

Interkulturalni pristup u poučavanju romskih učenika

Kolarić, Mateja

Master's thesis / Diplomski rad

2023

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:186:311472>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-30**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences - FHSSRI Repository](#)



SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Mateja Kolaric

INTERKULTURALNI PRISTUP U POUČAVANJU ROMSKIH UČENIKA

DIPLOMSKI RAD

Rijeka, 2023.

SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Mateja Kolarić

INTERKULTURALNI PRISTUP U POUČAVANJU ROMSKIH UČENIKA

DIPLOMSKI RAD

Mentor:

doc. dr. sc. Iva Buchberger

Rijeka, 2023

UNIVERSITY OF RIJEKA
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF EDUCATION

Mateja Kolarić

INTERCULTURAL APPROACH IN TEACHING ROMA STUDENTS

MASTER THESIS

Mentor:

Associate professor Iva Buchberger, PhD

Rijeka, 2023

IZJAVA O AUTORSTVU DIPLOMSKOG RADA

Ovime potvrđujem da sam osobno napisala rad pod naslovom: *Interkulturalni pristup u poučavanju romskih učenika* te da sam njegova autorica.

Svi dijelovi rada, nalazi i ideje koje su u radu citirani ili se temelje na drugim izvorima (mrežnim izvorima, literaturi i drugom) u radu su jasno označeni kao takvi te adekvatno navedeni u popisu literature.

Ime i prezime studentice: Mateja Kolarić

Datum:

Vlastoručni potpis: _____

SAŽETAK

Interkulturalni pristup u poučavanju smatra se posebno značajnim u odgoju i obrazovanju romskih učenika, posebice zbog učestalih predrasuda i negativnih stereotipa, koji najčešće proizlaze iz nepoznavanja i nerazumijevanja romskog jezika i kulture. U tom se kontekstu posebno ističe uloga nastavnika, koji bi oblikovanjem interkulturalnog pristupa u poučavanju otvorio prostor raznolikostima koje obogaćuju zajednička iskustva učenja. Budući da je romska nacionalna manjina jedna od najugroženijih manjina u svim područjima života, uključujući i odgoj i obrazovanje, potrebno je kontinuirano provoditi istraživanja u nacionalnom kontekstu, s ciljem podizanja kvalitete života pripadnika romske manjine.

Cilj ovog istraživačkog rada je objasniti i razumjeti iskustva predmetnih nastavnika o interkulturalnom pristupu u poučavanju romskih učenika na razini osnovnoškolskog obrazovanja. U prvom dijelu rada prikazano je teorijsko utemeljenje i definirani su temeljni konstrukti poput interkulturalizma, interkulturalnog poučavanja, škole kao mjesta susreta različitosti i uloge nastavnika. Nadalje, prikazana je povijest i kontekst romske nacionalne manjine na području Europe i Hrvatske (s posebnim naglaskom na izazove u odgoju i obrazovanju) te su izneseni rezultati dosadašnjih spoznaja u okviru ove tematike. Za potrebe ovog istraživanja, provedena je fokus grupa u Osnovnoj školi Vladimira Nazora Pribislavec, u kojoj je sudjelovalo pet predmetnih nastavnika, dok su pitanja sastavljena u skladu sa specifičnim istraživačkim pitanjima.

Rezultati su analizirani i prikazani uz pomoć terozinske mreže, a iskustva predmetnih nastavnika se mogu opisati kao uglavnom pozitivna. Nastavnici prepoznaju važnost svoje uloge u kontekstu poučavanja romskih učenika te imaju razvijenu svijest i razumijevanje prema svakodnevnim izazovima, od kojih su najistaknutiji nedostatak roditeljske potpore i jezične barijere. Bez obzira na to, predmetni nastavnici pokazuju spremnost, otvorenost i fleksibilnost prema potrebama romskih učenika i posebnostima romske kulture. Osim toga, predmetni nastavnici nastoje dodatno ojačati interkulturalni pristup u kontekstu nastavne prakse, no za to im je potrebna dodatna potpora i izgradnja zajedničke mreže podrške između vanjskih i unutarnjih dionika odgojno-obrazovnog procesa. U skladu s dobivenim rezultatima, uviđa se potreba za provođenjem daljnjih istraživanja na temu interkulturalnog pristupa u poučavanju romskih učenika na lokalnoj, nacionalnoj i europskoj razini.

Ključne riječi: interkulturalizam, interkulturalni pristup u poučavanju, romska nacionalna manjina, predmetni nastavnici, romski učenici

ABSTRACT

An intercultural approach in teaching is considered particularly significant in educating Roma students, especially due to frequent prejudices and negative stereotypes, arising from ignorance and misunderstanding of the Roma language and culture. In this context, the role of teacher is in the focus of attention, who, by shaping an intercultural approach in teaching, would open space for diversities that enrich shared learning experiences. Given that the Roma national minority is one of the most vulnerable minorities in all areas of life, including education, continuous research is needed in the national context, with the goal of improving the quality of life for members of the Roma minority.

The aim of this research paper is to explain and understand the experiences of subject teachers regarding the intercultural approach in teaching Roma students at the primary education level. The first part of the paper presents the theoretical foundation and defines constructs such as interculturalism, intercultural teaching, school as a place of diversity encounters, and the role of teachers. Furthermore, it outlines the history and context of the Roma national minority in Europe and Croatia (with a specific emphasis on challenges in education) and presents the results of previous research within this thematic framework. For this research, a focus group was conducted in Primary School “Vladimir Nazor” in Pribislavec, where five subject teachers participated. The questions were formulated in accordance with the specific research questions.

The results were analyzed and presented using a three-dimensional network, and the experiences of subject teachers can be described as predominantly positive. The teachers understand the importance of their role in the context of teaching Roma students and have developed awareness and understanding of the daily challenges, with the most prominent being a lack of parental support and language barriers. Nevertheless, subject teachers show willingness, openness, and flexibility towards the needs of Roma students and the unique aspects of Roma culture. Furthermore, subject teachers seek to strengthen the intercultural approach within their teaching practices; however, they require additional support and the establishment of a shared support network involving both external and internal participants in the educational process. In accordance with the obtained results, there is a need to conduct further research on the topic of intercultural approach in teaching Roma students at the local, national, and European level.

Key words: interculturalism, intercultural approach in teaching, Roma national minority, subject teachers, Roma students

SADRŽAJ

UVOD.....	1
TEORIJSKI OKVIR.....	3
1. <i>Interkulturalizam</i>	3
1.1. <i>Pojmovno određenje</i>	3
1.2. <i>Interkulturalizam u odgoju i obrazovanju</i>	5
1.3. <i>Škola kao mjesto susreta različitosti</i>	8
1.4. <i>Interkulturalno poučavanje.....</i>	10
1.5. <i>Uloga nastavnika u procesu poučavanja.....</i>	11
2. <i>Romska nacionalna manjina u Hrvatskoj i Europi</i>	13
2.2. <i>Odgoj i obrazovanje učenika romske nacionalne manjine.....</i>	19
2.2. <i>Problemi i izazovi odgojno-obrazovnog rada s romskim učenicima</i>	22
METODOLOŠKI OKVIR.....	28
3. <i>Opis predmeta istraživanja</i>	28
4. <i>Svrha i cilj istraživanja.....</i>	28
5. <i>Temeljno istraživačko pitanje i specifična istraživačka pitanja</i>	29
6. <i>Metode i postupci prikupljanja podataka</i>	29
7. <i>Uzorak istraživanja i kontekst škole</i>	31
8. <i>Obrada i analiza podataka</i>	32
9. <i>Mogući rizici</i>	33
10. <i>Etičke dileme.....</i>	33
REZULTATI ISTRAŽIVANJA I DISKUSIJA	34
11. <i>Razumijevanje interkulturalnog pristupa u poučavanju romskih učenika</i>	36
12. <i>Prilagodba nastavnog procesa potrebama i kulturnim specifičnostima romskih učenika</i>	42
13. <i>Procjena učinkovitosti nastavnih i izvannastavnih aktivnosti s obzirom na potrebe i kulturne specifičnosti romskih učenika</i>	45

14. <i>Specifični izazovi predmetnih nastavnika u pripremi i provedbi nastavnih i izvannastavnih aktivnosti</i>	49
15. <i>Samoprocjena uloge predmetnih nastavnika i mogućnosti unaprjeđenja nastavne prakse u kontekstu osnaživanja interkulturalnog pristupa u poučavanju.....</i>	52
ZAKLJUČAK.....	58
LITERATURA	61
PRILOZI.....	68
Prilog 1. <i>Informirani pristanak.....</i>	68
Prilog 2. <i>Protokol provedbe fokus grupe</i>	70

UVOD

Izraženi napredak tehnologije, brzina protoka informacija i sve veća mobilnost ljudi diljem svijeta dovodi do susreta različitih kultura i običaja, čije razlike postaju sve izraženije. Iako sa sobom nose jedinstvene vrijednosti, jezik, običaje, religiju, umjetnost i način života, zbog straha prema nepoznatom, stvaraju se prepreke u međusobnom razumijevanju i komunikaciji popraćeni predrasudama, stereotipima i diskriminacijom. Zbog potrebe za promicanjem mira, suživota i razumijevanja među različitim zajednicama, javlja se interkulturalizam, teorijski i praktični pristup koji prepoznaje dinamičnost i raznolikost kultura. Kao suvremeni koncept, interkulturalizam je prije svega otvoren prema napretku društva u cjelini, te kao takav nastoji prevladati kulturne barijere s ciljem stvaranja inkluzivnog i harmoničnog društva.

Interkulturalizam postaje temeljno načelo u brojnim društvenim djelatnostima, a na taj način svoje mjesto pronalazi i u sustavu odgoja i obrazovanja. U pitanju je vrlo složen fenomen, koji prije svega, ne nastoji samo poučavati o drugim kulturama, već dovesti u suodnos pripadnike različitih kultura (Ninčević, 2009). Osim toga, interkulturalni pristup je izrazito značajan u području pedagogije, jer se zalaže za inkluziju, otvorenost prema manjinskim skupinama, socijalnu koheziju i podizanje kvalitete odgoja i obrazovanja. Umjesto usmjerenosti prema izgradnji jednodimenzionalnog identiteta, interkulturalizam potiče pluralizam i višejezičnost, koji sudionicima odgojno-obrazovnog procesa otvara vrata prema priznavanju i prihvaćanju „drugacijeg“ i omogućuje stvaranje različitih vidova kulturnog identiteta (Bedečević, 2015). Pojavom interkulturalizma, mijenjaju se potrebe učenika i nastavnika, a škola postaje mjesto susreta različitosti (Kragulj i Jakić, 2010). Ključan čimbenik stvaranja identiteta škole su upravo nastavnici, od kojih se prije svega očekuje visoka posvećenost, fleksibilnost i kreativnost (Begić, 2017). Kako bi poticali i osnaživali učenike za upoznavanje i prihvaćanje različitih kulturnih specifičnosti, potrebno je oblikovati interkulturalni pristup u poučavanju koji će se temeljiti na pluralnom ozračju i interkulturalnim iskustvima u učenju (Bennet, 1998; prema Begić, 2017, Bedeković i Zrilić, 2014).

Važnu skupinu u odgojno-obrazovnom sustavu predstavljaju i romski učenici, koji zahtijevaju posebnu pažnju i podršku. Međutim, suočeni su s brojnim izazovima i preprekama u ostvarivanju pravednog i kvalitetnog obrazovanja. Osim što se suočavaju s jezičnom barijerom, predrasudama i diskriminacijom, na što ukazuju brojna istraživanja (Hrvatski sabor, 2023; Ivanović, 2015; Previšić, Hrvatić i Posavec, 2004; Agencija EU za temeljna ljudska prava, 2021; Rašić, Lucić, Galić i Karajić, 2020), socioekonomski faktori kao što su siromaštvo,

nedostatak pristupa resursima i naseljavanje u marginaliziranim područjima, dodatno otežavaju njihov put prema obrazovanju. Kako bi se romskim učenicima omogućio ravnopravan pristup obrazovanju, potrebno je razvijanje prilagođenih nastavnih programa i metoda koje će također u obzir uzeti kulturne specifičnosti romske zajednice. Međutim, zbog nestandardiziranosti romskog, odnosno bajaškog jezika, u Republici Hrvatskoj ne postoji jedinstven plan odgoja i obrazovanja romskih učenika, a kulturno-socijalne posebnosti romskog načina života dodatno otežavaju inkluziju u odgojno-obrazovni sustav (Brust Nemet i Kostić, 2015; Potočnik, Maslić Seršić i Karajić, 2020). Ipak, rezultati brojnih istraživanja ukazuju na to da su nastavnici spremni osigurati uključivanje romskih učenika u nastavni proces (Nuhanović, 2021; Šustek, 2015; Miloradov, 2021; Maslić Seršić i Karajić, 2020; Radelić, 2020), no za to im je potrebna dodatna podrška i pomoć svih dionika odgojno-obrazovnog procesa. Nadalje, rezultati istraživanja kojeg je provela Nuhanović (2021) ukazuju na to da su negativni stavovi o obrazovnoj inkluziji romskih učenika više prisutni kod predmetnih nastavnika u odnosu na niže razine odgojno-obrazovnog rada, odnosno razrednu nastavu. Zbog potrebe za duljim zadržavanjem romskih učenika u odgojno-obrazovnom sustavu, važno je razviti pozitivnu sliku o romskoj populaciji, kao temelj za stvaranje interkulturalnog dijaloga i interkulturalnih kompetencija nastavnika. Zbog nedostatka nacionalnih i hrvatskih istraživanja o interkulturalnom poučavanju romskih učenika, javlja se potreba za prikupljanjem iskustva predmetnih nastavnika. Sukladno tome, predmet ovog istraživačkog rada je interkulturalni pristup u poučavanju romskih učenika, a cilj je objasniti i razumjeti iskustva predmetnih nastavnika o interkulturalnom pristupu u poučavanju. Ovim radom se nastoji objasniti kako predmetni nastavnici prilagođavaju nastavnog procesa potrebama i kulturnim posebnostima romskih učenika, kako procjenjuju učinkovitost izvannastavnih i nastavnih aktivnosti, s kojim se specifičnim izazovima suočavaju u njihovoj pripremi i provedbi te način na koji procjenjuju svoju ulogu i mogućnosti unaprjeđenja nastavne prakse u kontekstu osnaživanja interkulturalnog pristupa u poučavanju romskih učenika.

TEORIJSKI OKVIR

1. Interkulturalizam

1.1. Pojmovno određenje

Pojmovno određenje interkulturalizma vrlo je široko upravo zbog njegove rasprostranjenosti u brojnim kulturološkim aspektima, područjima i domenama. Prije svega, valja definirati nekoliko osnovnih pojma različitih značenja koja su usko povezana, kako bi se steklo bolje razumijevanje i dobio dublji uvid u tematiku interkulturalnih sastavnica odgoja i obrazovanja.

Prvi pojam se odnosi na ideju kulture, na kojoj se zasnivaju sve ideje o interkulturalnom učenju. Pojam kultura dolazi iz latinske riječi *colere* koja znači častiti, štovati ili obrađivati zemlju, a izraz se prvi puta pojavljuje za vrijeme rimskog doba, gdje je prvobitno označavao obradu zemlje, a zatim njegovanje, obrazovanje i vježbanje duha (Mrnjaus, Rončević i Ivošević, 2013). Prema Hercigonja (2017), koncept kulture ima ključnu ulogu za svaki narod jer nastoji definirati običaje, navike i mentalitet društva koji se tijekom duljeg vremenskog razdoblja ustalio kroz načine života pripadnika određenog društva. Kultura se s vremenom njegovala i prenosila s koljena na koljeno, a ona predstavlja identitet pojedinca, odnosno ono što čovjeka čini čovjekom. Osim toga, kultura podrazumijeva i različita vjerovanja, vrijednosti i norme koje reguliraju djelovanje pojedinca i imaju utjecaj na razvoj kolektivne svijesti određenih društvenih skupina. Prema tome, kultura ne predstavlja samo jednu društvenu dimenziju, već skup različitih dimenzija, odnosno sastavnica, kojima se oblikuje jedinstveni identitet.

Sukladno tome, javlja se i pojam interkulturalnosti, koji također valja razlikovati od pojmova interkulturalizam, multikulturalnost i multikulturalizam. Interkulturalnost je izvedena od prefiksa *inter-* (*lat. inter* = između) i morfološke osnove *kultura* (*lat. cultura* = poljoprivreda, njega), a isprva se koristio u kontekstu upravljanja poljoprivrednim zemljištem i njegu njegovih kulturnih dobara (Hofmann, 2013). U suvremeno doba, interkulturalnost se odnosi na dinamike između različitih kulturalnih društava, dok multikulturalnost označava samu pojavu, odnosno postojanje pluralizma različitih kultura, kao i svijest o postojanju različitih kulturoloških određenja. S druge strane, interkulturalizam ne pretpostavlja samo poznavanje drugih kultura, već i uspostavu uzajamnih odnosa temeljenih na interakciji, komunikaciji, poštovanju i izgradnji odnosa s drugim kulturama (Hercigonja, 2017; Mrnjaus, 2013). Za razliku od multikulturalnosti koja označava samo postojanje više oblika kulturalnog života u jednoj sredini, multikulturalizam podrazumijeva određeni pristup, odnosno ideju ili filozofiju, koji se

kao takav odnosi na prihvaćanje, naglašavanje i promicanje različitosti te ostvarivanje jednakosti. U skladu s time, interkulturalnost označava pojavu interakcije različitih kultura na jednom prostoru, dok se interkulturalizam, kao dublji i širi pojam, temelji na filozofiji prožimanja različitosti i ostvarivanja jednakosti različitih kultura na jednom prostoru (Topić, 2010).

Sablić (2014) tvrdi da je ideju o interkulturalizmu potaknuo američki filozof Horace Kallen 1915. godine, koji se protivio angloameričkom konformizmu, odnosno teoriji o *melting pot*-u („lonac za taljenje“), prema kojoj se multietnička društva integriraju na način da se „odriču“ svojih kulturnih obilježja s ciljem stvaranja zajedničkog identiteta i kulture. Koncept interkulturalizma oblikovan je u Vijeću Europe početkom 70ih godina 20. stoljeća, no migracijske promjene pod utjecajem globalizma imale su utjecaj na njegovo određivanje i shvaćanje. U samim počecima, interkulturalizam je zamišljen kao pojam koji tek dobiva na značaju u različitim suodnosima, a temelji se na izgradnji zajedničke mreže uvažavanja i prožimanja, zaštiti manjina, upoznavanje i razumijevanje nepoznatog s ciljem međusobnog jačanja odnosa različitih grupa i/ili pojedinaca (Hrvačić, 2007). Stoga, interkulturalizam ne označava samo skup kultura, već teži njegovanju vlastite kulture uz razmjenu vrijednosti o drugima (Sablić, 2014). U *Bijeloj knjizi* Vijeća Europe o interkulturalnom dijalogu, interkulturalizam je definiran kao proces razmjene gledišta između pojedinaca i skupina s različitim etničkim, kulturnim, vjerskim i jezičnim pozadina, temeljen na uzajamnom razumijevanju i uvažavanju s ciljem poštivanja ljudskih prava i demokracije, a odnosi se na sve razine u okviru europskog društva ali i šireg svijeta (Vijeće Europe, 2008; prema Topić, 2010).

Ninčević (2009) tvrdi kako upravo čovjek razvija kulturu, dok kultura razvija čovjeka, zbog čega je poticanje svijesti o konceptu interkulturalizma prijeko potrebno u suvremenom društvu. U pitanju je proces koji također uključuje aktivnu komunikaciju i međusobno obogaćivanje pripadnika različitih kultura te razvijanje njihovih identiteta (Perotti, 1995; Previšić i sur., 2004; Jagić, 2005; prema Buterin, 2011). Zbog težnje za pluralizmom, osnaživanjem i jačanjem društva, interkulturalizam je svoje mjesto pronašao u odgoju i obrazovanju. Otkrivanje i stvaranje pozitivnih odnosa jedna je od ključnih sastavnica pedagogije, stoga je svrha obrazovanja temeljenog na interkulturalizmu ne samo poučavanje o različitim kulturama, nego i stvaranje suodnosa temeljenih na prihvaćanju vlastitih i kulturno drugačijih vrijednosti (Ninčević, 2009).

1.2. Interkulturalizam u odgoju i obrazovanju

Interkulturalizam u obrazovanju svoje mjesto pronalazi prvenstveno usvajanjem rezolucije Vijeća Europe 1975. godine, koje proizlaze iz potrebe djece migranta za postizanjem obrazovnih jednakosti, otvaranjem mogućnosti za održavanjem nastave u duhu materinskog jezika i kulture te ostvarivanjem stalne suradnje između zemalja emigracije i imigracije. Ove ideje su ujedno i prvi pokušaji utemeljenja interkulturalnog odgoja i obrazovanja. Peko, Mlinarević i Jindra (2009) smatraju da je uloga interkulturalizma u obrazovanju razvitak demokracije, zaštite ljudskih prava i temeljnih sloboda, te bolje razumijevanje između različitih kultura. Nakon političkih promjena u središnjoj i istočnoj Europi 90ih godina, Vijeće Europe pokreće program pod nazivom „Demokracija, ljudska prava, manjine: obrazovni i kulturni aspekti“, čiji je glavni cilj osigurati kulturna prava i njegovati jezike i kulture kojima prijeti izumiranje, a posebna pozornost posvećena je romskim zajednicama. Osim razvoja demokracije, zaštite ljudskih prava i slobode i poticanja sigurnosti, od interkulturalizma u obrazovanju se očekuje promidžba svijesti o nacionalnom, kulturnom, vjerskom i jezičnom identitetu pojedinca. Upravo učenjem, prepoznavanjem i uvažavanjem različitih posebnosti, učimo uvažavati i različitosti (Sekulić-Majurec, 1996).

Najnoviji pristup interkulturalnom odgoju i obrazovanju javlja se nakon 2000. godine, a poznat je pod nazivom „Naučiti živjeti zajedno“ putem kojeg se djecu, mlade i odrasle nastoji pripremiti za zajednički život u multikulturalnim društvima. Interkulturalno obrazovanje kao opći politički cilj europskih država službeno je potvrđeno na stalnoj konferenciji europskih ministara odgoja i obrazovanja u Ateni 2003. godine, čije je glavna tema upravljanje različitostima i jačanje demokracije, a naglasak je stavljen na interaktivno učenje, učenje putem razlika te učenje putem prijepora i sukoba. S obzirom na to da se sukobi i prijepori smatraju jednim od brojnih izazova multikulturalnih društva i interkulturalnog obrazovanja, jedna od bitnih odrednica je upravo postizanje kompromisa kroz procese pregovaranja, pomirenja i zajedničkog rješavanja problema. UNESCO (2006) ističe tri ključna načela na kojima bi se interkulturalno obrazovanje trebalo temeljiti:

1. Interkulturalno obrazovanje poštuje kulturni identitet učenika stvaranjem kulturalno prikladnog, interaktivnog i kvalitetnog obrazovanja za sve.

2. Interkulturalno obrazovanje svakom učeniku omogućuje stjecanje kulturalnog znanja, stavova i vještina potrebnih za aktivno sudjelovanje u društvu.

3. Interkulturalno obrazovanje svim učenicima omogućuje kulturalno znanje, stavove i vještine koji stvaraju doprinos poštovanju, razumijevanju i solidarnosti među individualcima te etničkim, socijalnim, kulturnim i vjerskim grupama i narodima.

Prema Peko, Mlinarević i Jindra (2009), interkulturalno obrazovanje dio je temeljnih vrijednosti Europske unije, a orijentirano je prema razvoju interakcije među učenicima različitog podrijetla. Zadaci interkulturalnog odgoja i obrazovanja temelje se na usvajanju ključnih pojmova iz područja kulture i međukulturnih odnosa, poticanje kulturne osjetljivosti te razbijanja stereotipnih mišljenja i predrasudnih stavova. Stoga je potrebno težiti razvoju pluralističkog identiteta i višejezičnih kompetencija (Bedečković i Zrilić, 2014). S ciljem jasnijeg uvida u svrhu promicanja interkulturalizma u obrazovanju, valja istaknuti tri vrste programa interkulturalnog obrazovanja kojeg navodi Banks (1995) prema Buterin 2011:

- a) programi usmjereni prema kulturno i/ili jezično drugačijim učenicima, koji su usredotočeni na pomoć učenicima pripadnika manjinskih skupina s ciljem uključivanja u redovnu nastavu
- b) programi usmjereni na sadržaj, kojima je cilj kulturno razumijevanje i učenje o kulturnim razlikama kroz uvođenje višestranih kulturnih gledišta u nastavne planove i programe
- c) programi usmjereni na zajednicu, kojima je cilj unaprjeđenje odnosa u školi i široj zajednici promicanjem interkulturalnog razumijevanja, suzbijanjem predrasuda i poticanja socijalne inicijative na razini škole i njenog djelovanja

Sukladno tome, javlja se i potreba za reformom obrazovanja i sukonstrukcijom kurikulumu. Prema Topić (2010), europske su se zemlje deklarativno opredijelile za interkulturalni pristup u obrazovanju, iako nije dovoljno afirmiran u praksi. Interkulturalizam je kao načelo zaživjelo u nacionalnim kurikulumu, koji se u većoj ili manjoj mjeri prožima kroz različite predmete, od kojih se najviše ističe povijest, geografija, materinski i strani jezik, religijski odgoj i umjetnost. Interkulturalizam se u *Nacionalnom okvirnom kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* izdvaja kao jedno od temeljnih načela, odnosno vrijednosnih uporišta, a određuje se kao „razumijevanje i prihvaćanje kulturnih razlika kako bi se smanjili neravnopravnost i predrasude prema pripadnicima drugih kultura“ (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 2011: 26). Multikulturalni i interkulturalni sadržaji se u okviru *Nacionalnog okvirnog kurikulumu* pojavljuju u okviru međupredmetnih tema, poput *Osobnog i socijalnog razvoja, Učiti kako učiti i Građanskog odgoja i obrazovanja*.

