

Sunčica Macura in Bojana Dimitrijević

Medkulturno terensko delo kot strategija priprave bodočih učiteljev za poučevanje romskih učencev v Srbiji

Povzetek: Diskriminacija, neustrezna kakovost pouka, manjša pričakovanja učiteljev ter (ne)zadostne ocene so nekatere od večjih ovir, s katerimi se učenci, ki v Srbiji pripadajo romski narodni manjšini, soočajo pri doseganju zahtevnejših učnih ciljev in pri celoviti družbeni participaciji. Raziskave o stališčih učiteljev in študentov pedagoških programov do romskih učencev kažejo, da bi bilo smiselno okrepiti njihovo pripravo za pedagoško delo s temi učenci. Zato je namen tega besedila odgovoriti na dve vprašanji: (a) ali medkulturne terenske izkušnje, ki jih študentje razrednega pouka pridobijo z neposrednim praktičnim delom na terenu, prispevajo k njihovi ozaveščenosti o ovirah, s katerimi se romski učenci soočajo pri učenju ter socialni participaciji v šoli, in (b) ali je ozaveščenost o teh ovirah študente pripravila k nadaljnji refleksiji o izzivih na področju izobraževanja, s katerimi se srečujejo romski otroci. V vzorec je bilo zajetih 16 poročil, ki so jih o svoji medkulturni terenski izkušnji, kot je npr. obisk romske družine s soloobveznim otrokom, pripravili študentje razrednega pouka. Ugotovitve kvalitativne analize poročil kažejo, da so študentje prepoznali štiri kategorije ovir: revščino, diskriminacijo v šoli, predsodke večinske družbe ter neinkluzivno šolsko kulturo. Peto kategorijo, tj. odnos romskih staršev do izobraževanja, pa je mogoče interpretirati kot izraz subjektivnih prepričanj in odnosa samih študentov do Romov. Polovica poročil je vsebovala tudi refleksijo študentov o njihovi terenski izkušnji. Na podlagi ugotovitev raziskave v prispevku je v sklepnem delu navedenih tudi nekaj implikacij za nadaljnje raziskave ter za institucije, ki izvajajo programe začetnega izobraževanja učiteljev.

Ključne besede: študentje razrednega pouka, romski učenci, medkulturna terenska izkušnja, obiski na domu, Srbija

UDK: 37.035:37.011.3-051

Znanstveni prispevek

Dr. Sunčica Macura, izredna profesorica, Univerza v Kragujevcu, Fakulteta pedagoških znanosti, Ul. Milana Mijalkovića 14, 35000 Jagodina, Srbija; e-naslov: suncicamacura@gmail.com

Bojana Dimitrijević, asistentka, Univerza v Kragujevcu, Fakulteta pedagoških znanosti, Ul. Milana Mijalkovića 14, 35000 Jagodina, Srbija; e-naslov: bojana.dim@gmail.com

Uvod

Romi so v Srbiji druga največja narodna manjšina. Po uradnih podatkih predstavljajo 2,05 % celotne populacije (prim. Statistical Office of Republic of Serbia 2014), po nekaterih strokovnih ocenah pa naj bi jih bilo celo 6 %. Če so slednje pravilne, šteje romska populacija v Srbiji približno pol milijona ljudi, kar bi pomenilo, da so dejansko največja manjšina v državi. Po podatkih, ki jih navaja poročilo Roma Early Childhood Inclusion Report, so Romi v Srbiji – podobno kot v drugih državah v regiji – izpostavljeni rasnim predsodkom, družbeni izključenosti (ta se kaže tako s prostorsko segregacijo kot tudi z visoko stopnjo revščine) ter razširjeni diskriminaciji pri dostopu do prebivališča, zaposlitve, socialnega varstva, zdravstva in izobraževanja. Obenem so tudi daleč najrevnejša družbena skupina v Srbiji: če je nasploh v Srbiji »zelo revnih« 6,1 % prebivalcev, je takih med romsko populacijo kar 60,5 % (Bennett 2012). Velik delež osipnikov (Baucal in Stojanović 2011), segregiranost (Fund for Open Society 2010) in diskriminacija (Special Report about Discrimination of Children 2013) so še vedno med največjimi ovirami, ki Romom preprečujejo, da bi dosegli primerljivo raven izobrazbe.

Obstajajo indici, da izvajanje pouka za romske učence, čeprav so vključeni v redne šole, poteka po prilagojenem, skrajšanem kurikulu in da samodejno napredujejo iz razreda v razred, tudi če denimo v prvih letih osnovnošolskega izobraževanja ne dosežejo osnovne ravni pismenosti, kar v višjih razredih osnovne šole vodi k visoki stopnji osipa. V etnocentrični in za kulturne razlike neobčutljivi šolski kulturi so tako Romi izpostavljeni implicitnim diskriminatornim mehanizmom, kot so denimo nižja pričakovanja učiteljev, pomanjkanje učne pomoči, pomanjkanje učne individualizacije, večkratno ponavljanje istega razreda, zavračanje, ki ga doživljajo pri učiteljih in vrstnikih, ter pritiski na starše romskih učencev (Open Society Institute 2007).

Glede na opisane okoliščine se zdi očitno, da bi morale imeti začetno izobraževanje učiteljev v Srbiji pomembno vlogo pri odpravljanju negativnih stališč do Romov ter pri ozaveščanju študentov o kulturah, ki se razlikujejo od njihovih. Ta odgovornost ustanov, ki izobražujejo učitelje, se zdi še toliko pomembnejša, če upoštevamo ugotovitve nekaterih študij, ki kažejo, da študentje vstopajo v programe

začetnega izobraževanja učiteljev z negativnimi stališči, predsodki in družbeno distanco do Romov. Čeprav je denimo večina študentov razrednega pouka¹, ki so sodelovali v raziskavi, podpirala izobraževanje romskih učencev v rednih šolah, bi jih le polovica sprejela v svoje oddelke (Peček idr. 2014), samo tretjina pa bi jih obiskala na domu (Macura 2012). Velik delež študentov je tudi menil, da je vzroke za izključenost romskih učencev iz rednega izobraževanja treba iskati v njihovih subjektivnih značilnostih, kot so denimo lenoba, pomanjkanje motivacije za izobraževanje ter nižje intelektualne zmožnosti. Vsak deseti študent, vključen v raziskavo, je menil, da so Romi sami krivi za svoj depriviran položaj v družbi (Petrović idr. 2010). Več kot tretjina sodelujočih študentov se tudi ni zavedala dejstva, da so prav Romi najrevnejša družbena skupina, ter diskriminacije, ki so je deležni na področju izobraževanja (Macura 2012). Poleg tega izsledki raziskave o stališčih srbskih in slovenskih študentov razrednega pouka, ki jih imajo ti o vzrokih za slabše učne dosežke romskih učencev, kažejo, da njihov odnos nima zadostnega potenciala, da bi lahko prispeval k manjšemu osipu romskih učencev. Avtorji na podlagi tega ugotavljajo, da v odgovorih študentov ni mogoče zaznati, da bi ti sprejemali odgovornost za poučevanje in učenje vseh učencev (Macura-Milovanović in Peček 2012).

