia - Austria. Show on the map.
- Listen to the song *Čeznja za proljećem (Longing for spring)* of W.A. Mozart.

Tasks:

First listening: performers.

- After listening, conclude that a children's choir accompanied by the piano performs the song.

Second listening: tempo and dynamics.

- Through discussion, establish that the song is moderately fast, quiet, and medium loud.
- Read the lyrics and notice unknown words and talk about the content of the song.
- Say the name of the song (*Longing for spring*) and the name of the composer (Wolfgang Amadeus Mozart). School children loudly repeat it after the teacher. Write the name and surname of the composer and the name of the song on the board. Notice that the composer Wolfgang Amadeus Mozart is from Austria.
- Listen for a *yodeling*, a special form of singing in the mountains of Austria performed by shepherds.
- Listen (children will notice that they can dance with this composition), and then watch the video of the Viennese waltz *The Blue Danube (Na lijepom plavom Dunavu)* by J. Strauss. Children will come to a conclusion that the waltz is always danced to a triple beat.

Final Part

- Children will be dancing in pairs the Viennese waltz *The Blue Danube*.
- Sing the song *A True Friendship* - individually, in pairs, or in groups

4th grade

Lesson: The Impact of Roma culture on European music

Lesson plan

Introduction:

- Listening to overture to the opera *Carmen* by Georges Bizet. The teacher rehearses with children a musical play by listening to the composition – movements during music, the so-called guided movements (movements - stepping, clapping, tapping, etc.).
- Pronounce, write on the board, and jointly read the name of the opera and the composer. Notice that the composer Georges Bizet is from France and that the fragment heard is an introduction to the *Carmen* opera, the plot of which is based on the life of Roma.

Main Part:

- Listen to *the Hungarian Dance no. 5* by J. Brahms.

Tasks:

First listening: performers, dynamics, and the influence of folk music.

- School children observe a symphony orchestra, loud and medium loud dynamics and the impact of Hungarian folk music that is the *Czardas* dance that originated under the influence of the Hungarian Roma.
- Second listening: Children will make a „train composition“ formation and will walk in pace and observe that the rhythm of the composition changes.
- Listen to *the Gypsy Choir* from the opera *Il Trovatore* by Verdi.

Tasks:

First listening: tempo, dynamics, and performers.

- School children recognize that the song performed is moderately slow, medium loud, and loud and that a mixed choir and an orchestra perform it.

Second listening: to note that this is in Italian.

Third listening: watch the video of the opera’s introduction.

- Pronounce, write on the board, and jointly read the name of the opera and the composer. Notice that the composer G. Verdi is from Italy, and that the fragment constitutes one part of the opera *Il Trovatore*, the plot of which is based on the life of Roma.

- Listen to *flamenco* song *A mi no me gustan las rubias* (or any other).

Tasks:

First listening: performers and the type of music.

- School children recognize that the song is played on guitar and castanets. With the help of photographs, describe the instruments. Discuss the origin of the guitar (Spain) and *flamenco* music as the music of Spanish Roma.

Second listening: watch the video of *flamenco* dancing.

Final Part

- Play music games with the overture of the opera *Carmen*.

In designing the teaching units, songs and compositions were used which are proposed by the curriculum. But given the possibility of an open model of teaching music, which allows for the introduction of additional songs and compositions which are not listed, we included certain songs and compositions that represent typical music of other cultures (dances - kazachok, classical ballet, minuet, Viennese waltz, czardas, flamenco, singing techniques - yodeling; instruments - balalaika). This way, we enhanced the intercultural approach to teaching music, which is already present due to the multi-national origin of the songs and compositions in the program of teaching music.

5. Conclusion

Readings can be a great way of acquiring literary experience and knowledge about other peoples, their life in the past and present, their customs and culture, and this, for instance, is the case in connection with the natural, historical and geographical features of a particular country and through this, intercultural education in teaching literature is achieved (Visinko, 2000). Similarly, when teaching music in primary schools, by listening to music and singing songs of other nations, school children also learn about the culture of these nations and as such it also contributes to intercultural education. The school can help its learners build their knowledge about themselves and others. For many learners, school is the only place where they can meet different cultures from their own. Contents selected by the teacher shape learners' experience when learning about the other cultures (Abril, 2006). Intercultural music education knows no musical or cultural exclusion. In other words, music education can be defined as a multicultural and intercultural training and learning (Disoteo, 2000, according to Sam Palmić, 2013). Intercultural conception of music teaching involves exploring the musical expressions of different cultures, and by doing so, not remaining only within the framework of the Western European

musical tradition (Goodness and Kovačević, 2007). Research in the framework of this study showed that the teaching program of music in the first four primary school grades, as far as the proposed songs and compositions are concerned, are markedly multicultural. In addition, the primary school education program of music is open and therefore it allows for the exploration of the music of non-European cultures. The teacher has the freedom of a choice to select musical examples and adequately present them to the learners whereby being very careful so that the pupils learn to respect the music and people of other cultures. In addition, research has shown that young school children are open to different musical expressions and are musically more tolerant when compared to, for instance, adolescents and adults (Gembris, 1998 to Merkt, 2001). The aforementioned only supports the implementation of intercultural education in teaching music, and other subjects too, in the first four primary school grades.

6. Bibliography

- Abril, C. (2006). Music That Represents Culture: Selecting Music with Integrity. *Music Educators Journal*, 93(1), 38-45.
- Anderson, W. M. (1991). Music Educators National Conference (U.S.), & Symposium on Multicultural Approaches to Music Education. *Teaching music with a multicultural approach*. Reston, Va: Music Educators National Conference.
- Belz, M. (2006). Opening the Doors to Diverse Traditions of Music Making: Multicultural Music Education at the University Level. *Music Educators Journal*, 92(5), 42.
- Brusniak, F. (2009). Atlas pjesama europskih jezika Zvučnoga mosta. *Tonovi*, 53, 52-56.
- Dobrota, S., Kovačević, S. (2007). Interkulturalni pristup nastavi glazbe. *Pedagogijska istraživanja*, 4(1), 119-129.
- Gould, E., Countryman, J. (2009). *Exploring social justice: How music education might matter*. Toronto: Canadian Music Educators' Association.
- Hrvatić, N., Piršl, E. (2007). Interkulturalne kompetencije učitelje. In: N. Babić, *Kompetencije i kompetentnost učitelja*. Osijek: Učiteljski fakultet u Osijeku (Hrvatska); Kherson State University (Ukraine), 221-228.
- Hrvatić, N., Sablić, M. (2008). Interkulturalne dimenzije nacionalnog kurikuluma. *Pedagogijska istraživanja*, 5(2), 197-208.
- Jellison, J. A. (1999). How can all people continue to be involved in meaningful music Participation. In: C. Madsen, *Vision 2020: The Housewright symposium on the future of music education*. MENC: Reston, VA, 120-121.
- Kelly, S. (2004). Connecting Meaningful Music and Experiences in a Multicultural, Multi-musical Classroom. *Music Educators Journal*, 90(3), 35.
- Merkt, I. (2001). Prinzipien des interkulturellen Musikunterrichts. *Musik in der Schule*, 4, 4-7.

- Nastavni plan i program za osnovnu školu.* (2006). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- Piršl, E. (2007). Interkulturalna osjetljivost kao dio pedagoške kompetencije. In: V. Previšić, N. Šoljan, N. Hrvatić, *Pedagogija: prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, 275-291.
- Previšić, V. (2004). Interkulturalni stavovi hrvatskih srednjoškolaca – uz temu broja. *Pedagogijska istraživanja*, 1(1), 23-24.
- Reimer B. (1999). „Why Do Humans Value Music?“ In: C. Madsen, *Vision 2020: The Housewright symposium on the future of music education*. MENC: Reston, VA, 25-48.
- Sam Palmić, R. (2013). Tragom zavičajnih napjeva u osnovnoškolskom glazbenom kurikulumu do interkulturalnosti. *Školski vjesnik*, 62(4), 559-572.
- Schumacher, J. (2004). Kulturni identitet i glazbena pedagogija. *Tonovi*, 44, 137-139.
- Striegel, L. (2004). „Tuđinac je tuđinac samo u tuđini“. *Tonovi*, 44, 130-133.
- Visinko, K. (2000). Osnovnoškolska književna lektira i interkulturalni odgoj. In: I. Štrukelj, *Kultura, identiteta in jezik v procesih evropske integracije*. Ljubljana: Društvo za uporabno jezikoslovje Slovenije, 105-113.

STRUČNI RADOVI / PROFESSIONAL PAPERS

PRIMJER IZ PRAKSE – PROVOĐENJE PILOT PROJEKTA OBRAZOVANJA ROMA U OSNOVNOJ ŠKOLI „DR. FRANJO TUĐMAN“

Melita Lesić

melitalesic@gmail.com

Osnovna škola „Dr. Franjo Tuđman“, Beli Manastir

Sažetak: U sklopu plana *Desetljeće za obrazovanje Roma od 2005-2015.* u OŠ „Dr Franjo Tuđman“ u Belom Manastiru proveden je pilot projekt *Obrazovanja Roma*. Cilj je projekta bio da se izjednače obrazovne prilike za romsku djecu, da se postigne bolja socijalizacija i integracija romske djece u školski sustav. Projektom je bilo obuhvaćeno 50 učenika nižih razreda i 45 učenika viših razreda. Projekt se provodio u obliku produženog boravka za romsku djecu i djecu iz socijalno ugroženih obitelji za niže razrede te instruktivna nastava iz hrvatskog, engleskog i njemačkog jezika, kemije i matematike. Učenici su imali osiguran topli obrok, izlete i poklone za blagdane. U sklopu projekta je učiteljima omogućena edukacija, a roditeljima romske djece edukacija kroz roditeljske sastanke. Nakon provedenog projekta, bili su vidljivi rezultati u poboljšanom uspjehu učenika, komunikaciji, izostancima i integraciji učenika u redovite razredne odjele. Romska djeca mogu uspješno završavati školovanje ukoliko su motivirana za aktivno sudjelovanje u obrazovnim aktivnostima, ako im se pruže uvjeti za dobru socijalizaciju i integraciju, osigura pomoć u učenju i potiče da završe obrazovanje do granica vlastitih mogućnosti.

Ključne riječi: obrazovanje Roma, projekt, integracija, škola

1. Uvod

Multikulturalnost u Baranji je prisutna od prvih pisanih dokumenata koji potječu iz 15. stoljeća. Ovo područje kroz povijest naseljavaju stanovnici različitih etničkih skupina, religijskih pripadnosti, različite kulture i jezika. Danas uz Hrvate ovdje žive Mađari, Srbi i Romi (Predojević, Ž., 2010). U Baranji uz škole na hrvatskom jeziku rade i škole na mađarskom jeziku (OŠ Zmajevac, Lug, Novi Bezdan, Kotlina, Vardarac, Kopačevo) i srpskom jeziku (Jagodnjak, Bolman, Uglješ). Najveći broj Roma živi danas u Dardi i Belom Manastiru, iako nastanjuju i ostala mje-

sta u manjem broju. Na području Grada Beloga Manastira romsko stanovništvo živi na tri lokacije, odnosno u tri ulice: Josipa Pančića, Petra Berislavića i u Zagrebačkoj ulici, kao i na još nekoliko pojedinačnih lokacija. Zato ne možemo govoriti o segregaciji Roma u Belom Manastiru jer su oni nastanili dijelove grada i nisu izdvojeni u posebna naselja. Položaj Roma danas u Baranji je više u procesu asimilacije i marginalizacije, nego segregacije. Kad je romska zajednica u pitanju, možda je najprikladnije rabiti pojam tzv. višestruke marginalizacije, pod kojim se podrazumijeva ekonomska, prostorna, kulturna i politička marginalizacija Roma u društvu (Hoblaj, 2003).

2004. godine školu „Dr. Franjo Tuđman“ pohađalo je 87 romske djece (koja su se tako izjasnila), što je činilo oko 15 % od ukupnog broja učenika. U radu škole uočena je određena problematika vezana za obrazovanje djece romske populacije. Učenici su se upisivali u prvi razred u uzrasnoj dobi od 8, 9, 10 i 11 godina, što je predstavljalo veliku dobnu razliku u odnosu na neromsku djecu. Djeca su bila djelomično segregirana u razredne odjele zbog slabe socijalizacije, higijenskih i kulturnih navika. Redovito su ponavljala razrede jer nisu mogli pratiti nastavno gradivo ili bi bili smješteni u posebne odjele za djecu s posebnim potrebama. Tako su postojali čisto romski razredni odjeli u sklopu posebnih odjela u školi za djecu s posebnim potrebama. Romska djeca nisu bila uključena u izvanškolske aktivnosti. Djevojčice su napuštale školovanje već nakon 4. razreda (zbog ponavljanja razreda, udaje, trudnoće...), dok su dječaci napuštali školovanje nakon 6. razreda (najčešće zbog navršavanja 14. godina i prestanka obveze pohađanja nastave). Romska djeca su imala velikih poteškoća u socijalizaciji, higijenskim i zdravstvenim navikama i jezičnoj komunikaciji. Djeca Roma nemaju mogućnost školovanja na materinskome, nego samo na hrvatskome jeziku (Hrvatić, 1996). Za njih je iznimno važno da do polaska u školu ovladaju hrvatskim jezikom toliko da mogu pratiti nastavu. Djeca koja nisu usvojila hrvatski jezik u dovoljnom stupnju za praćenje nastave, imala su veliki problem sa savladavanjem nastavnih sadržaja te ih nisu mogla usvojiti brzinom i lakoćom kojom to čine vršnjaci kojima je hrvatski materinski jezik. Djeca nisu razumjela nastavne sadržaje, a njihovo izražavanje u usporedbi s izražavanjem vršnjaka je bilo oskudnije i s više gramatičkih pogrešaka (Cvikić, 2007). Problem u komunikaciji drugom djecom nije bio samo zbog neznanja hrvatskog jezika, već i zbog slabo razvijenih govornih vještina. Osim jezika, djeci je nedostajala podrška roditelja koji su bili nepismeni ili slabo obrazovani te nisu znali i nisu mogli pomagati djeci u učenju i pisanju domaćih zadaća. Romska djeca su često neopravdano izostajala s nastave. Roditelji romske djece nisu dolazila u školu na roditeljske sastanke ili informativne razgovore. Postojali su veliki disciplinski problemi (sukobi, uništavanje imovine, prosjačenje), napuštanje školovanja zbog udaje, trudnoće ili prodaje djece.

U sklopu akcijskog plana Desetljeća za uključivanje Roma od 2005.-2015. godine Institut Otvoreno društvo – Hrvatska u suradnji s Roma Education Initiative

– REI u Budimpešti, izradio je Pilot-projekt obrazovanja Roma u Hrvatskoj, s ciljem provođenja i evaluacije sveobuhvatnog pristupa obrazovanju Roma, programa koji bi se kasnije primjenjivao na nacionalnoj razini, te za taj projekt osigurao potrebna financijska sredstva. Provedba Projekta zamišljena je na tri lokacije s brojnjom romskom zajednicom u Hrvatskoj. Projekt se sastojao od komplementarnih aktivnosti: predškole za romsku djecu u trajanju od dvije godine, produljenog boravka u osnovnoj školi s nastavnim i izvannastavnim sadržajima, stručnog osposobljavanja odgajatelja, učitelja i nastavnika koji rade s Romima, modula izobrazbe u romskoj zajednici, posjeta sličnim projektima u Europi te naposljetku kontinuiranog monitoringa i evaluacije. IOD-H je odlučio samostalno provesti taj Projekt na jednoj lokaciji, odlučivši se za Beli Manastir u Baranji (Novak, J., 2004).

2. Ciljevi projekta

U sklopu akcijskog plana *Desetljeće za uključivanje Roma od 2005.-2015.* godine uz potporu Vijeća Europe i Otvorenog društva Hrvatske u OŠ „Dr. Franjo Tuđman“ u Belom Manastiru proveden je pilot projekt *Obrazovanja Roma* od studenog 2004. do travnja 2006. godine.

Ciljevi su projekta bili izjednačavanje prilika za romsku djecu, bolji obrazovni ishodi te bolja socijalizacija i integracija u osnovnoškolski sustav. Sukladno ciljevima *Desetljeća za Rome* i preporukama Vijeća Europe nastojala se provesti implementacija obrazovnog modela koji bi pridonio uspješnom uključivanju romske djece te prevencija segregacije u obrazovni sustav i društvo u cjelini. Na području rada s učiteljima cilj je bio jačanje suradnje u zajednici, ulaganje u dodatno obrazovanje učitelja, povećavanje materijalnih i stručnih kapaciteta škole i suočavanje s problemima višenacionalnih i socijalno raslojenih sredina.

3. Načini provedbe

Projekt je imao više različitih aktivnosti obuhvaćajući:

- predškolu za romsku djecu predškolskog uzrasta u dječjem vrtiću „Cvrčak“;
- mentorski program produženog boravka u školi za niže razrede i instruktivnu nastavu za učenike viših razreda;
- stručno osposobljavanje za učitelje i stručne konzultacije;
- edukacija u romskoj zajednici (ženski programi, programi za mlade, opisivanje odraslih, računalna, osposobljavanje za rad na računalu...);
- stručne posjete
- nadzor i evaluacija.

3.1. Pilot projekt u OŠ „Dr. Franjo Tuđman“

U školi je za provedbu projekta osiguran prostor, i to dvije učionice koje su bile opremljene za provođenje produženog boravka namještajem, tehnikom, didaktikom i potrošnim materijalima. Projektom je bilo obuhvaćeno u produženom boravku 50 učenika Roma i djece iz socijalno ugroženih obitelji. Broj učenika je bio u omjeru 2/3 romske djece i 1/3 neromske djece. Produženi je boravak bio organiziran u dvije skupine i provodio se u trajanju od 11 do 15 sati kako bi učenici iz jutarnje i popodnevne smjene imali priliku boraviti u produženom boravku. Učenici su imali svakodnevno topli obrok u školi koji je osiguran iz donacija.

Učenici su imali na raspolaganju sav potreban pribor za rad, bilježnice, olovke, bojice, besplatne kazališne predstave u Osijeku, izlete i poklone za blagdane.

U produženom su boravku radile dvije učiteljice, 2 asistenta, 1 romska pomoćnica i mnogobrojni volonteri (studenti, vojni ročnici, umirovljeni učitelji, volonteri iz lokalnih udruga, volonteri iz stranih zemalja, roditelji...).

Program je produženog boravka obuhvaćao individualan rad s djecom, učenje i pisanje domaćih zadaća, različite radionice: likovne, dramske, sportske, informatičke, glazbene, plesne, kreativne, jezične, radionice njegovanja romske kulture, radionice o nenasilnom rješavanju sukoba, različitostima, zdravlju, higijenskim navikama i sl.

Sve učiteljice razredne nastave i dio predmetnih nastavnika sudjelovali su u edukacijama koje su obuhvaćale metodologiju Korak po Korak, Obrazovanje za socijalnu pravednost, Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje, Hrvatski kao drugi jezik, Pravo u svakodnevnici, zdravstvene edukacije, Odgoj za različitost, Živjeti različitost i druge.

Posebno su bila organizirana predavanja i radionice za roditelje u sklopu roditeljskih sastanaka na kojima su uz učiteljice iz produženog boravka sudjelovali romski pomagači i pedagoginja škole. Roditelji su na tim sastancima dobili određena znanja o načinima kako pomoći djetetu u pisanju domaćih zadaća, kako im pomoći u učenju, imali su različite radionice od nenasilne komunikacije do zdravstvenih radionica, a učiteljice su se upoznale s aktualnom problematikom koju su iznosili roditelji u vezi odgoja i obrazovanja njihove djece.

Za učenike od 5. do 8. razreda organizirana je instruktivna nastava dva puta tjedno po jedan sat i to iz matematike, kemije, hrvatskog jezika, njemačkog i engleskog jezika. Nastavu su provodili nastavnici iz škole ili stručnjaci iz lokalne zajednice. Nastava je organizirana kako bi pomogla djeci u svladavanju nastavnih sadržaja i omogućila im da završe osnovno školovanje. Romska djeca često ponavljaju razred i napuštaju školovanje najčešće u 6. razredu osnovne škole. Za tu je nastavu bio veliki interes te je u instruktivnu nastavu bilo uključeno 45 učenika Roma i djece iz socijalno ugroženih obitelji. Roditelji su bili jako zadovoljni što im djeca postižu dobre rezultate.

Tijekom trajanja Projekta bila je osigurana stalna mentorska i psihološka podrška te je tijekom i nakon provođenja projekta provedena evaluacija.

3.2. Problemi

Tijekom provođenja projekta uočili smo nekoliko problema koje smo morali riješiti kako bi projekt proveli uspješno do kraja.

- Projektom smo obuhvatili svu romsku djecu u školi - dio roditelja romske djece nije dozvolio djeci pohađanje produženog boravka.
- Projektom smo obuhvatili i Rome koji su imali veće intelektualne teškoće i pohađali su nastavu u posebnim odjelima.
- U produženi boravak su uključena djeca uzrasne dobi od 6,5 do 15 godina - velika je razlika u godinama bila među djecom u jednoj skupini.
- Djeca su nakon toplog obroka bježala s produženog boravka.
- Djeca su odbijala jesti kuhanu hranu i nisu se znala služiti priborom.
- Djeca nisu imala razvijene higijenske navike, problem s ušima u kosi.
- Djeca su konzumirala alkohol i cigarete.
- Bilo je pokušaja prodaje djece.
- Nasilno ponašanje učenika i neprimjerena komunikacija s učenicima i odraslima.

3.3. Rješavanje problema

- Pokušali smo uz pomoć romskih pomagača osvijestiti roditeljima važnost obrazovanja i korist za djecu uključivanjem u produženi boravak.
- Bez obzira na pomoć u radu volontera i pomagača, nije bilo napretka u radu s djecom koja su imala teže intelektualne poteškoće, vrlo su se teško snalazila i procijenjeno je da je bolje da ne pohađaju više produženi boravak.
- Djecu smo grupirali u dvije uzrasne grupe i to jedna grupa učenika koji redovito pohađaju 1. i 2. razred te 3. i 4. razred.
- U suradnji s Centrom za socijalnu skrb, pojačali smo nadzor obiteljima koje su povele više brigu o djeci i boravku djece u školi.
- Više smo radili na uvođenju zdrave prehrane te osvješćivali važnost redovitog obroka i raznolike hrane.
- Razvijali smo intenzivno higijenske navike, naročito važnost pranja ruku, svakoj obitelji smo osigurali besplatno sredstva za pranje kose (za cijelu obitelj) protiv ušiju.
- Učili smo djecu o ponašanju za stolom i načinu korištenja pribora za jelo.

- Informirali smo djecu o štetnosti konzumiranja cigareta i alkohola
- Pojačali smo nadzor uz pomoć Centra za socijalnu skrb i školskom liječnikom te stručnom službom škole i policijom za one obitelji koje su do tada imale slučajeve prodaje djece.
- Kroz različite radionice nastojali smo suzbiti nasilno ponašanje i neprijemnu komunikaciju.
- Stručno su se usavršavali svi učitelji razredne nastave i dio učitelja predmetne nastave.

3.4. Konačni rezultati

Provedbom projekta svi su učenici bili obuhvaćeni školovanjem. Nakon projekta nije se više događalo da dijete koje treba biti upisano u 1. razred to propusti te krene u 1. razred sa devet ili deset godina, dakle sva djeca se redovito upisuju u školu. Romska djeca koja su imala poteškoća u učenju i vladanju su sva stručno obrađena i kategorizirana. Djeca se više ne upućuju u posebne odjele ako nemaju stručno mišljenje komisije te su integrirana u redovite razredne odjele. Djeca koja su kategorizirana s posebnim, prilagođenim i individualiziranim programima uz pomoć stručne službe i dobrog individualnog planiranja i rada učiteljica uglavnom uspješno savladavaju predviđene sadržaje. Djeca Roma se više ne smještaju u jedan razredni odjel, već se ravnomjerno raspoređuju u redovite paralelne razredne odjele. Postignuta je dobra integracija romske djece s ostalom djecom u razrednim odjelima. Nasilno ponašanje je svedeno na minimum. Tijekom 1. godine provođenja projekta samo je jedan učenik upućen na ponavljanje razreda, a dvoje učenika je prešlo u viši razred s jednom negativnom ocjenom, nakon 2. godine svi su učenici uspješno završili razred. Neopravdani izostanci učenika su svedeni na minimum.

Suradnja s roditeljima je dobra, većina roditelja vodi brigu o redovitom pohađanju nastave i poštiju učitelje i instituciju škole. Odazivaju se na pozive učitelja te surađuju u svim aktivnostima koje se provode u školi. Većina Roma roditelja vodi brigu o higijeni i zdravlju djece, redovito dolaze na informacije i roditeljske sastanke. Nije bilo više pokušaja prodaje djece (djevojčice za udaju u strane zemlje).

Učiteljice su znanja dobivena na stručnim osposobljavanjima primjenjivala u radu i trudile se pomoći romskim učenicima u što boljoj socijalizaciji i integraciji u razrednim odjelima. Imale su više razumijevanja za probleme učenika i trudile su se ostvariti dobru komunikaciju punu povjerenja s roditeljima.

Ostvarena je dobra suradnja s Centrom za socijalnu skrb i lokalnom zajednicom koja je nastavljena i nakon provođenja projekta.

4. Nakon deset godina

Danas su u našoj školi vidljive velike pozitivne promjene u obrazovanju Roma u odnosu na vrijeme prije deset godina i prije provedbe pilot projekta. Projekt je pokrenuo jedan dugotrajan proces koji se i dalje treba razvijati u smislu poticanja obrazovanja romske djece. Nakon završetka projekta postojala je volja učitelja i lokalne zajednice za nastavak rada. Financijska sredstava više nisu bila osigurana, kako za produženi boravak, instruktivnu nastavu, prehranu učenika, tako i za potrošne materijale i nije bilo moguće nastaviti daljnji rad u istom obliku. Još jedno kraće vrijeme djeca su ostajala u sustavu školovanja, ali nakon dvije godine polako su počela ponavljati razrede i napuštati školu. To je bilo više izraženo u višim razrednim odjelima. Djevojčice su većinom napustile školovanje u šestom razredu, udavale se sa šesnaest ili sedamnaest godina te sada sve imaju dvoje ili više djece, dok su dječaci napuštali u sedmom i osmom razredu. Samo dva dječaka su uspješno završila osnovnu školu u redovitoj nastavi i upisali srednju školu. Učenici i učenice koji su bili kategorizirani i upućeni u posebne odjele završili su osnovnu školu te oni koji su upisali srednju školu za pomoćnog kuhara, slastičara i sl. su istu i završili. Zaposleni su za vrijeme sezonskih poslova.

Nemamo pretpostavku koliko bi učenika Roma završilo osnovnu školu da su imala produženi boravak i instruktivnu nastavu do kraja svog školovanja te koliko učenika bi nastavilo školovanje u srednjoj školi. U nižim razredima učenici redovito pohađaju nastavu, nema puno neopravdanih izostanaka, ali dio učenika ponavlja razred jer ne savladava predviđene nastavne sadržaje. Roditelji brinu o higijeni i zdravlju djece te nastoje osigurati sve ono što im je potrebno za školovanje. Rado surađuju s učiteljima. Romski učenici su integrirani u redovite razrede i nema više problematičnih i neprimjerenih ponašanja u nižim razrednim odjelima.

5. Zaključak

Sve navedeno dovodi do zaključka da romska djeca mogu uspješno završavati školovanje ukoliko su motivirana za aktivno sudjelovanje u obrazovnim aktivnostima, ako im se pruže uvjeti za dobru socijalizaciju i integraciju, osigura pomoć u učenju i potiče da završe obrazovanje do granica vlastitih mogućnosti. Jednako tako i s roditeljima treba nastaviti dobru suradnju punu povjerenja i razumijevanja.

Nadležna državna tijela, lokalna zajednica, škola, vrtić, lokalne romske udruge mogu, ulažući svoje napore, promijeniti i poboljšati položaj Roma u društvu. Takav je projekt omogućio našoj sredini da se dosadašnja dugogodišnja nebriga i marginaliziranje položaja Roma promjeni u mjere koje će romskoj djeci omogućiti jednake uvjete za obrazovanje u predškoli, osnovnoj školi, srednjoškolskom i visokoškolskom obrazovanju, a time i romskoj zajednici mogućnost zapošljavanja, napredak i jednake uvjete za život u lokalnoj zajednici.

6. Literatura

- Bedeković, V. (2011). Interkulturalna kompetencija cjeloživotnog obrazovanja nastavnika. *Pedagoški istraživanja* 8(1), 139-147.
- Bedeković, V. (2007). Interkulturalne komponente odgoja i obrazovanja pripadnika nacionalnih manjina. U: Previšić, V., Šoljan, N. N., Hrvatić, N. (ur.), *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, 58-67.
- Cvikić, L.(2007). *Drugi jezik hrvatski*. Zagreb: Profil.
- Hoblaj, P. (2002), *Marginalizacija ili interkulturalizam: aktualna pitanja odgoja i obrazovanja Roma*, Međunarodni skup Integracija i tradicija, Beograd, 13–14. prosinca 2002.
- Hrvatić, N. (2000). *Odgoj i izobrazba Roma u Hrvatskoj*, Društvena istraživanja, Zagreb, god. 9, br. 2-3 (46-47), 267-290.
- Predojević, Ž.(2010). *Multikulturalna baranjska bit uvjetovana povijesnim čimbenicima*, Matica hrvatska ogranka Beli Manastir, Beli Manastir, 7/2010.
- Previšić, V. (1994). „Multi- i interkulturalizam kao odgojni pluralizam“. U: *Pluralizam u odgoju i školstvu*. Zagreb: Katehetski salezijanski centar, 19-22.
- Radačić, N. (1994). O ostvarivanju ravnopravnosti nacionalnih zajednica ili manjina u odgoju, obrazovanju i kulturi u Republici Hrvatskoj. U: *Pluralizam u odgoju i školstvu*. Zagreb: Katehetski salezijanski centar, 78-88.
- Županijski program aktivnosti i mjera za unapređenje stanja prostora i okoliša lokacija naseljenih Romima Osječko-baranjske županije.* / (preuzeto 19.12.2014.) sa <http://www.obz.hr>
- Ravnopravan pristup kvalitetnom odgoju i obrazovanju za Rome-Izvještaj za Hrvatsku <http://www.opensocietyfoundations.org> (preuzeto 19.12.2014.)
- Vlada Republike Hrvatske (2005), Akcijski plan Desetljeća za uključivanje Roma 2005.–2010. http://www.vlada.hr/nacionalniprogramromi/Eapdzr_U.htm (preuzeto 12.12.2014.)
- Vlada Republike Hrvatske (2003), Nacionalni program za Rome. <http://www.vlada.hr/nacionalniprogramromi/nacprogzarom.htm> (preuzeto 25. rujna 2007.)