Hrvatić (2011) ističe pojam interkulturalnog kurikulumu, u čijem je središtu suodnos većinske i manjinske zajednice koji se uključuju u sva područja rada škole: nastavne sadržaje, oblikovanje temeljnih moralnih vrijednosti, izvannastavne i izvanškolske aktivnosti te suradnju s roditeljima i okruženjem. Hrvatić i Sablić (2008) navode da interkulturalnu strukturu kurikulumu čine posebnosti kulturne i socijalne sredine koje se uključuju u sva područja rada škole odnosno nastavne sadržaje, izvannastavne i izvanškolske aktivnosti, suradnju s roditeljima i razredno ozračje. Buterin (2011) tvrdi da su brojni pokušaji implementacije interkulturalnih programa u odgoju i obrazovanju bili neučinkoviti zbog nedovoljnog preispitivanja odgojno-obrazovnog okruženja u kojem se prethodi. Uključivanje interkulturalnih sadržaja u određeno školsko okruženje nije izvedivo bez holističkog pristupa prema problematici kulturnih različitosti, pri kojem svaka od njih predstavlja posebnost za sebe. Sukladno tome, Hrvatić i Sablić (2008) su izradili polazne osnove i pristupe interkulturalnog kurikulumu i načine njihovih provedbi:

Polazne osnove/pristupi	Načini provedbe
Jednakost u pristupu	Obrazovanje za ljudska prava
Kulturna i jezična prava	Obrazovanje za (demokratsko) građanstvo
Specifična prava pripadnika nacionalnih/etničkih manjina	Obrazovanje na jezicima nacionalnih manjina
Multikulturalno okruženje	Različite kompetencije i znanja
Jednake šanse i pozornost usmjerena na ugrožene (osjetljive) skupine/pojedince	Interakcija i suradničko učenje

Slika 1. *Polaznice interkulturalnog kurikulumu* (Hrvatić i Sablić, 2008: 200)

Prije svega, potrebno je ispitati pruža li određeno školsko okruženje dovoljno poticaja za interkulturalno učenje i poučavanje, a područja odgojno-obrazovnog djelovanja na koje je potreban fokus su vrijednosti, razvojni plan i pravila, kurikulum vođenje i upravljanje, razredno ozračje, sredstva i uvjeti učenja i poučavanja, osposobljenost nastavnika te suradnja (Keast i Leganger-Krogstad, 2006; Spajić-Vrkaš i sur., 2006; Yeo 2006; prema Buterin, 2011). UNESCO (2006) ističe da bi upravo škola trebala postati centar socijalnih i kulturalnih

aktivnosti u kojoj bi svaki učenik imao pravo na otkrivanje kulturalnih različitosti, njihovih prednosti i poštovanja prema kulturalnom nasljedstvu. Kurikulum kao temelj za jačanje interkulturalnog pristupa u obrazovanju treba također biti temeljen na podizanju svijesti o borbi protiv rasizma i diskriminacije, kao i dužnosti svakog individualca, socijalnih grupa i naroda jedni prema drugima. U interkulturalnom obrazovanju, proces učenja nije samo prenošenje sadržaja i stjecanje znanja, već je fokus na samoj transformaciji, odnosno interakciji između sadržaja i iskustva. Učenici moraju biti potaknuti na važnost naučenog, a uloga učitelja je prenošenje novih ali i prilagođavanje starih ideja (Knowles i sur., 1998; prema Peko, Mlinarević i Jindra, 2009). Hrvatić i Sablić (2008) tvrde da interkulturalna struktura kurikuluma nije samo znanje, već odnos i stav prema znanju, odnosno stvaranje nove konstrukcije i razine znanja koja omogućuje nastajanje i djelovanje interkulturalno-odgojne zajednice kao model za značajnije društvene promjene. Cilj je potaknuti zajednički dijalog i borbu protiv ksenofobije i predrasuda, no smatra se da samo učenje i stjecanja znanja o drugim kulturama nije dovoljno. Potrebno je poticati multikulturalna iskustva kroz različite školske situacije kroz mješovite susrete i iskustveno učenje.

1.3. Škola kao mjesto susreta različitosti

Kragulj i Jukić (2010) konstatiraju da se pojavom interkulturalizma mijenjaju potrebe učenika i nastavnika, čime škola dobiva potpuno novu ulogu. Ona mora svakog pojedinca osposobiti za komunikaciju s okolinom na jednoj potpuno novoj razini. Hrvatić i Sablić (2008) implementaciju interkulturalizma u obrazovanje smatraju nužnom prvenstveno jer pridonosi lakšem rješavanju pitanja i problema suživota etničkih, vjerskih, kulturnih i socijalnih skupina. Svaki učenik ponaosob bi se trebao osjećati prihvaćeno od strane okoline, kako bi i oni sami bili u stanju prihvaćati različitosti oko sebe. U tom slučaju, kamen temeljac postoje proces nastave, za vrijeme kojeg učenici prepoznaju i shvaćaju ponašanja i odnose različitih kultura u interakciji s kulturnim manjinama. Prije no što je interkulturalizam postaje sustavna potreba suvremenog društva, nastava je imala ulogu informiranja učenika i praktičnu primjenu novostečenih informacija u svakodnevnom životu. U suvremeno doba, posebni naglasak se stavlja na osposobljavanje mladih u interakcijama s kulturno različitim skupinama i individualcima i pružanje stručne pomoći pri razvoju sposobnosti mišljenja o novim odlukama koje trebaju donositi (Ninčević, 2009; prema Kragulj i Jakić, 2010). Oblici nastave koji su istaknuti kao preporuka je umreženo učenje, učenje u paru, timu ili putem skupnih aktivnosti, a kao jedan od mogućih pristupa ističe se kooperativna nastava u kojoj svaki sudionik ima različitu ulogu s ciljem razvijanja interakcije i aktivnog sudjelovanja uz pomoć interkulturalnih

nastavnih materijala (Vijeće Europe, 1975; prema Hrvatić, 2011). Bedeković (2015) ističe važnost interkulturalnog pristupa kao jedne od glavnih odrednica školskog kurikulumu. U školi bi trebao prevladati koncept „učenja življenja zajedno“, u sklopu kojeg bi škola djelovala kao interkulturalna zajednica koja bi svoje temelje izgrađivala na principima uvažavanja, slobode, jednakosti, odgovornosti i suradnje. Ipak, neki nastavnici interkulturalni kurikulum vide kao instrument nametanja manjinske kulture većinskoj te se zalažu za asimilaciju, odnosno težnju da se manjine prilagode većini bez ustupaka (Radelić, 2020). Međutim, Piršl (2011) tvrdi da interkulturalni kurikulum nije posvećen samo manjinskim skupinama, već je u pitanju izazov za cjelokupno društvo. Štoviše, jedan od zadataka interkulturalne škole je da se svakom učeniku posveti kao ljudskom biću, odnosno osobi s izgrađenim sustavom vrijednosti i s vlastitom prošlosti i iskustvom, koja poštuje čovjeka neovisno o kulturnom podrijetlu.

Kutnjak Vrtarić (2017) se u svom radu fokusira na takozvane *magnet-škole*, koncepta temeljenog na interkulturalnim načelima koji se po prvi puta pojavljuje 60ih godina 20. stoljeća u SAD-u, kao alternativa rasno segregiranim školama. Osim desegracije učenika manjinskih skupina, ovaj tip škola osnovan je s ciljem unaprjeđenja sustava obrazovanja uvođenjem inovativnih obrazovnih metoda i programa koji bi svim učenicima omogućio jednake mogućnosti i ostvarivanje njihovog punog potencijala. Nakon ekspanzije magnet-škola, provedena su brojna istraživanja o njihovoj učinkovitosti, a rezultatima pokazuju porast motivacije kod učitelja i učenika, bolji školski uspjeh i postignuća i veće zadovoljstvo učenika, učitelja i roditelja. Učenici koji su rasno heterogene škole su razvili veću razinu kritičkog mišljenja, sposobnost uvažavanja različitih perspektiva i čvršće odnose s rasno različitim vršnjacima. Prema Šarić (2020), multikulturalne škole bi trebale stvoriti infrastrukturu koja slavi različitosti, odnosno stvaranje okruženja u kojem se jednaka važnost daje svim kulturnim specifičnostima, kao što su proslave kulturnih praznika, uključivanje različitih vrsta umjetnosti i literature te odvajanje vremena za slušanje i učenje od kulturno različitih učenika.

Jedna od osnovnih pretpostavki za uvođenje interkulturalizma u nastavu jest prevladavanje stereotipa. Stereotipi se mogu opisati kao predodžba o ljudima koje percipiramo kao drugačije, a pokazuju se kroz interakciju s drugim socijalnim skupinama s različitim uvjerenjima, ponašanjima i kulturnim značajkama (Šenjug, 2008; prema Pasini, 2010). Zbog straha od nepoznatog i straha od napuštanja tzv. *comfort zone*, stereotipi povećavaju naš osjećaj sigurnosti jer nam pomažu u smanjenju prijatnje od neizvjesnosti (Mrnjauš, Rončević i Ivošević, 2013). U nastavnom procesu često se javljaju takozvani kulturni stereotipi, a za razliku od standardnih stereotipa koji su individualno uvjetovani, oni se mogu definirati kao

standardizirane slike, odnosno predodžbe, o pripadnicima neke druge zemlje/religije/rase/roda/zanimanja, koje su zajedničke članovima određene skupine. U pitanju nisu ni istine niti laži o drugim kulturama, već društveni konstrukti koji su često okamenjeni u procesu tvorbe identiteta, a imaju toliko snažan utjecaj da često usporavaju razvoj interkulturalnih kompetencija (Oraić Tolić, 2006; prema Pasini, 2010).

Škola, kao mjesto susreta učenika iz različitih kultura, etničkih grupa i jezičnih pozadina, ima važnu ulogu u poticanju i podržavanju interkulturalnog dijaloga između svojih dionika. Prema Mrnjaus, Rončević i Ivošević (2013) interkulturalni dijalog je interaktivni proces koji se temelji na otvorenom i poštivajućem odnosu između individua, grupa i organizacija različitih kulturnih pozadina i svjetonazora. Time se nastoji postići dublje razumijevanje različitih oblika ponašanja i perspektiva, povećati sloboda pri odlučivanju te unaprijediti kreativnost procesa. Uvažavanje i poštivanje interaktivnih pojedinaca ne odvija se samo na individualnoj razini, već se odvija i na razini socijalnih grupa, zajednica i organizacija. Jedna od osnovnih pretpostavki interkulturalizma je stvaranje demokracijskih i uzajamnih odnosa, a cilj interkulturalnog dijaloga je upravo u tom kontekstu osigurati uvjete za ostvarivanje punog potencijala.

1.4. Interkulturalno poučavanje

Ulaskom u interkulturalno školsko okruženje, koje obiluje raznolikim učionicama prostorima za učenje, odgojno-obrazovni stručnjaci se počinju suočavati s izazovima o tome kako poticati učenje i razvoj kod učenika koji su kulturno različiti od njih samih. U tom slučaju, javlja se potreba za interkulturalnim poučavanjem koje pruža prostor za razmatranje načina postojanja i prakse koje omogućuju dobru interakciju između svih dionika odgojno-obrazovnog procesa i otvaraju prostor raznolikostima, koje obogaćuju zajednička iskustva učenja. U tom slučaju, javlja se pitanje o tome što uopće interkulturalno poučavanje uključuje. Page (2021) posebno ističe tri različita razumijevanja interkulturalnog poučavanja koja su se javila tijekom posljednjih nekoliko desetljeća:

a) Interkulturalno poučavanje kao poučavanje „Različitog“.

U ovom pristupu, nastavnici se najviše usredotočuju na učenje o specifičnim aspektima kultura svojih učenika, kao što su vrijednosti, načini života i načini postojanja, koji su specifični za učenike iz određene zemlje ili regije. Iako se ovaj pristup smatra dobronamjernim, utvrđeno je da može dovesti do negativnih posljedica, jer su učenici zbog naglašavanja razlika podložni stereotipiziranju, a nastavnici često ne prepoznaju individualne razlike u vrijednostima i iskustvima.

Fokus na različitosti također može dovesti i do zanemarivanja i pojave rasizma i diskriminacije (Sleeter, 1996; Gorski, 2008; prema Page, 2021).

b) Interkulturalno poučavanje kao kulturalno osjetljiva praksa.

U ovom pristupu, nastavnici se najviše usredotočuju na razumijevanje osobnih predrasuda i prilagodbu načina svog poučavanja i međusobnih odnosa kako bi bili sve osjetljiviji na raznolikost. Unutar ovog pristupa, nastavnici također naglašavaju razvoj svoje osobne interkulturalne prakse, koja se može izraziti jezikom kompetencije interkulturalnog poučavanja. U globalu, u ovom pristupu održava se osnovna struktura kurikuluma, dok se događaju promjene u praksi, odnosno u učionici (Gorski, 2009; prema Page, 2021).

c) Interkulturalno poučavanje kao transformacijska praksa.

U ovom pristupu se interkulturalno poučavanje opisuje kao proces koji može postići puno više od svjesnosti o kulturi i osjetljivosti te poticati dublje promjene u načinu razmišljanja o kurikulumu, pedagogiji i nastavnoj praksi. Transformacijski pristup potiče nastavnike da se više uključe u istraživanje temeljnih pitanja o svrsi i strukturi kurikuluma. Osim toga, ovaj pristup također može uključivati usmjerenost na poticanje nastavnika i učenika na konkretne akcije koje promiču pravdu i jednakost (Page, 2021).

Sukladno tome, interkulturalno poučavanje bi se trebalo temeljiti na različitim tehnikama učenja i poučavanja koje otvara mjesta raznovrsnim stilovima učenja, a nastavni sadržaj bi se trebao temeljito planirati, tako da uključuje doprinose i perspektive relevantnih kultura i grupa. Posebno je važno voditi računa o upotrebi stereotipnih termina i načinu govora o manjinskim skupinama, a važno je prije svega proučiti povijest diskriminacije ciljanih manjinskih grupa. Osim toga, tijekom poučavanja potrebno je osigurati raznovrsne i kritički ispitane radne materijale i otkloniti sve elemente predrasude i diskriminacije. Nastavni sadržaj potrebno je temeljiti na multiperspektivnosti, odnosno prikazati teme iz perspektive različitih društvenih skupina. Proces poučavanja se treba temeljiti na dvosmjernosti, odnosno aktivnu uključenost nastavnika i učenika, a odvija se kroz razmjenu iskustava, ohrabriranja učenika za postavljanje kritičkih pitanja, povezivanje sadržaja sa svakodnevicom i prihvaćanje učenika kao najvažnije izvore multikulturalnosti (MOST, 2007; prema Mrnjaus, Rončević i Ivošić, 2013).

1.5. Uloga nastavnika u procesu poučavanja

Ključan čimbenik školskog kurikuluma i stvaranja identiteta škole su upravo nastavnici, čija je glavna uloga usmjerena ne samo na unošenje interkulturalnih sadržaja kroz poučavanje,

već i podizanje samosvijesti o vlastitim identitetu i kulturnom podrijetlu (Mlinarević, Kurtović i Svalina, 2015). Za stvaranje interkulturalnog ozračja u razredu, pred nastavnicima je velik izazov, posebice u vidu organizacije razreda gdje djeca s različitim kulturološkim obilježjima mogu učiti i živjeti jedni s drugima. Nastavnici bi trebali podučavati učenike kako se osvijestiti na suživot s različitim kulturama bez udaljavanja od vlastitog etičkog podrijetla. Takve multikulturalne zajednice čine temelj za širenje vidika i stvaranje bogatih iskustva, u čijem se procesu stvara tolerancija i ravnopravnost među sudionicima odgojno-obrazovnog procesa (Mlinarević i Brust Nemet, 2015). Begić (2017) smatra da interkulturalizam u nastavničkom procesu zahtjeva visoku posvećenost i fleksibilnost nastavnika u vidu strategija, kreativnog pristupa poučavanju i suvremenih metoda. Umjesto postavljanja visokih zahtjeva za učenike i strogog držanja nastavnog plana i programa, fokus bi trebao biti na stvaranju ugodne atmosfere u kojem se uvažavaju mišljenja svih učenika i podiže svijest o različitosti mišljenja, stoga je interkulturalni pristup u poučavanju značajan za podizanje cjelokupne kvalitete nastavničkog procesa. U kontekst nastave, nastavnici su izloženi izazovima različitosti, a spremnost nastavnika na promjene i prihvaćanje interkulturalnih obrazovnih načela usko je povezano s oblikovanjem nastavnog procesa temeljenog na jednakim mogućnostima učenika (Drandić, 2013).

Bedeković i Zrilić (2014) smatraju da je osnovni cilj interkulturalnog pristupa u poučavanju poticanje i osnaživanje učenika za upoznavanje različitih kulturnih specifičnosti i njihovih doprinosa dominantnoj kulturi, kao i poticanje interkulturalnog dijaloga s ciljem stvaranje jedinstva među bogatim i slojevitim zajednicama. Proces poučavanja bi se trebao temeljiti na interkulturalnim iskustvima u učenju, koja aktivno uključuju nastavnika i učenika na preispitivanje različitih vrijednosti i uvjerenja i kojem se potiče empatično razumijevanje tuđih perspektiva, značenja i iskustva (Bennett 1998; prema Begić, 2017). Osim toga, nastavnik ima višestruku ulogu u oblikovanju nastavnog procesa temeljenog na interkulturalnim načelima. Prije svega, treba osigurati pluralno ozračje u razredu, poticati pozitivne stavove prema različitostima i voditi brigu o kulturama. Različitosti među učenicima se trebaju prihvatiti kao segment koji obogaćuje nastavni proces, stoga je poželjno korištenje različitih tehnika poučavanja prikladno različitom kulturnom porijeklu te vrijednosti i doživljaji prema različitim etničkim skupinama. Spremnost nastavnika na interkulturalni pristup u poučavanju se također prepoznaje kroz korištenje različitih procedura u određivanju načina učenja, stjecanja znanja i vještina. Osim što navedena područja nastavnikovog djelovanja mogu imati pozitivne ishode na učenike i proces nastave, brojne se prednosti mogu prepoznati i za same nastavnike,

koji dobivaju na širini u području svog profesionalnog i kulturnog rasta i razvoja (Drandić, 2013).

Jedna od osnovnih kompetencija svakog nastavnika je interkulturalna osjetljivost, koja se paralelno tijekom samostalnog razvoja nastoji prenijeti i na učenike. Prema Drandić (2015) interkulturalna osjetljivost se odnosi na sposobnost individualca u procesu razvijanja pozitivnih emocija kroz razumijevanje i prihvaćanje kulturnih razlika. Važno je promicati prikladnu i učinkovitu interkulturalnu komunikaciju tijekom koje nastavnici promiču dugotrajnu, zanimljivu i izravnu interakciju s učenicima u kojoj obje strane razvijaju vještine za uspješno funkcioniranje u kulturno različitim učionicama. Dujmović (2020) je istraživala interkulturalnu osjetljivost nastavnika, a rezultati su pokazali visok stadij interkulturalne osjetljivosti kod nastavnika i sposobnost razvoja iste kod učenika. Slični rezultati su vidljivi i u istraživanju koja je provela Šarić (2020), koji također ukazuju na razvijenost interkulturalne osjetljivosti kod nastavnika.

Kragulj i Jakić (2010) su istraživale stavove budućih nastavnika prema manjinskim kulturama i primjeni interkulturalnih sadržaja u nastavi, a rezultati su pokazali da je 54% ispitanika izrazilo želju da bi često ili uvijek vidjeli sadržaje koje govore o nacionalnim manjinama voljeli vidjeti u školskom kurikulumu. Šustek (2015) navodi da je prisutnost razvijenih interkulturalnih kompetencija kod nastavnika vidljiva u fleksibilnosti korištenja nastavnih metoda i prilagodbi nastavnog sadržaja, potrebi za kritičkom revizijom, odnosno promjeni stavova koje prvenstveno potječe od učitelja prema učenicima, a postepeno dovodi i do promjene stavova od učenika prema drugim učenicima. Ipak, iako većina ispitanih nastavnika ima pozitivne stavove prema interkulturalnom odgoju i obrazovanju, istovremeno smatraju da nisu dovoljno spremni i osposobljeni za kvalitativnu provedbu i uvođenje interkulturalnih elemenata. Smatraju da bi im koristila dodatna pomoć i podrška suradnika u školi u obliku dodatnih izvora znanja. Begić (2017) ističe da je međusobna interakcija nastavnika, učenika, roditelja i lokalne zajednice posebno značajna, a učinkovito partnerstvo ključno za podizanje kvalitete nastavnog procesa i ostvarivanja punog potencijala njihovih sudionika.

2. Romska nacionalna manjina u Hrvatskoj i Europi

Iako ne postoji dovoljno povijesnih činjenica o migracijama Roma, zanimljivo je istaknuto samo značenje riječi „Rom“. Prema Hrvatić (1996), riječ „Rom“ znači čovjek, što znači da se Romi prije svega identificiraju kao pripadnici ljudskog roda, a tek onda kao

pripadnici romskog naroda. Hrvatić (2004) opisuje dvije teorije o podrijetlu i doseljavanju Roma na europsko područje. Prema prvoj teoriji, Romi su migrirali s područja današnje Indije i potječu od indijskih plemena, što se može prepoznati po sličnostima romskog jezika s jezikom indijskih plemena, sličnim kulturnim elementima i nomadskom načinu života. Zastupnici druge teorije smatraju da su Romi migrirali s područja Bliskog Istoka zbog prodora drugih plemena na njihovo područje, no ova teorija temeljena je na usmenoj predaji i ne postoje spisi koji bi sa sigurnošću potvrdili ili opovrgnuli romsko porijeklo. Ipak, postoji jedan od prvih pisanih dokumenata iz 1362. godine u kojem se Romi po prvi puta spominju na području Hrvatske (Hrvatić, 1996). Tijekom Drugog svjetskog rata, kada je na vlasti bila Nezavisna Država Hrvatska, provodili se stroga rasna segregacija uspostavljanjem koncentracijskih logora, zbog čega su brojni Romi iz različitih hrvatskih regija Međimurje (koje je tada bilo pod Austro-Ugarskom) vidjeli kao bijeg od okrutnog rasnog zakonodavstva NDH (Brajković i sur., 2017; prema Koren, 2021).

Prema Rašić i sur. (2020), norme i vrijednosti romske populacije su prema brojnim antropološkim, sociološkim i etnografskim istraživanjima slična običajima, vjerovanjima i zanimanjima indijskih naroda. Romske skupine ponajprije obilježava solidarnost i jedinstvenost, a obitelj i djeca se smatraju svetinjom i blagoslovom. Iako se unutar romskih skupina stvaraju odvojene zajednice, njihovi problemi se često nastoje rješavati zajednički. Romske grupe su često zatvorene i nepovjerljive prema drugima, zbog čega su Romi privrženi tradicionalnim zanimanjima i nerado školuju djecu. Većina njih (60.8%) je katoličke vjeroispovijesti, a nakon toga slijedi islam (22.6%) i pravoslavna vjera (10.3%). Pritom valja istaknuti da je vjeroispovijest Roma neravnomjerno raspoređena na području Hrvatske. Primjerice, u Međimurskoj županiji se svi (100%) ispitanici izjašnjavaju kao katolici, dok u Slavoniji prevladava pravoslavna vjera (60.5%), a u Istri i Hrvatskom primorju islam (82.6%). Romi su u ovom istraživanju istaknuli da su im tri elemenata kulture posebno značajna, a u pitanju su romski jezik, tradicionalna romska glazba i tradicionalni romski plesovi. Iako Romi očuvanje tradicije smatraju važnom, neki od sudionika ovog istraživanja u iskazima spominju da su neke tradicije s vremenom izbljebile, posebice zbog toga jer smatraju da su primorani preuzeti društveni život većinskog stanovništva.

Romi danas žive u svim europskim zemljama, a prema procjenama istraživača, sveukupno ih je između 10 i 12 milijuna. Najviše pripadnika romske nacionalne manjine nastanjeno je u zemljama istočne i jugoistočne Europe (oko 65%), dok najveći broj bilježi Rumunjska, gdje stanuje oko 2.5 milijuna Roma. Osim Rumunjske, najveći broj Roma živi u

Mađarskoj, Bugarskoj, Slovačkoj, Rusiji, Srbiji, Makedoniji i Grčkoj. Ipak, s obzirom na to da Romi nerijetko žive na marginama društva te nisu u cjelini zahvaćeni institucionalnim djelovanjem državnih vlasti, procjenjuje se da ih je zapravo mnogo više (Posavec, 2000; prema Ivanović, 2015).