Glede na ugotovitve omenjenih raziskav je mogoče sklepati, da obstaja potreba po učinkovitih strategijah, ki bi bodočim učiteljem med njihovim študijem pomagale razviti pozitivna stališča do Romov, pa tudi pristope, ki bi okrepili njihovo zavedanje o revščini in diskriminaciji Romov ter vplivu obojega na njihovo izobraževanje. Ena od učinkovitih strategij, s katero je to mogoče doseči, je pridobivanje praktičnih izkušenj s terenskim delom. Študentje namreč tako dobijo priložnost za refleksijo različnih dejavnikov, ki vplivajo na učenje in socialno participacijo pripadnikov manjšinskih skupin, ter načinov, kako lahko izobraževalni sistem pripozna njihove potrebe. Če lahko domnevamo, da imajo študentje pedagoških programov malo (ali sploh nič) kakršnih koli osebnih stikov z otroki in starši iz kultur, ki se razlikujejo od njihove lastne, morajo učitelji v pedagoških programih, kot pišejo Kidd idr. (2008), ne le poučevati in razvijati spretnosti za učinkovito poučevanje otrok, ampak tudi zagotoviti izkušnje, ki jim omogočajo, da lahko smiselno in kritično spoznavajo druge kulture, jezikovno raznolikost, revščino in problematiko socialne pravičnosti (prav tam).

Študijski predmeti, ki vključujejo praktično izkušnjo, temeljijo na strategijah, kot so sodelovanje v etnografskih raziskovalnih projektih, tutorstvo učencem manjšin, poučevanje v heterogenih oddelkih, opazovanje izkušenih učiteljev, refleksija avtobiografskih zgodb, organiziranje diskusij ipd. (Dimitrijević in Petrović 2014). Po Sleeterju (2001) priprava bodočih učiteljev za delo v multikulturnem okolju lahko poteka znotraj enega študijskega predmeta, ki med drugimi dejavnostmi vključuje tudi praktično oziroma terensko izkušnjo. Marx (2008) trdi, da praktično terensko delo lahko vodi k boljšemu zavedanju pomena razumevanja kulturnih razsežnosti šolanja, zlasti potrebo po tem, da bi bolj spoznali kulturno ozadje učencev. S kako-

¹ Gre za študente razrednega pouka, vključene v programe začetnega izobraževanja učiteljev, tj. za bodoče učitelje razrednega pouka (ang. student teachers). V nadaljevanju prispevka bomo zaradi lažjega in preglednejšega branja praviloma uporabljali izraz »študent« (op. prev.).

vostno zasnovanimi terenskimi izkušnjami lahko pri večini študentov dosežemo takšno razumevanje in kulturno učenje. Glede na ugotovitve nekaterih raziskav so namreč študentje, ki obiskujejo študijske predmete, katerih sestavni del je tudi praktično delo, bolj pripravljeni poučevati učence manjšin, obenem pa se tudi bolj zavedajo stereotipov o različnih kulturnih skupinah (Burant in Kirby 2002).

Obiski na domu so za študente še posebej intenzivne izkušnje. Interakcije z družinami jim pomagajo razumeti, kako veliko se lahko sami naučijo od njih in kako jim te lahko pomagajo bolje upoštevati individualne potrebe otrok, pa tudi prepoznati lastne predsodke. Z obiski na domu se študentje tudi soočijo z lastnimi predpostavkami in stereotipi (Kidd idr. 2008). Kot trdita Villegas in Lucas (2002), bi morali programi izobraževanja učiteljev z različnimi dejavnostmi študentom omogočiti učenje o učencih, kamor spadajo tudi obiski na domu ter pogovori s posamezniki, ki živijo v skupnostih, kjer šola deluje.

Kot dejavnost, s katero je mogoče – zlasti dolgoročno – vplivati na stališča in prepričanja študentov, ima terensko delo sicer tudi nekatere omejitve: v raziskavi, ki jo je opravil Lawrence (1997), se je denimo pokazalo, da so se učinki priprave študentov pedagoških programov za delo v multikulturnem okolju pomembno razlikovali glede na to, kako so se že prej zavedali etničnih vprašanj. V neki drugi študiji so izsledki nakazovali, da so študentje po izvedenem terenskem delu ugotovili, da sami niso bili dovolj pripravljeni za delo v multikulturnem okolju in da so se morali soočiti z negativnimi stališči do različnosti, ki so jih imeli njihovi lastni učitelji (Sconzert idr. 2000).

Odpor študentov do spreminjanja lastnih stališč je neposredno povezan z njihovimi preteklimi izkušnjami z različnostjo, prepričanja o vlogi učiteljev, individualističnim svetovnim nazorom ter lastnim monokulturnim ozadjem (Cockrel idr. 1999). Nekateri študentje z negativnimi stališči so bili po terenski izkušnji zmožni ta celo jasneje artikulirati. Njihova prepričanja torej vplivajo na proces selekcije informacij, s čimer določajo, česa se bodo naučili med terenskim delom (Kagan 1992; Pohan 1996). Če so študentje denimo prepričani, da imajo vsi ljudje enake možnosti ali da lahko posameznik s trudom in vztrajnostjo premaga vsako oviro, jih to lahko vodi k temu, da prezrejo pomen etnične privilegiranosti ali socialne neenakosti (Causey idr. 2000).

V primerjavi z množico mednarodnih raziskav o pripravah študentov pedagoških programov za delo v multikulturnih okoljih je o tem, kako so študentje v Srbiji pripravljani za delo z romskimi učenci, malo znanega. V zadnjem obdobju se je to vprašanje preučevalo le v eni raziskavi (Macura-Milovanović 2010). V raziskavi, katere izsledke predstavljamo v tem članku, je bil namen ugotoviti, kakšen pomen ima lahko medkulturna terenska izkušnja za pripravo študentov na delo z romskimi učenci, pa tudi z učenci, ki prihajajo iz različnih socioekonomskih, jezikovnih in kulturnih okolij. Iskali smo odgovore na dve vprašanji: (a) ali medkulturne terenske izkušnje, ki jih študentje razrednega pouka pridobijo z neposrednim praktičnim delom na terenu, prispevajo k njihovi ozaveščenosti o ovirah, s katerimi se romski učenci soočajo pri učenju ter socialni participaciji v šoli, in (b) ali je ozaveščenost o teh ovirah študente pripravila k nadaljnji refleksiji o izzivih na področju izobraževanja, s katerimi se srečujejo romski otroci.