A PRACTICAL EXAMPLE – THE IMPLEMENTATION OF THE PILOT PROJECT OF ROMA EDUCATION IN DR. FRANJO TUĐMAN PRIMARY SCHOOL

Melita Lesić

Primary School „Dr. Franjo Tuđman“, Beli Manastir

Abstract: As part of the plan *The Decade for Roma Education* from 2005 to 2015, in „Dr Franjo Tuđman“ elementary school, a pilot project for Roma education was implemented. The aim of the project was to equalize educational opportunities for Roma children, and to obtain better socialization and integration of Roma children in the school system. The project included 50 pupils aged 7 to 11 and 45 pupils aged 11 to 14. The project was implemented in the form of an extended stay for Roma children and children from socially disadvantaged families for lower grades, as well as the instructive classes in Croatian, English, German, chemistry and mathematics. The students were provided with hot meals, trips, and gifts for the holidays. The project enabled education for teachers, and also education for the parents of Roma children through parent meetings. Following the completion of the project, there were visible results in improved student success, communication, integration, and better attendance in regular classes. Roma children can successfully finish their education if they are motivated to actively participate in educational activities, provided with conditions for good socialization and integration, provided with assistance in learning, and encouraged to complete their education up to the limits of their capabilities.

Keywords: Roma education, project, integration, school

1. Introduction

Multiculturalism has been present in Baranja from the first written documents dating back to the 15th century. People of different ethnic and religious backgrounds, different cultures, and languages have historically inhabited this area. Today, Hungarians, Serbs and Roma live in Baranja alongside Croats (Predojević, 2010). In Baranja, there are schools that work in the Croatian language and also

there are those that work in the Hungarian language (Zmajevac, Lug, Novi Beždan, Kotlina, Vardarac, Kopačevo elementary schools) and in Serbian (Jagodnjak, Bolman, Uglješ). The largest number of Roma today live in Darda and Beli Manastir, although they inhabit other places as well, but in smaller numbers. In the area of the town of Beli Manastir, the Roma population lives in three locations, i.e. three streets: the Street of Josip Pančić, Petar Berislavić and Zagreb Street, as well as several individual locations. That is why we cannot talk about the segregation of Roma in Beli Manastir; they have settled the parts of the town and have not been isolated to special settlements. The situation of Roma today in Baranja is more in the process of assimilation and marginalization, rather than segregation. When it comes to the question of Roma community, it may be most appropriate to use the term of so called multiple marginalization, which implies the economic, spatial, cultural and political marginalization of Roma in society (Hoblaj, 2003).

In 2004, 87 Roma children (as they have declared themselves) attended the Dr Franjo Tuđman elementary school, which represents around 15% of the total number of students. In the schoolwork, certain issues were noticed related to the education of Roma children. The students enrolled in first grade at the ages of eight, nine, ten, and 11 years, which represented a great age difference compared to non-Roma children. Children were partially segregated into classes due to poor socialization, hygiene and cultural habits. They have regularly repeated classes because they could not keep track of the subject matter or they were placed in special departments for children with special needs. Therefore, there were Roma-only classes in the framework of special departments in schools for children with special needs. Roma children were not involved in extracurricular activities. The girls would already leave school after the fourth grade (due to repetition, marriage, pregnancy, etc.), while the boys would leave school after the sixth grade (usually because of reaching the age of 14 and the termination of the obligation to attend classes). Roma children have had great difficulty in socialization, hygiene and health habits and linguistic communication. Roma children do not have the opportunity to have their education in their mother tongue, but only in the Croatian language (Hrvatić, 1996). For them, it is extremely important to master the Croatian language prior to enrolling in school, so that they can follow the lessons. Children who have not adopted the Croatian language in a sufficient degree to follow the teaching had a big problem with mastering the curriculum and were not able to adopt it with the speed and ease with which their Croatian speaking peers were. The children did not understand the teaching contents and their expression, and compared with the expression of peers, was scarce and with more grammatical errors (Cvikić, 2007). The problem of communicating with other children was not only due to ignorance of the Croatian language, but also because of poorly developed speaking skills. In addition to language, the children lacked parental support, the parents were illiterate or poorly educated, and they did not know and could not assist children with learning and homework. Roma children would often play truant. Parents of Roma children would

not attend parent teacher meetings or information. There were big disciplinary problems (conflicts, destruction of property, begging), dropout due to marriage, pregnancy, or the sale of children.

As part of the action plan for the *Decade of Roma Inclusion of the 2005 to 2015*, the Open Society Institute of Croatia in cooperation with the Roma Education Initiative (REI) in Budapest developed a pilot project of Roma education in Croatia, with the aim of the implementation and evaluation of a comprehensive approach to Roma education programs that would later be applied at the national level, and for that project provided the necessary funds. The implementation of the project was conceived in three locations with more numerous Roma communities in Croatia. The project consisted of complementary activities: pre-school for Roma children for a period of two years, extended stay in elementary school with the academic and extra-curricular contents, professional training of educators, teachers working with Roma, training modules in the Roma community, visits to similar projects in Europe, and finally continued monitoring and evaluation. OSI-H decided to implement the project independently in a single location, opting for Beli Manastir in Baranja (Novak, 2004).

2. Aims of the project

As part of the action plan for the Decade of Roma Inclusion from 2005 to 2015, with the support of the Council of Europe and the Open Society of Croatia in the Dr Franjo Tuđman elementary school in Beli Manastir, the pilot project for the Education of Roma was implemented from November 2004 to April 2006.

The aims of the project were to equalize the opportunities for Roma children, better educational outcomes, and better socialization and integration into the elementary school system. In accordance with the objectives of the Decade of Roma and the recommendations of the Council of Europe, the goal was to implement the educational models that could contribute to the successful inclusion of Roma children, and the prevention of segregation in the education system and society as a whole. In the area of work with the teachers, the objective was to strengthen cooperation in the community, invest in further education of teachers, and increase material and professional capacity of the school and deal with problems of multi-ethnic and socially divided areas.

3. Methods of implementation

The project had multiple activities, including:

- pre-school for Roma children of preschool age in the Cvrčak kindergarten;
- a mentoring program of the extended stay in school for lower grades and instructive lessons for students of higher grades;

- professional training for teachers and professional consultations;
- education in the Roma community (women's programs, youth programs, adult literacy, computer, training for computer work, etc.);
- study visits;
- monitoring and evaluation.

3.1 The pilot project in the Dr. Franjo Tuđman elementary school

There was a secured space in the school for the implementation the project, in the form of two classrooms that were equipped for the extended stay with furniture, technology, didactics, and supplies. The project included fifty Roma pupils and children from socially disadvantaged families in the extended stay. The number of students was at a ratio of 2/3 of Roma children and 1/3 of non-Roma children. Extended stay was organized into two groups and it was implemented from 11 to 15 o'clock, so that the students from the morning and afternoon shifts would have the opportunity to stay in the extended stay. The students had daily hot meals at school, which were provided by donations.

The students had at their disposal all the necessary supplies for work, notebooks, pencils, crayons, free theatre shows in Osijek, trips, and gifts for the holidays.

In the extended stay, there were two working teachers, two assistants, one Roma assistant and numerous volunteers (students, military conscripts, retired teachers, volunteers from local associations, volunteers from foreign countries, parents, etc.).

The extended stay programme included individual work with children, learning and writing homework, and various workshops: arts, drama, sports, information, music, and dance, creative, linguistic, workshops fostering Roma culture, workshops on non-violent conflict resolution, diversity, health, hygiene habits and the like.

All class teachers and a part of the subject teachers participated in various trainings which involved the methodologies of Step-by-Step, Education for Social Justice, Reading and Writing for Critical Thinking, Croatian as a second language, Right Lifestyle, Health Education, Education for Diversity, Living the Diversity, and many more.

Lectures and workshops were specially organised for parents as a part of parent teacher meetings, where, alongside the teachers from the extended stay, the Roma assistants and the school educator were also participating. Parents were, in those meetings, given certain knowledge about ways to help their children with writing assignments, assisting with their learning, and they had various workshops about different topics ranging from nonviolent communication to health workshops,

and the teachers were met with current issues, which were presented by the parents regarding the education of their children.

For students from 5th to 8th grade there were organized instructive classes twice a week for a whole hour, in mathematics, chemistry, Croatian, German, and English. Schoolteachers or experts from the local community conducted classes. Classes were organized to help children overcome learning content and enable them to complete their primary education. Roma children often repeat a grade and drop out of school, usually in the sixth grade. There was a great interest for those classes, and 45 Roma pupils and children from socially disadvantaged families were included. Parents were very happy that their children achieved good results.

During the duration of the project, constant mentoring and psychological support were secured, and during and after the implementation of the project, an evaluation was conducted.

3.2 Problems

During the project, we noticed a few problems that we had to solve in order for the project to be successfully conducted to the end.

- The project included all Roma children in school - part of Roma parents did not allow children to attend the extended stay.
- The project also included Roma who had greater intellectual disability and attended special classes.
- Children of the ages of 6.5 to 15 years were included in the extended stay – there was a big age difference amongst children in one group.
- The children ran away from the extended stay, after the hot meal.
- The children refused to eat cooked food and did not know how to use the cutlery.
- The children did not have developed hygienic habits; there was a problem with head lice.
- The children consumed alcohol and cigarettes.
- There had been attempts of selling children.
- Violent student behaviour and inappropriate communication with students and adults.

3.3. Solving the problems

- We tried, with the help of Roma assistants, to make parents aware of the importance of education and the benefit of the inclusion of children in the extended stay.

- Regardless of help of volunteers and assistants in the work, there was no progress in working with children who have difficult intellectual disabilities; it was very hard for them to manage and it was estimated that it would be better for them not to attend the extended stay any longer.
- The children were grouped into two age groups: one group of students who regularly attend first and second grade, and one group of students of third and fourth grade.
- In collaboration with the Centre for Social Welfare, we have reinforced the supervision for the families who have taken more care of children and their staying in school.
- We have been working more on the introduction of a healthy diet and the importance of regular meals and a variety of food.
- We have been developing intensive hygiene habits, especially the importance of washing hands, each family was provided with free lice shampoos (for the whole family).
- We taught children about table manners and how to use cutlery.
- We informed children about the harmful effects of cigarettes and alcohol.
- We have increased surveillance with the help of the Centre for Social Welfare and the school doctor and the professional staff of the school and the police for those families who were known to be selling children.
- We have tried, through various workshops, to suppress violent behaviour and inappropriate communication.
- All class teachers and the proportion of subject teachers have been professionally trained.

3.4. Final results

By the implementation of the project, all of the students were involved in the education process. After the project, it no longer happened that a child, which needs to enrol in the first class, fails to enrol on time and enrolls at the age of nine or ten, therefore, all children are regularly enrolled in school. Roma children who had difficulties in learning and behaviour were all professionally processed and categorized. Children are no longer sent to special departments if a prior expert opinion of the committee was not given and they are integrated into regular classes. Children who were categorized in special, customized and individualized programs with the help of professional services and good individual planning and teachers' efforts usually successfully overcome the expected curriculum. Roma children are no longer placed in one class, but they are uniformly distributed in regular parallel classes. A good integration of the Roma children with the other children in the classrooms was achieved. Violent behaviour has been minimized. During the first year of the project implementation, only one student had to repeat the class, and two students

moved up to a higher class with one negative grade, and after the second year all the students successfully completed the class. Unexcused absences have also been minimized.

Cooperation with parents is good; most parents take care of regular attendance and respect the teachers and the institution of school. They respond to teachers' calls and collaborate in all activities carried out at school. Most Roma parents take care of the hygiene and health of children, and regularly come to the information and parent meetings. There were no more attempts of selling children (girls for marriage in foreign countries).

Teachers applied the knowledge gained from the professional training in their work and they worked hard to help Roma students achieve better socialization and integration in the classes. They had more understanding for students' problems and have also worked to develop good communication full of trust with the parents.

Good cooperation has also been achieved with the Centre for Social Welfare and the local community that has continued even after the implementation of the project.

4. Ten years later

Today, in our school, big positive changes are visible in the education of Roma in relation to the time of ten years ago and prior to the implementation of the pilot project. The project initiated a long process that needs to be continued in terms of encouraging the education of Roma children. After the completion of the project, there was present a will of teachers and the local community to continue the work. Financial assets were no longer insured, not for the extended stay, instructive lessons, nutrition students or the supplies, and it was impossible to continue further work in the same format. For a short time, children stayed within the school system, but after two years they slowly began to repeat grades and drop out of school. That was more visible in the higher grades. Girls mostly dropped out of school in the sixth grade, got married at the age of sixteen or seventeen, and all of them now have two or more children, while the boys would leave school in the seventh and eighth grade. Only two boys have successfully completed primary education in regular classes and enrolled into high school. Boys and girls who have been categorized and sent to special classes have completed primary school and those who enrolled in high school to become sous chefs or pastry chefs, etc. also finished those schools. They find employment during seasonal jobs.

There is no presumption as to how many Roma pupils would have completed primary school had they had available the prolonged stay and instructive classes until the end of their schooling and how many students would have continued on to high schools. In the lower grades, students regularly attend classes, there are not

many unexcused absences, but some of the students repeat a year because they cannot master the anticipated curriculum. Parents take care of the hygiene and health of children and endeavour to secure everything they need for their education. They are happy to cooperate with the teachers. Roma students are integrated into regular classes and there is no more problematic and inappropriate behaviour in the lower classes.

5. Conclusion

All of the above leads to the conclusion that Roma children can successfully finish their education if they are motivated to actively participate in educational activities, provided with conditions for a good socialization and integration, provided with assistance in learning, and encouraged to complete their education up to the limits of their capabilities. Likewise, the good cooperation full of trust and understanding should be continued with the parents.

The competent national authorities, local communities, schools, and local Roma associations can, by investing their efforts, change and improve the situation of Roma in society. Such a project has enabled our country to change the long standing neglect and marginalization of the Roma position into measures that will enable Roma children equal opportunities for education in pre-school, elementary school, high school and higher education, and therefore enable employment for the Roma community, advancement and equal conditions for life in the local community.

6. Bibliography

- Bedeković, V. (2011). Interkulturalna kompetencija cjeloživotnog obrazovanja nastavnika. *Pedagoška istraživanja* 8(1), 139-147.
- Bedeković, V. (2007). Interkulturalne komponente odgoja i obrazovanja pripadnika nacionalnih manjina. In: Previšić, V., Šoljan, N. N., Hrvatić, N., *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, 58-67.
- Cvikić, L.(2007). *Drugi jezik hrvatski*, Zagreb, Profil.
- Hoblaj, P. (2002). *Marginalizacija ili interkulturalizam: aktualna pitanja odgoja i obrazovanja Roma*, Međunarodni skup Integracija i tradicija, Beograd, 13–14. prosinca 2002.
- Hrvatić, N. (2000). *Odgoj i izobrazba Roma u Hrvatskoj*, Društvena istraživanja, Zagreb, god. 9, br. 2-3 (46-47), 267-290.
- Predojević, Ž.(2010). *Multikulturalna baranjska bit uvjetovana povijesnim čimbenicima*, Matica hrvatska ogranka Beli Manastir, Beli Manastir.

- Previšić, V. (1994). „Multi- i interkulturalizam kao odgojni pluralizam“. In: *Pluralizam u odgoju i školstvu*. Zagreb: Katehetski salezijanski centar, 19-22.
- Radačić, N. (1994). O ostvarivanju ravnopravnosti nacionalnih zajednica ili manjina u odgoju, obrazovanju i kulturi u Republici Hrvatskoj. In: *Pluralizam u odgoju i školstvu*. Zagreb: Katehetski salezijanski centar, 78-88.
- Županijski program aktivnosti i mjera za unapređenje stanja prostora i okoliša lokacija naseljenih Romima Osječko-baranjske županije*. <http://www.obz.hr> (19.12.2014.)
- Ravnopravan pristup kvalitetnom odgoju i obrazovanju za Rome-Izvještaj za Hrvatsku <http://www.opensocietyfoundations.org> (19.12.2014.)
- Vlada Republike Hrvatske (2005), Akcijski plan Desetljeća za uključivanje Roma 2005.–2010. http://www.vlada.hr/nacionalniprogramromi/Eapdzr_U.htm (12.12.2014.)
- Vlada Republike Hrvatske (2003), Nacionalni program za Rome. <http://www.vlada.hr/nacionalniprogramromi/nacprogzarom.htm> (25.9.2007.).

„AU, ŠTO JE ŠKOLA ZGODNA“¹

Vladimir Popović

vladapopovic66@gmail.com

Škola za osnovno obrazovanje odraslih Sombor

Sažetak: Veliki broj djece napušta školovanje prije završenog osmog razreda osnovne škole, čak 24% upisanih osnovnoškolaca napusti školovanje. Najkritičnije razdoblje za napuštanje školovanja je 5. i 6. razred osnovne škole, dakle, razdoblje puberteta, koje je samo po sebi burno i osjetljivo. Loš socijalni status, teški materijalni uvjeti, nezaposlenost roditelja i opća kriza društvenih vrijednosti dovode do njihovog okretanja ka ulici. Posebno je niska obrazovna razina romske populacije. Predškolskim je programom obuhvaćeno 56% romske djece, a osnovnu školu završava samo oko 30% romske djece. Prema popisu stanovništva 62% romskog stanovništva je sa nezavršenom osnovnom školom, bez škole ili sa manje od četiri razreda osnovne škole 32%, osnovnu je školu završilo 29%, srednju školu 7,8% i više i visoko obrazovanje 0,3%. Niska razina obrazovanja odražava se nepovoljno na socio-profesionalnu strukturu Roma. Edukativne su radionice namijenjene polaznicima, koji su iz bilo kojeg razloga napustili školovanje, s idejom da ih ohrabri i motivira da nastave prekinuto školovanje te steknu temelj za svoje dalje obrazovanje. Nedostatak motiva, jasno definiranih ciljeva, čvrste odluke da se oni i ostvare, su prepreke koje se trebaju ovim radionicama savladati polaznici. Organiziranje radionica su pripremno-motivacijske aktivnosti za ponovni susret sa školom. Cilj je tih radionica okupljanje i uključivanje u obrazovni sustav, te prevladavanje socijalne prepreke i smanjivanja visoke „drop out“ stope.

Organiziranjem radionica i aktivnim sudjelovanjem u njima omogućava polaznicima da:

- aktivno sudjeluju u rješavanju problema;
- steknu socijalne veštine;
- shvate značaj obrazovanja;
- mijenjaju situacije u vlastitom životu;
- razviju pozitivan i kreativan odnos prema sebi i drugima;
- steknu samopouzdanje;
- steknu afirmativan odnos prema školi i svom daljem obrazovanju.

¹ Naslov pjesme Ljubivojca Ršumovića „*Au što je škola zgodna, leči lenjost i samoću. Kao da mi je kuća rodna, šteta što ne radi noću.*“ Dušan Radović, *Antologija srpske poezije za djecu*, SKZ, Beograd, 1995., st. 72

Metode rada su: mini predavanja; studije slučaja; simulacija; igranje uloga; grupni rad; diskusija; prezentacija; brainstorming; grafička metoda (sheme). Korištenjem ciklusa empirijskog učenja: pripremljenim vježbama inicira se akcija/iskustvo, zatim objave rezultati akcije, objave rezultati i generalizuju zaključci.

Ključne riječi: motivacija, socijalizacija, afirmacija obrazovanja

1. Uvod

Svako suvremeno društvo suočava se sa velikom odgovornošću da stanovništvu omogući da kroz obrazovanje razvija svoje osobne, profesionalne i socijalne kompetencije, koje su ljudima neopohodne da ostvare svoje ljudske potencijale.

Unatoč svim nastojanjima stanje pismenosti i razina obrazovanosti odraslog stanovništva u Srbiji je sledeće: nepismeno je 229.902 (3,64 %), od prvog do sedmog razreda osnovne škole ima 1.150.624 (18 %), osam razreda osnovne škole ima 1.509.462 (23,88 %), sa srednjoškolskim obrazovanjem je 2.596.348 (41,07 %), više i visoko obrazovanje ima 697.000 (11,03 %) i nepoznato 137.895 (2,38 %).

Posebno je niska obrazovna razina romske populacije. Predškolskim je programom obuhvaćeno 56% romske djece, a osnovnu školu završava samo oko 30% romske djece. Prema popisu stanovništva 62% romskog stanovništva je sa nezavršenom osnovnom školom, bez škole ili sa manje od četiri razreda osnovne škole 32%, osnovnu je školu završilo 29%, srednju školu 7,8% i više i visoko obrazovanje 0,3%. Niska razina obrazovanja odražava se nepovoljno na socio-profesionalnu strukturu Roma.

Veliki broj djece napušta školovanje prije završenog osmog razreda osnovne škole, čak 24% upisanih osnovnoškolaca napusti školovanje. Najkritičnije razdoblje za napuštanje školovanja je 5. i 6. razred osnovne škole, dakle, razdoblje puberteta, koje je samo po sebi burno i osjetljivo. Loš socijalni status, teški materijalni uvjeti, nezaposlenost roditelja i opća kriza društvenih vrijednosti dovode do njihovog okretanja ka ulici.

Posljedice ovoga su da je bez obrazovanja, a samim tim i zanimanja, veliki broj ljudi, naročito, Roma, na marginama društva, prepušteno povremenim i privremenim slabo plaćenim poslovima, u stalnoj borbi za dnevnu egzistenciju.

2. Pripremno-motivacijske radionice

„Au, što je škola zgodna“

Imajući u vidu navedene činjenice, kao i to da djecu u školu upisuju roditelji, a odrasli sami odlučuju da li će nastaviti svoje školovanje, često poslije dužeg vre-

mena izbjivanja iz obrazovnog sustava, potrebno je organizirati pripremno razdoblje za ponovni susret sa školom, za sve one koji su prekinuli svoje školovanje.

Edukativne su radionice namijenjene polaznicima, koji su iz bilo kojeg razloga napustili školovanje, s idejom da ih ohrabri i motivira da nastave prekinuto školovanje te steknu temelj za svoje dalje obrazovanje.

Nedostatak motiva, jasno definiranih ciljeva, čvrste odluke da se oni i ostvare, kao i nepoznavanje promena u obrazovnom sustavu, su prepreke koje se trebaju ovim radionicama savladati polaznici.

Organiziranje radionica su pripremno-motivacijske aktivnosti za ponovni susret sa školom. Cilj je tih radionica okupljanje i uključivanje u obrazovni sustav, te prevladavanje socijalne prepreke i smanjivanja visoke „drop out“ stope.

Organiziranjem radionica i aktivnim sudjelovanjem u njima omogućava polaznicima da:

- aktivno sudjeluju u rješavanju problema;
- steknu socijalne vještine;
- shvate značaj obrazovanja;
- mijenjaju situacije u vlastitom životu;
- razviju pozitivan i kreativan odnos prema sebi i drugima;
- steknu samopouzdanje;
- steknu afirmativan odnos prema školi i svom daljem obrazovanju.

Metode rada su: mini predavanja; studije slučaja; simulacija; igranje uloga; grupni rad; diskusija; prezentacija; brainstorming; grafička metoda (sheme). Korištenjem ciklusa empirijskog učenja: pripremljenim vježbama inicira se akcija/iskustvo, zatim objave rezultati akcije, obrade rezultati i generalizuju zaključci.

3. Radionice

3. 1. Upoznavanje

Cilj je ove radionice:

- međusobno upoznavanje polaznika, priprema i uvođenje u radionice koje slijede;
- poticanje sudionika da razmišljaju o sličnostima i razlikama s drugima;
- poticanje sudionika na traženje produktivnog rješenja problema;
- stvaranje opuštene grupne dinamike.

Uvodna aktivnost:

Predstavljanje (10-15 minuta)

Na papiriće sudionici pišu flomasterom svoje ime kojim ćemo ga oslovljavati tijekom svih radionica. Papiriće lijepe na vidno mjesto. Svaki od sudionika kaže nekoliko rečenica o sebi, predstavi se na način koji sam to želi. Vremensko ograničenje u predstavljanu je vrijeme dok gori šibica, koju pali svaki sudionik kad se počne predstavljati.

Skriveno blago (10-15 minuta)

Voditelj donosi kutiju i objašnjava da je to kutija sa skrivenim blagom. Svaki od sudionika treba se sjetiti jedne svoje osobine, koju smatra da je vrlo bitna, a koju drugi rijetko primjećuju, napisati ju na metaplan kartici i ubaciti u kutiju. Ta se kutija čuva do kraja svih radionica. Na završnoj se radionici otvara, sjedeći u polukrugu voditelj vadi te papire iz kutije, a sudionici pokušavaju otkriti tko je napisao koju osobinu.

Središnja aktivnost:

Zašto sam napustio školu? (60 minuta)

Svaki sudionik treba napisati u nekoliko riječi razloge napuštanja školovanja. Što je to što je bilo presudno da on prekine svoje školovanje i do sada se ne uključi u redovan sustav obrazovanja. Kada to završe, voditelj ih podijeli u male grupe koje imaju zadatak raspraviti i odgovoriti na sljedeća pitanja:

1. Postoje li unutar grupe slični razlozi napuštanja škole?
2. Kako bi ih mogli grupirati?
3. Jesu li razlozi navedeni subjektivne ili objektivne prirode?
4. Kako se sa sadašnje točke gledišta čine navedeni razlozi?
5. Postoje li danas razlozi i opravdanja za takvo ponašanje?

Voditelj usmjerava raspravu prema identificiranju realnih problema, predlaganju strategije za produktivno rješavanje problema i marginaliziranje razloga koji se ne temelje na realnim poteškoćama.

Voditelj komentira izveštaje grupa, ukazuje na činjenicu da su razlozi napuštanja školovanja vrlo često nedovoljno utemeljeni realnim preprekama, rezultat utjecaja sredine, odsustva podrške obitelji, nedovoljne motiviranosti, te neshvaćanja prednosti, smisla i vrijednosti obrazovanja kao sredstva za poboljšanje kvalitete vlastitog života, ističe mogućnosti sudionicima da od sada nastave svoje školovanje.

Iako su prerasli osnovnu školu, postoje škole za osnovno obrazovanje odraslih gdje mogu nastaviti svoje osnovno školsko obrazovanje, završiti neki od tečajeva za stručno osposobljavanje ili nastaviti srednju školu.

Posebno treba naglasiti da „pismenost 21. stoljeća“ obuhvaća temeljna i široka znanja i intelektualne vještine, koje omogućavaju razumijevanje prirodnih i društvenih procesa, aktivno znanje stranih jezika, tehničku kulturu i osnov-

na informatička znanja, sustav vrijednosti koji omogućava održivi razvoj i osposobljenost za cijeloživotno učenje.

Obrazovni sustav temeljen na koncepciji cijeloživotnog obrazovanja čine formalno-školsko obrazovanje, neformalno izvanškolsko obrazovanje, samo-obrazovanje koje se javlja u funkciji dopune školskog učenja i neformalno obrazovanje, namjerno i nenamjerno učenje kroz različite životne situacije.

Završna aktivnost (10 minuta)

Sudionici na listu papira pišu svoje dojmove o radu radionice. Na jedan list pišu pozitivne, a na drugi negativne. Svatko od sudionika prvo čita listu negativnih dojmova, a zatim listu pozitivnih dojmova. Na kraju sve negativne dojmove bacaju u kantu, a listu pozitivnih lijepe na ploču.

3. 2. Koncentrični krugovi

Cilj je ove radionice:

- poticanje sudionika da razmišljaju što čini njihov identitet;
- poticanje na razmišljanje o sličnostima i razlikama sa drugima;
- sagledavanje odnosa između općeg, posebnog i pojedinačnog identiteta.

Uvodna aktivnost:

Predmet koji nas predstavlja (10-15 minuta)

Voditelj traži od sudionika da pronađu neki predmet koji ih na neki način predstavlja, mogu izaći van i potražiti ga u prirodi, uzeti iz svoje torbe, iz prostorije u kojoj se nalaze ili iz džepova. U polukrugu svaki sudionik predstavlja predmet koji je donio, objašnjava zašto je odabrao baš taj predmet i na koji način je taj predmet povezan s njim/njom.

Središnja aktivnost:

Ja kao svi, ja kao neki, ja kao nitko (80 minuta)

Svaki sudionik šestarom crta tri koncentrična kruga na papir. Sudionici imaju zadatak razmisliti kako bi opisali sebe. U vanjski krug upisuju sve ono po čemu su isti kao i svi drugi. U srednji krug upisuju ono po čemu su slični s nekim ljudima, a u unutrašnji krug upisuju ono po čemu su jedinstveni. Kad završe, potpisuju se na papir. Voditelj ih potiče da svatko objasni svoj raspored osobina u koncentričnim krugovima. Na kraju usmjerava raspravu sljedećim pitanjima:

1. Jesu li su primijetili neke sličnosti između različitih crteža?
2. Gdje i koje se osobine pojavljuju na crtežima?
3. U kojem krugu ima najviše osobina, a u kojem najmanje i zbog čega?
4. Što im je bilo teže napisati, koji krug popuniti osobinama?

5. Zbog čega?

6. Zašto je važno biti isti ili različiti od drugih?

Važno je da voditelj prati kategorije koje se pojavljuju u opisima, jesu li to neke fizičke osobine, osobine ličnosti, sposobnosti, vrijednosti i sl. Važno je opisuju li sudionici sebe pozitivno, kroz ono što jesu ili negativno kroz ono što nisu.

Završna aktivnost (5 minuta)

Svi potpisani crteži se lijepe na zid, gdje ostaju do kraja radionica.

3. 3. Definiranje ciljeva

Cilj je ove radionice da sudionici:

- identificiraju osnovne elemente određivanja ciljeva;
- suočavaju se s problemima u postavljanju i postizanju ciljeva;
- postaju svjesni potrebe da se radi s ciljevima u različitim vremenskim okvirima;
- procjenjuju potrebu da odrede prepreke svojim ciljevima i pronađu načine da ih zaobiđu;

Uvodna aktivnost (10 minuta)

Povezati vježbu s prethodnom u kojoj smo identificirali probleme koji nisu bili riješeni. Sudionici izražavaju što smatraju „ciljem“ i razmišljaju o tome kako on može biti definiran.

Središnja aktivnost:

Definiranje cilja (70 minuta)

Cilj je ono što želimo postići. Ciljevi moraju biti „mudri“ i potrebni su prethodni podatci, prikupljeni za njihovo postavljanje. Svaki sudionik definira jedan cilj za koji smatra da može postići u učionici za dvije minute. Potrebno je prikupiti sve podatke i predvidjeti moguće prepreke u okruženju koje mogu spriječiti postizanje cilja, kao i načine da se te prepreke uspješno riješe. Objašnjava se razlika između ciljeva i sredstava u postizanju tih ciljeva. Sudionici imaju priliku razmisliti o svojim ciljevima, fokusirajući se na one kratkoročne. Objavljaju svoje mini ciljeve i objašnjavaju mogućnosti njihovog ostvarivanja. Nadalje se provodi analiza ostvarivosti svih izloženih ciljeva. Ciljevi su različitih tipova i mogu se postići u različitim vremenskim okvirima. Stalna provjera ciljeva protiv promjenjivih uvijeta je krajnje neophodna. Postavljane „mudrih“ ciljeva je zaključni dio radionice.

Završna aktivnost:

Val od ruku (10 minuta)

Sudionici stanu u dvije kolone okrenuti jedni prema drugima. Podignu ruke u visini ramena tako da se blago dodiruju vrhovima prstiju. Osoba na početku reda protrčava kroz njega, važno je da ruke budu opuštene kako bi osoba mogla protrčati kroz njih kao kroz val. Kada završi, staje na kraj reda s ispruženim rukama i čeka tko će sljedeći protrčati kroz red. Igra traje dok svi sudionici ne protrče kroz red. Sudionici komentiraju kako im se sviđela aktivnost, jesu li primijetili različite strategije protrčavanja kroz red: oprezno, stidljivo, uplašeno, opuštено, hrabro, itd.