Prema podacima Popisa stanovništva iz 2021. godine, u Republici Hrvatskoj živi 17.980 pripadnika romske nacionalne manjine, od kojih je najveći broj prisutan u Međimurskoj županiji (6 954), što čini 6,61% ukupne populacije na području Međimurske županije (DZS, 2021). Podaci Popisa stanovništva iz 2001. godine pokazuju da je ukupan broj Roma na području Hrvatske iznosio 9 463, što pokazuje da je romska populacija u stalnom porastu (Horvat, 2020). Romi su u Međimurju danas nastanjeni u 13 naselja: Domašinec - Kvitrovec, Donja Dubrava, Goričan, Gornji Kuršanec, Kotoriba, Kuršanec, Orehovica, Parag, Piškorovec, Pribislavec, Podturen – Lončarevo, Trnovec i Sitnice. Zanimljivo je također istaknuti da su naselja Parag i Piškorovec jedina naselja u Republici Hrvatskoj koja su naseljena isključivo romskim stanovništvom (Šlezak, 2022). Romi su uglavnom nastanjeni na rubovima naselja ili izoliranim dijelovima naselja, a romska su naselja uglavnom nastajala spontanom i neplanskom gradnjom kuća na zemljištima koja nisu u njihovom vlasništvu. Kuće su većinom vrlo male, često i samo s jednom prostorijom koja služi kao kuhinja, blagovaonica i spavaća soba istovremeno (Koren, 2021). Budući da Romi u prosjeku imaju veći broj djece, u jednoj prostoriji često boravi i više od deset članova obitelji. Roma koji živi unutar naselja zajedno s većinskim stanovništvom je vrlo malo, a većinom se od ostalih pripadnika romske nacionalne manjine razlikuju po stupnju obrazovanja i zaposlenju.

Romska nacionalna manjina se, kao jedna od najbrojnijih manjina u Republici Hrvatskoj, zbog svojih sociokulturnih specifičnosti vrlo često susreće s problemima diskriminacije, segregacije, stigmatizacije i socijalne distance. Romi su nerijetko podložni i antisemitizmu, koji je poznat i pod nazivom anticigizam, a Rašić i sur. (2020) ističe da ovaj oblik neprijateljskog stava prema Romima nepovoljno utječe na sve aspekte života Roma, uključujući obrazovanje, zapošljavanje, životni standard, zdravlje i stanovanje. Agencija EU-a za temeljna ljudska prava (2021) ističe da je romska nacionalna manjina najviše podložna kršenju osnovnih ljudskih prava na razini svih naroda na prostoru Europske unije. Posljednji rezultati istraživanja *Special Eurobarometar 493*, percepcija diskriminacije prema Romima na razini Europske unije iznosi 62%, od čega je najviša stopa u Švedskoj i Grčkoj s 82%, a najniža u Estoniji s 32%, dok je u Hrvatskoj ta percepcija prisutna kod 41% ispitanika (Rašić i sur., 2020).

Brust Nemet i Kostić (2015) negativno-stereotipni pristup prema pripadnicima romske manjine pripisuju njihovoj pripadnosti skupini tzv. „neobičnih naroda“ (str. 198) zbog toga što nisu, za razliku od ostalih manjina u Republici Hrvatskoj, čvrsto vezani za svoju matičnu zemlju. Povijesna specifičnost Roma temeljena je na brojnim migracijskim procesima koje nisu utjecale na njihov etnički identitet, no upravo zbog tradicionalnog i nomadskog načina života, Romi postaju marginalizirana skupina diljem cijele Europe. Prema Mlinarević, Kurtović i Svalina (2015), Vijeće Europe je Rome proglasilo osobito ranjivom skupinom, posebice zbog toga jer nemaju svoju državu. Zadaci europskog interkulturalizma su ostvarivanje ravnopravnog dijaloga između različitih naroda, kultura, jezika, rasa i tradicija na europskom tlu, te uzajamno poznavanje, prihvaćanje i razumijevanje, tolerancija, zajedništvo, dvosmjerna komunikacija i suprotstavljanje asimilaciji, segregaciji, rasizmu, netoleranciji, ksenofobiji i antisemitizmu. Konkretno mjere strateškog okvira Europske unije za jednakost, uključivanje i sudjelovanje Roma u političkom, društvenom, gospodarskom i kulturnom životu temelje se na sljedećim ciljevima:

- borba protiv diskriminacije i preventivno djelovanje;
- smanjenje siromaštva i socijalne isključenosti i smanjivanje socioekonomskih razlika između Roma i većinskog stanovništva;
- promicanje aktivnog sudjelovanja Roma u svim sferama javnog života putem osnaživanja, suradnje i povjerenja;
- povećanje učinkovitosti u pristupu kvalitetnom i inkluzivnom odgoju i obrazovanju
- unapređivanje zdravlja Roma i povećanje učinkovitosti u pristupu kvalitetnoj zdravstvenoj i socijalnoj skrbi;
- povećanje učinkovitosti u pristupu prikladnom smještaju i osnovnim uslugama (Agencija EU-a za temeljna prava, 2021).

Škiljan i Babić (2014) ističu da su Romi skloni brojnim predrasudama koje im onemogućavaju potpunu integraciju u hrvatsko društvo, a sve to dovodi do socijalnog fenomena, poznatog kao „samoispunjavajuće proročanstvo“. Ovaj fenomen, poznat i pod nazivom „Pigmalionov efekt“, označava utjecaj individualnih očekivanja na ponašanje i postupke koji se nadovezuju na njih, odnosno ako su naša očekivanja prema drugima niska i/ili negativna, postoji velika vjerojatnost da će i sam ishod biti negativan (Cerić, 2018). Prvi korak prema otklanjanju predrasuda prema Romima je razvijena samosvijest o njihovom postojanju i poznavanje romske kulture. Međutim, rezultati istraživanja Škiljan i Babić (2014) pokazuju brojne indikatore fenomena samoispunjavajućeg proročanstva u kojima su Romi izloženi

brojnim negativnim stereotipima, a percipira ih se kao osobe koje krađu, smrde, lažu, izazivaju svađe, požare i zanemaruju i zlostavljaju životinje. S druge strane, Romi su svjesni predrasuda s kojima se svakodnevno suočavaju, a najčešći oblici stigmatizacije su natpisi u administrativnom središtu i glavnom gradu Međimurske županije, Čakovcu, koji su rasističkog sadržaja.

Rezultati istraživanja osvrću se i na problem socijalne distance, koji je najizraženiji na područjima gdje su i Romi najbrojniji, stoga su problemi u svim sferama i (ne)kvaliteta života najizraženiji u Međimurskoj županiji (Škiljan i Babić, 2014). Pojam socijalne distance predstavlja društveni razmak, odnosno udaljenost našeg osobnog stava prema pripadnicima drugih nacionalnih, vjerskih ili spolnih skupina (Mijatović i Previšić, 1999; prema Hrvatić, 2011). Stavovi su pokretači ljudskog djelovanja, a bez obzira bili oni negativni ili pozitivni, upravo nas oni usmjeravaju u emocionalnom, vrijednosnom i akcijskom odnosu prema ostalim društvenim skupinama. Ispituju se kroz socijalnu distancu, čime nam daju dublji uvid u određena ljudska ponašanja (Mrnjauš, 2013). U istraživanju kojeg su proveli Previšić, Hrvatić i Posavec (2004) mjerili su se stupnjevi bliskosti prema trinaest nacionalnih i etničkih skupina u Hrvatskoj na uzorku od 1 978 učenika. Rezultati ukazuju da je socijalna distanca prema Romima izrazito visoka, a kao mogući razlozi se navode smanjeni kontakti s romskim stanovništvom, postojanje predrasuda zbog prethodnih negativnih iskustava (prošnja, dobacivanje komentara i slično) i slabije poznavanje romske kulture (pogrešna slika Roma u medijima i neznatna zastupljenost u nastavnim programima). S druge strane, 65% ispitanika u istraživanju kojeg su proveli Rašić i sur. (2020) su odnose između romskog i neromskog stanovništva procijenili kao dobre ili vrlo dobre.

Agencija Europske unije za temeljna prava (2021) provela je istraživanje na razini 10 europskih država u kojem su se prikupljali stavovi Roma prema različitim tematskim područjima, odnosno diskriminacija, siromaštvo i socijalna isključenost, odgoj i obrazovanje, zaposlenost, sustav zdravstvene skrbi i neimaština, a rezultati su se uspoređivali s istim istraživanjem provedenim 2016. godine, s ciljem redovnog praćenja napretka Roma u svim sferama života. Kada je u pitanju diskriminacija i prema Romima, utvrđene su vrlo male razlike u odnosu na 2016. godinu, a u nekim državama poput Češke (48%, 2021; 32%, 2016) i Portugala (62%, 2021; 47%; 2016) zabilježen je porast. Zanimljivo je istaknuti da je u Hrvatskoj zabilježen najznačajniji pad, odnosno 27% Roma je istaknulo da je u posljednjih 12 mjeseci doživjelo diskriminaciju na temelju etničke pripadnosti, dok je 2016. zabilježen stopa od 37%. Prosjek Europske unije iznosi 25%, što je pad za 1% u odnosu na 2016. godinu. Valja istaknuti

da je cilj Europske unije je smanjiti stopu diskriminacije na 13%. Na nacionalnoj razini su istraživanje o iskustvu diskriminacije kod Roma proveli Rašić i sur. (2020), a rezultati ukazuju na to da je u posljednjih 12 mjeseci 23.3% ispitanika više puta doživjelo diskriminaciju, dok je njih 5.2% je navelo da su takvo iskustvo doživjeli jednom. Najviše pripadnika koji su više puta bili diskriminirani živi na području Sjeverne Hrvatske (37.5%) i Međimurja (30.1%).

Nadalje, istraživanjem se također nastojalo utvrditi jesu li Romi ikad prijavili diskriminaciju nadležnim institucijama, a podaci ukazuju na značajan pad prijave (16%, 2016; 5%, 2021), dok je najistaknutiji pad u broju prijave vidljiv u Slovačkoj (24%, 2016; 3%, 2021) i Hrvatskoj (22%, 2016, 5%, 2021). Europska unija naglašava da su ovi podaci posebno zabrinjavajući, s obzirom na to da većina Roma koja je doživjela različite oblike diskriminacije ili govora mržnje, nije reagirala. Kada je u pitanju diskriminacija tijekom korištenja zdravstvenih usluga, stopa je također u porastu (8%, 2016; 14%, 2021), a skoro sedmerostruki porast bilježi Portugal (5%, 2016; 32%, 2021). dok je Hrvatska jedina država u kojoj se stopa diskriminacije smanjila (10%, 2016; 7%, 2021) (Agencija Europske unije za temeljna prava, 2020). Rezultati se poklapaju s istraživanjem provedenim na nacionalnoj razini, gdje je navedeno da je 6.8% Roma doživjelo diskriminaciju u području zdravstvene zaštite. Jedan od sugovornika s područja Sjeverne Hrvatske je također opisao primjer diskriminacije u tom području, a u pitanju je odbijanje upisa pacijenta Roma od strane liječnika primarne zdravstvene zaštite, ali i odbijanje primitka romskog djeteta od strane liječnika pedijatra, zbog čega je djetetu uskraćena obaveza za primanje osnovnih cjepiva (Rašić i sur., 2020). U ovom se istraživanju također ispitalo koja su najčešća područja doživljene diskriminacije u posljednjih 12 mjeseci, a ispitanici su najčešće navodili područje rada i zapošljavanja (13.7%) i sustav socijalne skrbi (10.1%). Na problem diskriminacije pri zapošljavanju su se osim Roma osvrnuli i neromski sugovornici, koji navode da postoje neki poslodavci koji nikad ne bi zaposlili pripadnika romske manjine. Sukladno tome, tri četvrtine romskih ispitanika je navelo da su u posljednjih 12 mjeseci imali osjećaj da ih se stavljalno u nepovoljniji položaj nego pripadnike većinskog stanovništva, a gotovo polovica njih (44.9%) je navela da su iskustvo diskriminacije doživjeli samo zato što su Romi (Rašić i sur., 2020).

Jedan od najvećih problema pripadnika romske nacionalne manjine je povećan rizik od siromaštva, a prema podacima Agenciji Europske unije za temeljna prava (2021), stopa iznosi 80% te je ostala nepromijenjena u odnosu na prethodno istraživanje iz 2016. godine. Najveći porast stope utvrđen je u Češkoj (58%, 2016; 77%; 2021), dok najveći pad bilježi Bugarska (86%, 2016; 71%, 2021). Ovaj problem proizlazi iz niske stope zaposlenosti Roma, a podaci

EU pokazuju da je samo 43% ispitanika u trenutku provedbe istraživanja obavljalo neku vrstu plaćene djelatnosti, a isti postotak dobiven je i u prethodnom istraživanju iz 2016. Najveći porast stope zaposlenosti Roma vidljiv je u Hrvatskoj (21%, 2016; 41%, 2021), a najveći pad u Grčkoj (52%, 2016; 33%, 2021). Osim toga, podaci ukazuju na to da Romi nerijetko doživljavaju etničku diskriminaciju tijekom samog pronalaženja posla, a stopa te diskriminacije se u odnosu na prethodno istraživanje udvostručila (16%, 2016; 33%, 2021). Daleko najznačajniji porast vidljiv je u Portugalu (47%, 2016; 81%, 2021), dok je Hrvatska jedina zemlja u kojoj je ovaj problem ostao nepromijenjen (29%, 2016; 29%, 2021).

Iako je stopa neimaštine i dalje visoka (52%), podaci istraživanja Europske unije ukazuju na pad u odnosu na 2016. godinu (64%). Stopa neimaštine se smanjila u svim ispitanim zemljama osim Grčke (50%, 2016; 68%, 2021), a najmanju stopu neimaštine bilježi Češka (7%). Hrvatska se s 55% nalazi malo iznad prosjeka ispitanih zemalja, a najviša stopa neimaštine prisutna je u Rumunjskoj (70%). Europska unija također aktivno radi na tome da barem 95% Roma ima priključak za vodu do 2023. godine, a rezultati pokazuju da gotovo četvrtina Roma i dalje nema pristup vodi (22%). Ipak, valja istaknuti da se stopa u odnosu na 2016. smanjila (30%). Najznačajniji pad, ali ujedno i daleko najveći postotak i dalje bilježi Rumunjska (68%, 2016; 40%, 2021), dok se uz Rumunjsku na vrhu također nalaze Slovačka (28%) i Hrvatska (20%) (Agencija EU za temeljna prava, 2021).

2.2. Odgoj i obrazovanje učenika romske nacionalne manjine

Kulturne specifičnosti pripadnika romske nacionalne manjine i postojeće predrasude većinskog stanovništva prema njima projiciraju se i na odgojno-obrazovni sustav, u kojem romski učenici vrlo često ne postižu jednake obrazovne ishode kao i učenici većinskog stanovništva. Ivanović (2015) ističe da je teška i višeslojna marginalizacija jedna od osnovnih prepreka prema kvalitetnom obrazovanju, uz nizak socioekonomski status, slabu zainteresiranost za sudjelovanje u javnom životu te visoku razinu nepismenosti, čime se pred obrazovnu politiku i odgojno-obrazovni rad stavljaju brojni izazovi. Prema *Zakonu o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina*, pripadnici nacionalnih manjina imaju pravo i mogućnost obrazovanja na materinskom jeziku na svim stupnjevima obrazovanja od predškolskog do visokoškolskog. Svi učenici pripadnici nacionalnih manjina imaju pravo na jedan od sljedeća tri modela nastave:

a) Model A:

- izvođenje nastave na jeziku i pismu nacionalne manjine uz obavezno učenja hrvatskog jezika u istom broju sati u kojem se uči jezik manjine,
- prevođenje udžbenika na jezik nacionalne manjine

b) Model B:

- izvođenje dvojezične nastave u kojoj su prirodni predmeti na hrvatskom jeziku, a društveni predmeti na jeziku manjine

c) Model C

- izvođenje nastave na hrvatskom jeziku uz izdvajanje 2 do 5 školskih sati za njegovanje jezika i kulture nacionalne manjine (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2020).

Izazovi u obrazovanju s kojima se Romi susreću prvenstveno su uvjetovani otežanim privikavanjem na nastavu na hrvatskom jeziku, uzevši u obzir da to nije njihov materinji jezik. Međutim, problem koji se također javlja je nemogućnost odabira niti jednog od spomenutih modela nastave iz razloga što romski jezik nije standardiziran. Prema Očurščak Žuliček, Žikić Kralj i Žižek (2022), najveći dio romske nacionalne manjine su govornici bajaško-rumunjskog jezika, varijacijom rumunjskoga jezika. S obzirom da se većina romske djece s hrvatskim susreće tek na početku školovanja, jedan od najvećih izazova u tom kontekstu je nedostatan broj istraživanja o razlikama između bajaškog i hrvatskog jezika, koja bi detaljnije prikazala značajne morfološke razlike i na taj način romskim učenicima omogućilo lakše usvajanje hrvatskog jezika.

Međutim, drugi ključni problem koji se također javlja se odnosi na to da roditelji romske djece često uopće ne potiču komunikaciju na hrvatskom jeziku kod kuće, što je povezano sa slabijem školskim uspjehom romskih učenika (Nuhanović, 2021). Ipak, zanimljivo je istaknuti da se uporaba hrvatskog jezika u kućanstvu razlikuje diljem Hrvatske. Primjerice, u Zagrebu i okolici čak 91.1% Roma najčešće koristi hrvatski jezik u kućanstvu, dok u Međimurju to čini samo 4.0% Roma. S druge strane, 77.3% Roma u Međimurju se kod kuće najčešće služi bajaškim jezikom, dok 18.1% njih tvrdi da se najčešće služi romskim, što također pokazuje da ne postoji konsenzus oko standardizacije romskog jezika. U istraživanju je također utvrđena povezanost upotrebe pojedinog jezika u kućanstvu s tipom naselja u kojem Romi žive, odnosno samo 6.6% Roma koji žive u naselju odvojenom od grada ili sela kod kuće najčešće koristi

hrvatski jezik, dok je prisutnost korištenja hrvatskog jezika najizraženija (59.9%) kod Roma koji žive među većinskim stanovništvom u gradu ili selu (Rašić i sur., 2020). Miloradov (2021) u svom istraživanju konstatira kako najviše Roma pohađa upravo osnovnoškolsko obrazovanje, te da u prvom i drugom razredu romski učenici dosežu receptivni stupanj bilingvizma, dok na kraju četvrtog razreda dio njih svladava i osamostaljuje govor. U ovom istraživanju ispitivali su se stavovi sadašnjih i budućih učitelja prema romskim učenicima, a jedno od pitanja je bilo treba li im se omogućiti učenje romskog jezika, s čim se slaže čak 82% ispitanika, koji smatraju da bi se romski jezik trebao uvesti kao izborni školski predmet.

Prema Bedeković (2015), škola kao nositelj procesa adaptacije i integracije romskih učenika ima zadatak implementirati interkulturalne sadržaje i transformirati proces učenja sukladno principima interkulturalizma. Ivanović (2015) ističe brojne mogućnosti poboljšanja položaja Roma u odgoju i obrazovanju, a smatra da je prvenstveno potrebno suzbijanje društvene marginaliziranosti i nediskriminacija i desegregacija Roma na svim razinama. Potrebno je poticati srednjoškolsko i visokoškolsko obrazovanje uz stipendiranje Roma te veće uključivanje djece u programe predškolskog odgoja. Jedna od preporuka je tiskanje romsko-hrvatskog rječnika i drugih publikacija na romskom jeziku, ali i dodatna potpora učiteljima i stručnim suradnicima u vidu edukacija u kojima bi se upoznali s povijesti Roma za bolje razumijevanje njihovih jezičnih i kulturnih posebnosti.

Vlada Republike Hrvatske od 1991. aktivno donosi važne strateške dokumente i provodi mjere poboljšanje statusa romske nacionalne manjine. Trenutno je aktualan Akcijski plan za provedbu Nacionalnog plana za uključivanje Roma za razdoblje od 2021. do 2027. u kojem se navode temeljni problemi društveno-socijalnog statusa Roma te su izdane konkretne mjere za ministarstva i lokalne vlasti po pitanju očuvanja romske kulture i jezika, obrazovanja, zdravstvene i socijalne skrbi, stanovanja i zapošljavanja Roma (Vlada RH, 2021). Segment dokumenta koji se bavi obrazovanjem, kao neke od ključnih mjera navodi sufinanciranje roditelja pripadnika romske nacionalne manjine u programima predškolskog i osnovnoškolskog obrazovanja, prevenciju napuštanja srednjoškolskog obrazovanja, uključivanje romskih učenika u programe produženog boravka, pružanje dodatne pomoći u učenju hrvatskog jezika, sufinanciranje didaktičke opreme, stručno usavršavanje romskih suradnika pomagača, učitelja i stručnih suradnika za rad s romskim učenicima, povećanje udjela mladih Roma u visokom obrazovanju te povećanje udjela odraslih Roma u programima osposobljavanja i usavršavanja.

Najrecentnija tematska sjednica Odbora za ljudska prava i prava nacionalnih manjina, održana 24. svibnja 2023. godine, okupila je predstavnike brojnih nadležnih tijela za provedbu

politika usmjerenih na romsku nacionalnu manjinu, odnosno Ured za ljudska prava i prava nacionalnih manjina, Ured pučke pravobraniteljice, Ministarstvo unutarnjih poslova, Ministarstvo znanosti i obrazovanja, Ministarstvo regionalnog razvoja i fondova Europske unije te Ministarstvo rada, mirovinskog sustava, obitelji i socijalne politike. Predmet rasprave bila je integracija pripadnika romske nacionalne manjine u Hrvatskoj, a predsjednik Odbora za ljudska prava i prava nacionalnih manjina Milorad Pupovac, ukazao je na podatke koji pokazuju da su Romi manjina s najnižim stupnjem uključenosti u Hrvatsko društvo. Pučka pravobraniteljica Tena Šimonović Einwalter je predstavila svoje recentno istraživanje iz 2022. godine, a rezultati upućuju na trend porasta negativnih stereotipa vezanih za romsku nacionalnu manjinu. Čak 55% ispitanika smatra da Romi većinom žive od socijalne pomoći jer ne žele raditi, dok gotovo četvrtina zaposlenika ne bi zaposlila pripadnika romske manjine u svojoj tvrtki. Ravnatelj Uprave za nacionalne manjine Nandor Čapo je predstavio kurikulum za jezik i kulturu romske nacionalne manjine, izrađen 2020. godine, a posebice je istaknuto važnost sufinanciranja izvanškolskih i izvannastavnih programa za romske učenike (Hrvatski sabor, 2023).

2.2. Problemi i izazovi odgojno-obrazovnog rada s romskim učenicima

Burst Nemet i Kostić (2015) ističu da u Republici Hrvatskoj ne postoji jedinstven sustav odgoja i obrazovanja za pripadnike romske manjine, iz čega proizlaze i brojni drugi problemi poput nedovoljne fleksibilnosti plana i programa nastave i nedostatka odgovarajućeg odgojno-obrazovnog kadra za poučavanje romske povijesti, kulture i tradicije. Međutim, osim nacionalnih problema vezanih za inkluziju Roma u odgojno-obrazovni sustav, temeljni uzroci za slabiji uspjeh i/ili rano napuštanje obrazovanja su vrlo često vezane uz kulturalno-socijalne specifičnosti romskog načina života, odnosno rana ženidba i udaja te maloljetničke trudnoće. Prema UNICEF-u (2014), prosječna dob stupanja Romkinja u brak je između 15. i 18. godine, a svaka u prosjeku ima po četvero djece. Pored toga, romska djeca u vrlo ranoj dobi preuzimaju veliku odgovornost u obitelji, zbog čega zanemaruju svoje obrazovanje. Slični problemi su prepoznati i u istraživanju kojeg je provela Conar (2021), koja je istraživala probleme i mehanizme podrške u obrazovanju Roma iz perspektive odraslih Roma u Republici Hrvatskoj. Problemi osobne prirode koje su Romi prepoznali u kontekstu obrazovanja su siromaštvo i nedostadni uvjeti života, bolest i nemogućnost pomoći od strane roditelja, nedostatna podrška zajednice, diskriminacija i predrasude i otežan prijevoz do škole. Osim navedenih problema, glavne prepreke u obrazovanju također čine jezične barijere, rano stupanje u brak, segregirano obrazovanje i kasno uključivanje u predškolske programe. Neobrazovanost ili niska razina obrazovanja u romskim zajednicama ih čini nekonkurentnima na tržištu rada, zbog čega su

brojni Romi korisnici Centra za socijalnu skrb. UNICEF (2014) ističe da je 2014. godine na Hrvatskom zavodu za zapošljavanje evidentirano ukupno 4 499 osoba romske nacionalnosti, što je 1,5% ukupnog broja nezaposlenih osoba. Međutim, s obzirom na to da su Romi tada činili 0,2% ukupnog stanovništva, može se zaključiti da je nezaposlenost Roma tri do četiri puta viša od nezaposlenosti neromskog stanovništva.

