

Prepreke u obrazovanju Roma iz perspektive učenika i njihovih nastavnika

Radelić, Anja

Master's thesis / Diplomski rad

2020

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:598814>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-04-19**



Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za etnologiju i kulturnu antropologiju

Diplomski rad

**PREPREKE U OBRAZOVANJU ROMA IZ PERSPEKTIVE UČENIKA I
NJIHOVIH NASTAVNIKA**

Studentica: Anja Radelić

Mentorica: prof. dr. sc. Vedrana Spajić-Vrkaš

Zagreb, srpanj 2020.

Izjavljujem pod punom moralnom odgovornošću da sam diplomski rad „Prepreke u obrazovanju Roma iz perspektive učenika i njihovih nastavnika“ izradila potpuno samostalno uz stručno vodstvo mentorice prof. dr. sc. Vedrane Spajić-Vrkaš. Svi podaci navedeni u radu su istiniti i prikupljeni u skladu s etičkim standardom struke. Rad je pisan u duhu dobre akademske prakse koja izričito podržava nepovredivost autorskog prava te ispravno citiranje i referenciranje radova drugih autora.

Anja Radelić

SADRŽAJ

UVOD.....	1
1. PREPREKE U OBRAZOVANJU DJECE PRIPADNIKA MANJINA - TEORIJSKO-ANALITIČKA RASPRAVA	5
1.1. Američke teorije školskog neuspjeha djece pripadnika manjina	5
1.1.1. Kulturno-ekološka teorija Johna U. Ogbua	6
1.1.2. Teoretičari školskog neuspjeha za vrijeme i poslije Ogbua	8
1.2. Politički pristupi rješavanju obrazovnih problema romske djece u Europi i Hrvatskoj	10
1.3. Istraživanja o obrazovanju Roma.....	12
1.3.1. Europski kontekst.....	12
1.3.2. Hrvatski kontekst	13
2. ISTRAŽIVANJE O PREPREKAMA U OBRAZOVANJU ROMSKE DJECE	15
2.1. Metodološki okvir.....	16
2.1.1. Cilj istraživanja	16
2.1.2. Istraživačka pitanja.....	16
2.1.3. Kazivači.....	17
2.1.4. Istraživačke metode, instrumenti i postupak	18
2.1.5. Etički izazovi istraživanja.....	19
2.1.6. Obrada podataka	20
2.2. Analiza i interpretacija podataka	20
2.2.1. Kontekst škole.....	20
2.2.1.1. Odnos romskih učenika prema obrazovanju i školi.....	20
Svijest o važnosti obrazovanja	21
Interes za školu	22
Redovitost pohađanja nastave	23
Ulaganje truda u učenju	27
Disciplina	29
Posjedovanje školskog pribora.....	32
2.2.1.2. Odnosi između romskih i ne-romskih učenika	33

Druženje.....	33
Predrasude	35
Verbalno nasilje i diskriminacija.....	37
Romski učenici kao zabavljači	39
2.2.1.3. Odnos između nastavnika i romskih učenika	41
Predrasude nastavnika.....	41
Očekivanja nastavnika	42
Asimilacionizam i otpor interkulturalnosti među nastavnicima ...	46
2.2.1.4. Preduvjeti za učenje i osobni razvoj romskih učenika u školi..	48
Predškolska priprema.....	48
Poznavanje hrvatskog jezika	50
Interkulturalnost kurikulumu i interkulturalne kompetencije nastavnika	52
Potpora u učenju	56
2.2.2. Kontekt obitelji i lokalne zajednice	60
2.2.2.1. Odnos romskih roditelja prema obrazovanju i školi iz perspektive nastavnika i učenika	60
Obrazovanost roditelja	60
Osviještenost roditelja o važnosti obrazovanja	62
Uključenost roditelja u rad škole	64
Podrška roditelja djeci u učenju	67
Odgoj u obitelji.....	69
2.2.2.2. Uvjeti za učenje i osobni razvoj romskog djeteta u obitelji	71
Prostor i pribor za učenje	71
Radne obaveze u obitelji	73
Izvanškolske aktivnosti.....	75
2.2.2.3. Kontekst romske zajednice iz perspektive nastavnika.....	78
Uloga tradicije	79
Obrnuta diskriminacija	80
DISKUSIJA I ZAKLJUČAK.....	81
LITERATURA	86

SAŽETAK I KLJUČNE RIJEČI.....	92
--------------------------------------	-----------

UVOD

Povijest romske manjine u Hrvatskoj seže u 14. stoljeće, kada su prvi puta spomenuti u Dubrovniku i Zagrebu. Tada je otprilike i započelo njihovo širenje Europom, da bi početkom 16. stoljeća Romi bili već rasprostranjeni cijelim kontinentom, uključujući i daleke zemlje poput Škotske i Švedske. Iako su u početku putovali s propusnicom ugarskog kralja, jer seoba je tada bila neizostavan dio njihovih života i „način preživljavanja“ (Hrvatić, Ivančić, 2000:254) i putovanje je bila konstanta, ubrzo su se javili prvi znaci neprihvatanja u raznim krajevima u kojima su se Romi zatekli. Njihov način života stran i neobičan drugim narodima utjecao je na pojavu i razvoj predrasuda kojih se Europa nije oslobodila ni danas - petsto godina nakon doseljenja Roma (Hrvatić, Ivančić, 2000). Romi sami, radi međusobnih razlika, nisu uspjeli stvoriti nacionalni mit kao drugi narodi Europe (Smith, 1999, Geary, 2002 prema: Spajić-Vrkaš et al., 2019), a zatim niti jedinstveno i čvrsto političko predstavništvo. Uz tendenciju asimilacije s kulturama domaćina s jedne, i nepravedan, pa i nehuman tretman s druge strane, Romi su kroz povijest bili prisiljeni oslanjati se primarno na vlastitu zajednicu i tradiciju kako bi preživjeli (Spajić-Vrkaš et al., 2019).

Skupine Roma koje se spominju u spisima srednjovjekovnih hrvatskih gradova, bile su brojčano preslabe da bi održale „izvorni karakter zajednice“ (Hrvatić, Ivančić, 2000:257), pogotovo kad se uzme u obzir njihova intenzivna razmjena s lokalnim stanovništvom i pokoravanje uredbama gradova i komuna koji su za različitosti uglavnom slabo imali sluha. To je kod nas prvi primjer već spomenute asimilacije koja se do danas nastavila i rezultirala raskorakom u statistici i procjenama broja romskog stanovništva. Drugi povijesni događaji koji su utjecali na broj Roma u Hrvatskoj bili su novi val doseljavanja Roma iz Rumunjske sredinom 19. stoljeća (Hrvatić, Ivančić, 2000) te ekonomske migracije na zapad, započete 1960ih godina, a koje su dodatno ojačale 1980ih i 1990ih „raspadom istočnih komunističkih sustava“ (Štambuk, 2000:199) i zapravo nastavljene do danas. Upravo se 1960ih godina Romi u Hrvatskoj suočavaju s velikim ekonomskim problemima. Intenzivna industrijalizacija zatvorila je tržišna vrata mnogim tradicionalnim obrtima kojima su se Romi uglavnom bavili, a nedostatak obrazovanja onemogućio im je preuzimanje nekih drugih poslova (Štambuk, 2000). Spomenuti nedostatak obrazovanja bio je posljedica segregacije i nedostatka pristupa obrazovanju, unatoč deklarativno pravednoj politici ondašnje Jugoslavije. Važno je ovdje prisjetiti se i ranijeg perioda, genocida nad Romima (i drugim manjinama) koji je provela fašistička Nezavisna Država Hrvatska, kada je ubijeno između 22 000 i 28 000 Roma, od čega trećina djece (Lengel-Krizman, 2003 prema: Spajić-Vrkaš et al., 2019).

Prema popisu stanovništva iz 2011. godine, u Hrvatskoj trenutno živi oko sedamnaest tisuća Roma, iako neke procjene govore o brojkama od 30 do 40 tisuća Roma (Rumbak, 2007, Bagić et al., 2014 prema: Spajić-Vrkaš et al., 2019). Najviše ih je u Međimurskoj županiji, više od pet tisuća, zatim u Gradu Zagrebu (2 500), a s više od tisuću pripadnika romske manjine izdvajaju se još i Osječko-baranjska, Brodsko-posavska, Primorsko-goranska i Sisačko-moslavačka županija. Ranije spomenute seobe i stalna putovanja većinom više nisu karakteristike romskih zajednica u Hrvatskoj, te je većina romskog stanovništva trenutno „prostorno stabilizirana“ (Herceg, 2005:17). No, kao i u ostatku Europe, i „hrvatski“ Romi susreću se s poteškoćama na polju ekonomske sigurnosti, zaštite zdravlja, infrastrukture romskih naselja te dostupnosti obrazovanja, zbog čega se i danas nastavlja njihova prostorna, kulturna i politička marginalizacija (Herceg, 2005). Brojni statistički podaci kontinuirano potvrđuju alarmantno stanje pripadnika romske manjine na tržištu rada i u obrazovanju. Prema *Report on discrimination of Roma children in education* (prema: Farkas, 2014) čak 50% muškaraca Roma u Europi ne može pronaći posao, dok se za žene postotak penje i do 75%. Prema izvješću *The situation of Roma in 11 EU Member States* (FRA, UNIDP, 2012) tek je jedna trećina Roma bila zaposlena uz plaću, i to pretežno na niže kvalificiranim poslovima. Prema već navedenom izvoru (Farkas, 2014), šanse završetka srednje škole za romsko dijete tek su 29%, i to uz napomenu kako je statistika puno grublja za srednju i istočnu Europu, uključujući Hrvatsku. Uz podatak da 50% Roma u Europi barem jednom godišnje doživi diskriminaciju na temelju svoje etničke pripadnosti, ne čudi kako je 2012. oko 90% Roma u Europi živjelo u kućanstvima s prihodima ispod nacionalnih granica siromaštva (FRA, UNIDP, 2012).

Jasno je kako obrazovanje može i mora utjecati na mogućnost zaposlenja Roma i njihovu društvenu integraciju. Kroz obrazovanje romska i ne-romska djeca odrastajući zajedno usvajaju vrijednosti poput poštivanja različitosti i navike mirnog suživota s „drugima“. Riječ je o tzv. interkulturalnom odgoju i obrazovanju koje zagovaraju mnogi autori (Hrvatić, 2011, Bedeković, 2015, Šustek, 2015). S druge strane, tome osobito pridonose obrazovani Romi koji ravnopravno sudjeluju u radnoj i društvenoj sredini s ne-Romima, čime utječu na smanjenje uzajamnih stereotipa i predrasuda. Europska unija na tom je tragu još 1989. školu definirala kao „interkulturalni medij u funkciji društvene, kulturne i gospodarske promocije Roma“ (prema: Hrvatić, 2000:268), pri čemu valja naglasiti kako je riječ o integrativnom konceptu čiji je prioritet izbjegavanje asimilacije i promicanje romske kulturne autonomije (Hrvatić, 2000).

No, brojke ponovno pokazuju kako unatoč dobro definiranim ciljevima, unatoč europskim i domaćim programima i strategijama kao što su Nacionalni program za Roma 2003., Akcijski plan desetljeća za uključivanje Roma 2005.-2015., Nacionalna strategija za uključivanje Roma za razdoblje od 2013. do 2020. i Operativni programi za nacionalne manjine 2017.-2020. (Vlada RH, MZO) te konkretnim obrazovnim projektima poput Ljetne škole djece Roma u Hrvatskoj, osnivanja Romskog predškolskog centra „Ceferino Jimenez Malla“ u Zagrebu (Hrvatić, 2000) i Romske odgojne zajednice (Hrvatić, 2011), izostaju konkretniji i održiviji učinci.

Godine 2011. u Hrvatskoj je osnovnu školu pohađalo 82% romskih trinaestogodišnjaka (naspram 95% ne-Roma koji su živjeli u neposrednoj blizini). Iste je godine 37% Roma šesnaestogodišnjaka bilo u sustavu obrazovanja nasuprot 81% njihovih vršnjaka ne-Roma (Brüggemann, 2012). Zabrinjavajući je podatak da je iste godine čak 7% romske djece upisano u škole za djecu s posebnim potrebama, iako ih je manje od četvrtine imalo zdravstvene probleme koji bi to opravdali (Brüggemann, 2012). Osim u posebne školske ustanove, romske se učenike vrlo često smješta u prilagođene programe u redovnim školama (Open Society EUMAP, 2007), što je bio slučaj i u školi u kojoj je provedeno ovo istraživanje. Samo je po sebi razumljivo kako dijete koje se smješta u školu ili program za djecu s posebnim potrebama, ukoliko ne postoje opravdani razlozi za to, nema jednak pristup obrazovanju kao njegovi vršnjaci.

Nadalje, prema podacima iz 2018., oko 69% romske djece u Hrvatskoj ne pohađa vrtić, što je najniži udio u Europskoj uniji, a njih preko 70% ne sudjeluje ni u kakvim izvannastavnim aktivnostima. Svemu tome treba dodati kako je 90% romskih roditelja svjesno važnosti obrazovanja i želi da im djeca nastave sa srednjoškolskim obrazovanjem (Kunac, Klasnić, Lalić, 2018).

Prepreke u obrazovanju Roma koje se mogu dovesti u vezu s njihovim slabim obrazovnim rezultatima obično se svrstavaju u sljedeće dvije široke kategorije:

- Prepreke koje se primarno tiču školskog konteksta: nedostatna ili neprilagođena školska oprema i ljudski resursi, neprilagođeni/etnocentričan kurikulum i nastavna praksa, nezadovoljavajući odnos između škole i romske zajednice, diskriminirajući stavovi o Romima među ne-romskim učenicima i nastavnicima (Open Society EUMAP, 2007).

- Prepreke koje se tiču samih učenika: odsustvo sustavne predškolske pripreme, slabo poznavanje jezika nastave, niska razina bazične pismenosti, prevelik broj sati izostanaka s nastave, nedovoljno dobre ocjene za upis na viši stupanj obrazovanja, slaba informatička pismenost, rano odustajanje od obrazovanja (Brüggemann, 2012).

Oslanjajući se na prethodne uvide, ovim se istraživanjem na primjeru jedne zagrebačke osnovne škole i uz korištenje kvalitativne metodologije, nastojalo ispitati koje prepreke u obrazovanju Roma kao ključne vide romski učenici i njihovi vršnjaci ne-romskog podrijetla, ali i njihovi nastavnici. Kombinacijom metode promatranja i metode intervjuiranja nastojali smo prikupiti podatke o iskustvima i mišljenjima predstavnika triju središnjih školskih aktera, kako bismo došli do empirijski utemeljenih zaključaka o:

- a) postojanju svijesti među romskim učenicima, njihovim ne-romskim vršnjacima i nastavnicima o preprekama na koje nailaze romski učenici u sustavu obrazovanja i
- b) razlikama među ciljnim grupama u identifikaciji prepreka.

Na taj smo način, na kraju, nastojali izdvojiti probleme koje ciljne grupe vide kao najrelevantnije, što bi značilo da je riječ o problemima koji traže i najurgentnije rješavanje.

Metodom promatranja prethodnu smo perspektivu nastojali proširiti perspektivom vanjskoga, neutralnog promatrača. Na kraju, očekivali smo da ćemo na temelju tako prikupljenih podataka posredno steći uvid i u to jesu li i u kojoj mjeri nastavnici upoznati s odgovarajućim spoznajama antropologije odgoja i obrazovanja, osobito onih koji se odnose na obrazovne probleme povijesno marginaliziranih društvenih grupa, kao što su Romi, a što u njihovoj profesiji ne bi smjelo biti zanemareno. Držali smo da je odabrana metodologija u sklopu koje se kombinira emska i etska perspektiva prikladna ima li se na umu kako *top-down* pristupi nisu polučili očekivane promjene. Na taj smo način na malom „uzorku“ mogli vidjeti koliko velik raskorak može postojati u perspektivama osoba koje svakodnevno dijele obrazovni prostor i rade na postizanju zajedničkog cilja, ali i koliko neosvještenost ili negiranje realnih problema i upiranje prstom u krivom smjeru može ići na štetu onih kojima je opća osviještenost o njihovim problemima ključ za izlazak iz nepovoljnog položaja – romskih učenika.

1. PREPREKE U OBRAZOVANJU DJECE PRIPADNIKA MANJINA - TEORIJSKO-ANALITIČKA RASPRAVA

1.1. Američke teorije školskog neuspjeha djece pripadnika manjina

S antropološkoga, relativističkog stajališta o problemima obrazovanja djece pripadnika manjina počelo se intenzivnije pisati 1960ih godina u Sjedinjenim Američkim Državama. Do tada se njihov školski neuspjeh najčešće pripisivao kulturnom deficitu ili deprivaciji, odnosno neprilagođenosti institucionalnom obrazovanju (Foley, 1991). Upravo iz te vremenske točke (1960e), Douglas E. Foley (1991) započinje svoj kronološki pregled američke antropološke debate o školskom neuspjehu manjina, koji dobro ocrtava razvoj spoznaja o toj temi na tlu SAD-a.

Šezdesetih godina, dakle, napušta se ideja kulturnog deficita i prihvaća se nešto blaži pojam kulturnih razlika ili diskontinuiteta. Kulturna razlika uključivala je, među ostalim, vrijednosni sustav i stilove učenja učenika iz različitih kultura. No, kao jednu od kulturnih razlika koje naročito doprinose neuspjehu manjina, znanstvenici ubrzo počinju isticati jezik. Ta se teorijska struja znatnije razvila sedamdesetih godina djelovanjem Della Hymesa i njegovih sljedbenika, a rezultirala je u sociolingvističkom pristupu, koji su čvršće utemeljili Cazden i suradnici 1972. Taj je pristup naglašavao komunikaciju, odnosno moguće postojanje „kulturnog konflikta“ (Cazden et al., 1972 prema: Foley, 1991:61) među učenicima i nastavnicima, koji nastaje kao posljedica različitog „kulturnog i lingvističkog koda“ (Foley, 1991:62). Pojednostavljeno, različiti stilovi govora i navike u komunikaciji manjinske kulture percipirani su kao neprimjereni u kontekstu škole, gdje ih je očima nastavnika i vlastitim mjerilima ustvari procjenjivala dominantna kultura, što je dovodilo do nepotrebnog konflikta. Gotovo istovremeno Harold Gafinkle i Aron Cicourel upozoravaju kako je školski neuspjeh zapravo socijalno konstruiran u svakodnevnim interaktivnim situacijama u školi, pri čemu uspjevaju dokazati kako nastavnici doista poklanjaju manje pažnje Afroamerikancima (tada: „crncima“) i kako ih škola zakida, primjerice, u savjetovanju. Ta grana temelji se na detaljiziranim etnografijama škole i naziva se etnometodologija. U svom pregledu Foley spominje i puno ranije ustanovljen fenomen „samoispunjavajućeg proročanstva“ (Merton, 1948) i tezu relativne deprivacije koju je 1970. iznio Ted Gurr, obje u kontekstu formiranja revolucionarne teorije Johna Ogbua početkom osamdesetih godina 20. stoljeća (Foley, 1991).

1.1.1. Kulturno-ekološka teorija Johna U. Ogbua

John U. Ogbu je, prije svega, zagovarao holizam, te je svoju teoriju smatrao „univerzalističkom“ (Ogbu, 1987 prema: Foley, 1991:63). Iako je ona, kao takva, kasnije opovrgnuta, doista je riječ o kompleksnoj teoriji s dalekim dometom, stoga ju vrijedi detaljnije proučiti. Svoj je rad Ogbu temeljio na promišljanjima G. A. De Vosa (Trueba, 1988). Iznoseći kritiku ranije spomenutih etnografija škole ili, drugim riječima, mikroetnografija, Ogbu progovara o potrebi za komparativnom analizom i kontekstualizacijom. Smatra kako su se mikroetnografije previše usmjerile na promatranje učionice, a pritom zanemarile povijesni kontekst, kontekst zajednice i okoline – njegov će pristup zato biti makroetnografski, a teorija kulturno-ekološka (Foley, 1991).

Početkom osamdesetih, Ogbu najprije kritički propituje teoriju kulturnog diskontinuiteta, čiju povijest prati do samog početka 20. stoljeća, iako se tada (prema njegovim riječima) prepoznaje tek u tragovima i, naravno, nevezano uz etnografiju škole. Ogbu prihvaća postojanje diskontinuiteta, no ustraje u postojanju više vrsta diskontinuiteta: univerzalnoga, primarnoga i sekundarnoga. Ta je misao proizašla iz pitanja o tome zašto neka djeca i neke manjine lakše prevladavaju kulturne razlike i, sukladno tome, postižu bolje školske rezultate. Zaključuje kako kulturna razlika (diskontinuitet) nije prepreka sama po sebi, već je ključna njezina vrsta. Univerzalni diskontinuitet, prema tome, jest općeprisutna razlika između kulture doma i kulture škole s kojom se suočavaju sva djeca kada krenu u školu, neovisno o kulturi kojoj pripadaju. Primarni diskontinuitet predstavljaju one razlike koje su se razvile u matičnoj kulturi, prije kontakta, primjerice, imigranta i zapadne kulture. Drugim riječima, primarne razlike su razlike među kulturama koje postoje neovisno o njihovoj interakciji. Konačno, sekundarni diskontinuitet su one razlike koje su se razvile nakon kontakta pripadnika manjinske kulture sa zapadnom kulturom, kao reakcija na kontakt. Te razlike su, prema Ogbuu, posebno izražene u slučaju kada taj kontakt uključuje „stratificiranu dominaciju“ (Ogbu, 1982:298), odnosno kada se manjina i dominantna kultura uklapaju u odnos objašnjen njegovom teorijom kasti.

Riječ je, dakle, o tzv. *castlike* (hrv. poput kasti, kastolikim) manjinama koje su nesvojevoljno uključene u društvo, suočavaju se sa „staklenim stropom“ u smislu vertikalne mobilnosti i kolektivno su i institucionalno, odnosno strukturalno diskriminirane (Ogbu, 1982). Ogbu, dakle, pravi razliku između dobrovoljnih i nedobrovoljnih manjina, koje se razlikuju ovisno o povijesnom procesu inkorporacije u dominantno društvo i kulturu, odnosno o pozitivnim ili

negativnim iskustvima iz tog procesa (Foley, 1991). Pripadnici nedobrovoljnih manjina, oni čije je povijesno iskustvo negativno i koji se suočavaju s ranije navedenim problemima, najčešće postižu slabije rezultate u školi. Ogbu (1994) to objašnjava adaptacijom na vlastitu, unaprijed zadanu „nišu“ u društvu, reakcijom na diskriminaciju stvaranjem opozicijske kulture (pri čemu se prethodno spomenute sekundarne razlike namjerno naglašavaju s namjerom distanciranja i diferenciranja od dominantne grupe, koja je ustvari krivac za nepovoljnu situaciju manjine), nemotiviranošću i pesimizmom manjina s obzirom na nejednake nagrade za trud (primjerice, nemogućnost pronalaska posla unatoč uspješno završenoj školi).