Raziskava

Kontekst raziskave

Na Pedagoški fakulteti Univerze v Kragujevcu je postalo medkulturno terensko delo ena od praktičnih študijskih zadolžitev za študente tretjega letnika dodiplomskega bolonjskega študija² v študijskem letu 2008/09. Vpeljano je bilo kot ena od predizpitnih obveznosti znotraj študijskega predmeta *Inkluzija v izobraževanju*. Namen tega predmeta je študente pripraviti na poučevanje učencev, ki potrebujejo dodatno podporo in pomoč pri učenju in socialni participaciji; gre za učence, ki se soočajo s prikrajšanostjo na socioekonomskem in izobraževalnem področju, mednje pa spadajo tudi romski učenci. Študentje se pri tem predmetu odločijo za opravljanje ene od štirih praktičnih zadolžitev. Tri zadolžitve so zasnovane tako, da jih lahko opravijo v osnovnih šolah, medtem ko ena – tj. medkulturno terensko delo – predvideva delo zunaj šolskega okolja, in sicer obisk družine romskega učenca.

Študentje skupaj z nosilcem študijskega predmeta oziroma študijskim mentorjem načrtujejo in izpeljejo obisk romske družine (v večini primerov gre za družine iz drugačnega okolja in z drugačnim socioekonomskim statusom, kot ga imajo študentje). Med obiskom opravijo intervju z učenčevimi starši ali drugimi družinskimi člani. Pogovor poteka o ovirah, s katerimi se tako učenec kot tudi njegovi starši soočajo na področju izobraževanja in socialne vključenosti. Študentje med obiskom opazujejo tudi učenčeve razmere za učenje v domačem okolju. Po opravljenem intervjuju morajo pripraviti pisno poročilo o svoji terenski izkušnji, pri čemer morajo ohraniti zaupnost osebnih podatkov.

Metodologija

Vzorec

V vzorec je bilo vključenih 16 poročil študentov, ki so se odločili za obisk romskih družin. Nihče od avtorjev poročil ni bil pripadnik romske skupnosti. Materni jezik vseh je bil srbski. Štirje avtorji so bili moškega spola, 12 pa je bilo avtoric. Omenjenih 16 poročil, ki so bila vključena v vzorec, je bilo izbranih izmed skupno 34 poročil, ki so nastala v študijskem letu 2015/16. Izbor je bil opravljen na podlagi presoje njihove verodostojnosti (izbrana so bila poročila, ki so vsebovala popolne transkripcije, zvočne posnetke, fotografije ali vsaj podrobne opise okolja, stavb ipd.).

Zbiranje podatkov

Poročila so vsebovala: 1) opis okoliščin, v katerih je potekal intervju, 2) transkripcijo intervjuja, 3) analizo odgovorov staršev romskih učencev o ovirah pri učenju in socialni participaciji, s katerimi so se soočali njihovi otroci, in 4) pri-

² V Srbiji se lahko študentje izobražujejo za poklic osnovnošolskega učitelja na eni od petih visokošolskih ustanov, kjer izvajajo štiri leta dodiplomskega študija v obsegu 240 kreditnih točk, ki se zaključijo z diplomom, temu pa sledi eno leto magistrskega bolonjskega študija v obsegu 60 kreditnih točk.

poročila o tem, kako bi bilo mogoče te ovire premagati in izpopolniti delo učiteljev z romskimi učenci oziroma njihovimi starši in družinami. Študentje so morali v poročila vključiti tudi svoja opažanja, sklepe ter najpomembnejše ugotovitve o opravljenem obisku.

Poročila, ki so jih pripravili, smo uporabili kot osnovo za analizo dokumentov. Natančneje, analizirali smo tiste dele poročil, ki so se neposredno nanašali na ovire, s katerimi se romski učenci soočajo pri učenju in socialni participaciji. Kot piše Wolff (2004), je mogoče dokumente razumeti kot standardizirane, če so zasnovani v tipičnih formatih, kot so zapiski, poročila, pogodbe, osnutki ipd. (prav tam, str. 284). Študentska poročila, ki smo jih uporabili v raziskavi, so primarni dokumenti, saj gre za izvirne zapise neposrednih opazovalcev.

Analiza podatkov

Uporabili smo kvalitativno metodologijo, in sicer vsebinsko analizo študentskih poročil (Cohen idr. 2007). Poročila smo analizirali in opravili kodiranje, pri čemer smo se osredotočili na zapise, ki so demonstrirali a) zavedanje študentov o ovirah, s katerimi se romski učenci soočajo pri učenju in socialni participaciji v šoli, ter b) nadaljnjo refleksijo študentov o teh ovirah. Analizo smo opravili v treh korakih in pri tem uporabili induktivni pristop: 1) posameznim besedam, besednim zvezam ter povedim smo pripisali kode, s čimer smo jim določili pomen, 2) kode smo organizirali v kategorije, vsaka od njih pa je vsebovala pomensko sorodne enote, ki so predstavljale določeno temo, 3) analizirali ter interpretirali smo pomene posameznih kategorij.

Ugotovitve

Zavedanje študentov o ovirah na področju učenja in socialne participacije, s katerimi se soočajo romski učenci

Analiza poročil je pokazala, da so študentje prepoznali in razpravljali o petih kategorijah ovir, s katerimi se romski učenci soočajo pri učenju in socialni participaciji v šoli: 1) revščino Romov, 2) odnos romskih staršev do vzgoje in izobraževanja otrok, 3) diskriminacijo Romov v šoli, 4) predsodke večinske družbe do Romov ter 5) neinkluzivno šolsko kulturo.

Revščina Romov

V kategorijo »revščina Romov« so bili uvrščeni deli poročil, ki so vsebovali naslednje kode: »pomanjkanje možnosti za domače učenje«, »slabe življenjske razmere«, »slabe bivalne razmere«, »otroci staršem pomagajo pri domačih opravilih«, »revščina« ter »pomanjkanje finančnih sredstev«. Vseh 16 poročil je navajalo revščino kot enega od razlogov za slabe učne dosežke romskih učencev, njihov absentizem in/ali osip. Zlasti pri navajanju okoliščin, v katerih je potekal intervju,

so študentje izjemno natančno opisovali bivalne razmere v romskih naseljih ter življenjske razmere romskih družin, ki živijo v revščini. Opisi so bili tako natančni tudi zato, ker študentje prej niso imeli možnosti videti tako zelo revnih naselij³. Za nekatere od študentov je bilo soočenje s tako skrajno revščino naravnost osupljivo, kar prikazuje naslednji zapis: »Z obiskom sem se prepričala, da živijo Romi v zelo težkih razmerah. Razmere in revščina so me izjemno presenetile.«

Odnos romskih staršev do vzgoje in izobraževanja otrok

V treh poročilih so študentje obravnavali fizično kaznovanje otroka, nizka pričakovanja staršev glede izobrazbe in njihov negativni odnos do nje. Sklenili so, da je takšno vedenje staršev ovira za učenje in socialno participacijo njihovih otrok. Ta opažanja smo zajeli v kategoriji »odnos romskih staršev do vzgoje in izobraževanja otrok«. Prvo od treh poročil v tej kategoriji je analizi podvrglo disciplinske metode ene od romskih mater, ki je svojega sina telesno kaznovala zaradi neobogljivosti in nezadostnega učenja. V drugem poročilu so bila analizirana nizka pričakovanja staršev, ki so menili, da njihov otrok ne bo uspešno zaključil več kot osnovne šole.