. Prije svega, postoji potreba za ujednačavanjem početnih uvjeta djece koja ulaze u obrazovni sustav, što je posebice naglašeno kod djece koja potječu iz socijalno depriviranih obitelji, a to bi se posebice osiguralo povećanjem broja romske djece u sustavu predškolskog odgoja i obrazovanja. Prethodna istraživanja pokazuju da se Republika Hrvatska (uz Grčku) nalazi na samom dnu međunarodne ljestvice po uključenosti romske djece u predškolski odgoj i obrazovanje, s tek 32% uključenih Roma. Istraživanjem su također ustanovljeni razlozi nepohađanja dječjih vrtića, a gotovo polovica roditelja romske djece (49.4%) smatra da je njihovo dijete premlado za sudjelovanje u institucionalnom odgoju. (Potočnik, Maslić Seršić i Karajić, 2020). Budući da u romskim zajednicama nije u potpunosti zaživjela svijest o važnosti obrazovanja, potrebno su sustavne edukacije na lokalnim razinama među cjelokupnom romskom populacijom.

Na nacionalnoj razini, najveći broj pripadnika romske manjine nema završeno obavezno obrazovanje (56%), dok završeno osnovnoškolske obrazovanje ima sveukupno 28.4% Roma. Završeno srednjoškolsko obrazovanje posjeduje 15.1% Roma, dok njih tek 0.4% ima završenu trogodišnju višu školu ili neki oblik akademskog obrazovanja. Kao razlozi nesudjelovanja u obrazovanju se prvenstveno ističu financijski razlozi i sklapanje braka, dok nešto više od desetine ispitanika navode loš obrazovni uspjeh i nemogućnost upisa u srednju školu. Trudnoća i roditeljstvo kao najosnovniji razlog nesudjelovanja u obrazovanju se pojavljuje kod gotove petine Romkinja (22.5%). Budući da romske zajednice nerijetko žive u izoliranim dijelovima izvan naselja, prisutni su brojni infrastrukturni problemi koji otežavaju osnovnoškolske obrazovanje Roma. Istraživanjem je utvrđeno da je najveći broj romske djece, u dobi od 6 do 13 godina, živi više od tri kilometara udaljeno od osnovne škole koju pohađa, što je također povezano s problemom socijalne distance. Nadalje, prepreke u sudjelovanju u osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju koje su utvrđene prilikom kretanja u osnovnu školu se ponajprije odnose na nepripremljenost za sustavno obrazovanje, odnosno nedostatne radne navike, slabe grafomotoričke vještine i izostanak osnovnih komunikacijskih vještina. Istraživanje također pokazuje da najveći broj romskih učenika na razini osnovnoškolskog obrazovanja prolazi ocjenom dobar (48,9%), nakon čega slijedi ocjena vrlo dobar (40,7%), dok

je odličnih učenika sveukupno 10.4%. Najveći broj učenika Roma koji sudjeluju u izvannastavnim aktivnostima je u Međimurskoj županiji (41.5%), a na nacionalnoj razini tek njih 35.7%. Međutim, valja napomenuti i etničku strukturu, koja je najizraženija u Međimurskoj županiji, gdje čak 80% sudionika izvannastavnih aktivnosti čine isključivo Romi (Potočnik, Maslić Seršić i Karajić, 2020).

Problem segregacije prisutan je i u etničkoj strukturi razreda, a rezultati pokazuju da je 20.3% romskih učenika smješteno u čiste romske razrede, dok najveći broj mješovitih razreda čini veći broj neromskih učenika (63.9%). Uzevši u obzir regionalnu razinu, etnička segregacije je najprisutnija u Međimurskoj županiji s četiri petine čistih romskih razreda. Prema Potočnik, Maslić Seršić i Karajić (2020), za sprječavanje preuranjenog napuštanja školovanja romskih učenika, potrebno je ukidanje etnički potpuno odvojenih razreda uz osiguravanje prikladne potpore učenju hrvatskog jezika i produženog boravka Škiljan i Babić (2014) navode da su u međimurskim naseljima Macincu, Podturnu i Orehovici godine 2010. bili formirani segregirani razredi, nakon čega su roditelji romske djece podigli tužbu protiv rasne diskriminacije i kršenje osnovnih prava za školovanje. Odlukom Ustavnog suda Republike Hrvatske, tužba je bila odbijena uz obrazloženje da su romska djeca stavljena u zasebne razrede zbog dodatne potpore u savladavanju hrvatskog jezika. Međutim, roditelji romskih učenika su i dalje bili nezadovoljni, stoga je tužba podnesena i Europskom sudu za ljudska prava, koji je zaključio da vlasti nisu osigurale dovoljnu brigu za njihove posebne potrebe te da smještanje djece u posebne razrede nije utemeljena. Bez obzira na to, segregirani razredi su uobičajena praksa i dalje, kako i u Hrvatskoj, tako i u brojnim drugim europskim zemljama.

Prema Agenciji Europske unije za temeljna ljudska prava (2021), postotak romske djece u programima predškolskog odgoja i obrazovanja je u blagom porastu (42%, 2016; 44%, 2021). Ipak, Europska unija ističe da je pohađanje predškolskog odgoja i obrazovanja snažan prediktor uspješnosti u višim razinama odgoja i obrazovanja, stoga je plan povećati stopu na 70% do 2030. godine. Ipak, valja istaknuti da neke zemlje bilježe značajni pad broja romske djece u predškolskom odgoju i obrazovanju, a to su Španjolska (86%, 2016; 69%, 2021) i Mađarska (71%, 2016; 59%, 2021), dok je Makedonija država s najnižom stopom (2%). Kada je u pitanju postotak Roma u dobi od 20 do 24 koji su završili srednju školu, prosjek Europske unije iznosi 27%. Najveći porast vidljiv je u Hrvatskoj (25%, 2016; 39%, 2021), a najveći pad Češka (38%, 2016; 22%, 2021).

Kako bi se podigla kvaliteta školovanja romskih učenika, potrebna je visoka razina posvećenosti i individualizacije. Individualni pristup je ostvariv jedino uz poznavanje i

podržavanje manjinskih identiteta, a sastavnice manjinskih kultura moraju biti prožete u udžbenicima, nastavnim materijalima i metodama poučavanja (Mlinarević, Kurtović i Svalina, 2015). Hrvatić (2011) ističe da je interkulturalni pristup posebno značajan u odgoju i obrazovanju romskih učenika, posebno zbog učestalih negativnih stereotipa koji obično proizlaze iz nepoznavanja, a samim tim i nerazumijevanja romskog jezika i kulture. Za implementaciju interkulturalnog pristupa u odgoju i obrazovanju pripadnika romske manjine potrebna edukacija i izobrazba nastavnika i stručnih suradnika za rad s romskim učenicima, koje obuhvaća stjecanja znanja u području romske kulture, jezika, umjetnosti, kao temelj za izradu odgovarajućih didaktičkih materijala i uvođenje specifičnih nastavnih sadržaja. Osvremenjivanje i podizanje kvalitete nastavnog procesa je osnova za podizanje obrazovnih postignuća romskih učenika. Programi bi trebali sadržajno biti obogaćeni elementima romske kulture, što bi se također moglo postići uvođenjem različitih inovacijskih oblika učenja, poput diskusije, suradničkog i aktivnog oblika učenja (Bedeković, 2015). Rezultati istraživanja Potočnik, Maslić Seršić i Karajić (2020) pokazuju da na razini osnovnoškolskog obrazovanja dvostruko manje romskih učenika pohađa redovne programe u odnosu na neromske učenike. Razlog smještanja u posebne ili prilagođene programe je vrlo rijetko povezan sa smanjenim psihofizičkim sposobnostima, već se pripisuje slabijem poznavanju hrvatskog jezika. Istraživanje pokazuje da brojne učiteljice razredne nastave nemaju vanjsku podršku po tom pitanju, već su samoinicijativno izrađivale slikovne rječnike s ciljem olakšavanja komunikacije s romskim učenicima. Za podizanje kvalitete rada, u sustav odgoja i obrazovanja se sve češće uključuju i romski pomagači, a ispitanici ističu njihovu ključnu ulogu u poboljšanju komunikacijskih vještina, povoljnog utjecaja na savladavanje školskog programa i prepoznavanje talenata i kreativnosti romskih učenika. Uzevši u obzir regionalnu distribuciju, najviše romskih pomagača prisutno je u Međimurskoj županiji (48.2%) (Potočnik, Maslić Seršić i Karajić, 2020).

Radelić (2020) je istraživala prisutnost potencijalnih prepreka u obrazovanju na koje nailaze romski učenici iz perspektive romskih i neromskih učenika te nastavnika. Utvrđeni su nedostaci kurikulumu u smislu njegove interkulturalnosti, a izražen je interes učenika za opsežnijim učenjem romske kulture, jezika i drugih tema o romskim manjinama, dok je kod nastavnika utvrđena preopterećenost i nemogućnost posvete svim učenicima u jednakoj mjeri. Mlinarević, Kurtović i Svalina (2015) su također ispitivale stavove učitelja prema Romima, a rezultati pokazuju da su nedostatak motivacije i neodgovarajući uvjeti za učenje kod kuće ključni problemi u obrazovanju romskih učenika. Nastavnici smatraju da bi im najviše koristila

znanja o romskoj kulturi, povijesti, tradiciji i običajima, bolja komunikacija i suradnja s roditeljima Romima, unaprjeđenje kurikuluma, uključivši nastavne metode i sadržaje iz romske kulture.

Nuhanović (2021) je istraživala stavove učitelja razredne nastave o obrazovnoj inkluziji romskih učenika iz dvadeset različitih županija u Republici Hrvatskoj. Rezultati su pokazali da najmanji doprinos roditeljske uloge kod romskih obitelji, učitelji vide u uporabi hrvatskog jezika u svakodnevnoj komunikaciji kod kuće. Ipak, učitelji ističu da su spremni naučiti nekoliko romskih riječi s ciljem pokazivanja poštovanja prema njihovoj kulturi, ali i zbog stvaranja boljeg razrednog ozračja. Osim jezičnih barijera i nedovoljne suradnje s roditeljima, najčešće poteškoće s kojima se učitelji nose je nefleksibilnost odgojno-obrazovnog sustava, prostorna izoliranost i neprimjereni uvjeti u kojima romskih učenici žive. Učitelji su također pokazali da se ne osjećaju dovoljno pripremljeno za rad u romskom okruženju, no za to im je potrebna dodatna potpora svih koji bi svojim stavom i djelovanjem mogli utjecati na stvaranje pozitivne slike o cjelokupnoj romskoj populaciji.

Rezultati istraživanja Nuhanović (2021) i Šustek (2015) ukazuju na postojanost blago pozitivnih stavova o obrazovnoj inkluziji romskih učenika, te da su nastavnici spremni na stvaranje ugodnog interkulturalnog okruženja za učenike, no u manjoj mjeri su spremni odvojiti dodatno vrijeme za pomoć. Nastavnici također iskazuju nedovoljnu spremnost i osposobljenost za kvalitetnu provedbu i uvođenje interkulturalnih elemenata u nastavu. Sukladno tome, izražena je potreba za pomoć i podršku školskih suradnika i lokalne uprave u obliku dodatnih izvora znanja.

Mlinarević i Brust Nemet (2015) su svojim istraživanjem nastojale utvrditi interkulturalne kompetencije učitelja, probleme u radu s romskim učenicima iz njihove perspektive, percepciju uloge različitih sudionika odgojno-obrazovnog procesa te procjene učitelja o potrebama za stručnim usavršavanjem i pomoćnicima u nastavi. Najčešće prepreke u radu s romskim učenicima koje su prepoznate su neredovite, neuredne ili netočno napisane (i često nenapisane) domaće zadaće, teže usvajanje nastavnog sadržaja uzrokovano slabijim predznanjem, neopravdano izostajanje s nastave i nezainteresiranost. Nadalje, problemi su izraženiji zbog nedolaska roditelja romskih učenika na sastanke i informacije, a utvrđeni su problemi s disciplinom u razredu i negativnim ozračjem (povlačenje i stvaranje subgrupa). Također, iskazana je potreba za pomoćnicima u nastavi za romske učenike.

Brust Nemet i Kostić (2015) izdvajaju Međimursku županiju kao pozitivan primjer, u kojoj se javlja važan pomak u razvoju kolektivne svijesti romske zajednice o važnosti obrazovanja. U svom istraživanju ispitivali su mišljenja romskih roditelja o obrazovanju njihove djece, a rezultati pokazuju da se roditelji osjećaju željeno u procesu aktivnog sudjelovanja u svakodnevnom radu odgojno-obrazovnih ustanova i posebice izražavaju važnost spram učenju o posebnostima romske kulture. Podudarni rezultati su dobiveni u istraživanju kojeg su proveli Boneta, Ivković i Pergar (2015) u Paragu – najvećem romskom naselju u Međimurskoj županiji. Istraživanjem se nastojala ispitati važnost odgoja i obrazovanja romske djece iz perspektive njihovih roditelja, a iako su mišljenja roditelja podijeljena, istaknuto je da se obrazovne aspiracije generacijski povećavaju. Međutim, „kontraškolska“ (str. 171) romska tradicija je i dalje izuzetno čvrsta, zbog čega je romskoj zajednici potrebno omogućiti dodatnu potporu u obliku čestih edukacija. Kako ističe Tonković (2014), utvrđeno je da postoji povezanost između pohađanja predškolskih programa i psihofizičke spremnosti za stupanj osnovnoškolskog obrazovanja, a samim tim i integraciju u društvo. Također, roditelji romske djece imaju vrlo važnu ulogu u tome jer je uočena povezanost između stupnja obrazovanja djece, koja se povećava sukladno stupnju obrazovanja njihovih roditelja.

METODOLOŠKI OKVIR

3. Opis predmeta istraživanja

Predmet istraživanja ovog rada je interkulturalni pristup u poučavanju romskih učenika. Tijekom proučavanja stručne literature i dosadašnjih istraživanja na, utvrđena je podzastupljenost tematike interkulturalnog pristupa u poučavanju romskih učenika u europskom i hrvatskom istraživačkom kontekstu. Dosadašnja istraživanja o romskim učenicima usmjerena su uglavnom na odgojno-obrazovne prepreke i izazove iz perspektive različitih dionika odgojno-obrazovnog procesa (Horvat, 2020; Ivanović, 2015; Miloradov, 2021; Mlinarević, Kurtović i Svalina, 2015; Nuhanović, 2021; Radelić, 2020). U kontekstu interkulturalizma, najveći broj istraživanja usmjeren prema ispitivanju interkulturalne kompetenciju nastavnika (Dujmović, 2020; Šarić, 2020; Kragulj i Jakić, 2010; Šustek, 2015; Nuhanović, 2021), dok je manji broj istraživanja usmjeren na sam proces poučavanja, posebice u kontekstu rada s romskim učenicima. Rezultati kvantitativnog istraživanja o stavovima učitelja o Romima u odgoju i obrazovanju kojeg su provele Mlinarović, Kurtović i Svalina (2015) pokazuju da velik broj učitelja smatra da Romi ne mogu znatno obogatiti kulturu svakog naroda i utvrđena je prisutnost negativnih stereotipa, posebice po pitanju životnih navika romskih zajednica. S obzirom na to da je prisutna visoka frekvencija neutralnih odgovora („niti se slažem niti se ne slažem“), jedna od preporuka ovog istraživanja je kvalitativno ispitivanje eventualnih nedostataka, a prisutnost negativnih stavova prema obrazovanju romskih učenika utvrđena je i u istraživanju kojeg je provela Nuhanović (2021), u kojem su se ispitali stavovi učitelja o obrazovnoj inkluziji romskih učenika. Iako rezultati cjelovito gledajući upućuju na blago pozitivne stavove, utvrđeno je da su stavovi učitelja prema obrazovanju Roma pozitivniji na nižoj razini odgojno-obrazovnog rada, stoga je potrebno provoditi daljnja istraživanja na višim razinama, počevši od predmetne nastave. Uzevši u obzir utvrđene nedostatke i podzastupljenost tematike predmeta ovog istraživanja, u fokusu ovog rada su iskustva predmetnih nastavnika o interkulturalnom pristupu u poučavanju romskih učenika.

4. Svrha i cilj istraživanja

Svrha ovog istraživanja je istaknuti važnost interkulturalnog pristupa u poučavanju romskih učenika. Cilj istraživanja je objasniti i razumjeti iskustva predmetnih nastavnika o interkulturalnom pristupu u poučavanju romskih učenika na razini osnovnoškolskog obrazovanja. U fokusu ovog istraživanja je način na koji predmetni nastavnici razumiju interkulturalni pristup u kontekstu poučavanja romskih učenika, prilagođavaju nastavni proces

potrebama i kulturnim specifičnostima romskih učenika, procjenjuju učinkovitosti nastavnih i izvannastavnih aktivnosti s obzirom na potrebe romskih učenika, kao i to kojim izazovima se susreću u pripremi i provedbi nastavnih i izvannastavnih aktivnosti te kako procjenjuju svoju ulogu i mogućnosti unaprjeđenja nastavne prakse s ciljem osnaživanja interkulturalnog pristupa u poučavanju.

5. Temeljno istraživačko pitanje i specifična istraživačka pitanja

Temeljno istraživačko pitanje kojim se nastoji ostvariti cilj ovog istraživanja glasi:

1. Kakva su iskustva predmetnih nastavnika u primjeni interkulturalnog pristupa u poučavanju romskih učenika?

Iz temeljnog istraživačkog pitanja proizlaze i specifična istraživačka pitanja na koja se nastoji odgovoriti, a to su sljedeća:

1. Kako predmetni nastavnici opisuju svoje razumijevanje interkulturalnog pristupa u poučavanju romskih učenika?

2. Kako predmetni nastavnici prilagođavaju nastavni proces potrebama i kulturnim specifičnostima romskih učenika?

3. Kako predmetni nastavnici procjenjuju učinkovitost nastavnih i izvannastavnih aktivnosti s obzirom na potrebe i kulturne specifičnosti romskih učenika?

4. Koji su specifični izazovi s kojima se predmetni nastavnici suočavaju u pripremi i provedbi nastavnih i izvannastavnih aktivnosti u kontekstu interkulturalnog pristupa u poučavanju romskih učenika?

5. Kako predmetni nastavnici procjenjuju svoju ulogu i mogućnosti unaprjeđenja nastavne prakse u kontekstu osnaživanja interkulturalnog pristupa u poučavanju romskih učenika?

6. Metode i postupci prikupljanja podataka

Zbog dubljeg uvida u problematiku ovog istraživanja, provedeno je kvalitativno istraživanje kako bi se opisala iskustva predmetnih nastavnika o interkulturalnom pristupu u poučavanju romskih učenika. Kvalitativno istraživanje je odabrano zbog toga jer je pogodno za istraživanje kompleksnih fenomena, odnosno za istraživanje problema koji su nedovoljno istraženi ili fenomene za koje je potrebno otkriti više perspektiva sudionika. Osim toga, koriste se u svrhu istraživanja načina na koji sudionici percipiraju određeni fenomen dok se njihova

iskustva nastoje objasniti i razumjeti. Cilj je cjelovit i ulazi se u dublje dimenzije nekog fenomena, a obilježen je detaljnim opisima i podacima koji su prikazani u obliku riječi, slika i subjektivnom interpretacijom podataka (Paradžik, Jukić i Bolfan, 2018). Kvalitativna istraživanja nastoje dublje opisati, objasniti i interpretirati kompleksnu pozadinu socijalne stvarnosti. Predmet istraživanja je uvijek cjelovit i orijentiran prema problemu, stoga je njegovo razumijevanja jedno od osnovnih načela na kojem se temelje kvalitativna istraživanja. Prema tome, važno je da pristup istraživača uvijek bude racionalno i kritički usmjeren te da se subjekti uvijek proučavaju o socijalnom i povijesnom kontekstu, s ciljem interpretacije značenja njihovih radnji i doživljaja (Halmi i Crnoja, 2003).

Odabrana tehnika prikupljanja podataka je fokus grupa. Prema Skoko i Benković (2005), fokus grupa uključuje grupnu diskusiju o nekoj temi, čime se nastoji potaknuti dubinska diskusija sudionika s ciljem razumijevanja i objašnjenja nekog fenomena koji utječe na osjećaje, stavove i ponašanja kod pojedinca. Podaci se generiraju na bazi grupne interakcije koju vodi moderator, čija je glavna uloga poticanje interakcije između grupe, postavljanjem pitanja dinamične prirode, a preporuča se od pet do osam sudionika. Prema Paradžik, Jukić i Bolfan (2018), fokus grupa je socijalni događaj tijekom kojeg se nastoje otkriti složenija ponašanja i motivacije u koje često ne možemo dobiti uvid korištenjem nekih od kvantitativnih tehnika prikupljanja podataka. Osnovna svrha fokus grupe je interpretacija i razumijevanje perspektive sudionika, a jedno od ključnih pravila u njihovom odabiru je princip homogenosti. Sukladno tome, sudionici bi trebali dijeliti slične karakteristike, zbog postizanja otvorenije, slobodnije i opuštenije atmosfere. U ovom slučaju, ovo se istraživanje fokusiralo na pripadnike iste društvene skupine, odnosno predmetne nastavnike koji imaju iskustva u poučavanju romskih učenika.

Za ovo je istraživanje izrađen je protokol provedbe fokus grupe (Prilog 2.) koji sadržava set od petnaest pitanja, organiziranih prema četiri smislene cjeline. Prvi set pitanja odnosi se na općenite informacije o osnovnim konstruktima predmeta ovog istraživanja, odnosno način na koji predmetni nastavnici shvaćaju interkulturalni pristup u poučavanju i rad s romskim učenicima. Drugi set pitanja odnosi se na pripremu, provedbu i evaluaciju nastavnih aktivnosti, treći set na organizaciju i sudjelovanje u izvannastavnim aktivnostima, dok je četvrti set pitanja namijenjen za zaključna razmatranja nastavnika. Sva su pitanja strukturirana i smisleno organizirana u skladu sa specifičnim istraživačkim pitanjima.

Za potrebe ovog istraživanja, dana 16. svibnja 2023. godine provedena je fokus grupa u knjižnici Osnovne škole Vladimira Nazora u Pribislavcu u Međimurskoj županiji. Prije same

provedbe fokus grupe, obavljen je telefonski poziv s ravnateljem škole tijekom kojeg je usmeno zatražena zamolba za sudjelovanjem u istraživanju. Ravnatelju je približen cilj, svrha i željeni uzorak istraživanja. Budući da se dan nakon telefonskog poziva održala sjednica Aktiva predmetne nastave, ravnatelj je nastavnicima prenio informacije i organizirao datum provedbe fokus grupe. Prije faze provedbe, nastavnici su zaprimili informirane suglasnosti sudionika istraživanja (Prilog 1.), koje su pročitali i vlastoručno potpisali. Prije samog početka fokus grupe, sudionicama je objašnjeno da imaju pravo odustati u bilo kojem trenutku istraživanja i da, ukoliko oni to ne žele, ne moraju odgovoriti na sva postavljena pitanja. Također im je ponovo naglašeno da je anonimnost i povjerljivost podataka u potpunosti osigurana. Fokus grupa je trajala 55 minuta, a za potrebe snimanja korišten je diktafon na pametnom telefonu. Istraživačica je postavljala pitanja na način da nije ponaosob prozivala određenog sudionika, već je svaki sudionik odgovarao na pitanje na koje je osjetio potrebu za davanje odgovora. Istraživačica je posebnu pažnju obraćala na udaljavanje od samog predmeta istraživanja, s obzirom na to da su nastavnici u nekoliko navrata pokretali razgovor o općenitim odgojno-obrazovnim problemima s romskim učenicima. U slučajima potrebe za dodatnim pojašnjenjem pitanja, postavljala su se dodatna potpitanja, a u slučajevima udaljavanja od teme, istraživačica je nastojala usmjeravati nastavnike na predmet istraživanja. Bez obzira na to, nastavnike se ni u jednom trenutku nije prekidalo tijekom završavanja misli. Zbog nedostatka vremena i privatnih obaveza nastavnika, trajanje fokus grupe je prilagođeno do maksimalno sat vremena. Sudeći prema verbalnoj i neverbalnoj komunikaciji sudionika, fokus grupa je provedena u vrlo ugodnom i poticajnom okruženju. Iako je bilo povremenih odstupanja od teme, odgovori sudionika su bili opširni, detaljni i korisni za daljnju analizu.

7. Uzorak istraživanja i kontekst škole

Uzorak istraživanja čini ukupno pet predmetnih nastavnika koji su, u trenutku provedbe istraživanja, bili zaposleni u Osnovnoj školi Vladimira Nazora u Pribislavcu. Ova je škola odabrana zbog toga što je u školskoj godini 2022./23. upisano ukupno 338 učenika, od kojih je njih 218 (65%) romske nacionalnosti, a iz godine u godinu također bilježe i porast romskih učenika. U neformalnom razgovoru s nastavnicima prije same provedbe fokus grupe, dobivena je informacija o organizaciji razreda. Prije samog upisa u osnovnu školu, testiraju se psihofizičke sposobnosti učenika, a prema tim se testovima učenici smještaju u razredne odjele A, B i C. U razrednim odjelima A su učenici koji su ostvarili najbolje rezultate na testovima, dok su u C odjelima učenici koji trebaju višu razinu dodatne podrške i potpore. S obzirom na problematiku nepoznavanja hrvatskog jezika i nižih socijalnih vještina zbog nepohađanja

predškolskih ustanova, razredni odjeli *C* su najčešće čisti romski razredi, dok su razredni odjeli *A* većinom čisti hrvatski razredi. S druge strane, *B* razredi su najčešće mješoviti.

