

UNIVERZITET U BEOGRADU  
FILOZOFSKI FAKULTET

Bojana M. Dimitrijević

**INTERKULTURALNA OSETLJIVOST I  
UVERENJA NASTAVNIKA O  
KULTURNIM RAZLIKAMA U ŠKOLSKOM  
KONTEKSTU**

Doktorska disertacija

Beograd, 2019

UNIVERSITY OF BELGRADE  
FACULTY OF PHILOSOPHY

Bojana M. Dimitrijević

**TEACHERS' INTERCULTURAL  
SENSITIVITY AND BELIEFS ABOUT  
CULTURAL DIFFERENCES IN THE  
SCHOOL CONTEXT**

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2019

Mentor:

dr Danijela Petrović, vanredni profesor, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, Odeljenje za psihologiju

Članovi komisije:

dr Sunčica Macura, redovni profesor, Univerzitet u Kragujevcu, Fakultet pedagoških nauka

dr Jelena Vranješević, vanredni profesor, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, Odeljenje za pedagogiju

dr Olja Jovanović Milanović, docent, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, Odeljenje za psihologiju

Datum odbrane: \_\_\_\_\_

## Izrazi zahvalnosti

Najveću zahvalnost na svakovrsnoj podršci dugujem svojoj mentorki, prof. dr Danijeli Petrović. Pored usmerenja u kontekstu razvijanja ovog istraživanja, ona je bila tu da me podrži u različitim teškim trenucima kada je proces rada na doktoratu bio preplavljujuć i da ukaže na značaj mere u svemu. Zahvaljujem se svim članovima komisije na podršci i razumevanju.

Prof. dr Sunčici Macuri, koja me je podsticala da se posvetim ovom radu, između ostalog i preuzevši na sebe različite obaveze, dugujem veliku zahvalnost. Takođe, zahvalna sam na dragocenom ohrabrenju i razumevanju u različitim trenucima koji su bili teški.

Koleginici prof. dr Jeleni Starčević, koja je izuzetno pažljivo pročitala ovaj rad u svojstvu zainteresovanog kritičkog prijatelja iz iste naučne oblasti, takođe sam veoma zahvalna. Njena pitanja usmerila su me da pokušam da bolje razumem sopstvene argumente, preuredim i pojednostavim tekst.

Zahvalna sam kolegama sa kojima sam radila u okviru dva istraživačka projekta i koji su u velikoj meri doprineli razumevanju predmeta ovog istraživanja. Pored prof. dr Danijele Petrović, reč je o prof. dr Blagici Zlatković, prof. dr Brunu Leutvileru, a posebnu zahvalnost dugujem prof. dr Karoli Mantl koja je u velikoj meri oblikovala moje razumevanje kvalitativne metodologije.

Mnogi drugi pojedinci i institucije su doprinele ovom radu na različite i ključne načine. Najpre, veliku zahvalnost dugujem brojnim sagovornicima koji su odvojili svoje vreme kako bi učestvovali u ovom istraživanju. Dragan Vesić, Ivana Jerotijević, Jelena Starčević i Katarina Puzić pomogli su mi da prilježno transkribujemo pet stotina stranica intervjua. Brojni stručni saradnici, direktori i rukovodioci aktiva pomogli su u organizaciji prikupljanja potataka za ovo istraživanje. Koleginica prof. dr Jelena Teodorović olakšala je uspostavljanje kontakata u nekoliko škola kao bih dovršila prikupljanje podataka. Zahvalna sam i Institutu za psihologiju Univerziteta u Beogradu koji je omogućio izdavanje potvrde o učešću u istraživanju za sve sagovornike.

Konačno, zahvalnost dugujem svojoj porodici.

## Interkulturalna osetljivost i uverenja nastavnika o kulturnim razlikama u školskom kontekstu

### Rezime

Predmet ovog rada su uverenja nastavnika razredne nastave u vezi sa učenicima kulturnog porekla različitog od većinskog. Uverenja nastavnika o kulturnim razlikama i učenicima manjinskog kulturnog porekla su relativno često bila predmet istraživanja. Međutim, prethodne studije nisu situirale svoje razmatranje na preseku teorijskih doprinosa različitih disciplina koje su usredsređene na proučavanje interkulture<sup>1</sup> interakcije i percepcije kulturnog „drugog”. Stoga su u uvodnom delu ovog rada prikazani i kritički razmatrani međusobno povezani doprinosi različitih disciplina. Prvi segment uvoda obuhvata značenja i određenja multikulturnog i interkulturnog obrazovanja, alternativne obrazovne pristupe, kao i teorijska objašnjenja pozicije učenika manjinskog porekla u obrazovanju (perspektiva o deficitu, opozicionom kulturnom identitetu i referentnom okviru, perspektiva o kulturnim razlikama, pristupi usredsređeni na pitanje sistemske reprodukcije nejednakosti u obrazovnom kontekstu). U drugom segmentu analizirani su odabrani koncepti i teorijski modeli koji su dizajnirani da objasne ishode u interkulturnoj interakciji. Poseban naglasak bio je na kritičkom razmatranju Razvojnog modela interkulture osetljivosti Milтона Beneta. Konačno, u trećem segmentu uvodnog poglavlja predstavili smo i razmotrili različite konceptualizacije uverenja i srodnih konstrukata o kulturnim grupama u okviru socijalne psihologije, kao i percepciju kulturnog drugog u kulturalnoj psihologiji. Deo ovog segmenta čini i selektivan pregled rezultata dosadašnjih istraživanja o uverenjima nastavnika i studenata učiteljskih fakulteta o kulturnim razlikama.

Istraživanje je imalo za cilj da unapredi razumevanje u vezi sa tim kako nastavnici opažaju i interpretiraju kulturne razlike, da osvetli njihova eksplicitna i implicitna uverenja o učenicima manjinskog porekla, kao i da Razvojni model interkulture osetljivosti bude kritički preispitan, kako sa stanovišta logičke konzistentnosti pretpostavki modela, tako i spram nalaza sprovedenog empirijskog istraživanja. Iz ciljeva su izvedena tri istraživačka pitanja: a) koje će osnovne teme o

---

<sup>1</sup> U okviru privatne prepiske sa prof. dr Ivanom Klajnom je ukazano da bi prikladnije bilo koristiti izraze multikulturno i interkulturno umesto multikulturalno ili interkulturalno. Sa druge strane, termin interkulturalno je zadržan u okviru naslova rada, s obzirom na to da je Veće naučnih oblasti društveno-humanističkih nauka Univerziteta u Beogradu donelo je odluku kojom se daje saglasnost na predlog teme doktorske disertacije sa ovim naslovom.

učenicima manjinskog kulturnog porekla, njihovim porodicama i zajednicama biti zastupljene u iskazima nastavnika; b) da li će identifikovane teme biti kvalitativno distinktivne za poduzorke nastavnika koji su različitog nivoa interkulture osetljivosti; c) da li će se identifikovane teme u iskazima o mađarskoj grupi kvalitativno razlikovati od tema identifikovanih u iskazima o romskoj grupi. Eksplicirano je da bi u skladu sa teorijskim pretpostavkama Razvojnog modela interkulture osetljivosti bili oni nalazi koji ukazuju na zajednički obrazac uverenja o različitim kulturnim grupama unutar svakog od poduzorka (nivoa interkulture osetljivosti), kao i na distinktivne, specifične obrasce za svaki poduzorak.

Uzorak su sačinjavala 42 učitelja iz Vojvodine. Prikupljanje podataka je podrazumevalo dve sukcesivne faze. U prvoj fazi učitelji su učestvovali u realizaciji polustrukturiranih intervju a i iznosili svoje utiske u vezi sa hipotetičkom situacijom – kritičnim incidentom sa romskim ili alternativno sa mađarskim učenikom. U narednoj fazi (približno šest meseci nakon prve faze), sagovornicima je prosleđena elektronska verzija Inventara interkulturenog razvoja (IDI®). Na osnovu rezultata na Inventaru interkulturenog razvoja formirana su dva poduzorka: jedan koji su sačinjavali ispitanici na stadijumima poricanja i odbrane i drugi sa ispitanicima na stadijumu minimizacije.

Pristup analizi podataka zasnivao se u najvećoj meri na kombinaciji induktivnog pristupa kvalitativnoj tematskoj analizi i utemeljene teorije zasnovane na konstruktivističkim principima. Odlučeno je da će biti uzeti u obzir kako sadržaj iskaza ispitanika (šta je ono o čemu ispitanici govore), tako i procesi opisivanja, objašnjavanja, opravdavanja i pozicioniranja sagovornika (kako izražavaju svoje predstave).

Rezultati ovog istraživanja podupiru zaključke kritičke analize teorijskih pretpostavki Razvojnog modela interkulture osetljivosti predstavljene u okviru uvodnog poglavlja. Oba poduzorka su ispoljila zajedničke tendencije ka hijerarhijskom vrednovanju i kontrastiranju različitih grupa, kao i obrazac umanjivanja značaja razlika i naglašavanja karakteristika koje su opažene kao univerzalno ljudske. Odabrane kulturne grupe (romska i mađarska) su sagledane kao međusobno veoma različite i unutar istog poduzorka: romska kulturna grupa iz perspektive kognitivnih i nekognitivnih deficita; mađarska kulturna grupa iz perspektive sklonosti ka homogenom grupisanju i preferiranju pripadnika sopstvene grupe. Percepciju kulturnih grupa u velikoj meri je oblikovala deljena socijalna reprezentacija o specifičnoj grupi, dok je razvojni stadijum

interkulturene senzitivnosti bio od manjeg značaja. Postojale su, međutim, uočljive razlike među poduzorcima u pogledu učestalosti, intenziteta i eksplicitnosti hijerarhijske evaluacije grupa, pre svega kada je reč o percepciji romske kulturne grupe. U okviru poduzorka poricanja i odbrane ove tendencije su bile eksplicitnije, sagovornici su iznosili ekstremnije primere, negativne sudove i bili su skloniji hijerarhijskom vrednovanju i navođenju socio-bioloških objašnjenja razlika.

Smatramo da je osnovni doprinos ovog istraživanja u domenu razvoja teorije. Naši nalazi i kritičko razmatranje pretpostavki Razvojnog modela interkulturene osetljivosti sugerišu da je ovaj model potrebno delimično rekonceptualizovati. Naime, stadijume ili faze pretpostavljenog jednosmernog razvoja interkulturene senzitivnosti trebalo bi razmatrati kao različite procese koji se mogu odvijati i simultano. Takođe smatramo da bi bilo potrebno da model inkorporira ideju da je percepcija kulturne grupe po pravilu, makar u izvesnoj meri, oblikovana deljenom socijalnom reprezentacijom. Zaključili smo i da bi dva diskutovana modela sadržaja stereotipa trebalo da budu udružena kako bi na zadovoljavajući način objasnili percepciju manjinskih kulturnih grupa koje su izložene intenzivnim i negativnim procenama (romska kulturna grupa u ovom istraživanju).

*Ključne reči:* uverenja, stereotipi, Razvojni model interkulturene osetljivosti, nastavnici razredne nastave, učenici, romska kulturna grupa, mađarska kulturna grupa

Naučna oblast: Psihologija

Uža naučna oblast: Psihologija obrazovanja

UDK: 37.015.3:316.722(043.3)

## Teachers' Intercultural Sensitivity and Beliefs about Cultural Differences in the School Context

### Abstract

The subject of this paper are the beliefs of primary school teachers about cultural minority pupils. Teachers' beliefs about cultural differences and minority pupils were a relatively common point of research prior to this study. However, former studies did not base their analysis on the cross-section of the theoretical contributions of different disciplines focused on intercultural interaction and perception of the cultural "other". Therefore, in the introductory part of this thesis their interrelated contributions were presented and critically examined. The first segment of the introduction comprises meanings and definitions of multicultural and intercultural education, alternative educational approaches, as well as theoretical explanations for the status of minority pupils in education (the deficit perspective, oppositional cultural identity and frame of reference, the cultural difference perspective, approaches focusing on systematic reproduction of inequality in the educational context). In the second segment, the selected concepts and theoretical models designed to explain outcomes in intercultural interaction were examined. The main emphasis is on critical examination of Milton Bennett's Developmental model of intercultural sensitivity. Lastly, in the third segment, we present and assess conceptualizations of beliefs and related constructs about cultural groups in social psychology, as well as the perception of the cultural other in cultural psychology. One part of this segment also includes a selective review of prior research findings about the beliefs of teachers and students of teacher-training faculties about cultural differences in the school context.

The research aims at enhancing our understanding of teachers' perception and interpretation of cultural differences, revealing their explicit and implicit beliefs about minority pupils and critically examining the Developmental model of intercultural sensitivity - both the logical consistency of the assumptions of the model, as well as its consistency with the research findings. Three research questions were derived from these aims: a) What are the main themes pertaining to cultural minority pupils, their parents and communities; b) Is there a qualitative distinction between the identified themes for the two subsamples characterized by different levels of intercultural sensitivity; c) Is there a qualitative distinction between the identified themes regarding



the Hungarian minority group and the identified themes regarding the Roma minority group. It is stated that, in order for the given findings to be in accordance with the assumptions of the Developmental model of intercultural sensitivity, they should point to the existence of a common pattern of beliefs about different cultural groups within each subsample (level of intercultural sensitivity), as well as to the presence of distinctive, specific patterns for each subsample.

The sample consists of 42 primary school teachers from the Autonomous Province of Vojvodina. Data collection was organized in two successive phases. In the first phase, the teachers participated in semi-structured interviews and offered their insight about the hypothetical situation - critical incident with a Roma pupil or a Hungarian pupil, alternatively. In the following phase (approximately six months after) an online version of the Intercultural Development Inventory (IDI<sup>®</sup>) was distributed to the participants. Based on the participants' IDI<sup>®</sup> score, two subsamples were formed. The first subsample consists of teachers in denial and defense stages, whereas the second subsample consists of participants in a minimization stage.

Analysis and interpretation of the data were based on a predominantly inductive approach to qualitative thematic analysis and a constructivist approach to grounded theory. The decision was made to take into account the content of statements (what participants were saying), as well as participants' processes of describing, explaining, justifying and positioning interlocutors (how they expressed their views).

The results support the conclusions of critical analysis based on the theoretical assumptions the Developmental model of intercultural sensitivity, presented in the introductory chapter. Both subsamples exhibit common tendencies towards hierarchical evaluation and contrasting of different groups, as well as the patterns of minimizing differences and emphasizing characteristics that were perceived as universally human. The selected cultural groups (Roma and Hungarian) were perceived very differently even within the same subsample: Roma cultural group from the perspective of cognitive and non-cognitive deficits; Hungarian cultural group from the perspective of tendencies towards homogeneous grouping and in-group preferences. Perception of the two cultural groups was strongly influenced by the social representation of the specific cultural group, whereas the developmental stage of intercultural sensitivity appeared to be of smaller significance. There were, however, notable differences between the

subsamples in terms of frequency, intensity and explicitness of the hierarchical evaluation of groups, primarily in regard to the perception of the Roma cultural group. Within the subsample of denial and defense the tendency was more explicit; participants conveyed more extreme examples, negative judgments, were more prone to hierarchical evaluation and offered socio-biological explanations of differences.

We believe that this study principally contributes to the development of theory. Firstly, our findings, as well as critical examination of the assumptions of the Developmental model of intercultural sensitivity, suggest that the model should be partially re-conceptualized. Namely, stages or phases in the presumed unidirectional developmental progression of intercultural sensitivity should be addressed as different processes that could be simultaneous. Further, it is suggested that the Model should incorporate the notion that perception of specific cultural groups is shaped by a shared social representation, at least to some extent. We also conclude that the two discussed models of stereotype content should be combined in order to offer a satisfactory explanation to the perception of cultural minority groups that are exposed to intense negative judgment (the Roma cultural group in our research).

*Keywords:* beliefs, stereotypes, Developmental model of intercultural sensitivity, teachers, pupils, Roma cultural group, Hungarian cultural group

Scientific field: Psychology

Scientific subfield: Educational psychology

UDC: 37.015.3:316.722(043.3)

## Sadržaj

UVOD .....	1
<b>I Obrazovanje u multikulturalnom kontekstu .....</b>	<b>3</b>
<b>Multikulturalno i interkulturalno obrazovanje: određenja i poređenja. ....</b>	<b>3</b>
<i>Poređenje u pogledu ciljeva i određenja sržnih koncepata. ....</i>	<i>3</i>
<i>Dovođenje distinkcije u pitanje.....</i>	<i>4</i>
<b>Perspektive u obrazovanju učenika iz manjinskih grupa i principi na kojima se zasnivaju. ....</b>	<b>5</b>
<i>Asimilacionizam. ....</i>	<i>6</i>
<i>Separatizam. ....</i>	<i>7</i>
<i>Pluralizam. ....</i>	<i>8</i>
<i>Multikulturalizam. ....</i>	<i>8</i>
<i>Razvoj multikulturalnog obrazovanja. ....</i>	<i>10</i>
<i>Dimenzije i ciljevi multikulturalnog obrazovanja. ....</i>	<i>10</i>
<i>Kompetencije nastavnika za multikulturalno/interkulturalno obrazovanje. ....</i>	<i>12</i>
<b>Teorijska razmatranja pozicije učenika manjinskog kulturnog porekla u obrazovanju. ....</b>	<b>14</b>
<i>Nedostaci učenika, porodice i zajednice. ....</i>	<i>15</i>
<i>Opozicioni kulturni identitet i referentni okvir. ....</i>	<i>19</i>
<i>Kulturne razlike i neprilagođenost škole. ....</i>	<i>22</i>
<i>Kulturno relevantna pedagogija. ....</i>	<i>23</i>
<i>Kulturno responzivno podučavanje. ....</i>	<i>25</i>
<i>Kritička teorija i pedagogija. ....</i>	<i>26</i>
<b>II Odabrani koncepti i modeli koji objašnjavaju uspešnost u interkulturalnoj interakciji .....</b>	<b>30</b>
<b>Modeli razvoja rasnog i kulturnog identiteta. ....</b>	<b>32</b>
<b>Razvojni model interkulturalne zrelosti. ....</b>	<b>36</b>
<b>Interkulturalna osetljivost. ....</b>	<b>41</b>
<i>Razvojni model interkulturalne osetljivosti. ....</i>	<i>42</i>
<i>Poricanje. ....</i>	<i>46</i>
<i>Odbrana. ....</i>	<i>47</i>
<i>Minimizacija. ....</i>	<i>48</i>
<i>Prihvatanje. ....</i>	<i>49</i>

<i>Adaptacija.</i> .....	50
<i>Integracija.</i> .....	51
<b>Poređenje selekcionisanih razvojnih modela.</b> .....	54
<b>Pregled istraživanja u vezi sa interkulturalnom osetljivošću nastavnika.</b> .....	55
<i>Interkulturalna senzitivnost nastavnika i njeni korelati.</i> .....	56
<i>Korišćenje Inventara u svrhe realizovanja obuka ili evaluiranja efekata obuka/razmena.</i> .....	59
<i>Relacije uverenja nastavnika i studenata nastavničkih fakulteta i interkulturalne osetljivosti.</i> .....	61
<b>III Uverenja i srodni koncepti</b> .....	64
<b>Socijalno-psihološka perspektiva: uverenja i srodni koncepti (stereotipi, predrasude i rasizam).</b> .....	65
<i>Stereotipi kao kognitivne sheme i kognitivni procesi.</i> .....	67
<i>Model dvodimenzionalnog sadržaja stereotipa.</i> .....	69
<i>Teorija socijalnog identiteta i teorija samokategorizacije.</i> .....	72
<i>Teorija socijalne reprezentacije.</i> .....	75
<i>Ideološke reprezentacije u funkciji opravdavanja sistema.</i> .....	78
<i>Diskurzivni pristup socijalno-psihološkim konceptima.</i> .....	79
<b>Sociokulturalni pristup: self i drugi.</b> .....	84
<b>Pregled istraživanja u vezi sa uverenjima nastavnika i studenata učiteljskih fakulteta o kulturnim razlikama.</b> .....	87
<i>Uverenja nastavnika u vezi sa kulturnim razlikama.</i> .....	90
<i>(Ne)relevantnost pitanja različitosti.</i> .....	91
<i>„Nedostaci” učenika, porodice ili zajednice.</i> .....	94
<i>Kulturne razlike kao resurs.</i> .....	99
<i>Odnos prema obrazovanju učenika čiji maternji jezik nije jezik nastave.</i> ..	100
<i>Multikulturalna, egalitarna i asimilacionistička uverenja.</i> .....	102
<i>Stavovi prema kulturnim grupama.</i> .....	104
<i>Uverenja studenata učiteljskih fakulteta o kulturnim razlikama.</i> .....	106
<i>„Nedostaci” učenika, porodice ili zajednice.</i> .....	107
<i>Egalitarna i multikulturalna uverenja budućih nastavnika.</i> .....	110
<i>Korelati uverenja i stavova u vezi sa različitostima.</i> .....	111
<i>Procena samoefikasnosti/kompetentnosti i doživljaja odgovornosti budućih nastavnika.</i> .....	112
<i>Percepcija sopstvenog identiteta budućih nastavnika.</i> .....	114
<b>METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA</b> .....	116
<b>Predmet i ciljevi</b> .....	116
<b>Predmet istraživanja.</b> .....	116
<i>Prvi aspekt predmeta istraživanja.</i> .....	116

<i>Drugi aspekt predmeta istraživanja.</i> .....	117
<i>Treći aspekt predmeta istraživanja.</i> .....	119
Ciljevi istraživanja i istraživačka pitanja. ....	123
Istraživačka paradigma .....	124
Učesnici u istraživanju .....	125
Opis konteksta i učesnika u istraživanju. ....	126
<i>Radno iskustvo i godine života učesnika u istraživanju.</i> .....	128
<i>Obrazovanje učesnika i stručno usavršavanje.</i> .....	129
<i>Percepcija konteksta u kome nastavnici rade.</i> .....	129
Prikupljanje podataka: korišćene tehnike i procedura.....	130
Polustrukturisani intervju. ....	131
Hipotetički kritični incident. ....	133
Inventar interkulturnog razvoja. ....	136
<i>Razvoj Inventara interkulturnog razvoja.</i> .....	136
<i>Prva verzija.</i> .....	136
<i>Druga verzija.</i> .....	138
<i>Treća verzija.</i> .....	139
<i>Sažetak odlika treće verzije Inventara interkulturnog razvoja.</i> .....	142
Pristup kvantitativnoj analizi podataka.....	144
Pristup kvalitativnoj analizi i interpretaciji podataka .....	144
Kvalitativna tematska analiza. ....	144
Konstruktivistička utemeljena teorija. ....	146
Kriterijumi za evaluaciju istraživanja.....	150
<b>PRIKAZ I INTERPRETACIJA REZULTATA</b> .....	153
<b>I Prikaz i interpretacija rezultata kvantitativne analize u vezi sa interkulturnom osjetljivošću</b> .....	153
Deskriptivni statistički pokazatelji i testiranje normalnosti Skale razvojne orijentacije i Skale opažene orijentacije. ....	153
Testiranje značajnosti razlika na Skali razvojne orijentacije i Skali opažene orijentacije. ....	154
Deskriptivni statistički pokazatelji i testiranje normalnosti supskala. ....	155
Testiranje značajnosti razlika na supskalama minimizacije, prihvatanja, adaptacije.....	157
Korelaciona analiza: međusobne relacije supskala i relacije sa Skalom povezanosti sa grupom porekla. ....	158
<b>II Prikaz i interpretacija rezultata kvalitativne analize u vezi sa uverenjima nastavnika</b> .....	160
<b>IIa Prikaz i interpretacija identifikovanih tema u okviru poduzoraka: Uverenja nastavnika u okviru poduzorka poricanje i polarizacija</b> .....	161

Prikaz uverenja u vezi sa konceptom kulture i kulturne razlike.....	161
Prikaz uverenja u vezi sa romskom kulturnom grupom.....	168
Diskusija u vezi sa temama o romskoj kulturnoj grupi (polarizacija i poricanje). .....	203
Prikaz uverenja u vezi sa mađarskom kulturnom grupom.....	209
Diskusija u vezi sa temama o mađarskoj kulturnoj grupi (polarizacija i poricanje).....	235
<b>IIb Prikaz i interpretacija identifikovanih tema u okviru poduzoraka: Uverenja nastavnika u okviru poduzorka minimizacija.....</b>	<b>239</b>
Prikaz uverenja u vezi sa konceptom kulture i kulturne razlike.....	239
Prikaz uverenja u vezi sa romskom kulturnom grupom.....	253
Diskusija u vezi sa temama o romskoj kulturnoj grupi (minimizacija).....	290
Prikaz uverenja u vezi sa mađarskom kulturnom grupom.....	294
Diskusija u vezi sa temama o mađarskoj kulturnoj grupi (minimizacija).....	319
<b>DISKUSIJA I ZAKLJUČNA RAZMATRANJA.....</b>	<b>322</b>
<b>I Poređenje uverenja među poduzorcima .....</b>	<b>323</b>
<b>II Poređenje sadržaja uverenja o različitim grupama .....</b>	<b>337</b>
<b>ZAKLJUČAK .....</b>	<b>339</b>
<b>ZNAČAJ I DOPRINOS ISTRAŽIVANJA .....</b>	<b>340</b>
<b>OGRANIČENJA ISTRAŽIVANJA .....</b>	<b>341</b>
<b>LITERATURA .....</b>	<b>343</b>
<b>PRILOZI .....</b>	<b>373</b>
Prilog 1.....	373
Prilog 2.....	377
Prilog 3.....	380
Prilog 4.....	382
Prilog 5.....	391
Prilog 6 .....	399
Prilog 7 .....	402
<b>BIOGRAFIJA .....</b>	<b>406</b>

## Uvod

Predmet ovog istraživanja u opštem smislu su uverenja nastavnika razredne nastave u vezi sa učenicima kulturnog porekla različitog od većinskog. Istraživanja kompetencija nastavnika ukazuju na to da su upravo uverenja ključna za kvalitet rada u heterogenom kontekstu (Klieme & Vieluf, 2009). Uverenja nastavnika i budućih nastavnika predmet su brojnih istraživanja, ali su ova razmatranja retko dovedena u vezu sa interkulturalnom, socijalnopsihološkom ili kulturalnopsihološkom teorijom. U ovom radu stoga razmatramo potencijalne relacije između uverenja učitelja o učenicima kulturnog porekla različitog u odnosu na većinsko i njihove interkulturalne osetljivosti u kontekstu Razvojnog modela interkulturalne osetljivosti Milтона Beneta (M. J. Bennett, 1986, 2011).

U skladu sa predmetom ovog rada, uvodno poglavlje podeljeno je u tri opštije celine. Svaka od celina korespondira sa jednim aspektom teme. Prva celina, *Obrazovanje u multikulturalnom kontekstu*, situira razmatranje nastavničkih uverenja u vezi sa kulturnim razlikama u okviru aktuelnih razmatranja interkulturalnog i multikulturalnog obrazovanja, kao i alternativnih pristupa obrazovanju, odnosno u školski kontekst. U okviru ove celine pokušali smo najpre da odredimo, uporedimo i kritički razmotrimo koncepte multikulturalnog i interkulturalnog obrazovanja. Takođe, razmotrene su ostale perspektive i principi na kojima se zasnivaju, prevashodno asimilacionizam, separatizam i pluralizam. Konačno, ukazali smo na četiri vida objašnjenja pozicije učenika manjinskog kulturnog porekla, koja se javljaju u razmatranjima različitih autora: pojedinačna objašnjenja usmerena na predstave o nedostatku učenika/porodice/zajednice; pojedinačna objašnjenja situirana u kulturno-istorijskom kontekstu, odnosno predstave o opozicionom kulturnom identitetu i referentnom okviru; objašnjenja zasnovana na predstavi o kulturnim razlikama i nepodudarnosti sa školskim kontekstom; sistemska objašnjenja zasnovana na predstavi da je škola ustrojena tako da reprodukuje nejednakost. Pored osnovnih teza zastupljenih u ovim vidovima objašnjenja, pokušali smo da kritički razmotrimo svako od navedenih viđenja. Ovaj pregled obezbeđuje okvir za razumevanje različitih konceptualizacija uloge nastavnika i poželjnih uverenja o učenicima i radu u kulturno heterogenom kontekstu.

Takođe, različiti vidovi objašnjenja pozicije učenika manjinskog kulturnog porekla i poželjnih pristupa njihovom obrazovanju, deo su kurikuluma i skrivenog kurikuluma u obrazovanju i stručnom usavršavanju samih nastavnika, gradivni element školske kulture, ali i prethodnog iskustva nastavnika tokom sopstvenog obrazovanja, te je opravdano pretpostaviti da imaju uticaja na uverenja nastavnika.

Druga celina *Odabrani koncepti i modeli u domenu uspešnosti u interkulturnoj interakciji* podrazumeva udaljavanje od obrazovnog konteksta i nudi selektivan pregled koncepata i modela koji pretenduju da objasne razlike u pogledu toga u kojoj meri su osobe uspešne u multikulturnom kontekstu i interkulturnoj interakciji. U okviru ove celine razmotreni su pojedini razvojni modeli, a najveća pažnja posvećena je predstavljanju i kritičkom razmatranju Razvojnog modela interkulture osetljivosti Milтона Beneta, kako u poređenju sa ostalim modelima razvoja kroskulture kompetentnosti, tako i iz perspektive „druge” psihologije. Kako se u ovom radu uverenja nastavnika o kulturnim razlikama razmatraju u vezi sa interkulturnom osetljivošću nastavnika, u skladu sa Benetovim modelom, opredelili smo se za detaljno razmatranje ovog modela i srodnih, razvojnih modela interkulture kompetentnosti. Predstavljen je instrument zasnovan na ovom modelu, kao i rezultati retkih istraživanja u vezi sa interkulturnom osetljivošću nastavnika u različitim kontekstima.

U okviru treće celine *Uverenja i srodni koncepti* pokušali smo da uspostavimo smislene relacije između: a) socialno-psiholoških teorija i modela u vezi sa uverenjima o grupama i srodnim konceptima sa jedne strane; b) kulturalnopsiholoških razmatranja koncepata selfa/identiteta koji inkorporira kulturu i drugog sa druge strane i c) oblasti koja se često naziva obrazovanjem nastavnika kojoj pripadaju razmatranja i istraživanja o uverenjima nastavnika i budućih nastavnika u vezi sa kulturnim razlikama među učenicima. U socijalnopsihološkim razmatranjima dominiraju određenja uverenja o drugim grupama i stereotipa kao oblika socijalne kognicije, mada se diskurzivni pristupi i pristupi zasnovani na teoriji socijalne reprezentacije u pogledu pretpostavki približavaju kulturalnopsihološkom sagledavanju selfa i drugog. Istraživanja o uverenjima nastavnika i studenata učiteljskih fakulteta u vezi sa učenicima poreklom iz manjinskih kulturnih grupa, sa druge strane, retko se oslanjaju na socijalnopsihološke i



kulturalnopsihološke koncepte i teorijske okvire, već u najvećem broju slučajeva ostaje nejasno čak i to kako su određeni sržni konstrukti, odnosno uverenja.

## **I Obrazovanje u multikulturalnom kontekstu**

**Multikulturalno i interkulturalno obrazovanje: određenja i poređenja.** Pojmovi multikulturalno i interkulturalno obrazovanje često se, od strane različitih autora, tretiraju kao sinonimi koji se alternativno upotrebljavaju u zavisnosti od ustaljenosti u određenom kontekstu (videti Banks, 2013; Gorski, 2006, 2008; Hill, 2007). Prvi koncept ustaljen je u okvirima engleskog govornog područja, dok se u drugim evropskim zemljama češće koristi termin interkulturalno obrazovanje (Meer & Modood, 2012; Portera, 2008). Multikulturalnost takođe može da označava prisustvo i zastupljenost poreklom različitih grupa i pojedinaca u određenoj sredini, bez vrednosnog određivanja u pogledu te činjenice, a upotrebljava se i kada se želi naglasiti da je takva heterogenost poželjna i vrednovana (Meer & Modood, 2012; Van de Vijver, Breugelmans & Schalk-Soekar, 2008). Drugim rečima, multikulturalna škola ili sredina mogu se odnositi na to da u toj sredini žive i obrazuju se osobe različitog kulturnog porekla, ili ukazivati da postoje neki pozitivni aspekti razmene iskustava i obogaćivanja.

Distinkcija između ova dva pojma – multikulturalnog i interkulturalnog, kao i pristupa obrazovanju, počinje da se javlja u razmatranjima sredinom osamdesetih godina dvadesetog veka (Coulby, 2006; Portera, 2008). Autori koji uočavaju suštinske razlike između multikulturalnog i interkulturalnog obrazovanja daju prednost interkulturalnom pristupu, čineći to putem poređenja u pogledu ciljeva i određenja sržnih koncepta (videti Portera, 2008, 2011). Sa druge strane, pojedini autori ukazuju da nema suštinske razlike između ovih pristupa, a ovo stanovište je prisutno kako među teoretičarima multikulturalnog obrazovanja (videti Banks, 2006a; Kymlicka, 2004; Meer & Modood, 2012), tako i među kritičarima oba pristupa (videti Coulby, 2006).

***Poređenje u pogledu ciljeva i određenja sržnih konceptata.*** Najčešće razlikovanje multikulturalnog i interkulturalnog pristupa obrazovanju odnosi se na ciljeve. Multikulturalnom obrazovanju pripisuju se ciljevi koji se odnose na međusobno pasivno prihvatanje različitih grupa (Gošović, Mrše, Jerotijević, Petrović & Tomić, 2009; Portera, 2008, 2011), o čemu se govori i kao o dualističkoj ili pluralističkoj formi integracije (Portera, 2011). Sa druge strane, interkulturalno obrazovanje za različite autore

podrazumeva ciljeve ostvarivanja uspješne interkulturalne interakcije (Banks, 2006a; Starčević, 2013; Portera, 2008, 2011), koja podrazumeva reciprocitet, proces uzajamnog obogaćivanja i kritičkog preispitivanja sopstvenih vrednosti i normi (Portera, 2008, 2011). Tako se govori o aktivnoj međusobnoj razmeni i uticaju, uzajamnom poštovanju, razumevanju i jednakim mogućnostima (Gošović et al., 2009; Portera, 2008, 2011). Portera, takođe, ukazuje na to da se sržni koncepti (identitet i kultura) različito određuju: kao dinamični i promenljivi fenomeni (u okvirima interkulturalnog pristupa), odnosno kao međusobno nesamerljive, relativno statične, sržne razlike (u okvirima multikulturalnog pristupa) (Portera, 2008, 2011). U tom aspektu interkulturalisti, makar na deklarativnom nivou, odgovaraju na promenu u pogledu razumevanja kulture u antropologiji (videti Starčević, 2013, 2018) i kulturalnoj psihologiji (videti Cole, 1996). Poterovu ideju da interkulturalni pristup prevazilazi ograničenja kroskulturalne psihologije (univerzalizam), kao i multikulturalnih pristupa (u pogledu kulturalnog relativizma), zauzimajući međupoziciju (Portera, 2008, 2011), teško je interpretirati i vrednovati s obzirom na nedovoljnu elaboriranost. Autor se jasno ograđuje od kulturalnog relativizma u pogledu normi, ponašanja i vrednosti (Portera, 2008, 2001). Kolbi, na sličan način, sugerise da je moguće zadržati pojedine univerzalne principe (npr. principe jednakosti i socijalne pravde), a osloniti interkulturalno obrazovanje na kulturalnorelativističke okvire (Coulby, 2006).

***Dovođenje distinkcije u pitanje.*** Drugi autori ukazuju na to da je pokušaj utemeljivanja interkulturalnih pristupa kroz argumentima slabo potkrepljeno kontrastiranje sa ranim formama multikulturalnih pristupa, neuspeo (Meer & Modood, 2012). Mogla bi biti u pitanju retorička strategija izlaženja na kraj sa teorijskim slabostima multikulturalnog pristupa obrazovanju i brojnim kritikama (Coulby, 2006). Kritike upućene multikulturalistima odnosile su se na nedovoljnu usmerenost na dijaloške relacije u kojima identiteti bivaju konstruisani, zanemarivanje višestrukosti identiteta i globalnih razmena kroz koje se redefinišu kulture i identiteti, kulturalnorelativističku orijentaciju (Meer & Modood, 2012), pa i prenaplašavanje partikularnih identiteta (C. Taylor, 2012). Savremena razmatranja multikulturalnog obrazovanja, međutim, uključuju predstave o dinamičnom/promenljivom, višestrukom i dijaloškom selfu/identitetu<sup>1</sup> (videti Banks, 2006a; Kymlicka, 2004). Takođe,

---

<sup>1</sup> Najčešće na deklarativnom nivou.

multikulturni pristup (makar u nekim svojim vidovima) inkorporira principe slobode udruživanja, jednakosti i individualnog razvoja, shvaćenog kao neodvojivog od porodične i kulturne zajednice (Feinberg, 2012). Benks ističe da multikulturno obrazovanje u SAD treba da doprinese razvijanju tri nivoa identifikacije kod učenika (identifikacija sa kulturnom grupom porekla, sa američkom nacijom i identifikaciju sa globalno povezanim svetom), koje bi bile „razjašnjene, reflektivne i pozitivne” i uključivale kompetentnost u interakciji sa kulturnim drugim (Banks, 2006a, str. 30–32). Drugim rečima, teško je održiva prethodno iznesena kritika da multikulturalisti zanemaruju višestrukost i dinamičnost identiteta, naglašavaju isključivo pojedinačne kulturne identitete, kao i to da zauzimaju isključivu poziciju kulturnog relativizma s obzirom na naglašavanje prethodno pomenutih univerzalnih principa.

Pitanje distinkcije, kao što vidimo, nije tako jednostavno razrešiti, što je dodatno otežano nejasnim i promenljivim značenjima i konotacijama koje termini imaju (Brahm Levey, 2012). U okviru oba pristupa obrazovanju postoji veoma izražena heterogenost u pogledu pretpostavki na kojima se zasnivaju, a savremeni autori se u sve većoj meri približavaju jedni drugima tako da ova vrsta distinkcije, kako mi to opažamo, nije principijelna. U ovom radu termin interkulturno koristićemo kada ukazujemo na vidove interakcije, a multikulturno kada govorimo o heterogenosti konteksta, odnosno koristićemo ove termine u uobičajenom značenju.

**Perspektive u obrazovanju učenika iz manjinskih grupa i principi na kojima se zasnivaju.** U ovom segmentu osvrnućemo se na principe politika u osnovi različitih pristupa obrazovanju učenika iz manjinskih grupa (asimilacionizam, separatizam, pluralizam i multikulturalizam). Oslonićemo se na iskustva Sjedinjenih Američkih Država (SAD-a) u okviru kojih su ova teorijska razmatranja i najzastupljenija, uz uvažavanje ograničenja koja proizilaze iz razlika među kontekstima.

Fajnberg (Feinberg, 2012) uočava da se pomenuti pristupi obrazovanju razlikuju u pogledu toga na koji način određuju svrhu zajedničkog, javnog obrazovanja odnosno kakav stav zauzimaju prema onome što Fajnberg navodi kao principijelne razloge za javno obrazovanje, kao i načinima njihovog ostvarivanja. Pomenuti razlozi odnose se na princip jednakih šansi da svi učenici razviju vrednovane veštine i znanja, princip slobode udruživanja i odabira grupa sa kojima žele da budu povezani, kao i princip individualnog razvoja do ostvarivanja punih potencijala (ibid.). Fajnberg ističe

kako je pomenute pristupe obrazovanju moguće razmatrati na kontinuumu čije su ekstremne tačke asimilacionistički pristup i separatistički pristup, dok središnji deo zauzimaju pluralizam i multikulturalizam, navedenim redom. Krećući se kroz ovaj kontinuum od asimilacionizma ka separatizmu menja se pogled na značaj i svojstva zajedničkog nacionalnog identiteta i pojedinačnih aspekata identiteta oblikovanih kulturom porekla – od isključivog naglašavanja zajedničkog identiteta ka isključivom naglašavanju pojedinačnih identiteta u kontekstu obrazovanja. U krajnjoj tački asimilacionizma naglašeni su ciljevi formiranja zajedničkog identiteta oblikovanog uticajima dominantnih grupa u društvu i potiskivanja pojedinačnih kulturnih identiteta i u javnoj sferi (školi) i u privatnoj sferi (porodici i zajednici). Pluralizam, potom, podrazumeva odvajanje javne i privatne sfere i naglašavanje uloge škole u izgradnji zajedničkog nacionalnog identiteta, uz tolerisanje zastupljenosti elemenata pojedinačnih identiteta. Multikulturalizam podrazumeva naglašavanje doprinosa pojedinačnih kulturnih identiteta izgradnji zajedničkog nacionalnog identiteta i briše podelu na privatnu i javnu sferu. Konačno, u krajnjoj tački separatizma, naglašava se da je neophodno odvojeno obrazovanje u skladu sa vrednostima pojedinačnih kulturnih grupa (ibid.).

*Asimilacionizam.* Asimilacionistički pogled u vezi sa ulogom obrazovanja naglašava značaj ujednačavanja identiteta građana (Feinberg, 2012), u cilju „izgradnje nacije” i nacionalne države onih koji govore istim jezikom i dele ujedinijujuće vrednosti (Kymlicka, 2003). Za Benksa je asimilacionistička ideologija zasnovana na pretpostavci da karakteristike pojedinih kulturnih grupa utiču na akademsko podbacivanje ovih grupa, a da istraživači oslanjaju svoje razmatranje na modele kulturne deprivacije i pretpostavljenih bioloških razlika (Banks, 2006a). Asimilacionizam sadrži pretpostavku o univerzalnosti ljudskog razvoja i učenja. Pojedine kulturne odlike opažaju se kao one koje otežavaju usvajanje identifikacije sa zajedničkom kulturom, kao i sticanje veština i znanja neophodnih u zajedničkom kontekstu (Banks, 2006a). Kritike asimilacionističkog pogleda tiču se ugrožavanja slobode udruživanja kao opšteg principa (kritika koju iznose pluralisti), odnosno poricanja važnosti zajednice sa kojom učenici dele kulturno poreklo i značaja pripadnosti istoj (kritika koju iznose multikulturalisti) (Feinberg, 2012).

Pojedini autori određene, kritikovane forme multikulturalizma poistovećuju sa asimilacionizmom. Ova prikrivena forma asimilacionizma podrazumeva naglašavanje zajedničke kulture uz „dodatak” kulturnih razlika, čime se većinska kultura pozicionira kao implicitna norma (McLaren, 1995). Tako se u deklarativno multikulturalnom obrazovnom kontekstu prakse standardizovanog testiranja zasnivaju na kulturnom kapitalu srednje klase kao pomenutoj implicitnoj normi (McLaren, 1995). McLaren ovaj „konzervativni” multikulturalizam određuje kao strategiju poricanja nejednakosti u formi socijalnog darvinizma i objašnjenja zasnovanih na pretpostavci o kulturnoj deprivaciji (McLaren, 1995).

*Separatizam*. Separatizam na drugom polu kontinuuma, podrazumeva izgradnju odvojenih obrazovnih institucija u svrhe očuvanja posebnog kulturnog identiteta pripisanog na osnovu kulture porekla<sup>2</sup>. Javlja se u formi različitog vrednovanja grupa i grupisanja učenika na osnovu pripisanog identiteta (npr. segregacija romskih učenika u Srbiji ili afroameričkih učenika u SAD-u), ili u formi pokušaja očuvanja relativne vrednosti i identiteta grupa (osnivanje škola sa posebnim programima koje odobravaju pojedinačne kulturne zajednice) (Feinberg, 2012). Kritike ovog stanovišta od strane pluralista tiču se ugrožavanja slobode udruživanja, odnosno onemogućavanja učenika da razvijaju sopstveni identitet mimo identiteta koji im je propisan na osnovu njihovog porekla. Multikulturalisti, sa druge strane, kritikuju zanemarivanje drugog važnog cilja obrazovanja, koji se tiče razvijanja pozitivnog odnosa i priznavanja vrednosti različitim kulturnim grupama (Feinberg, 2012).

Banks, za razliku od Fejnberga, separatizam povezuje sa sopstvenom predstavom o pluralističkoj ideologiji, odnosno uverenjem da je kulturni i etnički identitet veoma značajan u heterogenom miljeu savremene države. Stoga je važno razviti snažne veze unutar grupe i posvećenost grupi, posebno ukoliko je grupa u nepovoljnijem položaju u pogledu relativne moći (Banks, 2006a). Takođe, u skladu sa ideologijom ovako shvaćenog pluralizma je uverenje da različiti stilovi učenja i druge kulturne karakteristike zahtevaju prilagođavanje metoda, materijala, školskog programa i načina podučavanja. Istraživači koji su posvećeni ovoj ideologiji, prema Benksu, zasnivaju svoja istraživanja na konceptu kulturne razlike (Banks, 2006a). McLarenov

---

<sup>2</sup> Učeniku se na osnovu, najčešće pretpostavljenog porekla (govorenja drugačijeg maternjeg jezika, drugačijih običaja i dr.), pripisuje identitet romskog ili afroameričkog učenika, bez ulaženja u razmatranje da li se i u kojoj meri učenik ovako identifikuje i kako on/ona opaža sopstveni identitet.

opis „levog“ ili „liberalnog“ multikulturalizma, u velikoj meri odgovara prethodno opisanim svojstvima separatizma. Određuje se kroz naglašavanje kulturnih razlika, autentičnosti i ličnih iskustava pojedinaca. Time se, međutim, razlike predstavljaju kao statične i esencijalne, nezavisne od šireg društvenog i istorijskog konteksta (McLaren, 1995).

**Pluralizam.** Sasvim drugačije viđenje pluralizma u odnosu na Benksovo opisuje Fajnberg, koji podrazumeva pretpostavku o odvajanju privatne (za Fajnberga u pitanju je sfera zajednice i porodice) i javne, kulturno neutralne sfere (Feinberg, 2012). Za pluraliste, javno obrazovanje ima zadatak da izgradi mogućnosti za nastanak „građanstva“ oblikujući stavove i vrednosti, a porodica i zajednica imaju ulogu u izgradnji pojedinačnog identiteta (Feinberg, 2012, str. 35). Škola dopušta zastupljenost pojedinačnih kulturnih elemenata (unošenja elemenata nošnje, običaja, verovanja i dr.), ali ih ne podstiče. Poštuju se individualna postignuća pojedinaca, princip jednakih šansi i inkluzivnosti (Feinberg, 2012). Ova dva viđenja pluralizma su nepomirljivo različita: u jednom se pluralistička ideologija zasniva na naglašavanju pojedinačnih, kulturnih identiteta i njihovog značaja (Benksovo gledište), dok drugo podrazumeva naglašavanje značaja deljenog, nacionalnog identiteta i odvajanja javne od privatne sfere (Fajnbergovo gledište) (videti Banks, 2006a; Feinberg, 2012).

**Multikulturalizam.** Poznato je već da autori različito tumače multikulturalizam, te je tako veoma uočljivo da Fajnberg pozicionira multikulturalizam u većoj meri ka polu koji naglašava značaj pojedinačnih kulturnih identiteta, dok Benks insistira na značaju različitih aspekata identiteta: kulturnog, nacionalnog i globalnog (videti Banks, 2006a; Feinberg, 2012). Za Fajnberga, multikulturalisti veoma kritikuju ideju o podeli na privatnu (porodica, zajednica) i javnu sferu (škola i druge institucije), odnosno iznose ideju da ovako zasnovano obrazovanje ne menja odnose moći u društvu, već ih zamagljuje. Škola bi, iz ove vizure, trebalo da podstiče raznolikost (a ne da je samo pasivno prihvata) na nivou nastave, podstiče razvoj poštovanja za različitost (ne samo na individualnom, već i na grupnom planu), te da je nemoguće zasnovati školu kao kulturno neutralnu tvorevinu (Feinberg, 2012). Benks se, sa druge strane, delimično, ali jasno distancira od ideje da škola isključivo zamagljuje i doprinosi reprodukciji odnosa moći u društvu. Ističe da su multikulturalisti u svojim poslednjim radovima uključili pitanja nejednakosti koja proizilazi iz same društvene strukture i ekonomskih odnosa,

ali smatra da kritičari preuveličavaju kada kažu da škola isključivo reprodukuje nejednakosti, jer njen uticaj nije jednodimenzionalan niti u toj meri izražen (Banks, 2006a). Ovo bi, zapravo, bile ključne teze različitih kritički usmerenih pristupa, kao što su kritička rasna teorija (Ladson-Billings, 2004), odnosno kritičkog multikulturalizma (McLaren, 1995) i pedagogije onih koji trpe represiju (Freire, 1970/2014). Kritički teoretičari jesu izvršili izvestan uticaj na rekonceptualizovanje multikulturalizma i ovim uticajem zasnovan je *kritički pristup multikulturalnom obrazovanju* (Giroux, 1997; McLaren, 1995).

Za Fajnberga, pluralizam i multikulturalizam različito interpretiraju princip individualnog razvoja do ostvarenja punih potencijala. Pluralisti veruju u to da je preduslov individualnog razvoja kulturno neutralno znanje i sloboda da se bira udruživanje van okvira kulturne grupe porekla. Multikulturalisti naglašavaju značaj individualnog razvoja, ali ističu da nema kulturno neutralnog znanja, kao i da se razvoj postiže u kontekstu uključenosti u sopstvenu kulturnu zajednicu. Pluralizam i multikulturalizam u ovom smislu zauzimaju središnji deo spektra i pozicioniraju se naspram asimilacionizma (pluralisti žele konsenzus u vezi sa zajedničkim identitetom, kao i asimilacionisti, ali ne pretpostavljaju kakav će biti zajednički nacionalni identitet) odnosno separatizma (multikulturalisti se zalažu za kulturnu autentičnost, nalik separatistima, ali žele da se ovo postigne u okviru obrazovnog okvira koji obuhvata različite kulturne grupe) (Feinberg, 2012). Banks u kontekstu razmatranja multikulturalizma takođe polazi od uverenja da je neophodno i poželjno zadržati pojedinačne kulturne identifikacije (koje su viđene kao slobodan izbor osobe, a ne reprodukcija tradicije i porekla), pod uslovom da one ne dolaze u sukob sa temeljnim nacionalnim demokratskim vrednostima (Banks, 2006a). Multikulturalizam je za ovog autora eklektičan u svojoj suštini jer preuzima elemente separatizma/pluralizma i asimilacionizma izbegavajući njihove potpune implikacije. Tako multikulturalisti zagovaraju uzajamnu akulturaciju<sup>3</sup> i ističu da grupe i pojedinci poseduju specifična svojstva, ali u značajno većoj meri deljena, univerzalna svojstva (Banks, 2006a). Za McLarena je ovaj pristup multikulturalnom obrazovanju oslonjen na „pozitivizam,

---

<sup>3</sup> Može se povući jasna paralela u odnosu na prethodno izloženo Poterino razmatranje u vezi sa interkulturalizmom kao „interaktivnom integracijom“ (Portera, 2011).

aistoričnost i depolitizovane diskurse”, te kao takav ne može doprineti osnaživanju pojedinaca (McLaren, 1995, str. 29).

*Razvoj multikulturnog obrazovanja.* U svom razmatranju istorije multikulturnog obrazovanja od početka šezdesetih godina dvadesetog veka uglavnom u kontekstu SAD-a, Benks ukazuje na razvoj ovog polja od etničkih studija, preko multietničkog obrazovanja ka multikulturnom obrazovanju (Banks, 2013). Paralelno sa ovim pristupima obrazovanju javljaju se dve „paradigme” koje se suprotstavljaju u pogledu uzroka teškoća koje učenici mogu imati u školskom kontekstu: objašnjenje zasnovano na pretpostavljenoj kulturnoj deprivaciji i objašnjenje zasnovano na kulturnim razlikama (Banks, 2013). Etničke studije bile su zasnovane na aditivnom pristupu „heroja i praznika” koji je uključivao pojedine istaknute ličnosti i događaje izolovane od ostalih sadržaja u okviru kurikuluma (Banks, 2006a, 2013). Multietničko obrazovanje, kao druga faza, podrazumeva uključivanje aspekata transformacije školske kulture, politike i skrivenog kurikuluma, naglašavanje razlika u pogledu stilova učenja, jezika i dijalekata, uključivanje lokalne zajednice u obrazovni proces, izmenu procedura savetovanja i procenjivanja znanja, menjanje stavova i uverenja nastavnika (Banks, 2013). Konačno, savremeno multikulturno obrazovanje uključuje pitanja u vezi sa razlikama u pogledu roda, klase i potrebe za dodatnom podrškom, a poslednje tendencije su usmerene ka obrazovanju za život u globalnom kontekstu (Banks, 2006a, 2013).

*Dimenzije i ciljevi multikulturnog obrazovanja.* Najuticajnije gledište u vezi sa oblastima multikulturnog obrazovanja je Benksovo razmatranje dimenzija i ciljeva. Pet osnovih dimenzija multikulturnog obrazovanja se međusobno prepliću (Banks, 2002, 2006a). *Integracija sadržaja* odnosi se na uvođenje sadržaja, primera, materijala koji su bliski referentnim okvirima različitih kulturnih grupa u procesu učenja o naučnim pojmovima i teorijama. *Proces konstrukcije znanja* tiče se omogućavanja učenicima da razumeju kako različite perspektive utiču na proces konstrukcije znanja u okviru svih disciplina. Učenici bi trebalo da razumeju kako pretpostavke istraživača, koje su u vezi sa kulturnoistorijskim kontekstom, utiču na proces naučnog istraživanja. Diferencijacija i individualizacija nastave koja svakom učeniku/ci omogućavaju ostvarenje punih potencijala, prevashodno u pogledu ostvarivanja akademskog postignuća, pripada dimenziji koju Benks naziva *pedagogija pravednosti*. U tom smislu bilo bi potrebno da



se podučavanje oslanja na jake strane, iskustva učenika i da uvažava razlike u pogledu maternjeg jezika. *Smanjenje predrasuda* podrazumeva usmerenost ka menjanju negativnih stavova učenika prema kulturnim razlikama, shvaćenim u širem smislu. Konačno, *školska kultura koja podrazumeva osnaživanje* je peta dimenzija koja podrazumeva razvijanje atmosfere u svakoj školi koja osnažuje učenike i ostale aktere u obrazovanju, menjajući prakse grupisanja i obeležavanja, kao i aktivan pristup razlikama u akademskom postignuću (Banks, 2002, 2006a).

Kristin Benet dimenzije multikulturnog obrazovanja određuje na nešto drugačiji način, na osnovu analize istraživanja i istraživačkih pitanja u ovom domenu (C. Bennett, 2001). Za ovu autorku relevantne dimenzije tiču se reforme kurikuluma, pedagogije pravednosti, multikulturene kompetentnosti i društvene jednakosti. Prva dimenzija, koja se odnosi na *reformu kurikuluma*, usmerena je na razumevanje procesa konstrukcije znanja i načina na koji pojedine verzije postaju dominantne i vrednovane (C. Bennett, 2001). Sadržaj ove dimenzije delimično se preklapa sa prve dve dimenzije Benksovog modela (integracija sadržaja i konstrukcija znanja). *Pedagogija pravednosti* u formi analize odeljenske klime, razlika u postignuću i stilova podučavanja i učenja, odgovara istoimenoj dimenziji Benksovog modela. *Multikulturena kompetentnost* za ovu autorku, delimično se preklapa sa dimenzijom umanjivanja predrasuda u Benksovom modelu i tiče se otvorenosti, odsustva predrasuda i posedovanja znanja o kulturama, kao i kulturne samosvesti. Konačno, *socijalna jednakost* podrazumeva omogućavanje ostvarivanja jednake dostupnosti, participacije i uspešnosti u okviru različitih institucija u društvu, uz usvajanje veština koje omogućavaju rekonstrukciju postojećih odnosa moći (C. Bennett, 2001). Ova dimenzija nema svoj ekvivalent u Benksovom modelu i obuhvata pozicije onih istraživača u domenu multikulturnog obrazovanja koji smatraju da su pitanja društvene strukture i odnosa moći ključna.

Benks među ciljeve multikulturnog obrazovanja uključuje i razvoj kroskulturene kompetentnosti, određene putem nivoa kroskulturenog funkcionisanja učenika. Razvoj uključuje površne i kratke susrete na prvom nivou, potom usvajanje pojedinih karakteristika i simbola druge kulturne grupe, zatim bikulturalnost, i na kraju, potpunu asimilovanost pojedinca. Poželjnim nivoom kroskulturene kompetentnosti/funkcionisanja Benks smatra treći nivo, odnosno bikulturalnost koja podrazumeva udobnost i uspešno funkcionisanje unutar nove i „primarne” kulturne grupe (Banks, 2006a). Nije sasvim

eksplicitno šta Benks podrazumeva pod pojmom kulture, ali autor navodi „varijable i komponente kulture” značajne u obrazovnom kontekstu (Banks, 2006a, str. 73), na osnovu čega možemo izvesti određene zaključke. Prvu predstavljaju vrednosti određene kao apstraktni, visoko vrednovani, socijalizacijom stečeni principi koji rukovode ponašanjem. Mada ističe da ne pripisuje svojstva grupama u celini, uočljivo je da su navedeni primeri, kao što su poređenja u pogledu dimenzije individualizma/kolektivizma, navođeni kao tipični primeri međukulturnih razlika (primera radi Hofstede, 2001). Druge varijable/komponente kulture su razlike u pogledu jezika/dijalekta, neverbalne komunikacije kao latentnog aspekta kulture, svest o svojstvima koja razlikuju sopstvenu od drugih grupa i identifikacija sa grupom, perspektive i referentni okviri normativni za različite kulturne grupe (Banks, 2006a). Različiti aspekti identiteta kao što su rod, klasa, rasa/etnicitet, potreba za dodatnom podrškom i mnoge druge nepoznate varijable su u interakciji i utiču na ponašanje osobe. „Kulturna, etnička grupa” je određena deljenim poreklom, kulturom, istorijom i nevoljnim doživljajem pripadnosti, a pripadnici mogu i ne moraju deliti političke ili ekonomske interese (Banks, 2006a, str. 79). Uočljivo je da autor pretpostavlja značajnu, mada ne i apsolutnu unutrašnju homogenost kulturne grupe/kulture<sup>4</sup>, kao i intergrupnu distinktivnost, što je odlika starih, višestruko kritikovanih određenja kulture (Starčević, 2013, 2018; Wright, 1998).

*Kompetencije nastavnika za multikulturno/interkulturno obrazovanje.* U okvirima multikulturne i interkulturne teorije postoji više različitih konceptualizacija kompetencija nastavnika. Osnovne kategorije koje Benks izdvaja tiču se poznavanja karakteristika učenika, prilagođavanja stilova podučavanja stilovima učenja, detaljnog poznavanja i fleksibilnog razumevanja sadržaja predmeta što omogućava različite vidove povezivanja sa iskustvom učenika. Takođe, u kompetencije su svrstane i veštine upravljanja odeljenjem, podsticanje saradnje i odgovornog ponašanja učenika, kao i upravljanje obrascima ponašanja u grupi učenika. Konačno, za ovog autora nastavnici bi trebalo da poseduju svest o etičkim pitanjima vezanim za profesiju, a što omogućava da preispituju postojeću praksu, uvode novine u nastavi i organizaciji rada škole (Banks, 2006a). Jang i Mongomerijeva proveravali su faktorsku strukturu sopstvenog

---

<sup>4</sup> Komponente na osnovu kojih se određuje koncept kulture istovremeno su i komponente na osnovu kojih se određuje koncept kulturne grupe.

instrumenta zasnovanog na Benksovom modelu nastavničkih kompetencija i utvrdili da se izdvajaju dva faktora koji se odnose na specifična znanja sa jedne strane i veštine koje omogućavaju primenu, sa druge (Yang & Montgomery, 2011).

Primetno je da su ovako definisane kompetencije neodvojive i prepletene, kao i da sve one udruženo doprinose ostvarivanju dimenzija multikulturnog obrazovanja. Može se uočiti da je poznavanje karakteristika i stilova učenja kompetencija koja doprinosi ostvarivanju punih potencijala učenika, odnosno unapređivanju dimenzije pedagogije pravednosti. Detaljnost i fleksibilnost poznavanja sadržaja predmeta je preduslov ostvarivanja dimenzije koja se odnosi na konstrukciju znanja, s obzirom na to da samo nastavnik koji dobro poznaje sadržaj predmeta i fleksibilno koristi svoja znanja može da planira i realizuje nastavu kroz koju učenici konstruišu, a ne usvajaju znanja u gotovom obliku. Veštine upravljanja odeljenjem odnose se, pre svega, na dimenziju osnažujuće školske kulture, ali i smanjenja predrasuda, dok je kompetencija koja se odnosi na svest o etičkim pitanjima vezanim za profesiju povezana sa svakom od navedenih dimenzija.

Drugi autori su takođe razmatrali problem nastavničkih kompetencija za multikulturno obrazovanje. Gejeva i Hauard izdvajaju šest osnovnih oblasti kompetencija nastavnika (Gay & Howard, 2000). Među njima je najpre poznavanje *razlika u načinu komunikacije učenika iz različitih kulturnih grupa*, organizacije misli u pisanoj i usmenoj formi i dr. Potom, ovi autori izdvajaju *poznavanje principa i ideologije multikulturnog obrazovanja* što se odnosi na upoznavanje i razumevanje istorijskih, filozofskih, socioloških, psiholoških, političkih, kulturnih i ekonomskih aspekata. Razvijanje *opštih i specifičnih multikulturnih pedagoških veština* je kompetencija koja omogućava da nastavnici prilagođavaju svoj stil podučavanja stilu učenja učenika (Gay & Howard, 2000). Oni ističu da kompetencija za *procenjivanje postignuća učenika iz različitih kulturnih grupa* podrazumeva osmišljavanje adekvatnih i autentičnih načina za procenjivanje, kako standardizovani testovi u pisanoj formi ne bi bili jedini način procenjivanja. Takođe, značajne kompetencije neophodne za ostvarivanje ciljeva obrazovanja odnose se na *uspostavljanje odnosa i saradnje sa kulturno različitim grupama, porodicama i zajednicom* kao značajnim akterima u procesu obrazovanja (Gay & Howard, 2000). Vilegasova i Lukasova ovaj aspekt povezuju sa procesom upoznavanja, vrednovanja i oslanjanja na prethodna znanja,

veštine i iskustva učenika, putem stvaranja spona između dva konteksta (Villegas & Lucas, 2002, 2007). Kompetencija koju Gejeva i Hauard određuju kao svest o potrebi da nastavnici deluje kao *agens promene* u društvu (Gay & Howard, 2000), može se uporediti sa etičkim aspektima profesije nastavnika (Banks, 2006a). Takođe, Vilegasova i Lukasova ukazuju na neophodnost razvoja doživljaja profesionalne odgovornosti i kapaciteta za menjanje ustaljene školske prakse u cilju ostvarenja većeg stepena jednakosti (Villegas & Lucas, 2002).

Pored navedenih kompetencija, Gejeva i Hauard ističu da bi trebalo da nastavnici poseduju *znanja o kulturnim razlikama, odnosno razumevanje pojmova etniciteta i kulture* različitih kulturnih grupa, a pre svega sopstvene. Ovime se ostvaruje da nastavnici sopstvene vrednosti, verovanja i ponašanja ne posmatraju kao implicitnu normu. Drugi značajan aspekt odnosi se na *razvijanje kritičke kulturne svesti i samosvesti* (Gay & Howard, 2000; Villegas & Lucas, 2002, 2007) što, između ostalog, podrazumeva analizu sopstvenog nasleđa i uverenja o drugim etničkim grupama, kao i poređenje sopstvenih predstava o realnosti sa predstavama drugih (Gay & Howard, 2000).

**Teorijska razmatranja pozicije učenika manjinskog kulturnog porekla u obrazovanju.** U ovom segmentu rada ukazaćemo na različite načine razmatranja specifične pozicije učenika kulturnog porekla drugačijeg od većinskog u školskom kontekstu. Benks ove načine sagledavanja određuje kao različite „paradigme”<sup>5</sup>, koje podrazumevaju specifične ciljeve, pretpostavke i vrednosti koje se u okviru istog konteksta mogu nadmetati (Banks, 2006a). Teorijska razmatranja u vezi sa specifičnim položajem učenika iz manjinskih kulturnih grupa mogu se razlikovati spram načina objašnjavanja razlika u postignuću i drugih specifičnosti obrazovanja ovih učenika. Tako se ove i druge uočljive razlike objašnjavaju putem analize različitih odlika učenika/porodice/zajednice opaženih kao nedostataka, koji se ne mogu kompenzovati ili mogu biti kompenzovani u maloj meri. Valensija ukazuje da je „mišljenje usmereno na deficit” specifičan referentni okvir koji predstavlja spoj naučnih i ideoloških objašnjenja, koji nudi konkretne predloge u vezi sa obrazovnim kontekstom u paternalističkoj formi, ne uzimajući u obzir perspektivu onih o kojima je reč. U pitanju

---

<sup>5</sup> Termin paradigma u ovom kontekstu se odnosi na „skupove činjenica, koncepata i generalizacija, kao i teorija koje pokušavaju da objasne ljudsko ponašanje ili socijalne fenomene” (Banks, 2006a, pp. 91).

je objašnjenje međugrupnih razlika koja se često pojavljuje u prikrivenoj formi, ali uvek podrazumeva pripisivanje odgovornosti samim pripadnicima manjinske grupe bez razmatranja sistemskih aspekata nejednakosti (Valencia, 1997). Ovaj vid objašnjenja možemo okarakterisati kao ona koja *situiraju problem u pojedinačnog učenika/porodicu/zajednicu*. Drugi vid objašnjenja koji se tiče ideje o razvijanju *opozicionog identiteta i kulturnog okvira* kod učenika (Ogbu, 2004), takođe objašnjava fenomen sa naglaskom na pojedinačnom učeniku, porodici i zajednici, ali u kulturno-istorijskom kontekstu diskriminacije. *Neprikladnost škole pretpostavljenim kulturnim razlikama*, iz čega proizilazi potreba za kulturno respozivnim podučavanjem (Gay, 2002, 2013, 2015a; Gay & Kirkland, 2003) ili kulturno relevantnom pedagogijom (Ladson-Billings, 1995, 2012) predstavlja treću identifikovanu perspektivu. Mada podrazumeva izuzetan pomak u odnosu na prethodno pomenute predstave o deficitu pojedinaca, porodica i zajednica, ova vrsta objašnjenja je nekada usmerena ka prilagođavanju statičnim i esencijalnim odlikama grupa. Konačno, poslednje gledište o kome će biti reči usmereno je ka sistemskim objašnjenjima koja prevazilaze okvire škole i *situiraju problem u ekonomskom i društvenom sistemu* (Apple, 2011; Freire, 1970/2014; Gorski, 2006, 2008; McLaren, 1995). Ovi vidovi objašnjenja koji se javljaju u teorijskim razmatranjima pozicije učenika manjinskog kulturnog porekla potencijalno mogu uticati na oblikovanje uverenja nastavnika u vezi sa svojim učenicima, putem formalnog obrazovanja, stručnog usavršavanja nastavnika i drugim načinima prenošenja diskursa o školi i obrazovanju.

***Nedostaci učenika, porodice i zajednice.*** Mnogi autori objašnjavaju razlike u učeničkom postignuću kroz svođenje na svojstva samih učenika, njihove porodice i zajednice. Ova objašnjenja se zasnivaju na pretpostavljenim biološkim intergrupnim razlikama, „stepenu razvijenosti” kulture ili praksama odgajanja dece (Valencia, 1997). Podrobnije ćemo u okviru ove grupe analizirati koncepte *kulturne deprivacije* i *kulturne siromaštva*, ali i koncept *kulturne otpora i opozicionog kulturnog referentnog okvira*.

***Kultura siromaštva i kulturna deprivacija.*** Tokom šezdesetih i sedamdesetih godina XX veka, paralelno sa pokretom etničkog obrazovanja u američkom kontekstu, značaj dobija teorija o kulturnoj deprivaciji (Banks, 2006a). U polju obrazovanja, koje se neminovno oslanja na društvene nauke, na uspostavljanje i održavanje ovakve perspektive uticale su psihološke, sociološke i antropološke konceptualizacije

normalnosti i izuzetnosti pojedinaca i grupa, uključujući i implicitna uverenja o razvrstavanju i rangiranju kulturnih grupa (Ladson-Billings, 2006, 2012). Kako Ladson-Billingsova takođe primećuje, kultura i kulturna razlika postale su pojednostavljeno objašnjenje za sve fenomene koji se odvijaju u kontekstu obrazovanja što ukazuje na oskudno razumevanje koncepta kulture (Ladson-Billings, 2006). Time se, delimično, umanjuje značaj objašnjenja zasnovanih na razlikama u pogledu opštih intelektualnih sposobnosti u osnovi obrazovnih razlika. Ipak, ova vrsta objašnjenja ne gubi se u potpunosti i nekada je praćena ostalim vidovima objašnjenja<sup>6</sup> zasnovanih na pretpostavci o objektivno postojećim razlikama u pogledu kojih su pripadnici manjinskih grupa u nepovoljnijem položaju od drugih (videti Jensen, 1969; Herrnstein & Murray, 1994). Sa druge strane, određeni autori oslanjaju se na pretpostavku da siromaštvo i različiti vidovi porodične organizacije/organizacije zajednice dovode do kulturne deprivacije i kognitivnih deficita (videti R. Payne, 1996/2005).

U antropološkim razmatranjima se javlja koncept „*kulture siromaštva*“: predstave o tome da siromašni kreiraju jedinstvene životne stilove koje odlikuju specifične vrednosti, norme i socijalne prakse. Luis koji je prvi upotrebio ovaj termin, smatra da siromašni pripadnici različitih manjinskih grupa ne moraju razviti kulturu siromaštva. Sam materijalni status nije presudan jer pojedine kulturne grupe niskog socioekonomskog statusa u različitim istorijskim periodima, nisu razvile pomenute obrasce<sup>7</sup> (O. Lewis, 1963/1998). Iz ovakvog sagledavanja jasno proizilazi da su pojedine kulturne grupe inherentno inferiorne, mada će autor pokušati da izbegne ovakve implikacije. Psihološka i ideološka svojstva kao elementi kulture siromaštva odnose se na doživljaj marginalnosti, bespomoćnosti, nepravednog tretmana od strane institucija, zavisnosti od drugih i nepripadanja, ličnog doživljaja neadekvatnosti, orijentacije ka sadašnjem trenutku bez promišljanja istorije i šireg konteksta (ibid.). Među svojstva za koja autor smatra da se mogu okarakterisati kao uslovno pozitivna ubraja orijentaciju na sadašnji trenutak, uživanje u čulnim doživljajima, samoudovoljavanje impulsima, ispoljavanje agresivnosti koja je sputana kod pripadnika srednje klase i dr. (ibid.). Slična uopštavanja mogu se uočiti i u savremenijim

---

<sup>6</sup> Hernstajn i Marej, primera radi, ukazuju da su intelektualne sposobnosti u vezi sa gotovo svim društvenim fenomenima: stopom razvoda, roditeljskim stilovima, siromaštvom, nezaposlenošću, stopom kršenja zakona, zdravstvenim stanjem (Herrnstein & Murray, 1994).

<sup>7</sup> Jevreji su opisani kao manjinska grupa koja odstupa od ovog obrasca, dok Afroamerikanci i Latinoamerikanci odgovaraju obrascu.

razmatranjima (videti R. Payne, 1996/2005). Odnos između siromaštva i obrazovnog postignuća se u slučaju savremenijih autora u većoj meri objašnjava kroz neusklađenost kulturnog kapitala učenika iz nižih klasa sa onim što se vrednuje u školskom kontekstu, čak i kada se ukazuje na pojedine razlike zastupljene u vaspitanju dece. Primera radi, pojedini autori dokumentuju kako su srednjeklasni roditelji usmereni na „koncentrisanu kultivaciju” dece, odnosno na visoku strukturisanost dečijih slobodnih aktivnosti i obučavanje dece u vezi sa tim kako samopouzdanost da nastupaju u institucionalnom kontekstu, iz čega proizilazi doživljaj udobnosti u institucionalnom kontekstu (Lareau, 2003). Nasuprot tome, deca iz niže klase se odgajaju u skladu sa idejom o „prirodnom razvoju”, provode više vremena u igri i slobodnim aktivnostima bez nadzora i nisu sistematski upućivana da se osećaju udobno u institucionalnom kontekstu (Lareau, 2003). Uopšte uzev, u savremenijim razmatranjima odnosa siromaštva i postignuća, nakon brojnih kritika predstave o kulturi siromaštva, eksplicitno se poriče homogenost i nepromenljivost kulture, razdvajaju objašnjenja zasnovana na pretpostavljenim odlikama kulture od onih koja se tiču društvene strukture, a reprodukovanje siromaštva se ne objašnjava neadekvatnim vrednostima i kulturnim praksama (Small, Harding & Lamont, 2010).

Koncept „*kulturne deprivacije*”, koji potiče iz psihološkog konteksta, oslanja se na prethodno opisane odlike kulture siromaštva i na njih se nadovezuje, situirajući problem u porodičnu strukturu (Reissman, 1962, prema Pearl, 1997). Za Perla, ovaj koncept oslanja se na sociološke i antropološke pretpostavke o manjinskim kulturama koje su otuđene i ispoljavaju antagonizam prema obrazovanju, potom na psihoanalitičke postulate o posledicama neadekvatne porodične situacije koja utiče na razvoj ličnosti, a poslednji oslonac su razmatranja o akumuliranim sredinskim deficitima, za koje je pretpostavljeno da u ranom periodu dovode do nepopravljivih kognitivnih deficita kod „*kulturno deprivirane*” dece (Pearl, 1997). Siromašnim manjinskim porodicama pripisivalo se zlostavljanje i zanemarivanje dece, zloupotreba supstanci, loši modeli, nerazumevanje i nemogućnost da se prenese uvažavanje vrednosti obrazovanja, odsustvo adekvatne senzorne stimulacije, čime je, između ostalog, potpuno skrenuta pažnja sa škole i načina na koji ona utiče na akademsko postignuće siromašne i marginalizovane populacije (Pearl, 1997). Sociolingvisti Bernstajn ukazivao je na razlike u pogledu jezičkog koda koji koriste deca i porodice različitih klasa (Bernstein,

1971/2003): „elaborirani” kod dece iz porodica srednje klase odlikuju brojne alternative u načinu organizovanja rečenice, univerzalna značenja i nezavisnost od konteksta, dok je „ograničeni” kod, koji koriste deca niže klase, nasuprot tome ograničen u pogledu broja alternativa, zavisi od konteksta, naglašava individualna i lokalna značenja. Prvi omogućava izražavanje namere u eksplicitnoj formi dok ga drugi ograničava. Razlike u pogledu upotrebe elaborirane ili ograničene forme, za ovog autora, proizilaze iz porodične organizacije i komunikacijskog stila, a imaju implikacije u pogledu intelektualnog i socioemocionalnog razvoja deteta. Bernstajn smatra da porodice niže klase na „arbitrarne i nedosledne” načine disciplinuju svoju decu, dok srednjeklasne porodice to čine dosledno pružajući „prostorno i vremenski uređen univerzum” i omogućavajući im da se usredsrede na dugoročne ciljeve (Bernstein, 1971/2003, str. 24). Drugi autori su prihvatili ovaj vid objašnjenja i razmatrali načine na koje bi dete sa takvim „lingvističkim deficitom” moglo da se podučava (Newton, 1962) ili na koji način dolazi do razvoja deficita i posledično siromaštva (Hess & Shipman, 1965). Hess i Šipmanova analizirali su interakciju između afroameričkih majki i njihove dece tokom specifičnih zadataka ili su tražili od majki da im opišu šta bi u pojedinim situacijama rekle svojoj deci. Zaključili su da majke iz niže klase koriste pomenuti ograničeni kod, da su njihovi iskazi naredbodavni bez dovoljno elaboriranja razloga (nasuprot instruktivnim komentarima majki iz srednje klase), siromašni u pogledu informacija, nedovoljno jasnih određenja ciljeva zadatka, orijentisani na specifičan kontekst umesto da budu uopšteni (Hess & Shipman, 1965). Autori svoje nalaze interpretiraju tako što uspostavljaju uzročno-posledičnu vezu između načina na koji majke razgovaraju sa svojom decom i razvoja „ekonomskog, obrazovnog i društvenog siromaštva” (Hess & Shipman, 1965, str. 870).

Sva ova razmatranja situiraju „problem” u siromašnima i pripadnicima manjinskih kulturnih grupa koje su u nepovoljnom položaju, očekujući da se oni promene (kada su uzroci viđeni kao promenljivi i spoljašnji uticaji na dete, kakvi su vaspitni stilovi) ili pretpostavljajući nepromenljivost (kada su kao uzroci postulirani nasledni faktori), zanemarujući sistemska objašnjenja koja bi uključivala analizu prepreka sa kojima se suočavaju, stereotipa, predrasuda i diskriminacije. U tom smislu, ovakva teorijska razmatranja mogu se dovesti u vezu sa stereotipima o grupama kao ideološkim reprezentacijama (Jost & Banaji, 1994; Jost & Hunyady, 2005) odnosno kao



legitimizujućim mitovima (Pratto, Sidanius, Stallworth, & Malle, 1994), o čemu će naknadno biti reči. Takođe, dizajn empirijskih studija koje se navode u prilog pretpostavke o kulturi siromaštva i kulturnoj deprivaciji, ne dozvoljava izvođenje uzročno-posledičnih interpretacija koje u njima dominiraju. Pojedini autori ukazuju na to da bi interpretacija odnosa uzroka i posledica mogla biti upravo suprotna (npr. Gorski, 2008).

***Opozicioni kulturni identitet i referentni okvir.*** Smatramo da ovim razmatranjima oblikovanim pretpostavkom o kulturnoj deprivaciji možemo pridružiti i koncepte Fordhamove i Ogbua, koji se tiču „*opozicionog kulturnog referentnog okvira i kolektivnog identiteta*”, kao povezanih sa akademskim podbacivanjem afroameričkih učenika (Fordham & Ogbu, 1986; Ogbu, 2004). Ovo pridruživanje je veoma uslovno, jer koncepti Fordhamove i Ogbua, posebno u svojim savremenijim razmatranjima mogu predstaviti polaznu osnovu za razmatranje objašnjenja podbacivanja, za pojedine učenike u pojedinim okolnostima. Drugi autori takođe uočavaju izvestan otpor, pa tako Delpitova ističe da nekada učenici iz manjinskih grupa „odabiraju” da ne uče jer su suočeni sa prinudom svrstavanja u jednu, odnosno drugu grupu (Delpit, 1992). Veoma pojednostavljeno, Fordhamova i Ogbu smatraju da u nekim od segmenata afroameričke zajednice postoji ono što nazivaju kulturnom orijentacijom, a koja inkorporira ideju da je „akademsko učenje u školi ponašanje belaca”<sup>8</sup>, što je odraz straha koji prati težnju za akademskim uspehom i odraz socijalnih pritisaka (Fordham & Ogbu, 1986, str. 177). Naime, autori sugerišu da je afroamerička populacija bila izložena, između ostalog, kontinuiranom dovođenju u pitanje njihovih sposobnosti i namernom umanjivanju znanja i veština kroz zabranu da se obrazuju, što je rezultiralo obeshrabrenošću, poistovećivanjem akademskog domena sa „belcima” i na kraju svesnog ili nesvesnog obeshrabrivanja drugih u „oponašanju belaca” (Fordham & Ogbu, 1986). Načini prevazilaženja ove situacije mogli su podrazumevati različite strategije: kulturnu i jezičku *asimilaciju*, menjanje referentnog okvira u zavisnosti od konteksta (*adaptacija bez asimilacije*), razvijanje *ambivalencije* u pogledu prilagođavanja i istovremeno doživljaja da je u pitanju „pretvaranje”, *pružanja otpora* drugačijim kulturnim i jezičkim referentnim okvirima kao formi „ponašanja belaca”, odnosno ostajanje u kulturnim i drugim referentnim okvirima u formi *enkapsulacije* (Ogbu, 2004). Drugim

---

<sup>8</sup> Engl. *acting white* odnosno ponašanje nalik „belačkom”/oponašanje „belaca”

rečima, strategija otpora je samo jedan od mogućih načina izlaženja na kraj sa specifičnim kulturno-istorijskim okolnostima i trenutnim društvenim položajem.

Ove strategije koje opisuje Ogbu u izvesnoj meri podsećaju na Berijeve strategije akulturacije<sup>9</sup>, koje se primenjuju kako bi se umanjio nivo stresa u suočavanju sa novim kulturnim kontekstima (videti Berry, 1997; Ogbu, 2004). Strategije asimilacije su ekvivalentne u oba modela, dok Ogbuova strategija koja se odnosi na adaptaciju bez asimilacije (menjanje referentnog okvira u zavisnosti od konteksta) odgovara Berijevoj strategiji integracije (videti Berry, 1997; Ogbu, 2004). Takođe, mogla bi se povući paralela između enkapsulacije (Ogbu, 2004) i separacije (Berry, 1997). Važna razlika se uspostavlja kada je u pitanju to ko primenjuje strategije akulturacije. U Ogbuovom slučaju u pitanju su „podređene i nalik kasti” manjine, dozvoljavajući da ostale manjinske grupe ne dele ovo iskustvo (Ogbu, 2004, str.12), dok je za Berija proces univerzalan, mada za različite grupe različito zahtevan te može imati različit ishod (Berry, 1997).

Pretpostavka o opozicionom kulturnom identitetu i strategiji otpora je proveravana u onom aspektu u kome se odnosi na mogućnost da manjinske grupe ne vrednuju školu i obrazovanje i ne povezuju obrazovno postignuće sa sopstvenim identitetom. Peterson-Luisova i Bratonova (Peterson-Lewis & Bratton, 2004) su ustanovile da afroamerički učenici u vezi sa aspektima identiteta koji se odnose na akademski domen pripisuju sopstvenoj grupi preduslove za akademsko podbacivanje (nedolaženje na nastavu, nerad, pokušaj da se impresionira umesto da se radi i dr.) kao i da poistovećuju akademsku uspešnost sa femininim karakteristikama (odnosno nedostatkom heteronormativno shvaćene muškosti). Burelova i saradnice (Burrell, Winston & Freeman, 2012) primenile su sličan dizajn, ali su tražile od učenika da iznesu sopstveno razumevanje značenja „belačkog” i „crnačkog ponašanja”<sup>10</sup>. Teme koje su izdvojene u slučaju afroameričkih učenika bile su jednake za dva „ponašanja”, osim jedinstvene teme koja se odnosila na getoizaciju sa jedne strane, odnosno samopercepciju superiornosti sa druge. Kada su u pitanju bila intelektualna svojstva, pozitivno vrednovane sposobnosti i znanja pripisana su obema grupama (Burrell et al., 2012).

---

<sup>9</sup> Beri kao strategije akulturacije opisuju integraciju, asimilaciju, separaciju i marginalizaciju (Berry, 1997).

<sup>10</sup> U prethodnom istraživanju naglasak nije bio na sopstvenim značenjima, te je moguće da su učenici reprodukovali stereotip o grupama koji im je bio poznat, ali da to ne odražava njihova uverenja.

Spenserova i saradnici interpretirali su nešto slobodnije pretpostavku o „belačkom ponašanju” kao ideju da bi afroamerički učenici bili uspešniji kada bi usvojili „eurocentrični” kulturni vrednosni sistem (Spencer, Noll, Stoltzfus & Harpalani, 2001), što Fordhamova i Ogbu, prema našim saznanjima, nisu sugerisali. U tom smislu proveravali su odnos akademske uspešnosti sa jedne strane i usvajanja eurocentričnih vrednosti, što je u ovom slučaju podrazumevalo pridavanje izraženog značaja „belcima” odnosno identifikacija sa negativnim stereotipima u vezi sa Afroamerikancima. Visoki skorovi na skali „eurocentrizma” bili su povezani sa niskim akademskim postignućem, niskom samoefikasnošću i nižim samopoštovanjem (Spencer et al., 2001). Autori su ovo interpretirali kao nalaz u suprotnosti sa pretpostavkama Fordhamove i Ogbua, ali kao što smo već pomenuli, oni nisu iznosili pretpostavku da bi pridavanje izraženog značaja dominantnoj grupi dovelo do boljeg postignuća i višeg samopoštovanja. Skala „reaktivnog afrocentrizma” koja ukazuje na pridavanje izraženog značaja Afroamerikancima i površnu identifikaciju sa kulturnim modelima, uz prisustvo negativnih stavova u odnosu na „belce”, bila je negativno povezana sa obrazovnim postignućem. Autori ovaj nalaz objašnjavaju nepovoljnim reakcijama u odnosu na druge koji su u nečemu uspešniji i umanjivanjem važnosti akademskog postignuća i pozivanjem se na „autentične” afroameričke vrednosti (ibid.). Ovaj nalaz bi zapravo govorio u prilog predstavama Fordhamove i Ogbua, jer se može uspostaviti paralela između strategije otpora ovih autora i pomenutog reaktivnog afrocentrizma. Autori u ovom istraživanju, međutim, nisu uočili ovu paralelu. Orijentacije koje Spenserova i saradnici nazivaju „tranzitivnim kulturnim identitetom” (napuštanje negativnog, uprošćenog i uopštenog sagledavanja sopstvene grupe) i „proaktivnim afrocentrizmom” (uvažavanje sopstvene, ali i drugih grupa) povezane su sa boljim obrazovnim ishodima, samopoštovanjem i samoefikasnošću (ibid.). Mada ovi autori izvode zaključak da je pretpostavka o „belačkom ponašanju” ovim rezultatima dovedena u pitanje, čini nam se da rezultati delimično govore u prilog ove pretpostavke Fordhamove i Ogbua.

Razmatranjima akademskog podbacivanja u kontekstu „opozicionog kulturnog identiteta i referentnog okvira” zanemaruje se uloga škole i načini na koje bi institucija i iskustva segregacije i diskriminacije mogla da utiču na pojavu „otpora”, što je primedba koja je već upućena i objašnjenjima zasnovanim na pretpostavkama kulture siromaštva i kulturne deprivacije. Tako se ističe kako je škola kao institucija represivna u pogledu

svih učenika, ućutkujući ih i dovodeći do nevidljivosti putem zahtevanja uniformnosti u ponašanju i izražavanju, preteranim kontrolisanjem, osmišljavanjem i situacionim reosmišljavanjem rigidnih pravila, posebno u slučaju učenika iz marginalizovanih grupa, kao i prezastupljenošću ovih učenika u grupi onih kojima se izriču disciplinske mere (Langhout, 2005). Otpor učenika, kako Lengaut na istom mestu primećuje, predstavlja način izražavanja i postizanja vidljivosti, a može se javljati u različitim formama od kojih neke mogu podrazumevati optimalnu upotrebu sposobnosti učenika koje u drugim okolnostima ne dolaze do izražaja. Otpor učenika, dakle, podrazumeva reagovanje marginalizovanih učenika na dominantni diskurs koji se tiče discipline i reagovanje na stereotipe koji ih prate (problematični i nekontrolisani) (ibid.).

Prednost pretpostavke o opozicionom kulturnom identitetu u odnosu na prethodno opisane pretpostavke o kulturi siromaštva i kulturnoj deprivaciji, tiče se situiranja problema u kulturno-istorijskom kontekstu, odnosno u istoriju moći i asimetrične intergrupne relacije.

***Kulturne razlike i neprilagodенost škole.*** Drugi autori objašnjenja neuspeha pronalaze u problemu nedostatka prilagođavanja škole učenicima i naglašenim kulturnim razlikama među njima. Benks je izdvojio više pristupa koji bi mogli biti svrstani u ovu kategoriju objašnjenja: nastava na nematernjem jeziku, nedovoljna zastupljenost sadržaja koji bi odražavali iskustva kulturnih grupa i zanemarivanje potrebe za razvijanjem pozitivnog self-koncepta učenika, odsustvo prilagođavanja stilova podučavanja, metoda, materijala, kao i objašnjenja zasnovana na institucionalnom rasizmu (Banks, 2006a). Ova grupa pristupa, uprkos svojoj heterogenosti, odražava ideju o mogućnosti transformacije škole kako bi se unapredilo akademsko postignuće učenika. Druga važna odlika zajednička ovim pristupima tiče se ideje da je različitost prilika i resurs u obrazovnom kontekstu, što je ilustrovano brojnim nalazima (npr. Delpit, 1992; Gay, 1994; Ladson-Billings, 1992, 1995; Moll, Amanti, Neff, & Gonzalez, 1992).

U okviru ove grupe pristupa najuticajniji su oni koji se odnose na kulturno responzivno podučavanje ili pedagogiju. Različiti autori ukazuju da ovi pristupi predstavljaju presek doprinosa kritičke pedagogije i multikulturnog obrazovanja (Dover, 2013; Vavrus, 2008), odnosno da se reformski ciljevi i dimenzije multikulturnog obrazovanja (videti Banks, 2006a) povezuju sa razmatranjem relacija

dominacije/subordinacije, refleksije i akcije (videti Freire, 1970/2014). Vavrus ukazuje da je kulturno responzivno podučavanje oblik obrazovne reforme usmeren ka angažovanju i motivisanju učenika tako što se uključuju kulturni doprinosi u školski kurikulum i stvaraju se značajne relacije sa kulturama zastupljenim u zajednici (Vavrus, 2008). Za ovog autora, kultura bi u okvirima kulturno responzivnih pristupa trebalo da bude opažena kao dinamička, a kulturne razlike kao prilike i sredstva (ibid.). Doverova kulturno responzivno obrazovanje poistovećuje sa primenom konstruktivističkih metoda kako bi se premostio jaz između kulturnih referentnih okvira i akademskih veština i koncepata (Dover, 2013). Doverova na istom mestu dodaje da su ovi pristupi usmereni na angažovanje učenika u procesu kritičke refleksije, razvijanje kulturne kompetentnosti, kao i na prepoznavanje diskursa moći (ibid.). Kulturno responzivni pristupi su malo zastupljeni u praksi, što je delimično posledica pojednostavljenog načina na koji se razumeju (Sleeter, 2012). Tako se često smatra da je suština kulturno responzivnog pristupa u „slavljenju” esencijalizovanih kulturnih razlika i učenju o pojedinačnim kulturama, bez rekonceptualizacije kurikuluma i pristupa podučavanju i učenju, uz zanemarivanje strukturnih pitanja i odnosa moći u društvu. Time se prenebrejavaju problemi niskih očekivanja od učenika i u nedovoljnoj meri se oslanja na znanja i iskustva učenika u procesu usvajanja akademskih znanja i veština (ibid.). Kao najuticajni autori u kontekstu razmatranja modela kulturne različitosti učenika su često navođene Ladson-Bilingsova i Gejeva (B. Aronson & Laughter, 2015).

*Kulturno relevantna pedagogija.* Ladson-Bilingsova kulturno relevantno podučavanje određuje kroz naglasak na akademskoj uspešnosti učenika, razvijanju kulturne kompetentnosti i kritičke svesti (Ladson-Billings, 1995, 2012). Kritička svest učenika omogućava preispitvanje postojećeg društvenog poretka, kao i normi, vrednosti i institucija koje produkuju i održavaju nejednakost (Ladson-Billings, 1992, 1995). Od nastavnika je očekivano da organizuju nastavu tako da njihovi učenici vrednuju akademsku uspešnost, što podrazumeva kulturu kao sredstvo i svojevrzni medijum učenja, pre nego kao pojedinačnu temu (Ladson-Billings, 1995). Elementi kulture su osnova za pomaganje učenicima da razumeju sebe i druge, upravljaju socijalnim interakcijama i konceptualizuju znanja (Ladson-Billings, 1992). Uzajamnost učenja nastavnika i učenika podrazumeva kontinuirano oslanjanje na znanja roditelja i zajednica (Ladson-Billings, 1995, 2006), između ostalog u pogledu jezika i dijalekata u

procesu ovladavanja standardnim jezikom (Ladson-Billings, 1995). Primeri kulturno relevantne pedagogije javljaju se u pojavno različitim oblicima, ali mogu podrazumevati odnose ravnopravnosti u odeljenju i deljenje moći nastavnika sa učenicima, promišljeno donošenje odluka u vezi sa sadržajima koji se obrađuju tako da se učenici angažuju jer odražavaju njihova iskustva (Ladson-Billings, 1992). Takođe, naglašeno je preispitivanje sadržaja učenja u pogledu valjanosti, pouzdanosti izvora i logičke doslednosti u izvođenju zaključaka (ibid.). Nastavnici, sa druge strane, obično ne opažaju kulturnu uslovljenost sopstvenih „normalizovanih” vrednosti, ponašanja i očekivanja u odnosu na učenike i roditelje (Ladson-Billings, 2006).

Ova autorka je u svojim razmatranjima kulturno relevantne pedagogije posebno oslonjena na pristup kritičke rasne teorije. Teorija rasne formacije Omiya i Winanta nastanak rase određuje kao društveno-istorijski proces kojim je ovaj socijalni konstrukt postao „socijalna činjenica”<sup>11</sup> koja utiče na formiranje identiteta i društvene strukture (Omi & Winant, 2005). Značenja koncepta rase su promenljiva i oblikovana u kontekstu stalne političke borbe (Omi & Winant, 1994). Promišljanje u kontekstu rasnih kategorija i rasizam je za različite autore „duboko ukorenjen i normalan” (Delgado, 1999; Ladson-Billings & Tate, 1995; Ladson-Billings, 2004). Ladson-Billingsova i Tejt ističu da su i one mere koje su primenjivane kako bi se ostvarila jednakost imale povoljnije efekte za privilegovane grupe u društvu (Ladson-Billings & Tate, 1995). Predstave o objektivnosti, neutralnosti, meritokratiji i „slepilu za boje” su u funkciji opravdavanja privilegija i stoga je neophodno čuti kakva je percepcija onih koji su u nepovoljnom položaju, odnosno osloniti se na njihove narative. Identiteti su u vezi sa obrazovnim i drugim vidovima statusa, a odstupanje od vrednovanih pravila ponašanja, normi i vrednosti se kažnjava. U obrazovnom kontekstu pripadnicima privilegovane kategorije omogućeno je uživanje različitih prava po tom osnovu (kvalitetniji školski prostor, osoblje, zahtevniji kurikulum, izborni i nastavni sadržaji), upravljanje reputacijom sopstvene i drugih grupa kroz različito vrednovanje, pa i pravo na isključivanje<sup>12</sup> iz grupe (ibid.). Ladson-Billingsova ističe da okvir kritičke rasne teorije jeste primenljiv i na druge kategorije (klase, roda i dr.) (Ladson-Billings, 2004). Autorka eksplicitno ukazuje da pristup ne podrazumeva kreiranje kritičke pedagogije (ibid.), koja bi za

---

<sup>11</sup> Nije, dakle, u pitanju biološka činjenica, ali ni iluzija. Koncept rase dobija status socijalne činjenice time što je uključen u međuljudske interakcije i identitete.

<sup>12</sup> „Seobe belih”, zahtevi za uvođenjem vaučera i odabirom škole.

Meklarena podrazumevala i menjanje „škole kao institucije, socijalnih i materijalnih relacija šire zajednice, društva i države” (McLaren, 2000, str.35). Drugim rečima, pristup se oslanja na koncept kulturne razlike i kulturno relevantne pedagogije, a u jednom svom elementu inkorporira ideju o kritičkoj svesnosti, bez pretenzija da se menjaju i transformišu postojeći odnosi u društvu.

*Kulturno responzivno podučavanje.* Gejeva je definisala kulturno responzivno podučavanje kao korišćenje nasleđa, iskustava, perspektiva, stilova i referentnih okvira različitih grupa kao „filtera” za podučavanje akademskih znanja i veština, kao i unapređivanje ličnog i socijalnog razvoja (Gay, 2002, 2013, 2015a; Gay & Kirkland, 2003). Kultura uključuje vrednosti, tradiciju, načine komunikacije, preferirane stilove učenja i podučavanja, obrasce za uspostavljanje interpersonalnih odnosa, kao i relevantne doprinose grupa društvu u celini (Gay, 2002, 2013). U školskom kontekstu posebno su značajni aspekti koji se tiču davanja prednosti životu u zajednici i kooperativnom rešavanju problema, naspram individualnom, odnosi koji se uspostavljaju među decom i odraslima, odnosno načini interakcije i rodne uloge (Gay, 2002). Osnovni elementi kulturno responzivnog podučavanja tiču se sticanja znanja o kulturi i kulturnoj različitosti, dizajniranja kulturno relevantnog kurikuluma, razvijanje „zajednice onih koji uče”<sup>13</sup> koja uključuje i samog nastavnika, negovanje kooperativnog obrasca u učionici, prilagođavanje stila komunikacije i interakcije kroskulturnim razlikama, kao i usaglašenost svih navednih elemenata u kontekstu organizovanja nastave (ibid.). Kulturno relevantan kurikulum, kako autorka dalje pojašnjava, podrazumeva kritičko razmatranje i transformaciju školskog kurikuluma (analizu školskog programa, udžbenika, materijala), „socijalnog” školskog kurikuluma koji se odnosi na pravila ponašanja, obrasce interakcije i rituale koji se razvijaju u učionici. Ovakav kurikulum podrazumeva i kritičko razmatranje „društvenog” kurikuluma, odnosno načina na koji su različite grupe predstavljene u medijima. Gejeva ukazuje da se od nastavnika očekuje multikulturalna komunikacijska kompetencija kako bi mogli da prepoznaju stil komunikacije svojih učenika (da li je dominantan pasivno-receptivni ili aktivno-participativni stil, odnosno usredsređenost na temu ili smenjivanje tema) i da se tome mogu prilagoditi. Konačno, s obzirom na to da je kultura isprepletena sa procesom

---

<sup>13</sup> U skladu sa određenjem Barbare Rogof (Rogoff, 1994), mada Gejeva ne navodi ovu autorku kao izvor u svom radu.

učenja, podučavanje treba da se zasniva na podudarnim metodama i tehnikama u pogledu stilova učenja različitih učenika i da omogući premošćavanje iskustava u jednom i drugom kontekstu (ibid.). U svojim ranijim radovima ova autorka ukazuje na primere posredovanja u konfliktima i razumevanja razvoja kulturnog identiteta učenika, uključivanje studija etniciteta u nastavni proces, uparivanje stilovima podučavanja sa kulturno različitim stilovima učenja, korišćenje sadržaja prilagođenih učenicima i iskustava učenika kao konteksta za razvijanje kompetencija u različitim oblastima koje se tiču kritičkog mišljenja, rešavanja problema, različitih vidova pismenosti i dr. (Gay, 1994).

Gejeva i Krkland ističu da kulturno responzivno podučavanje podrazumeva i razumevanje nejednake moći i privilegija u društvu, kao i podučavanje učenika kulturnoj kompetentnosti (Gay & Kirkland, 2003). Za ove autore, nastavnici moraju biti samosvesni, kritički nastrojeni i analitični kada je u pitanju praksa podučavanja, kao i da razviju dublje znanje i svest o tome šta, na koji način i koga podučavaju. Kritička svest podrazumeva uviđanje razloga koji dovode to toga da osoba rasuđuje na određeni način u vezi sa kulturnim razlikama, razumevanje značaja konteksta i preispitivanje sopstvenih znanja i pretpostavki, što se smatra jednako značanim kao što su i veštine u pogledu primene nastavnih metoda i tehnika (Gay, 2013; Gay & Kirkland, 2003). Gejeva je posebno razmatrala nastavnička uverenja koja sadrže „kulturna iskrivljenja” (Gay, 2013). Među ova uverenja ubrajaju se ona koja se odnose na negativan odnos prema uključivanju sadržaja o manjinskim grupama i njihovim doprinosima u kurikulumu, pojednostavljene predstave o (ne)prikladnom ponašanju u školi, uticaju siromaštva i dr. (Gay, 2015a). Kulturno responzivno podučavanje za ovu autorku podrazumeva razvoj pozitivnih nastavničkih uverenja, koja uključuju prepoznavanje normalnosti različitosti i doživljaja iste kao resursa koji se može koristiti u nastavnim aktivnostima (ibid.). Teškoće u akademskom kontekstu pripisane su nepodudarnosti odlika školskog i porodičnog konteksta, anksioznosti u vezi sa prelaženjem „kroskulturnih” granica između škole i porodice, nedovoljno responzivnim programima, praksama i osoblju, razlikama u pogledu socijalnog kapitala u kontekstu školovanja (Gay, 2013).

***Kritička teorija i pedagogija.*** Predstavnicima „radikalne”, kritičke paradigme, lociraju problem u klasno ustrojenom, društvenom i ekonomskom sistemu, opažajući



kako je škola usmerena na to da reprodukuje nejednakosti i prevenira mogućnost pokušaja da se ove nejednakosti umanje (Banks, 2006a). Epl tako ističe da „monokulturno” obrazovanje podstiče kompetitivnost, naglašavanje individualne odgovornosti u slučaju neuspeha i omogućava kritiku onih prilika i mogućnosti za koje su manjinske kulturne grupe uspele da se izbore (Apple, 2011). Za ovog autora, nastavnici i edukatori nastavnika imaju pojednostavljene i uopštene predstave o učenicima i porodicama, koje su odraz površnog razumevanja ovih zajednica kao pasivnih žrtava, kao i nerazumevanja „hibridnosti” svakog identiteta (ibid.). Depolitizovanjem polja i smeštanjem u poziciju neutralnosti, edukatori nastavnika i multikulturni teoretičari doprinose održavanju postojećih odnosa moći (Gorski, 2006, 2008, 2009). Meklaren smatra da su razmatranja o kulturi siromaštva (karakteristična za konzervativnu struju) i razmatranja „esencijalizovanih” kulturnih razlika (karakteristična za liberalnu struju), samo alternativni vidovi iste diferencijacije među grupama (McLaren, 1995). Krićka pedagogija, u skladu sa shvatanjem ovog autora, podrazumeva da kurikulum i realizacija istog počiva na „istorijskim, kulturnim, diskurzivnim relacijama” (ibid., str. 36). Ono što je određeno kao znanje, kako Meklaren istom prilikom objašnjava, su zapravo poželjni načini života, interpretacije prošlosti i međugrupnih odnosa u skladu sa interesima dominantne/ih grupa. U njegovom pristupu identitet učenika nije statičan (kao što je to slučaj sa „esencijalnim” kulturnim razlikama, odnosno nedostacima), već je dinamičan i razvija se u relacijama i pregovaranjima među pozicijama i u fluidnom kontekstu<sup>14</sup>. Krićka pedagogija stoga, za ovog autora, podrazumeva podsticanje kritike dominantnih formi znanja (ibid.).

Krićki orijentisani autori oslanjaju se na rad Freira koji zasniva svoje razmatranje pedagogije na dijalektičkom odnosu između manjine koja poseduje društvenu moć i većine koja trpi represiju (Freire, 1970/2014). U nastavku će biti sažeto izloženi relevantni elementi rada Freire. Pomenuti dijalektički odnos je ugrađen u sistem ekonomskih, političkih, obrazovnih i drugih relacija, odnosno nije individualan. Smisao krićkog pristupa u zasnivanju pedagogije Freire vidi u razvijanju krićke svesnosti onih koji su u podređenom položaju, što podrazumeva ulazak osobe kao odgovornog subjekta u istorijske procese. Postojeći obrazovni model, sa druge strane, zasniva se na

---

<sup>14</sup> Ovakvo razumevanje oslanja se na koncepte selfa i kulture u savremenim antropološkim i kulturnopsihološkim razmatranjima, o čemu će naknadno biti više reći.

modelu banke, odnosno podrazumeva da pojedinci akumuliraju različitu „količinu” visoko vrednovanog znanja. Mnogi nastavnici, bez svesne namere ili upravo iz najboljih namera, učenika u obrazovnom procesu posmatraju kao objekat, kao podučavanog i disciplinovanog. Učenici u ovako ustrojenom sistemu stiču (pogrešan) utisak da su akteri svog obrazovnog procesa (a u suštinu su objekti), jer učestvuju u aktivnostima koje strukturiraju nastavnici, odnosno pokoravaju se autoritetu i adaptiraju. Time se umanjuje mogućnost razvijanja kritičkog odnosa prema realnosti, koji bi mogao rezultirati transformacijom iste. U ovom transmisivnom modelu stiče se utisak da je znanje statično, u obliku već formiranih činjenica koje se jednosmerno prenose. Što se učenici bolje adaptiraju u pogledu propisane uloge, veća je verovatnoća da će se održati dominacija manjine koja propisuje uloge, uključujući i to šta je vrednovano znanje i ko ga poseduje. Ovakvo obrazovanje stoga uključuje učenje gotovih odgovora i sadržaja, precizno propisanu literaturu, metode i kriterijume za evaluaciju znanja, odvajanje uloge nastavnika od sadržaja koji se uči (ibid.). Freire smatra da pedagogija onih koji trpe represiju treba da se zasniva na principu rešavanja problema, odnosno kognitivnom aktiviranju i razvijanju kritičkog mišljenja, razumevanju znanja kao istorijskog procesa koji je trajno nedovršen, poziciji nastavnika i učenika kao onih koji kritički razmatraju realnost i u okviru dijaloških relacija menjaju svoje razumevanje (ibid.). Može se uspostaviti jasna analogija između ovakvog pristupa i sociokulturne perspektive u vezi sa ko-konstruisanjem znanja u procesu asimetrične socijalne interakcije koja takođe iziskuje obostranu kognitivnu aktivnost i aktivnu internalizaciju (Vigotski, 1974). Freire takođe ukazuje da je najpre neophodno ustanoviti koje su teme dovoljno poznate i od značaja učenicima, a koje se potom uvode u dijalog i kritički razmatraju. Oni koji su društveno privilegovani, mada dobronamerni, imaju teškoća da se prilagode pristupu koji ukida hijerarhijsku strukturu, nemaju poverenja u to da njihovi marginalizovani učenici mogu i sami da učestvuju u selekciji tema ili u dijalogu o ovim temama. Takođe, ovi edukatori mogu imati teškoća da prihvate posledice internalizacije modela marginalizovanih učenika, tako da ih mogu opažati kao lenje, nezahvalne, pasivne ili bez znanja (Freire, 1970/2014).

Značajan eksplanatorni potencijal relacije između pomenute klasne ustrojenosti društva i obrazovanja koje odražava i održava postojeće odnose moći, imaju koncepti socijalnog i kulturnog kapitala. Kapital za Burdijea je u svom osnovnom obliku ekonomski kapital,

koji se neposredno prevodi u novac i svojinska prava (Bourdieu, 1986). Druge dve forme kapitala kulturni i socijalni, o kojima govori isti autor, pod određenim uslovima mogu se transformisati u ekonomski kapital. Kulturni kapital je u vezi sa pojedincem, u formi onoga što se naziva „kultivisanošću”. Sticanje kapitala u ovoj formi iziskuje vreme, trud i druge resurse članova porodice koji se ulažu od samog rođenja deteta, čime se ekonomski kapital porodice transformiše i postaje integralni deo pojedinca. Analogno ovom procesu, retke veštine i znanja se potom u odraslom dobu prevode u akademsku kvalifikaciju i ekonomski kapital. Socijalni kapital sačinjavaju socijalni odnosi i mreža kontakata, koji zapravo predstavljaju dodatne resurse. Za Burdijea, obe forme kapitala proizilaze iz ekonomskog kapitala koji se radom (u formi podučavanja deteta, uspostavljanja i održavanja socijalnih kontakata) transformiše tako da se proizvede specifična forma moći. Pripadnici dominantne klase bogatih imaju priliku da ulože rad i vreme u sticanje kulturnog i socijalnog kapitala, jer im ekonomski status to dozvoljava. Burdije smatra da se razlikama u kulturnom i socijalnom kapitalu mogu objasniti razlike u postignuću dece iz manjinskih i marginalizovanih grupa (ibid.). Važno je naglasiti da ovi koncepti pronalaze svoje mesto i u okvirima razmatranja o kulturi siromaštva (npr., Lareau, 2003), ali na način koji ne naglašava neophodnost promene društvenog i ekonomskog sistema.

Mnogi autori pokušavaju da pomire radikalne, odnosno kritičke pristupe u pogledu obrazovanja sa konceptima multikulturnog/interkulturnog obrazovanja, inkorporirajući pojedinačne koncepte kritičke teorije u svoja određenja ciljeva i pristupa multikulturnog/interkulturnog obrazovanja (Banks, 2006a; Gay & Kirkland, 2003; Ladson-Billings & Tate, 1995). Sa druge strane, autori kritičke ili radikalne struje svoje konceptualizacije multikulturnog/interkulturnog obrazovanja zasnivaju na kritici postojećih pristupa i otklonu od istih (Apple, 2011; Gorski, 2006, 2008, 2009; McLaren, 1995). Za autore koji zauzimaju kritičku poziciju obrazovanje ima u svakom svom vidu političku dimenziju, odnosno služi za reprodukovanje i održavanje postojećih odnosa moći u društvu (Apple, 2011; Freire, 1970/2014; Gorski, 2006, 2008; McLaren, 1995). Privid depolitizovanja obrazovanja, pa i multikulturnih/interkulturnih pristupa obrazovanju, za ove autore takođe doprinosi održavanju postojećeg stanja.

Drugi aspekt u kome se kritički pristupi razlikuju od ranije opisanih (modeli deficita i model kulturne razlike), tiče se ontoloških i epistemoloških pretpostavki.

Modeli deficita, a implicitno i modeli kulturnih razlika pretpostavljaju da postoje stvarne, merljive intergrupne razlike. U slučaju modela deficita reč je o intelektualnim razlikama ili razlikama u vaspitnim stilovima, dok modeli kulturne razlike pretpostavljaju, primera radi, razlike u stilu komunikacije i kulturnim vrednostima. Kritički pristupi zauzimaju poziciju istorijskog realizma u skladu sa određenjem Gube i Linkolna (Guba & Lincoln, 1994), odnosno pretpostavku u vezi sa tim da je dinamična i promenljiva priroda stvarnosti oblikovana kulturno-istorijskim, ekonomskim i političkim faktorima i formira strukture (vrednosti, stilove) koje naizgred deluju statično, realno i nepromenljivo.

## **II Odabrani koncepti i modeli koji objašnjavaju uspešnost u interkulturnoj interakciji**

U okviru interkulturene teorije razvijeni su brojni koncepti koji bi trebalo da objasne uspešnost osoba u interakciji sa pripadnicima drugih kulturnih grupa. Ovi koncepti se prevashodno odnose na interkulturnu kompetentnost (Chen & Starosta, 1996; Deardorff, 2006; Lustig & Koester, 2010), osetljivost (M. J. Bennett, 1986, 2004; J. M. Bennett & Bennett, 2004; Bhawuk & Brislin, 1992; Chen & Starosta, 1997, 2000), interkulturno razumevanje (Hill, 2006) i kulturnu inteligenciju (Ang et al., 2007). Tako Perijeva i Sautvelova u svom pregledu različitih modela i pristupa, ukazuju na to da se modeli razlikuju u pogledu naglaska na kognitivnom, emocionalnom i bihevioralnom domenu, te u pogledu uključivanja ovih domena (Perry & Southwell, 2011). Autorke uočavaju da je interkulturna osetljivost u oba diskutovana modela (modelima Čena i Staroste, odnosno Miliona Beneta) usredsređena na emocionalni domen, interkulturno razumevanje dodatno uzima u obzir kognitivne aspekte, dok kompetentnost obuhvata sva tri navedena aspekta (ibid.). Slično smatraju Čen i Starosta, ukazujući i na bihevioralnu komponentu interkulturene kompetentnosti, koju nazivaju interkulturnom veštinom/spretnošću (Chen & Starosta, 1996, 1997).

Spitzberg i Čengonova ukazuju kako među različitim, savremenim konceptualizacijama postoji visoka sličnost u opštem smislu (uključivanje motivacionih aspekata, veština, znanja, značaja konteksta i ishoda), ali da takođe postoji izuzetna različitost u pogledu specifikovanja pojedinačnih aspekata, sa više od tri stotine

različitih potencijalnih komponenti kompetentnosti<sup>15</sup> (Spitzberg & Changnon, 2009). Ovi autori modele interkulture kompetentnosti dele u kategorije *kompozitnih*, odnosno onih koji predstavljaju popis konstituenata interkulture kompetentnosti (kakvi su, prema našoj proceni, gotovo svi postojeći modeli), *koorijentacionih*, koji naglašavaju razumevanje u interkulturnoj interakciji, *razvojnih*, koji podrazumevaju specifikovanje razvojnih faza kroz koje se menja kompetentnost, *adaptacionih*, koji naglašavaju uzajamnu zavisnost učesnika u interakciju i međusobno prilagođavanje i *modela kauzalnog tipa*, koji specifikuju uzročno-posledične odnose među konstituentima kompetentnosti (ibid.). Hamer, sa druge strane, naglašava razliku između kompozitnih modela, usredsređenih na identifikovanje konstituenata kompetentnosti (kognitivnih, afektivnih i bihevioralnih), i razvojnih modela u okviru kojih je relevantno pitanje „kako osoba doživljava kulturne razlike”, odnosno kako se doživljava i razumevanje menja tokom razvojnog kontinuuma (Hammer, 2015, str. 13).

Detaljno razmatranje svih navedenih koncepata prevazilazi okvire ovog rada<sup>16</sup>. Pored toga, prethodno pomenute, suštinske razlike između kompozitnih i razvojnih modela čine ih teško međusobno uporedivim. Stoga ćemo se usredsrediti na prikazivanje i kritičko razmatranje odabranih razvojnih modela. Na početku ćemo prikazati *razvojne modele kulturnog identiteta koji se tiču etniciteta ili rase* (Banks, 2006b; Cross, 1971; Helms, 1994, 2003, 2007), s obzirom na to da su oni predstavljali osnovu za konceptualizovanje ostalih razvojnih modela. Pored toga, naknadno kreirani modeli – *razvojni model interkulture senzitivnosti* i *razvojni model interkulture zrelosti* – komplementarni su sa najranijim razvojnim modelima i uključuju pitanja identiteta (njihova povezanost je šire elaborirana u J. M. Bennett & Bennett, 2004; King & Baxter Magolda, 2005). Kako okosnicu ovog rada čini razmatranje *Razvojnog modela interkulture osetljivosti* Milona Beneta, razmotrićemo i kompozitne modele interkulture osetljivosti radi uspostavljanja distinkcije (Bhawuk & Brislin, 1992; Chen & Starosta, 1996, 1997).

---

<sup>15</sup> Termin interkulturna kompetentnost se upotrebljava višeznačno. Pojedini autori u kategoriju modela interkulture kompetentnosti svrstavaju modele interkulture osetljivosti, zrelosti i dr. (na ovaj način termin koriste Hammer, 2015; Spitzberg & Changnon, 2009). Drugi autori se ne bi saglasili da je reč o istom diferencijalno psihološkom konstrukt. Za naše razmatranje, međutim, relevantna je podela na kompozitne i razvojne modele koju u uspostavljaju Hamer i Spitzberg i Čenangnonova.

<sup>16</sup> Iscrpan prikaz različitih kompozitnih modela, sa naglaskom na kritičkoj analizi koncepta kulturne inteligencije načinjen je u okviru monografije Starčevićeve (Starčević, 2018).

**Modeli razvoja rasnog i kulturnog identiteta.** Različiti autori su primetili postojanje nejasnoće u određenjima etniciteta i rase, pa posledično i etničkog i rasnog identiteta. Ovi termini se nekada koriste alternativno, bez uspostavljanja distinkcija, čime se onemogućava teorijski napredak i empirijska razjašnjenja (Cokley, 2007; Trimble, 2007). Helmsova, pak, ukazuje na razlike između etničkog i rasnog identiteta. Etnički identitet odnosi se na identifikaciju sa etničkom grupom, odnosno kulturnim praksama kakve su običaji, jezik i sl. Sa druge strane, rasni identitet se zasniva na rasnim kategorijama kao sociopolitičkim konstruktima<sup>17</sup> i nevoljnoj internalizaciji ovih kategorija tokom socijalizacije (Helms, 1994, 1996, 2003, 2007). Ključna iskustva na kojima se zasniva rasni identitet pojedinaca tiču se diskriminisanosti odnosno privilegovanosti, na šta ukazuje i Kros (Cross, 1971; Helms, 1996, 2003, 2007). Uvažavajući ove distinkcije, Helmsova zaključuje da se o rasnom identitetu ne može govoriti na isti način na koji se govori o kulturnom ili etničkom identitetu, niti postoji potpuno preklapanje etničkih i rasnih grupa (Helms, 1996, 2007).

Postoje gledišta koja se pozicioniraju između pozicije nerazlikovanja i razlikovanja rasnih i etničkih identiteta. Tako Džekson smatra da iako se rasni identitet zasniva na iskustvima represije, on istovremeno podrazumeva elemente „rasno zasnovane kulture” (Jackson III, 2012, pp.38): uverenja, običaje i tradiciju, zajednička iskustva, vidove komunikacije i jezika, porodične strukture (drugim rečima, elemente koji čine sadržaj etničkih i kulturnih identiteta).

Ponteroto i Park-Tejlorova (Ponterotto & Park-Taylor, 2007) izdvajaju modele Krosa (Cross, 1971) i Helmsove (Helms, 1994, 1996, 2003) kao najuticajnije razvojne modele u domenu rasnog identiteta<sup>18</sup>. Krosov model (Cross, 1971) se odnosi na razvoj afroameričkog identiteta i prvi je model razvoja rasnog identiteta koji podrazumeva prolaženje kroz više faza. Faza „*pre otkrića*” podrazumeva sagledavanje stvarnosti iz većinske perspektive i internalizovanje normi i očekivanja koji podrazumevaju asimilaciju. U fazi *otkrića* osoba počinje da uviđa nesklad između samopercepcije sopstvenih odlika i internalizovane percepcije afroameričke grupe, što je često praćeno osećanjem krivice zbog prethodnog odsustva razumevanja. U fazi *uranjanja/izranjanja* odvijaju se dva sukcesivna procesa, prvi koji podrazumeva preokupaciju svime i

---

<sup>17</sup> Helmsova ukazuje i da bi termin rase stoga imalo smisla zameniti terminom „socio-rase” (Helms, 1996).

<sup>18</sup> Isti autori ukazuju da je preko dvadeset modela proizašlo iz ovih okvira, što prevazilazi mogućnost analiziranja u okviru ovog rada.

pozitivno vrednovanje svega što ima veze sa afroameričkom zajednicom. Sa druge strane uspostavlja se negativan odnos, pa i dehumanizovanje angloameričke zajednice i pojedinaca (uranjanje), kao i kasniji proces osveščivanja i kontrole nad nepovoljnim emocijama i percepcijom (izranjanje). *Internalizacija* podrazumeva uključivanje pozitivnih aspekata uranjanja/izranjanja u okvire predstave o sebi, što može voditi ka doživljaju zadovoljstva i sigurnosti<sup>19</sup>. Za Krosa, međutim, u ovoj fazi može postojati izvestan antiintelektualan odnos i zadržavanje na doživljaju ponosa zbog sopstvenog identiteta. Konačno, u poslednjoj fazi koja se odnosi na *posvećenost*, osoba se ne prilagođava spoljašnjim standardima sopstvene zajednice u pogledu identiteta, već unutrašnjim standardima i ispoljava dugoročnu spremnost da se suprotstavlja institucijama, pre nego pojedincima (ibid.).

Helmsova je koncipirala dva modela razvoja („belačkog“ i „nebelačkog“ rasnog identiteta), zasnovanih na pretpostavci da su rasne kategorije socijalni konstrukti sa značajnim ličnim implikacijama: osobe primaju različite poruke tokom svoje socijalizacije u zavisnosti od vizuelnog markera, odnosno opažene boje kože (Helms, 1996, 2003). U prethodnom poglavlju smo govorili o srodnom stanovištu: o rasi kao o socijalnoj činjenici (a ne kao o biološkoj kategoriji) koja utiče na formiranje identiteta i stoga je u naučnom smislu relevantno pitanje (Omi & Winant, 2005). Razvoj u okviru oba modela Helmsove konceptualizovan je kao proces „sukcesivne diferencijacije sve sofisticiranijih „ego statusa”<sup>20</sup> rasnog identiteta” (Helms, 1994, str. 201). Ego statusi su okarakterisani kao „kognitivno-afektivne kategorije” koje nisu međusobno isključive (Helms, 2003, str. 144). Pomenuti ego statusi odlikuju se različitim strategijama procesuiranja informacija (Helms, 1994). Autorka će takođe ukazati da su u pitanju „dinamični procesi...pre nego statične osobine ličnosti ili tipovi” (Helms, 1996, str. 148). Drugim rečima, nije reč o tome da faze/ego statusi poseduju sasvim distinktivna svojstva već je moguće da se procesi i strategije procesuiranja informacija o kojima će biti reči (npr., poricanje nejednakosti ili preispitivanje svoje uloge) odvijaju istovremeno.

Oba modela podrazumevaju prva tri ego statusa jednake suštine: a) prihvatanje nametnutih rasnih hijerarhija i karakterizacija, b) konfuzija u vezi sa posvećenošću

---

<sup>19</sup> Međutim, moguće je i da osoba ostane u fazi uranjanja/izranjanja.

<sup>20</sup> Autorka istom prilikom ukazuje da je u ranijim radovima, koji nama nisu bili dostupni, koristila koncept „faze” umesto „ego statusa” (Helms, 1994).

sopstvenoj grupi i ambivalentnost u vezi sa sopstvenim samoodređenjem i c) idealizacija sopstvene grupe i upotreba spoljašnjih kriterijuma za samoodređenje (Helms, 1996).