Tretje poročilo je obravnavalo romsko družino, v kateri oče in babica (ki sta skrbela za otroka) nista kazala nikakršnega zanimanja za otrokovo izobraževanje. Avtorica tega poročila je takole komentirala svoja opažanja romske družine, ki jo je obiskala: »*Vtis imam, da oče ne razume, kako pomembno je spremljati otrokove učne dosežke v šoli. Njegova in babičina edina skrb je, kako obdržati socialno podporo, ki jo prejemajo, ne pa izobraževanje in otrokovo redno obiskovanje pouka, kar bi mu omogočilo uspešen zaključek osnovnošolskega izobraževanja. Gre torej za družino, ki nima pozitivnega odnosa do izobraževanja.*«

A v tem poročilu je bilo opaziti tudi znaten razkorak med opisom revščine, v kateri živi družina, vključno s pomanjkanjem prostora, kjer bi se otrok sploh lahko učil, in študentkinim sklepom, da bi »lahko bili otrokovi dosežki bistveno boljši, če bi doma spodbujali njegovo učenje«. Navedena trditev tako prej odraža študentkine lastne predsodke in splošno težnjo po pripisovanju odgovornosti za slabše učne dosežke otroka romski družini. Študentka je prav tako prezrla dejstvo, da romskega očeta, ki zaradi zaslužka za več mesecev zapusti dom in tako spada v skupino »težko dosegljivih staršev«, ni mogoče kriviti za »neodgovornost in skromno sodelovanje s šolo«.

Diskriminacija romskih učencev v šoli

Deli poročil, ki so bili zajeti v kategorijo »diskriminacija romskih učencev v šoli«, so se nanašali na dva primera diskriminacije, ki so jih romski starši

³ Študentom ni bilo posebej naročeno, da poiščejo revne romske družine, a ker je večina Romov v Srbiji revna in živi v revnih naseljih (slumih), je bilo mogoče pričakovati, da bodo tudi obiskane družine revne. Revna romska naselja je mogoče najti kar v 71 % srbskih lokalnih skupnosti (Živković in Đorđević 2015).

opisali avtorjema poročil. V enem poročilu je bil opisan primer institucionalne diskriminacije, medtem ko je drugo opisovalo primer pasivne diskriminacije. V prvem primeru je šlo za romskega učenca, ki je bil premeščen s svoje lokalne šole v bolj oddaljeno šolo, ker so neromski starši izvajali pritisk na šolske oblasti. V tem primeru je študentka pokazala, da gre za sporno prakso institucije, kar je utemeljila s poznavanjem pravnih določil (tj. pravico vsakega učenca, da obiskuje najbližjo šolo) ter teoretskimi koncepti in opredelitvami diskriminacije. V drugem primeru je študentka prepoznala pasivno diskriminacijo romskega učenca, ki zaradi nezainteresiranosti in neangažiranosti učiteljev ni sodeloval v nobenem šolskem nastopu ali zunajšolski dejavnosti.

Predsodki do Romov v večinski družbi

Deli poročil, ki so bili kategorizirani kot »predsodki do Romov v večinski družbi«, so vsebovali naslednje kode: »negativna stališča do Romov«, »predsodki do Romov«, »pomanjkanje informacij o Romih« ter »odsotnost zavedanja o revščini Romov«. Ob neposrednem stiku z romskimi starši in družinami so se študentje začeli zavedati predsodkov večinske družbe do Romov. Za študente je bila to tudi priložnost, da so bolje spoznali stališča romskih staršev do izobraževanja, pri čemer so ugotovili, da je eden od predsodkov tudi prepričanje o domnevni nezainteresiranosti Romov za šolanje otrok ter podcenjevanje izobrazbe. Da Romi cenijo izobrazbo, je v svojih poročilih ugotavljalo šest študentov, nekateri pa so ob tem tudi poskusili izvirno in smiselno povezati koncepte kulture, revščine in izobraževanja: *»Trditve, da Romi ne razumejo pomena izobraževanja, niso resnične; želijo šolati svoje otroke, kar dokazujejo tudi s tem, da jih vključujejo v vrtce. Težava je revščina, ne pa romska kultura.«* Dva študenta sta svoje opažanje, da Romi so revni, povezala z lastnim nasprotnim prepričanjem in predsodkom, ki ga o tem zasledimo v večinski družbi: *»Ugotovil sem, da je neustrezno trditi, da 'Romi živijo bolje, kot živimo mi, in imajo več privilegijev kot mi'. Njihovo življenje je izjemno težko, zlasti ker starši svojim otrokom ne morejo zagotoviti srečnega otroštva in vsak dan znova opazujejo, kako drugi njihove otroke zavračajo in nadlegujejo.«*

Nekateri študentje so omenili, kako so bili navdušeni nad ugotovitvijo, da so se po opravljenem intervjuju z romskimi starši njihove zaznave in prepričanja o Romih spremenila: *»Iskreno povedano, moje dojemanje Romov se je spremenilo. Prepričan sem, da bi jim morali pomagati, kolikor je le mogoče. Četudi naredimo kaj manjšega, to njim veliko pomeni. Tudi druge ljudi bi morali pozvati, da Romov ne zasmehujejo in zavračajo, ampak se jih potrudijo sprejeti ... Sam sem bogatejši za izkušnjo, ki je spremenila moj svetovni nazor.«*

Neinkluzivna šolska kultura

Deli poročil, ki so bili kategorizirani kot »neinkluzivna šolska kultura«, so vsebovali naslednje kode: »negativna stališča učiteljev do romskih učencev«,

»zavračanje romskih učencev s strani neromskih vrstnikov«, »šola ni prilagojena vsem učencem«, »učitelji ne podpirajo romskih učencev«, »odsotnost podpore drugih delavcev šole« in »odsotnost sodelovanja med šolo in romskimi učenci«. 12 poročil je obravnavalo neinkluzivno šolsko kulturo. V teh so študentje pojasnjevali, kako so jih interakcije z romskimi družinami in otroki spodbudile k razmisleku o tem, kako stališča in ravnanja učiteljev vplivajo na dosežke romskih učencev. Opisovali so tudi lastna spoznanja o odgovornosti učiteljev za te dosežke. Eden od študentov je denimo takole primerjal odnos dveh učiteljic do romskih učencev, ki sta jih poučevala: *»Odnos prve učiteljice do romskega dečka in druge učiteljice do romske deklice se odraža v njegovem učnem neuspehu in njenem učnem uspehu. Učiteljica deklico podpira in ta je uspešna učenka, medtem ko ima deček slabo izkušnjo s svojo učiteljico. Šole se ne veseli in je ne mara, obenem pa ni motiviran za učenje.«*

Zavedanje študentov in njihovo razumevanje ovir za inkluzijo romskih učencev sta prva koraka k sprejemanju osebne odgovornosti za poučevanje vseh učencev v oddelku, vključno z Romi. Ko nekdo dojame, da medsebojno povezani dejavniki, ki vplivajo na šolski neuspeh, izvirajo iz same šole ter iz večinske družbe, si lahko v naslednjem koraku zastavi vprašanje: »Kaj lahko sam storim, da bo bolje?« Takšne refleksije lahko spodbudijo bodoče učitelje, da postanejo nosilci sprememb in si dejavno prizadevajo, da kot učitelji s svojim strokovnim delom blažijo zunanje vzroke neenakosti v izobraževanju (Pantić in Florian 2015). Na tovrstne spremembe kažejo tudi nekatere refleksije in spoznanja študentov o zaznanih ovirah pri izobraževanju romskih učencev.