Uzorak sudionika je prigodan, a čine ga nastavnici koji imaju iskustva rada s romskim učenicima, i koji su pristali sudjelovati u istraživanju. Od ukupno pet nastavnika koji su sudjelovali u istraživanju, tri su ženskog spola, a dvoje sudionika je muškog spola. Svaki od sudionika predaje različiti predmet, a u pitanju su Tjelesna i zdravstvena kultura, Rimokatolički vjeronauk, Njemački jezik, Engleski jezik i Povijest.

8. *Obrada i analiza podataka*

Nakon provedene fokus grupe, izrađen je transkript uz pomoć funkcije transkriptora u programu *Microsoft Word*, nakon čega su prikupljeni i kodirani podaci bili podvrgnuti tematskoj analizi. Primjenom tematske analize u kvalitativnim istraživanjima nastoje se otkriti teme koje su značajne za neki skup podataka na različitim razinama, a tematske mreže imaju za cilj olakšati strukturiranje i prikazivanje tih tema. Tematskoj analizi u ovom istraživanju se pristupalo prema modelu Attride-Stirling (2001), na temelju kojeg se kvalitativni podaci kodiraju i organiziraju u temeljne, organizirajuće i globalne teme, čime se omogućuje reprezentativan i sistematičan uvid u iskustva sudionika.

Sukladno ovom modelu, formirano je 14 temeljnih tema koje su izrađene i tematski organizirane prema zajedničkim karakteristikama odgovora sudionika. Skupine temeljnih tema su zatim objedinjene u pet organizacijskih tema, koji predstavljaju skupove značenja koji sažimaju osnovne pretpostavke temeljnih tema. Organizirajuće teme su formirane u skladu sa specifičnim istraživačkim pitanjima, a usmjerene su prema tome kako predmetni nastavnici opisuju svoje razumijevanje interkulturalnog pristupa u poučavanju romskih učenika, prilagodbi nastavnog procesa s obzirom na njihove potrebe i kulturne specifičnosti, procjeni učinkovitosti nastavnih i izvannastavnih aktivnosti, specifičnim izazovima u njihovoj pripremi i provedbi te procjeni uloge predmetnih nastavnika i mogućnosti unaprjeđenja nastavne prakse u kontekstu osnaživanja interkulturalnog pristupa u poučavanju. Organizirajuće teme su zatim objedinjene u jednu globalnu temu, koja predstavlja temeljno istraživačko pitanje, odnosno iskustva predmetnih nastavnika u primjeni interkulturalnog pristupa u poučavanju romskih učenika.

9. Mogući rizici

U svakom kvalitativnom istraživanju u kojem se koristi tehnika snimanja za potrebe prikupljanja podataka u svrhu transkribiranja, pretpostavljaju se mogući rizici. Jedan od njih je da će sudionici osjećati nelagodu ili nedovoljno poznavanje predmeta istraživanja. U ovom slučaju, sudionici su bili vrlo opušteni, susretljivi i snalažljivi. Drugi mogući rizik je nedovoljan broj sudionika s obzirom na potrebe istraživanja. Iako je prvenstveno bilo planiran broj od osam sudionika, na kraju ih je zbog organizacijskih poteškoća sudjelovalo petero, koliko je i minimalna preporuka za broj sudionika u fokus grupama. Treći rizik je bilo vremensko ograničenje. Planirano trajanje fokus grupe je bilo minimalno sat do sat i pol vremena, no zbog privatnih obaveza sudionika, trajanje je ograničeno na 55 minuta. Bez obzira na to, svi planirani odgovori su uspješno prikupljeni.

10. Etičke dileme

Kako bi se osigurala zaštićenost osobnih podataka sudionika, sudionicima je zajamčena anonimnost i povjerljivost podataka, a u ovom radu nisu korištena imena niti bilo koji drugi osobni podaci koji bi mogli ugroziti njihovu anonimnost. Sudionici su pročitali i potpisali informirani pristanak u kojima je detaljno opisana svrha izrada ovog rada i cilj istraživanja te je naglašena sloboda ispitanika da odustanu u bilo kojem trenutku. Naglašeno im je da će se transkript i zvučni zapis fokus grupe čuvati na osobnom računaru istraživačice i da će samo mentorica i istraživačica imati pristup podacima. Nakon postupka transkribiranja, svi podaci i zvučni zapis su trajno izbrisani.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA I DISKUSIJA

Rezultati istraživanja izvedeni su iz kodiranih isječaka provedene fokus grupe koji su tematski organizirani i prikazani u trirazinskoj mreži (Slika 2). Tematskom analizom izdvojene su temeljne teme, sažete u pet organizirajućih tema, kojima se nastojalo odgovoriti na specifična istraživačka pitanja. Organizirajuće teme su sumirane u jednu globalnu temu, koja prikazuje odgovor na temeljno istraživačko pitanje.

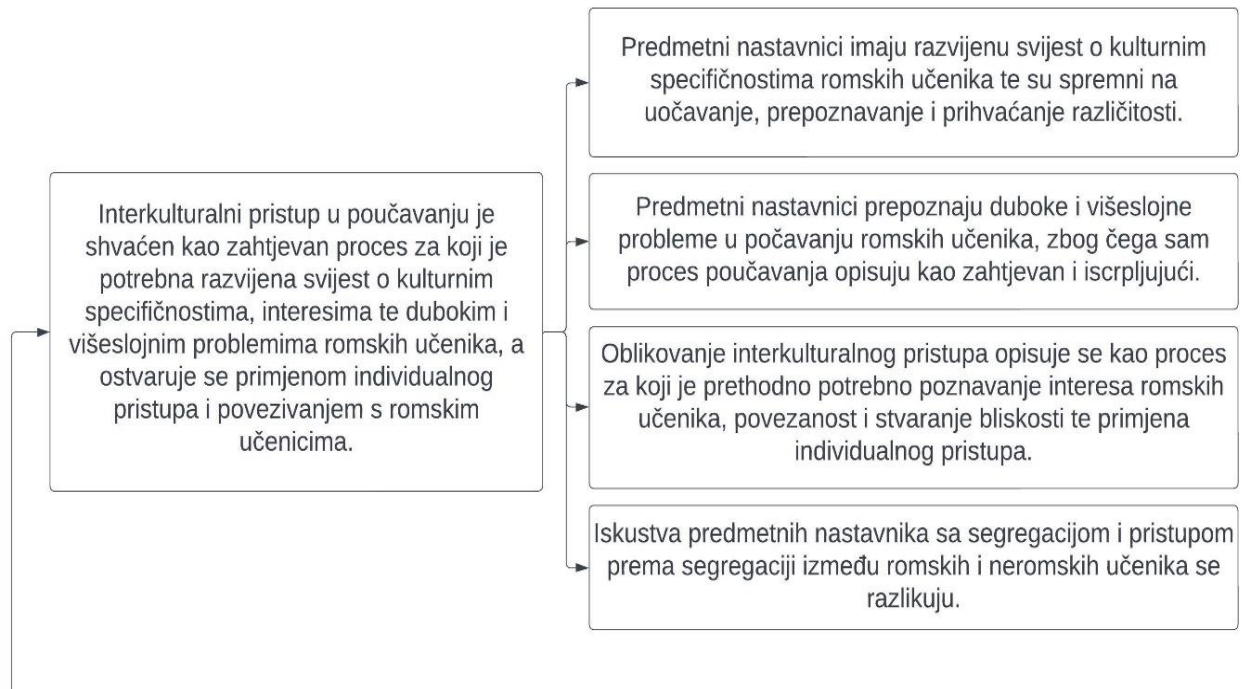
U nastavku slijedi analiza rezultata prema specifičnim istraživačkim pitanjima, kojima se pristupalo izdvajanjem najznačajnijih iskaza sudionika istraživanja. Kako bi se očuvala anonimnost sudionika istraživanja, korištene su kratice S1 (prva sudionica), S2 (druga sudionica), S3 (treća sudionica), S4 (četvrti sudionik) i S5 (peti sudionik).



Slika 2. Prikaz trostranske mreže

11. Razumijevanje interkulturalnog pristupa u poučavanju romskih učenika

Struktura tematska mreže (Slika 3) prikazuje da su tematskom analizom izvedene četiri temeljne teme, koje su sažete u jednu organizirajuću temu koja prikazuje kako predmetni nastavnici razumiju interkulturalni pristup u poučavanju romskih učenika. Organizirajuća tema prikazuje da sudionici imaju različite poglede na temeljni koncept, a detaljna analiza odgovora sudionika slijedi u nastavku.



Slika 3. Struktura tematske mreže 1.

Kada je u pitanju razumijevanje interkulturalnog pristupa u poučavanju romskih učenika, sudionici su usredotočeni na određene sastavnice poput kulturnog identiteta Roma i načina života u romskim zajednicama. Pri oblikovanju interkulturalnog pristupa, ponajprije se navodi svijest o razlikama između romskih i neromskih učenika, a neki od sudionika navode da ih brojne kulturne specifičnosti i dalje iznenađuju. Mlinarević i Brust Nemet (2015) ističu osjetljivost i svijest kao jedne od ključnih kompetencija nastavnika. Prema Bedeković (2013) svijest o različitim kulturnim perspektivama ključna je u kontekstu poučavanja, kod sudionika se može prepoznati i spremnost na uočavanje, prepoznavanje i prihvaćanje različitosti:

Ja sam radil u interkulturalnoj školi u Kostajnici gdje je bilo djece srpske nacionalnosti, i muslimanske i hrvatske.. ratom je pogođeno područje i moraš definitivno paziti kaj govoriš, pogotovo u povijesti, u ovom predmetu (...) trebaš poštivati te kulturne razlike,

nacionalnost, vjeru. (...) Imam jedan primjer. Nakon dva tjedna, znači početak rujna, oni obilježavaju okupaciju Hrvatske Kostajnice (...) Ja sam normalno djeci to, tek sam došao raditi tam, znači dečko iz sjeverne Hrvatske di rata ni čuli ni vidjeli nismo (...) i za 2 tjedna me taj njihov pravoslavni pop odma pozval na red i odmah sam imal komplikacije, odma sam skužil kaj to znači raditi u interkulturalnoj školi. I ono to mi je baš bilo vatreno krštenje, jer onda kužim da mislim dobro tu, ajde, je slična priča, s tim da ovi Romi, mislim ljudi romske populacije su onak, nisu toliko agresivni, od dole su baš bili dosta agresivni i to je ta jedna razlika. Ovi su recimo nezainteresirani, a ovi su prezainteresirani. (S5)

A definitivno je razlika kultura velika. Pogotovo u tom romskom naselju koji je zapravo jedan geto i to su uvjeti koje si mi ne možemo zamisliti.. kakvim živimo mi tu u našoj sredini i jednostavno doživljaji koje oni tamo dožive su potpuno drukčiji od onoga s kojim smo mi suočeni i ono što bi mi očekivali da djeca već znaju ili da su nekako osvojila... jednostavno oni to nisu. I moramo biti toga svjesni da te neke osnovne stvari, činjenice, pa jednostavno ima tu razlika. (S4)

Ja nakon 17 godina još nekad znam, kad slušam o njihovim običajima, pa sam dugo već tu i svašta čuješ i vidiš. I čuješ, ali nikad... još uvijek ostaneš paf. (S3)

Iako imaju razvijenu svijest o kulturnim razlikama, sudionici tvrde da je poučavanje romskih učenika često vrlo zahtjevan i iscrpljujući proces. Dobiveni rezultati se podudaraju s istraživanjem kojeg je provela Radelić (2020), u kojem nastavnici kao problem rada s romskim učenicima izdvajaju nemogućnost posvete svim učenicima u jednakoj mjeri i preopterećenost. Mlinarević, Kurotvić i Svalina (2015) također ističu da učitelji etničku i kulturnu različitost nerijetko doživljavaju kao problem koji izaziva osjećaj tjeskobe. Iskazi sudionika su sljedeći:

Da, uvijek ih trebaš nadmudrivati, znači ti uvijek, dok je još u tom razvoju, ti uvijek moraš biti spreman na dupli umni napor. Ne ovak fizički nego umni, ako ćeš imati reda. (S4)

A često nam se to ne da. Mislim gle, ono, nisi uvijek isto raspoložen. Umara te, nebreš sad ti stalno ono. To je fakat, mozak ti treba delati ono 200% da nekad dobiješ, a to baš nije jednostavno. (S5)

Temperament im je dosta drukčiji od hrvatske djece. Mislim, ima tu i romske djece koje su mogla pratiti normalno nastavu ko i hrvatska djeca, ali ja oni su u jako velikoj

manjini, odnosno malo ih je, a većina njih, taj temperament dosta... ne mogu, ne mogu kontrolirat. (S4)

Osim osviještenosti o kulturnim razlikama, kako ističe Bedeković (2015), za razumijevanje i primjenu interkulturalnog pristupa u poučavanju ponajprije je važno poznavati i razumjeti slojevitost raspršenost i način života romskog stanovništva u Hrvatskoj. Sukladno tome, u odgovorima sudionika prepoznata je razvijena svijest o dubokim i višeslojnim problemima u poučavanju romskih učenika. Jedna od glavnih crta osobnosti koju sudionici prepoznaju kod romskih učenika je izražen temperament i nedostatak socijalne inteligencije, a kao glavne razloge navode obiteljsku pozadinu i socioekonomski status učenika. Povezanost između socijalne inteligencije romskih učenika i razine obrazovanja njihovih roditelja utvrđena je istraživanjem koje je provela Đigić (2008). U ovom istraživanju ispitivala se socijalna inteligencija srpskih i romskih učenika osnovnoškolskog uzrasta, a rezultati su pokazali da Romi postižu niže rezultate u svim segmentima testa socijalne inteligencije. Jedan od sudionika ovog istraživanja (S4) također prepričava anegdotu o upotrebljavanju oružja koji se može povezati s učestalim temperamentnim ponašanjima romskih učenika:

(...) Međutim, oni se jako, jako jako bore s tim svojim temperamentom kojeg nose, naravno, iz kuće. (S1)

Velika je to oscilacija između, dok su smireni i dok bukne. Kod hrvatske djece ja mislim da to nikad vidio nisam. (S4)

Jako su oni inteligentni, samo oni od doma ne dobe tu nekakvu socijalnu inteligenciju. Oni nemaju te socijalne vještine, oni se ne znaju kak ponašati, a ta njihova inteligencija koje imaju, uopće ne dolazi do izričaja. Barem ne na mojem predmetu. Ali da oni mogu skužiti neke stvari bolje od ovih, to se već više put ponovilo. To me uopće nitko nebre uvjeriti da nije tako. (S5)

(...) Ali znači oni koji imaju (loše rezultate), su iz loše socijalne obitelji u svim pogledima, da ne velim loše obitelji, ne znam kak bi rekla. (S3)

A ima još i onih malo manje temperamentnih, ali su temperamentni, ali velim to sve od sredine, od tog romskog naselja di tu počneš pričati, slušati ih, priče kakav im je tam život ili... Jedanput sam bio na zamjeni nekom romskom razredu kojemu ne predajem, pa hajde, idemo pričati nešt tak i onda su nešt pričali o svom oružju koje imaju tam, pa

su me pitali: "Učilelju, ste vi pucali iz kalašnjikova?", 6. razred, recimo pa "Ja jesam" i takve stvari (...). (S4)

Nadalje, sudionici smatraju da je poznavanje romskih učenika i njihovih interesa ključno za proces poučavanja. Iako imaju razvijen senzibilitet o općenitim razlikama među interesima romskih i neromskih učenika, nastavnici navode da ne postoji univerzalni recept za rad sa svim romskim učenicima, već se svakome pristupa individualno, stoga je dobro poznavanje interesa neizbježno za primjenu interkulturalnog pristupa u poučavanju. Mlinarević, Kurtović i Svalina (2015) ističu da se predrasude i stereotipi najčešće javljaju kada se učenicima pristupa prvenstveno kao pripadnicima određene društvene skupine, umjesto kao pojedincima, stoga je individualni pristup ključan i za samo oblikovanje interkulturalnog pristupa. Rezultati istraživanja o samoprocjeni interkulturalnih kompetencija kod nastavnika pokazuju da imaju razvijenu sposobnost u prilagođavanju metoda i tehnika rada prema individualnim osobinama učenika (Mlinarević, Kurtović i Svalina, 2015). Iskazi sudionika istraživanja vidljivi su u sljedećim odgovorima:

Romska djeca imaju i malo drukčije interese i ne mogu se povezati sa hrvatskom djecom. (S4)

Jako cijene humor i znaju nas često, ono, kad mi dolazimo na nastavu, znaju nas podići onak nesvjesno (...) Često su mi uljepšali dan nesvjesno. (S5)

Točno ih osjećam i vidim da ovo njega sad nebu zanimalo. Evo, ne znam Domovinski rat ak sad radimo, njega ne bu sad zanimalo da je njemu tam pričam o Miloševiću, o Tuđmanu, kak je HDZ pobijedil. (...) (S5)

Mi već poznamo i onda baš znamo. Jer inače ovako općenito govoriti o njima, ne postoji uopće nikakav recept. I kolegica je rekla, individualno. Sve je kod njih individualno. (S5)

Nisu uvijek isto rasploženi. (S3)

Već se zna u pojedinom razredu, znači ko može samostalnije, koji ne i onda već ti poznaš svakog pa onda znaš unapred. (S2)

Sudionici zaključuju da je za oblikovanje interkulturalnog pristupa važno međusobno prihvaćanje i stvaranje bliskosti s romskim učenicima, a Hrvatić (2007) također izdvaja stvaranje povezanosti i uspostavljanje uzajamnih odnosa kao važan korak u postizanju interkulturalnog okruženja. Sukladno tome, Mlinarević i Brust Nemet (2015) navode da je

potrebno paralelno razvijati senzibilitet i otvorenost za razumijevanje i prihvaćanje različitosti. Iz iskaza sudionika vidljivo je zadovoljstvo sa segmentom prihvaćanja i povezanosti, a različite anegdote pokazuju kako romski učenike percipiraju kao izuzetno empatične. Zanimljivo je također istaknuti da se romski učenici nastavnicima obraćaju s „ti“, a neki od sudionika ističu zabrinutost učenika u situacijama kada su primorani izostati s posla. Slijede najznačajniji iskazi sudionika:

Ovoga u školstvu sam od 1992. godine. Od 93. sam radila s njima u obuci neplivača. Moja osobnost je takva da je meni dijete, bez obzira na svoju kulturu, isključivo samo dijete. I nikad nisam vidila ni u jednom trenutku, i kad su u bazenu i kad su oni šmrklji curili oko njega i kad je bil sav tamni po vratu, nikad nisam vidjela drugo dijete, Roma ili Hrvata, nego sam samo vidjela jedno malo biće. A povezanost, kad ih dobiješ u petom razredu, pa do osmog, kao i sa svakim drugim djetetom, jedan dio tebe odlazi sa tim učenicima kad izađu van iz osnovne škole. (S1)

(...) Normalno da se razvije bliskost, pogotovo mi jezičari koji ih dobijemo u 1.razredu, pa povezanost (...) (S3)

Trebalo im je dosta vremena da me prihvate. Al sad već vidim, znači da su me prihvatili, jer ono, ne daj Bože, najednom, 2-3 dana me nema, odmah “De si bila, zakaj nisi došla, kaj se dogodilo, kaj ti je dijete bolesno?” (S2).

Evo recimo, nije me bilo, morala sam izostat s posla. Imala sam dogovoreni liječnički pregled, dolazim na sljedeći sat: “Gdje si bila?” “Bila sam kod doktorice.” “Bolesna si?” (S1)

I pokažu suosjećanje da je neko bolestan ili nešto i osobno sam ima jedno dulje bolovanje i kad im velim i objasnila sam im zašto me nije bilo na nastavi, i dulje vrijeme i sve skupa, i kad im sad velim za 3 mjeseca: “Ne mogu vam to sada. Boli me noga”, “Dobro, učiteljice, dobro, učiteljice.” Imaju empatiju, imaju. (S1)

Iskustva sudionika o segregaciji i pristupu prema romskim učenicima se razlikuju. Prema odgovorima sudionika, u nekim mješovitim razredima su učenici zaživjeli, no postoje i dalje problemi s korištenjem uvredljivih izraza (najčešće kroz šalu), stvaranjem klanova, prepirkama i preuzimanjem negativnih obrazaca ponašanja, stoga u razredima često postoji disbalans. Nastavnici navedene probleme rješavaju razgovorom, kojeg Seehausen (2015) smatra osnovnim sredstvom prevladavanja segregacije, a često ih se na neprihvatljive oblike

ponašanja upozorava i pedagoškim mjerama. Bakota, Peko i Varga (2015) da je tijekom poučavanja važno osvijestiti razlike i potaknuti toleranciju s ciljem razvoja temeljnih vrijednosti. Ipak, jedan od nastavnika (S5) navodi da razlike među učenicima ponekad ne nastoje uopće naglašavati, a u sljedećim iskazu navodi da zapravo romski učenici razlike naglašavaju na način da potenciraju svoju ugroženost, što može biti jedan od pokazatelja samoispunjavajućeg proročanstva. Odgovori sudionika su sljedeći:

Razgovori. I to jedino upozoravaš zašto je to pogrešno, nemoj to raditi i objašnjavaš koliko to zna biti uvredljivo, da nisu niti svjesni da njima je to možda smiješno. Recimo, problem je da oni smatraju riječi "cigan", ne smatraju toliko uvredljivim hrvatska djeca. A zapravo je to jako uvredljiv termin. I Romima je to isto jako uvredljiv termina. Mada oni često sami znaju reći za sebe, u šali: "Da, ja sam cigan", ovo ono ne, na neki komentar, ali dok hrvatsko dijete to tak kaže, onda to ima sasvim drukčiji učinak. Tak da mislim da hrvatska djeca nisu još svjesna koliko tog je to zapravo riječ koja bi trebalo biti zabranjena i ukinuta na neki način. (S4)

I drugi problemi se javljaju, a to je da bi se, pod navodnicima ajmo reć da, ovoga, hrvatska djeca obranila od ponašanja ekstremno žustrog temperamentnog Roma, onda se oni pretvaraju u njihovo ponašanje i postanu još neki pojedinci još gori od Roma. Znači, da napravi obrambeni mehanizam, ide njihovim načinom. I onda tu treba stalno voditi razgovore i ukazivati na pogrešne obrasce u ponašanju, osvijestiti. (S1)

Tek sad imam mješoviti, nemamo tih nekakvih nereda, tam su saživjeli. Jedni s drugima, nisam primijetio tu sad te neke velike razlike i pokušavamo uopće to ne naglašavati. (S5)

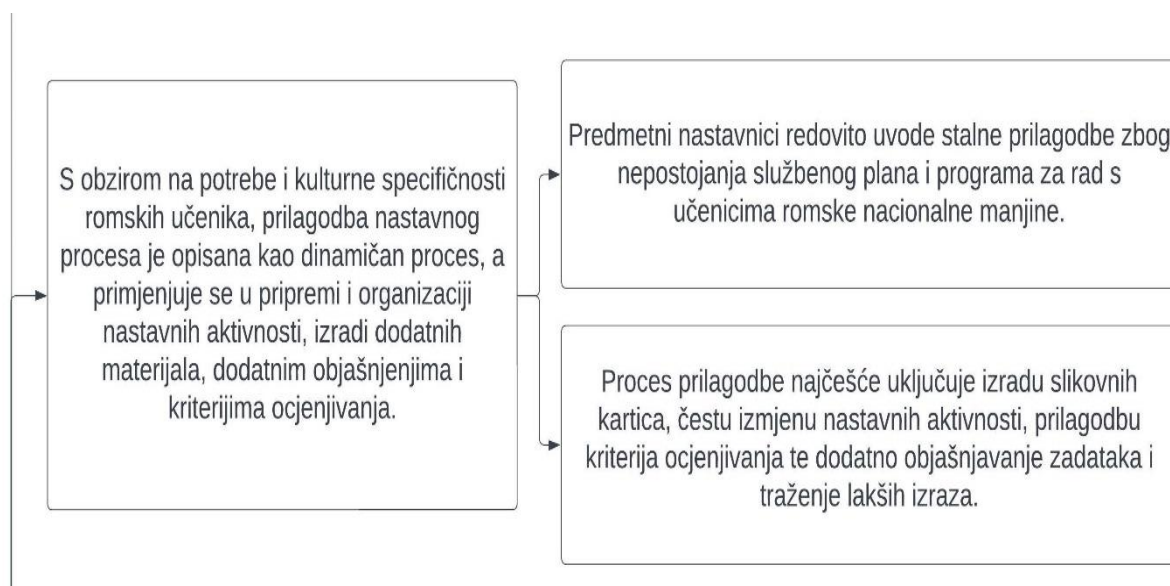
Jer oni sami, Romi, naglašavaju, namjerno razlikuju. Neki čak žele to i potencirati, umjetno ono ono, kao ugroženost nekakva. Evo, sad sam baš u tom filmu Domovinskog rata pa je zgodno, znate ono komuni filmovi, to im je zajednički ono, znači "That's because I'm Black" i "To je zato što sam ja Cigan". I onda, nepozvani, tak pokušavaju provocirati, to ono recimo, ja opće ignoriram. (S5)

Pa recimo ja sam razrednik mješovitom razredu. I dosta su često, mislim, prošle godine sam isto bio osmašima, sad sam sedmašima, a isto su razlike romske i hrvatske djece, iako je to mješoviti di su romska djeca relativno iz dobrih obitelji, ali uvijek se nađu prozivke, klanovi između hrvatske djece i romske djece. Svađe, prepirke, pa onda nekakva dobacivanja, vrijeđanja i slično. Koliko god se to uspije, mislim njima je to

često i tak kroz šalu nešto izjave jer ne shvaćaju koliko su neki komentari uvredljivi ili ozbiljni, dok ih se malo ozbiljnije ne upozori s nekakvim pedagoškim mjerama. Ali u takvim razredima je često balans. Malo i na jednoj strani, malo i na drugoj. I rijetko kad je nekakva harmonija u razredu, u mješovitim razredima. Koliko god su ta romska djeca isto relativno dobra. (S4)

12. Prilagodba nastavnog procesa potrebama i kulturnim specifičnostima romskih učenika

Iz strukture tematske mreže (Slika 4), tematskom su analizom izvedene dvije temeljne teme, koje su potom sažete u jednu organizirajuću temu, koja prikazuje način na koji predmetni nastavnici prilagođavaju nastavni proces potrebama i kulturnim specifičnostima romskih učenika. Organizirajuća tema prikazuje da su sudionici vrlo fleksibilni u procesu poučavanja romskih učenika, a detaljna analiza njihovih odgovora slijedi u nastavku.