3. 4. Potrebe

Cilj je ove radionice da sudionici:

- definiraju potrebe i naprave hijerarhiju potreba;
- shvate utjecaj grupe;
- suočavaju se s problemima odupiranja utjecaju grupe;
- postaju svjesni različitosti;
- prihvate pozitivan utjecaj sredine, prihvate ono što se od njih traži, ali i ostanu ono što su oni sami;

Uvodna aktivnost:

Potrebe (30 minuta)

Sudionici na metapal karticama ispisuju svoje potrebe, prave hijerarhiju vrijednosti, koje su potrebe na prvom, a koje na petom mjestu. Nakon toga izlaze ispred panoa s Maslovljevom skalom potreba i određuju gdje pripadaju potrebe koje su oni definirali. Voditelj je prethodno, zajedno s polaznicima, prokomentirao značenja pojmova s Maslovljeve skale potreba. Nakon objavljivanja rezultata, voditelj zajedno sa sudionicima uspoređuje njihovu skalu potreba s Maslovljevom skalom motivacije i zadovoljenja potreba, Sugerira im da iskreno navedu svoje potrebe, a ne društveno poželjne i prihvatljive.

Središnja aktivnost:

Šetnja (20 minuta)

Voditelj izdvoji slučajnim odabirom tri do četiri sudionika i zamoli ih da hodaju po učionici u krug. Bez prethodnih uputstava samo ih pusti da šetaju u krug. Svatko će početi svojim ritmom. Analiziramo svakog pojedinačno. Voditelj upozorava ostale da ih nije izveo ispred da bi im se drugi podsmijavali ili rugali. Prati reakcije grupe koja promatra šetnju. Vremenom šetači usklađuju svoj ritam hodanja i hodaju jedan za drugim kao jedan. Vjerojatno će grupa promatrača to podržati davanjem ritma pljeskanjem. Formiraju se dvije grupe, jedna koja podržava šetače, a druga su šetači, koji poslije početnih nesuglasica jednako hodaju. Voditelj prekida šetnju i započinje raspravu pitanjima:

1. Kako je počela šetnja? Svatko je išao svojim ritmom.
2. Ako ostali misle da bi se oduprli utjecaju grupe i šetali na svoj način, zašto su podržali pljeskom šetače?

Ukoliko ne postoji podrška pljeskom, voditelj sam počinje davati ritam što ostali prihvaćaju. Mi svi želimo biti prihvaćeni, iako su naša uvjerenja osobna, individualna, često su drugima čudna i rugaju im se. Oduprijeti se utjecaju sredine je teško, teško je ići suprotnim korakom kada si u koloni, odudaraš. Zato je vrlo važno u životu prihvatiti ono što se od nas traži s onim što smo mi sami. Posebno ne treba podleći lošem utjecaju sredine u kojoj živimo.

Završna aktivnost (10 minuta)

Sudionici hodaju po učionici kako žele.

3. 5. Komunikacija

Cilj je ove radionice da sudionici:

- upoznaju što je komunikacija;
- uoče koji su različiti konteksti komunikacije;
- uoče važnost dobrog komuniciranja.

Uvodna aktivnost:

Definicija komunikacije (15 minuta)

Komunikacija je osnovni način sporazumijevanja među ljudima. Komunikacija predstavlja način razmjene mišljenja. Ona je proces razmjene poruka (verbalnih i neverbalnih) između najmanje dvije osobe, koji se odvija s određenim ciljem i namjerom. Situacija u kojoj se odvija komunikacija naziva se **kontekst komunikacije**. Najprije sudionici nabrajaju koje su to sve različite situacije u kojima komuniciramo, a na temelju toga se ukazuje važnost različitih načina komunikacije u različitim kontekstima. Komunikativna sposobnost je sposobnost prilagođavanja raznovrsnim situacijama komunikacija. Zajednički dolazimo do zaključka da ne pričamo na isti način, istim jezikom, primjerice na utakmici, na tržnici, u školi, s prijateljima ili s nastavnicima. Ciljevi komunikacije su: spoznajni trenutak, prenošenje informacije, razmjena ideja, pregovaranje, uvjeravanje, dokazivanje, postizanje dogovora. Bez odgovarajuće komunikacije, načina na koji slušamo, na koji izražavamo sebe i svoje potrebe, nema ni zadovoljavajućeg odnosa među ljudima.

Središnja aktivnost:

Verbalna i neverbalna komunikacija (20 minuta)

Nakon što voditelj objasni termine verbalno i neverbalno, sudionicima pokazuje nekoliko situacija u kojima se na neverbalan način komunicira. Od polaznika traži da oni na temelju toga zaključče što sve možemo saznati o neko-

me na temelju neverbalne komunikacije. Zajedno dolaze do zaključka da se na temelju neverbalne komunikacije mogu saznati: misli, osjećaji, prihvaćanje-odbijanje, slaganje-neslaganje, osobine.... Na panou voditelj predstavlja značaj neverbalne komunikacije kroz rezultate istraživanja: pri prvom se kontaktu 60% cijelog dojma formira na temelju neverbalne komunikacije („*Ne postoji drugi put za prvi put*“); tijekom komunikacije 93% poruka prenesemo neverbalnim putem, a samo 7% poruka prenesemo verbalnim putem. Od 93% poruka koje prenesemo neverbalnim putem, 40% predstavlja način na koji govorimo, ton i slično, a 60% čini izraz lica i komunikacija tijelom.

Elementi neverbalne komunikacije (20 minuta)

Elementi neverbalne komunikacije su: izgled, glas, mimika, gestikulacija, držanje i kretanje. Povezujući se na prethodno mini predavanje i informacije iznesene na temelju istraživanja, sugerira se sudionicima važnost urednosti i osobnog izgleda, odjeće kao vanjske karakteristike i obilježja osobnosti. Posebno treba staviti naglasak na oblačenje u društvu u kojem se kreću, dolazak u školu, na javnim mestima i razgovoru za posao. Vrijeme koje je potrošeno na osmišljavanje osobnog stila u oblačenju, frizuri i slično, nije izgubljeno vrijeme, već je to investicija za budućnost jer je prvi dojam jako važan.

3. 6. Životne vještine

Cilj je ove radionice da sudionici:

- shvate značaj osobnih dokumenata i isprava;
- nauče pravilno popunjavati obrasce;
- nauče odgovarajuće funkcionirati u svakodnevnom životu;
- nauče i razumiju čitati simbole, znakove, grafikone.

Uvodna aktivnost:

Osobni dokumenti (15 minuta)

U razgovoru sa sudionicima istaknuti koliko je bitno da svatko od njih sam i odgovorno vodi računa o svojim osobnim dokumentima, osobnoj iskaznici, zdravstvenoj knjižici, učeničkoj knjižici, svjedodžbama o završenim razredima, izvodu iz matične knjige rođenih itd. Oni koji nemaju osnovne osobne dokumente treba usmjeriti na relevantne institucije kojima se mogu obratiti.

Središnja aktivnost:

Popunjavanje obrazaca (20 minuta)

Igra uloga: sudionici se podijele u grupe. Svaka grupa dobije jedan od obrazaca uplatnica, prijava prebivališta, zahtjev za izdavanje osobne iskaznice,... Zadatak im je da samostalno pravilno popune te obrasce. Voditelj je službe-

nik koji prima popunjene obrazce. Nakon isteka zadanog vremena predstavnik iz svake grupe pokušava predati službeniku svoj obrazac. Voditelj vraća one koji su pogrešno popunili da ponovo ispravno popune. Nakon vježbe se analiziraju rezultati.

Čitanje znakova i simbola (20 minuta)

Sudionici se ponovo podijele u grupe. Svaka grupa dobije nekoliko znakova, grafikona iz svakodnevnog života. Zadatak im je da ih protumače, a izabrani predstavnik grupe izlazi pred pano i objašnjava značenja. Nakon toga grupa se poziva pravilno protumačiti značenja.

3. 7. Promjene

Cilj je ove radionice da sudionici:

- prihvate promjene koje se događaju;
- upoznaju se sa pojmovima kontinuitet i diskontinuitet u razvoju.

Uvodna aktivnost:

Cvjetanje (10 minuta)

Sudionici se podijele u parove. Osoba A čučne i sklopča se kao čahura, a osoba B ima zadatak maziti ju, milovati, tepati joj da bi se čahura rascvjetala. Osoba A reagira na ono što joj osoba B radi tako što se sve više i više otvara, podiže i rascvjetava. Prvi dio igre se završava kada se osoba A „rascvjeta“, tada mijenjaju uloge i igra se ponavlja. Sudionici komentiraju je li im igra odgovarala, kako su se osjećali. Voditelj navodi na zaključak da je igra nalik životu: kada dobijemo ono što nam treba, podršku i nežnost, rastemo.

Središnja aktivnost:

Ja nekada, ja sada i ja sutra (70 minuta)

Sudionicima se kaže da razmisle o tome kakvi su bili nekada (ja nekada), kakvi su sada (ja sada) i kakvi će biti za godinu dana (ja u budućnosti). To „ja“ predstave crtežom koristeći boje, oblike, simbole. U polukrugu svaki učesnik predstavlja svoj rad i objašnjava ga. Voditelj postavlja pitanja i potiče grupnu raspravu:

1. Što se sve promijenilo u načinu na koji opažaju sebe?
2. Koje su promjene za njih najvažnije?
3. Ima li nešto što se nije promijenilo, što je ostalo isto usprkos svemu?
4. Jesu li promjene bile burne, nagle ili spore i postupne?
5. Primjećuje li okolina te promjene i kako reagira na njih?

Nakon rasprave voditelj vertikalnom linijom podijeli ploču na dva dijela ili na dva lista *flipchart* ploče napiše: „Što mi pomaže da se mijenjam?“, a na

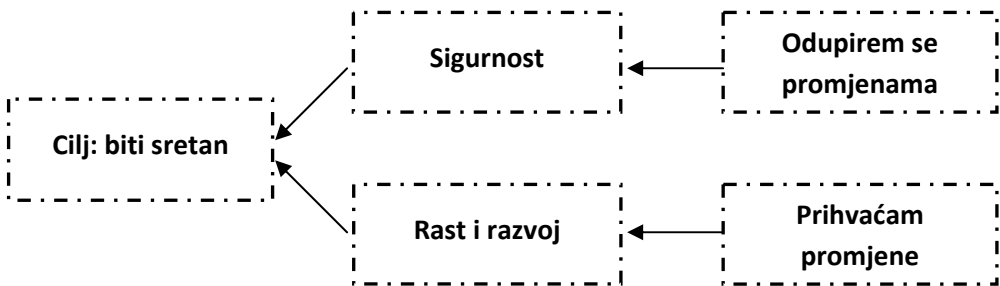
drugom dijelu ploče ili lista: „Što me sprječava da se mijenjam?“. Sudionici na papirićima u boji ispisuju što ih sve sputava i što im pomaže u procesu promjena. Izlaze pred ploču, čitaju podržavajuće/otežavajuće čimbenike i lijepe ih ispod odgovarajućih naslova na ploči.

Voditelj potiče grupnu raspravu postavljanjem pitanja:

1. Koji su najčešći podržavajući/otežavajući čimbenici?
2. Zašto je promjena važna?
3. Je li se lako mijenjati, zašto se netko ne želi mijenjati?
4. Plašimo li se promjena?

Voditelj pokazuje „Oblak promjena“ i komentira strategije suočavanja s promjenama.

Grafikon 1: „Oblak promjena“



Da bismo bili zadovoljni i sretni, potrebno nam je napredovati, potreba za rastom i razvojem u svakom pogledu. Da se osjećamo sigurno i zaštićeno, potrebna nam je sigurnost. Ukoliko izaberemo zadovoljiti potrebu za razvojem, onda prihvaćamo promjene i mijenjamo se, a ukoliko nam je potreba za sigurnošću primarna, biramo ne mijenjati se, odupiremo se promjenama. Razvoj predstavlja dovođenje te dvije potrebe u ravnotežu, to jest da u isto vrijeme i napredujemo i da se osjećamo sigurno.

Završna aktivnost (10 minuta)

Otvaranje kutije sa „skrivenim blagom“ i prepoznavanje osobina osobe koja je te osobine na prvoj radionici napisala.

4. Zaključak

Priprema-motivacijski trening „Au, što je škola zgodna“ je jedno od mogućih rješenja da ciljane skupina dobrovoljno prihvati ili modificira ponašanje i stavove prema svom daljnjem obrazovanju. Namijenjen je poboljšanju ukupnog obrazov-

nog nivoa marginaliziranih skupina, Roma, koji se oslanja na dobrovoljni pristanak umejsto da pribjegava zakonskim, ekonomskim i prisilnim sredstvima.

Škola za osnovno obrazovanje odraslih Sombor je, kao jednu od mjera okupljanja i motivacije odraslih, organizirala ove treninge u kojima je preko 50% polaznika, tih radionica, nastavilo prekinuto školovanje u Školi za osnovno obrazovanje odraslih Sombor.

5. Literatura

- Jokić D. (2005). *Preduzetništvo-Preduzetnički menadžment*. Užice: Naučno istraživački centar.
- Lobodog Štulić, I., Kijevčanin, S. (2011). *Umeće komunikacije*. Beograd: Centar za profesionalnu podršku, edukaciju i razvoj Tim Psihokod.
- Skupina autora (2013). *Priručnik za rad u obrazovanju odraslih*, Razvoj sistema funkcionalnog osnovnog obrazovanja odraslih u Srbiji 2011.-2013. godina. Beograd: Druga šansa.
- Tirkić, Z. (2006). *Priručnik za voditelje radionica iz oblasti obrazovanja za veštine medijacije: „Vršnjačka medijacija od svadje sladje“*. Beograd: Nemačka organizacija za tejničku saradnju (GTZ).

„SCHOOL IS OH-SO-GOOD“¹

Vladimir Popović

School for adult education Sombor

Abstract: A large number of children leave school before they complete the eighth grade – 24% of children enlisted in the primary school drop out before completion. The most critical period for dropping out is around the fifth and the sixth grade, the period of puberty, which is in itself turbulent and sensitive. Unfavorable social status, difficult financial situations, unemployment of the parents and the general crisis of social values turn children away from school and toward the street. The level of education is especially low among the Roma population. Only 56% of Roma children attend pre-school programs and only 30% of them ever complete primary education. According to the census data, 62% of the Roma population hasn't completed primary education, 32% is without any education or with less than 4 grades of primary school, only 29% has completed primary school, and only 7.8% has completed secondary education and 0.3% higher education.

The low level of education has a very negative influence on the socio-professional structure of Roma.

Educational workshops are designed for those who have, for whatever reason, left school, with the intent to encourage and motivate them to continue their education and acquire the basis for their further education.

Some of the obstacles which need to be overcome by these people are: absence of motivation and clearly defined goals and lack of definite determination to realize those goals.

The workshops will be organized as preparatory and motivational activities for the re-entry into the educational system.

The main goal of the workshops is to gather and re-introduce the people into the educational system, to overcome the social obstacles and to decrease the overall high dropout rate within the population.

Active participation in the workshops will enable the beneficiaries to:

- Actively participate in problem solving
- Acquire social skills
- Understand the importance of education

¹ From the title of the poem by Ljubivoj Ršumović „*Au što je škola zgodna, leči lenjost i samoću. Kao da mi je kuća rodna, šteta što ne radi noću.*“

- Change the situation in their lives
- Develop a positive and creative attitude toward themselves and others
- Acquire self-confidence
- Acquire an affirmative relationship with the school and their further education

The work methods will include: mini lectures, case studies, simulation, role playing, group work, discussion, presentation, brainstorming, graphic methods (schematics), and the use of the empirical studying cycle: the prepared exercises initiate action/experience. This is followed by the publication of activity results; the acquired data is then analyzed and computed and the conclusions are generalized.

Keywords: motivation, socialization, education affirmation

1. Introduction

All modern societies are facing a great responsibility – to enable people to use education to develop their personal, professional and social competencies, which are necessary for the realization of their human potential.

Despite all efforts, the state of literacy and the level of education of adult population in Serbia is as follows: there are 229,902 (3.64%) illiterate people; 1,150,624 (18%) with completed grades 1 to 7, 1,509,462 (23.88%) with eight grades completed, 2,596,348 (41.07%) with completed secondary education, 697,000 (11.03%) with completed higher education and 137,895 (2.38) people whose education level is unknown.

A large number of children leave school before they complete the eighth grade and as many as 24 % of primary school children drop out before completion. The most critical period for dropping out is around the fifth and the sixth grade, the period of puberty, which is in itself turbulent and sensitive. Unfavorable social status, difficult financial situation, unemployment of parents and the general crisis of social values turn children away from school and toward the street. The level of education is especially low among the Roma population. Only 56% of Roma children attend pre-school programmes and only 30% of them complete primary education. According to the census data: 62% of the Roma population has not completed primary education; 32% is without school or with less than four grades of primary school; only 29% has completed primary school; 7.8% has completed secondary education and only 0.3% higher education. The low level of education has a negative influence on the social and professional structure of Roma.

A large number of children before completing the eighth grade - 24% of those enlisted in primary schools- leave their education. The most critical period is the fifth and the sixth grade of the primary school – the sensitive and turbulent age

of puberty. Bad social status, difficult financial situation, unemployment and a general crisis of social values turn those children to the streets.

Consequently, without education or employment, a large number of people, especially Roma, are on the margins of society, struggling to find part time or temporary jobs, fighting daily for their bare existence.

Having all of the above in mind, and the fact that adults decide for themselves if they want to continue their education (often after a prolonged time), there needs to be organized a preparatory period for reintroduction to school for those who left their education.

2. Preparatory-motivational workshops: „Wow, This School is Cool“

Educational workshops are designed for those who have, for whatever reason, left school, with the intent to encourage and motivate them to continue their education and acquire the basis for their further education.

Some of the obstacles, which the participants of these workshops need to overcome, are as follows: absence of motivation, clearly defined goals, and a lack of definite determination to realize those goals.

The workshops will be organized as preparatory/motivational activities for re-entry into the educational system.

The main goal of these workshops is to gather and re-introduce participants into the educational system, to overcome social barriers, and decrease the high dropout rate.

Organisation and active participation in the workshops will enable participants to:

- actively participate in problem solving,
- acquire social skills,
- understand the importance of education,
- change situations in their lives,
- develop a positive and creative attitude toward themselves and others,
- acquire self-confidence,
- acquire an affirmative relationship with the school and their further education.

The work methods are: mini lectures, case studies, simulation, role playing, group work, discussion, presentation, brainstorming, graphic method (schematic diagrams). This will be conducted through the use of empirical study cycle: prepa-

red exercises initiate action/experience; this is followed by the publication of action results; results are then analyzed and conclusions are generalized.

3. Workshops

3.1 Getting to know each other

The aim of this workshop is:

- That participants get to know each other and that they are gradually prepared for the workshops that will follow,
- To encourage participants to think about similarities and differences between them,
- To encourage participants to seek productive solutions to problems, and
- To create a relaxed group dynamics.

Preliminary activity: „Presentation“ (10-15 minutes)

Each workshop participant chooses a name to be addressed with during all workshops and writes it with a marker on a sticker. The stickers are then put in a visible place, on the collar or shoulder.

Each participant says a few sentences about himself/herself and introduces himself/herself in a way that he/she wants. The time for introduction is limited by a burning match, and each participant ignites one match when he/she starts with presentation.

„Hidden treasures“ (10-15 minutes)

The workshop leader presents a box and explains that this is a hidden treasure box. Each participant needs to remember one of his/her characteristics, which he/she considers important but is rarely noticed by others. Then, the participant writes it on a metaplan card and puts it into the box. This box is kept until the end of all workshops. At the final workshop, the box is opened and, by sitting in a semi-circular formation, the workshop leader takes those cards out and the participants try to guess who wrote that particular characteristic.

Main activity: „Why I left School?“ (60 minutes)

Each participant has to write in a couple of words the reasons for dropping out. What made them interrupt their education and not include themselves in the regular educational system? Once they have finished writing, the workshop leader splits them into small groups to discuss and answer the following questions:

1. Within each particular group, are there similar reasons for leaving school?
2. How could they be grouped?

3. Are the stated reasons subjective or objective?
4. From the current point of view, how do the reasons seem?
5. Are there still reasons which would justify such behaviour?

The workshop leader directs the discussion towards the identification of real problems, the proposal of a strategy for productive problem solving, and the marginalization of reasons that are not based on realistic difficulties.

He comments on the group reports, points out to the fact that the reasons for leaving school are often not duly justified with real obstacles, they are influenced by the environment, succumbing to the influence of others, lack of family support, lack of motivation and lack of understanding of the benefits, meaning and value of education as a means for improving the quality of their lives, and he highlights opportunities for participants that, from now on, they continue with their education.

Although they have outgrown primary school, there are schools for adult education where they can continue their primary education and then finish some professional training courses or enrol themselves to secondary school.

It needs to be emphasized that „the 21st Century Literacy“ includes basic and broad knowledge and intellectual skills that enable understanding of natural and social processes, active knowledge of foreign languages, technological culture, and basic IT knowledge, and a system of values that enables sustainable development and competence for lifelong learning.

The education system based on the concept of lifelong education consists of formal school education, non-formal extracurricular education, self-education that serves as an addition to school learning and non-formal education, intentional and unintentional learning through a variety of life situations.

Final Activity: (10 minutes)

Participants write on a sheet of paper their impressions of the workshop activities. On one sheet, they write positive impressions and negative ones on the other sheet. Each participant reads his/her list of negative impressions first and then the list of positive impressions. At the end, all negative impressions are thrown into the bin and the list of positive impressions is placed on the board.

3.2 Concentric circles

The aim of this workshop is:

- To encourage participants to think about their identity,
- To encourage them to reflect on similarities and differences with others,
- To scrutinize the relationship between the general, special and individual identity.

Preliminary Activity „The Item Which Represents Us“ (10-15 minutes)

The workshop leader asks the participants to find an item which somehow represents them; they can go out of the room and look for it outside, take it out of their bags, from the room where they are located or from their pockets.

In a semi-circular formation, each participant presents the selected item, explains why he/she chose this particular item and how it is connected with him/her.

Main activity: „I'm Like Everybody, I'm Like Some, I'm Like No One,“ (80 minutes)

Each participant draws three concentric circles on paper with a pair of compasses. Participants have to think for a while how to describe themselves.

They write in the outer circle all the characteristics they share with **everyone else**.

In the middle circle, they write down similarities with **some people**, and in the inner circle they write what makes them **unique and distinctive**.

Once they finish this activity, they sign their drawings.

The workshop leader encourages them to explain their arrangement of characteristics written in concentric circles. Finally, he/she directs discussion toward the following issues:

1. Have they noted some similarities between various drawings?
2. Which characteristics appear on drawings and where?
3. Which circle contains the majority of characteristics and which circle contains the least, why?
4. What was harder for them to write, which circle was more difficult to fill with characteristics?
5. Why?
6. Why is it important to be the same or different from others?

It is important that the workshop leader follows the categories that appear in the descriptions, whether these are some physical traits, personality traits, abilities, values and the like. It is important that the participants describe themselves positively through what they are or negatively through what they are not.

Final activity (5 minutes)

All signed drawings are placed on the wall, where they stay until the end of the workshops.

3.3 Defining goals

The aim of this workshop is for participants to:

- identify the basic elements in defining goals;
- face the problems in setting and achieving goals;
- become aware of the need to work with goals in different time frames;
- assess the need to identify obstacles to their goals and find ways to circumvent them;

Preliminary Activity (10 minutes)

This activity is linked with the previous exercise in which we have identified problems that were not resolved. The participants express what they consider to be their „goal“ and think about how it can be defined.

Main activity: „Defining Goals“ (70 minutes)

The goal is what we want to achieve. Goals must be „wise“ and preliminary data needs to be collected for the goals to be set up.

Each participant defines one goal which he/she considers doable in the classroom in two minutes. It is necessary to collect all data and predict possible environmental barriers that may prevent them from reaching the goals, as well as ways how to overcome those barriers.

The difference between goals and means how to achieve them is explained to participants. They have the opportunity to think about their goals by focusing on short-term ones.

Participants present their mini goals and explain possibilities for how to realise them. Analysis of the feasibility of the presented goals is carried out. The goals are different and can be achieved in different time frames. Constant checks of set goals due to changing conditions are utterly necessary. Setting 'wise' goals is the final part of the workshop.

Final activity: „A Handwave“ (10 minutes)

Participants are asked to stand in two rows and form a gauntlet. They raise their hands at shoulder height so that they can touch each other with their fingertips. The person at the beginning of the gauntlet runs through it. It is important that their hands are relaxed so that the person could run through them like through a wave. When finished, the person stands at the end of the gauntlet, with stretched hands and waits for the next person to run through it. The game continues until all participants have run through the gauntlet.

Participants give their comments on how they liked the activity, whether they noted different strategies of running through 'the wave;' how did they feel: cautious, shy, scared, relaxed, bold, and so on.

3.4 Needs

The aim of this workshop is for participants to:

- define needs and make a hierarchy of needs;
- understand the group impact;
- face the problems of resisting the influence of the group;
- become aware of diversity;
- accept a positive environmental impact; reconcile what is required of them with staying who they are;

Preliminary Activity: „Needs“ (30 minutes)

Participants list their needs on metaplan cards and create a hierarchy of values i.e. which needs come first and which can be ranked as the fifth. Then, they come in front of the board showing the *Maslow's* hierarchy of needs and decide where to place the needs that they have determined. Prior to this, the workshop leader discussed with the participants the meaning of terms from the Maslow's pyramid of needs.

The results are presented and the participants' scale of needs is compared with the Maslow's scale of motivation and satisfaction of needs.

The participants should be honest in stating their needs and not to state only the ones which are socially desirable and acceptable.

Main activity: „A Walk“ (20 minutes)

The workshop leader randomly selects three or four participants and asks them to walk around the room in a circle. Without any previous instructions, he just lets them walk around. Each person will start his/her rhythm and we analyze each individual. The workshop leader warns the others that the walkers are not to be ridiculed or mocked. The workshop leader monitors reactions of the group that observes the walk. Gradually, the walkers coordinate their rhythm of walking and start walking one after another as one. It is likely that a group of observers will support the walkers by giving them a rhythm i.e. a round of applause. Two groups are formed: one which supports the walkers and the walkers themselves who, after initial disagreements, have started walking in a uniform manner.

The workshop leader interrupts the walk and initiates a discussion with the following questions:

1. How did the walk start?

Each individual set his own pace.

2. If others think that they would resist the group's influence and walk in their own way, why did they support the walkers with applause?

If there is no applause support, the workshop leader starts to give a rhythm to the walkers and the rest of the group plays along.

We all want to be accepted. Our beliefs are personal and individual although they may seem strange to others and get easily mocked. It is difficult to resist the influence of the environment and it is difficult to go the opposite way when you are in the column and when you stick out.

It is therefore very important in life to reconcile what is asked of us with who we are. It is especially important not to succumb to the bad influence of the environment in which we live.

Final activity: (10 minutes) Participants walk around the room as they wish.

3.5 Communication

The aim of this workshop is for participants to:

- get familiar with the term communication;
- learn different communication contexts;
- learn why it is important to know how to communicate well.

Preliminary activity: The definition of communication (15 minutes)

Communication is the basic means of verbal and nonverbal exchange between people. Communication is a way of exchanging opinions. Communication is the process of exchanging messages (verbal and nonverbal) between at least two persons, which takes place with a specific purpose and intent. The situation in which communication takes place is called **the communication context**.

Participants are invited to list all different situations in which we communicate and, based on that, we emphasize the importance of different modes of communication in different contexts. Communicative competence is the ability to adapt to various situations of communication. Together we come to the conclusion that we do not talk the same way, in the same language, at the game, at the market, at school, with friends or with teachers.

Communication objectives: cognitive moment, transmitting information, exchanging ideas, negotiation, persuasion, proving, and reaching agreement.

Without proper communication-- the way we listen, express our needs and ourselves-- there is no satisfactory relationship between people.

Main activity: Verbal and nonverbal communication (20 minutes)

First, the workshop leader explains the terms ‘verbally’ and ‘nonverbally’. Then, he presents to the participants several situations for nonverbal communication. He asks them to deduce what can be learned about someone on the basis of a nonverbal communication. Together they come to the conclusion

that on the basis of non-verbal communication they can learn about: thoughts, feelings, acceptance-rejection, agreeing-disagreeing, and personality traits.

The workshop leader presents on the board the importance of nonverbal communication through survey results:

During the first contact, 60% of total impression is formed on the basis of nonverbal communication.

„There isn't another time for the first time!“

During communication, 93% of messages are transferred non-verbally and only 7% of messages are communicated verbally.

Out of the 93% of messages that we convey non-verbally, 40% represent the manner in which we speak, the tone and the like, while 60% represent facial expression and body language.

The elements of non-verbal communication (20 minutes)

The elements of non-verbal communication are the following: appearance, voice, facial expressions, gestures, posture and movement. By reflecting on the previous mini-lecture and information provided on the basis of research, the workshop leader emphasizes the importance of neatness, personal appearance and clothing as external characteristics and personality traits. Particular emphasis is put on the dressing code in society in which they live, arriving at school, in public places and job interviews. The time spent on designing one's own style in clothing, hairstyle, etc. is not wasted time but, instead, it is an investment for the future because the first impression is very important.

3.6 Life skills

The aim of this workshop is for participants to:

- understand the importance of personal documents,
- learn how to fill in the forms correctly,
- learn how to properly function in everyday life,
- learn and understand how to read symbols, signs and graphs.

Preliminary activity: Personal documents (15 minutes)

In a discussion with the participants, the workshop leader emphasizes how important it is that each of them on their own and responsibly takes care of their personal documents, identity card, health card, student report card, school certificates, birth certificates, and so on. Those who are not in possession of personal documents need to be directed to turn to relevant institutions where they can obtain the same.

Main activity: Completing forms (20 minutes)

A role-play - participants are divided into groups. Each group receives packets of the forms of payment slips, residence registration, requests for the issuance of ID card, etc. Their task is to independently fill in these forms correctly. The workshop leader plays the role of a clerk who receives the completed forms. With the expiry of the set time, a representative from each group tries to submit his/her form. The workshop leader returns those forms that are erroneously filled and asks them to be completed again, and correctly.

After this activity, the result is analysed.

Reading signs and symbols (20 minutes)

Participants are divided in groups again. Each group receives a few signs and charts from everyday life. Their task is to interpret them. A selected representative of the group comes before the board and explains the meanings. After that, the group is invited to correctly interpret the meanings.

3.7 Changes

The aim of this workshop is for participants to:

- accept the occurring changes,
- become familiar with the terms ‘continuity’ and ‘discontinuity’ in development;

Preliminary activity „Blossoming“ (10 minutes)

Participants are divided into pairs. Person ‘A’ squats and curls up like a cocoon, while person ‘B’ has a task to caress and pet person ‘A’ and speak to him/her in a baby-babble language so that the cocoon ‘blossoms.’ Person ‘A’ reacts to what Person ‘B’ is doing so that he/she opens up gradually more and more, starts to stand up reaching full blossom. The first part of the game ends when Person ‘A’ is in full ‘blossom’. Then, they change the roles and the game is played again.