Ogbu kod manjina prepoznaje još i borbu za očuvanje vlastite kulture, pri čemu se akademski uspjeh asocira s dominantnom kulturom (Foley, 1991), a oni pripadnici manjine koji bi to i podnijeli, bivaju osuđeni od vlastite manjine radi „pravljenja bijelima“ (eng. *acting White*) i na neki način radi toga odbačeni, odnosno deklarirani kao „izdajnici“ (Ogbu, 1994).

Zanimljivo, Ogbu (1994) tvrdi kako se većina tih procesa odvija na nesvjesnoj razini. Za bolje razumijevanje njegove kulturno-ekološke teorije, odnosno, za detektiranje onih koncepata relevantnih za kontekst obrazovanja Roma, treba sažeti kako su za Ogbua ključna dva čimbenika: sustav (način na koji se manjine tretira u društvu, što se zatim prenosi na obrazovanje) i sile zajednice (percepcija takvog tretmana od manjine i njezin odgovor na tretman), pri čemu su sile zajednice ključne za tumačenje školskog neuspjeha manjina. Govoreći o nedobrovoljnim manjinama, Ogbu naglašava kako je interakcija tih dvaju čimbenika dovela do spomenutog pesimizma, ali i do nepovjerenja u sustav i školstvo, kontradiktornih ponašanja (roditelji, primjerice, naglašavaju važnost obrazovanja u razgovoru s djecom, no istovremeno ne kontroliraju svoje negativne komentare o obrazovnom sustavu pa djeca nailaze na oprečne poruke; sama djeca, zatim, govore da im je obrazovanje važno, ali na nastavi se ne ponašaju tako te tvrde da im je dosadno), pa, u kontekstu jezika, čak i do averzije prema standardnom jeziku u manjinskim domovima (što je zapravo produžetak opozicijske kulture) (Ogbu, Simons, 1998).

Teorija Johna Ogbua izazvala je mnoge reakcije i protivljenje, ili pak modifikacije u svrhu njezina poboljšanja. Neki od istraživača koje navodi Foley (1991) su Henry Trueba kao daljnji zagovaratelj mikroetnografije, Hugh Mehan s teorijom socijalne stratifikacije kao „ublaženom“ teorijom kasti (Foley, 1991:75), pa i sam Robert Foley s „modernom verzijom teorije kasti“, odnosno makroetnografijom koja istovremeno uključuje i sociolingvistički

pristup i interakcijske koncepte (Foley, 1988, 1990 prema: Foley, 1991:83). Henry Trueba (1988), osim što staje u obranu mikroetnografije, kritizira različite aspekte kulturno-ekološke teorije, kao što su pretjerana generalizacija i „stereotipna podjela“ manjina (Trueba, 1988:276), zagovarajući, zapravo, neo-vigotskijansku perspektivu. Ta perspektiva ne negira ulogu kulture, no primarno je usmjerena na osiguranje i stvaranje adekvatnih uvjeta za efikasno učenje i izravno se ne bavi manjinama. Što se manjina tiče, ta je perspektiva sklonija poticanju internalizacije vrijednosti dominantne kulture, odnosno, školskog sustava (Trueba, 1988). Nešto noviji komentar dala je Na'ilah Suad Nasir, koja naglašava kako je Ogbuova teorija ponekad prestroga prema manjinama (u ovom slučaju nenamjerno svaljivanje krivnje na žrtvu, eng. *victim blaming*), ali je istovremeno pohvalila njegovu istraživačku metodologiju, osim u aspektu komparacije. Naime, zamjerila mu je što istovremeno nije promatrao i učenike pripadnike dominantne kulture (Nasir, 2004).

1.1.2. Teoretičari školskog neuspjeha za vrijeme i poslije Ogbua

I dalje u američkom kontekstu, valja se ukratko prisjetiti još nekolicine teorija, odnosno teoretičara i istraživača koji su svojim spoznajama i razmišljanjima doprinijeli polju antropologije odgoja i obrazovanja, odnosno saznanjima koja nam i danas pomažu objasniti prepreke u obrazovanju manjina.

Otprilike istovremeno s Ogbuom, Ray McDermott u svom eseju govori o institucionalnoj fabrikaciji školskog neuspjeha. Tvrdi kako je neuspjeh u školi insceniran jer dominantna grupa „treba neuspjeh manjina“ kako bi mogla utvrditi vlastiti uspjeh, a zatim se taj neuspjeh dokumentira, proučava i objašnjava, i taj proces ustvari služi opravdanju postojećeg sustava. U svojoj pragmatičnoj viziji zaključuje kako školski neuspjeh zapravo uopće ne treba objašnjavati, već se s njime treba suočiti na terenu (McDermott, 1987).

J. J. Smith (1998) u eseju „*Anatomy of a high school dropout*“ na primjeru (kasnije vrlo uspješnog) učenika koji je napustio srednju školu prikazuje faktore koji pridonose fenomenu odustajanja od škole. To su, primjerice, nedovoljna potpora učeniku u obitelji, preveliki broj izostanaka, niska očekivanja nastavnika i stilovi učenja koji ne odgovaraju učeniku. No, Smith piše o darovitom učeniku, te u tom kontekstu spominje i neke specifične, ovdje ne toliko relevantne prepreke. Ipak, zanimljivo je spomenuti važnost uzora (eng. *role model*), čiju ulogu učenici snažno naglašavaju (Smith, 1998), a razumljivo je kako prisutnost

obrazovanog uzora u bližoj okolini može varirati u odnosu na društveni kontekst, odnosno „nišu“.

Više se istraživača bavilo problemom ranijeg napuštanja škole, a među njima su posebno zanimljive teorije *pull-out* (hrv. izvlačenje) i *push-out* (hrv. izguravanje) teoretičara. Treba naglasiti kako se one uglavnom bave adolescentima, tj. učenicima srednjih škola, i u osnovi nisu ograničene na probleme manjinskih učenika. *Pull-out* teorije usmjerene su na faktore izvan škole koji tinejdžere odvlače od nastavka obrazovanja, podrazumijevajući kako su učenici, primjerice, na temelju svog ekonomskog stanja spremni odvagnuti isplati li im se više ostati u školi ili prihvatiti neki plaćeni posao. U te faktore pribrajaju se također i obiteljske obaveze, za koje se smatra da su češće presudne u slučaju manjina (McNeal, 1997, Mihalic i Elliott, 1997 prema: Stearns, Glennie, 2006). *Push-out* teorije fokusiraju se, s druge strane, na faktore unutar škole koji potiču učenike da ju napuste. To se, na primjer, odnosi na konflikte učenika i nastavnika ili na stroge disciplinske mjere izrečene učenicima. Prema *push-out* teorijama struktura škole je ta koju se može kriviti za odustajanje nekih učenika, a ne njihove individualne karakteristike (Fine, 1986, 1991 prema: Stearns, Glennie, 2006).

Lew (2004) je u svom istraživanju o Koreancima u SAD-u obuhvatio strukturalne barijere u domu, školi i zajednici i preko njih nastojao objasniti prerano odustajanje te manjine od obrazovanja. Prihvatio je neke Ogbuove teorijske postavke, no pritom se čini kako je najveći dio odgovornosti svalio na obitelji korejskih učenika naglašavajući važnost socio-ekonomskog statusa i njihovo nerazumijevanje američkog sustava obrazovanja. U konačnici je odustajanje od škole objasnio kao „model otpora institucionalnim barijerama i roditeljima“ (Lew, 2004:319).

Konačno, valja spomenuti još jedno istraživanje odnosa između kulturnog konteksta i uspjeha u obrazovanju autora Botha von Koppa (2004) izvan američke antropološke tradicije. Kopp (2004) proučava utjecaj „kulturnog konteksta“ ili „sociokulturnih faktora“ na različito uspješne rezultate široko provedenih ispita znanja poput PISA testova (eng. *large-scale assessments*). Istraživanje upozorava kako unatoč trudu da takvi testovi budu neutralni, još uvijek nije sasvim jasno definirano koji faktori kulturnog konteksta su relevantni u sastavljanju testova i interpretiranju rezultata te kako, unatoč slaganju stručnjaka iz polja psihologije i kulturalnih studija, kulturno specifična značenja i koncepti još nisu u potpunosti uvaženi (Kopp, 2004).

1.2. Politički pristup rješavanju obrazovnih problema romske djece u Europi i Hrvatskoj

U Europi se o obrazovanju manjina počelo govoriti tek 1970ih, odnosno 1980ih godina, kada je val radne snage počeo pristizati s istoka u zapadne europske države. Djecu takozvanih „gastarbajtera“ trebalo je uklopiti u obrazovne sustave zemalja domaćina. Treba reći kako se u ovom slučaju promatra primarno razvoj koncepta interkulturalnog odgoja i obrazovanja kroz obrazovne politike i konkretne mjere, dakle, teško je govoriti o teorijama. U spomenutoj, prvoj fazi razvoja, Vijeće Europe donijelo je niz odluka koje su omogućile provođenje „kompenzacijskih i integracijskih programa“ (Bedeković, 2015:17) za djecu imigranata. Tada je, 1983., na inicijativu Vijeća održan i prvi seminar na temu obrazovanja Roma (Spajić-Vrkaš et al., 2019).

Drugu fazu, devedesetih godina 20. stoljeća, karakterizira prebacivanje fokusa s djece manjina na svu djecu, odnosno, usvajanje ideje kako je preduvjet za uspješnu interkulturalnu komunikaciju i smanjenje diskriminacije priprema učenika (pripadnika i manjinske i većinske kulture) za „suživot u multikulturalnom društvu“ (Bedeković, 2015:18) kroz proces obrazovanja. Može se općenito reći kako situacija u Europi devedesetih, a zatim i dvijetisućitih godina odgovara i prati promjene na međunarodnoj razini, koje svojim politikama oblikuju prvenstveno UN, UNDP i Svjetska banka (Spajić-Vrkaš et al., 2019). Tih, 1990ih godina u Europi se počinje konkretnije razmišljati upravo o obrazovanju Roma. Vijeće Europe usvaja prve pravne instrumente za njihovu zaštitu i zaštitu manjina općenito. To su Europska povelja o regionalnim i manjinskim jezicima i Konvencija za zaštitu nacionalnih manjina, a obje su stupile na snagu 1998. godine. Nekoliko godina ranije osnovana je i Europska komisija protiv rasizma i netolerancije (ECRI), koja je 1998. prihvatila Preporuku br. 3 o borbi protiv rasizma i netolerancije prema Romima (*Recommendation No. 3 on Combating Racism and Intolerance against Roma/Gypsy*), u kojoj je, međutim, uzrok diskriminacije Roma još uvijek „shvaćen preusko“, kao rezultat predrasuda, a ne strukturalnih prepreka (Spajić-Vrkaš et al., 2019:23). Važnim čimbenicima u promjeni perspektive pokazali su se *Specialist Group on Roma and Gypsies* Vijeća Europe i Europski centar za prava Roma (ERRC), koji je pravnim djelovanjem preko Europskog suda za ljudska prava izborio ne samo pojedinačne sporove, već se prometnuo u korektiv postojeće legislative (Spajić-Vrkaš et al., 2019).

Treća faza nastupila je nakon 2000. godine. Ideja suživota iz prethodne faze ostaje politički prioritet, a dodatno se obogaćuje idejom o kulturnoj različitosti kao europskom bogatstvu zbog čega se traži da se europskim građanima osiguraju odgojno-obrazovni uvjeti kako bi „naučili živjeti zajedno“ (Leclerc, 2002 prema: Hrvatić, 2011; Hrvatić, 2007 prema: Bedeković, 2015). Godine 2003. održana je i konferencija *Roma in an Expanding Europe: Challenges for the Future* u organizaciji Svjetske banke, koja je polučila dva važna rezultata, a to su pokretanje projekta Desetljeće inkluzije Roma (2005.-2015.) i uspostava *Roma Education Fund* (REF). Unatoč teškoćama i sporom napretku, ipak je primijećen određeni pomak u dostupnosti obrazovanja za Rome i pozitivan utjecaj na europske politike, kao, na primjer, održavanje prvog *EU Roma Summit*-a 2008. i uspostava *EU Framework for National Roma Strategies up to 2020*, koji, među ostalim, stavlja fokus na prioritete poput obrazovanja. Međutim, naknadne procjene implementacije europskih i nacionalnih pravnih akata o jednakosti i protiv diskriminacije koje je provela Europska agencija za temeljna prava 2011. i 2016. godine nisu pokazale zadovoljavajuće rezultate, naročito u usporedbi s ciljevima Europske unije za 2020. godinu. Do 2015. godine nije dostignut gotovo niti jedan predviđeni cilj, a situacija u obrazovanju Roma između dviju spomenutih procjena ostala je gotovo nepromijenjena (Spajić-Vrkaš et al., 2019). Sveukupno, rezultati čvrsto sugeriraju da strategijski ciljevi Europa 2020 u ovom području nisu ni zadovoljavajuće, ni u potpunosti ostvareni.

U kontekstu politika i strategija koje su u Hrvatskoj trebale unaprijediti poziciju Roma, neke od njih već su ranije spomenute. To je prvenstveno Akcijski plan desetljeća za uključivanje Roma 2005.-2015. koji je stavio naglasak na obrazovanje Roma, posebno žena, predškolsku pripremu i redovno pohađanje nastave (Spajić-Vrkaš et al., 2019). Također već spomenutom Nacionalnom strategijom za uključivanje Roma za razdoblje od 2013. do 2020. donesenom 2012. godine Vlada Republike Hrvatske pokušala je uskladiti nacionalnu politiku s ciljevima Europske unije. Fokus je bio na senzibiliziranju većine, promociji tolerancije, dodatnim programima za romsku djecu, ali i uključivanju i osposobljavanju roditelja, učitelja i asistenata u nastavi (Spajić-Vrkaš et al., 2019). Iako je u Hrvatskoj i prije navedenih planova u odnosu na većinu post-komunističkih zemalja postojala povoljnija situacija za Rome, mnoga istraživanja i dalje potvrđuju nedovoljno dobru situaciju (Tong, 2004 prema: Spajić-Vrkaš et al., 2019), a Romi i pred kraj provedbe najnovijih strategija zaostaju u kontekstu obrazovanja: većina romskih srednjoškolaca raspodjeljena je u strukovnim školama, u visokom obrazovanju gotovo i nisu zastupljeni, češće odustaju od obrazovanja, a segregacija

je čak i povećana, pa je broj isključivo romskih razreda narastao za 20% (Spajić-Vrkaš et al., 2019).

1.3. Istraživanja o obrazovanju Roma

U istraživačkom smislu europski i hrvatski istraživači otišli su mnogo dalje. Ovdje želimo izdvojiti nekolicinu istraživanja i analiza obrazovanja Roma u Europi i Hrvatskoj, kako bi uz potpunu teorijsku i empirijsku podlogu bilo moguće definirati i opravdati ovo istraživanje. Namjera pritom nije navesti što veći broj istraživanja, niti postoji neupitno objektivni kriterij njihova odabira, već je riječ o pregledu istraživanja koja su rezultatima, tematski ili metodološki utjecala na odabir teme i metodologije ovog istraživanja i rada.

1.3.1. Europski kontekst

Godine 2009. u Rumunjskoj je provedeno istraživanje *Impact of affirmative action for Roma in high schools, vocational schools and universities* (Bojnica et al., 2009). Istraživanje je, dakle, bilo usmjereno na rumunjske srednjoškolce i studente te na procjenu uspješnosti određenih mjera uvedenih za romsku manjinu, no razgranatom metodologijom (sekundarna analiza podataka, kvalitativno i kvantitativno istraživanje) uspjelo je obuhvatiti velik broj područja i predstaviti opsežne rezultate. Par godina kasnije objavljeno je već citirano istraživanje *The situation of Roma in 11 EU member states* (FRA, UNDP, 2012), koje tada, naravno, nije uključilo Hrvatsku. Kroz upitnike namijenjene Romima i ne-Romima dobiveni su podatci o različitim aspektima života Roma u usporedbi s ostatkom populacije, među ostalim i o obrazovanju. Rezultati su analizirani kvantitativno i predstavljeni grafikonima, s posebnim naglaskom na komparaciju romske i ne-romske statistike. Slična metodologija, ali i uključenost Hrvatske i fokus na obrazovanje karakteristike su istraživanja, odnosno analize *Roma education in comparative perspective* (Brüggemann, 2012), čiji su rezultati djelomično već ranije predstavljeni. Pitanjem prijevremenog napuštanja obrazovanja, ponovno samo u Rumunjskoj, bavilo se istraživanje *Early School Leaving: causes and consequences* (Claudiu, Iulius, 2013). Primjenjena je kvalitativna i kvantitativna metodologija (intervjui, fokus grupe i upitnici), a kazivači, odnosno uzorak bili su učenici i roditelji u dva vala istraživanja. Godinu dana kasnije objavljen je pregled istraživanja *Migrant, Roma and Post-Colonial Youth in Education across Europe: Being 'Visibly Different'* (ur. Szalai, Schiff, 2014), čija je najveća

vrijednost ponovno u sažimanju nalaza iz nekoliko europskih država (Hrvatska nije bila uključena). Istraživanje je primarno sociološko, no autori naglašavaju interdisciplinarni pristup. Korištene su kvantitativne i kvalitativne metode. Kada govorimo o učenicima kazivačima, riječ je ponovno o adolescentima, a pohvalno je što su uz njih sudjelovali i roditelji, nastavnici i drugi zaposlenici škole. Iste godine objavljeno je europsko izvješće *Report on discrimination of Roma children in education* (Farkas, 2014). Radi se o tematskom izvješću koje je uglavnom orijentirano na pravosuđe, odnosno zakone, strategije i sporove koji se vode u domeni diskriminacije Roma u obrazovanju. Među ostalim, analizirana je i hrvatska situacija.

1.3.2. Hrvatski kontekst

Do početka 2000. u Hrvatskoj se obrazovanjem Roma, kao posebnom temom ili u sklopu rasprava o obrazovanju manjina i interkulturnom odgoju i obrazovanju, najčešće bave pedagozi, koji pitanjima kurikuluma, jezika i kompetencija nastavnika romske djece često pristupaju s pozicija interkulture osjetljivosti. Velik broj radova, kao što je naprijed rečeno potpisuje Neven Hrvatić i suradnici, primjerice: *Interkulturalni kurikulum i/ili obrazovanje na jezicima nacionalnih manjina* (Hrvatić, 2005), *Odgoj i obrazovanje Roma u Hrvatskoj: nove paradigme* (Hrvatić, Posavec, 2005), *Romi u Hrvatskoj* (Hrvatić, 2008), *Interkulturalne dimenzije nacionalnog kurikuluma* (Hrvatić, Sablić, 2008).

Među najranijim kvalitativnim istraživanjima o Romima u obrazovanju provedenim u Hrvatskoj, jest ono sociologa Dragutina Babića pod nazivom *Stigmatizacija i identitet Roma – pogled „izvana“: slučaj učenika Roma u naselju Kozari Bok* (Babić, 2004). Cilj je bio preko intervjua s nastavnicima ispitati kako oni percipiraju roditelje i učenike Rome. Godine 2007. objavljen je izvještaj *Equal access to quality education for Roma* (Open Society EUMAP, 2007), u sklopu kojega su se podaci prikupljali kroz intervjue s više skupina kazivača – učenicima, roditeljima, nastavnicima, predstavnicima romske zajednice itd., čemu je prethodila analiza statističkih podataka o romskim učenicima. Godine 2010. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja završio je izvještaj o provedbi projekta *Pristupačnije i kvalitetnije obrazovanje Roma u Republici Hrvatskoj*, u kojemu se, uz primjenu kvantitativne metodologije, analizira veliki broj relevantnih školskih i obiteljskih čimbenika koji utječu na provedbu i ishod obrazovanja iz perspektive nastavnika, romskih učenika i njihovih roditelja te romskih i ne-romskih učenika. *The Roma students' perception of the importance of*

education (Lapat, Šlezak, 2011) je kvalitativno istraživanje provedeno u Međimurskoj županiji koje se bavi pogledom učenika na obrazovanje i njegovu važnost, a paralelno i iz iste perspektive pruža uvid u prepreke s kojima se učenici Romi u obrazovanju svakodnevno susreću. Godine 2015. izdan je zbornik radova *Obrazovanje za interkulturalizam: Položaj Roma u odgoju i obrazovanju* (ur. Mlinarević, Nemet, Bushati, 2015), s velikim brojem istraživačkih tekstova. Kvantitativnim i kvalitativnim istraživanjem (samoprocjene) interkulturalnih kompetencija učitelja bavile su se Vesnica Mlinarević i Maja Brust Nemet u radu *Mogućnosti razvijanja kompetencija učitelja za rad s romskom djecom*. Iz sociološke perspektive, u okvirima sociologije djetinjstva, značenje obrazovanja za roditelje i djecu Rome te očekivanja roditelja od obrazovanja vlastite djece, istražili su Željko Boneta, Željka Ivković i Melita Pergar 2012. godine. Rezultate provedbe polustrukturiranih dubinskih intervjua objavili su u radu *Roditelji i djeca Romi u obrazovanju – sociološka analiza*. Kompetencije učitelja i stavovi učitelja prema romskim učenicima bili su predmet kombiniranoga kvalitativnoga i kvantitativnog istraživanja rezultati kojega su objavljeni pod naslovom *Stavovi učitelja o Romima u odgoju i obrazovanju* (Mlinarević, Kurtović, Svalina, 2015). Analizu uključenosti Roma u sustav obrazovanja u Osječko-baranjskoj županiji proveli su Svjetlana Marić, Željko Popović i Irella Borgut u radu *Začarani krug romskog obrazovnog napretka*. Godine 2017. objavljena su još dva rada u istom području. Doktorski rad Aleksandre Tonković *Uloga predškolskog odgoja u školovanju i integraciji romske djece* nastao je iz pedagoške perspektive. U njemu se kombiniranom metodologijom na primjeru Međimurja dokazuje, između ostaloga, pozitivna povezanost između uključenosti romske djece u predškolski odgoj i njihova kasnijeg školskog uspjeha. U radu *(Ne)uspjeh učenika Roma i Hrvata u mješovitim razrednim odjelima*, Lapat i Gornik (2017) istražuju stavove nastavnika o ocjenjivanju te kriterije i instrumente koje koriste kako bi osigurali što objektivnije ocjenjivanje svojih učenika, romskih i ne-romskih. Konačno, opsežna analiza *Uključivanje Roma u hrvatsko društvo: istraživanje baznih podataka* (Kunac, Klasnić, Lalić, 2018) obuhvatila je puno više aspekata života Roma od samog obrazovanja, no i na tom je polju pružila zanimljive uvide. Provedeno istraživanje koristilo je kvalitativne i kvantitativne metode, no naglasak je u konačnici bio na kvantitativnom pristupu i podacima. Neki od rezultata su navedeni u prethodnom tekstu.