Slika 4. *Struktura tematske mreže 2.*

Odgovori sudionika o tijeku nastavnog procesa s romskim učenicima pokazuju da su potrebne stalne prilagodbe, koje su uglavnom usmjerene prema stjecanju najosnovnijih znanja. Ivanović (2015) ističe rad na senzibilizaciji nastavnog kadra usmjeren prema prilagođavanju nastavnih metoda sukladno obrazovnim potrebama romskih učenika, a iskazi sudionika po pitanju prilagodbe su sljedeći:

(...) i onda mora se dosta prilagođavati na najjednostavniji mogući način i mogući vokabular i uvijek na detaljnije objašnjavati pojedine zadatke, baš smanjiti kompliciranost na što moguće višu razinu, da bude što jednostavniji. (S4)

Dotaknemo (...) gornju nekšu površinu. I ve, ja sam zadovoljna, ne znam, prvom razredu romskom, ako mi imamo lekciju o obitelji, ja sam zadovoljan ako oni nauče tih šest osnovnih člana obitelji, znači, mama, tata, brat, sestra, baka, deda. A onda ne ulazimo već opće v moj/moja, tvoj/tvoja. (S3)

(...) opet očekuješ od ovih koji ne mogu tak normalno savladati gradivo bar osnovne stvari. Osnovne, kao što je kolegica rekla vrh, odnosno površina samo nečega. (S4)

Osim stjecanja osnovnih znanja, sudionici navode da redovni plan i program za romske učenice uglavnom ne vrijedi te ne postoji službeni modul prilagođen romskim učenicima. U ovom slučaju, interkulturalni pristup igra važnu ulogu, a očitava se u prilagodbi nastavnih metoda, građe i kurikuluma svim učenicima (Šustek, 2015), a iskustva sudionika ovog istraživanja su sljedeća:

Znači ja ono kaj očekujem iz povijesti da mi bar zapamte ono. nekakve glavne ili ličnosti ili događaje, znači ne maltretiram ih ono s godinama i tak dalje, kaj bi inače trebali znati. Opće plan i program povijesti za njih ne vrijedi. To je prvo i osnovno. To ne postoji. I on doista ne postoji, znači službeno on ne postoji. Mi ga sami kreiramo i to je neslužbeno. (S5)

Bez prilagodbe nema rada normalnim programom, mislim redovnim. Nema smisla doći. Ja mislim da si si od svojega predmeta uzimamo, onak najosnovnije recimo, i sastavljamo prilagođene ispite. (S3)

Tijekom prilagodbe nastavnog procesa, sudionicima ponajviše pomaže izrada slikovnih kartica. Slična iskustva imaju i nastavnici obuhvaćeni istraživanjem kojeg su proveli Potočnik, Maslić Seršić i Karajić (2020), gdje je posebno istaknuta samoinicijativa nastavnika u izradi slikovnih materijala za romske učenike. Sudionici također ističu korištenje isključivo najosnovnijih i najjednostavnijih pojmova:

(...) Imamo ovo recimo dosta na početku, dosta preko slikovnih kartica, pa mogu vidjeti. (S3)

Recimo ja u nekakve gramatičke zavrzame ili na gramatičko gradivo, to s romskom djecom ne mogu raditi. Nema šanse, samo osnovni vokabular, prepoznavanje slika, kartica. (S4)

(...) Meni je to možda malo olakšavajuće jer sam 15 godina radila s djecom s poteškoćama u razvoju, pa onda dosta materijala, isto slikovnih, koristim. Svakako,

znači najjednostavnije, znači pojmove svesti. Ne znam. I to objasniti i to je onda... Vidim po njihovim reakcijama, znači da li su usvojili ili nisu. (S2)

Nadalje, sudionici navode da rad s romskim učenicima zahtjeva puno dinamike i dobro promišljenu pripremu i organizaciju nastavnih aktivnosti. Zbog čestog gubitka interesa, potrebne su neprestane izmjene i dodavanje novih aktivnosti kako bi se učenicima održala pažnja. Iskazi sudionika pokazuju da nastavnici neprestano stvaraju planove novih akcija i pokazuju spremnost na promjene u radu, a Mlinarević i Brust Nemet (2015) da je to jedna od ključnih odrednica interkulturalnog poučavanja, koja rezultira sustavnim i učiteljevim razvojem:

Česte izmjene nastavnih tema u jednom satu jer im brzo postane neinteresantno i dosadno. (S1)

(...) 1/3 učenika radi 1 zadatak, druga trećina drugi, a treću trećinu ispitujem. To recimo u romskim razredima ne mogu ni raditi. Znači ispitivanje, oni moraju sjesti, što je vrlo opet problem, ovoga, zadatak sa strane dati. (...) (S1)

Pa onda, to pripisivanje u bilježnicu, to je većinom tek toliko da imaju neko aktivnost. (S4)

Puno više vremena koristim za pripremu za jedan romski razred, jer puno više materijala treba nositi da se njima koncentraciju održi cijeli sat. Trebate tri aktivnosti najmanje za vrijeme nastavnog sata promijeniti (...) (S2)

Ako želim nekakvu nastavnu temu obraditi, moram dobro promisliti kako da uključim i nekakvu igru, kratkotrajnu, da oni ipak taj elemenat primjeni, realizira sa drugim ostalim jednostavnim kretanjima.. (S1)

Zbog čestog nerazumijevanja zadataka, sudionici često posežu za različitim načinima dodatnog objašnjavanja zadataka i traženju lakših izraza. U odgovorima sudionika vidljiv je podržavajući pristup romskim učenicima, a Mlinarević i Brust Nemet (2015) navode da je takav pristup poželjan, posebice ako se učenike neprestano motivira i potiče na rad i uključuje u različite aktivnosti:

(...) Dok počnu malo teži tekstovi, ili šta znam, zadatak: "Pa ja to ne razumijem" ili onda pokažem, dođem i objasnim na hrvatskome, samo treba, imaš tu ponuđene odgovore, sad što smo tu radili, tu su odgovori ponuđeni. I onda kad se to malo objasni,

onda počne raditi, ali opet kad je neka zapreka i "ja sad ovu riječ ne razumijem". Reko, sad smo pisali u bilježnicu, potraži si u bilježnicu, onda opet protest. (...) (S4)

Ne razumiju što ih se traži, nije da ne žele napraviti. Pojam ne razumije. Kad velim nekakav izraz, "a šta ti je to?" I onda tražim primjereniji, lakši i jednostavniji izraz koji bi možda razumjeli. (S1)

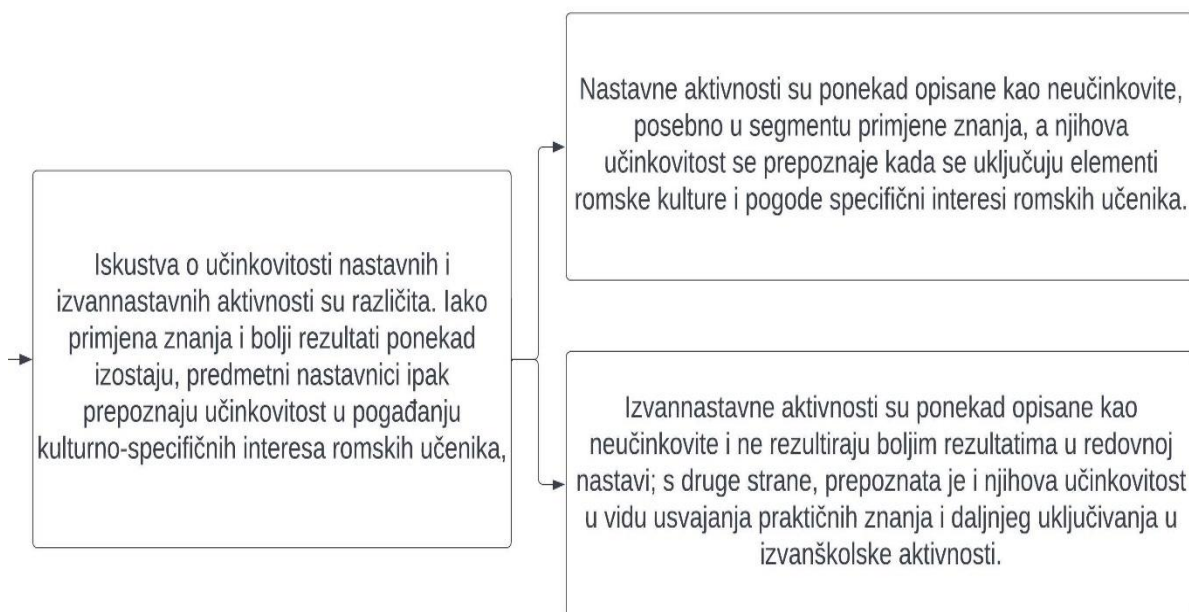
Sudionici navode da se kriteriji ocjenjivanja prilagođavaju na različite načine. Jedan od sudionika (S4) navodi da se koriste niži kriteriji, posebice u C razrednim odjelima, dok druga sudionica (S1) na nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture kriterije prilagođava prema individualnim naprecima učenika:

Na satu tjelesne i zdravstvene kulture učenik se, ovoga, prema vlastitoj startnoj poziciji ocjenjuje individualno, znači tu nije šablona da učenik za 5 mora napraviti to i to, nego ako učenik sa startne pozicije imao, na primjer govorim, skok u dalj 110cm, iz mjesta. Nakon vježbanja, treniranja učenik je skočio 115. On je napredovao, on dobiva 5. Bez obzira, naravno na kulturološku razliku i uopće tu kod mene je u principu, s obzirom na prema princip ocjenjivanja, nema. I učenik koji je skočio 145, na ocjenjivanju je skočio 135, znači više od ovoga, on će dobiti trojku jer je svoj početni inicijalni status podbacio. Znači, prema individualnim naprecima. (S1)

A tak je nekak i kod mene. Ono vidim dok učimo novi okvir vokabular, odjeća recimo, ajde imamo 10 naziva odjeće. Ak naučiš recimo 4,5 već je to prolaz. Za 2 možda čak i 3, dok kod hrvatske djece ja htjeo bih puno više za i još bi dodatno tražio. Ali za romsku djecu, pogotovo tim C razredima, baš ono jer vidim da jako teško usvajaju nove pojmove. (S4)

13. Procjena učinkovitosti nastavnih i izvannastavnih aktivnosti s obzirom na potrebe i kulturne specifičnosti romskih učenika

Strukture tematske mreže (Slika 5), prikazuje da su tematskom analizom izvedene dvije temeljne teme, koje su potom sažete u jednu organizirajuću temu, koja prikazuje kako predmetni nastavnici procjenjuju učinkovitost nastavnih i izvannastavnih aktivnosti s obzirom na potrebe i kulturne specifičnosti romskih učenika. Organizirajuća tema prikazuje da se iskustva sudionika o ovoj problematici razlikuju, a prikaz i detaljna analiza njihovih odgovora slijedi u nastavku.



Slika 5. Struktura tematske mreže 3.

Iz odgovora sudionika je vidljivo da su nastavne i izvannastavne aktivnosti u radu s romskim učenicima ponekad neučinkovite. Najveći problem predstavlja primjena znanja, a prema iskazima jednog od sudionika (S5), dodatna nastava ne rezultira boljim rezultatima u redovnoj nastavi. Iako se Svjetski dan Roma (8. travnja), redovito obilježava, sudionici tvrde da romskim učenicima to ne predstavlja posebno značenje u kontekstu nastave, a izlazi im se u susret na način da su tijekom obilježavanja oslobođeni nastave:

(...) Korisnu primjenu toga oni nemaju, u smislu da ne mogu oni se snaći: „Aha, zakaj sam ja to prepisao u bilježnicu, da si mogu poslije pogledati, pronaći na neki zadatak“ nego im sve ovo moram pokazati prstom: „Evo, to ti je to u bilježnici. (S4)

Ali nisu mi oni dolazili zbog toga da budu aktivni, dolazili su zato da budu nagrađeni. Nisu oni meni bili bolji na satu ni niš. (S5)

Pa nije im nešto posebno. To im je kao, ak je Svjetski dan Roma, onda ne moraju doći u školu. Recimo, to je glavno. (S5)

U dogovoru s ravnateljem, znalo je biti “Joj, imali smo dan Roma, pa onda bila je fešta u naselju”, pa drugi dan ne moramo doći u školu i tak nešto, ne. Ali imamo tu, uvijek se obilježava, pano se ukrašava i krase sa romskom zastavom, ali dal to njima nešto posebno znači, ne znam. (S4)



Slika 6. Kreativni pano s dvojezičnim natpisima izrađen za vrijeme obilježavanja Svjetskog dana Roma u Osnovnoj školi Vladimira Nazora Pribislavec (Izvor: <http://os-vnazor-pribislavec.skole.hr/>).

S druge strane, odgovori sudionika pokazuju da su nastavne aktivnosti učinkovite kada se prilagode specifičnim interesima romskih učenika. Dok jedan od sudionika (S5) ističe korištenje humora kao sredstvo učinkovitosti, preostale sudionice (S1 i S3) objašnjavaju način na koji uključuje elemente romske kulture (glazba i jezik). Učinkovitost uključivanja elemenata manjinske kulture i pogađanje specifičnih interesa prepoznata je i u prethodnim istraživanjima (Mlinarević i Brust Nemet, 2015; Bedeković, 2015). Sudionici svojim učenicima omogućuju doživljaj i prožimanje vlastitih i drugačijih kulturnih obilježja te uvažavaju vrjednote i interese učenika:

(...) Uglavnom pustio sam im "Kako je počeo rat na mom otoku" i vidiš ono, okej dobro ima tamo nekih scena.. to smo ono malo preskočili. Ali ja vidim da ja imam disciplinu na mom satu i da njima usput te komentariće koje im ja onak ubacujem, kaj se sad tu

dogada, njih to ne smeta, prihvaćaju, oni gledaju dalje radnju. Reko, ok, dobro, našli smo model i od sada samo kroz humor i rat objašnjavamo tragediju. Ali obavezno mora biti doza ta neka humora jer nemrem bez toga. (S5)

Na satu im dozvolim da oni ovoga. preko mobitela uključuje muziku, svoju romsku, i onda pokušavamo uz tu romsku muziku, koja je temperamentna. napraviti razgibavanje. (S1)

Imamo recimo isto dok je Valentinovo pa smo radili na znam, nekoliko jezika svjetskih, "volim te". Normalno, onda smo napravili romsku zastavu i naravno na turskom, jer su vam, turske serije u romskom naselju popularne, pa im se to onda jako sviđa. (S3)

Jedan od sudionika (S5) ističe da je uključivanja u izvannastavne aktivnosti ostvarivo ako im se ponudi najviša moguća nagrada, odnosno petica iz aktivnosti:

Makar imal sam kad smo bili u dvorcu, dodatnu nastavu iz povijesti, koja nije bila za one koji su bili na natjecanju, al nagrada je bila da će dobiti peticu iz aktivnosti iz povijesti svakak. I onda budu imali blaže kriterije kod usmenog ispitivanja. Tak je bil dogovor jer su tamo radili isto, i dolazili su. (S5)

Vole dobiti tu nagradu, oni vole biti nagrađeni. To je i na satovima. Ak ti njemu veliš, ak to i to napraviš dobiješ peticu, ne četvorku ono, nego baš peticu, znači maksimalna nagrada moguća mora biti, jer inače on ne radi, neće raditi. (S5)

Što se tiče ostalih izvannastavnih aktivnosti, sudionici su podijelili neka iskustva u kojima je prepoznata njihova učinkovitost. Jedna od sudionica (S3) opisuje kako je u grupi „Crveni križ“ bila potrebna prilagodba sadržaja zbog jezičnih barijera, ali da su romski učenici uspješno usvojili praktična znanja. Druga sudionica (S1) ističe povezanost između uključivanja u izvannastavne sportske aktivnosti i nastavka sudjelovanja u izvanškolskim aktivnostima i postizanja dobrih rezultata. Prema Mlinarević i Brust Nemet (2015), izvannastavne aktivnosti imaju povoljan utjecaj na razvoj važnih sastavnica značajnih za svestrani razvoj učenika, a iskazi sudionica su vidljivi u sljedećim odgovorima:

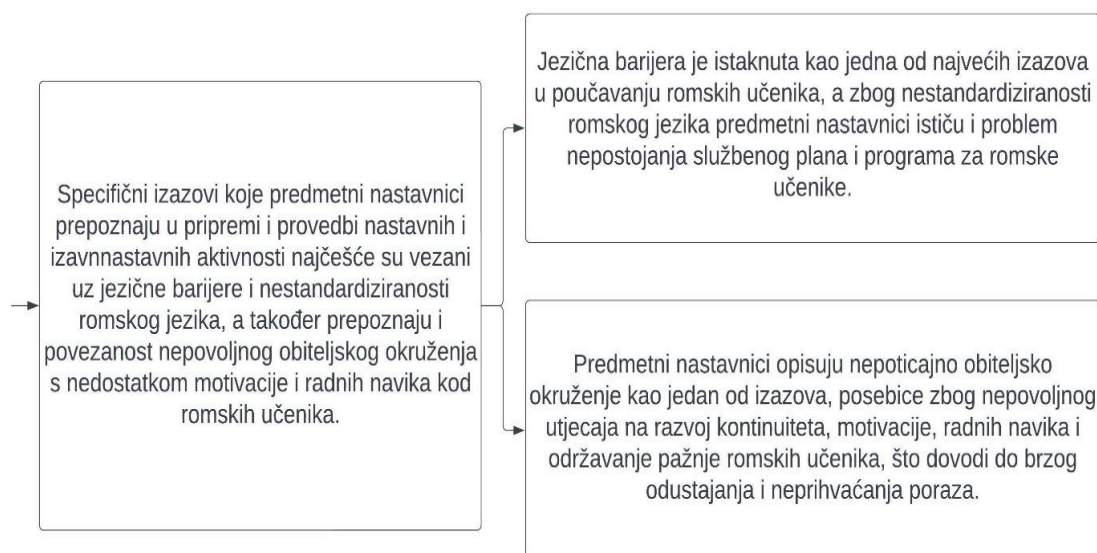
Al recimo, taj Crveni križ je je i praksa. Ali baš smo i učili teoriju. Tu je onda bilo malo teže. Al nisam niti očekivala nikše visoke ja ve tu znanje, kaj budu usvojili ne znam koje sadržaje o tome, jer ja sam svjesna, znači mi smo tu jedanput tjedno imali grupu, da oni sedam dana nadu čitali doma prospekte s Crvnenoga križa. Znači, kaj su zapamtili kad

smo mi to iščitavali, tu je onda bilo malo i z jezikom i neke riječi specifične, ali okej. Bitno da su oni usvojili ta praktična znanja. (S3)

Sudjeluju u sportskim aktivnostima, dobri su članovi sportskih timova. Gdje je u pitanju finija motorika, tu ih imam manje, ali ih imam. I to je vezano za sport, imaju strašno jako dobre rezultate u atletskim disciplinama. Jednostavni pokreti, jednostavne radnje, trči, bacaju skači, U nogometu sve više i više se uključuju u nogomet. Idu, uključuju se u sportske klubove, lokalne nogometne klubove. I vidi se da utjecaj sporta kod te djece koji su uključeni u sistematske treninge i sportske aktivnosti u sklopu izvannastavnih školskih aktivnosti (...) (S1)

14. Specifični izazovi predmetnih nastavnika u pripremi i provedbi nastavnih i izvannastavnih aktivnosti

Struktura tematske mreže (Slika 7), prikazuje da su tematskom analizom izvedene dvije temeljne teme, koje su potom sažete u jednu organizirajuću temu, koja prikazuje koji su specifični izazovi s kojima se predmetni nastavnici susreću u pripremi i provedbi nastavnih i izvannastavnih aktivnosti. Organizirajuća tema prikazuje da postoje brojni problemi koji uglavnom proizlaze iz jezičnih barijera, a prikaz i analiza odgovora sudionika slijedi u nastavku.



Slika 7. Struktura tematske mreže 4.

Iako je različitost jezika jedna od sastavnica koja, gledajući s kulturne perspektive, obogaćuje interkulturalna iskustva u školskom okruženju, sudionici ističu da u kontekstu poučavanja upravo jezik predstavlja najveći izazov. Sudionici navode da se problem javlja kod

pisma i govora, zbog čega se romski učenici teško uključuju u rasprave, a često se javlja i problem da nisu razumjeli ni usvojili nastavni sadržaj. Ovaj problem je također istaknut u istraživanju kojeg su provele Očurščak Žuliček, Žikić Kralj i Žižek (2022), posebice zbog toga jer se velik broj romske djece s hrvatskim jezikom susreće tek na početku osnovnoškolskog obrazovanja, a jezična barijera kao najveći izazov istaknuta je u istraživanju provedenom u nekoliko manjinskih škola (Kovačić Mađarić, 2017). Iskazi sudionika o ovoj problematici su sljedeći:

Glavni problem je jezik. Da, većina znaju hrvatski, ali nisu oni to toliko usvojili, baratanje hrvatskim jezikom da bi mogli se na razgovijetan način uključiti u nekakve rasprave. (S4)

Ja bi mi samo potvrdil kaj kolega govori – jezik. To broj jedan uopće. Tu svi imamo problema. (...) Ti im govoriš, a onda tek skužiš da oni uopće ne kuže prijevod toga kaj ti govoriš, znači ti si govoril 40 minuta, ali oni to niš nisu razmeli. To skužiš tek kasnije recimo, to mi se znalo više put dogoditi, ali nisam jedini. Ne znam, evo, jezičarima je onda to 10 put teže. Uopće se čudim ni ja kako oni uspijevaju išta napraviti. (S5)

Al opet onda je i pisanje druga priča. Jenó je govorenje i kaj čuju. Sve kaj čuju drugačije se piše i to je onda problem. (S3)

Nadalje, sudionici su prethodno istaknuli neprestano prilagođavanje nastavnog plana i programa. Stoga, jedan od najvećih izazova je nepostojanje službenog plana i programa za rad s romskim učenicima koji proizlazi iz nestandardiziranosti romskog jezika. O nedostatnoj fleksibilnosti plana i programa govore i Brust Nemet i Kostić (2015) i Nuhanović (2021), a ovo su iskazi sudionika ovog istraživanja:

Mi celo vreme neslužbeno imamo plan za njih, koji se zove “službeni”, a ne radimo po njemu. I to je veliki problem. To bi trebalo naglasiti stvarno. (S5)

Isto nije standardizirano, nije dogovoreno i oni med sobom ne znaju baš 100 posto da je to tak. (S3)

Sudionici su suglasni oko toga da je brzo odustajanje i neprihvatanje poraza kod romskih učenika izraženo, što im stvara dodatni izazov u obrazovanju romskih učenika. Prema iskazima sudionika, ovi problemi dovode do težeg uspostavljanja radne atmosfere i poticanja učenika na sudjelovanje u aktivnostima. Nastavnici imaju razvijenu svijest o toj problematici,

a poznavanje romskih učenika se smatra važnim preduvjetom za primjenu interkulturalnog pristupa (Bedeković, 2015). Slijede iskazi sudionika:

Ne prihvaćaju poraz i neuspjeh. I onda ako im isprve ne ide zadani elemenat – odustaju. I onda dalje sa strane je problem jer ne žele više u tome sudjelovati. (S1)

(...) Jako teško je uspostaviti neku radnu atmosferu da bude normalan rad i da nešto imaju aktivnosti za raditi, jer ako nije da odmah shvate i dosta jednostavno, onda to odustajanje jako često prevladava i onda to krene sa problemima s disciplinom. (S4)

Osim problema brzog odustajanja, sudionici ističu nedostatak kontinuiteta i izostanak radnih navika kod romskih učenika koje se u obiteljskom okruženju većinom ne potiču. O ovom problemu govore i Bakota, Peko i Varga (2015) koji navode kako se nastavnici često susreću sa složenim i teškim obiteljskim i socijalnim uvjetima u romskim zajednicama, što rezultira nedostatkom roditeljske podrške za učenje i izvršavanje zadataka. Svijest o ovom problemu postoji i unutar romskih zajednica, gdje su i sami Romi kritični prema roditeljskoj praksi u romskim zajednicama, u kojima ponajviše nedostaje roditeljske odgovornosti (Boneta, Ivković i Pergarm 2015). Nadalje, u istraživanju kojeg je provela Nuhanović (2021) su učitelji posebno istaknuli izostanak doprinosa uloge roditelja romskih učenika, a posebice u uporabi hrvatskog jezika u svakodnevnoj komunikaciji. Neki od problema koji su u odgovorima sudionika posebno istaknuti su ponavljanje nastavnog sadržaja kod kuće, ostavljanje pribora u školi, zapisivanje svih predmeta u jednu bilježnicu i problem nepismenosti roditelja.