„Nebelački” model razvoja identiteta u velikoj meri odgovara Krosovim fazama o kojima je prethodno bilo reči. Tako se prvi ego status (ranije nazvan „pre otkrića“) odnosi na *konformiranje* u pogledu spoljašnje definicije sopstvene grupe koja podrazumeva unižavanje, kao i saglašavanje sa superiornošću druge grupe. Strategija procesuiranja informacija ogleda se u poricanju nejednakosti, udaljavanju od sopstvene grupe i okrivljavanju iste, kao i vrednovanju individualizma. Drugi ego status koji naziva *disonancijom* (ranije nazvan susretom) odlikuje ambivalencija i neodlučnost u vezi sa sopstvenom i drugom grupom, što je praćeno osećanjem krivice. *Uranjanje/izranjanje*, uključuje idealizaciju sopstvene grupe, težnju da se ista osnaži, što je praćeno nekritičkim unižavanjem „belačke” grupe u celini. Kognitivno-afektivna strategija procesuiranja informacija zasniva se na polarizaciji, sklonosti vrednovanju i borbenosti. *Internalizacija* predstavlja razvijanje kapaciteta da se objektivnije procenjuju pojedinci iz druge grupe (bez uopštenog unižavanja), dok se samodefinicija zasniva na sopstvenim, unutrašnjim kriterijumima. Kao strategije procesuiranja informacija javlja se analiza, fleksibilnost u promišljanju i sklonost intelektualizaciji. Konačno, poslednji ego status, koji autorka naziva *integrativnom svesnošću* (ranije internalizacijom i posvećenošću), uključuje pozitivno vrednovanje kolektivnog identiteta, uočavanje sličnosti sa drugim grupama koje su u nepovoljnom položaju, kao i posvećenost univerzalnom otporu represiji (Helms, 1994, 1996, 2003).

U „belačkom” modelu, prvi ego status, *kontakt*, odnosi se na prihvatanje postojećeg statusa i privilegija, bez svesti o rasizmu i potencijalnim sopstvenim rasističkim stavovima. Strategija procesuiranja informacija odlikuje se naivnošću i poricanjem nejednakosti. Drugi ego status, *dezintegracija*, odnosi se na javljanje prvih moralnih dilema u susretu sa pitanjima nejednakosti i rasizma, kao i doživljaja da se posvećenost sopstvenoj grupi sukobljava sa principima humanosti. *Reintegracija* se odnosi na proces idealizacije sopstvene grupe uz unižavanje drugih. Osoba ispoljava sklonost da selektivno i iskrivljeno opaža druge i umanjuje nejednakost. Sledi *pseudonezavisnost*, kada su osobe spremnije da stupaju u kontakt sa pripadnicima druge grupe, ali pritom zauzimaju pokroviteljski odnos i oslanjaju se na značenja dostupna u



sopstvenoj kulturi, odnosno koriste sopstvene standarde za procenjivanje vrednosti druge grupe. *Uranjanje/izranjanje* je status koji omogućava osobi da se distancira od pokroviteljske pozicije, preispituje svoju ulogu, privilegije i doprinose nejednakosti i poredi sopstveni status sa statusom drugih grupa. U poslednjoj fazi *autonomije*, osoba usvaja pozitivan doživljaj sopstvenog identiteta, upotrebljava sopstvene, interne standarde samoodređenja, spremna je da odustane od privilegija koje društveni status nosi, fleksibilnije razmatra ostale grupe (Helms, 1994, 1996, 2003).

Benksov model razvoja kulturnog identiteta (Banks, 2006a), u drugim radovima nazvan tipologijom etniciteta (Banks, 2006b), oslanja se na ranije pomenutu predstavu o razvoju tri nivoa identifikacije (na kulturnom, nacionalnom i globalnom nivou), i uključuje razvijanje kompetentnosti u interakciji sa kulturnim drugima (Banks, 2006a, 2006b). Ovaj model razvijen je u obrazovnom kontekstu i nije usmeren na pripadnike određene grupe, pretendujući da bude univerzalno primenljiv. Obuhvata šest razvojnih faza koje Benks opisuje kao hipotetičke idealne tipove (Banks, 2006b). Benks će, u svetlu kritika modela zasnovanih na razvojnoj progresiji u formi stadijuma, ukazati da je tipologija dinamična i višedimenzionalna, te da su prelazi među fazama postepeni i zamagljeni (ibid.). Proces razvoja ne vidi kao linearan, već je moguće odsustvo iskustva određene faze („preskakanje“ određene faze), kao i progresivno ili regresivno pomeranje u zavisnosti od okolnosti (ibid.). Ipak, Benks jasno ukazuje da kada osoba iskusi određenu fazu „on/ona će verovatno iskustiti više faze u formi razvojne sekvence<sup>21</sup>“ (Banks, 2006b, str. 45). Drugim rečima, razvoj je u većini slučajeva postepen sa razvojnim fazama koje se sukcesivno smenjuju očekivanim redosledom. U pojedinim slučajevima, međutim, moguće je da osoba doživljava svojstva različitih faza istovremeno. Ova poslednja mogućnost implicira da je pre reč o procesima, nego o diskretnim fazama<sup>22</sup>. Prva od faza naziva se *psihološka zarobljenost u kulturi* i tiče se internalizacije negativnih predstava o sopstvenoj kulturnoj grupi, što je praćeno niskim samopoštovanjem i doživljajem stida sa naglašavanjem potrebe za asimilacijom. U fazi *kulturne/etničke inkapsulacije* pripadnici određene kulturne grupe skloni su da se separiraju od drugih grupa, percipiraju ih kao ugrožavajuće i sagledavaju u okvirima

---

<sup>21</sup> Doslovan prevod bi glasio: sekvencionalno i razvojno. Smatramo, međutim, da je ovakvim prevođenjem istaknut smisao ove opaske.

<sup>22</sup> Uočavamo da je sličan prelaz od diskretnih faza/stadijuma i njihovoj razvojnoj sukcesiji, ka procesima koji se mogu odvijati simultano načinila i Helmsova (videti Helms, 1994, 1996, 2003).

dihotomije superiornih i inferiornih grupa. *Pojašnjenje kulturnog/etničkog identiteta* podrazumeva uspostavljanje balansiranijeg odnosa prema sopstvenoj i drugim kulturnim grupama, uz razvijanje svesti o sopstvenim stavovima i kulturnom/etničkom identitetu. *Bikulturalizam/bietničnost* odnosi se istovremeno na pozitivan doživljaj etničkog/kulturnog identiteta i razvoj kompetencija potrebnih za uspešnu interakciju sa pripadnicima drugih grupa. *Multikulturalizam i reflektivni nacionalizam* podrazumeva razvoj razjašnjenog i refleksiji podložnog ličnog, kulturnog i nacionalnog identiteta, pozitivnog odnosa prema drugim grupama praćenog interkulturalnom kompetentnošću. Ove osobe mogu da u dubljem smislu uvažavaju vrednosti i simbole različitih kultura. Konačno, fazu *globalizma i kompetencija za globalno društvo* od prethodnih razlikuje aspekt internalizacije pretpostavljenih globalnih vrednosti i principa. Autor istom prilikom uočava da se prve tri faze značajno razlikuju te da razvojna progresija u velikoj meri podrazumeva napuštanje svojstava prethodne faze. Sa druge strane, naredne tri faze često podrazumevaju zadržavanje određenih svojstava prethodne (ibid.). To je i opravdano očekivanje, s obzirom na to da, kako mi to vidimo, poslednje faze podrazumevaju *usložnjavanje* identiteta (kulturnog, nacionalnog i na kraju doživljaja globalnog identiteta) i kompetentnosti (s početka se tiče međukulturalnih odnosa u okviru američkog konteksta, a na kraju prenosi na globalni nivo).

**Razvojni model interkulturalne zrelosti.** Noviji model Kingove i Bakster Magolde pretenduje da objasni razvoj „interkulturalno svesnog i adekvatnog razumevanja i postupanja”, a kapacitet koji ovo omogućava nazivaju interkulturalnom zrelošću (King & Baxter Magolda, 2005, str. 573). Autorke ukazuju da je njihov model zasnovan na konstruktivističkim i razvojnim premisama (King, Baxter Magolda, & Massé, 2011; Perez, Shim, King, & Baxter Magolda, 2015), odnosno zasniva se na „sposobnosti pojedinca da interpretira i stvara značenja”, koja imaju potencijal da postanu složenija i adekvatnija (Perez et al., 2015, str. 760). Tri nivoa razvoja (početni, srednji i zreli) određena su u okviru tri različita domena: kognitivnom, intrapersonalnom i interpersonalnom domenu (King & Baxter Magolda, 2005). U pojedinim aspektima uočljive su jasne sličnosti u odnosu na Benetov model (videti M. J. Bennett, 1986), tako da početni nivo u izvesnoj meri korespondira sa etnocentričkim fazama, središnji sa početnim etnorelativističkim, a završni/zreli nivo sa integracijom u okviru Razvojnog modela interkulturalne osetljivosti, na šta autorke i eksplicitno ukazuju (King & Baxter

Magolda, 2005). Inicijalna forma modela (King & Baxter Magolda, 2005), odnosno razvojna progresija u tri domena je potvrđena, ali i dopunjena (u pogledu odlika svakog od nivoa i inkorporiranjem dve prelazne tendencije) u naknadnim empirijskim, kvalitativnim istraživanjima (King et al., 2011; Perez et al., 2015).

*Kognitivni domen* u okviru ovog modela, odnosi se na to kako osoba određuje šta je znanje, u kojoj je meri doživljeno kao apsolutno/relativno, kao i da li je preuzeto od strane autoriteta bez mnogo preispitivanja ili individualno konstruisano (King & Baxter Magolda, 2005). Autorke prepostavljaju da se na najnižem nivou znanja i uverenja bez preispitivanja preuzimaju od autoriteta, što uključuje i predstave o tome šta je istinito/neistinito ili dobro/loše, bez razumevanja u vezi sa tim na koji način je ovo razmatranje uslovljeno kulturnim praksama i vrednostima. Kada su osobe u situaciji kognitivnog konflikta previđaju nekongruentne informacije, što autorke u istom radu dovode, između ostalog, u vezu sa etnocentričkim suđenjem u Benetovom modelu (ibid.). Naknadno je uočeno da studenti na ovom nivou zrelosti imaju teškoća da odrede koncept kulture mimo demografskih i prostornih odrednica, pripisuju internu homogenost kulturama, oslanjaju se na stereotipe zasnovane na skromnim kontaktima kao izvor ispravnih predstava o grupama, opažaju razlike kao neobične i čudnovate, izbegavajući ih (Perez et al., 2015). Autorke istom prilikom uočavaju i postojanje prelaznih tendencija. U kognitivnom domenu prelaz između početnog i središnjeg nivoa obeležen je pojavom početnog interesovanja za razlike i priznavanja višestrukosti perspektiva, što je praćeno istovremenim umanjivanjem značaja razlika, razvrstavanjem u simplifikovane kategorije, kao i putem izražavanja teškoća u pokušaju da ove višestruke perspektive organizuju (ibid.). U središnjoj fazi osoba počinje da uviđa da znanja i uverenja nisu apsolutno tačna/netačna, odnosno da postoji izvestan stepen neizvesnosti u vezi sa njihovim uverenjima (King & Baxter Magolda, 2005). Postaju spremniji da prihvate da drugi ljudi drugačije sagledavaju stvarnost i pomeraju se ka individualnoj konstrukciji znanja (ibid.). Istraživanja Perezove i saradnika ukazuju da u središnjoj fazi osobe sagledavaju koncept kulture na kompleksniji način, počinju da uviđaju kako politički i istorijski kontekst utiče na oblikovanje njihovih pogleda, pokušavaju da razumeju razlike i sličnosti, zauzmu drugu perspektivu i ispolje empatiju i uvažavanje (Perez et al., 2015). Pojedini počinju da razumeju položaj različitih grupa u kontekstu društvene strukture (ibid.). Konačno, u završnoj/zreloj fazi u stanju su da

svesno menjaju perspektive i ponašanje u skladu sa različitim, mogućim pogledima na svet i referentnim okvirima (King & Baxter Magolda, 2005).

*Intrapersonalni domen* se odnosi na usložnjavanje samopercepcije identiteta i oslanja se na različite modele razvoja identiteta (King & Baxter Magolda, 2005), kao što su modeli rasnog identiteta (Helms, 1996, 2003) ili manjinskih seksualnih identiteta (videti, primera radi, Cass, 1979). Oslanjanje na modele razvoja rasnog ili manjinskog seksualnog identiteta učljivo je u inkorporiranju predstave o razvojnem toku koji počinje sa oslanjanjem na spoljašnja određenja identiteta i postepeno se pomera ka samoautorizaciji (King & Baxter Magolda, 2005). U ranoj fazi osoba je u ograničenoj meri osvestila svoje vrednosti i uverenja, kao i to kako različiti i međusobno prepleteni aspekti identiteta utiču na iste (ibid.). Osoba ne razmatra ili, pak, pojednostavljeno razume poreklo sopstvenih uverenja. Kod pripadnika većinske i dominantne grupe karakteristično je poricanje privilegija, dok pripadnici manjinskih grupa mogu nisko vrednovati sopstvenu grupu. Osobe su sklone prilagođavanju dominantnim normama i nepreispitivanju istih. Identiteti su doživljeni kao dodeljeni rođenjem, odnosno kao faktičko stanje i kategorije bez ličnog značenja (Perez et al., 2015). U tranziciji ka središnjoj fazi, kako Perezova i saradnici opisuju, osoba počinje da menja doživljaj identiteta, istražuje, razmatra načine na koje se različiti aspekti identiteta uklapaju i sukobljavaju, uočava se diskrepanca između sopstvenih i spoljašnjih percepcija selfa. Središnja faza podrazumeva naglašenost diskrepance između samopercepcije identiteta i eksterne percepcije (analogno sa fazama kontakta i dezintegracije u modelu Helmsove) (ibid.). Tenzije između unutrašnjih i spoljašnjih definicija podstiču dodatno istraživanje vrednosti i identiteta (King & Baxter Magolda, 2005), što se posebno ispoljava u razmatranju pitanja društvenih privilegija, heterogenosti grupnih identiteta, promišljanja o identitetima u globalnom kontekstu i pokušaju evaluiranja eksternih i sopstvenih definicija različitih identiteta (Perez et al, 2015). Završna/zrela faza podrazumeva punu samoautorizaciju identiteta, koji integriše različite aspekte, kao i otvoreno razmatranje razlika u pogledu uverenja (King & Baxter Magolda, 2005). Autorke (King & Baxter Magolda, 2005; Perez et al., 2015) ističu paralele sa Benetovim razvojnim modelom interkulture osjetljivosti, pre svega u određenju faze integracije kao procesa razvoja višestrukog identiteta na preseku različitih aspekata identiteta (videti M. J. Bennett, 2004; J. M. Bennett & Bennett, 2004).

*Interpersonalna dimenzija* tiče se percepcije sebe u relacijama sa drugima i procesa donošenja odluka u interkulturnoj interakciji (King & Baxter Magolda, 2005). U početnim fazama razvijaju se zavisni odnosi sa značajnim drugima, a osoba je identifikovana sa grupom porekla. Drugi i njihova percepcija realnosti su vrednovani kao pogrešni. Grupne norme i razlike u pogledu istih se razmatraju mimo konteksta u kom se razvijaju (ibid.). Naknadno autorke uočavaju da osobe mogu prihvatiti da drugi imaju različite poglede na stvarnost ukoliko percipiraju da to nema direktnog uticaja na njih same (Perez et al., 2015). Osobe u početnim fazama ujedno su sklone da zanemare uticaj razlika u interakciji, ali preferiraju kontakte zasnovane na sličnostima (ibid.). U istom radu autorke ukazuju da kada ove osobe stupaju u interkulturnu interakciju sklone su negativnom vrednovanju, opažajući sopstvenu grupu kao normu, a druge kao neobične. U tranziciji ka središnjoj fazi počinju da se suzdržavaju od suđenja ispoljavajući potrebu za odobravanjem i brinu da ne učine nešto pogrešno (ibid.). U središnjoj fazi javlja se spremnost za interakciju sa kulturnim drugim uz suzdržavanje od vrednovanja, uz jednostavno konstatovanje razlika (King & Baxter Magolda, 2005). Kasnija istraživanja ukazuju da je zastupljena tendencija umanjivanja razlika i naglašavanja sličnosti, izbegavanja tema koje podrazumevaju razlike, ali i porast razumevanja za kulturno specifične potrebe i očekivanja (Perez et al., 2015). Zrela faza podrazumeva potencijal da se formiraju odnosi sa kulturnim drugim zasnovani na uvažavanju i prihvatanju, kao i uzajamnom pregovaranju značenja, a javlja se svest o sistemskoj uslovljenosti uverenja i normi (King & Baxter Magolda, 2005). Takođe, zastupljeno je angažovanje u pogledu ostvarivanja prava drugih i negativno vrednovanje onih koji su opaženi kao skloni ispoljavanju predrasuda (Perez et al., 2015). Osoba je motivisana da ulazi u interkulture odnose ne uprkos razlikama već upravo zbog interesovanja za razlike (ibid.).

Kada se razmatraju relacije tri dimenzije, uočljiva je njihova međuzavisnost. U ranim fazama se prihvataju perspektive autoriteta, osoba određuje svoj identitet ostvarivanjem relacija sa značajnim drugima i teži da ostvari njihovo odobravanje. U kasnijim fazama počinje da dominira samoautorizacija u pogledu sve tri dimenzije, perspektive postaju „individualno” konstruisane, identitet višestruk i složen, a osoba je spremna da stupi u interakciju sa kulturnim drugim (King & Baxter Magolda, 2005).

Kingova i saradnice (King et al., 2011) su u kvalitativnom istraživanju na uzorku od 49 studenata identifikovale obrasce u vezi sa načinom izlaganja na kraj sa kognitivnim konfliktima koji se javljaju u susretu sa kulturnim razlikama. One su zaključile da su konflikti na različite načine percipirani i razrešavani što odražava nivo interkulture zrelosti<sup>23</sup>. Tako su ispitanici, za koje autorke procenjuju da su na početnim nivoima zrelosti, skloni da izbegavaju diskusije i napuštaju navedene situacije, što im omogućava da izbegnu kontradiktorna uverenja. Središnji procenjeni nivo odlikuje strategija kontinuiranog razmatranja i istraživanja različitih perspektiva, odnosno ostajanje u stanju kognitivnog konflikta. Ispitanici koji su preokviravali situaciju i dolazili do novih uvida okarakterisani su kao interkulture najzreliji (King et al., 2011). Kingova i saradnice (King, Perez, & Shim, 2013) kasnije ukazuju da se interkulture učenje događa u susretu sa drugima koji su različiti i posredovano je emocionalnim doživljajem (sigurnost/nesigurnost). Istom prilikom ukazuju da postoje različite strategije i pristupi, koji se razlikuju u pogledu kompleksnosti i angažovanja kognitivnih i/ili emocionalnih aspekata, čime ih implicitno dovode u vezu sa interkulture zrelošću. Posmatranje i slušanje kao najjednostavniji pristup uz poređenje i kontrastiranje ideja kao nešto kompleksniji pristup, pripadaju dominantno kognitivnim strategijama. Slede pristupi samorefleksije i istraživanja sopstvenog kulturnog identiteta, koji mogu ili ne moraju angažovati emocionalne aspekte. Konačno, empatija je za ove autorke najsloženiji pristup koji ispitanici primenjuju u susretu sa različitošću (ibid.).

Razvojni model interkulture zrelosti (King & Baxter Magolda, 2005) pretenduje da na pregledan način identifikuje domene razvoja, koji su, međutim, u izvesnoj meri preklapajući i veoma međuzavisni čime se slika u vezi sa modelom usložnjava. Smatramo da ni način imenovanja domena nije sasvim prikladan, te tako kognitivno jeste uobičajeno i intrapersonalno, a može imati i interpersonalne implikacije. U skladu sa opisom koji iznose autorke, domeni bi, kako mi to sagledavamo, trebalo da budu podeljeni na one koji se tiču *konceptualizovanja znanja* (šta se smatra istinitim i kako to osoba zna), *identiteta/selfa* (kako nastaje i šta utiče na identitet; da li su identiteti homogeni/heterogeni, dinamični/statični), kao i *kulturnog*

---

<sup>23</sup> Primećujemo, međutim, da je nivo interkulture zrelosti u ovom istraživanju procenjen upravo na osnovu sadržaja intervjuja i prikaza pomenutih konflikata.

*drugog u širem smislu.* Perspektiva autorki se može okarakterisati kao individualno-konstruktivistička, jer podrazumeva pretpostavku da socijalna interakcija može biti izvor kognitivnog konflikta, samo u situaciji kada su kognitive strukture već u dovoljnoj meri razvijene kod svakog pojedinca (videti npr., Pijaže & Inhelder, 1978). Individualno konstruktivistička perspektiva je često kritikovana od strane socijalnih konstrukcionista sa stanovišta postuliranja i naglašavanja izolovanog pojedinca koji spoznaje stvarnost (Gergen, 1995b, prema Raskin, 2002), odnosno zanemarivanja mogućnosti ko-konstrukcije značenja u interakciji (u vezi sa ko-konstrukcijom videti Vigotski, 1977).

**Interkulturalna osetljivost.** Koncept interkulturalne senzitivnosti/osetljivosti javlja se u okviru pojedinih kompozitnih modela (Bhawuk & Brislin, 1992; Chen & Starosta, 1996, 1997), kao i u okviru Razvojnog modela interkulturalne osetljivosti Milтона Beneta (M. J. Bennett, 1986, 2004; J. M. Bennett & Bennett, 2004). Nije, međutim, moguće reći da je reč o istom diferencijalno-psihološkom konstrukt. Čen i Starosta u okviru svog modela određuju interkulturalnu osetljivost kao *emocionalnu komponentu interkulturalne kompetentnosti*. Reč je o mogućnosti pozitivnog emocionalnog reagovanja, što vodi ka priznavanju i poštovanju kulturnih razlika (Chen & Starosta, 1996). Istom prilikom autori ukazuju da se aspekti interkulturalne osetljivosti odnose na izraženo samopoštovanje, otvorenost da se prihvate drugačija viđenja, „neosuđujuće stavove” i suzdržavanja od vrednovanja i donošenja preuranjenih sudova u situaciji kada ne postoji dovoljno informacija, kao i doživljaj rasterećenosti u interakciji (ibid.), dok u kasnijim radovima uključuju empatiju i nadgledanje sopstvenih reakcija i ponašanja (Chen & Starosta, 1997, 2000). Ovi aspekti interkulturalne osetljivosti<sup>24</sup>, smatraju autori, olakšavaju i ubrzavaju adaptaciju u novim okolnostima jer omogućavaju doživljaj dobrobiti i zadovoljstva (Chen & Starosta, 1996).

Bhawuk i Brislin, sa druge strane, ukazuju kako je interkulturalna osetljivost veoma često dovođena u vezu sa efikasnošću rada na zadacima u multikulturalnom kontekstu i održavanjem dobrih kroskulturalnih interpersonalnih odnosa, s obzirom na to da svoja razmatranja situiraju u poslovni kontekst (Bhawuk & Brislin, 1992). U slučaju ovih autora, međutim, na osnovu analize stavki u okviru korišćenog instrumenta, može

---

<sup>24</sup> Faktorska struktura Skale interkulturalne senzitivnosti ovih autora nije sasvim korespondirala sa pretpostavljenim aspektima interkulturalne senzitivnosti (Chen & Starosta, 2000). Primenjujući pomenuti instrument na uzorku u Srbiji, Petrovićeva i saradnici ustanovili su da je u ovom kontekstu prikladniji nešto drugačiji model četvorofaktorske strukture, koji isključuje faktor usredsređenosti u interakciji (Petrović, Starčević, Chen & Komnenić, 2015).

se izvesti zaljučak o tome da u najvećoj meri odražavaju kognitivne aspekte (predstave o razlikama između kultura u skladu sa odabranom kulturnom dimenzijom).

Neusaglašena su i viđenja interkulture osetljivosti u okviru Razvojnog modela Milona Beneta. Čen i Starosta najpre izražavaju mišljenje da Razvojni model interkulture osetljivosti naglašava emocionalne komponente kompetentnosti, analogno njihovom modelu (Chen & Starosta, 1996). U kasnijem radu interkulturnu osetljivost u okviru Razvojnog modela posmatraju kao analognu interkulturnoj kompetentnosti, sa naglaskom na sva tri domena: kognitivnom, emocionalnom i bihevioralnom (Chen & Starosta, 1997). Saglasni smo sa Hamerovom ocenom da ovaj Razvojni model nije moguće svesti na pojedinačne komponente u ovim domenima (Hammer, 2015), a sam Benet ukazuje da nije u pitanju model koji naglašava specifična znanja, stavove ili veštine, već značenja koja se pripisuju razlikama (M. J. Bennett, 2004). Smatramo da je Benetovo naglašavanje „konfiguracije pogleda na svet” (J. M. Bennett & Bennett, 2004, str. 152) jasan indikator da ovaj model pre svega naglašava kognitivne kategorije, odnosno značenja i razvojnu progresiju u ovom domenu, dok su emocionalni aspekti („stavovi”), aspekti ponašanja, ali i znanje, mogući pokazatelji usložnjavanja percepcije kulturnih razlika. Sa druge strane, razvoj interkulture kompetentnosti, za ovog autora, mora se odvijati paralelno i koordinisano na polju znanja, stavova i ponašanja (J. M. Bennett & Bennett, 2004).

***Razvojni model interkulture osetljivosti.*** U okviru ovog modela pretpostavlja se da kultura oblikuje specifičan pogled na svet (M. J. Bennett, 1986), a da je za interkulturnu komunikaciju od posebnog značaja „subjektivna”<sup>25</sup> kultura (M. J. Bennett, 1998, 2009; J. M. Bennett & Bennett, 2004), odnosno „naučeni i deljeni obrasci uverenja, ponašanja i vrednosti grupa” (M. J. Bennett, 1998, str. 2). Model je razvijen u kontekstu interkulture komunikacije, odnosno u interdisciplinarnom polju na koje uticaja imaju psihologija, sociologija i antropologija (J. M. Bennett & Bennett, 2004). Benet u više navrata ukazuje da je ovaj model zasnovan na konstruktivističkim premisama<sup>26</sup> (M. J. Bennett, 2004, 2005; J. M. Bennett & Bennett, 2004), prevažodno

---

<sup>25</sup> Subjektivna kultura se razlikuje od onoga što Benet naziva objektivnom: institucija, političkih, ekonomskih sistema, umetnosti i dr. (M.J. Bennett, 1998).

<sup>26</sup> Neki od autora na koje se Benet poziva (videti M. J. Bennett, 2005) pripadaju grupi konstruktivista (npr. Kelly, 1955/2003), radikalnih konstruktivista (Maturana & Varela, 1992), dok drugi predstavljaju preteče socijalnog konstrukcionizma (npr. Berger & Luckman, 1966/1991). Sa druge strane, Benet se jasno ograđuje od socijalnog konstrukcionizma kao nečega što vidi kao da „je bliže relativističkom



Teoriji ličnih konstrukata (videti Kelly, 1955/2003). Ovo se odnosi na ideju da osoba aktivno konstruiše, odnosno kako Keli ukazuje, interpretira događaje na način koji ne mora biti „tačan” u apsolutnom smislu, ali omogućava osobi da osmisli i strukturiše svoje iskustvo (Kelly, 1955/2003). U skladu sa navedenim, Benet argumentuje da osoba u okviru svake od faza razvoja konstruiše, odnosno interpretira događaje i kulturne razlike na kvalitativno drugačiji način (J. M. Bennett & Bennett, 2004).

Benet se ograđuje od kroskulturnog pristupa usmerenog na poređenje i traganje za univerzalnim principima, ali i od relativističkih pristupa koji prenaplaćavaju potpunu nesamerljivost<sup>27</sup> (M. J. Bennett, 2005, 2013). Sa druge strane, on ukazuje da je upotreba „preciznih kulturnih generalizacija”, koje bi bile zasnovane upravo na kroskulturnim istraživanjima, neophodna u procesu razvijanja interkulturene kompetentnosti (J. M. Bennett & Bennett, 2004, str. 151), jer u suprotnom postoji rizik od zauzimanja pozicije „naivnog individualizma” u interkulturnoj interakciji (M. J. Bennett, 1998, str. 4). Ove generalizacije u vezi sa subjektivnom kulturom ili pogledom na svet predstavljaju kontekst u kome se odvija opažanje stvarnosti i ponašanje pojedinaca, ali ih ne determinišu u potpunosti (M. J. Bennett, 1998, 2009, 2012, 2013). Drugim rečima, autor se ograđuje od obrazaca kao kategorija koje univerzalno važe za sve pripadnike grupe smatrajući da bi takve generalizacije bile „stereotipne” (M. J. Bennett, 1998, 2009, 2012, 2013). U najelaboriranijem razmatranju u vezi sa ovom temom, Benet ukazuje kako su ove generalizacije zapravo „konstruisane etičke kategorije” koje ne postoje mimo procesa konstruisanja, ali su sa druge strane kroskulturno primenljive (M. J. Bennett, 2013, str. 17<sup>28</sup>). Kao primere kroskulturno primenljivih konstruisanih kategorija autor navodi stilove komunikacije, kognitivne stilove ili kulturne vrednosti (M. J. Bennett, 2013), odnosno tipične primere varijabli u kroskulturnim poređenjima.

Mada Benet, kao što smo već ukazali, eksplicitno iskazuje da se oslanja na Teoriju ličnih konstrukata (videti M. J. Bennett, 2005), on odstupa od principa koji naglašavaju iskustvo pojedinačne osobe, u okviru ove teorije. Keli, naime, ukazuje da je „kulturna sličnost među osobama u suštini sličnost u pogledu toga šta opažaju da se od njih očekuje”, te da je naglasak na očekivanjima pojedinačne osobe (Kelly,

---

poststrukturalizmu, posebno u odnosu na tekst” nego konstruktivističkim postulatima na koje se oslanja (M. J. Bennett, 2005, str. 9-10).

<sup>27</sup> Moguće je povući paralelu sa ranije diskutovanim Porterinim razmatranjem u vezi sa principima interkulturnog obrazovanja „između univerzalizma i relativizma” (Portera, 2008, str. 485; 2011, str. 20).

<sup>28</sup> Reč je o sedamnaestoj strani inače nenumerisanog upisa u enciklopediju ovog autora.

1955/2003, str. 65). Keli takođe ukazuje da kultura i sredinski uticaji u okvirima Teorije ličnih konstrukata nisu posmatrani kao stimulusi koji podstiču uniformne odgovore osoba pod sličnim uticajima (ibid.).

Nameće se zaključak da postoji inherentna kontradiktornost u okviru pretpostavki Razvojnog modela interkulturene osetljivosti. Kulturne razlike su, sa jedne strane, opažene kao nešto čijem se razumevanju može približiti na osnovu preciznih kulturnih generalizacija zasnovanih na kroskulturnim istraživanjima uz izvesne ograde u pogledu ontološkog statusa ovih fenomena. Uprkos ogradama u pogledu pomenutih kroskulturnih generalizacija, smatramo da ovo stanovište odgovara kroskulturnom gledištu, koje naglašava kvalitativnu unutrašnju homogenost i stabilnost u odnosu na protok vremena (videti Valsiner, 2007). Sa druge strane, autor naglašava proces konstrukcije fenomena (M. J. Bennett, 2013). Ovo gledište bi trebalo da bude bliže Valsinerovom gledištu o kulturi kao „ličnoj”, aktivno internalizovanoj, „idiosinkratski različitoj od kolektivne” (Valsiner, 1997, str. 57). Kroskulturna istraživanja su kritikovana sa metodološkog stanovišta, kroskulturne upotrebljivosti mernih instrumenata i procedura za prikupljanje podataka, poređenja tako dobijenih rezultata i teorijskih stanovišta koja se na njima zasnivaju (videti Cole, 1996), kao i neprikladnosti ovog vida teorija i istraživanja za kontekst proučavanja razvoja (videti Valsiner, 1997). Srodni modeli, Berijev model akulturacije pre svih (videti Berry, 1997), kritikovani su zbog zanemarivanja kulturnih, istorijskih i razlika u pogledu relativne moći, pretpostavljanja postojanja „sržnog selfa” koji je nezavisan od kulture, ideje da je kultura tretirana kao spoljašnja u odnosu na self (postavka u temelju kroskulturne psihologije) i da u nekoj meri oblikuje inače univerzalne procese (Bhatia & Ram, 2001). Analogna kritika moguća je i u slučaju Benetovog modela koji pretpostavlja faze/stadijume/orijentacije i razvojnu progresiju interkulturene osetljivosti u pogledu čije se kroskulturne univerzalnosti Benet, prema našim saznanjima, nikada nije eksplicitno ogradio. Takođe, uočljiva je „paradigmatska” nedoslednost. Naime, konstruktivističku paradigmu odlikuje relativistička ontološka pozicija, hermeneutička i dijalektička metodologija (Guba & Lincoln, 1994), odnosno ko-konstrukcija značenja između sagovornika (istraživača i ispitanika) i oslanjanje na kvalitativne pristupe. Benet na sličan način ukazuje da je u pitanju „ko-kreiranje iskustava u telesnoj, lingvističkoj i emocionalnoj interakciji sa fizičkom i ljudskom sredinom” (M. J. Bennett, 2004, str.

74). Sam autor je ipak uzeo učešća u izradi mernog instrumenta zasnovanog na samoizveštavanju, o čemu će naknadno biti više reči, a što je odlika pozitivističkog pristupa. Sa druge strane, Benet se u kasnijim radovima delimično ograđuje i od Inventara interkulturalnog razvoja<sup>®</sup> ukazujući da „žrtvuje idiografske podatke u korist nomotetskih”, kao i da je posebno u slučaju međugrupnih poređenja neophodno osloniti se na kvalitativne studije (M. J. Bennett, 2009, str. S6).

Sama interkulturalna osetljivost za Beneta predstavlja specifičan vid značenja koji osoba pridaje kulturnim razlikama (M. J. Bennett, 1986), a koja na relativno pravilan način variraju u zavisnosti od percepcije kulturnih razlika (M. J. Bennett, 1986, 2009, 2012). Mada model podrazumeva uslozljavanje razumevanja i svesnosti u vezi sa kulturnim razlikama kroz različite faze i potfaze razvoja, ne pretpostavlja da je ovaj razvoj potpuno jednosmeran i nepovratan. Benet ukazuje da je u specifičnim okolnostima moguće da osoba sagledava kulturne razlike na manje složen način (M. J. Bennett, 1986), ali ovakva nazadovanja su retka, a ljudi uobičajeno nemaju takvo iskustvo (M. J. Bennett, 2004). Pri tome, Benet ne elaborira ni u jednom radu mogućnost alternativnih razvojnih putanja u formi neprolaženja kroz pojedine razvojne faze ili postojanje drugačijih tendencija u odnosu na opisane. Razvojni modeli o kojima je ovde bilo reči, pa i Benetov model, pretpostavljaju jednosmerni razvoj (videti M. J. Bennett, 2004, str. 74), odnosno univerzalni tok razvoja kroz stadijume ili faze, što je za Valsinera u neskladu sa prirodom razvojnih fenomena koji podrazumevaju više mogućih razvojnih putanja do istog ishoda, kao i neizvesnost ishoda (Valsiner, 1997).

Razvojni model interkulturalne senzitivnosti ovog autora uključuje pretpostavku o promeni u kvalitetu doživljaja kulturnih razlika duž kontinuuma etnocentizam – etnorelativizam. Etnocentizam se odnosi na pojavu da se uverenja i pogled na svet usvojen kroz primarnu socijalizaciju ne preispituju (M. J. Bennett, 2004), odnosno doživljena su kao da su „od centralnog značaja za to kako drugi opažaju realnost” (M. J. Bennett, 1986, str. 33) i postaju norma na osnovu koje se sudi o drugima. Etnorelativizam, sa druge strane, podrazumeva doživljaj da se kulture mogu razumeti isključivo kroz poređenje, odnosno da ne postoje univerzalne norme i standardi za vrednovanje (M. J. Bennett, 1986, 2004). Takođe, za etnocentričke faze Benet i Benetova ukazuju da ih odlikuje izbegavanje suočavanja sa fenomenom razlika, dok u

slučaju etnorelativističkih faza može biti reči o aktivnom traženju i interesovanju za razlike (M. J. Bennett, 2004; J. M. Bennett & Bennett, 2004).

Benet razlikuje šest različitih načina percipiranja i doživljavanja razlika, odnosno faza duž kontinuuma: poricanje (izolacija i separacija), odbrana (degradacija, superiornost i obrtanje u suprotnost), minimizacija (fizički i transcendentni univerzalizam), prihvatanje (relativizam ponašanja, relativizam u pogledu vrednosti), adaptacija (empatija i pluralizam) i integracija (M. J. Bennett, 1986, 2004; J. M. Bennett & Bennett, 2004). U narednom izlaganju ukazaćemo na osnovne odlike faza/stadijuma u okviru Razvojnog modela interkulture osjetljivosti.

*Poricanje.* Benet ukazuje da je ono što odlikuje poricanje najotvorenija forma etnocentričkog pogleda na svet, koja podrazumeva doživljaj da svi ljudi opažaju svet na isti način kao osoba, odnosno da dele ista uverenja i norme (M. J. Bennett, 1986, 2004). Ovakav pogled na svet je redak, ali se može javiti u slučaju *izolacije* od drugih kultura usled objektivnih okolnosti ili namerne *separacije*<sup>29</sup> uspostavljanjem fizičke distance ili socijalnih prepreka uspostavljanju kontakta (M. J. Bennett, 1986). Različitost nije doživljena ili je doživljena u formi širokih, malo diferenciranih kategorija „drugih”: stranaca, migranata i dr. (M. J. Bennett, 2004; J. M. Bennett & Bennett, 2004). U slučaju izolacije, osobe ne uočavaju razlike i postoji nedostatak kategorija za osmišljavanje iskustva kada se osoba susretne sa nečim što joj je nepoznato i to se ispoljava previđanjem i izbegavanjem u procesu selektivne percepcije (M. J. Bennett, 1986). Osoba reaguje posramljivanjem koje ne podrazumeva neprijateljske namere, kao što je smeh, ili izrazitom, prenaplašenom pristojnošću (ibid.). Benet ukazuje da se široke, nedovoljno diferencirane kategorije kroz koje osoba osmišljava svoje iskustvo sa različitošću ne odnose isključivo na pitanja kulture, već i na implicitno dodeljivanje „subhumanog statusa” (M. J. Bennett, 1986), odnosno na predstavu o inherentno superiornim i inferiornim grupama (M. J. Bennett, 2004; J. M. Bennett & Bennett, 2004). Osnovna prepreka razvoju i pitanje koje je potrebno razrešiti u ovoj fazi jeste tendencija da se izbegavaju kulturne razlike, što je posledica malobrojnih i nedovoljno specifičnih kategorija za osmišljavanje iskustava sa kulturnim razlikama (M. J. Bennett, 1986, 2004).

---

<sup>29</sup> Primera radi u formi „seobe belih” (M. J. Bennett, 2004) i aparthejda.

*Odbrana.* U fazi odbrane osobe su u stanju da percipiraju određene, očigledne kulturne razlike, ali su kategorije koje se u tom procesu formiraju isuviše uopštene i bez suštinskog razumevanja vrednosti i uticaja konteksta u kome su razlike nastale (M. J. Bennett, 1986). Teži se ka odbrani od uticaja različitosti koje se percipiraju kao ugrožavajuće po sopstveni pogled na svet i po identitet koji je u ovoj fazi u velikoj meri oblikovan pripadnošću sopstvenoj kulturi. Psihološka odbrana od prenaplašenih razlika koje se percipiraju, ogleda se u tendenciji *degradacije*, odnosno negativnog procenjivanja drugih kulturnih grupa u celini, kao i doživljaju *superiornosti* sopstvene kulturne grupe (ibid.).

Zajednička odlika faza poricanja i odbrane jeste da osoba doživljava da su razlike ugrožavajuće, ali su strategije za prevazilaženje ovog doživljaja različite. Odbrana kao proces odnosi se na negativno vrednovanje „drugih“ grupa uopšte, što za Beneta ukazuje na to da nije u pitanju nedostatak znanja ili iskustva sa određenom grupom (M. J. Bennett, 1986, 2004). U nekim slučajevima „drugima“ se pripisuje inherentna inferiornost kao način da se opravda sopstvena pozicija (M. J. Bennett, 1986). Osoba može percipirati „druge“ kao one koji na neki način ugrožavaju interese sopstvene grupe (primera radi pri zapošljavanju, primanju socijalne pomoći), ili u implicitnijoj formi kao one kojima je potrebno pomoći da počnu da žive na način koji se približava načinu života superiorne (sopstvene) grupe (M. J. Bennett, 2004, 2013), dok pripadnici manjinskih grupa u ovoj fazi pokušavaju da zaštite sopstveni doživljaj identiteta od pretnje asimilacijom (J. M. Bennett & Bennett, 2004).

Kao varijaciju faze odbrane može se javiti *obrtnje u suprotnost*<sup>30</sup>, kada postoji pozitivan doživlja druge kulturne grupe i kritički odnos prema kulturi iz koje osoba potiče, odnosno internalizacija generalizovanih kritika i stereotipa o sopstvenoj kulturi (M. J. Bennett, 1986, 2004; J. M. Bennett & Bennett, 2004). Neki pripadnici dominantne kulture počinju da se zalažu za prava manjina i kulturno različitih grupa, ali i dalje sagledavajući razlike kroz uopštene i pojednostavljene kategorije. Kako je osoba koja ispoljava polarizovane predstave o drugim grupama uobičajeno suočena sa negativnim vrednovanjem od strane sopstvene sredine u kontekstu SAD-a, naglašavanje različitosti pojačava osećaj ugroženosti. Razrešenje ove faze podrazumeva priznavanje

---

<sup>30</sup> Engl. *Reversal*.

ljudskosti u jednakoj meri svim ljudima bez obzira na različitosti (M. J. Bennett, 1986, 2004).

*Minimizacija.* Ova faza u Benetovom modelu okarakterisana je kao poslednji stupanj u etnocentričkom sagledavanju stvarnosti, mada u nekim svojim odlikama značajno prevazilazi tipično etnocentričke faze poricanja i odbrane (M. J. Bennett, 1986). U novijim radovima Benet (M. J. Bennett, 2004) menja svoje stanovište i ističe da faza ima elemente etnocentrizma (konstrukti sopstvene kulture su centralni za razumevanje realnosti), ali i elemente prelaza na fazu etnorelativizma (drugi se uglavnom ne sagledavaju stereotipno i priznaje se ljudskost pripadnika svih grupa). Hamer u studiji testiranja validnosti Inventara interkulturalnog razvoja (IDI®) zasnovanog na Razvojnem modelu interkulture osetljivosti, nalazi da je supskala minimizacije u niskoj pozitivnoj korelaciji sa supskalama poricanja i odbrane, a u nešto jačoj pozitivnoj korelaciji sa supskalama prihvatanja i adaptacije, te tako postoje indicije da je (ovako operacionalizovana) minimizacija prelazni stupanj između etnocentričkog i etnorelativističkog pogleda na svet (Hammer, 2011).

Osnovne odlike minimizacije ogledaju se u tome što osoba percipira kulturne razlike na sofisticiranijem nivou u odnosu na prethodnu fazu, razvija specifičnije kategorije za različitosti i priznaje ljudskost svim ljudima bez obzira na kulturnu pripadnost. Sa druge strane, osoba u ovoj fazi umanjuje, pa i trivijalizuje razlike među ljudima, preneglašavajući sličnosti i univerzalnost različitih pojava (M. J. Bennet, 1986, 2004, 2013). Kao aspekti ove faze javljaju se *fizički univerzalizam*, stanovište da je kultura od sekundarnog značaja u odnosu na biološke sličnosti među ljudima, kao i *transcendentni univerzalizam*, stanovište da su svi ljudi slični u pogledu potreba koje imaju, motivacije za postizanje uspeha, težnje za slobodom i individualnošću, religijskog iskustva i sl. (M. J. Bennett, 1986). Verski, ekonomski, politički ili psihološki koncepti se primenjuju kroskulturalno, te se tako iznose stavovi da su „svi ljudi božja deca“ ili da bi svi želeli da žive u demokratskom društvu (M. J. Bennett, 2004, str. 67). Etnocentrički aspekt faze minimizacije odnosi se i na činjenicu da univerzalni principi koji se primenjuju na sve ljude proizilaze iz sopstvenog kulturnog referentnog okvira, ali uz odsustvo kulturne samosvesti da se ova činjenica i uvaži (M. J. Bennett, 2004). Ovakve osobe ne nailaze na osudu okoline jer najčešće ne ispoljavaju negativan odnos prema drugim grupama, ali su sklone da u nekim situacijama ispravljaju

ponašanja drugih kako bi odgovarala njihovim očekivanjima, kao i da precenjuju svoje prihvatanje drugih ljudi. U situacijama u kojima im ne polazi za rukom da utiču na druge ljude mogu doživeti razočaranje u pogledu očekivanja od drugih da uvide „univerzalnu“ istinu (ibid.). Mnogi modeli ličnog razvoja zasnivaju se upravo na naglašavanju sličnosti ljudskih potreba (M. J. Bennett, 1986). Zanimljivo je da Benet ukazuje da minimiziranje može da ima funkciju u „prikriivanju“ privilegija, kroz naglašavanje principa jednakih šansi i uverenje da jednostavno nije uložena jednak trud u slučaju da ishodi nisu jednaki (M. J. Bennett, 2013) ili kroz zalaganje za jednake kriterijume za sve grupe i izbegavanje afirmativnih mera (M. J. Bennett, 2004). U ovim razmatranjima autor se približava socijalno-psihološkim i sociološkim razmatranjima takozvanih „novih formi“ ispoljavanja rasizma (npr. Bonilla-Silva, 2006; Dovidio & Gaertner, 2000; Dovidio, Gaertner, & Pearson, 2016), o kojima će u narednim poglavljima biti više reči.

Prelazak između etnocentričkog i etnorelativističkog pogleda na svet predstavlja za Beneta „paradigmatski obrt“ od verovanja u univerzalne vrednosti ka relativitetu vrednosti. Etnorelativistička stanovišta odlikuje pomeranje iz pozicije u kojoj se sopstvena kultura opaža kao centralna za doživljavanje stvarnosti u poziciju gde je smeštena u kontekst postojanja drugih kultura koje predstavljaju alternativne i jednako vredne načine sagledavanja stvarnosti (M. J. Bennett, 1986).

*Prihvatanje.* U okviru ove faze sopstvena kultura i pogled na svet (uverenja, vrednosti, norme) doživljene su jednako kompleksnim kao i sve ostale (M. J. Bennett, 2004, 2013). Razlike se uočavaju, u pogledu ponašanja, normi koje upravljaju ponašanjem i ključnih vrednosti, a osoba zauzima samorefleksivan stav u odnosu na sopstveno ponašanje i vrednosti (M. J. Bennett, 2004). Kao značajan aspekt javlja se razumevanje i uvažavanje razlika u vrednostima odnosno „vrednosni relativizam“, kao i razumevanje uticaja vrednosti na opazive razlike u ponašanju (M. J. Bennett, 1986). Vrednosti nisu više opažene kao statični apsoluti već kao proces vrednovanja stvarnosti, zasnovan na neprekidnom konstruisanju i rekonstruisanju predstava o svetu (ibid.). Osoba u ovoj fazi može negativno vrednovati izvesne postupke, ali takođe podrazumeva da je osoba ili grupa koju negativno vrednuje jednako kompleksna kao i sopstvena (M. J. Bennett, 1986, 2004, 2013). Takođe, javlja se razumevanje u vezi sa tim da razlike koje su od strane osobe negativno vrednovane, iz perspektive druge kulture mogu biti

pozitivno vrednovane i da je to takođe legitimna i razumljiva pozicija (M. J. Bennett, 2004). Osobe u ovoj fazi često imaju iskustvo „etičke paralize“, odnosno onemogućenosti da donose odluke u vezi sa tim kako da postupe u različitim situacijama, prihvatajući poziciju relativiteta u pogledu vrednosti (M. J. Bennet, 1986).

*Adaptacija.* Sledeći razvojni korak podrazumeva da pogled na svet počinje da uključuje načine razumevanja fenomena karakteristične za druge kulturne referentne okvire i razvijanje kompetentnosti u interakciji sa osobama čije se kulturno poreklo razlikuje (M. J. Bennett, 1986). Drugim rečima, osoba je razvila interkulturalnu kompetentnost u punoj meri i u narednoj fazi se ista neće značajno unapređivati već dolazi do redefinisanja identiteta (M. J. Bennett, 2004). Kultura je shvaćena procesno od strane osobe u ovoj fazi, odnosno osoba može privremeno da prestane da percipira događaje na način na koji je do tada činila, ali taj proces je povratne prirode (M. J. Bennett, 1986). Menjanje kulturnih referentnih okvira u komunikaciji ima ulogu u procesu uspostavljanja zajedničkog značenja (ibid.). Ukoliko je ta mogućnost menjanja referentnog okvira ustaljena i uključuje složene distinkcije i razumevanje, postaje osnova bikulturalnosti/multikulturalnosti (M. J. Bennett, 2004). O mogućnosti da se realnost iskusi na način koji je drugačiji od uobičajenog Benet govori kao o empatiji (ibid.). Pod *empatijom* u fazi adaptacije podrazumeva se menjanje referentnih okvira u kontaktu sa drugim osobama, odnosno uključivanje relevantnih konstrukata/interpretacija realnosti karakterističnih za drugi kulturni kontekst, ali i prilagođavanje ponašanja i osećanja (ibid.). Zanimljivo je da je *sposobnost da se razume tuđi pogled na svet*, što posmatramo kao suštinu empatije kako je određuje Benet, jedini element interkulturalne kompetentnosti koji je podrazumevao potpunu saglasnost svih učesnika eksperata u istraživanju Dirdorfove (Deardorff, 2006, str. 248). Spitzberg i Čengnonova ukazuju na to da je adaptacija ili prilagodljivost proces varijabilan po definiciji (Spitzberg & Changnon, 2009). Makar implicitno, zastupljena je u svim konceptualizacijama interkulturalne kompetentnosti, ali se istovremeno tretira kao „konzistentna predispozicija da se postupa nekonzistentno“ (Spitzberg & Changnon, 2009, str. 35). Ova primedba može se primeniti i na Benetov model.

Nasuprot empatiji, simpatija je etnocentričkog karaktera i podrazumeva pokušaj stavljanja u poziciju drugoga bez menjanja referentnog okvira (M. J. Bennett, 1986, 2004). Pluralizam kao drugi korak u okviru adaptacije podrazumeva posvećenost



predstavi o višestrukim referentnim okvirima koji uključuju ideje, vrednosti i vrednosne sisteme, kao i ideji da ovi referentni okviri nisu svodivi jedni na druge i da se ne mogu razumevati i vrednovati mimo sopstvenog kulturnog konteksta (M. J. Bennett, 1986, 1998). Osnovno pitanje koje ova faza nosi sa sobom odnosi se na mogućnost varijabilnih vidova percepcije, vrednovanja i ponašanja u zavisnosti od konteksta, a zadržavanje doživljaja autentičnosti svojih postupaka (M. J. Bennett, 2004). Benet ukazuje da nije prihvatljivo izjednačavati adaptaciju sa spremnošću da se osoba asimiluje (M. J. Bennett, 1998, 2004), već je ova orijentacija u vezi sa „uzajamnom adaptacijom“<sup>31</sup> (M. J. Bennett, 2004, str. 71).

*Integracija.* Integracija u okvirima ovog modela ne podrazumeva unapređivanje prethodno dosegnutog nivoa kompetentnosti (M. J. Bennett, 2004). Osnovna promena do koje dolazi u fazi integracije tiče se redefinisavanja kulturnog identiteta, odnosno uključivanja različitih pogleda na svet u okvire identiteta (M. J. Bennett, 2004; J. M. Bennett & Bennett, 2004). Pod identitetom se eksplicitno podrazumeva „meta-nivo koji obezbeđuje doživljaj koherentnosti iskustva“ (J. M. Bennett & Bennett, 2004, str. 157), čime se Benetovo gledište u pogledu koherentnosti i kontinuiteta tek naizgled približava Eriksonovom određenju identiteta. Holandova i Lahnikote ukazuju da Erikson naglašava koherentnost i kontinuitet iz čega proizilazi doživljaj samoprepoznatljivosti i prepoznatljivosti od strane drugih (Holland & Lachnicotte, 2007), a isti je slučaj i u pojedinim savremenijim određenjima identiteta zasnovanim na Eriksonovom modelu (videti npr. Penuel & Wersch, 1995a). Sa druge strane, Benet ukazuje da je u pitanju iskustvo pomeranja iz okvira jednog kulturnog pogleda na svet, odnosno stalno iskustvo „postajanja nečim drugim“ (M. J. Bennett, 2013, str. 10), što je u neskladu sa prethodno pomenutim naglašavanjem koherentnosti i kontinuiteta. Ovo stanovište, makar na nivou razvojne orijentacije integracije, ukazuje na paralele sa konceptom dijaloškog selfa Hermansa (Hermans, 2001)<sup>32</sup>. Prema Hermansu self inkorporira različite individualne i kolektivne glasove i pozicije koje stupaju u dijaloške relacije (Hermans, 2001), a u svojim novijim radovima Hermans pretpostavlja postojanje „metapozicije“ koja

---

<sup>31</sup> Uzajamna adaptacija određena je kao u prethodnim poglavljima – mislim da je pomenuta samo na početku rada, str.8 pomenuta „uzajamna akulturacija“ (Banks, 2006a), odnosno „interaktivna integracija“ str.3 (Portera, 2011).

<sup>32</sup> Prema našim saznanjima, Benet nikada nije ukazao na ovu moguću paralelu, niti to čine Hermans i saradnici.

sprečava fragmentaciju selfa, omogućavajući pregled različitih glasova i pozicija (Hermans, Konopka, Oosterwegel, & Zomer, 2016).

U jednom od svojih prvih radova Benet ukazuje na kontekstualnu evaluaciju i konstruktivnu marginalnost kao korake u razvoju integracije (M. J. Bennett, 1986), dok u kasnijim radovima govori o inkapsuliranoj i konstruktivnoj marginalnosti (M. J. Bennett, 2004; J. M. Bennett & Bennett, 2004). Kontekstualna evaluacija odnosi se na naglašavanje voljno kontrolisanog i uobičajenog smenjivanja referentnih okvira za razmatranje različitih problema<sup>33</sup> (M. J. Bennett, 1986). Upravo ovaj aspekt kritikovan je sa stanovišta pretpostavljene kartezijske odvojenosti identiteta od iskustva, koji u fazi integracije postaje „slobodan“ od referentnih okvira – voljno ih smenjuje i njima upravlja (Sparrow, 2000).

Benet koristi termin marginalnost kako bi ukazao na to da različiti kulturni okviri nemaju sržno mesto u okviru identiteta, što u inkapsuliranoj formi rezultira doživljajem otuđenja, a u konstruktivnoj pozitivnim doživljajem identiteta (M. J. Bennett, 2004; J. M. Bennett & Bennett, 2004). Ovde se može uočiti još jedna zanimljiva paralela sa modelom dijaloškog selfa. Hermans i saradnici takođe ukazuju da multikulturalni ili bikulturalni identiteti podrazumevaju „izraženu višestrukost ja-pozicija i dinamičnost u polju tenzije između različitih ili čak suprotstavljenih kulturnih vrednosnih sistema“ (Hermans, et al., 2016, str. 515), što za ove autore može, ali ne mora rezultirati razvojem adaptivnog hibridnog identiteta (ibid.).

Uočavamo da pitanja višestrukosti i dijalogizma u okviru identiteta u Benetovim razmatranjima prvi put postaju relevantna u fazi integracije, odnosno gotovo da se ne preispituje u okviru prethodnih faza/orijentacija, što predstavlja teorijsku nedoslednost. Drugim rečima, stiče se utisak da je identitet u fazama pre integracije statičan i neproblematizovan (i u situacijama kognitivnog konflikta u susretu sa razlikama) da bi postao dinamičan i počeo da uključuje suprotstavljene pozicije<sup>34</sup> u završnoj fazi integracije. Čini se, međutim, da za ovakvo razlikovanje nema argumenata. Moglo bi se,

---

<sup>33</sup> Primera radi, čitalac ovog rada može zamisliti osobu koja koristi jedan referentni okvir za konceptualizovanje uloge osobe ženskog pola u sopstvenoj kulturi (u relacijama sa roditeljima ili partnerom), dok sa druge strane koristi drugi referentni okvir za konceptualizovanje sopstvene uloge u profesionalnom kontekstu, u kulturi koja naglašava egalitarne vrednosti.

<sup>34</sup> Ovo je odlika savremenih shvatanja koja uključuju prepletenost aspekata selfa/identiteta, kulture i drugog (Holland & Lachnicotte, 2007; Hermans, 2001, 2003; Hermans et al., 2016; Penuel & Wersch, 1995a), o čemu će u narednom poglavlju biti više reči.

primera radi, argumentovati da identitet osobe u fazi polarizacije takođe uključuje suprotstavljene pozicije i dijaloške relacije. Određenje sopstvenog identiteta kao superiornog počiva na pozicioniranju spram inferiornog drugog i bez ovakvog kulturnog drugog ne bi bilo smisljeno. U skladu sa dijaloškim konceptualizacijama selfa/identiteta, *self u svakom slučaju* uključuje dijaloške relacije različitih aspekata (pozicija i glasova), koje mogu ukazivati na kontradiktornosti/sukobljenost ili saglasnost (videti Hermans, 2001).

U kontekstu ranije pomenute paradigmatičke nedoslednosti smatramo da je Benetov model moguće učiniti doslednijim konstruktivističkim pretpostavkama na kojima ga autor zasniva (npr. M. J. Bennett, 2004, 2005; J. M. Bennett & Bennett, 2004). Ovo bi se moglo postići *ekspliciranjem procesnosti i odustajanjem od određenja u kontekstu distinktivnih faza i jednosmerne razvojne progresije* kroz faze. Sam odabir termina za označavanje faza, kao i način na koji se one opisuju (poricanje, umanjivanje, prihvatanje) ukazuje na procese u njihovoj osnovi. Ovim izmenama bi se mogli bolje objasniti rezultati istraživanja koja ukazuju da specifičnost grupe utiče na percepciju kulturnih razlika i u okviru jedne faze/stadijuma, odnosno da se slične tendencije pojavljuju u različitim razvojnim fazama (Dimitrijević, Petrović, & Leutviler, 2017). Prevažodno bi posmatranje u kontekstu procesa konstruisanja kulturnih razlika učinilo Benetov model kompatibilnim sa savremenim antropološkim i kulturnopsihološkim razmatranjima kulture kao procesa nadmetanja oko moći definisanja socijalnog statusa (Van Meijl, 2008; Wright, 1998), procesa konstruisanja i održavanja kulturnih razlika kroz njihovo opisivanje (Abu Lughold, 1991), odnosno kao produkta semiotičke medijacije (Valsiner, 1997). Latur ukazuje da bi se analizom oposredovanih procesa, a u ovom slučaju smatramo da su u pitanju procesi koji se odnose na poricanje, odbranu od razlika, umanjivanje značaja, priznavanje relativiteta i dr., mogao steći uvid u to kako se razvijaju distinkcije (mi-oni), kako se konstruišu kulturne razlike i hijerarhijske relacije (Latur, 1991/2010). Ovo bi u suštini značilo da se procesi poricanja, odbrane i sl. mogu odvijati paralelno u različite retoričke svrhe što je stanovište srodno diskurzivnim pristupima (npr., Potter, 1998; Potter & Edwards, 2001; Van Dijk, 1992) ili odvijati u vezi sa socijalnim reprezentacijama različitih grupa (npr., Joffe, 2015; Marková, 2000; Moscovici, 1988), što su pristupi o kojima će naknadno biti više reči.

**Poređenje selekcionisanih razvojnih modela.** Zajednička odlika svih prikazanih razvojnih modela odnosi se na *pretpostavljanje jednosmerne razvojne progresije u formi sukcesivnih faza/stadijuma*, makar u okviru inicijalnih konceptualizacija modela. Neki autori su naknadno naglasili da faze nisu međusobno isključive, odnosno da osoba može posedovati odlike više faza (videti Banks, 2006b; Helms, 1996), što je implicitno prihvaćeno i u procesu razvoja IDI<sup>®</sup> inventara (Hammer, 2011). Takođe, neki od autora dozvoljavaju nazadovanja, ali naglašavaju retkost ovakvih pojava kao odstupanja od osnovnog razvojnog toka (videti Banks, 2006b; M. J. Bennett, 2004). Konačno, Helmsova je eksplicitno istakla da je reč o procesima, a ne o distinktivnim fazama (Helms, 1996). Ove naknadne ograde različitih autora ukazuju na *svest o problematizovanosti univerzalno važećih modela* (navodno nezavisnih od konteksta), kao i međusobno distinktivnih faza. Primera radi, inicijalni model Kingove i Bakster Magolde (King & Baxter Magolda, 2005), na osnovu rezultata naknadnih kvalitativnih istraživanja (Perez et al., 2015) dopunjen je prelazima između faza i nekim ogradama u pogledu sadržaja faza (tendencijama koje su značajne, a ne pojavljuju se u svakom slučaju).

Kada je u pitanju *konstrukt/i u osnovi razvojne progresije*, modeli se značajno razlikuju na nivou termina koje koriste, ali se analizom mogu ustanoviti podudarnosti. Modeli identiteta (Banks, 2006b; Cross, 1971; Helms, 1994, 2003, 2007) (mada implicitno) uključuju percepciju kulturnih drugih kao element identiteta. Benksov model uključuje, ali ne elaborira, sadržaj i odlike faza, osim konstatovanja da perspektive identifikacije postaju balansirane (kulturna, nacionalna, globalna), kao i da se razvija interkulturalna i globalna kompetentnost (Banks, 2006b). Model interkulturalne zrelosti (King & Baxter Magolda, 2005) uključuje u svoje okvire dimenziju razvoja identiteta (uz „interpersonalnu” i „kognitivnu” dimenziju). U okviru Razvojnog modela interkulturalne osetljivosti, sržno pitanje je percepcija kulturnih razlika, odnosno složenost kognitivnih kategorija za kulturne razlike (M. J. Bennett, 1986), koja neminovno proizilazi iz distinkcije self-drugi, a pitanje identiteta, kao što smo videli, postaje izrazito relevantno u fazi integracije (videti M. J. Bennett, 1986, 2013).

Modeli rasnog identiteta (Cross, 1971; Helms, 1994, 2003, 2007) i model interkulturalne zrelosti (King & Baxter Magolda, 2005) dele zajedničko svojstvo da se osoba kroz razvoj pomera od pola na kome je zavisna od značenja dostupnih tokom

primarne socijalizacije, ka polu u kome počinje da primenjuje unutrašnja određenja i značenja. Ovo nije neobično s obzirom na to da model interkulture zrelosti, u dimenziji koju autorke nazivaju „interpersonalnom”, direktan teorijski oslonac pronalazi u razvojnim modelima rasnog, etničkog i drugih aspekata identiteta. Implicitno, kao što smo ranije naglasili, ovo svojstvo ima i Razvojni model interkulture osetljivosti, usled naglašavanja „voljnosti” menjanja referentnih okvira i perifernosti istih za doživljaj identiteta u fazi integracije (M. J. Bennett, 2013). Svi ovi modeli mogu biti kritikovani sa stanovišta određenja sržnog identiteta kao relativno slobodnog od socijalnog konteksta u višim ili zrelijim fazama i kao relativno koherentnog i konzistentnog.

Konačno, kada je u pitanju *sadržaj faza/orijentacija*, početne faze razvoja karakteriše ograničeno interkulture iskustvo i kontakt, pojednostavljeno razumevanje kulture i kulturnih razlika (M. J. Bennett, 1986, 2004; Perez et al., 2015), ili odsustvo svesti o rasizmu i prihvatanje postojećih privilegija bez preispitivanja (Helms, 1994, 1996, 2003). Razvoj se potom odvija kroz izraženije susretanje sa razlikama, na šta osoba može reagovati izbegavanjem (M. J. Bennett, 1986, 2004; Perez et al., 2015) ili razmatranjem kroz okvire inferiorno/superiorno (Banks, 2006b; M. J. Bennett, 1986, 2004; Helms, 1994, 1996, 2003). Procena sopstvene i drugih grupa postaje potom balansiranija, ali se referentni okviri sopstvene grupe i dalje doživljavaju kao univerzalno važeći u procesu vrednovanja (M. J. Bennett, 1986, 2004; Helms, 1994, 1996, 2003; King & Baxter Magolda, 2005). Na najvišim stupnjevima razvoja osoba postaje sposobna da uočava opresivne strukture u društvu i napušta pokroviteljski odnos prema manjinskim grupama (Helms, 1994, 1996, 2003), ili je naglasak na razvoju kroskulturnih kompetencija i uočavanju suptilnih kulturnih razlika, uz inkorporiranje aspekata različitih kultura u okvire sopstvenog identiteta (Banks, 2006b; M. J. Bennett, 1986, 2004; King & Baxter Magolda, 2005).

**Pregled istraživanja u vezi sa interkulturnom osetljivošću nastavnika i studenata učiteljskih fakulteta.** Na osnovu pregleda dostupnih istraživanja ustanovljeno je da su podaci u vezi sa interkulturnom osetljivošću nastavnika određenom u skladu sa pretpostavkama Razvojnog modela interkulture osetljivosti (videti M. J. Bennett, 1986, 2004) retki. Istraživanja koja postoje uglavnom su usmerena ka procenjivanju interkulture osetljivosti nastavnika korišćenjem IDI® inventara (videti Hammer, 2008, 2011) i povezanosti skorova sa različitim varijablama. Ustanovljena je

povezanost sa starošću ispitanika, samoprocenom kompetentnosti za interkulturno obrazovanje, relevantnošću pojedinih preokupacija u vezi sa interkulturnim obrazovanjem i odnosom prema različitim aspektima inicijalnog obrazovanja nastavnika (Jokić & Petrović, 2016), komunikacijskim stilovima (Mahon, 2009), kao i heterogenošću školskog konteksta i boravkom u drugačijem kulturnom kontekstu (Yuen, 2010; Westrick & Yuen, 2007). Pojedine studije su bile usmerene na kroskulturalne komparacije (Yuen & Grossman, 2007). Takođe, više autora je na osnovu razlika u pogledu rezultata pretesta i postesta na IDI<sup>®</sup> inventaru vrednovalo efekte programa za obrazovanje budućih nastavnika ili nastavnika u formi studijskih boravaka u kulturno drugačijem kontekstu (Colville-Hall, Adamowicz-Hariasz, Sidorova, & Engelking, 2011; Cushner & Chang, 2015; He, Lundgren, & Pynes, 2017). Konačno, u pojedinim istraživanjima instrument ili Razvojni model interkulture osetljivosti su korišćeni u svrhe stručnog usavršavanja ili u sklopu inicijalnog obrazovanja nastavnika (DeJaeghere & Zhang, 2008; Rissanen, Kuusisto, & Kuusisto, 2016). Poslednju kategoriju istraživanja čine ona koja su usmerena na razmatranje uverenja nastavnika u vezi sa kulturnim razlikama u školskom kontekstu i odnosom uverenja sa interkulturnom senzitivnošću nastavnika (Dimitrijević et al., 2017; Leutwyler, Mantel, Petrović, Dimitrijević, & Zlatković, 2014; Mantel, Simić, Petrović & Leutwyler, 2012).

***Interkulturalna senzitivnost nastavnika i njeni korelati.*** U okviru studije u Hong Kongu je na osnovu IDI<sup>®</sup> inventara procenjena senzitivnost 386 nastavnika u devet škola<sup>35</sup>. Nastavnici iz šest škola u proseku su imali skorove koji ih smeštaju u faze poricanja i odbrane, dok su nastavnici u tri škole u proseku imali skorove karakteristične za minimizaciju (Yuen, 2010). U školama sa heterogenijom učeničkom populacijom nastavnici su imali više skorove, kao i oni nastavnici koji su više godina boravili u sredini kulturno drugačijoj od sopstvene. Ovakav nalaz je očekivan kada se uzmu u obzir pretpostavke Razvojnog modela, mada iskustvo/boravak samo po sebi ne mora da dovede do porasta interkulture senzitivnosti, ali obezbeđuje priliku da se nastavnici bave ovim problemima. Primećeno je i da su nastavnici koji su procenjivali svoje znanje stranih jezika kao visoko, u većoj meri precenjivali stepen svoje interkulture senzitivnosti od ostalih nastavnika. Ovaj nalaz za autora istraživanja ukazuje na to da poznavanje nekih aspekata pojedinih kultura ne mora sa sobom da povlači i razvoj

---

<sup>35</sup> U pitanju je škola koju pohađaju učenici stariji od 11 godina.

interkulturalne senzitivnosti, ukoliko se ne zalazi u dublje aspekte različitostim (ibid.). U komparativnom istraživanju, autori su zaključili da tri poduzorka (Hong Kong, Šangaj i Singapur) imaju veoma slične pokazatelje u pogledu skorova, odnosno da dominira etnocentrička orijentacija: umanjivanje značaja kulturnih razlika i polarizovana perspektiva (Yuen & Grossman, 2007). U povezanom istraživanju na uzorku od 160 ispitanika, analizirana je interkulturalna osetljivost nastavnika četiri srednje škole u formi studija slučaja i takođe je ustanovljeno je da su skorovi u proseku na nivou minimizacije, a u pojedinim školama na nivou poricanja ili odbrane (Westrick & Yuen, 2007). Skorovi na svim supskalama osim minimizacije su pozitivno korelirali sa iskustvom života u drugoj kulturi, što je bilo naročito izraženo u slučaju poricanja/odbrane<sup>36</sup> ( $r = .62$ ). Drugim rečima, što su ispitanici duže živeli u drugoj kulturi, to su u većoj meri razrešili dileme u vezi sa svim orijentacijama, osim minimizacije. Ukupan skor je takođe pozitivno korelirao sa ovom varijablom ( $r = .48$ ). Slične tendencije uočene su u vezi sa obrazovnim nivoom ispitanika, kao i starošću ispitanika, dok pol ispitanika nije ni u kakvoj relaciji sa ukupnim skorom ili skorovima na supskalama. Jedan regresioni model je bio značajan i pokazalo se da je 12 procenata varijanse skorova na supskali prihvatanja/adaptacije moguće objasniti iskustvom života u drugoj kulturi (Westrick & Yuen, 2007)

Ono što je, međutim, posebno zanimljivo u ovom istraživanju, jeste to da su autori analizirali prosečne rezultate u okviru supskala, uočivši da je „preko 50 procenata ispitanika razrešilo pitanja svih faza interkulturalne osetljivosti, osim minimizacije” (Westrick & Yuen, 2007, str. 138). Autori su propustili da primete kontradiktornost na koju ovakav nalaz ukazuje. Naime, ukoliko su ispitanici razrešili pitanja koja se odnose na fazu prihvatanja i adaptacije, a ukupni skorovi ispitanika su u proseku u okvirima minimizacije (prosečni skorovi u okviru sve četiri škole), onda se ovim dovodi u pitanje pretpostavka o jednosmernoj razvojnoj progresiji samog Razvojnog modela interkulturalne osetljivosti ili barem adekvatnost operacionalizacije modela, odnosno samog instrumenta. Kako mi to razumemo, prema Razvojnog modelu nije moguće da ispitanik bude u fazi minimizacije, a da je već razrešio pitanja naprednijih faza (prihvatanja i adaptacije).

---

<sup>36</sup> Viši skorovi na supskalama ukazuju na „razrešenost” pitanja u okviru određene faze.

Jokićeva i Petrovićeva (Jokić & Petrović, 2016) su na sličan način kao u prethodno pomenutom istraživanju ispitivale interkulturnu osetljivost 159 nastavnika iz šest škola u Srbiji, koje su se razlikovale u pogledu toga da li su deo predominantno kulturno homogenog ili heterogenog konteksta. One su uočile da raspodela skorova na Inventaru odstupa od očekivane normalne raspodele kako je to u radu Hamera navedeno (videti Hammer, 2011), dok je odstupanje postojalo i u prethodno opisanom istraživanju (videti Yuen, 2010). Velika većina nastavnika u istraživanju ovih autorki, mogla bi na osnovu skora biti svrstana u stadijum minimizacije (63.2%), nešto manje su zastupljeni etnocentrički stadijumi odbrane (20.0%) i poricanja (9.7%), dok su etnorelativistički stadijumi veoma malo zastupljeni (jedan ispitanik na prelazu između minimizacije i privatanja, kao i jedan ispitanik u okviru stadijuma prihvatanja) (Jokić & Petrović, 2016). Kada se porede neiskusni i iskusni nastavnici, oni koji rade u homogenim/heterogenim sredinama, oni u čijim školama je visoka zastupljenost učenika iz manjinskih grupa sa onima u kojim je niska, nastavnici koji su pohađali i oni koji nisu pohađali obuke u domenu interkulturnog obrazovanja, pokazalo se da među ovim grupama *nisu* postojale statistički značajne razlike u pogledu interkulturene senzitivnosti (ibid.). Ovaj nalaz je delimično u neskladu sa nalazom Juenove u pogledu značaja heterogenosti konteksta (Yuen, 2010). Jedine značajne relacije su ustanovljene sa starošću ispitanika i samoprocenom upoznatosti sa pojmom interkulturnog obrazovanja: nastavnici na prelaznom stadijumu (minimizaciji), bili su u proseku stariji, a samoprocena upoznatosti sa pojmom interkulturnog obrazovanja bila je izraženija nego kod nastavnika na etnocentričkim stadijumima (Jokić & Petrović, 2016). Ove autorke uporedile su dve kategorije nastavnika i u pogledu vrednovanja mogućnosti inkorporiranja pojedinih aspekata interkulturnog obrazovanja u okvire inicijalnog obrazovanja nastavnika i utvrdile su da nastavnici u okviru minimizacije više vrednuju uključivanje pitanja koja se tiču tolerancije i poštovanja razlika (ibid.). Takođe, dve grupe nastavnika razlikovale su se u pogledu relevantnosti pojedinih preokupacija u vezi sa interkulturnim obrazovanjem, pa su tako nastavnici u okviru minimizacije smatrali relevantnijim pitanja uticaja koje mogu imati na svoje učenike različitog kulturnog porekla (uticaj na motivaciju, planiranje časa, utvrđivanje potreba, povezivanje nastavnih sadržaja sa prethodnim iskustvom učenika, uspostavljanje saradnje sa roditeljima) i traženja podrške za profesionalni razvoj u ovom domenu. Dve



grupe jednako relevantnim videle su pitanja koja se „usko odnose na samoefikasnost nastavnika” (ibid., str. 146). Autorke uočavaju da relevantnost pitanja odražava stepen kompleksnosti percepcije kulturnih razlika koji doprinosi izraženijoj preokupaciji učeničkim postignućima i manjoj zastupljenosti brige za samog nastavnika. Kada je u pitanju samopercepcija nastavničke kompetentnosti, nastavnici iz kategorije minimizacije su procenjivali sebe kompetentnijima da motivišu učenike iz različitih kulturnih grupa, kao i da preispituju svoje postupke u nastavi u odnosu na ove učenike, dok nije bilo razlike između dve grupe u pogledu samoprocene uspešnosti u prilagođavanju metoda, plana časa, suzdržavanja od suđenja, zauzimanja perspektive drugog, razumevanja neverbalne komunikacije i upravljanja osećanjima (ibid.).

Mahonova je proveravala na koji način su povezani skorovi na Inventaru sa preferiranjem određenog stila ponašanja u konfliktima kod nastavnika u SAD-u (Mahon, 2009). I u njenom inicijalnom, kvalitativnom istraživanju većina nastavnika je bila na stadijumu minimizacije (Mahon, 2003, prema Mahon, 2009). Autorka je uočila da ovi nastavnici teže ka izbegavanju anticipiranih konflikata u vezi sa temama kulture i kulturnih razlika, dok su nastavnici bliži etnorelativističkom delu spektra iskazivali radoznalost i želju da bolje razumeju predmet konflikta iz obe perspektive (ibid.). U kasnijem, kvantitativnom istraživanju pokazalo se da nastavnici ispoljavaju pet stilova ponašanja u konfliktu: sklonost kompromisu, izbegavanje sukoba, prilagođavanje, saradnja i kompetitivnost (Mahon, 2009). Autorka je istovremeno utvrdila da postoji niska, pozitivna statistički značajna povezanost između skora na Inventaru i indeksa kooperativnosti, odnosno nastavnici sa višim skorovima pokazivali su spremnost na veću kooperativnost u situaciji konflikta (ibid.).

***Korišćenje Inventara u svrhe realizovanja obuka ili evaluiranja efekata obuka/razmena.*** Istraživanja iz ove grupe imaju uobičajene nedostatke kao i evaluacije u vezi sa bilo kojom vrstom intervencije u cilju menjanja stavova nastavnika ili unapređivanja njihove kompetentnosti u ovom domenu. U pitanju su mali uzorci, zasnovanost na samoizveštavanju, nedovoljno bavljenje pitanjem vremena koje je potrebno provesti u drugačijem kontekstu, nerazrešeno pitanje kvaliteta i adekvatnosti pružene podrške i prilika za refleksiju iskustva (Dimitrijević & Petrović, 2014; Leutwyler, 2014) i u tom smislu rezultate je teško vrednovati. Uočavamo i da razlike u pogledu skora na Inventaru interkulturalnog razvoja između pretesta i postesta nisu bile

statistički značajne (Cushner & Chang, 2015) ili značajnost nije proveravana (Colville-Hall et al., 2011; He et al., 2017). U istraživanju iskustava nastavnika iz SAD-a na razmeni u Kini, na malom uzorku od 12 iskusnih nastavnika koji su bili zainteresovani da upoznaju kineske učenike i nastavnike i uključe elemente kulture i jezika u svoj kurikulum, autori su utvrdili da su u proseku nastavnici imali više skorove na Inventaru nakon razmene (He et al., 2017). Međutim, nije testirana statistička značajnost razlike između pretesta i posttesta, s obzirom na mali uzorak i usredsređenost na kvalitativni aspekt istraživanja. Takođe, pojedini nastavnici su ostvarili niže skorove na posttestu u odnosu na pretest, nezavisno od toga na kom su stadijumu prethodno bili. Refleksija iskustava ovih nastavnika ukazivala je na temu koja se odnosila na uočavanje izraženog kontrasta među kulturama. Neke od tema koje su identifikovane među intervjuisanim nastavnicima, a posebno onima čiji su skorovi nakon iskustva bili viši, ticale su se novog razumevanja teškoća u vezi sa učenjem nematernjeg jezika kod sopstvenih učenika, značaja kulturno i lingvistički rezonantnih instruktivnih praksi i uključivanja znanja i iskustava učenika u nastavu, značaja kooperacije među nastavnicima, kao i implementiranje elemenata kineske kulture i jezika u kurikulum u saradnji sa kineskim nastavnicima (He et al., 2017).

U istraživanju Kušnera i Čanga je testirana statistička značajnost razlike između pretesta i posttesta i ustanovljeno je da ova razlika nije značajna ni u jednoj grupi (Cushner & Chang, 2015): ni kod budućih nastavnika koji su poslani na razmenu i predavali u prekookeanskoj zemlji između osam i 15 nedelja bez drugih vidova podrške, ni kod budućih nastavnika koji su uz to dobijali i pitanja za refleksiju svog iskustva (u okviru ove dve grupe bilo je 52 studenta) ni, što je bilo očekivano, u kontrolnoj grupi, tj. kod studenata nastavničkih fakulteta koji su taj period proveli zaposleni u lokalnoj sredini. Ipak, autori, kao i u prethodno opisanom istraživanju, zaključuju da je uočen „pozitivni pomak u vrednostima skorova” (Cushner & Chang, 2015, str. 174).

Prosečan porast od 11.29 poena u ukupnom IDI<sup>®</sup> skor u rezultat tronedeljne pripreme i devetonedeljne prakse u saradnji sa mentorima iz francuskih škola registrovali su drugi autori (Colville-Hall et al., 2011). Oni, međutim takođe nisu izneli podatke o statističkoj značajnosti pretest-posttest razlike, a reč je o veoma malom uzorku budućih nastavnika.

U istraživanju u američkom kontekstu, autori su ispitivali efekte programa kontinuiranog stručnog usavršavanja koji je prilagođen prema skoru na IDI<sup>®</sup> inventaru i zasnovan na Razvojnom modelu interkulture osetljivosti, na samopercepciju interkulture kompetentnosti nastavnika (DeJaeghere & Zhang, 2008). U trenutku zadavanja instrumenta u svim školama nastavnici su u najvećoj meri sagledavali kulturne razlike iz perspektive minimizacije, što su autori zaključili na osnovu grupnih profila škola. Pokazalo se da su nakon usavršavanja postojale statistički značajne razlike u pogledu samopercepcije kompetentnosti, između ispitanika koji nisu učestvovali, onih koji su imali prilike da imaju uvid u svoj individualni profil interkulture osetljivosti, onih koji su imali prilike da imaju uvid u grupni profil svoje škole, kao i grupe koja je imala uvid u oba, odnosno samoprocena je u skladu sa ovim redosledom grupa bila sve povoljnija (ibid.).

*Relacije uverenja nastavnika i studenata nastavničkih fakulteta i interkulture osetljivosti.* Poslednjih nekoliko godina grupa autora iz Švajcarske i Srbije u okviru više radova razmatrala je pitanja uverenja i predstava studenata nastavničkih fakulteta i nastavnika u vezi sa kulturnim razlikama, kao i relacije ovih uverenja sa interkulturnom osetljivošću u skladu sa pretpostavkama Razvojnog modela interkulture osetljivosti Milтона Beneta. Ova istraživanja su zasnovana na kvalitativnim pristupima, što u velikoj meri nedostaje u oblasti interkulture kompetentnosti (Matsumoto & Hwang, 2013).

Mantelova i saradnici su na malom uzorku (po šest nastavnika iz Švajcarske i Srbije), na osnovu analize sadržaja polustrukturisanih intervjua identifikovali zastupljene teme i kvalitativno različite pristupe ovim temama (Mantel et al., 2012). Tako su utvrdili da se predstave u vezi sa kulturnim razlikama u školskom kontekstu tiču poznavanja jezika nastave (nepoznavanje jezika se posmatra kao značajan nedostatak koji vodi školskom neuspehu i otežavajući faktor za učitelje), izgleda i pojave kada su u pitanju učenici, pružanja podrške u pogledu učenja kada je reč o roditeljima, dok se u kontekstu relacija u okvirima odeljenja i školske zajednice predstave tiču zastupljenosti konflikata i grupisanja, kao i posmatranja kulturnih razlika kao resursa i obogaćivanja. Kao što ćemo videti u narednom poglavlju, ove teme su veoma učestale u okviru razmatranja kulturnih razlika kod nastavnika u različitim kontekstima. Pored identifikovanja predstava o kulturnim razlikama, ovi autori su

uočili da se na osnovu sadržaja intervjua mogu razlikovati dve grupe sagovornika. Kvalitativna razlika ticala se pozicioniranja u jednom slučaju kao nekoga ko o kulturnim razlikama govori isključivo iz sopstvene pozicije pripadnika većinske grupe (odnosno nekoga ko je „izvan” iskustva pripadnika manjinske grupe), dok u drugom slučaju osobe pokušavaju da razmatraju perspektivu obe strane. Naknadnim uvidom u skorove, ustanovljeno je da je prva grupa ispitanika imala skorove koji su u etnocentričkom delu spektra (poricanja i odbrana), dok su u drugom slučaju ispitanici imali skorove prelaznog stadijuma minimizacije i prihvatanja (ibid.). Drugim rečima, ovi rezultati ukazuju da je moguće uočiti kvalitativnu razliku u iskazima u vezi sa kulturnim razlikama ispitanika u početnim i naprednijim stadijumima razvoja interkulture osetljivosti.

U okviru sledećeg istraživanja autori su razmatrali mogućnost postojanja sržnih tendencija u pogledu uverenja karakterističnih za različite orijentacije odnosno faze (Leutwyler et al., 2014). Intervjuisano je 18 nastavnika iz Srbije i Švajcarske i primenjena je tehnika kritičnog incidenta. Najpre su intervjui u dva konteksta analizirani nezavisno, a potom su identifikovane zajedničke tendencije. Ispitanici u fazi poricanja u oba konteksta opažali su razlike kao ugrožavajuće zbog narušavanja školske rutine, odnosno kao praktične i organizacione teškoće koje moraju biti razrešene, uz ispoljavanje nezainteresovanosti u vezi sa drugim aspektima. U fazi polarizacije ispitanici su anticipirali mogućnost konflikta pre svega sa roditeljima učenika, a u značajno manjoj meri ovo se odnosilo na same učenike. Učenici pripadnici manjinskih zajednica opaženi su od strane nastavnika kao da se nalaze pod uticajem svoje kulturne grupe čije norme u ponašanju i vrednosti odstupaju od normi i vrednosti većinske kulturne grupe. U fazi minimizacije ispitanici naglašavaju značaj obrazovnih postignuća učenika i vrednovanje obrazovanja u svim kulturama, odnosno usredsređeni su na sličnosti pre nego na razlike među učenicima. Kulturna različitost je opažena kao nepoželjno odstupanje od uobičajene situacije, samo kada se sukobljava sa onim što nastavnici opažaju kao opštu vrednost obrazovanja (Leutwyler et al., 2014), što je svojstvo transcendentnog univerzalizma (M. J. Bennett, 1986). S obzirom na to da je u ovom istraživanju korišćen transferzalni pristup, autori ukazuju na ograničene mogućnosti razmatranja pitanja transformacije uverenja nastavnika sa razvojem interkulture senzitivnosti (Leutwyler et al., 2014).

Autori su u prethodno opisanim istraživanjima konstatovali usaglašenost uočenih opštijih tendencija karakterističnih za stadijume sa očekivanjima zasnovanim na pretpostavkama Razvojnog modela interkulturene osetljivosti (Leutwyler et al., 2014; Mantel et al., 2012). Ovi nalazi su, ipak, ostavili pojedina otvorena pitanja. Jedno se tiče *pretpostavke da je interkulturalna senzitivnost opšta dispozicija*, odnosno da po pravilu osoba u određenoj fazi percipira kulturne razlike zastupljene kod različitih kulturnih grupa na sličan način. Benet tvrdi da interkulturalna senzitivnost nije specifično vezana za određenu grupu ili kontekst, odnosno da će interkulturalno senzitivna osoba brzo steći potrebna znanja i iskustva da prevede svoju senzitivnost u formi kompetentnog postupanja u novom kontekstu ili sa novom kulturnom grupom (M. J. Bennett, 2009; M. J. Bennett, 2012). Moguće je, međutim, da su ispitanici u oba konteksta u pomenutim istraživanjima bili usmereni na razmatranje kulturnih razlika u vezi sa grupama čiji je društveni položaj u Srbiji i Švajcarskoj uporediv.

Na kraju, predstavljeni su prvi rezultati koji su usmereni na razmatranje problema opštosti interkulturene senzitivnosti kao dispozicije (Dimitrijević et al., 2017). Ovi rezultati zasnovani su na analizi odabranih segmenata podataka koji su prikupljeni tehnikom kritičnog incidenta (u dve forme, sa hipotetičkim učenikom romskog i mađarskog porekla), na uzorku od 23 nastavnika (šest nastavnika u okviru polarizacije i 17 u okviru minimizacije). Na osnovu tematske analize uočeno je da se izdvaja sedam tema, od kojih se četiri javljaju samo u slučaju kritičnog incidenta sa romskim učenikom. Hipotetička situacija koja je uključivala mađarskog učenika interpretirana je u kontekstu opiranja neopravdanom nametanju većinske kulturne prakse, percepcije rastrzanosti učenika između dve pripadnosti ili kao neopravdan, negativan odnos manjinske kulturne grupe prema većinskoj u slučaju roditelja. Ove interpretacije se javljaju i u slučaju hipotetičkog romskog učenika, uz pojedine nove i jedinstvene teme: u vezi sa zloupotrebom manjinskog statusa, odnosno izbegavanjem obaveza i traženjem privilegija; nepoštovanjem škole i vrednosti obrazovanja; bivanjem isključenim iz odeljenske zajednice zbog svoje pripadnosti; kao i interpretacije situacije kao tipičnog ponašanja za decu.

Poređenjem tema unutar jednog stadijuma, a potom i među stadijumima, uočeno je da u slučaju mađarskih učenika teme u velikoj meri odgovaraju pretpostavkama Razvojnog modela. Naime, u fazi polarizacije nastavnici su situaciju sa mađarskim

učenikom interpretirali u kontekstu relacija između dve kulturne grupe, bez naglašavanja inferiornosti mađarske grupe. U slučaju romskog hipotetičkog incidenta, takođe je bila zastupljena polarizovana predstava, ali u eksplicitnijoj formi (zloupotreba položaja, uživanje privilegija, nevrednovanje obrazovanja).

Odstupanje od pretpostavki modela uočeno je, međutim, analizom u okviru faze minimizacije. Dok je u slučaju hipotetičkog mađarskog učenika predstava o situaciji bila u skladu sa pretpostavkama modela (naglašavanje sličnosti), u slučaju romskog učenika ponovo se javljaju teme koje su zastupljene u prethodnoj fazi: zloupotreba statusa i nepoštovanje škole. Ova nazadovanja nisu retka, odnosno javljaju se u pet od 13 intervjuova (ibid.). Nalazi su u neskladu sa pretpostavkom da stadijum determiniše uverenja i pogled na svet nastavnika (M. J. Bennett, 1986, 2004). Ukazuju na to da se implicitna uverenja mogu ispoljavati u interakciji u formi različitih retoričkih strategija (videti Van Dijk, 1992) u zavisnosti od kulturne grupe o kojoj je reč. Otvorenije forme negativnog kvalifikovanja druge kulturne grupe i pozitivnog samoprikazivanja ispoljene su u slučaju grupe sa nepovoljnijim društvenim položajem (romska kulturna grupa), i to kako na nivou stadijuma, tako i na nivou uzorka u celini (Dimitrijević et al., 2017). Ovaj problem biće dodatno elaboriran u prikazu problema istraživanja u ovom radu i u diskusiji rezultata.

### **III Uverenja i srodni koncepti**

Kao što je već pomenuto, u oblasti interkulturalnog obrazovanja ne postoji veliki broj istraživanja koja su usmerena na ispitivanje stavova ili uverenja nastavnika i njihovih implicitnih teorija o kulturnim razlikama i kulturnim grupama. Pri tom, istraživači često nedovoljno precizno definišu koncepte kao što su uverenja, stavovi, mišljenja, percepcije nastavnika u pogledu rada u heterogenim odeljenjima i interkulturalnog obrazovanja, a ne uspostavljaju ni jasne razlike među ovim konceptima (Pajares, 1992). U okviru ovog poglavlja pokušaćemo da ukažemo na relacije između socijalno-psiholoških teorija u vezi sa uverenjima o grupama i srodnim konceptima, kulturalno-psiholoških razmatranja identiteta/selfa (koji uključuje kulturnog drugog), kao i razmatranja i rezultata istraživanja o uverenjima nastavnika i budućih nastavnika u vezi sa kulturnim razlikama među učenicima. Ove relacije se veoma retko ekspliciraju i elaboriraju, a istraživanja u vezi sa uverenjima nastavnika najčešće ne podrazumevaju

oslanjanje na socijalno-psihološke i kulturalno-psihološke koncepte i teorijske okvire, već u najvećem broju slučajeva ostaje nejasno kako su određeni sržni konstrukti. U ovom radu oslonićemo se na deskriptivnu definiciju uverenja prema Richardsonovoj, koja smatra da su uverenja „načini razumevanja, premise i propozicije o svetu za koje osoba oseća da su tačne” (Richardson, 1996, str. 103), u vezi sa čim će biti više reči kada budemo razmatrali koncept nastavničkih uverenja i saznanja u vezi sa nastavničkim uverenjima.

**Socijalno-psihološka perspektiva: uverenja i srodni koncepti (stereotipi, predrasude i rasizam).** Najpre ćemo pokušati da uspostavimo razliku između konceptata uverenja, stereotipa, predrasuda i rasizma. Uverenja se od strane različitih autora predstavljaju kao kognitivna osnova za formiranje stavova, od koncepta stava razlikuju se u pogledu komponente evaluacije (pozitivne ili negativne) (Smoak, 2007; Haddock & Maio, 2007). Smatra se da uverenja ne uključuju evaluaciju, dok je kod stavova ona definišuća odlika (Smoak, 2007; Haddock & Maio, 2007).

U kontekstu socijalno-psiholoških razmatranja, *uverenja o grupama* određuju se kao stereotipi (videti Bodenhausen, Todd, & Becker, 2007; Haddock & Maio, 2007; Jost & Banaji, 1994; Moskowitz, 2005). Stereotipi se konstruišu na različite načine u socijalnoj psihologiji (Augoustinos & Walker, 1998): a) kao kognitivne sheme u okvirima socijalno-kognitivnog pristupa; b) kao psihološki validne reprezentacije u teoriji samokategorizacije; c) kao socijalne reprezentacije u okvirima teorije socijalne reprezentacije; d) kao ideološke reprezentacije i konačno, e) kao diskurzivni konstrukti u okvirima diskurzivne psihologije. U savremenim socijalno-psihološkim razmatranjima dominira prvo stanovište, koje stereotipe određuje kao mentalne reprezentacije grupa i njihovih članova, dok je proces stereotipiziranja isključivo individualna, kognitivna aktivnost podvođenja pojedinačnih elemenata pod kategorije višeg nivoa, odnosno kategorizovanje (ibid.). Stereotipi su, primera radi, definisani kao „strukture znanja – uverenja i očekivanja o grupi” (Moskowitz, 2005, str. 444), a posebno se odnose na svojstva koja su značajna za diferencijaciju grupa (Stangor, 2016). U razmatranjima stereotipa kao kognitivnih shema ističe se da se na ovaj način upravlja ograničenim kognitivnim resursima, a razvijaju se iz potrebe za pojednostavljanjem socijalne sredine kroz kategorizaciju pojedinaca u grupe (Augoustinos & Walker, 1998; Dovidio, Hewstone, Glick, & Esses, 2010).

U određenju predrasuda dominira afektivna komponenta, odnosno osećanja u vezi sa kategorijom/grupom. Smatra se da je moguće imati „nestereotipna” uverenja o grupi, a i dalje imati negativna osećanja (Moskowitz, 2005)<sup>37</sup>. Relaciju *stereotipa kao kognitivnih kategorija i predrasuda kao stavova* koji pored kognitivne komponente (uverenja o grupama) uključuju negativne evaluacije grupe (afektivnu komponentu) i potencijal za drugačije postupanje prema onima koji su opaženi kao pripadnici određene grupe (konativnu komponentu), zastupaju mnogi drugi autori (npr. Dovidio et al., 2010; Fiske, Cuddy, Glick, & Xu, 2002; Plant, 2007; Stangor, 2016). Rasizam je fenomen srodan predrasudama. Ono što razlikuje rasizam od predrasuda odnosi se na mogućnost sistematičnog praktikovanja moći nad pripadnicima druge/subordinirane grupe, kao i održavanje nepovoljnog položaja određene grupe putem društvenih normi i rasprostranjenih praksi (Jones, 1997, prema Augoustinos & Every, 2015). U prvobitnoj, otvorenijoj formi zasnivao se na uverenju o postojanju biološke hijerarhije među različitim grupama, a savremene forme rasizma se odnose na uverenja u vezi sa postojanjem „kulture” hijerarhije koja se tiče vrednosti, normi i aktivnosti različitih grupa (Augoustinos & Every, 2015; Bonilla-Silva, 2006). Nove forme rasizma objašnjavane su konceptima „ambivalentnog” (Katz & Hass, 1988), „averzivnog” (Dovidio & Gaertner, 2000; Dovidio et al., 2016), kao i rasizma „slepog za boje” (Bonilla-Silva, 2006). Ambivalentni rasizam je opisan kao zastupljenost heterogenih, pozitivnih i negativnih evaluacija u vezi sa istom grupom (Katz & Hass, 1988). Koncept averzivnog rasizma opisuje zastupljenost egalitarnih stavova i samopercepciju otvorenosti za iskustva, ali uz doživljaj nelagodnosti, anksioznosti i straha u odnosu sa onima koji su opaženi kao pripadnici druge grupe. Diskriminacija se u tom slučaju ispoljava onda kada je situacija delimično nejasna, te je lako opravdati pred sobom i drugima svoje postupke (Dovidio & Gaertner, 2000; Dovidio et al., 2016). Rasizam „slep za boje”<sup>38</sup> uključuje oslanjanje na apstraktni liberalizam, naturalizaciju, kulturni rasizam i minimizaciju diskriminacije (Bonilla-Silva, 2006).

---

<sup>37</sup> Ovaj aspekt predrasuda je posebno značajan u razmatranju savremenih formi rasizma.

<sup>38</sup> *Apstraktni liberalizam* podrazumeva pozivanje na individualizam, univerzalizam, egalitarizam i meritokratiju (Gray, 1986, prema Bonilla-Silva, 2006) kako bi se pružio otpor rešavanju praktičnih pitanja nejednakosti (npr., odbacivanje afirmativnih mera pozivanjem na diskriminaciju ostalih). *Naturalizacija* je okvir koji omogućava da se izbegne razmatranje različitih pojava kroz ukazivanje na njihovu prirodnost (npr., ljudi prirodno teže da žive sa sebi sličnima). *Kulturni rasizam* se odnosi na upotrebu argumenata zasnovanih na pozivanju na kulturne razlike, kako bi se objasnio nepovoljni položaj manjine u društvu



Stereotipi, predrasude i rasizam objašnjavaju se polazeći od različitih teorijskih pretpostavki i modela u okvirima socijalne psihologije. U nastavku će biti najviše reči o stereotipima (kao kognitivnim shemama o grupama, psihološki validnim, socijalnim ili ideološkim reprezentacijama, kao i o diskurzivnim konstruktima).

### ***Stereotipi kao kognitivne sheme i kognitivni procesi u okviru stereotipiziranja.***

U okvirima socijalno-kognitivnog pristupa stereotipi se razmatraju sa stanovišta kognitivnih procesa u osnovi stereotipiziranja. Tajfel (Tajfel, 1969) u svom uticajnom radu fenomene kao što su uverenja, stereotipi i predrasude predstavlja kao rezultat kognitivnih procesa koji su u osnovi racionalni, nalik onim procesima koji su zastupljeni u proučavanju prirodnih fenomena. On ističe da su tri osnovna procesa u osnovi stereotipa i predrasuda: kategorizacija, asimilacija i težnja ka koherentnosti. Smisao procesa *kategorizacije* je pojednostavljivanje kompleksne situacije, tako što se ono što je nedosledno i nejasno opaža kao jasno i dosledno, a dimenzionalna svojstva (npr., iskrenost, inteligencija) prevode u diskretne i dihotomne kategorije (iskren/neiskren ili inteligentan/neinteligentan). *Asimilacija* se odnosi na proces usvajanja sadržaja kategorija (tj., proces usvajanja socijalnih normi i vrednosti), s obzirom na to da je dete uglavnom izloženo jednom izvoru informacija u vezi sa različitim grupama. Konačno, *težnja ka koherentnosti* dolazi do izražaja onda kada se pribegava atribuiranju koje omogućava osobi da se u situaciji ponaša na način koji deluje konzistentno, kao i da očuva sliku o sebi (Tajfel, 1969). Osim poslednjeg aspekta, ovom predstavom Tajfel utire put socijalno-kognitivnom gledištu u vezi sa uverenjima i stereotipima.

Upečatljivi nalazi koji proizilaze iz okvira socijalno-kognitivnog pristupa tiču se automatizovanosti aktivacije stereotipa. Ovi nalazi ukazuju da i bez prilike da se situacija promišlja dolazi do aktivacije stereotipa, odnosno do različitih reakcija u zavisnosti od toga koji je materijal prikazan. Tako je Devinova (Devine, 1989) subliminalno izlagala dva tipa epiteta svojim ispitanicima u eksperimentalnoj i kontrolnoj grupi: relativno neutralne opise, ali i opise koji ukazuju na negativna svojstva koja su stereotipno asocirana sa Afroamerikancima. Eksperimentalna grupa je odnosu

---

(npr., ne vrednuju obrazovanje, imaju previše dece). *Minimizacija* omogućava da se različitim sredstvima ukaže na to da diskriminacija više nije centralni faktor koji utiče na život pripadnika manjinskih grupa, te se u sadejsvu sa prethodna tri okvira ukazuje da je neko preosetljiv ili zloupotrebljava svoj status tražeći izgovore za neuspeh (Bonilla-Silva, 2006).

na kontrolnu bila izložena značajno većem broju negativnih epiteta. Nakon izlaganja ispitanici u obe grupe su imali zadatak da procene sadržaj vinjete u kojoj je opisana osoba čije je ponašanje u situaciji moguće različito (svakako ne samo negativno) procenjivati. Ispitanici iz eksperimentalne grupe značajno su nepovoljnije procenjivali ponašanje osobe u hipotetičkoj situaciji u odnosu na ispitanike u kontrolnoj grupi. Takođe, efekat je bio sličan i za one koji su na merama predrasuda zasnovanim na samoizjašnjavanju ukazivali na slabo ili značajno izražene predrasude. Devinova je ovo interpretirala kao postojanje kognitivnih asocijacija između kategorije Afroamerikanca i njima pripisivanih odlika (kao što su agresivnost ili lenjost), koje se aktiviraju automatski po izlaganju stimulusu, čak i kod osoba koje ne ispoljavaju svesne predrasude prema drugim grupama (ibid.).

U Pajnovom istraživanju ispitanicima su kratko prezentovane fotografije predmeta – oružje ili oruđe sličnog oblika, a trebalo je da procene da li je u pitanju jedna ili druga kategorija, pri čemu su pre svakog izbora na ekranu imali priliku da vide fotografiju lica (B. K. Payne, 2001). Autor je pronašao da ispitanicima treba manje vremena da ispravno odluče kada je prethodno prikazana fotografija Afroamerikanca, a potom oružje, kao i da češće greše kada nakon toga sledi fotografija oruđa (oruđe procene kao oružje), dok je u slučaju fotografija osoba svetlije puti bilo upravo suprotno (ibid.). Možemo uočiti da, mada istraživanja ove vrste ukazuju na asocijacije između grupa i njima pripisanih svojstava, to jeste dovoljno samo da se izvede zaključak o tome da ispitanici *poseduju znanja o rasprostranjenom stereotipu* o grupi, dok je značajno problematičniji zaključak koji bi se ticao posedovanja uverenja u vezi sa grupom, odnosno verovanja u ustaljene predstave o grupi.

Agustinosova i Voker smatraju da dominantno socijalno-kognitivno stanovište odlikuju teškoće u objašnjavanju razlike između stereotipa sa jedne strane i drugih kognitivnih shema sa druge, u pogledu posledica u postupanju. Slične teškoće javljaju se i u tumačenju relacija stereotipa sa predrasudama i diskriminacijom, specifičnih formi i sadržaja stereotipa, povoljnosti/nepovoljnosti stereotipa po određene grupe ili po ustrojstvo društvenog sistema u celini (Augoustinos & Walker, 1998). Različiti autori ukazuju da je stereotipe potrebno posmatrati kao socijalne i deljene, a manje kao individualne i kognitivne (Augoustinos & Walker, 1998; Stangor, 2016). Socijalno-kognitivni pristup, za ove autore, odstupa od tradicionalnog Olportovog određenja

stereotipa, kao „preteranih uverenja asociranih sa kategorijom koja imaju ulogu da opravdaju i racionalizuju ponašanje u vezi sa tom kategorijom” (Allport, 1954, str. 191, prema Augoustinos & Walker, 1998), odnosno predrasuda kao preteranih generalizacija i negativnih evaluacija (Stangor, 2016). Na ovaj način, ukazuju Agustinosova i Voker, normalizovan je proces stereotipiziranja i predstavljen kao racionalan i neminovan kognitivni proces (Augoustinos & Walker, 1998).

*Model dvodimenzionalnog sadržaja stereotipa.* U kasnijim razmatranjima u okvirima socijalno-kognitivnog pristupa, formulisan je model dvodimenzionalnog sadržaja stereotipa koji pretenduje da razreši neke od navedenih problema: sadržaj i formu stereotipa, relacije sa emocionalnim odgovorom, odnosno predrasudama, kao i povezivanje sa socijalnim kontekstom. Fiskeova i saradnici smatraju da se stereotipi u pogledu svog sadržaja oslanjaju na univerzalne principe, jednako kao što se i kognitivni procesi stereotipiziranja za ove autore mogu objasniti univerzalnim principima, te da je moguće govoriti o dimenzijama sadržaja stereotipa (Cuddy et al., 2009; Fiske et al., 2002; Lee & Fiske, 2006). Sadržaj stereotipa (bez obzira na kontekst i grupu/kategoriju o kojoj je reč) moguće je organizovati kroz dve dimenzije, koje se tiču procenjene *toplina* i *kompetentnosti* (Fiske et al., 2002). Na ovim dimenzijama grupa može biti procenjena uniformno pozitivno (sopstvena grupa i srodne/saradničke grupe), uniformno negativno ili procene mogu biti mešovite (ibid.).

Potencijalne prediktore dimenzija stereotipa čine dve varijable koje su značajne u razmatranjima intergrupnih relacija (Fiske et al., 2002): a) društveni status grupe i b) kompetitivnost grupe. Ukoliko je grupa u subordiniranom položaju u društvu i opažena kao nesklona kompeticiji, pozitivni stereotip o toplini članova grupe može biti udružen sa negativnim stereotipom nedovoljne kompetentnosti, čineći jedinstven *paternalistički stereotip*. Model, smatraju isti autori, nudi objašnjenje za neke od savremenijih formi odnosa prema drugim grupama, prevashodno ambivalentnost u pogledu uverenja i evaluacija. Kada grupa ima visok status u društvu i opažena je kao kompetitivna, pozitivni stereotip o kompetentnosti i negativan o niskoj toplini deluju u sadejstvu (tzv. mešoviti stereotip). Različite kombinacije stereotipa o toplini i kompetentnosti rezultiraju drugačijim emocionalnim odgovorima, odnosno predrasudama: sažaljenjem koje se ispoljava prema osobama sa potrebom za dodatnom podrškom (procenjena visoka toplina i niska kompetentnost); zavišću ispoljenom prema Amerikancima

azijskog porekla (procenjena niska toplina i visoka kompetentnost); prezirom prema siromašnima (niske procene na obe dimenzije stereotipa) (ibid.). Za Fiskeovu i saradnike, dimenzije proističu iz „interpersonalnih i intergrupnih interakcija” (Fiske et al., 2002, str. 879), odnosno potrebe da u susretu sa drugom osobom procenimo njene/njegove ciljeve i način na koji se ti ciljevi mogu odraziti na osobu koja procenjuje (dimenzija topline), kao i to u kojoj meri je procenjivani u stanju da ih ostvari (dimenzija kompetentnosti). Takođe, stereotipi proizilaze i iz strukturalnih relacija među grupama i to na dva načina: a) oni koji imaju više moći i viši društveni status biće opaženi kao kompetentniji; b) oni koji su opaženi kao neskloni takmičenju biće opaženi kao topliji, odnosno bezazleniji (ibid.).

Stereotipi i predrasude imaju funkciju u opravdavanju odnosa u društvu (i održavanju statusa quo), pa tako paternalistički stereotip opravdava odnose subordinacije i dominacije kroz naglašavanje nekompetentnosti grupa, čime se objašnjava i podstiče njihova potčinjenost (Fiske et al., 2002). U nastavku Fiskeova i saradnici ukazuju na ostale uobičajene tokove ove funkcije stereotipa i predrasuda. Socioekonomski uspešni su kompetitivna pretnja te mešoviti stereotip i predrasuda u vezi sa njima opravdava principe meritokratije (odnosno oni potvrđuju pravilo da kompetentni imaju pravo na visok status), a sa druge strane njihova procenjena niska toplina opravdava favorizovanje pripadnika sopstvene grupe (ibid.). Kada je grupa nisko procenjena na obe dimenzije, obično je doživljena kao „parazitska”, čime se opravdava njihova marginalizacija, što je ujedno i vid stereotipa prema imigrantima kada se ne specifikuje njihovo nacionalno poreklo (Lee & Fiske, 2006).

Istraživanja su potvrdila pretpostavke autora u vezi sa dvodimenzionalnim objašnjenjem sadržaja stereotipa, mogućnošću postojanja mešovitenih stereotipa, odnosom emocionalnog odgovora (predrasuda) sa dimenzijama sadržaja stereotipa, kao i odnosom pretpostavljenih prediktora procene na odgovarajućim dimenzijama (videti Fiske et al., 2002; Lee & Fiske, 2006). Pretpostavka o dvodimenzionalnosti sadržaja stereotipa proveravana je i kroskulturalno, pod eksplicitnom pretpostavkom univerzalnosti modela (Cuddy et al., 2009). Kudi i saradnici su najpre proveravali stereotipe Evropljana u okviru Evropske Unije prema zemljama članicama, čime su grupe koje su procenjivane bile unapred determinisane. Takođe, isti model primenjen je u azijskim zemljama, Japanu, Hongkongu i Južnoj Koreji, s tim što su sami ispitanici u

svakoj od zemalja određivali različite manjinske grupe koje su u njima zastupljene i iznosili procenu za svaku od navedenih grupa. Autori su zaključili da dimenzije opažene topline i kompetentnosti pouzdano diferenciraju stereotipe (ibid.), koji su veoma često mešoviti kao i u prethodnoj, američkoj studiji Fiskeove i saradnika (Fiske et al., 2002). Ono što je razlikovalo kontekste ticalo se činjenice da u azijskim zemljama i u EU, nisu postojale grupe koje su jasno opažene kao visoke na obe dimenzije, a što je u američkom kontekstu bilo svojstvo „referentne grupe” (Amerikanci iz srednje klase) (Cuddy et al., 2009). Autori su ovo interpretirali u kontekstu razlika u pogledu dimenzije individualizma-kolektivizma, odnosno „skromnosti” koja se prenosila i na sopstvenu grupu u azijskom kontekstu, pa ista nije opažena kao visoka na obe dimenzije. Drugim rečima, u interpretacije nalaza koji se temelje na (navodno) kulturno univerzalnom modelu uneli su kulturne razlike. U slučaju EU objašnjenje se ticalo toga da su ispitanici u okviru uputstava upućivani na to da rasuđuju kao građani EU koji dele zajednički identitet, te stoga svoju etničku grupu ne izdvajaju kao referentnu (ibid.). Autori su, dakle, sličan ishod objasnili su različitim principima. Oni takođe napominju da se grupe koje su podudarne u različitim kontekstima (npr. siromašni ili žene), različito pozicioniraju na dimenzijama stereotipa zbog kulturnih specifičnosti, ali naglašavaju da ovaj model sadržaja stereotipa jeste univerzalan, iako će u zavisnosti od konteksta procena grupa biti različite (ibid.).

Ono što je, međutim, u vezi sa dvodimenzionalnim modelom sadržaja stereotipa potrebno naglasiti tiče se činjenice da autori nisu proveravali da li bi procena neke druge pretpostavljene odlike grupe osim kompetentnosti i topline mogla biti značajna za sadržaj stereotipa. Autori su se ogradili u pogledu toga da su ovo jedine moguće dimenzije stereotipa, istakavši, međutim, da ih smatraju „centralnim i teorijski značajnim, predvidivim merama” (Cuddy et al., 2009, str. 24). Oni su, ipak, dozvolili da u različitim kontekstima kompetentnost i toplina imaju drugačija značenja za ispitanike, odnosno da u tom pogledu postoje individualne i intergrupne razlike (ibid.). Takođe, uočavamo da evaluativna dimenzija odnosno emocionalni aspekt odnosa prema različitim grupama nije proveravan, osim u američkom kontekstu, dok je sasvim moguće da se u pogledu emocionalnog aspekta mogu očekivati kulturne razlike. Konačno, pomak koji postižu Fiskeova i saradnici u odnosu na objašnjenja pojave stereotipa koja se zasnivaju na njihovoj neminovnosti i proizilaženju iz kognitivnog

procesa kategorizacije, jeste u tome što uključuju, makar na deklarativnom nivou, elemente objašnjenja stereotipa kao socijalne reprezentacije ili ideološke reprezentacije (videti Fiske et al., 2002).

*Teorija socijalnog identiteta i teorija samokategorizacije.* Prethodno smo ukazali da je Tajfel u svom uticajnom radu elaborirao značaj uobičajenih kognitivnih procesa u osnovi stereotipa, ali u sopstvenom radu zasnovanom na istraživanjima sa takozvanim „minimalnim grupama” Tajfel polazi drugim putem, u skladu sa Teorijom socijalnog identiteta. Teorija socijalnog identiteta pripada teorijama integrupnog konflikta (Tajfel & Turner, 2004), i delimično se suprotstavlja pristupu realnog sukoba među grupama, odnosno pretpostavci da realno postojeći konflikti interesa uzrokuju intergrupne konflikte (Sherif, 1958). Tajfel i Turner ističu da grupna identifikacija u okviru pristupa realnog sukoba biva opisana približno „kao epifenomen intergrupnih konflikata” (Tajfel & Turner, 2004, str. 277). Ovi autori smatraju da objektivni konflikti interesa nisu neophodan uslov za intergrupnu diskriminaciju, jer se ista javlja i u okvirima takozvanih minimalnih grupa (nastalih nasumičnim razvrstavanjem, anonimnog članstva, odsustva sukoba interesa i prethodnog neprijateljstva). Drugim rečima, socijalna kategorizacija *sama po sebi* dovoljna je da podstakne intergrupnu diskriminaciju i favorizovanje pripadnika sopstvene grupe. Socijalne kategorije<sup>39</sup> su kognitivna oruđa koja omogućavaju razumevanje i uređivanje socijalne sredine, ali obezbeđuju i preduslov za ostvarivanje socijalne identifikacije, te su i relacione i komparativne (ukazuju na sličnosti/razlike, imaju evaluativnu funkciju). Pojedinci teže da održe pozitivan socijalni identitet, koji je zasnovan na povoljnim poređenjima sopstvene i drugih grupa, a kada je socijalni identitet nezadovoljavajući osobe teže da postignu povoljniji (kroz pridruživanje grupi koja je više vrednovana ili kroz unapređivanje statusa sopstvene grupe). Sličnost, blizina i istaknutost drugih grupa podstiču poređenja sa tom grupom, a grupa za poređenje može biti odabrana upravo tako da omogući superiornost sopstvene u nekom pogledu. Tako pojedinci mogu da pokušaju da se distanciraju od sopstvene grupe (*strategija individualne mobilnosti*), posebno kada su uverenja osobe da se individualnim trudom u društvu može izmeniti sopstvena pozicija; *socijalna kreativnost* odnosi se na redefinisavanje dimenzije poređenja

---

<sup>39</sup> Koje mogu nastati razvrstavanjem u grupe i prema potpuno irelevantnim kriterijumima u laboratorijskim uslovima (primera radi, nasumično deljenje u grupe i usvajanje obeležja grupe). Značajno je da omogućavaju uspostavljanje distinkcije mi i oni.

ili grupe za poređenje, na taj način da sopstvena grupa ima povoljniji status; *socijalna kompetitivnost* odnosi se kao strategija na direktno takmičenje sa pripadnicima druge grupe, odnosno podrazumeva izmenu objektivnog socijalnog statusa grupe na određenoj dimenziji (moći, prestižu, bogatstvu) pa tako odgovara situaciji realnog konflikta. Negativni socijalni identitet neke grupe podstiče kompetitivnost samo u meri u kojoj je subjektivna identifikacija sa grupom zadržana, a dominantna grupa opažena kao relevantna grupa za poređenje (ibid.).

Mada je teorija socijalnog identiteta u velikoj meri usmerena na pitanje determinanti sadržaja stereotipa, teorija samokategorizacije koja iz iste proističe, ponovo naglašava svojstva procesa stereotipiziranja (Joffe, 2015). Teorija samokategorizacije Turner i saradnika zasniva se na uspostavljanju distinkcije između ličnog i socijalnog identiteta, koji se posmatraju kao različiti, ali jednako autentični i validni nivoi samokategorizacije (Turner, Oakes, Haslam, & McGarty, 1994). Lični identitet se odnosi na kategorije koje određuju osobu kao jedinstvenu unutar sopstvene grupe. Socijalni identitet je posledica socijalne kategorizacije zasnovane na odlikama koje su zajedničke sa pripadnicima određenih socijalnih grupa i u pogledu kojih su kontrastirane sa odlikama drugih socijalnih grupa. Proces samokategorizacije je u osnovi „komparativan, inherentno varijabilan, fluidan i zavisi od konteksta” (Turner et al., 1994, str. 458), tako da trenutni self nije relativno statična mentalna struktura već je trenutni izraz dinamičnog procesa socijalnog prosuđivanja. Kada je reč o socijalnom identitetu, osoba promišlja u kategorijama „mi” i „vi”, dok u kontekstu ličnog identiteta promišlja u kategorijama „ja” i „ti”. Self je u svakom trenutku određen kontekstom, odnosno drugima koji u tom trenutku jesu referentna tačka za poređenje. Implikacije ovakvog poimanja selfa u kontekstu razmatranja grupnog ponašanja podrazumevaju mogućnost da onda kada je socijalni identitet osobe istaknut u prvi plan, samopercepcija postaje depersonalizovanija, tako da osoba sebe vidi manje kao osobu sa specifičnim svojstvima, a više kao predstavnika neke socijalne kategorije (naglašavaće intragrupne sličnosti u odnosu na intragrupne razlike)<sup>40</sup>. Turner i saradnici uočavaju da je posledica

---

<sup>40</sup> Kada posmatramo sebe kao ženu/muškarca, naglašavaćemo odlike koje pripisujemo ovoj kategoriji i kontrastirati sa odlikama koje pripisujemo drugoj grupi (npr. emocionalnost i racionalnost). Kada samokategorizacija u kategorije muškaraca i žena nije važna, tada se o sebi i drugima promišlja u kontekstu individualnih razlika. Samokategorizacija u socijalnu kategoriju žene/muškarca zavisice od konteksta (npr. u kontekstu razmatranja nejednake zastupljenosti/zarade žena i muškaraca u određenim profesijama, kolektivni aspekti identiteta postaju značajni).

depersonalizacije nastajanje socijalne norme koja nije posledica uprosečenih gledišta unutar grupe, već je odabrana tako da što bolje kontrastira grupe među sobom, odnosno ekstremna stanovišta postaju prototip grupe u celini (ibid.).

Samokategorizacija, odnosno sadržaj kategorija promenljiv je kod iste osobe u zavisnosti od trenutne *relativne spremnosti* (prethodnih iskustva, znanja, očekivanja, motiva, vrednosti i potreba), kao i dva vida *podudaranja* o čemu će biti više reči. Sadržaj kategorija (primera radi, kako se opisuje i doživljava svoja/druga grupa) je selektivno rekonstruisan u zavisnosti od spremnosti i konteksta, što je u suprotnosti sa prethodno opisanim socio-kognitivnim pristupom (Haslam, Turner, Oakes, McGarty, & Hayes, 1992; Turner et al., 1994). Aspekt koji utiče na samokategorizaciju predstavljaju i dva vida *podudaranja socijalne kategorije sa realnošću*. *Komparativno podudaranje* regulisano je principom „metakontrasta” (verovatnije je da ćemo u istu grupu svrstati stimulse koji se u proseku manje razlikuju među sobom, nego što se u proseku razlikuju od ostalih stimulusa koji sačinjavaju referentni okvir<sup>41</sup>). *Normativno podudaranje* podrazumeva da u procesu kategorizacije u različite grupe nije dovoljno da postoji razlika između dve grupe, već i da se tiče specifične dimenzije poređenja, na način na koji to očekujemo (Haslam et al., 1992; Turner et al., 1994). Drugim rečima, ljude ćemo svrstavati u distinktivne grupe ukoliko percipiramo da su intragrupne razlike manje od intergrupnih, kao i ukoliko se te razlike tiču odgovarajućih dimenzija poređenja koje proizilaze iz naših uverenja o značenju određene kategorije. Turner i saradnici ističu da se višestruke i mnogobrojne kategorije selfa različitog nivoa (ličnog ili socijalnog) kontinuirano nadmeću (Turner et al., 1994). Poznati efekat homogenosti spoljašnje/druge grupe, a heterogenosti sopstvene, može se objasniti ovim pristupom: u intergrupnim poređenjima istaknut je socijalni identitet, za razliku od unutargrupnih poređenja kada je istaknutiji lični identitet te se stiče utisak o heterogenosti (ibid.). Sadržaj stereotipa u okvirima teorije samokategorizacije biva aktivno rekonstruisan u svrhe osmišljavanja intragrupnih i intergrupnih relacija (Haslam et al., 1992; Haslam & Turner, 1995). Tako je potpuno očekivano da se sadržaj stereotipa i uverenja o grupama menjaju u zavisnosti od konteksta. Kada dođe do socijalnih promena u relacijama među

---

<sup>41</sup> Primera radi, osobe poreklom iz različitih republika nekadašnje SFRJ možemo kategorizovati u istu kategoriju (uprkos jezičkim, religijskim, istorijskim i drugim razlikama) ukoliko su referentni okvir za poređenje osobe poreklom iz nordijskih zemalja. Ukoliko su, međutim, referentni okvir druge osobe slovenskog porekla, moguće je da će kategorizacija biti sasvim drugačija.



grupama (npr., različite faze u političkim relacijama), kao i kada se menja referentni okvir/grupa za poređenje<sup>42</sup> (Haslam et al., 1992).