2. ISTRAŽIVANJE O PREPREKAMA U OBRAZOVANJU ROMSKE DJECE

Cilj, pitanja i metode istraživanja provedenog u svrhu izrade ovoga diplomskog rada određeni su na temelju prethodno predstavljenih teorija i empirijskih istraživanja. U kontekstu navedenih teorija jasno je kako u vezi s preprekama u obrazovanju Roma nije bilo konkretnih teorijskih iskoraka, za razliku od tumačenja neuspjeha i prepreka u obrazovanju američkih manjina. Većina je tih teorija dovoljno vjerodostojna i univerzalna kako bi mogla poslužiti objašnjenju situacije Roma u društvima i sustavima obrazovanja u Europi. Neke od teorija koje djelomično objašnjavaju određene fenomene, poput *pull-out* i *push-out* teorija vezanih uz rano napuštanje škole, ili McDermottove teorije fabrikacije školskog neuspjeha, vjerojatno su također primjenjive na primjeru Roma u Europi i u Hrvatskoj. No, teorija koja unatoč nedostacima koje su istaknuli njezini kritičari i dalje uspjeva uvjerljivo objasniti većinu čimbenika školskog neuspjeha manjine uspostavljaajući uzročno-posljedičnu vezu s cjelokupnim društvenim kontekstom, a i pojedinačnim preprekama, jest kulturno-ekološka teorija Johna Ogbua. Naravno, pojedine kritike valja uvažiti, a povremeno se mogu uzeti u obzir i alternativna ili dodatna objašnjenja koja proizlaze iz teorija drugih teoretičara, kako je maloprije pokazano. Međutim, ono u čemu je Ogbuova teorija još uvijek vodeća jest njezina sposobnost da objasni razlike među manjinama koje uvjetuju njihov različiti pristup i uspjeh u obrazovanju. Ovdje zato treba naglasiti kako je pretpostavka ovog istraživanja kako se većina prepreka s kojima se susreću romski učenici može objasniti u kontekstu uloge Roma kao Ogbuove nedobrovoljne manjine. Tome se može prigovoriti iz povijesne perspektive i utvrditi kako Romi najvjerojatnije nisu nigdje prisilno dovedeni i potčinjeni, ali s druge strane, baš zato što su ih povijesne okolnosti dovele do toga da nemaju vlastitu državu, činjenica je da *moraju* (dakle ne dobrovoljno) biti manjina u nečijoj tuđoj državi, da je proces asimilacije najčešće svugdje bio grub i da su i do danas okolnosti ostale takve da u stvarnosti i jesu potčinjeni. Nadalje, pesimizam, nepovjerenje u većinski sustav, samoispunjavajuće proročanstvo, opozicijska kultura, odnosno sekundarne kulturne razlike – sve to su pojmovi koji potencijalno mogu povezati nedobrovoljne manjine u SAD-u i Rome u Europi i Hrvatskoj. Tome ide u prilog i spomenuto istraživanje *Migrant, Roma and Post-Colonial Youth in Education across Europe: Being 'Visibly Different'* koje se poziva na Ogbua kada uspoređuje Rome u Europi s Afroamerikancima u SAD-u te govori o njihovoj opoziciji prema

školi (ur. Szalai, Schiff, 2014). Dakle, teorijskom podlogom ovog istraživanja smatrat će se teorije Johna Ogbua. Cilj istraživanja i metodologija odabrani su s obzirom na prethodno navedena istraživanja, pri čemu je želja bila objediniti i usporediti perspektive učenika i nastavnika, Roma i ne-Roma iz istih razreda, kao onih neposredno uključenih u svakodnevne interaktivne i obrazovne procese. Kao što se vidi iz ranije predstavljenih istraživanja, ispitivanje perspektiva učenika i nastavnika (pa i roditelja) ne predstavlja novost, ali ipak je razmjerno rijetko da su oni ispitani u istom istraživanju, dakle da potječu iz istog konteksta, da su kazivači i romski i ne-romski učenici, i da je pritom metoda bila kvalitativna i pristup antropološki. Valja spomenuti još i nešto detaljnije kriterije koji su uzeti u obzir pri odabiru učenika kazivača, a to su spol i školski uspjeh učenika (prema kriteriju prosječne ocjene). Također, prateće promatranje kao metoda „kontrole“ pokazala se rijetkom. Nastavničke i učeničke perspektive zajednički bi trebale ukazati na prepreke u obrazovanju Roma, na svijest svih uključenih o tim preprekama i omogućiti njihovo tumačenje, a u budućnosti možda i rješenje. Rezultati svih prethodnih istraživanja također su znatno olakšali sastavljanje obrasca za intervju, anticipirali moguće teme i usmjerili pozornost prilikom promatranja. Iz tog razloga najefikasnijom metodom pokazali su se polustrukturirani intervjui.

2.1. Metodološki okvir

2.1.1. Cilj istraživanja

Cilj istraživanja bio je prikupiti, opisati i usporediti iskustva, razmišljanja i poglede učenika Roma, ne-Roma i njihovih nastavnika na prepreke u obrazovanju Roma te promotriti eventualnu vidljivu manifestaciju tih prepreka u svakodnevnoj interakciji kazivača.

2.1.2. Istraživačka pitanja

Istraživačka pitanja su:

1. Koje prepreke u obrazovanju Roma prepoznaju učenici Romi i ne-Romi?
2. Koje prepreke u obrazovanju Roma prepoznaju njihovi nastavnici?

3. Postoji li slaganje oko postojanja nekih prepreka u obrazovanju Roma? Oko kojih prepreka i među kojim skupinama kazivača?

4. Mogu li se neovisno o kazivanjima, promatranjem u razredu uočiti manifestacije određenih prepreka u obrazovanju Roma i koje?

2.1.3. Kazivači

Svi kazivači učenici pohađali su jednu zagrebačku osnovnu školu. Škola je odabrana jer je istraživačica bila prisutna na konferenciji studenata pomažućih profesija o multikulturalnosti, gdje je stupila u kontakt s djelatnicom stručne službe odabrane škole, koja je na konferenciji govorila upravo o obrazovanju Roma. Uz njezinu pomoć, a temeljem njezina poznavanja učenika i nastavnika te pregledom e-dnevnika, odabrani su kazivači prema sljedećim kriterijima. Svi učenici morali su biti učenici petog razreda. Taj odabir temelji se na rezultatima dosadašnjih istraživanja koji su pokazali kako velik broj učenika pripadnika manjina odustaje upravo na pragu višeg stupnja obrazovanja, odnosno u trenutku kada dolazi do određenih promjena i povećanja težine kurikuluma, što se u hrvatskom modelu obrazovanja prvi puta događa u petom razredu osnovne škole. Među učenicima petog razreda, namjera je bila odabrati po jednu djevojčicu Romkinju, uspješnu i neuspješnu (kao što je već objašnjeno, to se odnosi na školski uspjeh koji se mjeri prosječnom ocjenom), te po jednu ne-Romkinju, uspješnu i neuspješnu. Jednak je odabir bio među dječacima: dvojica Roma, uspješan i neuspješan, te dvojica ne-Roma prema istom kriteriju. Problem koji smo zatekli jest da smo se kod djevojčica morali pomiriti s nejednakim kriterijem uspješnosti, budući da je učenica Romkinja s najboljim ocjenama uglavnom imala trojke i četvorke, dok je ne-Romkinja bila odlikašica. Zatim, ni sa sniženim kriterijima nije bilo moguće pronaći uspješnog učenika Roma, a nitko od potencijalnih kazivača učenika ne-Roma u kategoriji neuspješnih nije donio suglasnost roditelja za sudjelovanje u istraživanju. Dakle, od planiranih osam intervjua s učenicima provedeno je njih šest, jer zbog navedenih razloga nije bilo moguće intervjuirati uspješnog učenika Roma i neuspješnog učenika ne-Roma. Nadalje, velik dio intervjuiranih Roma pohađa nastavu po prilagođenom programu, odnosno, pohađa nastavu s drugim učenicima, ali dobiva dodatne materijale i/ili jednostavnije ispite znanja. Spomenuti problemi djeluju kao prepreka istraživanju, no zapravo su u skladu sa zaključcima prethodnih istraživanja i samim time nisu veliko iznenađenje, a može se reći da i sami govore o nekim fenomenima u obrazovanju Roma. Uostalom, nekih od njih su se dotaknuli i sami

kazivači u intervjuima. Kada je riječ o nastavnicima, sudjelovali su razrednici dvaju razreda iz kojih su intervjuirani učenici te nastavnik hrvatskog jezika koji predaje u oba razreda. Razrednici su odabrani kao oni s najboljim uvidom u ocjene, odnose među učenicima, odnose s drugim nastavnicima, uvjete u domu učenika i slično, dakle, sve ono što bi moglo biti izdvojeno kao dio prepreka u obrazovanju učenika. Nastavnik hrvatskog jezika odabran je kao još jedan kazivač iz skupine nastavnika koji predaju odabranim učenicima, ali i kao osoba koja je najkompetentnija za pitanje jezika, koji se pokazao kao jedna od glavnih prepreka obrazovanju manjina u dosadašnjim istraživanjima. Dakle, sveukupno je intervjuirano šest učenika i tri nastavnika. Kazivanja učenika bit će navođena pod dogovornim znakovima: M ili Ž za spol, R ili NR kao romski ili ne-romski učenik te U ili NU kao uspješan ili neuspješan. U slučaju uspješne romske učenice, dakle, znak korišten umjesto inicijala bit će ŽRU. Nastavnici¹ će biti navođeni uz redni broj prema kojemu su bili intervjuirani, znači NAST1 – NAST3.

2.1.4. Istraživačke metode, instrumenti i postupak

Kao što je već spomenuto, istraživačke metode bile su kvalitativne – provedeni su polustrukturirani intervjui s nastavnicima te promatranje bez sudjelovanja. Intervjui su provedeni uz pomoć prethodno izrađenih obrazaca za provođenje polustrukturiranog intervjua. Poseban obrazac bio je namijenjen intervjuima s učenicima, a poseban s nastavnicima, no ključne teme i struktura pitanja bili su u oba obrasca jednaki. Pitanja su formirana u skladu s rezultatima ranijih istraživanja, kako bi se kazivači, posebno učenici, usmjerili na teme u kojima se potencijalno prepoznaju prepreke u obrazovanju Roma. Intervjui s učenicima bez iznimke su provedeni u vrijeme nastave (uz pismenu dopusnicu roditelja i usmenu suglasnost predmetnog nastavnika) u kabinetu pedagoga bez prisutnosti treće osobe. Trajanje intervjua u prosjeku je bilo dvadeset minuta. Svaki intervju je sniman mobilnom aplikacijom. Intervjui s nastavnicima provedeni su također tijekom radnog tjedna u školi, u trenutcima kada su nastavnici za njih pronašli vremena. Lokacije intervjuiranja su bile različite (kabinet, hodnik, igralište), no i ti su se razgovori isključivo vodili između kazivača i istraživačice. Trajanje intervjua također je prosječno bilo dvadeset minuta, a razgovori su snimani na isti način kao i oni s učenicima. Svi intervjui provedeni su unutar jednog radnog tjedna. Važno je naglasiti kako se promatranje odvijalo tijekom cijelog tjedna koji je

¹ S ciljem što uspješnijeg očuvanja anonimnosti termin „nastavnik“ koristi se jednako za osobe ženskog i muškog spola.

prethodio tjednu u kojemu su provedeni intervjui. Na taj način je izbjegnuto da teme koje su ispitane u intervjuima i eventualno osvještavanje određenih ponašanja utječu na ponašanje i interakciju sudionika za vrijeme promatranja. Osim toga, učenici su se donekle naviknuli na istraživačicu, što potvrđuje podatak da su neki od njih samoinicijativno tražili da ih se intervjuira. Promatranje se izvodilo u dva razreda, budući da po odabranim kriterijima nije bilo moguće sve kazivače pronaći u istom razredu. Istraživačica je stoga naizmjenično jedan nastavni dan provela s jednim, a drugi s drugim razredom, s time da je posljednji dan u tjednu bio Dan škole i učenici su bili raspoređeni po radionicama ovisno o interesima, pa je bilo moguće obilaziti različite radionice i promatrati učenike u interakciji s drugim školskim kolegama. Tijekom redovnih nastavnih dana, promatranje se izvodilo za vrijeme nastave i za vrijeme odmora. Zapažanja su se odmah bilježila u bilježnicu.

2.1.5. Etički izazovi istraživanja

Etički izazov istraživanja predstavljala je činjenica da se većinski radi o maloljetnim sudionicima. Iz tog razloga sastavljena je zamolba za dozvolu provođenja istraživanja u odabranoj osnovnoj školi koja je ovjerena od Odsjeka za etnologiju i kulturnu antropologiju te je predana ravnateljici škole na sastanku koji je u školi održan s ravnateljicom i djelatnicom stručne službe. Ravnateljica je odobrila istraživanje. Zatim je sastavljena suglasnost za roditelje u kojoj su opisani cilj i postupak istraživanja, djetetu je zajamčena anonimnost i postupanje u skladu s njegovom dobrobiti te su roditelji zamoljeni da suglasnost potpišu ukoliko se slažu da njihovo dijete sudjeluje u istraživanju. Razrednici su podijelili suglasnosti u svojim razredima i to većem broju učenika nego što je bilo potrebno, kako bismo u slučaju da neki roditelji nisu suglasni sa sudjelovanjem mogli odabrati kazivače među drugim učenicima koji odgovaraju kriterijima istraživanja. Učenici su tijekom tjedan dana vraćali potpisane suglasnosti u školu, odnosno istraživačici, a razrednici i stručna služba bili su upoznati s time čiji su roditelji potpisali suglasnost. Ispitani su samo oni učenici koji su donijeli potvrdu o suglasnosti roditelja. Nastavnici su usmeno pristali sudjelovati u istraživanju te im je također usmeno zajamčena anonimnost.

2.1.6. Obrada podataka

Budući da je zvučni zapis svih intervjua zabilježen kako je prethodno opisano, svaki je intervju naknadno transkribiran. Iskazi kazivača su zatim sistematizirani u tablice prema tematskim kategorijama i perspektivi (nastavnici, učenici Romi, učenici ne-Romi). Konačno, provedeno je kodiranje pri čemu su kodovi bili označitelji prepreka u obrazovanju Roma koje su istaknuli kazivači. Na taj je način omogućeno logično strukturiranje rezultata istraživanja i rukovanje njima u smislu uspoređivanja i donošenja zaključaka. Opažanja zabilježena tijekom promatranja također su tematski raspoređena i ukrštena s podacima dobivenim iz kazivanja kako bi pomogla u interpretaciji rezultata.

2.2. Analiza i interpretacija podataka

Podaci dobiveni istraživanjem u daljnjoj analizi podijeljeni su u dvije veće cjeline. Prva cjelina odnosi se na kontekst škole i sadržava tematski povezane skupine prepreka u obrazovanju Roma izdvojenih od nastavnika, romskih i ne-romskih učenika te uočenih promatranjem koje se vezuju uz školski kontekst. Druga cjelina odnosi se na skupine prepreka povezane s kontekstom obitelji učenika i lokalne zajednice. Pojedinačne prepreke navode se unutar svake od tematskih skupina u pripadajućoj cjelini, odnosno kontekstu.

2.2.1. Kontekst škole

Prepreke povezane s kontekstom škole podijeljene su u četiri tematske skupine, od kojih svaka sadržava nekoliko prepreka. Skupine prepreka u kontekstu škole su: odnos romskih učenika prema obrazovanju i školi, odnos između romskih i ne-romskih učenika, preduvjeti za učenje i osobni razvoj romskih učenika u školi, odnos između nastavnika i romskih učenika.

2.2.1.1. Odnos romskih učenika prema obrazovanju i školi

Prepreke objedinjene zajedničkom temom odnosa romskih učenika prema obrazovanju i školi tiču se, primjerice, svijesti učenika o važnosti obrazovanja, ali i pitanjima redovitosti pohađanja nastave i discipline.

Svijest o važnosti obrazovanja

Prepreka obrazovanju Roma u vidu njihove nedovoljne osviještenosti o važnosti obrazovanja u intervjuima se eksplicitno ne navodi. Nastavnici češće govore u terminima nezainteresiranosti ili nedovoljnog truda u učenju. Međutim, razgovori s romskim učenicima sugeriraju da je taj problem prisutan, što je osobito vidljivo iz sljedećih iskaza romske učenice koja je uspješna u školi:

I: A zašto misliš da neki ne uče?

ŽRU: Pa zato što im nije bitna škola, pa zato ni ne uče.

ŽRU: Pa govore mi da je važno da idem u školu, da završim sve, i fakultet i sve.

I: A zašto, što misliš? Što ti kažu, zašto je to bitno?

ŽRU: Pa bitno je da znam, da, da znam...da...

S druge strane, iz iskaza romskog učenika koji ima lošiji školski uspjeh, proizlazi da obrazovanje jest važno, ali samo kao sredstvo osiguranja boljega životnog standarda:

MRNU: Da imam dobre ocjene, da mogu položiti za auto, da imam svoju kuću i to.

Nedovoljna osviještenost romskih učenika o važnosti obrazovanja i nastavka školovanja, što dijelom uključuje i njihovo povezivanje obrazovanja isključivo s osiguranjem materijalnih dobara, posljedica je velikog broja čimbenika. Jedan od njih je nedovoljna osviještenost o važnosti obrazovanja i nastavka školovanja među romskim roditeljima kao posljedica niskog stupnja njihova vlastitog obrazovanja. Drugi čimbenik je izrazito limitirani društveni uspon, s čime se gotovo podjednako suočavaju i obrazovani i neobrazovani Romi. Riječ je o tome da Romi ne dobivaju jednake društvene nagrade za svoj trud, kao što je to slučaj s ne-Romima, zbog čega ni trud u učenju ne vide kao alat svoga uspjeha u životu, o čemu je sugestivno pisao John Ogbu (1992; 1994) na primjeru američkih crnaca. U začaranom krugu neosviještenosti i

drugih prepreka koje zatiču svaku romsku generaciju iznova leži ključni problem izbavljenja Roma iz njihove nepovoljne društvene situacije.

Interes za školu

Jedna od prepreka koju nastavnici često naglašavaju kad govore o svojim romskim učenicima, jest manjak interesa za nastavu:

NAST3: Mislim da nema potrebe se išta mijenjati. Njima je sve otvoreno, mogu, samo je stvar njihova želja, da li oni žele.

I: A je l' mislite da su manje zainteresirani za školu od ne-romske djece, onako generalno neki stav?

NAST1: Pa generalno da, mislim da jesu.

Isto mišljenje nastavnici imaju i kad je riječ o uključenosti romskih učenika u dopunsku nastavu i izvannastavne aktivnosti:

NAST2: Velim, ta dopunska ili bilo što drugo, nisu pretjerano zainteresirani za izvan nastave.

No, s takvim se mišljenjem nastavnika ne slažu ni uspješni ni neuspješni romski učenici:

I: OK. Je l' voliš ići u školu?

ŽRU: Da.

I: Zašto?

ŽRU: *Zato jel mi je zabavno, učim, pišem
domaće zadaće...*

MRNU: *Pa onako, volim ići zato... Kad je ljeto
na primjer i kad ne idem u školu malo je
dosadno samo igrati nogomet i to tako. Onda
ne pišemo, ni... To je onda malo dosadno i
tako.*

S druge strane, upravo su neki ne-romski učenici, i to oni uspješniji, potvrdili svoju nezainteresiranost nastavom:

I: *OK, a je l' voliš ići u školu?*

MNRU: *Ne baš.*

I: *Zašto?*

MNRU: *Pa dosadno mi je malo.*

Već je više puta u istraživanjima utvrđeno kako su djeca pripadnici manjine više zainteresirana za nastavu od djece većinske grupe. U skladu s time i podacima iz ovog istraživanja, može se reći kako prepreka koju vide nastavnici ustvari ukazuje na nešto drugo, a ne na manjak interesa, te je njihovo ponašanje pogrešno interpretirano. Može se nagađati da je prije riječ o nekoj od prepreka poput slabijeg služenja hrvatskim jezikom koje otežava praćenje nastave, ili drugim obavezama koje ih „odvlače“ od škole, poput onih predloženih *pull-out* teorijama.

Redovitost pohađanja nastave

Neredovito pohađanje nastave jedna je od prepreka uspjehu Roma u obrazovanju, koju osobito naglašavaju nastavnici:

I: *OK, a je l' bi rekli da imate u školi generalno više problema s romskom djecom ili ne-romskom, u svim aspektima?*

NAST2: *Više s romskom. Najčešće je problem to što izostaju jako puno. Evo, kod mene izostanci (...).*

I: *OK. A je l' ima u ovim petim razredima kojima predajete učenika koji ponavljaju razred?*

NAST1: *Ima. Ima u [razrednom odjeljenju], ali taj učenik ne dolazi na nastavu, ja sam ga zadnji put vidjela prije 4-5 mjeseci.*

Mišljenje nastavnika usporedivo je sa sljedećim iskazom učenice ne-Romkinje:

ŽNRNU: *A Romi imaju malo lošije ocjene zato što nisu baš redovito dolazili na nastavu pa nisu razumjeli gradivo. A profesori im uvijek pomognu da razumiju – kad bi došli, na primjer, objasnili bi im to gradivo.*

Neredovitost u pohađanju nastave posebno je izražena u dopunskoj nastavi, što, kao što je prethodno pokazano, nastavnici obično objašnjavaju kao nezainteresiranost romskih učenika koji su manje uspješni u školi:

NAST2: *Veći dio romske populacije bi trebao [dolaziti na dopunsku nastavu], baš zbog toga što imaju problema sa savladavanjem gradiva. Ali mali dio njih dolazi.*

Međutim, neki nastavnici ističu kako izostanci s dopunske nastave predstavljaju opći problem među učenicima:

NAST1: *Dopunske se borimo, ja konkretno, saznam da i drugi kolege se bore s tim. Ne dolaze djeca, bez obzira, Romi – ne-Romi. Ne dolaze djeca na to, onda pred kraj godine kad ih stisne s ocjenama, onda bi svi. A tijekom godine...*

Zanimljivo je kazivanje jednog nastavnika o tome kako neredovito pohađanje nastave utječe na zaostajanje u procesu obrazovanja, odnosno, kolokvijalno, padanje razreda:

NAST2: *Često puta prva stvar bude broj izostanaka. Posljedično tome ne mogu savladavati gradivo i onda se naprosto to dvoje akumulira i na kraju završi ponavljanjem.*

Drugi objašnjava kako takvo zaostajanje ponovno utječe na izostanke, a u konačnici i na napuštanje škole, odnosno obrazovanja:

NAST3: *E sad jedino ta djeca neka romska se vidi razlika tamo u osmom razredu, kada oni... Tamo negdje, sedmi-osmi razred, sad ovisi ako je dijete palo pa je starije od ove generacije. Onda djeca romske manjine – više ih ne zanima nastava, škola, i onda ih nema 2 tjedna pa dođe na dan. Pa nema ih 3 dana, pa dođe na 2 dana u školu. Jer njih boli briga, čekaju 15. godinu i onda će... Ravnateljica valjda neće više upisat u školu i to je to.*

U prethodno kazivanje upliće se već spomenuta prepreka manjka interesa za nastavu. Istraživanja su pokazala kako učenici koji pohađaju nastavu s generacijom mlađom od svoje češće odustaju od obrazovanja. Dakle, i ova je pojava kompleksna te njezine uzroke treba tražiti drugdje, a ne isključivo u učenicima, jer cikličko „kažnjavanje“ u vidu padanja razreda očito ne donosi rezultate.