Razmisleki študentov o zaznanih ovirah pri izobraževanju romskih otrok

Od 16 poročil jih je osem vsebovalo refleksije in spoznanja študentov o ovirah pri izobraževanju romskih učencev. Po eni strani je bilo iz refleksij mogoče zaznati spremembo v razumevanju, dojetanju in prepričanjih študentov o učiteljevi profesionalni integriteti. Osredotočale so se na vprašanje odgovornosti za slabše učne dosežke romskih učencev. Iz poročil je bilo razvidno, da so si študentje prizadevali identificirati »krivca« za neuspeh romskih otrok v izobraževanju. Ključna dejavnika za to sta po mnenju študentov učitelj ter šola kot institucija večinske družbe.

Da je prišlo pri študentih do spremembe v dojetanju in razumevanju pomena diskriminacije romskih učencev in nasploh ravnanja ter odnosa učiteljev do njih, prikazuje tudi naslednji navedek: *»Dokler nisem obiskala romske družine, nisem zaznala diskriminacije romskih otrok; mislila sem, da je vse v redu in da se ti otroci nič ne razlikujejo od drugih (v oddelkih, kjer sem bila, namreč ni bilo romskih učencev). Mislila sem, da je vse to govorjenje o diskriminaciji bolj ali manj teorija in je v praksi ni tako zaznati. Poleg tega o njej ni veliko slišati. Toda med današnjim intervjujem, ko je pogovor tekel o zunanjsolskih dejavnostih in o tem, ali učitelji romskemu učencu namenjajo dovolj pozornosti, je postalo očitno, da diskriminacija vendarle obstaja, kar je moje oči napolnilo s solzami.«* Študentka je uporabila teoretično znanje o diskriminaciji Romov ter med pogovorom z romskimi starši prepoznala konkreten primer diskriminacije, zaradi česar je spremenila svoj referenčni okvir in pridobila globlji vpogled v problematiko diskriminacije. Ta

izkušnja jo je vodila tudi k razmisleku o lastnih težnjah po minimalizaciji obsega in učinkov diskriminacije.

Druga študentka je svoja občutja do romskih učencev izrazila tako, da je poudarila svojo željo po njihovem poučevanju v svojem oddelku: *»Ko bom zaposlena kot učiteljica, bi želela v svojem oddelku poučevati romske učence. Prepričana sem – in tudi moje kolegice se strinjajo s tem –, da romskih otrok ne bomo diskriminirali, saj otroci najbolj trpijo, čeprav sami niso prav nič krivi. Ne moremo si izbirati, kje se bomo rodili in kdo bodo naši starši, zato je skrajno nepravilno, če smo zaradi tega stigmatizirani.«* Ta primer, poleg prej navedenih, prav tako kaže, da so študentje nediskriminatornost sprejeli kot vrednoto.

V večini poročil so študentje poudarili pomen odnosa učiteljev do posameznih romskih učencev v šoli. Vprašanja, ki so jih postavljali staršem med intervjujem (denimo *»Kako se učitelj obnaša do vašega otroka? Ali učitelj sprejema vašega otroka?«*), odražajo implicitno predpostavko, da bi morali biti vsi učenci obravnavani enakovredno, ne glede na njihove osebne okoliščine. Vseeno pa je mogoče opaziti, da študentom ni uspelo raziskati nekaterih pomembnih dejavnikov, povezanih z odsotnostjo kompetenc učiteljev, ki bi jih ti potrebovali za udeležanje inkluzivne prakse, in premisliti o njih. Med temi so npr. nižja pričakovanja do Romov ter učinek, ki ga ima dejstvo, da pouk ne poteka v njihovem maternem jeziku. Sicer je to mogoče pojasniti z dejstvom, da so bili sogovorniki študentov romski starši, in ne učitelji, ki poučujejo njihove otroke; od staršev so torej lahko pridobili informacije o odnosu učiteljev do romskih učencev, ne pa denimo o individualizaciji pouka. Deloma je k temu prispevalo tudi pomanjkljivo znanje študentov o ustreznih didaktičnih strategijah v heterogenih oddelkih. Večinoma so imeli namreč priložnost sodelovati pri pouku v homogenih skupinah, saj tudi učitelji, ki so bili njihovi mentorji na šolah, praviloma nimajo izkušenj s poukom v heterogenih oddelkih. In končno, študentje so se najbrž osredotočili na odnos učiteljev do različnih učencev, ker so na podlagi lastnih izkušenj iz obdobja, ko so bili sami učenci, zaznali, da bi lahko odnos učiteljev do posameznih učencev vplival na njihove dosežke, medtem ko uporabe učne individualizacije pri pouku kot učenci niso tako močno opazili.

Eden od študentov je v poročilu obravnaval tudi vprašanje odgovornosti šole v primeru enega od romskih učencev, ki ga je učitelj zavračal. Da bi mu zagotovil ustrežnejše učno okolje, je oče tega učenca dosegel, da so dečka premestili v drug oddelek, k drugemu učitelju. Odtlej deček ni imel več težav pri izobraževanju, zdaj obiskuje srednjo šolo in namerava izobraževanje nadaljevati na univerzi. Študent je spoznal, da *»ta primer kaže, da šola kot institucija ni prilagojena vsem otrokom in niti ne poskuša preseči težav romskih učencev«*. To spoznanje ga je spodbudilo k nadaljnji refleksiji o lastni odgovornosti, ki jo bo imel, ko bo sam postal učitelj. Svojo zavezo, da bo poučeval vse otroke, je izrazil z besedami: *»Kot bodoči učitelj sem izjemno vesel, da sem lahko spoznal težave na področju izobraževanja Romov. Vem, da se bom kot učitelj prilagodil prav vsakemu učencu, njegovim možnostim ter socioekonomskemu statusu in da bom zaupanja vredna oseba, ki bo otrokom zagotovila varnost ter uspešno izobraževanje.«* Omenjeni študentje so se torej prepoznali kot bodoči učitelji, ki bodo lahko nekaj storili za življenje svojih učencev

(Hargreaves 2003), kar je ključno za njihovo zavezanost družbeni pravičnosti.