Participants comment whether they liked the game and how they felt.

The workshop leader leads the participants to the conclusion that the game is like life: when we get what we need, i.e. support and tenderness- we grow.

Main activity: „What I Used To Be, What I Am Now And What I Will Be Tomorrow“ (70 minutes)

Participants are asked to think about what they were like before (myself before), what they are like now (myself now), and what they will be like in

one year (myself in the future). They present this by drawings using colours, shapes and symbols.

In a semi-circle, each participant presents his/her work and explains it.

The workshop leader asks questions and encourages group discussion:

1. What has changed in the way they perceive themselves?
2. What are the most important changes for them?
3. Is there something that has not changed, that remained the same despite everything?
4. What were the changes like: stormy and sudden or slow and gradual?
5. Has the environment noticed those changes and how has it reacted to them?

After the discussion, the workshop leader draws a vertical line and divides the board into two parts (or uses flipchart sheets) and writes: „What helps me to change?“ and on the other part of the board „What prevents me from changing?“

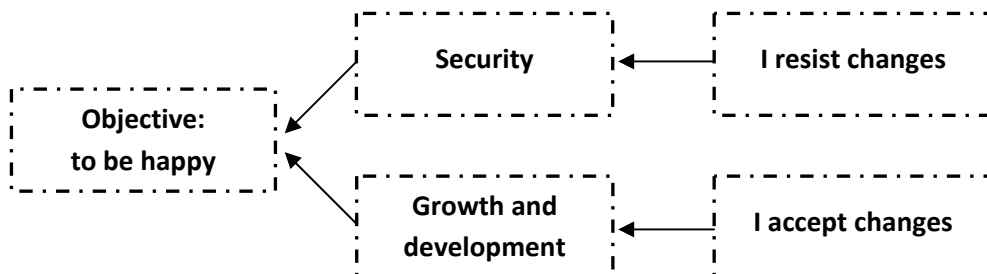
Participants use colour stickers and write down all what prevents them and what helps them in the change process. They come before the board and read their supportive/aggravating factors and put them under the appropriate heading on the board.

The workshop leader encourages a group discussion by asking the following questions:

1. What are the most frequent supportive/aggravating factors?
2. Why is change important?
3. Is it easy to change, why someone does not want to change?
4. Are we afraid of changes?

The workshop leader shows „The cloud of changes“ and comments on the strategies of coping with changes.

The cloud of changes



To be satisfied and happy, we need to make progress, and we need to grow and develop in every respect. But we also need to feel safe and protected, and we have the need for security. If we choose to satisfy the need to develop, then we accept changes and we change, but if our primary need is the need for security, then we choose not to change, and we resist changes. Development means putting those two needs in balance, that is, at the same time to make progress and feel safe.

Final activity (10 minutes)

Opening the box with „hidden treasure“ and identifying the person, the traits of which had been written during the first workshop.

4. Conclusion

The preparatory-motivational training „Wow, this school is cool“ is one of the possible ways for the target group to voluntarily accept or modify their behaviour and attitude toward their further education. It is intended for the improvement of the general education level of the marginalized groups, specifically the Roma, and it relies on voluntary acceptance instead of relying on financial, legal or forcible measures.

Primary Education School for Adults in Sombor organized these trainings as one of the measures to attract and motivate adults, and over 50% of the attendants of these workshops continued their education in the School for Primary Education School for Adults in Sombor.

5. Bibliography

- Jokić D. (2005). *Preduzetništvo-Preduzetnički menadžment*. Užice: Naučno istraživački centar.
- Lobodog Štulić, I., Kijevčanin, S. (2011). *Umeće komunikacije*. Beograd: Centar za profesionalnu podršku, edukaciju i razvoj Tim Psihokod.
- Skupina autora (2013). *Priručnik za rad u obrazovanju odraslih, Razvoj sistema funkcionalnog osnovnog obrazovanja odraslih u Srbiji 2011.-2013. godina*. Beograd: Druga šansa.
- Tirkić, Z. (2006). *PRIRUČNIK za voditelje radionica iz oblasti obrazovanja za veštine medijacije: „Vršnjačka medijacija od svadje sladje“*. Beograd: Nemačka organizacija za tejničku saradnju (GTZ).

VAŽNOST POLUDNEVNOG BORAVKA U ODGOJU I OBRAZOVANJU ROMA

Dajana Babli

dajana.babli@gmail.com

Osnovna škola Ivana Kukuljevića, Belišće

Sažetak: Dječji dom „Klasje“ u Osijeku javna je ustanova socijalne skrbi čiji je osnivač Repulika Hrvatska. Skrbi o djeci izvan vlastite obitelji kroz stalni, privremeni i tjedni smještaj, te pruža usluge poludnevnog boravka. Opći je cilj tih usluga prevencija i smanjenje institucijskih smještaja u suradnji s centrima za socijalnu skrb kao ravnopravnim partnerima u kreiranju lokalne socijalne politike za skrb o djeci i mladima. Uvođenje poludnevnog boravka na području grada Belog Manastira i Belišća uvjetovano je potrebom socijalne integracije djece romske nacionalne manjine u redovni obrazovni sustav, smanjenjem broja djece koja ne pohađaju školu ili rano napuštaju školu, a sve kao prinos u ostvarenju akcijskog plana Desetljeće za uključivanje Roma 2005.-2015. Rad ima cilj prikazati unutrašnju organizaciju i ustroj poludnevnog boravka, participaciju djece u radu, suradnju s roditeljima, školama i centrima za socijalnu skrb te odgojno – obrazovnu dimenziju rada. U radu se koristi kvalitativna analiza sadržaja pedagoške dokumentacije i kvantitativna analiza u području prikaza broja djece i odgojno – obrazovnih djelatnosti. Od svoga osnutka, misija je doma omogućiti uvjete u kojima će sva djeca biti odgajana u poštovanju, vrednovana i zbrinuta na principima jednakosti i demokracije. Za pedagojsku je znanost od iznimne važnosti cjelokupan pristup djetetu kroz tjelesni, intelektualni, moralni, estetski i radni odgoj te pomoć djeci da iskoriste sve svoje mogućnosti kako bi izrasla u zadovoljne i odgovorne građane društva.

Ključne riječi: poludnevni boravak, skrb, analiza pedagoške dokumentacije

1. Uvod

Socijalna je skrb djelatnost od interesa za Republiku Hrvatsku kojom se osiguravaju i ostvaruju mjere i programi namijenjeni socijalno ugroženim osobama, kao i osobama s nepovoljnim osobnim ili obiteljskim okolnostima, koji uključuju prevenciju, promicanje promjena, pomoć u zadovoljavanju osnovnih životnih potreba i podršku pojedincu, obitelji i skupinama, s ciljem unaprjeđenja kvalitete života i

aktivnog uključivanja u društvo. Kako bi se osiguralo da sva djeca imaju prilike živjeti u svojim obiteljima i da svi pojedinci s potrebama za podrškom mogu živjeti samostalno i sudjelovati u svojim zajednicama, države se moraju odmaknuti od institucionalne skrbi prema sustavu skrbi i podrške u obitelji i zajednici. Sustav socijalne skrbi, prateći standarde brige o djeci, nastoji djelovati u svrhu sveobuhvatne zaštite djece. Danas se govori o integrirajućem pristupu u socijalnom radu te je učinjen značajan iskorak prema aktivnom sustavu koji prevenira socijalnu isključenost, podržava život u okruženju koje pruža skrb te osigurava zaštitu ljudskih prava socijalno osjetljivih skupina. Izbor teme je motiviran osobnim afinitetima za popularizaciju spoznaja o radu i pozitivnim rezultatima ustanova za skrb djece kroz mrežu suradnje sa školama i centrima za socijalnu skrb te želja da se njihov rad prezentira široj javnosti.

2. Sustav socijalne skrbi

Prema Zakonu o socijalnoj skrbi (2013) djelatnost socijalne skrbi obavljaju ustanove socijalne skrbi, udruge, vjerske zajednice i druge pravne i fizičke osobe kao profesionalnu djelatnost i udomiteljske obitelji. Ustanove socijalne skrbi su: 1. centar za socijalnu skrb, 2. dom socijalne skrbi, 3. obiteljski centar, 4. centar za pomoć i njegu. Dom socijalne skrbi je javna ustanova, a osniva se za obavljanje socijalnih usluga propisanih zakonom. Domovi se osnivaju s različitom svrhom te se mogu razvrstavati u više kategorija i dijeliti prema raznim kriterijima, npr. prema namjeni, dobi odgajnika, spolu, kapacitetu, trajanju boravka, stupnju otvorenosti (Rosić, 1986). Na području Osječko-baranjske županije djeluje i skrbi Dječji dom „Klasje“ Osijek. „*Gledano s organizacijskog aspekta, instituciju s jedne strane simbolizira zgrada i ostale materijalne stvari, a s druge strane profesionalne usluge zaposlenih koje se nadovezuju jedna na drugu i grade djelatnost koja instituciju čini socijalnim sustavom.*“ (Žižak, Koller – Trbović, 1999: 91).

3. Romi u obrazovnom sustavu

Položaj je Roma u svakom društvu determiniran raznim čimbenicima, među kojima obrazovanje ima značajnu ulogu. Romi su u Republici Hrvatskoj, kao i u mnogim zemljama u kojima žive, nažalost, zbog slabe obrazovanosti, neuključenosti u formalne oblike rada, specifičnog načina življenja i drugih karakteristika, u većoj ili manjoj mjeri marginalizirani: ekonomski, prostorno, kulturološki, politički. Obrazovni sustav svake zemlje treba biti osjetljiv i prilagodljiv specifičnoj kulturi i potrebama Roma. Odgoj i izobrazba, prema Hrvatiću (2000), postaju mogući interkulturalni medij u funkciji društvene, kulturne i gospodarske promocije Roma. Točan broj Roma vrlo je teško utvrditi jer mnogi među njima nemaju prijavljen boravak, a česte su migracije obitelji i čitavih zajednica.

Većina romskog stanovništva, u nastojanju da prikrije svoj etnički identitet, izbjegava deklariranje. Iako su učinjeni pomaci u dostupnosti odgoja i obrazovanja za djecu pripadnike romske nacionalne manjine, još uvijek je pitanje obrazovne segregacije vrlo zastupljeno u životima te djece. Praksa obrazovne segregacije najizraženija je u područjima gdje postoje velika romska naselja te su odgojno-obrazovne institucije smještene unutar njih. Posljedice obrazovne segregacije često se očituju u niženoj kvaliteti poučavanja, izolaciji djece pripadnika romske nacionalne manjine te usporenom razvoju lokalne zajednice (Izvešće pravobraniteljice za djecu za 2013. godinu). Temeljni cilj odgoja i obrazovanja romske djece u Republici Hrvatskoj je osiguranje jednakih šansi, nediskriminacija, desegregacija, suzbijanje društvene marginaliziranosti, poticanje društvene integracije uz poštivanje prava manjina i prava na jednakost. Danas se od civiliziranog društva očekuje da svim svojim građanima osigura pravo na obrazovanje. „Zbog svoje važnosti obrazovanje je u suvremenom svijetu dobilo status temeljnog čovjekovog prava.“ (Maleš, 2002:389). Hart i sur. (2001) ističu kako ljudska prava zahtijevaju više od pravne potpore. Uključuju promicanje sadašnje i buduće kvalitete djetetova života, odanost zajedničkim vrijednostima, poštovanje razlika među pojedincima, obrazovanje učitelja i roditelja, uzajamno poštovanje i otvorenost. O jednakim šansama za sve govori Spajić – Vrkaš (1996) i naglašava da u skladu sa shvaćanjem asimilacije kao prirodnog procesa društvenog razvitka, pojava je „anomalije“ povezana s etničkim i rasnim predrasudama, zatvorenim načinom života „etničke“ obitelji i/ili s obilježjima „kulture siromaštva“ neasimiliranih skupina, u ovom slučaju Roma. Ostvarivanje prava za sve ne znači umanjivanje prava za druge. Naprotiv, ostvarivanje prava drugih doprinosi ostvarivanju i naših prava.

4. Cilj i metodologija rada

Cilj je ovim radom prikazati unutrašnju organizaciju i ustroj poludnevnog boravka, participaciju djece u radu, suradnju s roditeljima, školama i centrima za socijalnu skrb te odgojno – obrazovnu dimneziju rada. U radu se koristi kvalitativna analiza sadržaja pedagoške dokumentacije i kvantitativna analiza u području prikaza broja djece i odgojno – obrazovnih djelatnosti. Iznosi se prikaz odgojnih područja zastupljenih u radu poludnevnog boravka te identificiraju aktivnosti koje se održavaju tijekom godišnjeg djelovanja kao i oblici rada korišteni u odgojne svrhe.

5. Dječji dom „Klasje“ Osijek

Dječji dom „Klasje“ Osijek ustanova je socijalne skrbi čiji je osnivač Republika Hrvatska. Djelatnost ustanove je skrb o djeci izvan obitelji i to o djeci bez roditeljske skrbi i djeci koju roditelji zanemaruju ili zlorabe roditeljske dužnosti ili je to iz drugih razloga u djetetovom interesu, a obuhvaća stalni smještaj, poludnevni

boravak, prihvata trudnica i majki s bebom te smještaj u stambenoj zajednici. Dom djeluje na pet lokacija, a financira se iz državnog proračuna i sredstvima donacija. Korisnicima se osigurava prehrana, odijevanje, održavanje radne aktivnosti i korištenje slobodnog vremena te pružanje odgovarajućih oblika stručne pomoći i osposobljavanje korisnika sukladno njihovoj dobi za samostalan život izvan doma. Optimalni kapacitet Doma je 130 korisnika, od toga 62 na stalnom smještaju, 3 na tjednom smještaju, 44 na poludnevnom boravku, 8 trudnica/majki s bebom te 13 u stambenoj zajednici.

Skrb je o djeci u Domu organizirana po stambeno skupnim jedinicama u središnjoj jedinici, podružnici, dislociranim jedinicama stana te poludnevnom boravku u Čepinskim Martincima, Belom Manastiru i Bistrincima.

Tablica 1. Broj i struktura zaposlenih (Izvor: Godišnji program rada Doma za 2014. godinu)

RADNO MJESTO:	broj radnika
RAVNATELJ	1
SOCIJALNI RADNIK	2
PSIHOLOG	2
MEDICINSKA SESTRA NA RAZINI DOMA	1
ODGOJITELJ ZA SLOBODNE AKTIVNOSTI	1
MEDICINSKA SESTRA/ PREDŠKOLSKI ODGOJITELJ	5
ODGOJITELJ	13
ŠEF RAČUNOVODSTVA	1
LIKV.BLAGAJNIK,MAT.KNJIGOVOĐA	1
LIKVIDATOR OBRAČUNA PLAĆA	1
ČISTAČICA	2
EKONOM/VOZAČ/KUĆNI MAJSTOR	1
SKLADIŠTAR	1
KUĆNI MAJSTOR	1
KUHAR	5
PRALJA GLAČARA	2
PREDSTOJNIK PODRUŽNICE	1
ODGOJITELJ ZA POLUDNEVNI BORAVAK	5,5
VODITELJ STAMBENE ZAJEDNICE	1
PREDŠKOLSKI ODGOJITELJ	3
UKUPNO:	50,5

Cjelodnevni boravak može trajati od šest do deset sati, a poludnevni boravak od četiri do šest sati dnevno, u kojem se vremenu osigurava zadovoljavanje životnih potreba korisnika pružanjem usluga prehrane, održavanja osobne higijene, brige o zdravlju, čuvanja, odgoja, njege, radnih aktivnosti, psihosocijalne rehabilitacije, organiziranja slobodnog vremena, organiziranog prijevoza, ovisno o utvrđenim potrebama i izboru korisnika (Zakon o socijalnoj skrbi, 2013). Rad je organiziran po odjelima i to (prema Petrak, 2005):

- za skrb o djeci jasličkog uzrasta;
- za skrb o djeci predškolskog uzrasta;
- za skrb o djeci školskog uzrasta;
- za skrb o djeci u poludnevnom boravku;
- za skrb o majkama s malodobnom djecom;
- za skrb o mladeži u stambenim zajednicama.

Kvalitetnom suradnjom s centrima za socijalnu skrb smanjen je prosječni boravak djece u ustanovi na vrijeme od 4 godine te prelazak sa institucionalnog oblika na poluinstitucionalni oblik skrbi za djecu kroz poludnevni boravak i stambene zajednice.

6. Poludnevni boravak

Prema Petrak (2005) poluinstitucionalni oblici skrbi o školskoj djeci iz siromašnih osječkih obitelji javljaju se početkom 20. stoljeća gdje im je pružena pomoć u prehrani i učenju, a troškove za njihov boravak snosilo je gradsko poglavarstvo. U poludnevni boravak se, prema uputama centra za socijalnu skrb, smještaju najčešće djeca osnovnoškolskog uzrasta, a rjeđe srednjoškolskog uzrasta. Upućuju se djeca iz obitelji u kojima roditelji, s obzirom na svoje psihofizičke sposobnosti, nisu u mogućnosti pružiti djeci pravilan odgoj i obrazovanje, zatim djeca iz obitelji u kojima je prisutno asocijalno ponašanje roditelja, a nema mjera za lišavanje prava nad izvršenjem roditeljske skrbi, djeca iz obitelji koja imaju privremenih stambenih poteškoća, obitelji koje su materijalno ugrožene pa nisu u mogućnosti pružiti djeci odgovarajuće uvjete za normalan rast i razvoj. Rad s korisnicima u poludnevnom boravku, kroz individualni i grupni rad, obuhvaća višestruke usluge namijenjene uglavnom romskoj manjinskoj zajednici: organizirano provođenje slobodnog vremena, prehranu korisnika, pomoć u svladavanju gradiva iz nastavnih područja, naglasak na učenju hrvatskoga jezika i čitanju lektire, usvajanje prikladnih metoda i tehnika učenja i pamćenja, učenja kroz igru, radionice socijalnih vještina usmjerenih na nenasilno rješavanje sukoba, razvijanje empatije, vježbe koncentracije, jačanje samopouzdanja, komunikacijske vještine, savjetovanje. Dobrobit za djecu uključenu u poludnevni boravak ostvaruje se kao povećanje opsega dnevne skrbi o djeci i mladih uključenih u poludnevni boravak, socijalna integracija djece romske zajed-

nice u redovni obrazovni sustav, poboljšanje školskog uspjeha, usvajanje higijenskih navika, smanjenje broja djece koja ne pohađaju školu ili rano napuštaju školu, a sve kao prinos u ostvarenju akcijskog plana Desetljeće za uključivanje Roma 2005.-2015. zbog velike koncentracije romskog stanovništva. Specifični su ciljevi projekta uključivanje djece i mladih u nepovoljnom položaju te usvajanje radnih, kulturnih i higijenskih navika. Taj je program rezultat suradnje socijalne skrbi i lokalne zajednice, a njegova je vrijednost u stvaranju primjerenih uvjeta za učenje i drugih aktivnosti namijenjenih djeci te u planiranju daljnjih konkretnih aktivnosti (Izvrješće pravobraniteljice za djecu za 2013. godinu).

6.1. Program poludnevnog boravka

Dom ima svoj godišnji plan i program rada koji obuhvaća odgojne i obrazovne aktivnosti. Odgojni i obrazovni rad čine organizacija učenja, djelovanje odgojnih skupina, slobodne aktivnosti, kulturna i javna djelatnost, rad odgojiteljskog vijeća, higijensko-zdravstvene službe, stručno-razvojna službe i organizacije odgajnika. U pružanju je psihosocijalne pomoći angažiran stručni tim Doma koji čine socijalni radnik, psiholog i odgajatelj. Za svakog korisnika stručni tim u suradnji sa centrom za socijalnu skrb i školama utvrđuje potrebe i ciljeve tretmana, dogovara oblike i vrste pomoći, konkretizira sadržaj i metode rada izrađujući individualni plan i program rada. Ovisno o školskoj smjeni, djeca su podijeljena u dvije grupe u kojima se realizira sljedeći program rada (Petрак, 2005):

1. **Obrazovni rad** – pomoć u svladavanju nastavnih sadržaja, razvijanje pravilnih tehnika učenja i pamćenja, upućivanje u samostalan rad, dodatni rad s djecom s poteškoćama u učenju, svakodnevno praćenje izvršavanja školskih obveza, praćenje školskog uspjeha – odlasci u školu na informativne sastanke, zajednički rad s učiteljima, roditeljima, stručnom službom Doma i škole te osiguravanje potrebnog školskog pribora i udžbenika.
2. **Zdravstveno – higijenski rad** – kontrola provođenja osobne higijene i čistoće odjeće i obuće, upućivanje u pravilne prehrambene navike.
3. **Tjelesni razvoj** – stimulacija bavljenja sportom u organizirano slobodno vrijeme i kroz uključivanje u slobodne aktivnosti, upoznavanje s pravilima igre različitih sportova, provođenje igara za razvoj motorike, brzine i spretnosti.
4. **Estetski i moralni razvoj** – razvijanje sposobnosti vrjednovanja osobnog ponašanja i ponašanja drugih, razvijanje sposobnosti razlikovanja dobrog i lošeg, korekcija negativnih oblika ponašanja u suradnji s roditeljima i nastavnicima te usmjeravanje na pozitivne postupke, razvijanje samopoštovanja i poštovanja osobnosti drugih, uvažavanje različitosti, razumijevanja i tolerancije, razvijanje osjećaja za lijepo uključivanjem u slobodne aktivnosti.

5. **Adaptacija i socijalizacija** – razvijanje prijateljstva, suradnje i osjećaja pripadnosti, upućivanje u kulturu ophođenja među ljudima, upućivanje u pravilno ponašanje na javnim mjestima.
6. **Radno – tehnički odgoj** – organiziranje i zajednički rad s korisnicima u obavljanju svakodnevnih poslova, upućivanje u pravilan odnos prema radu i formiranje spoznaje o pravima, obvezama i odgovornostima koje proizlaze iz ljudskog rada, razvijanje radnih navika, vještina, organizacije i racionalizacije vremena, organiziranje slobodnog vremena.

Vukasović (1999) ističe pet bitnih odrednica čovjeka kao ljudskog bića. Odgovara im pet sastavnih dijelova odgojnog procesa: tjelesni, intelektualni, moralni, estetski i radni odgoj. Njima se postiže potpuni čovjekov razvitak. Ne odgajamo čovjeka uopće, nego konkretne, žive, pojedinačne ljude.

6.2. Odgojno djelovanje u poludnevnom boravku

Suradnjom s nevladinim udrugama i humanitarnim organizacijama, Dom osmišljava korištenje slobodnog vremena djece i njihovo uključivanje i osposobljavanje za samostalan život, poticanje kreativnih sposobnosti i izražavanje osobnosti svakog djeteta. Pregledom i analizom dokumentacije, izdvojene su aktivnosti koje se provode ili su se provodile tijekom godina djelovanja poludnevnog boravka, a prikazane su u Tablici 2. Važan sadržajni element i okvir predstavljaju svakodnevne redovne formalne i neformalne aktivnosti u kojima djeca sudjeluju, što predstavlja kvalitetu njihova angažmana i participacije u vlastitom napretku i razvoju. Aktivan odnos djece u vlastitom odgoju predstavlja dobar temelj njihove aktivne uloge u kasnijem životu i društvu općenito te preuzimanja odgovornosti i samostalne brige za sebe (Žižak, Koller – Trbović, 1999).

Tablica 2. Organizacija slobodnih aktivnosti (Izvor: Godišnji program rada Doma za 2013. i 2014. godinu)

Sportske aktivnosti	Sportska natjecanja, igraonica, teretana
Kulturne aktivnosti	Likovne i kiparske kolonije, keramičarska radionica, dramska grupa, čitalačka grupa, list Buđenja, folklor, tamburaška grupa, poklade, Valentinovo, Uskrs, Dan Doma, Dan grada, Dan državnosti, završetak školske godine, Dječji tjedan, Dani kruha, Sv. Nikola, Božić, Nova godina
Izleti i putovanja	Posjete i putovanja na likovne kolonije, Smotra scenskog i likovnog stvaralaštva

Pravilnim se organiziranjem slobodnog vremena djeci pomaže pronaći vlastito zadovoljstvo i sreću, podržava se i usmjerava njihova radoznalost te potiče kreativnost, nadarenost i mašta. Djecu se uči i upućuje kako pronaći smisao u svemu što rade i kako korisno utrošiti slobodno vrijeme, odnosno ono vrijeme koje preostaje nakon izvršavanja školskih obveza. Popis značajnih datuma, njihovih proslava i priredbe kroz cijelu godinu nalaze se u godišnjem kalendaru. Unutar godišnjeg kalendara razrađen je i mjesečni kalendar. Odgojitelji potiču radost druženja i zajedničkog rada obraćajući pozornost na različite prigodne datume i godišnja doba i sukladno tome organiziraju rad u kreativnim radionicama. Takav rad doprinosi boljem sveukupnom odgojnom utjecaju, kao i međusobnom poštovanju i povjerenju.

6.3. Romi u poludnevnom boravku

Dislocirana stambena jedinica s programom poludnevnog boravka u Belom Manastiru djeluje od 2009. godine i u funkciji je punog kapaciteta s tri grupe korisnika (25 korisnika). Zbog velike potrebe za takvim oblikom skrbi te velike koncentracije romskog stanovništva na području Belog Manastira, usluge poludnevnog boravka proširile su se na četiri grupe korisnika. U rujnu 2013. godine Dom je pribavio suglasnost Ministarstva socijalne politike i mladih i proširio usluge poludnevnog boravka na područje grada Belišća i Bistrinaca za jednu grupu (8 korisnika). Krajem školske godine, poludnevni je boravak brojio 14 učenika. Poludnevni boravak u Čepinskim Martincima pruža usluge učenicima nižih razreda osnovne škole koji nisu pripadnici romske nacionalne manjine. Unazad dvije godine Dom je započeo proces transformacije s ciljem smanjenja smještajnih kapaciteta i dužine trajanja smještaja zahvaljujući uspješnoj suradnji s lokalnom zajednicom. Usluge koje Dom pruža uklapaju se u proces transformacije Doma u Centar za pružanje usluga u zajednici s naglaskom na usluge koje doprinose obiteljskoj integraciji i prevenciji izdvajanja djece iz obiteljskog okruženja. Radnookupacijske aktivnosti planiraju se provoditi i dalje na seoskom imanju u Čepinskim Martincima i dislociranoj jedinici u Belom Manastiru. Opći je cilj tih usluga prevencija i smanjenje institucijskih smještaja u suradnji s centrima za socijalnu skrb kao ravnopravnim partnerima u kreiranju lokalne socijalne politike za skrb o djeci i mladima. Stručni djelatnici Doma surađuju s roditeljima djece o zajedničkom odgojnom radu i utjecaju na dijete. Dom kontinuirano surađuje s nadležnim centrima za socijalnu skrb, školama koje djeca pohađaju, zdravstvenim i kulturnim ustanovama, sportskim klubovima te svim ostalim subjektima koji pridonose poboljšanju razvoja djeteta i Doma u cjelini.

Zbog ostvarivanja što kvalitetnijeg odgoja, obrazovanja i uspješne socijalne integracije učenika, ustanova ima zadatak surađivati s brojnim čimbenicima iz lokalne zajednice iz koje dijete dolazi, a to prije svega znači s obitelji, centrom za socijalnu skrb i školom (Žižak, Koller – Trbović, 1999). Radom se s pojedincima nastoji utjecati na njihov bolji položaj u zajednici različitim intervencijama kao što je

savjetovanje, vođenje, osnaživanje, s ciljem da se pridonese razvoju demokratskog dijaloga i transparentnih oblika planiranja i rješavanja problema, odnosno mora se uvažavati i poticati pluralizam (Žganec, Miljenović, 2011). Maleš (2002) ističe kako je razvijanje partnerstva postalo glavni koncept u planiranju i upravljanju obrazovanjem, posebice u situacijama gdje je velik broj djece iz depriviranih sredina. Ostvareno djetetovo pravo na kvalitetan odgoj i obrazovanje osnovni je preduvjet za poboljšanje kvalitete djetetova života i njegovu sposobnost funkcioniranja kao konstruktivnog člana društva. Djelatnici Doma redovito prate napredak svakog djeteta polazeći od općeg zdravstvenog stanja, fizičke, intelektualne i emocionalne razvijenosti. Koliko je dijete samostalno, kako se odnosi prema drugima (vršnjacima, okolini), kako je prihvaćeno u skupini, koje mu je prevladavajuće raspoloženje, koji su mu izraženi interesi. Navode se zapažanja o razredu, školi i modelu školovanja, uspjehu koji je dijete postiglo na kraju izvještajnog razdoblja, broj negativnih ocjena, broj neopravdanih izostanaka s nastave, broj roditeljskih sastanaka, odnosno informacija u školi, sadržaj uputa dobivenih od učitelja, odnosno razrednika. Posvećuje se pozornost suradnji s roditeljima, odnosno načinu na koji je roditelj uključen u odgoj djeteta, koliko se često roditelj interesira za dijete, na koji način surađuje s odgajateljima, je li sudjelovao u planiranju tretmana, pridržava li se dogovora. Stavlja se naglasak i na suradnju s nadležnim centrom za socijalnu skrb kroz broj dolazaka socijalnog radnika, eventualne intervencije, broj odlazaka u centar, izvanredna izvješća upućena centru, telefonski kontakti i sudjelovanje u individualnom planiranju (Godišnje izvješće za 2013. godinu).

7. Zaključak

Rad je imao cilj prikazati unutrašnju organizaciju i ustroj poludnevnog boravka, participaciju djece u radu, suradnju s roditeljima, školama i centrima za socijalnu skrb te odgojno – obrazovnu dimenziju rada. Kvalitativna i kvantitativna analiza pokazala je važnost usluga Dječjeg doma „Klasje“ Osijek, posebice poludnevnog boravka koji svake godine, osluškujući potrebe zajednice, širi svoju djelatnost. Dom se u suradnji sa školama i centrima za socijalnu skrb uključuje u mrežu aktivnih pružatelja socijalnih usluga i prelazi s koncentriranog institucionalnog smještaja na pružanje usluga u lokalnoj zajednici na više manjih lokacija i neposrednom radu u obitelji korisnika te na taj način potiče inkluzivno obrazovanje koje svakom djetetu pruža mogućnost za razvoj i stjecanje kvalitetnih znanja za život u modernom demokratskom društvu. Time se stvaraju uvjeti da se pojedinci osjećaju prihvaćenima kao članovi određene nacionalne manjine i šire društvene zajednice i uči da, iako su ljudi različiti, jednako su važni. Kvalitetnim i inkluzivnim obrazovanjem djece pripadnika romske nacionalne manjine stvara se preduvjet za uspješno stvaranje zajednice učenja, odgojnog partnerstva i razvoja demokratske kulture škole.