Neke od uzroka natuknule su i dvije romske učenice:

*ŽRNU: Pa kad nije nitko da me nosi u školi,
pa ondak kad nitko nije kući, kad su mama i
tata na poslu, onda ja moram biti kući. Jer nije
nitko stariji, samo ja i sestra.*

I: I ako slučajno izostaneš, zašto izostaneš?

*ŽRU: Pa možda imam nekih svojih blagdana,
možda sam bolesna...tako.*

Učenice su, dakle, navele kako je njihovo izostajanje s nastave povezano s time da ih nema tko voditi u školu, s brigom o mlađim članovima obitelji, s blagdanima koje slave i s bolešću. Po pitanju vođenja ili vožnje djece u školu i udaljenosti romskih domova od škole, nažalost, nisu dobiveni kvalitetni odgovori pa je moguće samo pretpostaviti da je u ovom slučaju riječ o učenicima koja živi dalje od škole, stoga ne može ići sama kada ju roditelji nisu u mogućnosti dovesti. Briga o mlađim članovima obitelji, pokazala su kazivanja ne-romskih učenika, nije neuobičajena, no čini se kako se od ne-romskih učenika ne očekuje da čuvaju mlađu braću i sestre u vremenu kada bi trebali biti u školi. Ova dva primjera možebitno ukazuju na pretjeranu okupiranost romskih roditelja, vjerojatno u kontekstu pribavljanja novca za obitelj, i, u skladu s time, preopsežnih kućanskih obaveza djece. Kada je riječ o blagdanima, treba napomenuti kako su većina Roma u školi gdje je provedeno istraživanje muslimani, kao i znatno manji dio ne-Roma. Prema kazivanjima jednog nastavnika, i jedni i drugi „neopravdano“ izostaju tijekom muslimanskih blagdana, budući da oni nisu državni praznici. Neki roditelji za to donose ispričnice, dok neki nastavnici takve izostanke opravdavaju „na svoju ruku“. Zanimljivo je da su gotovo svi romski i ne-romski učenici naveli bolest kao razlog svojih izostanaka s nastave.

Jedan od nastavnika podijelio je još neke razloge izostanaka:

*NAST1: Recimo, ovaj učenik – oni su navodno
preselili u drugi kvart, a ostali ne znam, da li*

rade nešto, da li ne dolaze... Evo ova jedna učenica što ne dolazi mislim da se sad zaglibila baš s ocjenama i možda joj se čini lakše ne doći, nego kad ima recimo dogovoreno da ispravi ocjenu, uopće ne dolazi.

Ulaganje truda u učenju

I ne-romski i romski učenici, jednako kao i nastavnici, u intervjuima su se osvrnuli na nedovoljan trud romskih učenika kao na jednu od prepreka u njihovu obrazovanju:

I: A što misliš, zašto im je teže?

ŽNRNU: Pa iskreno ne znam, ali malo kao da su oni cijelo vrijeme vani, kao da uopće ne uče, nisu puno za knjigom previše.

I: Imaju lošije ocjene od većine učenika?

ŽNRNU: Pa ne baš od svih, ima nekih koji su stvarno loši, koji se uopće ne trude.

MNRU: Ne znam zašto, možda zato što Romi manje uče. Ovi Romi koji su u našem razredu manje uče.

I: Dobro, a [imaju li Romi više problema] s ocjenama?

MRNU: Isto.

I: Što misliš zašto je to tako?

MRNU: *Pa zato jel ovi drugi ne uče i idu na igralište i to...*

I: *Aha. A mislite da bi se Romi trebali više truditi u školi ili da bi se škola trebala više njima prilagoditi, da bi to sve skupa rezultiralo nekim dobrim rezultatima?*

NAST1: *Veći postotak mislim da je oni osobno.*

I: *Znači mislite da je uvjet za njihov bolji uspjeh njihov bolji trud?*

NAST3: *Njihov bolji trud, da! Oni premalo se trude, ne zanima ih toliko škola i to je to.*

Kao što se može vidjeti iz nekoliko prethodnih kazivanja, nedovoljno ulaganje truda u učenju među romskim učenicima u pravilu se dovodi u vezu s njihovom zaigranošću. Ta zaigranost bit će dijelom još jedne prepreke, a to je manjak discipline. S druge strane, povezuje se i s manjkom interesa za nastavu, što je kao prepreka u obrazovanju prethodno opisano. Zanimljivo je i pomalo kontradiktorno kazivanje romskog učenika koji izjavljuje da se svi učenici, pa i on, jednako trude u učenju, ali u nemogućnosti da objasni uzroke svojih loših ocjena, zaključuje da se, u odnosu na druge, nedovoljno zalaže u školi:

I: *Misliš da se [ne-romski učenici] više trude, ili?*

MRNU: *Pa svi se jednako trudimo...*

I: *OK, to je pozitivno, to je lijepo. Ali mislim, onda, da li znaš, da li si ikad razmišljao o tome zašto ti onda imaš lošije ocjene, a oni imaju bolje ocjene?*

MRNU: *Oni imaju bolje ocjene zato jel uče, ja ne učim toliko.*

Neki nastavnici ne povezuju problem nedovoljnog ulaganja truda u učenju isključivo s romskim učenicima, već ga smatraju općenitim problemom koji zahvaća dio učenika nevezano uz njihovu pripadnost. Točnije, manjinsku pripadnost u ovim kazivanjima nisu naglasili kao faktor, iako će kasnije biti riječi i o predrasudama prema Romima, gdje će se moći primjetiti kako se neuspjeh (pa onda i njegovi uzroci) prihvaća kao općenito svojstvo „Drugoga“. Kao primjer kazivanja gdje se o nedovoljnom trudu govori nevezano uz romske učenike izdvaja se:

NAST2: Pa ja sam ovdje sedmu godinu. Imala sam ne-romske djece koja padaju razred, čak iz moje perspektive 50-50 posto, čak i više ne-romske djece.

I: A što je tome razlog? Iste su situacije, ili?

NAST2: A imali smo učenike koji iz svih upisanih predmeta imaju negativne ocjene... Nerad, nerad, uopće... Totalna indolentnost prema radu, savladavanju gradiva... I onda se padne. Nije često, ali se dogodi.

Disciplina

Kada je riječ o ponašanju romskih učenika na nastavi, mišljenja su oprečna. Jedan nastavnik smatra kako su romski učenici vrlo disciplinirani, čak i više od ne-romskih:

NAST1: Pa ne bih rekla toliko, ne. Nema baš neke velike... Čak su mi neki učenici discipliniraniji – romska djeca, od ovih ne-Roma.

Drugi pak uviđa kako su razlike bitno individualne naravi:

NAST2: *A, velim, što se tiče discipline, imam romsku djecu koja su prekrasna... učenica – dobra, poslušna, dijete san snova. A ima i onih koji su živahniji, da nekad ne znam što bih napravila s njima.*

A treći primjećuje kako neki romski učenici svojim „zabavljanjem razreda“ remete radnu atmosferu:

NAST3: *I onda djeca druga kod njega, ako netko malo radi gluposti od Roma, onda to smatra kao netko tko zabavlja razred. I onda to shvaća na taj način. Ne gleda kao mi profesori, da on remeti rad i mir u razredu, nego oni to gledaju kao zabavljanje u razredu.*

Potonji iskaz se možda može povezati s tezom Petera McLarena (1985) o „razrednom klaunu“. Riječ je o učenicima, najčešće pripadnicima manjine (izvorno istraživanje bavilo se manjinama s obzirom na socio-ekonomski status) koji svojim ponašanjem u razredu, što najčešće uključuje smijuljenje, igru, šalu, sarkazam i slično, potkopavaju dominantni socijalni red. McLaren promatra „razrednog klauna“ kao strategiju otpora i opozicijsko ponašanje, što je također u skladu s Ogbuovom teorijom opozicijskog identiteta i opozicijskog kulturnog okvira.

Bez obzira na kazivanja intervjuiranih nastavnika, raspored sjedenja kao (iz njihove perspektive nepoštenu) metodu discipliniranja učenika problem je koji su primjetili učenici:

I: *Je l' te to nekad stavi profesorica ili sjedneš kako ti paše?*

MRNU: *Ne, profesorica razmješta.*

I: *A je l' znaš možda zašto te stavila s njom, s J. [ne-Romkinja], ili nekim?*

MRNU: *Pa zato jel...kako se to kaže... zato jel ponekad pričam i to tako.*

I: *Aha, pa želi da budeš mirniji?*

MRNU: *Da, i uvijek sjedim u prvoj klupi, a ja želim barem u trećoj, četvrtoj.*

I: *A sjediš s E. [Romom] zato da mu pomogneš, ili da on bude miran, ili koji je razlog?*

ŽNRU: *Pa profesor je stavio da on bude malo mirniji, ali ono, ne baš.*

I: *Ne funkcionira baš?*

ŽNRU: *Ne.*

ŽRNU: *Pa na primjer ako me opominje, moram ondak nešto odgovarati, bilo šta.*

I: *Aha, misliš, ona je tebe zapravo prozvala da ideš odgovarati?*

ŽRNU: *Da, ili da idem u zadnju klupu sjest sama.*

I: *Aha, to ako si pričala pod nastavom?*

ŽRNU: *Da.*

Međutim, neki učenici su objasnili kako pojedini nastavnici izmjenjuju raspored sjedenja svakih par tjedana kako bi se učenici naučili sjediti sa svakime iz razreda, što je dobra metoda poticanja razvoja otvorenosti i uzajamne tolerancije među učenicima u višekulturnom razredu.

Učenici su također skloniji govoriti o ponašanju svojih vršnjaka te, za razliku od većine nastavnika, nedostatak discipline više pripisuju romskim učenicima:

I: *Je li primjećuješ općenito neku razliku, misliš li da Romi imaju više problema u školi od onih koji nisu Romi?*

MRNU: *Pa da.*

I: *A kakvih problema?*

MRNU: *Pa tuče i to... Ponekad vidim da se netko tuče.*

ŽNRU: *Pa jedino u ponašanju [se primjećuje razlika među Romima i ne-Romima], jer oni uglavnom više psuju.*

Promatranjem je ustanovljeno kako na većini satova romski učenici doista sjede u prvim redovima, što ukazuje na to da nastavnici od njih očekuju problematično ponašanje i da ih žele imati „na oku“. S druge strane, stavljaju ih da sjede s uspješnim (ali samo ne-romskim!) učenicima, kako bi im oni pomogli da lakše nauče gradivo prije ispita.

Posjedovanje školskog pribora

Svi učenici upitani imaju li sav školski pribor odgovorili su potvrdno. Budući da Grad Zagreb osigurava besplatne udžbenike i drugi nastavni materijal (radne bilježnice, kutije za tehnički odgoj itd.) ovakvi su odgovori bili očekivani („Besplatni udžbenici ...“, 2019). Međutim, nastavnici su primjetili kako su učenici općenito nemarni u nošenju pribora, dok je jedan taj problem povezao primarno s romskim učenicima:

NAST1: *Svi oni dobiju, koliko znam, ali većina ih, bez obzira da li su romska ili ne-romska djeca, većina ih ne nosi redovno pribor. Neki kažu da su izgubili, da ne mogu naći. Evo, neki dan smo u učionici našli par radnih bilježnica što su jednostavno nestale. Dakle, bez obzira jesu romska ili ne-romska djeca, ne vode baš previše brigu o svojim stvarima.*

NAST2: *A... Kod romskih je koji put problem što su malo nemarni u tom nošenju pribora. To zna bit koji put problem. Ne kažem da su sva, ali se zna dogoditi.*

Navedeno potvrđuje i promatranje. Školski pribor čine i stvari poput pernica i bilježnica koje učenici ne dobivaju od Grada. I romski i ne-romski učenici imaju uglavnom sav pribor, iako se može primijetiti kako je kod romskih učenika pribor nešto oskudniji. I jedni i drugi često posuđuju pribor međusobno, što je sukladno njihovim iskazima.

2.2.1.2. Odnosi između romskih i ne-romskih učenika

Skupina prepreka Odnosi između romskih i ne-romskih učenika ocrtava, iz perspektive kazivača, dinamiku odnosa među romskim i ne-romskim učenicima kroz pojedinačne prepreke s kojima se romski učenici suočavaju u okruženju vršnjaka, kao što su, primjerice, predrasude.

Druženje

Odvajanje učenika manjine i većine kao posljedica diskriminacije ili opozicije može biti velika prepreka u obrazovanju manjina. Učenici i nastavnici u ovom istraživanju većinom su ustvrdili kako segregacija u njihovim razredima i školi nije prisutna. Doista se čini kako segregacije u punom smislu te riječi nema, no kroz nekoliko kazivanja može se uočiti kako se romski učenici ipak više međusobno družu (najčešće učenici različitih generacija) i na taj način donekle bivaju odvojeni od većine:

NAST3: Cure Romkinje od ovih starijih razreda, 7. razred, pa sa curicama iz 5. razreda, pa vidim da znaju hodati po holu za vrijeme odmora. Ali sad, evo, da će sad na satu (...) Romi međusobno držat i čuvat, nisam to primjetio, ali kažem, na odmorima se curice znaju i primit za ruke i šetat okolo, makar su različite generacije.

I: OK. A s kim se najviše družiš?

ŽRU: Sa sestrinom.

I: I pod odmorima isto?

*ŽRU: Da. Ponekad idem sa prijateljicama
šetati, ponekad sa svojim sestričnima.*

Objašnjenje za preferiranje takvih oblika grupiranja mogle bi, dakle, biti obiteljska povezanost, ali i, kako je jedan nastavnik primjetio, prostorna odvojenost Romskih naselja od ne-romskih. Kazivanje se u ovom slučaju ipak primarno odnosi na druženje izvan škole, no s obzirom na prethodna kazivanja može se pretpostaviti kako jedno utječe na drugo:

*NAST2: Ja mislim da da. Ali mislim da je to
zato što su oni djelomično mikrolokalitet, žive
bliže jedni drugima pa se zbog toga druže. I
onda kad dolaze u školu i vraćaju se, je,
međusobno se više druže nego ne-Romi.*

To potvrđuje i jedna učenica Romkinja na svom primjeru:

*I: A pod odmorom, s kim najviše vremena
provodiš?*

ŽRNU: S prijateljicom koja ide 7. razred.

(...)

I: Otkud nju znaš, kako si nju upoznala?

*ŽRNU: Pa ona je s menom... Ona živi u moju
ulicu pa se mi od prvog razreda družili.*

Veliku ulogu u grupiranju ima i zajedničko pohađanje vrtića. Romska djeca pohađaju vrtić rjeđe, zbog čega se događaju situacije poput one kakvu je opisala jedna učenica ne-Romkinja:

*ŽNRNU: Pa iskreno od 1. do 4. razreda [dvije
Romkinje] su bile, ono, povučene skroz dok se
nismo, ono, upoznale s njima. Zato što... kako*

da objasnim... Bojale su se, znalo je biti taj odgovor... Kad bi pod odmorom pričale, na primjer, znale bi se bojati odgovoriti na to. Ali sad je sve OK.

Promatranjem je utvrđeno kako se romski učenici, i to najčešće učenice, tijekom odmora više druže međusobno nego s ne-romskim učenicima. Ipak, komunikacija između romskih i ne-romskih učenika je prisutna pa se ne može reći kako su Romi u promatranoj školi segregirani u klasičnom značenju te riječi.

Predrasude

Povezano s prethodnom i s idućom preprekom obuhvaćenom ovom analizom, treba promotriti i predrasude učenika o Romima. Nekoliko primjera takvih predrasuda spomenuto je u intervjuima. Treba reći kako je primjera malo, kako je katkad teško reći otkuda potječu predrasude koje učenici imaju te kako se nekada radi o vrlo suptilno izraženim predrasudama. Jedan je primjer opisao nastavnik:

NAST1: Na satu razrednika smo razgovarali o drogama, o uporabi droga, štetnosti. I onda svi oni žele nešto reći i učenici su počeli kako su vidjeli Rome da puše, da se drogiraju... sve na tu stranu, da kao Romi, Romi, Romi. I onda su naravno ova djeca, je da ih je bilo manjina, ali vidjelo se baš na njima da ih je povrijedilo. Uglavnom, ja sam to odmah presjekla i išla na tu priču da nije bitno da li je netko Rom ili ne-Rom, ako je netko podlegao tim drogama nema razlike. Mislím, ne možemo sad reći da to samo Romi koriste. Evo, to je jedna situacija koju sam primjetila.

Nešto suptilniji primjer, ali koji govori i o postojanju univerzalnih predrasuda prema manjinama, uvriježenih mišljenja koja povezuju školski neuspjeh i „Drugoga“ te o realnosti i sustavu koji to u praksi potvrđuju, može se pokazati na idućem kazivanju:

ŽNRU: Pa na primjer imaju isto dva učenika, oni su Muslimani, barem ja mislim, oni isto imaju jako loše ocjene. Tako da, oni su isti kao [MRNU] na primjer, imaju iste ocjene kao on.

Ova bi se situacija, ako je ispravno protumačena, mogla objasniti teorijom institucionalne fabrikacije neuspjeha Raya McDermotta. U njoj se polazi od shvaćanja kako nije riječ o još jednoj nedobrovoljnoj manjini koju bi objasnila Ogbuova teorija (iako bi se i to možda moglo pretpostaviti da je bilo moguće utvrditi druge detalje o spomenutim učenicima), već kako se eventualne poteškoće učenika pripadnika manjina opažaju kao nešto očekivano, zbog čega se njima ne posvećuje veća pozornost.

Izvorište predrasude o Romima koja se može iščitati iz sljedećeg iskaza jedne romske učenice, teško je odrediti. Moguće je da to posljedica nekorektnog sadržaja udžbenika, prikrivenih predrasuda nastavnika u tumačenju nastavne građe, ili pak o negativnoj percepciji svoje grupe nastaloj pod utjecajem prethodnih i još niza drugih kontekstualnih čimbenika:

I: E sad. Da li ste nekad učili u školi, na nekom predmetu, o povijesti, umjetnosti, kulturi, običajima Roma?

ŽRNU: Pa jesmo, na povijesti. Nešto što... Nemaju hrane, sirotinji i to.

Ustanoviti predrasude i predrasudno ponašanje promatranjem te to povezati s preprekama u obrazovanju romskih učenika nije bilo moguće. Međutim, jedna usputna situacija ipak je ukazala da taj problem nije nestao, ali i da bi za njegovo otkrivanje bio potreban osjetljiviji i vremenski fleksibilniji pristup. U vrijeme nastave, naime, dok je promatrani razred bio u učionici, stariji Romi počeli su se okupljati na školskom igralištu. Neki učenici kroz prozor su zainteresirano promatrali što se vani događa. Jedan je učenik ne-Rom primjetio kako se njegov kolega u klupi (također ne-Rom) zagledao u jednog starijeg Roma na igralištu. Uznemiren, povukao je kolegu rekavši mu: „*Ne gledaj ga, to je onaj koji nosi pištolj!*“

Predrasude (u ovom slučaju učenika) nerijetko su prikrivene, no čak i tada mogu djelovati kao prepreka obrazovanju, jer kroz komentare poput onih na satu razrednika koje je naveo

nastavnik i druge situacije, romski učenici vremenom shvaćaju kako ih se ne doživljava jednakima. Osim toga, predrasude mogu prerasti u averziju (u tom slučaju događa se već spomenuta segregacija) ili negativan odnos prema učenicima manjine, u smislu zadirkivanja i zlostavljanja, o čemu će dalje biti riječi.

Verbalno nasilje i diskriminacija

Dok nastavnici složno odbijaju mogućnost zadirkivanja, zlostavljanja ili bilo kojeg drugog nepoželjnog vršnjačkog ponašanja prema Romima u školi, dvoje učenika, Rom i Romkinja, tvrde kako se takvo što ipak događa:

I: OK. Kakav je odnos drugih učenika u razredu prema tebi?

MRNU: Pa većinom dobro. (...) Mislim... dvadeset troje... ja sam 24. učenik. Znači 23 učenika, ili 22, ne znam... Dvadeset dvoje! Dvadeset dvoje me prihvatilo, jedan me je izazivao i to tako.

(...)

MRNU: Pa... Ima isto jedan učenik koji ga ponekad nagovara da nešto meni kaže, a ja sjedim tamo sa prijateljima i pričam i on dođe i nešto mi govori.

I: A što ti kaže, je l' mi možeš ponoviti to? (...)

MRNU: Ne bih to rekao.

ŽRNU: Pa, neki su mi rekli da, kako da vam kažem, da ne smijem otić' u školi, zovu me svašta – glupačo i tako.

I: Dobro, to su radili učenici iz tvog razreda ili neki drugi?

ŽRNU: Ne! Iz drugih razreda.

I: Stariji?

ŽRNU: *Da.*

I: *Dobro, i kako si ti reagirala, kako se ta situacija završila?*

ŽRNU: *Pa nisam niš rekla, nego sam rekla samo: „Nemojte me izazivati!“, i ondak sam se ja maknula od njih.*

U oba prethodna slučaja riječ je o uvredama koje učenicima romskog podrijetla upućuju učenici iz istoga ili viših razreda, no posebno je uznemirujuće saznanje da su romskoj učenici stariji učenici upućivali prijetnje vezane za njen slobodan pristup školi. Učenica ne-Romkinja opisala je te probleme iz svoje perspektive i time potvrdila da su oni prisutni u školi:

ŽNRU: *Pa u našem razredu, ne znam... Neki zovu [MRNU] Crni i tako, ali ne baš iz našeg razreda, nego iz drugih.*

I: *Je l' njemu to smeta, je l' se on rastuži, ili?*

ŽNRU: *Pa prije se valjda rastužio, ali ne znam. Mislim da mu to više ne smeta.*

I: *Znači ni ne reagira on sad nešto pretjerano burno na to, nije da se zbog toga potuče, posvađa ili nešto?*

ŽNRU: *Pa zna se valjda nekad i potući. Ali nekada znaju na primjer zadirkivati M. [Romkinja] ili [ŽRU] iz razreda, tako da ne znam.*

I: *A kako ih zadirkuju, što im kažu i tko im to najčešće govori?*

ŽNRU: *Pa ne znam, možda to nije uvreda, ali na primjer... Za M., nju zovu Breskvica. Onda se oni love po hodniku i tako.*

I doista, tijekom tjedan dana promatranja mogli su se čuti pogrdni nazivi „crni“ i „crni ugalj“ upućeni istom romskom učeniku, koji je to ili ignorirao ili odgovarao smijehom. Ta njegova reakcija govori u prilog postojanja problema tzv. „dopuštenog“ etiketiranja u školi.