Študentje so analizirali, kako jih je dejstvo, da so prisluhnili izkušnjam romskih otrok, pripravilo k refleksiji o zapostavljenosti teh učencev v šoli. Naslednji navedek tako prikazuje, kako se je ena od študentk pristno poistovetila z enim od romskih učencev, katerega izobraževanje se je pomembno razlikovalo od njenega. Ta izkušnja ji je omogočila nekoliko »prestopiti meje družbene umeščenosti in ji je pomagala ugledati dominanco v jasnejši luči« (Howard 2005). Ali z njenimi besedami: *»Ko sem se vračala, sem razmišljala o vsem. Ko smo bili mi otroci, smo vsi radi obiskovali šolo, saj smo se tam družili s prijatelji in se drug od drugega učili. Kakšen je občutek hoditi v šolo in vedeti, da tam ni nikogar, s komer bi se lahko družil, delil svojo malico in skrivnosti? Tega ne vemo. In zakaj ne? Ker nismo Romi, ampak Srbi. V čem je razlika med nami? V barvi kože? V jeziku, ki ga govorimo? Ne, razlika je v naših mislih in srcih.«* Te besede tudi kažejo, da so študentje vzpostavili distanco do svoje lastne izkušnje med šolanjem ter izrazili empatijo do težav, s katerimi se romski učenci srečujejo pri socialni participaciji. Takšen uvid, podprt z močnimi čustvi, je lahko osnova za to, da učitelji trajno ozavestijo problematiko družbene neenakosti, kar lahko vpliva tudi na njihovo zavezanost delovanju, ki pripomore k večji družbeni pravičnosti.

Diskusija

Pregled poročil, ki so jih pripravili študentje, je pokazal, da je medkulturno terensko delo, tj. obiski romskih družin in intervjuji z romskimi starši, pripomoglo k sociokulturni ozaveščenosti študentov (Villegas in Lucas 2002).

Študentje so revščino Romov, diskriminacijo romskih učencev v šoli, predsodke do Romov v večinski družbi ter neinkluzivno šolsko kulturo prepoznali kot ovire za doseganje visokih učnih rezultatov in socialno participacijo romskih učencev. Ugotovitve naše raziskave se ujemajo s tistimi iz prejšnjih raziskav (Kidd idr. 2008), ki so pokazale, da interakcija z otroki in družinami, vključno z obiski na domu, vpliva na stališča študentov o kulturah, ki se razlikujejo od njihove lastne. Skladajo se tudi z ugotovitvami drugih raziskav, namreč, da so študentje, ki so deležni tovrstne praktične izkušnje, bolj pripravljeni poučevati učence pripadnike manjšin, obenem pa se tudi bolj zavedajo stereotipov o različnih kulturnih skupinah (Burant in Kirby 2002). Še več, zaznavanje ovir je spodbudilo tudi nadaljnje razmisleke o profesionalni integriteti učiteljev. Ti so prevladovali nad razmisleki, ki so se osredotočali na težavo odgovornosti za nižje učne dosežke romskih učencev.

Kljub vsemu pa je glede kategorije »stališča romskih staršev do izobraževanja njihovih otrok« težko z gotovostjo trditi, koliko gre za dejansko objektivno opaženo zanemarjanje ali zlorabo, koliko pa so sodbe študentov posledica njihovih pričakovanj in prepričanj o odnosu romskih staršev do izobraževanja njihovih otrok. V zvezi s tem je treba opozoriti tudi na eno od omejitev tovrstnega praktičnega terenskega dela, namreč na nevarnost neupravičenega posploševanja partikularnih izkušenj, ki lahko podpirajo stereotipna prepričanja o neki kulturni skupini.

Če povzamemo ugotovitve svoje raziskave, lahko zatrdimo, da ima medkul-

turno praktično terensko delo dve bistveni prednosti v procesu priprave bodočih učiteljev na različnost: 1) pomeni priložnost za opazovanje življenjskih razmer romskih družin in 2) omogoča soočenje s pristnimi stališči romskih staršev o ovirah, s katerimi se njihovi otroci srečujejo pri izobraževanju.

Pomembno je, da so študentje priča revščini Romov *in situ*, tj. tako, da opazujejo romska naselja in njihove bivalne razmere, saj je za tiste, ki niso doživeli hude revščine, ta le abstrakten pojem. Večina študentov, ki prihajajo iz srednjega razreda večinske družbe, se ne zaveda, kaj pomeni živeti in odraščati v revščini. Poleg tega študentje tudi med svojim pripravništvom v osnovni šoli praviloma nimajo priložnosti priti v stik z romskimi starši, saj so šole lahko zelo oddaljene od lokalnih romskih naselij. Romski starši pa so ključni viri informacij o romskih otrocih in družinah z nizkim socioekonomskim statusom. Kot poudarja Slee (2010), je eno od najpomembnejših področij, ki ga je treba razviti v izobraževanju učiteljev, prav razumevanje študentov, bodočih učiteljev, kako širše družbene moči vplivajo na izključevanje in prikrajšanost. Učitelji ob tem potrebujejo tudi izkušnjo dela z družinami iz različnih kulturnih in socialnih okolij, da bi lahko razumeli, kako domače razmere vplivajo na učne rezultate (Flecha in Soler 2013; Villegas in Lucas 2002).

Poleg tega je izjemno pomembno, da študentje o izkušnjah z diskriminacijo ter pogledih na vzgojo in izobraževanje otrok v revščini slišijo neposredno od romskih staršev. Njihove izkušnje so namreč močne v svoji pristnosti in predstavljajo resnični svet, ki je precej oddaljen od teorij, o katerih se študentje učijo pri študijskih predmetih. Kot v enem od poročil zapiše študentka: »Razviti moramo zavest o težkem življenju Romov, saj se kljub temu, da vsi vemo, kako težka so njihova bremena, dejansko ne zavedamo, kako težko je njihovo življenje.«

Poznavanje in razumevanje razlogov in posledic revščine ter diskriminacije romskih učencev je nujno, da študentje ne pripišejo slabših učnih dosežkov odsotnosti starševske odgovornosti in neustrezni skrbi za otroke ali pa znižanim intelektualnim sposobnostim oziroma kar lenobi učencev – vse to je namreč zgrešeno. Kot piše Davis (1995), namreč večina ljudi, in bodoči učitelji niso izjema, učni (ne) uspeh učencev praviloma pojasnjuje z njihovimi individualnimi značilnostmi, ne pa z institucionalno diskriminacijo. Študentje morajo razumeti, da so družbene neenakosti ustvarjene in se vzdržujejo s sistemsko diskriminacijo, legitimirajo pa se z ideologijami meritokracije in socialne mobilnosti (Villegas in Lucas 2002).