8. Literatura

- Godišnje izvješće za 2013. godinu.* (2014). Dječji dom Klasje Osijek.
- Godišnji program rada za 2013. godinu.* (2013). Dječji dom Klasje Osijek.
- Godišnji program rada za 2014. godinu.* (2014). Dječji dom Klasje Osijek.
- Gračić, N., Đorđević, S., Krpeljević, G. (2005). Skrb o djeci i mlađim punoljetnim osobama u Domu za djecu Klasje, Osijek. U: *Dijete i društvo*, 7(2), 426-446.
- Hart, S., Cohen Price, S., Erickson Farrell, M., Flekkoy, M. (2001). *Children's Rights in Education*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Horvat, A. (2009). Segregacijom do integracije? Mogućnosti integriranog obrazovanja Roma. U *Zbornik radova Pravnog fakulteta u Splitu*, 46(2), 443-472.
- Hrvaćić, N. (2000). Odgoj i izobrazba Roma u Hrvatskoj. U *Društvena istraživanja*, 9(2-3), 251-267.
- Izvešće pravobraniteljice za djecu za 2013. godinu.* Preuzeto 29. srpnja 2014. sa: http://dijete.hr/hr/izvjemainmenu-93/izvjeo-radu-pravobranitelja-za-djecu-mainmenu-94/doc_view/410-izvjee-o-radu-pravobraniteljice-za-djecu-za-2013-godinu.raw?tmpl=component
- Jelavić, M., Grgat – Žić, B. (2005). Institucionalna skrb o djeci bez odgovarajuće roditeljske skrbi i perspektive razvoja skrbi o djeci izvan obitelji. U *Dijete i društvo*, 7(2), 297-328.
- Maleš, D. (2002). Obrazovanje – osnovno ljudsko pravo. U *Napredak*, 143 (4), 388-403.
- Petrak, J. (ur.) (2005). *Od zakladnog H-K-M sirotišta do Doma za djecu Klasje*. Osijek: Dom za djecu Klasje, Osijek.
- Rosić, V. (1986). *Domski odgoj*. Pula: Istarska naklada.
- Rosić, V. (2007). *Domska pedagogija*. Zadar: Naklada.
- Spajić – Vrkaš, V. (1996). Antropološko konstruiranje etniciteta. U *Društvena istraživanja*, 5(2), 273-292.
- Vukasović, A. (1999). Svrha i zadaće odgoja i obrazovanja. U *Osnove suvremene pedagogije* (str. 129 - 148). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Zakon o socijalnoj skrbi*. Zagreb: Narodne novine, 2013. br. 157/13.
- Žganec, N., Miljenović, A. (2011). Multikulturalizam u socijalnom radu. U *Revija za socijalnu politiku*, 18(3), 311-331.
- Žižak, A., Koller – Trbović, N. (1999). *Odgoj i tretman u institucijama socijalne skrbi*. Zagreb: Edukacijsko – rehabilitacijski fakultet.

THE IMPORTANCE OF THE HALF-DAY STAY IN UPBRINGING AND EDUCATION OF ROMA

Dajana Babli

Ivan Kukuljević Primary School, Belišće

Abstract: The Klasje Centre for Children in Osijek is a public social welfare institution, the founder of which is the Republic of Croatia. It takes care of children not living with their own families by providing them with permanent, temporary and weekly accommodation and offering services of a half-day stay. The general aim of such services is the prevention and decline of institutional accommodation in cooperation with the social-welfare centres as partners in creating the local social politics for the welfare of children and youth. The establishment of a half-day stay service in Beli Manastir and Belišće is conditioned by the necessity of social integration of the Roma national minority children into the regular educational system, by decreasing the number of children who do not attend school or who leave school early, and all as contribution in the implementation of the Action Plan “*The Decade of Roma Inclusion 2005-2015*”.

This paper aims to present a half-day stay’s internal organization and arrangement, participation of children in the work, collaboration with parents, schools and social-welfare centres and educational working dimension. In the paper, qualitative analysis of pedagogical documentation and quantitative analysis in presenting the number of the children and educational activities have been used.

From its establishment, the mission of the Klasje Centre is to create conditions in which all the children will be raised in respect, valued and taken care of by following the principles of equality and democratisation. For pedagogical science, exceptional importance is given to the whole approach to a child through physical, intellectual, moral, aesthetic and working upbringing and assistance for children to use their abilities to grow into satisfied and responsible citizens in the society.

Key words: half-day stay, welfare, the analysis of pedagogical documentation

1. Introduction

Social welfare is of interest to the Republic of Croatia that insures and realises measures and programs intended for socially vulnerable people and people with unfavourable personal or family circumstances, including prevention, promotion of changes, assistance in meeting their basic needs and support individuals, families and groups, with the aim of improving the quality of life and active involvement in society. In order to ensure that all children have the opportunity to live in their families and that all individuals who need support can live independently and participate in their communities, states must move away from institutional care towards the system of care and support in the family and community. The social welfare system, following the standards of care for children, seeks to act for the purpose of comprehensive protection of children. Today we talk about integrating approach in social work and a significant step has been made towards an active system that prevents social exclusion, supports life in an environment that provides care and ensures the protection of human rights of vulnerable groups. The choice of the topic has been motivated by personal affinities for popularizing the knowledge about the work and positive results of the institutions for the care of children through a network of co-operation with schools and social welfare centres and the desire to present their work to the general public.

2. Social Welfare system

According to the Social Welfare Act (2013), social welfare activities are carried out by social welfare institutions, associations, religious communities and other legal and natural persons as a professional activity and foster families. Social welfare institutions are: (1) centres for social welfare, (2) social welfare homes, (3) family centres, (4) centres for assistance and care. The social welfare home is a public institution, established for the performance of social services prescribed by the Act. Homes are established for different purposes and can be classified into several categories, and by a variety of criteria, for instance, according to its use, the age of its beneficiaries, gender, capacity, duration of stay, the degree of openness (Rosić, 1986). The Klasje Centre for Children in Osijek operates in the area of Osijek-Baranja County. *Seen from an organizational perspective, the institution on the one hand is symbolized by the building and other tangible things, on the other hand it is symbolized by professional services of the staff that are connected to each other and build a business that makes the institution a part of the social welfare system* (Žižak, Koller – Trbović, 1999, 91).

3. Roma in the education system

The position of Roma in any society is determined by various factors, among which education plays a significant role. The Roma in Croatia, as in many other countries in which they live, are marginalised unfortunately to a greater or lesser degree, due to their poor education, lack of involvement in formal forms of labour, specific ways of life and other characteristics. They are marginalized economically, physically, culturally and politically. The educational system of each country should be sensitive and adaptable to the specific culture and needs of the Roma. Education, according to Hrvatić (2000), becomes the possible intercultural media as a function of the social, cultural and economic promotion of Roma. The exact number of Roma is very difficult to determine because many of them do not have a registered place of residence and they frequently migrate and this includes entire Roma families and communities.

Most of the Roma population, in an effort to conceal their ethnic identity, avoid stating ethnicity. Although progress has been made in the availability of education for children belonging to the Roma minority, still the question of educational segregation is very present in the lives of these children. The practice of educational segregation is most pronounced in areas where there are large Roma settlements and the educational institutions are located within them. The consequences of educational segregation are often reflected in the reduced quality of teaching, the isolation of the Roma national minority and the slow development of the local community (Report of the Ombudsman for Children for 2013). The fundamental goal of education of Roma children in the Republic of Croatia is to ensure equal opportunities, non-discrimination, desegregation, to prevent of social marginalization, and to encourage social integration with respect to minority rights and the right to equality. Today, civilized society is expected to ensure to all of its citizens the right to education. *Because of its importance, education has gained in the modern world the status of fundamental human right* (Males, 2002, 389). Hart *et al.* (2001) point out that human rights require more than legal aid. They also include the promotion of current and future quality of a child's life, commitment to shared values, respect for differences among individuals, education of teachers and parents, and mutual respect and openness. Spajić-Vrkaš (1996) speaks about equal opportunities for all and emphasizes that in accordance with the understanding of assimilation as a natural process of social development, the emergence of „anomalies“ is associated with ethnic and racial prejudices, a closed way of life of an „ethnic“ family and/or the characteristics of a „culture of poverty“ of non-assimilated groups, as are the Roma in this case. The exercise of rights for all does not mean reducing the rights of others. On the contrary, the exercise of the rights of others contributes to the realization of our rights too.

4. Aim and methodology

The aim of this paper is to show the internal organization and structure of a half-day stay program, the participation of children in work, collaboration with parents, schools and social welfare centres and educational work dimension. This paper uses a qualitative content analysis of pedagogical documentation and quantitative analysis in the area of displaying the number of children and educational activities. This paper presents educational areas represented in the work of the half-day stay program and identifies activities that take place during the annual activities as well as the forms of work used for educational purposes.

5. The Klasje Centre for Children in Ksijek

The Klasje Centre for Children in Osijek is a public social welfare institution, the founder of which is the Republic of Croatia. It takes care of children not living with their own families and children who have been neglected by their parents or in cases where parents abused their parental duties or children in the interest of whom this was determined so. The Centre provides a permanent accommodation, a half-day stay, accommodation for pregnant women and mothers with babies and accommodation in a residential community. It operates in five locations, and is funded by the state budget and means of donations. Its users are provided with food, clothing, maintenance work activities, leisure time and appropriate forms of professional assistance and training for the users according to their age for an independent life outside the home. The optimal capacity of the Centre is 130 users. Out of that number there are 62 users of permanent accommodation, 3 staying on a weekly-stay basis, 44 involved in the half-day stay programme, 8 pregnant women / mothers with babies and 13 accommodated in a residential community.

Childcare in the Centre is organized in housing group units as follows: in the central unit, its branch, dislocated flat units and a half-day stay facility in Čepinski Martinci, Beli Manastir and Bistrinci.

Table 1. The number and structure of employees

WORKPOSITION:	Number of employees
PRINCIPLE	1
SOCIAL WORKER	2
PSYCHOLOGIST	2
NURSE AT THE CENTRE LEVEL	1
EDUCATOR FOR FREE ACTIVITIES	1
NURSE / PRE-SCHOOL EDUCATOR	5
EDUCATOR	13

CHIEF ACCOUNTANT	1
IMPREST ADMINISTRATOR, BOOKKEEPING CLEK	1
SALARY ACCOUNTS CLERK	1
CLEANER	2
PROCUREMENT CLERK/DRIVER/CARETAKER	1
STORER	1
CARETAKER	1
COOK	5
LAUNDRY WOMAN	2
HEAD OF THE BRANCH	1
EDUCATOR FOR THE HALF-DAY STAY	5.5
HOUSING COMMUNITY HEAD	1
PRE-SCHOOL EDUCATOR	3
IN TOTAL:	50.5

Source: the Annual Work Programme of the Centre for 2014

All-day stay can last from six to ten hours and a half-day stay of four to six hours a day, during which the Centre provides its users with food services, personal hygiene, health care, education, care, work activities, psychosocial rehabilitation, leisure time, organized transport, depending on the identified needs and selection of users (Social Welfare Act, 2013). The work is organized by departments providing the following (according to Petrak, 2005):

- Care for nursery children
- Care for children of preschool age
- Care of children of school age
- Care of children in a half-day stay
- Care for mothers with minor children
- Care of young people in residential communities

As the result of good cooperation with social welfare centres, the average stay of children in the institution has been reduced to four years, and the transition has been made from institutional to a semi-institutional form of care for children through the half-day stay programme and the provisions of residential communities.

6. A half-day stay programme

According to Petrak (2005), semi-institutional forms of childcare for school children from poor families in Osijek first occurred early in the 20th century, where

they were assisted in nutrition and learning, and the costs of their stay were paid by the city government. In a half-day stay, according to the instructions of the social welfare centre, accommodation was provided mostly to children of primary school age, and rarely to secondary school age children. It involved children from families where parents, with respect to their mental and physical abilities, were not able to provide a proper education to their children, then children from families in which an anti-social behaviour of parents is present, and no measures are available to deprive them from the right of parental care, children from families who have temporary housing difficulties, and from families which are financially vulnerable and therefore cannot provide children with adequate conditions for normal growth and development. The work with users in a half-day stay, through individual and group work, covers multiple services aimed mainly at the Roma minority community: organized leisure activities, provision of meals, help in mastering school subjects with the emphasis on learning the Croatian and the readings, adopting appropriate methods and techniques of learning and memorising, learning through play, social skills workshops aimed at non-violent conflict resolution, developing empathy, concentration exercises, confidence building, communication skills and counselling. The welfare of the children involved in the half-day care is realized as an increase in the scope of the day care for children and young people involved in a half-day stay, social integration of children of the Roma community in the regular education system, improving school performance, the adoption of hygienic habits, reducing the number of children not attending school or early leaving school, and all this as a contribution to the realization of the Action Plan for the Decade of Roma Inclusion 2005-2015 because of the high concentration of the Roma population. The specific objectives of the project are the inclusion of disadvantaged children and young people and the adoption of working, cultural and hygienic habits. This program is the result of the cooperation between social welfare and local communities, and its value is in the creation of appropriate conditions for learning and other activities for children and in the planning of further concrete actions (Report of the Ombudsman for Children for 2013).

6.1. Half-day stay programme

The Centre has its annual work plan and program that includes educational activities. Educational work consists of learning organization, the functioning of education groups, leisure activities, cultural and public service, the work of the teachers' council, hygiene and health service, professional development service and the organization of beneficiaries. In providing psychosocial assistance, an expert team of the Centre is engaged involving a social worker, a psychologist and educator. For each user, a professional team in collaboration with the Social Welfare Centre and schools identifies the needs and goals of the treatment, arranges forms of assistance, and specifies the contents and work methods by preparing individual

plans and work programmes. Depending on the school attendance shift, children are divided into two groups in which the following work plan is implemented (Petрак, 2005):

1. Educational work - help in mastering the teaching contents, develop proper techniques of learning and memorising, referral to independent work, additional work with children with learning difficulties, daily monitoring the execution of school obligations, monitoring school performance - attending informational meetings at school, joint work with teachers, parents, professional services of the Centre and school, and providing the necessary school supplies and textbooks.
2. Health - hygienic activities - control the implementation of personal hygiene and cleanliness of clothing and footwear, acquiring proper eating habits.
3. Physical development – encouraging playing sports in organized leisure time and through involvement in extracurricular activities, getting to know the game rules of different sports, conducting games for the development of motor skills, speed and agility.
4. Aesthetic and moral development - developing skills of evaluation of personal behaviour and the behaviour of others, develop the ability to distinguish right from wrong, correction of negative behaviours in cooperation with parents and teachers, and focus on positive actions, develop self-esteem and respect for the personality of others, respect for diversity, understanding and tolerance, developing a sense of aesthetic through involvement in extracurricular activities.
5. Rehabilitation and socialization - developing friendship, cooperation and a sense of belonging, acquiring a culture of how to treat others, and proper behaviour in public places.
6. Labour - technical education - organizing and working together with the beneficiaries in performing everyday tasks, acquiring a proper attitude toward labour and the formation of knowledge about the rights, obligations and responsibilities arising from human labour, developing work habits, skills, organization and rationalization of time, and organizing free time.

Vukasović (1999) highlights five essential determinants of man as a human being. They can be matched to the five components of the educational process: physical, intellectual, moral, aesthetic and work education. With the help of the mentioned components, complete human development is achieved. We do not raise men in general, but we raise concrete, living and individual people.

6.2. Education Activities in Half-day stay programmes

In cooperation with NGOs and humanitarian organizations, the Centre develops the use of leisure time for children and their inclusion and training for independent living and encourages their individual creative abilities and expressions of the personality. Having reviewed and analysed the documentation, we selected activities that are carried out or were carried out throughout years of implementing a half-day stay programme, and they are presented in Table 2. Everyday regular formal and informal activities in which children participate represent an important content element and framework. This represents the quality of their engagement and participation in one's own progress and development. The active attitude of children in their own education is a good foundation for their active role in later life and society in general and assuming the responsibility and self-care for themselves (Žižak, Koller – Trbović, 1999.).

Table 2. Organisation of free activities

Sports activities	Sports competitions, play room, gym
Cultural activities	Art and sculpture colonies, ceramics workshop, drama group, the group of readers, the year book „Buđenja“, folklore, <i>tamburitza</i> group, carnival, Valentine's Day, Easter, the Day of the Centre, the Day of the City, the Statehood Day, the end of the school year, Child Week, The Days of Bread, Saint Nicholas, Christmas, New Year's Eve
Outings and travels	Visits to art colonies, the Festival of Drama and Art Creation

Source: The Annual Work Programme of the Centre for 2013 and 2014

By properly organizing children's' free time, children are helped in finding their own pleasure and happiness, their curiosity is supported and directed, and their creativity, talent and imagination are encouraged. Children are taught how to find meaning in everything they do and how to spend their free time i.e. the time that they have left after regular school obligations. The list of important dates and their celebrations throughout the year is listed in the annual calendar. Within the annual calendar, each month is elaborated. Educators encourage the joy of socializing and joint work by directing children's attention to various commemorative dates and seasons, and consequently they organize work in creative workshops. Such work contributes to a better overall educational impact as well as mutual respect and trust.

6.3. Roma in half-day care

The dislocated housing unit with the half-day stay programme in Beli Manastir was established in 2009 and is in its full capacity with three groups of beneficiaries (25 users). Because of the great necessity for this form of care and a high concentration of the Roma population in Beli Manastir, a half-day care has been extended to four user groups. In September 2013, the Centre obtained the consent of the Ministry of Social Policy and Youth and extended its half-day stay service to the town of Belišće and Bistrinci for one more group (eight users). At the end of the school year, this group included 14 school children as users. The half-day stay in Čepinski Martinci provides services to school children of lower primary school grades who are not members of the Roma minority. Over the last two years, the Centre started a process of transformation aimed at reducing accommodation capacity and the length of stay, thanks to the successful cooperation with the local community. Services provided by the Centre fit into the process of transformation of the Centre into the centre for providing services in the community with a focus on services that contribute to family integration and prevention of separation of children from the family environment. Working activities are planned to be continued at a farm in Čepinski Martinci and at a dislocated unit in Beli Manastir. The overall objective of these services is the prevention and reduction of institutional accommodation in cooperation with social welfare centres as equal partners in the creation of local social policy for the care of children and young people. Professional workers of the Centre collaborate with the parents of children on the joined educational work and the impact on the child. The Centre continuously cooperates with the competent social welfare centres, schools that the children attend, health and cultural institutions, sports clubs and all the other factors that contribute to the improvement of child development and the Centre as a whole.

In order to achieve the best quality of education and successful social integration of school children, the institution is tasked with cooperating with a number of stakeholders from the local community from which the child comes. This means first and foremost cooperation with families, social care centres and schools (Žižak, Koller - Trbović, 1999). By working with individuals, efforts are made to improve their position in the community by a variety of activities such as counselling, guidance, and empowerment, with the purpose of the contribution to the development of democratic dialogue and transparent forms of planning and problem solving i.e. to take into account and encourage pluralism (Žganec, Miljenović, 2011). Males (2002) points out that the development of partnerships has become a major concept in the planning and management of education, particularly in situations where a large number of children come from deprived communities. A realized child's right to quality education is a basic prerequisite for improving the quality of a child's life and his ability to function as a constructive member of society. Employees of the Centre regularly monitor the progress of each child starting with the overall state of

health and physical, intellectual and emotional development. Also monitored is how independent a child is, how he relates to others (peers, environment), how he is accepted in the group, and which interests and moods prevail. The monitoring also includes observations about the class, school and educational model, the success that the child has made at the end of the reporting period, the number of negative grades, the number of the lessons not attended, the number of parent-teacher meetings, or informational meetings at the school, and the content of the instructions given by the teacher or the class teacher. Attention is paid to cooperation with parents and the way in which parents are involved in the upbringing of the child, how often the parents make inquiries about the progress of the child, how they work with the educators, whether they are involved in the planning of the treatment and whether they adhere to the agreement. Emphasis is also placed on cooperation with the competent social welfare centre by monitoring the number of visits by the social worker, possible interventions, the number of visits to the centre, extra reports addressed to the centre, phone contacts and participation in individual planning (Annual Report 2013).

7. Conclusion

The purpose of this paper was to present the internal structure and organization of the half-day stay programme, the participation of children in the work, and the collaboration with parents, schools and social welfare centres and the educational work dimension. Qualitative and quantitative analysis showed the importance of services provided by the Klasje Centre for Children in Osijek, especially the half-day care that is expanding its activities every year by listening to the needs of the community. The Centre, in collaboration with schools and social welfare centres, is included in the network of active social service providers and is in transition from the concentrated institutional accommodation to the provision of services in the local community at several smaller locations and direct work with the families of its users, and as such it promotes inclusive education that gives every child an opportunity to develop and acquire high-quality knowledge for life in a modern democratic society. By doing so, conditions are created that individuals feel accepted as members of a particular minority and the wider community and its users learn that even though people are different, they are equally important. By applying the quality and inclusive education of children of the Roma minority, a precondition is met for the successful creation of a learning community, educational partnerships and the development of a democratic culture of the school.

8. Bibliography

- Godišnje izvješće za 2013. godinu.* (2014). Dječji dom Klasje Osijek.
- Godišnji program rada za 2013. godinu.* (2013). Dječji dom Klasje Osijek.
- Godišnji program rada za 2014. godinu.* (2014). Dječji dom Klasje Osijek.
- Granić, N., Đorđević, S., Krpeljević, G. (2005). Skrb o djeci i mladim punoljetnim osobama u Domu za djecu Klasje, Osijek. *Dijete i društvo*, 7(2), 426-446.
- Hart, S., Cohen Price, S., Erickson Farrell, M., Flekkoy, M. (2001). *Children's Rights in Education*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Horvat, A. (2009). Segregacijom do integracije? Mogućnosti integriranog obrazovanja Roma. *Zbornik radova Pravnog fakulteta u Splitu*, 46(2), 443-472.
- Hrvatić, N. (2000). Odgoj i izobrazba Roma u Hrvatskoj. *Društvena istraživanja*, 9(2-3), 251-267.
- Izvjeshće pravobraniteljice za djecu za 2013. godinu.* http://dijete.hr/hr/izvjemainmenu-93/izvjeo-radu-pravobranitelja-za-djecu-mainmenu-94/doc_view/410-izvjee-o-radu-pravobraniteljice-za-djecu-za-2013-godinu.raw?tmpl=component (29.7.2014.)
- Jelavić, M., Grgat – Žić, B. (2005). Institucionalna skrb o djeci bez odgovarajuće roditeljske skrbi i perspektive razvoja skrbi o djeci izvan obitelji. *Dijete i društvo*, 7(2), 297-328.
- Maleš, D. (2002). Obrazovanje – osnovno ljudsko pravo. *Napredak*, 143 (4), 388-403.
- Petrak, J. (ur.) (2005). *Od zakladnog H-K-M sirotišta do Doma za djecu Klasje*. Osijek: Dom za djecu Klasje, Osijek.
- Rosić, V. (1986). *Domski odgoj*. Pula: Istarska naklada.
- Rosić, V. (2007). *Domska pedagogija*. Zadar: Naklada.
- Spajić – Vrkaš, V. (1996). Antropološko konstruiranje etniciteta. *Društvena istraživanja*, 5(2), 273-292.
- Vukasović, A. (1999). Svrha i zadaće odgoja i obrazovanja. *Osnove suvremene pedagogije* Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, 129-148.
- Zakon o socijalnoj skrbi*. Zagreb: Narodne novine, 2013. br. 157/13.
- Žganec, N., Miljenović, A. (2011). Multikulturalizam u socijalnom radu. *Revija za socijalnu politiku*, 18(3), 311-331.
- Žižak, A., Koller – Trbović, N. (1999). *Odgoj i tretman u institucijama socijalne skrbi*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.

SKUPNO MUZICIRANJE KAO SREDSTVO INTEGRACIJE UČENIKA ROMSKE NACIONALNE MANJINE

Sanja Nuhanović

sanja.nuhanovic@gmail.com

Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Osijek,
Dislocirani studij u Slavonskome Brodu

Sažetak: U okviru Akcijskog plana Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta „Desetljeće za uključivanje Roma 2005.-2015.“, koji je imao cilj povećanje romske djece oba spola sustavom obveznog osnovnog obrazovanja te uključivanja istih u društveni i javni život svojih sredina. Spremnost su za provedbu projekta iskazale i tri glazbene škole u Slavonskome Brodu, Pitomači i Orehovici. Upisani učenici romske nacionalne manjine (odnosi se na Glazbenu školu Slavonski Brod) uključeni su u integrirane odjele glazbene škole kroz skupnu nastavu solfeggia te individualnu nastavu instrumenta. Za skupnu nastavu pokazali su slab interes, a prema Planu i programu, njihova integracija, socijalizacija i osjećanje pripadnosti zajednici bili su mogući jedino kroz takav oblik nastave. Interes je za nastavu instrumenta bio izraženiji, ali samo zadovoljstvo muziciranja bilo je narušeno sporijim praćenjem Plana i programa koje je nastalo kao posljedica niskog životnog standarda i nemogućnosti komunikacije nastavnika s obitelji, što bi u ovakvom načinu obrazovanja (koji nije obvezan) bilo i više nego poželjno. Jedino je moguće rješenje, koje se nametalo u tom trenutku, bilo uvođenje skupnog muziciranja (što nikako nije praksa u tako ranoj dobi obrazovanja – 1. i 2. razred osnovne glazbene škole) i oformljivanje ansambla u čijem će radu svi učenici (pripadnici romske nacionalne manjine i oni koji to nisu) ravnopravno sudjelovati. Ansambl harmonika Glazbene škole Slavonski Brod osnovan je 2008. godine (svega godinu dana nakon početka provedbe projekta) i uz ustrajan je rad i odricanje zabilježio niz javnih nastupa i priznanja, srušio predrasude i stereotipe, obogatilo mlade živote novim prijateljstvima i putovanjima te ispunio osnovni cilj projekta.

Ključne riječi: Romi, integracija, socijalizacija, glazbena škola, skupno muziciranje

1. Uvod

„Desetljeće za uključivanje Roma 2005.-2015.“ akcijski je plan čijemu je provođenju Republika Hrvatska pristupila zajedno s još sedam zemalja (Bugarska, Češka, Mađarska, Makedonija, Rumunjska, Slovačka, Srbija i Crna Gora). Fokusi-ran je na četiri glavna područja: odgoj i obrazovanje, stanovanje, zapošljavanje i zdravstvena skrb, a glavni je cilj programa borba protiv diskriminacije te smanjenje jaza u socijalnoj skrbi i životnim uvjetima između Roma i neroma.

U školskoj godini 2007./2008. Glazbena škola „Ivan Zajc“ iz Slavonskoga Broda bila je jedna od tri glazbene škole u Hrvatskoj koja je započela s provedbom gore navedenog projekta iz područja odgoja i obrazovanja. Cilj je projekta bio uključivanje romske djece u sustav umjetničkog obrazovanja te integracija u kulturni, društveni i javni život sredina u kojima žive. Glazbene škole u Republici Hrvatskoj rade prema Nastavnom planu i programu odobrenom od strane Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa, a osim osnovnoškolskoga, mogu izvoditi i programe predškolskoga i srednjoškolskoga obrazovanja. Program osnovnoškolskoga obrazovanja traje šest godina za temeljne predmete izabranog instrumenta – u slavonskobrodskoj glazbenoj školi to su u školskoj godini 2007./ 2008. bili: klavir, gitara, flauta, harmonika i tambura. Glazbena škola u Slavonskome Brodu radi prema Funkcionalnoj muzičkoj pedagogiji (u daljnjem tekstu FMP) i jedna je od dvije glazbene škole u Hrvatskoj koja radi prema tom programu. Program se odvija u 3 etape (1. etapa - 1. i 2. razred; 2. etapa – 3. i 4. razred; 3. etapa – 5. i 6. razred), a u prve dvije učenik pohađa individualnu nastavu instrumenta te skupnu nastavu solfeggia. Treća etapa nudi A i B program koji učenik bira s obzirom na sklonosti i sposobnosti uz prethodnu sugestiju razrednika/razrednice (učitelja/učiteljice instrumenta). Kako za ovu temu nije bitna detaljna razlika između ta dva programa, samo će se napomenuti da oba donose nove predmete, a najvažnije je to da je jedan od njih skupno muziciranje čijim ćemo se planom, programom, važnosti i mogućnostima baviti u ovom članku.

2. Početci

Nakon uključivanja u projekt trebalo je izvršiti niz radnji kako bi se omogućila sama provedba (trebalo je odrediti mjesto provedbe, upoznati učenike i roditelje s projektom, provesti audiciju te organizirati nastavni proces). S obzirom na to da je koncentracija romske djece/učenika na području grada Slavonskoga Broda najveća u OŠ „Hugo Badalić“ (područna škola na Jelasu), mjesto održavanja nastave nije planirano u Glazbenoj školi „Ivan Zajc“, nego u ranije spomenutoj osnovnoj školi. U 3. razredima općeobrazovne škole učenicima su podijeljeni letci na kojima su navedene osnovne informacije o projektu te su navedeni programi/instrumenti koje, ako se odluče upisati u glazbenu školu, mogu učiti. Učenici su letke odnijeli kući, a mi smo čekali povratne informacije. Nakon prijave učenika uslijedila je audicija

koja je podrazumijevala provjeru sposobnosti iz 3 elementa: intonacija, osjećaj za ritam i glazbena memorija. Od prijavljenih 34-ero učenika u 1. razred Glazbene škole „Ivan Zajc“, dislocirani odjel na Jelasu, upisano je 25-ero učenika od kojih je 9-ero romske nacionalnosti. Njih 17-ero upisalo je program za harmoniku, a 8-ero program za tamburu. Potom je organiziran roditeljski sastanak koji je imao cilj upoznati roditelje s planom i programom, organizacijom nastave te ciljem provođenja ovakvoga projekta.

3. Organizacija nastave

Prema nastavnom planu i programu FMP-a učenici upisani u 1. razred (1. etapa) osnovne glazbene škole obvezni su pohađati nastavu instrumenta i nastavu solfeggia. Nastava instrumenta je individualna i izvodi se 2x30min tjedno. Nastava solfeggia je skupna i izvodi se 2x60 min tjedno. Individualnom nastavom instrumenta učeniku se omogućuje stjecanje vještine sviranja dok je zadaća nastave solfeggia razvijati osjećaj, znanja, vještine i sposobnosti za elemente tonske građe, metra i ritma. Kako je jedan od glavnih ciljeva Akcijskoga plana Desetljeća bio integracija učenika romske nacionalnosti u sustav školstva, vidljivo je kako je provedba tog cilja bila moguća jedino na skupnoj nastavi solfeggia. Međutim, učenje i zapisivanje nota, ritamskih figura, diktata te pjevanje glazbenih primjera nije vizija glazbenog obrazovanja koju su učenici pripadnici romske nacionalne manjine imali u svojim malim glavama, a upravo je to ono što se radi na nastavi solfeggia. Svako je dijete, a uz njega i roditelj, kada razmišlja o glazbenom obrazovanju usmjereno na instrument. Djeca žele naučiti svirati, a onda to naučeno prikazati publici bez obzira na to je li ona koncertna ili „obiteljska“.

S istim sam problemom bila suočena sa svojom grupom učenika, no osim tog problema bilo je i niz drugih te je bila potrebna velika doza kreativnosti, fleksibilnosti i organizacijskih sposobnosti kako bi se realiziralo ono što je započeto.