Osim verbalnih komentara, bilo je moguće promotriti jednu situaciju na satu tjelesne i zdravstvene kulture. Učenici su igrali nogomet, i dok je većina djevojčica zasebno igrala košarku, dvije Romkinje i jedna ne-Romkinja priključile su se dječacima. Dvojica učenika birala su druge u svoje ekipe. Jedan od preostalih dječaka ne-Roma za vrijeme „biranja“ odgurnuo je jednu od Romkinja govoreći joj kako ne može igrati s njima. Intervenirao je nastavnik i smirio situaciju. Ipak, Romkinje su posljednje izabrane u ekipe. Tijekom igre, djevojčicama se općenito rjeđe dodavala lopta, no ostale su energične i pratile igru. Konačno, Romkinja koja je na početku bila odgurnuta, izgubila je strpljenje i napustila igru. Otišla se požaliti nastavniku kako ju na početku nisu birali u ekipu, a zatim joj nitko nije htio dodati loptu. Nastavnik ju je potom vratio u igru, opomenuvši ostale. U ovoj situaciji teško je reći radi li se o diskriminaciji na temelju spola ili manjinske pripadnosti, no uzmemo li u obzir usporedbu s ne-romskom učenicom, možemo se prikloniti potonjem tumačenju.

Jasno je da takvi odnosi prema Romima mogu uvelike utjecati na njihov doživljaj škole i na njihovu motivaciju za učenjem, zbog čega ih je opravdano promatrati kao jednu od prepreka obrazovanju Roma. Poseban problem je u tome što nastavnici nisu dovoljno osviješteni o predrasudama i njihovim posljedicama po dobrobit romskih učenika. S druge strane, čini se da romski učenici vremenom „ogluše“ na takvu vrstu uvreda i zadirkivanja te da ih počnu prihvaćati kao „normalan“ međuučenički odnos.

Romski učenici kao zabavljači

Opisani oblici neprihvaćenosti romskih učenika ne važe za sve. Neki od njih su među ne-romskim vršnjacima prihvaćeni kao – zabavljači. To je kompleksni produkt predrasuda, opozicijskih ponašanja Roma (poput spomenutog „razrednog klauna“) i veće slobode (odnosno iz perspektive nastavnika manjka discipline) kao posljedice takvog ponašanja. Taj se oblik prihvaćenosti na prvi pogled čini bezazlenim, čak i prilikom za bržu integraciju romskih učenika:

MNRU: Pa na primjer ovaj naš prijatelj koji je Rom cijelo vrijeme nasmijava sve ostale, sa svima se druži i cijelo vrijeme nas razveseli. A neki baš i ne.

MRNU: *Neki... znam ja malo romski, pa i drugi pitaju: „Ajde broji malo na romskom brojeve!“, i tako. Ja to govorim i njima to bude smiješno.*

I: *U pozitivnom smislu smiješno, onako, simpatično, drago im bude?*

MRNU: *Da. Ne ono: „Ha ha, vidi kako glupo!“, ne u tom smislu, nego je baš smiješno.*

Međutim, jednako kao u slučaju „razrednog klauna“, takva prihvaćenost zapravo fiksira romske učenike u podređenoj poziciji (McLaren, 1985). Među ostalim, zato jer ih motivira da ustraju u takvom ponašanju, što ih onda ponekad dovodi u sukob s nastavnicima i otežava im ionako nezahvalnu poziciju u školi. Jedan od nastavnika povezao je takvo ponašanje upravo s manjkom discipline:

NAST3: *On [Rom] ne gleda školu kao školu, on gleda školu kao zabavljanje. Ode u školu i zabavlja onda razred i svi se smiju u razredu i pod navodnicima „cirkusant“, u smislu, zezant je i to sve, ali ne zna granicu, to je problem. Što je granica gdje treba prestati cirkus i gdje treba biti ozbiljan.*

No, iza takvog prihvaćanja može stajati podsmjeh, diskriminacija i internalizacija predrasuda. Potonje se može iščitati iz sljedećeg iskaza jednog nastavnika:

NAST1: *I neki znaju čak u šali nešto reći: „Ah, kad sam ja Rom, pa...“, recimo, „...ne kužim nešto.“ To vidite da je šala.*

Promatranje je pokazalo kako se romski učenici uspješno druže s ne-romskim učenicima, no najčešće su to oni „glasniji“, što ide u prilog tezi o prihvaćenosti romskog učenika zabavljača ili razrednog klauna.

2.2.1.3. Odnos između nastavnika i romskih učenika

Unatoč tome što su kazivanja o odnosu nastavnika i romskih učenika prilično štura, bilo je moguće izdvojiti nekolicinu prepreka koje se mogu svrstati u tu kategoriju. To su: predrasude nastavnika, niska očekivanja nastavnika te asimilacionizam i otpor interkulturalnosti među nastavnicima.

Predrasude nastavnika

Iako se nitko od romskih i ne-romskih učenika nije požalio na predrasude nastavnika o Romima, odnosno na njihovo nejednako postupanje prema njima (izuzmemo li spomenute disciplinske mjere koje možda nisu zaslužene), neki nastavnici govore o predrasudama s kojima su (možda i nesvjesno) došli raditi u školu, s kojima se bore i sada, koje uočavaju među kolegama u školi ili u lokalnoj zajednici, primjerice:

NAST1: Vjerojatno svi mi imamo neke predodžbe o tome i rekla sam, većinom oni dolaze s nekim predrasudama u ovu školu, pa svi imamo neku sliku o tim Romima kako njih ima puno doma, kako oni svi, mislim te curice su već od malih nogu ustvari žene i sve moraju i rano se udaju i sve.

NAST3: OK, nije da je isto, jer, kažem, ljudi imaju predrasude prema Romima pa nije isto. Ali gleda ih na cesti, ja sam siguran da njih dođe i gleda, ali to su si oni sami, ja mislim da su oni sami tako... za to krivi. Jer sami sebe na taj način promoviraju, guraju. To je to. Na taj način kako se guraju, tako ih ljudi gledaju. Da

*žele ići na fakultet, sigurno bi ih se drugačije
onda gledalo.*

Prvi je nastavnik svjestan svojih predrasuda prema Romima i u razgovoru se stječe dojam kako ih se nastoji osloboditi učenjem o romskoj kulturi. Drugi je nastavnik također svjestan njihova postojanja, ali uzroke predrasuda isključivo nalazi u ponašanju Roma, osobito u njihovu nedostatku interesa za obrazovanje. Zanimljivo, istovremeno odbacuje predrasude lokalne zajednice o svojoj školi koju pohađaju romski učenici:

*NAST3: Ne znam kako je njima, mislim da
ljudi ipak imaju malo predrasuda prema
Romima. Kad ja kažem gdje radim pa onda
već: „O, tamo!“. Misle da je ne znam šta...
škola divlja, a OK je škola.*

Čini se kako doista predrasude nastavnika ne utječu direktno na njihov odnos s učenicima, što je i očekivano. No, kroz povezivanje Roma s problematičnim ponašanjem, slabim interesom za školu, nedovoljnim trudom – o čemu je već bilo riječi – te kroz niska očekivanja i slabiju potporu romskim učenicima, o čemu će biti riječi, predrasude dobivaju realan oblik. Također treba reći kako, kao što se može vidjeti iz posljednjeg kazivanja, na nastavnike „izvana“ utječe okolina koja, možda i više od njih samih, ima negativnu sliku o njihovom radnom mjestu i kontaktu s Romima.

Očekivanja nastavnika

Dijelom kao posljedica navedenih predrasuda javljaju se niska očekivanja nastavnika od romskih učenika. Ona predstavljaju prepreku u obrazovanju jer dovode do niskih očekivanja učenika samih od sebe, popuštanja učenicima i u konačnici do toga da učenici ne usvoje ono znanje koje im je potrebno za život. Tome doprinosi i smještanje većine romskih učenika u prilagođene programe, što se u ranijim istraživanjima pokazalo kao neopravdano i nepravedno rješenje. No nastavnici drže da se na taj način romskim učenicima mogu „povisiti“ ocjene:

NAST3: *Cure su OK. Je da je ova mala [ŽRU] po prilagođenom pa onda tu dosta profesori prilagode program i onda ima čak i dobre ocjene. Ali po prilagođenom.*

Zabrinjavajuće je da kada romski učenik ili učenica imaju dobre ocjene, to se smatra iznenađujućim:

NAST3: *Ja sam se na primjer začudio. Ima u sedmom razredu jedna mala Romkinja i sad cure i dečki u tom razredu nju zovu kako da riješe zadatak! Jer mala ubija matematiku. Tako da, evo, Romkinja, a ubija matematiku! Tako da, ono, kažu da je odlična, da ima sve 5 iz matematike. Tako da nije, ono, da se ne može, nego se ne radi.*

Kao što je maloprije spomenuto, niska očekivanja nastavnika od romskih učenika reflektiraju se na njihovo ponašanje i očekivanja od obrazovanja:

I: *A kakve su ti ocjene?*

MRNU: *Pa onako... dobre, kako sad da to kažem...*

I: *Otprilike, koju ocjenu najčešće dobiješ?*

MRNU: *Dva ili tri.*

I: *OK, a kakve su ti ocjene?*

ŽRU: *Pozitivne, dobre.*

Iz kazivanja romskih učenika vidi se kako svojim školskim uspjehom smatraju „prolaženje razreda“. Oni uglavnom imaju niske ocjene u usporedbi s ne-romskom učenicima. Primjerice, ne-romska učenica koja ima ocjene dobar i vrlo dobar, označena je prilikom selekcije učenika za istraživanje kao neuspješna, što, čini se, i sama prihvaća:

ŽNRNU: Za sada prolazim s 4.

I: A misliš da je to u odnosu na druge iz razreda bolje, lošije...?

ŽNRNU: Iskreno ne, ima stvarno dobrih učenika.

Učenici ne-Romi također imaju niska očekivanja od svojih vršnjaka Roma. Oni nerijetko ističu kako njima treba ponuditi lakši program i navode slučajeve kad su romski učenici sami tražili da ih se prebaci u prilagođeni program kako bi mogli napredovati u školi:

ŽNRU: Pa da. Neki se dovedu u situaciju da će ili ići na popravni iz nečega, pogotovo iz matematike ili iz njemačkog, povijesti, geografije ili toga, da će pasti razred ili ići na popravni. Uglavnom to [MRNU] najviše toga, isto jedna učenica [Romkinja], ona je OK, ima dvojke ili trojke.

MNRU: Recimo da naprave poseban razred ili tako nešto za Rome kojima ne ide pa da njima ima neki lakši program ili tako nešto.

I: Misliš da bi to bilo u redu?

MNRU: Da.

ŽNRU: Oni uglavnom, osim onih koji su tražili da imaju prilagođeni program, a ja mislim da

zapravo... Na primjer, kod jedne učenice, valjda je ona Rom, nisam sigurna [ŽRU], nije imala prilagođeni program sve dok je shvatila da joj baš i ne ide u školi pa ga je tražila. A ja mislim da joj ovako to ne treba, nego da je ona to samo uzela da prođe razred, ne znam.

Konačno, iz iskaza nastavnika proizlazi da se romskim učenicima zna „popuštati“ u nastavi, što ne samo da rezultira nezadovoljstvom ne-romskih učenika, nego i romske učenike sprječava da se trude naučiti školsko gradivo, zbog čega sve više zaostaju u odnosu na svoje ne-romske vršnjake:

I: Mislite da postoji možda čak neka pozitivna diskriminacija, da im možda idu neke kolege, kako bi se reklo, „niz dlaku“?

NAST2: (...) Mislim da kolege imaju malo obzira i da im koji put možda... mislim, ja počinjem od sebe – da im koji put možda čak i pozitivno – ovo što kažete. U jeziku, svladavanju, možda koji put neke stvari malo labavije gledam, nego one kojima je materinji hrvatski.

NAST1: Pa možda ima i tih slučajeva, da, možda i ja – ne mogu reći sto posto da nisam. Možda sam se našla u takvoj situaciji da sam možda išla ipak... [Romima „niz dlaku“]

NAST3: Stvar je da se ovdje u školi... Šta ćeš s tom djecom? Tako se postavlja. (...) Znaš da on neće sjesti za tu knjigu i naučiti. I sad ga možeš rušiti i rušiti, može biti još pet godina 5. razred i šta da s njim radiš? Tako da iz toga se dođe, ne zato što je Rom ili ne-Rom da mu se daje ili poklanja ocjena, nego samo zato da se neke ne gleda. Isto tako, osmi razred kad su djeca, onda se većina njih daje dvojku, neka

bježe iz škole, makar nije ništa radio cijelu godinu. Samo zato... Ne sad Rom ili ne-Rom, bilo kome. Samo da ga se onda ne gleda još jednu godinu bezveze. Jer onda većina tih koji imaju loše ocjene su i bili problematični, radili neke probleme, je l', u ponašanju na nastavi. Tako da ih se onda pušta.

Posljednje kazivanje daje nam do znanja kako se praksa „popuštanja“ ne odnosi samo na romske učenike. Ipak, s obzirom na ostala kazivanja, može se pretpostaviti kako romski učenici u takvim slučajevima čine većinu.

Tijekom promatranja primjećeno je kako neki nastavnici romskim učenicima „pomažu“ tako što im govore ili u bilježnicama i knjigama označavaju točne odgovore. Iako je možda riječ o praksi karakterističnoj za prilagođene programe, učinci takve vrste „pomoći“ za romske su učenike, dugoročno gledano, pogubni.

Asimilacionizam i otpor interkulturalnosti među nastavnicima

U ovom kontekstu asimilacija predstavlja suprotnost interkulturalnosti, odnosno težnju da se manjine prilagode većini i s njom stope, bez da dominantna većina čini ustupke. O interkulturalnosti kurikuluma i interkulturalnim kompetencijama nastavnika bit će još riječi, no ovdje iznosimo stavove jednog nastavnika koji otvoreno govori o „zamkama“ interkulturalnosti:

NAST3: Pa ja mislim da ne treba, jer oni jesu različite nacionalnosti i vjere i sve, ali čujte, u ovoj školi, u ovom razredu Roma ima troje. E sad, zašto bi se sad nešto moralo okretati posebno, ako je samo troje Roma. Ima tu i islamske vjeroispovjesti, gdje ih ima možda i više nego Roma, pa se ne okreće na njihovu vjeru, da se njima mora podilaziti ili nešto drugo. Znači oni žive u Republici Hrvatskoj, zna se koji je zakon, i po zakonima mora raditi i to je to. (...) Mislim da nema potrebe, da nema toliko Roma da sad, da su oni većina ovdje. I stvarno su manjina, stvarno, ono, po svakom razredu je po, ne znam, 3-4-5 Roma.

Tako da stvarno nema potrebe nešto posebno raditi, nešto posebno se obazirat. Stvar je normalno, treba uklopiti i uklope se u društvo i to je to.

I: Dobro, je l' mislite da bi se Romi trebali više truditi u školi da bi uspjeli, ili bi se škola trebala više njima prilagoditi?

NAST3: Ovako kako je. Ne treba se ništa posebno njima dodvoravati ili nešto. Oni su ovdje u Hrvatskoj i kako školstvo ide, tako bi svima trebalo biti, kažem.

U skladu s tim, isti je nastavnik i protivnik interkulturalnog kurikulumu, pri čemu ga shvaća kao instrument nametanja manjinske kulture većinskoj:

NAST3: A čujte, oni žive u Hrvatskoj, pa moraju znati hrvatsku kulturu i povijest. Ne možeš živjeti... Gdje god odeš – ti odeš u Njemačku, moraš učiti njemački jezik i njemačku kulturu, ne možeš baš nametati svoje. Možeš se držati svojih običaja, ali ne možeš nametati u tuđoj zemlji drugu kulturu. Po meni to nije u redu.

Ponovno je teško reći utječu li ovakvi stavovi nastavnika na njihov odnos prema romskim učenicima, pogotovo kada o tome saznajemo samo iz iskaza jednog nastavnika. Ipak, teško je povjerovati da bi neprihvatanje i nenjegovanje kulture različitosti u učionici moglo imati pozitivne učinke na romske učenike, zbog čega se otpor nastavnika prema interkulturalnosti može smatrati još jednom preprekom u obrazovanju Roma, iako to, čini se, nastavnici ne percipiraju na isti način.

2.2.1.4. Preduvjeti za učenje i osobni razvoj romskih učenika u školi

Preduvjetima za učenje i osobni razvoj učenika u školi smatraju se poznavanje jezika nastave, adekvatna predškolska priprema, adekvatan kurikulum i potpora učeniku u školi. Za svaki od ovih preduvjeta bilo je moguće izdvojiti barem jedno kazivanje koje upućuje na prepreke koje za romske učenike postoje u njegovoj domeni.

Predškolska priprema

Na negativne učinke nedostatne ili nepostojeće predškolske pripreme romskih učenika ukazala su mnoga istraživanja. Iako intervjuirani nastavnici obično nemaju informaciju o tome koji su romski učenici prije upisa u osnovnu školu pohađali vrtić ili „malu školu“, za njih je nepohađanje vrtića povezano s nedovoljnim poznavanjem hrvatskog jezika:

NAST2: Ja mislim da bi njih trebalo prije početka samog školovanja, da moraju proći vrtić! Ili... Mislim da je vrtić najbolja solucija za ovu djecu koja doma govore romski. Oni se nađu pred velikim, velikim problemom kad dođu u osnovnu školu i učiteljica im se obrati na jeziku s kojim oni nisu „na ti“. I onda krenu problemi, savladavanje...

Osim jezičnih problema, nesudjelovanje u predškolskim programima nastavnici vide i kao uzrok školi neprimjerenog ponašanja romskih učenika:

NAST2: Nisam sigurna. Mislim da neki od njih jesu, neki nisu. Ovi koju su... ja bih to nazvala, mislim usudila bih se reći civilizirani, da bolje funkcioniraju u skupini, mislim da uglavnom jesu u vrtić i išli. A ima i jedan dio populacije za koju mislim da se prvi put susreo s neakvom formom oblikovanja ponašanja i obučavanja tek u školi.

Romski učenici potvrđuju njihovo nedostatno pohađanje vrtića i s tim povezuju zakašnjeli upis u školu. Većina onih koji nisu bili uključeni u predškolske programe neuspješni su u školi, što potvrđuje važnost uvođenja obvezne predškolske pripreme za tu skupinu učenika:

MRNU: (...) *Ali sam zakasnio malo bio u školu, krenuo sam sa 8 godina, imam 12 godina.*

I: *OK, a jesi išao u vrtić prije škole?*

MRNU: *Ne.*

I: *Ne. A zašto si zakasnio?*

MRNU: *Pa deda i to. Problemi oko škole i tako, prije.*

I: *OK. A je l' znaš kakvi problemi, je l' bi htio ispričati malo o tome?*

MRNU: *Ne znam kakvi problemi, ali nešto da nisam kao mogao ići u školu, tako nešto.*

I: *Jesi išla u vrtić prije škole?*

ŽRNU: *Da.*

I: *Koliko dugo, ako znaš?*

ŽRNU: *Od 6 godina do 8-9, tako.*

Predškolska priprema nenadomjestiv je čimbenik socijalizacije, osobito glede socijalne i kognitivne pripreme za školu te stjecanja navika učenja neophodnih za nastavak školovanja. Kao što je primjetio jedan nastavnik, za djecu koja kod kuće govore romskim jezikom predškolska je priprema prijeko potrebna i kao jezična priprema. Nepohađanje ili prekratko pohađanje vrtića, ili pak uključenost u nedovoljno kvalitetne predškolske programe, fundamentalne su prepreke koje dovode do još većih prepreka u daljem obrazovanju.

Poznavanje hrvatskog jezika

Jedna od tih prepreka na koje romski učenici nailaze u obrazovanju jest, kako je istaknuo jedan od nastavnika, nedovoljno poznavanje hrvatskog jezika. Romski učenici obuhvaćeni ispitivanjem kod kuće govore samo romski jezik, što potvrđuju sljedeći iskazi:

NAST2: Problem je što je jezik barijera. Dobar dio njih doma razgovara na romskom jeziku i onda kada dođu, s obzirom da ja predajem hrvatski, njima su padeži, vrste riječi u petom razredu jako teški za shvatiti.

I: Aha. A je l' doma pričate hrvatski ili romski?

ŽRNU: Pa inače romski.

Jasno je kako nedovoljno poznavanje hrvatskog jezika kao jezika nastave ima negativne posljedice na školski uspjeh Roma, budući da ih limitira u praćenju nastave i reprodukciji naučenoga. Jedan je nastavnik je u prethodnom kazivanju naveo problem učenja gramatike hrvatskog jezika, no niz poteškoća se javlja vezanih za vokabular, što onda dovodi u pitanje uspjeh i u drugim predmetima:

I: Dobro, ali u principu možeš pratiti sva predavanja, nije ti se nikad dogodilo da nešto ne razumiješ?

MRNU: Pa neke riječi, kad čitam ima kao mali kut i tu su neke riječi na drugom jeziku valjda i tako znam.

I: A na kojem to predmetu bude?

MRNU: Hrvatski, ponekad, hrvatski.

NAST2: *Kod nekih nisam sigurna da uopće mogu do kraja razumjeti [predavanje].*

NAST1: *Da, da. Kod pismenih ispita, je da sam imala jedan samo s njima, ali se primjeti to [manjak vokabulara] kod pisanja. (...) Pa najčešće ne žele onda ni pisati, ni govoriti. Znači sjede tiho, mirno, mole boga vjerojatno da ih se ništa ne pita. A kad ih pitate, onda vidite da ima problema s govorom i pisanjem...*

Dodatna otežavajuća okolnost jesu specifične situacije u kojima romski roditelji ne odobravaju uporabu hrvatskog jezika kod kuće. To se može shvatiti i kao njihova reakcija na nepravdu u društvu ili kao rezultat nedovoljnog poznavanja hrvatskog jezika samih roditelja. Jedna je učenica Romkinja opozicijski stav prema komunikaciji na hrvatskom jeziku opisala na primjeru svoje obitelji:

I: *A ako ti dođeš doma i pokušavaš s njima pričati na hrvatskom (...), kako oni reagiraju?*

ŽRNU: *Pa seka priča s menom mala, ona priča s menom hrvatski. Ali tata i mama ponekad.*

I: *Je li to zato što im je teže pričati na hrvatskom, ili zato što im se ne sviđa ako pričate na hrvatskom?*

ŽRNU: *Pa ne sviđa kad mi pričamo na hrvatskom.*

Poteškoće u komunikaciji na hrvatskom jeziku primjećene su i tijekom intervjua. Ako se u jezičnoj kompetenciji usporede romski i ne-romski učenici, osobito u kategoriji manje uspješnih, kod romskih se učenika češće uočava manjak vokabulara, iskrivljavanje riječi, pogrešna upotreba padeža i slično. Jasna je, dakle, uzročno-posljedična veza između njihovih lošijih ocjena i slabije jezične kompetencije. Upravo nastavici ističu kako je slabije poznavanje hrvatskog jezika ključna prepreku u obrazovanju Roma.

Interkulturalnost kurikuluma i interkulturalne kompetencije nastavnika

Interkulturalnost je u stručnoj i znanstvenoj literaturi često naglašavana kao korak naprijed u unaprjeđenju obrazovanja manjina. Nastavnici i učenici izrijeком ne spominju nedostatak interkulturalnosti niti to vide kao prepreku u obrazovanju Roma, no kad ih se na to navede u razgovoru, nedostatak je vidljiv:

I: Dobro. A da li ste učili u školi nekad o romskim običajima, povijesti, glazbi...?