Recimo ja objasnim gramatiku, ali je jako teško kaj buš ti to onda dobil natrag. Ja objasnim i predemo par zadataka v radni kaj imamo, ponavljanje, i onda dok im je to ajde svježe, pa još na ploči, pa ide. I dok je cijeli zadatak taj jedan isti. Stalno se isto traži, koje je sad na ploči, ne, bezveze, imperativ smo baš imali. I dok je za cijeli zadatak je bilo 10 rečenica za isto lice i stalno je nastavak “t” onda ide. Oduzmeš n, dodaš t onda ide. Ali ve drugi put dok im daš za dva dana. Onda već nejde jer jednostavno doma nema, nema kontinuiteta, nema. (S3)

Nemaju radne navike. (S4)

Da, znači oni, ti učenici si često u školi ostavljaju torbu. Morete to zamisliti? Znači danas, v utorak je došao, i zutra bu si ju zel z ormarića zato jer bu si sutra pol pozabil donesti ili bu došao s istom ili bu mu brat stariji, veći, manji strgal knjigu, bilježnicu. A

v školi im je se na sigurnom. Znači da se onda spominamo ve mi o vježbanju imperativa, o zadaći, o ispunjavanju radne. (S3)

Sve predmete u jednu bilježnicu. (S3)

Doma niko ne bude s njima ponovil. (S3)

Da, ali je problem kaj su te njihove obitelji nepismene. (S2)

Nedostatak obiteljske podrške i diskontinuitet radnih navika često rezultira problemima s koncentracijom. Prema Mlinarević, Kurtović i Svalina (2015), nastavnici većinom smatraju da romski učenici trebaju pomoć pri savladavanju gradiva, ali nemaju dovoljno motivacije zbog čega se javljaju problemi s održavanjem pažnje. O izostanku motivacije svjesni su i roditelji romskih učenika, no svjesni su također da im ne mogu puno pomoći pri učenju, posebice oni s najnižim stupnjem obrazovanja (Boneta, Ivković i Pergar, 2015). Iskazi sudionika su vidljivi u sljedećim odgovorima:

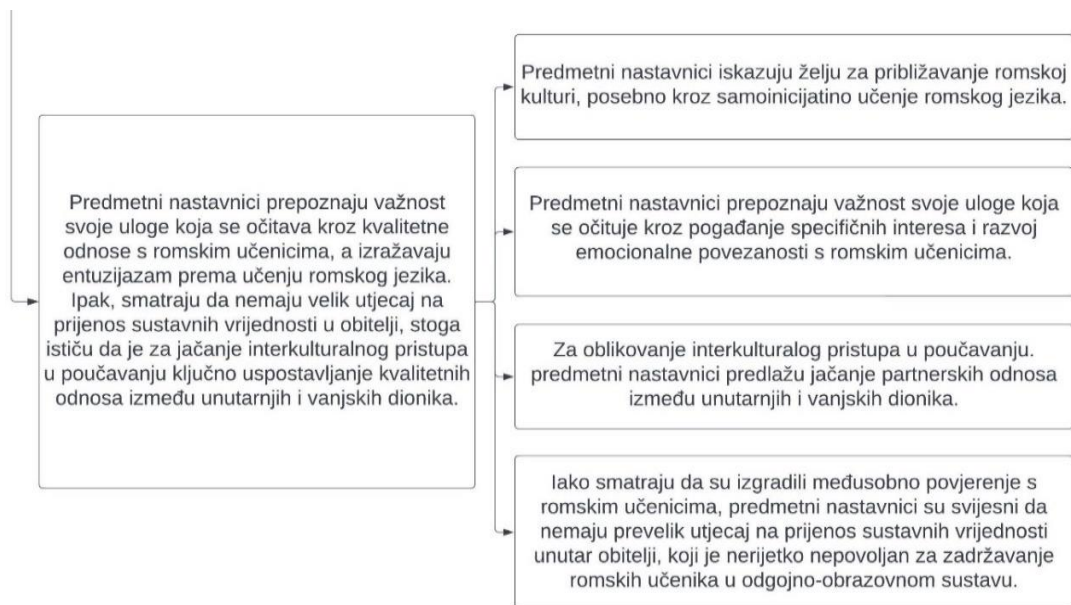
Veliki problem s koncentracijom, pažnjom. (S1)

Puno više materijala treba nositi da se njima koncentraciju održi cijeli sat. (S2)

Koncentracija niska i odustajanje je vrlo brzo, ako im ne ide isprve. Rijetko koji su oni koji su uporni. (S1)

15. Samoprocjena uloge predmetnih nastavnika i mogućnosti unaprjeđenja nastavne prakse u kontekstu osnaživanja interkulturalnog pristupa u poučavanju

Iz strukture tematske mreže (Slika 8), tematskom su analizom izvedene četiri temeljne teme, koje su potom sažete u jednu organizirajuću temu, koja prikazuje kako predmetni nastavnici procjenjuju svoju ulogu i koje su mogućnosti unaprjeđenja nastavne prakse u kontekstu osnaživanja interkulturalnog pristupa u poučavanju. Organizirajuća tema prikazuje da nastavnici percipiraju svoju ulogu kao važnu, no izražavaju važnost podrške ostalih dionika odgojno-obrazovnog procesa. Detaljna analiza i prikaz odgovora sudionika slijede u nastavku.



Slika 8. *Struktura tematske mreže 5.*

Kako bi osnažili interkulturalni pristup u poučavanju, sudionici ističu približavanje romskoj kulturi kao jedne od metoda za ostvarivanje punog potencijala svojih učenika kao i ostvarivanje svoje uloge kao nastavnika. Sudionici navode da je posebno važno pogađati njihove interese, a neki od njih pokušavaju i učiti romski jezik kako bi potaknuli veću zainteresiranost romskih učenika. Prema Mlinarević i Brust Nemet (2015) nastavnici bi u poučavanju trebali poticati stvaranje, razmjene i zajedničke uvide u iskustva, a Bakota, Peko i Varga (2015) tvrde da je upoznavanje kulturnih specifičnosti romskih učenika ključno za prevladavanje stereotipa i predrasuda. Iskustva nastavnika su sljedeća:

Pogađati njihove interese da ih se dobi malo, nešto, da se usvoje dijelovi programa. (S1)

Ja isto inače malo pokušavam naučiti romski, ali nejde mi. Teško mi je jako. (S3)

Stalno ih pitam kak se nešt veli. (S5)

Kaj oni dobivaju od mene, to je individualno, to ne mogu procijeniti.(...) Ono kaj ja dobivam od njih je to da me oraspolože, da se može s njima, tak učiš malo romski jezik dok vidiš da su nezainteresirani, pa uvijek nekaj izvučeš, neku korist. (S5)

Sudionici posebno ističu svoje zadovoljstvo kada pogode interese romskih učenika, što na kraju rezultira boljim odnosima i razvoju emocionalne povezanosti. Bedeković (2015) ističu da različitosti predstavljaju šansu za učenje i međusobno bogaćenje, a učenici različitog

podrijetla se stavljaju u novi položaj u kojem se više ne doživljavaju kao problem i rizik, već kao resurs i bogatstvo kojim se potiču kvalitetni odnosi i osobni rast i razvoj. Iskazi sudionika pokazuju da imaju dobro razvijene odnose s romskim učenicima i prepoznaju važnost svoje uloge u radu s njima:

Evo upravo ovo kaj veli kolegica, znači mi smo zadovoljni, baš to vidimo. Ja sam isto to videl na drugim nekakvim razinama, ali vidiš, vidiš da nisi uzalud radil kad ti kasnije dođu tu pred školu, ovi kaj su iz srednje škole: “Pa de ste, učiteju”. Vidiš da ti je dragi. Da si mu dragi. (S5)

Ja si ne uzimam k srcu dok mi opsuje mater. Ja sad dve opcije imam. (...) da se rasrdim. da divljam, pošaljem zapise ili da okrenem na nekakvi humor dalje i tak napravim i onda bu bolje. A onda posle dobivam za nagradu te nekakve od njih šemice. (S5)

Jedna od mogućnosti unaprjeđenja rada s romskim učenicima, a samim tim i jačanja interkulturalnog pristupa u poučavanju je učenje romskog jezika, kao temelj za postizanje boljeg sporazumijevanja s romskim učenicima. Prema Bedeković (2015), u Republici Hrvatskoj gotovo da i nema nastavnika koji poznaju romski jezik, a zbog nestandardiziranosti jezika ne postoje ni udžbenici ni priručnici za nastavu na romskom jeziku. Bez obzira na taj problem, sudionici pokreću samoinicijativu i pokazuju entuzijazam u samostalnom učenju romskog jezika, a prema iskazima jedne sudionice (S2), romski učenici to izuzetno cijene. U skladu s tim, rezultati istraživanja o stavovima učitelja prema obrazovnoj inkluziji romskih učenika također ukazuju na to da su učitelji spremni naučiti nekoliko romskih riječi kako bi, prije svega, pokazali poštovanje prema njihovoj kulturi (Nuhanović, 2021). Jedna od sudionica (S1) također ističe da bi im komparacija bajaškog i hrvatskog jezika bila od velike koristi u procesu poučavanja, a nastavnici su otvoreni za dodatnu podršku u učenju romskog jezika:

Ali, ako isto tak neš pokažeš da znaš, bilo kaj, “Dobro jutro!” ako veliš na romskom, oni su svi izvan sebe: “Gle, učiteljica zna romski!” (S2)

Ja mislim da je najveći problem romski jezik, da nije standardiziran i taj njihov bajaški. Mislim, ja bi se isto rado naučio neke izraze i da vidim napisano kak se to piše, te rečenice, te riječi da se možemo nekak tak prilagoditi, sporazumjeti s njima. (S4)

Da i mi jezičari naučimo nešto njihovo, pa ćemo onda njemački ili engleski. (S4)

Da, puno bi pomogla ta komparacija njihovog standardiziranog jezika da nam se ispostavi. Da ja imam dostupno neke pojmove koji su vezane za moju struku, za moj

predmet, da ih mogu komparirati sa hrvatskim jezikom. Da im mogu lakše približiti, opisati kaj opće od njih tražim. (S1)

Za jačanje i postizanje interkulturalnih odnosa, nastavnici izražavaju želju za većoj podršci izvan i unutar škole. Jedna od sudionica (S4) posebnu važnost pridodaje romskim pomagačima u nastavi. Seehausen (2015) smatra da je potrebno imati ključnu osobu, u koju lokalna zajednica ima puno povjerenje, a upravo romski pomagači čine sponu između škole i romskih zajednica. Nadalje, prema Bedeković (2015), posebnu pozornost je potrebno posvetiti kulturnoj, društvenoj, gospodarskoj i okolinskoj dimenziji, zbog čega sudionici ističu veću podršku i obavezne edukacije obitelji, što bi rezultirale boljim partnerskim odnosima, a samim tim i podiglo kvalitetu nastavnog procesa na višu razinu:

Imamo romske pomagače, al u nižim razredima. Samo prva dva. Oni nam tu jako pomažu. (S4)

Veća podrška izvana, a pogotovo obitelji. (S3)

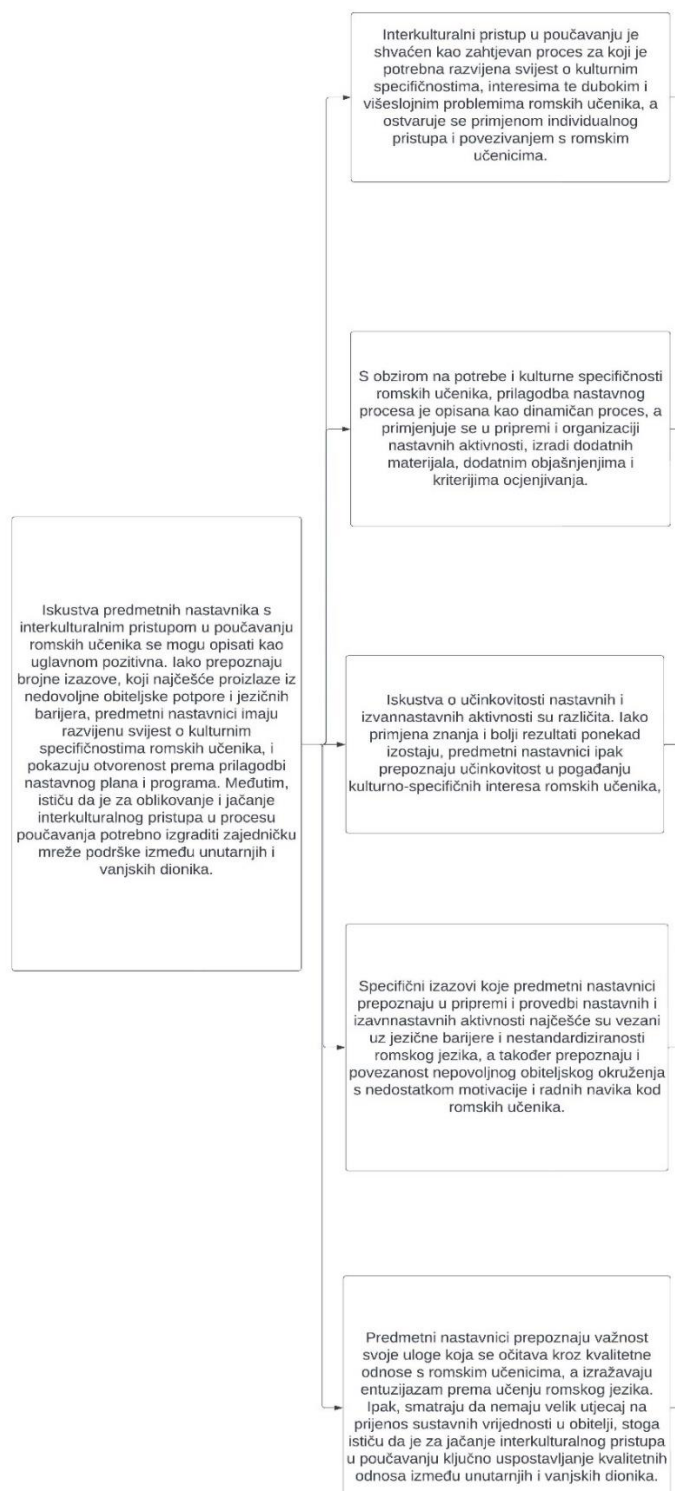
Obavezne edukacije obitelji. (S1)

Za kraj, valja ipak istaknuti da sudionici smatraju da nemaju dovoljnog utjecaja za prijenos sustavnih vrijednosti, a s obzirom na to da su romske zajednice vrlo zatvorene i obiteljski orijentirane, vrijednosti se kod njih većinom stječu unutar obitelji. Jedna od sudionica (S3) tvrdi da su uspješno izgradili međusobno poštovanje, no specifičnosti obiteljskog života Roma imaju snažan utjecaj na njihovo zadržavanje u odgojno-obrazovnom sustavu. Boneta, Ivković i Pergar (2015) konstatiraju da u ukoliko dijete iz loših socioekonomskih uvjeta ustraje u obrazovnom sustavu, povećava se rizik ugrožavanja socijalnih veza sa svojom obitelji. Sudionici su podijelili neke anegdote koji pokazuju jačinu utjecaja romske kulture na prijenos vrijednosti unutar obitelji:

Prekrasna cura, najbolja v razredu, i ve između sedmog i osmog razreda, ona se, mislim prodali su ju, oženila, kako god, i ja sam bila v šoku. Meni je tak još dan danas za nju žal. Jer je bila svjetlo tog razreda, svijetla točka, ali recimo ako ju sretnete v dućanu se srami pred nama. Znači da kuže. Možda i to ona emocionalna povezanost za koju ste pitali. Tak da pretpostavljam da i oni za nas imaju neke poštovanje, nešto prema nama či osjećaju sram jer su valjda i oni svjesni kaj je nenormalno s 13, 14 godina se oženiti. I ona je svjesna da smo svi mi imali očekivanja. (S3)

Mislim da djeca koja su imala poteškoće u učenju, savladavanju gradiva, kad postanu roditelji, mislim da bu se to opet nastavilo. Isti slučaj je obrnuto, ako neko dijete jako napredno. Recimo ja sam imao kad sam došao raditi tu. Imao sam osmaše i bila je jedna Romkinja, jako dobra, ostala trudna i sad njezino dijete ja imam u drugom razredu. I vidim da je to dijete najbolje u cijelom razredu skoro. I od hrvatske djece, jer je mama bila jako dobra u školi. Prenijela je to, ali i brine se za njega. Znači na engleskom, ona razumije znači sve te pojmove već otprije, čula je to i izgovor je jako dobar. Baš ono ko najbolja hrvatska djeca. Znači podrška roditelja je tu najbitnija. (S4)

Nakon izvođenja temeljnih, a potom i organizirajućih tema, pet organizirajućih tema sažeto je u jednu globalnu temu (Slika 9) kojom se nastoji odgovoriti na temeljno istraživačko pitanje. Globalna tema prikazuje iskustva predmetnih nastavnika s interkulturalnim pristupom u poučavanju romskih učenika. Iskustva predmetnih nastavnika se mogu opisati kao uglavnom pozitivna. Nastavnici pokazuju visoku razinu znanja u kontekstu prepoznavanja kulturnih posebnosti romskih učenika i nastoje im prilagođavati nastavni plan i program, iako kao veliki nedostatak prepoznaju nestandardiziranost bajaškog jezika, a sukladno tome i nedostatak odgovarajućeg modela nastave za rad s učenicima romske nacionalne manjine. Iako su nastavnici visoko motivirani za rad u dinamičnoj interkulturalnoj sredini, smatraju da im je potrebna dodatna podrška i potpora unutarnjih i vanjskih dionika odgojno-obrazovnog procesa.



Slika 9. Globalna tema i organizirajuće teme

ZAKLJUČAK

Cilj ovog istraživanja bio je objasniti i razumjeti iskustva predmetnih nastavnika o interkulturalnom pristupu u poučavanju romskih učenika na razini osnovnoškolskog obrazovanja. Budući da ne postoji jedinstven sustav odgoja i obrazovanja romskih učenika kao ni konsenzus po pitanju standardizacije bajaškog jezika, nastavnici se svakodnevno suočavaju s različitim izazovima, stoga je potrebno uvid u njihova interkulturalnim iskustvima u procesu poučavanja. U ovom je istraživanju provedena fokus grupa u Osnovnoj školi Vladimira Nazora Pribislavec, u kojoj je sudjelovalo ukupno pet predmetnih nastavnika koji su svakodnevno posvećeni radu s romskim učenicima. Istraživački rad je bio usmjeren prema dubinskom razumijevanju ovog problema, a cilj istraživanja je ostvaren. Provedena je tematska analiza, a cjelovita struktura trirazinske mreže je izrađena prema temeljnom i specifičnim istraživačkim pitanjima.

Sukladno prvom specifičnom istraživačkom pitanju, nastojao se dobiti cjelovit uvid u način na koji predmetni nastavnici razumiju interkulturalni pristup u poučavanju romskih učenika. Dobiveni rezultati ukazuju na to da nastavnici ovakav pristup prije svega vide kao zahtjevan i iscrpljujući, no bez obzira na to, imaju dobro razvijen senzibilitet prema kulturnim specifičnostima romskih učenika i pokazuju spremnost na njihovo uočavanje, prepoznavanje i prihvaćanje. Nastavnici imaju relativno različita iskustva sa segregacijom u mješovitim razrednim odjelima, a oblikovanje interkulturalnog pristupa se prije svega razumije kroz dobru povezanost i stvaranje bliskosti s romskim učenicima, kao i otvorenost prema njihovim interesima. Drugim specifičnim istraživačkim pitanjem nastojalo se uvidjeti kako predmetni nastavnici prilagođavaju nastavni proces potrebama i kulturnim specifičnostima romskih učenika. Zbog nepostojanja službenog plana i programa za rad s romskim učenicima, kao i nemogućnosti rada po jednom od modela obrazovanja manjina u Republici Hrvatskoj, nastavnici uvode stalne prilagodbe u svom radu. Proces prilagodbe najčešće uključuje izradu slikovnih kartica, prilagodbu kriterija ocjenjivanja, dodatna objašnjenja i traženje/korištenje pojednostavljenih izraza. Nastavno na proces prilagodbe, treće specifično istraživačko pitanje bilo je posvećeno procjeni učinkovitosti nastavnih i izvannastavnih aktivnosti s obzirom na potrebe i kulturne specifičnosti romskih učenika. Iskustva nastavnika se razlikuju, te su nastavne kao i izvannastavne aktivnosti ponekad opisane kao neučinkovite, posebice u vidu primjene znanja i postizanju boljih rezultata. Ipak, kod nekih aktivnosti je prepoznata učinkovitost, naročito kada se uključe elementi romske kulture i pogode specifični interesi romskih učenika. Kada su u pitanju specifični izazovi u pripremi i provedbi nastavnih i

izvannastavnih aktivnosti, čime se ujedno bavilo četvrto specifično istraživačko pitanje, jezična barijera je, sukladno prethodnim istraživanjima, izdvojena kao jedan od najvećih izazova. Nastavnici su također istaknuli da ovaj problem proizlazi iz nepoticajnog obiteljskog okruženja, u kojima često prevladava nizak socioekonomski status, zbog čega romski učenici nemaju razvijen kontinuitet, motivaciju i radne navike. Peto i posljednje specifično istraživačko pitanje nastojalo je prikazati kako predmetni nastavnici procjenjuju svoju ulogu i koje su mogućnosti unaprjeđenja nastavne prakse u kontekstu osnaživanja interkulturalnog pristupa u poučavanju. Prije svega, kod nastavnika je uočeno preuzimanje inicijative, posebice u kontekstu približavanja romskoj kulturi kroz učenje i savladavanje romskog jezika. Nastavnici prepoznaju važnost svoje uloge, no smatraju kako je izrazito važno jačanje odnosa između unutarnjih i vanjskih dionika odgojno-obrazovnog procesa. Za kraj, nastavnici ističu da su svjesni da ne mogu u potpunosti utjecati na prijenos sustavnih vrijednosti unutar obitelji, no smatraju kako su izgradili čvrstu mrežu međusobnog povjerenja s romskim učenicima, što smatraju iznimnom prednošću. Na samom kraju, valja istaknuti i odgovor na temeljno istraživačko pitanje, odnosno kakva su iskustva predmetnih nastavnika s interkulturalnim pristupom u poučavanju romskih učenika. Shodno prikupljenim odgovorima, iskustva nastavnika se mogu opisati kao uglavnom pozitivna. Iako imaju razvijenu svijest i razumijevanje prema brojnim svakodnevnim izazovima, koji najčešće proizlaze iz nedostatne obiteljske potpore i jezičnih barijera, nastavnici pokazuju spremnost i otvorenost prema romskoj kulturi i specifičnim interesima i potrebama romskih učenika, te su tako, uz dovoljno vanjske i unutarnje podrške, spremni na fleksibilnost i jačanje interkulturalnog pristupa u kontekstu nastavne prakse.

S obzirom na to da su pomaci u odgoju i obrazovanju romskih učenika i primjeni interkulturalne prakse i dalje vrlo mali, potrebno je nastaviti provoditi daljnja istraživanja na ovu temu i ukazati na dobre primjere iz hrvatske ili europske prakse. Iako ovaj istraživački rad pokazuje potencijal za unaprjeđivanje pedagoško-nastavničke prakse, potrebno je istaknuti i njegova ograničenja.

Prije svega, u istraživanju je sudjelovao ograničen broj predmetnih nastavnika te se nije dobio uvid u interkulturalnu praksu nastavnika iz umjetničkih (glazbeno i likovno izražavanje) i prirodoslovnih područja (matematika, biologija, kemija itd.). Daljnja istraživanja bi se, primjerice, mogla usredotočiti na specifična područja i/ili specifične predmete i njihovu sadržajnu i/ili didaktičko-metodičku prilagodbu u radu s romskim učenicima.

Nadalje, u istraživanje je bila uključena samo jedna škola, stoga je važno istaknuti da dobiveni rezultati nisu podložni generalizaciji. Buduća istraživanja bi trebala uključiti veći broj

škola, a zanimljivo bi također bilo i provesti istraživanje na nacionalnoj razini, u kojoj bi bio uključen veći broj škola iz različitih županija u kojima Romi čine nacionalnu manjinu i utvrditi razlikuju li se iskustva nastavnika ovisno o lokaciji škole.