Kvalitativna analiza je pokazala, da polovica študentov razrednega pouka v poročilih sploh ni reflektirala svojih izkušenj med obiskom romske družine, delež poročil brez takšne refleksije pa bi bil nemara še višji, če bi bil obisk romske družine obvezen za vse študente. Domnevamo lahko, da so bili tisti, ki so se odločili za to nalogo, že motivirani za osebno srečanje z romsko družino. Zanimalo jih je opazovanje njihovega načina življenja, zato je bilo mogoče pričakovati, da bodo opravili tudi refleksijo o vprašanih, povezanih z družbeno neenakostjo. Odsotnost tovrstnih refleksij lahko pripišemo nekaterim individualnim značilnostim študentov, denimo ozaveščenosti in težnji po kritičnem preizpraševanju lastnih prepričanj. Slednja so, če sledimo Garmonu (2004), med dispozicijskimi dejavniki, ki vplivajo na začetno pripravo učiteljev za delo v multikulturnih okoljih. Priprava študentov

razrednega pouka v Srbiji ne temelji na modelu razmišljujočega praktika, zato je mogoče domnevati, da strokovnjaki, ki izobražujejo učitelje, od teh ne pričakujejo refleksije o lastnih izkušnjah, študentje pa informacijam o lastnem procesu učenja in svojih uvidih tudi ne pripisujejo takšnega pomena kot drugim informacijam, ki se jim zdijo pomembnejše. Kategorijo »odnos romskih staršev do izobraževanja otrok« bi lahko razložili z ugotovitvami prejšnjih raziskav, ki so pokazale, da lahko na interpretacijo izkušenj, pridobljenih s terenskim delom, vplivajo številni dejavniki. Prepričanja študentov in njihove izkušnje lahko delujejo kot »filter«, ki vpliva na to, česa se bodo naučili (Kagan 1992; Pohan 1996). Izsledki naše raziskave kažejo, da ima lahko implementacija intervencij na ravni programa širši vpliv na študente, nujno pa jih je usmerjati skozi vse faze terenskega dela, vključno s pripravo, izvedbo in poročanjem. Priporočljivo je tudi zagotoviti določeno stopnjo nadzora nad tem, katera romska gospodinjstva bodo izbrali za obisk, ali pa zagotoviti možnosti, da pridejo v stik z več družinami in nato primerjajo svoje izkušnje.

Sklep

Raziskava, ki smo jo predstavili, ima nekaj omejitev. Prvič, vzorec ni bil reprezentativen; sestavljala so ga poročila študentov, ki so bili motivirani za to, da vzpostavijo tesnejši stik z romskimi starši na njihovem domu, s čimer so bili izločeni študentje, ki bi lahko imeli močne negativne predsodke do romske populacije. Kar zadeva posplošljivost ugotovitev o zavedanju ovir za učenje in socialno participacijo romskih učencev ter nadaljnjo refleksijo o teh vprašanih, je treba ohraniti precej previdnosti. Jasnejše odgovore bi pridobili, če bi zagotovili bolj reprezentativen vzorec – na primer tako, da bi bila naloga obvezna za vse študente. Druga omejitev raziskave je povezana z dejstvom, da je bila za pridobivanje podatkov uporabljena le ena metoda. Prihodnje raziskave bi lahko vključevale triangulacijo, s katero je mogoče združiti analizo študentskih poročil z intervjuji s študenti ali fokusno skupino. In nenazadnje, omiliti je treba tudi razlike med spretnostmi, ki jih imajo študentje za vodenje intervjuja, tako da se pripravi natančnejše smernice za izvedbo polstrukturiranega intervjuja z romskimi družinami. Za uresničitev tega bi bilo treba tudi intenzivirati usposabljanje študentov ter tako vsem omogočiti, da z intervjuji pridobijo kakovostne podatke.

Kljub omenjenim omejitvam smo prepričani, da vključevanje medkulturnega terenskega in raziskovalnega dela v program izobraževanja učiteljev pomeni velik korak k pripravi študentov na delo v multikulturnih oddelkih v Srbiji, in sicer iz treh v nadaljevanju naštetih temeljnih razlogov.

Prvič, naše ugotovitve kažejo na potrebo po univerzitetnih študijskih predmetih, ki vključujejo terensko delo študentov razrednega pouka. Večina študentov je deležna skromne priprave na poučevanje v heterogenih oddelkih, v katerih so tudi romski ali drugi učenci, ki prihajajo iz različnih kulturnih in jezikovnih okolij. To je posledica ozkega razumevanja inkluzivnega izobraževanja v začetnem izobraževanju učiteljev v Srbiji: razumevanje inkluzije je namreč omejeno na vključevanje učencev s posebnimi potrebami ali »učencev z razvojnimi težavami

in ovirami« v redno izobraževanje. Kot navajajo Pantić, Closs in Ivošević (2010), je prav tak omejujoč koncept inkluzivnega izobraževanja osrednja ovira na poti do socialne in izobraževalne inkluzije, saj ne vključuje študija o delu z *vsemi učenci*, ki se soočajo z ovirami pri učenju in socialni participaciji. Nasploh torej programi začetnega izobraževanja učiteljev prezrejo ali zanemarijo kulturne, jezikovne in socioekonomske razloge za prikrajšanost otrok na področju izobraževanja in za izključenost otrok manjšin, kot je romska, iz tega.

Drugič, z medkulturnim praktičnim terenskim delom skušajo študentje povezati dve okolji, ki sta, kot piše Zeichner (2010), pogosto vzpostavljeni kot nasprotujoči si in nepovezani; gre za okolje »resničnega sveta«, kjer študentje pridobivajo svoje terenske izkušnje, in okolje »teoretičnega sveta«, tj. znotraj šole, ki ni nujno povezana z resničnim življenjem (Lid 2013). Izkustveno učenje, ki poteka z neposrednim srečevanjem z Romi, študentom omogoča konstruiranje in razumevanje znanja, ki ga bodo kot bodoči učitelji potrebovali v multikulturnih oddelkih (Macura-Milovanović 2010).

Tretjič, poročila študentov so dragocena priložnost, da tudi učitelji učiteljev pridobijo vpogled v to, kako študentje razmišljajo in kakšna so njihova občutja, ko se srečujejo z družinami iz različnih kulturnih, jezikovnih in socioekonomskih okolij. V svojih poročilih so denimo izražali čustva jeze, grenkobe in žalosti, ki so jih sprožile nepravilnost, diskriminacija in revščina, ki so jim bili priča. Izražali pa so tudi svoje veselje in zadovoljstvo, ker so spoznali romske družine in tako prišli do širšega razumevanja družbenih dejavnikov, ki vplivajo na izobraževanje romskih učencev. Kot piše Paccione (2000), osebna čustvena doživetja študentov prispevajo k njihovem razumevanju kulturnih razlik. Ob tem je bistveno, da študentje bolj kot pomilovanje občutijo empatijo; pomilovanje namreč vodi k znižanim pričakovanjem. Če učitelji vedo, kako študentje razumejo problem revščine in diskriminacije ter njun vpliv na poučevanje in učenje, lahko svojim študentom tudi pomagajo, tako da razvijajo nove pristope in strategije, s katerimi jih lahko pripravijo na pedagoško delo v multikulturnem okolju.

Da bi kakovost praktičnih zadolžitev postajala vse boljša, je treba zagotoviti dobre možnosti za refleksijo izkušenj ter njihovo povezovanje s teoretičnimi koncepti pri študijskih predmetih, kjer poteka obravnava inkluzivne in medkulturne vzgoje. A čeprav je takšna priprava študentov na soočenje z različnostjo uporabna, je obenem tudi le partikularna: holistična in kroskurikularna zasnova celovite priprave učiteljev na različnost še ni uveljavljena, čeprav je nujna. In odsotnost takšne zasnove študija je resen izziv za vse institucije, ki v Srbiji izvajajo programe začetnega izobraževanja učiteljev.