ŽRU: Pa ovako, pod glazbenim smo slušali neku pjesmu...

I: I to je jedino, pod ni jednim drugim predmetom...?

ŽRU: Da.

I: OK, da li ste u školi ikad učili o Romima, o njihovoj kulturi, njihovoj glazbi, običajima?

MNRU: Iz glazbenog jednu pjesmu, ali više ne baš.

I: A niste učili ni o njihovoj povijesti, ono, od kud su oni došli i tako?

MNRU: Ne.

NAST1: Ne znam. Znam sad kad je bio Dan škole, kad su imali generalnu probu, da sam čula onako, već sam bila na izlazu, ali sam čula da su puštali romsku nešto glazbu. Vjerovatno onda... Ali nisam bila taj dan na priredbi, vjerovatno je onda bilo nešto vezano za romsku kulturu.

Ukratko, većina učenika i nastavnika potvrđuje da se interkulturalni sadržaji povremeno „pojavljuju“ u školi. Nastavnici, čini se, nemaju ništa protiv toga da se sadržaji toga tipa uvedu u nastavne programe, no razilaze se u stavovima o njihovoj stvarnoj potrebi:

I: A mislite da bi romska djeca to htjela učiti u školi?

NAST1: Pa zašto ne, vjerovatno da. Zašto ne? Svi bi htjeli o sebi i svojoj kulturi.

NAST2: Prvenstveno, ja ne mislim da se oni osjećaju isključeno ili da su stavljeni na margine. Mislim da se njima zaista bavimo, da im posvetimo vremena. A sad, ja kažem, ne vidim problem s tim ukoliko oni žele nešto više o tome [romskoj kulturi] naučiti. Samo ja se bojim da oni ne bi bili toliko zainteresirani.

I romski i ne-romski učenici, s druge strane, pokazuju određeni interes za učenje romske kulture:

I: A je l' bi ti htjela učiti malo više o tome?

ŽRU: Pa...malo.

I: Dobro. A misliš da bi i drugi htjeli?

ŽRU: Mislim da bi, zato jel njima je to, onako, fora, ne znam.

I: Dobro, a je l' bi htio možda učiti o tome?

MNRU: Pa... da.

ŽRU: *Ali i mi ćemo naučit!*

I: *Romski?*

ŽRU: *[kimne]*

I: *Je l' učite paralelno?*

ŽRU: *Pa ne učimo kući, ali ja ovako učim na mobitelu ovako.*

I: *Aha, znači htjela bi znati i jedan i drugi jezik?*

ŽRU: *Da.*

Učenici također vrlo uspješno objašnjavaju zašto o kulturi Roma treba učiti u školi, a neki od njih kroz svoje iskaze dobro sažimaju bit interkulturalnosti i ulogu interkulturalnosti u smanjuju prepreka manjinama:

I: *Dobro, a zašto bi ti htjela [učiti o romskoj kulturi]?*

ŽRU: *Pa zato jel...*

I: *Ili ako ne bi htjela, zašto ne bi, koji god da je...*

ŽRU: *Pa ja bi htjela! Zato jer mi je puno lakše to raditi, nego ovo.*

MNRU: *Pa zato što ima isto sve više i više Roma i cijelo vrijeme nešto o nama, kršćanstvo i tako nešto, pa se oni moraju prilagođavati nama, a da se malo i mi njima prilagodimo, da naučimo nešto.*

I: *A da li bi možda htjela da učite?*

ŽNRNU: Pa meni je svejedno, samo da, kako da objasnim, da mi bude jasnije na primjer. Da razumijem. Da na primjer nešto krivo ne kažem, što oni to ne rade ili...

I: Aha, znači misliš u biti da bi ti odnos s njima bio jednostavniji da...

ŽNRNU: Da, da znam na primjer kakva im je kultura i to, da slučajno ne pogriješim i nešto ne kažem krivo.

Međutim, jedan je nastavnik upozorio na prepreku uvođenja interkulturalnih sadržaja u školu o kojoj se vrlo malo raspravlja:

I: A mislite da bi drugi htjeli [učiti o romskoj kulturi itd.], koji nisu Romi?

NAST1: E! Mislim da bi tu bio problem s roditeljima, ne s djecom, već s roditeljima ne-Romima.

I: Zašto mislite da bi oni imali nešto protiv?

NAST1: Pa evo konkretno, nudili smo sad u školi, nudi se bosanski jezik kao izborni jedan predmet, pa su onda roditelji i to već, onako, ismijali, bez obzira što ima vjerovatno onih koji bi to učili. Ali većina bi, onako, to ismijala.

Kada je riječ o nužnosti stjecanja interkulturalnih kompetencija među nastavnicima, samo je jedan nastavnik to naglasio kao problem:

NAST1: Definitivno da [profesorima nedostaje kompetencija za rad u ovom okruženju], to bi bilo lijepo da ima nekih predavanja o tome. Recimo, samo bar o kulturi njihovoj da se nešto nauči.

Još je jedan nastavnik matematike u neformalnom razgovoru kazao kako je uvidio da je Romima mnogo lakše objasniti matematiku na konkretnim primjerima, najbolje novčanim vrijednostima. Takvo promišljanje na tragu je Ogbuovih istraživanja inteligencije, a čiji je jedan od zaključaka kako „vrste aktivnosti koje pripadnici neke kulture obavljaju stimuliraju razvoj i iskazivanje onih kognitivnih i perceptivnih sposobnosti koje su nužne za uspješno obavljanje kulturno isticanih aktivnosti“ (Ogbu, 1994:145). Sljedeći iskaz romskog učenika potvrđuje tu tezu:

I: A je l' bi ti bilo lakše možda da ti učiteljica da neki drugačiji primjer, da ti na drugi način objasni?

MRNU: Pa da. Neki dan, ne znam, nije bila profesorica u školi, druga profesorica je bila i onda... pustila mi neki video pa sam nešto skontao i to tako...

Sigurno je, dakle, kako su interkulturalni kurikulum i interkulturalne kompetencije nastavnika dva čimbenika čije bi uvođenje i poboljšanje smanjilo prepreke koje trenutno postoje radi njihova odsustva ili neadekvatnosti. Izvjesno je, također, kako bi većina učenika rado prihvatila takve inovacije. Ono što se, međutim, može primjetiti je neosviještenost dijela nastavnika o toj potrebi te predrasude i otpor okoline prema njoj.

Potpورا u učenju

Jedna od prepreka s kojom se romski učenici susreću je nedovoljna potpora koju dobivaju u učenju i razvoju u školi. To je posebno važno za romske učenike, s obzirom da kod kuće nisu u mogućnosti dobiti određeno usmjerenje, ponajviše u smislu nastavka obrazovanja i procedura koje ga prate. O tome govore iduća kazivanja romskih učenika:

I: A je l' znaš da li bi htio ići dalje u srednju školu?

MRNU: Pa... da.

I: *A je l' znaš možda već u koju bi htio ići?*

MRNU: *Ne znam, ne znam. Iskreno kažem da ne znam ni kako se to radi. Znam nešto da kao bodove nešto, ne znam kako to upisat.*

I: *A zašto bi htio ići u srednju školu, je l' imaš neki motiv, zašto bi to volio?*

MRNU: *Pa jedan moj prijatelj ide drugi srednje i on kao dobiva neku plaću, ne znam.*

I: *OK. Kad bi mogla nešto poboljšati, promijeniti u školi, što bi to bilo?*

ŽRU: *Pa...ponašanje.*

I: *Čije?*

ŽRU: *Pa od mojih prijatelja i to.*

I: *Kako misliš, kakvo ponašanje?*

ŽRU: *Pa na primjer ovi koji ne žele učiti, da netko im govori da uče i to.*

I: *Zašto misliš da bi to bilo bolje?*

ŽRU: *Bilo bi bolje da... Onda bi završili svoju srednju školu, fakultet.*

Sudeći po ovim kazivanjima neki romski učenici nisu upućeni u funkcioniranje školskog sustava i u trenutku kada bi možda i trebali osvijestiti važnost ocjena za upis u srednju školu ne dobivaju dostatne informacije koje bi ih navele u tom smjeru. Učenica je također naglasila kako bi voljela da se njezine kolege potakne na učenje i disciplinirano ponašanje za njihovo vlastito dobro. Teško je zamisliti da se to zaista ne događa u školi, no očito ne daje rezultate – dakle, trebalo bi se unaprijediti.

Još jedan od načina na koji se manifestira ova prepreka jest nedovoljna informiranost škole i djelatnika o tome što se s događa s učenicima koji, primjerice, ne dolaze na nastavu:

NAST2: *Ima. Ima u [razrednom odjelu], ali taj učenik ne dolazi na nastavu, ja sam ga zadnji put vidjela prije 4-5 mjeseci.*

I: *Koji je razlog toga?*

NAST2: *Navodno su se preselili... To je teško uopće dobiti roditelje da dođu u školu.*

NAST3: *Išli smo baš petaši i mi na ovaj liječnički pregled i taj dan kad je trebala doći na liječnički, ova [romska učenica] se nije pojavila. I onda je ova [nastavnica] zvala doma, zašto se ova nije pojavila, pa ona ovako, pa di je, pa šta je... Pa potjera, pa policija, vamo tamo, i onda kao priča da nakon tjedan dana se javila preko „Fejsa“ da je u Francuskoj. Tako nešto. Ništa ne znam, to su sve priče. Ali kažem, sad da li je istina, to ne znam. A da je nema, nema je u školi. I da se sad vodi u školi... Jer roditelji je nisu došli ispisati. Tako da se još vodi u tom razredu da je u školi. Ali je nema.*

Riječ je, dakle, o kompleksnom problemu za koji krivnju ne snosi isključivo škola, no čini se kako čak ni sustav koji bi trebao kontrolirati takve slučajeve, ne funkcionira:

NAST2: *A uglavnom pokušavate kontaktirati roditelje u što većoj mjeri, pa se onda obratite pedagoškoj službi, pa oni s Centrom socijalne skrbi... Samo što je sve to užasno sporo.*

Jedan od uzroka nedovoljne podrške i usmjeravanja učenika je zasigurno preopterećenost nastavnika ili njihova samopercepcija preopterećenosti te razredna odjeljenja s prevelikim brojem učenika različitih sklonosti i interesa:

NAST3: *Kaže učiteljica: „Ne znam na temelju čega bih mu dala dvojku“, ništa, ne piše zadaće, ne uči, ne dolazi na dopunske. Naravno da bi svaki profesor došao i htio sebi olakšati ljetu i ne imati produžene. Sama sebe kazni to što ima produženo. Cijelu godinu radiš, radiš, radiš, i onda opet čim završi škola opet radiš dalje sa djecom, s djecom koju je bolila šljiva cijelu godinu. (...) Jer ona ne može doći i posebno s njim raditi na satu, a u razredu još ima 23 učenika, i to je problem – doma ne radi, ne dolazi na tu dopunsku.*

NAST2: *(...) Mislim da je kod nas prvenstveno problem što mi imamo neke razrede, evo konkretno peti, koji su dosta veliki. I onda imate učenike različitih mogućnosti, što se tiče i romske i ne-romske populacije. I onda je teško posvetiti se svakome da mu pružite ono što bi njemu trebalo. A imate učenike koji u petom razredu imaju problema s čitanjem, kojima je razina čitanja na nižoj razini nego što bi trebala biti. A vi njima u tom trenutku trebate objašnjavati padeže, a on se još bori sa čitanjem i određivanjem imenica. Tu su neke stvari... Meni osobno je to najveći problem. Kako da svi budu istovremeno zadovoljeni. Kako da u jednom satu mogu onima koji imaju dobro predznanje udariti neki pod navodnicima „normalni tempo“, a onima koji se još bore sa osnovama... A kažem, često puta baš budu Romi.*

Situacija obuhvaćena promatranjem pokazala je koliko obeshrabrujuće može izgledati opisani nedar. Na satu tjelesne i zdravstvene kulture jednog petog razreda pojavljuje se učenik sedmog razreda, Rom, koji je u to vrijeme trebao biti na satu matematike. Stigavši na igralište govori nastavniku kako ga je poslao nastavnik matematike jer nije imao gdje sjesti. Nastavnik, ne pretjerano iznenađen, upita ga: „Šta, nema pomoći?“, opomene ga usputno za izostanke te ga bez dodatnih pitanja pošalje da s ostalima igra nogomet.

Sveukupno, stječe se dojam kako su se neki nastavnici, a možda i cijeli sustav, pomirili s time kako „nema pomoći“ ni budućnosti u obrazovanju za neke učenike i u skladu s time im se ne

pruža dovoljna podrška, niti ih se usmjerava kroz sustav. Naravno, ne može se generalizirati te treba reći kako su mnogi djelatnici doista posvećeni poboljšanju situacije, no ono očito ipak zahtjeva korijenitije promjene.

2.2.2. Kontekst obitelji i lokalne zajednice

Unutar konteksta obitelji i lokalne zajednice analizirane su prepreke primarno povezane s uvjetima u domu i obiteljima romskih učenika koje bi mogle utjecati na uspjeh u školi, te sa suradnjom romskih roditelja i škole. Posljednja skupina prepreka, kontekst romske zajednice iz perspektive nastavnika, tiče se malobrojnih kazivanja o preprekama čije podrijetlo nastavnici pripisuju zajednici, ali i cjelokupnom društvu.

2.2.2.1. Odnos romskih roditelja prema obrazovanju i školi iz perspektive nastavnika i učenika

Skupina prepreka Odnos romskih roditelja prema obrazovanju i školi iz perspektive nastavnika i učenika formirana je pretežito na temelju kazivanja nastavnika i romskih učenika. Kazivači su isticali prepreke poput komunikacije roditelja i škole ili obrazovanosti roditelja – iz koje proizlazi mogućnost podrške djetetu u učenju.

Obrazovanost roditelja

Većina nastavnika složila se kako je stupanj obrazovanja roditelja Roma poprilično nizak, ili je pak riječ o potpunom izostanku formalnog obrazovanja:

NAST1: Roditelji su, evo od ovih blizanki, mama je nepismena žena, ne zna se izražavati. Ona je razumjela, mislim, što joj govorim. A mama je sama rekla: „Ja sam vam nepismena“. Da. I doma je to puno... koliko oni... imaju od roditelja podršku. I to isto.

NAST3: Tako da ne znam kako su ti današnji roditelji Romi, u kakvom su oni okruženju živjeli i koje znanje su stekli. Evo, to ne znam. Ali da su mogli steći znanje, mogli su. E sad, mislim da je samo stvar do njih, do odgoja u obitelji, do njihove hijerarhije romske koju imaju u određenim obiteljima, tako da...

Pri tome se ponovno uočava neosviještenost nastavnika o povijesnim strukturalnim preprekama jednakosti Roma u društvu i njihovim posljedicama na Rome, te se krivnja svaljuje na njih i njihovu kulturu.

Neki romski učenici potvrdili su niži stupanj obrazovanja svojih roditelja i skrbnika, iako je na ta pitanja često bilo teško dobiti pouzdan odgovor (pogotovo uzmemo li u obzir da neki učenici ne razumiju sustav i razine obrazovanja):

I: Dobro. Jesu tvoji roditelji završili školu?

ŽRU: Da, jesu. Ali mama nije išla u školu.

I: Kako misliš?

ŽRU: Pa nije, znači, moj tata je bio u školu, a moja mama nije bila u školu. Zato jel, da vam kažem, ona nije išla u školu od prvog do zadnjeg, jel...

I: OK. Je l' deda završio isto školu?

MRNU: Da.

I: Koju školu, je l' znaš?

MRNU: Valjda je išao do 8. razreda, ne znam.

I: A tetka i braća i sestre?

MRNU: Oni su isto do osmog, tj. 9., tamo ima 9 razreda u Njemačkoj.

Za usporedbu, ne-romski učenici uglavnom govore o višem stupnju obrazovanja svojih roditelja, iako jedan od nastavnika uviđa kako niti ne-romski roditelji uglavnom nisu stekli visoko obrazovanje:

I: OK. Koju školu su završili tvoji roditelji, ako znaš? Da li su završili školu, koji stupanj, 'ajmo reći?

ŽNRU: Mama je završila školu ja mislim sve sa 5.0, a išla je dalje studirati (...), a tata – on je isto završio školu, ali on je pokrenuo svoju firmu pa ne znam.

I: Znači tata je završio srednju školu, a mama je završila i fakultet?

ŽNRU: Da.

NAST3: Očevi – ne znam da li je iti jedan bio na fakultetu. Baš sam ih neki tjedan pitao tko šta radi. A za mame ne znam, evo. Ali mislim da tata niti jedan, a mama ako je, onda je to možda 1-2 mame.

Stupanj obrazovanja roditelja prepreka je u obrazovanju jer utječe na mnoštvo drugih prepreka, a ponajviše na podršku i pomoć djeci u učenju, kao što je primjetio i jedan od nastavnika. Također, ta je činjenica ujedno i dokaz kako se nejednakost, pa time i nejednakost u obrazovanju, neprekinuto reproducira iz generacije u generaciju.

Osviještenost roditelja o važnosti obrazovanja

Svi intervjuirani nastavnici ukazali su na neosviještenost romskih roditelja o važnosti obrazovanja kao na jednu od prepreka:

NAST1: *Prije bih rekla da je to nešto – mora se pa idemo. Obavezna je osnovna škola, pa idemo to odraditi.*

NAST2: *To meni ponekad djeluje kao da ne shvaćaju školu dovoljno ozbiljno. Pa ako imaju nešto doma što je preče i bitnije za napraviti, onda će radije dijete izvuć iz škole pa će mu opravdat taj jedan dan, nego što će ga ga poslat u školu i natjerat ga da dođe. (...) Ali mislim da prvenstveno polazi od roditelja. Ako roditelji pokažu da je to bitno, onda će dijete to shvatiti kao bitno. Ako roditelj tome pristupa „odi samo tamo da zadovoljimo formu“, dijete samo od sebe neće. Doći će u školu, ali neće napredovati kako bi trebalo.*

NAST3: *Ali to je sve stvar od doma, jer doma ih roditelji ne stižu da bi išli. Ali kažem, ima različitih i u tome je jedino vidljivo što se tiče romska manjina i ne-romska manjina, je l'... Takvih situacija ovih koji nisu Romi nema, da ih boli briga za nastavu. (...) Ali kažem, to je mala manjina njih Roma koji su takvi, ali ima, evo.*

Posljednje kazivanje govori o tome kako i među romskim roditeljima ima onih koji su svjesni važnosti obrazovanja. S druge strane, nastavnik smatra kako općenito među roditeljima i u društvu postoji tendencija degradacije važnosti obrazovanja:

NAST3: *Znači, ima Roma koji potiču na to, a sad da ih puno ima u tome, bojim se da nema. Nema puno da ih se potiče da, ono, da je to bitno, da idu dalje. Ali, čujte, kad gledate malo prosjek, ja tako smatram, kad gledate prosjek i ovih koji nisu Romi, je l', mali dio ne-Roma u Hrvatskoj. Mali dio ne-Roma u Hrvatskoj ih potiču, da je školovanje jako bitno, da ti moraš*

sad fakultet završiti... Znači njima je bitno samo da se radi, a sad što se radi... Ne samo Romima, nego i ovako, općenito, tamo i di ja živim i svugdje. Ako voli posao, neka radi to što voli. Uopće im nije bitna, ja mislim, škola, da mora na fakultet ići.

Iz kazivanja romskih učenika moguće je samo pretpostaviti kako neosviještenost roditelja o važnosti obrazovanja utječe na njihovu neosviještenost, o kojoj je već bilo govora:

I: Je l' te tvoji roditelji podržavaju da imaš dobre ocjene, da ideš u školu?

ŽRNU: Da.

I: Što ti kažu?

ŽRNU: Pa da učim, ako imam jedinice. Pa da moram otići u školu da mogu proći razred.

I: Općenito u životu, je l' ti kažu da je najvažnija škola, ili da je najvažnija obitelj, ili da ti je najvažniji posao, što ti kažu?

ŽRNU: Pa ne znam, posao i to.

Dakle, roditelji koji iz različitih razloga nisu osvijestili važnost obrazovanja (nizak stupanj obrazovanja, razočaranje) ne mogu prenijeti tu svijest na djecu, a oni među njima koji shvaćaju da je obrazovanje važno ne potkrijepljuju tu tvrdnju primjerima niti ju uspijevaju u cjelosti objasniti, pa učenici u konačnici ponovno nemaju pravu sliku o važnosti obrazovanja.

Uključenost roditelja u rad škole

Nastavnici kao prepreku naglašavaju i neuključenost roditelja u obrazovanje učenika i neredovitu komunikaciju sa školom:

NAST1: Mislim, što i od drugih kolega čujem, ne dolaze uopće, nema ih na roditeljskim

sastancima, individualni razgovori također, ako zovete telefonom, ako ih uspijete dobiti onda vam obećaju pa opet ništa od toga.

NAST2: Pa ima nekih određenih razlika, recimo u uključenosti roditelja u vezi škole, koja je veća kod ne-romske djece nego kod romske. Ne kažem da je kod svih jednaka situacija, ali koji put morate, recimo, roditelje više puta zvati da dođu, ili uopće ne dođu na informacije, nisu toliko zainteresirani za dječji uspjeh.

NAST3: Na roditeljske od troje Roma jedna mama dolazi, ta koja je pismena, na svakom roditeljskom je možda čak i bila. Bila je i na nekim informacijama. Od druge Romkinje mama i tata – sad sam mamu upoznao tek zadnji sastanak tu na kraju godine. Na informacijama nisu bili. I od malog [MRNU] znači deda nije dolazio u školu i ne dolazi. Ne znam da li je došao na prvi roditeljski. Dođe samo kad ga ja nazovem i kad kažem: „Treba mi to i to, ta i ta suglasnost“, i onda deda dođe i dostavi.

Nastavnici su, dakle, nezadovoljni odazivom roditelja na roditeljske sastanke, informacije, ali i neredovitim donošenjem ispričnica za izostanke:

NAST1: Rijetko. Ispričnice – baš se borimo oko toga. Evo ta mama šta je rekla: „A ja sam nepismena“, i onda je njoj problem to napisati, a vidim da to njoj... Mama se zna potpisati, vidjela sam da se potpiše imenom i onda joj vjerojatno dijete ispuni tu ispričnicu i ona samo potpiše, mislim. To im je najveći problem, ovako.