Agostinosova i Voker ukazuju da je za pristup teorije samokategorizacije karakteristična relativizacija percepcije grupa i pojedinaca – obe forme uključuju dvostruki proces kategorizacije i stereotipiziranja, koji zavisi od psihološke realnosti intragrupnih i intergrupnih relacija (Augoustinos & Walker, 1998). Kada isti autori ukazuju da su stereotipi „psihološki validne reprezentacije” u okvirima teorije samokategorizacije (ibid., str. 633), reč je o tome da ih, kao i u slučaju stereotipa kao kognitivnih shema, posmatraju kao nešto što odražava realnost, a procesi u njihovoj osnovi su normalizovani.

**Teorija socijalne reprezentacije.** Stereotipi, predrasude i uverenja o različitim grupama od strane pojedinih autora posmatraju se kao socijalne reprezentacije u skladu sa pristupom Moskovicia (Moscovici, 1988). Teorija socijalne reprezentacije zasniva se na relacionoj epistemologiji, kognitivni procesi su percipirani kao dinamični, nije ih moguće razložiti na pojedinačne, statične elemente i konstruisani su u zajedničkoj aktivnosti aktera u kontekstu – u pitanju je sociokulturni pristup u okvirima socijalne psihologije (Marková, 2000). Markova opisuje socijalne reprezentacije kao „relacione i dinamičke organizacije zdravorazumskog znanja i jezika” (Marková, 2000, str. 430), a sam Moskovici ukazuje da su one „mreža koncepata i predstava u interakciji čiji sadržaj evoluiru u vremenu i prostoru” (Moscovici, 1988, str. 220). Moskovici ističe da reprezentacije mogu biti „hegemonске” (onda kada su deljene u sličnom vidu među svim pripadnicima grupe), „emancipovane” (onda kada postoji određena autonomija u pogledu njihove interpretacije i simboličnosti (npr., trenutno AIDS predstavlja emancipovanu reprezentaciju koj podrazumeva niz interpretacija i simboličku funkciju) i konačno „polemičke” reprezentacije koje potiču iz prespektive dijaloga sa realnim ili zamišljenim sagovornicima. Sve reprezentacije proizilaze iz potrebe da se novo i neobično „domestifikuje”, odnosno da se prevedu u nešto poznato (ibid.).

Markova u okviru ove teorije uključuje koncept deljenih zajedničkih prekonceptija, odnosno tema u formi antinomija (Marková, 2000). Ove antinomije su osnova za vrednosno procenjivanje i svakodnevno rasuđivanje i karakteriše ih međusobna

---

<sup>42</sup> Konkretno, autori su istraživali kako se percepcija Amerikanaca u drugim zemljama saveznicama menja tokom različitih faza u toku rata u Iraku, kao i u zavisnosti od toga koja je relevantna grupa za poređenje (Rusi ili neka druga grupa).

zavisnost „polova” antinomije (npr. dobro/loše, čisto/prljavo imaju svoj smisao upravo zahvaljujući svojoj relaciji). Sve antinomije imaju potencijal da postanu teme, odnosno da zadobiju simboličku dimenziju onda kada postanu problematizovane u društvu. Na osnovu diskusije i argumentacije antinomija postaje tema koja predstavlja osnov za nastanak socijalne reprezentacije (npr., reprezentacije toga šta ili ko je čist/prljav i koji su kriterijumi za to) (ibid.). Proces organizacije svakodnevnog znanja u formi socijalnih reprezentacija odvija se kroz komplementarne i dijalektički povezane procese *klasifikacije*, odnosno imenovanja (svrstavanje novog fenomena u postojeće kategorije) i *objektifikacije*, odnosno konstrukcije novog značenja fenomena (videti Marková, 2000; Moscovici, 1988).

U okvirima teorije socijalne reprezentacije relacija subjekta i objekta posredovana je drugim subjektom (koji može biti individualni ili kolektivni, stvaran ili zamišljen), a svi navedeni elementi su određeni relacijom sa ostala dva aspekta (Moscovici, 1972, prema Andreouli & Chryssochoou, 2015). Drugim rečima, ovaj način sagledavanja relacije identiteta/selfa, drugog i kulture, u velikoj je meri usaglašen sa različitim pristupima u okviru kulturalne psihologije. Ovi autori ukazuju da je identitet poseban vid socijalne reprezentacije koja je organizujući princip i predstavlja odnos između sebe i drugih koji mogu biti realni i simbolički. Identitet je sistem znanja (o sebi, drugom i kontekstu) koje je konstruisano i pregovarano u socijalnim relacijama (Andreouli & Chryssochoou, 2015), čime su u stvari koncepti kakva su uverenja o drugim pojedincima i grupama u direktnoj relaciji sa predstavama o sopstvenom identitetu. Iznošenje tvrdnji o sopstvenom ili drugim identitetima deo je procesa razvoja i pregovaranja identiteta. Tako je socijalna reprezentacija Britanaca rekonstruisana u skladu sa antinomijom zaslužnih i nezaslužnih migranata – elitnom grupom iz razvijenih zemalja koji zaslužuju britanski nacionalni identitet, odnosno onima koji su opaženi kao skloni zloupotrebi resursa što se odnosi prevashodno na izbegle, siromašne i nebelaćke zajednice (ibid.).

U okvirima teorije socijalne reprezentacije, Džofova i Sterkle ponudili su integrativni konceptualni okvir sadržaja stereotipa koji se zasniva na određenom konceptu samokontrole (Joffe & Staerklé, 2007; Joffe, 2015). Samokontrola se u ovom pristupu tiče tela, uma i upravljanja sopstvenom sudbinom. Samokontrola na nivou tela odnosi se na regulaciju telesnih funkcija, potreba i aktivnosti (u pogledu kontrole unosa

hrane, supstanci koje izazivaju zavisnost, urednosti, zdravlja). Samokontrola uma tiče se predstave o tome da je neophodno kontrolisati sopstvene intelektualne i druge funkcije, oslanjati se na logičko i nepristrasno mišljenje (a ne na emocionalne aspekte) u svim aspektima života. Jedan od simbola ovog vida samokontrole je doživljaj da bi trebalo da građani donose dobro informisane i logične izbore. Konačno, upravljanje i kontrola nad sudbinom tiče se predstave da svako nezavisno upravlja svojom budućnošću, pravi planove i radi na ostvarivanju ciljeva autonomno, pri čemu je materijalno bogatstvo mera autonomije, radne etike i kontrole. Sa druge strane, suprotnost ovim vidovima kontrole bi bile socijalne reprezentacije o slabim osobama (u pogledu volje, intelekta ili radne etike), odnosno predstave o primitivnim i animalnim, inferiornim, lenjim i sklonim zloupotrebi (ibid.).

Džofova ukazuje na to da je sadržaj stereotipa zapravo manifestacija latentne socijalne reprezentacije u datom sociokulturnom kontekstu, a dominantne vrednosti omogućavaju obnavljanje reprezentacija i njihovo širenje (Joffe, 2015). Što se u okvirima određene kulture pojedinac više posmatra kao zaseban entitet koji određuje ishode nezavisno od konteksta, to će, ukazuje autorka, etos samokontrole biti izraženiji. Kulturne vrednosti stoga produkuju „set zajedničkih referentnih tačaka, odnosno socijalnih reprezentacija kao sirovog materijala i oslonca za evaluiranje stvarnosti” (Joffe, 2015, str. 373), a koje se čine neophodnim i prirodnim.

Džofova (Joffe, 2015) zapaža da dvodimenzionalni model sadržaja stereotipa Fiskeove i saradnika (Fiske et al., 2002), ne objašnjava gađenje prema određenim grupama (između ostalog navodeći, Rome i homoseksualne osobe), kao i da se zanemaruje simbolički aspekt sadržaja stereotipa i predrasuda u svom najekstremnijem vidu (ukazivanje na sličnost sa životinjama). Autorka takođe primećuje da su procene odsustva samokontrole različitih grupa u društvu koje se pozicioniraju kao suprotnost sopstvenoj, često međusobno udružene, pa tako maloletna majka može biti opažena kao neko ko nije kontrolisao nagone, nije donosio racionalne odluke i koristi svoju situaciju kako bi dobila socijalnu pomoć (ibid.).

Perez i saradnici izneli su pretpostavku o postojanju tabua koji se tiče međugrupnog kontakta u slučaju pojedinih grupa, a prevashodno Roma, zasnovanog na antinomijama kulturno/prirodno, odnosno ljudsko/životinjsko (Pérez, Moscovici &

Chulvi, 2007). Ovi autori se oslanjaju na dugu istoriju smeštanja grupa u hijerarhijski poredak, čiji je eksplicitni primer Lineova Systema Naturae (ibid.).

***Ideološke reprezentacije u funkciji opravdavanja sistema.*** Jost i Banaji (Jost & Banaji, 1994) ukazuju na to da je funkcija stereotipa isticana u kontekstu opravdavanja pojedinaca, odnosno opravdavanja sopstvenih pozicija i postupaka, kao i u kontekstu opravdavanja grupe u okvirima teorije socijalnog identiteta (videti Tajfel & Turner, 2004) i povezane teorije socijalne reprezentacije (videti Haslam et al., 1992). Ovi autori ističu da pristupi koji naglašavaju individualno i grupno opravdavajuću funkciju stereotipa ne mogu da objasne negativne stereotipe o sopstvenoj grupi, kao i široku rasprostranjenost stereotipa gotovo identičnog sadržaja<sup>43</sup> o specifičnim grupama među pripadnicima kako većinske i dominantne grupe, tako i ostalih manjinskih grupa (Jost & Banaji, 1994). Stoga smatraju da stereotipi imaju funkciju i u opravdavanju postojećeg sistema i njegovom reprodukovanju u identičnom vidu. Sistem se za ove autore, odnosi na postojeće socijalne relacije, društvene institucije i organizacije, pa i na naizgled „prirodne”, a zapravo društvenim ulogama oblikovane odnose, za koje se u sadržaju stereotipa pronalaze opravdanja. Zastupljenost različitih uverenja koja podržavaju održavanje postojećeg stanja, čak i kada je to nepovoljno po samog pojedinca/sopstvenu grupu, ukazuje na ideološku dimenziju stereotipa (Jost & Banaji, 1994; Jost & Hunyady, 2005). Ideološki aspekti koji su zastupljeni u opravdavanju sistema odnose se na protestanski odnos prema radnoj etici (moralna odgovornost da se radi, vrednovanje rada samog po sebi), verovanje u meritokratiju (pretpostavka da je individualna sposobnost i motivacija sistemski nagrađivana, te da je uspeh pokazatelj ličnih zasluga), verovanje u princip slobodnog tržišta (kao pravednog i legitimnog), nejednakosti kao prirodne, neizbežne i zaslužene, verovanje u pravedan svet (svi dobijaju ono što su zaslužili), poželjnost velike distance moći (kao prirodne i poželjne u socijalnom poretku), socijalna dominacija (superiornost/inferiornost grupa), protivljenje jednakosti (jednakost je neodrživa i nepoželjna i negativno utiče na društvo); politički konzervativizam i zalaganje za održavanje tradicionalnih institucija, kao i desničarska autoritarnost (potrebno je poštovati tradiciju i autoritete) (Jost & Hunyady, 2005). Isti autori pretpostavljaju različite individualne sociokognitivne antecedente, koji utiču na

---

<sup>43</sup> Primera radi, u našoj sredini romska deca pokazuju najvišu socijalnu distancu upravo prema romskoj deci, a pojedini elementi autostereotipa se poklapaju sa sadržajem heterostereotipa (muzikalnost, bivanje srećnim i prljavim) (Franceško, Mihić & Kajon, 2005).

usvajanje ideologija koje opravdavaju sistem: potreba za redom, strukturom i zaokruženošću, opažanje sveta kao opasnog, anksioznost u odnosu na opažene opasnosti, kao i niža otvorenost za iskustva (ibid.). Takođe smatraju da nestabilnost sistema ili pretnja nestabilnošću kao situacioni faktor doprinosi usvajanju ideologija koje opravdavaju sistem. Posledice ovakvih ideoloških pozicija su u nekim aspektima slične za privilegovane i marginalizovane grupe (izraženiji pozitivni afekt/sniženje negativnog afekta, intenzivirana percepcija legitimnosti, manja verovatnoća za pokretanje društvene promene), ali su u pojedinim aspektima različite (u prvom slučaju povišeno, a u drugom sniženo samopoštovanje i subjektivni doživljaj blagostanja; u prvom slučaju izraženije favorizovanje sopstvene grupe, a u drugom izraženije favorizovanje drugih grupa) (ibid.). Takođe, teorija socijalne dominacije koja postulira postojanje svojstva ličnosti, odnosno dispozicije (orijentacija ka socijalnoj dominaciji) za prihvatanje „legitimizujućih mitova” – ideologija koje opravdavaju nejednakost i predstavljaju je kao neizbežnu (Pratto et al., 1994) – čini nam se veoma srodnom sagledavanju stereotipa, kao ideoloških reprezentacija Josta i saradnika (videti Jost & Banaji, 1994; Jost & Hunyady, 2005).

***Diskurzivni pristup socijalno-psihološkim konceptima.*** Potter (Potter, 1998) ukazuje na to da diskurzivna socijalna psihologija objedinjuje pristupe analize diskursa, retorike i konverzacione analize, te da se stavovi (i predrasude kao vid stavova) sagledavaju kao „evaluativne prakse”. Diskurzivna socijalna psihologija je za Pottera i Edvardsa, „antikognitivistički” usmerena, odnosno pomera analitički fokus sa kognitivnih procesa i shema kao stabilnih entiteta ka samim diskurzivnim praksama i resursima kojima se one ostvaruju (Potter, 1998; Potter & Edwards, 2001). Takođe, detalji interakcije i način na koji su povezani sa aktivnostima/diskurzivnim praksama dobijaju na značaju umesto opštih obrazaca i zakonitosti. Kada su u pitanju stavovi, diskurzivni pristup usredsređuje se na to šta se postiže pomoću evaluacija u tekstu ili razgovoru, odnosno na načine njihove upotrebe, te je stoga varijabilnost i kontradiktornost očekivana. Diskurzivna socijalna psihologija se zasniva na relativističkoj metateoriji i na pretpostavci da ljudi konstruišu kako svoj svet kroz opise događaja i relacija, tako i same opise i percepciju stvarnosti (ibid.). Konstrukcije stvarnosti nastaju u govoru ili pisanom tekstu od različitih diskurzivnih resursa (ibid.), te je u tom smislu ovaj pristup bliži teoriji socijalne reprezentacije (videti Joffe &

Staerklé, 2007; Joffe, 2015; Marková, 2000; Moscovici, 1988) nego ostalim opisanim pristupima, na šta ukazuju Potter i Edwards (Potter, 1998; Potter & Edwards, 2001).

Primera radi, retorička opšta mesta u iskazima ispitanika (kao i novinskim člancima i parlamentarnim debatama), za ove autore, teško se mogu uklopiti u koherentne ideološke pozicije kakve opisuju pojedini autori<sup>44</sup> i često su kontradiktorna (Wetherell and Potter, 1992, prema Potter, 1998). Isti sagovornik se u različite svrhe može pozivati na principe jednakosti i potrebu da se nepravde isprave, uz ukazivanje da su nepopravljive i neminovne, odbacivati krivicu za postupke prethodnih generacija i iznositi bojazan u vezi sa „praktičnim” pitanjima koja onemogućavaju ostvarivanje jednakosti (Wetherell and Potter, 1992, prema Potter, 1998). Za ove autore različiti resursi i strategije koje se koriste u argumentaciji, kao što je pozivanje na jednakost, mogu biti upotrebljeni za podrivanje napora da se popravi pozicija marginalizovanih grupa (u pogledu afirmativnih mera, prava na obrazovanje na sopstvenom jeziku i dr.), tako što se jednakost konstruiše kao identično postupanje ili uslovi za sve (ibid.). Takođe, ukazivanje na neutralnost sopstvene pozicije i insistiranje na iznošenju činjenica o određenoj grupi, osoba može koristiti kao strategiju za ojačavanje sopstvenih argumenata. Funkcija izraženih evaluacija u okviru diskurzivnog pristupa tiče se konkretno funkcije u samom razgovoru/tekstu, odnosno onog rezultata i efekta na čitaoca/sagovornika koji neko želi da postigne, a njihova konzistentnost se postiže različitim retoričkim sredstvima (Wetherell and Potter, 1992, prema Potter, 1998). Potter i Edwards ukazuju na to da ljudi konstruišu verzije stvarnosti u skladu sa širim kontekstom i prethodnim iskustvima sa pojavom, kao i one koje ukazuju na unutrašnja stanja i motive aktera i koje su samerene odlikama trenutne interakcije, što se najčešće odvija istovremeno (Potter & Edwards, 2001). Drugim rečima, uverenje će biti potkrepljeno prethodnim iskustvima sa određenom grupom koje se prikazuje kao faktičko stanje stvari, a biće izneto u skladu sa smislenim objašnjenjima ponašanja pripadnika grupe, uz nastojanje da postigne određenu retoričku funkciju u datoj interakciji. Primer u situaciji intervjuisanja, koji ovi autori navode, tiče se osobe koja govori o aparthejdu tako da iskazuje simpatije za mogućnost ukidanja istog, ali se poziva na pragmatične razloge i činjenice koje govore protiv ukidanja. Oklevajući,

---

<sup>44</sup> Misli se nastereotipe kao ideološke reprezentacije, odnosno legitimizujuće mitove (Jost & Hunyady, 2005; Pratto et al., 1994), o čemu je prethodno bilo reči.

odmeren i argumentovan način pojačava utisak o činjeničnoj utemeljenosti brige u vezi sa mogućnošću ukidanja aparthejda (ibid.). Kako Poter i Edwards pojašnjavaju primerom, istraživači u okviru ovog pristupa nisu usredsređeni na predrasudu koju ima/nema sagovornik nego na načine govorenja i to kakve funkcije njihov način konstruisanja realnosti ima u konkretnoj interakciji (npr., pojačavanje utiska o činjeničnoj utemeljenosti, ograđivanje od mogućnosti da ima predrasuda i dr.) (ibid.).

Za Van Dajka *poricanje* je ključna odlika onoga što naziva *savremenim rasističkim diskursom*, a smisao ovakvih obrazaca je u pozitivnoj individualnoj, ali i grupnoj samoprezentaciji, kao i negativnoj prezentaciji druge grupe i posledično reprodukciji odnosa dominacije i subordinacije (Van Dijk, 1992). Drugim rečima, za razliku od Potera i Edvardsa, ovaj autor izlazi iz okvira razgovora i teksta i funkcije koju određena retorička sredstva imaju u tom okviru i proširuje je na društveni kontekst, nalik mnogim drugim autorima koji predstave o grupama posmatraju kao kognitivne, socijalne ili ideološke reprezentacije. Autor u istom radu iznosi zapažanje da su otvorene forme predrasuda i diskriminacije u najvećoj meri socijalno nepoželjne te da se uočava sve više poricanja ovakvih uverenja, čak i u najeksplicitnijoj formi rasističkog diskursa<sup>45</sup> (Van Dijk, 1992). U nastavku opisuje vidove poricanja koji su najčešće zastupljeni, kao i druge strategije u osnovi savremenog rasizma. To su *poricanje postupaka* (kao da se uopšte nisu dogodili, odnosno da osoba to uopšte nije uradila ili rekla), *poricanje kontrole* nad postupcima (nenamerno iskazivanje, pozivanje na slučajnost), *poricanje namere* (kojim se obično poriče da je ono što je izrečeno shvaćeno na ispravan način), kao i *poricanje cilja odnosno odgovornosti* nad posledicama ukoliko su negativne. Pored poricanja, može se govoriti i o strategiji *umanjivanja*, koja podrazumeva ublažavanje, minimiziranje, korišćenje eufemizama za negativne postupke (pretnja kao prijateljski savet). *Opravadavanje*<sup>46</sup> je strategija koja se odnosi na sklonost da se neki postupak ili iskaz prikaže kao legitiman (pozivanjem na govorenje istine i ukazivanje na činjenice). Opravadavanje se može postići na različite

---

<sup>45</sup> Ovakvo sagledavanje blisko je razmatranjima savremenih formi rasizma, posebno „rasizma slepog za boje“ (videti Bonilla-Silva, 2006), o čemu je već bilo reči.

<sup>46</sup> Primera radi, kako mi to vidimo, opravdavanje u formi izgovaranja odnosilo bi se na situaciju kada osoba opravdava protivljenje socijalnom stambenom zbrinjavanju romske populacije time što ukazuje da Romi navodno prljaju i uništavaju sredinu, pa su time izazvali proteste. Obrtanje u suprotnost je najuočljivije kada se tvrdi da su afirmativne mere ili socijalna davanja vid diskriminacije pripadnika većinske grupe u društvu.

načine, između ostalog strategijama izgovaranja i obrtanja u suprotnost. Strategija *izgovaranja* podrazumeva da se provokacija ili neki drugi način „izazivanja” pripisuje se pripadnicima „druge grupe” tako da se oni okrivljuju za ono što se događa. Takođe, kao strategija poricanja primenjuje se *obrtanje u suprotnost*, odnosno ukazivanje da su druge grupe (koje su inače predmet stereotipa, predrasuda i diskriminacije) zapravo oni koji imaju stereotipno viđenje, predrasude ili diskriminišu „našu grupu” (ibid.). Van Dajk je analizirao sadržaj tekstova u časopisima i štampi, parlamentarne diskusije i svakodnevnu konverzaciju. U poslednjem slučaju zaključio je da postoje konzistentna svojstva konverzacije koja se tiču odabranih tema (teme kulturne različitosti, devijantnosti, kompeticije, eksplicitnog doticanja pretnji i rizika po dominantnu grupu, društvo i sopstvenu kulturu), stila pripovedanja u argumentativnom okviru, naglašavanja kritičke distance ako ne i ispoljavanja eksplicitnih negativnih stavova prema manjinama. Takođe, u konverzaciji se primenjuje „dvostruka strategija pozitivne samoprezentacije i negativne prezentacije drugih” (ibid., str. 98).

Pojedini istraživači usvojili su diskurzivni pristup kada je reč o razmatranju pitanja rase i kulturne razlike. Tako su Solomona i saradnici ispitivali kako studenti učiteljskih fakulteta konstruišu rasu, rasizam i privilegiju „belaca” i identifikovali tri diskurzivne strategije koje se primenjuju kako bi bilo izbegnuto razmatranje pitanja rasizma i privilegija u vezi sa pripadnošću većinskom stanovništvu u Kanadi (Solomona, Portelli, Daniel, & Campbell, 2005). Ove strategije ticale su se *ideološke nekongruentnosti*, odnosno izražavanja dileme ispitanika kada su njihova uverenja nekompatibilna sa novim informacijama; potom, strategija *negiranja „belačkog kapitala”*, odnosno različite reakcije (od besa usmerenog ka autoru članka, manjinama, do osećaja krivice) u suočavanju se potencijalnim nezaslužnim privilegijama; *predstave o individualizmu i meritokratiji*, odnosno ispoljavanje uverenja da su verzije kurikuluma i druge reprezentacije sveta veoma precizne i tačne, a ne zasnovane na specifičnoj formi kulturnog kapitala, te da ne stavljaju učenike poreklom iz manjinskih grupa u nepovoljniji položaj. U poslednje navedenom okviru (individualizam i meritokratija) isticalo se i poricanje savremenih efekata rasizma, naglašavanje individualnih aspekata (individualnog truda i okolnosti), kao i nepovoljna slika porodice u okviru manjinskih zajednica (ibid.).



Diskurzivne strategije u vezi sa romskom kulturnom grupom ispitivao je Tileagă (Tileagă, 2005). Ovaj autor ukazuje na dijalektičke relacije između ekstremnih predrasuda prema Romima u rumunskom kontekstu sa jedne strane i pozicije prikazivanja tolerantnim i odmerenim, sa druge. Autor zaključuje da su iskazi o Romima ekstremniji u odnosu na iskaze kojima se opisuju imigranti i manjinske etničke grupe, a koji su opisani u kontekstu razvijenih zapadnih zemalja. Romi su prikazani kao da su *van okvira koji omogućava bilo kakvo poređenje, odnosno van postojećeg moralnog poretka*. U retoričkom smislu ovo se postiže upotrebom *poređenja i diferencijacije, upečatljivim i ekstremnim primerima, koji se potom upotrebljavaju kao pokazatelj dispozicija ove grupe*. Delimično priznavanje postojanja diskriminacije praćeno je ukazivanjem na to da su sami Romi i njihova neuporedivost sa drugim grupama izvor diskriminacije, a sama diskriminacija se time relativizuje. Retorička sredstva koja se upotrebljavaju su oslanjanje na činjenice, odnosno ono što se naziva činjeničnim diskursom, pre nego otvoreno izražavanje predrasude. Romi su konstruisani van svakog okvira poređenja kao „*sasvim odvojena/zasebna nacija*” (Tileagă, 2005, str. 618), što po ovom autoru sugerise nemogućnost da se na bilo koji način integrišu u okvire društva, a različitost je konstruisana kao *odsustvo* (prevashodno sopstvene nacionalne države) (ibid.).

**Sociokulturni pristup: self i drugi.** U okvirima kulturne psihologije razmatranja relacija selfa/identiteta, „drugog“<sup>47</sup> i kulture međusobno su prepletene, što je najjasnije uočljivo u savremenim konceptualizacijama identiteta/selfa<sup>48</sup>. Ovim konceptualizacijama pripadaju: a) retoričko razmatranje identiteta kao forme „posredovane akcije“ (Penuel & Wersch, 1995a); b) određenje selfa kao „socijalnih i kulturnih produkata, koji su aktivno internalizovani kao samorazumevanje“ (Holland & Lachnicotte, 2007); i c) model dijaloškog selfa (Hermans, 2001, 2003; Hermans et al., 2016). Navedene konceptualizacije odgovaraju principima „druge“, odnosno kulturne psihologije, koju u skladu sa Kolovim određenjem, odlikuju usredsređivanje na posredovanu akciju u kontekstu, inherentna razvojnost fenomena, kontekstualizovano proučavanje svakodnevnih interakcija, ko-konstruisanost uma, te stoga i aspekata koji se odnose na self/identitet, kao produkta zajedničke posredovane aktivnosti, agensnost aktera i naglašavanje značaja interpretacije (Cole, 1998).

Penuel i Veršč oslanjaju se na Eriksonovu konceptualizaciju i domene identiteta (posvećenost osobama i vrednostima, ideologiji i odnosu prema radu) (Penuel & Wersch, 1995a). Oni, međutim, ne naglašavaju princip relativnog kontinuiteta identiteta, što je odlika Eriksonovog koncepta (Erikson, 1968), već ističu da je potrebno proučavati identitet u kontekstu u kome je osporavan i transformisan, uzevši posredovanu akciju kao jedinicu analize (Penuel & Wersch, 1995a). U istom radu zastupaju retoričko shvatanje identiteta koji predstavlja posredovanu i svrsishodnu akciju ubeđivanja (sebe i drugih) u pogledu toga kako osoba sebe sagledava i koje vrednosti zastupa. Primera radi, ovi autori ukazuju na to kako se u iskazima o drugim grupama kreira „uslužni drugi“ (Morrison, 1992, prema Penuel & Wersch, 1995b). Kreirana je reprezentacija drugih kako bi se mogla kontrastirati sa sopstvenim kvalitetima (kvalitetima koji se sebi/sopstvenoj grupi pripisuju), odnosno posledično je konstruisan sopstveni (poželjni) identitet. Kada se sopstveni identitet razmatra, kako istom prilikom ukazuju Penuel i Veršč, veliki broj iskaza je u vezi sa tim šta (sopstvena) grupa nije, odnosno šta nisu svojstva grupe, čime se umanjuje potencijalno ponižavajuća kulturna reprezentacija sopstvene grupe i distancira se od negativnih kulturnih reprezentacija iste (ibid.).

---

<sup>47</sup> Pojedina i grupa koje su opažene kao različiti/različite od sebe/sopstvene grupe.

<sup>48</sup> U nastavku izlaganja korišćemo termine self ili identitet u zavisnosti od toga za koji termin su se opredelili sami autori. Erikson, koji popularizuje termin identitet, ukazuje da pod time misli na ono što mnogi autori nazivaju selfom (videti Erikson, 1968, str. 209), a identitet određuje u skladu sa definicijom selfa Viljema Džejsa kao „subjektivni doživljaj...identičnosti i kontinuiteta“ (Erikson, 1968, str. 20).

Drugi autori, u okvirima retoričkog i diskurzivnog pristupa, eksplicitnije se oslanjaju na koncept semiotičke medijacije Vigotskog (Vigotski, 1977), ukazujući da je proces percipiranja i konstruisanja kulturnog drugog posredovan kulturno-istorijskim značenjima i diskurzivnim sistemima (npr., Sxi-hu, 1995). Devijantnost drugog konstruiše se putem navođenja svostava koja su odsutna, odnosno u formi nedostatka svojstava za koja se smatra da ih sopstvena grupa poseduje, ukazivanjem na prirodnost i samorazumljivost svojstava koja se pripisuju sopstvenoj grupi, kao i na odsustvo pozitivnog konotiranja opaženih svostava drugoga (ibid.).

Holandova i saradnici oslanjaju se na Midovu koncepcija selfa koji se razvija u relaciji sa prepoznatim, prethodno dostupnim, socijalnim pozicijama i ulogama ključnim za ponašanje u socijalnim aktivnostima i relacijama (Holland & Lachnicotte, 2007) i podrazumeva dvosmernost uticaja identiteta i pomenutih kulturno dostupnih formi (Holland, Lachnicotte, Skinner & Cain, 1998). Ovi autori određuju identitet kao „kulturno osmišljen/e i socijalno prepoznat/e tip/tipove, socijalne i kulturne produkte, koji su aktivno internalizovani kao samorazumevanje”, tako da se sopstveno ponašanje tretira refleksivno (Holland & Lachnicotte, 2007, str. 134). Ljudi se identifikuju sa socijalno konstruisanim tipovima ili se pozicioniraju nasuprot njih u različitim domenima svakodnevnog života (ibid.). Holandova i saradnici smatraju da je izvesne postavke sociokulturnog pristupa Vigotskog moguće uspešno inkorporirati u razmatranja selfa koja polaze od Midovog koncepta, te da je self moguće posmatrati kao višu mentalnu funkciju, posredovanu kulturnim artefaktima, uključujući i kolektivno razvijene diskurse (Holland et al., 1998; Holland & Lachnicotte, 2007).

Hermansov koncept selfa inkorporira odlike koncepta selfa Viljema Džejmsa, prevashodno proširenost selfa sa sržnih aspekata subjekta koji saznaje (Ja) na aspekte u kojima je self objekat (Mene/Me), kao i višeglasje karakteristično za Bahtinova razmatranja (Hermans, 2001, 2003). Dijaloški self je prostorno strukturiran i utelovljen, uključuje drugog, otvoren je i decentralizovan, pozicioniran u vremenu i prostoru, kontekstualizovan u kulturi i istoriji (Hermans, 2003). Na ovaj način prevazilazi se kartezijski dualizam (Hermans, 2003), odnosno omogućava inkorporiranje suprotnosti (self sadrži i telo i kulturu i drugog) (Valsiner, 2005). Hermans se oslanja na Bahtinov koncept višeglasja koje predstavlja mnoštvo međusobno nezavisnih, nekada suprotstavljenih, ali u osnovi ravnopravnih pogleda na svet koji stupaju u dijaloške

relacije. Glasovi stupaju u interakciju sa svojim suprotnostima i karikaturama, što se odvija i interpersonalno, ali i intrapersonalno (Hermans, 2001, 2003). Alternativna perspektiva sveta ili samog sebe može i ne mora biti kongruentna sa perspektivom stvarnog drugog već je parcijalno ili potpuno produkt imaginacije, ili pak tesno u vezi/prepleten sa stvarnim drugim (Hermans, 2001). Pozicije su utemeljene u glasovima koji stvaraju dijaloške relacije (interne i eksterne) sa drugim glasovima. Različiti glasovi razmenjuju informacije o Mene/Me<sup>49</sup>, što rezultira time da nastaje kompleksan/narativno strukturisan self (Hermans, 2003). Valsiner ukazuje na to da bi opšti princip semiotičke medijacije mogao biti inkorporiran u okvire modela dijaloškog selfa, kao organizujući princip dijaloga među različitim aspektima ovog selfa (ja-drugi; Ja pozicije međusobno; interne i eksterne pozicije među sobom) (Valsiner, 2005).

Kompozitni, dijaloški self uključuje kulturu, a kompozitna kultura uključuje self (Hermans, 2001). Za Hermansa, naime, distinkcija između socijalnih (i kulturnih) pozicija sa jedne strane, odnosno ličnih pozicija sa druge, odgovara onoj između kolektivnih i individualnih glasova. Socijalne pozicije su upravljane i organizovane socijalnim definicijama, očekivanjima i preskripcijama, dok su lične pozicije oblikovane pojedinačnim načinima na koje individualne osobe organizuju život, a sistem značenja je konstruisan u polju tenzija između socijalnih pozicija i jedne ili više ličnih (Hermans, 2001). Hermans istom prilikom ističe da self stoga nije individualizovan, a da kultura nije tretirana kao statičan entitet, odnosno mogli bismo reći da su oba aspekta ko-konstruisana. Tako su i self i drugi određeni kroz opozicije i dijaloške relacije. U odsustvu spoljašnjeg dijaloga prisutan je unutrašnji dijalog među pozicijama, u koje se unose elementi spoljašnjih dijaloga, odnosno generalizovanih predstava o kulturnim grupama (ibid.). Moć u ovom kontekstu svakako nije bez značaja, jer oni koji imaju više moći u prilici su da utiču u većoj meri na širenje generalizovanih predstava koje odgovaraju povoljnijim konstrukcijama selfa i sopstvene grupe/grupa (Bhatia & Ram, 2001; Bhatia, 2002).

Sva tri opisana pristupa oslanjaju se, manje ili više eksplicitno, na predstavu o selfu/identitetu kao višoj mentalnoj funkciji posredovanoj artefaktima, odnosno kao rezultatu semiotičke medijacije. Takođe, predstava o drugim pojedincima i/ili grupama

---

<sup>49</sup> Objektni aspekt dijaloškog selfa, odnosno sve ono što osoba doživljava kao da joj pripada ili ne pripada, što vrednuje ili ne vrednuje, odnosno sve ono što joj je relevantno.

u okvirima ovih pristupa nije posmatrana kao pasivno usvojena i stabilna, već je aktivno internalizovana i dinamična, u dvosmernoj relaciji sa predstavama o sebi/sopstvenoj grupi (videti Hermans, 2001, 2003; Hermans et al., 2016; Holland & Lachnicotte, 2007; Penuel & Wersch, 1995a). Ovi pristupi su u osnovi konstruktivistički i kao takvi bliski teoriji socijalne reprezentacije (Moskovići, 1988; Marková, 2000), odnosno diskurzivnom pristupu u okvirima socijalne psihologije (Potter, 1998; Potter & Edwards, 2001), kao i savremenim shvatanjima kulture u antropologiji (videti Starčević, 2013, 2018).

**Pregled istraživanja u vezi sa uverenjima nastavnika i studenata učiteljskih fakulteta o kulturnim razlikama.** U okviru istraživačke oblasti koja se uobičajeno naziva obrazovanjem nastavnika, primetan je nedostatak jasnih i usaglašenih određenja koncepta uverenja (Fives & Buehl, 2012), koja se opisuju kao „haotični konstrukt” (Pajares, 1992, str. 307). Poljem dominira deskriptivni pristup (Fives & Buehl, 2012), odnosno identifikovanje različitih tema koje se javljaju u vezi sa učenicima, nastavnicima, nastavom, kontekstom i dr. (videti npr. Woolfolk, Davis & Pape, 2006). Pajares ukazuje na to da su koncepti kao što su uverenja, stavovi, mišljenja, percepcije nastavnika nedovoljno jasno razgraničeni (Pajares, 1992). Nedovoljna eksplicitnost toga šta se podrazumeva pod konceptom kulturne razlike dodatno usložjava ovu sliku. Koncept kulturne razlike je ili potpuno neodređen ili se određuje navođenjem drugih nedovoljno definisanih kategorija (rasa, etnicitet i dr.), odražavajući često predstave autora o različitim kulturnim grupama (Fylkesnes, 2018).

Sa druge strane, ukazuje se da je neophodno razmatrati koncept uverenja sa stanovišta odgovarajućih dimenzija: implicitnosti/eksplicitnosti, stabilnosti, relacija sa znanjem nastavnika, uticaja ili odsustva uticaja konteksta, međusobne nezavisnosti ili objedinjenosti u sistem uverenja (Fives & Buehl, 2012). Različiti autori smatraju da su nastavnička uverenja mahom implicitna, stabilna i zasnovana na ličnom iskustvu nastavnika (Kagan, 1992; Kane, Sandretto & Heath, 2002). Drugi ukazuju da se uverenja delimično menjaju tokom obrazovanja za profesiju i kada dožive uspeh u podučavanju (Cabello & Davis Burnstein, 1995). Razmatrane funkcije uverenja odnose se na ulogu u selekciji, interpretaciji i proceni relevantnosti informacija, kao i rukovođenja postupanjem (Fives & Buehl, 2012; Pajares, 1992; Richardson, 1996).

Neki autori smatraju da je uverenja potrebno posmatrati kao deo sistema uverenja (Fives & Buehl, 2012; Pajares, 1992). Primera radi, Kejsi i saradnici (Causey, Thomas & Armento, 2000) ukazuju na to da su uverenja američkih nastavnika oblikovana dominantnim društvenim normama i vrednostima. Nije reč o pojedinačnim već o međusobno povezanim predstavama o tome da su životni ishodi direktno proporcionalni uloženom trudu i sposobnostima<sup>50</sup>, uz komplementarno zanemarivanje pitanja društvene i istorijske nejednakosti (ibid.).

Određenje Ričardsonove na koje se oslanjamo u ovom radu (Richardson, 1996), relativno je nedorečeno u pogledu implicitnosti/eksplicitnosti uverenja, kao i njihove stabilnosti, situiranosti u kontekstu/nezavisnosti od konteksta (Fives & Buehl, 2012). Uverenja posmatramo kao manje ili više eksplicitna i podložna promeni, u zavisnosti od zastupljenosti samorefleksije u vezi sa sadržajem i implikacijama različitih uverenja. Ričardsonova ukazuje da su uverenja individualna i različita od znanja (videti Fives & Buehl, 2012; Richardson, 1996). Formalna, profesionalna znanja (u vezi sa sadržajem predmeta, nastavnim metodama i dr.) mogu uticati na oblikovanje uverenja, ali nisu izjednačena sa uverenjima (Richardson, 1996). Uverenja su „propozicije za koje je prihvaćeno da su istinite”, dok znanje podrazumeva proveru osnovanosti (ibid., str. 104). Sa druge strane, različiti autori govore o ovim konceptima kao da se preklapaju (Kagan, 1990, 1992; Woolfolk et al., 2006). Kaganova, na primer, ističe da je značajan element pedagoških znanja nastavnika subjektivna interpretacija (Kagan, 1990), o čemu je već delimično bilo reči u vezi sa uverenjima kao naivnim teorijama (videti C. A. Anderson, 2007). Ove dve pozicije ne vidimo kao međusobno suprotstavljene. Ono što nastavnici prihvataju kao uverljivo i zastupaju kao uverenje, može uticati na to kako interpretiraju ono što im je predstavljeno kao činjenice, zakonitosti i principi tokom obrazovanja.

Opravdanost pretpostavke da nastavnička uverenja imaju uticaja na nejednako postupanje u odnosima sa učenicima, povremeno se preispituje. Tenenbaumova i Ruk pokazali su da može biti reči o različitim očekivanjima od učenika različitog kulturnog porekla, odnosno tri od četiri kvantitativne metaanalize ukazale su na začajne razlike (Tenenbaum & Ruck, 2007). Razlike su postojale u pogledu nivoa očekivanja u vezi sa akademskim postignućem učenika, učestalosti odabiranja učenika da pohađaju

---

<sup>50</sup> Ovi autori ih opisuju kao verovanje u meritokratiju i „naivni egalitarizam”.

programe za darovite učenike, predlaganja da se učenici upute u specijalno obrazovanje ili izricanja disciplinskih mera. Pozitivnija očekivanja i upućivanje na programe za darovite učenike bila su zastupljenija za učenike azijskoameričkog i angloameričkog porekla, u odnosu na učenike latinoameričkog i afroameričkog porekla. Takođe, metaanalitičke studije koje su se zasnivale na analizi interakcije tokom časova pokazala je da učenicima afroameričkog i latinoameričkog porekla biva upućeno manje pohvala, povratnih informacija i pitanja, dok u pogledu zastupljenosti „negativnih poruka” nije bilo značajnih razlika među grupama (ibid.). Mada su veličine efekta u tri metaanalize bile male, ukazuju na značajne razlike u pogledu toga kako nastavnici opažaju svoje učenike različitog kulturnog porekla i moguće implikacije u pogledu njihovog postupanja.

Drugo važno pitanje, koje se ovom prilikom može postaviti, odnosi se na to da li različita uverenja i očekivanja od učenika različitog kulturnog porekla podrazumevaju pristrasnost nastavnika ili je u pitanju precizno opažanje realno zastupljenih razlika. Različiti autori ukazuju na to da su stereotipi kao uverenja o grupama, zasnovani na relativno preciznoj percepciji postojećih razlika (npr., Jussim, 2005; Jussim, Crawford & Rubinstein, 2015). Ferguson, primera radi, kritički razmatra pretpostavku o pristrasnosti nastavnika kada su u pitanju očekivanja od učenika različitog kulturnog porekla u akademskom domenu (Ferguson, 2003). Ukoliko prethodno i aktuelno postignuće učenika nije kontrolisano u istraživanju, što je najčešće slučaj kako uočava ovaj autor, onda se razlike u očekivanjima nastavnika ne mogu odvojiti od potencijalno realno zastupljenih razlika u postignuću (ibid.). Uprkos svom kritičkom pristupu, autor ukazuje da je *najverovatnije da se potcenjuje potencijal učenika* čije je trenutno postignuće nisko, što dovodi do propuštanja prilika da se razlike umanje. Ovo uključuje i grupe učenika koje su prezastupljene u kategoriji onih koji pokazuju nisko akademsko postignuće, uključujući afroameričke učenike u američkom kontekstu (ibid.). U jednom uticajnom istraživanju, pokazalo se da percepcija aktuelnog postignuća učenika, zavisi u velikoj meri od prethodnog postignuća i procene motivisanosti učenika, a utiče u različitoj meri na buduće postignuće (Jussim, Eccles & Madon, 1996). Uticaj nastavničke percepcije na postignuće učenika bio je približno tri puta veći za afroameričke, nego za ostale učenike. Efekat je bio veći i za učenike niskog

socioekonomskog statusa, kao i kumulativni efekat kada su učenici manjinskog kulturnog porekla istovremeno i niskog socioekonomskog statusa (ibid.).

U okviru pokušaja da bude načinjen pregled istraživanja o uverenjima nastavnika i srodnim konceptima u pogledu kulturnih razlika, usled veoma bogate i heterogene produkcije<sup>51</sup>, primenjena je kombinovana strategija prikupljanja i selekcije izvora. Jedan aspekt ove kombinovane strategije predstavlja oslanjanje na pregledne članke i poglavlja koja se u celosti ili jednim delom dotiču pitanja sagledavanja kulturne različitosti (npr. Fives & Buehl, 2012; Gay, 2015b; Richardson, 1996; Woolfolk et al., 2006) uz izdvajanje i analizu izvora koji su u njima navedeni. Drugi aspekt je podrazumevao pretragu baza (SAGE journals i Science Direct), unošenjem reči (teachers i beliefs /attitudes /perceptions /images /discourse i culture /cultural difference /ethnicity /race /diversity). Grupe ključnih reči, umesto pojedinačnih ključnih reči, odražavaju više puta pomenutu teorijsku neusaglašenost i nerazgraničenost koncepta u odnosu na srodne koncepte, a u nameri autorke ovog rada da ne zanemari potencijalno važne nalaze za razmatranje. U pregled su uključeni i dodatni izvori koji su prethodno bili poznati. Za potrebe ovog rada u analizu nisu uključeni brojni izvori koji se tiču uticaja programa za obrazovanje nastavnika na njihova uverenja (za delimičan pregled ovih istraživanja videti Dimitrijević & Petrović, 2014), osim kada ovi izvori nude iscrpne i relevantne informacije o svojstvima nastavničkih uverenja i njihovom sadržaju. U polju istraživanja, kako ukazuju pojedini autori, dominiraju ona koja su sprovedena na uzorku studenata (Gay, 2015b). Saglasni smo sa stavom da je upitno u kojoj meri rezultati ovih istraživanja omogućavaju uvid u uverenja nastavnika, između ostalog i zbog uticaja kontekstualnih, školskih faktora na formiranje uverenja i praksu nastavnika (Agirdag, Merry & Van Houtte, 2014). Stoga će ova istraživanja selektivno biti uzeta u razmatranje. Od izraženijeg značaja bila su relativno retka istraživanja na uzorcima nastavnika. Takođe, istraživanja su predominantno sprovedena u Sjedinjenim Američkim Državama, ali smo pokušali da u analizu uključimo i ona koja ne pripadaju ovom specifičnom kontekstu.

*Uverenja nastavnika u vezi sa kulturnim razlikama.* Gejeva ukazuje da su istraživanja uverenja u vezi sa pitanjem različitosti zasnovana na najčešće malim uzorcima nastavnika, relativno retka (Gay, 2015b). U nastavku će biti prikazana

---

<sup>51</sup> Pojedine pretrage baze SAGE journals su nudile preko 10 000 članaka i drugih izvora.



izdvojena istraživanja u odnosu na tri aspekta: određenje koncepta<sup>52</sup> (ukoliko je to eksplicirano); na šta ukazuju važni nalazi, odnosno identifikovane teme; usredsređenosti na specifične kulturne grupe ili na odnos prema kulturnim razlikama uopšte. Kada su u pitanju istraživanja na uzorcima nastavnika, izdvojili smo sledeće kategorije, spram tema na koje ukazuju rezultati: *ukazivanje na nerelevantnost kulturnih razlika; opažanje i naglašavanje nedostataka učenika, porodica i zajednica; kulturne razlike kao resurs*. Izdvojena je i kategorija istraživanja usredsređenih na uverenja nastavnika u vezi sa učenicima čiji maternji jezik nije jezik nastave, a rezultati ove kategorije istraživanja takođe ukazuju na percepciju o nedostatku ili nerelevantnosti različitosti. Posebnu kategoriju istraživanja čine ona koja se odnose na *zastupljenost i korelate uopštenih (multikulturalnih, egalitarnih i asimilacionističkih) uverenja nastavnika*.

Konačno, izdvaja se kategorija istraživanja koja se *oslanjanju na koncept stavova nastavnika pre nego na koncept uverenja*. Ova istraživanja usredsređena su na rasvetljavanje odnosa eksplicitnih i implicitnih stavova, emocionalnih i kognitivnih aspekata stavova, kao i na sadržaj stereotipa u osnovi stava. Nimalo iznenađujuće, ova istraživanja ukazuju na to da implicitni i eksplicitni stavovi ne korespondiraju u punoj meri, a da je sadržaj stereotipa mešovit, o čemu je već bilo reči u prethodnom poglavlju.

*(Ne)relevantnost pitanja različitosti*. Tendencija koju uočavaju, između ostalih, Woolfolkova i saradnici, tiče se u više istraživanja istaknutog, eksplicitnog uverenja nastavnika da pitanja različitosti (rase/kulture/etniciteta) ne bi trebalo da se ni na koji način razmatraju u kontekstu obrazovanja (Woolfolk et al., 2006). Ova pozicija se naziva „slepilom za boje” (Milner, 2005; Woolfolk et al., 2006), a u nastavku izlaganja mi ćemo je posmatrati kao *nerelevantnost različitosti*.

Različiti autori ukazuju da nastavnici kulturni kapital svojih učenika ne dovode u vezu sa obrazovnim kontekstom, ne prepoznaju njihova iskustva i statusne razlike, odnosno ne prilagođavaju način rada, smatrajući da to ne bi trebalo da čine (Milner, 2005; Woolfolk et al., 2006). Milner ukazuje da nastavnici uočavaju intergrupne razlike u obrazovnom postignuću, ali se priznavanje učenih razlika suprotstavlja predstavi da bi trebalo da se prema učenicima odnose jednako u značenju identično (Milner, 2003; 2005). Analizirajući izvore koje Woolfolkova i saradnici navode (Woolfolk et al., 2006),

---

<sup>52</sup> Razlikovaćemo one studije koje se zasnivaju na konceptu stava u odnosu na ostale koje se oslanjaju na koncept uverenja.

pronašli smo da samo jedno istraživanje među njima na zadovoljavajući način potkrepljuje tezu o nerelevantnosti različitosti. U pitanju je istraživanje Luisove (A. E. Lewis, 2001), koja je u svojoj etnografskoj studiji analizirala *rasni diskurs* i *razumevanje koncepta rase* kao i *skriveni kurikulum* kome se učenici jedne škole<sup>53</sup> podučavaju od strane roditelja i nastavnika. Ona je identifikovala da se u ovoj školi pitanje različitosti i multikulturalizma posmatra kao nerelevantno zbog predstave o homogenosti konteksta. Sa druge strane, onda kada se to pitanje pojavljuje (primera radi, u kontekstu odnosa među učenicima i postupaka prema retkim pripadnicima manjinskih grupa), nastavnici oduzimaju na značaju interpretacije koja bi na bilo koji način ukazala na relevantnost različitosti, nekada ukazujući na to da je u pitanju „igranje na kartu rase”, tj. pogrešno interpretiranje sukoba koje bi inače bilo moguće objasniti uobičajenim odnosima među decom, kao i namerno korišćenje svog manjinskog statusa kako bi se ostvarila neka dobit (ibid., str. 785). Drugim rečima, percepcija nastavnika u vezi sa različitostu je da je to nerelevantno pitanje u kontekstu obrazovanja, a isticanje specifičnog položaja i teškoća pripadnika „drugih” grupa je opaženo kao *traženje većih prava i privilegija, odnosno kao svojevrsna zloupotreba*<sup>54</sup>. Kada se uočavanje ovakvih „incidenata” ne može izbeći, postupke nastavnika odlikuje tolerisanje ponašanja ostalih učenika, pripisivanje uzrasnim karakteristikama dece i eventualna primena kazni (A. E. Lewis, 2001). Kontradiktorno je i to što nastavnici ukazuju na to da oni ovu vrstu razlika i ne uočavaju (primera radi, ne mogu da navedu učenike koje su imali u svojim odeljenjima), ali upravo kroz pretpostavljene intergrupne razlike interpretiraju razlike u akademskom domenu (razlike u pogledu porodičnih vrednosti koje povezuju sa poreklom) (A. E. Lewis, 2001). Drugim rečima, nedovoljna svesnost u vezi identitetom i poreklom učenika je samo prividna, dok je istaknutost razlika evidentna u iskazima zaposlenih, ali i prepokrivena poricanjem ikakvog značaja.

Penningtonova i saradnice ukazale su na to da ukoliko nastavnici nisu razumeli koncept privilegovanosti i razvili svest o nejednakim pozicijama, mogu biti skloni iznošenju ocena da je reč o pomenutom „igranju na kartu rase” (Pennington, Brock & Ndura, 2012). Brigu za učenike nastavnici mogu zasnivati na sopstvenim potrebama,

---

<sup>53</sup> U pitanju je bila škola koju pohađaju deca roditelja iz srednje klase, u velikoj meri evroameričkog porekla, u prigradskoj sredini.

<sup>54</sup> Slična tema u vezi sa romskim učenicima identifikovana je u slučaju istraživanja u Srbiji (Dimitrijević et al., 2017).

primera radi, kao podučavanje učenika kako da se bolje uklope u postojeće norme i okvire, ocenjujući da pripadnici manjinskih grupa preteruju u nepovoljnim ocenama sopstvenog položaja (Pennington et al., 2012).

Na uzorku od šest budućih nastavnika - stažista u školama, Milner ukazuje na slične tendencije (Milner, 2005). Uočavaju se teme koje se tiču preispitivanja značaja bavljenja pitanjem različitosti u homogenom kontekstu, kao i doživljaja da je bavljenje pitanjima različitosti potencijalan izvor problema. Nastavnici, nalik ispitanicima u istraživanju Luisove (A. E. Lewis, 2001), smatraju da se konflikti među decom ne moraju ticati pitanja odnosa prema različitosti i da bi isticanje identitetskih pitanja moglo dovesti do dodatnih problema u interpersonalnim odnosima (Milner, 2005). Takođe, stažisti su različitost opažali kao šire društveno pitanje ili pitanje interpersonalnih odnosa, koje se ni na koji način ne tiče sadržaja, programa, materijala i nastave (ibid.).

Slična pojava uočena je i u australijskom kontekstu, u vezi sa nastavničkim iskustvom u podučavanju učenika kineskog porekla u domenu fizičke kulture i zdravstvenog vaspitanja (Pang & Soong, 2016). Autorke su se u okviru svoje interpretacije oslonile na, u prvom poglavlju razmatrane koncepte kulturnog i socijalnog kapitala (Bourdieu, 1986). Identifikovale su četiri diskursa u vezi sa učenicima, koji su određeni kao normalizujući, diskurs komplementarnosti, problematizujući i diskurs nezainteresovanosti. Nezainteresovanost za pitanja kulturnih razlika i mogućnost potencijalnog prilagođavanja istima u velikoj meri korespondira sa prethodno opisanim tendencijama da se razlike opažaju kao nerelevantne. Autorke su istakle da onda kada se kulturne razlike, odnosno razlike u vidu kulturnog i socijalnog kapitala zanemaruju, to dovodi do obnavljanja postojećih hijerarhijskih odnosa (Pang & Soong, 2016).

Džonsonova, sa druge strane, ukazuje na to da čak i u slučaju nastavnika koji su nominovani od strane saradnika i pripadnika manjinske zajednice kao „rasno svesni”, što ova autorka suprotstavlja tendenciji da se ovo pitanje posmatra kao nerelevantno, postoji nastojanje da se poriču aktuelne privilegije. Sa druge strane, ove nastavnice su u okviru svog podučavanja primenjivale principe kulturno relevantne pedagogije ili pristupa usmerenog na učenika, kroz usmerenost na potrebe, poznavanje porekla i konteksta i uključivanje porodica (Johnson, 2002).

Smatramo da nerelevantnost razlika može odražavati dva potencijalno različita fenomena. Jedan se odnosi na uverenje nastavnika da su učenici veoma slični u pogledu potreba i načina zadovoljavanja tih potreba, o čemu je već bilo i biće reči kao o egalitarnim uverenjima (Causey et al., 2000; Hachfeld et al., 2011; Hachfeld, Hahn, Schoeder & Anders, 2015), a što bi se moglo interpretirati u kontekstu procesa minimizacije u okviru Benetovog modela (videti M. J. Bennett, 1986, 2004; J. M. Bennett & Bennett, 2004). Drugi način interpretacije ove pojave ticao bi se zastupljenosti strategija koje se manje ili više svesno koriste kako bi se porekla zastupljenost predrasuda, o čemu je takođe već bilo reči u prethodnom poglavlju (videti Wetherell & Potter, 1992, prema Potter, 1998).

*„Nedostaci” učenika, porodice ili zajednice.* U uvodnom poglavlju razmatrali smo perspektivu u vezi sa učenicima iz manjinskih kulturnih grupa koja odražava predstavu o nedostatku učenika, porodice ili zajednice. Pregledom istraživanja u vezi sa uverenjima nastavnika naišli smo na različite izvore koji ukazuju na ovakvu perspektivu nastavnika u vezi sa svojim učenicima. Ova perspektiva je oličena u predstavama o kognitivnim i nekognitivnim nedostacima učenika, neadekvatnosti vaspitnih stilova, porodične strukture i vrednosti koje se u porodici neguju (Alvarez-Roldan, Parra, & Gamella, 2018; Diamond, Randolph, & Spillane, 2004; Lynn, Bacon, Totten, Bridges III, & Jennings, 2010; Watson, 2011; Watson, Charner-Laird, Kirkpatrick, Szczeslul, & Gordon, 2006; Zachos, 2017). U određenim slučajevima kulturno različiti učenici upoređeni su sa „normom” koju predstavljaju učenici većinskog porekla (Pang & Soong, 2016; Watson, 2011; Watson et al., 2006; Zachos, 2017). Ovakva predstava može biti praćena doživljajem nastavnika da obrazovni sistem i oni sami nisu primarno odgovorni za podučavanje ovih učenika i njihov uspeh ili umanjivanjem sopstvene odgovornosti i odgovornosti obrazovnog sistema (Alvarez-Roldan et al., 2018; Diamond et al., 2004; Lynn, et al., 2010; Zachos, 2017).

U razmatranju i istraživanju Lina i saradnika (Lynn, et al., 2010), pitanje različitosti je bilo izuzetno relevantno za nastavnike, s obzirom na to da je bila u pitanju etnografska studija predominantno afroameričke, urbane škole u kojoj su učenička postignuća niska. Autori su zaključili da nastavnici najčešće pripisuju odgovornost za niska akademska postignuća učenicima i njihovim porodicama, a potom i zajednicama u kojima učenici žive, što autori nazivaju „školskom kulturom poraženosti i beznađa”

(ibid., str. 290). Nastavnici u najvećoj meri nisu opažali sopstveni uticaj, koji bi se ticao kvaliteta nastave i školske kulture na postignuće učenika. Negativno ponašanje učenika ili nedostatak sposobnosti kao uzrok neuspeha je identifikovalo preko 80% nastavnika, uglavnom kroz poređenje sa drugim grupama učenika<sup>55</sup>. Odlike zajednice i nedostatak posvećenih roditelja je druga ključna tema koja se pojavila u iskazima, kroz naglašavanje sa obrazovanjem nekonzistentnih vrednosti (npr., vrednovanje crkve, zabavljačkih i sportskih domena, podsticanje na nekritičko prihvatanje autoriteta). Roditelji su opaženi kao nedovoljno uključeni u obrazovanje i brigu o deci, ili uključeni na način koji je negativno konotiran (optuživanje nastavnika, uticaj na ocenjivanje). Porodice su okarakterisane kao „nepotpune” i sa konfliktnim odnosima članova porodice (ibid.). Možemo uočiti kako se u prvom poglavlju pominjano sagledavanje iz perspektive koncepta „kulture siromaštva” na jasan način ogleda u navedenoj percepciji nastavnika, s obzirom na činjenicu da je socijalni status nastavničke i učeničke populacije, u ovoj školi, veoma različit.

Na slične tendencije ukazuju i Dajmond i saradnici (Diamond et al., 2004). Autori su ispitivali uverenja i očekivanja pedeset nastavnika i administratora, njihove *procene sposobnosti učenika* sa jedne strane i *doživljaj odgovornosti za postignuće učenika* sa druge (ibid.). Prepostavili su da oba aspekta mogu biti pod uticajem odlika učeničke populacije, ali i posredovani školskom kulturom. Nalazi su ukazali na to da u onim školama u kojima većinu čini siromašna, afroamerička populacija učenika, nastavnici bivaju usredsređeni na učeničke i porodične nedostatke ispoljavajući istovremeno niži stepen odgovornosti za učenje, u odnosu na škole u kojima dominira većinska ili azijskoamerička populacija sa prosečnim prihodima. Sa druge strane, postoje indicije da je kultura škole takođe uticala na procene nastavnika. Tako je u jednoj od većinski afroameričkih škola, većina nastavnika bila orijentisana na jake strane učenika, dok je u drugoj bio veoma izražen naglasak na nedostacima u nekognitivnom domenu (ukazivanje poštovanja, disciplina, stepen interakcije na učenima), ali i u kognitivnom domenu (pažnja, nemogućnost da se ovlada potrebnim zadacima). Kada je u pitanju doživljaj odgovornosti, ovo istraživanje potvrdilo je da nastavnici iz škola u kojima se naglašavaju jake strane učenika (uključujući i jednu

---

<sup>55</sup> Pripisani su nedostaci u domenu motivacije, kognitivnom domenu (usredsređivanje voljne pažnje i intelektualnih sposobnosti), uticaja ulične kulture, nedovoljne radne etike u akademskom kontekstu (Lynn, et al., 2010).

predominantno afroameričku školu) pokazuju i visok doživljaj odgovornosti za učenje, kroz prilagođavanje rada potrebama učenika. Sa druge strane, naglašavanje nedostataka porodica, kako ih nastavnici sagledavaju, u više slučajeva je bilo u vezi sa otporom inovacijama, naglašavanjem frontalnog i individualnog oblika rada, postavljanjem niskih ciljeva za učenike. Na kraju, čak i u okolnostima u kojima je većina nastavnika naglašavala teškoće učenika, doživljaj odgovornosti za postignuća učenika bio je izraženiji kada je uprava škole naglašavala visoke standarde, odgovornost, posvećen rad i zadovoljavanje potreba učenika, podsticala dobre interpersonalne relacije i zastupljenost horizontalnog učenja među zaposlenima (ibid.).

Votsonova i saradnici u dve povezane studije (Watson, 2011; Watson et al., 2006) analizirali su kako šesnaest nastavnika koji su se obrazovali za rad u urbanom kontekstu, interpretira značenje urbanog i prigradskog konteksta, kao i njihovo zadovoljstvo tokom prve godine rada u školama. Autorka je zaključila kako je urbano za nastavnike određeno kroz okvire rase i u manjoj meri klase, ali da se u iskazima nastavnika ovo retko eksplicitno iskazuje (Watson, 2011). Nastavnici su rad u prigradskim školama posmatrali kao „normalan” posao nastavnika, a odlike učenika u ovim školama (uglavnom pripadnici srednje ili više klase i većinskog kulturnog porekla) posmatrali kao normu. Stoga su svoje učenike i roditelje u „urbanom”, mešovitom kontekstu poredili sa pomenutom normom i negativno ih evaluirali<sup>56</sup> (Watson, 2011; Watson et al., 2006). Analiza iskaza nastavnika ukazala je na identične kategorije (u vezi sa učenicima, roditeljima i zajednicom) kao u pojedinim prethodno opisanim istraživanjima (videti Diamond et al., 2004; Lynn et al., 2010). Ono što je u ovom istraživanju zanimljivo je što su nastavnici bili u stanju da opišu principe podučavanja koje bi bilo kulturno relevantno<sup>57</sup>, ali su i dalje izražavali generalizovane i uglavnom nepovoljne predstave o afroameričkoj grupi u celini (Watson et al., 2006), a što govori u prilog relacijama uverenja i formalnih znanja o kojima smo već nešto rekli. Takođe, pojedini nastavnici zaposlili su se u školama koje su donele odluku da ne

---

<sup>56</sup> U kontekstu u Srbiji koncept prigradskog konteksta i urbanog/gradskog konteksta ima potpuno drugačije konotacije nego u Sjedinjenim Američkim Državama. Naime, prigradski kontekst u Srbiji autorka (u skladu sa ličnim iskustvom) povezuje sa naseljima u okolini velikih gradova u kojima u proseku žive osobe nižeg socioekonomskog statusa i u kojima su uslovi za obrazovanje učenika skromniji nego u centralnim, gradskim opštinama.

<sup>57</sup> Što ne smatramo neuobičajenim, s obzirom na to da su ovi nastavnici specifično obrazovani za rad u kulturno heterogenom kontekstu.

primaju sve učenike, već da sprovode selekciju učenika spram elemenata socijalnog i kulturnog kapitala<sup>58</sup>. Ovi nastavnici su u poređenju sa ostalim nastavnicima u okviru uzorka ispoljavali veće zadovoljstvo svojim poslom, ali su školu u kojoj rade doživljavali kao manje „urbanu”, bez obzira na poreklo svojih učenika (Watson, 2011).

U veoma interesantnom istraživanju u španskom kontekstu, autori su analizirali određenja uzroka školskog neuspeha i napuštanja školovanja romskih učenika, kako ih vide različiti školski akteri, uključujući i romske roditelje i učenike (Alvarez-Roldan et al., 2018). Kombinujući kvalitativne i kvantitativne pristupe<sup>59</sup> izdvojeno je oko pedeset ideja u vezi sa tim koji su potencijalni uzroci razlika u postignuću i napuštanja školovanja, koje su grupisane u šest klastera: *kulturne razlike i interkulturene relacije; predstave o nedostatku brige porodice; opšti izazovi sa kojima se suočavanju adolescenti; ciljevi i motivi učenika; zaostajanje u ovladavanju znanjima i veštinama koje se povećava tokom obrazovanja; teškoće u vezi sa objektivno zastupljenom segregacijom, neprilagođenošću nastave i konfliktima*. Autori su zaključili da, mada je u vezi sa mnogim kategorijama objašnjenja postojao konsenzus, postoje dva opštija vida objašnjenja: strukturalne i institucionalne prepreke sa jedne strane i individualna odgovornost učenika/roditelja sa druge strane. Obe grupe su bile saglasne oko prvog vida objašnjenja, odnosno doprinosa koji segregacija, zastupljenost konflikata i dr. imaju na neuspeh u obrazovanju i napuštanje obrazovanja, ali su neromski ispitanici (pa i nastavnici) bili saglasni i sa objašnjenjima koja su odgovornost i nedostatke pripisivala romskoj zajednici: ne vrednovanje obrazovanja u najopštijem smislu, neadekvatnost porodičnog okruženja i dr. (ibid.).

Paralelne studije slučaja dve grčke, suštinski segregirane škole, u kojima su apsolutnu većinu činili romski učenici, ukazale su na to da je predstava o nedostatku romskih učenika dominantna u naizgled različitim kontekstima (Zachos, 2017). Jedna od škola okarakterisana kao interkulturalna jer je osim dobrih uslova za rad postojala mogućnost zapošljavanja kvalifikovanijih nastavnika<sup>60</sup> (ibid.). Nastavnici u obe škole su kao dominantnu temu izdvajali pitanja negativnog odnosa prema školi (vremenu otpočinjanja nastave), nedostatku socijalnih veština i odnosu prema pravilima ponašanja

---

<sup>58</sup> Reč je o školama „magnetima” koje imaju za cilj da privuku talentovane učenike visokih sposobnosti i potrebno je da se učenici kvalifikuju za pohađanje ovakve škole (polaganjem testova), nasuprot tipičnim, javnim školama u koje se mogu upisati svi učenici.

<sup>59</sup> Primenili su tehniku mapiranja konstrukata.

<sup>60</sup> Mogućnost nije iskorišćena, međutim.

(ukazivanja poštovanja u komunikaciji; pitanja „nediscipline”). Takođe, percepcija vrednosti romske zajednice (naglašavanje uživanja, izbegavanje obaveza, oslanjanje na „nenaučne” forme mišljenja) i roditelja kao neadekvatnih modela u mnogome je odražavala perspektivu o nedostatku. Nastavnici su opažali da ne mogu da utiču na obrazovne ishode učenika, čiji se život i iskustva toliko razlikuju od iskustava „tipične” dece (ibid.). Ovakve predstave o romskoj zajednici prilično jasno, na nivou sadržaja, korespondiraju sa ranije opisanim modelom sadržaja stereotipa zasnovanim na konceptu samokontrole (Joffe & Staerklé, 2007; Joffe, 2015), gde su izbegavanje obaveza i prepuštanje uživanju predstave koje se mogu povezati sa nedostatkom kontrole nad sudbinom, dok su nenaučne forme mišljenja u vezi sa predstavom o nedostatku kontrole nad umom. Pojedini nastavnici su, međutim, ukazali na nerelevantnost i neprilagođenost kurikuluma, kao i probleme u relacijama sa nastavnicima, kao faktore koji doprinose školskom neuspehu (Zachos, 2017), koji su bliski strukturalnim i institucionalnim preprekama o kojima su govorili nastavnici u prethodnom istraživanju (Alvarez-Roldan et al., 2018).

Rezultati istraživanja orijentisanog na ispitivanje uverenja španskih nastavnika u vezi sa kulturnim razlikama zastupljenim u školi koju pohađaju uglavnom romski učenici, ali i imigranti sa različitih područja (Bereményi, 2011) ukazuju na postojanje diskrepance između uverenja i prakse nastavnika. Opservacijom, analizom svakodnevnih komunikacije, nestrukturiranim intervjuima, grupnim diskusijama, kao i na osnovu prikupljene pedagoške dokumentacije ustanovljeno je da se na nivou pedagoške dokumentacije kao relevantne razlike prepoznaju isključivo one koje se tiču intelektualnih sposobnosti, da nastavnici u međusobnim interakcijama ispoljavaju manja očekivanja od romske dece u odnosu na imigrantsku decu jednakog socioekonomskog statusa i poznavanja jezika. Različitost romskih učenika povezuje se sa otporom prema nastavniku, nepoštovanjem nastavnika, lošim akademskim postignućem, visokom stopom apsentizma, ranim napuštanjem obrazovanja, nedostatkom motivacije i porodičnim vrednostima, a razlozi za školski neuspeh učenika vide u romskim porodicama koje ne pružaju deci priliku da usvoje odgovarajuće stavove, sposobnosti i ponašanja koja bi olakšala integraciju u školski sistem. Na sličan način, u istraživanju Perez-Domingeza (Perez Dominguez, 1999), španski nastavnici su se u velikoj meri saglasili sa stavom da je rad u etnički mešovitim odeljenjima povezan sa pozitivnim



aspektima podučavanja, ali su odgovori nastavnika na otvorena pitanja ukazivali i na uočavanje specifičnih teškoća u radu sa romskim učenicima, koje se odnose na agresivnost, nedostatak pažnje i zrelosti, neredovno školovanje i moralne vrednosti koje nastavnici opažaju kao pogrešne, kao i na nedostatak interesovanja za učenje i obrazovanje (ibid.). Rezultati navedenih istraživanja ukazuju na to da nastavnici prave jasnu razliku između društveno poželjnih odgovora i uverenja koja, međutim, do izražaja dolaze primenom kvalitativnih metoda i tehnika istraživanja.

Konačno, u već pomenutom istraživanju u australijskom kontekstu, kao jedan od načina na koji nastavnici govore o svojim učenicima azijskog porekla uočen je „problematizujući” diskurs (Pang & Soong, 2016). Učenici i njihove porodice su opažene, kao oni koji odstupaju od norme, ali je ovo odstupanje isticano u domenu koji se ticao socioemocionalnog razvoja učenika, kao i odnosa roditelja prema obrazovanju. Ovi učenici su opažani kao stidljivi, posebno u domenu zdravstvenog vaspitanja u vezi sa seksualnošću. Takođe, istican je nedostatak timskog duha i preokupiranost ocenama, a mala zainteresovanost za fizičku spremnost i bavljenje sportom (ibid.). Drugim rečima, u slučaju ove grupe učenika u ovom specifičnom kontekstu nastavnici su kao problematične osobine isticali upravo ono za šta nastavnici u drugim kontekstima procenjuju da „nedostaje”, afroameričkim ili romskim učenicima.

*Kulturne razlike kao resurs.* U nekim od analiziranih istraživanja, učenici kulturnog porekla različitog od većinskog opažani su kao oni čije su odlike posmatrane kao poželjni vidovi socijalnog i kulturnog kapitala (Pang & Soong, 2016). Pojedini nastavnici su učenike, u vidu diskursa o normalnosti, opažali kao samopouzdanе, društvene, angažovane u radu, kao one koji dobro poznaju jezik nastave, ali nisu uzimali u obzir pojedine istaknute odlike kao što je bilingvalnost. Za razliku od opažanja učenika kao usklađenim sa postojećim normama, za ove autorke diskurs komplementarnosti podrazumevao je identifikovanje razlika i njihovo vrednovanje. U pitanju su bile odlike koje su za nastavnike razlikovale učenike azijskog porekla od ostalih australijskih učenika i nisu sasvim u skladu sa normama, kao što je upornost pri prevazilaženju prepreka, radna etika i visoki standardi. Komplementarni diskurs se najčešće odnosio na aspekte emocionalnog i socijalnog razvoja ovih učenika (ibid.).

Gutentag i saradnici (Gutentag, Horenczyk & Tatar, 2017), koristili su model različitosti u organizacijama<sup>61</sup>, koji je razvijen induktivnim putem na osnovu intervjua sa zaposlenima u školama, a koji ima za cilj da objasni različite percepcije različitosti u organizacijama. Četiri vida percepcije koji su identifikovani tiču se različitosti kao resursa, kao problema, kao izazova i kao nečega što nije relevantno pitanje. Nastavnički doživljaj učenika kao resursa, a ne kao problema bio je u vezi sa nižim stepenom izgaranja na poslu i višom samoeфикасношću (ibid.). Različitost kao izazov, za ove autore je potencijalna prikrivena forma prve kategorije (različitost kao problem), odnosno različitosti opažene kao problema (ibid.). Valja uočiti da stavke putem kojih su ove dimenzije operacionalizovane sadrže uglavnom percepciju nastavnika u vezi sa tim kako drugi akteri u školi (direktor ili nastavnik) opažaju pitanja različitosti, a ipak autori izvode zaključak da skorovi odražavaju doživljaj izraelskih nastavnika u vezi sa učenicima. Skorovi na ovim dimenzijama predviđali su samoprocenu izgaranja na poslu i samoeфикасност nastavnika u kontekstu rada sa učenicima drugačijeg kulturnog porekla, u većoj meri od drugih varijabli u vezi sa nastavnicima ili u vezi sa školom (ibid.).

*Odnos prema obrazovanju učenika čiji maternji jezik nije jezik nastave.* Pojedini autori usredsredili su svoja razmatranja na specifičan aspekt različitosti, konkretno na odnos prema onim učenicima čiji maternji jezik nije jezik nastave. Pregled rezultata ovih istraživanja ukazuje na to da je pitanje maternjeg jezika koji ne odgovara jeziku nastave *posmatrano kroz perspektivu nedostatka ovih učenika*, a u veoma maloj meri kao resursa. U ovoj kategoriji nalaza najučestalija su ona koja se odnose na doživljaj da je nedovoljno dobro poznavanje jezika nastave uzrok školskog neuspeha (Agirdag, Merry & Van Houtte, 2014; Bustos Flores & Smith, 2009; Machovcová, 2017; Pulinx, Avermaet & Agirdag, 2015), otežava rad nastavnika i šteti drugim učenicima, kao i da je poznavanje jezika kriterijum pripadnosti grupi i sredstvo za integraciju (Bustos Flores & Smith, 2009; Machovcová, 2017).

U okviru povezanih istraživanja u belgijskom kontekstu ispitivana je zastupljenost monolingvalnih uverenja među nastavnicima. Nastavnici su bili spremniji da prihvate religijske aspekte različitosti u kontekstu obrazovanja (uglavnom kroz zastupljenost verske nastave i kroz pristup naglašavanja pojedinačnih aspekata običaja i

---

<sup>61</sup> Engl. *DOPA, Diversity in Organizations: Perceptions and Approaches*

praznika), dok su se izrazito protivili mogućnosti inkorporiranja drugog jezika u nastavu (Agirdag et al., 2014). Nedovoljno dobro poznavanje jezika nastave opaženo je kao osnovni faktor koji utiče na zaostajanje u obrazovnom postignuću ovih učenika (ibid.). Zastupljenost „monolingvalnih uverenja” među belgijskim nastavnicima ispitivana je i u istraživanju koje je obuhvatilo blizu osamsto nastavnika (Pulinx et al., 2015). Rezultati su pokazali da velika većina nastavnika podržava monolingvalni pristup obrazovanju, što je u velikoj meri oblikovano obrazovnom politikom. Gotovo 80 procenata nastavnika ispoljilo je uverenje da bi učenicima trebalo zabraniti da govore maternji jezik u školi, kao i da je nepoznavanje jezika nastave osnovni uzrok podbacivanja, a jedna trećina smatra da učenike treba kazniti ukoliko govore maternji jezik u školi, smatrajući da imaju dobrobit učenika na umu. U školama u kojima je zastupljenost etničkih manjina bila prosečna, nastavnici su ispoljavali veći stepen slaganja sa monolingvalnim uverenjima od nastavnika onih škola gde učenika iz manjinskih grupa uopšte nije bilo, kao i onih škola u kojima su ovi učenici predstavljali apsolutnu većinu (ibid.).

Studija u češkom kontekstu oslonjena je na implicitna očekivanja nastavnika od učenika čiji maternji jezik nije češki, uglavnom dece migranata (Machovcová, 2017). U ovom kvalitativnom istraživanju na uzorku od 20 nastavnika identifikovano je nekoliko međusobno povezanih tema u intervjuima: poznavanje jezika sredine kao sredstvo integracije i najvažniji obrazovni cilj; naglašavanje neophodnosti da se istim ovlada mimo škole (pre upisa ili van redovne nastave); viđenje učenja jezika u okviru redovne nastave kao potencijalno ometajućeg za druge učenike; očekivanje da se zadrži nivo ovladanosti maternjim jezikom, ali uz uzdržavanje od njegove upotrebe u školskom kontekstu, osim u svrhe pomoći nastavniku; zanemarivanje poznavanja trećeg (ruskog ili engleskog) jezika kao sredstva komunikacije među nastavnicima i učenicima. Nastavnici su bili zabrinuti zbog „gubljenja” kulturnog identiteta u formi zaboravljanja jezika i veština koje su deca prethodno razvila, ali nisu ispoljavali nameru da na ovaj proces utiču. Uspešni učenici manjinskog porekla opaženi su kao pojedinci sa svojim individualnim odlikama bez ukazivanja na njihovo kulturno poreklo. Sa druge strane, oni učenici koji su imali teškoća u učenju ili ponašanju, opaženi su kao „drugi”, odnosno njihov neuspeh je objašnjavan kroz pripadnost manjinskoj grupi. Autorka uočava da su se jasno suočili sa odbijanjem nastavnika da razgovaraju o učenicima manjinskog

porekla u kontekstu različitosti, što ona opisuje kao nevidljivost etniciteta, osim aspekata koji se tiču maternjeg jezika i vladanja jezikom nastave. U slučaju romskih učenika, etnicitet je opažen kao potpuno nezaobilazna barijera u pogledu uspeha u obrazovanju i uključivanju u društvo, te ova autorka ističe da je nevidljivost etniciteta pre diskurzivna strategija nego prihvatanje različitosti (ibid.).

U istraživanju u američkom kontekstu na uzorku od više od 500 nastavnika, autori su ispitivali uverenja nastavnika u pogledu rada nastavnika sa učenicima čiji maternji jezik nije standardni engleski (Bustos Flores & Smith, 2009). Prvi izdvojeni faktor ticao se predstave o „pravima i privilegijama učenika”, odnosno podrške stavu da je ovladavanje standardnim engleskim jezikom preduslov za obrazovanje uz očekivanje da to bude jezik koji se govori i u porodici, dok je prisustvo učenika koji istim ne vladaju oduzimanje vremena i resursa nastavnici u radu. Drugi faktor odnosi se na doživljaj brige nastavnika u vezi sa podučavanjem ovih učenika (uverenje da je poželjno izdvojiti dodatna sredstva, prilagoditi nastavu, učestvovati u stručnom usavršavanju, kao i pozitivno vrednovanje poznavanja dodatnog jezika). U slučaju sledećeg faktora u pitanju je bio naglasak na određenju američkog identiteta, odnosno toga ko može biti određen kroz okvire ovog identiteta, a ko je isključen iz ovog okvira, kroz isključivu upotrebu engleskog jezika u javnom prostoru. Konačno, četvrti faktor odnosi se na to da li nastavnici posmatraju podučavanje ovih učenika kao svoju odgovornost ili pripisuju krivicu za obrazovni neuspeh porodici i učenicima. Faktorski skorovi su ukazivali na prosečnu podršku ovim stavovima, što autori interpretiraju kao neodlučnost. Nastavnici koji su se i sami identifikovali kao osobe drugačijeg kulturnog porekla, oni koji govore još jedan jezik, kao i oni koji imaju više iskustva sa učenicima čije se kulturno poreklo razlikuje od većinskog, izražavali su pozitivnija uverenja (ibid.).

*Multikulturalna, egalitarna i asimilacionistička uverenja.* U vezi sa prethodno opisanim kategorijama koje su se ticala relevantnosti/nerelevantnosti pitanja različitosti, kao i pozitivnog vrednovanja kulturnih razlika kao resursa, izdvaja se dodatna kategorija istraživanja u kojima se razmatra zastupljenost uopštenih egalitarnih i multikulturalnih uverenja (Hachfeld et al., 2011; Hachfeld et al., 2015). Uverenja koja autori karakterišu kao *multikulturalna* operacionalizovana su kroz stavke koje ukazuju na značaj responzivnosti u odnosu na kulturne razlike, prihvatanje razlika u

vrednostima, kulturnim specifičnostima porodice, naglašenijoj empatiji i prihvatanju značaja inkorporiranja ovih tema u programe za obrazovanje nastavnika u uopštenom smislu. *Egalitarna uverenja* određena su kao naglašavanja sličnosti među učenicima, insistiranje na zajedničkim odlikama pri posredovanju u sukobima, takođe u opštem smislu. Egalitarna uverenja se, stoga mogu povezati sa prethodno opisanom percepcijom nerelevantnosti razlika (videti Pang & Soong, 2016; A. E. Lewis, 2001). Oba vida uverenja su za ove autore pozitivna i razlikuju se u pogledu toga na koji način nastavnici veruju da je potrebno pristupati kulturnoj različitosti u školi (Hachfeld et al., 2011; Hachfeld et al., 2015). Multikulturalna uverenja su u negativnoj vezi sa autoritarnošću ispitanika, zastupljenošću predrasuda, a u pozitivnoj sa motivacijom da se kontrolišu ponašanja koja bi bila povezana sa predrasudama (Hachfeld et al., 2011). Takođe su pozitivno korelirala sa samoeфикасноšću nastavnika, entuzijazmom za podučavanjem učenika iz manjinskih zajednica, karijernim motivima usmerenim ka pružanju podrške učenicima, kao i spremnošću da prilagode nastavu. Nastavnici sa izraženijim multikulturalnim uverenjima ispoljavali su manje stereotipa<sup>62</sup> u vezi sa porodičnim kontekstom učenika i samim učenicima (Hachfeld et al., 2015). Egalitarna uverenja nisu bila u vezi sa stepenom ispoljavanja predrasuda, kao ni sa autoritarnošću nastavnika, a pozitivno su korelirala sa sa motivacijom da se kontrolišu ponašanja koja bi bila povezana sa predrasudama (Hachfeld et al., 2011). Nisu bila statistički značajno povezana ni sa samoeфикасноšću nastavnika, entuzijazmom, karijernim motivima i percepcijom učenika i porodica. Nastavnici sa izraženijim egalitarnim uverenjima su, sasvim očekivano, bili manje spremni da prilagođavaju nastavu (Hachfeld et al., 2015).

U jednom istraživanju holandskih autora, zastupljenost multikulturalnih uverenja nastavnika ispitivana je kroz učeničko procenjivanje u kojoj meri nastavnici ukazuju tokom nastave na značaj poštovanja svih kultura, neprihvatljivost diskriminacije i naglašavaju jednakost (Thijs, Westhof & Koomen, 2012), što bi kako procenjujemo mogla biti odlika multikulturalnih, ali i egalitarnih uverenja u skladu sa razmatranjima drugih autora (npr. Hachfeld et al., 2011; Hachfeld et al., 2015). Nastavnici za koje su učenici procenili da učestalo ispoljavaju ova ponašanja procenjivali su da su im učenici bez obzira na poreklo jednako bliski. Nastavnici za koje je od strane učenika

---

<sup>62</sup> Autori ne određuju uverenja, dok stereotipe opisuju kao „generalizovane percepcije o grupama” (Hachfeld et al., 2015, str. 48), ali svakako ukazuju da je reč o različitim konstruktima.

procenjeno da retko ispoljavaju ova ponašanja su procenjivali da imaju manje blizak odnos sa učenicima marokanskog porekla (Thijs et al., 2012).

Konačno, postoje indicije da su uverenja nastavnika u vezi sa poželjnim pristupima kulturnim razlikama u školi povezana sa tim kakvim opažaju kontekst u kome rade. Izraelski autori primenili su *Skalu multikulturalne ideologije i tolerancije* Berija i Kalina (Berry & Kalin, 1998, prema Horenczyk & Tatar, 2002) na uzorku od 450 izraelskih nastavnika. Faktorska struktura skale u ovom istraživanju ukazivala je na četvorofaktorsko rešenje, odnosno stavove koji podrazumevaju preferiranje uzajamnog kulturnog uticaja, nasuprot preferiranju asimilacije, kako u odnosu na izraelsko društvo u celini, tako i u obrazovnom kontekstu (Horenczyk & Tatar, 2002). Zanimljivo je da su nastavnici saglasniji sa uzajamnom akulturacijom kada je reč o društvu uopšte. Kada je u pitanju školski kontekst, procenjivali su da je asimilacija u sopstvenoj školi ne samo poželjnija, već i zastupljenija od uzajamne akulturacije. Nastavnici koji su opažali da u njihovoj školi i u izraelskom društvu preovladava pristup asimilacije u većoj meri su podržavali asimilaciju (Horenczyk & Tatar, 2002).

*Stavovi prema kulturnim grupama.* Poslednja kategorija istraživanja o kojima će biti reči oslanja se na socijalno-psihološko određenje stavova, primenjujući pojedine tehnike za prikupljanje podataka karakteristične za sociokognitivni pristup. U obrazovnom kontekstu istraživanja relacija implicitnih i eksplicitnih stavova nastavnika u odnosu na učenike iz manjinskih kulturnih grupa sprovode se retko, a nalazi ukazuju na to da eksplicitni i implicitni stavovi ne korespondiraju u potpunosti. U holandskom kontekstu (Van den Bergh, Denessen, Hornstra, Voeten & Holland, 2010) korišćena je implicitna mera odlaganja reakcije, kao i eksplicitna mera predrasuda u formi *Skale modernog rasizma* (McConahay, 1986 prema Van den Bergh et al., 2010). Ispitivane su predrasude osnovnoškolskih nastavnika prema učenicima dve najbrojnije manjinske grupe (marokanske i turske). Nalazi su ukazivali da ne postoje statistički značajne relacije između rezultata dobijenih implicitnim i eksplicitnim merama, što autori objašnjavaju različitim kognitivnim procesima u osnovi zadataka, kao i socijalnom poželjnošću odgovora na eksplicitnoj meri. U proseku, nastavnici su izrazili relativno neslaganje sa stavkama u okviru Skale modernog rasizma (što ukazuje na niske, eksplicitne predrasude), dok su na implicitnoj meri stava vremena odlaganja reakcije ukazivala na relativno negativne stavove prema turskoj i marokanskoj deci u poređenju

sa holandskom. Eksplicitna mera stavova nije imala prediktivnu vrednost kada su u pitanju očekivanja nastavnika u pogledu akademskog postignuća učenika, kao ni kada je u pitanju postignuće učenika na testovima. Sa druge strane, nastavnici sa izraženijim implicitnim predrasudama su imali negativnija očekivanja od ovih učenika, a učenici nastavnika sa izraženijim implicitnim predrasudama imali su niža postignuća (ibid.).

Smatramo da je sasvim moguće da postoje aspekti odnosa kojih nastavnici nisu svesni ili žele da ih prikriju, te da iz tog razloga eksplicitna mera stava nije prediktor očekivanja nastavnika i postignuća učenika. Međutim, potrebno istaći da su ovi autori i sami koristili eksplicitnu meru kada su u pitanju očekivanja nastavnika u odnosu na učenike (šest stavki koje se odnose na predstve o njihovim sposobnostima i tome kakva je njihova akademska perspektiva) (videti Van den Bergh et al., 2010). Drugim rečima, u ovom istraživanju jedna eksplicitna mera (skor na Skali modernog rasizma) nije imala prediktivnu vrednost kada je u pitanju druga eksplicitna mera (očekivanja nastavnika od učenika). Sa druge strane, eksplicitno merena očekivanja od učenika su ipak ukazala na nejednak doživljaj učenika iz većinske i manjinske populacije, odnosno snižena očekivanja od učenika iz manjinske populacije (ibid.). Stoga ne bismo nužno odbacili eksplicitne načine ispitivanja stavova nastavnika prema učenicima manjinskog porekla, već bismo razmotrili eventualne manjkavosti same Skale modernog rasizma.

U istraživanju u nemačkom kontekstu ispitivani su eksplicitni i implicitni stavovi prema učenicima turskog porekla (Glock & Klapproth, 2017). Eksplicitna mera stavova odnosila sa na entuzijazam za podučavanje manjinskih učenika, samoefikasnost u ovom procesu, multikulturalna uverenja, kao i uverenja koja odražavaju predrasude<sup>63</sup>. Rezultati su ukazali da nastavnici osnovnih i srednjih škola imaju relativno negativne implicitne stavove u odnosu na učenike turskog porekla, nezavisno od pola učenika. Osnovnoškolski nastavnici su na implicitnim merama ispoljili negativnije stavove prema devojkicama iz manjinske grupe, dok su na eksplicitnoj meri više vrednovali devojčice nego dečake (ibid.). U istraživanju u belgijskom kontekstu (Vervaeet, Van Houtte & Stevens, 2017) autori su proveravali, između ostalog, da li postoji relacija između zastupljenosti eksplicitnih etničkih predrasuda i zastupljenosti multikulturalnog podučavanja, u skladu sa Benksovim dimenzijama multikulturalnog obrazovanja i pristupima integraciji multikulturalnih sadržaja u nastavu (videti Banks, 2006a). Ovi

---

<sup>63</sup> Stavke u okviru ovog instrumenta nisu bile dostupne za razmatranje.

autori se oslanjaju na određenje etničkih predrasuda kao „negativnih stavova prema onima koji su opaženi kao da ne pripadaju sopstvenoj grupi” (Vervaet et al., 2017, str. 11), mada stavove ne određuju eksplicitno. Etničke predrasude su operacionalizovane kroz osamnaest stavki, koje su se ticale, primera radi, nepouzdanosti pripadnika grupe, iskorišćavanja resursa države ili nedovoljnog doprinosa manjinske grupe, a proveravane u odnosu na tri grupe (građani marokanskog, turskog i istočnoevropskog porekla). Zaključili su da nastavnici u školama u kojima su zastupljenije etničke manjine, nastavnici u stručnom obrazovanju i nastavnici koji ispoljavaju manje predrasuda, izveštavaju da primenjuju više multikulturalnog podučavanja (ibid.).

Trentinova i saradnice (Trentin, Monaci, De Lume & Zanon, 2006) proveravale su kognitivne i emocionalne aspekte eksplicitnog stava prema romskim učenicima nastavnika u italijanskom kontekstu. Kognitivni aspekt stava, odnosno sadržaj stereotipa o romskim učenicima ispitivan je na osnovu liste epiteta, a emocionalni aspekt na osnovu liste emocija koje pobuđuju kod nastavnika. Kada je u pitanju stereotip o romskim učenicima, uočeno je da im se mahom pripisuju negativne osobine (lukavost, sujeverje, neurednost, sklonost laži i krađi), dok je od pozitivnih svojstva najizraženija procena inteligencije. Romski učenici najčešće pobuđuju negativne emocije (nepoverenje, melanholiju, tugu), ali i određene pozitivne (interesovanje i radoznalost). Nastavnici koji imaju iskustva u radu sa romskim učenicima, ispoljavaju značajno intenzivnije pozitivne emocije, manje straha i nelagode u kontaktu, ali i više gađenja, a u manjoj meri su saglasni sa sadržajem stereotipa od nastavnika koji nemaju ovo iskustvo (Trentin et al., 2006). Uočljivo je, dakle, da kontakt sa učenicima romskog porekla nema nedvosmisleno pozitivne uticaje na stavove nastavnika.

***Uverenja studenata učiteljskih fakulteta o kulturnim razlikama.*** Kao što smo na početku ukazali, istraživanja na uzorcima budućih nastavnika su češća, uzorci su brojniji, te su u skladu sa tim kvantitativni pristupi zastupljeniji nego u slučaju istraživanja na uzorcima nastavnika. U jednom skorijem pregledu i analizi dostupnih istraživanja na uzorcima studenata, autor ukazuje da bez obzira na razmatrani period kao konstanta se javlja zaključak „nedovoljnoj kompleksnosti u razumevanju multikulturalnih pitanja” (Castro, 2010, str. 200), što dovodi u vezu sa odsustvom spremnosti da se razmatraju pitanja društvene (ne)jednakosti. U početnom razmatranom



periodu<sup>64</sup> autor identifikuje teme *nedostatka tolerancije* u odnosu na kulturne grupe (visoka socijalna distanca ili nelagoda), kao i doživljaja *nedovoljne pripremljenosti za rad* u heterogenom kontekstu. U drugom periodu uočava se *perspektiva o nedostatku učenika*, odnosno stereotipi i predstave o zahtevnosti rada u školama koje pohađaju ovi učenici, kao i *značaj ličnog iskustva kada je u pitanju formiranje stavova i uverenja* budućih nastavnika. Konačno, treći period karakterišu mešoviti nalazi koji ukazuju kako na *zastupljenost stereotipa* o kulturnim grupama, tako i na tendencije *pozitivnijeg sagledavanja različitosti, značaj ličnog iskustva i naglasak na instruktivnim praksama* za razvoj i promenu stavova (Castro, 2010). Uočavamo da ovaj pregled kombinuje analizu identifikovanih *zajedničkih aspekata nalaza* (na šta ukazuju teme koje se tiču nedovoljne kompleksnosti, deficita i dr.), sa *odabirom predmeta istraživanja* (na šta ukazuju teme koje se tiču načina menjanja stavova i uverenja, odnosno isticanja značaja ličnog iskustva).

Analizirajući nama dostupne radove, uočavamo da pojedine izdvojene kategorije odgovaraju onima o kojima je bilo reči i u slučaju nastavnika. Konkretno, uočili smo da rezultati istraživanja ukazuju na zastupljenost kategorije *opažanja nedostataka učenika, porodice ili zajednice* (Avery & Walker, 1993; D'Haem & Griswold, 2016; Easter, Shultz, Neyhart & Reck, 1999; Kumar & Hamer, 2012; Larke, 1990; Milner, Flowers, Moore, Moore, & Flowers, 2003). Takođe, zastupljena je i kategorija analogna razmatranjima *multikulturalnih i egalitarnih uverenja* (Yang & Montgomery, 2011; 2013). Izdvajaju se, sa druge strane, kategorije istraživanja koje se razlikuju od onih zastupljenih na uzorcima nastavnika. Konkretno, reč je o kategorijama koje se odnose na *utvrđivanje korelata stavova i uverenja studenata, potom pitanja samoeфикаsnosti i identiteta budućih nastavnika*. U narednom segmentu rada razmotrićemo ove teme.

„Nedostaci” učenika, porodice ili zajednice. Nalik istraživanjima na uzorku nastavnika, budući nastavnici takođe naglašavaju ono što opažaju kao nedostatke kulturno različitih grupa u odnosu na većinsku u obrazovnom kontekstu. Tako Averijeva i Vokerova uočavaju da budući nastavnici razlike u postignuću učenika objašnjavaju u najvećoj meri „*etničkom kulturom*”, odnosno navođenjem pretpostavljenih vrednosti i karakteristika manjinske grupe, socioekonomskog statusa i

---

<sup>64</sup> Tri perioda koje autor razmatra i poredi su: 1985-1994; 1995-1999; 2000-2007.

porodičnih modela (Avery & Walker, 1993). Budući nastavnici su u značajno manjoj meri objašnjavali prikazane podatke o razlikama u postignuću *društvenim uticajima* (predrasudama, stereotipima, rasizmom, diskriminacijom i očekivanjima) i *uticajem škole* (očekivanjima i podstrekom nastavnika, (ne)prilagođenošću materijala, metoda i dr.). Zaključile su, takođe, da približno osamdeset procenata studenata ima *veoma pojednostavljeno i slabo elaborirano* objašnjenje za razlike u postignuću i ne uočava međusobne relacije različitih faktora koji doprinose razlikama u postignuću (ibid.).

U dve povezane studije (originalnoj i repliciranoj više od deset godina kasnije), autori su bili zainteresovani za osetljivost budućih nastavnika u vezi sa pitanjima kulture. U inicijalnoj studiji Larkeove izveden je zaključak da su studenti ispoljavali *nelagodnost u pogledu mogućnosti rada sa učenicima druge kulture*, drugačijih vrednosti, kao i sa učenicima čiji maternji jezik nije standardni engleski jezik (Larke, 1990). Ispitanici u oba istraživanja ispoljavaju *odsustvo očekivanja da će ovi učenici participirati u aktivnostima koje nisu povezane sa određenom manjinskom grupom*, odnosno akademskim domenom (Larke, 1990; Milner et al., 2003). Budući nastavnici u originalnoj studiji procenjuju da *roditelji imaju ograničene kapacitete u pogledu procene postignuća sopstvene dece*, mada podržavaju učešće roditelja u obrazovnom procesu. U inicijalnoj studiji tri četvrtine nastavnika smatralo je da bi u svom radu tolerisalo šale na račun etničkih manjina od strane drugih učenika, a gotovo polovina neadekvatne iskaze o „rasnim” grupama, mada razlozi za prihvatanje ovakvog ponašanja nisu elaborirani (Larke, 1990). U vezi sa ovim temama u studiji Milnera i saradnika ustanovljeno je da su stavovi bili značajno pozitivniji u pogledu stepena nelagode, uvažavanja razlika u pogledu maternjeg jezika, kao i predstave o roditeljima i stepena prihvatanja neprikladnog oslovljavanja, mada autori uočavaju i da su se mnogi ispitanici opredelili za davanje neutralnih odgovora (Milner et al., 2003). Budući nastavnici su, sa druge strane, pokazali razumevanje potencijalnih ograničenja proveravanja znanja učenika na nematernjem jeziku i u uopštenom smislu su podržavali ispoljavanje različitosti i prilagođavanje nastave (Larke, 1990; Milner et al., 2003).

Ister i saradnici istraživali su uverenja o urbanoj sredini i učenicima u ovoj sredini, kao i percepciju različitosti (Easter et al., 1999). Mnogi ispitanici nisu odgovorili na ova otvorena pitanja, dok su se u vezi sa ostalim temama izjašnjavali. Među onima koji to jesu učinili, percepcija učenika kod jedne trećine ispitanika i percepcija urbane

sredine kod jedne polovine ispitanika, je *dvosmislena ili negativna*, kako je interpretiraju autori. Problemi koje autori identifikuju kao značajne odnose se na negativan odnos prema učenicima čiji je maternji jezik drugačiji od jezika na kome se odvija nastava (75% ispitanika), upotrebi slenga/dijalekta/nestandardnog engleskog (29% ispitanika), ali i na očekivanje budućih nastavnika da ih učenici u „urbanim” školama<sup>65</sup> neće dovoljno pažljivo slušati (67.5% ispitanika). Zanimljivi nalazi tiču se visoke saglasnosti u pogledu toga da je od svih učenika potrebno očekivati isto (70%), dok istovremeno tek nešto manje od polovine ispitanika smatra da ovi učenici jednako vole školu kao i ostali učenici (ibid.).

Uočavamo da su pomenuta istraživanja koja su ušla i u Kastrovu analizu (videti Castro, 2010) podrazumevala zajedničke elemente: percepciju o nedostatku, pojednostavljeno sagledavanje i pripisivanje odlika grupi u celini, kao i nelagodnost budućih nastavnika. I u kasnijim radovima pojavljuju se slični elementi. Tako, primera radi, Kumarova i Hamerova (Kumar & Hamer, 2012), u istraživanju „stereotipnih uverenja” studenata koje je kombinovalo longitudinalni dizajn sa dizajnom poprečnog preseka, uočavaju da *približno jedna četvrtina studenata otvoreno izražava „stereotipna” uverenja o kulturno različitim učenicima i siromašnima, izražavajući nelagodu* u vezi sa zastupljenošću ovih učenika u njihovim odeljenjima. Stereotipna uverenja o učenicima iz manjinskih grupa i siromašnima su pozitivno korelirala među sobom, sa nelagodom budućih nastavnika u heterogenom kontekstu, kao i sa uverenjem da ih je potrebno asimilovati (Kumar & Hamer, 2012). Edukatori budućih nastavnika uočavaju, takođe, da njihovi studenti imaju uopšteno, „stereotipno” sagledavanje porodica učenika kulturno različitog porekla od većinskog i da svoja uverenja retko preispituju (D'Haem & Griswold, 2016). Sa druge strane, u ovom istraživanju, u okviru poduzorka studenata ova tema se retko eksplicitno pominje, osim u formi ukazivanja na to da roditelji ne dolaze u školu i nisu uključeni u obrazovanje dece, što studenti vide kao osnovnu prepreku za uspostavljanje saradnje. Studenti završne godine studija koji su imali prilike da u okviru obavezne prakse rade sa heterogenom učeničkom populacijom, manje veruju u to da roditelji žele da uspostave saradnju u poređenju sa studentima prve godine studija koji nemaju ovo iskustvo (ibid.), što takođe ukazuje na

---

<sup>65</sup> Reč je o školama u centralnim gradskim zonama koje pohađaju mahom učenici manjinskog kulturnog porekla i niskog socioekonomskog statusa.

moгуćnost da neadekvatno organizovana obuka i praksa mogu uticati na ojaćavanje prethodno formiranih, negativnih stavova.

*Egalitarna i multikulturalna uverenja budućih nastavnika.* Oslanjajući se na svoje prethodne nalaze o dvofaktorskoj strukturi nastavničkih kompetencija<sup>66</sup> za rad u kulturno heterogenom kontekstu (Yang & Montgomery, 2011), Jang i Mongomerijeva ističu da bi stavovi u pogledu kulturne različitosti mogli posredovati između faktora znanja koja su studenti stekli u vezi sa kulturnim razlikama i nastavne prakse kao faktora (Yang & Montgomery, 2013). Identifikovana su dva dominantna obrasca kombinovanja stavki, odnosno dve grupe ispitanika sa unutargrupno sličnim obrascima. Prva grupa naglašavala je *da su učenici učenici bez obzira na to kakvo im je kulturno poreklo*. U okviru ove grupe, ispitanici naglašavali su sličnosti među učenicima, opažali da oni dele zajednički učenički identitet, izražavali verovanje u pogledu rasne jednakosti, odbacivali rasne stereotipe, ali i odbacivali značaj rasnih pitanja u pogledu učenika. Ova grupa se osećala samopouzdana u pogledu rada sa kulturno različitim učenicima, kao i ostvarivanju visokih akademskih postignuća i lagodno u pogledu interakcije sa različitim učenicima. Drugi obrazac pokazivala je grupa sačinjena od malog broja univerzitetskih nastavnika i studenata, koji su autori nazvali onima *koji zastupaju pitanja kulturne različitosti*. Ova grupa je ukazivala na značaj različitosti u kontekstu podučavanja, kao i na pozitivne aspekte priznavanja različitosti kao resursa. Istovremeno, ova grupa ispitanika je ukazivala na izazovnost rada u svetlu različitih pogleda na svet i interakcije u okviru razreda, ispoljavajući brigu u pogledu akademskog postignuća učenika kojima engleski jezik nije maternji. Za ovu grupu pitanje kulturne različitosti je značajno i potrebno je na isto se osvrnuti u kontekstu obrazovanja. Dve grupe su delile neke zajedničke aspekte: odbacivanje rasne nejednakosti i motivacija da se protiv iste zalažu u obrazovnom kontekstu, kao i doživljaj jednakih sposobnosti i vrednosti različitih grupa; spremnost da prilagode podučavanje; priznavanje učeničkog porekla u obrazovnom kontekstu (Yang & Montgomery, 2013). Uočljivo je da se između dva obrasca koje su Jang i Mongomerijeva identifikovali i onoga što drugi autori nazivaju egalitarnim odnosno multikulturalnim uverenjima (Hachfeld et al., 2011; Hachfeld et al., 2015), mogu povući jasne paralele.

---

<sup>66</sup> Izdvojeni su faktor znanja i faktor veština/prakse (videti Yang & Montgomery, 2011).

*Korelati uverenja i stavova u vezi sa različitosti.* Ova kategorija istraživanja je heterogena, autori se oslanjaju na različite operacionalizacije uverenja, istražujući veoma različite potencijalne korelate (kroskulturalna iskustva, samoprocena znanja, usmerenje ka redovnom/specijalnom obrazovanju, orijentacije u podučavanju i dr.).

U okviru više istraživanja na uzorcima studenata učiteljskih fakulteta različiti autori oslonili su se na koncept *profesionalnih uverenja* u vezi sa različitosti Pohanove (Pohan, 1996). Određenje koncepta različitosti šire je nego što je to uobičajeno i obuhvata koncepte rase, etniciteta, maternjeg jezika, socijalne klase, roda, sposobnosti, seksualne orijentacije i multikulturnog obrazovanja (Pohan, 1996; Pohan & Aguilar, 2001). Skala ličnih uverenja edukatora o različitosti uključivala je stavke koje su se odnosile na pogled na svet ispitanika u vezi sa različitim grupama, a skala profesionalnih uverenja edukatora bila je usredsređena na specifičnija obrazovna pitanja: nastavne metode, materijale i organizovanje nastave, prakse zapošljavanja, podršku segregaciji/integraciji, odnos prema grupisanju prema sposobnostima, kao i multikulturalne/monokulturalne pristupe obrazovanju (Pohan & Aguilar, 2001). Najjača pozitivna veza ustanovljena je između ličnih i profesionalnih uverenja. Takođe, budući nastavnici koji su pozitivnije ocenjivali svoje znanje u vezi sa kulturnim grupama i radom u multikulturnom kontekstu, koji su imali više kroskulturalnih iskustava i pohađali univerzitetske kurseve multikulturalnog obrazovanja, ispoljavali su ujedno i pozitivnija lična i profesionalna uverenja u vezi sa različitosti (Pohan, 1996).

Kroskulturalna prijateljstva i religijske razlike su jedine demografske varijable koje su predviđale rezultate ispitanika na navedenim instrumentima (Dedeoglu & Lamme, 2011). Oni studenti koji imaju više kroskulturalnih prijateljstava i oni koji pripadaju „liberalnim” religijskim grupama imali su više skorove na skalama privatnih i profesionalnih uverenja o različitosti Pohanove, te stoga i povoljnija uverenja (Dedeoglu & Lamme, 2011). U istraživanju Kajlsove i Olafsonove, lična uverenja u vezi sa različitosti su bila u negativnoj vezi sa procenom doživljaja samoeфикаsnosti budućih nastavnika, dok to nije bio slučaj sa profesionalnim uverenjima (Kyles & Olafson, 2008).

U dve povezane studije, uverenja i doživljaj nelagode/lagodnosti u kontakstu sa učenicima iz manjinske populacije, dovođeni su u vezu sa orijentacijom budućih nastavnika ka postignuću, odnosno ka ovladavanju. Dve orijentacije se međusobno

razlikuju u pogledu toga da li nastavnik naglašava proces usavršavanja učenika (ovladavanje) ili naglašava postignuća u odnosu na druge učenike (Kumar & Hamer, 2012; Kumar & Lauerman, 2017). Zanimljivo je to što su negativne korelacije bile zastupljene između skale koja je merila orijentaciju nastavnika ka ovladavanju sa jedne strane i stereotipnih uverenja, nelagode i asimilacionističkih težnji, sa druge. Ove varijable pozitivno korelirale sa orijentacijom ka postignuću (Kumar & Hamer, 2012; Kumar & Lauerman, 2017). Kumarova i Hamerova smatraju da u osnovi ovih orijentacija jeste fleksibilnost/rigidnost budućih nastavnika, što je povezano i sa njihovim uverenjima (Kumar & Hamer, 2012). U istraživanju Kumarove i Lauermanove (Kumar & Lauerman, 2017), identifikovano je da trajanje studija nije bilo u vezi sa tim u kojoj meri su saglasni sa stereotipnim uverenjima. Sa druge strane nastavnici koji su pohađali veći broj kurseva u domenu multikulturalnog obrazovanja u većoj meri su podržavali orijentaciju ka ovladavanju, manje su ispoljavali stereotipna uverenja, nelagodu u kontekstu različitosti, i pružali manji otpor prilagođavanju nastave (ibid.).

U istraživanju Dija i Henkina razmatrani su stavovi budućih nastavnika u odnosu na kulturnu različitost i poređene grupe studenata spram obrazovnog usmerenja (redovno i specijalno obrazovanje) i sopstvenog kulturnog porekla (Dee & Henkin, 2002). U proseku, studenti su izražavali visok stepen podrške jednakim mogućnostima, visoku saglasnost sa poželjnošću različitosti i uključivanja ovih tema u kurikulum, a nisu bili saglasni sa asimilacionističkim stavovima. Stepem lagodnosti u kontaktu sa pojedincima drugačijeg kulturnog porekla bio je niži. Ovi rezultati nisu u toj meri nesaglasni sa rezultatima drugih istraživanja, jer je većina studenata povezivala sopstveni identitet sa manjinskim, latinoameričkim poreklom. Oni studenti koji su se obrazovali za rad u specijalnom obrazovanju ispoljavali su istovremeno veću nelagodnost kada je u pitanju kontakt sa kulturnim razlikama i manju podršku asimilaciji nego ostali studenti koji su se pripremali za redovno obrazovanje, u vezi sa čim autori nemaju zadovoljavajuće objašnjenje (ibid.).

*Procena samoefikasnosti/kompetentnosti i doživljaja odgovornosti budućih nastavnika.* U okviru više istraživanja autori su bili usredsređeni na samoprocenu samoefikasnosti ili kompetencija i znanja u vezi sa kulturnim razlikama, kao i iskustvo podučavanja u heterogenom kontekstu. Takođe, u pojedinim istraživanjima ovim aspektima pridodat je i doživljaj lične odgovornosti za podučavanje učenika drugačijeg

kulturnog porekla. Procena sopstene kompetentnosti i samoefikasnosti nije bila visoka (Nadelson et al., 2012; S. V. Taylor & Sobel, 2001), a lična odgovornost za podučavanje bila je manje izražena od percepcije kolektivne odgovornosti (S. K. Silverman, 2010), dok iskustvo u podučavanju nije vodilo ka većoj spremnosti da se bude angažovan u ovakvom kontekstu (Bakari, 2003).

U istraživanju Nadelsona i saradnika, autori se oslanjaju na koncept *multikulturalne samoefikasnosti nastavnika* koji odeđuju kao „uverenje o sopstvenoj sposobnosti da se izađe u susret izazovima povezanim sa radom sa kulturno i lingvistički različitim učenicima” (Nadelson et al., 2012, str. 1188). Rezultati su ukazali na neutralan odnos prema mogućnosti rada u heterogenoj sredini, kao i prosečnu samoefikasnost budućih nastavnika. Samoefikasnost nije bila povezana sa samoprocenom liberalnosti/konzervativnosti (ibid.). Tejlor i Sobel oslonili su se na koncept *samoprocene kompetentnosti* budućih nastavnika za rad u multikulturalnom kontekstu koristeći instrument koji su sami izradili za potrebe istraživanja, kao i njihovo *razumevanje koncepta različitosti*, kroz otvoreno pitanje (S. V. Taylor & Sobel, 2001). Različitost je za ispitanike u ovom istraživanju koncept koji određuju pojednostavljeno. Nešto više od polovine studenata opazalo sebe kao kompetentne da razvijaju i angažuju različite stilove učenja i da razumeju uticaj maternjeg jezika. Nešto manje od polovine se osećalo kompetentnim da primeni adekvatne metode u heterogenom kontekstu, a jedva nešto više od trećine je procenjivalo da poznaje istorijske doprinose različitih grupa (ibid.). Ispitanici su doveli u pitanje svoje kompetencije da pruže dodatnu podršku učenicima, brinuli u vezi sa mogućnošću nanošenja nenamerne uvrede učenicima, procenjivali da su malo pripremljeni (ibid.). Eksplicitno navedeni da odgovore na pitanje u vezi sa dobrobitima od rada i učenja u heterogenom kontekstu, oni su navodili značaj interpersonalnih i intergrupnih relacija (razumevanje sopstvene i drugih kultura, prihvatanje, saosećanje), ali najčešće ova pitanja nisu dovođena u vezu sa obrazovnim ciljevima i nastavom (ibid.).

Bakari stavove o afroameričkim učenicima operacionalizuje kombinujući doživljaj samoefikasnosti i pripremljenosti za rad, sa stepenom kulturne senzitivnosti (kulturno relevantno podučavanje i delovanje kao agensa promene), izbegavanja/poželjnosti rada u heterogenom kontekstu i nivoa očekivanja od ovih učenika (Bakari, 2003). Oni studenti iz većinske angloameričke populacije koji su imali

manje iskustva sa podučavanjem afroameričkih učenika u većoj meri su želeli da rade u školama koje pohađa ova grupa učenika, u odnosu na studente većinskog porekla koji su sa ovim vidom podučavanja imali iskustva. Spremnost da rade u heterogenom kontekstu bila je izraženija od spremnosti da primenjuju kulturno relevantno podučavanje (Bakari, 2003).

Silvermanova je ispitivala značenje koncepta različitosti, multikulturalizma i kulture kod budućih učitelja, zaključivši da oni imaju pojednostavljene predstave u vezi sa ovim konceptima, kao i da se ne osećaju lično odgovornima za podučavanje učenika iz manjinskih grupa (S. K. Silverman, 2010). U okviru njenog modela, različite identitetske grupe kategorizovane su spram naglašenosti odgovarajućeg aspekta identiteta u obrazovnom kontekstu, a model je uključivao doživljaj odgovornosti nastavnika, uverenja u vezi sa samoeфикасноšću, kao i spremnost za zastupanje prava ovih grupa. Studenti su iz okvira koncepta kulturne različitosti izuzimali seksualnu orijentaciju, religiju i rod. Takođe, oni su se u većoj meri slagali sa tvrdnjama koje su obuhvatale uopštene koncepte (različitost, multikulturalizam i kulturu) nego sa onima koje su naglašavale specifičnije koncepte. Budući nastavnici su u većoj meri naglašavali kolektivnu odgovornost obrazovnog sistema i društva, nego odgovornost pojedinačnog učitelja (ibid.).

*Percepcija sopstvenog identiteta budućih nastavnika.* Zasebnu kategoriju sačinjavaju istraživanja koja su usredsređena na aspekte identiteta budućih nastavnika i relacije sa percepcijom „drugih”. Uočljivo je da se identiteti određuju relaciono, o čemu je već bilo reči u prethodnom poglavlju (videti, primera radi Penuel & Wersch, 1995b; Sxi-hu, 1995).

U istraživanju u australijskom kontekstu usmerenom na proučavanje refleksije studenata učiteljskog fakulteta u pogledu diskursa o etnicitetu (Hickling-Hudson, 2005), studenti su izveštavali o sopstvenom identitetu ili identitetu intervjuisanih pojedinaca u kontekstu predložene literature. Autorka uočava da je koncept privilegovanosti iznenađujuć za studente, s obzirom na to da oni ne opažaju da imaju kulturni identitet. Studenti opisuju svoj rani doživljaj superiornosti koji proizilazi iz utiska da njihove porodice vrednuju radnu etiku. Pojedini ispitanici opisivali su naučene predrasude u vezi sa domicilnim australijskim stanovništvom, koje su dovodile do toga da ih



izbegavaju i osećaju strah, a one sa kojima su bili bliski nisu doživljavali kao pripadnike ove grupe (ibid.).

Nalik prethodnom, u istraživanju Alardove i Santorove studenti većinskog, angloaustralijskog porekla najčešće nisu imali doživljaj da su bilo kakvog drugog etničkog porekla, osim doživljaja da su Australijanci (Allard & Santoro, 2006). Oni studenti čiji roditelji nisu evropskog porekla osećali su da ih česta pitanja u vezi sa poreklom uznemiravaju, odnosno imali su teškoća da prihvate da budu pozicionirani kao pripadnici manjinske grupe. Mnogi nastavnici angloaustralijskog proekla, izražavali su nelagodnost u kontekstu razmatranja pitanja etniciteta svojih učenika, doživljavajući to kao „politički nekorektno” ili se pozivajući na svoje uverenje o potpunoj jednakosti, za šta ovi autori ukazuju da je „ključni australijski diskurs egalitarizma” (ibid., str. 123). U vezi sa pitanjima klase, sagovornici su imali različite kriterijume za određenje razlike između „niže” i „srednje”, među kojima su socioekonomski status, obrazovne težnje, ali i ponašanje. Tako su iskazivali da pripadnici niže klase bivaju oslonjeni na materijalnu pomoć i zapravo ne doprinose, imaju niske obrazovne aspiracije i vrednosti, ali i da se neprikladno ponašaju, dok su sami sebe opisivali kao pripadnike srednje klase prema nekom od navedenih kriterijuma (ibid.).

Subedijeva je ukazala na to da studenti nastavničkih fakulteta u Sjedinjenim Američkim Državama imaju malo iskustva sa religijskom različitnošću i nisu koristili prilike da u vezi sa tim nešto saznaju (Subedi, 2006). Opažali su sopstvene vrednosti kao „normalne, demokratske i slobodne” (Subedi, 2006, str. 234), dok su ostale vrednosti poistovećivali sa nametnutošću i nedemokratskošću. Autorka je uočila stereotipna uverenja koja se tiču osoba za koje budući nastavnici pretpostavljaju da su islamske veroispovesti, kao i odsustvo kritičkog razmatranja uključivanja većinskih religijskih praksi u obrazovnom kontekstu. Takva situacija bila opažena kao normalna i poželjna, a neki studenti su procenjivali da je povezanost protestantske tradicije i obeležavanja hrišćanskih praznika u školi nedovoljna. Uključivanje u kurikulum tema u vezi sa drugim religijama za ove studente je predstavljala mogućnost ugrožavanja verskih osećanja učenika i porodica većinskog porekla, te je bilo prihvatljivo samo u kontekstu učenja o drugim delovima sveta. Uočavali su očigledne manifestacije kulture, dok su u manjoj meri razmatrali uverenja i običaje „drugih” u njihovom kulturno - istorijskom kontekstu (ibid.).

## Metodološki okvir istraživanja

### Predmet i ciljevi

**Predmet istraživanja.** Predmet ovog istraživanja su uverenja nastavnika razredne nastave u vezi sa učenicima kulturnog porekla različitog od većinskog. Istraživanja kompetencija ukazuju na to da su upravo uverenja nastavnika ključna za kvalitet rada u heterogenom kontekstu (Klieme & Vieluf, 2009). Mada su uverenja u vezi sa učenicima manjinskog kulturnog porekla značajna i predmet su brojnih istraživanja, autori retko dovode u vezu uverenja učitelja sa elementima interkulturene teorije, kao i socijalnopsihološkim i kulturalnopsihološkim doprinosima. U ovom radu stoga razmatramo potencijalnu vezu između: a) uverenja učitelja u vezi sa učenicima kulturnog porekla različitog u odnosu na većinsko; b) različitih nivoa njihove interkulturene osetljivosti određene u kontekstu Razvojnog modela interkulturene osetljivosti Milтона Beneta (M. J. Bennett, 1986, 2011), c) posebno u odnosu na učenike dve najzastupljenije manjinske grupe u Srbiji (romske i mađarske).

**Prvi aspekt predmeta istraživanja.** Kada je reč uverenjima učitelja o učenicima koji se razlikuju u pogledu kulturnog porekla u odnosu na većinsko, u okviru teorijskog uvoda ovog rada izložili smo pregled različitih saznanja. Kao što smo imali prilike da vidimo, naučna razmatranja specifičnog položaja ovih učenika razlikuju se u pogledu toga na koji aspekt su usredsređena: na „deficit” ovih učenika ili njihove porodice/zajednice u formi kulturne deprivacije (Bernstein, 1971/2003; Hess & Shipman, 1965; Newton, 1962 ) ili kulture siromaštva (O. Lewis, 1963/1998; R. Payne, 1996/2005); razvijanje opozicionog identiteta i kulturnog okvira kod učenika, kao reakcije na diskriminaciju (Fordham & Ogbu, 1986; Ogbu, 2004); aktuelnu neprilagođenost škole kulturnim razlikama i nedostataka kulturno responzivnog podučavanja (Gay, 2002, 2013, 2015a; Gay & Kirkland, 2003) ili kulturno relevantne pedagogije (Ladson-Billings, 1995, 2012); sistemska objašnjenja koja uključuju pitanja ekonomske i političke moći, prevazilaze okvire škole i situiraju problem u društvenom sistemu (Apple, 2011; Freire, 1970/2014; Gorski, 2006, 2008; McLaren, 1995). U okviru savremenih razmatranja multikulturnog/interkulturnog obrazovanja, primat preuzimaju objašnjenja položaja učenika zasnovana na neprilagođenosti škole kulturnim

razlikama ili kulturnom kapitalu učenika, kao i sistemska objašnjenja kritičkih autora, a sve češće i kombinacija ovih argumenata u formi inkorporiranja kritičke teorije u okvire multikulturnog obrazovanja (videti Banks, 2006a; Delgado, 1999; Ladson-Billings, 1995, 2012). U ovakvom kontekstu razmatranja obrazovanja od nastavnika se očekuje da prilagođava sve aspekte nastave, što podrazumeva razvijenu kroskulturnu kompetentnost nastavnika (Banks, 2006a), ali i razvijanje kulturne kompetentnosti (Gay & Kirkland, 2003) ili kulturne svesnosti i samosvesnosti učenika (Gay & Howard, 2000; Villegas & Lucas, 2002, 2007).