Prvi problem s kojim smo se suočili bila je organizacija nastave. Nastava solfeggia i instrumenta trebala se, kako je to i uobičajeno, održavati u suprotnoj smjeni od nastave koju učenici pohađaju u općeobrazovnoj školi. Mjesto stanovanja učenika Roma bilo je udaljeno od škole oko 5 kilometara te su imali organizirani prijevoz u školu i natrag. Rješenje je bilo organizirati individualnu nastavu instrumenta (odnosi se na učenike pripadnike romske nacionalne manjine) za vrijeme „slobodnih“ sati (vjeronauk za ostale učenike), a nastavu solfeggia vezati uz nastavu općeobrazovne škole (prije ili poslije nastave).

Na samome početku, učenici su dolazili redovito na nastavu, kako instrumenta tako i solfeggia. No, entuzijazam koji ih je zahvatio s vremenom je polako počeo jenjavati te su izostanci s nastave solfeggia bili sve učestaliji. Nastavi instrumenta prisustvovali su u onolikoj mjeri uolikoj su bili i na nastavi u općeobrazovnoj školi (općepoznat je veliki broj izostanaka učenika Roma s nastave) i veselili su joj

se. Tome svjedoči i izjava učenika S.O. nakon drugog nastavnog sata harmonike koju ću citirati: „*Učiteljica, hvala ti što si mi dala da držim harmoniku.*“

U nastavi instrumenta ubrzo se pojavio novi problem. Kako svirati neki instrument, znači stjecati vještinu sviranja, koja se naravno ne može steći ako nema sustavnog i kontinuiranog vježbanja, potrebno je vježbati. Za vježbanje je potrebno imati instrument kod kuće. Socijalne prilike romskih obitelji nisu dopuštale nabavku instrumenta, a škola je imala samo nekoliko instrumenata na raspolaganju za posudbu (ravnatelj škole, Hrvoje Mihić, čak je na jednom od Plenuma ravnatelja zamolio škole da doniraju instrumente koji im nisu potrebni. Tom apelu odazvala se samo Glazbena škola Pakrac koja je pomogla u provedbi ovog projekta donacijom dvije harmonike). Osim toga, uvjeti u kojima su neke od obitelji učenika živjele nisu omogućavali donošenje instrumenta kući (boravak cijele obitelji u trošnoj kući, nekada čak u jednoj prostoriji), a ako i jesu, izostala je potpora roditelja u svakodnevnom podsjećanju na radne obveze i zadaće koje dijete treba izvršiti. Slijedom svega navedenog evidentno je da se rad na programu instrumenta mogao ostvariti samo na nastavi.

Zbog svih navedenih problema učenici, koji ne pripadaju romskoj nacionalnoj manjini, bolje su napredovali u svladavanju gradiva, ali kako primarni cilj projekta nije bio obrazovnog karaktera, mjesta za paniku nije bilo. Trebalo se fokusirati kako ostvariti integraciju i kako nastavu učiniti zanimljivijom i privlačnijom. Kako sve učenike, Rome i nerome okupiti u istoj učionici/prostoru, kako ih učiniti jednako važnima, kako ih pridobiti da pomažu jedni drugima i da jedni od drugih uče. Trebalo je osmisliti način kojim bi se barem dio postavljenih ciljeva mogao ostvariti. Bio je to veliki izazov za mene kao učitelja.

Kako smo bili već na kraju tekuće školske godine (2007./2008.) imala sam vremena promišljati o svim mogućnostima i problemima te na osnovi kratkog iskustva ući u novu školsku godinu s novim idejama i materijalima s ciljem što kvalitetnijeg obrazovnog, ali i ne manje važnog odgojnog procesa. Važno je napomenuti da su svi učenici moje klase, polaznici projekta, na kraju školske godine održali kratki koncert u dvorani Glazbene škole pred publikom koju su, osim roditelja i prijatelja, činili i kolege učitelji te ravnatelj škole. Svaki učenik, kao solist, odsvirao je oda-branu i naučenu skladbu, nekoliko je učenika prezentiralo svoj rad i u komornom sastavu, a koncert je završio zbornom izvedbom pjesme „Moja škola“.

4. Skupno muziciranje u ranom glazbenom obrazovanju

Skupno je muziciranje nastavni predmet koji se u glazbene škole, koje rade po FMP-u, uvodi u petom razredu (3. etapa). U glazbenim školama koje ne rade po FMP-u nastava skupnog muziciranja počinje u trećem razredu. Kao veliki pobornik skupnog muziciranja, s obzirom na višegodišnje iskustvo sviranja u orkestru (20 godina) i tadašnje kratkotrajno iskustvo vođenja gradskog orkestra (2 godine dirigent-

ske djelatnosti), podržavam onaj plan i program koji ranije uvodi nastavu skupnog muziciranja. Iako nema zapreke i ograničenja uključivanja mlađih učenika, postoje škole i ravnatelji koji ne podržavaju takvu praksu.

U školskoj godini 2008./2009. Glazbena škola „Ivan Zajc“ imala je ravnatelja „vizionara“ (Kotarac, 2007) koji je podržao ideju o stručnom i pedagoškom izazovu osnivanja Ansambla harmonika kojeg bi većinom činili učenici 1. razreda (učenici uključeni u projekt Desetljeća). O važnosti muziciranja u ansamblu Nastavni plan i program navodi sljedeće „Poseban naglasak je na skupnom muziciranju gdje učenik doživljava svu ljepotu druženja uz glazbu te razvija važnu osobinu – sposobnost tolerancije i međusobno poštovanje“. (Nastavni planovi i programi predškolskog i osnovnoškolskog obrazovanja za glazbene i plesne škole, 2006:179). Nadalje, prof. Tihomir Petrović u članku „Glazbenim naukom do uspješnosti“ pojašnjava: „Posebna je vrijednost sudjelovanja u kakvom ansamblu ili orkestru. Kao prvo, takav se ansambl sastaje uvečer pa sudjelovanje u njemu daje osjećaj večernjeg izlaska, zabave (što svako skupno muziciranje uvijek jest) i druženja s vršnjacima, čega im nikada nije dosta. Uz to, spoznaja da se i bez zadnje violine zapravo ne može, može povisiti samopouzdanje i postati melem za pomanjkanje sigurnosti u sebe i svoje vrijednosti, naročito kad se s vremenom primiču dirigentu, tj. postaju značajniji u ansamblu...“ (Petrović, 2002:3) Osvrćući se na svoj dosadašnji sedmogodišnji rad dirigentice i umjetničke voditeljice gradskog orkestra (Brodski harmonikaški orkestar „Bela pl. Panthy“), moram primijetiti kako se ustrajnim, upornim i kvalitetnim radom i odnosom prema članovima mogu ostvariti promjene u načinu gledanja i doživljavanja svakog pojedinog člana orkestra, ali i njihovog zajedničkog promišljanja. U prilog tome govori činjenica da je prije navedeni orkestar 2007. godine brojao 13 članova, a 2012. godine više od 40 članova. Isto tako, o važnosti skupnog muziciranja mogu potvrditi svi oni koji su imali priliku sudjelovati u takvoj vrsti rada kao aktivni sudionici. Ansambl je mjesto gdje se zajednički uči i stvara, razvija tolerancija, međusobno poštovanje, osjećaj jednake vrijednosti te pozitivno ozračje koje doprinosi osjećaju sigurnosti. Sve te vrijednosti, iskustveno potvrđene, bile su dovoljan argument za tezu da će se integracija učenika romske nacionalne manjine najbolje provesti takvim načinom rada.

Ansambl je počeo s radom krajem listopada 2008., a prvi nastup bilježi u prosincu 2008. na Božićnom koncertu Glazbene škole „Ivan Zajc“. Nakon nekoliko dana uslijedio je novi nastup zajedno s članovima Brodskog harmonikaškog orkestra „Bela pl. Panthy“ u Kazališno-koncertnoj dvorani „Ivana Brlić - Mažuranić“. Taj događaj popratile su i kamere HRT-a 1 za emisiju „Prizma“, a na pitanje voditeljice o samom događaju učenici M.Đ. i S.O. rekli su sljedeće:

M.Đ.: „Mama me upisala. Došli su upisati 'ko će svirati tamburicu i harmoniku i onda sam se ja upisao na harmoniku.“

VODITELJICA: „Jel netko u tvojoj obitelji svira?“

M.Đ.: „*Ne.*“

VODITELJICA: „*Znači, ti si prvi?*“

M.Đ.: „*Da.*“

S.O.: „*Sviram triaⁿgl, trebao sam svirati bubⁿjeve, ali nisam došao u školu pa sada sviram triaⁿgl. A sviram i har^moniku.*“

Na pitanje voditeljice kako se osjeća kada nastupa, M.Đ. odgovara: „*Kad po^čnem svirati malo se uplašim, al' kad' završimo, kad' je sve u redu, budem sretan skroz.*“

Među mnogobrojnom publikom u dvorani (koja ima 600 sjedećih mjesta) našli su se i roditelji učenika pripadnika romske nacionalne manjine. Na pozornici, rame uz rame, svirali su romski i neromski učenici. Svima su podršku davali iskusni članovi BHO-a „Bela pl. Panthy“. Bio je to dan koji je trebalo zapamtiti.

Nastupiti na pozornici, „pobratiti“ pljesak i ovacije publike koju je nastup ove djece dirnuo u srce, kako to i priliči u predblagdanskome raspoloženju, bio je dovoljan poticaj i motivacija učenicima za daljnji rad. Ansambl je rastao (priključili su se i novi članovi, 4 harmonikaša, 2 flautistice i 1 klaviristica iz redovnog glazbenog školovanja – oni koji nisu bili obuhvaćeni projektom *Desetljeća*), probe su bile učestalije, program je bio zahtjevniji, ambicije su rasle. Sljedeća „stepenica“ zahtijevala je ozbiljan pristup i puno više truda. Uputili smo se na 3. međuzupanijsku smotru harmonikaša u Virovitici gdje smo prezentirali naš rad s dvije skladbe: F. Fugazza „Nina nanna Delle Bambole“ i kubansku pjesmu „Guantanamera“ u aranžmanu J. Fernandeza čiju prilagodbu za sastav našeg Ansambla potpisuje prof. Antun Matošević (OGŠ Jan Vlašimsky, 2009:11). Bilo je to prvo putovanje Ansambla i prvi nastup pred „strukom“. A struka i publika su znale nagraditi marljivost, trud i rad. Uz lijepe uspomene na putovanje i uspješan nastup, učenici su ponijeli kući Priznanja koja im je ponovno, na izuzetno svečan način, uručio gradonačelnik Slavonskoga Broda dr. Mirko Duspara. Uručenje je priznanja upriličeno na koncertu Glazbenog učilišta „Elly Bašić“ u Glazbenoj školi Slavonski Brod (naziv škole promijenjen je 2009. godine), kojeg je Ansambl imao čast otvoriti izvodeći svoj program.

Bila je to uspješna godina, s puno rada, odricanja, veselja, smijeha, putovanja, okrunjena nizom uspješnih nastupa. Zadnji, i možda najvažniji, održan je u lipnju 2009.g. kada je Ansambl bio gost na godišnjem koncertu BHO-a „Bela pl. Panthy“ koji je održan u sklopu Brodskoga glazbenog ljeta u dvorani KKD-a „Ivana Brlić – Mažuranić“. Na velikoj pozornici dvorane, pred oko 400 ljudi, s nevjerojatnom dozom hrabrosti i profesionalnosti, Ansambl je pokazao mnogobrojnoj brodskoj publici *što se može kad se male ruke slože*. Možda bi to bio još jedan uspješan nastup u nizu, ali sama činjenica da u publici sjedi i poseban gost prof. dr. sc. Zvonimir Kotarac, tadašnji viši savjetnik za umjetničke škole pri Ministarstvu znanosti, obrazovanja i sporta i jedan od začetnika projekta uključivanja učenika romske nacio-

nalnosti u umjetničke škole, dala je ovom nastupu dozu ozbiljnosti i vrijednosti koju niti jedan nastup prije nije imao.

Gradska uprava s gradonačelnikom na čelu svim je učenicima, koji su bili obuhvaćeni projektom Desetljeća i u samo godinu dana su ga uspjeli provesti, za nagradu poklonila ljetovanje u slavonskobrodskom dječjem odmaralištu u Starom Gradu na otoku Hvaru. Bio je to za većinu romskih učenika prvi odlazak na ljetovanje, nagrada koju su sami „zaradili“ i poticaj za daljnji rad. Sve se odvijalo kao po scenariju nekog dobrog romana i sve je to davalo nadu u neko bolje sutra, viziju budućnosti bez predrasuda, stereotipa, zlostavljanja, mržnje i diskriminacije.

Te školske godine, 2008./2009., stvoren je model nastave koji se pokazao uspješan kako u obrazovnom, tako i u odgojnom smislu. Trebalo ga je doraditi, „izbrusiti“, što nije bilo nimalo teško u ozračju koje je vladalo u učionici i izvan nje. Ansambl je nastavio s radom, uslijedili su novi nastupi, nova putovanja, priključili su se novi članovi, uvježbavao se novi program. Uslijedio je poziv današnjeg saborškoga zastupnika, a tadašnjeg predsjednika romske udruge „Kali Sara“ i organizatora 1. simpozija romskoga jezika (u studenom 2009.), gospodina Veljka Kajtazija, da Ansambl uveliča Simpozij izvedbom svoga programa. Bila je to još jedna potvrda uspješnosti cijeloga projekta. U Zagrebačkom kazalištu lutaka, uz Zdenku Kovačićek, romski ansambl „Amala“ iz Slovenije i mnoge druge goste, naš Ansambl je našao svoje mjesto. Koncert je završio zajedničkom izvedbom himne „Gelem, gelem“, a ta mala, ponosna lica svih učenika, Roma i neroma u romskom okruženju i održanom u čast romskom jeziku, došla su do izražaja u punom sjaju.

5. Umjesto zaključka

Potpuno je jasno da bih ovaj članak trebala završiti kratkim rezimeom svega onoga što se iznijelo, s nekoliko rečenica o važnosti skupnog muziciranja koje je poslužilo kao sredstvo provedbe jednog od primarnih ciljeva Akcije Desetljeća. No smatram da je prilično detaljan opis dvogodišnjeg rada Ansambla, nabrojani nastupi i putovanja te citirane izjave sudionika dao kristalno jasnu sliku koju bi sada svako teoretiziranje pokvarilo. Zato ću završiti, iako možda ne priliči, u umjetničkom „štitu“ i na taj način dati posebnu, iako tužnu notu ovoj priči.

Kažu da svaka lijepa priča ima svoj kraj. Tako je došao i „naš“ kraj. U školskoj godini 2009/2010. priča „Ansambl harmonika“ je završila. Nisu nestali učenici, nije nestala voditeljica, nije manjkalo volje i želje..., ali je rad Ansambla ipak prekinut. Možda je novoj vodećoj strukturi škole bilo teško prepoznati vrijednosti projekta, možda je fleksibilnost nastave predstavljala prijetnju provedbi plana i programa, možda su nove metode bile neprihvatljive, možda je nestalo vizije, možda se nije dovoljno čuo apel i vapaj učenika i roditelja, možda, možda, možda... To je priča koja za neke nije vrijedna spomena, ali tu priču i danas potihom pričaju u nekim krugovima gdje nije dobro da se zna kako se itko još sjeća nekog Ansambla harmo-

nika, jedinstvenog u Republici Hrvatskoj po uzrastu i sastavu. Tu priču i danas glasno, bez straha i s ponosom pričaju učenici - članovi Ansambla, njihovi roditelji i prijatelji. Tu priču danas ja pričam vama, a možda ćete ju već sutra, ako prepoznate njezinu vrijednost, vi pričati nekome drugome.

6. Literatura

- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa i Hrvatsko društvo glazbenih i plesnih pedagoga. (2006). *Nastavni planovi i programi predškolskog i osnovnog obrazovanja za glazbene i plesne škole*. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. Zagreb: Hrvatsko društvo glazbenih i plesnih pedagoga.
- Institut Otvoreno društvo (Open Society Institute). (2008). *Ravnopravan pristup Roma kvalitetnom odgoju i obrazovanju, Izvještaji o praćenju 2007*. Zagreb: Institut Otvoreno društvo.
- Liégeois, J.-P. (2009). *Romi u Europi*. Zagreb: Ibis grafika.
- Hrvatić, N. (2005). Obrazovanje Roma u Hrvatskoj: pretpostavka za bolju kvalitetu života? U: N. Hrvatić (ur. Maja Štambuk), *Kako žive hrvatski Romi*. Zagreb: Institut društvenih znanosti Ivo Pilar, 179-200.
- Kotarac, Z. (2007). Osnovne glazbene i plesne škole u službi uključivanja romske djece u redoviti školski sustav. *Tonovi*, 22 (2), 76-80.
- Petrović, T. (2002). Glazbenim naukom do uspješnosti. *Theoria*, 4 (1), 3-4.
- OGŠ „Jan Vlašimsky“ (2009). *Programska knjižica 3. međužupanijske smotre harmonikaša Osnovnih glazbenih škola „Proljetni zvuci Jana Vlašimskog“*, Virovitica 2009., 11.
- Povjerenstvo za praćenje nacionalnog programa za Rome. *Izvešće o provođenju Akcijskog plana desetljeća za uključivanje Roma za 2007. i 2008. godinu*. Ured za ljudska prava i prava nacionalnih manjina (www.uljppnm.vlada.hr). Preuzeto 25. lipnja 2014. s: www.uljppnm.vlada.hr
- HRT 1 (2009) *Emisija „Prizma“*. Dostupno u arhivi HRT-a 1 i u privatnoj arhivi autorice članka, emitirano dana 3.1.2009., Urednik: Ognjen Golubić.

BAND PLAYING MUSIC AS A MEANS OF INTEGRATION OF ROMA NATIONALITY

Sanja Nuhanović

Faculty of Education, Osijek, Branch campus in Slavonski Brod

Abstract: Within the framework of the Action Plan of the Ministry of Science, Education and Sports under the name „*The Decade of Roma Inclusion 2005 to 2015*,“ aimed to increase the enrolment of Roma children of both genders in the compulsory primary education system and have them included in the social and public life of their communities, three art schools (music schools in Slavonski Brod, Pitomača and Orehovića) expressed willingness to implement this project.

Enrolled Roma minority students (referring to the Music School in Slavonski Brod) have been included in integrated music school departments where they attended group *solfeggio* lessons and individual lessons of an instrument. The students showed little interest in the collective lessons, although, according to the curriculum, their integration, socialization and development of a sense of belonging to a community were possible only through this form of lectures. They showed greater interest in learning how to play an instrument, but their satisfaction in playing an instrument was decreased due to their inability to follow the curriculum as quickly as it was planned. This situation was the result of their low living standards and lack of communication between teachers and their families. In such an education (not a compulsory one), good coordination between families and school is more than desirable. At one point, the only possible way to motivate the children was to include them in a music band (which is normally not the practice at such an early age; the first and second year of primary music school) and forming an ensemble which could allow for all students (both members of the Roma national minority and those who are not) to participate equally.

Accordion Ensemble of the Music School in Slavonski Brod was founded in 2008 (only a year after the start of the project). It had several public appearances and earned recognition as the result of diligent work and sacrifice. It succeeded to overcome the prejudices and stereotypes, enrich young lives with new friendships, allow them to travel and fulfil the basic objective of the project.

Key words: Roma, integration, socialisation, music school, a band playing music

1. Introduction

„The Decade of Roma Inclusion 2005-2015“ is an action plan, and for the implementation of which the Republic of Croatia joined together with seven other countries. It focuses on four main areas: education, housing, employment and health. The main goal of this program is to eliminate discrimination against Roma and close the gaps in social welfare and living conditions between Roma and non-Roma people.

In the 2007-2008 school year, the „Ivan Zajc“ School of Music from Slavon-ski Brod was one of three music schools in Croatia, which began with the implementation of the aforementioned project in the field of education. The aim of the project was the inclusion of Roma children in the system of arts education and integration in the cultural, social and public life in the communities where they live. Croatian music schools follow the curriculum approved by the Ministry of Science, Education and Sports. In addition to primary education, they can also implement pre-school and secondary education. The primary school program includes six years for core subjects of chosen instrument in the Slavonski Brod School of Music and in the 2007-2008 school year the chosen instruments were: piano, guitar, flute, accordion and tambourine. The Slavonski Brod School of Music implements functional music pedagogy (FMP) and is one of two music schools in Croatia which follows this programme. The programme takes place in three stages (Stage 1 – first and second class; Stage 2 - third and fourth class; Stage 3 - fifth and sixth class). In the first two stages, students attend individual instrument lessons and group *solfe-gio* lessons. In the third stage, A and B programmes are offered and the student can choose either depending on his or her preference and ability with the prior suggestion by the class teacher (musical instrument teacher). Since this topic does not require a detailed difference between those two programmes, I will merely note that both of them introduce new subjects but the most important is the fact that one of the subjects involves playing instruments together as a group and its curriculum, importance and possibilities will be addressed in this article.

2. Beginnings

After inclusion in the project, a series of activities had to be carried out first to allow the implementation. The largest concentration of Roma students in the town of Slavonski Brod is in the primary school „Hugo Badalić“ (branch school in Jelas). For that reason, music tuition was not planned to be carried at the „Ivan Zajc“ School of Music but at the aforementioned primary school instead. The 3rd class students received leaflets with basic information about the project as well as the list of programs and instruments which, if they decide to enrol in a music school, they could learn. Students took those leaflets home, and we waited for their feedback. After registration, students attended an audition which included checking

the abilities of three elements: intonation, rhythm and memory. Out of 34 registered students in the 1st class of the „Ivan Zajc“ School of Music, the dislocated class at Jelas, 25 students were accepted, and out of this number there were nine Roma students. Seventeen students enrolled in the program for the accordion, and eight students in the program for the tambourine. Then, we organised a meeting with parents to make them familiar with the curriculum, tuition arrangements and the objective of implementing such a project.

3. Organisation of teaching

According to the FMP curriculum, students enrolled in the 1st class (Stage 1) of the primary music school are required to take instrument lessons and *solfeggio* lessons. Instrument lessons are individual and are carried out 2x30min per week. *Solfeggio* lessons are taken in a group performed 2x60min per week. Individual instrument lessons enable students to acquire instrument playing skills while the *solfeggio* lessons develop students' feelings, knowledge, skills and abilities for the elements of tonal structure, meter and rhythm. As one of the main objectives of the decade action plan was the integration of Roma students in the educational system, it is evident that the implementation of this goal was possible only during group *solfeggio* lessons. However, learning and writing notes, rhythmic figures, dictation and singing musical examples is not a vision of music education that Roma students had in their heads, and that was exactly what was taught at *solfeggio* lessons. Each child, including his or her parent, when thinking about music education is focused on the instrument. Children want to learn to play an instrument, and then present this to an audience, irrespective of whether this audience is a concert one or a „family.“

I encountered the same problem with my group of students but other than this problem, there were a number of others too and therefore a big dose of creativity, flexibility and organizational skills was needed to finish what was started.

The first problem we had was the organization of teaching. *Solfeggio* and instrument lessons should be, as it is usual, held in an opposite shift from the regular school shift that students attend. The place of residence of Roma students was about five kilometres away from school and they had organized transportation to school and back. The solution was to organize individual instrument lessons (applicable to Roma students) during the „vacant“ school lessons (religious classes for other students) and to hold *solfeggio* lessons immediately before or after regular school.

At the very beginning, the students attended music lessons regularly and this concerned both instrument and *solfeggio* lessons. After their initial enthusiasm, they started skipping *solfeggio* classes. They attended instrument lessons insofar as they attended regular school (it is a common knowledge that Roma students have a large

number of absences from school) and were looking forward to them. This can be supported by a statement from student Sead Osmani after the second lesson in playing accordion which I quote: „*Teacher, thank you for letting me hold the accordion.*“

In instrument lessons, there soon appeared a new problem. How to play an instrument means to acquire the skill of playing, which of course cannot be gained if there is no systematic and continuous training. It takes practice. Practice requires having an instrument at home. The material situation of Roma families did not allow for the purchase of an instrument, and the school had only a few instruments to spare and lend to the students (the school principal, Hrvoje Mihić invited other school principals at their plenum to donate instruments which they no longer needed). Only Pakrac Music School, which assisted in the implementation of this project, responded and donated two accordions. In addition, the conditions in which some of the students' families lived did not allow bringing instruments home (such as the whole family living in a derelict house and sometimes in one room only). In situations when they brought instruments home, they missed the support from their parents reminding the children daily to do their chores. Following all of the above mentioned, it is evident that the work on the instrument programme could only be achieved in the classroom.

Because of all of the above problems, non-Roma students were making better progress in mastering the material, but as the primary objective of the project was not the educational character, there was no need for panic. We had to focus on how to achieve integration and how to make teaching more interesting and attractive, how to gather all students together, both Roma and non-Roma, in the same classroom/space and how to make them feel equally important, and how to get them to help each other and learn from each other. A method had to be designed which would help us achieve at least one part of the set objectives. This was a big challenge for me as a teacher.

Since the current school year (2007-2008) was coming to an end, I had time to think about all the possibilities and difficulties and, on the basis of my short-term experience, start a new school year with new ideas and materials aimed at obtaining the best education and, not less important, upbringing. It is also important to note that all the students in my class, participants of the project, held a concert at the end of the school year in the Music School's hall before an audience which included, in addition to parents and friends, my fellow teachers and the school principal. Each student, as a soloist, played one rehearsed composition, and a few students presented their work in the chamber ensemble and the concert ended with a choir singing the song „My School.“

4. Band playing music in early music education

Band playing music is introduced as the subject in the fifth class in the music schools working under the FMP. In music schools that do not work under the FMP, the teaching of band playing begins in the third class. As a big supporter of band playing music, given the experience over many years of playing in an orchestra (20 years) and the short-term experience in conducting a city orchestra (2 years), I support curriculum which introduces early the band playing music. Although there are no barriers and restrictions against the involvement of young students, there are schools and principals which do not support such practice.

In the school year 2008-2009, the „Ivan Zajc“ Music School had a principal who was a „visionary“ (Kotarac, 2007) and supported the idea of professional and pedagogic challenge in establishing an accordion ensemble which would primarily include students of the first class (the students involved in the decade project). On the importance of playing in an ensemble, the curriculum states the following: *„A special emphasis is placed on group music-making where a student experiences the beauty of socialising with music and develops an important feature - tolerance and mutual respect.“* (The preschool and primary school education curricula for music and dance schools 2006, 179). Furthermore, Professor Tihomir Petrović in the article *„Reaching Success through the Teaching of Music“* explains: *„The value of participation in any ensemble or orchestra is special. Firstly, such an ensemble meets in the evenings and thus gives the feeling of a night out, entertainment (and each group performance is exactly this), and socialization with their peers, of which they never have enough. In addition, the cognition that music is not complete if as much as one instrument is missing in a band, can increase confidence and become a cure for the lack of security in yourself and your values, especially when the band players get gradually closer to the conductor, that is, they become more important in the ensemble...“* (Petrović, 2002, 3). Commenting on his current seven-year work as a conductor and artistic leader of the city orchestra (Brod Accordion Orchestra „Bela pl. Panthy“) I have to notice how persistent, tenacious and high quality performance and attitude towards members can make changes in the way of seeing and experiencing each member of the orchestra, as well as changes of their common deliberation. This can be corroborated by the fact that the aforementioned Orchestra had 13 members in 2007, and more than 40 members in 2012. Likewise, the importance of band playing music can be confirmed by all those who had the opportunity to participate in this kind of work as active participants. Ensemble is a place where people learn and create together and develop tolerance, mutual respect, and a sense of equal value and positive atmosphere that contributes to the feeling of security. All these values, empirically validated, served as a fair argument to support the thesis that the integration of Roma nationality students would be best implemented through such an activity.

The orchestra started its work in late October 2008 and the first performance was in December 2008 at the Christmas Concert of the „Ivan Zajc“ Music School. Only a few days later, a new performance was performed together with members of the Brod Accordion Orchestra „Bela pl. Panthy“ in the „Ivana Brlić-Mažuranić“ theatre-concert hall. The Croatian national television (HRT) was present and conducted a broadcast for the „Prism“ show and when the journalist asked students M. Đ. and S. O. about the event, they said the following:

M. Đ.: „Mom signed me up. They came to register 'who will play tambourine and accordion and then I signed up for the accordion.“

JOURNALIST: „Does someone in your family play an instrument?“

M. Đ.: „No.“

HOST: „So you're the first?“

M. Đ.: „Yes.“

S. O.: „I play the triangle, I was supposed to play the drums, but I did not come to school so now I play the triangle. And I play the accordion too.“

To answer the question how he feels when performing, M. Đ. responded: *„When I start playing I get a little scared, but when it's done, when it's all right, I get totally happy.“*

Among the audience in the hall (with 600 seats), present were also the parents of the Roma students. On the stage, shoulder to shoulder, Roma and non-Roma students performed together. Experienced members of the „Bela pl. Panthy“ supported the other players. This was a day that deserved to be remembered.

The possibility to perform on stage, to be greeted with applause and standing ovations by the audience which was touched by the performance of the children, was a sufficient incentive and motivation to students for further work. The ensemble grew (new members joined: four accordionists, two flute players and one pianist from the regular music education - those who were not included in the „Decade“ project). Rehearsals became more frequent, the programme more demanding and ambitions increased. The next „step“ demanded a serious approach and a lot more effort. We went to the third inter-county Accordion Festival in Virovitica where we presented our work with two compositions: F. Fugazza „Nina nanna Delle Bambole“ and the Cuban song „Guantanamera“ in the arrangement of J. Fernandez, whose adjustment to the composition for our Ensemble was signed by Antun Matosević (Primary Music School „Jan Vlašimsky“, 2009, 11). This was the first voyage of the ensemble and the first appearance before the „professionals.“ The professionals and the audience rewarded the diligence, hard work and efforts. With fond memories of the voyage and successful performance, the students took home the awards which were presented to them, but this time solemnly, by the mayor of Slavonski Brod Dr. Mirko Duspara. This award presentation took place at the Slavonski Brod

Music School on the occasion of the concert organised by the „Elly Bašić“ Music School (the school name was changed in 2009). The honour to open this concert was given to our ensemble by performing its programme.

This was a successful year, with a lot of work, sacrifice, joy, laughter, travel, crowned with a series of successful performances. The last one, and perhaps the most important one, was held in June 2009 when the ensemble was a guest at the annual concert organised by „Bela pl. Panthy“ Orchestra which was held as a part of the Brod summer music in the „Ivana Brlić-Mažuranić“ concert hall. On the big stage, in front of about 400 people, with an incredible dose of courage and professionalism, the ensemble showed a vast majority of the Brod audience *what can be done when the hands get to work together*. Perhaps this would have been just another successful appearance in the series, but the fact that special guest prof.dr.sc Zvonimir Kotarac was sitting in the audience, who was the senior advisor to art schools at the Ministry of Science, Education and Sports and one of the creators of the project of including Roma students in art schools, gave this performance a dose of seriousness and value that no previous performance had had.

The city administration and the mayor awarded the students who were included in decade project and managed to implement the project in one year only, with a summer staying at the seaside at the Slavonski Brod children's resort in Stari Grad on the island of Hvar. For the majority of Roma students this was the first visit to the seaside, and the award which they „earned“ themselves and was an incentive for further work. Everything went as per the script of a good novel, and gave hope for a better future, a vision of the future without prejudice, stereotyping, abuse, hatred and discrimination.