NAST3: *Ja znam što se tiče ispričnica, da je netko rekao: „Mi ne možemo nigdje“ – može, znači, ili tražiti mene da isprintam, ili postoji fotokopiraona preko puta škole, gdje onda dođe i isprinta. Znači svatko može, za 5 kn za cijelu godinu si ispričnica isprinta.*

Ispričnice su izdvojene kao problem jer ukazuju na barem dva moguća razloga zašto se roditelji ne uključuju dovoljno u rad škole – nepismenost i loša financijska situacija. Oba faktora, osim što utječu na dostojanstvo roditelja prilikom dolaska u školu, praktične su prirode. Neki nastavnici to potvrđuju, a neki dodaju i druge moguće razloge:

NAST1: *Je, ovoj mami što je bila na roditeljskom bilo je neugodno, par puta je meni baš potihlo naglasila: „Ja sam nepismena“, vidi se da joj je onako malo sram, neugodno. Možda i to, da. [kao razlog zašto ne dolazi u školu]*

NAST2: *Ja opet osobno mislim da oni imaju, da se ganjaju s time – preživljavanjem, borba za preživljavanje. I onda ako je više djece onda se ta briga podijeli na njih više i onda je to dijete negdje usput...Ako naleti, naleti na informacije, ali da redovito dolazi na informacije, roditeljske...*

NAST3: *A deda meni kaže da nema vremena. Tko zna čime se bavi, je l', on je uzeo i unuka da on kao deda se brine o njemu. Nije lako starijoj osobi da se sad brine o nekom osnovnoškolcu. Nema baš vremena. Ne znam.*

Neuključenost roditelja u rad škole i loša komunikacija sa školom dovode do neupućenosti roditelja ili skrbnika o uspjehu djeteta, a time utječu i na mogućnost intervencije i potpore od kuće, koja je djeci ove dobi još uvijek izuzetno važna. Nastavnici ove pojave ispravno prepoznaju kao prepreke obrazovanju Roma, a upitno je jedino mogu li u potpunosti percipirati ozbiljnost problema s kojima se romski roditelji suočavaju, a koji ometaju njihovu uključenost i komunikaciju sa školom, kao što su nepismenost ili nedostatak novca.

Podrška roditelja djeci u učenju

Sve do sada navedene prepreke utječu na podršku roditelja djeci u učenju, odnosno, prema riječima nastavnika, na njezin izostanak:

NAST1: Pa evo, navela sam par puta što su roditelji Roma nepismeni, kao što je mama i sama rekla, pa samim tim ne može ni dobiti neku konkretnu pomoć doma. Tako da je dijete ustvari oslonjeno samo na sebe u savladavanju gradiva.

NAST3: Ali ta druga mama nije ni pismena, tako da ne vjerujem ni da može pokazivati doma, jer vidim da nije pismena. Šta god treba potpisati na roditeljskom, uvijek ova mama od jedne učenice Romkinje, ona potpisuje sve. Tako da ne vjerujem ni da ona zna išta pokazati o školi.

NAST3: Ja kad zovem dedu i kažem ovo [da će učenik možda pasti razred], on: „Pa ja njemu tristo puta kažem da treba učiti“, to deda kaže. I on nema naviku da deda mora sjest sa njim, to je dijete. I s djetetom treba raditi. I to je to, zato on tako loše stoji. Zato što ne uči, ne radi. Doma mu deda kaže: „Moraš ovo, moraš!“, a šta s djecom... Nema „moraš“, moraš sjest s djetetom i pokazat mu na koji način. E sad, to

je opet pitanje kako pokazat, te neke osobe, ako možda kroz svoj život... Ne znam kakav su imali život, ali možda nisu ni oni znali, ili dobili to pokazano, pa onda ne znaju ni na koji način pokazat.

Romski učenici, istovremeno, prenose različita iskustva. Jedan učenik potvrđuje nedostatnost podrške u učenju kod kuće:

MRNU: *Deda kaže da riješavam, ali ja ne znam i kad kažem da ne znam, on se ljuti na mene što ne znam.*

I: *Ne pomogne ti?*

MRNU: *[odmahuje glavom]*

Romska učenica prvo daje odgovor iz kojeg bi se moglo zaključiti da pomoć roditelja nije mogućnost, no zatim govori kako joj otac pomaže kod kuće:

I: *Dobro. Ako slučajno ti neki predmet ne ide, ako imaš neki problem, nešto ti treba pomoći, koga ćeš pitat za pomoć?*

ŽRNU: *Pa prijatelja ili profesoricu.*

I: *Dobro. A ako, recimo, nekog doma pitaš za pomoć, je l' ti može netko pomoći?*

ŽRNU: *Da.*

I: *Koga pitaš onda doma?*

ŽRNU: *Pa tatu.*

I: *Dobro, i onda on s tobom napravi neke zadatke ili nešto?*

ŽRNU: *Da.*

Druga učenica, uspješna, tvrdi kako dobiva podršku i pomoć u učenju od roditelja:

I: OK. A kad se prisjetiš ovih sad dosadašnjih pet godina u školi i svog dobrog uspjeha, odnosno dobrih ocjena i to, tko misliš da je zaslužan za to?

ŽRU: Pa mislim... Roditelji.

I: Roditelji? A kako su oni doprinjeli tome?

ŽRU: Tjerali su me da učim, da ne ostavljam školu, da moram učiti svaki dan (ne baš sad svaki dan...), kad imam vremena da mogu nešto ponoviti.

I: Aha. A je l' od nekog drugog doma možeš tražiti pomoć, recimo od mame i tate, ili nekoga?

ŽRU: Da.

I: I jesi već tražila, jeste radili već skupa nešto za školu?

ŽRU: Da. Puno toga smo radili zajedno.

Može se zaključiti kako situacije u domovima intervjuiranih učenika po pitanju podrške u učenju variraju. Nastavnici, ipak, u svom iskustvu primjećuju nedovoljnu roditeljsku podršku u učenju za romske učenike i to najčešće kao posljedicu neobrazovanosti roditelja samih.

Odgoj u obitelji

Rijetki nastavnici i učenici iz svoje su perspektive pripisali probleme s kojima se Romi susreću u obrazovanju nedostatku kućnog odgoja:

NAST2: Ima ih od onih jako dobrih do onih koji zaista... su jako živahni, moglo bi se reći da nemaju odgoja, ne one mjere koje bi očekivali za učenika te dobi.

NAST3: *Pa ima nekih, ono, di sam kao primjetio je da... Ne da je stvar s hrvatskim jezikom, nego stvar kućnog odgoja, da se s profesorom i starijim osobama, da se obraća sa „Vi“. A onda oni, kod nekih Roma sam vidio da se obraćaju i profesoru sa „ti“. Onda i njih sad moram ispravljati da se mora profesorima obraćati sa „Vi“. Nije da to ja tražim zato što ja hoću da sad budem, ne znam, iznad njih jer sam profesor ili nešto, nego ipak je to neko učenje za dalje, je l', kroz život.*

ŽNRU: (...) *Oni [Romi] uglavnom više psuju.*

I: *Aha. A zašto misliš da imaju (...) više problema s ponašanjem, sa ocjenama i tako?*

ŽNRU: *Pa možda zbog odgoja ili tako.*

I: *Misliš, kao da nisu dobro odgojeni ili?*

ŽNRU: *Pa ne znam, ja znam da jedan naš učenik (...), on je Rom. Mislim, on je sada ovako OK po ponašanju, samo što je ovako prije u nižim razredima bio malo živahan.*

Riječ je uglavnom o tome da se kao uzrok nedostatka discipline promatra nedostatak kućnog odgoja. Mogući uzroci nedostatka discipline već su ranije razmotreni te je prilično jasno kako je pripisivanje takvog ponašanja učenika nedostatku kućnog odgoja u najmanju ruku pojednostavljivanje i nepoznavanje konteksta. Treba reći kako su nastavnici ipak, čini se prema ostatku kazivanja, svjesni kako ne treba generalizirati – a jednak stav su većinom pokazali i za druge karakteristike učenika. Nadalje, jedno od prethodnih kazivanja opisuje situaciju koja bi, suprotno mišljenju nastavnika, upravo mogla biti problem povezan s nedovoljnim poznavanjem jezika, a ne odgojem. Sve u svemu, pokazalo se kako je iz

perspektive nekih nastavnika i učenika jedna od prepreka u obrazovanju Roma i nedostatak kućnog odgoja, no, kao i za pojedine druge od kazivača percipirane prepreke, lako joj je pronaći sasvim drugačiji korijen.

2.2.2.2. Uvjeti za učenje i osobni razvoj romskog djeteta u obitelji

Iz kazivanja je također bilo moguće izdvojiti skupinu prepreka koja većim dijelom proizlazi iz socio-ekonomskih uvjeta u kojima žive romske obitelji te pritom utječe na mogućnost učenja kod kuće ili osobnog razvoja, u smislu bavljenja sportom ili drugim izvanškolskim aktivnostima.

Prostor i pribor za učenje

Kao jedna od prepreka u obrazovanju Roma pokazali su se i materijalni uvjeti u kućanstvu. Riječ je najčešće o nedostatku prostora za učenje. Nastavnici uglavnom nisu upoznati s uvjetima u kojima učenici žive, no neki od njih, jednako kao i učenici, spominju upravo nedostatak prostora u kući:

NAST3: Neki Romi od ovih mojih, njih ima nekih 15-20 u kući. Sad da li po katu žive, ne znam.

I: Aha, a s kim živiš sve doma? Tko je tvoja obitelj?

ŽRU: Pa... Sad, znači – moja je kuća velika. U njoj žive stričevi, deda, tako, moji roditelji, tetke. I tako... moja je velika kuća.

I: A koliko vas ima otprilike ako možeš procijeniti?

ŽRU: A više, ali ne znam... djece, tetka, stričeva, pojma nemam. Ne znam koliko je sveukupno u kući.

Drugi problem je nedostatak pribora koji je učenicima potreban za učenje kod kuće, što se primarno odnosi na stvari poput radnog stola i računala. Također, treba se osvrnuti i na potrebu učenika za mirnim prostorom za učenje:

I: *OK. Je l' imaš doma radni stol i svoju sobu?*

MRNU: *Ne.*

I: *A računalo možda?*

MR1: *Ne.*

I: *Dobro. Je l' imaš doma svoj radni stol?*

ŽRNU: *Da.*

(...)

I: *A je l' imaš kompjuter?*

ŽRNU: *Ne, imam mobitel.*

I: *Aha, dobro. Je l' imaš doma svoju sobu?*

ŽRU: *Imam, ali sam dala svom... Moj stric je došao pa sam onda njemu dala. Ali sad će on otići pa ću... Ali to je moja soba, tamo spavam.*

I: *Je l' imaš radni stol tamo?*

ŽRU: *Da.*

(...)

I: *Aha. A je l' imaš računalo?*

ŽRU: *Nemam računalo, ali imam laptop.*

Uzmemo li u obzir kako su učenici ne-Romi uglavnom odgovarali potvrdno na sva pitanja o posjedovanju pribora za učenje, dovoljno prostora ili vlastite sobe, može se primjetiti razlika u uvjetima za učenje kod kuće. Ipak, vidljivo je i kako nisu svi romski učenici u istoj situaciji, a bolja situacija ponovno se može povezati s uspješnijom učenicom, iako taj podatak ne možemo uzeti kao pravilo. Treba reći kako nastavnici, s obzirom na neupućenost u uvjete u domovima učenika, ne izdvajaju nedostatak prostora i pribora za učenje kao prepreku u obrazovanju Roma. Isto se odnosi i na učenike ne-Rome, koji s time također nisu upoznati.

Radne obaveze u obitelji

Još jedna prepreka s kojom se romski učenici češće susreću u odnosu na svoje vršnjake ne-Rome jest nedostatak vremena za učenje kod kuće. Nedostatak vremena katkad je posljedica brojnih obiteljskih obaveza, naročito ako je riječ o mnogočlanim obiteljima:

I: Da li obavljaš kućanske poslove doma?

ŽRU: Da.

I: A što najčešće radiš?

ŽRU: Pa pomažem svojoj majci. Čistim joj, perem joj suđe kad ona ne može, kad čuva bebu onda i ja nešto počistim...

I: Je l' to često, ili?

ŽRU: Često.

(...)

I: A je l' se brineš o mlađoj braći i sestrama?

ŽRU: Da, da.

I: Na primjer što radiš doma u slobodno vrijeme?

ŽRNU: U slobodno vrijeme radim, na primjer... Metem ili operem suđe.

I: *A [uzme li ti puno vremena] čuvanje male sestre?*

ŽRNU: *Pa malo da, malo ne.*

I učenici ne-Romi izjasnili su se kako pomažu u kućanskim poslovima i čuvanju mlađih članova obitelji, no uglavnom se čini kako je riječ o poslovima manjeg opsega i trajanja. Zanimljivo, ovdje se primjećuje i razlika u smislu spola – romske učenice su češće te koje pomažu u kućanskim poslovima i čuvanju braće i sestara. Nadalje, nedostatak vremena javlja se i kao posljedica nužnosti pomaganja roditeljima u prehranjivanju obitelji kroz maloljetnički rad, što nije primjećeno u kazivanjima ne-Roma:

I: *Ali u njihovim poslovima, mislila sam. Ono što oni rade da bi zaradili, da li nekad moraš raditi s njima?*

MRNU: *Ne, većinom ja ostajem kući, a oni idu.*

I: *A je l' si nekad išao s njima?*

MRNU: *Da.*

I: *I što ste radili?*

MRNU: *Prodavali nešto i to tako.*

I: *Aha, a kako mami pomogneš, što radiš?*

ŽRNU: *Pa na primjer kad njoj treba neki pomoć pa ja idem pa...*

I: *Dobro, u dućanu, znači, u trgovini?*

ŽRNU: *Da.*

U kazivaju učenice treba razjasniti još samo kako joj majka radi u trgovini, pa iako se pitanje primarno odnosilo na kućanske poslove, učenica je dala odgovor kako pomaže majci na njezinom radnom mjestu.

Jedan od nastavnika također spominje maloljetnički rad, odnosno „obiteljski posao“, kao faktor koji odvlači učenike od škole. *Pull-out* teorije tumače zaposlenje kao uzrok izostanaka s nastave ili čak odustajanja od nastavka obrazovanja, no one se uglavnom odnose na učenike srednje škole, kada zaposlenje u određenim uvjetima postaje legalno. Nastavnik s radom povezuje i gubitak interesa za nastavu:

NAŠT2: Mislim da je to nekad i stvar toga što neki imaju, 'ajmo to nazvati, biznis, obiteljski. Pa se onda bave time i jednostavno im škola postane manje važna. A kod nekih – nisu uopće zainteresirani, bitno da se maknu, da ne moraju više nigdje dolaziti, pa se onda počnu s roditeljima baviti – standove neki imaju, pa onda ne znam, otkup željeza...

Izvanškolske aktivnosti

Izvanškolske aktivnosti poput školskih izleta (zapravo izvannastavna aktivnost, no također uz naplatu), bavljenja sportom, učenja jezika, plesa i slično, također su rjeđe dostupne romskim učenicima radi lošije financijske situacije s kojom se suočavaju njihove obitelji:

I: OK. A je l' ideš redovito na izlete sa školom?

MRNU: Pa da.

I: I na more i to?

MRNU: Da, ali nisam ove godine išao na more.

I: Kako to?

MRNU: Ne znam, ali smo išli u Krapinu.

I: *Aha, dobro. A je l' ideš na sve školske izlete?*

ŽRNU: *Pa na neke jesam otišla, na neke nisam.*

I: *OK, a zašto nisi išla na ove na koje nisi išla?*

ŽRNU: *Pa kad nije bio tada moja mama kući, nego je bila samo moja tetka s nama, pa ona nije znala šta da radi, da l' da nas pusti ili ne. Pa je onda moja mama rekla da ne idem. Moja sestra nije htjela otići, pa ondak ni ja nisam htjela otići.*

I: *Je l' se baviš nekim sportom osim ove atletike u školi?*

MRNU: *Ne.*

I: *A nečim drugim, nekakav ples ili nešto?*

MRNU: *Ne.*

I: *A je l' bi htio se baviti još nečim?*

MRNU: *Da.*

I: *Na primjer?*

MRNU: *Nogomet!*

I: *Nogomet. To bi htio u nekom klubu trenirati?*

MRNU: *Da.*

I: *Dobro. Da li se baviš nekim sportom ili učiš neki jezik ili neki ples izvan škole?*

ŽRNU: *Ne.*

I: *A to je zato što ti ne bi htjela, ili postoji neki drugi razlog?*

ŽRNU: *Ja ne bi htjela.*

I: *Zašto?*

ŽRNU: *[ne odgovara]*

Neki odgovori učenika pritom su prilično nejasni, nedorečeni ili čak u potpunosti izostaju. To bi se moglo pripisati nelagodi učenika da govore o lošijoj finansijskoj situaciji kod kuće. Još jedan primjer sličnih reakcija učenika primjećen je tijekom promatranja. Tijekom sata razrednika razrednik je učenike redom ispitivao idu li tijekom ljetnih praznika na more. Većina učenika rekla je da ide, među njima i veći dio Roma. Međutim, kada je razrednik pitao učenike kuda idu, svi su učenici, osim Roma, znali odgovoriti. Jedno od mogućih objašnjenja je da su učenici stavljeni u neugodnu situaciju gdje pred svima moraju reći idu li na more te su neki odabrali reći kako idu, čak i ako to nije istina, kako bi izbjegli javno izdvajanje iz većine.

Nastavnici su također primjetili kako romski učenici rjeđe sudjeluju na školskim izletima i ne bave se izvanškolskim aktivnostima, te su to također pripisali ekonomskim prilikama romskih obitelji:

NAST1: *A znamo da se sve to plaća, pa onda vjerovatno finansijski. Ne vjerujem da dečki neki ne bi išli na nogomet, recimo. Jer su u školi, izvannastavno nogomet, vjerovatno bi još negdje. Mislim da je finansijski.*

NAST1: *E ne. Ovo što sam kratko ja tu, vidjela sam peti i sedmi su išli [na izlet]. Uglavnom romska djeca nisu išla.*

(...)

NAST1: *Da, koliko su mi rekli ovi iz sedmog razreda. Taj dan sam ja ostala s ovima koji nisu bili na izletu, ja sam imala sate s njima, oni su rekli da je finansijska situacija.*

I: *A je li idu svi učenici na sve školske izlete?*

NAST3: *Mogu ići, ali nisu išli svi. Kod nas nisu išli...*

I: *Koji je tome razlog?*

NAST3: *A možda nekima novci. Ne znam. Ali ako je izlet... Ovo što smo mi ove godine recimo išli na Trakošćan, bio je 195 kuna s hranom i ulaznicama i autobus i sve. Znači to ako djetetu ne možeš priuštiti tih 195 kuna, onda ne znam. Da stojiš na glavi, nađeš 195 kuna. Tako da se sve ja mislim može, ne može se reći da nema novaca. Znaš unaprijed godinu dana da se na kraju školske godine ide na izlet. Kad se išlo na izlet tu negdje bliže, išla su djeca. To negdje na početku godine su bili, tako da mislim da su išla sva djeca. A sada nisu išli... mislim da nitko od Roma nije išao, ali bilo je i drugih koji nisu išli. Ali mali broj.*

Pri tome je vidljivo kako neki nastavnici nisu svjesni kompleksnosti i težine socio-ekonomskih prilika Roma, koje su ponovno uvjetovane povijesnim strukturalnim preprekama.

Činjenica kako dio romskih učenika ne može sudjelovati na izletima i u drugim nabrojanim aktivnostima predstavlja prepreku na više razina. Jedna od njih je smanjena mogućnost integracije i socijalizacije s drugim učenicima, a zatim i smanjena mogućnost osobnog razvoja, učenja izvan nastave te negativan utjecaj na samopouzdanje.

2.2.2.3. Kontekst romske zajednice iz perspektive nastavnika

Posljednja skupina prepreka sastoji se od prepreka koje nastavnici percipiraju kao proizašle iz karaktera romske zajednice ili odnosa društva prema romskoj zajednici, pokazujući pritom nepoznavanje povijesnog konteksta, ali svejedno ukazujući na realnu situaciju i prepreke s kojima se romski učenici i dalje susreću, neovisno o njihovim uzrocima.

Uloga tradicije

Jedan je nastavnik istaknuo ranu udaju romskih učenika kao jedan od mogućih razloga napuštanja škole:

NAST2: Znam da su se neki zaručivali, oni to nikad ništa na glas, niti javno reći. To sve nekako ide ispod, to što mi čujemo od nekoga drugoga i tako. Njima mislim da je s jedne strane neugodno. Ja sam imala dječaka koji je... 'ajmo reći zaručio se, takvu sam ja službenu dojavu dobila. Niti on to nije isticao, niti govorio, više su to ovi prijatelji iz razreda... Ovi koju su saznali, pa su se pohvalili. Imam učenice koje su prije 2 godine, 3 godine izašle – ovo je treća godina da su izvan osnovne škole – neke su još s obiteljima, neke su se već udale.

Ovdje treba napomenuti kako nije sasvim jasno jesu li spomenute učenice prije udaje završile školu ili su od nje odustale. No, čak i ako su završile osnovnu školu, udaja interferira s razdobljem kada su trebale pohađati srednju školu te su one, dakle, u tom trenutku još uvijek bile maloljetne.

Drugi je nastavnik nadodao:

I: Je l' znate da su neki učenici iz vašeg razreda možda prije petog razreda napustili školu?

NAST3: Ne znam.

I: OK. A iz nekog drugog jeste čuli da jesu?

(...)

NAST3: Iz petog razreda jesu. Samo je ona bila valjda starija, 14 godina je imala (...) Romkinja, gdje se pričalo prije nego što je otišla da je prodana. I da se čeka petnaesta godina. I onda je, kažem, nije petnaesta došla, nego je s 14 godina... (...)

Ovakvih je kazivanja bilo vrlo malo. Ipak, dok se takve situacije događaju, vjerojatnost da djeca, koja su se nesvojevoljno našla u njima, završe školu je minimalna. Rana udaja, pogotovo ako je praćena prodajom, koja je dakle financijski motivirana, prekida djetinjstvo tih učenika, dovodi do maloljetničkih trudnoća, potrebe za radom i uzdržavanjem vlastite obitelji.

Obrnuta diskriminacija

Jedan od nastavnika je, uz tvrdnju kako tako misle i ostali kolege, kao problem istaknuo obrnutu diskriminaciju u hrvatskom društvu:

NAST3: Pristranost... Pa ne znam, ima kolega koji, većina, koji nemaju s tim problema, koji to riješe što imaju za riješiti, ali znam da su neki kolege ljuti i ludi na to da se daje, kao što je to tako i u državi cijeloj, je l'. Da se daje Hrvatima u Srbiji kao što imaju Srbi u Hrvatskoj, bila bi druga priča. Tako je i ovo. Da se daje koliko se daje i Romima, bila bi druga priča. Znači, daje im se dosta, puno, i onda im se hoće još davati. I onda tu neki profesori, kolege su ludi, jer ono, sve im se daje, a ne znaju cijeniti to.

I: I to se vidi u odnosu prema djeci?

NAST3: A ne. Ali kad se ovako općenito priča, onda se priča općenito koliko dobiju ne-Romi i koliko Romi dobiju.

NAST3: A da li ima mogućnosti, mislim da ima i veće mogućnosti. Baš zato što je romska manjina, pa na temelju toga... Ja vjerujem da oni imaju i veće mogućnosti. Jer takva je država, da se uvijek daje manjinama. I lošije stoje ne-manjine, nego, je l'. (...) Imaju sve, mogu se školovati, i to što su Romi – mogu sigurno imati možda... Ne znam, ali mislim da

možda mogu imati besplatne upise kao što mogu imati i druge... Pošto je nacionalna manjina, može imati besplatne upise i tako. Ja mislim da je tako na nekim fakultetima.