U okviru teorijskog uvoda ovog rada prikazani su i rezultati istraživanja u vezi sa uverenjima (i srodnim konceptima) nastavnika i budućih nastavnika. Ovaj pregled iznedrio je različite kategorije, od kojih se neke podudaraju sa pojedinim teorijskim gledištima o učenicima kulturnog porekla različitog od većinskog: *ukazivanje na nerelevantnost kulturnih razlika* (A. E. Lewis, 2001; Milner, 2005; Pang & Soong, 2016; Pennington et al., 2012) što može biti u vezi sa „egalitarnim uverenjima” (Causey et al., 2000; Hachfeld et al., 2011; Hachfeld et al., 2015; Yang & Montgomery, 2013); *opažanje i naglašavanje nedostataka učenika, porodica i zajednica* (Agirdag et al., 2014; Akkari, Loomis, & Bauer, 2011; Alvarez-Roldan et al., 2018; Avery & Walker, 1993; Bereményi, 2011; Buchori & Dobinson, 2012; Bustos Flores & Smith, 2009; D'Haem & Griswold, 2016; Diamond et al., 2004; Easter et al., 1999; Kumar & Hamer, 2012; Lynn, et al., 2010; Larke, 1990; Machovcová, 2017; Milner et al., 2003; Pang & Soong, 2016; Pulinx, et al., 2015; Watson, 2011; Watson et al., 2006; Zachos, 2017) i *kulturne razlike kao resurs* (Gutentag et al., 2017; Pang & Soong, 2016). U ovom istraživanju pokušaćemo da identifikujemo teme koje se javljaju u iskazima nastavnika u vezi sa učenicima kulturnog porekla različitog od većinskog, ali i da razmotrimo da li i na koji način ove teme korespondiraju sa onim što je identifikovano u dosadašnjim istraživanjima. Mada je istraživanje eksplorativnog karaktera i očekivano je da iznedri različite teme u vezi sa ovim učenicima, moguće je da neke od ovih tema mogu da budu podvedene pod okvire percepcije o deficitu, nerlevantnosti ili kulturnih razloga kao resursa.

**Drugi aspekt predmeta istraživanja.** U okviru ovog rada pokušali smo da situiramo razmatranje uverenja učitelja u okvire interkulturne teorije. Pregled istraživanja koji smo načinili u okviru teorijskog uvoda ukazuje na to da su uverenja

dovođena u vezu sa različitim korelatima kakvi su kroskulturalna iskustva, samoprocena znanja, samoeфикаsnost, usmerenje ka redovnom/specijalnom obrazovanju, orijentacije u podučavanju i dr. Uverenja nastavnika, međutim, gotovo i da nisu razmatrana u kontekstu različitih razvojnih modela identiteta, interkulturene senzitivnosti i zrelosti<sup>67</sup>, kao ni kompozitnih modela interkulturene kompetentnosti, odnosno u kontekstu interkulturene teorije. Takođe, uverenja nastavnika o kulturnim razlikama nisu proučavana u kontekstu socijalnopsiholoških (primera radi modeli sadržaja stereotipa) ili kulturnopsiholoških teorija i koncepata (dijaloški modeli identiteta koji uključuje drugog), o kojima je takođe bilo reči. Izuzetak predstavljaju rezultati istraživanja grupe autora o kojima je bilo reči (videti Dimitrijević et al., 2017; Leutwyler et al., 2014; Mantel et al., 2012). U skladu sa pretpostavkama Razvojnog modela interkulturene osetljivosti percepcija osoba drugačijeg kulturnog porekla trebalo bi da se razlikuje u zavisnosti od nivoa interkulturene osetljivosti (M. J. Bennett, 2004; J. M. Bennett & Bennett, 2004). Bilo bi očekivano da osobe različitih nivoa osetljivosti ispoljavaju distinktivne obrasce uverenja u vezi sa kulturnim razlikama. Autori su zaista u prethodno opisanim istraživanjima konstatovali da ima indicija da postoje tendencije karakteristične za odgovarajuće stadijume u skladu sa pretpostavkama Razvojnog modela interkulturene osetljivosti (Leutwyler et al., 2014; Mantel et al., 2012), ali i da ove opšte tendencije odnosno teme u iskazima nastavnika nisu distinktivne za određeni stadijum (iste teme mogu se javljati u okviru različitih stadijuma) (videti Dimitrijević, et al., 2017). Sa druge strane, nalazi prikazanih istraživanja u vezi sa uverenjima nastavnika, mogli bi posredno biti objašnjeni dostignutim nivoom interkulturene senzitivnosti nastavnika. Oni ujedno i naizgled dobro korespondiraju sa pretpostavkama Razvojnog modela interkulturene osetljivosti (gde bi se percepcija o deficitu mogla povezati sa etnocentričkim sagledavanjem razlika, nerelevantnost različitosti sa prelaznim sagledavanjem karakterističnim za minimizaciju, a posmatranje razlika kao resursa kao element etnorelativističkog sagledavanja razlika).

Ovo istraživanje je, pre svega, usmereno na ispitivanje uverenja nastavnika koje prema Razvojnog modelu karakteriše etnocentrički pogled na svet (poricanje, odbrana/obrtnje u suprotnost), kao i nastavnika u prelaznoj fazi između etnocentričkog

---

<sup>67</sup> npr. videti Cross, 1971; Helms, 1996, 2003, 2007; King & Baxter Magolda, 2005; Perez et al., 2015; M. J. Bennett, 2004; J. M. Bennett & Bennett, 2004

i etnorelativističkog pogleda na svet (minimizacija). U svrhe ovog istraživanja odabrani su nivoi razvoja interkulturalne osetljivosti koji su i najzastupljeniji u nastavničkoj populaciji prema nalazima dostupnih istraživanja (Dimitrijević et al., 2017; Jokić & Petrović, 2016; Mahon, 2009; Leutwyler et al., 2014; Petrović et al., 2013; Yuen, 2010; Westrick & Yuen, 2007), ali i u opštoj populaciji (Hammer, 2011). Pored visoke zastupljenosti nastavnika u etnocentričkim i prelaznoj fazi razvojnog kontinuuma, smatramo da je mogućnost razumevanja percepcije i uverenja u vezi sa kulturnim razlikama ovih nastavnika posebno značajna (u kontekstu planiranja selekcije, inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja), s obzirom na to da bi rad sa učenicima kulturnog porekla različitog od većinskog za ovu grupu nastavnika, u skladu sa pretpostavkama Razvojnog modela interkulturene osetljivosti, mogao biti izazovniji nego za nastavnike iz etnorelativističkog dela spektra.

**Treći aspekt predmeta istraživanja.** U okviru ovog istraživanja usredsredili smo se i na pitanje podudarnosti/razlika u pogledu nastavničkih uverenja u vezi sa specifičnim grupama. Benet ukazuje da interkulturalna senzitivnost nije specifično vezana za određenu grupu ili kontekst. Interkulturalno senzitivna osoba će, u skladu sa ovim modelom, steći potrebna znanja i iskustva da kompetentno postupa u nepoznatom kontekstu sa predstavnicima različitih kulturnih grupa (M. J. Bennett, 2009; M. J. Bennett, 2012). U specifičnim okolnostima ovaj autor dozvoljava mogućnost da će osoba sagledavati kulturne razlike na manje složen način (M. J. Bennett, 1986), ali ovakva nazadovanja su retka (M. J. Bennett, 2004). Moglo bi se stoga pretpostaviti da će osoba koja sagledava kulturne razlike iz perspektive određene orijentacije, na sličan način percipirati i rasuđivati kada su u pitanju pripadnici različitih kulturnih grupa bez obzira na specifičan položaj grupe u društvu. U okvirima socijalne psihologije, međutim, brojna su razmatranja koja pokušavaju da objasne sadržaj uverenja o drugim grupama (odnosno sadržaj stereotipa) i jasno se ukazuje da će taj sadržaj biti različit za različite grupe. Primera radi, različiti modeli objašnjavaju percepciju različitih grupa kroz procenu o toplini<sup>68</sup> i kompetentnosti<sup>69</sup> grupe (Fiske et al., 2002) ili procenu samokontrole i sposobnosti donošenja racionalnih odluka (Joffe & Staerklé, 2007; Joffe, 2015). Takođe, različita teorijska polazišta u okviru socijalne psihologije objašnjavaju

---

<sup>68</sup> Reč je zapravo o percepciji prijateljske ili neprijateljske nastrojenosti druge grupe ka sopstvenoj grupi ili proceni namere u vezi sa ugrožavanjem sopstvene grupe u nekom relevantnom domenu.

<sup>69</sup> Mogućnosti da dovedu u pitanje poziciju sopstvene grupe.

percepciju drugih kao rezultat realnog intergrupnog konflikta (Sherif, 1958), procesa socijalne kategorizacije (Tajfel & Turner, 2004) i samokategorizacije koja zavisi od konteksta i grupe za poređenje (Turner et al., 1994), različitih socijalnih reprezentacija grupa (Marková, 2000; Moscovici, 1988; Joffe & Staerklé, 2007; Joffe, 2015), opravdavanja postojećih društvenih relacija u formi ideoloških reprezentacija o grupama (Jost & Hunyady, 2005). Drugim rečima, brojni autori i teorijska razmatranja su usmerena na to da objasne razlike u pogledu toga kako se različite grupe u društvu sagledavaju između ostalog i od strane iste osobe. Takođe, neki autori ukazuju da različiti, međusobno suprotstavljeni i naizgled isključivi aspekti uverenja o određenoj grupi mogu da postoje u iskazima iste osobe paralelno jedni sa drugima, što ukazuje na procese poricanja stereotipa i predrasuda (videti Potter, 1998; Potter & Edwards, 2001; Van Dijk, 1992). Procesna i dijaloška priroda selfa/identiteta koja uključuje drugog u kulturalnopsihološkim razmatranjima (Hermans, 2001, 2003; Hermans et al., 2016; Penuel & Wersch, 1995a) komplementarna je sa poslednjim pomenutim razmatranjima.

U okviru ovog rada opredelili smo se za razmatranje uverenja nastavnika u vezi sa dve najbrojnije kulturne grupe, romske i mađarske (Republički zavod za statistiku, 2011), čiji se društveni položaj u Srbiji značajno razlikuje. O statusu romske dece predškolskog i školskog uzrasta u Srbiji govori činjenica da podaci koje zvanične institucije o njima poseduju nisu pouzdani, a ima indicija da se Romi nerado izjašnjavaju o svom doživljaju etničke pripadnosti zbog brige u vezi sa predrasudama i diskriminacijom (Baucal, 2012). Obuhvat ranim, predškolskim i osnovnim obrazovanjem romske dece je nizak (Baucal, 2012; UNICEF, 2008 prema Macura-Milovanović et al., 2014), a osipanje iz obrazovanja veoma učestalo<sup>70</sup> (Baucal, 2012; Macura, 2015). Više od polovine romskih učenika obuhvaćenih istraživanjem ne doseže do najnižeg definisanog nivoa matematičke pismenosti (u poređenju sa 11 procenata neromskih), a 55 procenata ne postiže isto kada je u pitanju čitalačka pismenost, odnosno srpski jezik (u poređenju sa 14 procenata neromskih) (Baucal, 2006). Isti autor

---

<sup>70</sup> Nivo obrazovanja Roma u Srbiji je ispodprosečan. Prema rezultatima popisa iz 2011. godine, 15.1 procenata Roma starijih od 10 godina se izjasnilo da je nepismeno, više od jedne trećine nema završenu osnovnu školu, oko jedne trećine ima završenu samo osnovnu školu, 11.5 srednje i 0.7 visoko obrazovanje. Rezultati ukazuju i da nisu sva romska deca školskog uzrasta u trenutku sprovođenja popisa bila obuhvaćena obrazovanjem: u obrazovanje nije uključeno nešto manje od dve i po hiljade romske dece, odnosno oko deset procenata (Radovanović & Knežević, 2014).

ukazuje kako socioekonomski status romskih učenika može da objasni oko 40 procenata razlike u postignuću između romskih i neromskih učenika, dok oko 60 procenata objašnjava razlika u kvalitetu obrazovanja za romske i neromske učenike. Romski učenici su ocenjivani u skladu sa sniženim kriterijumima i očekivanjima, ređe im je pružena povratna informacija i pregledan domaći zadatak i češće od neromskih su smeštani u odeljenja sa niskim kvalitetom nastave (ibid.)

Prakse smeštanja romske dece u škole za učenike sa smetnjama u razvoju, odnosno segregacija, predrasude i diskriminacija u odnosu na ovu manjinsku grupu i visok stepen siromaštva predstavljaju značajne barijere za obrazovnu inkluziju<sup>71</sup> romske dece (Macura, 2015). Romski učenici, makar u nekim slučajevima, nedovoljno dobro poznaju srpski jezik i nisu u prilici da se obrazuju na romskom jeziku, a kvalitet nastave pod uticajem je oslanjanja na konvencionalne metode i oblike nastave i usredsređivanja na sadržaje (Macura-Milovanović, Gera & Kovačević, 2010). Odnos prema Romima karakteriše veća socijalna distanca u odnosu na druge manjinske grupe, kako među učenicima osnovne škole (Franceško et al., 2005), tako i na reprezentativnom uzorku građana Srbije (Miladinović, 2008). Pojedini autori smatraju da su Romi konstruisani kroz „rasni okvir”<sup>72</sup>, te da je „ideološki rad” ispoljen u normalizovanju iskaza koji se odnose na necivilizovanost cele grupe i prihvatljivost segregacije (Miskovic, 2009).

Romskim učenicima i njihovim porodicama od strane nastavnika u različitim kontekstima pripisuje se nedostatak u pogledu vrednovanja škole i obrazovanja (Dimitrijević et al., 2017; Luciak & Liegl, 2009; Macura-Milovanović & Peček, 2013), kao i nedostatak roditeljske uključenosti u obrazovanje dece (Gobbo 2009; Luciak & Liegl, 2009). Često se zanemaruju i ne vrednuju aspekti kulturnog kapitala i različite veštine i znanja koje romska deca nose iz svog porodičnog konteksta (Lloyd & McCluskey, 2008), odnosno opažaju se kao nekorisni u kontekstu obrazovanja i profesionalnog osposobljavanja. Macura Milovanović i saradnice ispitivale su identifikaciju romskih učenika sa školom (kroz doživljaj bliskosti i vrednovanje

---

<sup>71</sup> Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja iz 2009. godine propisano je opšte pravo na obrazovanje u redovnom sistemu obrazovanja (Službeni glasnik RS, 72/2009). Novi Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (Službeni glasnik RS, 88/2017, 27/2018 - dr. zakoni i 10/2019) inkorporira istu ideju, a u skladu sa prethodnim zakonom predviđeno je da učenici sa potrebom za dodatnom podrškom imaju pravo na otklanjanje fizičkih i komunikacijskih prepreka, prilagođavanje načina ostvarivanja školskog programa i izradu individualnog obrazovnog plana, u skladu sa potrebama učenika.

<sup>72</sup> U skladu sa novim formama kulturnog rasizma (videti Bonilla-Silva, 2006).

obrazovnih ciljeva) (Macura-Milovanović, Munda & Peček, 2013). Romski učenici (u ekstremno nepovoljnim socioekonomskim uslovima u Srbiji), stoprocentno su se saglasili da vole da odlaze u školu navodeći razloge u vezi sa vrednovanjem obrazovanja (učenje, čitanje, pisanje, računanje, saznavanje i znanje), ali i uspostavljanja socijalnih relacija (druženje i igra) i prospektivnih razloga (povećavanje verovatnoće zaposlenja i boljeg profesionalnog statusa) (ibid.). Sa druge strane, neprijatna iskustva u školi tiču se vređanja, okrivljavanja od strane drugih učenika i nastavnika, kao i obrazovnog podbacivanja (ponavljanja razreda, negativnih ocena i disciplinskih problema) (ibid.). Drugim rečima, ovi nalazi dovode u pitanje predstavu o tome da romska deca ne vrednuju školu i obrazovanje.

U pojedinim istraživanjima u Srbiji nastavnici su izražavali stav da su osnovni uzroci neuspeha u akademskom domenu odsustvo interesovanja za obrazovanje učenika od strane roditelja (Jovanovic, Simic & Rajovic, 2014; Macura-Milovanović & Peček, 2013), nedostatak „motivacije učenika”, kao i odbacivanje od strane vršnjaka (Macura Milovanović & Peček, 2013), odnosno oni razlozi koji se ne tiču rada nastavnika, kvaliteta nastave i sl. (Jovanovic et al., 2014; Macura-Milovanović & Peček, 2013). Takođe, svaki deseti student Učiteljskog fakulteta Univerziteta u Beogradu smatra da su sami Romi odgovorni za svoj loš položaj u društvu, a jedna četvrtina ne uočava da postoje različiti oblici diskriminacije prema ovoj populaciji (Petrović, Vukićević & Kostović, 2010). U kasnijem istraživanju na uzorku budućih učitelja takođe je uočeno da nešto preko 30 procenata ispoljava potpuno ili delimično neslaganje sa tvrdnjom o postojanju otvorene diskriminacije prema romskim učenicima u obrazovnom sistemu, dok oko 23 procenta ispoljava potpuno ili delimično neslaganje sa postojanjem prikrivene diskriminacije (Peček, Macura-Milovanović & Vujisić-Živković, 2014).

U AP Vojvodini, koja je jedna od najheterogenijih regija sa stanovišta zastupljenosti različitih etničkih zajednica, pojedine etničke manjine, kao što su mađarska, slovačka, rumunska i rusinska, tradicionalno ostvaruju prava na obrazovanje na maternjem jeziku i značajno veći stepen socijalne i obrazovne inkluzije u odnosu na romsku manjinsku grupu. Verovatnoća ostvarivanja ovih prava je veća kada su pripadnici manjina koncentrisani na određenom području, te se u tom smislu mađarska etnička manjina nalazi u povoljnijem položaju (Vujić, 2009). O položaju mađarske manjinske grupe može se suditi na osnovu nekoliko važnih kriterijuma kao što su:



postojanje različitih udruženja u vezi sa kulturnim identitetom, izdavačka delatnost; obrazovanje na maternjem jeziku kada su u pitanju svi nivoi obrazovanja (pa i postojanje visokoškolske ustanove na ovom jeziku); pravo na upotrebu mađarskog kao službenog jezika i odgovarajućeg pisma; učešće u javnom i političkom životu zemlje kroz organizovanje političkih partija i učestvovanje u vlasti (Manić, 2011). Mada je društveni položaj mađarske nacionalne manjine procenjen od strane autora kao zadovoljavajuć, postoje teškoće u vezi sa obrazovanjem nastavnika koji bi radili sa učenicima na mađarskom jeziku, organizovanjem prosvetnog nadzora i posledično obezbeđivanjem kvaliteta obrazovanja, obezbeđivanjem udžbenika koji bi uključivali elemente mađarske kulture i umetnosti, kao i nedovoljnim uključivanjem interkulture perspektive u okvire kurikuluma (ibid.). Srednja vrednost kada je u pitanju socijalna distanca prema Mađarima ukazuje na sedmi rang (od deset manjinskih grupa, među kojima je romska grupa najniže rangirana) (Miladinović, 2008).

U okviru ovog istraživanja upoređićemo teme koje odražavaju uverenja nastavnika u odnosu na ove dve manjinske grupe, kako na nivou uzorka u celini, tako i u okviru dva poduzorka (ispitanici čiji skor ukazuje na orijentaciju poricanja i odbrane sa jedne strane i ispitanici čiji skor ukazuje na orijentaciju minimizacije, sa druge strane).

**Ciljevi istraživanja i istraživačka pitanja.** Izdvajamo dva osnovna cilja istraživanja.

Prvi cilj istraživanja tiče se razumevanja kako učitelji konstruišu kulturne razlike (kako ih interpretiraju i kakva im značenja pridaju), odnosno kakva implicitna i eksplicitna uverenja imaju u vezi sa učenicima (ali i roditeljima i zajednicama) kulturnog porekla različitog od većinskog.

Drugi cilj odnosi se na kritičko preispitivanje Razvojnog modela interkulture osetljivosti: sa stanovišta logičke doslednosti pretpostavki modela, kao i u svetlu rezultata različitih istraživanja, uključujući i istraživanje o kome je reč u okviru ovog rada.

Iz ovih ciljeva izvodimo tri istraživačka pitanja:

a) Koje teme u vezi sa učenicima, porodicama i zajednicama kulturnog porekla različitog od većinskog će se javljati u okviru intervju sa učiteljima? Ovo istraživačko pitanje korespondira sa prvim navedenim ciljem istraživanja.

b) Da li će se i na koji način uverenja učitelja različitih nivoa interkulture osetljivosti (etnocentričke orijentacije poricanje i odbrana, sa jedne strane; prelazna orijentacija minimizacija, sa druge), odnosno teme u okviru iskaza učitelja, međusobno razlikovati? Ovo istraživačko pitanje proizilazi iz oba osnovna cilja našeg istraživanja. Naime, u skladu sa pretpostavkama Razvojnog modela interkulture osetljivosti očekivano je da postoje kvalitativno različiti obrasci uverenja koji razlikuju stadijume/orijentacije. Drugačiji nalazi ukazivali bi na logičku nedoslednost u okviru Razvojnog modela, o kojoj je već bilo reči u okviru kritičkog razmatranja u teorijskom uvodu.

c) Da li će se i na koji način uverenja učitelja, odnosno identifikovane teme razlikovati kada je reč o različitim kulturnim grupama? Ovo istraživačko pitanje takođe korespondira sa oba navedena cilja. U skladu sa pretpostavkama Razvojnog modela interkulture osetljivosti, očekivano bi bilo da obrasci uverenja u okviru istog stadijuma/orijentacije budu slični za različite grupe, odnosno da odražavaju opšte tendencije u okviru navedene orijentacije. Eventualna odstupanja ukazivala bi na potrebu inkorporiranja elemenata objašnjenja koja se odnose na društveni položaj manjinskih grupa u okviru modela i razmatranje orijentacija u kontekstu procesa pre nego distinktivnih faza.

### **Istraživačka paradigma**

Ovo istraživanje je smešteno u okvire kvalitativne metodologije, u skladu sa konstruktivističkom istraživačkom paradigmom. Denzin i Linkolnova ukazuju da je svako specifičnije određenje kvalitativnog istraživanja i metodologije zavisno od specifične „interpretativne zajednice” i mora se razmatrati u istorijskom kontekstu i kontekstu osnovnih premisa pogleda na svet u okvirima ovih zajednica. Potencijalno opšte određenje kvalitativnog istraživanja odnosi se na „set interpretativnih, materijalnih praksi, koje čine da svet postane vidljiv” (Denzin & Lincoln, 2018, str. 43). Različiti autori ukazuju da je kvalitativna metodologija oslonjena na proučavanje fenomena u „prirodnom” kontekstu<sup>73</sup> i interpretativna u pogledu značenja koja se pripisuju proučavanim fenomenima (S. R. Brown, 2008; Denzin & Lincoln, 2018; Fajgelj, 2007; Vilig, 2016). Različite interpretativne prakse se primenjuju sa osnovnim ciljem

---

<sup>73</sup> Nasuprot laboratorijskom kontekstu.

razumevanja, a na osnovu svake od interpretativnih praksi nastaje drugačija reprezentacija fenomena (Denzin & Lincoln, 2018; Charmaz, 2006).

Denzin i Linkolnova (2018) ukazuju da postoji veliki broj paradigmi u okviru kvalitativne metodologije, oslanjajući se na analizu Gube i saradnika, odnosno Linkolnove i saradnika (Guba & Lincoln, 1994; Guba & Lincoln, 2005; Lincoln, Lynham & Guba, 2018). Guba i Linkolnova paradigmu određuju kao međusobno povezana uverenja, odnosno ontološke, epistemološke i sledstveno metodološke pretpostavke, koja čine potku pogleda na svet istraživača (Guba & Lincoln, 1994). Pozitivističkoj i postpozitivističkoj paradigmi, uz radikalnu/kritičku i konstruktivističko-interpretativnu (Guba & Lincoln, 1994), u kasnijim razmatranjima pridodata je participativna (Guba & Lincoln, 2005), kao i feministička paradigma (Lincoln et al., 2018). Izuzev pozitivističke i postpozitivističke paradigme, sve druge podrazumevaju relativističke ontološke predstave, predstavu o ko-konstrukciji razumevanja, kao i metodološke procedure situirane u prirodnom kontekstu (Denzin & Lincoln, 2018). Za konstruktivističku paradigmu karakteristična je ontološka pozicija relativizma (odnosno pretpostavljanje višestrukih socijalnih realnosti koje su nekada međusobno suprotstavljene), epistemološka pozicija koja ukazuje na znanje kao kreirano u interakciji između istraživača i učesnika u istraživanju, hermeneutičku i dijalektičku metodologiju kroz usmerenost ka rekonstrukciji postojećeg razumevanja putem različitih vidova interpretativnih tehnika i kontrastiranja kontradiktornih pogleda (Guba & Lincoln, 1994; Lincoln et al., 2018).

### **Učesnici u istraživanju**

Prilikom odabira učesnika u istraživanju, relevantni kriterijumi, u skladu sa predmetom istraživanja i ciljevima, bili su da učesnici budu nastavnici razredne nastave, koji imaju iskustva u radu sa učenicima kulturnog porekla drugačijeg od većinskog. U skladu sa ovim kriterijumom, opredelili smo se za to da uključimo učesnike iz različitih osnovnih škola u AP Vojvodini. Učesnici nisu odabirani ni prema jednom drugom kriterijumu, poput pola, socio-ekonomskog statusa, radnog iskustva ili nivoa obrazovanja. Nastojali smo da izbor učesnika bude takav da bude obezbeđena raznovrsnost prikupljenih podataka (Charmaz, 1983; 2006). U inicijalnoj fazi analize i interpretacije podataka, odnosno razvijanja tema, svi učesnici su sačinjavali jedan,

celovit uzorak. U drugoj fazi, u skladu sa ciljem poređenja između grupa nastavnika u odnosu na procenjenu interkulturalnu osetljivost nastavnika, uzorak je podeljen u dva poduzorka (poduzorak poricanje i polarizacija; poduzorak minimizacija), među kojima su poređene zastupljene teme. Potrebno je naglasiti da je u podmaklim fazama procesa analize podataka (tokom 2017. godine), načinjen dodatni pokušaj da se dopre do učesnika što različitijeg procenjenog nivoa interkulturalne osetljivosti.

**Opis konteksta i učesnika u istraživanju.** U istraživanju je učestvovalo 42<sup>74</sup> nastavnika/ce razredne nastave, od toga dva učesnika i 40 učesnica<sup>75</sup>. Nastavnici su zaposleni u šest različitih škola. Uspostavljanje kontakta sa učesnicima u istraživanju podrazumevalo je kontaktiranje stručnog saradnika i direktora škole, slanje na adresu škole ili elektronskim putem osnovnih informacija o predmetu istraživanja, o koracima u procesu prikupljanja podataka, poverljivosti prikupljenih informacija i izdavanju potvrde od strane Instituta za psihološka istraživanja u vezi sa učešćem u istraživanju svakom učesniku. Direktori, stručni saradnici i rukovodioci aktiva su potom u okviru sastanaka aktiva učitelja i na druge načine predstavljali ove informacije i proveravali da li su učitelji preliminarno saglasni sa učešćem u istraživanju. Ispitanicima je naglašeno da u svakoj fazi istraživanja mogu povući svoju saglasnost u pogledu učešća (pre, tokom ili nakon intervjua), bez informisanja uprave škole. Kontaktirani su direktori i saradnici sedam škola. Direktor jedne od škola izrazio je neslaganje sa mogućnošću učešća zaposlenih u istraživanju, uz obrazloženje da u njihovoj školi nema „takvih“ učenika (iz manjinskih kulturnih grupa) i da nema načina da se precizno utvrdi koji učenici su pripadnici manjinskih grupa, te da je prikladnije da odaberemo neku drugu školu. Slični argumenti i ograde iznošeni su i u preliminarnim razgovorima sa predstavnicima uprave ostalih škola koje su potvrdile učešće, odnosno ni predstavnici ovih škola nisu opažali da je to u njihovom kontekstu relevantna tema<sup>76</sup>, ali je prevagnula potreba da zaposleni pruže podršku studentkinji doktorskih studija i autorki ovog rada. Tokom procesa prikupljanja podataka od učešća u istraživanju odustalo je

---

<sup>74</sup> Reč je o ukupnom broju sagovornika koji su učestvovali u obe faze istraživanja i saglasili se sa tim da se podaci dobijeni u okviru obe faze koriste u istraživačke svrhe.

<sup>75</sup> Pored šest učesnica u preliminarnoj fazi istraživanja u kojoj je formulisan protokol za vođenje intervjua i finalne verzije kritičnog incidenta.

<sup>76</sup> Ova pojava da se pitanja odnosa prema kulturnim razlikama posmatra kao nerelevantno u školama u kojima su prema proceni malo zastupljene manjinske kulturne grupe uočena je i u drugim kontekstima (videti, primera radi, A. E. Lewis, 2001).

više potencijalnih sagovornika. Dve sagovornice su povukle saglasnost neposredno pre zakazanog razgovora sa intervjuerom, ali su odlučile da ipak razgovaraju o razlozima zbog kojih ne žele da učestvuju u istraživanju. Šest sagovornica nakon intervjua nisu učestvovala u drugoj fazi prikupljanja podataka (samoizjašnjavanje na Inventaru interkulturalnog razvoja), dok je jedna nakon povratne informacije u vezi sa rezultatom na Inventaru interkulturalnog razvoja povukla saglasnost da se njeni podaci koriste u istraživanju. Bez mogućnosti da ulazimo u analizu podataka u vezi sa osipanjem sagovornika<sup>77</sup> zbog uvažavanja njihove odluke da budu isključeni iz analize podataka, uočavamo da je tema istraživanja opažena kao „osetljiva”.

U jednoj seoskoj školi i tri škole u manjim gradovima, nastava se odvijala isključivo na srpskom jeziku u odeljenjima heterogenog sastava, uz mogućnost pohađanja izbornih predmeta maternjeg jezika i kulture ukoliko postoji dovoljan broj zainteresovanih učenika. U dve škole u većem gradu, pored odeljenja heterogenog sastava koja pohađaju nastavu na srpskom jeziku, bila su zastupljena odeljenja u kojima se nastava održava na mađarskom jeziku<sup>78</sup>. Svi nastavnici su u trenutku uzimanja učešća u istraživanju radili u odeljenjima u kojima učenici pohađaju jedan razred, odnosno nije bilo učesnika zaposlenih u kombinovanim odeljenjima. Početna namera autorke istraživanja bila je da podaci budu prikupljeni od svih nastavnika zainteresovanih za učešće u istraživanju, ali da u analizu uključimo samo one nastavnike koji imaju iskustva u radu u heterogenim odeljenjima koja nastavu pohađaju na srpskom jeziku, u skladu sa naivnim prekonceptijama o homogenosti odeljenja koja nastavu pohađaju na mađarskom jeziku. Kao što ćemo naknadno videti, ispostavilo se da je uključivanje ovih nastavnika u analizu smisleno jer: a) pojedini među ovim nastavnicima imaju i iskustvo rada u odeljenjima u kojima se nastava odvija na srpskom jeziku ili u mešovitom produženom boravku; b) opažaju da su pozicionirani kao pripadnici manjinske kulturne grupe; c) odeljenja u kojima se nastava odvija na mađarskom jeziku su heterogenog sastava, kako u pogledu identifikacije učenika sa različitim kulturnim grupama, tako i u pogledu poznavanja mađarskog, srpskog i drugih jezika.

---

<sup>77</sup> Odustajanje devet potencijalnih učesnika u istraživanju, odnosno 17.3 % od ukupno 52 kontaktirana sagovornika.

<sup>78</sup> Zbog poverljivosti informacija o učesnicima nećemo precizirati o kojim gradovima odnosno selu je reč i ovu odluku ćemo dodatno elaborirati prilikom opisa procesa prikupljanja podataka. Seoska škola je locirana u Bačkoj, tri škole u manjim gradovima u Banatu i Bačkoj, dok su dve škole u većem gradu u Bačkoj.

**Radno iskustvo i godine života učesnika u istraživanju.** Prosečno trajanje radnog staža učesnika u istraživanju iznosi nešto manje od 22 godine, odnosno u pitanju veomaiskusni nastavnici razredne nastave (videti Tabelu 1 i Tabelu 2). U istraživanju nisu uzeli učešća nastavnici početnici, s obzirom na to da u okviru navedenih škola nije bilo učitelja pripravnika ili sa manje od sedam godina radnog staža<sup>79</sup>.

Tabela 1. Trajanje radnog staža u obrazovnom kontekstu

	<i>M</i>	<i>Mdn</i>	<i>SD</i>	Minimu m	Maksimum	N
Radni staž	21.76	22	7.48	7	35	42

Tabela 2. Učestalost i procenat ispitanika u različitim kategorijama spram trajanja radnog staža

Radni staž	Frekvencija	Procenat	Validni procenat	Kumulativni procenat
do 10 godina	6	14.3	14.3	14.3
11 do 15	3	7.1	7.1	21.4
16 do 20	11	26.2	26.2	47.6
21 do 25	6	14.3	14.3	61.9
26 do 30	12	28.6	28.6	90.5
31 do 35	4	9.5	9.5	100.0
Ukupno	42	100.0	100.0	
Nedostaje	0	0		
<i>N</i>	42	100		

Najzastupljenija starosna kategorija ispitanika je ona koja se odnosi na sredovečne nastavnike (41 do 50 godina starosti) u okviru koje se raspodeljuje preko polovine ispitanika (videti Tabelu 3).

<sup>79</sup> Navedeni podatak nije neočekivan jer se nastavnici zapošljavaju sa liste tehnoloških viškova, a trajanje radnog staža je najvažniji kriterijum.

Tabela 3. Učestalost i procenat ispitanika u različitim kategorijama spram starosti

Starost	Frekvencija	Procenat	Validni procenat	Kumulativni procenat
31 do 40	6	14.3	14.3	14.3
41 do 50	22	52.4	52.4	66.7
51 do 60	14	33.3	33.3	100.0
Ukupno	42	100.0	100.0	
Nedostaje	0	0		
<i>N</i>	42	100.0		

**Obrazovanje učesnika i stručno usavršavanje u kontekstu interkulturalnog/multikulturalnog obrazovanja.** Većina nastavnika, učesnika u istraživanju ima visoku stručnu spremu, odnosno završen učiteljski/pedagoški fakultet (27 nastavnika), dok ostali imaju višu stručnu spremu (15 nastavnika). Takođe, najveći broj nastavnika nije pohađao nijedan seminar stručnog usavršavanja u domenu interkulturalnog/multikulturalnog obrazovanja, kulture, rada sa marginalizovanim grupama (26 nastavnika, odnosno 61.9 procenata), dok su ostali pohađali jedan seminar stručnog usavršavanja ili univerzitetski kurs (15 nastavnika, odnosno 35.7 procenata) ili odabrali da ne odgovore na ovo pitanje (jedan nastavnik).

Većina nastavnika kao odgovor na eksplicitno, dodatno pitanje u okviru Inventara interkulturalnog razvoja, ukazuje da sebe ne smatra pripadnikom manjinske kulturne grupe (36 nastavnika), dok manji broj nastavnika odgovara potvrdno (šest nastavnika). Sa druge strane, pojedini nastavnici, koji su se izjasnili kao pripadnici većinske populacije, u okviru razgovora sa intervjuerom ukazuje da potiče iz mešovite porodice ili da je porodica zasnovana po osnovu braka postala mešovita. Ova vrsta neusaglašenosti nije iznenađujuća, s obzirom na to da kulturno poreklo ne možemo izjednačiti sa identifikacijom sa određenom grupom/grupama.

**Percepcija konteksta u kome nastavnici rade.** Kako ne postoje i malo je verovatno da se mogu utvrditi egzaktni podaci u vezi sa sastavom učeničke i nastavničke populacije u okviru svake od škola u pogledu kulturnog porekla i identifikacije, ne možemo ustanoviti u kojoj meri su nastavnici precizni u svojoj proceni konteksta u okviru kog rade. Sa druge strane, njihovi odgovori na pitanja u vezi sa

sastavom učeničke populacije i populacije zaposlenih u školi svakako nešto govore o njihovoj percepciji ovog konteksta. Većina nastavnika smatra da u odeljenju sa kojim trenutno rade postoji „nekoliko” učenika koji pripadaju manjinskim kulturnim grupama (26 nastavnika), tri nastavnika ukazuju da je većina njihovih učenika iz manjinskih kulturnih grupa, dva nastavnika tvrde da su svi njihovi učenici pripadnici manjinskih kulturnih grupa. Devet nastavnika smatra da u odeljenju sa kojim trenutno rade nema učenika iz manjinskih kulturnih grupa, dok se dva nastavnika nisu eksplicitno izjasnila u vezi sa ovim pitanjem. Drugim rečima, velika većina nastavnika opaža da trenutno radi u kulturno-heterogenom kontekstu.

### **Prikupljanje podataka: korišćene tehnike i procedura**

Osnovni način prikupljanja podataka je bio je polustrukturirani dubinski intervju, hipotetički kritični incident, kao i Inventar interkulturalnog razvoja (Hammer, 2011). Indikatori, set okvirnih pitanja-tema i vodič za intervju, kao i hipotetički kritični incident bili su provereni u pilot fazi istraživanja. Glavna studija obuhvatala je dva koraka u pogledu prikupljanja podataka. U prvom koraku vođen je individualni, polustrukturisani intervju u okviru koga je sagovornicima, u završnom delu, predstavljena hipotetička situacija – kritični incident. Protokol za vođenje intervjua sadržao je i informisanje sagovornika o predmetu istraživanja i ponuđeno im je da dobiju povratnu informaciju u vezi sa rezultatima istraživanja i sopstvenim rezultatima nakon završetka analize podataka. U drugom koraku, najmanje šest meseci nakon intervjua, nastavnici su individualno popunjavali elektronsku verziju Inventara interkulturalnog razvoja (Hammer, 2011).



**Polustrukturisani intervju.** U okvirima ovog rada kao osnovnu „tehniku“ prikupljanja podataka, opredelili smo se za polustrukturisani intervju. Intervju je moguće, u zavisnosti od teorijskog okvira i istraživačke paradigme, posmatrati kao tehniku/instrument za prikupljanje podataka ili kao socijalnu praksu (Brinkmann, 2018), ali smo saglasni sa stanovištem autora da je u svakoj svojoj formi intervju i jedno i drugo. Posredovana priroda komunikacije utiče na to da ne možemo doći do od intervjuera nezavisnih izveštaja o autentičnom iskustvu sagovornika, kao što intervju nikada nije sadržan sam u sebi već je posredovan iskustvima oba sagovornika van konkretne situacije intervjuera (Brinkmann, 2018; Charmaz, 2006).

Polustrukturisani intervju uz fizičko prisustvo sagovornika ima više značajnih prednosti kao što su „interpersonalni kontakt, osetljivost na kontekst i konverzaciona fleksibilnost“ (Brinkmann, 2018, str.1000). Za Brinkmana, u polustrukturisanom intervjuu zastupljena je prednost upotrebe dijaloga za istraživanje različitih aspekata u vezi sa predmetom istraživanja koje sam sagovornik intervjuera naglašava kao značajne, u poređenju sa visoko strukturisanim intervjuom. Sa druge strane, u poređenju sa malo strukturisanim, postoji veća verovatnoća da se dođe do onih aspekata koje sam intervjuer smatra značajnim u kontekstu svog istraživanja (ibid.). Za Brinkmana i Kvalea (Brinkmann, 2018; Brinkman & Kvale, 2015), ovu tehniku odlikuje svrhovitost (istraživač uvek kao cilj ima produkciju znanja, kao i različite druge ciljeve koji se upliću u dijalog i interpretaciju i deluju na sagovornika) i naglasak na konkretnom pre nego na iznošenju apstraktnih, od konkretnih primera veoma udaljenih refleksija. Takođe, ovi autori ističu i značaj istraživanja „proživljenog iskustva“ sagovornika, kao i interpretacija, odnosno „različitih, polivokalnih i nekada kontradiktornih značenja“ (Brinkmann, 2018, str. 1005). Drugim rečima, potrebno je prihvatiti suštinski različite glasove i pozicije istog sagovornika, bez pokušaja da se oni nužno objedine.

Roulstonova (Roulston, 2010), ukazuje da polustrukturisane intervjuue u najopštijem smislu odlikuje to što postoji protokol za vođenje intervjuera, sa spiskom tema i potencijalnih pitanja, ali i mogućnost fleksibilnog variranja redosleda, formulacija i naglašavanja različitih aspekata u procesu razgovora sa svakim pojedinačnim sagovornikom. Ova autorka preporučuje formu otvorenih pitanja praćenih parafraziranjem odgovora u upitnoj formi. Na ovaj način omogućeno je sagovornicima da odgovore sopstvenim rečima i naglase ono što smatraju značajnim, dok

parafraziranje omogućava da se razgovor razvije i produbi razumevanje. Preduslov je da sagovornicima bude prethodno ukazano na to šta je okvirna tema u vezi sa kojom će razgovor biti vođen (ibid.). Sa druge strane, različiti teorijski okviri istraživanja zasnovanih na tehnici intervjuisanja (ibid.), odnosno različite istraživačke paradigme (Guba & Lincoln, 1994), mogu se delimično preklapati ili mimoilaziti. U „konstrukcionističkom” teorijskom okviru, naglašen značaj lokalne socijalne interakcije intervjuera i sagovornika, ko-konstrukcije značenja i obostranog doprinosa<sup>80</sup>, kao i resursa koji su korišćeni u procesu opisivanja i objašnjavanja (ibid.). Ključna distinkcija između naturalističkih i konstrukcionističkih pristupa (D. Silverman, 2015), odnosno za Roulstonovu između neopozitivističkih i konstrukcionističkih (Roulston, 2010), tiče se analitičkog fokusa. U prvom slučaju naglasak je na sadržaju iskaza sagovornika („šta” sagovornik misli, oseća, opaža, a za šta pretpostavljamo da je njegov/njen autentični doživljaj), dok je u drugom na procesu kokonstrukcije sadržaja („kako” se kroz dijalog konstruišu sadržaji) (D. Silverman, 2015). U pitanju je naglasak na načinu pridavanja smisla odgovarajućoj temi ili kategoriji putem različitih procesa navođenja, objašnjavanja, pripisivanja, opravdavanja i dr. (Baker, 2002, 2004). Pojedini autori ističu da je u okviru konstruktivističkih pristupa podjednako značajno sagledati sadržaj i procese i da je moguće uspostaviti relacije među njima (Holstein & Gubrium, 2004), što je pristup za koji smo se i sami opredelili. Šarmazova ukazuje da je neophodno prikupiti „bogate”, detaljne i usredsređene podatke o percepciji ispitanika, osećanjima, namerama i postupcima, kao i o kontekstu (Charmaz, 2006, str. 14). Ova autorka ohrabruje mogućnost da intervjuer postavlja široka i otvorena pitanja, zadrži neosuđujuć ton razgovora, izrazi svoje interesovanje za ono što ispitanik ima da kaže. Takođe, naglasak je na dodatnom istraživanju detalja, promišljanja, osećanja i postupaka, ili zaranjanju „ispod površine”, s obzirom na to da konstruktivističke autore u većoj meri interesuju određenja koja ispitanici pridaju terminima, situacijama i događajima, njihove implicitne pretpostavke, a manje hronologija i konkretni detalji događaja. Važno je da intervjuer ne nameće strukturu razgovora, izbegava zatvorenu formu pitanja, ali i ne navodi sagovornika (ibid.).

---

<sup>80</sup> Nije poželjno niti je moguće isključiti doprinos intervjuera, čak i u najstrukturisanim intervjuima, odnosno nikada nije moguće doći do „autentične” percepcije sagovornika u vezi sa određenom temom.

U preliminarnoj fazi istraživanja autorka rada je razgovarala sa šest učitelja u vezi sa ključnim temama istraživanja (koncept kulture, kulturne razlike i ispoljavanje u školskom kontekstu) i na osnovu ovih razgovora formulisan je protokol za vođenje intervjua, koji je sadržao ključne teme, predložene formulacije pitanja i dve forme kritičnog incidenta. U ovoj fazi sagovornici su imali prilike da ukažu na to kako razumeju pojedine teme i povezana pitanja i njihove primedbe uticale su na to da sadržaj protokola bude unekoliko izmenjen kako bi pružao adekvatnije usmerenje intervjuerima. Protokol intervjua razmatran je i reformulisan u razgovoru sa stručnjacima u polju interkulturalnog obrazovanja. Okvirna verzija protokola za vođenje intervjua i kritičnog incidenta sadržana je u Prilogu 1.

Intervju sa prilikom za refleksiju kritičnog incidenta odvijao se u okviru škole u kojoj su sagovornici bili zaposleni, tokom perioda radnog dana kada nisu imali nastavu. Uslovi za intervju su u najvećem broju slučajeva bili optimalni (u učionici, nastavničkoj ili direktorskoj kancelariji, bez prisustva drugih zaposlenih). Ograničavajući faktor u vezi sa realizacijom intervjua najčešće je bilo vreme, te su trajali u proseku 45 minuta, odnosno jedan školski čas, mada su sa pojedinim sagovornicima trajali i do 90 minuta.

**Hipotetički kritični incident.** Tehnika kritičnog incidenta (u nastavku KI) potiče iz domena organizacione i industrijske psihologije i korišćena je najpre u svrhe selekcije zaposlenih, kako je prvobitno opisuje Flanagan (Flanagan, 1954). U novije vreme primenjivana je i u drugim oblastima, kao što su psihoterapija i savetovanje ili oblast obrazovanja (Butterfield, Borgen, Amudson, & Maglio, 2005). U svojoj savremenoj formi, reč je o fleksibilnoj tehnici, koja omogućava ne samo da se prikupe podaci o tome kako ispitanici pretpostavljaju da bi se ponašali u određenoj situaciji, već je korišćena za proučavanje mnogih psiholoških koncepata (Borgen, Amundson & Butterfield, 2003), primera radi načina na koji osobe percipiraju određene probleme, uverenja, načine vrednovanja različitih fenomena i dr. (Butterfield et al., 2005). Starčevićeva je u okviru svoje monografije ukazala na to da su scenariji analogni kritičnim incidentima, koji se nazivaju kulturnim asimilatorima, korišćeni za procenu kognitivnog funkcionisanja osobe u interkulturalnoj interakciji (Starčević, 2018). Kulturni asimilatori sadrže opise interakcije između pripadnika različitih kulturnih grupa u okviru kojih se javlja problem u vezi sa međusobnim razumevanjem. Osoba je uspešna ukoliko interpretira namere pripadnika druge kulturne grupe, onako kako bi i sama

hipotetička osoba objasnila svoje ponašanje, što se naziva izomorfnom atribucijom (Cushner & Brislin, 1996, prema Starčević, 2018). Kulturni asimilatori pored opisa problemske situacije često obuhvataju i više ponuđenih interpretacija, koje su prethodno procenjene od strane eksperata u domenu interkulturalnih relacija kao adekvatne ili manje adekvatne (Starčević, 2018). U našem istraživanju, sa druge strane, kritični incident nije praćen ponuđenim interpretacijama za koje bi ispitanici mogli da se opredele, već pitanjima koja usmeravaju ispitanike da pokušaju da interpretiraju situaciju i svoje razumevanje usmeno izlože.

Ispitanicima u našem istraživanju je predstavljena jedna od dve analogne verzije KI: sa romskim učenikom (u daljem tekstu KIR) i sa mađarskim učenikom (u daljem tekstu KIM). Opis KI, kao i procedure zadavanja KI iznet je u okviru rada u kome su izloženi i preliminarni rezultati analize podataka u vezi sa kritičnim incidentom (videti Dimitrijević et al., 2017). Princip dodeljivanje verzije KI nastavnicima bilo je slučajna, odnosno različitim ispitanicima je dodeljivana jedna ili druga verzija naizmeničnim principom. Kada bi sagovornik tokom intervjua koji je prethodio uvođenju KI navodio/la da mađarsku kulturnu grupu doživljava kao sopstvenu, nastavniku bi bila dodeljena verzija KI sa romskim učenikom. Sa sledećim ispitanikom ponovo je primenjivano pravilo o slučajnom dodeljivanju KI.

Sam KI se sastojao iz dva dela. Prvi deo KI činila je hipotetička situacija u kojoj se različitost učenika, pripadnika manjinske kulturne grupe, ispoljava putem njegove odluke da ne učestvuje u predstavi koja se organizuje povodom Svetog Save – Dana duhovnosti<sup>81</sup>. Odabran je ovaj školski praznik jer smatramo da zbog svoje povezanosti sa kulturno-istorijskim kontekstom može potencijalno imati drugačiji obrazovni značaj/funkciju za različite kulturne grupe. O Svetom Savi govori se u kontekstu zakonodavstva nacionalne države, ostvarivanja autokefalnosti crkve i razvoja obrazovanja. Sa druge strane, o prazniku se u školskom kontekstu, prema našim saznanjima, najčešće govori kao o „školskoj slavi”, odnosno neposredno se dovodi u vezu sa elementima tradicije kakav je krsna slava. Svakako ne pretpostavljamo da praznik ima podjednak značaj za sve osobe koje svoj identitet povezuju sa većinskom kulturnom grupom, niti da ne može imati značaja za osobe koje se identifikuju sa

---

<sup>81</sup> Pravilnikom o kalendaru obrazovnovaspitnog rada osnovne škole predviđeno je da se Sveti Sava – Dan duhovnosti praznuje radno, bez održavanja nastave ("Službenom glasniku RS - Prosvetni glasnik", br. 8/2016).

ostalim kulturnim grupama. Smatramo, međutim, da razmatranje pitanja ovog praznika može podstaći sagovornike da razmišljaju o potencijalnim različitim značenjima koje ovaj praznik može imati za učenike.

Prvi deo KI:

*Bliži se proslava školske slave Svetog Save i sa svojim učenicima pripremate predstavu povodom proslave. Do priredbe je ostalo još nekoliko dana i Vi intenzivno uvežbavate program i tekst sa decom. Dan pre priredbe, Vaš učenik Ramiz/Atila, Vam je prišao i rekao da neće moći da učestvuje u proslavi, jer će sa svojim roditeljima provesti dan u Romskom/Mađarskom kulturnom centru.*

Drugi deo KI čini nastavak hipotetičke situacije koji dovodi u pitanje razlog neučestvovanja učenika iz manjinske grupe u proslavi:

*Na dan priredbe nešto ranije ste izašli sa probe i u jednoj od susednih ulica uočili Ramiza/Atilu kako se igra sa još nekoliko starijih romskih/mađarskih dečaka, dok on Vas nije primetio.*

Nakon svakog od dva segmenta nastavnicima su postavljena pitanja koja podstiču na refleksiju u vezi sa : (a) percepcijom situacije – *Kako vidite ovu situaciju? Šta o situaciji mislite?* (b) pretpostavljenim postupanjem u situaciji – *Kako biste postupili u ovoj situaciji?* (v) obrazloženjem za sopstvene postupke – *Zbog čega biste tako postupili? Šta Vam je cilj kada tako postupate?*

Oba segmenta hipotetičke situacije su, prema našoj proceni, u dovoljnoj meri otvorena za različite interpretacije nastavnika. Primera radi, sasvim je moguće da je postupanje učenika u okviru drugog dela KI potpuno nepovezano sa praznikom o kome je reč (dogadjaji sa kojima učitelj nije upoznat – proslava je otkazana, kraće je trajala nego što je očekivano; učenik nije spreman da učestvuje u proslavi zbog nelagodnosti u vezi sa javnim nastupom; učeniku je proslava nevažna u poređenju sa mogućnošću korišćenja slobodnog vremena i dr.). Takođe je moguće da ponašanje učenika bude u vezi sa praznikom (učenik oseća da način obeležavanja praznika ne uključuje u dovoljnoj meri identitet kulturne grupe/grupa sa kojima se identifikuje; učenik ima doživljaj da sam praznik stavlja u povoljniji položaj pripadnike većinske religijske i nacionalne grupe; učenik smatra da se učešćem u proslavi distancira od sopstvene grupe i dr.). Svaka od ovih i mnogih drugih interpretacija, s obzirom na to da je reč o

hipotetičkom učeniku, jednako je verovatna i preferencije u vezi sa interpretacijama mogu odražavati uverenja nastavnika u vezi sa kulturno različitim učenicima. Takođe, očekivano je da makar u pojedinim slučajevima, razmatranja KI uključuju i iznošenje vrednosnih sudova (pozitivno i negativno procenjivanje postupaka i motivacije različitih aktera).

**Inventar interkulturalnog razvoja.** Na osnovu teorijskih pretpostavki Razvojnog modela interkulturalne osetljivosti (M. J. Bennet, 1986, 2004), razvijen je Inventar interkulturalnog razvoja<sup>82</sup> (Hammer, Bennett, & Wiseman, 2003; Hammer, 2008, 2011). Zasnovanost na teorijskom modelu, kao redak kvalitet Inventara (Matsumoto & Hvang, 2013), predstavljala je jedan od argumenata u prilog odluke da se Inventar primeni u ovom istraživanju. Inventar je do sada razvijen u tri različite verzije (prva verzija 1998. godine, druga 2003. godine i treća 2010. godine) kao posledica pokušaja da bude unapređen (Hammer, 2011). U nastavku će biti opisan proces razvoja Inventara i razmatranja validnosti instrumenta. Na kraju ćemo izložiti sažetak svojstava treće verzije koja je korišćena u ovom istraživanju.

**Razvoj Inventara interkulturalnog razvoja.** Konstruktori instrumenta su do sada razvili tri različite verzije o čemu će u nastavku biti više reči.

*Prva verzija.* Razvijanje prve verzije ovog instrumenta predstavljalo je složen i višefazan proces (Hammer et al., 2003). U prvoj fazi profesionalci različitog kulturnog porekla bili su intervjuisani na osnovu protokola prethodno formulisanog u pilot fazi istraživanja. Na osnovu sadržaja ovih intervjuja izdvojen je skup stavki, odnosno autentičnih iskaza intervjuisanih, koje su bile potencijalno prikladne za uključivanje u instrument. Potom je sprovedeno panel istraživanje sa grupom eksperata u polju interkulturalne teorije upoznatim sa pretpostavkama Razvojnog modela interkulturalne osetljivosti, koji su nezavisno jedni od drugih razvrstavali stavke kao indikatore pojedinačnih stadijuma razvoja. Minimalna intersubjektivna saglasnost procenjivača od .60 u pogledu kategorizovanja svake od stavki predstavljala je kriterijum za uključivanje u sledeću fazu istraživanja. Dodatno, bilo je neophodno da je najmanje pet od sedam uključenih procenjivača bilo spremno da uopšte kategorizuje stavku (Hammer et al., 2003). Hamer i saradnici navode da su na osnovu rezultata faktorske analize i analize

---

<sup>82</sup> U nastavku ćemo koristiti termin Inventar kada želimo da govorimo o Inventaru interkulturalnog razvoja.

pouzdanosti koncipirali šest supskala od po deset stavki, koje su odgovarale stadijumima u okviru Razvojnog modela interkulture osetljivosti (poricanje, odbrana, minimizacija, prihvatanje, kognitivna i bihevioralna adaptacija), čiji su koeficijenti pouzdanosti bili između .80 i .91 (ibid.). Prva verzija instrumenta sastojala se od šezdeset stavki dakle nije uključivala skale koje bi korespondirale sa obrtanjem u suprotnost i integracijom u okvirima Razvojnog modela interkulture osetljivosti.

Neke teškoće u vezi sa prvom verzijom Inventara su veoma brzo uočene. U nezavisnoj studiji koju je sproveo Pejdz sa saradnicima, koeficijenti pouzdanosti pojedinačnih supskala bili su u rasponu od .74 (bihevioralna adaptacija) do .91 (odbrana) (Paige, Jacobs-Cassuto, Yershova, & DeJaeghere, 2003). Pejdz i saradnici pokušali su da ustanove da li je prethodno ustanovljena šestofaktorska struktura instrumenta<sup>83</sup> adekvatnija od dvofaktorskog rešenja, zasnovanog na teorijski pretpostavljenim razlikama između etnocentrizma i etnorelativizma. Kada je nametnuta šestofaktorska struktura instrumentu, uočeno je da nisu svi faktori podjednako interpretabilni u skladu sa pretpostavkama Razvojnog modela interkulture osetljivosti, s obzirom na stavke koje ih zasićuju i prethodnu intersubjektivnu saglasnost procenjivača u vezi sa tim kako se mogu razvrstati. U skladu sa pretpostavkama modela bili su interpretabilni, u manjoj ili većoj meri, prvih pet faktora. Prvi faktor su zasićivale stavke poricanja i odbrane, drugi stavke kognitivne adaptacije i pojedine stavke bihevioralne adaptacije, treći i četvrti faktor su bili zasićeni stavkama dva različita aspekta minimizacije, fizičkog odnosno transcendentnog univerzalizma, dok su peti zasićivale stavke bihevioralne adaptacije koje su nedvosmisleno formulisane kao one koje ukazuju na aspekte ponašanja. Pojedine stavke supskale prihvatanja negativno su zasićivale prvi faktor (poricanje/odbrana), dok su dve stavke prihvatanja pozitivno zasićivale šesti faktor uz dve stavke poricanja. Poslednji nalaz je u suprotnosti sa pretpostavkama modela, s obzirom na to da je reč o razvojno udaljenim stadijumima. Adekvatnost dvofaktorskog rešenja u skladu sa teorijskim pretpostavkama razlikovanja etnocentrizma i etnorelativizma je potvrđena, pri čemu su jedan faktor zasićivale stavke supskala poricanja i odbrane, drugi faktor stavke supskala prihvatanja, bihevioralne i kognitivne adaptacije, „sa minimizacijom između ova dva” (Paige et al., 2003, str. 16). Ustanovljena je statistički značajna razlika u prosečnom skor u podgrupa ispitanika u

---

<sup>83</sup> Prema Hameru i saradnicima (videti Hammer et al., 2003).

pogledu godina života, iskustva u interkulturalnom domenu, obrazovanja u oblasti jezika i kulture, broja prijatelja iz drugih kultura, dok razlike među ispitanicima različitog pola nisu ustanovljene (Paige et al., 2003).

Pojedini autori dovodili su u pitanje kroskulturalnu primenljivost Inventara i univerzalnost samog modela na kome je zasnovan, odnosno toka razvoja interkulturalne osetljivosti (Greenholtz, 2005). Grinholc je ukazao da je prilikom prevođenja instrumenta na japanski jezik i njegove adaptacije nailazio na mnoge teškoće. Smisao pojedinih tvrdnji nije bilo moguće verno preneti na japanski jezik. Drugi autori u saradnji sa Benetom nisu uspevali da obezbede veran prevod koji bi japanski ispitanici razumeli u punoj meri (Yamamoto & Tanno, 2002, prema Greenholtz, 2005). U Grinholcovom istraživanju u japanskom kontekstu u kom je učestvovalo više ispitanika nego u originalnom istraživanju, faktorska struktura upitnika nije potvrđena. Kao najbolje se pokazalo sedmofaktorsko rešenje, uz napomenu da se više od jedne četvrtine tvrdnji nije se raspodelilo u skladu sa pretpostavljenim modelom. Jedan od faktora zasićivale su tvrdnje prihvatanja, adaptacije i poricanja. Pretpostavka Grinholca je da konstruktori nisu analizirali da li stavke koje nisu zadovoljile kriterijume da budu uključene u instrument (oko kojih nije postojala visoka intersubjektivna saglasnost eksperata i spremnost da budu kategorizovane), potiču iz intervjua sa pripadnicima neke specifične kulturne grupe ili grupa. Njegov zaključak je da Inventar nije prikladan za primenu u kulturnim kontekstima koji se značajno razlikuju u odnosu na kontekst u kome je instrument razvijen (ibid.).

*Druga verzija.* Na osnovu rezultata navedenih istraživanja koji su ukazali na to da nije bilo moguće potvrditi stabilnu šestofaktorsku strukturu (Paige et al., 2003), kao i odsustva supskala koje bi reprezentovale međustadijum obrtanje u suprotnost i stadijum integracije, konstruktori su odlučili da izvrše reviziju instrumenta (Hammer et al., 2003). Pojedine stavke su reformulisane, dodate su stavke koje bi, prema proceni konstruktora, odražavale obrtanje u suprotnost i integraciju. Sedmostepena skala Likertovog tipa zamenjena je petostepenom i 122 stavke su testirane na uzorku od 591 ispitanika. Konfirmatorna faktorska analiza korišćena je za proveravanje toga koje od



rešenja, dvofaktorsko (etnocentrizam – etnorelativizam), petofaktorsko rešenje<sup>84</sup> na koje ukazuju nalazi Pejdzha i saradnika (Paige et al., 2003) ili sedmofaktorsko<sup>85</sup> koje odgovara pretpostavkama Razvojnog modela interkulture osetljivosti ima najbolje parametre fita na prikupljenim podacima (Hammer et al., 2003). Rezultati su ukazivali na to da je petofaktorsko rešenje najadekvatnije a navedeni faktori približno odgovaraju pretpostavkama Benetovog Razvojnog modela interkulturalne osetljivosti: kombinovani faktor od ajtema poricanja i odbrane; faktor obranje u suprotnost; faktor minimizacije; kombinovani faktor od ajtema prihvatanja i adaptacije; faktor intergacije u formi inkapsulirane marginalnosti. Konstruktori instrumenta nisu uspeli da obuhvate konstruktivnu marginalnost kao najnapredniji vid etnorelativizma. Oni izveštavaju da se koeficijenti pouzdanosti tako dobijenih skala kreću od .80 do .85 (ibid.). Sedmofaktorsko rešenje je pokazivalo zadovoljavajuće, ali manje adekvatne parametre fita od petofaktorskog. U skladu sa najadekvatnijim petofaktorskim rešenjem koncipirana je druga verzija inventara od pedeset ajtema i pet skala (Hammer, 2011).

*Treća verzija.* Hamer i saradnici su, drugu verziju Inventara interkulturalnog razvoja i faktorsku strukturu istog kasnije proveravali na značajno većem uzorku od 4763 ispitanika (Hammer, 2011). Konfirmatorna faktorska analiza dala je prednost sedmofaktorskom rešenju nad petofaktorskim i dvofaktorskim. Izdvojeni faktori u velikoj meri odgovarali su pretpostavkama Razvojnog modela interkulture osetljivosti i reprezentovali stadijume modela. Odstupanje se pojavilo u slučaju sedmog faktora koji su zasićivale stavke formulisane kao indikatori inkapsulirane marginalnosti. Bilo je očekivano da kao takav pozitivno korelira sa supskalama etnorelativističkih stadijuma, a negativno sa etnocentričkim. Međutim, jedina statistički značajna veza bila je pozitivna sa obrtanjem u suprotnost. Kako je ovo u neskladu sa pretpostavkama modela, autori su zaključili da ono što meri ova supskala nije deo kontinuuma razvoja interkulture osetljivosti, i reformulisali su je u nezavisnu meru doživljaja pripadanja i povezanosti sa kulturnom grupom porekla<sup>86</sup> (Hammer, 2008, 2011).

---

<sup>84</sup> Kombinovani faktor od ajtema poricanja i odbrane; faktor obranje u suprotnost; faktor minimizacije; kombinovani faktor od ajtema prihvatanja i adaptacije; faktor intergacije (Paige et al., 1999 prema Hammer et al., 2003)

<sup>85</sup> U skladu sa Razvojnim modelom interkulture osetljivosti: poricanje; odbrana; obrtanje u suprotnost; minimizacija; prihvatanje; adaptacija; inkapsulirana marginalnost kao aspekt integracije

<sup>86</sup> Engl. *Cultural Disengagement*

Korelacije među ostalim supskalama bile su visoke i značajne kada su u pitanju „susedni” stadijumi: poricanje i odbrana (.83), prihvatanje i adaptacija (.64). Obrtanje u suprotnost umereno je koreliralo sa skalama poricanja i odbrane, dok su korelacije sa prihvatanjem i adaptacijom bile veoma niske. Autori izveštavaju da su korelacije dimenzije minimizacije sa supskalama oba dela razvojnog spektra takođe veoma niske, što je interpretirano kao očekivano, s obzirom na to da je u pitanju prelazni stadijum koji podrazumeva prevazilaženje etnocentričkog i nedosezanje etnorelativističkog pogleda na svet (Hammer, 2011). Skale etnocentričkog i etnorelativističkog dela spektra su međusobno negativno korelirale. Koeficijenti pouzdanosti skala bili su zadovoljavajući (od .66 u slučaju poricanja do .79 kada je u pitanju „odvajanje/povezanost sa kulturom porekla”) (Hammer, 2011). Kada je uzorak podeljen u 11 kohorti spram kulturnog porekla ispitanika i njihovog trenutnog zaposlenja i statusa (učenici srednje škole uključujući i jednu kohortu učenika japanskog porekla, studenti, zaposleni u nevladinom sektoru, zaposleni u crkvi), pokazalo se da je navedeno sedmofaktorsko rešenje najadekvatnije u okviru svake od kohorti osim jedne (Hammer, 2011), što posredno ukazuje na kroskulturnu primenljivost instrumenta. Ispitanici su instrument koristili na svom maternjem jeziku. Ono što Hamer naziva trećom verzijom Inventara je instrument koji se sastoji od pedeset stavki, grupisanih u okviru sedam supskala (šest na razvojnom kontinuumu: poricanje, odbrana, obrtanje u suprotnost, minimizacija, prihvatanje i adaptacija; sedma skala nije deo razvojnog kontinuuma) (ibid.).

Inventar je ocenjen kao „sveobuhvatan instrument koji obećava u domenu merenja orijentacije pojedinaca u pogledu kulturnih razlika” (Zhang, 2014, str. 181). Upotreba autentičnih iskaza i visoka intersubjektivna saglasnost procenjivača, eksperata, prilikom odabira inicijalnog seta stavki za prvu verziju Inventara, doprineli su validnosti sadržaja instrumenta (Hammer, 2011; Matsumoto & Hwang, 2013; Zhang, 2014). Strukturna validnost poslednje verzije ovog instrumenta za same konstruktore je zadovoljavajuća (Hammer, 2011). Matsumoto i Hwang, sa druge strane, procenjuju da su međusobno nekonzistentni rezultati u pogledu faktorske strukture tri verzije instrumenta dovoljni da dovedu u pitanje strukturnu validnost instrumenta (Matsumoto & Hwang, 2013).

Hamer izveštava i o proverama kriterijumske valjanosti instrumenta. Tako je uprosečen skor na Inventaru članova tima, dobro predviđao uspešnost tima u pogledu ispunjavanja zahteva da privlače i selektuju zaposlene tako da ispune prethodno određene minimalne kvote za zapošljavanje pripadnika rasnih manjina (Hammer, 2011). Takođe, ovaj autor izveštava o upotrebi Inventara u istraživanju razvoja interkulture kompetentnosti srednjoškolaca tokom desetomesečnog boravka na učeničkoj razmeni. Istraživanje je imalo pretest-postest dizajn sa kontrolnom grupom (najbolji prijatelji učenika iz različitih zemalja koji nisu učestvovali u razmeni). Kao ishodi definisani su znanje o kulturi domaćina, stepen nelagodnosti u susretu sa drugačijom kulturom, broj prijatelja drugog kulturnog porekla. Učenici čiji su skorovi na Inventaru interkulturnog razvoja odgovarali tipičnim etnocentričkim stadijumima poricanja i odbrane pre odlaska na razmenu istovremeno su manje znali o kulturi budućih domaćina, ispoljavali veći stepen nelagodnosti, imali manje prijatelja drugačijeg kulturnog porekla, za razliku od učenika na stadijumu minimizacije. Nakon razmene nisu postojale statistički značajne razlike između ove dve grupe učenika u pogledu znanja, stepena lagodnosti i broja kroskulturnih prijateljstava, što je adekvatno korespondiralo sa porastom skora učenika na inicijalno etnocentričkim stadijumima i stagnacijom skora učenika na stadijumu minimizacije. Nikakve promene u pogledu skora na Inventaru ili drugim pokazateljima nisu postojale kod ispitanika u okviru kontrolne grupe između ova dva vremenska trenutka (Hammer, 2005, prema Hammer, 2011). Vandeberg i saradnici izveštavaju o skromnom, statistički značajnom porastu u skor na uzorku od preko hiljadu studenata različitih fakulteta između pretesta i postesta nakon studentske razmene, dok u slučaju kontrolne grupe nije bilo statistički značajnih razlika između dva trenutka (Vande Berg, Connor-Linton & Paige, 2009).

Kada je u pitanju ekološka validnost Inventara, Macumoto i Hvang ukazuju da je ona upitna (Matsumoto & Hwang, 2013). Ovi autori tokom analize dostupnih dokaza o ekološkoj validnosti nisu pronašli upotrebu validnih i pouzdanih kriterijumskih varijabli, poređenje ekstremnih grupa, dokaze prediktivne validnosti, inkrementalne validnosti, odnosno da Inventar dodatno predviđa ishode nakon što se uzmu u obzir demografske varijable, osobine ličnosti i druge mere interkulture kompetentnosti. Takođe, upotreba kroskulturnih uzoraka bila je ograničena na osobe drugačijeg kulturnog porekla na razmeni u SAD-u. Kada su u pitanju pozitivni efekti pre i nakon

razmene i boravka u drugoj sredini ili treninga, ovi autori istom prilikom ukazuju da su rezultati mešoviti. Pored pomenutih mešovityh rezultata Hamerove studije sa učenicima na razmeni (Hammer, 2011), drugi autori ukazuju na pozitivne efekte razmene (P. H. Anderson, Lawton, Rexeisen, & Hubbard, 2006), internacionalnog obrazovanja (Straffon, 2003), ali i na negativne (Pedersen, 2010). Anderson i saradnici pokazuju da postoje pozitivni efekti boravka i studija u inostranstvu na skor na Inventaru, posebno u slučaju ispitanika koji su inicijalno imali skorove obrtanja u suprotnost i prihvatanja ili adaptacije (P. H. Anderson et al., 2006). Straffon u svojoj studiji sa učenicima u internacionalnim školama u Aziji pokazuje da 97% učenika ima skor prihvatanja ili kognitivne adaptacije, a da nema učenika sa skorom u opsegu poricanja i polarizacije. Pokazalo se takođe, da su skorovi na supskalama poricanja i polarizacije nisko, statistički značajno negativno povezani sa trajanjem internacionalnog obrazovanja, dok su ukupni skorovi, kao i skorovi na supskali kognitivne i bihejvioralne adaptacije korelirali pozitivno, nisko i statistički značajno sa vremenom provedenim u internacionalnoj školi (Straffon, 2003). Ovim pokazateljima povezanosti interkulturene senzitivnosti i vremena provedenog u drugoj kulturi mogu se pridodati i nalazi u vezi sa interkulturenom senzitivnošću nastavnika, koji su bili komentarisani u uvodnom poglavlju (npr. Yuen, 2010; Westrick & Yuen, 2007). Sa druge strane Pedersenova izveštava o tome da grupa studenata nastavničkog fakulteta koja je bila na studentskoj razmeni i imala edukaciju u domenu interkulturene pedagogije jeste napredovala (iz poricanja/polarizacije do minimizacije), mada razlika između pretesta i postesta u pogledu skora nije dosegla statističku značajnost, dok je grupa bez ikakve edukacije u ovom domenu u okviru razmene ostala pri jednakom skor na Inventaru, nalik kontrolnoj grupi koja nije putovala (Pedersen, 2010). Za razliku od Matsumota i Hvanga (Matsumoto & Hwang, 2013), smatramo da ovaj nalaz, kao i nalazi koji ukazuju na porast interkulturene senzitivnosti, mogu da se interpretiraju i kao posledica drugačijeg kvaliteta iskustava u kulturno različitom kontekstu (u vezi sa diskusijom o značaju kvaliteta iskustva videti Dimitrijević & Petrović, 2014 i Leutwyler, 2014), te stoga ne moraju ukazivati na nedovoljnu validnost samog Inventara.

***Sažetak odlika treće verzije Inventara interkulturenog razvoja.*** Inventar Interkulturenog razvoja (Hammer, 2011) je konstruisan da meri stepen interkulturene osetljivosti pojedinca, odnosno orijentaciju u odnosu na kulturne razlike, a na osnovu

Razvojnog modela Milona Beneta. U ovom istraživanju korišćena je poslednja, treća verzija Inventara u elektronskoj formi, koju su konstruktori preveli na srpski jezik. Instrument se sastoji od pedeset stavki, a odgovore ispitanici daju na petostepenoj skali Likertovog tipa. Zastupljene su i dodatne stavke koje se odnose na prikupljanje demografskih podataka o ispitaniku. U okviru instrumenta postoji šest supskala koje ulaze u *Skalu razvojne orijentacije* (poricanje, odbrana, obrtanje u suprotnost, minimizacija, prihvatanje, adaptacija), kao i *Skala opažene orijentacije* (koja odražava samopercepciju interkulturene osetljivosti ispitanika). Hamer ukazuje da su skorovi koji se odnose na razvojnu orijentaciju i opaženu orijentaciju ispitanika normalizovani, tako da je prosečna vrednost 100, a standardna devijacija 15. Razlika između skorova na Skali razvojne orijentacije i Skali opažene orijentacije veća od sedam, smatra se statistički značajnom, odnosno ukazuje na to da ispitanici precenjuju ili potcenjuju svoju interkulturnu osetljivost. Dodatna skala koja meri povezanost i odnos pojedinca sa sopstvenom kulturnom grupom nije deo kontinuuma Razvojnog modela interkulturalne osetljivosti (Hammer, 2011).

Metrijske karakteristike instrumenta proveravane su u različitim istraživanjima koja su ukazala na zadovoljavajuće odlike (Zhang, 2014). Hamer izveštava da su alfa koeficijenti za sedam supskala bili između  $\alpha = .66$  za supskalu poricanja i  $\alpha = .79$  za supskalu povezanosti sa sopstvenom grupom. Takođe ukazuje da je alfa koeficijent za Skalu razvojne orijentacije u celini iznosio  $\alpha = .83$ , a za Skalu opažene orijentacije  $\alpha = .82$  (Hammer, 2011). Inventar poseduje ograničenja koja proizilaze iz činjenice da su rezultati u pogledu faktorske strukture tri verzije instrumenta bili međusobno nekonzistentni, što za pojedine autore dovodi u pitanje strukturnu validnost instrumenta (Matsumoto & Hwang, 2013), kao i činjenice da je reč o instrumentu koji je zaštićen<sup>87</sup> (stavke u okviru instrumenta, način izračunavanja skora koji odražava razvojnu orijentaciju i opaženu orijentaciju ispitanika, kao i način izračunavanja skorova na supskalama nisu transparentni). Osnovna prednost ovog instrumenta koja je uticala na opredeljivanje autorke istraživanja da upotrebi navedeni instrument, ticala se zasnovanosti na Razvojnog modelu interkulturene osetljivosti Milona Beneta. Takođe, ovaj instrument zauzima istaknuto mesto u odnosu na ostale instrumente u domenu

---

<sup>87</sup> Stoga autorka ovog rada ne može da izvesti o metrijskim karakteristikama instrumenta koje bi bile utvrđene u ovom istraživanju.

interkulturene kompetentnosti (uključujući i one zasnovane na kompozitnim modelima) u pogledu primene u istraživanjima na velikim uzorcima i kroskulturno (videti Hammer, 2011).

### **Pristup kvantitativnoj analizi podataka**

Mada je ovo istraživanje primarno kvalitativne prirode, primenjene su pojedine tehnike za kvantitativnu obradu podataka dobijenih na osnovu Inventara interkulturalnog razvoja. Pored deskriptivnih statističkih podataka primenjeni su t-testovi za zavisne uzorke, kao i korelacione analize. Statistička obrada podataka je izvršena korišćenjem programa *IBM SPSS for Windows* verzija 20.0.

### **Pristup kvalitativnoj analizi i interpretaciji podataka**

U okviru ovog istraživanja, u skladu sa istraživačkom paradigmom odabran je pristup koji omogućava da se analiziraju sadržaji i procesi koji se odvijaju u interakciji intervjuera i sagovornika, odnosno usmerena je pažnja i na teme/predmete razgovora, ali i na procese opisivanja, objašnjavanja, opravdavanja, pozicioniranja u određenu ulogu, odnosno kako ispitanici konstruišu odgovarajuće teme. U skladu sa ovom namerom, opredelili smo se za kombinovanje predominantno induktivnog pristupa kvalitativnoj tematskoj analizi (Braun & Clark, 2006; 2012) i utemeljene teorije zasnovane na konstruktivističkim principima (Charmaz, 1983; 2006).

**Kvalitativna tematska analiza.** Pristup tematskoj analizi bio je zasnovan na preporukama Braunove i Klarkove (Braun & Clark, 2006; 2012). Ove autorke ukazuju da njihov pristup tematskoj analizi omogućava identifikovanje i organizovanje obrazaca značenja i tema, u okviru seta podataka u celini ili za istraživanje jedne specifične celine (Braun & Clark, 2012). Autorke vide tematsku analizu kao tehniku analize podataka koja je fleksibilna i pristupačna, te stoga može biti prilagođena različitim pristupima kvalitativnom istraživanju (induktivni ili deduktivni pristup; orijentacija ka iskustvu ispitanika ili kritički pristup iskustvu; esencijalistička ili konstrukcionistička teorijska orijentacija) (Braun & Clark, 2012).

Tematska analiza, u skladu sa pretpostavkama ovih autorki, podrazumeva nekoliko različitih koraka (Braun & Clark, 2006; 2012). U prvom koraku neophodno je *upoznavanje sa podacima* (iščitavanjem i preslušavanjem intervjuja) i beleženje prvih

zapažanja. Podacima se pristupa kritički kroz razmatranje više pitanja (kako ispitanici osmišljavaju svoja iskustva, koje pretpostavke iznose interpretirajući iskustva, kakav pogled na svet proizilazi iz njihovih iskaza), uz vođenje beležaka. U drugoj fazi se *razvijaju inicijalni kodovi* (koji mogu biti deskriptivni/sematički, ili oni koji podrazumevaju interpretaciju sadržaja, a najčešće postoje i jedni i drugi). Bez obzira na to da li će u analizi biti korišćen softver ili drugi postupci, potrebno je da kodiranje bude inkluzivno, temeljno i sistematično, kao i da kodovi obuhvate ono što se opaža kao specifično i jedinstveno, kao i obrasce u podacima (Braun & Clark, 2012). Inicijalni kodovi se primenjuju na sve dostupne podatke (smislen iskaz po smislen iskaz), kodirani segmenti i kodovi se upoređuju, kao i kodirani segmenti među sobom, što dovodi do redefinisanja kodova i posledično do rekodiranja podataka u skladu sa novim određenjima kodova. *Generisanje tema predstavlja treću fazu, aktivnog konstruisanja tema* (ibid.). Cilj je da tema ukazuje na nešto što je u podacima značajno u odnosu na istraživačko pitanje, odnosno da predstavlja neku vrstu obrasca (ibid.). Kako bi teme bile generisane, kodovi se organizuju u klastere na različite načine, u pogledu zajedničkih odlika, a onaj obrazac/klastar koji se čini dovoljno koherentnim i ukazuje na nešto važno u kontekstu istraživačkog pitanja predstavlja preliminarnu temu. Prihvatljivo je u pojedinim slučajevima da kodovi budu svrstani u klastere dve ili više različitih tema, kada ovo omogućava bolje razumevanje predmeta istraživanja i smisleno preklapanje. Takođe, deo kodiranog materijala pripadaće mešovitoj kategoriji koja se ne može podvesti ni pod jednu temu, što je rezultat selekcije istraživača koji traga za temama koje odgovaraju na istraživačko pitanje. Kao rezultat nastaje tematska mapa (koja sadrži teme, pripadajuće kodove i podatke koje je moguće podvesti pod ove teme). U četvrom koraku potencijalne *teme se pregledaju i revidiraju*, što omogućava proveru kvaliteta analiza. U ovom koraku važno je razmotriti potencijalne teme i pod iste podvedene podatke u pogledu toga koliko korespondiraju. U ovom procesu razmatra se da li je tema korisna u pogledu interpretacije podataka u odnosu na istraživačko pitanje, šta tema uključuje/isključuje odnosno koje su joj granice, da li je potkrepljena sa dovoljno odgovarajućih podataka, kao i da li joj nedostaje koherentnosti (obuhvata previše različitih aspekata). Potom se teme evaluiraju u odnosu na sve dostupne podatke (da li smisleno obuhvataju ono što je sadržano u podacima). U petom koraku teme se jasno određuju u pogledu toga *šta je jedinstveno i specifično u vezi sa*

*navedenom temom*. Dobre teme imaju jasan fokus (mada su prihvatljive i podteme); povezane su, ali se ne preklapaju; neposredno se odnose na istraživačko pitanje obezbeđujući koherentnu interpretaciju u vezi sa podacima. Konačno, u finalnom koraku, *pisanja izveštaja*, svaka tema se interpretira i situira u kontekst istraživačkog pitanja, potkrepljena segmentima podataka koji je dobro predstavljaju. Među temama bi trebalo da budu uspostavljene logičke relacije, tako da se produkuje koherentna celina. Kako bi tematska analiza bila adekvatna, potrebno je izbeći potencijalne propuste. Među njima su oslanjanje na opis podataka i njihovo sažimanje bez dovoljno analize i interpretacije; nedovoljno elaborirana relevantnost tema za pružanje odgovora na istraživačko pitanje; formulisanje do tema koje u najvećoj meri odražavaju sadržaj pitanja i proizilaze isključivo iz onih segmenata odgovora u kojima ispitanici odgovaraju na konkretno pitanje; teme nisu koherentne (odnosno reč je o različitim temama u okviru jedne predstavljene); nisu u dovoljnoj meri izloženi primera koji bi ubedljivo ukazuju da obrazac zaista jeste evidentan, kao i neusaglašenost sa teorijskim postavkama istraživanja (ibid.).

**Konstruktivistička utemeljena teorija.** Komplementaran okvir na koji se oslanjamo u ovom istraživanju predstavlja metod utemeljene teorije u svojoj konstruktivističkoj formi (Charmaz, 1983; 2006). U pitanju je sistematičan i fleksibilan skup uputstava koji objedinjuje pristup prikupljanju i analiziranju kvalitativnih podataka (Charmaz, 2006). Drugo značenje utemeljene teorije tiče se ishoda analize: nova „teorija” odnosno apstraktno razumevanje istovremeno utemeljeno u podacima. „Teorija” u ovom smislu može biti, u zavisnosti od istraživačke paradigme (pozitivizam ili konstruktivizam), usmerena ka identifikovanju linearnih objašnjenja uzroka i posledica u prvom slučaju, ili ka obrascima i relacijama uz priznavanje uticaja subjektivnosti, dijaloga i pregovaranja, kao i istraživačke imaginacije u drugom. Procesi prikupljanja i analize podataka su prepleteni: početno prikupljanje podatka prati rana analiza podataka, odnosno kodiranje i poređenje sadržaja iskaza kodiranih istim kodom (radi uspešnog razvijanja kodova), kao i kodova među sobom. Novi podaci se potom prikupljaju kako bi se upotpunilo razumevanje i razjašnjavanje otvorenih pitanja. Kako analiza odmiče, kategorije koje se razvijaju postaju sve apstraktnije, odnosno razlikuju se u odnosu na početne faze kada su blisko odslikavali podatke (ibid.). Osnovne teorijske pretpostavke na koje se Šarmazova oslanja odnose se na socijalni



interakcionizam, te je ishod analize konstrukcija neodvojiva od uključenog, aktivnog i poželjno refleksivnog istraživača (Charmaz, 2006), pre nego otkriće koje „izranja iz podataka” putem rigorozne primene procedure i kontinuiranog poređenja kako ukazuju Glaser i Štraus (Glaser & Strauss, 1967/2006).

Ključni aspekti koje Šarmazova uključuje u konstrukciju utemeljene teorije tiču se simultanog kodiranja i poređenja (kodova/kategorija sa podvedenim podacima i među sobom), teoretskog uzorkovanja u skladu sa teorijskim kategorijama kojima je potrebno dorađivanje i popunjavanje praznina u razumevanju do zasićenja teorijskih kategorija, odnosno do trenutka kada nove odlike identifikovanih obrazaca prestanu da se pojavljuju (Charmaz, 2006). Šarmazova ukazuje na važne aspekte inicijalnog kodiranja: imenovanje segmenata materijala (reči, linija ili incidenata), tako da se identifikuju procesi i radnje, pre nego predmet razgovora; svež pogled na podatke bez nametanja različitih prekonceptija, odnosno induktivni pristup. U fazi fokusiranog kodiranja selektuju se najfrekventniji i najznačajniji kodovi koji omogućavaju razvrstavanje, sintetizovanje i organizaciju materijala i primenjuju na sve podatke. Kroz obe faze vrši se konstantno poređenje podataka (u pogledu sličnosti i razlika) kodiranih određenim kodom, kodovi se redefinišu i vode se iscrpne beleške o tom procesu (Charmaz, 2006).

Između tematske analize Braunove i Klarkove (2006, 2012) i metoda utemeljene teorije u konstruktivističkoj formi (Charmaz, 1983, 2006), mogu se povući izvesne paralele. Fokusirano kodiranje (Charmaz, 1983, 2006) analogno je primeni „inicijalnih kodova” na sve podatke kod tematske analize (Braun & Clark, 2012), u pogledu svoje selektivnosti i fokusiranosti, kao i insistiranju na važnim obrascima u podacima. Takođe, proces konstantne komparacije, kao i preporuke u vezi sa ovim pristupom, koji se u okvirima pristupa Šarmazove odvija od samog početka analize (Charmaz, 1983, 2006), uključen je u generisanje tema, njihovo proveravanje i revidiranje, kao i njihovo definisanje kod Braunove i Klarkove (Braun & Clark, 2012). „Tema” koja je revidirana i definisana kroz proces upoređivanja (Braun & Clark, 2012), odgovara konceptu „konceptualne kategorije” (Charmaz, 1983, 2006). Konceptualne kategorije u pristupu Šarmazove nastaju objedinjavanjem i apstrahovanjem više fokusiranih kodova, tako da konstruišu objašnjenja u vezi sa generičkim procesima, budu jasno definisane u pogledu toga šta uključuju ili isključuju, identifikovanih odlika,

specifikovanih uslova u kojima se javljaju, specifikovanih posledica, kao i relacija sa drugim konceptualnim kategorijama (Charmaz, 2006).

Možemo uočiti da između ova dva pristupa postoje i značajne razlike. Braunova i Klarkova izostavljaju početno, induktivno kodiranje materijala karakteristično za inicijalnu fazu kod Šarmazove, već se nakon dobrog upoznavanja materijala i vođenja beležaka identifikuju potencijalni kodovi za inicijalno kodiranje (videti Braun & Clark, 2012). Ova razlika nije neočekivana, s obzirom na to da njihove preporuke tematskoj analizi omogućavaju odabir kako induktivnog, tako i deduktivnog pristupa, dok je u slučaju konstruktivističke utemeljene teorije u pitanju uvek induktivni pristup. Takođe, Šarmazova, u skladu sa pretpostavkama utemeljene teorije, uključuje teorijsko uzorkovanje kao neophodan element metoda do zasićenja konceptualnih kategorija i izgradnje teorije (Charmaz, 1983, 2006). Tematska analiza ne podrazumeva izgradnju teorije, odnosno objašnjenja svih relacija među apstraktnim konceptima, te stoga i ne uključuje uzorkovanje koje bi bilo fokusirano na odgovaranje na pitanja i dileme koje su se otvorile tokom analize. Može se reći da je tematska analiza deo procesa u okviru konstruktivističke utemeljene teorije, ali isključuje teorijsko uzorkovanje do zasićivanja teorijskih kategorija.

Šarmazova ističe da veoma često autori koji istražuju u okvirima utemeljene teorije deklarativno ističu kako su primenjivali teorijsko uzorkovanje do zasićenja kategorija, ali da nisu transparentni u pogledu toga koja otvorena pitanja proistekla iz procesa analize su ih usmerila i na koji način - da ponovo razgovaraju sa ispitanicima ili da selektuju nove ispitanike. U tom smislu važno je razlikovati pristup utemeljene teorije kao „metod<sup>88</sup> kodiranja” i kao „metod razvoja teorije” (Charmaz, 2006, str. 139). Drugi važan aspekt je razmatranje zasićenosti teorijskih kategorija, koje mnogi autori takođe samo konstatuju, da se u njihovim podacima ne javljaju novi obrasci dodatnim uzorkovanjem, što je često posledica i artefakt kodiranja na deksriptivnom i površnom nivou ili uz snažne prekonceptije koje upravljaju procesom kodiranja i analize (Charmaz, 2006).

Pristup analizi podataka u ovom istraživanju zasnivao se na konstruktivističkim ontološkim i epistemološkim shvatanjima (Braun & Clark, 2006; Vilig, 2016). Uključio je aspekte u kojima su tematska analiza u induktivnoj formi i konstruktivistička

---

<sup>88</sup> u značenju tehnika.

utemeljena teorija slične i komplementarne, a isključio je aspekt teorijskog uzorkovanja i razvoja teorije u pristupu Šarmazove. Moglo bi se stoga reći, da je pristup tematskoj analizi Braunove i Klarkove predstavljao okvir za ovo istraživanje, dok su specifični koraci podrazumevali primenu utemeljene teorije kao tehnike kodiranja i konstantnog upoređivanja.

Opšti pristup je bio induktivan, a kodovi i kategorije/teme su proizilazili iz analize podataka (njihovog poređenja, rekonceptualizacije, razvrstavanja) i težili smo ka identifikovanju latentnih tema: implicitnih pretpostavki sagovornika. U prvoj fazi denaturalizovani, kompletni transkripti razgovora su pažljivo iznova pročitani uz vođenje beležaka o važnim procesima i predmetima u vezi sa kojima sa vodio razgovor. Selektovani su bogatiji razgovori koji su obilovali primerima percepcije, osećanja i postupaka kao i elaboracije postupaka sagovornika<sup>89</sup> za uključivanje u prvu fazu sistematičnije analize. Celoviti transkripti su inicijalno kodirani „smislen iskaz po smislen iskaz”<sup>90</sup>. Opredelili smo se za strategiju koja je usmerena ka odgovaranju na pitanje „šta” sadrži percepcija učesnika u istraživanju (npr., „sukobi među učenicima”), kao i „kako” sagovornici konstruišu predmet razgovora, odnosno koji procesi su zastupljeni (npr., „umanjivanje značaja kulturnih razlika u objašnjavanju sukoba”). Ovakav pristup omogućio je sistematičniji pregled zastupljenih procesa i predmeta razmatranja sagovornika. U drugom aspektu rukovodili smo se sugestijama Šarmazove da kodiramo radnje i procese, odnosno dinamičke aspekte intervjua, pre nego puki popis predmeta o kojima ispitanici govore. Tokom ove početne faze trudili smo se da dodeljujemo oznake segmentima materijala relativno brzo, držeći se sadržaja iskaza i interpretacije samog ispitanika, nekada preuzimajući upečatljive formulacije samih ispitanika<sup>91</sup>, uz kontinuirano poređenje segmenata označenih sličnim ili povezanim kodovima (Charmaz, 2006).

Na osnovu poređenja kodova koji su kreirani u prvoj fazi selektovali smo najistaknutije kodove koji objašnjavaju više materijala u odnosu na druge, spram istraživačkog pitanja i otpočeli fazu fokusiranog kodiranja. Selektovani kodovi su definisani, u meri u kojoj je to bilo moguće u ovoj fazi analize. U ovoj fazi, koja

---

<sup>89</sup> U odnosu na ostale razgovore.

<sup>90</sup> Iskaz u ovom smislu ima značenje rečenice ili dela rečenice koji se može opisati jedinstvenim kodom u pogledu svog značenja.

<sup>91</sup> O čemu Šarmazova govori kao o In Vivo kodiranju.

odgovara drugoj fazi u okviru tematske analize (Braun & Clark, 2012), selektovani kodovi su primenjeni na sve podatke uključujući i preostale intervju i u tom procesu redefinisani (neki su ukрупnjeni, a neki podeljeni u više celina). Bilo je zastupljeno konstantno reosmišljavanje kodova: šta uključuju/isključuju, šta ih čini različitim u odnosu na druge kodove, kao i uključivanje dodatnih kodova koji su se pojavili u materijalu, da li dobro reprezentuju podatke na kojima se zasnivaju i dr. Tokom prva dva koraka, inicijalnog i fokusiranog kodiranja, vodili smo beleške u vezi sa određenjima, granicama, potkrepljenošću podacima, relacijama među kodovima.

U trećem koraku generisane su „teme” (Braun & Clark, 2012), odnosno „konceptualne kategorije” (videti Charmaz, 2006) i to tako što su kodovi iz prethodne faze organizovani u različite klasterne spram zajedničkih odlika i selektovani su oni klasteri (teme/kategorije) koje dobro i koherentno elaboriraju sadržaj podređenih kodova. Teme/kategorije su nužno apstraktnije od kodova, a neke od tema podrazumevale su podteme. Elaborirana su njihova određenja i relacije, uspostavljena delineacija u pogledu povezanih tema. U Prilogu 2 naveden je primer segmenta materijala i inicijalnog i fokusiranog kodiranja u okviru teme Nepoštovanje škole kao institucije.

Konačno, spram istraživačkih pitanja, načinjeno je poređenje tema/kategorija koje su uočene među poduzorcima ispitanika spram stadijuma razvoja interkulture osetljivosti, kao i spram kulturnih grupa (romska i mađarska) o kojima je bilo reči.

**Kriterijumi za evaluaciju istraživanja.** Autori razmatraju brojne i različite kriterijume kvaliteta za evaluaciju kvalitativnih istraživanja. Trejsijeva ukazuje da postoji osam opštih kriterijuma kvaliteta kvalitativnih istraživanja: relevantnost; rigoroznost i bogatstvo primenjenih procedura i metoda; iskrenost; kredibilnost; rezonanca; ostvarenost značajnog doprinosa; etičnost; ostvarenost značajne koherentnosti (Tracy, 2010). *Relevantnost* istraživanja, za ovu autorku, uključuje uvremenjenost, kao i razmatranje aktuelnih i prioriternih problema u istraživanju. *Rigoroznost i bogatstvo* odnose se na kompleksnost istraživanja, koje sa jedne strane treba da obuhvata adekvatno primenjene metode i procedure, a da sa druge strane nudi bogate i sveobuhvatne opise podataka i interpretacija. *Iskrenost* u ovom slučaju obuhvata samorefleksivnost i kritičko pristupanje svim koracima u istraživanju, kao i razjašnjavanje motiva i polazišta samog istraživača. *Kredibilnost* se odnosi na

ubedljivost izveštavanja koja odražava realnost za čitaoca, a postiže se, između ostalog, putem iscrpnog opisivanja i prikazivanja, triangulacijom i uključivanjem različitih perspektiva. *Rezonanca* se odnosi na odjek istraživanja kod čitalaca, što zavisi od estetskih karakteristika teksta, ali i od mogućnosti za doživljavanje nalaza kao prikladnih za opisivanje sopstvenog iskustva sa fenomenom. *Značajan doprinos* se može ticati doprinosa razvoju teorije, korigovanju različitih praksi ili podsticanju novih istraživanja kroz otvaranje dodatnih pitanja. *Etičnost* istraživanja za ovu autorku nije samo situaciona i relaciona (u kontekstu interakcije sa ispitanicima), već i se proširuje na domen prikazivanja i objavljivanja rezultata. Konačno, značajna *koherentnost kvalitativnog istraživanja* odnosi se na svrhovitost istog u kontekstu odabranih ciljeva i istraživačkih pitanja, usklađenost metoda za prikupljanje i analizu podataka sa istraživačkom paradigmatom i odabranim teorijskim okvirima, kao i minucioznost u uspostavljanju relacija između različitih izvora sa primenjenim tehnikama i u interpretaciji nalaza. Linkolnova i saradnici (Lyncoln et al., 2018) ukazuju da kriterijumi kvaliteta zavise od paradigmatkog okvira, te da u okviru konstruktivističke paradigme, kvalitet istraživanja zavisi od kredibilnosti i autentičnosti istraživanja. Viligova takođe ukazuje na to da je značajno procenjivati kvalitet kvalitativnog istraživanja u kontekstu paradigme, te tako ističe da u slučaju socijalni-konstruktivističke utemeljene teorije, potrebno je evaluirati istraživanje u kontekstu toga koliko su zaključci autora utemeljeni u kontekstu, odnosno u kojoj meri uspešno opisuju i interpretiraju fenomene (Vilig, 2013/2016).

U skladu sa preporukama Trejsijeve (Tracy, 2010), u ovom istraživanju pokušali smo da odaberemo relevantan problem i opišemo aspekte ovog problema istraživanja u prethodnoj celini rada. O rigoroznosti, bogatstvu, ali i transparentnosti istraživanja govore u prilog: način odabira uzorka, snimanje razgovora i iscrpno transkribovanje; procedure i tehnike za prikupljanje podataka i za analizu podataka koje su eksplicirane i iscrpno opisane (uključujući i jasnu delineaciju onoga što naš pristup analizi podataka uključuje, kao i aspekata koje ne uključuje, što najčešće nije slučaj), pristup analizi podataka je opisan i ilustrovan brojnim primerima, pružili smo ilustraciju procesa analize podataka od inicijalnog kodiranja, preko fokusiranog kodiranja, do razvoja tema/konceptualnih kategorija.

Kada je reč o kredibilnosti istraživanja, primenili smo različite tehnike za prikupljanje podataka (intervju, kritični incident i Inventar interkulturnog razvoja)<sup>92</sup>, a dobijeni nalazi u izvesnoj meri konvergiraju, o čemu će biti više reči u narednim poglavljima. Takođe, rezultate smo interpretirali kroz razmatranje različitih teorijskih okvira (pre svega, Razvojni model interkulture osetljivosti i modeli sadržaja stereotipa). U preliminarnoj fazi istraživanja razmotrili smo svoje viđenje u vezi sa temama u okviru intervjuja, sa našim sagovornicima, a mentorka ovog istraživanja je takođe iznela svoje utiske o identifikovanim temama.

Pokušali smo da osiguramo etičnost istraživanja: potpuna anonimnost sagovornika, uskraćivanje informacije o konkretnoj školi u kojoj sagovornici rade, osiguravanje informisanog pristanka i prilika da sagovornici povuku svoj pristanak, kao i autentično prikazivanje percepcije fenomena (uključujući i ukazivanje na kontekst u kome su sudovi izneti).

Istraživanje najpre ima doprinos u domenu razvoja teorije, o čemu ćemo više govoriti u zaključnim razmatranjima. Konačno, smatramo da je osigurana koherentnost: paradigme (konstruktivistička paradigma), primenjenih tehnika za prikupljanje podataka (intervju i kritični incident, koji se razlikuju u stepenu svoje strukturisanosti), primenjenih tehnika za analizu podataka (socijalno-konstruktivistički pristup utemeljenoj teoriji i induktivni pristup tematskoj analizi), teorijskih okvira i dr. Podaci prikupljeni tehnikom (Inventar interkulturnog razvoja) koja nije u skladu sa konstruktivističkom paradigmom<sup>93</sup> korišćeni su nakon kvalitativne analize podataka dobijenih u okviru intervjuja i hipotetičkog kritičnog incidenta, u skladu sa ciljevima ovog istraživanja.

---

<sup>92</sup> O strategiji za obezbeđivanje veće kredibilnosti koja se naziva triangulacija pisali su različiti autori. Odnosi se na prikupljanje i analizu podataka različitih uzoraka, različitim tehnikama i procedurama, u različitim kontekstima, korišćenje različitih teorijskih okvira (videti Charmaz, 1983, 2006; Tracy 2010; Vilig, 2013/2016).

<sup>93</sup> U metodološkom smislu konstruktivističku paradigmu karakteriše usmerenost ka rekonstrukciji postojećeg razumevanja putem različitih vidova interpretativnih tehnika (Guba & Lincoln, 1994; Lincoln et al., 2018)

## Prikaz i interpretacija rezultata

U segmentu rada koji se odnose na prikaz i interpretaciju rezultata najpre ćemo izložiti rezultate kvantitativne analize u vezi sa interkulturnom osetljivošću nastavnika, a potom ćemo izložiti prikaz i interpretaciju rezultata kvalitativne analize u vezi sa uverenjima nastavnika, u odnosu na istraživačka pitanja.

### I Prikaz i interpretacija rezultata kvantitativne analize u vezi sa interkulturnom osetljivošću

**Deskriptivni statistički pokazatelji i testiranje normalnosti Skale razvojne orijentacije i Skale opažene orijentacije.** Naši rezultati ukazuju na to da je raspodela skorova Skale razvojne orijentacije i Skale opažene orijentacije u skladu sa normalnom, što se može uočiti na osnovu pokazatelja u okviru Tabele 4. Drugi autori ukazuju da raspodela na Skali razvojne orijentacije odstupa od normalne, ali ne iznose podatke u vezi sa tim<sup>94</sup>.

Prosečan skor na Skali razvojne orijentacije naših ispitanika u opsegu je razvojne orijentacije *minimizacije* ( $M = 92.78$ ,  $SD = 12.63$ ) i niži je u odnosu na Hamerove izveštaje (Hammer, 2011), odnosno naši ispitanici su u proseku bliži etnocentričkom delu spektra nego što bi se to očekivalo. U drugim istraživanjima<sup>95</sup> na uzorcima nastavnika prosečni skorovi su takođe u opsegu minimizacije (Jokić & Petrović, 2016; Mahon, 2009; Westrick & Yuen, 2007) ili polarizacije (Yuen, 2010). Prosečan skor na Skali opažene orijentacije ( $M = 118.94$ ,  $SD = 4.73$ ) ukazuje da ispitanici u proseku opažaju da je njihova interkulturalna osetljivost u skladu sa stadijumom *prihvatanja*.

---

<sup>94</sup> Različiti autori nisu izvestili o rezultatima testiranja normalnosti raspodele (videti Mahon, 2009; Yuen, 2010; Westrick & Yuen, 2007). Sa druge strane Jokićeva i Petrovićeva, mada ne navode rezultate testiranja normalnosti raspodele, ukazuju da samo jedan ispitanik od 159 ima skor u skladu sa razvojnom orijentacijom prihvatanja, što za ove autorke, govori u prilog odstupanja od očekivane raspodele (Jokić & Petrović, 2016).

<sup>95</sup> Prosečni skorovi u prethodnim istraživanjima na uzorcima nastavnika iznose od  $M = 82.83$  (Yuen, 2010) do  $M = 96.60$  (Mahon, 2009).

Tabela 4. Procena normalnosti raspodele i deskriptivni statistički pokazatelji

	Razvojna orijentacija	Opažena orijentacija	Razlika skorova opažene i razvojne orijentacije
<i>N</i>	42	42	42
<i>M</i>	92.78	118.94	26.16
<i>Mdn</i>	94.56	118.77	24.94
<i>SD</i>	12.63	4.73	8.61
Minimum	58.95	110.31	10.66
Maksimum	120.03	130.69	51.36
Skjunis	-.305	.282	-
Kurtozis	.076	-.247	-
Kolmogorov-Smirnov	.096	.071	-
df	42	42	-
Stat.značajnost	.200	.200	-
Shapiro-Wilk	.982	.982	-
df	42	42	-
Stat. značajnost	.740	.739	-

Najčešća razvojna orijentacija ispitanika je minimizacija (26 ispitanika), a potom slede dve forme istog stadijuma/orijentacije (odbrana i obrtanje u suprotnost, sa ukupno sedam ispitanika), ispitanici na gornjoj granici stadijuma polarizacije (četiri ispitanika), poricanje (dva ispitanika), sagovornici na gornjoj granici minimizacije (dva ispitanika) i jedan ispitanik svrstan u okvire stadijuma/orijentacije prihvatanja.

**Testiranje značajnosti razlika na Skali razvojne orijentacije i Skali opažene orijentacije.** Primenili smo t-test za zavisne uzorke kako bismo proverili da li se skorovi na Skali razvojne orijentacije i Skali opažene orijentacije statistički značajno razlikuju. Pokazalo se da postoji statistički značajna razlika između skorova na Skali razvojne orijentacije i skorova na Skali opažene orijentacije,  $t(41) = -19.688$ ,  $p = .000$ ,



$d = 3.04^{96}$ . Kao što možemo uočiti i na osnovu podataka iz Tabele 4, ispitanici značajno precenjaju svoju interkulturalnu osetljivost, na šta ukazuje prosečna razlika između skorova na Skali opažene orijentacije i Skali razvojne orijentacije ( $M = 26.16$ ,  $SD = 8.61$ ). Opažena orijentacija ispitanika u proseku je u skladu sa prihvatanjem razlika, dok razvojna orijentaciju ispitanika u proseku odgovara minimizaciji. Ono što je takođe uočljivo je da *svaki pojedinac u našem uzorku značajno precenjuje svoju interkulturalnu osetljivost*, s obzirom na to minimalna razlika između skorova na Skali opažene orijentacije i Skali razvojne orijentacije iznosi 10.66. Naime, konstruktori ukazuju na to da se statistički značajnom smatra ona razlika između skorova na Skali razvojne orijentacije i Skali opažene orijentacije, koja je veća ili jednaka 7 (Hammer, 2012/2016). Ipak, skorovi na Skali opažene i Skali razvojne orijentacije su međusobno visoko, pozitivno povezani ( $r = .90$ ).

**Deskriptivni statistički pokazatelji i testiranje normalnosti supskala.** U okviru Tabele 5 prikazali smo deskriptivne statističke pokazatelje šest supskala Skale razvojne orijentacije, kao i Skale koja meri povezanost sa grupom porekla. Rezultati ukazuju na normalnost raspodele u slučaju supskala poricanja, minimizacije, prihvatanja i adaptacije, dok u slučaju supskala odbrane, obrtanja u suprotnost<sup>97</sup> i Skale povezanosti raspodela skorova odstupa od normalne.

U okviru izveštaja konstruktora instrumenta u vezi sa rezultatima ispitanika na Inventaru dostupni su podaci u vezi sa ovim skalama (raspon od 0 do 5), pri čemu konstruktori ukazuju da ispitanik može imati nerazrešena pitanja, odnosno tendencije zaostajanja<sup>98</sup> (Hammer, 2013). Primera radi, kada ukupan skor na Skali razvojne orijentacije ispitanika ukazuje na stadijum minimizacije (skor između 85 i 115), ispitanik ima tendencije zaostajanja ako na supskalama prethodnih stadijuma ima skor manji od četiri (ukoliko je skor veći ili jednak četiri, smatra se da su pitanja iz prethodnih stadijuma/orijentacija razrešena)<sup>99</sup>. Konstruktori, međutim, ne ukazuju na

---

<sup>96</sup> Vrednost Koenovog  $d$  je veća od .80 i stoga se smatra da je veličina efekta velika (Cohen, 1988). U konkretnom slučaju ukazuje da je razlika veća od tri standardne devijacije.

<sup>97</sup> Kada je u pitanju supskala obrtanje u suprotnost, zbog malog broja ispitanika prednost dajemo Shapiro-Wilk testu nad Kolmogorov-Smirnov testom (videti Howell, 2013; Tenjović, 2002).

<sup>98</sup> Engl. *trailing tendencies*

<sup>99</sup> Konstruktori ni na jednom mestu ne ekspliciraju ovaj princip na ovaj način, osim u izveštajima sa testiranja ispitanika gde ukazuju na to da vrednost manja od četiri na supskali ukazuje na tendencije zaostajanja.

moгуćnost da pitanja iz narednih stadijuma/orijentacija (u našem hipotetičkom primeru bi to bilo prihvatanje i adaptacija) mogu biti razrešena za ispitanika<sup>100</sup>.

Na osnovu rezultata prikazanih u Tabeli 5, možemo uočiti da prosečne vrednosti supskala poricanja, odbrane i obranja u suprotnost ukazuju na to da su problemi ovih orijentacija u proseku razrešeni, u skladu sa onim na šta ukazuju konstruktori instrumenta. Prosečne vrednosti na skali povezanosti sa grupom porekla takođe ukazuju na razrešenost pitanja koja se tiču odnosa sa grupom porekla, kao i na samopercepciju optimalnog i nekonfliktnog odnosa sa grupom.

Tabela 5. Deskriptivni statistički pokazatelji i testiranje normalnosti raspodele supskala

	Poricanje	Odbrana	Obrtanje u suprotnost	Minimizacija	Prihvatanje	Adaptacija	Povezanosť
<i>N</i>	42	42	42	42	42	42	42
<i>M</i>	4.03	4.31	4.28	2.02	2.96	2.96	4.13
<i>Mdn</i>	4	4.41	4.33	2.06	3.00	3.00	4.3
<i>SD</i>	.61	.64	.66	.57	.99	.66	.70
Minimum	2.71	2.83	1.67	1.00	1.00	1.22	2.20
Maksimum	5.00	5.00	5.00	3.22	4.80	4.33	5.00
Skjunis	-.262	-.536	-1.647	.174	-.096	-.354	-.781
Kurtozis	-.643	-.779	4.759	-.697	-.803	.385	-.039
Kolmogorov-Smirnov	.099	.167	.134	.095	.095	.130	.184

<sup>100</sup> Uvidom u vrednosti skorova na supskalama za svakog ispitanika, kao i uvidom u individualne izveštaje koje produkuju konstruktori instrumenta mogu se uočiti ovakvi primeri (10 ispitanika od 42). To zapravo znači da su ispitanici na stadijumu/orijentaciji minimizacije imali na supskali minimizacije skor manji od četiri koji ukazuje na nerazrešena pitanja u ovoj fazi, a na supskali prihvatanja ili adaptacije skor četiri ili viši, koji bi trebalo da ukazuje na razrešenost pitanja u okviru ovih orijentacija.

	Porican je	Odbra na	Obrtanj e u suprotn ost	Minimizac ija	Prihvata nje	Adaptac ija	Povezano st
df	42	42	42	42	42	42	42
Stat.značajn ost	.200	.005	.055	.200	.200	.070	.001
Shapiro- Wilk	.967	.892	.864	.978	.975	.975	.920
df	42	42	42	42	42	42	42
Stat. značajnost	.261	.001	.000	.551	.472	.478	.006

**Testiranje značajnosti razlika na supskalama minimizacije, prihvatanja i adaptacije.** Na osnovu Tabele 5, međutim, uočava se jedna nedoslednost. Naime, prosečan skor naših ispitanika je u okvirima minimizacije, ali skor na supskali minimizacije ukazuje na nerazrešena pitanja u ovom stadijumu/orijentaciji ( $M = 2.02$ ,  $SD = .57$ ), a skorovi na supskalama viših orijentacija viši su nego na supskali minimizacije – prihvatanje ( $M = 2.96$ ,  $SD = .99$ ) i adaptacija ( $M = 2.96$ ,  $SD = .66$ ) – mada i dalje ne dosežu vrednost četiri. Primenili smo t-test za zavisne uzorke, kako bismo utvrdili da li se skor na supskali minimizacije i statistički značajno razlikuje od skora na supskali prihvatanja, kao i skora na supskali adaptacije. Pokazalo se da postoji značajna razlika između skorova istih ispitanika na supskali minimizacije ( $M = 2.02$ ,  $SD = .57$ ) i skorova na supskali prihvatanja ( $M = 2.96$ ,  $SD = .99$ );  $t(41) = -5.128$ ,  $p = .000$ ,  $d = 0.79$ <sup>101</sup>. Takođe, pokazalo se da je razlika između skorova istih ispitanika na supskali minimizacije ( $M = 2.02$ ,  $SD = .57$ ) i supskali adaptacije ( $M = 2.96$ ,  $SD = .66$ ) takođe

<sup>101</sup>Vrednost  $d$  je veća od .50, ali manja od .80 i stoga se smatra da je veličina efekta umerena (Cohen, 1988).

značajna;  $t(41) = -6.732$ ,  $p=.000$ ,  $d = 1.04$ <sup>102</sup>. Kako mi to vidimo, u kontekstu zasnovanosti Inventara na postulatima Razvojnog modela interkulture osetljivosti u postojećem obliku, ovo je logički nedosledno. Nalaz, međutim, ne bi bio nedosledan ukoliko bismo o orijentacijama/stadijumima Razvojnog modela razmišljali kao o procesima koji mogu sapostojati i situaciono se smenjivati, pre nego kao o razvojnim stadijumima koji podrazumevaju očekivanu razvojnu progresiju, što je predloženo u okviru teorijskog uvoda ovog rada. Druga mogućnost ticala bi se neadekvatne operacionalizacije Razvojnog modela u okviru Inventara interkulture razvoja, što je malo verovatno s obzirom na učešće Miliona Beneta kao jednog od konstruktora instrumenta. Drugi autori takođe iznose podatke koji ukazuju na to da prosečni skorovi na supskalama prihvatanja i adaptacije imaju veće apsolutne vrednosti u odnosu na skorove na supskali minimizacije (videti Yuen, 2010; Yuen & Grossman, 2007; Westrick & Yuen, 2007), ali ne iznose statističke pokazatelje u vezi sa značajnošću razlika, niti komentarišu ovaj nalaz kao nedosledan.

**Korelaciona analiza: međusobne relacije supskala i relacije sa Skalom povezanosti sa grupom porekla.** Kao što smo konstatovali u okviru opisa konstrukcije instrumenta, sami konstruktori proveravali su da li povezanost među supskalama treće verzije instrumenta odgovara pretpostavkama Razvojnog modela interkulture osetljivosti (Hammer, 2011). Hamer je zaključio da su supskale povezane među sobom na očekivani način (visoke korelacije između susednih stadijuma: poricanje i odbrana, prihvatanje i adaptacija; obrtanje u suprotnost je umereno i pozitivno koreliralo sa poricanjem i odbranom; niske korelacije između minimizacije i svih ostalih supskala; negativne korelacije između supskala etnocentričkog i etnorelativističkog dela spektra), što odgovara pretpostavkama Razvojnog modela interkulture osetljivosti (Hammer, 2011).

Rezultati korelacionih analiza koje su sprovedene na našem uzorku dale su nešto drugačiju sliku (videti Tabelu 6). Kako bi se ispitala međusobne relacije supskala primenjen je Pirsonov produkt-moment koeficijent korelacije. S obzirom na to da se u slučaju supskala odbrane i obrtanja u suprotnost, kao i u slučaju Skale povezanosti sa grupom porekla, može odbaciti pretpostavka o normalnoj raspodeli, veza između ovih

---

<sup>102</sup> Vrednost  $d$  je veća od .80 i stoga se smatra da je veličina efekta velika (Cohen, 1988).

supskala, kao i njihove veze sa ostalim supskalama, izražene su dodatno i putem Spirmanovog koeficijenta korelacije rangova.

Tabela 6. Interkorelacije među supskalama

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. Poricanje	-						
2. Odbrana	.52**	-					
	.52**						
3. Obrtanje u suprotnost	.38**	.30	-				
	.42**	.45**					
4. Minimizac	-.10	-.17	-.08	-			
	-	-.21	-.18				
5. Prihvatanje	-.06	.14	-.24	-.07	-		
	-	.16	-.20	-			
6. Adaptacija	-.04	-.19	-.36*	-.06	.49**	-	
	-	-.21	-.26	-	-		
7. Povezanost	.25	-.10	.18	.12	-.01	.00	-
	.24	-.07	.18	.02	-.03	.03	

Napomena:\*\* korelacija značajna na nivou .01; \* korelacija značajna na nivou .05.

Napomena: Druga vrednost korelacije predstavlja Spirmanov koeficijent korelacije rangova

Kako se može uočiti na osnovu sadržaja Tabele 6, pozitivne korelacije zastupljene su između supskala etnocentričkog dela spektra: visoka<sup>103</sup> između poricanja i odbrane ( $r_s = .52$ ), odnosno umerena između poricanja i obrtanja u suprotnost ( $r_s = .42$ ), kao i odbrane i obrtanja u suprotnost ( $r_s = .45$ )<sup>104</sup>. Na osnovu sadržaja Tabele 6, uočavamo da je umerena, pozitivna korelacija zastupljena između supskale prihvatanja i adaptacije ( $r = .49$ ). Kada je reč o relacijama supskale obrtanja u suprotnost i adaptacije zaključujemo da nisu statistički značajno povezane<sup>105</sup>.

<sup>103</sup> U skladu sa Koenovim smernicama, niska korelacija za  $r$  je u opsegu između .10 i .29; umerena za  $r$  u opsegu između .30 i .49 i visoka za  $r \geq .50$  (Cohen, 1988).

<sup>104</sup> U ovom slučaju dajemo prednost Spirmanovom koeficijentu korelacije rangova, s obzirom na to da raspodela odstupa od normalne.

<sup>105</sup> U ovom slučaju dajemo prednost Spirmanovom koeficijentu korelacije rangova, s obzirom na to da raspodela odstupa od normalne.

U odnosu na Hamerov izveštaj (Hammer, 2011), intenzitet dobijenih korelacija se razlikuje, mada takođe odgovara pretpostavkama Razvojnog modela (visoke ili umerene pozitivne korelacije unutar etnocentričkog i unutar etnorelativističkog dela spektra). Ipak, u slučaju našeg istraživanja korelacija između poricanja i odbrane, kao i korelacija između prihvatanja i adaptacije imaju niže vrednosti<sup>106</sup>, dok su korelacije između obrtanja u suprotnost i poricanja, odnosno odbrane viših vrednosti nego one koje su navedene u Hamerovom izveštaju<sup>107</sup> (videti Hammer, 2011).

## **II Prikaz i interpretacija rezultata kvalitativne analize u vezi sa uverenjima nastavnika**

U narednim segmentu rada prikazaćemo rezultate analize podataka u formi identifikovanih tema koje odražavaju uverenja nastavnika. U skladu sa ciljevima ovog rada, prikazaćemo iscrpnije identifikovane teme u okviru dva poduzorka. Prvi poduzorak čine nastavnici koji su na osnovu rezultata na Inventaru interkulturalnog razvoja svrstani u kategoriju poricanje i polarizacija objedinjeno (dva intervjua poricanje, 11 intervjua polarizacija uključujući i gornju granicu polarizacije<sup>108</sup>). Drugi poduzorak čine nastavnici koji su svrstani potom u kategoriju minimizacija, uključujući i gornju granicu minimizacije (28 intervjua<sup>109</sup>, od toga 24 sa sagovornicima koji rade u odeljenjima na srpskom jeziku i četiri sa sagovornicama koje rade u odeljenjima na

---

<sup>106</sup> Preciznije, u slučaju supskala poricanja i odbrane  $r_s = .52$  naspram  $r = .83$ , a u slučaju supskala prihvatanja i adaptacije  $r = .49$  naspram  $r = .64$ .

<sup>107</sup> Između supskala obrtanja u suprotnost i poricanja  $r_s = .42$  naspram  $r = .36$ , odnosno između obrtanja u suprotnost i odbrane  $r_s = .45$  naspram  $r = .37$ .

<sup>108</sup> Među jedanaest intervjua u okviru polarizacije uključili smo i četiri ispitanika koji se u pogledu skora na Inventaru nalaze na gornjoj granici polarizacije. Ova odluka je učinjena nakon što su rezultati analize ukazali na to da nema značajnih razlika u pogledu identifikovanih tema između ovih ispitanika i ispitanika u okviru polarizacije. U mnogo čemu ovi ispitanici su tipični predstavnici i u više navrata su njihovi iskazi navedeni kako bi ilustrovali određenu tendenciju. Reč je o ispitanicima koji su označeni kao LO2, TI2, PŠ13 i SM1. Takođe, ova odluka je doneta s obzirom na izraženu neujednačenost u pogledu brojnosti dva poduzorka.

<sup>109</sup> U okviru 26 intervjua reč je o nastavnicima sa tipičnim skorom za minimizaciju, dok je u dva intervjua reč o ispitanicima na gornjoj granici minimizacije. Ova odluka je učinjena nakon što su rezultati analize ukazali na to da nema značajnih razlika u pogledu identifikovanih tema između ovih ispitanika i ispitanika u okviru minimizacije. Kao i u slučaju prethodnog poduzorka, u mnogo čemu ovi ispitanici su tipični predstavnici i u više navrata su njihovi iskazi navedeni kako bi ilustrovali određenu tendenciju. Reč je o ispitanicima koji su označeni kao PŠ15 i SM17. Takođe, ova odluka je doneta s obzirom na to da su u prvi poduzorak uključeni ispitanici na granici polarizacije. Možemo, drugim rečima, reći da se radi o poduzorku ispitanika koji pripadaju etnocentričkom delu spektra (poricanje, polarizacija, polarizacija na gornjoj granici), odnosno prelaznom delu spektra (minimizacija, minimizacija na gornjoj granici).

mađarskom jeziku). Opredelili smo se za ovakvu strategiju prikazivanja rezultata, s obzirom na to da su ispitanici u svrstani u kategoriju poricanja malobrojni (dva intervjua), kao i da ne postoje kvalitativne razlike u pogledu identifikovanih tema u vezi sa različitim kulturnim grupama u odnosu na ispitanike svrstane u kategoriju polarizacije. U onim segmentima u kojima se ispostave značajne razlike, to će biti prikazano i komentarisano. U okviru ovog segmenta prikaza rezultata, diskutovaćemo kako nastavnici u okviru svakog od poduzoraka interpretiraju koncepte kulture i kulturne razlike uopšte, kao i kako percipiraju i kakva uverenja imaju u vezi sa dvema manjinskim kulturnim grupama (romska i mađarska kulturna grupa).