That 2008-2009 school year, a teaching model was created which proved to be successful in educational terms. It needed some further developments, some ‘brushing up,’ but this was not difficult in the atmosphere that prevailed in and outside of the classroom. The ensemble has continued with its work, with new performances, new journeys, and new members joining it, rehearsing the new program. There was a call by parliamentarian and the then head of the Roma association „Kali Sara“ and the organizer of the first symposium of the Romani language (in November 2009), Veljko Kajtazi that the ensemble performs its programme at the symposium. This was yet another confirmation of the success of the entire project. At the Zagreb Puppet Theatre, together with Zdenka Kovačiček, the Roma Ensemble „Amala“ from Slovenia and many other guests, our ensemble was also present. The concert ended with a performance of the anthem „Gelem gelem“ and the small, proud faces of all students, Roma and non-Roma in a Roma environment, held in honour of the Romani language, came to the front in all its glory.

5. Instead of conclusion

It is clear that I would need to finish this article with a short summary of everything that has been presented, with a few sentences about the importance of band playing music, which served as a means of implementing one of the primary goals of the Action of the Decade. However, I find that a fairly detailed description of the two-year work of the ensemble, the mentioned performances and trips and quoted statements of the participants gave a crystal clear picture that any further theorizing would ruin it. This is why I decided to finish, although perhaps it does not fit in the artistic „style“ and thus gives a special, though sad, note to this story.

They say that every good story has an end. And „our“ end came too. In the 2009-2010 school year the „Accordion Ensemble“ story ended. This was not the story in which the students or its leader disappeared or that willingness and desire was lacking, but the work of the ensemble has been discontinued still. Perhaps the new school leadership found it difficult to recognize the value of the project, perhaps the flexibility of teaching posed a threat to the implementation of the curriculum, perhaps new methods were unacceptable, perhaps the vision was missing, and appeals and pleadings by the students and parents were not loud enough, perhaps, perhaps... This is a story, for some that is not worth mentioning, but this story is still quietly told in some circles where it is good to know that someone still remembers the Accordion Ensemble, which was unique in the Republic of Croatia because of the students' age and composition. This story can be still heard loud and clear, without any fear and with pride from the students - members of the ensemble, their parents and friends. I am telling this story today to you. Maybe, tomorrow, if you recognise its values, you will be the ones who will tell it to someone else.

6. Bibliography

- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa i Hrvatsko društvo glazbenih i plesnih pedagoga. (2006). *Nastavni planovi i programi predškolskog i osnovnog obrazovanja za glazbene i plesne škole*. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. Zagreb: Hrvatsko društvo glazbenih i plesnih pedagoga.
- Institut Otvoreno društvo (Open Society Institute). (2008). *Ravnopravan pristup Roma kvalitetnom odgoju i obrazovanju, Izvještaji o praćenju 2007* Zagreb: Institut Otvoreno društvo.
- Liégeois, J.-P. (2009). *Romi u Europi*. Zagreb: Ibis grafika.
- Hrvatić, N. (2005). Obrazovanje Roma u Hrvatskoj: pretpostavka za bolju kvalitetu života? In: N. Hrvatić (Maja Štambuk), *Kako žive hrvatski Romi*. Zagreb: Institut društvenih znanosti Ivo Pilar, 179-200.

- Kotarac, Z. (2007). Osnovne glazbene i plesne škole u službi uključivanja romske djece u redoviti školski sustav. *Tonovi*, 22 (2), 76-80.
- Petrović, T. (2002). Glazbenim naukom do uspješnosti. *Theoria*, 4 (1), 3-4.
- OGŠ „Jan Vlašimsky“ (2009). *Programska knjižica 3. međuzupanijske smotre harmonikaša Osnovnih glazbenih škola „Proletni zvuci Jana Vlašimskog“*, Virovitica 2009., 11.
- Povjerenstvo za praćenje nacionalnog programa za Rome. *Izvešće o provođenju Akcijskog plana desetljeća za uključivanje Roma za 2007. i 2008. godinu*. Ured za ljudska prava i prava nacionalnih manjina. www.uljppnm.vlada.hr (25.6.2014.)
- HRT (2009). *Emisija „Prizma“* (3.1.2009.). Ognjen Golubić.

GLAZBA KAO SREDSTVO OBRAZOVANJA ROMSKE DJECE

Ana Popović
ana.poppy@gmail.com
Glazbena škola u Varaždinu

Sažetak: Značaj je neformalnog obrazovanja postao veoma velik, tako da on ima iznimno važnu ulogu u današnjem vremenu stalnih i brzih promjena u globalnom svijetu življenja i poslovanja. UNESCO-ova definicija neformalnog obrazovanja svodi pojam neformalnog obrazovanja na organiziranu edukativnu djelatnost izvan formalnog sustava koja ima svrhu zadovoljiti potrebe korisnika, ali i ciljeve učenja. Prednosti glazbenog obrazovanja djece nebrojene su: od dokazanih pozitivnih djelovanja na kognitivne funkcije i pamćenje, glazbeno obrazovanje pridonosi i boljoj socijalnoj prilagođenosti. Stoga se glazbeno obrazovanje kao prinos nacionalnom programu za Rome nameće kao logično, a njegovo organiziranje u vidu različitih aktivnosti neformalnog obrazovanja najbolje primjenjivo. Ovaj rad opisuje rad i angažiranje poljske glazbenice romskih korijena Malgorzate Maggie Babiarz – Megitze, njezino uspješno spajanje romskog glazbenog naslijeđa s modernim očekivanjima zapadnjačke glazbe te trud da radionicama za djecu pruži nadu i mogućnost za kvalitetniji život Roma u Poljskoj. U radu je komentiran način njezina rada te moguće primjene kao primjer dobre prakse koji bi se sigurno mogao uspješno primijeniti u romskim zajednicama i u Republici Hrvatskoj.

Ključne riječi: neformalno obrazovanje, glazba, romska djeca, socijalna prilagođenost

1. Uvod

U suvremenom društvu obrazovanje je organizirano kao proces koji ne završava sa završetkom formalnog obrazovanja, već traje cijeli život. Pojedinci koji ne uspijevaju sudjelovati u tome imaju poteškoća u aktivnom sudjelovanju u društvu. Romska populacija ističe se kao vrlo neprilagođena po tom pitanju. U ovom radu nastojati ću iznijeti korisne pretpostavke neformalnog obrazovanja, prednosti ranog glazbenog obrazovanja djece te pokušati osmisliti modele neformalnog glazbenog obrazovanja romske djece s posebnim osvrtom na specifičnosti romske kulture.

2. Neformalno obrazovanje

Već spominjana UNESCO-ova definicija opisuje neformalno obrazovanje kao izvaninstitucionalnu, organiziranu edukaciju koja zadovoljava izravne obrazovne potrebe korisnika. U UNESCO-om vodiču za planiranje obrazovanja u izvanrednim stanjima¹ posebno je poglavlje posvećeno upravo neformalnom obrazovanju. Namjena je vodiča pomoći u situacijama koje slijede u slučajevima ratova ili prirodnih katastrofa, no veći se dio navedenih oblika neformalne edukacije može koristiti i u uobičajenim situacijama. U modernom društvu razlikujemo tri temeljne forme obrazovanja:

1. formalno: institucionalno obrazovanje unutar jasno određenog formalnog obrazovnog sustava;
2. informalno: razni vidovi spontanog stjecanja znanja i vještina;
3. neformalno: izvaninstitucionalne obrazovne aktivnosti kojima se stječu određena znanja i vještine.

Sve tri forme obrazovanja zajedno čine cjelinu koja se naziva konceptom cijeloživotnog obrazovanja. Taj je koncept prepoznat kao neophodan, jer bez obrazovanja nema napretka. Neformalno se obrazovanje posljednjih godina često spominje kod nas, djelomično i zbog olakšanog sudjelovanja naših građana u različitim programima neformalnog obrazovanja koje organizira Europska komisija. Neformalno je obrazovanje pristup koji omogućava individualno i društveno učenje, stjecanje različitih znanja i vještina, razvoj stavova i vrijednosti, a sudjelovanje je u tim procesima dobrovoljno. Da bi bili uspješni programi neformalnog obrazovanja, trebali bi biti komplementarni formalnom obrazovanju, a edukatori koji ih provode kvalitetno obrazovani i kompetentni. Programi mogu biti organizirani kao različiti seminari, treninzi, tečajevi, radionice, kampovi, razmjene, volontiranje, projektni rad, konferencije... Mnoge takve programe financira Europska komisija². U provođenju takvih projekata obrazovanja glazba i ples, kao različite kreativne likovne aktivnosti igraju veliku ulogu, a mnogim je projektima i cilj razvijanje tih kreativnih vještina.

3. Prednosti ranog glazbenog obrazovanja djece

Već više od dvadeset godina stručnjaci ističu prednosti ranog glazbenog obrazovanja djece. Sve je više dokaza da je glazbena stručnost ima duboke posljed-

¹ Kompletan UNESCO-ov vodič dostupan je na internetu. Za ovaj rad koristila sam samo 12. poglavlje koje se odnosi na neformalnu edukaciju:
www.iiep.unesco.org/fileadmin/user_upload/Research_Highlights_Emergencies/Chapter12.pdf

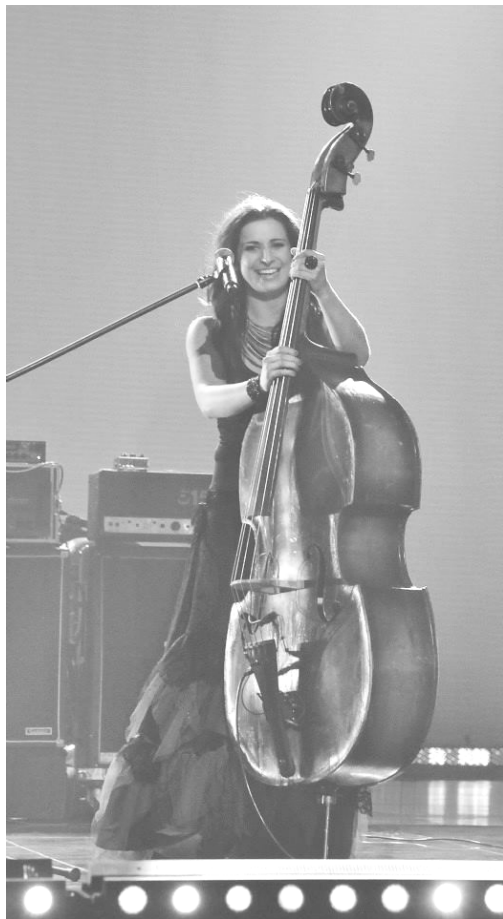
² Na web stranici ec.europa.eu/youth/programme mogu se pronaći različiti projekti iz programa Erasmus+. Osim toga, na stranici se nalazi i najnoviji priručnik za pisanje projekata.

ce na anatomsku i funkcionalnu organizaciju ljudskog mozga i mozak je glazbenika posljedično prepoznat kao dobar model plastičnosti mozga (Moreno S., Marques C., Santos A., Santos M., Castro S. L., Besson Mireille, 2009). Medijski je najpopularniji tzv. „Mozart efekt“: pasivnim slušanjem glazbe (uglavnom Mozartove) dolazi do gotovo trenutalnog poboljšanja u rješavanju IQ testova. Mnoge se studije bave proučavanjem „Mozart efekta“ i rezultati su zapanjujući: poboljšanje je trenutno, a redovitim slušanjem glazbe čak i trajno. Isto tako, često se ističe činjenica da glazbena edukacija povećava količinu sive tvari u mozgu (Moreno S., Marques C., Santos A., Santos M., Castro S. L., Besson Mireille, 2009). Nadalje, nađena je poveznica između ranog učenja glazbe i povećanja sposobnosti učenja čitanja i pisanja (Cogo-Moreira H, de Ávila CRB, Ploubidis GB, Mari JdJ, 2013).

Nepismenost je veliki problem u današnjem društvu: ukoliko dijete ne savlada čitanje i pisanje, neće biti u mogućnosti steći znanja i vještine potrebne za život. Glazbeno se obrazovanje ističe kao potencijalna metoda za poboljšanje vještine čitanja jer se pokazalo da se za čitanje i bavljenje glazbom koriste isti dijelovi mozga. Konkretno, glazbeno obrazovanje može pomoći u razvijanju leksičkih vještina. Također, pomaže boljem izgovoru glasova pri govoru i čitanju djece. Neke studije pokazuju da glazba pomaže obrazovanju disleksične djece (Overy K., 2000). Slušanje i sviranje glazbe također utječe na strukturalni razvoj auditivnog korteksa. Uz to, ističe se i veza između glazbenih i fonoloških sposobnosti. Rezultati su pokazali da je glazbena obuka 8-godišnjaka poboljšala vještine čitanja posebice u odnosu povezivanja složenih fonema s grafemima (Moreno S., Marques C., Santos A., Santos M., Castro S. L., Besson Mireille, 2009). Postoje dokazi koji pokazuju da i relativno kratka razdoblja glazbenog obrazovanja dovode do dubokih posljedica na anatomsku i funkcionalnu organizaciju mozga kod djece, odraslih, pa čak i kod životinja. Ne treba zanemariti niti odgojne učinke glazbe. Sviranje u ansamblima uči toleranciji i uvažavanju drugih. Uspješni učitelji često slušaju glazbu ili muziciraju s učenicima. Bavljenje glazbom pomaže i boljoj socijalizaciji djece. Glazba povezuje djecu koja inače ne bi otkrila da imaju nešto zajedničko. To je neverbalno sredstvo komunikacije te stoga u takvoj komunikaciji ne postoje jezične barijere. Dijeljenje ljubavi prema određenoj vrsti glazbe gotovo automatski povezuje. Glazba može potaknuti djecu da uz nju pjevaju ili plešu što potiče interakciju s drugima. Roditelji se potiče da djeci pjevaju čak i prije rođenja jer se time stvara povezanost s djetetom u vrlo ranoj fazi razvoja. Redovitim vježbanjem sviranja mala djeca poboljšavaju svoje motoričke sposobnosti. Ne treba zanemariti niti psihološke učinke: sviranjem glazbe djeca razvijaju pozitivnu svijest o sebi i stječu samopouzdanje. Dobro su nam poznati i učinci glazbe na raspoloženje, a djeci može poslužiti i kao sredstvo za izražavanje osjećaja kada se ne znaju ili ne mogu izraziti riječima. Sviranje instrumenta također poboljšava koncentraciju i uči odgovornosti, što posredno dovodi do djetetovog pozitivnog poimanja samoga sebe.

4. Malgorzata Babiarz – Megitza

Kao pripadnica tzv. „druge generacije Roma“ nije bila odgojena kao Romkinja, već kao Poljakinja. I sama kaže: „*Romski korjeni nisu nešto o čemu bi netko otvoreno pričao.*“ Međutim, romski korijeni koje je izbjegavala isticati u djetinjstvu, danas su joj okosnica karijere. Ljubav prema glazbi i glazbeno naslijeđe i danas ju snažno povezuju s romskom kulturom jer gradi uspješnu karijeru kao pjevačica etno glazbe čiji se stil zasniva na romskoj glazbi.



Slika 1: Megitza u finalu Poljskog talent showa: *Must be the Music*, 2013.

Kao mlada djevojka koja je otišla u SAD ostvariti svoje snove, uspjela je u zapadnjačkom svijetu pronaći tržište za svoju glazbu, koja predstavlja uspješnu fuziju romske tradicionalne glazbe i tekovina suvremene zapadnjačke pop kulture. U njezinoj glazbi moguće je pronaći elemente različite etno glazbe, tradicionalne glazbe s Balkana, gorštacke poljske glazbe, romske glazbe; sve to uklopljeno u okvire jaza, swinga pa čak i rocka. Pjeva na više jezika: engleskom, romskom, poljskom,

poljskom gorštačkom dijalektu, pa čak i na srpskom i makedonskom. Suradivala je s brojnim eminentnim glazbenicima: violinistom Robyem Lakatosom, čimbalistom Nicolaeom Feraruom, gitaristom Andreasom Kapsalisom, bajanistom Marekom Lichotom i bubnjarom Jamesom Gallagherom. Upravo to spajanje različitih utjecaja u jedan prepoznatljiv stil jedno je od glavnih obilježja romske glazbe (Petan, 1999) što Malgorzatu Babiarz – Megitzu³ čini idealnim primjerom kako je u zapadnjačkoj glazbi moguće uspjeti naglašavajući romski identitet i naslijeđe. Ovaj rad, međutim, nije „case study“, te je Megitzina uspješna glazbena karijera tek polazišna točka. Megitza, osim što posljednjih godina održava koncerte po cijeloj Europi, često i rado sudjeluje u različitim glazbenim radionicama. Koncerti, prezentacije i muziciranje s djecom velika su joj ljubav, a romska djeca zauzimaju posebno mjesto u njenom srcu. Taj detalj njezine karijere povod je ovom radu.

5. Specifičnosti romske populacije

Okvir za praćenje Desetljeća Roma navodi da je u Hrvatskoj registrirano 9 464 Roma, ali da je prihvaćena procjena da u Hrvatskoj živi između 30 000 i 40 000 Roma (Nikolić, Škegro, 2008). Prema podatcima o njihovom porijeklu, vjerskoj pripadnosti i jezicima koje govore (Romani chib i Bajashi) možemo zaključiti da su Romi vrlo nehomogena manjinska skupina, zbog toga je teško naći neki univerzalno primjenjivi program njihovog uključivanja. Obrazovanje je Roma prepoznato kao jedna od glavnih pretpostavki za njihovu budućnost. Uključivanje u predškolsko obrazovanje u tome ima važnu ulogu kao priprema za uspješno svladavanje zahtjeva osnovnoškolskih i srednjoškolskih programa. Tijekom cijelog obrazovanja Romi se susreću s problemima vezanim uz svladavanje hrvatskog jezika i pisma te socijalnu neprilagođenost i diskriminaciju.

Glazba ima veliku ulogu u životu Roma. Kada neka manjina nije ujedinjena, jače se ističu pojedinci koji svojim djelovanjem potiču osjećaj nacionalne pripadnosti, često uz pomoć glazbe. Romske manjine imaju svoje individualne predstavnike, koji - kroz svoje glazbene aktivnosti - ne samo što artikuliraju svoju etničku pripadnost, već i aktivno sudjeluju u jačanju romske zajednice (Janowiak-Janik, 2008). U Mađarskoj je najpoznatiji Roby Lakatos, u Poljskoj Theresa Mirga i Megitza, u Austriji Ruža Nikolić-Lakatoš, na području bivše Jugoslavije Esma Redžepova...

³ Megitzu sam upoznala u Armeniji, u srpnju 2014. godine. Sudjelovale samo na projektu koji se zvao „Sounds of Peace“. Tom sam je prilikom intervjuirala. Informacije koje navodim o njoj dobila sam u tom intervjuu, a poslužila sam se i web stranicama: www.facebook.com/megitzamusic, www.megitza.com



Slika 2: Megitza nastupa sa skupinom romskih glazbenika na Międzynarodowe Dni Kultury Romskiej, 2013.

Uspješni glazbenici pridonose jačanju nacionalnog identiteta Roma te potiču pozitivno mišljenje o Romima, kako kod neromske populacije, tako i kod samih Roma. Obzirom da romski jezik i kultura tradicionalno nisu pisani, mnogo je događaja opisano i sačuvano u pjesmama koje tako postaju jedini povijesni izvori. Iako mnogi romsku glazbu doživljavaju kao specifičnu, zapravo njihova narodna glazba pokazuje vrlo veliku raznolikost po pitanju jezika, ritma, melodije pa čak i instrumenata. Koliko god njihov način života već stoljećima odudara od načina života ljudi koji žive s njima, njihova glazba pokazuje zadivljujuću moć prilagodbe.

Romi bez diskriminacije uzimaju bilo koji glazbeni element s kojim se susretu i integriraju ga u svoj glazbeni izričaj. Posebnost je njihovog pristupa u tome što oni originalne glazbene elemente uzimaju kao polazišnu točku te ih zatim prilagođavaju svojim potrebama⁴. Mnoge se studije bave specifičnostima romske glazbe (Hemetek, 1999; Hemetek, 1996; Janowiak-Janik, 2008; Kertesz-Wilkinson, 1996; Kovalcsik, 1985; Pettan, 1996; Pettan, 2001; Pettan, 1999; Pettan, 1996; Pettan, 1995; Rasmussen, 1996). Znanstvenicima je romska glazba zanimljiva baš zbog

⁴ Vrlo zanimljiva studija uspoređuje različite pristupe obradi i izvođenju popularne pjesme *Lambada*. U njoj je opisano da, dok su se neromski glazbenici trudili izvesti obradu što vjerniju originalu, romski glazbenici su se potrudili napraviti obradu koja bi bila što više u skladu s njihovim mogućnostima i u skladu s očekivanjima publike.. (Pettan, 1999).

toga što je u svakoj pojedinoj skupini Roma moguće naći elemente narodne i popularne glazbe iz svih zemalja u kojima su živjeli. To je vidljivo već i po raznolikosti jezika i instrumenata koje koriste. Romski su glazbenici uglavnom cijenjeni i uspješni i izvan svojih društvenih krugova, a njihova sposobnost da „se snađu“ u svakoj situaciji naročito je na cijeni. Kod nas, a i u nekim drugim europskim zemljama, Romi često nastupaju na raznim slavljinama gdje izvode popularne pjesme kraja u kojem se nalaze, ali obrađenim na specifičan „ciganski“ način. Romi i njihova glazba više su cijenjeni u ruralnim nego u urbanim sredinama. Ulaganje u profesionalizaciju romskih glazbenika stoga je logičan korak u procesu osposobljavanja Roma za samostalno privređivanje.

6. Ideje za primjenu

U mnogim izvješćima (Nikolić, Škegro, 2008) navodi se da romska djeca nevoljko sudjeluju u aktivnostima formalnog obrazovanja. Razlozi za to su mnogobrojni, a jedan je od glavnih neprilagođenost obrazovnih programa njihovim specifičnim potrebama, te tromost sustava po pitanjima prilagodbe. Zato se neformalno obrazovanje nameće kao rješenje: obrazovni projekti fokusirani isključivo na romsku djecu i rješavanje njihovih problema mogu pomoći njihovom uspješnijem školovanju i daljnjem životu. Glazba, kao okvir u kojem se romska djeca (kao uostalom i sva djeca) ugodno osjećaju, može biti idealno sredstvo obrazovanja: to je univerzalni jezik koji može srušiti kulturološke barijere. Kada pogledamo navedene prednosti ranog obrazovanja djece, nameće nam se zaključak da je to upravo ono što romskoj djeci treba: sredstvo kojim će poboljšati sposobnosti čitanja, pisanja i računanja, medij za komunikaciju s neromskom djecom, prilika da se istaknu kao uspješni, a da se pri tome ne odreknu svog porijekla.

Megitza i njezino djelovanje moglo bi se uzeti kao uzor u tim nastojanjima. Ona se radom s djecom ne bavi formalno, već samo na razini dobre volje. Ukoliko ju netko zove da negdje održi prezentaciju, mali koncert ili radionicu, ona se spremno odazove. Djeca ju rado prihvaćaju i s njom brzo uspostavljaju uspješnu komunikaciju. Jezičnih barijera nema jer, kao što Megitza kaže: „*Glazbenici su zasebna vrsta: bez obzira na zemlju, jezik ili rasu mi ćemo uvijek naći svoj vlastiti jezik kojim komuniciramo: glazbu naravno*“. Smatram da bi edukatori koji će raditi s romskom djecom trebali biti dobro upoznati s njihovom socio-ekonomskom situacijom i životnim uvjetima, kako bi mogli odgovarajuće pristupiti djeci (i njihovim roditeljima) i dobiti njihovo povjerenje. Opet se netko kao Megitza nameće kao idealan jer, iako nije odgojena kao Romkinja, njezin je otac iz poljske zajednice Roma koja se naziva Bergitka Roma (gorštački Romi) koji su najsiromašnija skupina Roma u Poljskoj. A opet, ona je vrlo uspješan pojedinac kojem se dive djeca i mladi bez obzira na nacionalnost. Osim toga, nju se može uzeti kao primjer kako se može uspjeti u neromskom svijetu bez da se odrekne svog nacionalnog (romskog)

identiteta. Naravno, nije moguće uvijek naći neku „Megitzu“ da održi predavanje ili prezentaciju, ali to ne znači da se takvi projekti ne bi trebali održavati.



Slika 3: Megitza s Poljskom gorštačkom djecom na festivalu „Międzynarodowy Festiwal Folkloru Ziem Górskich“, 2013.



Slika 4: Megitza i gitarist Andreas Kapsalis drže predavanje u srednjoj umjetničkoj školi u Levicama, u Slovačkoj, 2013.



Slika 5: Megitza s romskom djecom u Banskjoj Štiavnici u Slovačkoj, 2013.

Neke aktivnosti takve vrste već postoje. U udruzi „Romsko srce“ radi se na predstavljanju romske kulture, organiziraju se različite radionice, čak se i pleše⁵. Organiziranje glazbenih radionica stoga ne bi bilo teško. Idealno bi bilo pronaći nekoga poput Megitze: osobu romskog porijekla koja je uspješna u neromskom svijetu, a bavi se romskom glazbom. Dakle, netko tko bi romskoj djeci mogao biti uzor. Glazba i sviranje mogli bi se prilagoditi dobi djece, a isto bi tako bilo korisno da se ne organiziraju samo u okviru udruga za rad s Romima, već i kao izvannastavne aktivnosti u školama: u tom slučaju škola bi postala mjesto na koje se ne ide samo kad se „mora“. Radionice bi se temeljile na izvođenju romske glazbe, te bi se u njihov rad moglo uključiti Rome koji su glazbenici kako bi svoje znanje prenijeli na mlade. Isto tako, u te bi se aktivnosti moglo uključiti i neromski djecu te njih podučiti romskoj glazbi što bi dovelo do bolje povezanosti romske i neromske djece. Javnim nastupima u okviru školskih priredbi, a i šire, djeca bi stekla samopouzdanje i svijest o tome da mogu biti uspješni. Mogućnosti su brojne, jedino je potrebno ustanoviti tko bi bio pogodan za izvođenje tih radionica, jer je važno da osobe koje provode ovakvo obrazovanje budu stručne u glazbi, a i na području romske kulture i jezika. Rješenje vidim u obrazovanju romskih pomoćnika u nastavi, a takvi projekti mogli bi se financirati sredstvima Europske komisije. Predškolski je odgoj također vrlo važna pretpostavka za daljnje uspješno školovanje: različitim glazbenim aktivnostima djeca bi bila bolje pripremljena za izazove osnovne škole. Velike prednosti

⁵ Vidi aktivnosti udruge na: www.romskosrce.hr.

ranog glazbenog obrazovanja djece i ovdje bi došle do izražaja. Budući da su trenutni programi predškolskog odgoja na županijskoj razini, a i vrlo ograničenih kapaciteta, romske udruge su razvile svoje grupe za predškolski odgoj. Bilo bi korisno u tim grupama organizirati glazbeni predškolski odgoj.

6. Zaključak

Romi su specifična nacionalna manjina u Republici Hrvatskoj. Teško se uključuju u civilno društvo te je potrebno organizirati različite aktivnosti kako bi im se pomoglo da sami privređuju za sebe. U tom je procesu ključno obrazovanje od najranije dobi. Glazba je vrlo važna u životu Roma. Osim toga, glazba u ranom odgoju djece ima povoljno djelovanje na sposobnosti čitanja, pisanja, računanja i socijalizacije. Upravo su problemi s čitanjem, pisanjem, računanjem i socijalizacijom najveći problem s kojim se susreću romska djeca u svom školovanju. Glazbeno obrazovanje bi stoga moglo uvelike pomoći romskoj djeci da se uključe u školovanje. Neformalan oblik obrazovanja; radionice, seminari i prezentacije, najpraktičniji su oblik obrazovanja jer se lako mogu prilagoditi zahtjevima korisnika i ne zahtijevaju veliku formalnu pripremu.

7. Literatura

- Babiarz, M. Megitza. Preuzeto 14. listopada, 2014. sa: www.facebook.com/megitzamusic
- Babiarz, M. Megitza. Preuzeto 14. listopada, 2014. sa: www.megitza.com
- Baumann M.P. (1996). „Listening to the voices of indigenous peoples...” On traditional music as policy in intercultural encounters. U U. Hemetek (ur.), *Echo der Vielfalt - Echoes of Diversity*. Wien: Boehlau, 31-39.
- Bilhartz, T.D., Bruhn, R.A., Olson, J.E. (1999). The Effect of Early Music Training on Child Cognitive Development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20 (4), 615-636.
- Bjornavold, J. Making Learning Visible: Identification, Assessment and Recognition of Non-Formal Learning in Europe. European Centre for the Development of Vocational Training, Thessaloniki (Greece). Preuzeto 14. listopada, 2014. sa: eric.ed.gov/?id=ED447347
- Cogo-Moreira H, de Ávila CRB, Ploubidis GB, Mari JdJ (2013). Effectiveness of Music Education for the Improvement of Reading Skills and Academic Achievement in Young Poor Readers: A Pragmatic Cluster-Randomized, Controlled Clinical Trial. *PLoS ONE* 8(3): e59984. Preuzeto 14. listopada, 2014. sa: www.plosone.org/article/info:doi/10.1371/journal.pone.0059984
- Coombs, P., Ahmed, M. Attacking rural poverty : how nonformal education can help. A World Bank publication. Preuzeto 14. listopada, 2014. sa:

- <http://documents.worldbank.org/curated/en/1975/01/438947/attacking-rural-poverty-nonformal-education-can-help>
- Dahlig, P. (1999). On the Phenomenon of Musical Bilingualism. U: N. Ceribašić, G. Marošević (ur.), *Glazba, folklor i kultura*. Svečani zbornik u čast Jerka Bezića. Zagreb: IEF, HMD, 353-359.
- Deschenes, B. (1998). Toward an Anthropology of Listening. *IRASM*, 29 (2), 135-153.
- Hemetek, U. (1999). Gelem, gelem, lungone dromesa – I Went a Long Way. Anthem oft he Gypsies, a People Without Country or Homeland. U: N. Ceribašić, G. Marošević (ur.), *Glazba, folklor i kultura*. Svečani zbornik u čast Jerka Bezića. Zagreb: IEF, HMD, 323-330.
- Hemetek, U. (1996). ROMA – eine oesterreichische Volksgruppe. Die Rolle der traditionellen Musik im Prozess der Identitaetsfindung. U: U. Hemetek (Ur.), *Echo der Vielfalt - Echoes of Diversity*. Wien: Boehlau, 271-284.
- Janowiak-Janik, M. (2008), Musical Portrait of Carpathian Roma in Poland. Case study of Theresa Mirga. Informační systém Univerzity Karlovy v Praze. Preuzeto 14. listopada, 2014. sa: is.cuni.cz/studium/predmety/index.php?do=download&did=35744&kod=YBA122
- Kertesz-Wilkinson, I. (1996). Differences Among One's Own and Similarities With the Other. The Dual Role of Adopted Songs and Texts Among Hungarian Vlach Gypsies. U: U. Hemetek (ur.), *Echo der Vielfalt - Echoes of Diversity*. Wien: Boehlau, 225-231.
- Kovalcsik, K. (1985). Szlovakiai olahcigany nepdalok = Vlach Gypsy Folk Songs in Slovakia. Budapest: Magyar Tudomanyos Akademia Zenetudomanyi Intezet = Institute for Musikology of the Hungarian Academy for Sciences.
- Kuka, E. (2012). Koncept neformalnog obrazovanja. *Život i škola*, 27 (1), 197-203.
- Ljubičić, V., Izvješće o radu za 2007. Godinu. Pravobraniteljica za ravnopravnost spolova. Preuzeto 14. listopada, 2014. sa: www.prs.hr/index.php/izvjesca?start=15
- Marošević, G. (1999). Paradigma folklorne glazbe u hrvatskoj etnomuzikoljiji 1970-ih i 1980-ih. U: N. Ceribašić, G. Marošević (ur.), *Glazba, folklor i kultura*. Svečani zbornik u čast Jerka Bezića. Zagreb: IEF, HMD, 113-124.
- Marsen, S. (2006). *Communication Studies*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Moreno S., Marques C., Santos A., Santos M., Castro S. L., Besson Mireille (2009). Musical Training Influences Linguistic Abilities in 8 Year Old Children: More Evidence for Brain Plasticity. *Cerebral Cortex*. Preuzeto 14. listopada, 2014. sa: cercor.oxfordjournals.org/content/19/3/712.short
- Nikolić, S., Škegro M. (2008). Okvir za praćenje desetljeća za uključivanje Roma. UNDP in Croatia. Preuzeto 14. listopada, 2014. sa: www.undp.hr/upload/file/211/105984/FILENAME/decade_monitoring_reprot_hr__2_.pdf
- Overy K. (2000). Dyslexia, Temporal Processing and Music: The Potential of Music as an Early Learning Aid for Dyslexic Children. *Psychology of Music*, 28 (2), 218-229.
- Pettan, S. (1996). Female to Male – Male to Female: Third. *Narodna Umjetnost*, 33 (2), 311-324.