Kako bi se dobio bolji uvid u interkulturalni pristup u poučavanju romskih učenika, jedna od preporuka za buduća istraživanja je korištenje metode opažanja, odnosno indirektno sudjelovanje u nastavničkom procesu kako bi se dobila šira slika o interakcijama nastavnika i učenika, kao i o pristupu različitim kulturnim posebnostima učenika.

Za stvaranje inkluzivnog i interkulturalnog odgojno-obrazovnog okruženja, potrebno je provoditi daljnja istraživanja o romskim učenicima kako bi se paralelno oblikovala obrazovna politika i osnažila nastavna praksa. Dublje razumijevanje njihovih potreba potrebno je za prilagodbu obrazovnih strategija koje će podržati njihov akademski i društveni napredak. Prije svega, potrebna je izgradnja pozitivne slike o romskoj zajednici kao marginaliziranoj skupini, što je ključno za prevladavanje predrasuda i stereotipa s ciljem stvaranja pravednijeg društva. Iako nastavnici imaju ključnu ulogu u obrazovanju romskih učenika, odgovornost bi trebali preuzeti svi oni koji imaju utjecaja na stvaranje pozitivne slike o Romima i otvoriti vrata prema njihovoj uspješnijoj integraciji i prosperitetu u obrazovnom sustavu i šire.

LITERATURA

1. Agencija EU-a za temeljna prava (2021). Roma in 10 European countries. Preuzeto 17.8.2021. s http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2022-roma-survey-2021-main-results2_en.pdf.
2. Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. *Qualitative research*, 1(3), 385-405. Preuzeto 13.7.2023. s <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/146879410100100307>.
3. Bakota, L., Peko, A. i Varga, R. (2015). Udžbenik kao izvor poučavanja i učenja različitosti. U: Mlinarević, V., Brust Nemet, M. i Bushati, J. (ur.), *Obrazovanje za interkulturalizam: Položaj Roma u odgoju i obrazovanju* (str. 343-377). Osijek: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti. Preuzeto 7.7.2023. <https://www.bib.irb.hr/755607>.
4. Bedeković, V. (2015). Interkulturalni pristup odgoju i obrazovanju pripadnika romske manjine. *Obrazovanje za interkulturalizam*, 5, 15-27. Preuzeto 30.10.2022. s <https://www.bib.irb.hr/794567>.
5. Bedeković, V. i Zrilić, S. (2014). Interkulturalni odgoj i obrazovanje kao čimbenik suživota u multikulturalnom društvu. *Magistra Iadertina*, 9(1), 111-122. Preuzeto 30.12.2022. s https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/8_smiljana_zriloc.pdf.
6. Begić, A. (2017). *Interkulturalni odgoj u nastavi glazbe općeobrazovnih škola* (Doctoral dissertation, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek. Faculty of Humanities and Social Sciences). Preuzeto 19.6.2023. s <https://dr.nsk.hr/en/islandora/object/ffos%3A1928>.
7. Boneta, Ž., Ivković, Ž., & Pergar, M. (2015). RODITELJI I DJECA ROMI O OBRAZOVANJU–SOCIOLOŠKA ANALIZA „Moraju završiti školu jer pravila se i kod nas mijenjaju jako.“. *OBRAZOVANJE ZA INTERKULTURALIZAM INTERCULTURAL EDUCATION*, 165. Preuzeto 7.7.2023. s <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED557587.pdf>.
8. Brust Nemet, M. i Kostić, D. (2015). Povezanost tradicije romskih obitelji s uključivanjem u život i rad odgojno-obrazovnih ustanova. *Obrazovanje za interkulturalizam: Položaj Roma u odgoju i obrazovanju*, 197-214. Preuzeto 16.12.2022. s <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED557587.pdf>.
9. Buterin, M. (2011). Promicanje interkulturalizma u školskom okruženju. *Acta Iadertina*, 8(1), 1-9. Preuzeto 17.1.2023. s <https://www.researchgate.net/profile/Marija->

Buterin-

[Micic/publication/320529840](https://www.ceeol.com/publication/320529840) Promicanje interkulturalizma u skolskom okruzenju
The promotion of interculturalism in school environment/links/5d6031cd92851c61
9d71fae7/Promicanje-interkulturalizma-u-skolskom-okruzenju-The-promotion-of-
interculturalism-in-school-environment.pdf.

10. Cerić, H. (2018). INKLUZIVNO OBRAZOVANJE U BOSNI I HERCEGOVINI: UTOPIJA ILI PUT DO HUMANIJEG DRUŠTVA?. *Novi Muallim*, (73), 23-26. Preuzeto 28.6.2023. s <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=674269>.
11. Conar, I. (2021). PROBLEMI I MEHANIZMI PODRŠKE U OBRAZOVANJU ROMA IZ PERSPEKTIVE ODRASLIH ROMA U REPUBLICI HRVATSKOJ (Diplomski rad). Preuzeto 17.8.2021. s <https://repository.ffri.uniri.hr/islandora/object/ffri%3A2711/datastream/PDF/view>.
12. DeVoss, D., Jasken, J., & Hayden, D. (2002). Teaching intracultural and intercultural communication: A critique and suggested method. *Journal of Business and Technical Communication*, 16(1), 69-94. Preuzeto 2.8.2023. s <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=34ffd08ba532066a1b669856d707c22517b3e405>.
13. Drandić, D. (2013). Uloga i kompetencije nastavnika u interkulturalnom obrazovanju. *Magistra Iadertina*, 8(1), 49-57. Preuzeto 17.1.2023. s https://www.researchgate.net/profile/Dijana-Drandic/publication/320588124_Uloga_i_kompetencije_nastavnika_u_interkulturalnom_obrazovanju/links/5e7fc55e458515efa0b52096/Uloga-i-kompetencije-nastavnika-u-interkulturalnom-obrazovanju.pdf?sg%5B0%5D=started_experiment_milestone&origin=journalDetail.
14. Drandić, D. (2015). Interkulturalna osjetljivost nastavnika – rezultati istraživanja faktorskih dimenzija interakcije. *Pedagogijska istraživanja*, 12 (1-2), 117-130. Preuzeto 6.7.2023. s <https://hrcak.srce.hr/178842>.
15. Dujmović, I. (2020). Interkulturalna osjetljivost nastavnika kao pretpostavka razvoja interkulturalne osjetljivosti učenika. (Završni magistarski rad). Preuzeto 6.7.2023. s https://www.ff.unsa.ba/files/zavDipl/19_20/ped/Ivona-Dujmovic.pdf.
16. Đigić, G. (2008). Izvori razlika u postignuću srpske i romske dece na testu socijalne inteligencije. *Psihologija*, 41(3), 327-342. Preuzeto 28.7.2023. s <https://doiserbia.nb.rs/img/doi/0048-5705/2008/0048-57050803327D.pdf>.

17. Halmi, A. i Crnoja, J. (2003). Kvalitativna istraživanja u društvenim znanostima i humanoj ekologiji. *Socijalna ekologija*, 12 (3-4), 195-210. Preuzeto 30.6.2023. s <https://hrcak.srce.hr/47897>.
18. Hercigonja, Z. (2017). Interkulturalni odgoj i obrazovanje kao imperativ razvoja interkulturalnih kompetencija. *Socijalne teme*, 1 (4), 103-115. Preuzeto 13.7.2023. s <https://hrcak.srce.hr/193388>.
19. Hofmann, M. (2013). Interkulturalnost, stranost, različitost. *Jat*, 1 (1), 10-34. Preuzeto 13.7.2013. s <https://hrcak.srce.hr/113175>.
20. Horvat, M. (2020). Prepreke u obrazovanju učenika Roma i mogućnosti njihova otklanjanja iz perspektive učenika osnovnih škola (Diplomski rad). Preuzeto 19.6.2023. s <https://zir.nsk.hr/islandora/object/ffzg%3A3186/datastream/PDF/view>.
21. Hrvatić, N. (1996). ROMI U INTERKULTURALNOM OKRUŽJU. *Društvena istraživanja*, 5 (5-6 (25-26)), 913-933. Preuzeto 27.6.2023. s <https://hrcak.srce.hr/31791>.
22. Hrvatić, N. (2004). Romi u Hrvatskoj: od migracija do interkulturalnih odnosa. *Migracijske i etničke teme*, 20 (4), 367-385. Preuzeto 27.6.2023. s <https://hrcak.srce.hr/7060>.
23. Hrvatić, N. (2007). Interkulturalna pedagogija: nove paradigme. *Pedagogijska istraživanja*, 4 (2), 254-254. Preuzeto 29. ožujka 2023. s <https://hrcak.srce.hr/118314>.
24. Hrvatić, N. (2011). Interkulturalni kurikulum i obrazovanje na manjinskim jezicima. *Pedagogijska istraživanja*, 8 (1), 7-17. Preuzeto 2. siječnja s <https://hrcak.srce.hr/118081>.
25. Hrvatić, N. i Sablić, M. (2008). Interkulturalne dimenzije nacionalnog kurikuluma. *Pedagogijska istraživanja*, 5 (2), 197-206. Preuzeto 4.12.2022. s <https://hrcak.srce.hr/118192>.
26. Hrvatski sabor (2023., 24. svibnja). Odbor za ljudska prava: Brojne pozitivne promjene u provedbi nacionalne politike za uključivanje Roma, ali implementacija spora. Preuzeto 20.6.2023. s <https://www.sabor.hr/hr/press/priopcenja/odbor-za-ljudska-prava-brojne-pozitivne-promjene-u-provedbi-nacionalne-politike-za>.
27. Ivanović, J. (2015). Mogućnosti poboljšanja položaja Roma u odgoju i obrazovanju. U V. Mlinarević, M. Brust Nemet, i J. Bushati (Ur.), *Obrazovanje za interkulturalizam: položaj Roma u odgoju i obrazovanju*, 63-75. Preuzeto 15.12.2022. s <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED557587.pdf>.

28. Koren, I. (2021). Nastava na daljinu kod učenika romske nacionalnosti u školskoj godini 2019./2020. za vrijeme pandemije COVID-19 (Diplomski rad). Preuzeto 25.6.2023. s <https://zir.nsk.hr/islandora/object/ufzg:2458/datastream/PDF/view>.
29. Kovačić Mađarić, K. (2017). Interkulturalno obrazovanje u manjinskim školama: Mišljenje nastavnika i roditelja (Diplomski rad). Preuzeto 25.6.2023. s <https://repository.ffri.uniri.hr/islandora/object/ffri:1118/preview>.
30. Kragulj, S. & Jukić, R. (2010) Interkulturalizam u nastavi. U: Peko, A., Sablić, M. & Jindra, R. (ur.)Obrazovanje za interkulturalizam : zbornik radova = Intercultural education : proceedings. Preuzeto 25.6.2023. s <https://www.bib.irb.hr/505542>.
31. Kutnjak Vrtarić, M. (2017). Magnet-škole kao mogući model obrazovne desegregacije i socijalnog uključivanja romske djece u Hrvatskoj. *Školski vjesnik*, 66 (3.), 423-441. Preuzeto 19.6.2023. s <https://hrcak.srce.hr/193313>.
32. Miloradov, D. (2021). Obrazovanje Roma u osnovnoj školi: usporedba mišljenja učitelja i budućih učitelja (Diplomski rad). Preuzeto 16.12.2022. s <https://repositorij.ufzg.unizg.hr/islandora/object/ufzg%3A2720/datastream/PDF/view>.
33. Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2000). *Zakon o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina (NN 51/00 (56/00))*. Preuzeto 25.6.2023. s <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje/NacionalneManjine//Zakon%20o%20odgoju%20i%20obrazovanju%20na%20jeziku%20i%20pismu%20nacionalnih%20manjina.pdf>.
34. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2011). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Preuzeto 14.6.2023. s http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf.
35. Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2020). *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 87/08)*. Preuzeto 25.6.2023. s <https://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-%C5%A1koli>.
36. Mlinarević, V., i Brust Nemet, M. (2015). Mogućnosti razvijanja kompetencija učitelja za rad s romskom djecom. *Obrazovanje za interkulturalizam: Položaj Roma u odgoju i obrazovanju*, 117-163. Preuzeto 15.12.2022. s <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED557587.pdf#page=117>.
37. Mlinarević, V., Kurtović, A., & Svalina, N. (2015). Stavovi učitelja o Romima u odgoju i obrazovanju. *OBRAZOVANJE ZA INTERKULTURALIZAM*, 233-253. Preuzeto 15.12.2022. s <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED557587.pdf>.

38. Mrnjauš, K. (2013). Interkulturalnost u praksi – socijalna distanca prema “drugačijima”. *Pedagoški istraživanja*, 10 (2), 309-323. Preuzeto 13.7.2023. s <https://hrcak.srce.hr/129606>.
39. Mrnjauš, K., Rončević, N. i Ivošević, L. (2013). *[Inter]kulturalna dimenzija u odgoju i obrazovanju*. Rijeka: Filozofski fakultet.
40. Ninčević, M. (2009). Interkulturalizam u odgoju i obrazovanju: Drugi kao polazište. *Nova prisutnost*, VII (1), 59-83. Preuzeto 30.3.2023. s <https://hrcak.srce.hr/38800>.
41. Nuhanović, S. (2021). STAVOVI UČITELJA O OBRAZOVNOJ INKLUZIJU ROMSKIH UČENIKA. *Magistra Iadertina*, 16 (2), 73-90. Preuzeto 23.10.2022. s <https://hrcak.srce.hr/273734>.
42. Očurščak Žuliček, S., Žikić Kralj, M. i Žižek, T. (2022). Kako poučiti romske učenike s intelektualnim teškoćama pravilnoj uporabi imenica u rečenici?. *Logopedija*, 12 (1), 21-28. Preuzeto 20.6.2023. s <https://doi.org/10.31299/log.12.1.3>.
43. Osnovna škola Vladimira Nazora Pribislavec (Službena web stranica). Stranici http://os-vnazor-pribislavec.skole.hr/?news_hk=1&news_id=1884&mshow=290#mod_news pristupljeno 30.6.2023.
44. Page, C. (2021). *Foundations of Intercultural Teaching*. Kwantlen Polytechnic University. Preuzeto 27.7.2023. s <https://kpu.pressbooks.pub/foundationsofinterculturalteaching/>.
45. Paradžik, Lj., Jukić, J. i Karapetrić Bolfan, Lj. (2018). Primjena fokusnih grupa kao kvalitativne metode istraživanja u populaciji djece i adolescenata. *Socijalna psihijatrija*, 46 (4), 442-456. Preuzeto 30.6.2023. s <https://hrcak.srce.hr/214846>.
46. Pasini, D. (2010). Kultura u nastavi hrvatskoga kao stranog jezika. *Croatian Studies Review*, 6 (1), 189-200. Preuzeto 27.6.2023. s <https://hrcak.srce.hr/86312>.
47. Peko, A., Mlinarević, V. & Jindra, R. (2009) Interkulturalno obrazovanje učitelja – što i kako poučavati. U: Peko, A. & Mlinarević, V. (ur.) *Izazovi obrazovanja u multikulturalnim sredinama = Educational challenges in multicultural communities*. Osijek, Učiteljski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku ; Nansen dijalog centar Osijek, str. 131-155. Preuzeto 19.6.2023. s <https://www.bib.irb.hr/412567>.

48. Piršl, E. (2011). Odgoj i obrazovanje za interkulturalnu kompetenciju. *Pedagogijska istraživanja*, 8(1), 53-70. Preuzeto 7.1.2023. s <https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/ephrv.pdf>.
49. Popis stanovništva iz 2021. godine (2021). Zagreb: Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske.
50. Potočnik, D., Maslić Seršić, D. i Karajić, N. (2020). Uključivanje Roma u hrvatsko društvo. Zagreb: Ured za ljudska prava i prava nacionalnih manjina Vlade Republike Hrvatske. Preuzeto 15.6.2023. s https://pravamanjina.gov.hr/UserDocsImages/arhiva/Ukljucivanje%20Roma%20u%20hrvatsko%20društvo_obrazovanje%20i%20zaposljavanje.pdf.
51. Previšić, V., Hrvatić, N. i Posavec, K. (2004). Socijalna distanca prema nacionalnim ili etničkim i religijskim skupinama. *Pedagogijska istraživanja*, 1 (1), 105-118. Preuzeto 28.6.2023. s <https://hrcak.srce.hr/139371>.
52. Radelić, A. (2020). Prepreke u obrazovanju Roma iz perspektive učenika i njihovih nastavnika (Diplomski rad). Preuzeto 4.12.2022. s <https://repositorij.ffzg.unizg.hr/en/islandora/object/ffzg:1982>.
53. Rašić, N., Lucić, D., Galić, B. i Karajić, N. (2020). Uključivanje Roma u hrvatsko društvo. Zagreb: Ured za ljudska prava i prava nacionalnih manjina Vlade RH. Preuzeto 20.8.2023. s <https://ukljucivanje-roma.com/assets/other/Ukljucivanje%20Roma%20u%20hrvatsko%20društvo-identitet,%20socijalna%20distanca%20i%20iskustvo%20diskriminacije.pdf>.
54. Sablić, M. (2014). Interkulturalizam u nastavi. Zagreb: Ljevak. Preuzeto 25.6.2023. s <https://www.ljevak.hr/flipbook/interkulturalizam-u-nastavi/FLIP.pdf>.
55. Seehausen, C. (2015). Dialogue—a Tool for Overcoming Segregation. *Intercultural Education*, 41-61. Preuzeto 7.7.2023. s <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED557587.pdf>.
56. Sekulić-Majurec, A. (1996). Interkulturalizam u obrazovanju - osnova multikulturalnog društva. *Obnovljeni Život*, 51 (6), 677-686. Preuzeto 11.7.2023. s <https://hrcak.srce.hr/2219>.
57. Skoko, B. i Benković, V. (2009). Znanstvena metoda fokus grupa – mogućnosti i načini primjene. *Politička misao*, 46 (3), 217-236. Preuzeto 17.1.2023. s <https://hrcak.srce.hr/50954>.
58. Šarić, D. (2020). Interkulturalna osjetljivost osnovnoškolskih nastavnika. (Diplomski rad). Preuzeto 6.7.2023. s <https://zir.nsk.hr/en/islandora/object/unizd%3A4688/datastream/PDF/view>.

59. Škiljan, F. i Babić, D. (2014). Romi u Podravini i Međimurju i uključenost u hrvatsko društvo: od predrasuda i stigmatizacije do socijalne distance i diskriminacije. *Podravina*, 13 (25), 141-159. Preuzeto 28.6.2023. s <https://hrcak.srce.hr/126341>.
60. Šlezak, H. (2022). Kamo su nestali Romi? Promišljanje o prvim rezultatima popisa 2021. na primjeru usporedbe prirodnog i ukupnog kretanja broja stanovnika romskih naselja Parag i Piškorovec u Međimurskoj županiji. *Sociologija i prostor*, 60 (2 (224)), 341-356. Preuzeto 14.6.2023. s <https://doi.org/10.5673/sip.60.2.6>.
61. Šustek, I. (2015). Analiza stavova učitelja i njihov utjecaj na interkulturalni odgoj i obrazovanje. *OBRAZOVANJE ZA INTERKULTURALIZAM*, 321-332. Preuzeto 15.12.2022. s <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED557587.pdf>.
62. Tonković, A. (2014). Intercultural Approach to education of Roma children in Croatia. *IAIE Zagreb 2013: Unity and disunity, connections and separations: intercultural education as a movement for promoting multiple identities, social inclusion and transformation. Conference proceedings.* / Bartulović, Marija ; Bash, Leslie ; Spajić Vrkaš, Vedrana (ur.). Zagreb: Interkulturalni Centar, 2014 (zbornik). Preuzeto 28.6.2023. s <https://www.bib.irb.hr/713400>.
63. Topić, I. (2010). Interkulturalizam u kurikulumu primarnog obrazovanja. *Napredak*, 151 (3-4), 407-416. Preuzeto 30.12.2022. s <https://hrcak.srce.hr/82716>.
64. UNESCO (2006). UNESCO Guidelines on Intercultural Education. Preuzeto 14.6.2023. s <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878>.
65. UNICEF (2014). Romska svakodnevnica u Hrvatskoj: prepreke i mogućnosti za promjenu. Preuzeto 20.8.2023. s <https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2015/09/undp-hr-roma-everyday-2015.pdf>.
66. Vlada Republike Hrvatske (2021). Akcijski plan za provedbu Nacionalnog plana za uključivanje Roma za razdoblje od 2021. do 2027., za 2021.-2022. godinu. Zagreb: Ured za ljudska prava i prava nacionalnih manjina.

PRILOZI

Prilog 1. Informirani pristanak

INFORMIRANA SUGLASNOST SUDIONIKA ISTRAŽIVANJA

za sudjelovanje u istraživanju „Interkulturalni pristup u poučavanju romskih učenika“

U sklopu izrade diplomskog rada pod mentorstvom doc. dr. sc. Ive Buchberger s Odsjeka za pedagogiju na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci te u svrhu prikupljanja podataka potrebnih za provedbu istraživanja na temu interkulturalnog pristupa u poučavanju romskih učenika, potrebno je provesti fokus grupu s predmetnim nastavnicima OŠ Vladimira Nazora Pribislavec.

Cilj istraživanja je objasniti i razumjeti iskustva predmetnih nastavnika o interkulturalnom pristupu u poučavanju romskih učenika na razini osnovnoškolskog obrazovanja. Provedbom fokus grupe, želi se istražiti kako predmetni nastavnici razumiju interkulturalni pristup u poučavanju romskih učenika, kako prilagođavaju nastavni proces s obzirom na potrebe i kulturne specifičnosti romskih učenika, kako procjenjuju učinkovitost nastavnih i izvannastavnih aktivnosti, s kojim se izazovima suočavaju te kako procjenjuju svoju ulogu i mogućnost unaprjeđenja nastavne prakse.

Podaci i informacije dobiveni kroz fokus grupu koristit će se isključivo u svrhu izrade ovog diplomskog rada, u svrhu objave znanstvenog rada i ni u koje druge svrhe. Anonimnost i povjerljivost podataka sudionika istraživanja osigurana je s obzirom na to da će samo istraživačica i mentorica imati pristup podacima, a u samom diplomskom radu neće se koristiti imena niti drugi osobni podaci koji bi mogli ugroziti anonimnost sudionika. Transkript i zvučni zapis fokus grupe čuvat će se za vrijeme trajanja istraživanja na osobnom računaru istraživačice te neće biti dalje distribuirani. Predviđeni rizik do kojeg može doći prilikom provedbe fokus grupe je pojava neugodnih osjećaja kod određenih pitanja na koje, u tom slučaju, nije potrebno dati odgovor. Kao što ste slobodno odabrali sudjelovati u fokus grupi, slobodni ste i odustati u bilo kojem trenutku.

Potpisom izjavljujem da sam pročitao/la i razumio/jela ovu informiranu suglasnost te pristajem sudjelovati u fokus grupi.

(potpis sudionika)

U slučaju dodatnih pitanja možete se obratiti istraživačici: mkolaric@student.uniri.hr

Zahvaljujem Vam se na sudjelovanju u istraživanju,

Mateja Kolarić (istraživačica)

Prilog 2. *Protokol provedbe fokus grupe*

INTERKULTURALNI PRISTUP U POUČAVANJU ROMSKIH UČENIKA <i>Protokol provedbe fokus grupe</i>	
Uvodni dio	
1.	Što je za Vas interkulturalni pristup u poučavanju?
2.	Što smatrate važnim u poučavanju romskih učenika?
Priprema, provedba i evaluacija nastavnih aktivnosti	
3.	Kako se pripremate za nastavu s romskim učenicima i koji su specifični izazovi u tom procesu?
4.	S obzirom na jezične i kulturne specifičnosti romskih učenika, kako prilagođavate nastavne materijale i metodologiju i kako procjenjujete njihovu učinkovitost?
5.	S obzirom na jezične i kulturne specifičnosti romskih učenika, kako organizirate nastavne aktivnosti i kako procjenjujete njihovu učinkovitost?
6.	Kako pristupate jezičnim i kulturnim razlikama u razredu i kako te razlike utječu na vaš pristup u poučavanju?
7.	Kako pristupate prema potencijalnim predrasudama i stereotipima koje romski učenici i njihova kultura mogu izazvati kod drugih učenika?
8.	Kako pratite i procjenjujete napredak romskih učenika i kako se nosite s različitim razinama učenja i uspjeha u razredu?
9.	Kako se razvija vaš odnos s romskim učenicima i kako to utječe na vaš pristup u poučavanju?
Organizacija i sudjelovanje u izvannastavnim aktivnostima	
10.	Na koji način sudjelujete u organizaciji izvannastavnih aktivnosti za romske učenike?
11.	Koje izvannastavne aktivnosti smatrate učinkovitim za romske učenike?
12.	Koje važne datume interkulturalnog karaktera obilježavate u Vašoj školi i na koji način sudjelujete u njihovoj organizaciji? (primjerice Svjetski dan Roma, Međunarodni dan tolerancije, Međunarodni dan nenasilja...)
13.	Na koje prepreke nailazite u organizaciji izvannastavnih aktivnosti za učenike?
Zaključni dio	
14.	Koliko ste zadovoljni svojom ulogom u procesu poučavanja romskih učenika?
15.	Na koji način biste unaprijedili nastavnu praksu s ciljem osnaživanja interkulturalnog pristupa u poučavanju romskih učenika?