S obzirom na to da fokus našeg istraživanja nije bio kvantitativne prirode učestalost i procenat zastupljenosti tema i podtema u okviru svakog od poduzoraka i na nivou uzorka u celini u vezi sa *konceptom kulture i kulturne razlike* prikazan je u okviru Priloga 3, u vezi sa *romskom kulturnom grupom* u okviru Priloga 4, dok je u vezi sa *mađarskom kulturnom grupom* prikazan u okviru Priloga 5. Načini sagledavanja dveju kulturnih grupa zajednički za oba poduzorka i specifični za jedan odnosno drugi poduzorak prikazani u okviru Priloga 6 (za romsku kulturnu grupu), odnosno u okviru Priloga 7 (za mađarsku kulturnu grupu).

Iscrpno razmatranje tema i podtema u vezi sa konceptom kulture i kulturne razlike i dvema kulturnim grupama, kao i elaboracija sadržaja ovih tema i korišćenih retoričkih sredstava i strategija biće prikazano i diskutovano u narednim celinama<sup>110</sup>, za svaki od poduzoraka pojedinačno.

## **Ila Prikaz i interpretacija identifikovanih tema u okviru poduzoraka: Uverenja nastavnika u okviru poduzorka poricanje i polarizacija**

**Prikaz uverenja u vezi sa konceptom kulture i kulturne razlike.** Uverenja nastavnika u vezi sa konceptom kulture i kulturne razlike uzete uopšte, analizirana su u slučaju 10 ispitanika u fazi polarizacije i oba ispitanika u okviru faze poricanja. Drugim rečima, samo jedna ispitanica u fazi polarizacije nije razmatrala kulturne razlike i koncept kulture u opštem smislu već isključivo kroz razmatranje romske i mađarske

---

<sup>110</sup> Celine *Ila Prikaz i interpretacija identifikovanih tema u okviru poduzoraka: Uverenja nastavnika u okviru poduzorka poricanje i polarizacija*, odnosno *Ilb Prikaz i interpretacija identifikovanih tema u okviru poduzoraka: Uverenja nastavnika u okviru poduzorka minimizacija*.

kulturne grupe. Asocijacije ispitanika mogu se podeliti u tri šire celine: *Kultura kao odnos prema opštim normama ponašanja* („kulturno/nekulturno” ponašanje) (tri intervjua, polarizacija; jedan intervju, poricanje); *Kultura kao posedovanje vrednovanog kulturnog kapitala* („visoka” kultura i vrednovana „narodna” kultura) (pet intervjua polarizacija; jedan intervju poricanje); *Odnos prema multikulturalnosti sredine* (osam intervjua polarizacija; dva intervjua poricanje), kao celina koja sadrži više podtema, o čemu će naknadno biti reči.

***I Kultura kao odnos prema opštim normama ponašanja.*** Prva tema tiče se odnosa prema opštim normama ponašanja, onako kako ih određuju nastavnici: kao „kulturno/nekulturno” ponašanje. Ova kategorija odgovora javlja se u četiri intervjua (tri intervjua polarizacija, jedan intervju poricanje). Nastavnici pretpostavljaju da se način ponašanja učenika i članova njihovih porodica razlikuje u pogledu usklađenosti sa opštim normama ponašanja u različitim ustanovama (škola, pozorište, muzej), ali i u drugim kontekstima (na ulici), kao i u odnosu na različite osobe (starije generacije ili samog nastavnika).

*Prva asocijacija na kulturu su kulturno ponašanje, pristojno ponašanje...znači znati kako da se ponašaš u kojoj situaciji, na kom mestu, shodno prilikama, imati neko osnovno vaspitanje pritom. Eto tako doživljam kulturu, znači bez obzira na obrazovni status, svako može da bude kulturan.* (PŠ13, polarizacija)

Opšte norme ponašanja ni u jednom slučaju nisu preispitane te se uzimaju kao samorazumljivi obrasci ponašanja koji su pozitivno konotirani u iskazima nastavnika, dok je odstupanje od normi negativno konotirano.

*A, sad, to je sve nekako malo iskrivljeno i ne ponašaju se baš svi u skladu sa, ono, nekim, da kažem, pravilima. Nisu to pravila, nego to je nešto onako normalno u životu da trebaš da imaš neku kulturu i na ulici i kod kuće i u školi ili na nekom javnom mestu ili bilo gde.* (LO3, poricanje)

U pojedinim slučajevima, zastupljenost prikladnog ponašanja dovedena je u vezu sa obrazovanjem, socioekonomskim statusom i posvećenošću roditelja, ali u većini slučajeva o ovome nema reči u iskazima nastavnika.

*Tačno postoje razlike sa decom koja su iz socijalno ugroženih, iz, ovaj...Postoji razlika u kulturi. I da kažem. Od vrha do dna. Znači, u odnosu sa mnom, u odnosu sa*



*drugarima, sa roditeljima, onda i kod kuće, vidim ja to iz neke naše priče, saradnje, vidim ja kako je to i kod kuće.* (LO3, poricanje)

U slučaju ove sagovornice, primera radi, kao ilustracija za socijalno ugrožene grupe navedeni su romski učenici koji su pohađali specijalno odeljenje u kome je ispitanica bila zaposlena pre nego što se zaposlila kao učiteljica u redovnom obrazovanju.

**II Kultura kao vrednovan kulturni kapital.** U okviru navedene teme nastavnici razmatraju fenomene koje Burdije opisuje kao vrednovan kulturni kapital (Bourdieu, 1986) učenika ili članova njihovih porodica. Ova tema je zastupljena u okviru šest intervjuja (pet intervjuja polarizacija, jedan intervju poricanje). Naime, ovde je, nalik prethodnom slučaju naglasak na visoko vrednovanim veštinama i znanjima bez kritičkog razmatranja sa stanovišta načina na koji se razvijaju/stiču, niti razmatranja u kontekstu jednakosti učenika u obrazovanju. Drugim rečima, mada je za usvajanje visoko vrednovanih veština i znanja neophodno da porodice budu u prilici da ulože vreme i druge resurse u njihov razvoj, te da iz toga proizilazi nejednak položaj učenika u obrazovanju, nastavnici jednostavno konstatuju postojanje ovih razlika među učenicima i porodicama kao datost. Ova tema se javlja u formi *naglašavanja značaja stepena razvijenosti fonda reči koje učenik koristi*, a koji je doveden u vezu sa obrazovanjem članova porodice i u pozitivnom i u negativnom smislu.

*Koliko roditelji sa decom razgovaraju. Da li, znači. Izrazi koje se koriste u porodici kasnije se samo nadovezuje.* (LO1, polarizacija)

*Koliko je fond reči, koliko je, da li se kod kuće sa tom decom priča, ne samo ono osnovno.* (PŠ3, polarizacija)

Drugi, povezan aspekt tiče se visoko vrednovanih delatnosti (umetnosti, opšteg obrazovanja, ali i poznavanja tradicije sopstvenog i drugih naroda u formi poznavanja običaja i narodne umetnosti), o čemu Benet govori kao o objektivnoj kulturi (videti M. J. Bennet, 1998). Sledeći primeri ilustruju opisane tendencije.

*Pa, pre svega neku tradiciju, neku umetnost, neke običaje...Pre svega neke umetnosti, pre svega to – i filmsku umetnost i fotografiju i slikarstvo, vajarstvo i tako dalje.* (TI4, polarizacija)

*Ako može da bude povezano sa folklorom i tako i to je neki vid kulture.* (LO3, poricanje)

*Šta jedan čovek poseduje, koji spektar znanja, šarolik. Opet to šarenilo, iz kojih oblasti, u koju dubinu, koliko poseduje znanja, sada ne znam, zavisi, eto.* (PŠ20, polarizacija)

**III Odnos prema multikulturalnosti sredine.** Treća kategorija, za razliku od dve prethodno pomenute, direktno je povezana sa heterogenom sredinom u kojoj nastavnici žive i rade. Sadrži nekoliko međusobno povezanih podtema: *IIIa Navođenje elemenata multikulturalnosti* (sedam intervjua polarizacija, jedan poricanje); *Aktivnosti u vezi sa multikulturalnošću školskom kontekstu* (dva intervjua, polarizacija); *IIIc Naglašavanje sličnosti/poricanje razlika* (četiri intervjua polarizacija, jedan intervju poricanje); *IIIe Naglašavanje univerzalne ljudskosti* (četiri intervjua, polarizacija; dva intervjua, poricanje); *IIIg Naglašavanje dobrih odnosa u multikulturalnom kontekstu* (dve ispitanice polarizacija, jedna poricanje); *IIIg Razmatranje ličnih iskustava sa kulturnom različitosti* (pet ispitanica, polarizacija).

*IIIa Navođenje elemenata multikulturalnosti.* U prvoj potkategoriji/temi reč je o jednostavnom navođenju elemenata i primera multikulturalnosti (sedam intervjua polarizacija, jedan poricanje). Reč je o uopštenom navođenju aspekata u pogledu kojih se kulturne grupe mogu razlikovati (veroispovest, nacionalnost, jezik, običaji i tradicija) ili o navođenju zastupljenih grupa (mađarska, srpska, hrvatska, romska). U okviru ove podteme navođenje odlikuje neutralan odnos ispitanika u odnosu na navedene elemente multikulturalnosti. Važno je naglasiti da ispitanici navode, ali ne analiziraju ove elemente u dubljem smislu mimo navođenja, čak i kada je reč o razlikama kakve su običaji i jezik, što je u skladu sa pretpostavkama o manje sofisticiranoj percepciji razlika u okviru etnocentričkih stadijuma (videti M. J. Bennett, 1986, 2004; J. M. Bennett & Bennett, 2004). U jednom slučaju naglašavanje da nema romske dece u sopstvenom odeljenju služi da se naglasi kako nema značajnih razlika (*Pa nisam primetila da ima nekih različitih. Nemamo, zaista nemamo, na primer, romsku decu.* SM19, polarizacija), odnosno romska deca su za ovu ispitanicu oličenje različitosti.

*IIIc Aktivnosti u vezi sa multikulturalnošću školskom kontekstu.* Ova podtema je zastupljena u okviru dva intervjua u poduzorku i tiče se opisanih aktivnosti koje nastavnici organizuju u vezi sa multikulturalnošću u školskom kontekstu. U odnosu na poduzorak minimizacije, ovi primeri su ređe zastupljeni, a ciljevi aktivnosti ograničavaju se na upoznavanje činjenica u vezi sa manjinskim kulturnim grupama,

odnosno dodavanje sadržaja u vezi sa ovim grupama u okvire već zastupljenih nastavnih tema.

*Ili recimo Svet oko nas, opet gledaš nešto da proširiš neki sadržaj pa onda gledaš, ako je muzika, uzmeš neki sadržaj ne znam kao je u Engleskoj, pa ti povežeš neke sadržaje, običaje, ne znam, kako žive ljudi, kako je nastala ta pesma. (PŠ20, minimizacija)*

*IIIa Naglašavanje sličnosti/poricanje razlika. Sledeća potkategorija/tema odnosi se na odnos nastavnika prema razlikama i sličnostima (četiri intervjua polarizacija, jedan intervju poricanje). U okviru ove teme naglašeno je poricanje zastupljenosti i/ili značaja razlika.*

*Pa recimo po ničemu ja ne bih znala, recimo (prezime i ime učenika) je nešto neobično prezime, ne bih znala da je Slovak, nego posle kad su upisivala deca dodatne neke aktivnosti, on je upisao slovački, ja sam ga pitala je li Slovak. (PŠ16, poricanje)*

*Neke dublje razlike ne primećujem. Ili meni nisu bitne. Moguće i to. (SM19, polarizacija)*

Uz poricanje zastupljenosti razlika, javlja se i naglašavanje sličnosti, koje se odnose na kulturne prakse ili na zajedničke ljudske odlike.

*I druga vrsta hrane i druga vrsta običaja i drugi naglasak engleskog jezika i pogledi na život, koji su dosta slični našim. (PŠ16, poricanje)*

*Ne mogu ništa specifično da kažem, što bih mogla da izdvojim tu decu u odnosu na ovu. Prosto mi deluju kao jedna homogena sredina. To je za mene pozitivno, smatram da je to pozitivno. (PŠ16, poricanje)*

U okviru ove teme naglašeno je izbegavanje isticanja razlika (isticanje razlika je negativno konotirano).

*Ali da ga podržim zato što je manjina, meni to stvarno ne pada na pamet. Jako retko, možda nikada. Stvarno, izvlačim to retko. (PŠ20, polarizacija)*

*Naravno da uvek mnogo više ima sličnosti nego razlika, znači stalno ističemo, ali da kada ističem i razlike, trudim se da to ne bude samo ono da budu nacionalne manjine. (TI2, polarizacija)*

Konačno, postoje i prihvatljive međugrupne razlike (običaji, tradicija, jezik) kojima je oduzeto na značaju u odnosu na sličnosti među ljudima, kao i prihvatljive individualne razlike.

*Jezik je različit, mislim to je to. Al nešto drugo ne vidim.* (SM19, polarizacija)

*Trudim se da to ne bude samo ono da budu nacionalne manjine, nego ja odmah obuhvatim razlike: boja kose, boja očiju. Znači, obuhvatim onako da se niko ne oseti prozvanim, da je to normalna stvar, da se svi razlikujemo.* (TI2, polarizacija)

Kada razmotrimo ove aspekte uporedo, uočavamo da je smisao naglašavanja sličnosti uz poricanje postojanja značajnih međugrupnih razlika i izbegavanje isticanja eventualnih međugrupnih razlika u sredini u kojoj nastavnici žive i rade u skladu logikom faze minimizacije u okviru Razvojnog modela interkulture osetljivosti Milтона Beneta. Benet ukazuje kako je odlika minimizacije preneglašavanje sličnosti i univerzalnosti različitih pojava, pa i trivijalizovanje razlika (M. J. Bennet, 1986, 2004, 2013).

*IIIe Naglašavanje univerzalne ljudskosti.* Druga odlika minimizacije koja se tiče priznavanja jednake ljudske vrednosti i univerzalnih ljudskih stvojestava svim ljudima bez obzira na kulturno poreklo (M. J. Bennet, 1986, 2004, 2013), može biti dobro ilustrovana u vezi sa sledećom podtemom koja se tiče upravo *naglašavanja univerzalnih ljudskih odlika* u formi iskaza „ljudi su ljudi”, „deca su deca” i „učenici su učenici” (četiri intervju, polarizacija; dva intervju, poricanje). Smisao ovih iskaza može se razumeti u kontekstu narativa nastavnika kao *pojačavanje utiska da se učenicima pruža jednak tretman i izbegava negativno izdvajanje manjinskih učenika*, što ilustruju sledeći primeri.

*Odnos učitelja je bio potpuno isti prema svoj deci, deca su deca.* (PŠ16, poricanje)

*Da je to jedna celina, jer ja njih doživljam kao jednu celinu. Ja ne pravim grupice sad, ovi su odavde, ovi su nečiji, ovi su svačiji, meni je to apsolutno isto.* (TI4, polarizacija)

Drugi aspekt odnosi se na naglašavanje da su razlike nastavniku neznačajne kako u slučaju dece/učenika, tako i u slučaju odraslih.

*Ja kulturne razlike, zaista, nešto ni ne primećujem, niti mi predstavljaju neki, niti problem, niti neki, kako bih rekla, fokus na kome trebam nešto posebno da radim. Prosto dete posmatram kao dete.* (SM19, polarizacija)

*Ne znam da li će mi smetati, više će mi smetati da li je neko dobar čovek ili ne, da li mi je simpatičan po nečem, da li ima neke sličnosti sa mnom.* (PŠ 20, polarizacija)

*Ne znam, kada, to je primitivizam kod nas, kad nešto ide dobro, kao kucnemo tri puta da ne bude, a oni dođu ovako recimo uhvate se. U svemu je sličnost. Svi smo ljudi, ništa drugo. (PŠ16, poricanje)*

*III f Naglašavanje dobrih odnosa u multikulturnom kontekstu. Potkategorija koja se odnosi na naglašavanje dobrih odnosa u multikulturnom kontekstu (dve ispitanice polarizacija, jedna poricanje), odnosi se na isticanje da su odnosi u sredini (sa učenicima, među učenicima, sa odraslim pripadnicima drugih kulturnih grupa) dobri, odnosno neproblematični. U pojedinim slučajevima se dobri odnosi koriste kao argument da ne postoje razlike.*

*Ali, ne vidim nešto posebno. Mi dosta lepo živimo i saradujemo, iako smo, recimo, Srbi većinsko stanovništvo, Mađari manjinsko, ne vidim nešto da, da. Da ima nekih velikih razlika. Čak je meni to prepleteno prosto. (LO1, polarizacija)*

U ovom primeru uočljivo je da je skladan odnos u heterogenoj sredini (*Mi dosta lepo živimo i saradujemo*) nešto što je suprotno značenju razlike za ovu ispitanicu (*Ne vidim nešto da, da. Da ima nekih velikih razlika*).

*III g Razmatranje ličnih iskustava sa kulturnom različitosti i lične kulturne različitosti. Naglašavanje ličnih iskustava sa kulturnom različitosti je podtema koja se odnosi na ukazivanje da u sopstvenoj porodici porekla, porodici zasnovanoj po osnovu braka (partner i porodica porekla, sopstvena deca) ili bliskom krugu prijatelja postoje kulturne razlike određene kao etničke, verske razlike, razlike u običajima (pet ispitanica, polarizacija). Za razliku od poduzorka minimizacije, u okviru ovog poduzorka nije bilo sagovornica koje se identifikuju sa manjinskom kulturnom grupom, odnosno ukazuju na ličnu kulturnu različitost u odnosu na većinsku grupu. U više slučajeva ukazivanje na lično iskustvo sa različitosti udruženo je sa ukazivanjem da je različitost normalna i neznačajna, kao i da preovladavaju dobri odnosi i uzajamno poštovanje.*

*Verske razlike isključivo. I možda neke razlike što se hrane tiče. Ništa drugo, zaista. Ja nešto ne delim ljude po nekoj kulturnoj pripadnosti, niti zapažam neke razlike između nas. I što se mog supruga i mene tiče, nisam nešto primetila da imamo nešto, različita interesovanja ili da je kultura toliko različita od naše, mislim od moje. (SM18, polarizacija)*

*Prvi put kada je bilo pred venčanje, pred moju udaju, moja baba je postavila pitanje: „A, kako će tebe oni prihvatili, jer oni nisu Srbi?“ Ja sam rekla: „Kao i ja njih, normalno.“ (TI4, polarizacija)*

Takođe, ova tema udružena je i sa predstavom o tome da su lična iskustva sa različitostću obogaćujuća za osobu.

*Na priredbe i da prisustvujem isto njihovom Uskrsu i Božiću i tako. Tako da je to baš onako jedna lepota življenja u smislu tim nekim sredinama gde ima više različitih nacija tako da u principu to je to. (SM1, polarizacija)*

*Poznajem i recimo sve te njihove običaje. Moja najbolja drugarica je, na primer, Hrvatica i ona se veoma trudi da mene upućuje u sve to, ona baš ide u crkvu i onda sve te običaje, ona mene to redovno izveštava. (TI2, polarizacija)*

*Kao radost jednu. Kao, odlično što imamo nekog ko je različit i ko će nas nečemu novom naučiti što ne znamo. (SM 18, polarizacija)*

Kada je reč o temi koja se tiče odnosa prema multikulturalnosti sredine u celini, možemo uočiti kako su aspekti koji se tiču *procesa normalizovanja različitosti* (podteme naglašavanje sličnosti/poricanje razlika; lično iskustvo sa različitostću; univerzalne ljudske odlike; dobri odnosi) udruženi sa *problematizovanjem isticanja različitosti*, kada se ona povezuje sa pripadnošću grupi. Prvi aspekt, odnosno normalizovanje različitosti je u skladu sa logikom faze minimizacije u okviru Razvojnog modela interkulture osetljivosti (mada u ovom slučaju izostaje sofisticiranije opažanje razlika). Sa druge strane, aspekt problematizovanja isticanja razlika kada se one odnose na pripadnost grupi i briga u vezi sa mogućnošću izdvajanja učenika ili „gledanja“ osobe kroz okvire kulturne grupe, odgovara tendenciji uočenoj u fazi polarizacije u ranijem istraživanju, a koja se odnosi na *anticipiranje mogućeg konflikta ili iritiranja pripadnika manjinskih grupa* (videti Leutwyler et al., 2014). Takođe, normalizovanje razlika i izbegavanje isticanja razlika mogu predstavljati retorička sredstva kojima se postiže poricanje da postoje stereotipi i predrasude prema grupama (videti Potter, 1998; Potter & Edwards, 2001; Van Dijk, 1992).

**Prikaz uverenja u vezi sa romskom kulturnom grupom.** Izdvojene teme u vezi sa romskom kulturnom grupom u izvesnoj meri se razlikuju u zavisnosti od toga da li je reč o učenicima, roditeljima učenika, samopercepciji postupaka i doživljaja nastavnika u relacijama sa ovim učenicima i roditeljima. U okviru intervjua ispitanika

čiji skor na Inventaru odgovara fazi polarizacije četiri od 11 ispitanica nije spontano pomenulo romske učenike, roditelje i sopstvene intervencije u vezi sa ovim učenicima, u kontekstu pitanja kulture i kulturnih razlika, kao i jedna od dve ispitanice u fazi poricanja. Stoga se ova analiza zasniva na *sedam intervju u okviru polarizacije i jednom u okviru poricanja*.

**Uverenja o romskim učenicima.** Percepcija romskih učenika od strane učesnika u istraživanju u velikoj meri je obojena predstavama o nedostacima pojedinaca i porodica (Valencia, 1997), odnosno odgovornost za teškoće pripisuje se romskim učenicima ili alternativno romskim roditeljima. Izdvajaju se teme koje se odnose na ono što učitelji određuju kao *Ia Probleme u ponašanju* (četiri intervju, polarizacija; jedan intervju, poricanje), *II Školski neuspeh i nepovoljan odnos prema obrazovanju* (sedam intervju, polarizacija; jedan intervju, poricanje), *IIIa Nezadovoljavajuća higijena* (četiri intervju, polarizacija; jedan intervju, poricanje), *VI Odstupanje od normi u domenu seksualnosti* (dva intervju, polarizacija), kao i *IV Isključenost u okviru vršnjačke grupe* (četiri intervju polarizacija; jedan intervju, poricanje). Romski učenici se *po pravilu* opažaju kroz pomenute okvire o kojima će naknadno biti više reči. U formi *izuzetka* izdvajaju se pod teme koje se odnose na prioritetnost obrazovanja, spram uobičajene prioritetnosti obezbeđivanja egzistencije, kao i izražen obrazovni napredak pojedinih romskih učenika, koji su kontrastirani sa onim kakvi *po pravilu* romski učenici jesu za nastavnike.

*Ia Problemi u ponašanju.* Nastavnici relativno često povezuju romske učenike sa problemima u ponašanju i odnosima sa drugim učenicima. Kodovi koji ukazuju na ovu temu na nivou sadržaja (šta je ono o čemu nastavnici govore) odnose se na *ispoljavanje nasilnosti prema drugoj deci, impulsivnosti i sklonost krađi, odnosno na direktno oštećivanje ostalih učenika*, pri čemu se za postupanje deteta pripisuje odgovornost roditeljima (*Ali uglavnom u porodicama je problem bio*. TI4, polarizacija) ili u ređem slučaju samom učeniku (*Malo ona to i zloupotrebljava tu njihovu pažnju*. PŠ3, polarizacija).

*Mala je razmažena preterano. Mama sa njom radi...Razgovarala sam i sa mamom, kaže ona tako i kod kuće i sa nama. Mislim, loš je đak i krenulo je sad kad dobije loše ocene, e to nju jako boli, ne sviđa joj se, a reaguje tako što počela je da se tuče, agresivna je... Malo ona to i zloupotrebljava tu njihovu pažnju.* (PŠ3, polarizacija)

*On je specifičan bio po mnogo čemu, imao je ozbiljnijih poremećaja i u ponašanju, u sazrevanju i tako... I, to je bilo jako teško obuzdati, naročito u prvom razredu. Pokazivao je puno agresivnosti, naročito prema deci...I u prethodnoj generaciji sam imala njih šestoro, dobro i govorne smetnje i socijalna nezrelost i intelektualna, svega je bilo, i hiperaktivnosti i svega, ali uglavnom u porodicama je problem bio. (TI4, polarizacija)*

*Ovaj jedan dečak je baš pravio probleme, imali smo jako velikih problema... Nasilje je bilo prisutno, znači u tom odeljenju u kojem je bio, sad je to trenutno četvrti razred. Stalno neki incidenti, znači tuča, dočekivanje posle škole ili kad idu u školu i tako... I onda je on smešten u Beograd u ustanovu...Donosio je i nož, sačekivao decu, sa nekim štapovima ih jurio... On se prosto otrgao kontroli, nismo mogli. (LO1, polarizacija)*

*I onda on nije znao kako svoj bes da iskali i onda tako ode kući, pa donese štap, pa tako onda odreaguje...Onda i kod kuće, svakakve neke situacije, nešto što doživi, preživi. (LO3, poricanje)*

Na nivou kodova koji se odnose na procese (kako nastavnici govore i šta postižu svojim iskazima), ispoljena je tendencija opravdavanja postupaka izolovanja „problematičnog” učenika od strane druge dece, kao i opravdavanja odluka nastavnika i škole, kao što je izmeštanje u specijalnu školu (*On se prosto otrgao kontroli, nismo mogli. (LO1, polarizacija)*). Nastavnici ukazuju na nemoć i neminovnost postojanja problema u relacijama sa drugim učenicima i samim nastavnicima za koja oni nemaju rešenja. Ovime se u retoričkom smislu postiže poricanje negativne namere i odgovornosti (u vezi sa strategijama poricanja videti Van Dijk, 1992).

U pojedinim slučajevima ponašanje deteta se objašnjava *pretpostavljenim naslednim odlikama grupe u celini*. Takođe, zastupljena su i objašnjenja zasnovana na predstavi o *osujećenosti deteta zbog načina života (nizak socioekonomski status) i nedostatka roditeljskog autoriteta nad detetom*. O ovim aspektima objašnjenja različitih fenomena biće više reči u vezi sa temama koje se tiču percepcije roditelja, kao i grupe u celini i načina života.

*II Školski neuspeh i odnos prema obrazovanju*. Tema odnosa prema obrazovanju javlja se u svim intervjuima u kojima su nastavnici govorili o romskim učenicima (sedam intervjuja polarizacija, jedan intervju poricanje). Po pravilu, odnos prema



obrazovanju određen je kao neopovoljan, kroz kodove koji se na nivou sadržaja iskaza odnose na: *Ia Nedolaženje u školu* (četiri intervju, polarizacija) ili *Ib Pohañanje specijalne škole i zastupljenost intelektualnih smetnji* (dva intervju, polarizacija; jedan intervju, poricanje), *Ic Neuspeh/slab uspeh u akademskom domenu* (pet intervju, polarizacija; jedan intervju, poricanje), kao i *Iid Nepovoljan odnos prema obavezama* (tri intervju, polarizacija), kao tipične obrasce kroz koje se određuje nepovoljan odnos prema obrazovanju. U pojedinim slučajevima ukazuje se na da je neuspeh u vezi sa teškoćama sa razumevanjem srpskog jezika što je oličeno u podtemi *Iie Specifičnosti u vezi sa maternjim jezikom* (jedan intervju, polarizacija). Takođe, zastupljeno je i razmatranje izuzetaka među romskim učenicima koji odstupaju od negativnih tendencija u vezi sa školskim uspehom i odnosom prema obrazovanju, što je oličeno u podtemi *Iig Pozitivan odnos prema školi: Izuzetni romski učenici* (dva intervju, polarizacija).

Mada neki od navedenih problema jesu zastupljeni u obrazovanju romskih učenika u Srbiji, kao što je apsentizam i nisko obrazovno postignuće (videti Macura, 2015), objašnjenja nastavnika za ove teškoće učenika su zasnovana na pripisivanju odgovornosti romskim roditeljima i zasnemarivanju sistemskih uticaja koji proizilaze iz diskriminacije, neprilagođenosti rada sa učenicima i izražene socioekonomske nejednakosti. Romski roditelji su opaženi sa jedne strane kao oni koji nemaju autoritet da utiču na ponašanje dece, ili pak sami ne vrednuju obrazovanje i kao prioritet određuju preživljavanje odnosno zadovoljavanje osnovnih potreba, a nekada i zloupotrebljavaju decu. Odgovornost nije pripisana nastavnicima ili školi, koji su ponovo opaženi kao nemoćni da utiču i skloni da izbegavaju sukobe.

Podtema *Ia Nedolaženje u školu* jasno ilustruje tendenciju da se, sa jedne strane, konstatuje sklonost odsustvovanju/nepohañanju nastave, a da se *odgovornost pripiše eksternim faktorima, odnosno odnosu roditelje ili učenika prema školi*. Na nivou kodova koji se odnose na procese zastupljena je *tendencija negativnog vrednovanja i naglašavanja zastupljenosti teškoća* (baš problematična; ne želi da ide)

*Dok ovaj mlađi nije hteo da uči, nije hteo da dolazi u školu, a roditelji uopšte nisu, pristali su.* (PŠ13, polarizacija)

*Imamo trenutno i devojčicu koja je, treba da pohađa šesti razred, ali ona je napustila školu, ne želi da ide. Znači, baš problematična.* (LO1, polarizacija)

*Iib Pohadanje specijalnog odeljenja ili specijalne škole prikazano je kao neminovna posledica problema u ponašanju i drugih odlika učenika (nasilno postupanje, krađa, nedostatak higijene), a u jednom slučaju se eksplicitno negira da su odnosi sa vršnjacima potencijalni razlog za prelaženje učenika u specijalnu školu.*

*To je on smešten u projekat koji je osnovala ova škola (naziv i mesto specijalne škole), pa je on tako, kao, izmešten. I sa policijom smo stalo imali problema. Ali, znači, sve to što je radio, znači, on je bio prihvaćen. Znači, oni znaju kad je on to doneo i kad je. I gađao ih kamenom i doneo razne stvari, kao da ih udari, svašta. (LO3, poricanje)*

*Međutim, higijena, ne vodi dete higijenu i onda su ga prosto deca izopštila i morao je da napusti...E, sad trenutno čujem da je u školi (naziv i mesto škole). To je škola za decu sa posebnim potrebama. (LO1, polarizacija)*

*Iic Neuspeh/slab uspeh u akademskom domenu, na nivou procesa koji se javljaju i intervjuima, određuje se putem poređenja sa ostalim učenicima (jesu lošiji đaci) ili putem naglašavanja postojanja izrazitih teškoća u ovladavanju gradivom (jako teško se dete opismenilo).*

*To stoji, jesu lošiji đaci, druže se sa decom, mislim to nema nekih razlika. (PŠ3, polarizacija)*

*Jako teško se dete opismenilo, jako teško. Četiri godine nam je trebalo da savladamo štampana i pisana slova ćirilice, latinice nikako. Čitanje je krenulo tek tamo pred kraj drugog razreda. (TI4, polarizacija).*

*A, ponekad dam ovo... I oni, šta rade, ona pročita od toga ponešto, na primer iz srpskog smo radili, pa reko: 'Ti nećeš razumeti glagole i imenice, ovo-ono, nego ti prepishi tu reč svojom rukom', ajde malo i pisanje da vidim. (LO2, polarizacija)*

*I njoj škola već nije išla, imala je neke probleme u nastavi, matematika, srpski, slabo joj je išlo, jel... I trebalo je individualizacija, možda i da se, da se radi, ali to je, znači, prešli smo, kako da kažem... Radili smo sa njom posebno. (LO1, polarizacija)*

*Iid Nepovoljan odnos prema obavezama predstavlja podtemu koja ukazuje na to da je odnos prema školi okarakterisan kao negativan u pogledu izrade domaćeg zadatka i drugih obaveza ili delimično pozitivan (u pojedinim aspektima: dolaženje u školu, urednost pribora i knjiga).*

*Sad je ružno reći, ali recimo romska deca ne rade domaći. Apsolutno, ono, nemaju taj. Ne zanima ih. To što u školi uspemo da ih nagovorimo da urade, to je to, a kod kuće nema šanse. (TI2, polarizacija)*

*(Ime učenice), ali moraš da ideš. Ne interesuje me, ne zanima me i neću. I demonstrativno napusti razgovor, znači i ode. (LO1, polarizacija)*

*Ile Specifičnosti u vezi sa maternjim jezikom kao podtema javlja se u okviru jednog intervjua, u vezi sa učenikom koji ne poznaje srpski jezik u dovoljnoj meri jer je došao iz inostranstva. Pitanje maternjeg jezika, međutim, nije razmatrano u vezi sa ostalim romskim učenicima. U ovom slučaju uočava se da učenik ima izvesnih teškoća u razumevanju nastave, koje se prevazilaze postavljanjem pitanja učiteljici.*

*E, tu je problem. Razume on, sve on mene pita šta njemu nije jasno. On lepo kaže: 'Učiteljice, šta to znači', ja njemu objasnim. On u početku, mada sad vidim da je, ono, solidno ovladao. Ne vlada ni mama jezikom nešto, dok su mu i tata i deda vrlo lepo ovladali srpskim jezikom. (TI2, polarizacija)*

*Ilg Pozitivan odnos prema školi: Izuzetni romski učenici predstavlja podtemu u okviru pojedinih intervjua u kojima je uočeno da nastavnici govore o pozitivnom odnosu prema obrazovanju kod pojedinaca - izuzetaka među romskim učenicim (dva intervjua, polarizacija). Tako se ovi učenici, zahvaljujući pretpostavljenoj sposobnosti da se suprotstave roditeljima u pogledu onoga što roditelji vrednuju, obrazuju i ostvaruju obrazovni i drugi napredak.*

*Dva brata sam držala, znači četiri godine jednog, četiri drugog. Prvi je bio izuzetan đak, završio školu, zaposlio se, mada roditelji nikada nisu nešto posebno saradivali, ali on je bio već kao dete dovoljno jak da se izbori sa njima i da im da do znanja da je njemu škola najbitnija. (PŠ13, polarizacija)*

*U drugom slučaju i romska porodica je različita od ostalih romskih porodica.*

*A, ovo dete sad radi, napreduje, znači ima želju za učenjem i mislim da je to stav roditelja generalno prema školi. (TI2, polarizacija)*

*Kao što se može uočiti, ovi „izuzetni” romski učenici ili porodice su pokazatelj individualnih razlika među pripadnicima romske grupe, što može imati retoričku funkciju pojačavanja utiska o tome da su ostali „po pravilu” nezainteresovani za obrazovanje, kao i ukazivanje na to da nastavnik nije sklon predrasudama prema romskoj deci.*

*III Razvijenost higijenskih navika.* Higijenske navike romskih učenika komentarisane su u okviru pet intervjuja (četiri intervjuja polarizacija, jedan intervju poricanje).

*IIIa Nezadovoljavajuća higijena* kao podtema podrazumeva razmatranje „prljavosti” u vezi sa romskim učenicima i odnosi se na percepciju da je održavanje higijene ovih učenika nedovoljno, a u svojoj najeksplicitnijoj formi i da je moguće da će nekoga (druge učenike ili samog nastavnika) zaraziti bolešću. Javlja se kod tri sagovornice u okviru polarizacije i jedne u okviru poricanja.

*Pa, dolaze neuredni. Na primer, imali smo dece, deca. Higijena nula. Retko da je ko bio kako treba i da ga deca prihvate. Da budem iskrena i ja sam neki put klonila se dece. Imaju vaške. Bilo je i tih kožnih nekih obolenja.* (LO2, polarizacija)

*Međutim, higijena, ne vodi dete higijenu i onda su ga prosto deca izopštila i morao je da napusti, pošto je živeo u internatu u (ime mesta), tu je poljoprivredna škola. E, sad trenutno čujem da je u školi (naziv škole). To je škola za decu sa posebnim potrebama.* (LO1, polarizacija)

Na nivou procesa, *javlja se opravdavanje učenika* (neadekvatnošću uslova i pripisivanjem odgovornosti roditeljima), potom *ukazivanje na doživljaj poniženosti*.

*I onda, kad on iz tako neke porodice dođe ovde gde su sva deca, prvo uredna, čista, sita, sa svim priborom, sa roditeljima koji brinu o njima, i on dođe, on oseti razliku. E, u tome je problem. Što on vidi. Nije dete krivo, znači. On se trudio, koliko god je mogao, stvarno, ali oseti se ta razlika, na primer, eto, u higijeni, oseti se razlika u, u ovaj, u tome.* (LO3, poricanje)

Mada najčešće navode otežavajuće okolnosti za decu i roditelje (*Ujutru kad dođe ili poslepodne, ako su joj ruke prljave, ako se nije umila, jer nemaju struju, nemaju vode.* (LO1, polarizacija)), ovim objašnjenjima pridružuju se i ona koja su usmerena na zanemarivanje od strane romskih roditelja kroz njihovo poređenje sa roditeljima iz većinske zajednice (*Sa roditeljima koji brinu o njima, i on dođe, on oseti razliku.* (LO3, poricanje)), kao i na neadekvatne higijenske navike učenika (*Ne vodi dete higijenu.* (LO1, polarizacija)), odnosno pripisuju im odgovornost. Pitanje higijene i potencijalne zaraznosti uključeno je u opravdavanje izbegavanja i uspostavljanja fizičke distance između ovih učenika i drugih učenika (*Izbegavali su je isto zbog nehigijene, to je bio jedan od razloga, često je sedela sama.* (LO1, polarizacija)), a u jednom slučaju i

samog nastavnika usled ispoljavanja straha od zaraze (*Da budem iskrena i ja sam neki put klonila se dece.* (LO2, polarizacija)).

*IIIb Adekvatna higijena kao* podtema zastupljena je u okviru jednog intervjua, i odnosi se na ukazivanje da romski učenici „višeg” nivoa (zaposlenih roditelja), za razliku od ostalih Roma, upravo iz sopstvene kuće nose odgovarajuće higijenske navike. Ovo prati princip „izuzetnih” romskih učenika i porodica zastupljenih u okviru prethodne teme. Učenik odstupa od pravila odnosno nije onakav kakvi su romski učenici navodno inače (ne tuširaju se i ne peru zube), prema utisku ove sagovornice.

*Mislim vidim da to se ponaša, ličnu higijenu održava, sve, sve. Nije to znači da on to kuće ne radi stalno, da se ne tušira svako veče, da ne pere zube... nije to da je sad naučio zato što je sa došao nama, tako da nema. E sad jesu malo opušteniji što se tiče učenja.* (PŠ3, polarizacija)

*IV Relacije sa ostalim učenicima: Isključenost i uslovna prihvaćenost.* Tema u vezi sa relacijama romskih učenika sa ostalim učenicima u odeljenju javlja se u okviru šest intervjua u ovom poduzorku (pet intervjua, polarizacija; jedan intervju, poricanje). Ova tema, na nivou uzorka u celini, inkorporira više podtema, dok su u slučaju poduzorka poricanja i polarizacije zastupljene dve: *IVb Isključenost zbog „opravdanih razloga”*: nedostatka higijene, problema u ponašanju ili obrazovnog neuspeha (četiri intervjua, polarizacija; jedan intervju, poricanje); *IVd Prihvaćenost romskih učenika* (tri intervjua, polarizacija; jedan intervju, poricanje). U okviru ove teme izostaju podteme zastupljene u poduzorku minimizacije koje se odnose na isključivanje motivisano pripadnošću kulturnoj grupi, ali i na neopravdani doživljaj romskih učenika u vezi sa isključivanjem od strane vršnjaka.

*IVb Isključenost zbog „opravdanih razloga”* predstavlja podtemu u okviru koje se isključivanje pominje, ali je objašnjeno i opravdano drugim razlozima koji se ne tiču etničke pripadnosti romske dece: problemima u ponašanju romskog deteta i opravdanim strahom ostale dece; nedovoljnom higijenom, pretpostavljenim interesovanjem za seksualnost, materijalnim razlozima i dr. Na nivou kodova koji se odnose na procese, *zastupljeno je spontano negiranje<sup>111</sup> da je u slučajevima izdvajanja deteta na bilo koji*

---

<sup>111</sup> Intervjuer nikada nije sugerisao ovu mogućnost, tako da je negiranje mogućnosti spontano od strane ispitanika.

način značajna pripadnost romskoj manjinskoj grupi. Sledeći primeri ilustruju ovaj princip.

*Da se to dete teško uklapalo i onda neka deca, devojčice najčešće, su ga se plašile i izbegavali su ga i tako, ali to ne zato što je on Rom, sigurna sam da to nije zato, već zato što je njegovo ponašanje bilo neprihvatljivo. (TI4, polarizacija)*

*Ona sa decom nema kontakta. Dok je išla u školu, još tako tako. Izbegavali su je isto zbog nehigijene, to je bio jedan od razloga, često je sedela sama... To je bilo uglavnom i ta vrsta neka izbegavanja zato što, eto, nemaju uslove odgovarajuće i onda kako. Ako ona dođe kod tebe, a ti ne možeš kod nje. (LO1, polarizacija)*

*Mislim dešavalo se, ali ne mislim da su to sad kulturološke razlike... Oni su razgovarali zašto ti ne slaviš (rođendan) ovamo gde svi slave, zbog čega nisi pozvala ceo razred? Šta si to obukla, nisi ukombinovala. Tako su počeli, ne mislim da ovo ima veze sa tim. (PŠ3, polarizacija)*

*IVd Prihvaćenost romskih učenika* za ove sagovornice znači da nema žalbi druge dece u situacijama fizičkog kontakta, da druga deca jesu spremna da pruže materijalnu pomoć ili pomoć u učenju, kao i na nivou uopštene konstatacije o prihvaćenosti.

*Romska deca, isto tu nemam problema nikakvih da sad nešto bude uzrok. Pomažu im i druga deca. Ništa, druga deca se ne bune zbog toga, samo, onako, malo im je neobično kako sad oni to idu da rade i tako, takav posao (sakupljanje sekundarnih sirovina), ali im pomažu. I ako nešto zapne i nije im jasno, hoće da sednu sa njim. (GŠ1, polarizacija)*

Pojedini iskazi u vezi sa prihvaćenošću romskih učenika su kontradiktorni: sa jedne strane se situacija normalizuje, a sa druge se problematizuje. Primera radi, u slučaju učenika koji je premešten u specijalnu školu upravo zbog problema u ponašanju i relacijama sa drugom decom, percepcija prihvaćenosti učenika ima ulogu u *poricanju mogućnosti isključivanja u grupi vršnjaka*.

*Oni su ga prihvatili, bilo je, neće ruku da daju i tako... E, onda, kad su posle, bez problema... I on isto kaže, nije se osećao, pošto je otišao<sup>112</sup>, nije se osećao izolovano ili nešto tako da... Mnogo toga su prešli i preko mnogo toga su prešli što je on uradio, ali nikad nije onako da ga zadirkuju. (LO3, poricanje)*

---

<sup>112</sup> Učenik je smešten u specijalnu školu sa internatom u Beogradu.

Ista učiteljica, koja je prethodno imala iskustvo u radu u specijalnom odeljenju sastavljenom od isključivo romske dece, ukazuje na prihvaćenost ove dece u okviru heterogene grupe i istovremeno na poželjnost homogenog grupisanja upravo zbog nepovoljnijih odnosa među decom. *Svoji među svojim*, implicira da romska učenica o kojoj je reč u heterogenom odeljenju nije među svojim.

*Drago mi je što su ta deca sa decom i što je, ovaj, što su prihvaćeni. Ona je prihvaćena i sve to. Ali, nekako, sa druge strane, pošto sam i radila sa tom decom, grupa, gde su oni, svoji među svojim, bolje funkcioniše, nego ova različita.* (LO3, poricanje)

Prihvaćenost je, nekada uslovna, odnosno vezana za školski kontekst, dok van istog nije zastupljena.

*Prihvatili su je, nije da nisu, ali do neke granice, znači, kad mene nema toga, ali kad su na ulici, onda je izbegavaju.* (LO1, polarizacija).

U okviru ove teme u celini, značajno više se ispoljava ambivalencija nastavnika i simultano iskazivanje različitih sudova u vezi sa uključenošću („prihvaćenošću”), odnosno isključenošću romskih učenika iz vršnjačke grupe u odeljenju, bez posebne intervencije intervjuera, u odnosu na ostale teme. U okviru prethodnih tema, naime, negativni sudovi o odlikama romske dece su donošeni uglavnom bez mnogo ogradaivanja, izuzev tendencije da se navode pojedini izuzeci. U slučaju ove teme, *pojedine sagovornice su najpre ukazivale da je dete prihvaćeno ili prihvaćeno u izvesnoj meri, a potom ukazivale na aspekte u kojima je isključeno, kao i na opažene odlike deteta koje do toga dovode* (higijena, problemi u ponašanju, materijalni uslovi). U slučaju ukazivanja na aspekte isključenosti, *odlike deteta su imale retoričku funkciju da objasne da je isključivanje opravdano.* U tim slučajevima jasno je naglašeno da isključivanje nije motivisano time što je dete romskog porekla. Na osnovu izloženog možemo uočiti da je za naše sagovornice isključivanje na osnovu etničkog porekla neprihvatljivo, što je verovatno povezano sa podtemom izbegavanja isticanja kulturnog porekla dece u prethodnoj celini koja se odnosila na kulturu i kulturne razlike.

Druga strategija ukazivanja na prihvaćenost učenika, pored prethodno opisanog poricanja njihove isključenosti i opravdavanja isključenosti „legitimnim” objašnjenjima koja nisu u relaciji sa pripadnošću romskoj kulturnoj grupi, tiče se navođenja da su

drugi učenici i roditelji pružali materijalnu pomoć romskim učenicima (jedan intervju, polarizacija; jedan intervju, poricanje).

*Znači, odeća, odmah je krenulo prikupljanje. Ima on i mlađeg brata i odmah je to... Koliko je visok i ovo, odmah su roditelji donosili.* (TI2, polarizacija)

*I onda su oni donosili pribor, svesku mu donesu da mu pomognu, da ovo, da ono.* (LO3, poricanje)

U jednom intervjuu opisana je i situacija ismevanja učenice putem upisivanja negativne ocene na njen rad koji je podrazumevao prepisivanje teksta u vezi sa kojim su drugi učenici imali drugačiji zadatak.

*Drugarica joj jedinicu napisala, ja nisam ništa... I ko je, šta je... Otkrije se ko je, pa reko: 'Zašto?' Ovaj, pa, tamo me neko nagovorio.* (LO2, polarizacija)

I u ovoj situaciji objašnjeno je da je reč o reagovanju na neznanje, putem intervencije učiteljice (*Niko od vas ovde nije došao naučen, naučiće.* (LO2, polarizacija)). Ovo je, ujedno, jedina situacija u kojoj ne postoji negiranje nepovoljnog odnosa sa romskim detetom ili opravdavanje ovakvog odnosa različitim razlozima u vezi sa odlikama samog deteta.

Drugim rečima, nastavnici uviđaju da postoji otvoreno pitanje relacija romskih učenika sa ostalim učenicima. Prihvatanje se manifestuje neodbijanjem kontakta, a kontakt je mahom ograničen na školski kontekst. Kao što su Franceško i saradnici utvrdili, najizrazitija socijalna distanca u odnosu na romsku decu za učenike osnovnoškolskog uzrasta podrazumeva fizički kontakt sedenja u klupi, a potom slede pohađanje iste škole i život u istoj ulici, dok najmanji problem učenici imaju sa tim da im Romi „budu drugari“. Odbijanje fizičkog kontakta verovatno ima veze sa pojedinim elementima ustanovljenog heterostereotipa: „vole muziku, veseli, prljavi, muzikalni, nevaspitani i nesrećni“ (Franceško et al., 2005, str. 174). Sagovornici u našem istraživanju neke od elemenata ustanovljenog heterostereotipa navode upravo kao objašnjenja (i opravdanja) izbegavanja kontakta sa romskim učenicima (pitanje higijene i problema u ponašanju), dok sa druge strane odriču da je izbegavanje motivisano činjenicom da su u pitanju romska deca, jer bi to bilo neprihvatljivo za ove sagovornice.

*V Rano stupanje u ugovoreni brak i odstupanje od normi u domenu seksualnosti.* Tema je zasnovana na iskazima tri sagovornice u okviru polarizacije i obuhvata dve (u pojedinim slučajevima povezane) pod teme: *Va Rano stupanje u ugovoreni brak* (dva



intervjua, polarizacija) i *Vb Odstupanje od normi u domenu seksualnosti* (dva intervjua, polarizacija).

*Va Rano stupanje u ugovoreni brak* predstavlja nešto suptilniju formu ove teme, kroz preokupaciju ranom udajom romskih devojčica, koje su između ostalih objašnjenja, odlučile da na ovaj način obezbede bolji život od onog koji im je omogućen u roditeljskom domu ili su primorane na takvu odluku od strane porodice.

*Znači izabrale su težak put. To mi je nekako... ostane mi žao, jer znam da postoje tu kvalitetne dece koja su mogla da učine nešto od svog života. Ipak su ovaj... da li pod pritiskom roditelja, da li možda nemogućnost izbora ih je naterala da se okrenu na primer toj ranoj udaji. (PŠ 13, polarizacija)*

U jednom primeru, međutim, sagovornica povezuje uzrasno neprikladno interesovanje za partnerske odnose i koristoljubive motive, sa ranim stupanjem u brak.

*Traži tako žrtvu, kad nađe, provede sa njim, da l' noć, da l' mesec dana, da l'... Odlazila je od kuće, znači, uda se. Pa je bila neka priča, ja sad, ja opet ne znam da li je to istina, da je otac prodao. Prosto, uzme neke pare i ostavi ćerku tamo. E, njoj dok se, dok se njoj sviđi. Sviđa tamo, dok joj je lepo, ona ostane. Kad joj više. Nema neki interes, ili kad joj ne odgovara, nečim je nezadovoljna, ona napusti, pa se vrati. Eto. (LO1, polarizacija)*

*Vb Odstupanje od normi u domenu seksualnosti* je podtema koja inkorporira doživljaj dva nastavnika (polarizacija), da polni razvoj i funkcionisanje u domenu seksualnih odnosa u slučaju pojedine romske dece na različite načine odstupa od ustaljenih i poželjnih normi. Kodovi koji se odnose na sadržaj iskaza nastavnika tiču se „preranog razvijanja”, interesovanja za seksualnost i seksualne odnose koje je negativno vrednovano, seksualne orijentacije drugačije od heteroseksualne opažene kao devijantne, koristoljubivih motiva učenika/učenica da ulaze u seksualne odnose. U svojoj ekstremnoj formi ova tema se javlja kao razmatranje preranog polnog sazrevanja romske devojčice i interesovanja za seksualne odnose sa odraslim osobama, koje uprkos trudu zaposlenih u školi, dovodi do potpunog odbijanja da odlazi u školu (čak ni kako bi formalno polagala razredni ispit).

*Ne zanima je. Ona je osetila život odrasle osobe, znači, ona je žena u pravom smislu te reči. Znači, ona traži muškarce, sa njima izlazi. Traži tako žrtvu, kad nađe, provede sa njim, da l' noć, da l' mesec dana, da l'. (LO1, polarizacija)*

*Relativizacija seksualne traume učenice* takođe je zastupljena u ovom intervjuu, kao i izuzetno optužujuć ton i pripisivanje učenici ključne uloge u zavođenju i iskorišćavanju odraslih muškaraca koji su pozicionirani u ulogu žrtve zavođenja i opravdani, što izuzetno odgovara pojavi „okrivljavanja žrtve” (videti E. Aronson, Wilson & Akert, 2013). Mada je ukazano da je moguće da je taj događaj imao nekog uticaja, njeno kasnije ponašanje se interpretira kao interesovanje za muškarce, posledica „delovanja hormona” i kao nešto što potpuno odstupa od shvatljivog za ovu sagovornicu.

*Treći ili četvrti razred osnovne škole, navodno je bilo neko silovanje od strane rođaka nekog, znači da je on pokušao njoj da siluje... Jeste i taj, taj njen rođak je osuđen, znači, on, on je. Dobro, on je imao neke stvari i plus.* (LO1, polarizacija)

Seksualna zavodljivost i ispoljavanje privlačnosti povezano je i sa koristoljubljem, odnosno materijalnim poklonima koje učenica navodno dobija. Prema učenici je ispoljeno jasno nepoverenje: u pogledu istinitosti onoga što je rekla o pokušaju seksualnog zlostavljanja, koje je predstavljeno kao „navodno” i u pogledu neprikladnog interesovanja za jednog od školskih nastavnika.

*Da jedna devojčica sa 10 godina počne da, da gleda muškarce kao neki objekat za iskorišćenje nečega ili... On će joj nešto kupiti, ne znam, odeću, ne znam, slatkiš, ne znam... Tako je to krenulo kod nje, znači, sviđa joj se, ne znam, izgled tog muškarca i ona onako za njim gleda, čak je u stanju da ispriča neke priče koje uopšte nemaju veze, znači... Svideo joj se nastavnik fizičkog ili ne znam šta, ona bi volela da bude sa njim.* (LO1, polarizacija)

Osuđivanje, ili ono što Van Dijk naziva *strategijom izgovaranja - ukazivanjem da je učenica izazvala određene reakcije u odnosu na sebe* (Van Dijk, 1992), realizuje se i kroz postupak *kontrastiranja* sa sopstvenim iskustvom u istom uzrastu, te nezamislivosti pretpostavljenih interesovanja učenice.

*Ne znam kako to da objasnim, ne... Kad sam bila ja dete, nisam imala taj osećaj, nije mi se to tako dešavalo, pa sad, kad gledam nju, prosto mi neverovatno.* (LO1, polarizacija)

Izopštavanje od strane drugih učenika je *normalizovano i opravdano nelagodnom usled navedenih saznanja i neurednošću učenice.*

U drugom intervjuu odstupanje od normi u domenu seksualnosti viđeno je kao najizraženiji u nizu prethodno uočenih problema u ponašanju (krađe u školskom uzrastu).

*Taj dečak je peder sad, eto. Nakon svega toga, da. I to mi je jako žao.* (LO2, polarizacija)

Objašnjenje homoseksualnosti je dovedeno (na osnovu eksplicitnog pitanja intervjuera) u vezu sa kulturnim razlikama i porodicom, odnosno sa nedostatkom opštih moralnih normi i vrednosti. Kao i u prethodnom slučaju „devijantna” seksualnost je povezana sa pretpostavkama o koristoljublju učenika.

*Pa, ne neguju se neke te porodične vrednosti koje treba i ljudske, kako da kažem. Kulturne. Sad, da li je, da li on to radi zbog novaca ili zbog seksualnog opredeljenja, ja ne znam stvarno, ali mislim da i novac sa tim čovekom sa kim je, koji ima novac... Da.* (LO2, polarizacija)

Homoseksualnost bivšeg učenika je opažena kao životni izbor bez perspektive za budućnost i osujećujuća je u pogledu zasnivanja „normalnog” života (*Nekad u iskušenju da mu kažem: Pa, zašto to radiš, mlad si, što ne odeš negde da radiš, reko pa. Da danas-sutra imaš i porodicu svoju, pa reko da... To ti je budućnost.* (LO2, polarizacija)).

**Uverenja o romskim roditeljima.** Uverenja koja su nastavnici ispoljili o romskim roditeljima mogu se podeliti u šire kategorije u vezi sa odnosom prema radu, deci i obrazovanju, kao i odnosom prema manjinskom statusu. Ukupno osam sagovornika je govorilo o romskim roditeljima (sedam intervju, polarizacija; jedan intervju, poricanje). Identifikovane su sledeće teme: *I Odnos prema radu* (šest intervju, polarizacija; jedan intervju, poricanje); *II Odnos prema obrazovanju dece* (pet intervju, polarizacija; jedan intervju, poricanje); *III Neadekvatni vaspitni stilovi i nestabilna porodična struktura* (sedam intervju, polarizacija; jedan intervju, poricanje); *IV Zloupotreba manjinskog statusa* (tri intervju, polarizacija); *V „Izuzetni” romski roditelji/porodice* (tri intervju, polarizacija).

*I Odnos prema radu.* U prvoj kategoriji zastupljeno je sedam intervju (šest intervju, polarizacija; jedan intervju, poricanje) i izdvaja se nekoliko međusobno povezanih, a ipak različitih podtema: *Ia Nespremnost da rade/niska radna etika* (tri intervju, polarizacija), *Ib Očekivanje i zloupotrebljavanje materijalne pomoći* (četiri

intervjua, polarizacija), *Ic Zloupotreba dece radi sticanja koristi (za rad ili prodaja u brak)* (četiri intervjua, polarizacija), *Id Objašnjenja niske radne etike* (četiri intervjua, polarizacija; jedan intervju, poricanje).

*Ia Nespremnost da rade/niska radna etika* je osnovna kategorija koja se u iskazima nastavnika tiče roditeljskog izbegavanja rada, u situacijama kada im je prilika ponuđena ili konstatovanjem da prilike za rad uvek postoje.

*Pa, ne bih ja rekla da je to socijalno-ekonomska situacija zato što posao može da se nađe...Ne možemo da nađemo radnike da nam rade baštu, na primer, ili tako nešto, znači ti odrasli koji ne rade ništa, a mogli bi, ali neće da rade.* (TI2, polarizacija)

*Ja sam gradila kuću tu, ovaj, u ulici. Tako neke stvari da se urade, za novac kad ga zoveš, neće da dođe da radi. E, to mi smeta.* (LO2, polarizacija)

*Ib Očekivanje i zloupotrebljavanje materijalne pomoći* predstavlja podtemu u okviru koje su nepovoljan socioekonomski status i loši uslovi života racionalizovani, tako da se romski roditelji predstave kao oni koji doprinose svojim nepovoljnim okolnostima i ne žele da ih promene, odnosno primenjena je *diskurzivna strategija izgovaranja* (Van Dijk, 1992).

*Uglavnom, ovde konkretno za tu porodicu krivca uvek traže u nekom drugom i očekuju da se još nešto učini, da pomogne, pokloni i šta ja znam.* (TI4, polarizacija)

*Ne može stalno neko drugi za njih nešto da rešava, valjda i oni trebaju sami da stanu na svoje noge, pa da kažu: "Od sad ćemo ovako."* (LO1, polarizacija)

Aspekt zloupotrebe pomoći se potkrepljuje ukazivanjem na uništavanje i krađu imovine koja im je dodeljena u formi pomoći ili na izigravanje ukazanog poverenja.

*Stanari tih kuća, iznajme tu kuću ili mesna zajednica im iznajmi... To... To je kuća urnisana.* (LO1, polarizacija)

*Nešto lako da ostvare, da... Bila je tu jedna romska porodica, nuđen im je i posao tu da čisti oko mesne zajednice i da kosi tu travu u centru...Ne, neću da kažem da nije kosio, nego je počeo i privatno da kosi, da naplaćuje, dok se sve to nije rasturilo, raspalo...Oni nose kante, kanistere, pa tamo na livadu muzu krave ljudima.* (LO2, polarizacija)

*Obično je to kad treba, ne znam, nešto da se plati, da li može da se dobije nešto besplatno.* (GŠ1, polarizacija)

*Ne znam, po mom ličnom uverenju, to je već neka vrsta zloupotrebe. To je nešto što smo svesni da postoji mogućnost, nešto nam nagoveštava da na tako nešto imamo pravo. (TI4, polarizacija)*

*Ic Zloupotreba dece radi sticanja koristi predstavlja podtemu u koju su svrstani oni segmenti intervjuja koji se odnose na zloupotrebljavanje dečijeg rada od strane roditelja koji ne žele da rade, ali i na osujećivanje obrazovanja dece zbog prioriteta dečijeg rada i straha od gubitka zarade od dece koja uspeju da se obrazuju i osamostale.*

*Tri đaka koji nisu dolazili na nastavu i razlog je bio: Oni moraju da idu da prose u Novi Sad. Mama i tata leže kod kuće, oni ne rade ništa... Da li ona nije želela da deca završavaju školu, da li se plašila da ako završe školu, otići će, pa ko će onda da im zarađuje, razumete? (TI2, polarizacija)*

*Smetalo mi je kad ih ne šalju redovno u školu, jer nisam znala da li su ta deca tada na ulici negde i možda rade, bave se nekim teškim fizičkim poslom. Nekako ih roditelji nisu čuvali od tih stvari, više su ih štedeli od škole. (PŠ13, polarizacija)*

*Id Objašnjenja niske radne etike zasnovana su u najvećoj meri na sociobiološkim premisama i predstavi o kulturi siromaštva i kulturnoj deprivaciji. Navedena tema u celini, koja se odnosi na ne vrednovanje rada/nepovoljan odnos prema radu je dominantna u okviru navedenih intervjuja. Romi su predstavljeni kao „nenaviknuti da rade” i skloni zloupotrebi pruženih prilika. Objašnjenja odlikuju sociobiološke premise: „genetska” predodređenost ili kulturna deprivacija i kultura siromaštva (Verovatno tu malo i genetika ima da naučili tako da žive, da se pomeraju sa jednog mesta na drugo (LO2, polarizacija); Pa, to je u njihovim genima, ajde tako da kažem, ako mislimo konkretno na Rome, jer njihov život je takav, znači ceo život nekako traže neki put sebi (LO1, polarizacija); Da li je to zaista neki njihov genetski sklop, neki mentalitet, da li ih porodica u to gurne, mislim nisam se bavila tom tematikom. (PŠ13, polarizacija); Valjda, takav njihov život, valjda se oni prepuste i takvom životu, tako su navikli, pa misle tako može. (LO3, poricanje)).*

*Romima je pripisano traženje lagodnosti i izbegavanje teškog rada, kao i nestalnost koju odlikuje tendencija napuštanja poslova, odustajanja od onoga što je definisano kao „normalan” život. Na ovaj način se postiže opravdavanje većinske grupe i samog nastavnika, odnosno reč je o argumentovanju u prilog odricanju da su u pitanju stereotipi, predrasude i diskriminacija (Smeta mi njihov način života i stalno misle da su*

*nešto proganjani, da ih neko nešto. U stvari, ljudi beže od života njihovog. (LO2, polarizacija)), već je to romsko faktičko stanje. U jednom intervjuu, međutim, nastavnica relativizuje svoj prethodni zaključak u vezi sa objašnjenjem zasnovanom na genima i mentalitetu (*Možda je to u stvari naša predrasuda o njima da oni imaju takav mentalitet, ne znam. (PŠ13, polarizacija)*), a u drugom se procena ublažava naglašavanjem teškog materijalnog statusa i situacionim faktorima otežanog zapošljavanja (*Verovatno je to i što slabo oni imaju prilike u (naziv mesta) kad nešto završe da se zaposle. Mislim, u opštini je prosto situacija takva da nemaju baš ljudi prilike da se zapošljavaju. (TI2, polarizacija)*).*

*II Odnos prema obrazovanju dece.* Tema koja se odnosi na odnos prema obrazovanju zastupljena je u okviru šest intervjuua (pet intervjuua polarizacija, jedan poricanje) i inkorporira dve podteme: *Ia Nevrednovanje obrazovanja* (pet intervjuua, polarizacija; jedan intervju, poricanje) i *Iib Nepriprzetnost obrazovanja* (tri intervjuua, polarizacija, jedan intervju, poricanje).

*Ia Nevrednovanje obrazovanja* kao podtema odnosi se na predstavu da za romske roditelje obrazovanje nije značajno u dovoljnoj meri. Manifestacije kojima nastavnici potkrepljuju ovu tezu tiču se nedolaženja u školu po pozivu ili dolaženja isključivo zbog zadovoljavanja drugih potreba (*E, kad im nešto treba, onda znaju da dođu. (LO2, polarizacija)*), opravdavanja, prema nastavničkim procenama, neopravdanih izostanaka učenika ili nedostatak interesovanja za opravdavanje časova (*Da učinimo, da sastavimo izjavu, da učinimo uslugu, ne, ne dolazi, ne zanima je. (TI2, polarizacija)*). Takođe, sagovornice ukazuju da izostaje interesovanje za obrazovno postignuće u celini i uspostavljanje saradnje sa školom. Sledeći primeri ilustruju ovu tendenciju.

*Znači nije bilo tu neke njihove želje da uspostave komunikaciju, da saraduju u cilju da pomognemo što više deci da završe tu školi. Jednostavno im to nije toliko bilo bitno. (PŠ13, polarizacija)*

*Nema ništa drugo, samo saradnja kako-tako, dolaze kad mogu, kad imaju vremena i tako. Inače, uopšte, šta ja znam, slabo, slabo vode računa...I da dođu da pitaju i kako i šta, nije im važno to ništa, šta ja znam. Valjda im nije važno, čim ne dolaze. (GŠ1, polarizacija)*

*Iib Nepriprzetnost obrazovanja* predstavlja sa prethodnom tesno povezanu podtemu. Nastavnici ukazuju da je škola i obrazovanje nije od primarnog značaja za

roditelje (*Školu stavljaju u drugi plan.* (PŠ13, polarizacija)), odnosno da im je značajnije zadovoljavanje bazičnih potreba ili drugih motiva. Prioritetnost bazičnih i drugih motiva u odnosu na školu ilustruju sledeći primeri.

*Generalno se nije vodilo računa ni o higijeni, ni o, ovaj, učenju. Bilo je bitno samo da deca dođu, da užinaju, da se ogreju i da odu kući. To je otprilike bilo bitno.* (TI2, polarizacija)

*Smatraju da je bitno da je sit i da je obučen, čist.* (PŠ3, polarizacija)

*E, kad im nešto treba, onda znaju da dođu. Te... Te, papiri za... Socijalne pomoći i tako nešto kad im treba, onda znaju da te nađu i... E, to mi kod njih smeta, a, ovako drugo mi nešto ne smeta.* (LO2, polarizacija)

*Mamu sam videla dva puta i to je slaba saradnja, tako da... Sve nešto... Sad samo oko papirologije i oko svih tih stvari, tako da ne mogu sad o njoj nešto da kažem.* (LO3, poricanje).

Jedna sagovornica ukazuje da roditelji pokazuju interesovanje za saradnju sa školom samo u kontekstu ostvarivanja drugih potreba (besplatnih udžbenika, učine ili dokumenata potrebnih za ostvarivanje prava na socijalnu pomoć), kao i interesovanje za ponašanje učenika, ali ne i za obrazovne ciljeve.

*Dođu tako, pa, eto, razgovaramo, oni kucaju poruke u one telefone. Ja nemam ništa protiv to, ali. Je l' dobar, je l' sluša, je l' ima nekih problema? Je l' se tuče ili ne? Eto, to je sve. A, ovo, što se tiče, što možemo da sednemo, da pomognemo to što se škole tiče i nastave, slabo. Obično je to kad treba, ne znam, nešto da se plati, da li može da se dobije nešto besplatno.* (GŠ1, polarizacija)

U pojedinim slučajevima, procene nastavnika uključuju isticanje uvažavanja teških životnih okolnosti i niskog socioekonomskog statusa, kao načina delimičnog objašnjavanja nedovoljnog vrednovanja ili neprioritetnosti obrazovanja.

*Mislim razumem da žive pod težim okolnostima nego možda, pogotovo u manjim sredinama, nego neka druga deca, ali roditelji ih suviše uvlače u tu priču o preživljavanju. Školu stavljaju u drugi plan.* (PŠ13, polarizacija)

*Možda da roditelji malo više obraćaju pažnju, da ih više teraju... e sad koliko su, obično tate rade, mame su tu domaćice, obično u porodici bude više dece. Smatraju da je bitno da je sit i da je obučen, čist.* (PŠ3, polarizacija)

U vezi sa ovom temom, možemo uočiti kako nastavnici odgovornost za saradnju sa roditeljima gotovo u potpunosti prepuštaju roditeljima.

*III Neadekvatni vaspitni stilovi i nestabilna porodična struktura.* Ova tema zastupljena je u svih osam intervjuua u okviru kojih je bilo razmatranja romskih roditelja (sedam intervjuua, polarizacija; jedan intervju, poricanje). U okviru ove teme izdvajaju se sledeće podteme: *IIIa Nedostatak autoriteta/permisivnost* (dva intervjuua, polarizacija; jedan intervju, poricanje); *IIIb Nasilnost i fizičko kažnjavanje* (četiri intervjuua, polarizacija); *IIIc Nestabilnost porodične strukture* (četiri intervjuua, polarizacija; jedan intervju, poricanje); *IIId Zanemarivanje dece* (jedan intervju, polarizacija; jedan intervju, poricanje).

Vaspitni stil romskih roditelja doživljen je kao neadekvatan na dva različita načina, a roditelji su opaženi kao oni koji ispoljavaju *nedostatak autoriteta i uticaja u pogledu ponašanja dece* ili *neprikladno disciplinuju decu* (ispoljavaju nasilnost ili pribegavaju fizičkom disciplinovanju). Ove pojave su objašnjene, između ostalog, *nestabilnom porodičnom strukturom*, kako to vide sagovornice.

*IIIa Nedostatak autoriteta/permisivnost* predstavlja podtemu u okviru koje se ukazuje da romski roditelji imaju malo uticaja na ponašanje sopstvene dece, posebno u pogledu redovnosti pohađanja nastave i problema u ponašanju.

Percepciju odsustva autoriteta/permisivnog vaspitnog stila ilustruju sledeći primeri.

*I oni kažu: "Mi nemamo ništa protiv, mi želimo da ona ide u školu, ali ona neće."* (LO1, polarizacija)

*Hteo je da sarađuje i hteli su i mama i tata, ali jednostavno i oni dođu puni te priče šta im se dešava u porodici, šta sve, ovo-ono i kao ne mogu oni njemu ništa, kad ja kažem da ne sme on u školi sad da udara, jer tako, doći će meni i drugi roditelji, pa će se žaliti. Pa, onda on, pa on ne može njemu ništa, pa tako.* (LO3, poricanje)

Popustljivost u odnosu sa sopstvenom decom, odnosno nemogućnost uticanja na decu je nešto u odnosu na šta se nastavnici distanciraju (*Al' kako ona neće vas da sluša?* (LO1, polarizacija)).

*IIIb Nasilnost i fizičko kažnjavanje* je druga podtema koja odražava predstavu o neadekvatnom vaspitnom stilu romskih roditelja. Percepciju neprikladnog disciplinovanja ilustruju sledeći primeri.



*Tata je uvek bio ono... Malo da ih istuče, kao to je bila mera neka. (LO1, polarizacija)*

*Samo kad odem kući kaže, jebaću mu mamu, kaže. Ni ne priča on da kako da to popravimo, šta, kako, kome je ukrao naočare, koje dete je dva-tri dana bilo bez naočara. (LO2, polarizacija)*

Nastavnici izražavaju svoje negodovanje prilikom naglašavanja fizičkog kažnjavanja i nasilja nad decom, ali njihove intervencije se zadržavaju na ukazivanje roditeljima da to ne bi trebalo da čine.

*Pa, nemojte rešavati to batinama. Pa, ja ne mogu rešavati drugačije, ja samo tako i to je bilo rešenje. (LO1, polarizacija)*

Javlja se i izbegavanje razgovora sa roditeljima, uz izražavanje brige za učenike, odnosno suzdržavanje od daljeg intervenisanja da se ne bi ugrozio učenik (kada je reč o neredovnom pohađanju nastave ili problemima u ponašanju).

*Kakva je situacija u porodici, jer ponekad se desi da roditelj maltretira decu. Tu ne smemo puno da zalazimo, da insistiramo da deca pohađaju, jer onda deca budu maltretirana. (TI2, polarizacija)*

*Pa je dobio batine, pa onda reko nemoj sad da pravim detetu problem i onda bolje tako. (GŠ, polarizacija)*

Nakon ukazivanja koje je neuspešno javlja se *mirenje sa ovom vaspitnom merom, ali i umanjivanje njenog značaja (Malo da ih istuče. LO1, polarizacija; Imam sad tu i tatu jednog koji je malo, ovako. Pa, ako nešto pozovem ga, onda mi dete kaže: 'Grdio me, pa me je tukao. GŠ1, polarizacija).*

Predstava o nasilnosti nije uvek ograničena na samu decu, već se javlja i u formi straha same učiteljice u jednom intervjuu.

*Kad sam, smo ga malo pritisli, vratio naočare. I reko nek dođe otac, otac se ne pojavljuje. I šta ću. Nema, nema, nema. Reko sad, da li da idem, da me tamo Cigani napadnu, reko ne. (LO2, polarizacija)*

Ovaj strah od nasilja direktno je povezan sa grupom i pripisanim odlikama (*Da me tamo Cigani napadnu*), kao i odustajanjem od mogućnosti uspostavljanja saradnje putem kućne posete. Ono što je takođe zastupljeno je da je preokupacija disciplinskim prekršajem učenika izraženija, nego briga u odnosu na to šta se učeniku može dogoditi od strane, prema ispitaničinoj proceni, nasilnog roditelja.

*IIIc Nestabilna porodična struktura* kao podtema odnosi se na predstavu da su romske porodice netipične strukture i/ili neadekvatnih porodičnih odnosa. Razvodi, odsustvo kontakta roditelja sa decom, međusobni sukobi, kao i psihičke tegobe roditelja često su navođeni u kontekstu vaspitanja dece i brige o njima, kao objašnjenje za detetove teškoće i odnos roditelja prema svojoj deci. U pojedinim slučajevima nestabilna porodična struktura povezana je sa zanemarivanjem dece, odnosno propuštanjem da se zadovolje njihove osnovne potrebe. Podtema ujedno odražava perspektivu u vezi sa kulturom siromaštva ili kulturnom deprivacijom, a potom i izmešta bilo kakvu odgovornost škole ili učitelja za teškoće u saradnji sa roditeljima. Sledeći primeri ilustruju ove tendencije.

*Dete romske nacionalnosti, kad žive u tako nesređenoj kući, porodičnim odnosima, tu bude i svađa, nemaju ni da jedu, nemaju. Bude svega, stvarno.* (LO3, poricanje)

*Mislim bili su i nesređeni porodični odnosi, majka odlazi, dolazi, vraća se, razvode se, sastaju se, rastaju se, ne znaš gde su, jesu li promenili adresu, je li dete tu. Mislim onako, nesređen život koji se odražava.* (PŠ13, polarizacija)

*Razišla se prosto (porodica), bila je mnogobrojna, korisnici su socijalne pomoći, dece je bilo dosta i oni nisu mogli da, sa tom decom, ovaj, vaspitavaju ih, obrazuju i u hraniteljskim porodicama su.* (LO1, polarizacija)

*IV Zloupotreba manjinskog statusa.* Konačno, u oviru tri intervjuja je zastupljena i tema koja se odnosi na zloupotrebu manjinskog statusa, u formi *IVa Traženja „većih” prava i izbegavanje obaveza i odgovornosti* (dva intervjuja, polarizacija) i u formi *IVb Neopravdanog pozivanja na diskriminaciju* (dva intervjuja, polarizacija). Mada je povezana sa procenom o nepovoljnom odnosu prema radu, odnosno podtemom *Očekivanja i zloupotrebljavanja pomoći*, ova tema se izdvaja i kao posebna, uopštena tema, bez specifikovanja domena u kome je primenljiva. Jasan je doživljaj ugroženosti koji proizilazi iz doživljaja da će drugi imati veća prava u odnosu na ispitanicu, ili da će je neosnovano optužiti za diskriminaciju.

*IVa Traženje „većih” prava i izbegavanje obaveza i odgovornosti* kao podtema odnosi se na predstavu u vezi sa navodnim očekivanjima Roma da budu povoljnije tretirani od ostalih grupa, a ilustruju je sledeći primeri.

*Romi, znači to, čim više pričaš da hoćeš da ih snimaš, da im cakaš, naravno da će početi da fantaziraju. I počće i da ovaj, e onda će Romi iz Albanije ovde da dolaze pa da traže svoja prava pa će onda da puštaju paradu, pa naravno kada za sve to dobijaju pare. Takve stvari me izluđuju, to nije u redu. Ko meni daje pare za nešto? Hoću da živim normalno i da imam za svoje dete, ali sada da me plaćaju što sam ja pravoslavka, a to niko ne radi. (PŠ20, polarizacija)*

*Ne znam, po mom ličnom uverenju, to je već neka vrsta zloupotrebe. To je nešto što smo svesni da postoji mogućnost, nešto nam nagoveštava da na tako nešto imamo pravo, da ona misli, da je mislila tada da će zbog toga možda biti u boljoj poziciji ili da će nešto ostvariti više. (TI4, polarizacija)*

*IVb Neopravdano pozivanje na diskriminaciju predstavlja drugu formu ove teme, a analogno je „igranju na kartu” manjinskog statusa, odnosno doživljaju neopravdanog i svesnog ukazivanja na navodnu diskriminaciju. U istraživanju Luisove ukazano je na ovaj fenomen, odnosno na oduzimanje na značaju interpretacije koja bi na bilo koji način ukazala na relevantnost različitosti, nekada ukazujući na to da je u pitanju „igranje na kartu rase” onda kada učenici skreću pažnju da bi vršnjački konflikti mogli biti motivisani pripadnošću grupi (A. E. Lewis, 2001, str. 785).*

*Ja sam ga opomenula, on naravno na to nije odreagovao, kad sam ga drugi put opomenula i prišla mu i rekla da ne sme to da radi, mama njegova kaže meni: 'Nemojte Vi njega da grdite zato što je on Ciganin'... pokušavala da to pokaže u drugom svetlu, ne samo preda mnom, nego uopšte, i pred drugima. (TI4, polarizacija)*

U drugom slučaju doživljaj Roma da su isključeni je opisan kao neopravdan, a specifičnosti u odnosima objašnjene negativnim odlikama romske grupe, kako ih sagovornica sagledava.

*Smeta mi njihov način života i stalno misle da su nešto proganjani, da ih neko nešto. U stvari, ljudi beže od života njihovog. (LO2, polarizacija)*

*V „Izuzetni” romski roditelji/porodice.* Tema inkorporira segmente intervjua koji se odnose na opisivanje onih romskih porodica koje su pozitivno vrednovane od strane nastavnika, čiji način života je sličan načinu života većinske populacije, te je samim tim okarakterisan kao normalan (tri intervjua, polarizacija). Sa druge strane, javlja se *kontrastiranje sa ostalim romskim porodicama* i načinom života koji, za nastavnike, odlikuje nepovoljan odnos prema radu, obrazovanju i deci, te stoga

*pojačava utisak o odstupanju od norme. Ova tema je ujedno srodna sa podtemom izuzetnih romskih učenika, ali nije sasvim preklapajuća, jer su nekada ovi učenici izuzetni uprkos prođici, a nekada zaista i zahvaljujući porodici koja prema mišljenju nastavnika postupa ispravno.*

*Kažem, kad postoji neki lep odnos prema deci, znači radi se domaći, dolazi se u školu, deca su uredno obučena, apsolutno se ne primećuje razlika, a ako postoji, onda je to takva drastična razlika da ja ne mogu uopšte da shvatim šta se događa u ljudskim glavama. (TI2, polarizacija)*

*Imate romskih porodica koji žive divno, mislim i školovani i obrazovani i žive normalno kao i svi drugi ljudi, ali oni nekako nisu mogli da se snađu. I pored toga što im neko i pomogne u nekim stvarima. (LO1, polarizacija)*

*Školu stavljaju u drugi plan. Ima tako dece, nekih porodica koji ipak škola stavljaju u prvi plan. Znači prva je škola, pa onda ćeš raditi sve ostalo šta treba. (PŠ13, polarizacija)*

Možemo uočiti, da kao i u slučaju izuzetnih romskih učenika, tako i u slučaju porodica koje se opisuju kao izuzetak i kontrastiraju sa uobičajenim romskim porodicama, izostaje preokupacija sagovornika ovim primerima. Primeri u vezi sa romskom decom ili porodicama su mahom ekstremni u pogledu negativnih pripisanih osobina, dok nastavnici retko i sažeto opisuju povoljnije situacije, decu i porodice.

***Intervenisanje i podrška učitelja.*** U okviru ukupno osam intervjua izdvaja se posebna kategorija koja obuhvata teme u vezi sa intervenisanjem učiteljice u odnosu na romske učenike ili romske roditelje. Izdvojene su sledeće teme: *I Pružanje materijalne pomoći* (šest intervjua, polarizacija; jedan intervju, poricanje); *II Vaspitno delovanje u odnosu na romske učenike* (tri intervjua, polarizacija); *III Reagovanje u situaciji isključivanja romskih učenika* (pet intervjua, polarizacija; jedan intervju, poricanje); *IV Intervenisanje učitelja u odnosu na romske roditelje* (šest intervjua, polarizacija; jedan intervju, poricanje); *V Razumevanje i pružanje obrazovne podrške* (četiri intervjua, polarizacija).

*I Pružanje materijalne pomoći.* U okviru šest intervjua kao dominantan oblik pružanja podrške romskim učenicima, ali i romskim porodicama, javljaju se iskazi u vezi sa materijalnom pomoći (u hrani, odeći i obući, kao i u formi školskog pribora i knjiga).

*Ajde, garderobice, oko tih svih nekih stvari što im je bilo potrebno, naročito devojčice što sam imala jedne, pa su bile i ovaj, finansijski, ovaj, ugrožene. (LO3, poricanje)*

*Pa da Vam ne pričam, to su gomile kesa, non-stop smo organizovali. Čak je bilo situacija da učiteljica brašna odvadi, pa kupi kvasca, pa zove mamu da dođe da joj da da ima deci da umesi hleba i tako. (TI2, polarizacija)*

U mnogim od pomenutih intervjuova ova tema je povezana sa predstavama o negativnom odnosu prema radu romskih roditelja ili sa poricanjem izdvojenosti romskih učenika i porodica.

*I ja i kolege gledamo deci da pomognemo...Stalno neko nešto da im daje očekuju, (LO2, polarizacija)*

*Znači, gledali smo da pomognemo. Znači, nismo ih izopštili, nismo ih ostavili tako da se snalaze sami. (LO1, polarizacija)*

Drugim rečima, pružanje materijalne pomoći navedeno je kao argument u prilog loše radne etike i očekivanja roditelja da dobijaju materijalnu pomoć, ili sa druge strane kao pokazatelj prihvaćenosti učenika, odnosno kao forma poricanja izdvojenosti i predrasuda.

Javlja se i naglašavanje da *deca pozitivno reaguju na pruženu materijalnu pomoć.*

*Sve onako što sam mogla, ja njima, ovaj, ponudim, baš su onako rado prihvatale. (LO3, poricanje)*

*Priredba neka, malo šminka. Znate kako, oni to vole i onda je to njoj bilo nešto. I onda ona – šta bi trebalo ona da završi (kako bi postala učiteljica). (TI2, polarizacija)*

Takođe, u kontekstu socioekonomskog statusa i pružanja materijalne pomoći javlja se tendencija da se govori o razumevanju i fleksibilnom odnosu prema romskoj deci, jer ona uočavaju nepovoljnost svog socioekonomskog statusa u odnosu na drugu decu.

*Kad dođe u školu, to mu je sve. I da se vidi i da pojede nešto toplo i da bude sa drugovima, svojim vršnjacima, da se poigra, jer kad ode kući, onda je, onako, baš ozbiljan život i pravi problemi. Da gleda da mu u školi bude lepo... Njima je žao da oni vide kako ova ostala druga deca žive ili da to nisu više mali, vide da tu nešto. Da je kod njih drugačije, da im je teško. Sasvim druga. (GŠ, polarizacija)*

*Da ga sasluša, da popriča sa njim, da ga razume i tako. Isto tako i ja. (LO1, polarizacija)*

*E, u tome je problem. Što on vidi. Nije dete krivo, znači. On se trudio, koliko god je mogao, stvarno, ali oseti se ta razlika, na primer, eto, u higijeni, oseti se razlika u. On dođe gladan, on meni kaže: 'Učiteljice, ja sam gladan.' Ja onda tako uvek u torbi neke bombone, neki keks, i kažem, evo i šta sada? (LO3, poricanje)*

*II Vaspitno delovanje učitelja. Tema je zastupljena u okviru tri intervjua, polarizacija. Nastavnici pokušavaju da u odnosu na romske učenike deluju u skladu sa onim što vide kao univerzalne principe vaspitanja, reagujući na ono što vide kao probleme u ponašanju i odstupanje od normi (između ostalog, skakanje u bare i prskanje ostalih, krađa u okviru odeljenja, homoseksualnost, izostajanje iz škole/napuštanje škole). Ovi pokušaji su podrazumevali ukazivanje na postupke koji su neprikladni iz vizure nastavnika, ili razmatranje mogućnosti takvog ukazivanja, što ilustruju sledeći primeri.*

*On to što radi (skakanje u bare i prskanje druge dece) nije pristojno i, mislim, nije u redu ponašanje i ja bih to opomenula i drugu decu bez obzira na to i koji su i čiji su. (TI4, polarizacija)*

*Ovaj, (ime učenice), pa, ti moraš da ideš u školu do 15 godina, obavezna si. (LO1, polarizacija)*

*Dođem u iskušenje da mu kažem. Ajde, reko, ovaj, učitelj sam, pa, reko to neke stvari smatram da mi i pripadaju kad savetujem nekog. (LO2, polarizacija)*

Takođe, navođenje dugoročnih posledica neprikladnog ponašanja je zastupljeno u okviru vaspitnog delovanja nastavnika.

*E, onda navedem: slažeš me jednom, slažeš me drugi put, mene, roditelje. Počećeš, kad lažeš počćeš i da kradeš. Ukradeš novac od kuće, od ovog, od onog, tamo-ovamo. Reko to rasteš, gomila se, ukradeš nešto veliko. Sad, kako šta sve funkcioniše svet, reko može neko i da te ubije. (LO2, polarizacija)*

Javlja se i ukazivanje na neuspešnost vaspitnog delovanja (*Znači, zid sluša, a ona, na jedno uvo primila, na drugo ispustila i gde smo, tu smo, ne znam na... Na čemu sam. (LO1, polarizacija)*), ali ne i preispitivanje načina na koji nastavnici pokušavaju da utiču na ponašanje romskih učenika.

*III Reagovanje u situacijama isključivanja romskog učenika.* Najveći broj intervencija nastavnika ticao se reagovanja u situacijama isključivanja i ismevanja (pet intervjua, polarizacija, jedan poricanje). Ova tema javlja se u formi više podtema: *IIIa Ukazivanje na neminovnost i nevažnost pojedinih razlika* (nacionalnost, boja kože, materijalne prilike učenika, akademsko postignuće) (tri intervjua, polarizacija; jedan intervju, poricanje), *IIIb Eksplicitno ukazivanje na neprihvatljivost isključivanja* (jedan intervju, polarizacija), *IIIc Isticanje romskog učenika u pozitivnom smislu* (jedan intervju, polarizacija), *IIId Uticaj odnosa učitelja na prihvatanje romskih učenika* (jedan intervju, polarizacija).

*IIIa Ukazivanje na neminovnost i nevažnost pojedinih razlika* tiče se ukazivanja da postoje odlike koje osoba nije odabrala i koje ne bi trebalo da budu značajne, kao što je poreklo, odnosno pripadnost porodici koja se na određeni način identifikuje, boja kože i socioekonomski status. Ovim neminovnim razlikama, pridružuju se i razlike u pogledu obrazovnog postignuća, koje takođe ne bi trebalo da budu značajne učenicima u pogledu uspostavljanja dobrih odnosa sa drugima. Sa druge strane, ponašanje u najširem smislu se posmatra kao važan aspekt različitosti i nešto što je moguće odabrati ili promeniti, a norme prihvatljivog i neprihvatljivog ponašanja nisu preispitane. Sledeći primeri ilustruju ove tendencije.

*Onda, da li je bitno što je on crn, da li je bitno što sam ja bela... Uvek pričamo na tim nekim stvarima, da li je, u stvari dobro što je on uradio ovo, a ne hoćemo gledati ljude tako koje su boje, koje su vere, a ne šta rade i kako se ponaša. (LO3, poricanje)*

*Kod mene se zna, svi su jednaki – i ko zna i ko ne zna. Uvek im kažem, ko izađe, pa ne zna, to nije sramota, jer ćemo da vidimo šta ne znaš, pa ćemo da objasnimo; ko zna, videću koliko zna. (TI2, polarizacija)*

*Ja kažem, ovaj, reko to vama ne treba ništa da smeta, mi smo svi različiti, svako ima neko svoje obeležje, niko ne može da izabere gde će da se rodi. Da li će da se rodi u porodici bogatoj, siromašnoj ili u srpskoj ili romskoj ili mađarskoj ili šta već postoji reko. To niko ne može da izabere gde će, ali može malo sebe da promeni, reko ovaj, živeći i radeći. Ako ne zna kako, može da gleda od drugih i da uči. (LO2, polarizacija)*

U poslednjem primeru, postoji jasno ukazivanje na to da je neprihvatljivo isključivanje po osnovu romskog porekla, ali i da postoji nešto što je potrebno da

romska deca promene u vezi sa svojim ponašanjem, odnosno implicitno negativno karakterisanje romske kulturne grupe.

*IIIb Eksplicitno ukazivanje na neprihvatljivost isključivanja* javlja se u jednom slučaju u formi *direktnog ukazivanja ostalim učenicima na nepoželjnost izdvajanja*.

*Moraju da se uhvate i u kolo kad igraju, kad nešto radimo u paru, u grupi, gledala sam da to izbegnemo da bude u grupi, da bude. Ajde, nemojte sad da izbegavate (ime učenice).* (LO1, polarizacija)

*Paralelno je naglašen pokušaj uticaja na pretpostavljene uzroke izdvajanja, odnosno insistiranje na učenica promeni svoje odlike za koje učiteljica pretpostavlja da su uzrok isključivanja.*

*Pa, kažem, da, ovaj: "Ajde, (ime učenice), idi se umij, idi operi ruke, ajde malo se sredi.* (LO1, polarizacija)

Naime, u ovom slučaju, kao uzrok izdvajanja deteta iz odeljenske grupe opažene su odlike deteta (problemi sa higijenom, interesovanje za seksualnost), tako da je prilično eksplicitno očekivanje odbacivanja od strane druge dece, kao i potreba da se nešto u ponašanju romske učenice promeni.

*IIIc Isticanje romskog učenika u pozitivnom smislu* takođe je zastupljeno u jednom slučaju kao strategija unapređivanja položaja ovih učenika u vršnjačkoj grupi. Reč je svakako o prikladnijoj strategiji u odnosu na prethodno opisane i može biti ilustrovana sledećim primerom.

*Uvek sam pružala podršku toj romskoj deci, stvarno sam ih pokušavala istaći i forsirati. Kad vidim da je nešto dobro, dobro pevaju, ili glume, imaju taj dar za umetnost. Mislim da istaknem neke kvalitete te dece, ne samo da se vidi njihovo siromaštvo i težak život i boja kože.* (PŠ13, polarizacija)

*III d Uticaj odnosa učitelja na prihvatanje romskih učenika* predstavlja podtemu zastupljenu u okviru jednog intervjua. U ovom slučaju učiteljica neposredno pripisuje odgovornost nastavnicima za klimu koju su uspostavili u odeljenju, odnosno ukazuje da je odnos nastavnika prema romskom detetu ključan za to kakav će odnos ovo dete ostvariti sa drugim učenicima.

*Mada, ja kažem, od nas zavisi, ako mi od prvog dana krenemo njih da uključujemo, ravnopravno da dobijaju svi zaduženja, onda oni to prihvate kao*



*normalnu situaciju i onda nema izdvajanja. Ako mi krenemo da ih izdvajamo, onda je gotovo. (TI2, polarizacija)*

Stoga je za ovu sagovornicu važno da se stvori klima prihvatanja kada je reč o razlikama u postignuću i učešću u svim aktivnostima.

*Uvek, mislim, ako se igra, ne dozvoljavam da neko stoji sa strane, nego moraju svi ravnopravno da učestvuju. (TI2, polarizacija)*

Uočljivo je da intervenisanje u slučaju izdvajanja romskih učenika ne deluje uvek na potencijalne uzroke ovih teškoća u međusobnim odnosima. Takođe, u pojedinim slučajevima intervenisanje može postići suprotne efekte (naglašavanjem normi prihvatljivog i neprihvatljivog ponašanja, mimo razmatranja konteksta u kome se norme krše; direktnim ukazivanjem da je potrebno da se učenica umije). Intervencije učitelja bi trebalo da budu u većoj meri usmerene ka organizovanju ciljanih grupnih aktivnosti ili aktivnosti rada u paru, zadavanju zajedničkih domaćih zadataka, organizovanju grupnih slobodnih aktivnosti i naglašavanju jakih strana romskih učenika. Kada se intervenisanje učitelja posmatra u kontekstu percepcije uslovne prihvaćenosti romskih učenika, odnosno njihove isključenosti iz „razumljivih razloga”, nije neobično što su njihove intervencije uglavnom ograničene na ukazivanje da isključivanje nije prikladno, a da bi svi trebalo da budu jednaki.

*IV Intervenisanje učitelja u odnosu na romske roditelje. U vezi sa romskim roditeljima, najčešće intervencije učitelja u vezi su sa nedolaženjem učenika na nastavu i nedolaženjem roditelja u školu u vezi sa tim povodom, odnosno u vezi je sa temom koja se tiče nepovoljnog odnosa i nevrednovanja škole od strane roditelja. Intervenisanje se javlja u više formi: *IVa Ukazivanje na neadekvatne vaspitne prakse i savetovanje u vezi sa istima* (dva intervjua, polarizacija; jedan intervju, poricanje); *IVb Savetovanje u vezi sa nastavkom školovanja* (jedan intervju, poricanje); *IVc Intervenisanje u slučaju izostajanja ili napuštanja škole: kućne posete i alternativni vidovi saradnje* (četiri intervjua, polarizacija); *IVd Izostajanje saradnje usled izbegavanja sukoba* (četiri intervjua, polarizacija).*

Učitelji opažaju da su pokušavali da omoguće formalno završavanje školovanja dece (insistirajući na opravdavanju časova od strane roditelja), podsticali nastavak obrazovanja, ali i anticipiraju sukobe koje pokušavaju da izbegnu i ukazuju na ograničen uticaj učitelja i škole, kada su u pitanju romski roditelji.

*IVa Ukazivanje na neadekvatne vaspitne prakse i savetovanje u vezi sa istima* zastupljeno je u pojedinim slučajevima, kada sagovornici sugerišu roditeljima da nešto promene u odnosu prema svojoj deci, u pogledu vaspitnog stila (popustljivost ili fizičko kažnjavanje) ili u pogledu brige o deci (higijenske navike ili problemi u ponašanju). U pojedinim slučajevima zastupljeno je ukazivanje učitelja na nedelotvornost pokušaja da se utiče na romske roditelje, odnosno ograničenost ovih intervencija. Sledeći primeri islustruju ovu podtemu.

*Znači, to ne mogu da kažem, oni se odazovu, ali kad god ih zamolim da povedu računa, pa hoćemo, pa možemo, pa. To ne bude ili to bude kratkotrajno. Znači, ako kažem da vodimo računa o higijeni, ovom-onom, dobro, onda će to biti par dana i posle se opet nastavi.* (LO3, poricanje)

*Pa, nemojte rešavati to batinama. Pa, ja ne mogu rešavati drugačije, ja samo tako i to je bilo rešenje.* (LO1, polarizacija)

*Ja počela da ređam i dođem do naočara reko, ali na tome se neće završiti, reko. To može da bude, reko još više, da te još više osramoti, reko ti da odgovaraš za njega... Eto, to je izgovorio otac. Ja stala, pa se krstim. Reko sa kim ja radim, šta ja radim.* (LO2, polarizacija)

*IVb Savetovanje u vezi sa nastavkom školovanja* zastupljeno je u jednom slučaju, sagovornice sa iskustvom rada u specijalnom odeljenju, koja je sugerisala roditeljima da deca nastave školovanje u srednjoj specijalnoj školi, sa delimičnim uspehom. U okviru ovog intervjua nije bilo razmatranja nastavljanja školovanja u slučaju njenih romskih učenika u redovnom odeljenju, kao ni u slučaju ostalih sagovornica.

*Roditelje onako i nagovarala, da je to za njih dobro, da nastave školovanje. Ko je poslušao, stvarno je ispalo dobro. Ko nije mogao ili iz finansijskih razloga ili iz. Jednostavno, misle da ne bi trebali da idu dalje u školu, oni, ostala su ta deca.* (LO3, poricanje)

*IVc Intervenisanje u slučaju izostajanja ili napuštanja škole: kućne posete i alternativni vidovi saradnje* zastupljeni su u okviru više intervjua (četiri intervjua, polarizacija) i javljaju se u situacijama izostajanja iz škole romskih učenika ili različitih problema u ponašanju, uz neodazivanje na poziv romskih roditelja da dođu u školu. U ovim situacijama učitelji izveštavaju o posećivanju porodice, kontaktiranju socijalnih radnika ili uspostavljanju kontakta na druge načine (u malim sredinama koriste se

slučajni susreti van škole). Učitelj i institucija su u ovim situacijama predstavljeni kroz ograničenu mogućnost uticaja, što ilustruju sledeći primeri.

*Onda mi, znači, odemo autom, znači školskim autom, tražimo, nađemo, kaže ne može da dođe u školu, mora da ide danas da radi u Novi Sad...Mi smo, recimo, molili da dođe mama u školu, da sastavimo bilo kakvu izjavu, da opravdamo deci izostanke – znate ono, da deca mogu da završe razred, jer to je situacija da ne znamo šta ćemo, i onda je molimo. Ne, ne dolazi, ne zanima je. (TI2, polarizacija)*

*Bila sam u situaciji čak i da krenem kući da vidim šta se dešava, je li dete živo, gde je, šta je, jesu li se odselili negde. Tako da tu nije bilo baš neke sjajne saradnje. (PŠ13, polarizacija).*

Takođe, jasan *doživljaj beznadežnosti u pogledu mogućnosti uticaja na roditelje* je zastupljena u slučaju jedne sagovornice. Pokušaji uspostavljanja saradnje okarakterisani su kao tipični za početnike, dok sa radnim iskustvom opada interesovanje za ovakve pokušaje.

*Koliko godina radim sa njima, ne znam, da li se tu nešto može da se, da se promeni. Ne znam ništa šta da Vam kažem. Tako ljudi dođu, čuju, pa ajde nešto da pokušaju, ali to brzo prođe i ne, ne, ne izađe nikad do kraja. (GŠ1, polarizacija)*

*Ivd Izostajanje pojedinih vidova saradnje usled izbegavanja sukoba* predstavlja podtemu u okviru koje sagovornici ukazuju na to da su pojedini vidovi uspostavljanja saradnje (kućna poseta, pozivanje na razgovor u školu) izostali zbog brige učitelja u vezi sa odnosom sa ovim roditeljima (izbegavanje nanošenja uvrede ili provociranja sukoba), kao i u vezi sa pogoršavanjem postupanja roditelja u odnosu na učenika.

*Ne bih da se petljam. Ima razloga, ovaj, ima razloga. Oni su ljudi koji su dosta i socijalno nezbrinuti, nezaposleni. (TI4, polarizacija)*

*Otac se ne pojavljuje. I šta ću. Nema, nema, nema. Reko sad, da li da idem, da me tamo Cigani napadnu reko ili ne. (LO2, polarizacija)*

*Znači, šta uraditi, a da ne uvredim tu porodicu, da ne nastupim ja kao neko ko je došao da, Bože, ne znam, sad naredi, da kaže da oni po zakonu moraju da dođu, nego koji pristup da imam da oni mene ne shvate pogrešno, da sam ja došla više kao neko kome je stalo da ta deca završe. (TI2, polarizacija).*

Važno je ukazati na to da učitelji nisu uzeli u obzir mogućnost da je u slučaju izostajanja romskih učenika i napuštanja škole makar delimično reč o apsentizmu,

odnosno nisu razmatrali izostajanje sa stanovišta onoga što se odvija u školi i potencijalnih uzročnika koji mogu proizilaziti iz relacija sa drugim učenicima, nastavnicima, neprilagođenosti školskog programa ili izbegavanja neprijatnih iskustava u školskom kontekstu (Havelka, 2000; Macura, 2015). U pojedinim slučajevima, a posebno kada je reč o romskoj devojčici koja je doživela seksualno nasilje i u veoma je nepovoljnim relacijama sa vršnjacima, odbijanje da dođe na nastavu moralo bi biti razmatrano u pomenutom kontekstu. Na sličan način, a u vezi sa izbegavanjem neprijatnih iskustava u školskom kontekstu, kao i u vezi sa pokušajima učitelja da uspostave saradnju sa roditeljima gotovo isključivo u situacijama kada postoje problemi, mogla bi biti sagledana i perspektiva roditelja u vezi sa kontaktiranjem sa učiteljima i školom (Macura, 2015).

*V Način razumevanja i pružanja obrazovne podrške.* Obrazovna podrška, odnosno način na koji sagovornici konceptualizuju i realizuju obrazovnu podršku nije česta niti posebno elaborirana tema u okviru intervjua koji su analizirani, posebno kada se uzme u obzir da su ispitanice relativno učestalo naglašavale obrazovne teškoće romskih učenika. Javlja se u slučaju četiri sagovornice u okviru polarizacije. Kada je reč o ovoj temi izdvajaju se sledeće podteme: *Va Usredsređivanje na učenje u školi: dopunska i redovna nastava* (jedan intervju, polarizacija); *Vd Mere prilagođavanja i IOP* (jedan intervju, polarizacija); *Ve Propuštanje da se primene mere prilagođavanja* (dva intervjua, polarizacija); *Vf Snižavanje očekivanja* (dva intervjua, polarizacija).

*Va Usredsređivanje na učenje u školi: dopunska i redovna nastava* zastupljeno je u jednom slučaju (u formi organizovanja dopunske nastave), a u vezi sa učestalim izostajanjem romske učenice, koje sagovornica tretira kao opravdano izostajanje u formalnom smislu (*Nju pustim možda. I tako, nije u redu, ali šta sad.*). Uz ovaj vid podrške uočljivo je i snižavanje očekivanja od učenika, o čemu će naknadno biti više reči.

*Pustim (sa nastave) pa onda ostanemo malo na dopunskoj, malo tako uvek.* (GŠ1, polarizacija)

*Ve Propuštanje da se primene mere prilagođavanja* zastupljeno je u dva slučaja jer sagovornice ukazuju da razumeju da je bilo potrebno pružiti obrazovnu podršku, mada u oba slučaja jeste jasno da to što sagovornice podrazumevaju pod individualizacijom nije realizovano i da se ispoljava izvesna nelagoda zbog toga.

*To ću na jesen da pravim sad individualizaciju, taj program za nju, ali sad je bilo kasno, kasno mi došla. (LO2, polarizacija)*

*Imala je neke probleme u nastavi, matematika, srpski, slabo joj je išlo. I trebalo je individualizacija, možda i da se, da se radi, ali to je, znači, ali prešli smo, kako da kažem. Radili smo sa njom posebno. (LO1, polarizacija)*

*Vf Snižavanje očekivanja zastupljeno je, u pojedinim slučajevima, u vezi sa prethodnom podtemom. U iskazima pojedinih nastavnika ukazuje se na menjanje sadržaja, ciljeva i ishoda nastave za romsku decu, bez ukazivanja na zastupljenost potrebnih koraka koji prethode ovakvim izmenama ili, u eksplicitnijoj formi, iskazivanje niskih očekivanja u pogledu obrazovnog postignuća.*

*I oni, šta rade (radni list) ona pročita od toga ponešto, na primer iz srpskog smo radili, pa reko: 'Ti nećeš razumeti glagole i imenice, ovo-ono, nego ti prepisi tu reč svojom rukom', ajde malo i pisanje da vidimo. (LO2, polarizacija)*

*Uvek nađemo vremena kad može da se ovo nadoknadi i tako. Najosnovnije ono što mogu da. Da se savladaju i tako. Eto i to je, eto, problem kod njih. (GŠ1, polarizacija)*

*Mislim ne mora tu (u školi) ne znam ni ja koliko stvari da nauči, ali će biti zbrinut. (PŠ13, polarizacija)*

*Vd Mere prilagođavanja i drugi vidovi podrške kao podtema u okviru ovog poduzorka zastupljena je u jednom slučaju. Sagovornica je izvestila o (uslovno rečeno, ukoliko su adekvatno realizovane) pozitivnim tendencijama u radu sa romskim učenicima kakve su vrednovanje napretka i uključivanje učenika u proces vrednovanja. Ista sagovornica ukazuju na zadavanje prilagođenih zadataka u okviru grupnog rada iz kojih se vidi i da razume smisao grupnog rada u ostvarivanju boljeg položaja dece sa potrebom za dodatnom porškom u grupi. Sledeći primeri ilustruju ove tendencije.*

*Ja njih vrlo često puštam, da oni sami izdvoje, neko je napredovao, jer mi ne ocenjujemo samo ono: ovaj čita za pet, ovaj čita za ovoliko, nego ovaj čita bolje nego što je čitao za prošli čas, napredovao je. Znači, umeju jako lepo da reaguju i da procene i oni i onda prosto olakšaju i meni posao. (TI2, polarizacija)*

*Znači uvek dobijaju različita zaduženja, ali se ja, pri tome, trudim da prilagodim sposobnostima. Znači, ako neko dete još uvek nije dobro naučilo da čita i piše, a druga jesu, e ja ću onda njemu dati neko zaduženje gde će se ono osetiti da učestvuje*

ravnopravno u radu. I, onako, ne izdvajaju ga ni druga deca, pa da kažu: 'E, ti si sad manje radio od nas', ne on je dobio svoje zaduženje i ispuni i onda oni podnose izveštaj. To je za mene. (TI2, polarizacija)

**Kritični incident sa romskim učenicom.** Preliminarna analiza segmenata kritičnih incidenata sa romskim učenicima obuhvatila je četiri ispitanika u okviru polarizacije (Dimitrijević, et al., 2017). Kako u procesu prikupljanja podataka nakon ove preliminarnе faze nismo imali dodatne ispitanike u okviru ovog poduzorka koji su odgovarali na kritični incident<sup>113</sup> osim jedne sagovornice, kratko ćemo sumirati nalaze i dopuniti ih analizom jednog kritičnog incidenta. Izdvojene su sledeće teme: *I Odnos manjinske prema većinskoj kulturnoj grupi* (dva intervju, polarizacija; jedan intervju, poricanje); *III Nametnutost većinske kulturne prakse* (jedan intervju, polarizacija); *IV Zloupotreba manjinskog statusa* (jedan intervju, polarizacija); *V Izdvojenost iz zajednice: svest o stereotipima* (jedan intervju, poricanje); *VI Tipični dečiji motivi* (jedan intervju, polarizacija; jedan intervju, poricanje); *VII Nepoštovanje škole kao institucije* (jedan intervju, polarizacija);

*I Odnos manjinske prema većinskoj kulturnoj grupi.* Smisao ove teme ogleda se u percepciji da je situacija pokrenuta odsustvom želje pripadnika manjinske kulturne grupe da učestvuju u većinskoj kulturnoj praksi, odnosno proslavi. Sagovornice ukazuju kako je reč o uverenjima pripadnika romske grupe ili praksama koje su „njihove”, nasuprot „srpskoj slavi”. Sledeći primeri ilustruju ove tendencije.

*Pa ne znam, možda zato što je srpska slava. Oni su pripadnici, svako ima svoje uverenje, možda mu zbog toga ne bi dozvolili.* (PŠ13, polarizacija)

*Smatrajući da ipak je to dete učenik naše škole, da je to školska slava. I sad, naravno, ako roditelji insistiraju da dete ide tamo gde treba, ispoštovala bih njihovo, ali bih negde, s obzirom da je on ipak deo našeg kolektiva, da je to školska slava, porazgovala bih svakako i sa njim i sa roditeljima.* (SM1, polarizacija)

*Pa da poštujem njega i njegovu pripadnost romskoj nacionalnosti. Da on pripada jednoj zajednici i da treba to da se poštuje, kao što mi poštuјemo, šta ja znam, neki ljudi slave slavu.* (PŠ16, poricanje)

---

<sup>113</sup> S obzirom na to da su verzije kritičnog incidenta dodeljivane naizmenično, prema slučajnom principu.

U dva slučaja<sup>114</sup> interpretacija od strane učitelja ove situacije je dobronamerna: reč je o jednakim pravima analognim nastavnikovim ili uvažavanju tuđih uverenja. U jednom slučaju, međutim, interpretacija je manje dobronamerna i povezana sa predstavom o nepoštovanju ustanove koju učenik pohađa, o čemu će biti više reči naknadno.

*III Nametnutost većinske kulturne prakse (i izbegavanje nametanja).* Ova tema tiče se doživljaja nastavnika da je učešće u proslavi Svetog Save nametnuto i da predstavlja favorizovanje većinske kulturne prakse, na šta pripadnici manjinskih grupa odgovaraju otporom, za šta nastavnik ispoljava razumevanje. U ovom slučaju, sagovornica poredi datu situaciju sa situacijom iz prakse u vezi sa mađarskom kulturnom grupom.

*I onda, apsolutno, ako dete hoće da proslavi na drugačiji način i ide negde sa roditeljima, sasvim je u redu... I oni su, pošto se nalaze ovde u Srbiji, morali, morali! Zaista je to njima nametnuto, da se proslavi dan Svetog Save. I tada deca moraju da imaju tu priredbu jer obeležava se u školi i održava se isključivo na srpskom.* (SM19, polarizacija)

*IV Zloupotreba manjinskog statusa.* Tema zloupotrebe odnosi se na percepciju da manjinska grupa zahteva drugačija i „veća” prava nego što ih imaju ostali ili pokušava da izbegne različite obaveze u vezi sa školom, ali i mimo školskog konteksta. Ova tema zastupljena je i u okviru intervjua u vezi sa romskim roditeljima (podteme *IVa Traženje „većih” prava i izbegavanje obaveza i odgovornosti* i *IVb Neopravdano pozivanje na diskriminaciju*) u okviru oba poduzorka, ali u u vezi sa romskim učenicima u okviru poduzorka minimizacija (podtema *IVc Neopravdani doživljaj ugroženosti romskih učenika*). Uočili smo i da je u ovom slučaju posebno izražena *strategija pozitivnog samopredstavljanja* (uvažavanje jednakih prava od strane nastavnika), a *negativnog predstavljanja drugih* (očekivanje većih prava od strane pripadnika romske kulturne grupe) (videti Van Dijk, 1992).

*Romi, znači to, čim više pričaš da hoćeš da ih snimaš, da im cakaš, naravno da će početi da fantaziraju. I počće i da ovaj, e onda će Romi iz Albanije ovde da dolaze pa da traže svoja prava pa će onda da puštaju paradu, pa naravno kada za sve to dobijaju pare.* (PŠ20, polarizacija)

---

<sup>114</sup> Sagovornici PŠ13, polarizacija i PŠ16, poricanje

*Ko meni daje pare za nešto? Hoću da živim normalno i da imam za svoje dete, ali sada da me plaćaju što sam ja pravoslavka, a to niko ne radi...Stvarno sam krajnje normalna i imam normalan pristup i uvažavam svako dete bez obzira šta je, kažem ne bavim se ja time. (PŠ20, polarizacija)*

Javlja se i izražena nelagodnost i uznemirenost ispitanice pominjanjem teme manjinske grupe od strane intervjuera. Mada se negativan odnos prema intervjueru negira, navode se, za sagovornicu slični i uznemiravajući primeri (medijski sadržaji, sadržaj seminara za prosvetne radnike).

*Znaš šta mi smeta? Smeta mi, sad se ti baviš time i da ne znam šta sve radiš, eto ja ću te tolerisati...Ali kada počnu da filozofiraju kao u medijima, kažem ti kao na seminarima, ne znam gde, toliko već više, onda namerno, imena, sada je Ramiz isto. Provociraju i mislim da nekad pomalo pre nagljuju i malo preteruju. (PŠ20, polarizacija)*

*V Izdvojenost iz (odeljenske) zajednice.* Konačno, u okviru intervjua sa sagovornicom u fazi poricanja, ukazano je na mogućnost da su romska deca svesna stereotipa koji o njima postoje i da je time motivisano njihovo izbegavanje da izveste o pravim razlozima svog nedolaska na priredbu.

*Možda on u njegovoj glavici misli Ja sam Ciganin, Cigani su takvi, znaš kako neki kažu. Rom. Znači realno je. Znači pozvala bi ga, ne bi vikala na njega, ništa, dođi nešto da te pitam. Da ga ne sramotim pred drugarima. (PŠ16, poricanje)*

Ova tema u preliminarnim analizama nije bila zastupljena u okviru intervjua osim u vezi sa minimizacijom, a posebno u formi mogućeg ismevanja ili doživljaja isključenosti iz grupe vršnjaka (Dimitrijević et al., 2017).

*VI Tipični dečiji motivi.* Reč je o predstavi da su iza postupaka ponašanja i potrebe karakteristična za svu decu: prioriternost igre i druženja, nad učešćem u školskim aktivnostima, ali i neki drugi razlozi koji se mogu ticati nelagodnosti u kontekstu javnog nastupa. U nekim slučajevima se javlja i udružena sa drugim temama (*Zloupotreba manjinskog statusa*) gde je u funkciji naglašavanja da je ponašanje deteta odvojeno interpretirano od doživljaja kulturne grupe u celini ili roditelja.

*Pa prećutala bih, mislim da bih uglavnom, ko zna možda bih nešto rekla, da ali, šta ima sad tu nenormalno. Znači zdravo pravo je pa naravno da će da se zeza, da se igra. Šta sad tu ima da se priča. (PŠ20, polarizacija)*



Takođe, javlja se i u formi koja se odnosi na naglašavanje drugih, dečijih razloga za izbegavanje učešća, kao što je nelagodnost u odnosu na javni nastup. U ovom slučaju, udružena je u istom intervjuu sa temom *Odnos manjinske grupe prema većinskoj kulturnoj grupi*.

*Neko će možda naći izgovor u tome da ide na drugu manifestaciju, neko će se razboleti, jer ne voli javne nastupe. Ja sam imala dečaka koji nije želeo da glumi na priredbi, nije došao u školu dva-tri dana, prosto se razboleo. Nije želeo, jako mu je bilo strašno da nastupa pred drugima.* (PŠ13, polarizacija)

*VII Nepoštovanje škole kao institucije.* Reč je o temi koja je jedinstvena za romski kritični incident. U okviru ove teme naglašeno je kako romske porodice ne poštuju školu, ne vrednuju obrazovanje, ali i poučavaju decu neprikladnim vrednostima u vezi sa obrazovanjem.

*Pa nepoštovanje, znači obaveza koje je trebalo on da ispoštuje, a možda neadekvatna upućenost roditelja u ceo taj školski proces i obaveze koje dete treba da ima. Eto to mi pada na pamet... Pa brine me to što, ovaj, znate kako, te, često se dešava da recimo se reflektuje ta priča dece koju ponesu od kuće – ma šta te briga, ako si uradio uradio si, ako nisi nisi. Kao prosto neko nehajanje i nema stvaranja te odgovornosti i svesti kod male dece.* (SM1, polarizacija)

**Diskusija u vezi sa temama o romskoj kulturnoj grupi (polarizacija i poricanje).** Ukoliko bismo sažeto sumirali dobijene nalaze u vezi sa romskom kulturnom grupom za stadijume polarizacije i poricanja, možemo da kažemo da su romski učenici opaženi kao oni koji imaju brojne probleme u ponašanju (nasilnost, krađa), neuspešni u akademskom domenu i nezainteresovani za ovaj domen, pod uticajem roditelja u pogledu odnosa prema obrazovanju, nezadovoljavajućih higijenskih navika, izražene i prerano ispoljene seksualnosti, uslovno prihvaćeni uprkos svojim nepoželjnim karakteristikama ili opravdano odbačeni zbog svojih nepovoljnih karakteristika, u nepovoljnom položaju zbog zanemarivanja. Romski roditelji su opaženi kao oni koji su neskloni da rade i skloni da zloupotrebljavaju manjinski status i spremnost da im se pomogne, nezainteresovani za obrazovanje dece (intervju) ili oni koji ne vrednuju i ne poštuju školu (KIR), neprikladnih vaspitnih stilova, nasilni, zanemarujući ili permisivni. Kada su u pitanju romski učenici i roditelji navode se

pojedini *izuzeci*, koji su uglavnom u funkciji kontrastiranja sa osnovnom tendencijom u vezi sa grupom, kako je sagovornice opažaju.

Pregled identifikovanih tema je dakle osvetlio perspektivu nastavnika u vezi sa romskim učenicima i roditeljima kao onima koji *odstupaju od normi i ispoljavaju različite nedostatke*. Nedostaci učenika su identifikovani u kognitivnom i nekognitivnom domenu, a roditeljski vaspitni stilovi i vrednosti kao neadekvatni. Kao što smo ukazali u okviru uvodnog poglavlja ovog rada, perspektiva o nedostatku učenika i roditelja poreklom iz manjinskih kulturnih grupa je istaknuta u različitim istraživanjima koja su se ticala prevashodno, mada ne i isključivo, afroameričkih i u nekim slučajevima romskih učenika (videti Alvarez-Roldan et al., 2018; Diamond, Randolph & Spillane, 2004; Lynn, et al., 2010; Watson, 2011; Watson, Charner-Laird, Kirkpatrick, Szczeslul & Gordon, 2006; Zachos, 2017). Kada je reč o romskim učenicima, u ranijem istraživanju uočene su tendencije davanja „institucionalnih i individualnih objašnjenja neuspeha”, pri čemu su nastavnici bili skloni da navedu oba vida objašnjenja (Alvarez-Roldan et al., 2018). Braun ukazuje da se objašnjenja ponašanja mogu zasnivati na pretpostavkama o dispozicijama, što je odlika stereotipnog sagledavanja) ili na razmatranju situacionih aspekata ponašanja (R. Brown, 2006), pa bi tako prethodno pomenuta institucionalna objašnjenja koja uzimaju u obzir kontekst pripadala kategoriji situacionih objašnjenja. Naši nastavnici su, sa druge strane, mahom davali objašnjenja koja naglašavaju svojstva romskih učenika i u značajno izraženijoj meri i eksplicitnije, svojstva i odgovornost romskih roditelja. Takođe, u okviru prethodnih istraživanja na uzorcima nastavnika odgovornost i nedostaci pripisani romskim učenicima i porodicama odnose se na nevrednovanje obrazovanja u najopštijem smislu, neadekvatnost porodičnog okruženja, probleme u ponašanju, nezrelost, teškoće u ovladavanju gradivom (Alvarez-Roldan et al., 2018; Bereményi, 2011; Perez Dominguez, 1999; Zachos, 2017). Romskim roditeljima je pripisan nedostatak u pogledu vrednovanja škole i obrazovanja (Dimitrijević et al., 2017; Luciak & Liegl, 2009; Macura-Milovanović & Peček, 2013), kao i nedovoljna uključenost u obrazovanje dece (Gobbo 2009; Luciak & Liegl, 2009).

Odlike stadijuma polarizacije i poricanja, kao etnocentričkih stadijuma, u skladu sa Razvojnim modelom interkulture osetljivosti, u slučaju razmatranja romske kulturne grupe (kako dece, tako i roditelja) su eksplicitnije ispoljene u odnosu na segmente

intervjua koji se odnose uopšteno razmatranje koncepta kulture i kulturne razlike u prethodnoj celini. Uočljivo je da mnogi iskazi nastavnika mogu biti okarakterisani kao kontrastiranje sopstvene i tuđe grupe („mi i oni”), kao i pripisivanje inherentne inferiornosti, o čemu Benet eksplicitno govori kao odlici stadijuma polarizacije (M. J. Bennett, 2004). „Oni” (u našem slučaju romski učenici i roditelji) su sagledani kroz navođenje odlika koje ih stavljaju u nepovoljan položaj u odnosu na sopstvenu grupu/e sa kojom se sagovornici identifikuju, a u pogledu objašnjenja zastupljenosti ovih odlika ne izostaje naglašavanje inherentne inferiornosti (pomenuta sociobiološka objašnjenja ili objašnjenja zasnovana na predstavi o inferiornosti kultura - kultura siromaštva i kulturna deprivacija). Takođe, pokušaj da se učenicima/roditeljima pomogne iz pozicije naprednijeg ili superiornijeg (nuđenje posla, materijalna pomoć, vaspitno delovanje, sužen opseg obrazovne podrške i snižavanje očekivanja), u skladu je sa odlikama etnocentričkog sagledavanja stvarnosti (videti M. J. Bennett, 2004). Benet ukazuje da je u okviru polarizacije zastupljena tendencija da se „drugi“ opažaju kao oni koji ugrožavaju interese sopstvene grupe (raspodela resursa u društvu, socijalna pomoć) (videti M. J. Bennett, 2004, 2013), što je moguće uočiti u okviru identifikovanih tema koje se tiču *Očekivanja i zloupotrebe materijalne pomoći*.