Literatura in viri

- Baucal, A. in Stojanović, J. (2010). *Indicators of equal access to quality education for Roma*. [V srbskem jeziku.] Beograd: Fond za otvoreno društvo.
- Bennett, J. (2012). *Roma Early Childhood Inclusion. The RECI Overview Report*. Open Society Foundations, Roma Education Fund and UNICEF.
- Burant, T. J. in Kirby, D. (2002). Beyond Classroom-based Early Field Experiences: Understanding an »Educative Practicum« in an Urban School and Community. *Teaching and Teacher Education*, 18, str. 561–575.
- Causey, E. V., Thomas, D. C. in Armento, J. B. (2000). Cultural diversity is basically a foreign term to me: the challenges of diversity for preservice teacher education. *Teaching and teacher Education*, 16, str. 33–45.
- Cockrell, K. S., Placier, P. L., Cockrell, D. H. in Middleton, J. N. (1999). Coming to terms with »diversity« and »multiculturalism« in teacher education: Learning about our students, changing our practice. *Teaching and Teacher Education*, 15, str. 351–366.
- Cohen, L., Manion, L. in Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London in New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Davis, K. A. (1995). Multicultural classrooms and cultural communities of teachers. *Teaching and Teacher Education*, 11, št. 6, str. 553–563.
- Dimitrijević, B. in Petrović, D. (2014). Approaches and strategies for multicultural teacher education – experiences from the United States of America. [V srbskem jeziku.] *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 46, št. 1, str. 69–90.
- Flecha, R., in Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43, št. 4, str. 451–465.
- Fund for Open Society (2010). *Roma Children in »Special Education« in Serbia: Overrepresentation, Underachievement and Impact on Life. Research on Schools and Classes for Children with Developmental Difficulties*. Budimpešta: Open Society Institute.
- Garmon, M. A. (2004). Changing pre-service teachers attitudes/beliefs about diversity: What are the critical factors. *Journal of Teacher Education*, 55, št. 3, str. 201–213.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. New York in London: Teachers College Press, Teachers College Columbia University.
- Howard, G. R. (2005). *We can't teach what we don't know: White teachers, multicultural schools*. New York: Teachers College Press.
- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher Belief. *Educational Psychologist*, 27, št. 1, str. 65–90.
- Kidd, J. K., Sanchez, S. Y. in Thorp, E. K. (2008). Defining moments: Developing culturally re-sponsive dispositions and teaching practices in early childhood preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24, str. 316–329.
- Lawrence, S. M. (1997). Beyond race awareness: White racial identity and multicultural teaching. *Journal of Teacher Education*, 48, št. 2, str. 108–117.
- Lid, S. E. (2013). *The relevance of PGCE for teaching in school*. Oslo: The Norwegian Agency for Quality Assurance in Education.
- Macura-Milovanović, S. (2010). Kako poučevati študente pedagoških fakultet o interkulturalizmu? *Socialna pedagogika*, 14, št. 2, str. 177–194.

- Macura-Milovanović, S. (2012). Sensitivity of student teachers to socio-cultural diversity of Roma pupils. [V srbskem jeziku.] V: D. Trivić (ur.). *Prvi naučni simpozijum sa međunarodnim učešćem »Teorija i praksa nauke u društvu – od kriza ka društvu znanja« (zbornik radova)*. Beograd: Hemijski fakultet Univerziteta u Beogradu, str. 130–143.
- Macura-Milovanović, S. in Peček, M. (2013). Attitudes of Serbian and Slovenian student teachers towards causes of learning underachievement amongst Roma pupils. *International Journal of Inclusive Education*, 17, št. 6, str. 629–645.
- Marx, H. (2008). *Please Mind the Gap: A pre-service teacher's intercultural development during a study abroad program. Doktorska disertacija*. Univerza v Connecticutu. Retrieved from ProQuest. (304644216)
- Open Society Institute. (2007). *Equal access to quality education for Roma in Serbia. Monitoring Report*. Beograd: Open Society Institute.
- Paccione, A. V. (2000). Developing a commitment to multicultural education. *Teachers College Record*, 102, št. 6, str. 950–1005.
- Pantić, N., Closs, A. in Ivošević, V. (2010). *Teachers for the future. Teacher development for inclusive education in the Western Balkans*. Torino: European Training Foundation.
- Pantić, N. in Florian, L. (2015). Developing Teachers as agents of inclusion and social justice. *Education Inquiry*, 6, št. 2, 27311, <http://www.education-inquiry.net/index.php/edui/article/view/27311>.
- Peček, M., Macura-Milovanović, S. in Vujisić-Živković, N. (2014). The cultural responsiveness of teacher candidates towards Roma pupils in Serbia and Slovenia – case studies. *Journal of Education for Teaching*, 40, št. 4, str. 359–376.
- Petrović, D., Vukićević, J. in Kostović, M. (2010). How do future teachers view position of the Roma in the education system? [V srbskem jeziku.] V: S. Macura-Milovanović (ur.). *Socijalna pedagogija u nastajanju – traženje odgovora na problem društveno isključenih grupa*. Jagodina: Pedagoški fakultet u Jagodini, str. 209–230.
- Pohan, C. (1996). Preservice teachers' beliefs about diversity: Uncovering factors leading to multicultural responsiveness. *Equity & Excellence in Education*, 29, št. 3, str. 62–69.
- Sconzert, K., Iazzeto, D. in Purkey, S. (2000). Small town college to big city school: Preparing urban teachers from liberal arts colleges. *Teaching and Teacher Education*, 16, št. 4, str. 465–490.
- Sleeter, C. E. (2001). Preparing teachers for culturally diverse schools: Research and the overwhelming presence of whiteness. *Journal of Teacher Education*, 52, št. 2, str. 94–106.
- Slee, R. (2010). Political economy, inclusive education, and teacher education. V: C. Forlin (ur.). *Teacher education for Inclusion: Changing Paradigms and Innovative Approaches*. New York: Routledge, str. 13–22.
- Special Report about Discrimination of Children*. (2013). Beograd: Commissioner for Protection of Equality.
- Statistical Office of the Republic of Serbia. (2014). *Serbia Multiple Indicator Cluster Survey 2014*. Belgrade: UNICEF.
- Villegas, A. M. in Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers. *Journal of Teacher Education*, 53, št. 1, str. 20–32.
- Wolff, S. (2004). Analysis of documents and records. V: U. Flick, E. V. Kardorff in I. Steinke (ur.). *A Companion to Qualitative Research*. London: SAGE, str. 284–290.

- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 61, št. 1–2, str. 89–99.
- Živković, Lj. in Đorđević, A. (2015). *General characteristics of substandard Roma settlements in Serbia and a proposal for further development initiatives for the improvement of living conditions of the Roma community*. Beograd: OSCE Mission to Serbia.