- Pettan, S. (2001). Kosovo Roma: Glasba kosovskih Romov = Music of the Gypsies from Kosovo. Ljubljana: Nika, AF01.
- Pettan, S. (1999). Romsko glazbeništvo i etnomuzikološki studij prilagodbe. *Narodna umjetnost*, 36 (2), 143-155.
- Pettan, S. (1996). Selling Music. Rom Musicians and the Music Market in Kosovo. U: U. Hemetek (ur.), *Echo der Vielfalt - Echoes of Diversity*. Wien: Boehlau, 233-245.
- Pettan, S. (1995). Uloga znanstvenika u stvaranju pretpostavki za suživot: ususret primijejenoj etnomuzikologiji. *Narodna umjetnost*, 32 (2), 217-234.
- Rasmussen, Lj. (1996). Orientalism, Rom Gypsy, and the Culture at Intersection. U: U. Hemetek (ur.), *Echo der Vielfalt - Echoes of Diversity*. Wien: Boehlau, 247-253.
- Supičić I. (1964). Elementi sociologije muzike. Zagreb: JAZU.
- Tomić-Koludrović I., Leburić A. (2002). Sociologija životnog stila. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk: Hrvatsko sociološko društvo.
- Topinska, I. Second Semester Report: Promoting Social Inclusion of Roma. European Commission DG Employment, Social Affairs and Inclusion. Preuzeto 14. listopada, 2014. sa: www.ec.europa.eu
- White-Schwoch, T., Woodruff Carr, K., Anderson, S., Strait, D.L., Kraus, N. (2013). Older Adults Benefit from Music Training Early in Life: Biological Evidence for Long-Term Training-Driven Plasticity. *The Journal of Neuroscience*, 33 (45), 67-74.
- Zemitowsky, I.I. (1999). Fieldwork and Workshop. A Paradox of Authenticity and Dialogue. U: N. Ceribašić, G. Marošević (ur.), *Glazba, folklor i kultura*. Svečani zbornik u čast Jerka Bezića. Zagreb: IEF, HMD, 57-62.
- Zubec, B., Pavlenic, N. (2013). Specifičnosti rada patronažne sestre s Romima. *Hrvatski časopis za javno zdravstvo*. Preuzeto 14. listopada, 2014. sa: www.hcjz.hr/index.php/hcjz/article/download/173/139
- N. N. (2013), Non Formal Education. Guidebook for Planning Education in Emergencies and Reconstruction. Preuzeto 14. listopada, 2014. sa: www.iiep.unesco.org/fileadmin/user_upload/Research_Highlights_Emergencies/Chapter12.pdf
- N. N., Living Conditions of the Roma: substandard housing and health. European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions. Preuzeto 14. listopada, 2014. sa: www.eurofound.europa.eu/pubdocs/2012/02/en/1/EF1202EN.pdf
- N. N., Paket mjera za nezaposlene osobe romske nacionalne manjine. Hrvatski zavod za zapošljavanje. Preuzeto 14. listopada, 2014. sa: www.hzz.hr/default.aspx?id=11729
- N.N., Romsko srce. Udruga žena Romkinja. Preuzeto 14. listopada, 2014. sa: www.romskosrce.hr
- N. N., Status romske populacije u Republici Hrvatskoj. Pravna klinika Pravnog fakulteta u Zagrebu. Preuzeto 14. listopada, 2014. sa: klinika.pravo.unizg.hr/content/status-romske-populacije-u-republici-hrvatskoj
- N. N., Youth Programme. European Commission. Preuzeto 14. listopada, 2014. sa: ec.europa.eu/youth/programme
- N. N., (2012). Nacionalna strategija za uključivanje Roma, za razdoblje od 2013. do 2020. godine (prijedlog). Ured za ljudska prava i prava nacionalnih manjina. Zagreb: Ured za ljudska prava i prava nacionalnih manjina.

MUSIC AS A MEANS OF EDUCATION FOR ROMA CHILDREN

Ana Popović
Music School in Varaždin

Abstract: Non-formal education is becoming more and more important; it plays a very important role in today's era of constant and rapid changes in the global world of life and work. UNESCO's definition of non-formal education describes the term as any organized and sustained educational activity that does not correspond exactly to the definition of formal education, and has the purpose to satisfy customer needs and learning objectives. Benefits of children's music education are numerous: there are proven positive effects on cognitive function and memory, and it also contributes to better social adaptation. Therefore, musical education as a contribution to the national program for Roma imposes as logical, and its organization in the form of various non-formal educational activities, best applicable. This paper describes the work and engagement of Malgorzata Maggie Babiarz – Megitza, a Polish musician with Roma roots, and her successful merger of Roma musical heritage with modern expectations of Western music, as well as efforts in workshops for children that provide hope and opportunity for a better life for the Roma in Poland. This paper reviewed the ways of her work and possible application of them as an example of good practice, which could certainly be successfully applied in the Roma community in Croatia.

Keywords: non-formal education, music, Roma children, and social adaptation

1. Introduction

In contemporary society, education is organized as a process that does not end with the completion of formal education, but lasts a lifetime. Individuals who fail to participate in it have difficulty in active participation in society. The Roma population stands out as a misfit on this point. In this article, I will try to present a useful assumption of informal education, the benefits of early musical education for children, and try to come up with models of non-formal music education of Roma children with special reference to the specifics of Roma culture.

2. Non-formal education

The aforementioned definition from UNESCO described non-formal education as non-institutional, organized education that meets the educational needs of the direct beneficiaries. In the UNESCO guide for planning education in emergencies,¹ there is a special chapter devoted just to informal education. The purpose of the guide is to help in situations that follow in cases of war or natural disasters, but the greater part of these forms of non-formal education can be used in routine life. In modern society, we distinguish three basic forms of education:

1. formal: institutional education within the clearly developed formal educational system;
2. informal: various aspects of the spontaneous acquisition of knowledge and skills;
3. non-formal: non-institutional educational activities which help to acquire certain knowledge and skills.

All three forms of education together form as a whole the concept of lifelong education. That concept has been recognized as essential, because without education there is no progress. The European Commission has in recent years often mentioned in our areas, partly because of facilitating the participation of our citizens in a variety of informal educational programs, organized non-formal education. Non-formal education is an approach that allows individual and social learning, the acquisition of various skills and knowledge, and the development of attitudes and values, and the participation in these processes is voluntary. For the programmes of informal education to be successful, they should be complementary to formal education, and educators who implement them should be well educated and competent. Programs can be organized as different seminars, trainings, courses, workshops, camps, exchanges, volunteering, project work, and conferences. The European Commission funds many such programs.² In carrying out such projects, education for music and dance, as well as a variety of creative art activities, play a major role, and many projects have the aim of developing these creative skills.

3. The advantages of early musical education of children

For more than twenty years experts have been pointing out the advantages of early musical education for children. There is more and more evidence that musical

¹ The complete UNESCO guide is available online. For this paper, I only used chapter 12, which talks about non-formal education:

www.iiep.unesco.org/fileadmin/user_upload/Research_Highlights_Emergencies/Chapter12.pdf

² On the webpage ec.europa.eu/youth/programme different projects from the programme Erasmus+ can be found. Furthermore, the newest version of the handbook for writing projects.

expertise has profound consequences on the anatomical and functional organization of the human brain and the brain of a musician is consequently recognized as a good model of brain plasticity (S. Moreno, C. Marques, A. Santos, Santos M., Castro SL, Besson Mireille, 2009). In the media, the most popular is the so-called „Mozart effect:“ passive listening to music (mostly Mozart) leads to an almost immediate improvement in solving the IQ tests. Many studies deal with the study of the „Mozart effect“ and the results are amazing: the improvement is immediate, and with regular listening to music, even permanent. Also, the fact that music education increases the amount of grey matter in the brain is often emphasized (S. Moreno, C. Marques, A. Santos, Santos M., Castro SL, Mireille Besson, 2009). Furthermore, a link between early learning to music and increased ability to learn, read, and write was found (Cogo-Moreira H, de Ávila CRB, Ploubidis GB, Mari JDJ, 2013).

Illiteracy is a major problem in today's society: if the child fails to master reading and writing, he/she will not be able to acquire the knowledge and skills necessary for life. Music education stands out as a potential method for improving reading skills because it was shown that reading and working with music use the same parts of the brain. In particular, music education can help in the development of lexical skills. Also, it leads to better pronunciation of the sounds in speech and reading of children. Some studies show that music education helps dyslexic children (Overy K., 2000). Listening to and playing music also affects the structural development of the auditory cortex. In addition, there is a noted relationship between music and phonological skills. The results showed that the musical training of 8 year-olds improved their reading skills, in particular with linking complex phonemes with graphemes (S. Moreno, C. Marques, A. Santos, Santos M., Castro SL, Mireille Besson, 2009). There is evidence that indicates that even relatively short periods of music education lead to profound consequences on the anatomical and functional organization of the brain in children, adults, and even in animals. Educational effects of music should not be neglected as well. Playing in ensembles teaches tolerance and respect of others. Successful teachers often listen to music or play music with students. Dealing with music also helps with better socialization of children. Music connects children who otherwise would not have discovered that they have something in common. It is a non-verbal means of communication and therefore in such communication there are no language barriers. Sharing the love of a certain kind of music almost automatically connects people. Music can encourage children to sing along or dance, which encourages interaction with others. Parents are encouraged to sing to their children even before birth because it creates a bond with the child at a very early stage of development. With regular practice of playing an instrument, small children improve their motor skills. Psychological effects should not be neglected as well: by playing music, children develop positive self-awareness and gain self-confidence. We are also very familiar with the effects of music on the mood, and it could also serve to children as a means of expressing feelings when they do not know or cannot express them with words. Playing an

instrument also improves concentration and teaches responsibility, which indirectly leads to the child's positive conception of himself.

4. Malgorzata Babiarz – Megitza

As a member of the so-called „second generation of Roma,“ Malgorzata Babiarz – Megitza was not brought up as a Roma woman, but as a Polish woman. And she says: „Roma roots are not something that anyone would openly talk about.“ However, Roma roots that she avoided to point out in childhood are now the backbone of her career. The love of music and musical heritage strongly connected her, even today, with Roma culture because she is building a successful career as a folk music singer whose style is based on Roma music.

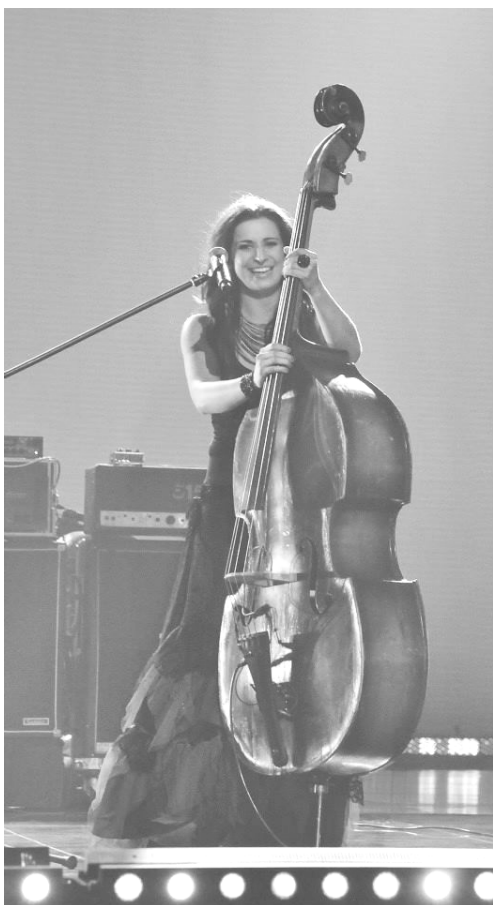


Image 1: Megitza in the finals of the Polish talent show: Must be the Music, 2013

As a young girl who went to the US to achieve her dreams, she succeeded to find, in the Western world, a market for her music, which represents a successful

fusion of Roma traditional music and contemporary achievements of Western pop culture. In her music, it is possible to find elements of different ethnic music including traditional music from the Balkans, Polish highland music, and Roma music, all packed in the framework of jazz, swing and even rock. She sings in several languages: English, Romani, Polish, Polish highland dialect, and even Serbian and Macedonian. She has worked with many renowned musicians: violinist Roby Lakatos, Zimbalist Nicolae Feraruom, guitarist Andreas Kapsalis, bajanistom Marek lichota and drummer James Gallagher. It is this merging of different influences into a signature style is one of the main features of Roma music (Pettan, 1999). Malgorzata Babiarz – Megitza³ is an ideal example of how in Western music one can succeed by highlighting Roma identity and heritage. This paper, however, is not a „case study,“ and Megitza’s successful musical career is only a starting point. Megitza, in addition to holding concerts all over Europe in the last couple of years, often and willingly participates in various music workshops. Concerts, presentations and playing music with children are her great love, and Roma children have a special place in her heart. That detail from her career was the reason for this paper.

5. The specifics of the Roma population

The framework for monitoring the Decade of the Roma states that there are 9,464 Roma registered in Croatia, but that the accepted estimate is that in Croatia there are between 30,000 and 40,000 Roma (Nikolic, Škegro, 2008). According to the data of their origin, religion, and languages spoken (Romani Chib and Bayashi) we can conclude that Roma are a very heterogeneous minority group, because it is difficult to find a universally applicable program of their inclusion. The education of Roma is recognized as one of the main prerequisites for their future. Inclusion in pre-school education plays an important role in the preparation for the successful mastering of the elementary and secondary school programs. Throughout their education, Roma are faced with problems related to overcoming the Croatian language and script, social maladjustment, and discrimination.

Music plays a big part in the life of the Roma. When a minority is not united, the individuals whose actions foster a sense of national belonging, often with the help of music, stand out more. The Roma minority have their individual representatives, who, through their musical activities, not only articulate their ethnicity, but also actively participate in strengthening the Roma community (Janowiak-Janik, 2008). In Hungary, the most famous example is Roby Lakatos, in Poland, Theresa Mirga and Megitza, in Austria, Ruža Nikolic-Lakatos, and in the former Yugoslavia, Esmā Redžepova.

³ I met Megitza in Armenia, in July 2014. We participated in the project called «Sounds of Peace.» I used that occasion to interview her. The information I state, was acquired in that interview, and I also used the following webpages: www.facebook.com/megitzamusic, www.megitza.com



Image 2: Megitza performing with a group of Roma musicians at the Międzynarodowe Dni Kultury Romskiej, 2013

Successful musicians contribute to the strengthening the national identity of Roma and encourage a positive opinion about the Roma, as with the non-Roma population, as well as with the Roma themselves. Since the Roma language and culture traditionally have not been written, many of the events have been described and preserved in songs, which then become the only historical sources. Although many perceive Roma music as specific, their folk music actually shows a great diversity in terms of language, rhythm, melody and even instruments. As much as their way of life has been different for centuries from the way of life of people living with them, their music shows the amazing power of adjustment.

Roma take, without discrimination, any musical element that they encounter and integrate it into their music. The uniqueness of their approach is in their taking the original musical elements as a starting point and then adapting them to their needs. Many studies deal with the specifics of the Roma music (Hemetek, 1999; Hemetek, 1996; Janowiak-Janik, 2008; Kertesz-Wilkinson, 1996; Kovalcsik, 1985; Pettan, 1996; Pettan, 2001; Pettan, 1999; Pettan, 1996; Pettan, 1995; Rasmussen, 1996). Scientists find Roma music interesting precisely because in each group of Roma it is possible to find elements of folk and popular music of all countries in which they have lived. It is obvious from the diversity of languages and instruments they use. Roma musicians are generally respected and successful even beyond their

social circles, and their ability to „manage“ in every situation, is especially valued and respected. In our country, as well as in some other European countries, Roma often perform at various celebrations where they perform popular songs of the area where they play, but processed in a specific „Gypsy“ way. Roma and their music are more appreciated in rural than in urban areas. Investing in professionalization of Roma musicians is therefore a logical step in the process of training Roma for independent economic activity.

6. Ideas for use

In many reports (Nikolic, Škegro, 2008), it is stated that Roma children are reluctant to participate in activities of formal education. There are many reasons for this, and one of the major ones is the maladjustment of the educational programs to their specific needs, and sluggishness of the system in terms of customization. Therefore, non-formal education is imposed as a solution: educational projects focused exclusively on Roma children and solving their problems can help their successful education and later life. Music, as a framework in which Roma children (as well as all the children) feel comfortable, can be an ideal means of education: it is a universal language that can bring down cultural barriers. When we look at the stated advantages of early education of children, there is an imposed conclusion that this is exactly what the Roma children need: a means of improving the skills of reading, writing and numeracy, a medium to communicate with non-Roma children, the opportunity to stand out as successful, and not having to renounce their origin by doing so.

Megitza and her action could be taken as a model in those endeavours. Her work with children is not done in a formal way, but only at the level of good will. If someone called her to give a presentation somewhere, a small concert or workshop, she is happy to accept. Children welcome her and rapidly establish successful communication with her. There are no language barriers because, as Megitza says: *„Musicians are a separate species: regardless of country, language, or race we will always find our own language through which we communicate: music, of course.“* I believe that educators who will work with Roma children should be very familiar with their socio-economic situation and living conditions, in order to access to children (and their parents) appropriately and gain their trust. Again, someone like Megitza is ideal because, although she was not brought up as a Roma woman, her father was from the Polish community of Roma, called Bergitka Roma (Roma highlanders) who are the poorest group of Roma in Poland. And yet, she is a very successful individual admired by children and young people, regardless of nationality. In addition, she can be taken as an example of how to succeed in the non-Roma world without having to give up their national (Roma) identity. Of course, you cannot always find a „Megitza“ to give a lecture or presentation, but that does not mean that such projects should not be held.



Image 3: Megitza with the Polish highland children at the festival „Międzynarodowy Festiwal Folkloru Ziem Górskich“, 2013.



Image 4: Megitza and guitar player Andreas Kapsalis giving a lecture in the high school of arts in Levice, Slovakia, 2013



Image 5: Megitza with Roma children in Banjska Štiavnica in Slovakia, 2013

Some activities of this kind already exist. The association „Roma Heart“ works on the representation of Roma culture, various workshops are organised, and there is even dancing.⁴ The organization of music workshops therefore would not be difficult. The ideal would be to find someone like Megitza: a person of Roma origin who was successful in the non-Roma world, and is dealing with Roma music: someone who could be a role model to Roma children. Music and playing could be adapted to the age of children, and, likewise, it would be beneficial if they were not only organised within the association for working with Roma, but also as extra-curricular activities in schools: in this case the school would become the place to go to not only when you „have to.“ The workshops would be based on performing the Roma music, and, in their work, Roma who are musicians could easily be included, to transfer their knowledge to the youth. Likewise, non-Roma children could, likewise, get involved in those activities, and they could be taught the Roma music, which would lead to a better cohesion of the Roma and non-Roma children. With the public performances within the school performances, and beyond, children could gain self-confidence and awareness that can be successful. The possibilities are numerous, it is only necessary to determine who would be suitable for carrying out these workshops; it is important that the people conducting such a training are professionals in music, and in the area of Roma culture and language. I see the solu-

⁴ See Association activities: www.romskosrce.hr.

tion in the education of Roma teaching assistants, and such projects could be financed by the European Commission. Preschool education is also a very important hypothesis for further successful education: by different musical activities, the children would be better prepared for the challenges of elementary school. Big benefits of early musical education of children would, also here, come to the forefront. Since the current programs of preschool education are at the county level, and are of very limited capacity, Roma associations have developed their own groups for preschool education. It would be useful to organize musical preschool education in those groups.

6. Conclusion

Roma are a specific national minority in the Republic of Croatia. They have difficulties getting involved in the civil society so it is necessary to organize various activities in order to assist them with providing for themselves. In this process, education from an early age is the crucial part. Music is very important in the life of the Roma. In addition, music in the early education of children has a beneficial effect on the ability of reading, writing, calculating, and socialization. It is exactly the problems with reading, writing, calculating, and socialization that are the biggest problems that Roma children have to face during their education. Musical education might, therefore, greatly help Roma children to get involved in education. Workshops, seminars and presentations, as an informal form of education, are the most practical form of education because they can be easily adapted to the requirements of users and they do not require a large formal preparation.

7. Bibliography

Babiarz, M. Megitza. www.facebook.com/megitzamusic (14.10.2014.)

Babiarz, M. Megitza. www.megitza.com (14.10.2014.)

Baumann M.P. (1996). „Listening to the voices of indigenous peoples...“ On traditional music as policy in intercultural encounters. In: U. Hemetek, *Echo der Vielfalt - Echoes of Diversity*. Wien: Boehlau, 31-39.

Bilhartz, T.D., Bruhn, R.A., Olson, J.E. (1999). The Effect of Early Music Training on Child Cognitive Development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20 (4), 615-636.

Bjornavold, J. Making Learning Visible: Identification, Assessment and Recognition of Non-Formal Learning in Europe. European Centre for the Development of Vocational Training, Thessaloniki (Greece). eric.ed.gov/?id=ED447347 (14.10.2014.)

- Cogo-Moreira H, de Ávila CRB, Ploubidis GB, Mari JdJ (2013) Effectiveness of Music Education for the Improvement of Reading Skills and Academic Achievement in Young Poor Readers: A Pragmatic Cluster-Randomized, Controlled Clinical Trial. PLoS ONE 8(3): e59984.
www.plosone.org/article/info:doi/10.1371/journal.pone.0059984 (14.10.2014.)
- Coombs, P., Ahmed, M. Attacking rural poverty : how nonformal education can help. A World Bank publication. <http://documents.worldbank.org/curated/en/1975/01/438947/attacking-rural-poverty-nonformal-education-can-help> (14.10.2014.)
- Dahlig, P. (1999). On the Phenomenon of Musical Bilingualism. In: N. Ceribašić, G. Marošević, *Glazba, folklor i kultura*. Svečani zbornik u čast Jerka Bezića. Zagreb: IEF, HMD, 353-359.
- Deschenes, B. (1998). Toward an Anthropology of Listening. IRASM, 29 (2), 135-153.
- Hemetek, U. (1999). Gelem, gelem, lungone dromesa – I Went a Long Way. Anthem oft he Gypsies, a People Without Country or Homeland. In: N. Ceribašić, G. Marošević, *Glazba, folklor i kultura*. Svečani zbornik u čast Jerka Bezića. Zagreb: IEF, HMD, 323-330.
- Hemetek, U. (1996). ROMA – eine oesterreichische Volksgruppe. Die Rolle der traditionellen Musik im Prozess der Identitaetsfindung. In: U. Hemetek, *Echo der Vielfalt - Echoes of Diversity*. Wien: Boehlau, 271-284.
- Janowiak-Janik, M. (2008). Musical Portrait of Carpathian Roma in Poland. Case study of Theresa Mirga. Informační systém Univerzity Karlovy v Praze.
is.cuni.cz/studium/predmety/index.php?do=download&did=35744&kod=YBA122
(14.10.2014.)
- Kertesz-Wilkinson, I. (1996). Differences Among One's Own and Similarities With the Other. The Dual Role of Adopted Songs and Texts Among Hungarian Vlach Gypsies. In: U. Hemetek, *Echo der Vielfalt - Echoes of Diversity*. Wien: Boehlau, 225-231.
- Kovalcsik, K. (1985). Szlovakiai olahcigany nepdalok = Vlach Gypsy Folk Songs in Slovakia. Budapest: Magyar Tudomanyos Akademia Zenetudomanyi Intezet = Institute for Musikology of the Hungarian Academy for Sciences.
- Kuka, E. (2012). Koncept neformalnog obrazovanja. *Život i škola*, 27 (1), 197-203.
- Ljubičić, V., Izvješće o radu za 2007. godinu. Pravobraniteljica za ravnopravnost spolova.
www.prs.hr/index.php/izvjesci?start=15 (14.10.2014.)
- Marošević, G. (1999). Paradigma folklorne glazbe u hrvatskoj etnomuzikoljiji 1970-ih i 1980-ih. In: N. Ceribašić, G. Marošević, *Glazba, folklor i kultura*. Svečani zbornik u čast Jerka Bezića. Zagreb: IEF, HMD, 113-124.
- Marsen, S. (2006). Communication Studies. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Moreno S., Marques C., Santos A., Santos M., Castro S. L., Besson Mireille (2009). Musical Training Influences Linguistic Abilities in 8 Year Old Children: More Evidence for Brain Plasticity. Cerebral Cortex. cercor.oxfordjournals.org/content/19/3/712.short
(14.10.2014.)
- Nikolić, S., Škegro M.(2008), Okvir za praćenje desetljeća za uključivanje Roma. UNDP in Croatia. www.undp.hr/upload/file/211/105984/FILENAME/decade_monitoring_reprot_hr__2_.pdf (14.10.2014.)

- Overy K. (2000). Dyslexia, Temporal Processing and Music: The Potential of Music as an Early Learning Aid for Dyslexic Children. *Psychology of Music*, 28 (2), 218-229.
- Pettan, S. (1996). Female to Male – Male to Female: Third. *Narodna Umjetnost*, 33 (2), 311-324.
- Pettan, S. (2001). Kosovo Roma: Glasba kosovskih Romov = Music of the Gypsies from Kosovo. Ljubljana: Nika, AF01.
- Pettan, S. (1999). Romsko glazbeništvo i etnomuzikološki studij prilagodbe. *Narodna umjetnost*, 36 (2), 143-155.
- Pettan, S. (1996). Selling Music. Rom Musicians and the Music Market in Kosovo. In: U. Hemetek, *Echo der Vielfalt - Echoes of Diversity*. Wien: Boehlau, 233-245.
- Pettan, S. (1995). Uloga znanstvenika u stvaranju pretpostavki za suživot: ususret primijejenoj etnomuzikologiji. *Narodna umjetnost*, 32 (2), 217-234.
- Rasmussen, Lj. (1996). Orientalism, Rom Gypsy, and the Culture at Intersection. In: U. Hemetek, *Echo der Vielfalt - Echoes of Diversity*. Wien: Boehlau, 247-253.
- Supičić I. (1964). Elementi sociologije muzike. Zagreb: JAZU.
- Tomić-Koludrović I., Leburić A. (2002), *Sociologija životnog stila*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk: Hrvatsko sociološko društvo.
- Topinska, I. Second Semester Report: Promoting Social Inclusion of Roma. European Commission DG Employment, Social Affairs and Inclusion. www.ec.europa.eu (14.10.2014.)
- White-Schwoch, T., Woodruff Carr, K., Anderson, S., Strait, D.L., Kraus, N. (2013). Older Adults Benefit from Music Training Early in Life: Biological Evidence for Long-Term Training-Driven Plasticity. *The Journal of Neuroscience*, 33 (45), 67-74.
- Zemitowsky, I.I. (1999). Fieldwork and Workshop. A Paradox of Authenticity and Dialogue. In: N. Ceribašić, G. Marošević, *Glazba, folklor i kultura*. Svečani zbornik u čast Jerka Bezića. Zagreb: IEF, HMD, 57-62.
- Zubec, B., Pavlenic, N. (2013), Specifičnosti rada patronažne sestre s Romima. *Hrvatski časopis za javno zdravstvo*. www.hcjz.hr/index.php/hcjz/article/download/173/139 (14.10.2014.)
- N. N. (2013), Non Formal Education. Guidebook for Planning Education in Emergencies and Reconstruction. www.iiep.unesco.org/fileadmin/user_upload/Research_Highlights_Emergencies/Chapter12.pdf (14.10.2014.)
- N. N., Living Conditions of the Roma: substandard housing and health. European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions. www.eurofound.europa.eu/pubdocs/2012/02/en/1/EF1202EN.pdf (14.10.2014.)
- N. N., Paket mjera za nezaposlene osobe romske nacionalne manjine. Hrvatski zavod za zapošljavanje. www.hzz.hr/default.aspx?id=11729 (14.10.2014.)
- N.N., Romsko srce. Udruga žena Romkinja. www.romskosrce.hr (14.10.2014.)
- N. N., Status romske populacije u Republici Hrvatskoj. Pravna klinika Pravnog fakulteta u Zagrebu. klinika.pravo.unizg.hr/content/status-romske-populacije-u-republici-hrvatskoj (14.10.2014.)

N. N., Youth Programme. European Commission. ec.europa.eu/youth/programme
(14.10.2014.)

N. N., (2012). Nacionalna strategija za uključivanje Roma, za razdoblje od 2013. do 2020. godine (prijedlog). Ured za ljudska prava i prava nacionalnih manjina. Zagreb: Ured za ljudska prava i prava nacionalnih manjina.

Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti
31000 Osijek, Cara Hadrijana 10
Telefon: 031 321-700 Faks: 031 321-899
URL: <http://www.foozos.hr> e-mail: helpdesk@foozos.hr

Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih
Radnička cesta 37b, Zagreb, www.asoo.hr, e-mail: ured@asoo.hr

Fotografija na naslovnici / Photograph on the cover
učenica 1. razreda OŠ „Dr. Franjo Tuđman“ /
1st grade student of elementary school „Dr. Franjo Tuđman“

Autorica fotografije na naslovnici / Author of the photo on the cover
Areta Ćurković

Grafička obrada i tisak / DTP and printing
Tiskarski obrt Zebra, Vinkovci

Za više informacija o EU fondovima pogledati internetsku stranicu
Ministarstva regionalnoga razvoja i fondova Europske unije /
For more information on the EU funds, see webpage of the
Ministry of Regional Development and EU Funds
www.strukturnifondovi.hr.