Uočavamo, međutim, da isti nastavnici spontano ukazuju na „zajedničku ljudskost” što je odlika koju, u skladu sa Razvojnim modelom biva pripisana naprednijem stadijumu minimizacije (M. J. Bennett, 2004). Oni to čine kada uopšteno razmatraju koncept kulture i kulturne razlike, pozivajući se na to da „ljude procenjuju kao ljude”, „decu vide kao decu” i slično, ukazujući eksplicitno da izbegavaju sagledavanje kroz okvire grupa. Kada je reč o romskim učenicima i porodicama, međutim, ovi nastavnici naglašavaju prilično *upečatljive primere koje potom (eksplicitno ili implicitno) kontrastiraju sa onim što opažaju kao normu*. Ovo govori u prilog našem kritičkom razmatranju Razvojnog modela interkulture osjetljivosti u uvodnom poglavlju rada, u vezi sa potrebom da se umesto diskretnih stadijuma (odbrane, minimizacije) razmatraju procesi koji mogu dolaziti do izražaja kod iste osobe u zavisnosti od predmeta razmatranja i retoričke funkcije. Kada se kultura razmatra uopšteno zastupljen je proces *umanjivanja značaja razlika i naglašavanja univerzalnih ljudskih odlika i vrednosti*, uobičajeno u funkciji očuvanja pozitivne slike o sebi i naglašavanja problematičnosti izdvajanja, dok u slučaju razmatranja romske kulturne

grupe počinju da je javljaju procesi *kontrastiranja na dimenziji superiorno-inferiorno, odstupanje od norme - norma*, koji su u funkciji naglašavanja upečatljive različitosti i opravdavanja odsustva intervencije. Benet često govori o stereotipnom sagledavanju kao odlici etnocentričkih stadijuma, ali ne ulazi u objašnjenja koja se tiču sadržaja stereotipa u odnosu na različite grupe. Stoga ćemo razmotriti identifikovane teme sa stanovišta dva modela sadržaja stereotipa.

Kada teme u vezi sa romskim učenicima i roditeljima razmatramo u kontekstu socijalnopsiholoških modela u vezi sa sadržajem stereotipa, veoma je upečatljiva podudarnost sa modelom Džofove i Saerkla (videti Joffe & Staerklé, 2007; Joffe, 2015). Naime, ovi autori su ukazali na to da je sadržaj stereotipa izraz socijalne reprezentacije o grupi. Kulturne vrednosti kakva je ono što nazivaju „etosom samokontrole”<sup>115</sup> su internalizovane i izražene kroz stereotipe u vezi sa grupama (Joffe, 2015). Ovi autori posebno naglašavaju značaj socijalne reprezentacije o tri domena samokontrole: u odnosu na telo (zdravlje, seksualnost, higijena), intelekt (donošenje „racionalnih” odluka naspram povodjenju za emocionalnim reakcijama) i kontrole nad „sudbinom” (izraženost radne etike koja je oličena u ishodima i materijalnom bogatstvu) (Joffe & Staerklé, 2007; Joffe, 2015). Kada su zastupljena višestruka odstupanja od etosa samokontrole naglasak je na izraženim visceralnim odgovorima/odvratnosti i korišćenju simbola kojima se grupe povezuju sa animalnim, što autorka direktno povezuje sa pojedinim grupama kakva je romska (Joffe, 2015).

U slučaju percepcije Roma, nastavnici su naglasili nedostatak samokontrole u sva tri domena. Romski učenici, kako ih nastavnici opisuju, naglašeno odstupaju u „telesnom domenu”, u pogledu neurednosti<sup>116</sup> i naglašene seksualnosti koja odstupa od normi, kako ih vidi nastavnik. Sa druge strane, u sva tri primera odstupanja u domenu seksualnosti i sazrevanja, nedostatak koji im je priprisan vodi ka neuspehu u drugim domenima: neracionalnim odlukama (neizlaženje na razredni ispit) i osujećivanju buduće perspektive (zbog stupanja u homoseksualne relacije i nezasnivanja porodice ili zbog nemogućnosti da ostvare potencijale stupajući u rani brak). Uočavamo da je ovo,

---

<sup>115</sup> Autori ukazuju da je reč pre svega o zapadnim, individualističkim vrednostima i društvima.

<sup>116</sup> Reč je i o jednom aspektu heterostereotipa drugih učenika o romskim učenicima (videti Franceško et al., 2005).

koliko je nama poznato, jedini nalaz koji ukazuje na temu percepcije ovakvih specifičnosti u pogledu seksualnog sazrevanja i funkcionisanja romskih učenika<sup>117</sup>.

Drugi aspekt koji je zastupljen u pogledu percepcije romskih učenika, a u vezi je sa pomenutim konceptima samokontrole i upravljanja nad tokom sopstvenog života, tiče se opaženog nepovoljnog odnosa prema obrazovanju i školskog neuspeha. Formulacije koje ukazuju na to da učenici nisu zainteresovani ili ne žele da učestvuju u obrazovanju, kao i da nastavnici ne uspevaju da ih „nagovore”, ukazuju na to da je odgovornost za disproporcionalan neuspeh pripisana učenicima ili njihovim roditeljima. U okviru prethodnih istraživanja takođe je uočeno da su nastavnici u fazi polarizacije opažali da se učenici nalaze pod uticajem svoje kulturne grupe i roditelja, čije norme u ponašanju i vrednosti odstupaju od normi i vrednosti većinske kulturne grupe (Leutwyler et al., 2014). Primećeno je i da se učenici mogu nalaziti u situaciji ambivalentncije u pogledu toga gde pripadaju (kulturnoj grupi ili odeljenskoj zajednici), a gde za ispitanike, dolazi do izražaja moć roditelja nad detetom (Dimitrijević et al., 2017). I naša trenutna analiza ukazuje da pojedini nastavnici smatraju kako „izuzetni” romski učenici uspevaju da prevaziđu uticaj roditelja koji je viđen kao štetan (*Ali on je bio već kao dete dovoljno jak da se izbori sa njima i da im da do znanja da je njemu škola najbitnija*. (PŠ13, polarizacija)), ili je reč o jednako „izuzetnim” romskim porodicama koje vrednuju obrazovanje.

Kada je reč o romskim roditeljima, naglasak nad druga dva domena „samokontrole”, odnosno na percepciji donošenja neracionalnih odluka i niske radne etike (Joffe & Staerklé, 2007; Joffe, 2015). Prva kategorija, koju smo relativno neutralno imenovali kao odnos prema radu, jasno ukazuje na domen samokontrole u pogledu upravljanja tokom svog života i niske radne etike. Naime, baš kao što su pomenuti autori ukazali, romski roditelji su opaženi kao oni koji su odgovorni za svoje loše materijalno stanje zbog nespremnosti da rade, uz navođenje sociobioloških objašnjenja zasnovanih na nasleđu, ili nenaviknutosti da rade što implicira odlike i vrednosti grupe u celini (preferiranje lagodnosti). U okviru preliminarnih rezultata analize kritičnog incidenta (Dimitrijević et al., 2017) identifikovana je tema *Zloupotreba manjinskog statusa*, koja se odnosila na anticipaciju mogućnosti traženja

---

<sup>117</sup> Izuzetak mogu predstavljati nalazi koji naglašavaju pitanje ranog stupanja u brak. Ipak, u našem slučaju dva nastavnika eksplicitno komentarišu pitanje seksualnosti.

„većih prava” u odnosu na ona koja ima većinska grupa ili ostale grupe, kao i pokušaja da se izbegnu obaveze (ibid.). Ova tema, koja je potvrđena i u okviru analize sadržaja intervjua, takođe dobro korespondira sa u okviru intervjua identifikovanim predstavama o *Ia Očekivanju i zloupotrebi materijalne pomoći*, kao i drugim podtemama u vezi sa romskim roditeljima: *IVa Traženje „većih” prava i izbegavanje obaveza i odgovornosti* i *IVb Neopravdano pozivanje na diskriminaciju*. Drugim rečima, u okviru kritičnih incidenata zloupotreba se odnosila na predstavu da učenici ili njihovi roditelji pokušavaju da izbegnu obaveze u vezi sa školom i ne vrednuju obrazovanje niti imaju poštovanje za obrazovnu instituciju (tema *Nepoštovanje škole kao institucije*). U slučaju analize sadržaja intervjua u okviru ovog poduzorka zloupotreba se odnosi na pokušaj da se izbegne rad, očekivanje da im se pruži pomoć u materijalnom smislu i zloupotrebljavanje te pomoći (uništavanjem ili prisvajanjem imovine za ličnu korist), kao i očekivanje drugih privilegija i sklonosti da neopravdano optužuju pripadnike većinske grupe za diskriminaciju. U oba slučaja, okvir izlaganja je argumentativan, a postupci roditelja izrazito negativno okarakterisani.

Kada je reč o drugom istaknutom modelu sadržaja stereotipa, Fiskeova i saradnici pretpostavili su da sadržaj određuju dve dimenzije procene grupe: toplina (a reč je zapravo o proceni dobronamernosti grupe prema sopstvenoj grupi) i kompetentnost. Kada su ove dve procene niske stereotip je udružen sa osećanjem prezira, odnosno odgovarajućom predrasudom, dok kada je procena topline visoka, a kompetentnosti niska to rezultira u paternalističkoj formi sažaljenja (Fiske et al., 2002). U ovom radu usredsredili smo se na konstrukt uverenja (kognitivni aspekt potencijalnog stava), ali možemo da komentarišemo i pojavu negativnog emocionalnog odgovora u odnosu na romske roditelje, koji pobuđuju reakciju ugroženosti kod ispitanika. Naime, briga u vezi sa mogućnošću zloupotrebe, kao i doživljaj da neko očekuje pomoć, a ne pokušava da razreši svoje probleme, ukazuje na zastupljenost emocionalne reakcije koja makar delimično korespondira sa doživljajem prezira, o čemu su Fiskeova i saradnici pisali (videti Fiske et al., 2002). Sa druge strane, unutar kategorije koju karakteriše dvostruko negativna procena topline (dobronamernosti) i kompetentnosti, diferenciraju se negativne procene u okviru sve tri oblasti kontrole o kojima su pisali Džofova i Staerklé (videti Joffe & Staerklé, 2007; Joffe, 2015). Drugim rečima, model Fiskeove i saradnika, u slučaju percepcije romskih učenika naših ispitanika, nije dovoljan da

objasni specifičnosti odnosa ove grupe bez inkorporiranja domena negativne procene Džofove i saradnika.

**Prikaz uverenja u vezi sa mađarskom kulturnom grupom.** Izdvojene teme u vezi sa mađarskom kulturnom grupom u izvesnoj meri se razlikuju u zavisnosti od toga da li je reč o *učenicima, roditeljima učenika, samopercepciji postupaka i doživljaja nastavnika* u relacijama sa ovim učenicima i roditeljima, kao i u slučaju romske kulturne grupe. Dodatne kategorije uključuju i *odnos prema govorenju mađarskog jezika uopšte*, kao i *odnos prema mađarskim kolegama*. Sve sagovornice su spontano govorile o iskustvima sa mađarskom kulturnom grupom, te se stoga ova analiza zasniva na svih 11 intervjuu u okviru polarizacije i dva intervjuu u okviru poricanja.

**Uverenja o mađarskim učenicima.** Svoja iskustva i utiske u vezi sa učenicima iz mađarske kulturne grupe komentarisalo je 10 sagovornica (devet intervjuu, polarizacija; jedan intervju, poricanje). U okviru ove kategorije odgovora izdvajaju se sledeće teme: *I Jezik (maternji i jezik na kome se odvija nastava)* (devet intervjuu, polarizacija); *II Odnosi mađarskih učenika sa drugim učenicima* (pet intervjuu, polarizacija; jedan intervju, poricanje); *III Odnos prema učešću u većinskim kulturnim praksama* (četiri intervjuu, polarizacija); *V Izuzetni mađarski učenici* (jedan intervju, polarizacija).

*I Jezik (maternji i jezik na kome se odvija nastava).* Ova tema inkorporira tri podteme, koje se odnose na: *Ia Nedovoljno dobro poznavanje mađarskog jezika i poželjnost poznavanja maternjeg jezika i kulture* (tri intervjuu, polarizacija); *Ib Dobro poznavanje srpskog jezika/jezika nastave kao neproblematično* (tri intervjuu, polarizacija); *Ic Nedovoljno dobro poznavanje srpskog jezika/jezika nastave* (osam intervjuu, polarizacija).

*Ia Nedovoljno dobro poznavanje mađarskog jezika* odnosi se na utisak pojedinih sagovornika kako mađarski učenici nedovoljno dobro poznaju mađarski jezik, bilo da je reč o deci iz mešovityh brakova ili nije.

*Ta asimilacija, kako se to sad zove. Mešaju se brakovi. Mađari se žene sa Srpkinjama, Srpkinje, ovaj i obrnuto, tako da. Ja ne znam od dece da li neko zna mađarski jezik.* (LO2, polarizacija)

*Ali im je srpski maternji jezik, znači to su mešani brakovi, gde su očevi uglavnom Srbi, a majke su Mađarice, pa se ne potencira toliko mađarski. (PŠ13, polarizacija)*

Nastavnici ukazuju kako je ovo negativan trend i povezuju poznavanje jezika sa aspektima koji su važni za formiranje identiteta, kao i sa nedovoljnom upoznatošću sa kulturom i tradicijom sopstvenog naroda.

*A majke su Mađarice, pa se ne potencira toliko mađarski, ali one pokušavaju to da odneguju. I ja onako baš to i podržavam i podstičem ih da te ankete popune. Mislim ne treba to da zanemare. Treba da uče decu mađarski jezik, da znaju deca i njihove običaje i kulturu. (PŠ13, polarizacija)*

*Prosto treba da znamo ko smo, šta smo, odakle smo gde god otišli. Možda čovek kad živi tu gde jeste, ako nije u situaciji da shvati da nije u matičnoj državi, možda onda ni nema svest o tome i možda svi mi treba malo da se izmestimo da bi shvatili ko smo, šta smo i da počnemo to da cenimo. (TI2, polarizacija)*

Ovakvo sagledavanje odražava percepciju nastavnika o unutargrupnoj homogenosti i distinktivnosti (videti Wright, 1998). U poslednjem slučaju jasno je uočljivo da briga u vezi sa distinktivnošću grupa jeste dovedena u relaciju sa sopstvenom grupom (*Možda svi mi treba malo da se izmestimo da bi shvatili ko smo, šta smo i da počnemo to da cenimo. TI2, polarizacija*). U istraživanju u češkom kontekstu nastavnici su takođe naglašavali brigu u vezi sa mogućnošću „gubljenja” kulturnog identiteta, zaboravljanja jezika i kulturno specifičnih znanja i veština, ali takođe nisu videli da imaju ulogu u održavanju poznavanja jezika, znanja i veština (videti Machovcová, 2017).

*Ib Dobro poznavanje srpskog jezika/jezika nastave odražava drugi aspekt ove teme i odnosi se na naglašavanje da mađarski učenici kojima nastavnici predaju dobro poznaju srpski jezik, kao jezik nastave i da iz tog razloga nema problema u kontekstu realizacije nastave.*

*Mama Mađarica, tata Mađar. Ona jako dobro govori srpski, znači, nikakav problem. Kod kuće, oni uglavnom govore srpski, uglavnom. (LO1, polarizacija)*

*Čak deca lepo pričaju, nemaju ni onaj akcent ili ne znam ni ja šta, normalno sve teče i razgovor i komunikacija sa mnom, ništa, ništa. (TI4, polarizacija)*



*Da li govore oba jezika, nisam baš nešto primetila da se to nešto odražava na govor, taj bilingvalni neki jezik. Nisam nešto primećivala, ne znam. (PŠ20, polarizacija)*

*Ic Nedovoljno dobro poznavanje srpskog jezika/jezika nastave je podtema koja odražava utisak sagovornika da u pojedinim slučajevima postoje problemi sa poznavanjem srpskog jezika, kao jezika nastave, a to je slučaj u većini intervjua (osam intervjua, polarizacija). Problemi su dovedeni u vezu sa pohađanjem nastave na mađarskom jeziku u ranijim periodima ili u vezu sa tim što se u porodici govori mađarski jezik. U okviru razmatranja pitanja nedovoljnog poznavanja srpskog jezika nastavnici naglašavaju da je imperativ da dete poznaje jezik nastave i odgovornost za učenje jezika nastave, izuzev u jednom slučaju, pripisuju porodici.*

*Kad krenu u peti, onda se pređe na srpski. E, tu je bio problem malo. Onda su deca imala problema, ali to je, znači, pre. Kod kuće se govorilo mađarski i sad odjednom dolaziš, nastava sve na srpskom, bilo je malo problema, ali se, opet to nekako. Roditelji su ipak morali da znaju i srpski. (LO1, polarizacija)*

*Teško im, čak i neki i ponavljali, šta je, jer je bilo nerazumevanja za tu decu ili nisu umeli da se snađu, itd. I ovaj, kad su se taj eto kod, uprošćavalo sve to. (LO2, polarizacija)*

*U dva navrata imala sam đaka prvaka, znači dva puta u generaciji je bilo da dete dođe u školu, a da ne zna srpski jezik. Recimo to je bio, kako da kažem, problem, jer se ono tad nije uklapalo, nije moglo da prati, nije se osećalo prijatno i tako... Meni je bilo jasno da u kući sigurno ne pričaju srpski čim dete nije u stanju da neke osnovne stvari isprati, ali, ovaj, roditelji su sarađivali i tu smo onda došli do nekog rešenja. (TI4, polarizacija)*

Porodice su u pojedinim slučajevima uspešno uključene u saradnju u vezi sa ovladavanjem srpskim jezikom (*Roditelji su sarađivali i tu smo onda došli do nekog rešenja. TI4, polarizacija*).

Uočljivo je da u okviru pojedinih intervjua postoji isticanje navodne sklonosti mađarske grupe/roditelja ka homogenom grupisanju ili pokušaju da se izdvoje, što se postiže insistiranjem na govorenju mađarskog jezika u porodici i interesovanjem za sadržaje na mađarskom jeziku.

*Da li je to zaista samo jezička barijera ili možda štite neki svoj integritet, svoju pripadnost tom narodu. Mislim meni je to jako čudno... Mislim da im to ograničava mnoge mogućnosti. (PŠ13, polarizacija)*

*Pitali su ga sa kim priča srpski, kaže samo sa mnom kad zove mamu na telefon, mislim i onda on se javi... A ona je prilično zatvorena. (PŠ3, polarizacija)*

U jednom slučaju ukazano je i na neznačajnost predmeta Srpski jezik i književnost ili neznačajnost ovladavanja srpskim jezikom od strane učenika koji nastavu pohađaju na mađarskom jeziku.

*Nisam ja to toliko svesna da je za njih bilo toliko važno da dobiju samo čisto formalno peticu, a znanje nije bilo presudno. (PŠ20, polarizacija)*

Ukoliko sumiramo pomenute pod teme uočićemo da je, dakle, od ključnog značaja za nastavnike da učenici poznaju srpski jezik. Kada je to slučaj nastavnici ukazuju na normalnost situacije, a kada nije reč je o otežavajućoj okolnosti za obrazovanje učenika i posledici izdvajanja i homogenog grupisanja mađarskih roditelja. Smatraju da je stepen poznavanja srpskog jezika u vezi sa tim u kojoj meri se ovaj jezik koristi za komunikaciju u porodici. Takođe, mahom su saglasni da je potrebno da deca uče mađarski jezik i običaje, ali nije reč o obrazovnim ciljevima, već o utvrđivanju kulturnog identiteta učenika. Ovi nalazi u skladu su s prethodnim istraživanjima gde su nastavnici smatrali da je nedovoljno dobro poznavanje jezika nastave uzrok školskog neuspeha (Agirdag et al., 2014; Bustos Flores & Smith, 2009; Machovcová, 2017; Pulinx et al., 2015), da otežava rad nastavnika i šteti drugim učenicima, kao i da je poznavanje jezika kriterijum pripadnosti grupi i sredstvo za integraciju (Bustos Flores & Smith, 2009; Machovcová, 2017).

*II Odnosi mađarskih učenika sa drugim učenicima.* Odnosi sa vršnjacima su druga značajna tema u iskazima nastavnika. Javlja se u različitim formama u zavisnosti od toga da li je reč o učenicima u okviru odeljenja koja pohađaju nastavu na mađarskom jeziku ili o učenicima mađarskog porekla u mešovitim odeljenjima. U prvom slučaju zastupljene su sledeće pod teme: *Ila Isticanje nacionalnosti od strane drugih u negativnom kontekstu* (dva intervjua, polarizacija); *Ilb Izdvojenost mađarskih učenika i/ili odeljenja: homogeno grupisanje* (tri intervjua, polarizacija; jedan intervju, poricanje). U slučaju učenika u mešovitim odeljenjima zastupljena je pod tema *Ilc*

*Prihvaćenost od strane drugih učenika* (dva intervjua, polarizacija; jedan intervju, poricanje)

*Ia Isticanje nacionalnosti od strane drugih u negativnom kontekstu* predstavlja podtemu u okviru koje nastavnici (u odeljenjima koja nastavu pohađaju na srpskom jeziku) uočavaju tendenciju nazivanja učenika iz odeljenja na mađarskom jeziku „Mađarima”, što je za nastavnike izrazito nepoželjno i negativno vrednovano (dva intervjua, polarizacija).

*Ne libe se od toga da kažu „oni Mađari“ za učenike pored. Kažem „zbog čega to naglašavate, oni su učenici ove škole isto kao i vi“. A oni su nam, ne znam šta. To njihovo obraćanje „oni Mađari“, meni to toliko ružno zvuči.* (PŠ13, polarizacija)

*Oni imaju svoja imena i prezimena, to mi je bilo čudno. Pa smo onda pričali sa njima o tome. Ne znam zašto ih tako zovu. Jeste da slušaju nastavu na mađarskom, ali su učenici. Prosto imaju svoja imena i prezimena. Pa onda ne govorimo tako.* (SM19, polarizacija)

Paralelno sa neprihvatanjem isticanja nacionalne pripadnosti/porekla, obe nastavnice *ukazuju na zajednički učenički identitet.*

*Da kažu e oni đaci I-7 ili I-8, ne znam ni ja koje tačno odeljenje. Nego oni baš naglašavaju tu različitost.* (PŠ13, polarizacija)

*Jeste da slušaju nastavu na mađarskom, ali su učenici. Prosto imaju svoja imena i prezimena.* (SM 19, polarizacija)

Analogno sa temama identifikovanim u vezi sa konceptom kulture i kulturne razlike, u ovom slučaju se naglašava da je isticanje kulturnog porekla negativno, da je potrebno tretirati druge mimo kategorija kojima se označava kulturno poreklo, a vrednuje se zajednički identitet, u ovom slučaju identitet učenika.

*Iib Izdvojenost mađarskih učenika i/ili odeljenja: homogeno grupisanje* je druga i povezana podtema koja se javlja u razmatranju odnosa među decom iz odeljenja koja pohađaju nastavu na mađarskom jeziku sa ostalom decom. Odnosi se na percepciju *njihove izdvojenosti* (koja može biti i fizička - učionica na kraju hodnika). U okviru četiri intervjua (tri intervjua polarizacija; jedan intervju poricanje) naglašava se kako deca nemaju međusobnih kontakata i/ili ih izbegavaju.

*Znate šta, znate sam ja primetila. Da mađarska deca su kod nas u školi izdvojena i da se ne druže sa drugom decom, i tu nisam ništa reagovala, ali sam primetila i nije mi bilo prijatno. (PŠ16, poricanje)*

U pojedinim slučajevima odsustvom kontakta objašnjava se potreba dece u ostalim odeljenjima da ih ističu kao „Mađare”.

*Doduše ta deca se stvarno ne mešaju, imaju odvojen boravak i ne mešaju se. Možda da postoji neka međusobna interakcija među njima, neko druženje, bilo šta, možda ne bi tako deca iz mog odeljenja tako reagovala. (PŠ13, polarizacija)*

Takođe, jedna sagovornica ukazuje da je tema osetljiva i da izdvojenost mađarskih učenika dovodi i do sukoba.

*Zato što, ono što je činjenica, malo je to, još uvek je to šakljiva tema, to moram biti iskrena. E to je najosetljiviji momenat ustvari... Znate kada dođe do situacije, kada se dvojica, jedan iz srpskog jedan iz mađarskog, potuku... Možda su na neki način, i jesu izolovani i nisu, ali mislim da više se mađarska deca izoluju i prave taj neki... Možda sam pogrešila, možda to rade i deca srpske nacionalnost. (PŠ20, polarizacija)*

Izdvojenost dece iz mađarskih odeljenja objašnjava se fizičkom odvojenošću (Ili možda kada bi njihove učionice bile izmešane u sred hodnika, a možda ne na kraj hodnika. PŠ20, polarizacija), samoizolacijom i samoizdvajanjem (Na primer ja u boravku radim i dođe mi dvoje-troje dece, kako-kad, mađarske, uvek ćute, uvek su povučeni, ne komuniciraju sa drugima, PŠ16, poricanje; Mislim da više se mađarska deca izoluju i prave taj neki. PŠ20, polarizacija), pa i time što su bolje vaspitana (Nekako, možda su vaspitaniji, možda su kulturniji, možda im se spava ujutru, jer je to jako rano. Možda je i to, znate. Može da budu različiti razlozi. PŠ16, poricanje). Jedna nastavnica, implicitno ukazuje na odsustvo organizovanja aktivnosti kako bi se deca upoznala (Ali neke interakcije, zavisi, možda privatno. Ili kada ih vodimo zajedno negde, to je možda najbolji način da se druže, kad odemo van škole onda je to to. I opet je ta, bitan je jako učitelj i nastavnik. PŠ20, polarizacija).

Ili Prihvaćenost od strane drugih učenika kao podtema zastupljena je kada je reč o mešovitim odeljenjima koja pohađaju učenici mađarskog porekla. Relevantna pitanja za nastavnike tiču se: *prihvaćenosti ovih učenika i negairanja izdvojenosti* (dva intervjua polarizacija; jedan intervju, poricanje). Prihvaćenost učenika u mešovitim

odeljenjima naglašena je kroz opisivanje dobrih međusobnih odnosa, odsustva samoizdvajanja i izdvajanja od strane drugih.

*Čak ne bih mogla sad ni da ih izdvojim jer se oni ne izdvajaju preterano... Oni njemu aplaudiraju, podržavaju to što se toliko divno spremio... Međutim, deca su fenomenalna.* (SM18, polarizacija)

*Deca to lakše, kako da kažem, prevaziđu tu jezičku barijeru, nego mi... Oni se igraju i usput rešavaju, dogovaraju, organizuju i tako. Nije bilo nikakvih odbacivanja, blokada ili tako nešto.* (TI4, polarizacija)

*Znači, nekako su kao grupa, po tom pitanju.* (LO3, poricanje).

*III Odnos prema učešću u većinskim kulturnim praksama* (pravoslavna veronauka; građansko vaspitanje; priredba Sveti Sava). Sledeća podtema o kojoj će biti reči nazvana je *odnos prema učešću u većinskim kulturnim praksama*, a odražava razmatranje situacija kada kulturno poreklo mađarskih učenika dolazi do izražaja i nastavnici preispituju ove situacije (četiri intervju, polarizacija). Situacije se odnose na nemogućnost prisustvovanja odabranoj katoličkoj veronauci (zbog nedolaska veroučitelja) i reagovanje dece (ali i roditelja, o čemu će naknadno biti više reči) u ovim situacijama. Takođe, u jednom slučaju nastavnica opisuje učešće u priredbi povodom praznika Sveti Sava - dan duhovnosti i poziciju mađarskih učenika u takvoj situaciji. U prvom slučaju, nastavnici *problematizuju odluku deteta (i/ili roditelja) da ne želi da prisustvuje pravoslavnoj veronauci ili času građanskog vaspitanja* sa ostalim učenicima, kada nisu u prilici da prisustvuju katoličkoj veronauci. Pojedini nastavnici pripisuju to tipičnim dečijim motivima.

*Većinom, znači, hoće da budu prisutni na pravoslavnoj veronauci, ali desi se i da ne žele. Znači, hoće da se igraju malo i onda je to razlog što ne bi, ne bi da budu na času.* (LO1, polarizacija)

Sa druge strane ukazuju da razlozi mogu biti i drugačiji, anticipirajući da one to mogu doživeti kao nametanje.

*Znači, nemojte da kažete posle učiteljica rekla i naterala vas. Znači, možete same da odlučite, možete da idete, a možete i da ostanete.* (LO1, polarizacija)

Druga objašnjenja tiču se, iz perspektive nastavnika, neopravdanih razloga kakvi su strah od mogućnosti napada/kritikovanja sopstvene veroispovesti ili potrebe da se sopstvena veroispovest ne stavlja u istu ravan sa ostalim.

*Ne znam ni šta se uči da budem iskrena, ali ne verujem da će sad da govori nešto protiv ove druge nacionalne manjine, da ih uči nešto što ne treba.* (TI2, polarizacija)

*Ona, kao, ne bi, neće i šta ja znam. Na kraju sam ja pozvala roditelje i pitala: 'Zašto ne bi sedela na građanskom?' Ajde, sad, možda ne žele da je puste na pravoslavni katahizis. U redu, mogu da razumem. Mada, i to je, idemo od one pretpostavke da je Bog jedan, onda je i to, da ne kažem, svejedno. Ali, ajde, možda ima ljudi koji to drugačije posmatraju.* (TI4, polarizacija)

U okviru ove podteme protivljenje deteta se direktno dovodi u vezu sa odlukom roditelja u pomenuta dva slučaja. Ni u jednom slučaju se ne razmatra mogućnost da učenicima i roditeljima nije prijatna okolnost što se nastava pravoslavne veronauke realizuje redovno i dosledno, dok se časovi katoličke veronauke održavaju sporadično, kao i mogućnost ukidanja nastave katoličke veronauke zbog malog broja učenika i usmeravanja učenika na nastavu građanskog vaspitanja. Interpretacije je, dakle, ona koja *naglašava samoizdvajanje učenika mađarskog porekla*. Važno je, takođe, naglasiti da učiteljima ovo pitanje predstavlja praktičnu prepreku, te je možda stoga i relevantno za naše sagovornice, jer učenici ostaju bez nadzora (s obzirom na to da je učitelj na času građanskog vaspitanja), a pitanje je da li u malim školama postoji mogućnost da na drugi način provedu vreme.

U jednom slučaju učiteljica opisuje *nametnutost učešća u proslavi* povodom Svetog Save - dana duhovnosti kao nešto što su mađarski učenici negativno doživeli, ali i sama učiteljica koja je trebalo da sa njima priprema program.

*Ja sam radila, kažem, u pitanju je škola na mađarskom jeziku. I oni su, pošto se nalaze ovde u Srbiji, morali, morali (naglašavanje povišenim tonom) zaista je to njima nametnuto, da se proslavi dan Svetog Save. I tada deca moraju da imaju tu priredbu jer obeležava se u školi i održava se isključivo na srpskom... Bilo je dece koja ne žele "Ja neću da učestvujem u tome jer, eto, ne sviđa mi se."* (SM19, polarizacija)

Ista učiteljica je neuspešno pokušala da uključi manjinski jezik i relevantne ličnosti u proslavu dana duhovnosti, što odgovara onome što Benks naziva integracijom sadržaja, odnosno primera koji ilustruju isti princip iz više različitih kulturnih konteksta (Banks, 2006). Na nivou transformacije kurikuluma ovaj princip može, u zavisnosti od načina realizovanja projekta, predstavljati prvi nivo koji se usredsređuje na pojedinačne

doprinosi i ličnosti ili drugi nivo koji predstavlja dodavanje jedne izolovane teme/sadržaja (Banks, 2006).

*A ona će predstaviti nekog iz mađarske kulture ko ima, isto tako kao što je Sveti Sava bio prosvetitelj, da nađu nekoga iz mađarske isporije ko je isto tako imao ulogu u prosvjećivanju, prosto, pravljenju škola, ne znam ni ja, prosvetiteljsku tu ulogu. Pa da idu tu dve paralelne priredbe, malo na srpskom malo na mađarskom. Pa onda možda ni deca ne bi to tako shvatala kao nešto nametnuto.* (SM19, polarizacija)

Važno je naglasiti da za naše sagovornice verske razlike jesu prihvatljive u većoj meri nego što su to razlike u pogledu poznavanja srpskog jezika, što je analogno nalazima u drugim kontekstima (videti Agirdag et al., 2014).

*V Izuzetnost mađarskog učenika.* Mada se javlja samo u slučaju jedne sagovornice, reč je o sagovornici koja *eksplicitno negativno vrednuje mađarsku kulturnu grupu u pogledu grupisanja, a sa druge strane ukazuje na izuzetnost jedne mađarske učenice.* Izuzetnost se ogleda u posebnom poštovanju prema učiteljici i distanciranju od tendencije grupisanja koju ispoljavaju mađarske porodice, prema mišljenju ove učiteljice.

*Tako te ceni. Kažem, ni za deset nekih, deset srpske dece ne bih možda menjala... Ja mislim da je to individualno, da. Da brzo uči i da povezuje šta, kako i da dobro prati, sve to i da. Da je to odatle. I kad ona može tako da sve to eliminiše i stvarno je ono, jedno dete, da poželiš da je tvoje, da mogu svi tako.* (LO2, polarizacija)

Kao i u slučaju izuzetnih romskih učenica, i ovde se naglašava da je ta izuzetnost *posledica distanciranja od uticaja roditelja* (eliminisanja uticaja, kako kaže ova sagovornica), ali dok se u slučaju romskih učenika oni vrednuju obrazovanje uprkos porodici, u ovom slučaju reč je o međusobnim odnosima manjinske i većinske kulturne grupe.

*Uverenja o mađarskim roditeljima.* Mađarski roditelji su relativno retko predmet razmatranja učitelja (osam intervju, polarizacija; jedan intervju, poricanje). Razmatrani su u kontekstu opisivanja *pozitivne saranje sa školom i nastavnicima* (četiri intervju, polarizacija), *tendencije da se grupišu u kulturno homogene grupe* (pet intervju, polarizacija, jedan poricanje), kao i u kontekstu moguće *zloupotrebe manjinskog statusa kroz neopravdano optuživanje za diskriminaciju* (jedan intervju, polarizacija).

*I Saradnja sa školom i učiteljima.* Ova tema inkorporira podteme koje se odnose na *Ia Uspostavljanje zadovoljavajuće saradnje* (četiri intervju, polarizacija), kao i *Ib Zloupotrebu manjinskog statusa: neopravdano pozivanje na diskriminaciju* (jedan intervju, polarizacija), a zastupljena je ukupno u okviru pet intervju.

*Ia Uspostavljanje zadovoljavajuće saradnje* kao podtema odnosi se na ukazivanje na primere pozitivne saradnje sa školom (četiri intervju, polarizacija). Ovi pozitivni primeri se odnose na doprinos školskim, uglavnom vannastavnim aktivnostima, zainteresovanost za pružanje obrazovne podrške (pre svega u kontekstu ovladavanja srpskim jezikom), kao i zadovoljstvo roditelja saradnjom. U sledećem primeru možemo uočiti na koji način roditelji pružaju doprinos školskim aktivnostima.

*Nije roditelj neprijatan, čak, ovaj, naprotiv, tata je predsednik AKUD-a već par godina, te devojčice... Ako nam treba, ovaj, nošnja, ako nešto igramo, narodna neka kola, uvek lepo saradujemo, zamolimo, pitamo da li možemo da dobijemo garderebu. I oni učestvuju u našim priredbama i mi u njihovim, u smislu, eto, pozajmice ili tako neke stvari.* (LO1, polarizacija)

*Pa je onda ona sledeći put, mama mesila kolače, da počasti. Pa je to bio neki nacionalni kolač.* (SM18, polarizacija)

Roditelji su opisani u dva slučaja kao zainteresovani za saradnju i učešće u obrazovanju, najviše u domenu koji se odnosi na učenje srpskog jezika.

*On je postizao recimo vrlo dobar uspeh uz puno rada i maminog truda. Znači pored toga što sam ja s njim puno radila i mama je isto i htela je... Pa, eto, savetovala sam da sa njim uporedo kada govore mađarski pričaju, isto to kažu i na srpskom... I, druga stvar je bila da oni ponekad, zbog prisustva deteta, pričaju i na srpskom.* (TI4, polarizacija)

Takođe, dve nastavnice opisuju zadovoljstvo mađarskih roditelja saradnjom sa učiteljicama, što se može ogledati i u zahtevu da i drugo dete bude upisano kod iste učiteljice.

*Pa nema specifičnosti. Mislim, za mene je specifičnije to što je majka donela odluku da, i ćerka njena i sin sada, su oboje moji učenici. Mislim, to je onako kompliment jedan. Znači da, ipak nešto, možda, dobro radim.* (SM13, polarizacija)

*I onda je jako bio dobar komentar njene mame kako je dobro biti u razredu gde se ne osećaš kao ni manjina ni većina.* (SM18, polarizacija)



Drugim rečima, u slučaju mađarskih roditelja u okviru ove teme naglašeno je obostrano zadovoljstvo saradnjom i uključivanje roditelja u obrazovanje učenika, što je sasvim različita predstava o roditeljima u odnosu na onu koju nastavnici imaju o romskim roditeljima.

*Ib Zloupotreba manjinskog statusa u obrazovnom kontekstu*, odnosno neopravdano pozivanje na diskriminaciju kao podtema zastupljena je u okviru jednog intervjua (polarizacija). Odražava doživljaj zloupotrebe manjinskog statusa mađarskih roditelja. Konkretno, reč je o doživljaju da roditelj neosnovano optužuje učiteljicu, odnosno „igra na kartu” nacionalne pripadnosti (videti A. E. Lewis, 2001). Za razliku od analogne teme u slučaju romskih porodica, u okviru koje se javlja i predstava o očekivanju većih prava i privilegija, ovde je reč samo o doživljaju diskriminisanosti ili pokušaju da se ova optužba iskoristi da se učiteljica predstavi u negativnom svetlu.

*Instruiranje neko, nešto, stalo postoji to da su nešto malo oštećeni, da sam ja na strani Srba, nešto tako... Knjižicu su odneli oni, nije bilo ni 10 minuta, kaže: 'Je l' to zato što je Mađarica?'. Ja ne znam šta mi pričaš ti, šta mi govori, zašto... Ma, daj, reko, ajde... I počela ona tu. Reko, znate šta? Ja znam neke stvari reko i bolje vam je da ćutite, reko.* (LO2, polarizacija)

Ista učiteljica ukazivala je na izuzetnost mađarske učenice koja je uspela da se odvoji od interpretacija svoje zajednice, ali i davala izrazito sociobiološka objašnjenja u slučaju romskih učenika. Učiteljica odgovara pretnjom roditelju (*Ja znam neke stvari reko i bolje vam je da ćutite, reko.* LO2, polarizacija) aludirajući na istorijski događaj, raciju u Bačkoj tokom Drugog svetskog rata, kao i na učešće i naknadno odobravanje pripadnika porodice svoje učenice. Na ovaj način učiteljica neposredno evocira događaje iz prošlosti i sukobljenost dve etničke grupe na prostoru Bačke.

*Neka izjava od koje mi i sad zvoni mi, od drugih sam čula, nisam direktno od tih ljudi. Kaže malo su nas pobili, trebalo je još... E, od tih jedna mama mi je jednom samo ono. Devojčica bila ok, ali nekako dobila neku četvorku, polugođe bilo, pa i reko, ajde, nije kraj, neka i dobije četiri, reko bolje će učiti, reko, naredne godine.* (LO2, polarizacija)

Na ovaj način sagovornica ukazuje da su zapravo pripadnici manjinske grupe bili nasilni prema većinskoj grupi. Time se postiže diskvalifikacija značaja roditeljskih insinucija u vezi sa neopravdanim razlikovanjem ove devojčice od strane učiteljice.

*II Homogeno grupisanje i izdvajanje.* Druga tema, koja se tiče mađarskih roditelja, ali, kao što će kasnije biti više komentarisano, i mađarske zajednice u celini odnosi se na opažanje tendencije grupisanja i izdvajanja u okviru svoje kulturne grupe (pet intervjuja polarizacija, jedan poricanje).

*Ila Pozitivno vrednovani aspekti* odnose se na favorizovanje sopstvene grupe i negovanje kulturnog identiteta (jedan intervju, polarizacija). U svojoj najeksplicitnijoj formi ova tendencija se javlja kao pozitivno vrednovanje onoga što se u literaturi naziva favorizovanjem sopstvene grupe (R. Brown, 2006). Naime, ova nastavnica kontrastira mađarsku grupu sa romskom (*Ali, Mađari imaju svoju kulturu i mislim, njihov način života mi se stvarno sviđa. Dosta su. Ovaj, kako da kažem, homogeni, oni jedni drugima pomažu.* LO2, polarizacija), implicirajući da Romi nemaju svoju kulturu (prethodno je ukazivala na to šta joj kod Roma smeta). Kontrastira je i sa sopstvenom grupom (*A, kod Srba nije baš tako. Da, da, malo slobodnije, i tako. Ne znam ni ja, nekako. Mislim da nisu toliko Srbi opterećeni tom verom. I: "Zar vam se to čini kao dobro ili kao loše?" U: "Kao loše mi se čini, nisu homogeni.* LO2, polarizacija), na osnovu čega se može uočiti da je visoko vrednovanje pripadnosti grupi i favorizovanje pripadnika sopstvene grupe ideal koji ova sagovornica zastupa. Uočljivo je, međutim, da mada je pozitivno vrednovana eksplicitno, opterećenost verom ne može biti sasvim pozitivno svojstvo, u skladu sa izborom reči ispitanice.

*Iib Negativno vrednovani aspekti*, sa druge strane, češće su pominjani (četiri intervjuja, polarizacija; jedan intervju, poricanje). Ostali ispitanici uglavnom implicitno ukazuju na ono što vide kao negativne aspekte vrednovanja grupne pripadnosti, odnosno izdvajanje. Ovi aspekti oličeni su u onome što sagovornice opažaju kao nezainteresovanost za lokalne sadržaje/preferiranje sadržaja iz Mađarske, izbegavanje učešća u pravoslavnoj veronauci/građanskom vaspitanju, odnosno nepovoljnom odnosu prema većinskim kulturnim praksama i sadržajima.

*Ja to ne mogu da shvatim, da neko ovde živi, da ne sluša televizor, kanale, da ne zna šta se dešava u Novom Sadu, da prati strane, ja to ne mogu da shvatim. Mislim, ne bih sad da komentarišem.* (PŠ3, polarizacija)

*Zašto ne bi sedela na građanskom? Ajde, sad, možda ne žele da je puste na pravoslavni katahizis. U redu, mogu da razumem. Mada, i to je, idemo od one*

*pretpostavke da je Bog jedan, onda je i to, da ne kažem, svejedno. Ali, ajde, možda ima ljudi koji to drugačije posmatraju. (TI4, polarizacija)*

*Ne znam ni šta se uči da budem iskrena, ali ne verujem da će sad da govori nešto protiv ove druge nacionalne manjine, da ih uči nešto što ne treba. I, onda nama to malo nije bilo jasno i onda su oni rekli: 'Nećemo da naša deca uče tuđu veronauku. (TI2, polarizacija)*

Zastupljena je, drugim rečima, pozitivna samoprezentacija (*Ja to ne mogu da shvatim; Bog je jedan; „neopterećenost” verom*), a sa druge strane relativno negativna reprezentacija mađarske kulturne grupe (*opterećenost verom; nezainteresovanost za sopstvenu sredinu koja implicira vrednovanje druge, mađarske sredine, odstupanje od principa da je Bog jedan*) (u vezi sa ovom dvostrukom strategijom videti Van Dijk, 1992).

***Saradnja i odnosi sa mađarskim kolegama.*** Odnose među kolegama mađarskog i srpskog porekla komentariše ukupno šest sagovornica (pet intervjua, polarizacija; jedan intervju, poricanje). U okviru ove kategorije izdvajaju se sledeće teme: *I Zadovoljavajuća saradnja sa mađarskim kolegama* (tri intervjua, polarizacija, jedan intervju poricanje); *II Nezadovoljavajuća saradnja sa mađarskim kolegama* (dva intervjua, polarizacija); *III Doživljaj spoljašnjeg procenjivanja odnosa među kolegama* (jedan intervju, polarizacija).

*I Zadovoljavajuća saradnja sa mađarskim kolegama.* Većina nastavnika ukazuje kako je njihova saradnja sa mađarskim kolegama zadovoljavajuća (tri intervjua, polarizacija; jedan intervju, poricanje). Ogleda se u organizovanju zajedničkih nastavnih ili vannastavnih aktivnosti, često na inicijativu kolega.

*I vrlo često na likovnom kad nešto pravimo, kad nešto radimo, mislim ona je ta koja, mislim na njenu inicijativu, iako smo ih par puta i mi zvali. (PŠ3, polarizacija)*

*A imam izuzetno lepu saradnju evo konkretno sa kolegamicama koje su isto učiteljice na mađarskom jeziku. Tipa kada su Uskrs i Božić znači možemo tu da upoznamo jer oni tu uvek obeležavaju u vidu malih priredbi gde oni pozovu nas da možemo da vidimo kako to sve izgleda. (SM1, polarizacija).*

Takođe, u pojedinim slučajevima javlja se traženja saveta o učenicima iz manjinskih grupa.<sup>118</sup>

*Puno puta koleginicu koja je tad predavala mađarski puno puta sam išla da pitam, jer kad mi, ono, nešto nije jasno u načinu ponašanja, odem, pitam da me lepo posavetuje. Ona žena ima iskustva. Em je mađarske nacionalne manjine, znači puno puta. (TI2, polarizacija).*

Konačno, javlja se i polarizovana predstava o većoj civilizovanosti i pristojnosti mađarske grupe, koja odgovara tendenciji obrtanja u suprotnost i posmatranja kroz okvire superiornih i inferiornih grupa.

*Ali su ljudu, svi znaju da pričaju srpski, ali su jako, jako fini i civilizovani. Čak mislim malo više od Srba. U načinu ponašanja, ophođenju, davanju saveta. (PŠ16, poricanje)*

*II Nezadovoljavajuća saradnja sa mađarskim kolegama. Kada ukazuju na nezadovoljstvo saradnjom (dva intervju, polarizacija), ono se tiče doživljaja zatvorenosti i homogenog grupisanja mađarskih kolega i posledično odeljenja kojima predaju ili nedovoljnim poznavanjem srpskog jezika i neprikladnom upotrebom mađarskog jezika pred ostalim kolegama.*

*Recimo ovde u našem aktivu. Činjenica je da su oni malo zatvoreni, ta mađarska odeljenja i da se nekako više druže međusobno. (PŠ3, polarizacija)*

*Sa druge strane mi je bilo čudno kako ne znaš ženo srpski jezik, radiš u srpsko-mađarskoj školi... I ona je sama priznala da je njoj izuzetno teško, da će se potruditi koliko-toliko da savlada srpski jezik, da bi mogle da uspostavimo neku saradnju. (PŠ13, polarizacija)*

U nekim slučajevima eksplicitno je naglašeno kako je odsustvo kontakta želja za samoizolacijom i potkrepljeno ličnim iskustvima sa mađarskom kulturnom grupom.

*Nije mi bilo jasno zašto, ni dan danas mi nije jasno kako ljudi mogu da se tako izoluju. (PŠ13, polarizacija)*

Analogno sa razmatranjem mađarske kulturne grupe uopšte, nedovoljnog poznavanja srpskog jezika (deca), govorenja mađarskog jezika u porodici (roditelji), u okviru ove teme je naglašeno kako se izdvajanje i homogeno grupisanje, između ostalog

---

<sup>118</sup> U ovom slučaju, u vezi sa učenicima romskog porekla koji izostaju iz škole i u vezi sa postupanjem u odnosima sa romskim roditeljima.

i prema jeziku koji se koristi, doživljava negativno. Jedna nastavnica, međutim, uočava kako je pitanje jezika nešto što se može posmatrati i iz pozicije manjinske grupe, kao i da je učenje jezika zahtevan proces (*Mislim možda i mi treba da učimo malo taj mađarski jezik od njih, ali težak je poprilično*. PŠ13, polarizacija), ali to za nju ne umanjuje neprihvatljivost nepoznavanja srpskog jezika.

*III Doživljaj spoljašnjeg procenjivanja odnosa među kolegama.* U slučaju jedne sagovornice ukazano je u više navrata kako je situacija u školi osetljiva i kako se njeni odnosi sa mađarskim kolegamicama spolja procenjuju od strane drugih.

*Ali pokušavam da budem fina ili da se pravim luda da ne spominjem i nemam potrebu da spominjem to što je. Ovo je jedan mali krug u školi, onda se stvarno nekada u podsvesti, zato što ti je ne znam ni ja, jer ti je neko tu negde ipak nametnuo da je to specifična škola, srpsko-mađarska, recimo ima dosta kolega. Kada se gleda u učionici, ovde u zbornici, ja ću više da razmišljam o tome ko posmatra i gleda baš moj odnos ne znam prema kolegici mađarskog.* (PŠ20, polarizacija)

Ista ispitanica negira da joj je grupna pripadnost relevantna za uspostavljanje odnosa i insistira na uzajamnom poštovanju.

*Oni koji poštuju moje i koje ja poštuju oni su normalni... Ali ovaj pa pazi može da bude složena, znači možda u nekim glavama jeste složena, verovatno. Kažem ti, ja sam svesna toga, ali zaista me ne dotiče. Pazi ja da pitam kolegicu i sada da razmišljam zato što je ona Mađarica, nego više razmišljam o tim cipelama kakve je uzela.* (PŠ20, polarizacija), a implicitno ukazuje da neke osobe ne poštuju druge kulturne grupe, kao i da im je pripadnost značajna, pa na taj način procenjuju međuljudske odnose.

***Uverenja u vezi sa mađarskom kulturnom grupom u opštem smislu: upotreba mađarskog jezika.*** U okviru ove kategorije nastavnici govore o svom odnosu prema upotrebi mađarskog jezika, među pripadnicima ove kulturne grupe, kada se nađu u prisustvu osoba koje ovaj jezik ne razumeju (četiri ispitanice, polarizacija). Ova pojava je uglavnom negativno doživljena. Podteme koje su obuhvaćene ovom temom su: *Ia Samoizdvajanje i favorizovanje sopstvene grupe/Doživljaj isključenosti, nerazumevanja i nelagodnosti* (četiri intervju, polarizacija); *Ib Objašnjenja: Jednostavnost upotrebe jezika, očuvanje jezika i odsustvo svesti o doživljajima drugih* (tri intervju, polarizacija).

*Ia Samoizdvajanje i favorizovanje sopstvene grupe/Doživljaj isključenosti, nerazumevanja i nelagodnosti* predstavlja podtemu u okviru koje nastavnici iz poduzorka poricanje i polarizacija objedinjuju kvalifikovanje govorenja mađarskog jezika pred pripadnicima većinske grupe kao tendencije da se samoizdvajaju i preferiraju sopstvenu grupu, sa jedne strane, kao i sopstvenog doživljaja nelagode zbog nerazumevanja sadržaja, sa druge.

*Kad na ulici stanu dva Mađara, oni odmah počnu mađarski da pričaju, recimo. Ili imaju svoju crkvu ovde i to je na dvojezičnom... Ali, ovaj, mislim da to, eto, nekako, nije kulturno. Ako, ovaj, ima jednog, jedan Srbin, a dva Mađara, pa sad taj je ugrožen u tom smislu što ne razume šta njih dvoje pričaju.* (LO1, polarizacija)

*Pa, meni je neprijatno kad neko u mom prisustvu priča mađarski, a ja ništa ne razumem, nego gledam i slušam, a ne znam o čemu se radi. Tako mi, ono, bude neprijatno.* (LO2, polarizacija)

U jednom slučaju javlja se i negiranje da je negativna ocena postupka u vezi sa specifičnom (mađarskom), kulturnom grupom. Ova vrsta negiranja je u vezi sa poricanjem predrasuda u odnosu na pripadnike druge grupe (videti Van Dijk, 1992).

*Da je bilo koji drugi jezik u pitanju ili narod, malo bi mi to zasmetalo. Tako kad bih ja sad sa vama pričala i odjednom prešla na, ne znam, ajde engleski je opšte poznat. Francuski, italijanski, odjednom počnem da pričam, pa sad vi snađite se, razumite me.* (PŠ13, polarizacija)

Sagovornice ukazuju da im je neprijatno zbog nerazumevanja sadržaja razgovora (*A ja ništa ne razumem, nego gledam i slušam, a ne znam o čemu se radi.* LO2, polarizacija), doživljaja da su isključene (*Znači automatski me isključuješ, stavljaš me po strani, ja više ne mogu da pratim.* PŠ13, polarizacija) ili zbog toga što imaju utisak da se govori o njima u negativnom smislu (*Prosto, ono, pomisli čovek: 'Možda pričaju nešto o meni ružno, ako ima nek' mi kaže', ili šta ja znam.* TI2, polarizacija).

Ponašanja se interpretiraju kao „nekulturna” u smislu nedovoljnog vaspitanja, a dodatno se *kontrastiraju sa sopstvenim, pozitivnim ponašanjima.*

*Mi smo u kući imali devojkicu sa Šri Lanke i, ovaj, nas četiri smo bile iz Srbije. Mi smo svi pričali engleski zbog nje da bi ona nas razumela. To je, recimo, jedna od razlika, dok ovde apsolutno te vrste uvažavanja uopšte ne postoje.* (TI2, polarizacija)

*Ne znam, nije mi jasno. Ja stvarno nisam neko ko isključuje.* (PŠ13, polarizacija)

Reč je, dakle, ponovo o dvostrukoj strategiji pozitivne samoreprezentacije i negativne reprezentacije drugih (videti Van Dijk, 1992).

*Ib Objašnjenja: Jednostavnost upotrebe jezika, očuvanje jezika i odsustvo svesti o doživljajima drugih* predstavlja podtemu koja inkorporira objašnjenja ponašanja. Ponašanje se, pored nedostatka „kulture” interpretira i kao potreba da koriste jezik koji retko imaju prilike da upotrebljavaju ili u jednom slučaju, jednostavnošću upotrebe maternjeg jezika.

*Možda imaju potrebu, slabo se govori, pa onda imaju potrebu da, ipak, svoj maternji jezik da je. Da dođe do izražaja njihov jezik.* (LO1, polarizacija)

*Nisam sad nešto naročito razmišljala o tome. Možda ni oni nemaju prilike da ga često koriste, samo kažem ne prija mi.* (TI2, polarizacija)

*Da li, nije to možda ni nekultura, mi smo ovde svi uglavnom kulturni. Možda im je lakše, aj da kažem, možda im je lakše u tom momentu da pričaju.* (PŠ13, polarizacija)

Drugi vid interpretacije tiče se *namernog izdvajanja i favorizovanja sopstvene grupe*.

*Pa, onako, neka, neka vrsta odvajanja, ono, kao. Ona poslovice svaka ptica svome jatu leti, tako. Grupišu se i, i sad postoje mađarska društva i evo sad, skoro, gledam plakat, kao 'Dani mađarske kuhinje'.* (LO2, polarizacija)

U okviru ove teme nastavnice se pozivaju na *opšte norme pristojnosti*, odnosno potrebu da svi budu uključeni u razgovor. Sa druge strane, neke od njihovih interpretacija ovog postupanja ukazuju na delimičnu mogućnost da se stave u poziciju pripadnika manjinske grupe (želja da upotrebljavaju maternji jezik, jednostavnost upotrebe maternjeg jezika), ali to ne umanjuje negativno vrednovanje ovakvog ponašanja i doživljaj ugroženosti (zbog doživljaja grupisanja i izdvajanja sagovornica iz grupe). Ova tema, mada govori o uopštenom iskustvu sa mađarskom kulturnom grupom, može se povezati sa temom koja se tiče odnosa prema maternjem jeziku i jeziku na kome se odvija nastava, u slučaju učenika, kao i neodobravanja činjenice da pojedini učenici dolaze sa slabim poznavanjem srpskog jezika u školu. Takođe, tema izdvajanja i homogenog grupisanja kod mađarskih roditelja, tesno je povezana sa navedenim temama.

Činjenica da se jezik upotrebljava kontekstualno, odnosno da se sa različitim osobama i u različitim kontekstima govori različit jezik ili dijalekat, nije uočena od

strane sagovornica kao relevantna interpretacija. Primera radi, ukazuje se da izbor jezika u specifičnoj interakciji zavisi od „socijalno-psihološke vrednosti koje su povezane sa upotrebom specifičnog jezika” (Myers-Scotton, 2006, pp. 143). Drugim rečima, govornici odabirom da govore određeni jezik u specifičnoj interakciji sugerišu nešto o tome kako sagledavaju sebe i svoje relacije sa drugima. Majers-Skotonova ukazuje kako se pojave u vezi sa diglosijom mogu uključiti u interpretiranje kako pojedinci odabiraju koji će jezik upotrebiti (primera radi, jedan jezik se koristi u porodici i sa pripadnicima svoje zajednice, drugi u formalnom kontekstu) (Myers-Scotton, 2006). Ista autorka takođe ukazuje da osobe sugerišu nešto u vezi sa svojim identitetom, odnosno time kako sebe opažaju u datoj interakciji, odabirom jezika. Ovaj odabir je uslovljen značajem pokazivanja „solidarnosti”, relacija društvene moći i socijalne distance (ibid.). U našem slučaju dakle, govorenje mađarskog sa pripadnicima mađarske grupe, u prisustvu većinske populacije može proizilaziti iz kontekstualnog odabira jezika (jezik koji govorim sa pripadnikom svoje zajednice), ali može ukazivati i na individualan odabir pokazivanja solidarnosti u svetlu veće moći većinske grupe.

Polarizovano sagledavanje stvarnosti (kroz okvire podele u sopstvenu i tuđu grupu), kao i kroz anticipaciju sukoba i negativnog sagledavanja pripadnika sopstvene, većinske grupe je zastupljena u okviru ove teme (videti Bennett, 1986).

**Intervencije učitelja.** O intervencijama učitelja kada je reč o mađarskim učenicima govorilo je sedam sagovornika (šest intervju, polarizacija; jedan intervju, poricanje). U okviru ove kategorije zastupljene su sledeće teme: *I Odnos prema kulturnom identitetu učenika* (pet intervju, polarizacija), *II Reagovanje u situacijama isključivanja mađarskog učenika* (četiri intervju, polarizacija; jedan intervju, poricanje), *III Pružanje obrazovne podrške (u ovladavanju srpskim jezikom)* (jedan intervju, polarizacija).

*I Odnos učitelja prema kulturnom identitetu učenika.* U okviru ove teme možemo govoriti o interesovanju za kulturni identitet i kulturne prakse učenika koje se javlja u formi nekoliko podtema: *Ia Podsticanje negovanja maternjeg jezika i kulture* (dva intervju, polarizacija); *Ib Isticanje učenika u pozitivnom smislu* (četiri intervju, polarizacija); *Ic Učestvovanje/prisustvovanje učitelja u manjinskim kulturnim praksama* (dva intervju, polarizacija); *Id Izostajanje interesovanja za kulturni identitet učenika* (jedan intervju, polarizacija).



*Ia Podsticanje negovanja maternjeg jezika kao podtema tiče se ohrabrivanja mađarskih učenika da uče maternji jezik i upoznaju se sa običajima i tradicijom. Zastupljena je predstava da je poznavanje dodatnog jezika samo po sebi vrednost, kao i ideja da se na taj način oblikuje identitet učenika.*

*Pa važno je. Mislim prvo lepo je znati različite i običaje i različite jezike. Zašto je važno? Pa mislim da je važno da znamo od koga potičemo, da znamo ko su nam preci. Da to nekako jača našu ličnost, ne znam, meni je to važno. Možda to više niko i ne gleda, ne znam, nemam pojma. (PŠ13, polarizacija)*

*Baba i deda, je l' pričaju mađarski?" Pa, kaže, da. Pa, je l' učiš ti od njih nešto? Pa, pričaj sa njima, nek te uče, što, to je lepo, da znaš jezik, tako da, eto, ovaj. (LO1, polarizacija)*

*Ib Isticanje učenika u pozitivnom smislu je podtema koja je najčešće zastupljena (u okviru četiri intervjua). Javlja se tendencija isticanja mađarskog učenika u pozitivnom smislu u kontekstu nastave i povezivanja njihovog kulturnog identiteta i praksi (negovanje jezika i kulture, hor, folklor) sa nastavnim aktivnostima.*

*Dala sam im, ovaj, tekstove o nekim narodima i, konkretno, (ime učenice) je baš naučila o Mađarima. Ja kažem: Baš divno, (ime učenice). (LO1, polarizacija)*

*I desilo se, recimo, jako zanimljivo, da je devojčica odabrala, kao jednu omiljenu knjigu, knjigu na mađarskom jeziku koju je želela da predstavi. Mislim, oni sami predlažu knjige koje bi mogle da se čitaju. I onda je ona bila dete dana, u redovnom nekom našem ritualu, i ona je predstavila tu svoju knjigu. (SM18, polarizacija)*

*Oni često, mislim da je tri puta nedeljno, kada se vrate sa toga, ovaj, časa, onda nam otpevaju, recituju, odigraju tako nešto što su tamo naučili i obavezno mi donesu neke crteže koje su radili da to bude kao za mene, ostave tamo na stolu i pričaju šta su radili. (TI4, polarizacija)*

*U okviru ove celine, međutim, javlja se i poricanje da je reč o podsticanju motivisanim manjinskim statusom i kulturnim poreklom, već se naglašava i da je reč o prilici koju imaju sva deca, što se može uočiti u sledećem primeru.*

*Da li je to sad vezano za kulturne razlike ili je vezano za nešto drugo, to je prosto dete koje ima želju nešto da pokaže, nešto da predstavi, nešto da ispriča. Pa iz tog razloga ja to podržavam, a ne sad manjina ili nije manjina. (SM18, polarizacija).*

Kao što možemo uočiti, tendencija izbegavanja isticanja grupne pripadnosti (jer je doživljena kao nejednak tretman), zastupljena je u i u okviru celine koja se odnosila na odnos prema kulturi i razlikama uopšte, ali i kada je reč o mađarskoj kulturnoj grupi.

*Ic Učestvovanje u kulturnoj praksi manjinske grupe* odražava percepciju dve sagovornice koje navode kako uobičajeno prisustvuju verskim obredima u vezi sa svojim učenicima, na koje su pozvane, što doživljavaju kao svojevrsnu čast. Takođe se javlja učestvovanje u različitim događajima (folklor ili koncerti) u vezi sa manjinskom kulturnom grupom. Sledeći primeri ilustruju ovaj princip.

*Sad sam bila na, to se zove prva pričest. Moje te dve devojčice su imale taj obred, da tako kažem, u crkvi, pa sam bila pozvana od strane roditelja.* (LO1, polarizacija)

*Ako je crkva, ja stvarno odem. Mislim ako mi je neko ukazao čast da me pozove da dođem, onda mi je to ok da, ako sam slobodna i mogu da se organizujem, da prisustvujem tome. Naročito ako mi đak još nastupa tamo, onda je baš to.* (SM18, polarizacija)

*I onda ističemo da je to tako, i onda kad koncert bude mi se svi organizujemo pa idemo da ga gledamo. Oni njemu aplaudiraju, podržavaju to što se toliko divno spremio.* (SM18, polarizacija)

*Id Izostajanje interesovanja za kulturni identitet učenika,* odražava doživljaj jedne sagovornice da ne postoji uključivanje elemenata kulturne prakse u nastavu, kao i da ne postoji inicijativa ni sa jedne strane da se ovo promeni.

*Znači nemamo neke povratne informacije, niti ih tražimo. Ne mogu sad da krivim samo tog nastavnika (nastavnik mađarskog jezika), ne tražimo ni mi, ne pokazujemo neko interesovanje – šta si sad tu radio. Ne znam uopšte kol'ke su to grupe, šta deca tu rade, na koji način razvijaju, upoznaju kulturu.* (PŠ13, polarizacija)

Negovanje maternjeg jezika i kulture je odvojeno od ostale nastave i nije uspostavljena nikakva relacija. Očigledno je da je to nepoželjno za učiteljicu, s obzorom da upotrebljava izraz koji ukazuje na to (*ne mogu sad da krivim*).

*II Reagovanje u situacijama isključivanja i uspostavljanje adekvatne klime u odeljenju.* Kao što smo prethodno opisali, u slučaju mađarskih učenika zastupljeno je nazivanje „Mađarima“, prevashodno kada je reč o učenicima iz odeljenja koja nastavu pohađaju na mađarskom jeziku. Učitelji oposuju različite načine reagovanja (četiri

intervjua, polarizacija, jedan poricanje), što je izraženo u formi sledećih podtema: *Ia Naglašavanje neprihvatljivosti isticanja pojedinačnih identiteta i naglašavanje zajedničkog* (dva intervjua, polarizacija); *IId Uspostavljanje adekvatne klime u okviru odeljenja* (jedan intervju, polarizacija; jedan intervju, poricanje); *Ile Modelovanje prijateljskih odnosa* (jedan intervju, polarizacija).

*Ia Naglašavanje neprihvatljivosti isticanja pojedinačnih identiteta i naglašavanje zajedničkog* kao podtema u okviru koje sagovornici ukazuju na pokušaje vaspitnog delovanja na učenike, tako što naglašavaju zajednički identitet (učenički), izbegavajući isticanje različitosti.

*Kažem „zbog čega to naglašavate, oni su učenici ove škole isto kao i vi“* (PŠ13, polarizacija)

*Pa sam onda objasnila da oni imaju svoja imena i prezimena, da ne govorimo tako.* (SM19, polarizacija)

*IId Uspostavljanje adekvatne klime u okviru odeljenja*, kao podtema zastupljeno je u razmatranjima nastavnika u kontekstu heterogenih odeljenja. Nastavnici naglašavaju značaj uspostavljanja klime prihvatanja, što podrazumeva rad na umanjivanju značaja razlika, a naglašavaju sličnosti.

*Jako je dobro kada stvorite jednu klimu pogodnu, onda, deca sam iniciraju neke situacije, i vi tu, praktično, samo manevrišete... Naravno, uslov je da ne budete pristrasni, da svojim postupcima, zapravo, podstičete decu na neku širinu i otvorenost.* (SM18, polarizacija)

*Tako da ja nisam nikad bila ta da nešto potenciram tu stranu, jer ne volim te razlike. Ja i kod kuće ne volim. Ja sam inače taj tip da meni to. Strašno mi smeta. I kad neko kaže ovaj je ovo, ovaj je ono, meni to smeta, jer nisam. Tako sam i vaspitavana, da to nije bitno.* (LO3, poricanje)

*Ile Modelovanje prijateljskih odnosa* zastupljeno je u jednom slučaju i odnosi se na naglašavanje potrebe za uspostavljanjem bližih odnosa sa nastavnicima odeljenja na mađarskom jeziku, kako bi učenici u ovome uočili model adekvatnog postupanja.

*Jer mi sednemo i pričamo, sada kada smo bili na salašu, mi se družimo, jako fino sa kolegicom i onda naravno deca vide, oni vide da smo i mi zajedno da se družimo i onda učestvujemo.* (PŠ20, polarizacija).

Možemo uočiti da kada kulturne razlike postanu relevantno pitanje u kontekstu nastave u mešovitim odeljenjima na srpskom jeziku, učiteljice *direktno ukazuju na neprikladnost razmatranja takvih pitanja*, mada ne elaboriraju zbog čega je isticanje različitosti neprikladno pred učenicima. Drugi aspekt odnosi se na to da učiteljica *stvara klimu u odeljenju, sopstvenim odnosom prema razlikama ili odsustvom interesovanja i naglašavanjem sličnosti*.

*III Pružanje obrazovne podrške: ovladavanje srpskim jezikom.* Prethodno smo, u okviru razmatranja percepcije mađarskih učenika, naglasili da osam sagovornica ukazuje da imaju iskustvo sa mađarskim učenicima koji govore srpski jezik nedovoljno dobro i procenjuju da ta deca imaju teškoća u obrazovanju iz pomenutog razloga. Takođe, uočljivo je da se odgovornost za učenje srpskog jezika pripisuje porodici u kojoj se ovaj jezik, prema procenama sagovornica, ne koristi u svakodnevnoj komunikaciji. Samo u slučaju jedne ispitanice, međutim, uočljivo je da oseća odgovornost za ovladavanje srpskim jezikom svog učenika. Ova sagovornica ukazuje kako je pružala podršku u ovladavanju ovim jezikom, organizujući dopunsku nastavu gotovo svakodnevno i uključujući roditelje u pružanje podrške u ovladavanju jezikom sa konkretnim i jasnim uputstvima koje roditelj može da realizuje.

*U početku je toga bilo gotovo svakog dana. Ne dugo, ali jedno petnaestak minuta. Recimo, ne znam, priča na osnovu slika i sada na slici je neki zimski pejzaž, neki sneško, neko sankanje, grudvanje i to i sad ja kažem njemu rečenicu: 'Ovo je zima', i on ponovi i onda. Naravno, to je moralo da ide uvek tako da i mama bude – čak je i par puta bila prisutna ona na tim našim časovima, odnosno dopunskoj nastavi i ponavljali smo.* (TI4, polarizacija)

Izostala je, međutim, vršnjačka podrška, s obzirom na to da u okviru odeljenja postoje drugi učenici koji govore mađarski jezik i bolje poznaju srpski jezik, te bi uključivanje njih u rad sa učenicom bi bilo poželjno.

**Kritični incident sa mađarskim učenicom.** U okviru naše preliminarne analize podataka prikupljenih tehnikom kritičnog incidenta (dva ispitanika, polarizacija), ustanovljeno je da ovi ispitanici sagledavaju situaciju u skladu sa temom koju smo nazvali *I Odnos manjinske prema većinskoj kulturnoj grupi* (videti Dimitrijević et al.,2017). U odnosu na preliminarne rezultate u okviru ovog rada bili smo u prilici da analiziramo dodatnih pet odgovora u vezi sa kritičnim incidentom sa mađarskim

učenikom, pa se sadašnja analiza zasniva na razgovoru sa *sedam ispitanika u okviru faze polarizacije, kao i jednog ispitanika u okviru faze poricanja*. Izdvojene su sledeće teme, koje su bile zastupljene i u okviru preliminarne analize (videti Dimitrijević et al.,2017): *I Odnos manjinske prema većinskoj kulturnoj grupi* (sedam intervju, polarizacija; jedan intervju, poricanje); *II Ambivalencija u vezi sa pripadnošću kulturnoj grupi i odeljenskoj zajednici* (tri intervju, polarizacija); *VI Tipični dečiji motivi* (jedan intervju, polarizacija). Takođe, izdvajamo još jednu temu, koja je u preliminarnoj analizi bila tretirana kao podtema Odnosa manjinske prema većinskoj kulturnoj grupi, sa kojom je i dalje tesno povezana: *VIII Anticipiranje i izbegavanje sukoba sa roditeljima* (četiri intervju, polarizacija; jedan intervju, poricanje).

*I Odnos manjinske prema većinskoj kulturnoj grupi*. Najfrekventnija tema odnosi se upravo na *Odnos manjinske prema većinskoj kulturnoj grupi*, javlja se u svim intervjuima u okviru polarizacije i jednom intervjuu u okviru poricanja. Kao što smo ukazali u prethodnom radu, ponašanje svih aktera situacije (deteta, roditelja i učitelja) je u vezi sa tim kako učitelji opažaju odnos pripadnika manjinske grupe (pre svega roditelja), prema prazniku i proslavi, ali i šire: prema većinskoj kulturnoj grupi i njenim praksama (videti Dimitrijević et al.,2017). Smisao ove teme nije izmenjen sa analizom dodatnih intervju. Kao što smo i tada uočili, proslava Svetog Save je od strane nastavnika doživljena kao školska manifestacija i nije preispitana kao moguće inkorporiranje većinske kulturne prakse u obrazovni kontekst, niti sa stanovišta značenja koja može imati za pripadnike manjinske grupe. Sledeći primeri ilustruju ove tendencije.

*Pa razočaralo bi me to što, mislim da je Sveti Sava, njegov značaj je toliko veliki ne samo za, dobro hajde sad za srpski narod, ali uopšte da je to školska slava, bio je prosvetitelj, arhiepiskop.* (PŠ3, polarizacija)

*Pa, zato što je to školska slava. Znači, škola slavi, pa sad. I kod nas slave deca druge vere, pa niko ne pravi problem. Znači, slavi se, to je naša slava.* (LO3, poricanje)

Nastavnici izražavaju brigu i u vezi sa mogućnošću da se dete na ovaj način izdvaja iz zajednice, naglašavajući značaj zajedničkog identiteta učenika, koji bi trebalo da prevazilazi pojedinačne identitete.

*Pa motiv bi mi bio da ne izdvajaju dete, da ako smo nešto zajednički pripremali, znači svi učenici, da bi bilo lepo da njihovo dete učestvuje u tome. Mislim čisto ono zbog njega, zbog druženja, te priredbe njima ostanu u sećanju. (PŠ3, polarizacija)*

*Mada bi bilo u redu da dođe u školu, ako je đak te škole. Roditelji kao roditelji, deca kao deca. Odmah bi ga neko video i došao bi: 'Učiteljice, on je juče... Nije bio na priredbi. (LO3, poricanje)*

Suština ove teme ogleda se u anticipiranju postojanja negativnog odnosa roditelja prema prazniku i većinskoj kulturnoj grupi i javlja se u svih osam slučajeva kao vid interpretacije. Učiteljice mahom ukazuju kako bi postupile tako da izbegnu razgovor o tome, odnosno sukob, o čemu će biti više reči u okviru naredne teme.

*Da je nagovoren i tako, da. Ko ga je nagovorio?' Pa, ko bi? Roditelji, neće niko od prosvete da ga nagovori. Roditelji, rodbina i tako. (LO2, polarizacija)*

*Ako dete ide tu u školu, sve škole slave Svetog Savu, ne vidim sad razlog da, dete je malo, ako ga već tako na početku usmeravamo, mislim da je to pogrešno. (PŠ3, polarizacija)*

*Recimo, ja bih volela da i drugi ispoštuju onoliko i se odnose sa nekom korektnošću i uvažavanjem koliko jedna strana, toliko i druga stana... Ali, često to ne može da bude tako i ne bude tako i sad. (TI4, polarizacija)*

Odgovornost je pripisana roditeljima, a kada su u pitanju učenici, sagovornice ukazuju na njihovu nedužnost (učenici kao nagovoreni ili pogrešno usmeravani), ali i da ne bi ispoljile ljutnju u odnosu na njih.

U okviru ove teme ističe se da *učenici i roditelji imaju prava, analogna pravu samog učitelja* da neguju svoju tradiciju i donose svoje izbore.

*Svako ima pravo, znači, da ide tamo gde je njegovo. Kao i meni, što ja, na primer, idem negde, ne može mi niko reći ili. Meni ako to znači, to je moje, tako da. A, mi veru ne možemo sad nekom uskratiti. (LO3, poricanje)*

*Pa, pravo da, može da, eto, ode i da, da ide u tu svoju zajednicu sa njima, tako da to ne bi trebalo... Onako, da se, da se, mislim, postavlja neki velik problem. (GŠ1, polarizacija)*

Sa druge strane, u okviru ove teme izdvojene su predstave o tome da su *roditelji „zagriženi” ili „netrpeljivi”*, što je često *kontrastirano sa postupanjem sopstvene, većinske grupe koja je interpretirana kao umerenija.*

*Kada ne dođe slučajno katolički veroučitelj, deca koja idu na katoličku veronauku ne idu kod pravoslavnog veroučitelja. Pitali smo mi zašto onako kroz razgovor, neobavezan – njima je zabranjeno. Dok, recimo, deca koja idu na pravoslavnu veronauku, ona lepo odu ako javi katolički veroučitelj, niko ne pravi problem. (TI2, polarizacija)*

*Možda su tako, ovaj, orijentisani da svoje dete neće dati tu. Što u današnje vreme postoje i tako situacije. Ima tačno porodica koje su stvarno, da kažem onako, zagrižene. Mislim, previše. I mi smo pravoslavci, pa sad, imaš meru u svemu, a ne ovo, nekad stvarno. (LO3, poricanje)*

*Neko nerazumevanje ili neka, možda, netrpeljivost koju, eto, možda na ovaj način da pokažu. Ne znam, ne znam zbog čega, kako. (GŠ1, polarizacija)*

Nastavnici u ovom slučaju kontrastiranjem postižu „pozitivnu samoprezentacije i negativnu prezentaciju drugih” (Van Dijk, 1992, str. 98).

Pojedini nastavnici jasno ukazuju da se to uopšte ne bi dogodilo, negirajući nametanje učešća i naglašavajući da predupređuju ovakve okolnosti (*Moralna bi sa roditeljima prvo da pričam: 'Ako nemate ništa protiv, ovo-ono, ne odvajam ništa, ali sa obzirom na vaše poglede, ovo-ono, da li se slažete?* (LO2, polarizacija); *Sad, mi imamo takvu situaciju ovde, ovaj, u (naziv mesta), pošto imamo i decu, znači, mađarske nacionalnosti, ovaj, mi njih pitamo da li žele da učestvuju u programu Svetom Savi. Znači, ništa ne namećemo da mora. (LO1, polarizacija).*

Jasno je da je ova tema, u okviru analize kritičnog incidenta, tesno povezana sa tendencijom koju nastavnici prikazuju kao *samoizdvajanje* (nepoznavanje ili negovorenje srpskog jezika i sadržaja na tom jeziku), kao i odnosom prema pravoslavnoj veronauci kao *većinskoj kulturnoj praksi*. Nastavnici, kako su ukazali i nalazi preliminarne analize kritičnog incidenta (videti Dimitrijević et al., 2017) pokazuju tendenciju da izbegavaju da o ovoj temi govore sa roditeljima u okviru hipotetičkog incidenta u cilju izbegavanja sukoba. Odlučili smo da izdvojimo ovo kao posebnu temu, sa namerom da je u većoj meri elaboriramo, jer je zastupljena u četiri analizirana intervjua u okviru polarizacije i jednom u okviru poricanja.

*II Ambivalencija u vezi sa pripadnošću kulturnoj grupi i odeljenskoj zajednici.* U okviru preliminarne analize kritičnih incidenata, tema koja se odnosi na percepciju učenika u poziciji opredeljivanja između dve pripadnosti/lojalnosti: kulturnoj

grupi/porodici i odeljenskoj zajednici/školi, zbog čega je učenik neodlučan i oseća se nelagodno (Dimitrijević et al.,2017). Nastavnici su pokazivali tendenciju da saosećaju sa učenicom i da izbegavaju da pojačavaju pretpostavljeni unutrašnji konflikt, koji generiše roditeljska moć nad učenicom (ibid.). Ova tema u okviru naše preliminarne analize kritičnog incidenta sa mađarskim učenicom nije bila zastupljena u slučaju ispitanika u okviru polarizacije.

Trenutna analiza ukazuje na to da tri sagovornice u okviru polarizacije opažaju učenika kao rastrzanog između porodičnog i školskog konteksta i pokazuju brigu za osećanja učenika.

*Na dete se ne bih ljutila. (LO2, polarizacija)*

Intervjuer: *Zašto ne na dete?*

*Pa, zato što dete... Nije to dete želelo, nego ga je roditelj povukao i odvuкао tamo gde treba, da. (LO2, polarizacija)*

*Pri tome, bi mi bilo važno da to dete koje ne dođe ne oseti da se ja sad nešto ljutim na njega, mislim, pri tom, mora da uradi kako mu roditelji kažu. (TI2, polarizacija)*

*VI Tipični dečiji motivi.* U okviru preliminarne analize izdvojena je i tema koja se odnosi na interpretaciju ponašanja učenika (nakon čitanja drugog dela kritičnog incidenta) kao ponašanja deteta koje smatra prioritetnijim ili zanimljivijim da se igra i druži od prisustvovanja školskoj priredbi (Dimitrijević et al., 2017). Ova tema pojavila se i u jednom slučaju sagovornice u okviru polarizacije, mada udružena sa drugom interpretacijom (*Odnos manjinske grupe prema većinskoj kulturnoj grupi*):

*Jedna od interpretacija je da je, recimo njemu to nezanimljivo. Druga može da bude da je možda kod kuće čuo da ne treba baš da u svemu tome učestvuje, možda. Treća, da ga je možda neko pozvao, neko dete, da je naišao neko, prolazio tu, pa sad. Ima, ima zaista više. (TI4, polarizacija)*

Značajno je da se višestrukost interpretacija i mogućnost da nastavnik ne izvede konačne zaključke u vezi sa situacijom pojavila u ovom slučaju, što je inače nezastupljeno u našem uzorku.

*VIII Anticipiranje i izbegavanje sukoba sa roditeljima.* Ova tema se odnosi na percepciju situacije kao one koja može da proizvede konflikt nastavnika sa roditeljima, koji nastavnici ne žele.



*Ako bi to išlo u nekom smeru da nastane neki problem između roditelja i mene, onda bih priču ipak završila, ne bi, ne bi raspravljala sa roditeljima na tu temu. Znači, ne bih sebe stavljala u situaciju da, da bude neprijatno i meni i njima. (LO1, polarizacija)*

*Ništa, ja izbegavam da komentarišem, pogotovo ne pred decom, ne javno. Mislim da nije u redu, ali jednostavno to je njihova stvar. (PŠ3, polarizacija)*

*Nisam, ne samo kad su u pitanju manjine, nego uopšte, nisam zagovornik, pristalica nekih konfrontacija. Više volim da procenim situaciju, da predložim rešenje i da saslušam onog drugog. (TI4, polarizacija)*

U okviru ove teme izbegavanja sukoba, javlja se i *briga zbog mogućnosti optužbe za diskriminaciju, kao i pozivanje na zakon.*

*Jer sve što uradimo, znate i sami, to ispadne da mi diskriminiramo nacionalne manjine. Da pozovem roditelje na razgovor i kažem d ato nije u redu, onda oni odmah podnose prijavu da smo mi njih diskriminirali. (TI2, polarizacija)*

Intervjuer: „A, je l’ se to već dogodilo

*Meni nije, ali vidite sad, internet je dostupan. (TI2, polarizacija)*

*Ne bih se puno zaplićala, jer su to stvari koje nekim ljudima previše znače i sada je i zakon takav da ne trebamo se puno, ovaj, zaplićati ili ga osuđivati, tako da. (LO3, poricanje)*

U prvom slučaju može se jasno uspostaviti analogija sa jedinim primerom u vezi sa temom koja se tiče zloupotrebe manjinskog statusa: neopravdano ukazivanje na diskriminaciju, o čemu takođe Luisova govori kao o „igranju na kartu” (A. E. Lewis, 2001, str. 785). Takođe, uočavamo da odnosi društvene moći kako ih percipiraju nastavnici nisu sasvim na strani većinske grupe, odnosno da su mađarski roditelji opaženi kao oni koji imaju dovoljno društvene moći da se suprotstve nastavniku u formi „sukoba“ što nije slučaj sa romskim roditeljima.

**Diskusija u vezi sa temama o mađarskoj kulturnoj grupi (polarizacija i poricanje).** Kada ukratko sumiramo rezultate u vezi sa percepcijom mađarskih učenika, uočavamo da su oni opaženi kroz prizmu (ne)poznavanja srpskog jezika i maternjeg jezika, gde se nedovoljno dobro poznavanje srpskog jezika tumači kao obrazovna prepreka, dok je poznavanje mađarskog jezika poželjno u funkciji održavanja kulturnog identiteta. Takođe, oni mogu biti predmet obeležavanja kao „Mađari” od strane drugih

učenika, što je posebno slučaj u odeljenjima koja nastavu pohađaju na mađarskom jeziku, dok su opaženi kao prihvaćeni i u povoljnom položaju u okviru mešovitih odeljenja. U okviru mešovitih odeljenja, međutim, ovi učenici gotovo da ne ispoljavaju aspekte svog identiteta, kako to nastavnici vide, odnosno opaženi su, kao isti kao i svi drugi. Mađarski učenici u okviru odeljenja koja nastavu pohađaju na mađarskom jeziku, su opaženi kao oni koji su skloni samoizdvajanju u odnosu na druge učenike, mada se najčešće uvažava da odnos može biti obostran. Identitet mađarskih učenika u okviru odeljenja koja nastavu pohađaju na srpskom jeziku dolazi do izražaja jedino u neprihvatanju da se učestvuje u većinskim religijskim praksama (veronauka), ali i tada se naglašava da je to posledica odnosa roditelja prema većinskoj kulturnoj grupi i sklonosti navodnom homogenom grupisanju ovih roditelja. Izuzetnost mađarskog učenika u relaciji je sa prevazilaženjem ove sklonosti roditelja. Ovim učenicima nisu pripisani kognitivni ili nekognitivni nedostaci (u nekim situacijama pripisane su im pozitivne osobine, kao što je „bolje vaspitanje”), niti specifičnosti u pogledu odnosa prema obrazovanju i akademske uspešnosti.

Mađarski roditelji su okarakterisani kao oni koji zadovoljavajuće saraduju sa školom (što je pozitivno vrednovano), ali i skloni homogenom grupisanju i favorizovanju sopstvene kulturne grupe i visokom vrednovanju („zagriženost” i „opterećenost verom”) sopstvene tradicije (što je uglavnom negativno vrednovano). Ovo dolazi do izražaja i u okviru analize kritičnog incidenta sa mađarskim učenicom gde se sve interpretacije oslanjaju na predstavu o negativnom odnosu roditelja prema većinskoj grupi i kulturnoj praksi. U pojedinim slučajevima (jedan primer u okviru intervjua, a dva u okviru kritičnog incidenta) naglašava se briga učitelja u vezi sa mogućnošću da će neopravdano biti optuženi za diskriminaciju, odnosno briga u vezi sa mogućnošću zloupotrebe manjiskog statusa. Takođe, u interakciji sa roditeljima u vezi sa situacijama koje se odnose na većinske kulturne prakse (veronauka, proslava Svetog Save) učitelji anticipiraju sukobe i teže da ih izbegavaju tako što o problemu ne razgovaraju. Ovim roditeljima nisu pripisane specifičnosti u domenu odnosa prema radu ili odnosa prema obrazovanju (u prvom slučaju to nije komentarisano, a u drugom je okarakterisano relativno pozitivno u vezi sa saradnjom sa školom), već isključivo specifičnosti koje se odnose na sopstveni kulturni identitet i odnos prema većinskoj kulturnoj grupi.

Mađarska kulturna grupa u celini i uopšteno posmatrana je kroz prizmu upotrebe mađarskog jezika kao sredstva homogenog grupisanja i favorizovanja pripadnika sopstvene grupe, odnosno isključivanja pripadnika većinske grupe. Ostale interpretacije (potreba za uvežbavanjem i korišćenjem jezika; jednostavnost upotrebe maternjeg jezika i druge) skrajnute su u odnosu na jezik kao sredstvo izdvajanja onih koji nisu pripadnici mađarske grupe. Pitanje jezika je, dakle, relevantno i u slučaju učenika (u kontekstu akademskog postignuća i u kontekstu relacija sa drugim učenicima), u slučaju roditelja (kao onih koji su odgovorni za učenje srpskog jezika pre polaska u školu), a sada i u slučaju mađarske kulturne grupe u celini. Pitanje jezika je relevantno i za procenu saradnje sa kolegama. Upotreba jezika kao forma izdvajanja i samoizdvajanja je u ovom kontekstu negativno okarakterisana, a često se neprikladnost ove prakse naglašava kontrastiranjem sa sopstvenom grupom.

Nalazi u vezi sa percepcijom mađarskih učenika su u skladu sa uočenom tendencijom da se pitanje maternjeg jezika koji ne odgovara jeziku nastave opaža kroz *perspektivu nedostatka ovih učenika*: kao uzrok školskog neuspeha (Agirdag et al., 2014; Bustos Flores & Smith, 2009; Machovcová, 2017; Pulinx, Avermaet & Agirdag, 2015), otežavajuća okolnost u pogledu rada nastavnika i obrazovanja drugih učenika, kao i da je poznavanje jezika kriterijum pripadnosti grupi i sredstvo za integraciju (Bustos Flores & Smith, 2009; Machovcová, 2017). Posebno upečatljiva podudarnost uočljiva je sa istraživanjem u češkom kontekstu (videti Machovcová, 2017). Kao i u pomenutom istraživanju, naši nalazi ukazali su da nastavnici insistiraju na ovladavanju jezikom nastave pre upisa u školu i nezavisno od uticaja nastavnika, ispoljavajući istovremeno očekivanje da se zadrži nivo ovladanosti maternjim jezikom i ispoljavajući brigu zbog potencijalnog „gubljenja” kulturnog identiteta, nezavisno od uticaja nastavnika.

Kada razmotrimo nalaze iz perspektive Razvojnog modela interkulturene osetljivosti, uočljivo je da u slučaju mađarske kulturne grupe nisu zastupljene tendencije *degradacije*, odnosno negativnog procenjivanja drugih kulturnih grupa u celini, kao i doživljaju *superiornosti* sopstvene kulturne grupe (M. J. Bennett, 1986), izuzev doživljaja „moralne superiornosti” i percepcije sopstvene tolerantnosti i netolerantnosti drugog. Ovo se, takođe, može povezati sa sklonošću sagovornika da naglašavaju sopstveno vrednovanje drugih u skladu sa univerzalnim ljudskim odlikama i pripisujući

im ljudsku vrednost, čime se takođe naglašava predstava o sopstvenoj tolerantnosti i otvorenosti za druge. Može se uočiti da je mađarska kulturna grupa nije opisana kao radikalno različita u odnosu na sopstvenu u pogledu odnosa prema radu, odgajanju dece ili obrazovanju. Sa druge strane, naši sagovornici doživljavaju kulturnu razliku kao ugrožavajuću, što jeste u skladu sa pretpostavkama Razvojnog modela (videti M. J. Bennett, 1986, 2004). Doživljaj ugroženosti usled pretpostavljenog homogenog grupisanja mađarske grupe i favorizovanja pripadnika sopstvene grupe, uočljiv je posebno kada se razmatra pitanje upotrebe sopstvenog jezika u prisustvu ispitanika. Kao i u slučaju percepcije romske kulturne grupe, razmotrićemo uverenja o mađarskoj kulturnoj grupi iz perspektive dva modela sadržaja stereotipa.

Ukoliko razmotrimo nalaze u kontekstu modela sadržaja stereotipa, uočljivo je da model Džofove i Serklea (videti Joffe & Staerklé, 2007; Joffe, 2015) ne može da objasni rezultate do kojih smo došli u vezi sa uverenjima o mađarskoj kulturnoj grupi. Naši sagovornici *nisu ukazivali na odstupanja ni u jednom od pomenuta tri domena samokontrole*. Uslovno rečeno, mađarska grupa je opažena kao jednako vredna kao i sopstvena, odnosno *nije joj pripisana inferiornost*. Izvesna moralna superiornost, koja se odnosi na to da sebe i/ili većinsku grupu nastavnici opisuju kao manje sklonu homogenom grupisanju i isključivanju drugih, dok mađarsku grupu posmatraju kao sklonu strogom pridržavanju kulturnih praksi u vezi sa religijom i jezikom, delimično se može povezati sa domenom samokontrole u odnosu na razum, mada Džofova ukazuje da se u ovu kategoriju svrstavaju odlike kakve su sujevernost i emocionalnost naspram racionalnom donošenju odluka (videti Joffe, 2015).

Sa druge strane, model Fiskeove i saradnika (Fiske et al., 2002), u priličnoj meri može da objasni sadržaj stereotipa o mađarskoj kulturnoj grupi. Naime, na dimenziji kompetentnosti u vezi sa ovom grupom nije bilo izdvajanja nikakvih specifičnosti i upečatljivih odstupanja (npr., u domenu radne etike, intelektualnih i drugih sposobnosti, uspešnosti u obrazovanju), ali kada je reč o dimenziji „topline” odnosno dobronamernosti prema sopstvenoj grupi, mađarska kulturna grupa (roditelji, kolege, pripadnici kulturne grupe uopšteno) su okarakterisani kao *delimično nedobronamerni*: skloni homogenom grupisanju, favorizovanju pripadnika sopstvene grupe i isključivanju ostalih. O ovome govori i tendencija da se anticipiraju i izbegavaju sukobi od strane nastavnika. U skladu sa modelom Fiskeove i saradnika, ovo bi trebalo da rezultira

mešovitim stereotipom i odgovarajućim emocionalnim odgovorom: predrasudom povezanom sa „zavišću” (Fiske et al., 2002, pp. 879). Mada istraživanje nije imalo za cilj da utvrđuje emocionalne odgovore u odnosu na pojedinačne grupe, važno je istaći da nismo uočili izraženu tendenciju ispoljavanja zavisti (osim u jednom slučaju), što može, u skladu sa pretpostavkama modela Fiskeove i saradnika, biti posledica toga što mađarska kulturna grupa nije okarakterisana kao izraženo kompetentna (mada ni izraženo nekompetentna).

## **IIb Prikaz i interpretacija identifikovanih tema u okviru poduzoraka: Uverenja nastavnika u okviru poduzorka minimizacija**

**Prikaz uverenja u vezi sa konceptom kulture i kulturne razlike.** Uverenja nastavnika u vezi sa konceptom kulture i kulturne razlike uzete uopšte, analizirana su u slučaju svih 28 sagovornika u okviru ovog poduzorka (minimizacija). Teme koje su proizašle iz ove analize mogu se, kao i u slučaju prvog poduzorka (polarizacija i poricanje) razvrstati u one koje se odnose na: *I Kulturu kao odnos prema opštim normama ponašanja* (osam intervjuja, minimizacija); *II Kulturu kao posedovanje vrednovanog kulturnog kapitala* (sedam intervjuja, minimizacija); *III Odnos prema multikulturalnosti sredine* (26 intervjuja, minimizacija) kao celina koja sadrži više podtema, o čemu će naknadno biti reči. U okviru ovog segmenta prikaza rezultata i analize sažeto ćemo prikazati one teme koje se ne razlikuju značajno od tema identifikovanih u okviru prethodnog poduzorka (*Kultura kao odnos prema opštim normama ponašanja; Kultura kao posedovanje vrednovanog kulturnog kapitala*), kao i pojedine podteme u okviru teme *Odnos prema multikulturalnosti sredine (Navođenje elemenata multikulturalnosti)*. Više pažnje ćemo posvetiti za ovaj poduzorak jedinstvenim aspektima.

***I Kultura kao odnos prema opštim normama ponašanja.*** Ova tema, analogna identifikovanoj u okviru prethodnog poduzorka, zastupljena je u osam intervjuja u okviru poduzorka minimizacije. Odnosi se na norme „pristojnog” ponašanja, koje nisu ni na koji način preispitane već se tretiraju kao univerzalne i samorazumljive. U jednom slučaju ukazano je na to da su norme, mada opšteprihvaćene i kroskulturalno primenljive ipak u nekom istorijskom trenutku nastale i „nametnute” (*Znači neki obrasci i ponašanje i pravila koja su opšte prihvaćena i koje treba poštovati. Znači jesu*

*nametnuta nekada davno, ali to je toliko sada ukorenjeno kod nas, prosto takvi obrasci su sada kulturni. Tako kada kažemo kulturno ponašanje ili nekulturno. SM10, minimizacija).*

Norme se odnose na pozdravljanje, ponašanje sa starijima ili učiteljem, odnosno odnos prema autoritetu, odnose sa vršnjacima, postupanje u konfliktu (*Kultura ponašanja evo konkretno, to neko ponašanje uvažavanje, učiti decu šta konkretno znači autoritet, kako se ophodi, kako se poštuju drugari, kako kontrolisati svoje potrebe. PŠ10, minimizacija; Znači, ili je, mora to da bude kroz neki vid agresije, da li je to verbalna ili neki drugi, ali to se sve vidi, eto, šta nosite u sebi, šta su vam nekako roditelji usadili, ali i ono što ste vi radili na sebi. TI1, minimizacija*). Takođe uključuje i odnos prema različitosti, što nije bilo zastupljeno u okviru prethodnog poduzorka (*Lepo vaspitanje, tolerancija, uvažavanje različitosti, poštovanje tuđih osećanja, tuđih vrednosti i tako. GŠ3, minimizacija*).

Sagovornice ukazuju da ove razlike nisu u vezi sa kulturnim poreklom učenika (*A što se tiče razlike između pripadnika različitih nacija, tu nema nekih. Ne uočavaju se u školi razlike između dece različite nacionalnosti. GŠ3, minimizacija*), osim u slučaju romskih učenika što je naglašeno u dva slučaja (*Jedino se, iskreno, razlikuju pripadnici romske populacije, a sve ostale nacije ne. GŠ3, minimizacija; Jedino romska populacija, oni se ipak razlikuju. PŠ15, minimizacija*).

**II Kultura kao vrednovan kulturni kapital.** U okviru sedam intervjuua u poduzorku minimizacije izdvaja se tema koja se odnosi na to da je kultura ekvivalentna sa srednjeklasnim kulturnim kapitalom (videti Bourdieu, 1986) učenika i porodica. Naglašeno je kako je obrazovanje roditelja ključno za ovako shvaćen koncept kulturne razlike, pre svega u pogledu toga na koji način se mogu uključiti u podršku obrazovanju i saradnju sa učiteljicom. Sledeći primeri ilustruju ovaj princip.

*Kada sarađujem sa roditeljima, oni su svi spremni na saradnju, ali jednostavno taj nivo obrazovanja prosto negde se odražava na neke stvari. Oni žele da ispoštuju, ali verovatno ne mogu ni da razumeju baš sve što sam ja od njih očekivala. (PŠ5, minimizacija)*

*Oseti se najviše ako su roditelji visoko obrazovani ljudi i ako se baš predano bave detetom onda je to dete i elokventnije i samostalnije i samouverenije i samo je tako*

*kulturnije i zna kulturu ponašanja i ophođenja prema drugim ljudima. (PŠ2, minimizacija)*

Drugi aspekt kulturnog kapitala odnosi se na iskustva koja deca mogu da steknu u kontekstu posećivanja različitih kulturnih ustanova: pozorišta, bioskopa, muzeja (*A kulturne razlike postoje između svakog, ali sve zavisi koliko ulažete u sebe. Pa, koliko se trudite da idete u pozorište, u bioskop i da čitate, da l' ste obavešteni. T11, minimizacija*). U oba oblika kulturnog kapitala, nastavnici porede roditelje i učenike u pogledu toga koliko su stekli veština, znanja i iskustava (obrazovani/neobrazovani), ne opazajući mogućnost postojanja različitih formi kulturnog kapitala, koji bi mogao biti iskorišćen u obrazovnom kontekstu.

***III Odnos prema multikulturalnosti sredine.*** Ova tema neposrednije je u vezi sa kulturnim razlikama i konceptom kulture u užem smislu, odnosno dovedena je u vezu sa multikulturalnošću sredine. Izdvajaju se sledeće podteme: *IIIa Navođenje elemenata multikulturalnosti* (19 intervjuja); *IIIb Iskustva sa multikulturalnošću u školskom kontekstu* (sedam intervjuja); *IIIc Aktivnosti u vezi sa multikulturalnošću školskom kontekstu* (11 intervjuja); *IIId Naglašavanje sličnosti/poricanje razlika u školskom kontekstu* (osam intervjuja) i *Naglašavanje sličnosti/poricanje razlika, uopšteno* (šest intervjuja), odnosno ukupno 11 intervjuja u kojima je naglašena sličnost i poriču se razlike; *IIIe Naglašavanje univerzalne ljudskosti* (osam intervjuja); *IIIg Naglašavanje lične kulturne različitosti* (šest intervjuja) i *Razmatranje ličnih iskustava sa kulturnom različitnošću* (11 intervjuja), odnosno ukupno 16 intervjuja u kojima se razmatraju lična iskustva i sopstvena kulturna različitost u odnosu na većinsku populaciju.

*IIIa Navođenje elemenata multikulturalnosti.* U okviru prve potkategorije sagovornici ukazuju na različite pojavne aspekte multikulturalnosti (jezik, nacionalnost, veroispovest, običaji, verski praznici, tradicija, ples, ishrana, nošnja), što je uglavnom neutralno konotirano ili je opaženo kao obogaćujuće u pojedinim slučajevima. Sledeći primeri su ilustracija ovog principa.

*I mnogo toga smo naučili od Rusina. (PŠ4, minimizacija)*

*Meni su te razlike samo zanimljive, meni to izaziva potrebu da saznam u čemu je razlika. (PŠ15, minimizacija)*

Za razliku od prethodnog poduzorka, u okviru minimizacije zastupljeno je i uočavanje suptilnijih razlika i elaboriranije iskazivanje uočenog. Ove manje očigledne razlike tiču se vrednovanja obrazovanja, radne etike, nivoa aspiracije.

*Pa neke nacije su na primer, mnogo više posvećuju pažnju na obrazovanje dece dok neke to zanemaruju. Više se baziraju na to da stvore sposobnu decu koja će raditi bez obzira na školovanje i sve im nije toliko bitno. (SM2, minimizacija)*

*Koliko žele da budu uspešna, koliko im to uopšte nije bitno da razmišljaju o uspešnosti. A sve to se kroz rad razvija. (SM10, minimizacija)*

Često se, međutim, suptilnije razlike koje se tiču pretpostavljenih vrednosti kulturnih grupa iskazuju kroz kontrastiranje grupa među sobom i vrednovanje navedenih razlika, što ilustruju sledeći primeri.

*Pa ne znam, ako to spada u kulturu, nekako taj razvije osećaj za odgovornost, za rad, red u zapadnim. Da, više mislim da su oni kulturološki u tom nekom smislu razvijali svoje kulture. Verovatno radi raznih istorijskih momenata koji su se dešavali. (SM15, minimizacija)*

*Katoličku recimo, kod nas je to zastupljeno... imam osećaj kao da su oni nekako staloženiji u odnosu, da imaju lepšu kulturu nego, u poštovanju, u odgovaranju uvek 'hvala lepo', 'molim' i tako imaju neku, baš su prijatni i nekako su, ovaj, uvek čisti, uvek doterani. (TI1, minimizacija)*

Na sličan način o razlikama u pogledu kolektivism/individualizma, kao i naglašavanja autoriteta govori sagovornica iz odeljenja na mađarskom jeziku. Uspostavlja se jasna hijerarhija (zahtevno-manje zahtevno; vrednovanje privatnosti-vrednovanje zajedništva).

*Ali malo su onako još da mi ne dolaze svaki dan iz suseda neko (u Vojvodini), a znamo da je u južnoj Srbiji da je to normalno. Pa možda ako pogledam školu. Ja sam tamo završila srednju školu, školovanje mi je bilo stvarno teško (u Mađarskoj). Ja više sam učila u srednjoj školi nego tu u Subotici na fakultetu. Da ako su ne znam došli nastavnici tako smo mi stajali i niko ni dobar dan ni kako ste, nekada nismo smeli sve da pitamo. (PŠ9, minimizacija)*

Kontrastiranje grupa stavljanjem u hijerarhijski poredak u pogledu vrednovanih svojstava (radna etika, poštovanje autoriteta, pozitivno vrednovani individualizam), odgovara odlikama faze polarizacije, u uobičajenoj formi, ali i u formi obrtanja u



suprotnost, u skladu sa Razvojnim modelom, a nije u skladu sa odlikama faze minimizacije (videti M. J. Bennett, 1986, 2004; J. M. Bennett & Bennett, 2004). Drugim rečima, mada pojedini sagovornici razmatraju manje očigledne razlike (što nije bilo zastupljeno u prethodnom poduzorku), oni to čine kroz eksplicitno kontrastiranje grupa i jasno pozitivno ili negativno vrednovanje uočene razlike. Drugi to čine implicitno, uz izbegavanje da ekspliciraju koje grupe poseduju vrednovana ili manje vrednovana svojstva (*Zatim, uče ih, drugačija su ophođenja dece prema odraslima, u zavisnosti od nacionalnosti kojoj pripadaju*. Na primer, šta vam pada na pamet? *Pa ja ne bih ovaj isticala pojedine nacije*. SM2, minimizacija).

*IIIb Iskustva sa multikulturalnošću u školskom kontekstu*. Ova podtema tiče se situacija koje nastavnici opisuju u vezi sa radom sa učenicima i roditeljima poreklom iz različitih kulturnih grupa (izuzev mađarske i romske kulturne grupe, o čemu će naknadno biti više reči). Reč je o relativno dobro elaboriranim iskustvima, a ne o jednostavnom navođenju zastupljenih kulturnih grupa u odeljenjima u kojima ovi nastavnici predaju. Ova podtema u tesnoj je vezi sa sledećom podtemom (*Aktivnosti u vezi sa multikulturalnošću školskom kontekstu*), jer su iskustva nastavnika sa različitošću često podsticaj za organizovanje aktivnosti koje bi mogle da se dovedu u vezu sa principima multikulturnog/interkulturnog obrazovanja. Za razliku od prethodnog poduzorka (polarizacija i poricanje) obe podteme su zastupljene u značajno većoj meri<sup>119</sup>.

Nastavnici izveštavaju o iskustvima u radu sa učenicima koji su došli iz inostranstva (SAD, Australija, Rusija), čije poreklo je nekada u vezi sa srpskom kulturnom grupom, a u pojedinim slučajevima nije. Kao najistaknutije pitanje javlja se ono koje se odnosi na nepoznavanje srpskog jezika (*Mala je bila kod mene u četvrtom razredu (devojčica iz SAD-a), inače jako teško srpski govorila pošto se tamo rodila i malo su kod kuće pričali*. PŠ18, minimizacija; *Srpski uopšte nije znala tako da je ona sve savladala bez problema, sve je lepo radila. Stvarno je bila besprekorna (devojčica*

---

<sup>119</sup> Moguće je da nastavnici iz prvog poduzorka (poricanje i polarizacija) imaju manje iskustava sa heterogenom učeničkom populacijom, ali i da su za njih iskustva koja su potencijalno jednako zastupljena kao u slučaju poduzorka minimizacije, u ovom slučaju procenjena kao manje relevantna. Obe pretpostavke bi bile usklađene sa Razvojnim modelom interkulture osetljivosti. U prvom slučaju moglo bi se argumentovati da učestalije iskustvo dovelo do razvoja interkulture senzitivnosti, a u drugom slučaju da je interesovanje u vezi sa sofisticiranijom percepcijom kulturnih razlika (videti M. J. Bennett, 1986, 2004; J. M. Bennett & Bennett, 2004).

ruskog porekla), čega god se lati sve je to tako lepo odrađivala. PŠ18, minimizacija; *On siromah ni srpski ni ruski. Pa mešali i ruski i nešto malo srpskog.* SM9, minimizacija). U segmentu rada koji se odnosi na uverenja u vezi sa mađarskom kulturnom grupom, uočićemo kako je pitanje nepoznavanja srpskog jezika relevantno za nastavnike i u vezi sa ovom grupom, kao i kako je viđeno kao najveća prepreka u radu sa ovim učenicima.

Deca koja su u školu upisana došavši iz dalekih zemalja su opisana u izrazito pozitivnom svetlu (vredna, uspešna, prihvaćena upravo zbog svojih drugačijih iskustava), a nastavnici izveštavaju o podsticajima negovanja kulturnog porekla (*Pa ne znam, ja sam negovala baš to da ona se seća. I sad često, ja podsećam nju kako je to, pošto ona nikad ne spominje to, onako, samoinicijativno. A ja, baš, na neki način, volim da se priseća.* SM15, minimizacija).

U jednom slučaju odgovornost za učenje jezika sa kojim učenik ima značajnih teškoća, pripisana je roditeljima (*Malo sa njima jesam, malo je teže, ali sam stalno pričala moraju da pričaju srpski, morate pričati, a ovde u školi ćemo se mi potruditi, drugari će se potruditi...Toliko godina živite u Srbiji da niste naučili srpski jezik, to sam bila zatečena.* SM9, minimizacija). Sa druge strane, u jednom slučaju je sagovornica izrazito podržala dete na taj način što je dozvolila da pohađa nastavu, mada nije još uvek bilo upisano u školu, kako bi ovladalo srpskim jezikom (*Pitali si da li može da samo prisustvuje časovima, zbog razgovora, razumete, zbog jezika. Da on meni sad ne bi samo sedeo, ja sam sa njim počela slova da učim. Mislim, razumete, on se nije vodio da je učenik naše škole, razumete? Ali je to njemu bilo u stvari plus, a i meni da bude lakše kasnije u drugom razredu, kada krenemo sa redovnim gradivom.* GŠ2, minimizacija)

Druga kategorija iskustava odnosi se na manjinske grupe zastupljene u lokalnoj zajednici (Slovaci, Adventisti, Albanci). U slučaju male verske zajednice (Adventisti), sagovornica je pokazivala saosećanje za poziciju deteta koje je u nepovoljnom položaju u odnosu na vršnjake, dok je odgovornost za ovakvu situaciju pripisana roditeljima.

*Moram. Reč moram. Zašto, ko dete? Zašto, šta će se desiti? Koji je to zavet koji ćete vi prekršiti i vaditi dete iz škole, šta će se desiti tada? Meni je uvek da dete bude u zajednici, odnosno u prostoru gde je srećno, gde je zadovoljno. A videla sam da je to detetu pričinjavalo teret.* (PŠ4, minimizacija)

Odgovornost za školski neuspeh i pripisivanje negativnog odnosa obrazovanju usmereno je i ka albanskim roditeljima (*Radila sam u jednoj školi gde su pokušali, bio je projekat da izdvoje jedno odeljenje šiptarske nacionalnosti. Da im olakšaju prvi razred, da im skrate program, pošto znate da su roditelji, naročito očevi protiv toga da se deca školuju.* SM2, minimizacija). Sagovornica izrazito negativno vrednuje segregaciju, mada i sama odabira da učestvuje u realizaciji projekta (*Meni je to bilo strašno što su oni njih tako izdvajali u posebnu grupu, brzo sam pobjegla, nisam mogla to da podnesem jer su to deca i verovatno se nisu osećali što su, kao neki pečat imali.* SM2, minimizacija). Sa druge strane, slovačke i rusinske porodice su pozitivno okarakterisane.

Socijalna distanca prema Slovacima i Rusinima je niska u istraživanju na uzorku osnovnoškolske dece (videti Franceško et al., 2005). Prema Albancima je na reprezentativnom uzorku građana Republike Srbije socijalna distanca najizraženija, a prema Slovacima niska (Miladinović, 2008). Sa druge strane, stepen prihvatanja Adventista (uz druge male verske zajednice: Jehovine svedoke i Nazarene) je niži nego stepen prihvatanja pripadnika tradicionalnih verskih zajednica na teritoriji AP Vojvodine (videti Kuburić, 2010). Drugim rečima, mada je reč o malom uzorku iskaza, pokazuje se da se pozitivno vrednuju iskustva sa onim lokalno zastupljenim, kulturnim grupama prema kojima je, na osnovu prethodnih istraživanja utvrđena niska socijalna distanca, dok se negativno vrednuju iskustva sa onim grupama prema kojima je utvrđena visoka. Sa druge strane, pozitivno se vrednuju iskustva sa učenicima koji mahom dolaze iz ekonomski razvijenih sredina.

*IIIc Aktivnosti u vezi sa multikulturalnošću školskom kontekstu.* Kada je reč o aktivnostima koje nastavnici organizuju, one se razlikuju u pogledu svoje složenosti i ciljeva ovih aktivnosti. Učenje činjenica u vezi sa manjinskim grupama odražava princip dodavanja sadržaja u vezi sa pojedinačnim kulturnim grupama u kurikulum (videti Banks, 2002, 2006a). Sledeći primeri ilustruju ovaj princip.

*Ja sam ove godine radila, baš smo imali neki projekat, to jest prošle godine, pardon, u prvom razredu, ja sam uzela Rusine. Pošto su mali, ja sam baš njihove običaje, ples, jezik, ishrana, ma sve smo obradili.* (PŠ4, minimizacija)

*Čak sam pokušala, imali smo tu neku vrste inspekciju i imali smo zadatak da uključimo multikulturalnost u nastavu. Znači radili su neke čaše za olovke i to pa smo*

*motive oslikavali iz različitih kultura, pa sam im pokazivala, skidala na tablet pa im pokazivala kakvi su različiti motivi. (SM2, minimizacija)*

Drugi cilj odnosi se na redukciju predrasuda i poboljšavanje pozicije specifičnih učenika u odeljenju.

*Ismevanja recimo kod govora i kod oblačenja, pošto znam da Rusini imaju malo te vatrenije boje... Dok nismo, je l da, počeli da pravimo kao modne revije. (PŠ4, minimizacija)*

*Zašto imaš drugi Uksrs? “ „Zašto imaš drugi Božić“ Mislim, na tome sam dosta radila, da...sa decom koja su iz takvih porodica, „zadojenih“. (SM17, minimizacija)*

U vezi sa pitanjem predrasuda kod učenika, pojedini nastavnici neposredno ukazuju na negativan uticaj roditelja na formiranje predrasuda, što se uobičajeno navodi u kontekstu roditelja iz većinske grupe (protivljenje farbanju jaja za Uskrs sa učenicima katoličke veroispovesti; insistiranje na oblačenju vojne uniforme detetu i dr.).

*Ona je toliko urlala na mene da su moji bivši đaci, koji su tada bili sedmi ili osmi razred, više se ne sećam koji smo mi tada bili razred, došli da me pitaju jel mi treba pomoć. Da sam ja terala njeno dete da farba hrvatska jaja. (SM17, minimizacija)*

Ova tema uključuje i kritičko razmatranje nacionalne istorije i drugih sadržaja u okviru različitih predmeta koji se dotiču kulturnih razlika. Cilj se u ovom slučaju odnosi na razvijanje balansiranije predstave o istorijskim događajima i grupama koje su u njima učestvovala. Sledeći primeri ilustruju ove aktivnosti.

*Pa onda, na primer, kada smo radili Turke. Onda, naravno kreće svi protiv Turaka... Onda moram da izvučem i nešto pozitivno. Znači „Šta su nam ostavili ti Turci?“ (SM17, minimizacija)*

*Želim da deca ne shvate da su Turci ti koji su i dalje najgori na svetu, pošto, naprosto, neke lekcije su i dalje tako postavljene. Ja ih usmeravam na to da oni kritički razmišljaju o tome...Da su ljudi tako postupali iz određenih razloga, a ne zato što su oni „ti“, a mi smo „ovi“, mi smo super a oni su loši. (SM15, minimizacija)*

Takođe, nastavnici ukazuju na aktivnosti koje mogu doprineti razumevanju sopstvenog identiteta učenika.

*Pet generacija unazad. I tu se pojavljuju različita imena, bake, deke, prababe, pradede i tako. Redovno pitanje dece je bilo, nakon izlaganja Deteta dana postavljaju pitanja, obavezno jedno pitanje da li su svi iz Srbije. (SM10, minimizacija)*

Pored pomenutih aktivnosti, nastavnici opisuju uključivanje različitih sadržaja u okviru predmeta kakvi su Svet oko nas/Priroda i društvo.

Uočavamo da je u okviru poduzorka minimizacije *značajno zastupljenije elaboriranje iskustava sa različitosti i opisivanje aktivnosti koje su kao nastavnici imali priliku da realizuju u vezi sa kulturnom različitosti, u poređenju sa poduzorkom poricanja i polarizacije*. Stiče se utisak da nastavnici u okviru ovog poduzorka poseduju više znanja i veština u radu sa kulturnim razlikama, kao i više interesovanja za rad u ovom domenu, što bi ukazivalo na napredovanje u domenu realizovanja pojedinih dimenzija i ciljeva multikulturnog obrazovanja (videti Banks, 2002, 2006a; C. Bennett, 2001).

*IIIId Naglašavanje sličnosti/poricanje razlika*. Kao i u okviru prethodnog poduzorka, u okviru poduzorka minimizacije zastupljena je tendencija naglašavanja i isticanja značaja međukulturnih sličnosti, odnosno poricanje zastupljenosti i/ili značaja razlika u školskom kontekstu i mimo istog. Ova podtema u tesnoj je vezi sa *Naglašavanjem univerzalne ljudskosti*, o čemu će naknadno biti više reči.

Nastavnici naglašavaju da su njihovi učenici manjinskog kulturnog porekla slični ostalim učenicima.

*Pa ja nekako razlike ne primećujem. Kod mene je sličnost veoma bitna i sva deca su meni nekako slična.* (SM13, minimizacija)

*Oni idu u jednu crkvu, mi idemo u drugu crkvu, mislim u tom smislu, tako da ja nekako kažem to su deca i ne treba da budu opterećeni i ja to tako gledam, mislim po meni, da je to vrlo slično.* (GŠ3, minimizacija)

Razlikama je oduzeto na značaju, što je moguće uočiti i u prethodnom primeru (*Oni idu u jednu crkvu, mi idemo u drugu crkvu*, GŠ3, minimizacija; *Da svi praznuju sve i onda to, nekako se čini kao homogeno, mislim da nema tu neko, da se neko izdvaja*. PŠ2, minimizacija). Ono što je, međutim, najizraženija tendencija u okviru navedene podteme (analogno nalazu u okviru prethodnog poduzorka), je da nastavnici naglašavaju da izbegavaju isticanje kulturnog porekla/kulturnih razlika.

*Tako da ja to ne primećujem, niti želim da primetim i pravim razliku, prosto ne dozvoljavam i tako učim svoje đake da to nije bitno.* (GŠ3, minimizacija)

*Ali nikad nemamo posebno nešto, sad ne razumem, nikada ne ističem ja to toliko. Uvek ih učim da budu samo jedno.* (PŠ4, minimizacija)

U okviru pojedinih intervjuua uočava se tendencija da se isticanje (ili samo pominjanje kulturnih razlika/porekla) dovodi u vezu sa stavljanjem učenika u nepovoljniji položaj, te stoga sagovornici imaju potrebu da naglase da ne sagledavaju učenike kroz okvire kulturnog porekla i da to ne ističu, odnosno da se prema njima ophode jednako, što možemo uočiti u sledećem primeru.

*Zato što mislim da ne bi trebalo da postoje nikakve razlike među decom. Razumete? I onda ne volim i jako sam osetljiva na to kada kažu, ne znam. Kada se pravi razlika između dece. I ja ne volim da pravim razliku. (GŠ3, minimizacija)*

Intervjuer: Šta znači praviti razliku za Vas?

*Pa, da se prema svima ophodim, znači, jednako, jer svi su oni isti. Ima jako dobra radionica, recimo, odrađena je na građanskom vaspitanju, gde se govori baš o razlikama, gde su svi, u stvari, jednaki. Jesu svi specifi. Svako dete je individua za sebe, ali u stvari nema tu razlike i da treba poštovati sve razlike. (GŠ2, minimizacija)*

Isticanje razlika/porekla takođe se dovodi u vezu sa moogućim konfliktima (Mislim da takve razlike apsolutno ne treba da postoje. Tog, dosta nam je već tog nekog razdora i stalnih podela. Već kolke godine. Ne samo sada, već i u istoriji. Mi se stalno, stalno se na nešto delimo. SM17, minimizacija).

Kada je reč o sličnostima i razlikama u uopštenom smislu, odnosno mimo školskog konteksta, sagovornici takođe ukazuju na to da opažaju kulturne grupe kao međusobno slične, a da uočene razlike nisu značajne u poređenju sa zastupljenim sličnostima.

*Pa same te proslave, sve ono lepo što donose Uskrs i Božić, ili uopšte slava lična, neko nema slavu, ali možda proslavi imendan ili nešto drugo u porodici. Jer sličnost su sama ta radost i to druženje i ta ljubav koja sve to, to je sve važno i to je ta sličnost. A sada manje više oko tih malih razlika. (SM5, minimizacija)*

U ovom primeru može se uočiti kako se pošavši od zastupljenih razlika ispitanica zaustavlja na naglašavanju sličnosti (smisao praznika je uvek u bliskosti), a uočene razlike su „male”. I u opštem smislu isticanje razlika (govorenje o njima, opažanje razlika) biva percipirano kao potencijalan rizik u vezi sa izbijanjem sukoba, pa se stoga isticanje razlika poželjno izbegava. U narednom slučaju odgovornost za „isticanje” razlika pripisana je kako pripadnicima samih manjinskih grupa koji, tako i pripadnicima većinske grupe.

*Šta je to u ljudima što ih tera da se razlikuju, i da stalno ističu neku posebnost kod sebe, da su u nečemu drugačiji od ovog drugoga. I to meni jako smeta. I što stalno težimo da nađemo – aha, to znači da si to... I zato sam ja toliko da se Vojvodina očuva, da je niko ne ugasi, jer su spremni to da urade. I onda reagujemo, naravno da reagujemo, dovodimo jedni druge u sukob – u čemu je tvoj problem, zašto misliš da je on različit. (PŠ4, minimizacija)*

*IIIe Naglašavanje univerzalne ljudskosti. Konačno, u okviru osam intervjuva ključni način da se potkrepi stanovište o naglašenom značaju sličnosti i nezastupljenosti/neznačajnosti razlika jeste da se naglasi univerzalna ljudskost, kako u slučaju odraslih, tako i u slučaju učenika. Kada je reč o odraslima, ovi sagovornici ističu da sve ljude posmatraju kao ljude, odnosno da ih vrednuju spram različitih kvaliteta koji nisu u vezi sa pripadnošću grupi (Tako da je meni to besmisleno to što se dešava jer smatram da nije bitno ko si, bitno je kako se ponašaš i kakav si čovek, kakav si u duši. PŠ18, minimizacija). U slučaju učenika se, sa druge strane, naglašava da nastavnici ne ističu razlike, odnosno da tretiraju decu jednako i ravnopravno, što se postiže naglašavanjem da je reč o univerzalnim dečjim odlikama.*

*Ja ono svi smo deca znači svi smo mi deca sa svim tim svojim pravima, a te razlike nas čine bogatim. Od vazduha koji dišemo pa do svega što koristimo. (PŠ19, minimizacija)*

*Kako da Vam kažem nešto puno ne razmišljam, jer ja uvek decu gledam kao decu, a ne kao. Ovaj je Rom, ovaj Mađar. Mislim, to meni uopšte nema nikakve veze. Tako da onda ja to tako. Šta ja znam. Uopšte ne doživljavam u stvari. Razumete? Nemam nikakve predrasude. (GŠ2, minimizacija)*

Ova tendencija je sasvim u skladu sa pretpostavkama u vezi sa stadijumom minimizacije, odnosno sa priznavanjem ljudskosti svim ljudima i naglašavanjem univerzalnih ljudskih svojstava (M. J. Bennett, 1986; 2004).