Dakle, iz perspektive ovog nastavnika može se zaključiti kako za Rome postoji više mogućnosti nego prepreka, kako se zapravo događa obrnuta diskriminacija u sklopu koje se manjinama omogućava „više nego većini“ te kako to muči određeni broj nastavnika. Stavovi o „prevelikim“ olakšicama za manjine ponovno pokazuju u kojoj mjeri nastavnici ne razumiju društvenu, javnu i političku odgovornost za osiguranje odgovarajućih uvjeta manjinama kako bi njihovi pripadnici uživali pravo na jednakost i nediskriminaciju, što je osobito važno kad je riječ o povijesno marginaliziranim manjinama. Prozivanje Roma zbog „nezahvalnosti“ predstavlja primjer ponovnog svaljivanja krivnje na žrtvu (eng. *victim blaming*). Takvi stavovi i nerazumijevanje koji se javljaju u zajednici i školi rezultiraju porastom netrpeljivosti prema Romima i u konačnici se manifestiraju kao prepreka njihovoj obrazovnoj i društvenoj integraciji.

DISKUSIJA I ZAKLJUČAK

Provedenim se istraživanjem nastojalo ustanoviti na koje prepreke u obrazovanju nailaze romski učenici iz perspektive samih romskih učenika, njihovih ne-romskih vršnjaka i nastavnika iz jedne zagrebačke osnovne škole. Korištena je metoda polustrukturiranih intervjua upotpunjena metodom promatranja. Intervjuirano je troje romskih učenika, troje ne-romskih učenika i troje nastavnika.

Analizom odgovora kazivača i rezultata promatranja utvrđeno je da se o preprekama koje otežavaju uspjeh romskih učenika u obrazovanju može govoriti na dvije razine: one koje se odnose na školski kontekst i one koje više pripadaju obiteljskom kontekstu i kontekstu lokalne zajednice.

U sklopu školskog konteksta izdvojene su prepreke koje se tiču: odnosa romskih učenika prema obrazovanju i školi, odnosa između romskih i ne-romskih učenika, odnosa između nastavnika i romskih učenika te preduvjeta za učenje i osobni razvoj romskih učenika u školi.

Unutar svake kategorije, odnosno skupine prepreka, navedene su pojedinačne prepreke koje su istaknuli kazivači. Uz to, izdvojene su i neke prepreke na koje kazivači nisu eksplicitno ukazali, vjerojatno iz razloga što nisu upućeni ili osviješteni o određenim temama u obrazovanju manjina, no bilo ih je moguće identificirati iz pozicije istraživača kroz kazivanja ili promatranje. Jednak pristup organizaciji rezultata primjenjen je u školskom kontekstu i kontekstu obitelji i lokalne zajednice.

Unutar školskog konteksta, odnos romskih učenika prema obrazovanju i školi podrazumijeva svijest o važnosti obrazovanja, interes za školu, redovitost pohađanja nastave, ulaganje truda u učenje, disciplinu te posjedovanje školskog pribora. Druženje, predrasude, verbalno nasilje i diskriminacija te romski učenici kao zabavljači pojedinačne su prepreke koje tvore skupinu prepreka Odnos između romskih i ne-romskih učenika. Prepreke koje se tiču odnosa između nastavnika i romskih učenika su očekivanja nastavnika, predrasude nastavnika i asimilacionizam i otpor interkulturalnosti među nastavnicima. Preduvjetima za učenje i osobni razvoj romskih učenika u školi smatraju se predškolska priprema, poznavanje hrvatskog jezika, interkulturalnost kurikulumu i interkulturalne kompetencije nastavnika te potpora u učenju.

U kontekstu obitelji i lokalne zajednice prepreke su podijeljene u tri kategorije: odnos romskih roditelja prema obrazovanju i školi iz perspektive nastavnika i učenika, uvjeti za učenje i osobni razvoj romskog djeteta u obitelji te kontekst romske zajednice iz perspektive nastavnika.

Unutar kategorije odnosa romskih roditelja prema obrazovanju i školi prepoznate su prepreke koje se tiču obrazovanosti roditelja, osviještenosti roditelja o važnosti obrazovanja, uključenosti roditelja u rad škole, podrške roditelja djeci u učenju te odgoja u obitelji. Prepreke među uvjetima za učenje i osobni razvoj romskog djeteta u obitelji tiču se prostora i pribora za učenje, radnih obaveza u obitelji i izvanškolskih aktivnosti. U kontekstu romske zajednice iz perspektive nastavnika istakute su uloga tradicije i obrnuta diskriminacija kao mogući izvori prepreka.

Nakon što su identificirane prepreke, cilj je bio utvrditi postoji li slaganje ili razilaženje nekih (i kojih) skupina kazivača o pojedinim preprekama.

U školskom kontekstu, kao prepreke u obrazovanju Roma koje su primjetili učenici, i Romi i ne-Romi, izdvajaju se: neredovito pohađanje nastave, nedovoljno ulaganje truda u učenje te

verbalno nasilje i diskriminacija Roma. Također, iako nisu mogli percipirati navedeno kao konkretnu prepreku, i jedni i drugi učenici ukazali su na nedostatke kurikuluma u smislu njegove interkulturalnosti i izrazili interes za opsežnijim učenjem romske kulture, jezika i drugih tema o Romima.

U istom kontekstu, učenici ne-Romi dodali su još jednu prepreku iz svoje perspektive, a to je nedostatak discipline među romskim učenicima. Učenici Romi, s druge strane, u vezi s tim osvrnuli su se prvenstveno na metode discipliniranja, koje percipiraju kao češće usmjerene na njih i uz to nepravedne. Osim toga, neki od njih spomenuli su problem poznavanja hrvatskog jezika, iz njihove perspektive predstavljen kao nemogućnost razumijevanja određenih riječi. Također, ukazali su na slabu potporu u učenju i usmjeravanje kroz sustav obrazovanja – neki vrlo eksplicitno, a neki ponovno priznanjem kako ne razumiju određene procedure.

Nastavnici su, u skladu s iskazima učenika, prepoznali iduće prepreke u obrazovanju Roma unutar školskog konteksta: neredovitost pohađanja nastave, nedovoljan trud u učenju, nedostatak discipline (ovdje treba napomenuti kako su mišljenja nastavnika o ovoj temi bila podijeljena) te nedovoljno poznavanje hrvatskog jezika. Dotaknuli su se također i interkulturalnosti, no pritom kao prepreku nisu identificirali nedostatke interkulturalnosti u kurikulumu, već se tek jedan od njih požalio na nedovoljnu razvijenost svojih interkulturalnih kompetencija. Slično je uočeno i s nedostatkom potpore učenicima, gdje su se iz svoje perspektive nastavnici požalili na preopterećenost, iz čega proizlazi nemogućnost da se posvete svim učenicima jednako.

Nastavnici su, očekivano, osvijestili mnogo više prepreka od samih učenika, a one su još: nedostatak interesa romskih učenika za nastavu (ovdje treba napomenuti kako kazivanja učenika pokazuju upravo suprotno), nemar u nošenju školskog pribora (pri čemu se većina složila kako je ova pojava karakteristična za većinu učenika, a ne samo Rome), predrasude učenika prema Romima, predrasude nastavnika i okoline prema Romima te izostanak ili nedovoljna predškolska priprema romskih učenika.

Među preprekama unutar školskog konteksta koje su prepoznate u kazivanjima učenika i nastavnika, a oni sami ih nisu izdvojili kao takve su: neosviještenost učenika o važnosti obrazovanja, grupiranje odnosno izdvajanje romskih učenika prilikom druženja, prihvaćanje romskih učenika kao zabavljača, niska očekivanja nastavnika (i, posljedično, podilaženje romskim učenicima) te asimilacionistički stavovi nastavnika i otpor interkulturalnosti.

O preprekama unutar konteksta obitelji i lokalne zajednice, učenici su imali poprilično različite uvide, što proizlazi vjerojatno iz različitih prilika u domovima učenika i slabog poznavanja tuđih prilika. Učenici ne-Romi su tako iz svoje perspektive uočili jedino prepreke koje pripisuju nedostatku kućnog odgoja romskih učenika. Neki Romi su istaknuli kako ne uspijevaju kod kuće dobiti dovoljnu podršku i pomoć u učenju. Neki su također ukazali na to kako im obiteljske obaveze i poslovi oduzimaju određenu količinu vremena koje bi moglo biti utrošeno na učenje. Navedene prilike razlikuju se od kućanstva do kućanstva te ih učenici nisu uvijek sasvim jasno označili kao prepreke u obrazovanju Roma, no ipak se može zaključiti kako su ih svjesni upravo u tom kontekstu.

Nastavnici su se u kontekstu prepreka povezanih s obitelji i lokalnom zajednicom složili s postojanjem prepreka poput nedovoljne podrške i pomoći roditelja u učenju, čemu su pridodali i nizak stupanj obrazovanja roditelja, neosviještenost roditelja o važnosti obrazovanja te njihovu neuključenost u rad škole i komunikaciju sa školom. Jednako kao i ne-romski učenici, i neki nastavnici vide nedostatak odgoja u obitelji kao prepreku za romske učenike. Primjetili su također, jednako kao i sami romski učenici, povećan obujam obaveza i poslova u kućanstvu romskih učenika, koji ne ostavlja dovoljno vremena ili motivacije za učenje. Još neke prepreke unutar konteksta obitelji i lokalne zajednice koje su izdvojili samo nastavnici su: nesudjelovanje romskih učenika u izvanškolskim aktivnostima, uloga tradicije i obrnuta diskriminacija u društvu.

Također, još je jedna prepreka prepoznata u obiteljskom, odnosno kontekstu lokalne zajednice, bez da su je kazivači nedvosmisleno okarakterizirali kao prepreku, a to je nedostatak prostora i pribora za učenje u domu.

Iako mnoge od navedenih prepreka, odnosno njihove manifestacije, izmiču metodi promatranja, neke od njih primjećene su u barem jednoj situaciji unutar jednog radnog tjedna. Među njima su disciplinske mjere prema romskim učenicima, nemar većine učenika u nošenju pribora, iskazivanje predrasuda učenika prema Romima, verbalno nasilje i negativan odnos prema romskim učenicima, ponašanje romskih učenika kao zabavljača, popuštanje nastavnika romskim učenicima te lošije jezične kompetencije romskih učenika. Jedan od događaja dopušta i pretpostavku o rjeđem sudjelovanju romskih učenika u izvanškolskim aktivnostima, odnosno, smanjenim mogućnostima romskih obitelji da djeci priušte određene sadržaje poput izleta i ljetovanja.

Kao što je više puta rečeno, a kroz rad i naglašeno gdje je bilo moguće i potrebno, velik dio prepreka u obrazovanju Roma na koje su direktno ili indirektno upozorili učenici i nastavnici te ih vrlo često pripisali kulturi Roma ili njihovoj neprilagođenosti i nedostatku ambicija mogu se objasniti postojećim teorijama o obrazovanju manjina. Među najutjecajnijima i najobuhvatnijima, pa sukladno tome i najprimjenjivijima u navedenim slučajevima, jest kulturno-ekološka teorija Johna U. Ogbua. Povijesne strukturalne prepreke koje su zatekle Rome kao nedobrovoljnu manjinu onemogućile su napredak i obrazovanje generacijama Roma te učvrstile podređenu poziciju u društvu i za mnoge buduće generacije. Uzrokovale su njihovo razočaranje, razvoj opozicijske kulture i započele ciklus kontinuiranog neuspjeha koji je vrlo teško zaustaviti. Ne treba zaboraviti ni druge teorije koje nude alternativna ili ponešto detaljnija objašnjenja određenih fenomena, a među kojima su za objašnjenje pojedinih spomenutih prepreka poslužile *pull-out* teorije, teorija institucionalne fabrikacije neuspjeha te još jedan pristup opozicijskom ponašanju – teorija razrednog klauna.

Prepreke u obrazovanju Roma istaknute ovim istraživanjem u skladu su s rezultatima drugih, kvalitativnih i kvantitativnih istraživanja. Moglo bi se zaključiti – nažalost – jer to ukazuje na njihovu ustaljenost i tvrdokornost i na podkapacitiranost i intertnost sustava da se s njima suoči i izbori za jednaka prava koja su Romima na papiru odavno zagarantirana. Uz stečena znanja, postupno razumijevanje i osviješćivanje problematike od svih aktera obrazovnog procesa, ali i društva općenito, možemo vjerovati da će se to jednoga dana i ostvariti.

LITERATURA

BABIĆ, Dragutin, 2004. „Stigmatizacija i identitet Roma – pogled »izvana«: slučaj učenika Roma u naselju Kozari Bok“. *Migracijske i etničke teme* 20/4:315–338.

BEDEKOVIĆ, Vesna, 2015. „Interkulturalni pristup odgoju i obrazovanju pripadnika romske manjine“ U: *Položaj Roma u odgoju i obrazovanju*, ur. Vesnica Mlinarević, Maja Brust Nemet, Jozef Bushati. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, 15-28.

„Besplatni udžbenici za učenike srednjih i osnovnih škola“, Grad Zagreb, 30.8.2019. (pristup: 25.3.2020.)

BOJINCA Marian, Daniela MUNTEANU, Alexandru TOTH, Mihai SURDU, Judit SZIRA, 2009. *Analysis of the impact of affirmative action for Roma in high schools, vocational schools and universities*. n.p.: Roma Education Fund.

BONETA, Željko, Melita PERGAR, Željka IVKOVIĆ, 2015. „Roditelji i djeca Romi o obrazovanju – sociološka analiza „Moraju završiti školu jer pravila se i kod nas mijenjaju jako.““ U: *Položaj Roma u odgoju i obrazovanju*, ur. Vesnica Mlinarević, Maja Brust Nemet, Jozef Bushati. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, 165-180.

BRÜGGEMANN Christian, 2012. *Roma Education in Comparative Perspective. Analysis of the UNDP/World Bank/EC Regional Roma Survey 2011. Roma Inclusion Working Papers*. Bratislava: United Nations Development Programme.

CLAUDIU Ivan, Rostas IULIUS, 2013. *Early School Leaving: causes and consequences*. Romania: Roma Education Fund.

European Union Agency for Fundamental Rights, UNDP, 2012. *The situation of Roma in 11 EU member states: Survey results at a glance*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

FARKAS Lila, 2014. *Report on discrimination of Roma children in education*. n.p: European Union.

FOLEY, Douglas, 1991. „Reconsidering Anthropological Explanations of Ethnic School Failure“. *Anthropology & Education Quarterly* 22/1:60-86.

HERCEG, Ana, 2005. *Problemi i mogućnosti socijalne integracije Roma u Hrvatskoj – diplomski rad*. Zagreb: Filozofski fakultet.

HRVATIĆ, Neven, 2000. „Odgoj i izobrazba Roma u Hrvatskoj“. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja* 9/2-3:267-290.

HRVATIĆ, Neven, Suzana IVANČIĆ, 2000. „Povijesno-socijalna obilježja Roma u Hrvatskoj“. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja* 9/2-3:251-266.

HRVATIĆ, Neven, 2011. „Interkulturalni kurikulum i obrazovanje na manjinskim jezicima“. *Pedagoška istraživanja* 8/1:7-18.

KOPP, Botho von, 2004. „On the Question of Cultural Context as a Factor in International Academic Achievement. Comparative Education Research Studies“. *European education* 35/4:70-98.

KUNAC Suzana, Ksenija KLASNIĆ, Sara LALIĆ, 2018. *Roma Inclusion in the Croatian Society: a Baseline Data Study*. Zagreb: Centar za mirovne studije.

LAPAT, Goran, Hrvoje ŠLEZAK, 2011. „The Roma Students' Perception of the Importance of Education“. *Metodički obzori* 6/1:81-92.

LAPAT, Goran, Jelena GORNIK, 2017. „(Ne)uspjeh učenika Roma i Hrvata u mješovitim razrednim odjelima“. *Radovi Zavoda za znanstvenoistraživački i umjetnički rad u Bjelovaru* 11:187-199.

LEW, Jamie, 2004. „The “Other” Story of Model Minorities: Korean American High School Dropouts in an Urban Context“. *Anthropology & Education Quarterly* 35/3:303-323.

MARIĆ, Svjetlana, Željko POPOVIĆ, Irella BOGUT, 2015. „Začarani krug romskog obrazovnog napretka“ U: *Položaj Roma u odgoju i obrazovanju*, ur. Vesnica Mlinarević, Maja Brust Nemet, Jozef Bushati. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, 275-285.

MCDERMOTT, Ray, 1987. „The Explanation of Minority School Failure, Again“. *Anthropology & Education Quarterly* 18/4:361-364.

MCLAREN, Peter, 1985. „The Ritual Dimensions of Resistance: Clowning and Symbolic Inversion“. *The Journal of Education* 167/2:84-97.

MERTON, Robert, 1948. „The Self-Fulfilling Prophecy“. *The Antioch Review* 8/2:193-210.

MLINAREVIĆ, Vesnica, Maja BRUST NEMET, 2015. „Mogućnosti razvijanja kompetencija učitelja za rad s romskom djecom“ U: *Položaj Roma u odgoju i obrazovanju*, ur. Vesnica Mlinarević, Maja Brust Nemet, Jozef Bushati. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, 117-140.

MLINAREVIĆ, Vesnica, Ana KURTOVIĆ, Nikolina SVALINA, 2015. „Stavovi učitelja o Romima u odgoju i obrazovanju“ U: *Položaj Roma u odgoju i obrazovanju*, ur. Vesnica Mlinarević, Maja Brust Nemet, Jozef Bushati. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, 233-253.

MURAJA, Jasmina, Sandra ANTULIĆ, Kristina SVALINA, 2010. *Analiza rezultata istraživanja provedenog u sklopu projekta "Pristupačnije i kvalitetnije obrazovanje Roma u Republici Hrvatskoj"*. Zagreb: NCVVO.

NASIR, Na'ilah Suad, 2004. „When Culture Is Not in the Students, and Learning Is Not in the Head“. *Human Development* 47:108-116.

OGBU, John, 1982. „Cultural Discontinuities and Schooling“. *Anthropology & Education Quarterly* 13/4:290-307.

OGBU, John, 1994. „Ispitivanje ljudske inteligencije: kulturno-ekološki pristup“. *Napredak* 135/2:141-153.

OGBU, John, Herbert SIMONS, 1998. „Voluntary and Involuntary Minorities: A Cultural-Ecological Theory of School Performance with Some Implications for Education“. *Anthropology & Education Quarterly* 29/2:155-188.

Open Society Institute, EU Monitoring and Advocacy Program, 2007. *Equal Access to Quality Education for Roma*, vol. 2. Budapest: Open Society Institute.

SCHIFF, Claire, 2014. „Introduction: Understanding the Salience of Ethnicity in the Educational Experiences of Minority Adolescents across Europe“ U: *Migrant, Roma and Postcolonial Youth in Education across Europe*, ur. Julia Szalai, Claire Schiff, London: Palgrave Macmillan, 1-13.

SMITH, Jeane J., 1998. „Anatomy of a high school dropout“. *The World & I Online* 13/7:306-313

SPAJIĆ-VRKAŠ, Vedrana, et al., 2019. *The Role of Preschool in Enhancing Roma Children's Success in Education: Results of external evaluation of the Project "With Preschool Education to Complete Integration" (Roma Education Fund Project code: CRO 017)*. Zagreb: Istraživačko-obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu (rukopis).

„Stanovništvo prema narodnosti po gradovima/općinama“, Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske, 2011. https://www.dzs.hr/Hrv/censuses/census2011/results/htm/H01_01_04/h01_01_04_RH.html (pristup: 15.3.2020.)

STEARNS, Elizabeth, Elizabeth J. GLENNIE, 2006. „When and Why Dropouts Leave High School“, *Youth & Society* 38/1:29-57.

ŠTAMBUK, Maja, 2000. „Romi u društvenom prostoru Hrvatske“. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja* 9/2-3:197-210.

ŠUSTEK, Ivana, 2015. „Analiza stavova učitelja i njihov utjecaj na interkulturalni odgoj i obrazovanje“ U: *Položaj Roma u odgoju i obrazovanju*, ur. Vesnica Mlinarević, Maja Brust Nemet, Jozef Bushati. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, 321-332.

TONKOVIĆ, Aleksandra, 2017. *Uloga predškolskog odgoja u školovanju i integraciji romske djece – doktorski rad*. Zagreb: Filozofski fakultet.

TRUEBA, Henry T., 1988. „Culturally Based Explanations of Minority Students' Academic Achievement“. *Anthropology & Education Quarterly* 19/3:270-287

WILEY, Susan D., 2001. „Contextual Effects on Student Achievement: School Leadership and Professional Community“. *Journal of Educational Change* 2:1-33

SAŽETAK I KLJUČNE RIJEČI

Prepreke u obrazovanju Roma iz perspektive učenika i njihovih nastavnika

Diplomski rad *Prepreke u obrazovanju Roma iz perspektive učenika i njihovih nastavnika* donosi pregled teorijskih i istraživačkih dometa u području obrazovanja manjina, posebice Roma, na čijem temelju postavlja istraživačka pitanja. Kvalitativnom metodologijom, polustrukturiranim intervjuima s učenicima petog razreda osnovne škole i njihovim nastavnicima te promatranjem, istražuje prepreke u obrazovanju Roma kako ih doživljavaju učenici Romi, ne-Romi i njihovi nastavnici. Rezultati pokazuju koje prepreke percipiraju pojedine intervjuirane skupine, oko postojanja kojih prepreka su suglasne, a oko kojih nisu – pokazujući time i različite stupnjeve osviještenosti različitih aktera obrazovnog procesa o strukturalnim preprekama manjina. Izdvaja i skupinu prepreka koje kazivači u svojim kazivanjima dotiču, ali ih ne percipiraju kao takve. Uz to, promatranjem potkrijepljuje dokaze o postojanju nekih od prepreka. Prepreke u obrazovanju Roma interpretira pomoću teorija antropologije odgoja i obrazovanja, primarno u sklopu kulturno-ekološke teorije.

Ključne riječi: *Romi, obrazovanje, prepreke, učenici, nastavnici*

Obstacles in Education of Roma from Pupils' and Teachers' Perspective

Master's thesis *Obstacles in Education of Roma from Pupils' and Teachers' Perspective* lists theoretical and research findings in the field of minority education, especially of education of Roma, forming research questions upon them. Using qualitative methodology, semi-structured interviews with fifth grade elementary school pupils and their teachers and observation, obstacles are examined as seen from perspective of Roma pupils, non-Roma pupils and their teachers. Results show which obstacles are perceived by each interviewed group, on the existence of which obstacles they agree and on which they do not – showing also the difference in awareness of different actors inside the educational process of structural obstacles minorities are facing. The research also points out a group of obstacles that is not perceived by informants, but is mentioned during the interviews. Observation helps to confirm the existence of certain obstacles. Obstacles are interpreted within theories of educational anthropology, mainly within cultural-ecological theory.

Key words: *Roma, education, obstacles, pupils, teachers*