*III f Naglašavanje dobrih odnosa u multikulturnom kontekstu. Sledeća potkategorija, analogna je istoimenoj potkategoriji u okviru prethodnog poduzorka. Odnosi se na isticanje da su odnosi u multikulturnoj sredini zadovoljavajući, putem čega se postiže negiranje zastupljenosti sukoba. Sagovornice ukazuju da su sukobi mogući u heterogenom kontekstu, ali negiraju da su u sopstvenoj sredini i zastupljeni. Sledeći primeri ilustruju ovu podtemu.*

*Donji recimo ima više Mađara, eto pošto živim ovde, pa znam i nema nekih tenzija, hvala Bogu. Kažem, ja znam iskustva i drugih koleginica, po tom osnovu mi nemamo probleme. (GŠ3, minimizacija)*

*Nije bilo nikakvih tako problematičnih situacija kako se čuje. (PŠ18, minimizacija)*

Intervjuer: Šta ste čuli?

*Pa čujem na televiziji recimo da se dešava. Ili prema Subotici, sada opet je problem Srbi i Mađari, to sam isto čula da se dešava. Momci mađarske nacionalnosti da napadnu nekog pripadnika sprske ili obrnuto. Pa natpisi koji se pojavljuju po kućama recimo to sam videla. (PŠ18, minimizacija)*

*IIIg Razmatranje ličnih iskustava sa kulturnom različitosti i lične kulturne različitosti. U okviru ove potkategorije izdvajaju se dva različita aspekta (identifikovanje sa manjinskom grupom i bliska iskustva sa pripadnicima manjinskih grupa) i od značaja su za pojačavanje utiska o nevažnosti pripadnosti kulturnoj grupi za sagovornike i otvorenosti sagovornika.*

*Šest sagovornica (iz odeljenja u kojima se nastava održava na srpskom jeziku) iskazuje da su i same kulturno različite od većinske grupe, što se u okviru četiri intervjuja koristi kao argument u prilog tome da kulturna različitost i pripadnost grupi nisu od značaja sagovornici.*

*Svakakve krvi teku ovim mojim telom. Znači meni to nešto ne znači ništa. I stvarno ne stavljam nikakav značaj tome. (SM17, minimizacija)*

*Pošto, ja jesam Mađarica, recimo. Znate, onda ja na to gledam, to je sve isto, nema tu neke razlike. (GŠ2, minimizacija)*

*U dva slučaja naglašava se da sagovornice izbegavaju da ističu svoje kulturno poreklo, kao i da isticanje kulturnog porekla od strane drugih posmatraju kao negativnu pojavu koja može rezultirati problemima u odnosima.*

*Tako da se to, verovatno zato što ja sam mešane nacionalnosti i nikada nisam to isticala. A i to spomenem jednom i ne ističem stalno. (SM2, minimizacija)*

*Ja sam prava Vojvođanka što se toga tiče, ja sam poliglota. Ne, ali to se nekako tako po imenu svi slute da nisam Srkinja da nisam pravoslavne vere i onda mi to, automatski mi otvaraju vrata sa tim pitanjima da se objašnjavam. Ja ne ulazim nikad u*



*neke velike polemike i to... u današnje vreme imam osećaj što se to više agresivno ističe agresivno će se i vratiti. (PŠ2, minimizacija)*

Konačno, tri sagovornice ukazuju da se osećaju izopšteno ili diskriminisano u pojedinim okolnostima, u nekim slučajevima od strane većinske i manjinskih kulturnih grupa, odnosno kao da se nalaze između i ne pripadaju ni jednoj grupi u potpunosti. Ovu tendenciju ilustruju sledeći primeri.

*Čak sam i posmatrana drugačije. Ja to nisam nikad mogla da objasnim zašto je to tako. Jer sam u ono vreme kada sam ja odrastala i sve moje generacije bile su drugačije vaspitavane, znači da svi budemo kao jedno. A kako stasavaš i kako to vreme prolazi, shvataš, pogotovo kada smo naišli na taj neki period 90-tih, da je to, prosto se rasprštal, kao latice neke. (PŠ4, minimizacija)*

*I ja sam bila u osnovnoj školi, uvek se pravila razlika. Npr. bila sam izuzetan matematičar i na takmičenja je učiteljica slala drugo dete jer mu je maternji jezik srpski. (SM2, minimizacija)*

*Imala sam tako situaciju da su me iz mađarske pripadnosti tu u školi hteli da vrbuju za tako neke političke, ovaj, ideje i to. Ja sam to odbila, a onda sam bila tako crna ovca što se tog dela tiče. A, opet, u ovu neku većinsku grupu, ima onih kojima to smeta, ja ne znam konkretan primer da navedem, nego vidim da ljudi imaju problem da prihvate. (PŠ2, minimizacija)*

Pojedine sagovornice (njih 11) ističu da imaju iskustva sa kulturnim razlikama jer potiču iz heterogenih sredina (AP Vojvodina ili Republika Bosna i Hercegovina), neguju prijateljstva sa pripadnicima manjinskih grupa ili su sa njima na drugi način povezane (mešoviti brakovi u okviru porodice, kumstva i dr.). U slučaju 10 sagovornica, naglašena je normalnost i nevažnost različitosti, upravo zbog toga što potiču iz heterogene sredine i imaju brojna iskustva. Drugim rečima, ova retorička strategija isticanja iskustava sa različitostima doprinosi utisku o nepristrasnosti i prihvatanja različitosti. Sledeći primeri ilustruju ove tendencije.

*U kući sam imala, a u rodbini imam svega. I nikad apsolutno niko nije razmišljao o tome šta je i kako je. Ono, negde znaš kod koga ideš na katolički Božić, kod koga na pravoslavni, kod koga.... uglavnom zna se kad se gde ide na slavu. (PŠ1, minimizacija)*

*U Bosni je to verovatno morala da se pravi neka ravnoteža, da to sve bude... tako da kažem verovatno su to bile neke one najosnovnije informacije i nisu se pravile neke razlike, bar ne u mojoj porodici, u nekom mom okruženju. (PŠ5, minimizacija)*

*Eto kažem nažalost se desilo neko zlo vreme koje je to malo poremetilo, ali bez obzira u kojoj sredini se nađem čini mi se nekako prosto i kada dođem u neku novu sredinu i svih okolnosti zbog kojih sam došla, desi se da prva komšinica sa kojom ja uspem da uspostavim kontakt da bude ne znam, ko nije moje vere ili kako da vam kažem. (PŠ19, minimizacija)*

*Kažem ja sam iz te stare velike Jugoslavije, svi smo se mi družili i putovali tamo ovamo, jedni kod drugih. Takođe živim u sredini ovde gde ima različitih naroda i nacija. I u nacionalnom smislu i u socijalnom. To je meni tako najnormalnije bilo. (SM10, minimizacija)*

U jednom slučaju naglašeno je kontrastiranje većinske grupe sa kojom se sagovornica identifikuje, sa drugim grupama zastupljenim u porodici sagovornice (sa kojima se ne identifikuje), tako da sopstvena grupa biva pozitivno vrednovana.

*A oni idu opet u onu neku drugu krajnost, da je to samo njihovo, to njihovo verovanje, i njihovi dani kad se radi, kad se ne radi, i kako se ponašaju, kako se oblače, e to je. Dok smo mi opet kao malo slobodniji u toj našoj veri, oni su baš jako, baš se jako u to veruje. (PŠ7, minimizacija)*

Ukoliko sumiramo rezultate u pogledu podtema koje se tiču odnosa prema multikulturalnosti za poduzorak minimizacija, uočljivo je da i ovom slučaju (kao i u prethodnom poduzorku) jesu zastupljeni *proces normalizovanja različitosti*<sup>120</sup>, što je u skladu sa logikom faze minimizacije u okviru razvojnog modela (videti videti M. J. Bennett, 1986, 2004; J. M. Bennett & Bennett, 2004), a može ukazivati na retorička sredstva u funkciji poricanja predrasuda (videti Potter, 1998; Potter & Edwards, 2001; Van Dijk, 1992). U okviru ovog poduzorka javlja se aspekt elaboriranog opisivanja pozitivno vrednovanih razlika i iskustava sa istima, kao i opisivanja aktivnosti koje za cilj imaju redukciju predrasuda, kritičko razmatranje istorijskih odnosa među grupama, upoznavanje sa svojstvima grupa i razvijanje svesti o sopstvenom kulturnom identitetu. Ova tendencija gotovo da nije zastupljena u okviru poduzorka poricanje i polarizacija, a

---

<sup>120</sup> U okviru podtema koje se odnose na naglašavanje univerzalne ljudskosti i značaja sličnosti odnosno neznačajnosti razlika, kao i u okviru tema u vezi sa isticanjem sopstvene različitosti u odnosu na većinsku grupu ili iskustava u vezi sa različitošću.

ukazuje takođe na *proces normalizovanja različitosti i tretiranja različitosti kao obogaćujućih*. Uočljivo je, međutim, da se pozitivno vrednuju kulturne grupe prema kojima je socijalna distanca mala ili pojedinci iz ekonomski razvijenih sredina, dok se odstupanja od opštih principa i vrednosti (npr. prioritarnost obrazovanja), vrednuju negativno, kao nedostatak grupe. Ovo je takođe u skladu sa odlikama faze minimizacije, jer Benet ukazuje kako su u okviru ove faze, norme koje su u vezi sa sopstvenim kulturnim poreklom, tretirane kao univerzalno važeće za sve ljude, te je moguće da će osobe negativno reagovati na odstupanja od pomenutih normi (videti M. J. Bennett, 1986).

Takođe, zastupljeni su i *proces problematizovanja različitosti*, pre svega isticanja različitosti (od strane nastavnika, ali i od strane pripadnika manjinskih grupa), a potom i u vezi sa potencijalnim međugrupnim konfliktima, kao i u vezi sa nejednakim postupanjem u odnosu na kulturno različite sagovornice od strane drugih. Kao što smo ukazali u okviru razmatranja ove tendencije u slučaju poduzorka poricanja i polarizacije, ukazivanje na *anticipiranje mogućeg konflikta ili iritiranja pripadnika manjinskih grupa* uočeno je u okviru prethodnog istraživanja kao karakteristično za ispitanike u fazi polarizacije (videti Leutwyler et al., 2014).

**Prikaz uverenja u vezi sa romskom kulturnom grupom.** Kao i u slučaju prethodnog poduzorka, uverenja u vezi sa romskom kulturnom grupom u izvesnoj meri se razlikuju u zavisnosti od toga da li je reč o učenicima, roditeljima učenika, samopercepciji postupaka i doživljaja nastavnika u relacijama sa ovim učenicima i roditeljima. Analiza se zasniva na 20 intervjuua u okviru kojih su nastavnici spontano govorili o romskoj kulturnoj grupi.

**Uverenja o romskim učenicima.** U okviru uzorka nastavnika sa skorom koji odgovara minimizaciji, u nešto manjoj meri, a svakako u manje ekstremnoj formi zastupljena je predstava o deficitu romskih učenika u odnosu na prethodni poduzorak (poricanje i polarizacija). Zastupljene su brojne delimično podudarne teme: *Ia Problemi u ponašanju* (tri intervjuua, minimizacija); *II Školski neuspeh i nepovoljan odnos prema obrazovanju* (11 intervjuua, minimizacija); *IIIa Neadekvatne higijenske navike* (sedam intervjuua, minimizacija), *IIIb Adekvatne higijenske navike* (dva intervjuua, minimizacija); *IV relacije sa ostalim učenicima: Isključenost i uslovna prihvaćenost* (14 intervjuua,

minimizacija); *V Rano stupanje u ugovoreni brak* (tri intervjua, minimizacija). Sa druge strane, u okviru ovog poduzorka javljaju se pod teme koje nisu ranije bile zastupljene kakva je ona koja se odnosi na naglašavanje *Ib Odsustvo problema u ponašanju i zadovoljavajuće ponašanje* (šest intervjua, minimizacija), kao suprotnost predstavama o problemima u ponašanju romskih učenika, potom *VI Protivljenje predrasudama i etiketiranju učenika* (dva intervjua, minimizacija), kao ukazivanje na to da su romski učenici predmet predrasuda u vezi sa tim da su izvor zaraze ili skloni krađi. U odnosu na prethodni poduzorak može se uočiti da u ovom slučaju nije komentarisano domen seksualnosti romskih učenika, kao i da nisu naglašavani „izuzetni” romski učenici kao kontrast većini romskih učenika, jer je predstava o ovoj grupi učenika balansirana.

*I Ponašanje učenika.* Kao što smo već pomenuli, šest sagovornica u okviru ovog poduzorka bilo je sklono da navede aspekte u kojima je ponašanje romskih učenika bilo pozitivno. Za razliku od prethodnog poduzorka gde su ovakvi učenici opisivani kao izuzetni i kontrastirani sa ekstremnim, negativno opisanim primerima koje su nastavnici po pravilu navodili, u slučaju poduzorka minimizacije *ista romska deca su opisana kroz okvire nedostatka (primera radi u pogledu odnosa prema školi), i kao ona koja se dobro ponašaju i draga su nastavniku.* Drugim rečima, umesto podele na romsku decu pozitivnih i romsku decu negativnih odlika, u ovom slučaju isto romsko dete može imati različite teškoće i negativne odlike, a da pritom neki aspekti ponašanja budu sagledavani kao pozitivni. Naglašavanje prikladnog ponašanja, uz navođenje nedostataka u domenu obrazovnih postignuća i drugih negativno vrednovanih odlika koje im se pripisuju, može imati retoričku funkciju u pogledu *ukazivanja da nastavnik ima relativno pozitivan i balansiran odnos prema romskoj deci, odnosno funkciju negiranja predrasuda.* Takođe, učestalost pozitivnih i negativnih ocena ukazuje kako pozitivne ocene preovladavaju u domenu ponašanja učenika (šest sagovornica iznosi pozitivne ocene, a tri sagovornice iznose negativne ocene o ponašanju učenika).

*Ia Problemi u ponašanju* navedeni su u okviru pojedinih intervjua sa našim sagovornicima (tri intervjua, minimizacija). Na nivou kodova koji se odnose na sadržaj reč je opisima *nasilnog ponašanja i krađe* od strane romskih učenika, analogno prethodnom poduzorku. U prvom primeru uočljiva je procena koja je mešovita (pozitivni aspekti i odlike deteta, uz negativne aspekte u ponašanju). U okviru oba primera, na nivou procesa, možemo uočiti *pripisivanje odgovornosti romskoj deci*

(namerno nasilno ponašanje ili sukobi između učenica romske nacionalnosti), *ali i roditeljima* (nasilnost dece povezuje se sa nesređenim porodičnim odnosima i nasilnim roditeljima).

*Sladak je dečak bio onako kad je dobar i simpatičan onako i duhovit onako, ali tako bila je ta situacija, pa ne mogu da dozvolim da maltretira drugu decu. A, on je tako radio, maltretirao je drugu decu onako namerno ih je, onako podmuklo, ne znam, šutne kad igraju fudbal kao slučajno u igri i tako, na taj način.* (GŠ4, minimizacija)

*Kažem, čak i između njih (dve romske devojčije) je bilo jednom i šamara i tako. Pa, bilo je i krađa i zanemarivanja i tako.* (TI3, minimizacija)

Prvi primer dobro ilustruje kako pozitivno vrednovanje nekih odlika romskih učenika i izražavanje pozitivnog odnosa prema učeniku („simpatičan”, „dobar”, „duhovit”) *ima retoričku funkciju da izrazi pozitivan odnos prema učeniku i ukaže na nepostojanje predrasuda*, dok je sa druge strane naglašeno nepovoljno vrednovanje učenika („namerno” i „podmuklo” povređivanje drugih). S obzirom na to da je u okviru ovog intervjua ukazano na tendenciju roditelja da neopravdano ukazuju na nejednako postupanje učiteljice kada je ona intervenisala u vezi sa ponašanjem, jasno je da je za nju bilo značajno da pred intervjuerom naglasi sa jedne strane pozitivan odnos prema detetu, a sa druge neprihvatljivost ponašanja deteta.

*Ib Odsustvo problema u ponašanju i zadovoljavajuće ponašanje*, kao podtema ukazuje da nastavnici na nivou sadržaja iskaza uopšteno opisuju kako su njihovi učenici po pravilu prikladnog ponašanja i negiraju zastupljenost problema (*Deca su znači dobra, nisam imala problema, niti ih sad imam sa ponašanjem te dece.* GŠ3, minimizacija; *Jako su dobri bili i slušali su i nije bilo nikakvih problema sa njima. Onako, baš su se bili vezali u tom za mene. Tako da to fino bilo.* PŠ1, minimizacija; *Pritom veoma dobar dečak. Dobar u smislu povučen, tih i tako.* PŠ15, minimizacija).

Na ovaj način, kroz vrednovanje romskih učenika nastavnici, *na nivou procesa iskazuju svoj pozitivan odnos prema ovoj grupi učenika (Uvek im nekako dajem na značaju, na velikom značaju i nekako prednost, jer smatram da im je malo i teže u životu nego drugoj deci.* SM13, minimizacija). Jedna sagovornica takođe *negira prikladnost stereotipa o sklonosti krađi romske populacije kojoj je izložen učenik čiji vizuelne karakteristike ukazuju na pripadnost romskoj grupi (Recimo, čak i žena koja je radila ovde u kantini, u toj nekoj trafici u školi, je znala da ga, onako, posebno gleda da*

*neće nešto nekome da ukrade. Morala sam da objašnjavam. Nije bitno, čak i da jeste, šta? Dete je tu sa svom ostalom decom, samo zato što je tamnoput, mi sad sumnjamo a priori da će on nešto da ukrade.* SM15, minimizacija). Dobro ponašanje romskih učenika naglašava je, u više slučajeva, praćeno ukazivanjem na aspekte obrazovnog neuspeha i nepovoljnog odnosa prema obrazovanju, prelaženja u specijalnu školu iz redovne usled obrazovnog neuspeha, naglašavanja da postoji nepovoljna saradnja sa roditeljima i drugo. Drugim rečima, na nivou kodova koji se odnose na proces, ovime nastavnici *izražavaju pozitivan odnos prema romskim učenicima u funkciji poricanja da imaju negativan odnos*<sup>121</sup>, kada postoji potreba da navedu neke negativne aspekte u vezi sa ovim učenicima.

*II Školski neuspeh i odnos prema obrazovanju.* Kao i u slučaju poduzorka poricanje/polarizacija, nastavnici u okviru faze minimizacije naglašavaju pitanje školskog neuspeha za romske učenike kao i specifičnog odnosa kada je u pitanju obrazovanje. Javljaju se podteme koje se odnose na *Ia Nedolaženje u školu* (šest intervjuva, minimizacija), *Ib Pohađanje specijalne škole i zastupljenost intelektualnih smetnji* (dva intervjuva, minimizacija), *Ic Neuspeh/slab uspeh u akademskom domenu* (sedam intervjuva, minimizacija), *Iid Nepovoljan odnos prema obavezama i nizak nivo aspiracije* (pet intervjuva, minimizacija), *Iie Specifičnosti u vezi sa maternjim jezikom* (tri intervjuva, minimizacija). Javlja se i dodatna podtema koja nije karakteristične za prethodni podzorač: *Iif Negiranje intelektualnih teškoća romskih učenika* (tri intervjuva, minimizacija).

*Ia Nedolaženje u školu* je podtema koja odražava utisak pojedinih sagovornica u vezi sa tim da postoje specifičnosti kada je reč o pohađanju škole i romskim učenicima. Na nivou kodova koji se odnose na sadržaj reč je o *naglašavanju neredovnog pohađanja škole ili potpunog odsustva iz škole*. U slučaju četiri sagovornice neredovno pohađanje škole odražava odnos prema školi: *preferiranje drugih aktivnosti ili (za romsku grupu predstavljeno kao karakteristično) nevrednovanje škole*.

*To je taj neki deo kad oni nekako odrastaju, nekako onda počinje da ih vuče sve ostalo. A onda su valjda već dovoljno bili hrabri, u ono vreme. Sad bi to radili mnogo*

---

<sup>121</sup>Ovim zaključkom ne impliciramo da nastavnici zaista nemaju pozitivan odnos prema romskoj deci. Oni mogu imati uopšteno pozitivan doživljaj ove dece (o čemu nismo u prilici ništa da saznamo na osnovu intervjuva), a istovremeno poricati zastupljenost negativne percepcije i predrasuda u odnosu na romske učenike.

*ranije da idu po gradu tamo-ovamo za svoj groš, umesto da dođu u školu. (PŠ1, minimizacija)*

*On je u prvom razredu dosta izostajao, kod njih je to normalno. Mama samo dođe da kaže nije mu bilo dobro, boleo ga stomak, meni je to u redu. (SM5, minimizacija)*

*Ne znam, oni jesu možda malo specifični. Kako da Vam kažem? Njima niko ne brani da dolaze u školu, ali oni eto. Jednostavno, znam primere, ne dolaze u školu. Ali sad, zašto ne dolaze u školu? Da li smatraju da škola nije tako baš bitna za njih ili tako nekad dođu, nekad ne dođu. (GŠ2, minimizacija)*

U jednom slučaju eksplicitno je ukazano da je *nedolaženje u školu tolerisano romskoj zajednici*, te da je to važan razlog zbog koga neredovno pohađaju školu. I u ovom slučaju uočava se predstava o *moгуćnosti neopravdanog optuživanja za nejednako postupanje*.

*Mislim da se tu možda i malo više ugađa nego ovoj drugoj deci, pa da ne bude da se pravi neka razlika, e pa upravo zato što je Rom da se njemu ne da ili sada njemu nećemo dati. E onda je svake godine dolazio sve više i više u školu, sve je manje izostajao. (SM5, minimizacija)*

U jednom slučaju, međutim, sagovornica naglašava druge i *dublje razloge koji utiču na nepohađanje škole, kakvi su nedovoljno dobro poznavanje jezika, strah i druge emocionalne teškoće*.

*Mlađa sestra koja nije, baka se verovatno plašila pošto ih je majka napustila, bojala se da ostane sama u učionici. I onda je ona sirota sedela, pa je sedela tetka. Ali kako ostane sama počinje da plače. Tako da nije uopšte išla u školu. kao srna preplašena, jednostavno, oni su mađarski Romi da čak, mislim da ona nije mene baš ni razumela dobro. Mislim da je to bila i jezička barijera, čini mi se. To se tako završilo, baš mi bilo žao. (PŠ18, minimizacija)*

U ovom slučaju, uprkos pojačanom angažovanju porodice izostaje intervencija u školi koja bi bila usmerena na razrešavanje emocionalnih teškoća učenice, a njeno napuštanje škole se sa žaljenjem prihvata.

*Iib Pohađanje specijalne škole (i zastupljenost intelektualnih smetnji)* se konstatuje sa žaljenjem, ali bez preispitivanja takvih odluka. Zastupljena je pretpostavka da postoje opravdani razlozi za pohađanje specijalne škole, koji se odnose na to da

učenici ne uspevaju da savladaju redovan program, pokazuju probleme u ponašanju ili izostaju iz škole, kao i zbog toga što na testovima sposobnosti imaju niže rezultate.

*Ali je došla kod mene kao ponovac i videlo se da ne može i onda su je testirali i prešla je u drugom razredu. Ne znam šta je sa njom, ali bila je jako dobro dete, baš onako. Mislim što se tiče rada teško je sve to išlo i nije mogla da postigne. Opet majka nepismena, kada dođe meni žao. Reko pa mogli ste i Vi sa njom zajedno da učite, što da ne. (SM18, minimizacija)*

*I, najčešće su ta romska deca išla u specijalno odeljenje koje smo ovde imali sve do prošle godine zbog vaspitne zapuštenosti, zaostajanja, nedolazaka u školu. (TI3, minimizacija)*

U prvom slučaju može se uočiti da se dodatna obrazovna podrška učenicima ne pruža, već se samo konstatuje da ona ne može da pohađa redovno obrazovanje, a eventualna podrška se očekuje od strane porodice.

*Iic Obrazovni neuspeh/slab uspeh objašnjava se, analogno prethodno opisanom, nedovoljnim angažovanjem u radu kod kuće, kao i sniženim sposobnostima u slučaju dve sagovornice.*

*Samo tu nema rada kod kuće i onda, ovaj. Deca iz te populacije su dosta snalažljiva, većinom i na časovima dosta shvate i onda i to što ne rade kod kuće nekako uspeju. Ali, retko postignu neki bolji uspeh. (GŠ3, minimizacija)*

*Pa čitanje. Matematika, logika, pa i samo čitanje i ščitavanje, sve je bilo problem, nije se snalazila uopšte. Mislim kada krene sa čitanjem sve je posle teško da shvati i razume. (PŠ18, minimizacija)*

*Ono gde je logika i zaključivanje, tu je malo slabija, a ovako srpski, tako svet oko nas, posmatranje okoline i tako to što može da se nauči, to joj ide bolje. (TI3, minimizacija)*

U jednom slučaju, ukazano je da romska učenica koja pohađa nastavu na mađarskom jeziku (koji ne poznaje u dovoljnoj meri i bolje govori srpski jezik), iz tog razloga ima teškoća u ovladavanju gradivom. U ovom slučaju učiteljica je primenila mere prilagođavanja, a nakon toga i individualni obrazovni plan u drugom razredu. Međutim, postavlja se pitanje da li je pohađanje nastave na mađarskom jeziku bila prikladna odluka za ovu učenicu, odnosno da li bi postojala izražena potreba za



dodatnom obrazovnom podrškom u njenom slučaju da je pohađala nastavu na srpskom jeziku.

*Znači u prvom razredu je napredovala mnogo sporijim tempom nego ostala deca, mnogo sporije je usvajala ova slova... Dok su drugi već davno pisali ona je još savlađivala slova. Dok (pauza) iz srpskog je malo bila jača nego iz mađarskog. Recimo to joj je lakše išlo. (SM7, minimizacija)*

U okviru jednog intervjua zastupljena su eksplicitno snižena očekivanja sagovornice kada je reč o romskoj deci. Naime, ona ukazuje da je dovoljan uspeh, odnosno prevođenje iz razreda u razred, veliki uspeh za romsko dete.

*Što je bitno, pa neka su i dvojke, kada nema načina da dobije veću ocenu, dvojka je dvojka pa neka pređe, pa neka ide na neki zanat. Što bi stvarno bio uspeh za njega. (SM5, minimizacija)*

Implicitno, snižena očekivanja su zastupljena i u drugim intervjuima (svih sedam intervjua u okviru minimizacije u kojima je pomenut slab uspeh učenika, kao i oba intervjua u kojima se diskutuje pohađanje specijalne škole/odeljenja). Naime, svi ovi nastavnici pristaju na to da je očekivano da ova deca budu neuspešna u školi i za to pronalaze razloge van škole (nemogućnost roditelja da pruže obrazovnu podršku, teške životne okolnosti, sposobnosti učenika i dr.).

*Iid Nepovoljan odnos prema obavezama i nizak nivo aspiracije* predstavlja podtemu, analognu podtemi u okviru prethodnog poduzorka, koja se tiče odnosa prema školskim obavezama (donošenju i čuvanju pribora, izradi domaćeg zadatka i nivou aspiracije). Zastupljeno je je *negativno vrednovanje romskih učenika u pogledu odnosa prema obrazovanju, ali i u pogledu nivoa aspiracije*, što nije komentarisano u okviru prethodnog poduzorka.

*Nemaju ugrađene te neke radne navike, izgrađene od malena i onda su tako malo nemarne po tom pitanju, ali su slatke kao med. (GŠ3, minimizacija)*

*Nije to zapostavljanje, nego slabiji uticaj ili slabija kontrola roditelja kod kuće. Pa iz tog razloga dete ili nije motivisano za pravi uspeh, odnosno ne vidi školski uspeh kao nešto što je njemu važno. (SM10, minimizacija)*

Odnos prema obavezama i nivo aspiracije, dovedeni su u vezu sa vaspitnim stilovima roditelja i njihovim uticajem.

*Ile Specifičnosti u vezi sa maternjim jezikom* predstavlja podtemu koja je uočena u slučaju tri sagovornice u formi analiziranja pitanja jezika koji romski učenici govore u relaciji sa školskim uspehom. U dva slučaja uspeh i obrazovanje na nematernjem jeziku eksplicitno su dovedeni u vezu (devojčica koja nastavu pohađa na mađarskom jeziku, a bolje zna srpski jezik, kao i u slučaju devojčice koja bolje razume mađarski jezik, a nastavu pohađa na srpskom jeziku). Romski jezik, kao maternji jezik, nije opažen kao prepreka koja utiče na obrazovno postignuće učenika, već je relevantno pitanje bilo koji od dva nematernja jezika (srpski ili mađarski) učenik bolje poznaje.

*Ali im je ipak maternji bio romski. Pa ja nisam imala što se tiče jezika. Koliko je taj jezik, koliko dete koristi jezik na kom se radi, potpuno funkcionalno, onda eventualne poteškoće i podrška tom detetu je potrebno iz drugih razloga, a ne zbog jezika kao prepreke.* (SM10, minimizacija)

*Koje je došlo u školu tako što je jedva poznavalo jezik, mađarski, više je znala srpski nego mađarski, ali pošto su njena braća, ima brata i sestru blizance u nekim starijim razredima, onda je mama odlučila da i nju upišemo u odeljenje na mađarskom jeziku.* (SM7, minimizacija)

*Ilf Negiranje intelektualnih teškoća romskih učenika* predstavlja podtemu koja je zastupljena u tri intervjuu i jedinstvena je za ovaj poduzorak. Naime, nastavnici ukazuju da imaju učenike visokih sposobnosti, koji brzo razumeju i potrebno im je malo dodatnog truda i dr. Sa druge strane, oni mogu negirati da romski učenici imaju ispodprosečne sposobnosti, ukazujući istovremeno na druga ograničenja (nepovoljan odnos prema obavezama ili nepovoljan odnos roditelja prema obrazovanju)

*Deca iz te populacije su dosta snalažljiva, većinom i na časovima dosta shvate i onda i to što ne rade kod kuće nekako uspeju.* (GŠ3, minimizacija)

*On je Rom, ali izuzetno je inteligentno dete, pritom veoma dobar dečak.* (PŠ15, minimizacija)

*Znači nema veze sa intelektom ili sposobnosti i kapacitetima, nego prosto uticaji sredine su takvi.* (SM10, minimizacija)

Kada podteme u okviru teme *II Školski neuspeh i odnos prema obrazovanju* sagledamo u celini, uočava se da su romski učenici okarakterisani iz perspektive nedostatka: kao oni koji ne pohađaju školu redovno (bez razmatranja mogućnosti da postoje razlozi i unutar škole zbog kojih učenici ne dolaze u istu), neuspešni su ili

ostvaruju slab uspeh u obrazovanju (što je pripisano razlozima koji se odnose na odnos prema radu, nedostatak konkretne podrške roditelja u pogledu učenja, kao i nivu sposobnosti), pohađaju specijalno obrazovanje (zbog odnosa prema radu, pohađanju nastave i sposobnosti), od kojih nastavnici ne očekuju mnogo (zbog nedostatka podrške od strane porodice, odnosa prema radu i dr.). U pojedinim slučajevima naglašeno je da sposobnosti romskih učenika nisu ispodprosečne, kao i da pitanje maternjeg jezika može uticati na obrazovna postignuća ili pohađanje nastave. Izostaje kritičko razmatranje faktora unutar škole koji doprinose neuspehu: niži kvalitet nastave za romske učenike (videti Baucal, 2006), kao i iskustvo diskriminacije, predrasude i stereotipi (u vezi sa stereotipima videti Franceško, et al. 2005).

*III Razvijenost higijenskih navika.* Kao i u slučaju prethodnog poduzorka, i u okviru naše analize poduzorka minimizacije, zastupljeno je razmatranje odnosa prema higijeni romske dece. Ovo se javlja u formi *naglašavanja nedovoljne higijene* (sedam intervju, minimizacija), *naglašavanja prikladnog održavanja higijene* (dva intervju, minimizacija), kao i *negiranja „zaraznosti” romskog učenika* (jedan intervju, minimizacija).

*IIIa Neadekvatne higijenske navike* predstavlja podtemu u okviru koje nastavnici ukazuju na pitanje neadekvatne lične higijene i razvijenosti higijenskih navika, higijene pribora i udžbenika, kao i higijene prostora u kom deca borave.

*Te knjige koje su dobile kad odnesu kući...bude poflekano, prljavo.* (GŠ3, minimizacija)

*Iz tih njegovih knjiga i svezaka da se oseti onaj miris, na prljavo ajde da tako kažem...Ali tamo gde je živeo ja nisam nikada išla.* (SM5, minimizacija)

*Pa su onda učili i kako da se umiju i da operu ruke i sve po redu. Onako iz početka. Recimo to.* (PŠ1, minimizacija)

*Oni stvarno nisu čisti i dolaze svakakvi u školu, prljavi, ništa malo porazgovaram i sa tom decom, sa roditeljima da malo povedu računa, da se lepo obuku, da tako malo o higijeni povedu računa.* (GŠ4, minimizacija)

*IIIb Adekvatne higijenske navike* su naglašene u dva slučaja, praćene ukazivanjem da uslovi u kojima učenici žive (pitanje higijene prostora) dovode do utiska da nije tako.

*Oseti se onaj miris, na prljavo ajde da tako kažem. On jeste dolazio čist, čisto obučen, ja vidim da je on okupan.* (SM5, minimizacija)

Konačno, optuživanje romskog učenika da je zarazio ostale učenike vaškama je nešto što negira učiteljica, naglašavajući da izvor zaraze nije u toj meri značajan, koliko da se širenje zaustavi.

*I opet je bilo kod nekih, da je to krenulo od (ime učenika). Ja sam pregledala njegovu glavu da li on ima. Ali to nije od njega, pa sam ja rekla nije od njega. I nije bitno od koga je, bitno je da idete kući sa informacijom da treba kosa da se opere, da se to reši. A od koga je ne znamo niti mi istražujemo od koga je to.* (SM5, minimizacija)

Mada učiteljica u ovom slučaju ukazuje da škola ne istražuje od koga je potekla zaraza (*A od koga je ne znamo niti mi istražujemo od koga je to*), kontradiktorno je upravo to što je i sama imala potrebu da to proveri (*Ja sam pregledala njegovu glavu da li on ima. Ali to nije od njega, pa sam ja rekla nije od njega*).

Pitanje održavanja higijene pojaviće se i u okviru objašnjenja i opravdavanja isključenosti romskih od strane ostalih učenika (*Malo je on neuredan, pa mislim da je više to u pitanju, nego njihovo saznanje da je on Ciganin.* LO4, minimizacija), o čemu će naknadno biti više reči.

*IV Relacije sa ostalim učenicima: isključenost i uslovna prihvaćenost.* Kada je reč o odnosima sa ostalim učenicima, većina sagovornica eksplicitno ukazuju da su *romski učenici isključeni iz vršnjačke grupe* (izbegavanje, nepozivanje, ismevanje), *upravo zbog pripadnosti romskoj kulturnoj grupi* (10 intervju, minimizacija). Takođe, manji broj sagovornica ukazuje da nije reč o postupanju motivisanim pripadnošću grupi već je reč o *isključenosti zbog „opravdanih” razloga* (reagovanje na nedostatak higijene: četiri intervju, minimizacija; reagovanje na obrazovni neuspeh: dva intervju, minimizacija; ukupno pet intervju, minimizacija). Takođe, izdvaja se podtema *IVc Prihvaćenosti romskih učenika* (četiri intervju, minimizacija), kao i *IVd Neopravdanog doživljaja ugroženosti romskih učenika* (dva intervju, minimizacija).

*IVa Isključenost zbog pripadnosti kulturnoj grupi* kao prva podtema je ujedno i distinktivna za ovaj poduzorak. Naime, ispitanice eksplicitno i učestalo ukazuju na nepovoljan status romskih učenika u okviru vršnjačke grupe, *upravo zbog pripadnosti romskoj kulturnoj grupi*. Sledeći primeri ilustruju ovaj princip.

*Ono prvi i drugi je sve bilo u redu i na početku trećeg, i onda su, valjda su prepoznali da je on sad Rom, ili šta ja znam. (PŠ15, minimizacija)*

*Seo je sa nekom devojčicom, tada ih ja ne razmeštam, oni to jako vole. Jednom dođe baka te njegove drugarice i kaže jao učiteljice kao čuli smo da mnogi zadirkuju tu devojčicu što sedi sa njim. Meni to nije palo na pamet da je to problem. Kako su rekli neki nadimak su nadenuli. (PŠ18, minimizacija)*

Zastupljeno je korišćenje naziva koji se odnose na romsku kulturnu grupu (Cigani, smećari), kao i sličnih kvalifikacija za dete koje je u dobrim odnosima sa romskim učenikom, u jednom slučaju.

*Znate kako, u dečjim glavicama je bilo da kažu smećari. U stvari radnici iz gradske čistoće pa sam ih uvek tako ispravljala. Rom, pa ispadalo da to ko ne završi školu, ko ide da radi taj neki običan posao što opet nisu samo Romi. (SM5, minimizacija)*

*Oni su meni bili izuzetno simpatični i dragi, ovaj, često to spominjem kad oni kažu: Učiteljice, nas niko ne voli zato što smo Cigani. (LO4, minimizacija)*

*E, sad, deca donesu to od kuće i oni jedno drugo etiketiraju. On kaže, na primer: „Ti si“, sad oni kažu ili Cigan ili... E, sad, kako bi oni znali? Znači da se u kući o tome razgovara. (TI3, minimizacija)*

Sagovornice eksplicitno ističu da su romski učenici u nepovoljnom položaju jer ih nazivaju pogrđnim imenima i ukazuju na njihovo kulturno poreklo, kao i zato što ih oputžuju za krađe ili zarazu (*Pa su jednom dečaku iz torbe nestale bombone. I odmah je bilo onih koji su rekli on je. Ili dešavalo se na primer vaške da se dobiju u školi, to se desi nekad. I opet je bilo kod nekih, da je to krenulo od (ime učenika). SM5, minimizacija*). Pojedine sagovornice ukazuju da je reč o ponašanju koje su učenici naučili u okviru svoje porodice i da nisu krivi ili nisu nameravali da nekoga uvrede.

Takođe, nekada su i odlike romskih učenika, koje se uobičajeno ne povezuju sa svojstvima grupe (npr., visok socioekonomski status) opažene kao povod za isključivanje iz grupe (*Pa kad su shvatili da je on tamnopus ne zato što je pocrneo, nego zato što je Rom. Znači, on živi na bulevaru, u lepom stanu, znači on je deo njih. Ali se onda odjednom nešto desilo...I možda je (ime deteta) nekome zasmetao u tom smislu da je bolji, da mu je lakše da nauči. I aj sad da (ime deteta) i onda ona, on je Rom. PŠ15, minimizacija*). U ovom slučaju nepovoljan odnos bio je zastupljen upravo prema

romskom učeniku visokih sposobnosti i socioekonomskog statusa, dok je povoljan odnos bio zastupljen prema učeniku koji živi u teškim uslovima (*(Ime deteta) je izašao iz četvrtog bez ikakvih takvih problema. On ih nije ugrožavao (smeh).* PŠ15, minimizacija).

*IVb Isključenost zbog „opravdanih razloga”* podtema je koja je zastupljena u okviru pet intervjuua. Odražava predstavu da je nepovoljan odnos drugih učenika prema romskim učenicima delimično opravdan nedostatkom higijene ili lošim obrazovnim postignućem, odnosno odgovornost je makar delimično pripisana romskim učenicima. Na nivou kodova koji se odnose na procese, zastupljeno je izrazito negiranje da je nepovoljan odnos prema ovim učenicima motivisan pripadnošću kulturnoj grupi. Drugim rečima, odnos prema romskim učenicima je racionalizovan tako što su svojstva koja se uobičajeno negativno vrednuju među učenicima okarakterisana kao povod isključivanja, dok je isključivanje po osnovu nacionalne pripadnosti nastavnicima neprihvatljivo, analogno nalazima u okviru prethodnog poduzorka.

*Kažem, mislim da je više to u pitanju, spoljašnji izgled i to što je slab đak, da ih to više odbija, nego kulturološki. (LO4, minimizacija)*

*Niti deca to nešto ispoljavaju, niti nešto na nacionalnoj osnovi se vredaju i tako, jedino možda Rome, ali i to zavisi, na primer, ako nisu baš čisti i onako. Pa, zbog toga ih izbegavaju, a ne zato što su Romi. (GŠ4, minimizacija)*

*Ali, to nije zato što su Romi ili neke druge nacije, već zbog higijene. To nije samo prema Romima, može dete da bude i druge nacije. (GŠ3, minimizacija)*

U jednom slučaju pokušaj učenice da učestvuje u nastavi interpretiran je kao pokušaj neprikladnog isticanja i povod za sukobe sa vršnjacima.

*Na neki način ona je želela da se istakne, u stvari, da skrene pažnju na sebe i tako, možda nekim pogrešnim, načinom. Onda kad ona nešto kaže, ako taj odgovor nije tačan ili nešto kaže što nije tačno, oni joj se smeju. (TI3, minimizacija)*

*IVc Neopravdani doživljaj ugroženosti romskih učenika* predstavlja podtemu koja se odnosi na predstavu dve sagovornice da romski učenici *neopravdano interpretiraju svoj nepovoljan položaj kao posledicu pripadnosti manjinskoj grupi.* Naime, ove sagovornice ukazuju da je u sukobima reč o tipičnim dečijim odnosima koji nisu motivisani pripadnošću grupi, ali da ih romski učenici interpretiraju na ovaj način u izvesnoj meri zloupotrebljavajući svoj položaj. Ukoliko se prisetimo istraživanja

Luisove, ova tendencija odgovara onome što je ona okarakterisala kao „igranje na kartu” (A. E. Lewis, 2001), odnosno uticak da učenici neopravdano skreću pažnju na sopstvenu grupnu pripadnost, kada za tako nešto nema osnova. Takođe, ovo odgovara temi koju smo u preliminarnoj analizi (Dimitrijević et al., 2017), ali i u analizi u okviru prethodnog poduzorka nazvali *Zloupotreba manjinskog statusa*, a koja odražava doživljaj da Romi pokušavaju da pribave „veća prava” i privilegije u odnosu na ostale grupe.

*Može biti može biti to što on to shvata nekada i kao svoju prednost pošto je manjina. Mislim da nekada i zbog toga, najiskrenije odgovaram, što mi njih ohrabrujemo, a onda oni ne znaju gde je granica toga. Ja hoću da ga očvrsnem da on bude stabilan da se ne oseća loše kada tako nešto čuje, a onda on to pokušava da iskoristi kao svoju prednost. (PŠ19, minimizacija)*

*Oni su dosta osetljivi što se toga tiče. Dosta ih, na primer, pogađa kada ih deca. Na primer kada između dvoje dece drugih nacionalnosti ako dođe i do nekih vređanja, na to se ne obraća pažnja, ali čim se dođe u sukob, na primer, Romi, oni se nađu pogođeni. (TI3, minimizacija)*

*Ivd Prihvaćenost romskih učenika* predstavlja podtemu zastupljenu u okviru četiri intervjuja, a odnosi se na ukazivanje na to da su romski učenici prihvaćeni u okviru vršnjačke grupe.

*Ali ovo što me pitate, znači tu smo došli do nekog odnosa, do prave neke atmosfere, da on apsolutno bude prihvaćen kao jedan od njih. (SM5, minimizacija)*

*Tako da oni nisu uopšte iskakali ili je bilo ikakvih problema u smislu njihovog uklapanja u sredinu. Mislim bili su potpuno prihvaćeni i oni su solidan uspeh. (SM10, minimizacija)*

U slučaju romske učenice u okviru odeljenja koje pohađa nastavu na mađarskom jeziku prihvaćenost učenice ogledala se i u vršnjačkoj podršci u procesu ovladavanja jezika koji nije poznavala.

*Druga deca su imala jako veliko razumevanje za svu tu njenu situaciju, mislim, ali na tome učitelj mora da radi, jer ako učitelj ne radi na tome onda džabe. Tako da je ona progovorila i posle, postepeno su je deca prihvatila i pomagala su joj veoma mnogo u svemu. (SM7, minimizacija)*

U ovim slučajevima, nastavnik je opažen kao ključan za uspostavljanje dobrih odnosa među učenicima u odeljenju.

Kada sagledamo temu koja se odnosi na relacije sa ostalim učenicima u celini, kvalitativna razlika u odnosu na prethodni poduzorak javlja se u pogledu eksplicitnosti suda o isključenosti romskih učenika u slučaju deset sagovornica, bez potrebe da primene retoričku strategiju navođenja objašnjenja koja bi se ticala odlika romskih učenika, kao opravdanja isključivanja. Drugim rečima, ove sagovornice nisu davale kontradiktorne iskaze o prihvaćenosti ili opravdanoj isključenosti romskih učenika, već su priznale problem isključivanja koji su neposredno povezale sa pripadnošću romskoj grupi. Ovo je ujedno i pozitivan pomak, jer omogućava da sagovornice prikladnije i heterogenije intervenišu u pogledu isključenosti romskih učenika, o čemu će naknadno biti više reči.

Kao što smo videli, u slučaju pet sagovornica primenjeno je negiranje isključivanja iz razloga pripadnosti grupi (što bi za ove sagovornice bilo negativno konotirano), a iznesena su objašnjenja zasnovana na heterostereotipu o Romima kao prljavima (Franceško et al., 2006) ili neuspešnima u školskom kontekstu. Izostaju objašnjenja i opravdanja zasnovana na lošem ponašanju romskih učenika, jer, kao što smo imali prilike da vidimo, mnoge nastavnice upravo ukazuju da se romski učenici ponašaju prikladno. U vezi sa negiranjem motivacije za isključivanjem romskih učenika je i tendencija da se ukazuje na njihovo neopravdano ukazivanje na isključivanje, odnosno navodna preosetljivost. U ovom slučaju sagovornice ukazuju da mada isključivanje jeste zastupljeno ukazivanje na druge motive osim tipičnih, dečijih, ukazuje na sklonost zloupotrebi i očekivanju privilegija.

*Va Rano stupanje u ugovoreni brak.* Za razliku od prethodnog poduzorka u okviru koga je bilo komentarisano seksualno sazrevanje i navodne specifičnosti u seksualnom funkcionisanju romskih učenika od strane dve ispitanice, uz naglašavanje delovanja „hormona”, uzrasno neprikladnog interesovanja za seksualne odnose, kao i koristoljubivosti, u okviru poduzorka minimizacije o tome nije bilo reči. Naši sagovornici (tri intervjua, minimizacija) iskazuju brigu u vezi sa tendencijom ranog stupanja u ugovoreni brak, a opažaju to kao *posledicu kulturnih razlika i normi* u okviru grupe (*U nekim segmentima da, ali samo to kulturološko, to što je njihovo, oni to žele da zadrže u jako velikoj meri i na primer tradicionalno, na primer te neke običaje što se*



tiče žena i muškaraca i odnosa između njih, to oni jako žele da zadrže. LO4, minimizacija; *On dolazi, potiče iz te sredine gde se to dešava i gde je to normalno i prihvaćeno. To se dešava i biva. Znači on je to pričao iz svog ličnog iskustva što je nekim delom smatrao i da je to normalno.* SM5, minimizacija), ali i primoravanja dece da se povinuju ovim normama (*Znači to je to, morao sam. Verovatno tako ovde devojčice još ranije. Moraju, nažalost moraju.* PŠ4, minimizacija).

U jednom slučaju postoji pokušaj intervenisanja učiteljice kada je učenica udata (*Udali su je. Pa sam se tu ja, bila sam mnogo mlađa naravno, tu sam se dala, ali nisam uspela, nismo uspeli da je vratimo nazad.* PŠ4, minimizacija), ali i vaspitnog delovanja u formi ukazivanja da rani brak odstupa od „normalnog” (*Pa prvo to je jako značajna stvar da se on oslobodio i otvorio i pričao iskreno. To je dobro jer tako može da dobije jedan dobar savet od nas odraslih. I onda može da čuje kako to kod drugih naroda nije normalno, ne dešava se znači sa 14-15 godina da se žene i udaju mali.* SM5, minimizacija).

Drugim rečima, romski učenici se ne dehumanizuju u pogledu svoje seksualnosti (u prethodnom poduzorku opisana je gotovo kao animalna, a svakako koristoljubiva), već se izražava briga u vezi sa budućnošću učenika koji se povinuju normama kulturne grupe.

*VI Protivljenje predrasudama i etiketiranju učenika* kao, za ovaj poduzorak jedinstvena tema, odnosi se na ukazivanje na to da su romski učenici predmet predrasuda u vezi sa tim da su izvor zaraze ili skloni krađi. Sagovornice izražavaju protivljenje ovakvim predrasudama i naglašavaju da ovi vidovi ponašanja nisu u vezi sa pripadnošću grupi, te stoga mogu da budu odlika ma kog deteta.

*E, sad, ako je neuredno, ono nije neuredno zato što je Rom ili za. Razumete? Nego, zato što treba da povede malo računa kod kuće mama, tata. Razumete? Nema veze šta je, nego to ima, znači, ovaj veze sa nekim drugim stvarima, kao što ima i dece koja nisu nacionalne manjine, a isto su neuredni ili imaju vaške ili ne znam, mislim. To nema uopšte veze sa.* (GŠ2, minimizacija)

*Nije bitno, čak i da jeste, šta? Dete je tu sa svom ostalom decom, samo zato što je tamnopus, mi sad sumnjamo a priori da će on nešto da ukrade.* (SM15, minimizacija)

**Uverenja o romskim roditeljima.** Romski roditelji su u okviru ukupno 16 intervjuva, u odnosu na prethodni poduzorak opisani na nešto drugačiji način. U vezi sa

ovom grupom u opisu roditelja zastupljene su sledeće teme: *I Odnos prema radu* (šest intervju, minimizacija), *II Odnos prema obrazovanju dece* (devet intervju, minimizacija), *III Neadekvatni vaspitni stilovi i nestabilna porodična struktura* (devet intervju, minimizacija), *IV Zloupotreba manjinskog statusa* (pet intervju, minimizacija), *V „Izuzetni” romski roditelji/porodice* (jedan intervju, minimizacija), *VI Protivljenje predrasudama u vezi sa Romima* (jedan intervju, minimizacija).

*I Odnos prema radu.* U okviru ovog poduzorka značajno je manje zastupljena tendencija da se romskim roditeljima/odraslima pripisuje niska radna etika odnosno negativan odnos prema radu u odnosu na prethodni poduzorak. Tema odnosa prema radu komentarisana je u okviru šest intervju. Zastupljene su sledeće podteme: *Ia Nespremnost da rade/niska radna etika* (jedan intervju, minimizacija), *Ic Zloupotreba dece radi sticanja koristi (za rad ili u formi prodaje u brak)* (tri intervju, minimizacija), *Ie Profesionalna uspešnost* (dva intervju, minimizacija).

*Ia Nespremnost da rade/niska radna etika* kao podtema zastupljena je u okviru jednog intervju, što uključuje *kontrastiranje sa sopstvenom grupom koja se predstavlja u pozitivnom svetlu, dok se manjinska grupa prikazuje u negativnom.*

*Bila sam prisutna, recimo, kada im je nuđeno da završe neki dodatni zanat, biće im odmah obezbeđen posao, niko nije prihvatio. Kojima bi se pružila šansa za nešto, ali oni to ne doživljavaju kao šansu. Znači, mi to shvatamo sa naše tačke gledišta tako, ali oni imaju nešto svoje.* (LO4, minimizacija).

*Ic Zloupotreba dece radi sticanja koristi (za rad ili prodaja u brak)* predstavlja drugu podtemu koja se tiče predstave o stavljanju dece u funkciju obezbeđivanja egzistencijalnih potreba porodice, bilo za rad umesto roditelja, bilo u formi prodaje u brak. Ovu tendenciju ilustruju naredni primeri.

*Oni su je udali, oni su je prodali, šta sad, kako da je vratimo. Mi ne možemo tu ništa, to je romska populacija. Tu baš niko ništa ne može.* (PŠ4, minimizacija)

*Posle se ona udala u 6. razredu osnovne škole, njen tata je valjda i dobio nešto para za nju, i tako dalje.* (SM13, minimizacija)

*Ne znam da li će ostati taj novac kod njih ili će ga dati nekome, da li su tu po zadatku ili prosto zato što su prosto navikli od manjih nogu nego što sam ih videla sinoć, imaju negde oko desetak godina.* (SM9, minimizacija)

*Ie Profesionalna uspešnost* romskih roditelja zastupljena je u okviru dva intervjua, u formi isticanja da romski roditelji poseduju vrednovano zanimanje (univerzitetski profesori i parketari). Ovo je jedinstvena podtema u okviru ovog poduzorka, a u prethodnom poduzorku o tome nije bilo reči<sup>122</sup>. U okviru ove podteme nastavnici opisuju svoje iskustvo sa profesionalno uspešnim romskim roditeljima bez kontrastiranja sa ostalim roditeljima.

*A baš su bili parketari, mislim onako situirani Romi su bili.* (PŠ18, minimizacija)

*I dan danas, oni su sad na fakultetu, ti roditelji i ta mama, oni kad mene vide preko ulice, oni pređu da me pozdrave (smeh).* (PŠ15, minimizacija)

Ukoliko razmotrimo temu odnosa prema radu u celini za romske roditelje, uočljivo je da u *potpunosti izostaje predstava o očekivanju i zloupotrebljavanju materijalne pomoći kao aspekt negativnog odnosa prema radu* karakterističan za prethodni poduzorak. Takođe, izostaje i navođenje objašnjenja niske radne etike koja bi se zasnivala na „genima i mentalitetu” što je prethodno bilo zastupljeno. Drugim rečima, predstava o romskim roditeljima u domenu odnosa prema radu nije u fokusu razmatranja učitelja u okviru poduzorka minimizacije, niti je sasvim negativna jer se javljaju predstave o profesionalno uspešnim romskim roditeljima.

*II Odnos prema obrazovanju dece.* Kada je reč o odnosu romskih roditelja prema obrazovanju dece, ovaj domen razmatralo je ukupno devet sagovornica, a zastupljene su sledeće podteme: *Ila Nevrednovanja obrazovanja* u formi odsustva interesovanja i spremnosti da pruže obrazovnu podršku (sedam intervjua, minimizacija); *I Ib Neprioritetnost obrazovanja* (šest intervjua, minimizacija); *I Ic Ograničeni resursi u pogledu pružanja podrške*, uprkos želji roditelja da to učine (jedan intervju, minimizacija). I u okviru ovog poduzorka, kao i u okviru prethodnog naglašena je predstava o nepovoljnom odnosu prema obrazovanju dece (odsustvu interesovanja, niskim aspiracijama, odsustvu saradnje sa školom), kao i o prioritetnosti preživljavanja i drugih razloga nad obrazovanjem dece.

*Ila Nevrednovanje obrazovanja*, kao podtema zastupljena je u formi naglašavanja izostajanje interesovanja roditelja za školski uspeh učenika, za optimalnu

---

<sup>122</sup> U okviru poduzorka poricanje i polarizacija izdvojena je tema Izuzetni romski roditelji/podrođice, u okviru koje se opisuju romske odrasle osobe koje su između ostalog i profesionalno uspešne, ali u svrhu kontrastiranja sa većinom Roma.

saradnju sa školom (prisustvovanje roditeljskim sastancima, komunikaciju u vezi sa izostancima učenika i dr.) i pružanje obrazovne podrške učeniku. Ukazuje se da romski roditelji imaju „opušten” odnos prema školi i školskim obavezama i niska očekivanja odnosno obrazovne ciljeve za svoju decu. Sledeći primeri ilustruju ove tendencije.

*Pa, čini mi se da, da im nije bitno. Nemojte pogrešno da me shvatite, ne da ne vole svoju decu, već jednostavno da ne vide sad što bi to bilo od nekog značaja da sad tu dolaze, da pitaju za dete. (GŠ3, minimizacija)*

*Nikad niko nije došao da pita ni za ocene, ni za šta apsolutno. (PŠ1, minimizacija)*

*Majka isto nepismena ne može da joj pomogne, a verovatno nije ni zainteresovana pretpostavljam. (PŠ18, minimizacija)*

U narednom primeru uočljiva je predstava o tome da se odnos roditelja u vezi sa obrazovanjem odražava na odnos učenika prema obrazovanju.

*Nije to zapostavljanje, nego slabiji uticaj ili slabija kontrola roditelja kod kuće. Pa iz tog razloga dete ili nije motivisano za pravi uspeh, odnosno ne vidi školski uspeh kao nešto što je njemu važno. (SM10, minimizacija)*

U jednom slučaju sagovornica ukazuje kako romski roditelji koji imaju mogućnosti da podrže obrazovanje svoje dece to ne čine, zbog niskog nivoa očekivanja u odnosu na obrazovne ciljeve.

*Njima je dovoljno i da nauče da piše i čitaju i ne žele da idu na viši nivo. I bilo koje moje insistiranje pada u vodu. Pada u vodu bez obzira na mogućnosti roditelja, neka deca strvarno imaju velikih mogućnosti da proširuju to znanje i da budu izuzetno uspešni u tome, ali roditelji ne dozvoljavaju. (SM2, minimizacija)*

*Ilb Neprioritetnost obrazovanje odražava podtemu koja za svoju suštinu ima predstavu da „preživljavanje” i drugi motivi su za romske roditelje prioritetni u odnosu na obrazovanje dece, kako to vide naše sagovornice (šest intervju, minimizacija). To su ujedno i razlozi zbog kojih nisu skloni da dolaze u školu, kao i zbog kojih u manjoj meri podržavaju obrazovanje.*

*Ne može ona da ide kod svakog na roditeljski, to je, mislim, šestoro – sedmoro dece i baš sad da ide kod svih. Ili jednostavno kao muž joj ne da, kao muž je ljubomoran i tako. (GŠ3, minimizacija)*

*Žena nema vremena, verovatno su prikupljali te sekundarne sirovine. Tako da sve to kako da kažem jako koči u razvoju i nekako ne pomaže njen razvoj. Sve je to još unazadilo. (PŠ18, minimizacija)*

*Prosto nije se uopšte o tome razgovaralo kod kuće. Svodi se sve na suvo preživljavanje, a deca su isto prepuštena sama sebi. (SM10, minimizacija)*

*Uglavnom kada su te potvrde, oni dobijaju na početku školske godine da im deca krenu i onda oni dobiju potvrde da su đaci i onda na osnovu toga dobiju dečiji dodatak i sve ono što im pripada i onda posle. (TI3, minimizacija)*

*Ilc Ograničeni resursi u pogledu pružanja podrške je podtema zastupljena u okviru jednog intervjua gde je naglašeno da roditelji pokušavaju da uspostave saradnju sa školom, ali su ograničeni svojim niskim intelektualnim sposobnostima i niskim nivoom obrazovanja.*

*Pa, oni se trude isto, isto su neobrazovani, otac je išao kod mene u Drugu šansu tek toliko da zna da se potpiše, majka je isto završila specijalnu. Slabo oni, ne mogu bog zna da mu pomognu, ali hoće, trude se oni, šta ja znam, dolaze češće nego ostali recimo. Hoće, ali prosto. (LO4, minimizacija)*

*III Neadekvatni vaspitni stilovi i nestabilna porodična struktura. U okviru ove teme naglašeno je da su vaspitni stilovi roditelja neadekvatni (permisivnost, nasilnost ili zanemarivanje), ili da je porodična struktura nestabilna, a atmosfera neprikladna za razvoj dece zbog narušenih porodičnih odnosa u nuklearnoj i široj porodici. Sve podteme zastupljene su u okviru oba poduzorka. Ova tema zastupljena je u okviru poduzorka minimizacija u devet intervjua i obuhvata sledeće podteme: IIIa Nedostatak autoriteta/permisivnost (dva intervjua, minimizacija); IIIb Nasilnost i fizičko kažnjavanje (tri intervjua, minimizacija); IIIc Nestabilnost porodične strukture (šest intervjua, minimizacija); IIId Zanemarivanje dece (jedan intervju, minimizacija).*

*IIIa Nedostatak autoriteta/permisivnost predstavlja podtemu u okviru koje nastavnici naglašavaju da romskim porodicama nedostaje autoritet nad decom, odnosno da imaju popustljiv odnos prema deci, posebno u pogledu pohađanja nastave. Na nivou procesa neredovno pohađanje nastave ili napuštanje škole se sa stanovišta odgovornosti pripisuje porodici.*

*Nego da, eto, vidi da je nama stalo i htela sam ona da mi obeća, baka nije mogla ništa, ona je: 'Ubiću se, ja neću', mislim rečnik koji oni imaju, malo kako pokušavaju*

da smekšaju baku. Baka kaže: 'Mislim, ja nju ne mogu da nateram ako neće. (GŠ3, minimizacija)

*Dete jednostavno ne želi da dođe, njoj je dosadno u školi, i tako. Ona ne može nju, pošto mora da ide na posao, ona joj kaže da ide u školu, ona ne dođe i tako. (TI3, minimizacija)*

*IIIb Nasilnost i fizičko kažnjavanje odražava predstavu da je u okviru romskih porodica zastupljeno neprikladno disciplinovanje i nasilno postupanje u odnosu na decu. Takođe, nasilnost roditelja opažena je i kao usmerena u odnosu na učitelja u jednom slučaju.*

*U suštini mi je bilo jako žao. Jedan malecki je imao dedu koji je bio glavni koji u sred noći kad dođe pijan sve ih istera napolje, i celu noć malog po ulici na zimi. (PŠ1, minimizacija)*

*Roditelji nisu obrazovani i onda tu negde, agresija, ne znam. Tako se ponašaju sa decom oni kod kuće, ako nešto nije u redu onda ne znam, šamar ili dva ili tri. I oni su već tako, tako su besni, dobro možda ne svako. (PŠ9, minimizacija)*

U okviru jednog primera agresivnost romskih roditelja usmerena je i ka učiteljici u situaciji kada, kako to učiteljica interpretira, roditelj neopravdano procenjuje da je diskriminisan zbog manjinskog statusa.

*Mislim, i on je pod dejstvom alkohola bio, on nas uopšte nije ni slušao, on je tamo udarao rukom u sto i onako baš nas je i psovao, svašta, svašta je govorio. Nije baš nasrtao na nas, ali onako je neprijatan bio. Mislim, razgovarali smo uglavnom, ja sam rekla, mislim, nema to veze što je on. (GŠ4, minimizacija)*

*IIIc Nestabilnost porodične strukture predstavlja najzastupljeniju podtemu i odnosi se na predstavu o nestabilnosti porodične strukture u okviru romskih porodica i neprikladnosti atmosfere za odgajanje dece. Neadekvatnom porodičnom strukturom i odnosima, na nivou kodova koji se odnose na procese, objašnjava se nezadovoljavajuća saradnja sa školom, nepovoljan odnos prema obrazovanju roditelja, zanemarivanje deteta u pogledu zadovoljavanja osnovnih potreba (san, hrana, nadzor) i napuštanje škole od strane romskih učenika.*

*Što je bilo strašno majka ih je napustila, ja to nisam ni znala, otišla za Nemačku, napustila svu decu i baka je ostala da brine o njima. (PŠ18, minimizacija)*

*To su maltene u nekim sredinama, još onog plemenskog tipa življenje. (SM2, minimizacija)*

U vezi sa ovom temom često se navode elementi koji ukazuju na *predstavu sagovornika o zanemarivanju dece od strane roditelja*, odnosno propuštanju da se zadovolje njihove osnovne potrebe.

*Dođe pijan (deda), sve ih istera napolje, i celu noć malog po ulici na zimi. I on ujutru kad dođe u školu, onda idemo u kupatilo da se umije, da opere ruke i vrlo često je zimi na prvom času i spavao. Namesti se i odrema. (PŠ1, minimizacija)*

*Ali njegova sredina, on je bio rasturen brak, izuzetno siromašan. Onda smo tu imali priču da li je (ime deteta) gladan i da li je bled zato što će da padne u nesvest od gladi. (PŠ15, minimizacija)*

U sledećem primeru je netipična porodična struktura („vanbrančna” deca) dovedena u vezu sa eksplicitnim pozivanjem na zanemarivanje deteta i nepohađanjem nastave.

*Ja imam jednu devojčicu koja mi uopšte ne dolazi. Njena mama je lokalna, ali dete nosi očevo prezime, ali tu ima dosta dece u porodici – vanbračne. Mislim, ne povezujem to sa nacionalnošću, nego jednostavno, eto tako, neka nebriga, zanemarenost. (TI3, minimizacija)*

*IV Zloupotreba manjinskog statusa.* Relativno učestalo u okviru poduzorka minimizacija je zastupljena procena da Romi zloupotrebljavaju svoj položaj kao manjinske grupe i to u formi dve pod teme: *IVa Traženje „većih” prava i izbegavanje obaveza i odgovornosti* (dva intervjua, minimizacija) i *IVb Neopravdano pozivanje na diskriminaciju* (tri intervjua, minimizacija).

*IVa Traženje „većih” prava i izbegavanje obaveza i odgovornosti* kao pod tema može biti ilustrovana sledećim primerima.

*Pa, ja mislim da je to, kako da kažem, njihovo shvatanje sveta, prosto da su oni takvi i da jednostavno možda imaju osećaj tih koja su im prava, obaveze, odgovornosti, da to jednostavno...One nisu pohađale pripremljenu nastavu u predškolskoj zato što su mlađe, pa mama mislila da ne mora, da ne moraju da idu, pa onda čula da ne mogu u školu bez toga, pa su one krenule u školu bez toga. Eto, mislim, to se toleriše njima. (GŠ3, minimizacija)*

*Tada još nije bilo toliko kao sada da im je, i onda su imali obavezno pravo na školovanje, ali niti nešto možeš da uradiš preko toga. Ti moraš da pustiš na volju kako su oni zamislili. I da dovedeš socijalnu službu i da dovedeš ne znam koga god. Jedan, dva, tri, pet... opet će da se vrati tamo gde su oni zacrtali. (PŠ4, minimizacija)*

*IVb Neopravdano pozivanje na diskriminaciju* predstavlja podtemu u okviru koje se ukazuje na mogućnost da roditelji neopravdano i namerno ukazuju na nejednako postupanje, koje pripisuju svom manjinskom statusu, a što sagovornice doživljavaju kao ugrožavajuće. Ova podtema u tesnoj je vezi sa potmom *Neopravdani doživljaj ugroženosti romske dece*, odnosno nastavnici smatraju da roditelji sugerišu svojoj deci kako su u nepovoljnom položaju zbog pripadnosti manjinskoj grupi. Sledeći primeri ilustruju ove tendencije.

*Nego mislim da među roditeljima postoji to, da oni previše kod kuće pričaju e pa mi smo sada u manjini, pa mi smo odbačeni pa mi ne vredimo pa mi završimo ili ne završimo školu pa nas ovaj voli ili ne voli, pa ovaj nas. Ti imaš pravo da živiš da se lečiš, da ideš u školu, ne trebaš tražiti svoja prava i tu u školi. Znači ne treba sa negativnim stavom, mislim ta polazna osnova. (PŠ19, minimizacija)*

*Nikada ne znamo ko je prvi, on je prvi uradio. Zato... Ja uvek dobro proverim, da ne bi bilo posle problema. Znači, baš onako se vodi računa i više nego možda što bi trebalo, da ne bi bilo, e zato što je on to i to, razumete. E, zbog toga je učiteljica je tako reagovala. (GŠ2, minimizacija)*

*Ispade da ja njega sad ne volim zato što je on Cigan. Mislim, zato mi je to osetljivo pitanje zato što se oni na to vade da su kao ugroženi, jer su iz osetljive grupe... Pa, ja mislim da je bila situacija da se vadi. Da on uopšte nije mislio, da njima uopšte nije, da oni samo gledaju da izvuku korist, da izvuku nešto za sebe. (GŠ4, minimizacija)*

U pojedinim slučajevima ukazuje se i na to da druge manjinske grupe nisu u jednako povoljnom položaju kao romska (*Ali on to nikada nije pričao. Možda, e, postoji tako kontrast, neki koji su previše ohrabrivani i neki koji nisu dovoljno ohrabreni da pričaju o tome. PŠ19, minimizacija*), odnosno kontrastirane su sa romskom kulturnom grupom u ovom pogledu. Ova tema je u vezi sa predstavom o tome da romski učenici neprikladno interpretiraju sukobe sa vršnjacima kao motivisane pripadnošću romskoj kulturnoj grupi.



V „Izuzetni” romski roditelji/porodice je tema koja je zastupljena u okviru jednog intervjua u poduzorku minimizacija. Ova tema se delimično razlikuje u odnosu na analognu o okviru prethodnog poduzorka, jer u okviru ovog intervjua, „izuzetni” romski roditelji/porodice bivaju pomenuti u kontekstu *poricanja homogenosti romske kulturne grupe (nisu baš svi isti)*, mada naglašavanje (*baš svi*), ukazuje da sagovornica smatra da uglavnom postoje tipične tendencije.

*Pa, nisu baš svi isti, imala sam u prethodnoj generaciji i oni su drugačiji. Znači, to su Romi koji su bili u inostranstvu, pa su došli iz inostranstva, pa dečak nastavio – oni su dolazili češće...Onda tu ima individualnih razgovora i dolaska na roditeljski i, ovaj, što se higijene tiče i radnih navika, to je drugačije.* (GŠ3, minimizacija)

U okviru prethodnog poduzorka zastupljeno je, međutim, kontrastiranje sa „tipičnim” romskim porodicama u svrhe pojačavanja utiska o njihovom odstupanju od normi.

VI *Protivljenje predrasudama u vezi sa Romima*. Ova tema analogna je temi zastupljenoj u slučaju romskih učenika (*Protivljenje predrasudama i etiketiranje romskih učenika*), a obe su jedinstvene za poduzorak minimizacija. U ovom slučaju jedna sagovornica ukazuje na to da se romskoj populaciji nekritički pripisuju negativna svojstva i izražava svoje protivljenje tome.

*Takav je uopšte stav, nekada tako kada čujemo, ovo sada što je bilo krađa od bakra tih poklopaca. To je njihov stil života, tako čujem izjave nekih sam čula, pa mislim kako može biti...I nisu svi takvi, mislim to etiketiranje, mislim nisu svi takvi. Jer ja znam, imam iskustva, onda ovo što ljudi stvaraju pogrešnu sliku, iskrivljenu. Etiketiranje da su svi loši.* (PŠ18, minimizacija)

**Intervenisanje i podrška učitelja.** U okviru 15 intervjua zastupljeno je razmatranje sagovornika u vezi sa različitim načinima intervenisanja u relacijama sa romskim učenicima i roditeljima. Izdvaja se šest osnovnih tema u okviru ove kategorije: *I Pružanje materijalne pomoći* (tri intervjua, minimizacija); *II Vaspitno delovanje u odnosu na romske učenike* (razvijanje higijenskih navika i odlaganje braka) (tri intervjua, minimizacija); *III Reagovanje u situaciji isključivanja romskih učenika* (10 intervjua, minimizacija); *IV Intervenisanje učitelja u odnosu na romske roditelje* (dva intervjua, minimizacija); *V Način razumevanja i pružanja obrazovne podrške* (7

intervjua, minimizacija); *VI Odnos prema kulturnom identitetu romskih učenika* (jedan intervju, minimizacija).

*I Pružanje materijalne pomoći.* Reč je o temi koja je bila zastupljena i u okviru prethodnog poduzorka, dok je u okviru minimizacije značajno ređe ispoljena. Javlja se u formi ukazivanja sagovornika kako je vid pružanja podrške romskim učenicima obezbeđivanje hrane, odeće i obuće, kao i posredovanje u ostvarivanju prava na besplatnu ekskurziju ili udžbenike.

*Besplatno sam je te godine vodila na ekskurziju, znate da uvek imamo jedan gratis, i majka je poslala bez hrane, bez vode, znači tako dete ceo dan i onda sam ja ceo dan, naravno da drugi ne vide, davala moje sendviče i vodu i kupila sam sladoled, ali tako da deca ne primete, već kao da je ona. Eto, to je čisto da ne oseti se postićeno ili šta već.* (GŠ13, minimizacija)

*Ali videlo se da je jako siromašna, tu sam joj ja malo pomogla u vidu neke odeće i obuće.* (PŠ18, minimizacija)

S obzirom na to da u okviru poduzorka minimizacije nije bilo zastupljeno ukazivanje na pretpostavljenu sklonost očekivanju i zloupotrebi materijalne pomoći romskih roditelja (za razliku od poduzorka poricanje i polarizacija), pružanje materijalne pomoći nije bilo dovedeno u vezu sa ovim hipotetičkim negativnim svojstvima. Takođe, naglašavanje pružanja materijalne pomoći nije zastupljeno u formi opravdavanja ostalih učenika zbog isključivanja romskog učenika, niti u formi dokazivanja pozitivnog odnosa učiteljice prema istima.

*II Vaspitno delovanje u odnosu na romske učenike* je podtema zastupljena u okviru oba poduzorka, a odnosi se na naglašavanje učitelja u vezi sa pokušajima korigovanja ponašanja ili uverenja romskih učenika, koja opažaju kao neprikladna i negativno ih vrednuju. U okviru poduzorka minimizacija javlja se u formi podsticanja usvajanja higijenskih navika, kao i uticaja na percepciju ranog stupanja u brak.

*Ništa malo porazgovaram i sa tom decom, sa roditeljima da malo povedu računa, da se lepo obuku, da tako malo o higijeni povedu računa, ali mislim nije stvarno ništa, ova deca druga ništa im se ne rugaju, niti ono. Sve normalno.* (GŠ4, minimizacija)

*Pa sam ga ja onda ubeđivala, prvo blago pričom, kažem razredu da ne treba da se ženi posle osmog razreda, da ima vremena. E sad to je uticaj njegove sredine, gde se vrlo mladi žene, dešava se tako.* (SM5, minimizacija)

U prvom primeru sagovornica naglašava prihvaćenost romskog učenika i umanjuje značaj opažene nedovoljne higijene. Sa druge strane, u poslednjem slučaju sagovornica je pokušala da utiče na učenika u pogledu menjanja kulturnih praksi i navika romske kulturne grupe, koje su negativno vrednovane. Naime, u ovom slučaju sagovornica je eksplicitno ukazala kako rani brakovi odstupaju od normi, što se može uočiti u sledećem primeru.

*Znači on je to pričao iz svog ličnog iskustva što je nekim delom smatrao i da je to normalno...To je dobro jer tako može da dobije jedan dobar savet od nas odraslih. I onda može da čuje kako to kod drugih naroda nije normalno, ne dešava se znači sa četrnaest, petnaest godina da se žene i udaju mali.* (SM5, minimizacija)

*III Reagovanje u situacijama isključivanja romskih učenika.* Najučestalija tema, koja je ujedno i najheterogenija, odnosi se na intervenisanje u situacijama isključivanja romskih učenika u okviru odeljenja (10 sagovornica, minimizacija). Javlja se u formi nekoliko podtema: *IIIa Ukazivanje na neminovnost i nevažnost (pojedinih) razlika* (pet intervjua, minimizacija); *IIIb Eksplicitno ukazivanje na neprihvatljivost isključivanja* (jedan intervju, minimizacija); *IIIc Uticaj odnosa učitelja na prihvatanje romskih učenika* (dva intervjua, minimizacija); *IIId Upravljanje grupnom dinamikom* (tri intervjua, minimizacija); *IIIe Strategije za popravljavanje položaja učenika: grupni rad i raspored sedenja* (dva intervjua, minimizacija).

*IIIa Ukazivanje na neminovnost i nevažnost (pojedinih) razlika* je podtema analogna istoimenoj u okviru prethodnog poduzorka, u okviru koje sagovornice izveštavaju o intervenisanju u kontekstu isključivanja romskog učenika, u formi ukazivanja na nevažnost pojedinih razlika. Ukazivanje na nevažnost razlika koje se odnose na pripadnost kulturnoj grupi, boju kože ili školsko postignuće, zastupljena je u pet slučajeva. Javlja se u formi naglašavanja značaja načina postupanja u odnosima sa drugim učenicima (a ne pripadnosti ili obrazovnog postignuća), kao i značaja univerzalne vrednosti svih ljudi. Sledeći primeri ilustruju ove tendencije

*Onda ja uvek govorim deci baš o tome, o nekoj etici, znači kako merimo vrednost čoveka. Znači pokušavam na taj način da doprem, da shvate oni suštinu, znači*

*kako treba čoveka da posmatraju. Tu nekako pokušavam da ih otvorim da uoče šta je bitno na čoveku. (PŠ18, minimizacija)*

*Ali ja unapred kažem da nije bitno prosto ni ko je koje vere, ni nacije, ni boje kože, svi smo isti, bitno je ko je kakav čovek, tako da ja njima to od prvog razreda govorim. (GŠ3, minimizacija)*

*I onda moram objašnjavati da njemu treba malo više vremena, da nije taj učenik kriv, on ne priča tim jezikom kod kuće i da njemu malo teže ide, pa da mu pomognemo da ga podržimo, u svemu što radi, i da je njegov taj napor mnogo veći nego taj vaš. (SM2, minimizacija)*

Kao i u okviru prethodnog poduzorka, i u ovom slučaju pojedini nastavnici pokušavaju da naglase da je od manjeg značaja izgled ili pripadnost učenika, a da je značajno kako je postupao, bez preispitivanja konteksta u kome se odstupanja u ponašanju događaju (zbog čega je romski učenik opsovao, kao i zbog čega je reakcija drugog učenika da ga oslovi pogrđnim nazivom za romsku kulturnu grupu).

*I onda sam uvek pitala da li se ti na njega ljutiš zato što je on tamnoput ili zato što ti je rekao, opsovao majku, ili nešto drugo. Da oni shvate šta je bitnije. Da li je to što je on izgovorio nešto ili zato što tako izgleda. (SM15, minimizacija)*

*IIIb Eksplicitno ukazivanje na neprihvatljivost isključivanja* kao podtema zastupljena je u okviru jednog intervjua. U situaciji u kojoj dolazi do sukoba među učenicima sagovornica otvoreno ukazuje na neprikladnost takvog ponašanja i ističe jednakost među učenicima.

*Neki put i prekinem čas, pa im držim predavanje kako to nije lepo tako, da smo svi ovde jednaki. I sad isto. (TI1, minimizacija)*

*IIIc Uticaj odnosa učitelja na prihvatanje romskih učenika* je podtema u okviru koje sagovornici ukazuju na ključan uticaj učitelja kada je reč od odnosu ostale dece prema romskoj deci. Zastupljena je predstava da učenici dolaze u školu sa neprikladnim stavovima koje su oblikovali roditelji, ali da učitelj može da utiče korišćenjem svog autoriteta sa učenicima.

*Znači ne u svim porodicama, ali ponegde je bilo. I onda je bilo jako bitno da se ja postavim kako treba. To je najbitnije. A sad šta se dešavalo deci da tako odreaguju, dešavalo se, ali bitno je da čuju od mene jer deca su mala, oni će poslušati pogotovu učiteljicu. Lako se oblikuju. (SM5, minimizacija)*

Takođe, u okviru ove podteme zastupljeno je izražavanje stava da je odnos učitelja značajan za to kako se romski učenici osećaju.

*Oni su meni bili izuzetno simpatični i dragi, ovaj, često to spominjem kad oni kažu: 'Učiteljice, nas niko ne voli zato što smo Cigani', ja reko: 'Šta to pričate tako? Evo, ja vas volim'.* (LO4, minimizacija)

*IIIe Upravljanje grupnom dinamikom* je podtema koja odražava reagovanje nastavnika na taj način što uzimaju u obzir uloge i status pojedinih učenika u okviru vršnjačke grupe. Identifikovani su učenici koji su visokog statusa u vršnjačkoj grupi i inicijatori/aktivni učesnici u isključivanju romskog učenika ili su pasivni posmatrači neskloni isključivanju.

*Kad to dete ne bude tu, onda da o tom detetu pričam, u smislu, nađem ja te moje vođe, koji su tako glavni, pa zavode decu, pa onda razgovaramo. „On je nama rekao to, pa da li je to u redu“ i tako. O kvalitetima tog deteta, kako mu treba pomoći i to, kako mogu oni da mu pomognu i to i onda nemamo problema. To tako rešavamo, razumete?* (PŠ15, minimizacija)

*Pa, šta da radim, razgovaram u četiri oka sa tim što su glavni, da tako kažem, ovaj, da se izbegavaju ta deca. Porazgovaram da su oni svi isti, da nema razlike među njima, da se igraju, da ih prihvate, tako da. Prihvate oni njih, igraju se oni zajedno i nema tu neke razlike stvarno.* (GŠ4, minimizacija)

U okviru ovih primera jasno je, međutim, da su intervencije u odnosu na učenike visokog statusa/inicijatore isključivanja ograničenog opsega, u formi eksplicitnog ukazivanja na neprikladnost ponašanja ili podsticanja sažaljenja u odnosu na romskog učenika.

Takođe, nastavnici koriste svoje poznavanje učenika kako bi identifikovali učenike koji su neskloni isključivanju i povezali ove učenike sa romskim učenicima, obezbedivši im na taj način vršnjačku podršku.

*Izaberem neko dete, odnosno da, izaberem neko dete bukvalno ono diskretno koje je tolerantnije, za koje znam da se neće buniti i zbog tog deteta i zbog te dece – da se oni, one ne osećaju loše. Jer, ima neko dete koje je: nema šanse, ja neću da stanem.* (GŠ3, minimizacija)

*IIIf Strategije za popravljavanje položaja učenika: grupni rad i raspored sedenja* kao podtema odnosi se na različite načine zbližavanja romskog učenika sa ostalim

učenicima u odeljenju: menjanje rasporeda sedenja u redovnim razmacima, uključivanje u grupni oblik rada, čija je efikasnost verovatno ograničena, jer izostaju prilagođavanja pojedinačnih zaduženja.

*I onda sam ja počela od tada da ih premeštam, ne deluje to ništa upadljivo da se ne oseća povređeno ili da se po nečemu razlikuje. Tako da mi je to bilo onako, znači deca to ipak na neki način gledaju. E opet to mi nije jasno, da li su čuli od starijih, verovatno. (PŠ18, minimizacija)*

*Da, pa ja stalno njega ubacujem, mali su oni da bi se bunili, da bi potencirali da baš kažu. Bude: 'Učiteljice, ali on ne zna da to napiše, pa što ste mene stavili, kako će on sad to da napiše', 'Dobro, nema veze, ti mu pročitaj, pa neka ti on kaže šta misli o tome' kad rade u grupama. (LO4, minimizacija)*

*IIIg Upućivanje na direktno konfrontiranje sa vršnjacima* zastupljeno je u jednom slučaju, kada učiteljica podstiče romskog učenika (visokih sposobnosti i školskog postignuća, kao i socioekonomskog statusa) da pokuša da konfrontira ostale učenike u vezi sa izmenjenim odnosom prema njemu. U ovom slučaju intervencija je uglavnom neprikladna, s obzirom na to da se od zatvorenog učenika koji je isključen iz vršnjačke grupe očekuje inicijativa i suočavanje sa vršnjacima.

*To smo rešili tako što smo se ovako dogovorili, da on i supruga, tata i supruga, razgovaraju sa njim u smislu da on dođe i njih direktno pita šta vam je, zašto me ne zovete, ajde dođi, pa što nećeš, pa ovo, pa ono. Da naprave rođendan, približavao se njegov rođendan, da pozovu drugare da vide da li će doći kad ih tako zove, baš direktno. (PŠ15, minimizacija)*

*IV Intervenisanje učitelja u odnosu na romske roditelje.* Ova tema u iskazima nastavnika u okviru poduzorka minimizacije je značajno ređe zastupljena u poređenju sa prethodnim poduzorkom i javlja se u formi *IVc Intervenisanje u slučaju izostajanja ili napuštanja škole: kućne posete i alternativni vidovi saradnje* (dva intervjua, minimizacija). U dva navrata izveštava se o kućnoj poseti, dok je u jednom slučaju u pitanju uspostavljanje alternativnog načina komunikacije kada su ostali načini iscrpljeni.

Alternativni vid komunikacije (putem kontaktiranja drugog roditelja iz odeljenja), zastupljen je onda kada roditelji odbijaju neposredniju komunikaciju, ali bez interpretiranja zbog čega do odbijanja dolazi.

*Ne da mama kontakt telefon, kao nemaju telefon, a znam da imaju i onda kontaktiram preko komšinice pošto imam dečaka iz komšiluka i onda je to meni mama i rekla na roditeljskom. Kaže: 'Zovi Tanju', tu komšinicu, 'Pa će mi ona javiti.' I tako bar kad imam nešto bitno, ja kažem pošto ova žena dolazi po sina, onda ja kažem: 'Molim Vas, prenesite', i tako, snalazim se. (GŠ3, minimizacija)*

Takođe, dve sagovornice pokušavaju da intervenišu u formi kućne posete u vezi sa izostajanjem učenika iz škole i u slučaju rane udaje. U prvom slučaju, odgovornost za nepohađanje nastave pripisana je samoj učenici, usled interpretacije da starateljica prihvata pohađanje škole, ali da nema dovoljno autoriteta nad učenicom da utiče na njeno ponašanje

*Onda smo seli pomoćnik direktora i ja u kola i ja sma se raspitala, nisam znala tačno gde živi baka i onda smo otišli pred kuću, ja sam ušla, zvala je i zamolila da dođe sutra, da se pojavi, da radi nešto i da završi četvrti razred. Ona mi je obećala i onako, bila sam skeptična, međutim pojavila se i završila je četvrti razred. (GŠ3, minimizacija)*

*Pa tu smo nešto iskakali i objašnjavali, obrazložili zašto recimo, smešno, vraćali decu u školu, recimo. Baš psiholog i ja smo išli da vraćamo. Udali su je. Pa sam se tu ja, bila sam mnogo mlađa naravno, tu sam se dala, ali nisam uspela, nismo uspeli da je vratimo nazad. (PŠ4, minimizacija)*

Ono što je karakteristično u vezi sa oba primera kućne posete odnosi se na neuvremenjenost iste (kada je učenik već toliko izostajao iz škole da je jedino rešenje razredni ispit ili kada je učenica već u drugoj porodici). Takođe, u oba slučaja u poseti su učestvovali predstavnici škole koji predstavljaju autoritet za učenike (stručni saradnik i zamenik direktora). Kućne posete ovde predstavljaju reagovanje na ekstremne situacije, i kao takve imaju malih izgleda da budu uspešne, a ne uvremenjenu formu negovanja saradnje škole i porodice.

*V Način razumevanja i pružanja obrazovne podrške.* Pružanje obrazovne podrške romskim učenicima je druga po učestalosti tema u vezi sa načinima intervenisanja nastavnika i javlja se u okviru sedam intervjuja. Obrazovna podrška se javlja u različitim formama: *Va Usredsređivanje na učenje u školi: dopunska i redovna nastava* (četiri intervjuja, minimizacija); *Vb Obezbeđivanje eksterne podrške* (jedan intervju, minimizacija); *Vc Isticanje učenika u pozitivnom smislu* (jedan intervju, minimizacija); *Vd Mere prilagođavanja i IOP* (jedan intervju, minimizacija).

*Va Usredsređivanje na učenje u školi: dopunska i redovna nastava* predstavlja podtemu u okviru koje sagovornice ukazuju kako zbog izrazitih obrazovnih teškoća učenika, nedostatka obrazovne podrške i odgovarajućih uslova za učenje u okviru porodice, kao i zbog nepovoljnog odnosa romskih učenika prema školskim obavezama kakva je izrada domaćeg zadatka, najveći deo učenja organizuju u školi.

Samo u jednom od navedenih slučajeva *naglašena je odgovornost učitelja za obrazovne ishode učenika*, odnosno obaveza da im pomogne da ovladaju sadržajima.

*Sad, izvinite što vas prekidam, to je donekle i do mene zato što smatram da je moj zadatak i moja obaveza, to mi je posao da naučim decu. Znači, vrlo malo ostavljam da deca kod kuće uče.* (SM10, minimizacija)

U drugim slučajevima i ova obrazovna podrška koju nastavnici pružaju u retoričkom smislu ima funkciju da se *ukaže da je nešto učinjeno kako učenici ne bi doživeli obrazovni neuspeh ili napustili obrazovanje*. Nastavnici anticipiraju nepovoljan odnos prema obavezama romskih učenika i ne ukazuju na načine kako bi se isti eventualno mogao poraviti.

*Pa, prilagođavam se u smislu da gledam da sa njima što više uradim u školi, jer znam da neće uraditi kod kuće...Ja kažem, nemaju ugrađene te neke radne navike, izgrađene od malena i onda su tako malo nemarne po tom pitanju, ali su slatke kao med.* (GŠ3, minimizacija)

*Mada ja sam je ostavila na dopunskoj i radili smo malo više i tako, volela je da peva, uči, da radi. Ali kažem ne ide mi, jednostavno i ona<sup>123</sup> osetila da joj je teško i da ne može.* (PŠ18, minimizacija)

*Vb Obezbeđivanje eskterne podrške* je podtema zastupljena u okviru jednog intervjua, u okviru koje sagovornica ukazuje da je organizovala podršku za učenika u vidu produženog boravka za romske učenike, kao i da je tražila neformalnog pedagoškog asistenta (vojnika na civilnom služenju vojnog roka).

*On je čak imao, tad je već krenula i ona priča o onim momcima, onim licima, civilno služenje. Pa onda je imao momka, koji je dolazio s njim, radio domaće zadatke, on išao ovde u, ima to gde deca idu, rade domaće zadatke, gde idu preko dana.* (PŠ15, minimizacija)

---

<sup>123</sup> U ovom slučaju reč je o učenici koja je nakon izvesnog vremena prešla u specijalnu školu.



*Vc Isticanje u pozitivnom smislu* zastupljeno je u okviru jednog intervjua, kao forma podsticanja učenice da se angažuje u učenju i radu.

*Pa, dobro, uvek kad imam priliku – neke pohvale. Kako da kažem, mi ovde nismo imali neke nagrade sad da nešto posebno možemo, ali. Tim pohvalama kad nešto urade, kad nešto znaju, kad se istaknu. Evo sad vidim, ta mala što je bila, često u recitatorskoj sekciji, voli da glumi i tako dalje.* (TI3, minimizacija)

*Vd Mere prilagođavanja i drugi vidovi podrške* primenjeni su u jednom slučaju, kada je reč o učenici koja nedovoljno poznaje mađarski jezik, na kom pohađa nastavu. Koraci u pružanju podrške ovoj učenici su adekvatno planirani, prema onome što je bilo moguće čuti od sagovornice, ali je otvoreno pitanje da li je ovaj vid obrazovanja bio prikladan izbor za učenicu, s obzirom na to da bolje poznaje srpski jezik od mađarskog.

*IOP jedan je to, znači nisam menjala program, nego sam samo menjala načine kako će ona da uči dokle ona može i tako. I ništa, mislim, lepo je napredovala prema svojim mogućnostima. Mislim, uvek je ona zaostajala za ostalima, ali tamo u četvrtom razredu je lepo pisala rečenice. Mislim, nisu to sad bili neki, mislim pravila je ona puno pravopisnih grešaka i dalje jer mnoge glasove nije čula u rečima.* (SM7, minimizacija)

*VI Odnos prema kulturnom identitetu učenika.* U okviru prethodnog poduzorka nije bilo razmatranja kulturnog identiteta od strane sagovornica, niti bilo kakvih relacija sa okvim aspektom romskog identiteta. Romski učenici su opaženi kao oni koji ne pripadaju kulturnoj grupi koju odlikuju specifičan jezik ili tradicija, odnosno ovi aspekti nikada nisu komentarisani. U okviru jednog intervjua, međutim, sagovornica ukazuje kako je pokušala da uključi aspekte romskog identiteta u rad sa ovim učenicima. Tako je sagovornica pokušala da nauči pojedine reči romskog jezika ili da uključi aspekte identiteta u okviru učeničke priredbe. Reč je, međutim, o sagovornici koja je imala iskustvo rada u specijalnom odeljenju sačinjenom isključivo od romskih učenika. Kada je reč o radu u heterogenom odeljenju, ova sagovornica ukazuje da ne uključuje aspekte kulture u nastavu. Sledeći primer ilustruje ove tendencije.

*Radila sam dosta sa Cigančićima, pa sam se onda i ja potrudila da nešto naučim kako oni kažu, šta im to znači, pa zašto se, na primer, tako praktikuje kod njih i tako neke stvari znači. Da ih uvek podržavam i da ističemo to da su Romi da se baš njihova. Ne znam, baš po priredbama ističući njihovu nošnju i njihovu igru da ih, eto, približimo. E, sad, ovako u ovom svakodnevnom prostoru, kako da kažem, ne ističemo*

nikog posebno, svakom damo šansu da kaže šta se kod njih i kako radi. (LO4, minimizacija)

**Kritični incident sa romskim učenicom.** U okviru preliminarne analize podataka u vezi sa kritičnim incidentom sa romskim učenicom u okviru poduzorka minimizacija, analizirali smo 13 odgovora sagovornika i identifikovali zastupljene teme (videti Dimitrijević et al., 2017). Naša trenutna analiza uključuje dodatne četiri sagovornice, tako da je ukupan broj sagovornika, u okviru poduzorka minimizacije koji je izveštavao o kritičnom incidentu u vezi sa romskim učenicom 17. Zastupljene su sledeće, sa našom preliminarom analizom podudarne teme: *I Odnos manjinske prema većinskoj kulturnoj grupi* (osam sagovornica, minimizacija); *II Ambivalencija u vezi sa pripadnošću kulturnoj grupi i odeljenskoj zajednici* (četiri sagovornice, minimizacija); *III Nametnutost većinske kulturne prakse* (jedna sagovornica, minimizacija); *IV Zloupotreba manjinskog statusa* (dve sagovornice, minimizacija); *V Izdvojenost iz odeljenske zajednice* (dve sagovornice, minimizacija); *VII Tipični dečiji motivi (igra/druženje i emocionalne teškoće)* (pet sagovornica, minimizacija); *VII Nepoštovanje škole kao institucije* (četiri sagovornice, minimizacija);

*I Odnos manjinske prema većinskoj kulturnoj grupi.* Ova tema je najzastupljenija u okviru odgovora na kritični incident sa romskim učenicom i podrazumeva predstavu o tome da je ponašanje učenika motivisano odnosom prema većinskoj kulturnoj grupi ili praksi (prazniku). U pojedinim slučajevima ovo je praćeno naglašavanjem prava učenika/roditelja i uvažavanjem njihove odluke, odnosno dobronamernom interpretacijom.

*Ako njegovi roditelji smatraju da on treba da bude tamo, ja to poštujem. Ja zaista nemam s tim i treba da bude tamo ako oni misle. Ja se ne osećam ugroženo zato što oni ne žele da budu, da njihovo dete prisustvuje. Oni očigledno ne žele da on prisustvuje svetosavskoj priredbi i to ja poštujem.* (PŠ15, minimizacija)

*Meni je to neshvatljivo da negde to može da bude problem. Sveti Sava je školska slava, znači mi smo svi u školi i tako... I ja nisam pravoslavka, pa nema veze. Je l' me razumete?". Možda prosto taj dan ima nešto u toj romskoj zajednici što je bitno, ne mora da znači da namerno to rade. A čak i da namerno rade, i to je njihovo pravo, na kraju krajeva. Ali poslednje što bih pomislila je da namerno rade da mu zabrane, poslednje što bih pomislila. Možda ima nekih 102-ih razloga.* (PŠ14, minimizacija)

Takođe, uočljivo je da se *negira doživljaj ugroženosti kao i mogućnosti da nastavnik opaža nedobronamerne razloge za postupanje roditelja*. Na ovaj način se ostvaruje *pozitivna samoprezentacija sagovornika* kao osoba koje nemaju negativan odnos prema romskoj grupi ili prema njihovoj odluci.

Druga kategorija tiče se odgovora koji podrazumevaju *manje dobronameran odnos* prema odluci roditelja da dete ne dođe u školu. U nekim slučajevima ukazuje se na imperativ „uklapanja” što je u vezi sa tendencijom da se ne ističe svoje kulturno poreklo.

*Tako da, ili ih nije bilo briga bilo šta dete da radi ili je na nacionalnoj osnovi to, čisto da napakoste. Je l deca, dešava se i to. Mislim da je nerazumevanje iza svega najviše.* (PŠ2, minimizacija)

*Šta je uloga porodice? Pa da uklopi dete u sredinu u kojoj jeste. Da ne potencira, ne ističe suviše svoju nacionalnu pripadnost jer ja smatram da onaj ko voli svoju naciju voli i drugu. Ovo je za mene sve, ja sam kosmopolit i za mene je sve to nevažna stvar u životu.* (SM2, minimizacija)

U poslednjem slučaju uočljiva je *strategija pozitivne samoreprezentacije (kosmopolitizam) i istovremeno negativne reprezentacije roditelja*: kao onih koji potenciraju sopstvenu pripadnost i nemaju pozitivan odnos prema drugim grupama.

U manje očiglednoj formi ova strategija zastupljena je i u sledećem primeru u okviru koga su sa jedne strane roditelji koji su zatvoreni za različitosti, dok je sa druge strane sopstvena kulturna grupa koja je izrazito pozitivno vrednovana kao otvorena.

*Dakle, tu nema ništa loše, niti bi to njega zarazilo kao ne daj Bože neka bolest, niti bi to njega povredilo, to bi ga samo oplemenilo kao i mene i svakog drugog ko učestvuje rado u svim tim manifestacijama kulturnog...Ja to ne hvalim što je to na neki način moje slavlje, ja sam pravoslavac, ali zato što je to nešto što bi i njima pokazalo da smo mi zaista ljudi otvorenog srca, duše i da imamo tradiciju. To je istorija naša pokazala da smo mi veliki dobročinitelji i da smo otvoreni.* (SM13, minimizacija)

*II Ambivalencija u vezi sa pripadnošću kulturnoj grupi i odeljenskoj zajednici.* U okviru ove teme nastavnici ukazuju na to da volja roditelja i roditeljska moć utiče na učenika, koji istovremeno oseća pripadnost odeljenskoj zajednici i školi, kao i ambivalenciju zbog odnosa porodice prema školi. Sledeći primeri ilustruju ovu tendenciju.

*Pa ja uvek polazim od toga kako se dete oseća u tom momentu dok mi je to reklo. Sigurno mu nije svejedno. Prvo neprijatno mu je, zna koliko smo se spremali i mislim da treba voditi računa da se dete tu ne oseća loše, jer je tu ono najmanje krivo. Znači, ja uvek to i na roditeljskom kažem, deca su, otprilike, sva ista, a za sve su krivi roditelji, misleći na to i za ponašanje i za sve. (PŠ14, minimizacija)*

*Pa mislim da je njemu najteže. Jer hteo je da učestvuje, priključio se i onda su ga na kraju, u poslednjem trenutku povukli iz nekih razloga. Ako su roditelji iza toga onda smatram da je, ne može dete protiv roditeljske odluke. (PŠ2, minimizacija)*

*Znači ako je stvarno nešto van njegove moći onda nema smisla dete kritikovati. Ako je stvarno neko, da kažem, neko njemu zabranio. Moguće je da je dete već samo sa sobom u nekoj borbi jer oseća da bi trebalo da je tu, da bude prema svojim školskim drugarima pošten i da odradi to do kraja. (PŠ18, minimizacija)*

*III Nametnutost većinske kulturne prakse. Ova tema javlja se u okviru jednog intervjua sa učiteljicom<sup>124</sup> koja ukazuje kako razume poziciju učenika jer je manifestacija nametanje većinske kulturne prakse u školi, što ne bi trebalo da bude slučaj.*

*Možda je on hteo da izbegne sve to jer je taj Sveti Sava onako neko nametanje pravoslavlja i te vere i ne znam. Meni, meni recimo lično to smeta, što se uopšte to slavi i što je svetosavska nagrada nešto najveće što postoji u prosveti. (SM7, minimizacija)*

Ista sagovornica ukazuje da je neophodno odvojiti školski kontekst od verskih kulturnih praksi, uključujući i bilo kakvu religiju.

*Znači, po meni, nikakvoj religiji nema mesta u školi. Eto, to je moje mišljenje o tome. Znači, ja imam problem sa religijom u školama, sa time što dolaze popovi i ne znam šta. (SM7, minimizacija)*

*IV Zloupotreba manjinskog statusa. U okviru ove teme naglašeno je da su obaveze jednake za sve, a da je izbegavanje obaveza vid zloupotrebe statusa manjinske grupe.*

*Da nije ni povlašćen, nije ni nepovlašćen, kako se kaže, na nižem. Znači ne može, ne mogu da oni nameću neka svoja pravila bez obzira ko su odakle su, podrška je jedno, a prihvatanje pravila je nešto sasvim drugo. (SM10, minimizacija)*

---

<sup>124</sup> Reč je o sagovornici mađarskog kulturnog porekla. Slična tema nije bila zastupljena u okviru ostalih odgovora u vezi sa hipotetičkom situacijom sa romskim ili mađarskim učenikom u okviru ovog poduzorka.

*Jer koristiš nešto u šta ja verujem da je to tako zarad nekih tvojih drugih hirova.*  
(SM7, minimizacija)

Jedna sagovornica ukazuje na implicitne predstave istraživača u vezi sa romskom grupom, uopštavajući njihove odlike.

*Znate kako, i ta deca iz osetljivih grupa, **kako vi to sada zovete** ne znam, i oni su individualci i različito emotivno i socijalno reaguju kao i sva ostala deca...Obično su ta deca malo drskija, drčnija i verovatno bih išla na to. Znači mora se znati ko je jači. Znači ne možeš, izgrdila bih ga. Tvoj zadatak i obaveza je da se pojaviš, sa svom ostalom decom.* (SM10, minimizacija)

Tema *Zloupotreba manjinskog statusa*, u okviru analize kritičnog incidenta sa romskim učenicom, dobro korespondira sa istoimenom temom na osnovu analize sadržaja intervjua, odnosno podtemom *IVa Traženje „većih” prava i izbegavanje obaveza i odgovornosti* koja je zastuopljena u vezi sa romskim roditeljima.

*V Izdvojenost iz odeljenske zajednice.* U okviru ove teme ukazuje se na moguću interpretaciju koja se odnosi na predstavu o tome da je ponašanje romskog učenika u vezi sa odnosima sa drugim učenicima.

*Pa možda mu se neko rugao pošto je Rom, pošto je rekao da to nije njegova slava. Možda u tom smislu što je Rom.* (PŠ18, minimizacija)

*Pa ne znam šta je iniciralo tu promenu. Da li ga je neko uvredio zato što ima drugačije ime, da li se on osećao.* (PŠ10, minimizacija)

U oba slučaja nije reč o jedinoj interpretaciji, već i o mogućem odnosu prema manifestaciji, što možemo uočiti na osnovu sledećih segmenata.

*Da li mu se iz te predstave neki elementi nisu dopali, pa ne misli, ili njegovi roditelji ne misle da to tako treba. Probala bih da utvrdim razloge.* (PŠ10, minimizacija)

*Pa možda njegovi roditelji žele da on bude tamo. I mislim neka ide šta, ja nemam ja tu, zaista ja bih tako reagovala.* (PŠ18, minimizacija)

*VI Tipični dečini motivi.* Tri sagovornice ukazuju da interpretiraju ponašanje deteta u okviru drugog dela hipotetičke situacije kao motivisano dečijom željom za igrom i druženjem

*Pa igrao se sa decom, ima slobodno vreme i igra se sa decom. Treba da se druži, vreme je kompjutera kada deca nemaju komunikaciju, to je lepo da se deca druže na ulici da se igraju.* (SM2, minimizacija)

*Kada je takva situacija deca će uvek birati svoje dugare i igru. Bilo koja predstava, ako ima neko dobro društvanje, da igra fudbal, on će sa drugarima, igraće.* (SM9, minimizacija)

*Mhm, pa znači njemu je bilo, bile su mu dosadne te probe pa je radije ostao na ulici da se igra nego da dođe na probu.* (SM3, minimizacija)

Druge dve sagovornice ukazuju na moguće razloge u vezi sa emocionalnim teškoćama učenika kada je u pitanju javni nastup.

*Kažem, ako se on uplašio možda šta će drugi reći, šta ako pogreši, nikada nisam nastupao, a tamo će biti puno njih, možda je i do njegovog samopouzdanja ili nečega. Onda njega treba hrabriti i bodriti, ti to umeš, tebi to ide.* (PŠ8, minimizacija)

*Ali **poželjni odgovori bi bili**, da bih pomislila možda se stideo pa je iz tog razloga izmislio da mora da ide u kulturni centar, odnosno bilo ga sramota. Možda nije naučio, možda nije imao šta da obuče ako je u sredini koja se pripremila, udesila, sredila, pa mu iz tog razloga.* (SM10, minimizacija)

U oba slučaja, međutim postoje izvesne ograde, u jednom slučaju se eksplicitno ukazuje da je u pitanju socijalno poželjan odgovor (*Ali poželjni odgovori bi bili, da bih pomislila možda se stideo*), dok je autentičan odgovor sagovornice usmeren na predstavu o nepoštovanju škole kao institucije. U drugom slučaju je ukazuje da postoje i druge mogućnosti u vezi sa temom odnos manjinske prema većinskoj kulturnoj grupi.

*Ali kažem isto tako moguće je da i do roditelja. Kažem zavisi.* (PŠ8, minimizacija)

Drugim rečima, u slučaju ove teme, jedna grupa sagovornica naglašava dečije motive kao način da ukažu da su sva deca u ovom pogledu slična (*sva deca preferiraju igru sa vršnjacima*), ali i da ukažu na to da su moguće višestruke interpretacije, koje su različito verovatne.

*VII Nepoštovanje škole kao institucije.* Ova tema je u okviru našeg uzorka jedinstvena za kritični incident sa romskim učenikom i odnosi ne na predstavu o tome da roditelji ne vrednuju školu i obrazovanje, kao i da škola nije prioritarna za roditelje.

*Možda su eto samo dovoljno neodgovorni, ništa drugo do neodgovornost, nepoštovanje dovoljno same škole kao institucije. Pod broj jedan možda bih to stavila. I onda samim tim i školska slava, da to ne predstavlja ništa bitno u njihovom životu, pa da ga eto nisu pustili. Ali kažem opet, detetu bih tu najmanje zamerila, u svakom slučaju. (PŠ14, minimizacija)*

*Znači neko smatra da dete treba da ode na priredbu, da je to i zadatak i obaveza i svečanost i lepo i sve, a nekim roditeljima je nebitno. Nekim roditeljima je i nastava nebitna. (PŠ1, minimizacija)*

U okviru ove teme javlja se i predstava o tome da roditeljima nisu važni napori učiteljice i škole, kao i da zanemaruju dete.

*Da roditelji shvate da je jako bitno da znaju u čemu dete učestvuje i gde je to njihovo dete, i s kim je. Njima je to, treba da im bude važno, kao roditeljima. To želim da postignem, da im skrenem pažnju šta ja i škola radi, pokušava da uradi s njihovim detetom i šta njegovo dete izbegava. I da li oni to znaju, šta misle o tome? Da čujem šta oni misle o tome. Ako oni kažu ne interesuje nas Sveti Sava i baš me briga što je bio na ulici, zovem socijalnog radnika, ako. (PŠ15, minimizacija)*

Ova tema u okviru analize kritičnog incidenta dobro korespondira sa temama i podtemama u okviru analize sadržaja intervjua, a u vezi sa romskim roditeljima: *IIa Nevrednovanje obrazovanja i IIb Nepriprzetnost obrazovanja.*

### **Diskusija u vezi sa temama o romskoj kulturnoj grupi (minimizacija).**

Ukoliko bismo sažeto sumirali nalaze u vezi sa romskom kulturnom grupom za poduzorak minimizacija, uočljivo je da preovladava perspektiva o nedostacima ovih učenika i njihovih roditelja, mada u nešto manjoj meri i implicitnijoj formi nego u okviru prethodnog poduzorka. Kada je reč o elementima koji ukazuju na perspektivu u vezi sa nedostacima, romski učenici su opisani kao oni koji su neuspešni u obrazovnom kontekstu i nezainteresovani za obrazovanje, niskog nivoa aspiracije, neredovno pohađaju nastavu i ne izvršavaju školske obaveze, pohađaju specijalno obrazovanje ili nastavnici imaju snižena očekivanja od njih u kontekstu redovnog obrazovanja, nerazvijenih higijenskih navika ili neuredni, što je pripisano izostajanju podrške u okviru porodice.

Sa druge strane, *ponašanje je u proseku opisano kao zadovoljavajuće i nastavnici učestalo ukazuju da je reč o „dobroj” deci i izražavaju pozitivan odnos prema njima*. U pojedinim slučajevima ukazano je da poseduju razvijene higijenske navike, a njihove intelektualne sposobnosti su, u više slučajeva, vrednovane pozitivno. Takođe se ukazuje na to da su romski učenici predmet predrasuda (drugih učenika, ali i odraslih) čemu se nastavnici suprotstavljaju.

Ovi učenici su često doživljeni kao neopravdano isključeni u okviru vršnjačke grupe, a nastavnici (za razliku od prethodnog poduzorka) eksplicitno ukazuju da je *isključenost motivisana pripadnošću ovoj kulturnoj grupi*. U okviru manjeg broja intervjuja, međutim, analogno prethodnom poduzorku, negira se motivisanost isključivanja pripadnošću grupi, ukazujući na „opravdane” razloge isključivanja, kao što su elementi heterostereotipa o Romima<sup>125</sup>. Međutim, nastavnici najčešće ne opravdavaju isključivanje neprikladnim ponašanjem ovih učenika, za razliku od prethodnog poduzorka, ukazujući da je ponašanje romskih učenika u školi prikladno. U pojedinim slučajevima romska deca su opažena kao sklona da pripisu „dečje sukobe” sopstvenoj pripadnosti grupi, odnosno da optužuju vršnjake u situacijama sukoba za nejednako postupanje motivisano pripadnošću, što nastavnici interpretiraju kao „igranje na kartu” manjinskog statusa<sup>126</sup>.

---

<sup>125</sup> Neadekvatna higijena i obrazovni neuspeh (videti Franceško et al., 2005)

<sup>126</sup> U vezi sa „igranjem na kartu” sopstvenog statusa videti istraživanje Luisove (Lewis, 2001)



U okviru ovog poduzorka izostaje usmeravanje fokusa na „ekstremne” primere, kakvi su se u prethodnom poduzorku odnosili na preuranjeno interesovanje za seksualnost/seksualizovanost ponašanja i koristoljubivost u partnerskim odnosima, a osim u retkim slučajevima, izostaju opisi izrazite nasilnosti i ugrožavanje drugih učenika. Rani brak za nastavnike predstavlja značajnu preokupaciju i doživljen je kao odstupanje od „normalnog” toka života i sazrevanja, kao ustaljena kulturna praksa prema kojoj imaju negativan odnos, ali i kao vid roditeljske zloupotrebe dece.

Kada je reč o romskim roditeljima, zastupljena je predstava o niskoj radnoj etici, mada u značajno manjoj meri nego u okviru prethodnog poduzorka, potom o zloupotrebi dece u kontekstu rada ili prodaje devojčica u brak (intervju), u vezi sa nevrednovanjem obrazovanja (intervju i KIR), prioriteta preživljavanja, kao i neadekvatnim vaspitnim stilovima i nestabilnoj porodičnoj strukturi (intervju). U pojedinim slučajevima romski roditelji su opaženi kao skloni zloupotrebi svog statusa, u formi traženja „većih” prava od ostalih, izbegavanja obaveza i odgovornosti i neopravdanog pozivanja na diskriminaciju (intervju i KIR). Izostaju, međutim, objašnjenja koja su zasnovana na sociobiološkim premisama: „genetskoj predodređenosti” ili „mentalitetu”, koja su bila zastupljena u okviru prethodnog poduzorka. Objašnjenja za ono što nastavnici opažaju kao odstupanje od normi, kada su zastupljena, zasnivaju se na konceptu kulturne prakse ili razlike. Takođe, pojedini romski roditelji su okarakterisani kao oni koji imaju profesiju, a javlja se i protivljenje predrasudama u vezi sa Romima, ponovo za razliku od prethodnog poduzorka.

Kao i u slučaju prethodnog poduzorka, možemo konstatovati da je perspektiva nastavnika zasnovana na predstavi o nedostatku romskih učenika i u značajno izraženijoj meri, romskih roditelja. Predstava o nedostatku učenika iz manjinskih grupa i njihovih roditelja je karakterističan nalaz u različitim kontekstima (videti Alvarez-Roldan et al., 2018; Diamond et al., 2004; Lynn, et al., 2010; Watson, 2011; Watson et al., 2006; Zachos, 2017), a posebno kada je reč o romskim učenicima (videti Alvarez-Roldan et al., 2018; Bereményi, 2011; Perez Dominguez, 1999; Zachos, 2017) i roditeljima (videti Dimitrijević et al., 2017; Gobbo 2009; Luciak & Liegl, 2009; Macura-Milovanović & Peček, 2013). I u ovom slučaju, objašnjenja školskog neuspeha romskih učenika naglašavaju pretpostavljene individualne odlike romskih učenika uz zanemarivanje institucionalnog i šireg konteksta, odnosno objašnjenja se zasnivaju na

pretpostavkama o dispozicijama romskih učenika (R. Brown, 2006). Izuzetak je razmatranje pitanja *isključenosti romskih učenika u relacijama sa vršnjacima gde se najčešće priznaje da je reč o odnosu zasnovanom na pripadnosti grupi* i ponašanjima motivisanim ovom pripadnošću, kao i u slučaju ukazivanja na zastupljenost predrasuda u vezi sa romskim učenicima i zajednicom. U ovim slučajevima uvažavaju se uticaji koji proizilaze iz društvenog konteksta i preovlađujućih socijalnih reprezentacija romske grupe.

Kada nalaze razmotrimo iz okvira Razvojnog modela interkulture osetljivosti, uočljivo je da su načini interpretiranja stvarnosti u okviru sopstvene kulturne grupe u našem poduzorku zaista centralni za razumevanje različitih pojava, kako to Benet ukazuje (M. J. Bennet, 2004), što se može uočiti kada je u pitanju interpretacija odnosa prema radu, obrazovanju i braku. Benet takođe pretpostavlja da se u fazi minimizacije pripadnici „drugih grupa” uglavnom ne sagledavaju „stereotipno” i posmatraju se kroz okvire univerzalne ljudskosti (M. J. Bennet, 2004), odnosno da se umanjuje značaj razlika i naglašavaju sličnosti u pogledu bioloških odlika ljudi, vrednosti, motiva i potreba (M. J. Bennet, 1986, 2004, 2013). Mada naši nastavnici u okviru uopštenog razmatranja koncepta kulture i kulturne razlike naglašavaju značaj univerzalne ljudskosti i smatraju da su razlike manje značajne, kada je reč o romskoj kulturnoj grupi dolazi do naglašavanja odstupanja od normi sopstvene grupe i kulturna razlika postaje izrazito značajna. Primera radi, oni ukazuju da se romski učenici razlikuju u pogledu nivoa aspiracije u akademskom domenu, što je upravo suprotno pretpostavljanju univerzalnosti motiva i potreba svih ljudi kao elementu „transcendentnog univerzalizma” (videti M. J. Bennet, 1986). U okviru uvodnog poglavlja ukazali smo da Benet smatra da minimiziranje može da ima funkciju u „prikriivanju“ privilegija, putem ispoljavanja uverenja da svi imaju jednake šanse, a da je neuspeh posledica nejednakog truda (M. J. Bennett, 2013) i putem naglašavanja jednakih kriterijuma za sve grupe (M. J. Bennett, 2004). Predstava o „zloupotrebi“ manjinskog statusa (očekivanje privilegija i materijalne pomoći, izbegavanje obaveza, neopravdano ukazivanje na nejednako postupanje kako bi se izbegle negativne posledice) mogla bi biti zadovoljavajuće objašnjena na ovaj način<sup>127</sup>. Međutim, uočili smo da i u okviru prethodnog poduzorka

---

<sup>127</sup> U ovom aspektu Benet se približava konceptu „novih formi“ ispoljavanja rasizma, koji takođe može da objasni ove nalaze (npr. Bonilla-Silva, 2006; Dovidio & Gaertner, 2000; Dovidio et al., 2016).

(poricanje i polarizacija) dolazi do ukazivanja na pretpostavljene zloupotrebe prava, na isti način kao i u okviru poduzorka minimizacije. Drugim rečima, tendencija „pokrivanja“ privilegija i „nove forme“ ispoljavanja predrasuda nije distinktivna za poduzorak minimizacije.

Kada je reč o modelima sadržaja stereotipa, kao i u prethodnom poduzorku, može se uočiti da model Džofove i Saerkla (videti Joffe & Staerklé, 2007; Joffe, 2015) dobro objašnjava sadržaj stereotipa o romskoj kulturnoj grupi. Romski učenici su opisani kroz razmatranje nedostatka „samokontrole“ na telesnom planu (pitanje higijene), ali i na planu donošenja racionalnih odluka (kada je reč o obrazovnom neuspehu i odnosu prema školi). Učenici su, međutim, procenjivani uz uskraćivanje pune odgovornosti, što je i očekivano jer je pretpostavka da se različiti vidovi „samokontrole“ uspostavljaju tokom razvoja.

Očekivano, kada je reč o odraslima koji bi trebalo da su u punoj meri uspostavili samokontrolu u različitim domenima, romski roditelji su doživljeni kroz okvire nedostatka u poslednja dva domena, odnosno u pogledu donošenja neracionalnih odluka i niske radne etike (Joffe & Staerklé, 2007; Joffe, 2015). Nespremnost da rade i zloupotreba dece za rad, pripadala bi kategoriji koja se odnosi na nedostatak samokontrole u pogledu upravljanja sopstvenim životom/sudbinom. Neadekvatni vaspitni stilovi oblikovani emocijama, impulsivno postupanje (u odnosu na decu i u okviru „nesređenih“ porodičnih odnosa), kao i sklonost percipiranju svoje situacije kao nepovoljne i neopravdanog optuživanja za nejednako postupanje, pripada kategoriji koja se odnosi na donošenje racionalnih odluka.

Kada je reč o drugom modelu sadržaja stereotipa Fiskeove i saradnika (videti Fiske et al., 2002), nalik prethodnom poduzorku zastupljena je dvostruko negativna procena kompetentnosti (u domenu odnosa prema radu, vaspitnim praksama i odnosu prema obrazovanju), kao i topline/dobronamernosti u odnosu na sopstvenu grupu (u domenu percepcije zloupotrebe manjinskog statusa i neopravdanog optuživanja za diskriminaciju). Oba aspekta su izražena u nešto manjoj meri nego u okviru prethodnog poduzorka (izostaje predstava o očekivanju i zloupotrebljavanju materijalne pomoći, a predstava o niskoj radnoj etici je manje izražena). Kao što smo već primetili u vezi sa prethodnim poduzorkom, model Fiskeove i saradnika može se učiniti specifičnijim

inkorporiranjem različitih domena u okviru kojih postoji socijalna reprezentacija o nedostatku, i time u boljoj meri opisati rezultate u vezi sa romskom kulturnom grupom.

**Prikaz uverenja u vezi sa mađarskom kulturnom grupom.** Izdvojene teme u vezi sa mađarskom kulturnom grupom u izvesnoj meri se razlikuju u zavisnosti od toga da li je reč o *učenicima, roditeljima učenika, samopercepciji postupaka i doživljaja nastavnika, odnosu prema govorenju mađarskog jezika uopšte, kao i odnos prema mađarskim kolegama*. 25 sagovornika u okviru poduzorka minimizacije (21 učitelj iz mešovitih odeljenja i četiri učitelja iz odeljenja na mađarskom jeziku) govorilo je o pitanjima u vezi sa pripadnicima mađarske kulturne grupe.

*Uverenja o mađarskim učenicima.* Ukupno 20 sagovornika razmatralo je situaciju učenika mađarskog kulturnog porekla, kako u mešovitim odeljenjima koja nastavu pohađaju na srpskom jeziku, tako i u relativno homogenim odeljenjima koja nastavu pohađaju na mađarskom jeziku. 17 sagovornika su profesori razredne nastave u mešovitim odeljenjima, dok su tri sagovornice zaposlene u okviru odeljenja na mađarskom jeziku. Izdvojene su teme koje se tiču *I Jezika* (maternji i jezik na kome se odvija nastava) (13 intervju, minimizacija), potom *II Odnosa mađarskih učenika sa drugim učenicima* (u okviru homogenih i mešovitih odeljenja) (14 intervju, minimizacija), *III Odnosa prema učešću u većinskim kulturnim praksama* (četiri intervju, minimizacija), *IV Drugim odlikama pripisanim mađarskim učenicima: vaspitanje i školski uspeh* (jedan intervju, minimizacija). Većina tema inkorporira više podtema, o čemu će u nastavku biti više reči.

*I Jezik (maternji i jezik na kome se odvija nastava).* U okviru ove teme izdvajaju se podteme koje se odnose na *Ia Nedovoljno dobro poznavanje mađarskog jezika* (šest sagovornica, minimizacija), *Ib Dobro poznavanje srpskog jezika* (četiri sagovornice, minimizacija), *Ic Nedovoljno dobro poznavanje srpskog jezika* (dve sagovornice, minimizacija), *Id Uticaj bilingvalnosti* (tri sagovornice, minimizacija).

*Ia Nedovoljno dobro poznavanje mađarskog jezika* odražava utisak više sagovornica, koje ukazuju da je stepen poznavanja maternjeg/mađarskog jezika kod njihovih učenika nezadovoljavajuć, odnosno da poznaju mađarski jezik u maloj meri. Četiri sagovornice koje predaju u odeljenjima u kojima se nastava odvija na srpskom jeziku ukazuju da njihovi učenici mađarskog porekla (kojima je makar jedan roditelj

pripadnik ove kulturne grupe), ne poznaju mađarski jezik. Ovo je neutralno iskazano u nekim slučajevima, dok u drugim postoji naglašavanje u vezi sa potrebom da deca usvajaju ovaj jezik i podsticanje od strane učitelja.

*I stalno im govorim da moraju da vežbaju, da pričaju što više na mađarskom jeziku da ga dobro savladaju. Jer to su sva deca koja znaju, ali nemaju tu želju da pričaju. (SM9, minimizacija)*

*Mislim, ima dece i sad koja imaju dedu Mađara koji ne priča nikad mađarski sa njima, nažalost. Deca bi volela. Nego ne znam iz kojih razloga to zamire. (SM15, minimizacija)*

Čini se da ovoj grupi nastavnika poznavanje jezika nije od posebnog značaja i ne ispoljavaju interesovanje za učenje ovog jezika od strane njihovih učenika (*Da li je govorila mađarski jezik? Pa verovatno jeste kod kuće, ali kod mene nije. PŠ7, minimizacija*) ili je doživljeno kao dodatni resurs koji učenik može iskoristiti.

Kada je reč o dve sagovornice koje rade u odeljenju koje nastavu pohađa na mađarskom jeziku, one takođe ukazuju da se ovaj jezik malo poznaje i retko koristi, kako među pojedinim njihovim učenicima, tako i među učenicima u ostalim odeljenjima koja nastavu pohađaju na srpskom jeziku.

*Koji jezik pričate, dobro oni znaju da je srpski jezik i kod mene je sada pola njih iz mešanih brakova, više i bolje znaju srpski nego mađarski. (PŠ9, minimizacija)*

*Imala sam, sad trenutno u ovom odeljenju nemam, imala sam decu gde sam, na primer, u prvom razredu, prvo polugodište, više pričam na srpskom nego na mađarskom. (PŠ8, minimizacija)*

Ovo je, u jednom slučaju, dovedeno u vezu sa retkim prilikama za korišćenje ovog jezika, ograničenim obrazovnim i drugim mogućnostima, ali i tendencijom da se mađarska zajednica asimiluje.

*Ili deca nemaju tako puno srednju školu ili fakultet na mađarskom jeziku koji je možda normalno jer ih ima sve manje i manje, ove godine imamo sto manje đaka nego prošle godine. To će doći i ne znam koliko će nas ostati, možda do 2020. će ostati jedna ulica. Uvek nešto se dešava, i onda na kraju asimilacijom i onda možda nećemo ni znati da su tu Mađari. (PŠ9, minimizacija)*

*Ib Dobro poznavanje srpskog jezika kao utisak preovladava u okviru ovog poduzorka kada je reč o sagovornicama koje rade u odeljenjima koja nastavu pohađaju*

na srpskom jeziku, te iskazuju stav da *poznavanje srpskog jezika ne utiče na kvalitet nastave.*

*Po meni, ja nisam imala slučaj da djete loše priča srpski. Imala sam slučaj da dobro priča srpski, a zna još mađarski recimo...Ja ne primećujem tu, nije mi se to na nastavu uopšte to odražavalo. Nekako je sve to onako nekim normalnim tokom išlo.* (PŠ14, minimizacija)

*Nije, svi su, svi su oni negde imali dobro znanje, pokušavam da vratim film ko je sve bio, nisam imao problem da sad neko ne razume jezik kojim pričam, tako da.* (PŠ17, minimizacija)

*Ic Nedovoljno dobro poznavanje srpskog jezika, kao tema je registranovano u slučaju dve sagovornice. Naime, u jednom slučaju reč je o tome da učenik nema bogat rečnik na srpskom jeziku, a u drugom slučaju (učiteljica u odeljenju na mađarskom jeziku) ukazuje da njeni učenici nisu u prilici da čuju ili govore srpski jezik i da im je potreban podsticaj.*

*Slabije govorili srpski jer tu se uglavnom pričalo mađarski i onda dosta pojmova nisu razumeli. Jeste bilo opterećenje zato što oni nemaju toliko bogat fond reči uopšte na srpskom pomoć kojih bih objasnila to. Tako da dosta je to bilo komplikovano zaista.* (PŠ19, minimizacija)

*Isto tako imam dvoje-troje učenika koje su pretežno u nekom, ružno zvuči, mađarskom okruženju, i da im srpski jezik na početku ide malo teže. Ali čak i ja sugerišem, roditeljima da ih upišu na neki sport gde će na srpskom jeziku da se vode te aktivnosti jer tu nije dovoljno samo da čuje nego i da vidi šta rade ostali.* (PŠ8, minimizacija)

*Id Uticaj bilingvalnosti u obrazovnom kontekstu razmatraju tri sagovornice (od kojih dve iz odeljenja na mađarskom jeziku), kada je reč o realizovanju nastave i učenja ove dece. Bilingvalna deca su opažena kao ona koja imaju koristi od sopstvene bilingvalnosti na kognitivnom i drugim planovima.*

*Ne primećujem neku razliku, možda im u početku treba malo više vremena da smisle šta žele da kažu, ali u suštini, jednaka su... A kasnije se to pokaže čak u nekim zadacima i kao korisno. U zadacima gde treba da se koristi verbalna sposobnost da se lakše izrazi da lakše kaže šta želi. Nekako, imam osećaj da su ta deca navikla na veći*

*fond reči i da lakše barataju, lakše se snađu, lakše nađu adekvatan izraz. (PŠ2, minimizacija)*

*Jeste, imala sam učenika koji je to, išli smo u prirodnjački muzej, on je bio moj prevodilac. Strašno kako mu, on tog momenta pročita životinju, on zna da kaže na mađarskom, ja dok smislim prođe voz. Fantastično. Takva deca uglavnom, to je ovako moje zapažanje, imaju, ne svi, ali što se jezika tiče, nauče i s kim na kom jeziku treba razgovarati. (SM3, minimizacija)*

*Ali, ako roditelji paze na to od malih nogu. Znači, ako sad trenutno pričam na srpskom jeziku, onda nek sve bude na srpskom jeziku. Ako sutradan kad ustanem, kad prvi put se javim krenem na mađarskom jeziku, taj deo priče da bude na mađarskom jeziku. Onda to nije problem, znate. I onda, pa sad ne mogu reći da je to neka prednost, ali kažem jednostavno to ne predstavlja problem. Nego to kad se nepravilno izražavaju i nema ko da ih od samog starta upozori i usmeri da to tako ne valja. (PŠ8, minimizacija)*

Ukoliko sumiramo ono što su nastavnici sugerisali u vezi sa pitanjem poznavanja jezika, možemo reći da je njihova procena da je značajno da učenici poznaju srpski jezik (nastavnici u mešovitim odeljenjima), da je poželjno da poznaju i svoj maternji jezik (obe grupe nastavnika), da mađarski jezik prestaje da se koristi i prestaje da bude dominantan što je negativno doživljeno (obe grupe nastavnika), kao i da predstavlja problem kada učenici ne poznaju srpski jezik u dovoljnoj meri (obe grupe nastavnika). Bilingvalnost je vrednovana pozitivno ukoliko se učenici podstiču da koriste dva jezika bez međusobnog mešanja, a važna je i u kontekstu relacija među vršnjacima iz različitih grupa.

*II Odnos mađarskih učenika sa drugim učenicima (u okviru homogenih i mešovitih odeljenja). Odnosi mađarskih učenika sa ostalim učenicima komentarisani su u formi podtema koje se odnose na *Ia Isticanje nacionalnosti od strane drugih u negativnom kontekstu* i zastupljenost sukoba (12 sagovornica, devet iz odeljenja koja nastavu pohađaju na srpskom jeziku, a tri na mađarskom); *Ib Izdvojenost mađarskih učenika i/ili odeljenja* (devet sagovornica, šest iz odeljenja koja nastavu pohađaju na srpskom jeziku, a tri na mađarskom); *Ic Prihvaćenost mađarskih učenika* (dve sagovornice, odeljenja koja nastavu pohađaju na srpskom jeziku); *IId Isključivanje učenika srpskog kulturnog porekla* (jedna sagovornica, odeljenje koje nastavu pohađa na mađarskom jeziku).*

*Ila Isticanje nacionalnosti od strane drugih u negativnom kontekstu* predstavlja podtemu u okviru koje se razmatraju vršnjački sukobi u kojima dolaze do izražaja razlike u pogledu pripadnosti kulturnoj grupi. Većina sagovornica koje su razmatrale pitanje vršnjačkih odnosa, uočava da postoje izvesni problemi u odnosima među odeljenjima koja nastavu pohađaju na mađarskom i srpskom jeziku. Najčešće je zastupljeno isticanje nacionalnosti mađarskih učenika, odnosno nazivanje „Mađarima“ umesto ličnim imenom, a u ređim slučajevima ismevanje zbog drugačijeg jezika ili na druge načine motivisani sukobi (uzimanje lopte bez pitanja, pretnje). Ove pojave su negativno konotirane i različito interpretirane. Interpretacije sukoba i ovog načina oslovljavanja odnose se na *prioritetnost pojedinačnih aspekata identiteta, jezičke barijere kao prepreke u sukobima, fizičke razdvojenosti i izostanka kontakta, „egzotičnosti“ mađarskih učenika, tipičnih dečijih motiva, uticaja odraslih (roditelja i učitelja) iz „druge“<sup>128</sup> grupe, kao i identifikacije učenika inače mešovitog porekla sa odeljenjem koje pohađaju*, a u jednom slučaju zastupljeno je i negiranje da mađarski učenici ispravno interpretiraju situacije sukoba.

*I bila mi je interesantna zapravo reakcija dece, bilo je onako nešto negativno u smislu da se oni stalno sukobljavaju sa tom mađarskom decom i sad sam se ja zapravo osetila vrlo neprijatno zato što se tu sad oseti nešto negativno.* (PŠ5, minimizacija)

Učiteljice uglavnom naglašavaju da je problem u takvom oslovljavanju što dolazi do izražaja da za učenike nije prioritetan zajednički učenički identitet (pripadnost istoj školi, istom razredu), već naglašavaju pojedinačne identitete, ili je reč o svesti u vezi sa tim da su i odeljenja na mađarskom jeziku heterogena u pogledu kulturnog porekla učenika.

*A to su isto učenici iz naše škole samo što uče na mađarskom, svom maternjem jeziku.* (PŠ18, minimizacija)

*I ova devojčica je romskog porekla<sup>129</sup>. Tako da ja to ne osećam i meni je glupo i ja ne dozvoljavam da kažu to su Mađari nego mađarsko odeljenje. Jer ja sam imala drugara sa kojim sam išla u osnovnu školu koji je upisao u mađarsko odeljenje dete,*

---

<sup>128</sup> Kada je reč o mađarskim učiteljicama, one odgovornost pripisuju nacionalizmu srpskih roditelja, dok srpske učiteljice pripisuju odgovornost samoizolaciji mađarskih učiteljica i strahu od asimilacije mađarskih roditelja.

<sup>129</sup> Devojčica pohađa odeljenje na mađarskom jeziku.



*žena mu je bila Mađarica, on reči nije znao mađarski, a deca mu idu u mađarsko odeljenje. (SM2, minimizacija)*

Među interpretacijama ove pojave pojavljuju se one koje se odnose na jezičku barijeru i pogrešno razumevanje izrečenog iz navedenog razloga. Učiteljice iz odeljenja na srpskom jeziku smatraju da postoji barijera u razumevanju mađarske dece, tako da se njihovi iskazi pogrešno interpretiraju, ili je mađarski jezik veoma upadljiv ostalim učenicima.

*I zapravo sam se toga setila i onda nešto mislim da sam im pričala upravo o tome ako oni dobro ne razumeju srpski, da oni verovatno u nekim situacijama se osećaju donekle možda nesigurno i da zbog toga sad, ne znam, već u tim nekim kontaktima, možda prosto mi treba da razmislimo da li oni imaju dovoljno informacija, zašto je do tog sukoba došlo. (PŠ5, minimizacija)*

*Znaš kako. Kod nas je obzirom da imamo mađarska odeljenja i uvek je bilo to da oni vole svoj jezik i kad dođu prvaci, njima je to jako čudno, kako oni to pričaju, mi ih ništa ne razumemo. (PŠ7, minimizacija)*

Učiteljice u okviru odeljenja na mađarskom jeziku ukazuju kako jezik takođe jeste barijera, pre svega zbog toga što srpska deca ne govore mađarski jezik i nemaju nikakvo iskustvo sa istim, za razliku od mađarske dece koja imaju iskustvo govorenja srpskog jezika

*Jezik je prepreka kada se deca druže i baš zbog toga se trudimo da ih zbližimo na neki način decu, koji na različitim jezicima uče, prate nastavu. Deca koja prate nastavu na mađarskom uče srpski jezik redovno od prvog razreda, a deca koja uče na srpskom ne uče mađarski. (SM3, minimizacija)*

Takođe se javljaju objašnjenja koja naglašavaju fizičku izdvojenost, odsustvo kontakta i neobičnost mađarskih odeljenja, odnosno sukobi su posledica radoznalosti.

*Pa oni su im egzotični jer se javljaju drugačije. Plus onako fizički pa se oni tako doživljavaju jer nema mešanja između. (PŠ18, minimizacija)*

Pojedine učiteljice ispoljavaju negiranje motivisanosti sukoba pripadnošću učenika i naglašavanje tipičnih dečijih motiva.

*Posle sam ja, u stvari, shvatila da to nema veze toliko sa nacionalnošću i kulturološkim razlikama nego dečije stvari koje se dešavaju uopšte, radi simpatija ili*

*nekih drugih stvari... I onda je došlo do tog vređanja uzajamnog, do tog psovanja na ovom ili onom jeziku. (SM15, minimizacija)*

Takođe, nalik tendenciji zastupljenoj u vezi sa romskim učenicima, jedna sagovornica ukazuje da ima doživljaj preosetljivosti i pogrešnog interpretiranja u sukobima, od strane mađarskih učenika.

*Meni dolazi taj jedan dečak kaže učiteljice oni su meni svi govorili da sam Mađar, da sam ja u šoku, pa kako mi smo prvi dan u školi, kako to sad oni znaju. Razumete jer su ga nešto tu odbacili zbog nečeg drugog, ali on je to verovatno osetio tako. (PŠ19, minimizacija)*

Jedna sagovornica ukazuje da je problem u relacijama među decom posledica izdvojenosti mađarskih učiteljica (*Ako se ta učiteljica izdvoji, onda se i oni ne druže, pa čujemo recimo „Mađari su nam uzeli loptu“.* PŠ15, minimizacija), te na taj način ovim učiteljicama pripisuje punu odgovornost. Dve sagovornice interpretiraju ove probleme kao posledicu uverenja roditelja, u jednom slučaju nacionalizma srpskih roditelja, a u drugom straha od asimilacije mađarskih roditelja..

*Jako puno zavisi od roditelja, kod kuće, kako se oni ponašaju i šta oni kažu. Jer ima posle, posle rata, nacionalizam, dosta godina sam osećala da to stvarno ima. I ovde u školi, pa jeste, to se oseća, ali ne pričamo o tome da ima i tako se pravimo da nema. (PŠ9, minimizacija, odeljenje na mađarskom jeziku)*

*Ali i roditelji, ništa deca ne rade što ne vide od nas. Ko što vide da mi pričamo, pa i oni pričaju, tako i valjda kod kuće imaju druge priče ta deca u odnosu na onu od 90 i nekih godina. Pa onda se oni isto tako, kažem vam, strahovi, strah od asimilacije. (PŠ15, minimizacija)*

Drugim rečima, u sva tri slučaja se problem interpretira kao posledica uverenja pripadnika (roditelja i učitelja) „druge“ grupe.

Konačno, dve učiteljice (jedna iz mađarskog i jedna iz srpskog odeljenja) uočavaju da učenici iz mešovitih brakova počinju da se snažno identifikuju sa jednom kulturnom grupom u zavisnosti od toga koje odeljenje pohađaju, te da u okviru sukoba brane svoju identifikaciju.

*Oni su već počeli da razmišljaju kao Srbi, oni su Srbi jer grupa im je takva i onda su nekad stvarno smešne situacije. Posvađaju se, jedno iz mešovitog braka i drugo*

iz mešovitog braka, kaže ja sam Mađar ti si Srbin. (PŠ9, minimizacija, odeljenje na mađarskom jeziku)

*Mada i kod mene u razredu i kod nje ima dečaka i devojčica koje vuku poreklo mađarsko, ali se suprotstavljaju drugom odeljenju koje je mađarsko. Isto tako i ovaj, da kažem, obrnutih situacija.* (PŠ17, minimizacija, odeljenje na srpskom jeziku)

*Ilb Izdvojenost mađarskih učenika i/ili odeljenja predstavlja drugi važan aspekt teme i tiče se percepcije homogenog grupisanja mađarskih učenika, boravka u okviru svog odeljenja, odsustva spremnosti da se stupi u interakciju sa ostalom decom i dr. Objašnjenja homogenog grupisanja tiču se brige u vezi sa asimilacijom i osipanjem odeljenja, samoizolovanja i naglašavanja sopstvenog posebnog identiteta, uticajem učiteljica u mađarskim odeljenjima, emocionalnim teškoćama koje proizilaze iz pohađanja veoma male grupe i posledično povlačenje iz interakcije, jezičke barijere, fizičke odvojenosti mađarskih odeljenja.*

Pojedine sagovornice iz odeljenja na srpskom jeziku ukazuju na homogeno grupisanje usled straha od asimilacije.

*Pre je bilo mađarsko odeljenje isto njih, ako je nas 35, njih je bilo 30. Razumete? A sada je ako je nas 27, njih je 7. To je ozbiljna razlika. I onda se ljudi valjda... onda se oni drže... to malo, puno više drže zajedno, u tom smislu strah. Jer ako se i njih sedam raspline, ima druga, ne znam, u onom odeljenju, onda se ne druže njih sedam. Razumete? To ja tako vidim onako kad se malo izmaknem, pa gledam (smeh).* (PŠ15, minimizacija)

*I jednostavno, da li osećaju, imam osećaj kao da se osećaju odbačenim i onda se sve više povlače u sebe i vezuju se jedni za druge.* (SM2, minimizacija)

Drugi aspekt je pokušaj da se samoizolacijom naglasi sopstveni, poseban identitet, kao najzastupljenije objašnjenje (četiri sagovornice, minimizacija). U okviru ovog objašnjenja naglašena je inicijativa mađarskih učenika u pogledu toga da žele da budu u okviru homogene grupe i da se „drže“ jedni drugih.

*Pa, recimo posebno vole da se naglašava da je to mađarsko, da je taj običaj mađarski, da se ispoštuje njihov praznik, ne znam. Znači uvek se potencira na tome.* (LO4, minimizacija)

*Ali dok sam bio u boravku, postojala je ta neka, kako da kažem, u prvom momentu neko izdvajanje, ali kažem, ja mislim da je to sve bilo, odvajanje od većine, ali mislim da je to sve uticaj toga što idu u male te grupe. (PŠ17, minimizacija)*

*Zato što mislim da su oni tako upućeni, i zato što su naučeni da se drže međusobno i njima otprilike niko ne treba. Jer dete ko dete, prići će da se igra bez obzira ko je šta je, ali su oni naučeni da su oni na jednoj strani i da su sa njihovim učiteljem, a mi smo u posebnom, što je naravno bezveze. (PŠ7, minimizacija)*

Samoizolacija je pripisana i mađarskim učiteljicama, bilo u formi odsustva inicijative bilo u formi međusobnog druženja i odsustva druženja sa ostalim učiteljicama.

*Jer kod nas je i kad se organizuje neke manifestacije, priredba, oni su uvek nekako po strani, bar se meni tako čini. Jer mi smo prošle nedelje, na primer, završne priredbe, četvrti razred, sve učiteljice su bile sa svojim odeljenjima, oni su u jednoj grupi bili, zašto se ne bi međusobno družili i pričali, ne znam. (PŠ7, minimizacija)*

*To su priredbe zatvorenog tipa. Mi kao učitelji možemo da prisustvujemo tome, ali oni smatraju pošto ostala deca ne razumeju, pošto je na mađarskom, da će njima biti dosadno, da će samo ometati. (SM2, minimizacija)*

Za razliku od srpskih učiteljica koje uglavnom pripisuju odgovornost mađarskim učenicima i učiteljicama, mađarske učiteljice objašnjavaju izdvojenost dece u svojim odeljenjima fizičkom odvojenosti, strahom i nelagodnom usled jezičke barijere, ali i sukobima koje iniciraju ostali vršnjaci. Istovremeno, mađarske učiteljice umanjuju značaj nacionalne pripadnosti kada je u pitanju motivacija za sukobljavanjem, naglašavajući da se sukobi odvijaju proporcionalno broju učenika ili iz drugih razloga (tipični dečiji sukobi).

*Sarađujemo možda mi fizički nismo, nismo u istoj smeni, to je velika promena. Nemamo dovoljno mesta u školi. Da to je, druga priča, zbog takve stvari ne možemo da više sarađujemo, ali koliko možemo. (PŠ9, minimizacija, odeljenje na mađarskom jeziku)*

*I onda se oni nekako, osećaju pretpostavljam kao manjina, znači brojčano, i drže se, njih 4,5, 10 koliko ih je u razredu, i prosto onako nerado, boje se da će možda pogrešno koristiti jezik srpski pa se ne usuđuju da koriste...Onda se skupi u ćošak,*

*plače, neću, neću sad, ono kao boji se tih nekih drugara. Ne da se boji, ali ustručavaju se. (SM3, minimizacija, odeljenje na mađarskom jeziku)*

*Njih je malo manje, znači u celoj školi ima 1500 đaka, od toga njih stotinu pohađa nastavu na mađarskom, razumete? Znači, srazmerno ako pogledamo, normalno da će manje oni pokušati i biti pokretači neke svađe ili nečega, znate? (PŠ8, minimizacija, odeljenje na mađarskom jeziku)*

*IIC Prihvaćenost od strane drugih učenika* predstavlja podtemu zastupljenu u okviru dva intervjua, koje ukazuju na to da su u okviru odeljenja koje nastavu pohađa na srpskom jeziku učenici mađarskog porekla u punoj meri prihvaćeni i u povoljnom položaju, što pripisuju svom pojačanom angažovanju.

*Ne, ta deca su bila osveščena, volela su da se druže sa nama, sa decom koja su u većini. I deca su takođe volela njih, recimo tu decu koja su bila u manjini. I tu nije, bar kod mene u razredu, nije smelo da se dovede uopšte u pitanje niti pogledom niti prekorom niti bilo kojim komentarom da se tu neka razlika napravi. (SM9, minimizacija)*

*IId Isključivanje učenika većinskog kulturnog porekla* predstavlja podtemu koja je zastupljena u okviru jednog intervjua sa sagovornicom iz odeljenja koje nastavu pohađa na mađarskom jeziku. Ova sagovornica ukazuje na to da je učenica koja je većinskog porekla i pohađa odeljenje na mađarskom jeziku, kao i njeni roditelji, u nepovoljnom položaju u odnosu na ostale učenike/roditelje u odeljenju.

*Ne znam kako to da formulišem, sa detetom nije bilo nikakvih problema nego nekako drugi roditelji koji onako iz čisto mađarskih porodica nekako nisu prihvatili te roditelje. A sve onako kada dolaze po decu svi su u jednoj grupici, a ta mama recimo sedi sa strane ili stoji sa strane, pa onda nekako, ali to mi je delovalo kao da potiče od roditelja, sve to. Da roditelji baš nešto nisu prihvatili te roditelje. Ja ne znam da li je to sad što su oni, ja ne znam, srpske nacionalnosti, mislim to mi je jako bezveze. (SM7, minimizacija)*

*Desilo se recimo u prvom razredu da je ta devojčica slavila rođendan, niko joj nije, pozvala je ceo razred i niko joj nije došao na taj rođendan. (SM7, minimizacija)*

*III Odnos prema učešću u većinskim kulturnim praksama.* U poređenju sa prethodnim poduzorkom, ova tema je bila malo zastupljena (četiri sagovornice,

minimizacija). U jednom slučaju naglašeno je kako mađarski učenici u mešovitim odeljenjima učestvuju u većinskim kulturnim praksama (Sveti Sava), u drugom da sagovornica ne zna kakav je odnos prema ovim vidovima praksi, ali da smatra da one odražavaju zajednički identitet svih učenika i da bi tako trebalo da ih doživljavaju i mađarski učenici.

*Pa to nisam videla, kako oni to doživljavaju, niti sam čula. Verovatno su oprečnih stavova, i roditelja i dece. Iako je to školska slava. Bez obzira čija je, ali je školska slava. Mislim da oni to tako treba da prihvate. Moraju znati zašto je to prihvaćeno, to je slava i ko je bio. (SM2, minimizacija)*

*Pa, vole, oni uvek vole da učestvuju u svemu. Zato Vam kažem da su oni, oni vole svuda da učestvuju, oni to nekako, kod njih je to normalno da učestvuju u svemu i da idu svuda i da, eto, se druže. (TI1, minimizacija)*

Dve sagovornice iz odeljenja na mađarskom jeziku ukazuju da ova odeljenja ne učestvuju u proslavi povodom Svetog Save, ali izražavaju da za tim postoji potreba ukoliko bi priredba bila prilagođena u pogledu jezika (*Ali mislim da se o Svetom Savi može pričati i na drugom jeziku, hajde da tako kažem. PŠ8, minimizacija*). Razlozi zbog kojih one priželjkuju učešće ne tiču se ličnog odnosa prema specifičnom kulturnom prazniku (*Apsolutno ne osećam ništa. PŠ9, minimizacija*), već potrebe da učenici poznaju istoriju i kulturu većinske grupe ili zbog toga što se na ovaj način naglašava zajednički učenički identitet. Stiče se utisak da odsustvo uključivanja ovih odeljenja u zvaničan program uz korišćenje maternjeg jezika biva doživljeno kao isključivanje od strane ovih sagovornica.

*Apsolutno ne osećam ništa, da vam kažem, ali zbog toga da smo tu, da ja radim u ovoj školi, ja mislim da bi trebalo i mi da učestvujemo kada je Sveti Sava. Onda da podele program, pola za Mađare, pola za srpske, i pričaj na mađarskom jeziku o Svetom Savi. I treba i deca da znaju šta to znači Sveti Sava...apsolutno ne znaju naša deca šta je Sveti Sava. Kada smo sada učili u Srbiji i Mađarskoj, o istoriji, tada su saznali ko je to otprilike. Ne znam, ako živim ovde u Vojvodinu, onda je to najmanja stvar da naučiš, najbitnije stvari. Možda ćeš bolje da tolerišeš drugog ako te stvari znaš. (PŠ9, minimizacija)*

*Kažem čudno mi je da se baš nikad niko nije setio da ubaci nešto za tog Svetog Savu na nekom drugom jeziku. Ne mora to da bude na mađarskom, imamo mi ovde,*

*kažem, učimo i na rusinskom i na slovačkom, čak i engleski. Kažem, jeste da je to druge veroispovesti, ali mislim da se o Svetom Savi može pričati i na drugom jeziku, hajde da tako kažem.* (PŠ8, minimizacija)

*IV Druge odlike pripisane mađarskim učenicima: vaspitanje.* U jednom slučaju naglašena su svojstva svojih mađarskih učenika koja su pozitivna (u poređenju sa ostalim učenicima), kao što je dobro vaspitanje i poštovanje odraslih. Ovo ima i negativnu stranu („*ukalupljenost*“).

*Da, ta deca su mnogo kulturnija, vaspitanija. Pa to znači da odrastaju u drugačijoj sredini, gde se otprilike zna red, rad i cene se te neke druge vrednosti životne. Drugačije su naučeni, vaspitani, kako se ponaša u školi, kako se ponaša u trpezariji, kako se ponašamo u dvorištu, ali se nekako deluje da su malo ukalupljeni, da je to strogo, strogo kako se ponašaš.* (PŠ7, minimizacija)

*Dok ove male piliće dok ne poređaš...To nije kad dođe po dete pa se dete kezi, pada u trans, pa plače.* (PŠ7, minimizacija)

***Uverenja o mađarskim roditeljima.*** Mali broj sagovornica (šest sagovornica, minimizacija) iz odeljenja na srpskom jeziku izražava neki utisak o mađarskim roditeljima, kao i dve iz odeljenja na mađarskom jeziku. Njihova razmatranja se tiču saradnje sa školom i učiteljima (četiri sagovornice, minimizacija), kao i utiska u vezi sa homogenim grupisanjem mađarskih roditelja (četiri sagovornice, minimizacija).

*I Saradnja sa školom i učiteljima.* Kada je reč o saradnji sa mađarskim roditeljima učiteljice u mešovitim odeljenjima ukazuju da je saradnja zadovoljavajuća, što odražava podtemu *Ia Uspostavljanje zadovoljavajuće saradnje* (tri sagovornice, minimizacija). Sa druge strane, jedan sagovornik koji je imao iskustvo rada u mešovitom produženom boravku ukazuje na odsustvo saradnje u situacijama kada se mađarski učenici ne ponašaju prikladno, interpretirajući ovo tendencijom da se *Ib Zloupotrebljava manjinski status* (zbog straha učitelja od ukidanja ovih odeljenja usled napuštanja od strane učenika).

*Očekivali su pod broj jedan da ne čuju pritužbe, kao što to očekuju od učitelja koji rade sa njima, upravo iz tog razloga što kažem, eto, oni polaze od tog stanovišta da je njih troje-dvoje...Pa ja mislim da je to vezano samo za situaciju, da oni imaju tu mogućnost i da se iz tog razloga takve stvari dešavaju. Jer pazite, deca, im'o sam ja dece, da kažem u srpskom odeljenju koja su mađarske nacionalnosti, nebitno koje*

*nacionalnosti, ali nijednog momenta oni se nisu ni odvajali, nisu se... očekivali roditelji, ne znam, nešto posebno u odnosu na odeljenje. Tako da mislim da je to negde povezano sa situacijom kakva je. (PŠ17, minimizacija)*

*II Percepcija homogenog grupisanja mađarskih roditelja. Ovaj vid percepcije interpretiran je, kao i u prethodnom poduzorku, kroz navođenje pozitivno i negativno vrednovanih aspekata. Tako u jednom slučaju dolazi do vrednovanja mađarske grupe iznad sopstvene, koje se postiže kontrastiranjem, a u domenu naglašenog zajedništva i brige o sopstvenoj tradiciji (IIa Pozitivno vrednovani aspekti: favorizovanje sopstvene grupe) (jedan intervju, minimizacija)*

*Recimo tako i od Mađara mnogo toga može da se nauči. Koliko su oni više pridaju značaja tradiciji, toj nekoj, očuvanju i same kulture njihove. A koliko mi ne pridajemo značaj uopšte. U svemu. Recimo u raznim tim običajima, kada su Uskrs, kada je Nova godina, kada je venčanje. (PŠ4, minimizacija)*

Sa druge strane, dve sagovornice iz odeljenja na srpskom jeziku, uz jednu sagovornicu iz odeljenja na mađarskom jeziku ukazuju na samoizdvajanje mađarskih roditelja i negativno insistiranje na svojoj posebnosti i homogenom grupisanju (IIb Negativno vrednovani aspekti: insistiranje na posebnosti i grupisanju) (tri intervjua minimizacija)

*Ali to je stvar koju svako sa sobom nosi i treba da raščisti. Ali ima problema gde i roditelji budu protiv da deca idu zajedno na ekskurziju. (PŠ1, minimizacija)*

*I ti roditelji kad dolaze po svoju decu, znaju da smo mi učiteljice, prođu pored nas, a onda se javljaju samo svojoj učiteljici. Prosto kao da... razumete? I onda kad to njegovo dete vidi da mene ignoriše tata ili mama, onda i on to uradi...E sad oni su svoja grupa, ostrvce, oni se samo toga drže i to gledaju i to ne valja. Ja mislim da to ne valja, ali bože moj, ja to tako vidim. (PŠ15, minimizacija)*

Mađarske sagovornice različito interpretiraju postupanje ovih roditelja, jedna ga negativno vrednuje, kada je reč o odnosu prema srpskim roditeljima (*A sve onako kada dolaze po decu svi su u jednoj grupici, a ta mama recimo sedi sa strane ili stoji sa strane, pa onda nekako, ali to mi je delovalo kao da potiče od roditelja, sve to. Da roditelji baš nešto nisu prihvatili te roditelje. Ja ne znam da li je to sad što su oni, ja ne znam, srpske nacionalnosti, mislim to mi je jako bezveze. SM7, minimizacija*). Druga sagovornica pokazuje razumevanje za poziciju mađarskih roditelja koji su opisani kao



frustrirani asimilacijom (*Uvek nešto se dešava, i onda na kraju asimilacijom i onda možda nećemo ni znati da su tu Mađari. To osećam i kod roditelja. Da se uvek plaše zbog nečega. I onda ja mislim da ne zbog mene ili škole, nego jednostavno nisu mirni.* PŠ9, minimizacija).

**Odnosi i saradnja među kolegama.** Saradnju i međusobne odnose među kolegama u odeljenjima na srpskom i mađarskom jeziku komentarisalo je 17 sagovornica (13 iz odeljenja na srpskom jeziku, četiri iz odeljenja na mađarskom jeziku). Teme koje su izdvojene tiču se *I Zadovoljavajuće saradnje i odnosa* (11 sagovornica iz odeljenja na srpskom jeziku, četiri sagovornice iz odeljenja na mađarskom jeziku) i *II Nezadovoljavajuće saradnje i odnosa* (četiri sagovornice, odeljenje na srpskom jeziku).

*I Zadovoljavajuća saradnja i odnosi među kolegama.* Većina sagovornica (11 iz odeljenja na srpskom jeziku i sve četiri iz odeljenja na mađarskom) ukazuje na primere dobre saradnje i odnosa među kolegama. Ovo je oličeno u *međusobnom druženju i prijateljskim odnosima* (četiri sagovornice, odeljenje na srpskom jeziku), organizovanju *zajedničkih časova i vannastavnih aktivnosti* (osam sagovornica, odeljenje na srpskom jeziku, četiri sagovornice odeljenje na mađarskom jeziku), kao i *prisustvovanju aktivnostima i priredbama mađarskog odeljenja* (dve sagovornice, odeljenje na srpskom jeziku).

Sagovornice ukazuju da je druženje sa kolegamicama uslovljeno njihovim individualnim odlikama, odnosno da nije u vezi sa njihovim kulturnim poreklom.

*Ne, nego razmišljam šta bi Vama pod posebno Vi, nešto što mi je normalno da se tako ponašaš. Tako i da ta deca budu zajedno, onda i mi budemo zajedno. Vezale se koleginica i ja, i privatno se družimo. Tako da je taj neki deo bio i logičan.* (PŠ1, minimizacija)

*Pa, ja ne znam mi se ovde svi onako. Bar sa kim se ja družim onako, imam i koleginice koje su Mađarice, družim se i sa njima, mislim nema neke razlike onako, mislim, nije nam to prepreka da se družimo. I u komšiluku s kim pijemo kafu, ne gledam sad da li je iste nacionalnosti kao i ja.* (GŠ4, minimizacija)

Takođe, brojne sagovornice ukazuju na primere saradnje sa kolegamicama: organizovanje zajedničkih časova (građanskog vaspitanja, fizičkog vaspitanja, likovne kulture, matematike i prirode i društva), što je često dovedeno u vezu sa potrebom da se

deca međusobno upoznaju kako bi se izbegli sukobi i nazivanje „Mađarima”, ali i sa malobrojnošću mađarskih odeljenja koja mnoge aktivnosti ne mogu da realizuju sama, kao i sa usamljenošću i izolovanošću mađarske dece.

*Ja sam recimo prošle godine imala sa kolegicom čas Petefi i Zmaj zato što sam u biografiji Zmaja pronašla da poznavao i cenio poeziju Petefi Šandora. Onda sam sa svojom decom pričala o tome, onda sam došla na ideju ako i oni to nešto slično rade, da možda nije loše da se neke pesme prevode na mađarski, tako da smo imali taj jedan čas...Nismo hteli ovo malobrojno mađarsko odeljenje da bude grupa pa da dopunimo sa mojim, nego smo ih baš tako podelili... I sad nisu oni bili u direktnom... ono baš, kako da kažem, ne mogu da kažem da su ostvarili neki razgovor, ali su u toku dana postali svesni jedni drugih, komunicirali onoliko koliko je potrebno. (PŠ5, minimizacija)*

*Npr., kolegica iz mađarskog odeljenja ima mali broj dece i onda sam joj rekla da ona pridruži svoje đake da na fizičkom budemo zajedno. Jer oni ne mogu organizovati igre sami, četvoro-petoro dece, i da se pridruže nama i na taj način su se družili i upoznali jer oni se nisu poznavali uopšte. I jednostavno, da li osećaju, imam osećaj kao da se osećaju odbačenim i onda se sve više povlače u sebe i vezuju se jedni za druge. I onda su se oni upoznali i počeli su se družiti na domoru. Inače nemaju prvaci uopšte, znači posebno su. (SM2, minimizacija)*

*E od onda zajedno radimo građansko vaspitanje, kolegica i ja. Tada smo to smirile, naravno, na taj način a posle smo nastavile tu saradnju. Tako da tu je uvek malo učenika, i njima nedostaje jako taj kontakt sa vršnjacima. I onda tako, koji god možemo čas mi spajamo. (SM15, minimizacija)*

Na sličan način ove aktivnosti opisuju i učiteljice iz odeljenja koja nastavu pohađaju na mađarskom jeziku. Čini se, međutim da su ove zajedničke aktivnosti sporadične i odvijaju se u zavisnosti od toga kakav lični i profesionalni odnos imaju učiteljice.

*Evo ja već dve godine nisam imala neki blizak, neku blisku saradnju, ne mogu reći sa ostalim kolegicama, ali ovaj, već dve godine baš časove sa jednom kolegicom imam. Pokušavamo da odradimo, isto tako imamo te zajedničke ekskurzije, jeste to jako malo, godišnje dva-tri puta, ali kažem, znači pokušavamo i na taj način, tako da utičemo. (PŠ8, minimizacija)*

*I onda u dogovoru sa koleginicama, počele smo sa građanskim vaspitanjem, pa onda od likovnog, dok deca slikaju da se u jednoj grupi i onda prešli smo i na druge predmete. Matematiku, imamo zajednički čas srpsko-mađarski, znači ako je ista nastavni jedinica, ali ne mora da bude književnost različiti autori, upoznaju i ovi na srpskom, upoznaju pesnike i pisce mađarske. Upoređujemo jezik. (SM3, minimizacija)*

Konačno, dve sagovornice ukazuju kako sa svojim odeljenjima prisustvuju priredbama drugih odeljenja i da su tom prilikom posebno pozvani.

*I nema ovde kod nas u školi, prisustvovala sam često, zvale su me, kolegice na mađarskom, kada su imali priredbe za bake i deke. Ja uživam u svemu tome i one to znaju i kada god je priredba, uvek posebno dođu da me pozovu i ja se rado odazovem da budem prisutna. (SM13, minimizacija)*

*Dete dana, i ne znam radili su susedne zemlje i dobila je Mađarsku. I kada je ona to predstavljala onda je ona došla i pozvala nas da dođemo i eto nju da odslušamo. Prošle godine smo imali završnu priredbu na mađarskom jeziku i to tradicionalno radimo. Uvek izaberemo neku temu i tema je bila prošlost, kralj Matija Korvin, ovaj njegov život. I onda je, vršnjaci su došli, naravno kolegica koja radi sa njima. Mi smo njima poslali pozivnicu da dođu, dvojezično napisali sve i oni su došli. (SM3, minimizacija)*

*I Nezadovoljavajuća saradnja i odnosi među kolegama. Saradnja i odnosi su okarakterisani kao nezadovoljavajući u situacijama kada sagovornici naglašavaju tendencije samoizdvajanja i homogenog grupisanja od strane mađarskih kolega (tri sagovornice) ili kada je reč o upotrebi mađarskog jezika pred kolegama koje ovaj jezik ne razumeju (dve sagovornice).*

U slučaju tri sagovornice eksplicitno se naglašava da se mađarske učiteljice grupišu međusobno i nisu u zadovoljavajućoj interakciji sa ostalim učiteljicama u aktivu za određeni razred. Ovo je posebno ispoljeno u formi odlaska na posebne izlete, odvojeno izlaženje na odmor, posebne završne priredbe i drugo. Ponašanje je okarakterisano kao samoizdvajanje i negira se da je reč o isključivanju od strane ostalih kolega u kolektivu (*Oni se izdvajaju, više nego što ih mi izdvajamo. PŠ15, minimizacija*)

*Ima kolegica koje neće da saraduju. I onda oni idu tamo, a mi idemo ovamo. Niko nikoga ne dira i svako ide svojim putem. Ako su svi na velikom odmoru, oni su*

*unutra, u učionici...Onda često na ekskurzije, oni idu, recimo prva četiri mađarska razreda, oni idu na jednu ekskurziju, a mi sa svi sa uzrastom, sa aktivom idu na drugu. Nekad se, nekad, pre 20 godina, znalo. Svi prvi razredi tamo, i srpski i mađarski.*

I: Kako objašnjavate to?

*Pa oni odu na drugu stranu. (PŠ1, minimizacija)*

*Sada se oni nekako izdvajaju. Oni se izdvajaju, više nego što ih mi izdvajamo. A to puno zavisi od kolege koji radi u aktivu. Pa u smislu da se izdvajaju, da oni idu na neki poseban izlet, da, razumete. (PŠ15, minimizacija)*

*Jer mi smo prošle nedelje, na primer, završne priredbe, četvrti razred, sve učiteljice su bile sa svojim odeljenjima, oni su u jednoj grupi bili, zašto se ne bi međusobno družili i pričali, ne znam. (PŠ7, minimizacija)*

Drugi aspekt u kome su odnosi negativno okarakterisani tiče se *nelagode u situacijama upotrebe mađarskog jezika* među ovim učiteljicama, pred sagovornicama koje ga ne razumeju. Suštinski, reč je interpretaciji koja naglašava drugu formu samoizdvajanja i grupisanja, a implicitno i pretnje.

*I može da bude poprilično neprijatno kada si na primer u zbornici sa dvoje-troje ljudi i oni počnu da pričaju na jeziku koji ti ne razumeš, to je jako neprijatno. Mislim da to nije baš lepo da se radi. Ja ne znam šta oni pričaju. (PŠ7, minimizacija)*

*Mislim da je dobra atmosfera kod nas, ali recimo mislim da u nekim situacijama možda nije tako dobra, da sad, možda smo mi ovde većinski pa nam ne smeta to što kolege pričaju na mađarskom, na slovačkom. Prosto čujete te jezike, ja ih ne razumem, kažem čak mi to nije ni blisko, nisam ni odrasla u ovim područjima. Ali mislim da u nekim situacijama možda može da bude i negativno. (PŠ5, minimizacija)*

***Uverenja u vezi sa mađarskom kulturnom grupom u opštem smislu: upotreba mađarskog jezika.*** Odnos prema mađarskom jeziku i govorenju istog komentarisale su dve sagovornice iz odeljenja na srpskom jeziku. Ovo razmatranje tiče se mađarske kulturne grupe uopšteno. U oba slučaja inkorporira podtemu *Ic Objašnjenja: Zloupotreba i privilegovanost*. Naime, jedna sagovornica ukazuje kako je insistiranje na upotrebi mađarskog jezika (i implicitno očekivanje da ga i drugi poznaju) stavlja u nepovoljni položaj i predstavlja provokaciju većinske grupe.

*Baš onako bilo strašno da neko u Srbiji insistira da priča na mađarskom, iako po meni bi morao da zna neku osnovu srpskog, ako te neko pita, jer taj kondukter ne mora da zna jezike svih nacionalnih manjina zbog radnog mesta na kom je i to mi je malo insistiranje u tom smislu, mislim da ovako isto može da stvara te neke negativne stvari, jer se onda mi koji smo da kažem negde domaći, osećate ugroženim. I mislim da prosto provocira, može tako negativno da utiče. (PŠ5, minimizacija)*

U drugom slučaju nepovoljni položaj većinske grupe argumentovan je kroz *otežane mogućnosti zapošljavanja, odnosno privilegovanje manjinske grupe koja poznaje mađarski jezik*, kao i kroz drugačiji odnos prema praktikovanju veroispovesti većine i manjine u doba komunizma.

*Pa, na primer, da si u Temerinu da bi se zaposlio, moraš znati mađarski, a da živiš u Srbiji, recimo.*

I: Mhm. Jeste li imali teškoća da se zaposlite?

*Ja lično nisam, ali evo šta mi sad pada na pamet, kad Vi spomenete, recimo. Različiti aršini, eto to. (PŠ1, minimizacija)*

*U smislu da recimo da ovaj, u redovništvu mađarskom, u crkvi, to se sve podrazumevalo i sve bilo u redu. A što recimo kod nas to komentarisano drugačije. Mislim, ne znam, stvari o kojima ja u životu nisam pričala sa nekim koga ne poznajem, i stvarno mi je neprijatno. Iskreno da vam kažem. (PŠ1, minimizacija)*

Ista sagovornica ukazuje na to kako je ono što će reći socijalno nepoželjno, sugerišući time da zna da bi socialno poželjan odgovor istraživaču bio drugačiji, odnosno da istraživač pozitivno vrednuje ukazivanje na dobre odnose, jednakost i pozitivnu sliku o mađarskoj zajednici.

*Pa različito odrastanje, različiti neki običaji. Mogu svašta da vam kažem, mogu da vam pričam šta Vi želite, mogu da vam pričam šta i kako je. Kad živiš u sredini i u različitoj sredini živiš, različite stvari doživljavaš, i pozitivne i negativne. (PŠ1, minimizacija)*

**Intervencije učitelja.** 11 sagovornica u okviru poduzorka minimizacije, ukazuje na različite vidove intervenisanja kada su u pitanju mađarski učenici. Tri teme koje su zastupljene u okviru ove kategorije odnose se na: *I Odnos prema kulturnom identitetu učenika* (osam intervju, odeljenja koja nastavu pohađaju na srpskom jeziku), *II Reagovanje na isključivanje učenika* (četiri intervju, odeljenje koje nastavu pohađa na

srpskom jeziku), *III Pružanje obrazovne podrške* (jedan intervju, odeljenje koje nastavu pohađa na srpskom jeziku).

*I Odnos prema kulturnom identitetu učenika.* Kada je reč o kulturnom identitetu mađarskih učenika koji pohađaju mešovita odeljenja, zastupljene su sledeće pod teme: *Ia Podsticanje negovanja maternjeg jezika i kulturne specifičnosti* (četiri intervju, minimizacija); *Ib Isticanje u pozitivnom svetlu* (četiri intervju, minimizacija); *Ic Učestvovanje u kulturnoj praksi manjinske grupe* (jedan intervju, minimizacija). Ove pod teme odražavaju uglavnom pozitivan odnos prema kulturnom identitetu mađarskih učenika.

*Ia Podsticanje negovanja maternjeg jezika i kulturne specifičnosti* tiče se pozitivnog vrednovanja, pre svega kada je u pitanju ovladavanje mađarskim jezikom i usmeravanja učenika u tom smislu.

*Ta deca (mađarskog porekla) su mi bila ništa manje draga i ja sam njima dozvoljavala čak i, da bih ih opustila, oni su meni pričali na mađarskom, pokušali mene da uče, onako vrlo sam otvoreno, prosto nisam želela da oni to potiskuju u negde sebi.* (PŠ19, minimizacija)

*Pošto imamo negovanje jezika, negovanje za nacionalne manjine, ne znam kako je u dnevniku, i moji đaci idu. Obavezno. I to zna i profesor. Uvek sam roditelje molim vas jako je važno da neguju deca, da znaju.* (SM9, minimizacija)

*Ib Isticanje učenika i njihovih porodica u pozitivnom svetlu* kao pod tema, podrazumeva pristupanje kulturnom identitetu kao dodatnom kvalitetu učenika i usmeravanje ostalih učenika da ga tako percipiraju. Inkorporira primere koji se odnose na snimanje filma u vezi sa različitim običajima u porodicama mađarskih učenika, pohvaljivanje recitatorskih sposobnosti i ovladanosti mađarskim jezikom i slanje na takmičenje, postavljanje dodatnih pitanja u vezi sa tradicijom i običajima i dr.

*Deca koja su čisto mađarske nacionalnosti imali su takmičenje iz recitacije. Moj dečak je dobio specijalnu nagradu za izgovor kao maternji jezik. Znači, baš pokušavam da samim tim osveščujem kako treba da se ponašamo.* (PŠ4, minimizacija)

*I onda deca su vam takva kad prozovete jedno dete pa on kaže zna posebno, onda ga deca ovako pogledaju kao da ga prvi put vide u životu (smeh). I onda on dobije novi kvalitet. E to sam ja koristila kao te različitosti.* (PŠ15, minimizacija)

Konačno, jedan sagovornik ukazuje i da posećuje i prisustvuje kulturnoj praksi manjinskih grupa, u okviru podteme *Ic Učestvovanje u kulturnoj praksi manjinske grupe*.

*Pa, ja sam sad išao, ovaj, imali su pomazanje prvo, pričest, u nedelju sa svim. Da. Tako da volim (da prisustvuje manifestacijama kulturne grupe), i ja bih išao posle tamo.* (T11, minimizacija)

*II Reagovanje na isključivanje učenika.* Drugi aspekt, o kome je već bilo reči, tiče se reagovanja u situacijama ismevanja i isključivanja učenika iz odeljenja koja nastavu pohađaju na mađarskom jeziku, od strane učenika iz mešovitih odeljenja. Četiri sagovornice ukazuju da su na različite načine intervenisale. Njihove intervencije obuhvataju: *Ila Naglašavanje neprihvatljivosti isticanja pojedinačnih identiteta i naglašavanje zajedničkog* (dva intervjua, minimizacija); *I Ib Ukazivanje na specifičnosti interkulture interakcije* (jedan intervju, minimizacija); *I Ic Navođenje "ličnog" primera* (jedan intervju, minimizacija).

Sledeći primer ilustruje razumevanje sagovornice kada je u pitanju interkulturalna interakcija i ukazivanje učenicima na ove specifičnosti (podtema *I Ib*).

*Možda prosto mi treba da razmislimo da li oni imaju dovoljno informacija, zašto je do tog sukoba došlo, znači da prosto se razjasne neke stvari koje ne moraju uopšte biti loše, razumete. Ako čujemo da se neko smeje pored, možda ćemo pomisliti da li se nama smeje, zbog čega, da smo nesigurni, a možda priča o sasvim nekoj.* (PŠ5, minimizacija)

Neprihvatljivost isticanja kulturnog porekla i naglašavanje zajedničkog učeničkog identiteta javljaju se simultano u formi vaspitne preporuke učenicima (podtema *I Ia*).

*Pa upravo tako kako sam rekla (govori i učenicima). Ne kažemo Mađari, nego deca, učenici iz mađarskog odeljenja. Ili su učenici iz odeljenje prvog sedam, prvog četiri, ako je naše odeljenje u pitanju, prvog tri. Ružno je ako vi znate, a oni već znaju ko je koje odeljenje, onda kažete tako.* (PŠ10, minimizacija).

Konačno, jedna sagovornica koristi izmišljene priče iz sopstvenog života kako bi pobudila saosećanje učenika za učenike mađarskog porekla.

*III Pružanje obrazovne podrške.* Pružanje obrazovne podrške učenicima nije bilo zastupljeno osim u jednom slučaju, kada je nastavnik prilagođavao način rada

mađarskom učeniku sa teškoćama u pogledu izgovora glasova i mucanjem. Sa druge strane, nastavnik ovom prilikom takođe *naglašava da teškoće učenika niti pružena podrška nisu u relaciji sa kulturnim poreklom učenika.*

*E, sad imam dete koje je Mađar, mislim, ali opet ne vidim da to ima veze sa tim da je Mađar ili. Tako se desilo. Ovaj, u zabavištu je mucao i jako teško sad. Jako teško čita i ne mogu, ovaj, da ga dočekam da kaže nešto. Na primer, eto, ja onda s njim na dopunskoj radim, samo njega ostavim i onda tako vežbamo čitanje, vežbamo pošto 'L', 'R' meša i tako. (GŠ4, minimizacija)*

**Kritični incident sa mađarskim učenikom.** U okviru naše preliminarne analize bila su uključena četiri sagovornika iz poduzorka minimizacije, koji su razmatrali kritični incident sa mađarskim učenikom (Dimitrijević et al., 2017). Naša sadašnja analiza uključuje dodatnih sedam intervjuja, te se zasniva na ukupno 11 odgovora na kritični incident sa mađarskim učenikom. U okviru preliminarne analize identifikovali smo sledeće teme: *Odnos manjinske prema većinskoj grupi* (dva ispitanika, minimizacija); *Ambivalencija u vezi sa pripadnošću kulturnoj grupi i odeljenskoj zajednici* (dva ispitanika, minimizacija); *Nametnutost većinske kulturne prakse* (jedan ispitanik, minimizacija) (videti Dimitrijević et al., 2017).

U okviru trenutne analize zastupljene su sve ove teme: *I Odnos manjinske prema većinskoj grupi* (devet ispitanika, minimizacija); *II Ambivalencija u vezi sa pripadnošću kulturnoj grupi i odeljenskoj zajednici* (pet ispitanika, minimizacija); *III Nametnutost većinske kulturne prakse* (dva ispitanika, minimizacija). Takođe se pojavljuju teme koje se odnose na *IV Zloupotrebu manjinskog statusa* (dva ispitanika, minimizacija) i *V Tipični dečiji motivi* (dva ispitanika, minimizacija), koje su bile zastupljene u preliminarnoj analizi samo u slučaju romskih učenika (videti Dimitrijević et al., 2017). Takođe, kao što smo u vezi sa prethodnim poduzorkom ukazali, ono što je u preliminarnim analizama predstavljalo podtemu, u ovom radu je izdvojeno kao posebna tema *VIII Anticipiranje i izbegavanje sukoba sa roditeljima* (dva intervjuja, minimizacija). Ova tema javlja se udružena sa drugim temama: *Odnos manjinske prema većinskoj kulturnoj grupi* i *Zloupotreba manjinskog statusa*.

*I Odnos manjinske prema većinskoj grupi.* Kao što smo ranije ukazali, ova tema odražava *uverenja u vezi sa tim da je ponašanje aktera (pre svega roditelja učenika) oblikovano odnosom prema većinskoj kulturnoj grupi* i njenim svojstvima i obeležjima.



*Pa, možda ni njemu nisu rekli što, možda su samo rekli: 'Nećeš ti ići, ti nećeš učestvovati, eto, neki drugi put', ili ne znam, mislim, i da li roditelji ih uče tako od malena ko su, šta su ili tako prećutno: 'Nema veze, ti nećeš, kaži učiteljici da ti nećeš', ne znam, ali ja bih prećutala i ne bih ispitivala dete. (GŠ3, minimizacija)*

*Upravo to, više poštovanja tuđeg nego onog gde se dete trenutno nalazi. Razumete? Ja kažem, navedem razloge zašto bi bilo lepo da bude tu dete, a na vama je da presećete, hoću tamo, hoću vamo. Na vama kao roditeljima, ne na meni. I onda roditelj shvati poruku i pusti dete u moje odeljenje. (PŠ4, minimizacija)*

U navedenim primerima može se uočiti da kulturni identitet učenika dolazi u sukob sa većinskom kulturnom praksom (*Da li roditelji ih uče tako od malena ko su, šta su ili tako prećutno. GŠ, minimizacija*), odnosno da je ono što roditelji poštuju ono što sagovornice doživljavaju kao strano u odnosu na većinsku praksu (*Upravo to, više poštovanja tuđeg nego onog gde se dete trenutno nalazi. PŠ4, minimizacija*).

Tri sagovornice ukazuju na *neutralna svojstva manifestacije i zajedništvo koje bi ona trebalo da odražava*, pokazujući time da ne uočavaju da je povezanost sa većinskom kulturnom grupom od značaja za razmatranje. Drugačija interpretacija, da je reč o većinskoj specifičnoj kulturnoj praksi, za sagovornice je pogrešna.

*Ja uvek navedem da je dobro da dete bude sa svojim vršnjacima, da odrasta, da on voli...da se vodi malo kasnije na neke proslave. (PŠ4, minimizacija)*

*Ja bih rekla mislim da je ovo školska slava i da bi trebalo da dođe...volela bih više da prisustvuje priredbi koju organizujemo u našoj školi pošto je i on učenik škole naše, je l' tako, to je školska slava. (GŠ4, minimizacija)*

*To što je Sveti Sava pravoslavni svetac, je l' i ja mislim da ti neki drugi iz drugih vera to tako povezuju iako bi trebalo tako da bude, to je školska slava, ne slavimo mi sad Svetog Savu, ne idemo u crkvu, ne zato što je Sveti Sava u crkvenom kalendaru, već zato što je Sveti Sava školska slava. (GŠ3, minimizacija).*

U jednom slučaju uspostavlja se *analogija sa praznikom iz druge kulture* koji bi takođe trebalo da ima univerzalni značaj.

*Da, kao što imate pitanje pravoslavci da li je Dan zaljubljenih ili je Sveti Trifun, kao: 'Meni nije Dan zaljubljenih, meni nije Sveti Valentin, meni je Sveti Trifun zato što sam pravoslavac', razumete. (GŠ3, minimizacija).*

Značaj praznika naglašen je posebnim poštovanjem koje ukazuju kolege drugih veroispovesti (*Dok recimo eto imate kolege koji ne moraju da na taj prihvate Svetog Savu, ali tu su i verovatno, možda negde i doživljavaju mnogo jače nego mi kojima bi to trebalo da bude mnogo važnije. Mislim inače na ono što negde, što se provlači kao neko razmišljanje je da mi ne umemo da cenimo svoju kulturu, svoja obeležja.* PŠ5, minimizacija), a uvažavanje sopstvenog kulturnog identiteta je imperativ.

U preliminarnoj analizi ukazali smo na to da se „drugi” konstruišu kao oni koji ne poštuju (*Meni je to sasvim u redu. Poštuješ ili ne poštuješ, mislim treba svako da ima mogućnost izbora.* PŠ19, minimizacij) i ispoljavaju „ekstremne” stavove i ponašanja, čemu se implicitno suprotstavlja govorenje o „pravu na bivanje ekstremnim” putem čega osoba sebe predstavlja kao tolerantnu (videti Dimitrijević et al., 2017).

*A kažem kad bi već došlo do te situacije, znači neko ima pravo da to ne želi ili ima pravo da bude možda ekstreman u nekim svojim stvarima, ja to prosto ne mogu da menjam.* (PŠ5, minimizacija)

#### *II Ambivalencija u vezi sa pripadnošću kulturnoj grupi i odeljenskoj zajednici.*

Ova tema tiče se rastrzanosti učenika između školskog konteksta i porodičnog/kulturnog konteksta i pripadnosti istima/prioritetnosti istih. Implicitno se ukazuje da postupanje roditelja nije u skladu sa normama, dok je pozicija učenika nepovoljna i nastavnik pokušava da je ne otežava. Ovu temu ilustruju sledeći primeri.

*Ako bi dete insistiralo da ide tamo, onda ne bih ga prisiljavala ili odvajala ako se on tamo više uklapa i oseća.* (TI3, minimizacija).

*Doći će vreme kad će sazreti i shvatiti šta je dobro, a šta nije dobro. To su uvek kažem, a on voli i učitelja, a i tatu i mamu. I ne može da izbalansira.* (PŠ4, minimizacija)

*A možda se i on kolebao pa je shvatio ako učestvuje da tu neće biti srećan. U svakom slučaju ne bih ga osudila.* (PŠ19, minimizacija)

*Ja mislim da bi i tom Atili bilo žao da uradi tu neku stvar, eto, toliko vežba, pa da ne nastupa na priredbi.* (TI1, minimizacija)

Nasuprot učitelju koji je interpretiran kao onaj/ona koji se stavlja u poziciju učenika i brine o osećanjima učenika, roditelji su predstavljeni kroz okvire roditeljske moći.

*Ako bi dete insistiralo da ide tamo, onda ne bih ga prisiljavala ili odvajala ako se on tamo više uklapa i oseća, kako da kažem, oseća da mora da bude tamo. Ispalo bi kao da ga odvajam od porodice. TI3, minimizacija*

*III Nametnutost većinske kulturne prakse.* U okviru preliminarne analize u jednom intervjuu ukazano je da je Sveti Sava priredba kojoj nije mesto u školskom kontekstu, kao obliku verske prakse.

*Pa dobro, tu bih ja imala, verovatno, neki svoj zaključak da nisu želeli da na takvoj jednoj manifestaciji učestvuju. Što mi uopšte nije to za osudu. Pošto je to inače favorizovanje nečega što nije za favorizovanje u školi. Naprosto mislim da ljudi imaju pravo. (SM15, minimizacija)*

Sa druge strane, nametnutost se ogleda i u samonametnutosti, odnosno doživljaju da pripadnici manjinske grupe moraju da prisustvuju većinskoj kulturnoj praksi, kako bi ukazali na to da imaju pozitivan odnos prema većinskoj kulturnoj grupi.

*U takvoj situaciji, češće će odustati Srboljub nego Atila. Mislim, Atila je tu uvek, jedini koji mora da se dokaže koliko voli Srbe...A šta će njemu Sveti Sava u životu? Jer Mađari moraju da se dokažu. Oni sad moraju to da odrade, hteli ne hteli. (SM17, minimizacija)*

Ova sagovornica se stavlja u poziciju učenika i ukazuje na položaj manjinske grupe koja može biti optužena za nepovoljan odnos prema većinskoj grupi ukoliko odabere da ne učestvuje, mada sama proslava nije relevantna za pripadnike ove grupe.

Zajedničko u okviru ova dva iskaza odnosi se na *iznošene utiska da Sveti Sava jeste većinska kulturna praksa i da ima veći značaj za pripadnike većinske kulturne grupe, nego što ga ima za pripadnike manjinke*. Time je delimično dovedena u vezu neutralnost i univerzalnost praznika (*A šta će njemu Sveti Sava u životu? Ali ok. Pa škosla slava, mislim, ali opet? Nekako nije logično. SM17, minimizacija*).

*IV Zloupotreba manjinskog statusa.* U okviru naše preliminarne analize tema koja se odnosi na *Zloupotrebu manjinskog statusa* nije bila zastupljena u vezi sa mađarskim učenicima, već samo sa romskim učenicima. Ova tema se odnosila na putem traženje „većih prava” nego što ih imaju ostali ili pokušaj da se umanje obaveze (videti Dimitrijević et al., 2017). U slučaju mađarskih učenika u okviru ovog poduzorka mogućnost zloupotrebe odnosi se na mogućnost za neopravdano optuživanje za diskriminaciju mađarskih učenika i roditelja, o čemu je i u okviru sadržaja intervjua bilo

reči, kao i briga u vezi sa anticipiranim sukobom sa roditeljima, ukoliko bi učiteljica reagovala na neki način.

*Ako ja sad nešto ispitujem previše ili ako: 'A, zašto nećeš, a kako', da sad se protumači da ja nešto to, ne znam kako bih rekla, da se ja ljutim zato što odbija da učestvuje zato što sam ja ove vere, pravoslavne. Pa, ne želim da iko pomisli, pa zato ne ulazim da se ne protumači da ja to radim zato što sam pravoslavka, eto. Jer, po meni je to osetljivo pitanje. (GŠ3, minimizacija)*

U jednom slučaju se ističe analogija sa romskom zajednicom koja takođe neosnovano ukazuje na svoj nepovoljan položaj u odnosu sa učiteljem.

*Pa, ne znam šta tu može da se izazove, kao što kažem da neosnovano učiteljica ne voli zato što je on Rom i zato se tako ponaša, možda bi tako bila situacija i ovde. Da, jer kod njih verovatno ima tih elemenata da im je samo njihovo važno, da ne prihvataju ove druge. Pa, mislim da, da ne izazovem tako nešto da dođu roditelji sad da prete ili da ne znam ni ja šta sve tu može da bude, može tu da bude svašta. (GŠ4, minimizacija)*

*VI Tipični dečiji motivi.* U okviru ove teme naglašava se istovremeno višestrukost interpretacija (obe sagovornice su ukazale na dodatne interpretacije), ali i na to da je ponašanje učenika motivisano tipičnim dečijim motivima (igra i druženje), a u jednom slučaju se eksplicitno negira interpretacija koja bi se ticala kulturnog porekla ili odnosa prema većinskoj kulturnoj praksi.

*Pitala bih ga da bih saznala da li je to, da će zaista otići u taj svoj kulturni centar. A da je recimo, da nije želeo da učestvuje na priredbi, **možda je želeo da se druži sa tim dečacima, možda ih od ranije poznaje, možda mu je to bilo privlačno.** (SM5, minimizacija)*

*Pa, mislim valjda sasvim normalno da se. Pa da se igra sa svojim drugovima, iz svoje nacionalnosti, pa onda se pretpostavlja da se oni druže i kod kuće... Meni to nije čudno, zato što kažem, mi smo u ovoj sredini. Pa, mislim, kako da kažem, ja sad to ne povezujem sa tom. Pa, sa nacionalnošću. (TI3, minimizacija)*

Zanimljiva kontradiktornost u poslednjem iskazu je uočljiva u odnosu prema nacionalnosti učenika: eksplicitno negiranje relevantnosti nacionalnosti za interpretaciju ponašanja (*Pa, mislim, kako da kažem, ja sad to ne povezujem sa tom. Pa, sa nacionalnošću.* TI3, minimizacija) sa jedne strane, odnosno ukazivanje na značaj

nacionalnosti sa druge (*Pa da se igra sa svojim drugovima, iz svoje nacionalnosti, pa onda se pretpostavlja da se oni druže i kod kuće.* TI3, minimizacija).

*VIII Anticipiranje i izbegavanje sukoba sa roditeljima.* Ova tema zastupljena je u okviru dva intervjua sa sagovornicama koje ukazuju da izbegavaju mogućnost da se njihovo postupanje u okviru kritičnog incidenta protumači kao negativan odnos prema grupi i da izazove sukob sa roditeljima učenika.

*Pa, ne želim sad da. Ako ja sad nešto ispitujem previše ili ako: 'A, zašto nećeš, a kako', da sad se protumači da ja nešto to, ne znam kako bih rekla, da se ja ljutim zato što odbija da učestvuje zato što sam ja ove vere, pravoslavne.* (GŠ3, minimizacija)

*Pa, mislim da, da ne izazovem tako nešto da dođu roditelji sad da prete ili da ne znam ni ja šta sve tu može da bude, može tu da bude svašta.* (GŠ4, minimizacija)

U slučaju obe sagovornice ova tema, kao što smo već nagovestili, javlja se udružena sa temama *Odnos manjinske prema većinskoj grupi*, kao i temom *Zloupotreba manjinskog statusa*.

#### **Diskusija u vezi sa temama o mađarskoj kulturnoj grupi (minimizacija).**

Mađarski učenici su u okviru poduzorka minimizacije razmatrani kroz okvire poznavanja maternjeg jezika/jezika kojim se služe u okviru porodice, kao i poznavanja jezika nastave (u najvećem broju slučajeva reč je o srpskom jeziku). Poznavanje mađarskog jezika za nastavnike u okviru mešovitih odeljenja u kojima se nastava odvija na srpskom jeziku je pozitivan element koji doprinosi „negovanju“ kulturnog identiteta, ali nije u neposrednoj vezi sa obrazovnim postignućem i ishodima učenika. Dobro poznavanje srpskog jezika posmatrano je kao preduslov za obrazovni uspeh i „normalna“ situacija, dok je nedovoljno dobro poznavanje jezika obrazovna prepreka. Bilngvalnost je opažena kao obogaćujuća, kako u retkim slučajevima nastavnika u odeljenjima u kojima se nastava odvija na srpskom jeziku u okviru kojih je ovo komentarisano, tako i u slučaju sagovornica u odeljenjima koja nastavu pohađaju na mađarskom jeziku.

Kada je reč o odnosima sa ostalim učenicima, u fokusu nastavnika su odnosi među odeljenjima u zavisnosti od toga na kom jeziku pohađaju nastavu: „mađarskim“ i „ostalim“ odeljenjima. Kao i u okviru prethodnog poduzorka, isticanje učenika u

kontekstu njihovog kulturnog porekla kao „Mađara“ je za nastavnike problematično sa stanovišta *zanemarivanja zajedničkog učeničkog identiteta*, a objašnjeno je fizičkom odvojenošću, nedostatkom interakcije i egzotičnošću nepoznatog jezika za učenike, „samoizolacijom“ i homogenim grupisanjem učenika u mađarskim odeljenjima kao posledicom stavova učitelja i roditelja (strah od asimilacije ili neprikladno isticanje sopstvenog identiteta), kao i identifikovanjem sa grupom sa kojom pohađaju nastavu, bez obzira na poreklo. Mađarska odeljenja su opažena kao izdvojena, a makar u pojedinim slučajevima ovo je opaženo kao sopstveni izbor koji podstiču učitelji i roditelji. U okviru mešovitih odeljenja ističe se da su odnosi mađarskih učenika sa ostalim učenicima povoljni i negira isključivanje. Ovim učenicima nisu pripisani kognitivni ili nekognitivni nedostaci, a u pojedinim slučajevima su doživljeni kao da su prikladnijeg vaspitanja u odnosu na ostale učenike.

Kada je reč o roditeljima učenika mađarskog porekla, oni su komentarisani retko i u okviru isticanja pozitivne saradnje sa školom, sa jedne strane, odnosno sklonosti ka samoizolaciji i homogenom grupisanju sa druge. Izvesna analogija može se uspostaviti i sa relacijama sa kolegama koje rade u okviru odeljenja na mađarskom jeziku: odnosi su procenjeni kao uglavnom pozitivni osim u kontekstu percepcije ovih kolega kao sklonih održavanju bliskih veza u odnosu na druge mađarske kolege, odnosno bližih nego sa kolegama u okviru aktiva učitelja određenog razreda. Pitanje upotrebe mađarskog jezika je komentarisano u kontekstu bivanja privilegovanima ili sklonim isključivanju, kada je u pitanju mađarska kulturna grupa u celini.

Kao i u slučaju prethodnog poduzorka, učenici i porodice nisu posmatrani iz perspektive deficita. Percepcija o deficitu zastupljena je isključivo u kontekstu nedovoljno dobrog poznavanja srpskog jezika, nalik istraživanjima u drugim kontekstima (npr. Agirdag et al., 2014; Bustos Flores & Smith, 2009; Machovcová, 2017; Pulinx, Avermaet & Agirdag, 2015). Poznavanje jezika na kome se odvija nastava je imperativ za pojedine nastavnike, dok je poznavanje maternjeg jezika u vezi sa onim što pojedini nastavnici tretiraju kao očuvanje kulturnog identiteta.

Kao što smo u uvodnom poglavlju ukazali, u skladu sa pretpostavkama Razvojnog modela interkulture osjetljivosti (M.J. Bennett, 1986, 2004), stadijum minimizacije odlikuju pojedini elementi etnorelativističkog pogleda na svet, pre svega jednako vrednovanje svih ljudi kao ljudskih bića koja dele određene biološke sličnosti,

ali i sličnosti u pogledu vrednosti i aspiracija. Javlja se umanjivanje značaja razlika u odnosu na sličnosti u pogledu vrednosti i bioloških odlika (ibid.). „Univerzalni“ principi, za koje osoba nije osvestila da proizilaze iz sopstvenog referentnog okvura, primenjuju se nekritički kroskulturalno, a osoba može biti sklona osuđivanju kada je reč o odstupanjima od ovih principa (M. J. Bennett, 2004).

Naglašavanje univerzalnog spram kulturno specifičnog zastupljeno je u okviru ovog poduzorka u više oblika: kroz insistiranje na zajedničkom učeničkom identitetu i protivljenje isticanja specifičnih identiteta (nazivanje „Mađarima“), u slučaju pojedinih intervencija učitelja u ovom smislu (naglašavanje zajedničkog identiteta u okviru mešovitih odeljenja), kao i u formi naglašavanja tipičnih dečijih motiva za postupanje u okviru kritičnog incidenta. U drugoj formi, naglašeno je protivljenje homogenom grupisanju i samoizdvajanju pripadnika manjinske grupe, kada je reč o učenicima, kolegama i roditeljima. Takođe, u pojedinim slučajevima, zastupljeno je i percipiranje da su manifestacije i verska nastava/građansko vaspitanje univerzalnog značaja (uprkos tome da su takođe u pitanju većinske kulturne prakse), te iz toga proizilazi doživljaj nerazumevanja u vezi sa odbijanjem učešća u ovim manifestacijama.

Sa druge strane, zastupljena su brojna odstupanja od tendencija koje su pripisane svojstvima minimizacije. Najpre, zastupljeno je pripisivanje negativnih svojstava grupi, što se pre svega odnosi na doživljaj da pripadnici grupe preferiraju sopstvenu grupu, jezik, kulturne prakse, kao i da su sklони da se izoluju, isključe pripadnike većinske grupe ili odbiju učešće u većinskoj kulturnoj praksi (KIM i intervju). Takođe, javlja se tendencija da se postupanje u okviru opisa kritičnog incidenta/postupanje u situacijama koje opisuju tokom intervjuja, tretira kao zloupotreba u pojedinim slučajevima (neosnovano optuživanje pripadnika većinske grupe za diskriminaciju, pribavljanje koristi i privilegija) i da se izbegavaju anticipirani sukobi sa mađarskim roditeljima. Sve ove tendencije u većoj meri odgovaraju svojstvima etnocentričkih stadijuma (pre svega polarizacije), odnosno tendenciji da se grupe smeštaju u hijerarhijski poredak (videti M.J. Bennett, 1986). U slučaju mađarske kulturne grupe hijerarhija se uspostavlja duž ose na čijem je jednom kraju *doživljaj otvorenosti, tolerantnosti i prihvatanja* kao sopstvene odlike i odlike sopstvene grupe, dok je sa druge strane *samoizdvajanje i zatvorenost, netolerisanje većinskih kulturnih praksi i pojedinaca*, u slučaju mađarske kulturne grupe. U skladu sa predstavama o retoričkim sredstvima koja se korise za

poricanje predrasuda, ova tendencija bi odgovarala dvostrukoj strategiji pozitivne samorepresentacije i negativne reprezentacije drugog (videti Van Dijk, 1992).

Kao i u slučaju prethodnog poduzorka, model sadržaja stereotipa Džofove i Serklea (videti Joffe & Staerklé, 2007; Joffe, 2015) ne može da objasni rezultate do kojih smo došli u vezi sa uverenjima o mađarskoj kulturnoj grupi, odnosno domeni samokontrole (telesni domen, intelektualni domen i domen upravljanja tokom sopstvenog života), nisu razmatrani u slučaju naših sagovornika. Isti nisu opaženi kao superiorni/inferiorni, osim u prethodno pomenutom „moralnom“ domenu, kada je reč o otvorenosti u odnosu na druge. U ovom domenu povremeno jesu komentarisani razlozi koji odražavaju potencijalno razumevanje (strah od asimilacije, potreba za korišćenjem jednostavnijeg/ustaljenijeg vida komunikacije), ali to ne umanjuje negativni vrednosni sud. Analogno sa prethodnim uzorkom, model Fiskeove i saradnika (Fiske et al., 2002) bolje objašnjava sadržaj stereotipa o mađarskoj kulturnoj grupi: odsustvo specifičnosti kada je reč o dimenziji kompetentnosti (odnos prema radu, nivo sposobnosti i dr.), kao i percepciju niže „topline“, odnosno *delimične nedobronamernosti*, oličene u favorizovanju pripadnika sopstvene grupe i isključivanju ostalih, sklonosti neopravdanom optuživanju za diskriminaciju i težnju ostvarivanju privilegovanog položaja.

### **Diskusija i zaključna razmatranja**

U okviru ovog segmenta rada razmotrićemo rezultate u kontekstu istraživačkih pitanja koja smo postavili. Prva celina (I Poređenje uverenja među poduzorcima) obuhvatiće razmatranje u kontekstu prva dva istraživačka pitanja. Prvo istraživačko pitanje koje se tiče *prirode zastupljenih tema u vezi sa učenicima, porodicama i zajednicama kulturnog porekla različitog od većinskog* biće komentarisano u segmentima u kojima razmatramo *sličnosti među poduzorcima u pogledu uverenja* (o kulturi i kulturnim razlikama, romskoj i mađarskoj kulturnoj grupi). Drugo istraživačko pitanje, koje se odnosi na *zastupljenost i kvalitet eventualnih razlika u pogledu uverenja među poduzorcima*, biće komentarisano u segmentima koji se odnose na identifikovane jedinstvene tendencije. Ovo istraživačko pitanje proizilazi iz oba osnovna cilja našeg istraživanja. Naime, u skladu sa pretpostavkama Razvojnog modela interkulture



osetljivosti očekivano je da postoje kvalitativno različiti obrasci uverenja koji razlikuju stadijume/orijentacije (videti M. J. Bennett, 1986). Drugačiji nalazi ukazivali bi na logičku nedoslednost u okviru Razvojnog modela interkulture osjetljivosti, o čemu je već bilo reči u okviru kritičkog razmatranja ovog modela u okviru teorijskog uvoda.

U okviru druge celine (II Poređenje uverenja o romskoj i mađarskoj kulturnoj grupi), diskutovaćemo razlike u pogledu zastupljenih tema o dvema kulturnim grupama na nivou uzorka u celini, što je u vezi sa trećim istraživačkim pitanjem u ovom radu.

## **I Poređenje uverenja među poduzorcima**

**Uverenja o kulturi i kulturnim razlikama: poređenje uverenja među poduzorcima.** Među poduzorcima postoje brojne sličnosti kada je u pitanju određenje koncepta kulture i kulturne razlike u opštem smislu i izvesne razlike koje se tiču zastupljenosti pojedinih podtema, što možemo uočiti na osnovu sadržaja Priloga 6.

*Podudarna uverenja u okviru poduzoraka.* U okviru oba poduzorka kultura je određena na tri različita načina: kao *norme pristojnosti i odnos prema istima*; kao *posedovanje vrednovanog kulturnog kapitala*; u užem smislu, odnosno u kontekstu *zastupljenosti različitih kulturnih grupa* (tema *Odnos prema multikulturalnosti sredine*). Kada je reč o *usklađenosti ponašanja sa normama koje su pristojne* nije zastupljeno preispitivanje nastanka ovih normi (zbog čega se baš ove norme posmatraju kao pristojne, a ne neke druge). Takođe, ispitanici su okarakterisali kulturu kao *stepen posedovanja vrednovanog kulturnog kapitala* (Bourdieu, 1986), bez ulaženja u razmatranje mogućih različitih formi kulturnog kapitala, od kojih su neke vrednovanije od drugih u određenom kontekstu. Konačno, *pitanje multikulturalnosti*, naši sagovornici u okviru oba poduzorka su interpretirali kroz navođenje zastupljenih grupa bez elaboriranja, kao i očiglednih ili manje očiglednih dimenzija poređenja. Nastavnici mahom naglašavaju da su razlike neznčajne za njih. Isticanje razlika sopstvene ili drugih grupa je negativno vrednovano, a potencijalno ukazuje na nejednak tretman manjinskih grupa. Takođe, ističu da su *sličnosti među ljudima i univerzalne ljudske odlike značajnije od zastupljenih razlika*, kao i da iskustva života i rada u heterogenom kontekstu utiču na to da oni ne uočavaju razlike, odnosno da ih čine neznčajnim. Kao što smo tokom ranije uočili zastupljeni su *procesi normalizovanja različitosti* (podteme naglašavanje sličnosti/poricanje razlika; lično iskustvo sa različitošću; univerzalne

ljudske odlike; dobri odnosi) kao i procesi *problematizovanja isticanja različitosti*, kada se ona povezuje sa pripadnošću grupi.

***Različita uverenja u okviru poduzorka.*** Nastavnici u okviru poduzorka minimizacije učestalije, u pozitivnijem svetlu i elaboriranije opisuju iskustva sa multikulturalnošću, aktivnosti koje organizuju u školskom kontekstu i ciljeve ovih aktivnosti u vezi sa multikulturalnošću. Zastupljene aktivnosti su adekvatnije i u pojedinim slučajevima oslonjene na kritičko razmatranje kulturnoistorijskog konteksta. U okviru ovog poduzorka opaženo je i da sopstvena pripadnost manjinskoj grupi u slučaju pojedinih nastavnika utiče na to da oni ne uočavaju razlike ili da su im razlike neznčajne.

***Interpretacija u kontekstu Razvojnog modela interkulturene osetljivosti.*** Kao što smo ranije primetili, u okviru oba poduzorka zastupljene su tendencije karakteristične za etnocentričke stadijume (problematizovanje različitosti), kao i tendencije koje bi više odgovarale odlikama prelaznog stadijuma minimizacije (normalizovanje različitosti) (videti M. J. Bennett, 1986). Problematizovanje različitosti javlja se u formi retoričkih sredstava kakvo je *hijerarhijsko vrednovanje*, u formi *pozitivnog vrednovanja* (poštovanja opštih normi ponašanja, bogatog kulturnog kapitala, pojedinih kulturnih razlika koje su interesantne i obogaćujuće, iskustava sa pojedinim manjinskim zajednicama i iskustva života u heterogenom kontekstu), kao i *negativnog vrednovanja* (odstupanja od normi ponašanja, skromnog kulturnog kapitala, „neadekvatnih vrednosti” u pogledu obrazovanja i radne etike, isticanja sopstvene ili tuđe kulturne pripadnosti/različitosti, nejednakog postupanja u odnosu na učenike). Retoričke strategije *negiranje/poricanje* (opažanja povezanosti negativno vrednovanih odlika sa kulturnim poreklom; opažanja kulturnih razlika ili pridavanja značaja razlikama i isticanja razlika; nejednakog tretmana u odnosu na učenike/osobe različitog kulturnog porekla; zastupljenosti sukoba koji su opaženi kao mogući), kao i *isticanje zajedničkih ljudskih i/ili dečijih svojstava* u funkciji negiranja/poricanja nejednakog tretmana i relevantnosti različitosti za nastavnike, odgovarale bi odlikama prelaznog stadijuma minimizacije, u skladu sa pretpostavkama Razvojnog modela interkulturene osetljivosti (M. J. Bennett, 1986). Takođe, nekada su ove strategije udružene u formi *istovremene pozitivne samoprezentacije i negativne prezentacije* drugih grupa, putem simultanog pozitivnog i negativnog vrednovanja (u vezi sa ovom strategijom videti Van

Dijk, 1992). Drugim rečima, kada uporedimo iskaze u vezi sa kulturom i kulturnim razlikama mimo poređenja specifičnih grupa o kojima je u nastavku reč, može se uočiti da u okviru poduzoraka ne možemo govoriti o distinktivnim tendencijama opažanja različitosti.

**Uverenja o romskoj kulturnoj grupi: poređenje uverenja među poduzorcima.** Među poduzorcima kada je reč o romskoj kulturnoj grupi postoje brojne sličnosti, ali i pojedine razlike, što je moguće uočiti i na osnovu podataka izloženih u Prilogu 4, kao i Prilogu 6. Najpre ćemo komentarisati zastupljene sličnosti, a potom se osvrnuti na jedinstvene teme i podteme za svaki od poduzoraka.

**Podudarna uverenja u okviru poduzoraka.** Kada je reč o romskim učenicima, u okviru oba poduzorka zastupljena je percepcija u vezi sa *problemima u ponašanju* (ređe zastupljeno u okviru poduzorka minimizacija), potom *predstava o školskom neuspehu i nepovoljnom odnosu prema obrazovanju*, što uključuje i neredovno pohađanje ili napuštanje škole, upisivanje specijalne škole (zbog neuspeha u redovnoj školi ili problema u ponašanju) i intelektualne teškoće, neizvršavanje školskih obaveza i specifičnostima u vezi sa jezikom na kome se učenici obrazuju. Takođe je dominantno zastupljena predstava o *neadekvatnoj ličnoj higijeni i higijeni prostora* u kome učenici borave, a značajno ređe su opaženi kao uredni. Zastupljena je predstava o *isključenosti u relacijama sa ostalim vršnjacima opravdana različitim svojstvima i ponašanjem romskih učenika* (znatno manje izraženo u okviru poduzorka minimizacija), ali i predstava o *prihvaćenosti romskih učenika od strane vršnjaka*. Jedna od preokupacija u okviru oba poduzorka odnosi se na stupanje u rani brak romskih učenika, ali su interpretacije delimično različite: motivi da se obezbedi materijalni status (poduzorak polarizacija i poricanje), zastupljenost kulturno specifičnih normi (poduzorak minimizacija), primoranost od strane roditelja koji su opaženi kao da na ovaj način zloupotrebljavaju svoju decu (oba poduzorka).

U okviru razmatranja romskih roditelja u okviru oba poduzorka su bile zastupljene *predstave o nespremnosti romskih roditelja da se radno angažuju* (znatno ređe zastupljeno u okviru poduzorka minimizacija), a opaženi su i kao *oni koji zbog ostvarivanja lične koristi zloupotrebljavaju svoju decu* primoravajući ih da rade ili da stupaju u ugovorene brakove. Izraženija sličnost među poduzorcima zastupljena je u

okviru razmatranja odnosa prema obrazovanju dece, kroz zastupljenost predstava u vezi sa *nevrednovanjem obrazovanja* ili doživljajem da su drugi, bazični motivi prioritetniji za ove roditelje, što je negativno vrednovano. Zajedničke manifestacije tiču se neadekvatne saradnje sa školom u pogledu odnosa prema pohađanju nastave ili obrazovnom postignuću učenika (oba poduzorka), a u pojedinim slučajevima i u odnosu na zastupljene probleme u ponašanju (poduzorak poricanje i polarizacija). Percepcija romskih roditelja u okviru roditeljske uloge je u velikoj meri podudarna i oblikovana predstavom o nedostatku, pa su ovi roditelji okarakterisani kao oni koji imaju *neadekvatne vaspitne stilove i ne pružaju stabilnu sredinu za odrastanje dece usled nestabilne porodične strukture i neadekvatnih odnosa*. U okviru oba poduzorka zastupljena je predstava o tendenciji zloupotrebljavanja svog položaja od strane romskih roditelja, u formi izbegavanja obaveza, što nastavnici interpretiraju kao *traženje većih prava od ostalih porodica, kao i u formi namernog i neopravdanog ukazivanja na diskriminaciju* od strane učitelja ili većinske zajednice u celini, u svrhe manipulisanja i ostvarivanja neke dobiti.

Intervencije učiteljica u okviru oba poduzorka poseduju izvesne, mada manje izražene podudarnosti nego što je to slučaj kada se razmatraju romski roditelji ili učenici. Podudarnosti su zastupljene u pogledu *pružanja materijalne pomoći opaženog kao značajnog vida podrške* (znatno češće međutim, u okviru poduzorka poricanje i polarizacija), kao i *pokušavanja da koriguju ponašanje i uverenja učenika*. Kada je reč o domenu odnosa sa vršnjacima, u okviru oba poduzorka zastupljene su intervencije *ukazivanja na to da postoje razlike koje su neminovne i koje ne bi trebalo da budu značajne* učenicima (boja kože, nacionalnost, socioekonomski status, kao i obrazovno postignuće), praćeno ukazivanjem da je *neprikladno ponašanje romskih učenika prihvatljiv povod za vršnjačke sukobe* i isključivanje učenika. U okviru oba poduzorka, mada retko, pojedine sagovornice *eksplicitno ukazuju na neprihvatljivost izdvajanja romskih učenika* i koriste svoj uticaj za formiranje odnosa u odeljenju. Takođe, sagovornice intervišu u situacijama izostajanja učenika iz škole ili u slučaju problema u ponašanju, a kada se roditelji ne odazivaju na pozive na razgovor, u formi *kućnih poseta ili korišćenja slučajnih susreta u manjim sredinama, mada uglavnom onda kada su problemi u velikoj meri izraženi* (npr. izostajanje u meri koja podrazumeva izlaženje

na razredne ispite). Konačno, u retkim intervjuima u okviru oba poduzorka opisane su relativno prikladne mere prilagođavanja i obrazovne podrške učenicima.

Analiza sadržaja odgovora na kritični incident sa romskim učenicom takođe ukazuje na brojne sličnosti među poduzorcima, te se tako javljaju teme koje se odnose na (uglavnom nepovoljan) odnos prema većinskoj grupi i većinskim kulturnim praksama, sklonost zloupotrebi manjinskog statusa kako bi se izbegle obaveze i ostvarile privilegije, nepoštovanju škole kao temi koja korespondira sa predstavom o ne vrednovanju obrazovanja od strane roditelja i učenika, ali i o izdvojenosti učenika u odnosu na ostale učenike i tipičnim, dečijim motivima.

**Različita uverenja u okviru poduzoraka.** Ključne razlike među poduzorcima u pogledu percepcije romske kulturne grupe tiču se zastupljenosti i učestalosti pojedinih podtema.

U okviru poduzorka poricanje i polarizacija značajno je *izraženije i eksplicitnije negativno vrednovanje ponašanja učenika*, kroz navođenje *ekstremnih primera nasilja ili krađe*. Nije zastupljeno pozitivno vrednovanje učenika (u pogledu ponašanja i akademskog uspeha), osim veoma retko i *u formi izuzetaka koji se kontrastiraju sa većinom romskih učenika*. Nastavnici u okviru ovog poduzorka *poriču da su nepovoljne relacije romskih učenika sa ostalim učenicima pod uticajem njihove pripadnosti grupi*, objašnjavajući ih uglavnom svojstvima i ponašanjem romskih učenika, ili ukazujući na (uslovnu) prihvaćenost ovih učenika. Konačno, u okviru ovog poduzorka zastupljeni su primeri koji ukazuju na percepciju u vezi sa *odstupanjem u domenu polnog razvoja, seksualne orijentacije i uzrasno neprikladnog interesovanja za seksualnost*, što je izraženo negativno vrednovano.

Kada je reč o romskim roditeljima, u okviru poduzorka poricanja i polarizacije zastupljena je *percepcija o očekivanju i zloupotrebljavanju materijalne pomoći* kao jedinstvena za ovaj poduzorak, a u sklopu *značajno izraženijeg razmatranja onoga što nastavnici opažaju kao nisku radnu etiku*. Takođe, ovi nastavnici eksplicitno iznose *objašnjenja (u vezi sa radnom etikom i drugim specifičnostima) zasnovana na predstavi o genetskim razlikama/ razlikama u "mentalitetu"* <sup>130</sup> *razlikama*. U okviru ovog poduzorka nije zastupljeno razmatranje pozitivnih svojstava romskih roditelja i

---

<sup>130</sup> Važno je uočiti da se ovi termini koriste alternativno u pojedinim slučajevima. Takođe, objašnjenja zasnovana na pretpostavkama o genetskim razlikama nekada uključuju predstavu o stečenosti ovih svojstava (Genetski nisu naučili da rade; Oduvek se pomeraju s mesta na mesto i dr.)

profesionalne uspešnosti, osim retkog, uopštenog kontrastiranja sa ostalim Romima. Takođe, *nisu zastupljene tendencije ukazivanja na zastupljenost predrasuda o Romima, te stoga ni protivljenje ovim predrasudama.*

Intervencije učiteljica u okviru poduzorka poricanje i polarizacija manje su raznovrsne i prema našoj proceni uglavnom manje adekvatne u odnosu na poduzorak minimizacije. U okviru reagovanja u situacijama isključivanja romskog učenika, uz relativno uobičajeno *ukazivanje na to da je izdvajanje neprihvatljivo i da pojedine razlike ne bi trebalo da budu značajne*, zastupljen je jedan slučaj uviđanja da *isticanje romskih učenika u pozitivnom smislu*, odnosno u pogledu njihovih jakih strana, može biti delotvorna strategija za unapređivanje njihovog položaja. Izostaju, međutim, razmatranja koja uzimaju u obzir grupnu dinamiku i isključivanje kao „grupni“ fenomen<sup>131</sup>, kao i primena strategija kakve su grupni rad na nastavi/zadavanje grupnih domaćih zadataka, za unapređivanje položaja učenika u grupi. Možemo reći da su intervencije u ovom domenu veoma *eksplicitne i izlažu probleme romskih učenika na suviše očigledan način*, što može biti nepovoljno kada je reč o odnosu sa ostalim učenicima. Kada je reč o intervencijama u vezi sa romskim roditeljima, u okviru ovog poduzorka zastupljeno je pokušavanje da utiču na vaspitne stilove i roditeljsko postupanje (eksplicitnim nalogima ili sugestijama), ali i doživljaj da su ove *intervencije najčešće bezuspešne zbog odlika ovih roditelja*, bez razmatranja specifičnog položaja romskih roditelja u obrazovnom kontekstu. Takođe, jedinstveno i relativno učestalo za ovaj poduzorak zastupljeno je *suzdržavanje od intervencija (kućna poseta, pozivanje roditelja na razgovor) zbog očekivanja nepovoljnog odgovora roditelja*, stupanja u sukob sa nastavnikom ili kažnjavanja učenika. U ovom slučaju takođe izostaje razmatranje adekvatnosti načina na koji se primenjuju vidovi saradnje sa roditeljima, kao i poruka koje se upućuju roditeljima<sup>132</sup>.

U okviru poduzorka minimizacija zastupljeno je *učestalo naglašavanje pozitivnog ponašanja romskih učenika* u školi i u relacijama sa nastavnicima (dobra deca/učenicima) i izražavanja pozitivnog odnosa prema ovim učenicima. Oni su *po pravilu opisani kao dobrog ponašanja*, bez kontrastiranja sa ostalim romskim i neromskim

---

<sup>131</sup> Ovde opažamo analogiju sa vršnjačkim nasiljem kao grupnim fenomenom (videti Popadić, 2009).

<sup>132</sup> Kućna poseta ili pozivanje roditelja na razgovor mogli bi rezultirati unapređivanjem saradnje, umesto nepovoljnih posledica po relacije između roditelja i nastavnika ili roditelja i učenika ukoliko bi bile uvremene, kontinuirane i adekvatnije realizovane (videti Macura, 2015).

učenicima. Zastupljena je i *tendencija negiranja intelektualnih teškoća romskih učenika*, a izostaje naglašavanje ekstremnih primera problema u ponašanju. Upečatljiva razlika odnosi se na pitanje relacija sa ostalim učenicima. Nastavnici u okviru poduzorka minimizacija mahom eksplicitno izražavaju *doživljaj da su romski učenici isključeni upravo zbog pripadnosti kulturnoj grupi*, bez potrebe da ovu pojavu negiraju i opravdavaju različitim svojstvima romskih učenika. Takođe, u pojedinim intervjuima naglašeno je da ove učenike *neopravdano optužuju (zaraznost, krađa)*. Sa druge strane, u dva intervjua javlja se predstava o tome da romski učenici *zloupotrebljavaju svoj manjinski položaj* tako što neopravdano interpretiraju odnose sa vršnjacima kroz okvire sopstvene kulturne pripadnosti. Nastavnici u okviru poduzorka minimizacije ne komentarišu domen polnog razvoja i seksualnosti romskih učenika. U okviru razmatranja kritičnog incidenta zastupljena je predstava o romskim učenicima kao ambivalentnim i onima koje roditelji stavljaju u nepovoljan položaj.

Kada je reč o romskim roditeljima, možemo uočiti da se, mada retko, javljaju *konkretni primeri profesionalne uspešnosti*, koji nisu u funkciji kontrastiranja sa ostalim roditeljima. Nisu zastupljene predstave o očekivanju i zloupotrebi materijalne pomoći, kao ni sociobiološka objašnjenja u vezi sa radnom etikom. Izuzev u vezi sa odnosom prema dečjem radu, radna etika romskih roditelja gotovo da nije komentarisana. Takođe, jedinstveni aspekti za ovaj poduzorak, mada veoma retko zastupljeni, tiču se objašnjavanja odnosa prema obrazovanju (koji je inače negativno vrednovan, nalik prethodnom poduzorku) nedostatkom resursa da se pruži podrška u obrazovanju. Pored toga u okviru jednog intervjua, javlja se predstava o zastupljenosti predrasuda prema Romima i negativan odnos prema ovim predrasudama.

Intervencije učitelja u okviru poduzorka minimizacija, nešto su heterogenije i u pojedinim elementima sveobuhvatnije u odnosu na poduzorak poricanje i polarizacija. U situacijama isključivanja romskih učenika, pored u okviru oba poduzorka zastupljenog ukazivanja na nevažnost razlika, javlja se *razmatranje grupne dinamike i pokušaji upravljanja istom, kao i primena grupnog oblika rada i menjanja rasporeda sedenja* kako bi svi učenici bili u prilici da budu u interakciji sa romskim učenicima. Zastupljenost ovakvih strategija nije neočekivana, jer u okviru poduzorka minimizacija brojni nastavnici nepovoljne odnose romskih učenika sa ostalim učenicima pripisuju odnosu prema manjinskoj kulturnoj grupi, a ne svojstvima i ponašanju romskih učenika.

Kada je reč o romskim roditeljima, *nastavnici primenjuju neuvremenjene vidove saradnje* (kućna poseta i slučajni susreti), ali nije zastupljeno uticanje na roditeljske vaspitne prakse i postupanje, niti se ukazuje na izbegavanje stupanja u kontakt sa roditeljima zbog potencijalnog sukoba. Obrazovna podrška romskim učenicima u značajno većoj meri nego u slučaju prethodnog poduzorka podrazumeva učenje u školi (redovna i dopunska nastava), a javlja se i obezbeđivanje eksterne podrške, isticanje jakih strane učenika. Sagovornice ne izveštavaju o snižavanju kriterijuma i propuštanju prilike da se primene mere prilagođavanja. Konačno, u jednom slučaju zastupljeno je i uzimanje u obzir elemenata kulturnog identiteta romskih učenika, u svrhe njihovog osnaživanja.

***Interpretacija u kontekstu Razvojnog modela interkulturene osetljivosti.***

Navedene razlike među poduzorcima uglavnom odgovaraju pretpostavkama u vezi sa Razvojnim modelom interkulturene osetljivosti, o čemu će biti više reči. Najpre, očekivano je da percepcija pripadnika „drugih“ grupa bude nepovoljnija u okviru tipično etnocentričkih stadijuma kakvi su poricanje i polarizacija (videti M. J. Bennett, 1986, 2004). U našem slučaju, u kontekstu razmatranja romskih učenika, ova tendencija je zastupljena putem navođenja ekstremnih primera kao pravilnosti, kontrastiranja sa izuzecima u cilju pojačavanja utiska o pravilnostima, unižavanja u pogledu pojedinih svojstava (pre svega u domenu seksualnosti). U kontekstu razmatranja romskih roditelja, tendencija se ispoljava još eksplicitnije, kroz naglašavanje niske radne etike, sklonosti zloupotrebi pomoći i objašnjenjima zasnovanim na genetskim predispozicijama.

Takođe, tendencija da se nastavnici ne suočavaju sa mogućnošću da su pripadnici manjinske grupe, odnosno romski učenici, u nepovoljnom položaju pre svega zbog toga što su od strane većine opaženi kao pripadnici ove grupe, omogućava im da ne dovode u pitanje dobronamernost (i moralnu superiornost) sopstvene, većinske grupe. Stoga je za njih prihvatljivije da pojedina svojstva, koja mogu biti zastupljena kod ma kog učenika nezavisno od kulturnog porekla (ali su istovremeno disproportionalno često pripisana romskim učenicima), budu povod pomoću koga se objašnjavaju sukobi i nepovoljni odnosi među učenicima. Drugim rečima, ukoliko bi romski učenici promenili svoje odlike i ponašanje (bili uredni, ponašali se prikladno i suzdržavali od navodnog nasilja ili krađe), odnosno ukoliko bi se promenili uslovi u



kojima žive i njihov socioekonomski status, čime bi se približili svojstvima većinske grupe, tada ne bi bilo povoda za sukobe i isključenost ovih učenika. Na ovaj način se odgovornost za nepovoljan položaj romskih učenika pripisuje samim učenicima, a značajno češće njihovim roditeljima. Efekat superiornosti postiže se i pripisivanjem inherentne inferiornosti romskim roditeljima, kroz razmatranje odnosa prema obrazovanju, radu i vaspitnim praksama, što sasvim odgovara predstavi o inferiornim i superiornim grupama u okviru etnocentričkih stadijuma (videti M. J. Bennett, 1986)

Kada je reč o aspektima jedinstvenim za poduzorak minimizacija, ove razlike u odnosu na prethodni poduzorak uglavnom su u skladu sa pretpostavkama u vezi sa ovim razvojnim stadijumom/fazom (M. J. Bennett, 1986). Za razliku od tipično etnocentričkih stadijuma, očekivano je da u okviru minimizacije bude priznata jednaka ljudska vrednost svim grupama (ibid.). Javlja se *naglašavanje pozitivnog ponašanja romskih učenika, negiranje ispravnosti predrasuda u vezi sa ovom grupom* (u pogledu intelektualnih sposobnosti i sklosti krađi i zaraznosti), što ukazuje na to da ovi nastavnici sagledavaju romske učenike kao učenike, a u manjoj meri kao pripadnike inferiorne kulturne grupe. Takođe, spremnost nastavnika da bez ograda ukažu da su *romski učenici upravo zbog svog kulturnog porekla u nepovoljnom položaju u odnosu na vršnjake* ukazuje na to da mogu da prihvate nepovoljno postupanje pripadnika većinske (sopstvene) grupe kao neprikladno. Ipak, *izražene su brojne sličnosti* sa načinom na koji nastavnici u okviru prethodnog poduzorka sagledavaju romske učenike (akademska neuspešnost, nedostatak interesovanja za obrazovni domen, higijena i dr.), ali i pojedine jedinstvene tendencije, kakva je percepcija o neopravdanom optuživanju drugih učenika zbog pripadnosti manjinskoj grupi u kontekstu učeničkih sukoba. Ova perspektiva o deficitu odgovarala bi etnocentričkom sagledavanju realnosti (M. J. Bennett, 1986). Kada je reč o percepciji romskih roditelja, sličnosti sa prethodnim poduzorkom su još upečatljivije nego kada je -reč o romskim učenicima. Ipak, u pojedinim aspektima zastupljene su razlike: izostaju sociobiološka objašnjenja navodnih specifičnosti, kao i podrobno razmatranje radne etike romskih roditelja, a javljaju se, mada retko, aspekti u kojima su ovi roditelji pozitivno sagledani (profesionalna uspešnost), kao i razumevanje socijalne reprezentacije u vezi sa romskim roditeljima i učenicima (zastupljenost predrasuda).

Drugim rečima, poduzorak minimizacije nije homogen u pogledu toga kako se sagledavaju romski učenici i njihove relacije sa drugima, a iskazi koji ukazuju na tendencije tipičnog etnocentričkog sagledavanja i prelaznog sagledavanja ove grupe se javljaju u okviru iskaza istih ispitanika. Neke od tendencija bi značajno više odgovarale tipično etnocentričkim stadijumima (percepcija o superiornosti i inferiornosti grupa, primera radi), nego odlikama „prelaznog“ stadijuma minimizacije, u skladu sa pretpostavkama Razvojnog modela interkulturene osetljivosti (videti M. J. Bennett, 1986, 2004).

*Interpretacija u kontekstu modela sadržaja stereotipa.* U okviru segmenata diskusije uverenja u vezi sa romskom kulturnom grupom za svaki uzorak pojedinačno, komentarisali smo u kojoj meri dva modela sadržaja stereotipa (videti Fiske et al., 2002; Joffe & Staerklé, 2007; Joffe, 2015) mogu da objasne percepciju ove kulturne grupe. Smatramo da su za adekvatno opisivanje i razumevanje stereotipa o romskoj kulturnoj grupi neophodna oba modela, na taj način što bi dimenzija kompetentnosti (Fiske et al., 2002) intorporirala domene samokontrole (u vezi sa telom, racionalnim postupanjem i intelektom, kao i samosvojnim upravljanjem sopstvenim životom) (Joffe & Staerklé, 2007; Joffe, 2015), dok bi dimenzija topline (Fiske et al., 2002) morala biti šire interpretirana u smislu dobronamernosti/predstave o „moralnosti“, ne samo u odnosu na većinsku grupu. Naime, predstave o ugrožavanju od strane romske kulturne grupe, često je zastupljena kada je reč o navodnoj zloupotrebi sopstvene dece ili nepovoljnih odnosa među pripadnicima same romske grupe, a ne samo u kontekstu navodnog ugrožavanja većinske grupe.

**Uverenja o mađarskoj kulturnoj grupi: poređenje uverenja među poduzorcima.** Među poduzorcima kada je reč o mađarskoj kulturnoj grupi postoje brojne sličnosti, a razlike u relativno retko zastupljene, što je moguće uočiti i na osnovu podataka izloženih u Prilogu 5, kao i Prilogu 7. Kao i u slučaju romske kulturne grupe najpre ćemo komentarisati zastupljene sličnosti, a potom se osvrnuti na jedinstvene teme i podteme za svaki od poduzoraka.

*Podudarna uverenja u okviru poduzoraka.* Kada je reč o mađarskim učenicima, u okviru oba poduzorka zastupljena su razmatranja pitanja odnosa prema maternjem jeziku i jeziku nastave. Nedovoljno dobro poznavanje srpskog jezika tumači se kao

obrazovna prepreka, dok je poznavanje mađarskog jezika poželjno u funkciji održavanja kulturnog identiteta, ali najčešće nije dovedeno u neposrednu vezu obrazovnim postignućem i ishodima koje učenici u okviru mešovitih odeljenja ostvaruju. Odnosi među učenicima su okarakterisani u zavisnosti od toga da li je reč o učenicima u mešovitim odeljenjima, koji su opaženi kao da se ne ističu niti su u nepovoljnom položaju, ili je reč o odnosima među „mađarskim“ i „ostalim“ odeljenjima, kada je zastupljeno za nastavnike neprikladno isticanje kulturnog porekla. Isticanje kulturnog porekla mađarskih učenika za naše sagovornike problematično je zbog zanemarivanja zajedničkih aspekata identiteta (zajedničke odlike učenika ili detece), a interpretira se nepoznavanjem jezika od strane učenika većinskog porekla, fizičkim barijerama, ali i pretpostavljenom „samoizolacijom“ mađarskih učenika/odeljenja u celini/kolega koje rade sa ovim odeljenjima/roditelja. Za razliku od romskih učenika, mađarski učenici nisu opisani u kontekstu nedostataka u kognitivnom domenu, upravljanju ponašanjem i emocionalnom domenu, osim kada je reč o nedovoljno dobrom poznavanju jezika nastave. U okviru oba poduzorka, mada učestalije u kontekstu poduzorka poricanja i polarizacije, sagovornici ukazuju na to da mađarski učenici iz mešovitih odeljenja odbijaju učešće u pravoslavnoj veronauci ili drugim većinskim praksama (građansko vaspitanje, Sveti Sava). U okviru poduzorka polarizacije i poricanja, a i u jednom slučaju u okviru poduzorka minimizacije, ovo je interpretirano kao forma samoizdvajanja i kontrastirano je sa učenicima većinskog porekla. Sa druge strane, učiteljice u mađarskim odeljenjima (minimizacija), interpretiraju neučestvovanje na priredbi na drugi način, odnosno kroz činjenicu da se proslava odvija na srpskom jeziku.

Zajednički aspekti percepcije mađarskih roditelja u okviru oba poduzorka tiču se doživljaja da roditelji pozitivno sarađuju sa školom, sa jedne strane, ali da su skloni zloupotrebi manjinskog statusa, sa druge. Takođe, zastupljena je predstava o favorizovanju sopstvene grupe i samoizolaciji. Favorizovanje ima u retkim slučajevima aspekte koji su pozitivno ocenjeni i kontrastirani sa sopstvenom grupom (unutargrupna solidarnost i očuvanje identiteta), ali češće su istaknuti negativni aspekti samoizdvajanja (insistiranje na posebnosti, naglašavanju razlika). Roditelji nisu komentarisani u kontekstu odnosa prema radu, vaspitnim praksama i odnosu prema obrazovanju, a najistaknutiji aspekt odnosi se upravo na doživljan da naglašavaju

sopstveni identitet i teže ka homogenom grupisanju, nekada i u formi protivljenja većinskoj kulturnoj praksi.

Sagovornici saradnju sa mađarskim kolegama karakterišu kao uglavnom pozitivnu navodeći brojne primere konkretne saradnje u organizovanju nastavnih i vannastavnih aktivnosti. Ipak, postoje u okviru oba poduzorka aspekti odnosa sa kolegama koji su negativno okarakterisani, a odnose se pre svega na opažanje da se ovi nastavnici samoizoluju, preferiraju druge nastavnike koji rade u mađarskim odeljenjima i koriste mađarski jezik pred pripadnicima većinske grupe, što se negativno vrednuje i kontrastira sa sopstvenim (pozitivnim) ponašanjem ili mogućim ponašanjem u sličnoj situaciji.

Mađarska kulturna grupa u celini komentarisana je u kontekstu tendencije da se mađarski jezik koristi pred pripadnicima drugih grupa, kao sredstvo homogenog grupisanja i favorizovanja pripadnika sopstvene grupe. Mada su zastupljene različite interpretacije (jednostavnost upotrebe maternjeg jezika, uvežbavanje jezika ili odsustva svesti o nelagodnosti prisutnih pripadnika većinske grupe), ova tendencija se negativno vrednuje.

Intervencije učitelja u oba poduzorka su slične, te je tako zastupljeno usmeravanje učenika da uče mađarski jezik i neguju svoj kulturni identitet, isticanje aspekata identiteta u pozitivnom smislu u kontekstu nastave, učestvovanje učitelja u kulturnim praksama manjinske grupe. U relacijama mađarskih učenika sa ostalim učenicima, učitelji intervenišu isticanjem neprihvatljivosti naglašavanja pojedinačnih identiteta i potrebom za naglašavanjem zajedničkog.

Kritični incident sa mađarskim učenikom u okviru oba poduzorka interpretiran je kroz okvire odnosa manjinske grupe prema većinskoj i kulturnim praksama većinske kulturne grupe (protivljenje učešću u većinskoj kulturnoj praksi). Takođe je ispoljena predstava o rastrzanosti mađarskih učenika između porodičnog i školskog konteksta, tipičnim, dečijim motivima za postupanje u okviru incidenta, kao i tendencija da se izbegavaju suočavanja i sukobi sa mađarskim roditeljima, te je stoga zastupljeno suzdržavanje od reagovanja i komentarisanja situacije.

***Različita uverenja u okviru poduzoraka.*** U okviru poduzorka polarizacije i poricanja zastupljena je specifičnost u vezi sa navođenjem primera izuzetnosti mađarskog učenika u odnosu na ostale mađarske učenice (jedan intervju). Izuzetnost se

ogleda u naglašenom odnosu poštovanja prema učiteljici i suprotstavljanju navodnom homogenom grupisanju i preferiranju sopstvene grupe koju, kako to sagovornica sagledava, podstiču roditelji. U okviru ovog poduzorka nisu zastupljene jedinstvene teme koje bi se ticale mađarskih roditelja. Kada je reč o kolegama iz mađarske kulturne grupe, u jednom slučaju ukazano je na doživljaj da se međusobni odnosi procenjuju i na osetljivost ovakve situacije. Pojedini nastavnici u okviru ovog uzorka ukazuju na odsustvo interesovanja za kulturni identitet ovih učenika, a takođe smatraju da je za relacije u odeljenju značajna klima koju oblikuje nastavnik, kao i da je značajno da nastavnici međusobno budu u povoljnim odnosima kako bi modelovani prijateljske odnose kada su u pitanju učenici koji nastavu pohađaju na različitim jezicima.

U okviru poduzorka minimizacije, izdvaja se kao jedinstvena podtema ona koja se odnosi na prednost (između ostalog i na kognitivnom planu) koju predstavlja činjenica da su mađarski učenici bilingvalni. Takođe se javlja (u jednom slučaju) isticanje pretpostavljenih odlika mađarske dece kao pozitivnijih u odnosu na većinske učenike, u pogledu odnosa poštovanja prema odraslima, ali u ovom slučaju (za razliku od prethodnog poduzorka), ova procena je uopštena na mađarske učenike kao grupu. Kada je reč o mađarskim roditeljima, u okviru ovog poduzorka u jednom slučaju zastupljeno je izražavanje izvesnog razumevanja za tendenciju homogenog grupisanja i solidarnosti, što je objašnjeno pretpostavljenom brigom u vezi sa mogućnošću asimilacije. Ono što je zanimljivo kada je reč o mađarskoj grupi u celini jeste da pojedini nastavnici u okviru minimizacije ukazuju na sklonost zloupotrebe sopstvenog položaja u kontekstu zapošljavanja i insistiranja na upotrebi mađarskog jezika. Poznavanje srpskog jezika za sve pripadnike manjinske grupe opaženo je u ovom slučaju kao imperativ. U okviru minimizacije sagovornici ukazuju na pojedine intervencije u situacijama isključivanja mađarskih učenika, koje nisu bile zastupljene u prethodnom poduzorku, kao što je upućivanje učenika u specifičnosti interkulturalne interakcije i ukazivanje na lični primer. Analiza kritičnog incidenta u vezi sa mađarskim učenikom uključila je jedinstvene teme za poduzorak minimizacije, kakve su sa jedne strane predstave o zastupljenosti nametnutih očekivanja u vezi sa proslavom Svetog Save i kritičkog preispitivanja iste, dok je sa druge strane zastupljena predstava o tome da mađarski učenici, a posebno njihovi roditelji zloupotrebljavaju svoj manjinski status.

***Interpretacija u kontekstu Razvojnog modela interkulturene osetljivosti.*** Naši nalazi u vezi sa mađarskom kulturnom grupom delimično su i u manjoj meri usklađeni sa pretpostavkama Razvojnog modela interkulturene osetljivosti (M. J. Bennett, 1986) nego što je to slučaj sa uverenjima o romskoj kulturnoj grupi. Naime, u okviru razmatranja ove kulturne grupe dominiraju podudarne teme zasnovane na analizi intervjua i kritičnog incidenta. Zastupljeno je *hijerarhijsko vrednovanje pripadnika* ove grupe koji su sagledani u negativnom svetlu u kontekstu *upotrebe svog maternjeg jezika kao sredstva za povezivanje sa pripadnicima sopstvene grupe* i ova tendencija zastupljena je u razmatranju odraslih pripadnika manjinske grupe, dok je u slučaju dece njihovo ponašanje opaženo kao posledica postupanja odraslih. Takođe su učestalo zastupljene predstave o samoizdvajanju i sklonosti preferiranja pripadnika sopstvene grupe kao i kulturnih praksi. U mnogim slučajevima ova predstava je jasno polarizovana i zastupljeno je naglašavanje sklonosti zloupotrebe: neopravdano pozivanje na diskriminaciju, ostvarivanje dobiti za pripadnike manjinske grupe i dr. Istovremeno, kada je reč o ovoj grupi, nije zastupljena predstava o nedostacima (u intelektualnom domenu, odnosu prema radu i vaspitanju), koja je bila zastupljena u slučaju romske grupe. Zastupljeno je i ukazivanje na neznačajnost razlika i zastupljenost brojnih sličnosti, kao i poricanje da su razlike nastavniku značajne, što je u skladu sa pretpostavkama u vezi sa stadijumom minimizacije.

Razlike među poduzorcima u izvesnoj meri odgovaraju pretpostavkama Razvojnog modela, ali su u maloj meri zastupljene. U slučaju minimizacije ovo se odnosi na uočavanje prednosti u slučaju bilingvalnosti, pozitivno vrednovanje osobina mađarskih učenika po pravilu i sl. Drugim rečima predstava o grupi (sklonost homogenom grupisanju i samoizdvajanju) je u izvesnoj meri balansirana pojedinim pozitivnim procenama. Sa druge strane, polarizovana predstava o zloupotrebi sopstvenog položaja je zastupljena u jednakoj meri među poduzorcima.

***Interpretacija u kontekstu modela sadržaja stereotipa.*** Model sadržaja stereotipa Fiskeove i saradnika (Fiske et al., 2002) na jasan način objašnjava percepciju mađarske kulturne grupe, kao one koju ne odlikuju odstupanja u pogledu kompetentnosti (ovaj domen nije učestalo komentarisano i procenjeno je da u istom nema posebnih teškoća, dok je makar u pojedinim slučajevima grupa i njeni odrasli članovi opažena kao manje topla u odnosu na većinsku i sklona ugrožavanju. Doživljaj pretnje

je u nekim slučajevima eksplicitan (kada nastavnici ukazuju na navodnu prednost u pogledu zapošljavanja, doživljaj da se odnosi sa mađarskim kolegama promatraju, navodna sklonost neopravdanom ukazivanju na diskriminaciju, kao i kada sagovornici imaju doživljaj da se u razgovoru govori o njima na nepovoljan način), a u drugima manje eksplicitan (ukazivanje na teškoće da se razume ponašanje, kontrastiranje ponašanja sa sopstvenim, ukazivanje na sklonost da se izdvoje, bez elaboriranja očekivane štete po sagovornike). Model Fiskeove i saradnika je dovoljan da objasni nalaze u vezi sa ovom grupom, odnosno uključivanje razmatranja specifičnijih reprezentacija o samokontroli na telesnom, kognitivnom i voljnom planu (Joffe & Staerklé, 2007; Joffe, 2015) nije neophodno za interpretaciju podataka. U tom smislu sugestija Džofove i saradnika da model Fiskeove i saradnika adekvatno objašnjava percepciju različitih grupa, ali da ne može da objasni snažne, visceralne odgovore u slučaju drugih grupa u izrazito nepovoljnom položaju, kao što je romska grupa, našim nalazima može biti poduprta (Joffe & Staerklé, 2007; Joffe, 2015)

## **II Poređenje sadržaja uverenja o različitim grupama**

U skladu sa trećim istraživačkim pitanjem u okviru ovog rada poredili smo percepciju kulturnih grupa. Kako na nivou pojedinačnih poduzoraka, tako i na nivou uzorka u celini, percepcija ovih grupa je sasvim različita.

Romska kulturna grupa sagledana je *iz perspektive nedostataka i sklonosti očekivanja i zloupotrebljavanja pomoći*. Nedostaci su opisivani u kognitivnom, emocionalnom, motivacionom, telesnom, seksualnom i domenu ponašanja, kada je reč o učenicima. Predstave u vezi sa telesnim domenom dodatno ukazuju na doživljaj gađenja sagovornika (zaraznost, prljavost, seksualizovanost ponašanja). Roditeljima su uglavnom pripisane neadekvatne vrednosti (nevrednovanje obrazovanja, rada, neadekvatni pristupi vaspitavanju dece i prioritetima). Mada su zastupljene razlike među poduzorcima (prevashodno izostajanje negativnog vrednovanja ponašanja romskih učenika i radne etike romskih roditelja, kao i sociobioloških objašnjenja uočenih specifičnosti u slučaju poduzorka minimizacije), na nivou uzorka u celini jasno je zastupljena predstava o nepovoljnom odnosu prema obrazovanju romskih učenika i njihovih roditelja. Romska kulturna grupa sagledana je kao odgovorna za svoj nepovoljan položaj i isključena zbog neprihvatljivih osobina pripadnika grupe.

Perspektiva u vezi sa nedostacima romskih učenika i roditelja je, dakle, u skladu sa rezultatima različitih istraživanja, o kojima je ranije bilo reči (Alvarez-Roldan et al., 2018; Bereményi, 2011; Dimitrijević et al., 2017; Gobbo 2009; Jovanovic et al., 2014; Luciak & Liegl, 2009; Macura-Milovanović & Peček, 2013; Perez Dominguez, 1999; Zachos, 2017). Romska kulturna grupa nije sagledana kao kulturna grupa u uobičajenom značenju te reči. U okviru sadržaja naših intervjuja nema razmatranja pitanja romskog jezika kao mogućeg maternjeg jezika ili učešća u specifičnim kulturnim praksama (osim ranog braka), a nastavnici ne pokušavaju da uključe aspekte identiteta romskih učenika u nastavu ili vannastavne aktivnost. Saglasni smo sa sugestijom rumunskog istraživača da su Romi doživljeni van okvira poređenja kulturnih grupa i van postojećeg moralnog poretka (Tileagă, 2005). Zanimljiva dodatna podudarnost odnosi se na zastupljenost strategija koje se odnose na poređenje grupa i njihovu diferencijaciju, kao i navođenje upečatljivih, ekstremnih primeri, koji se potom upotrebljavaju kao pokazatelj dispozicija ove grupe u celini (Tileagă, 2005). Ove tendencije smo jasno identifikovali, posebno u okviru poduzorka polarizacije i poricanja

Mađarska kulturna grupa je, sa druge strane, sagledana *kao ravnopravna, ali ne sasvim prijateljski nastrojena kulturna grupa*. U vezi sa ovom grupom (učenicima, roditeljima, kolegama) nisu navođene odlike koje bi se odnosile na inferiornost u ma kom domenu, osim moralnog (negativno vrednovana i sa sopstvenom grupom kontrastirana sklonost favorizovanja sopstvene grupe i isključivanja pripadnika drugih grupa iz interakcije). Status kulturne grupe kada je reč o percepciji nastavnika potvrđuje i razmatranje pitanja maternjeg jezika mađarskih učenika, različitih kulturnih praksi (veronauka, učešće u praznicima i dr.), kao i uključivanje aspekata ovog identiteta u nastavne i vannastavne aktivnosti, mada na veoma pojednostavljen način i u skladu sa aditivnim pristupom (Banks, 2002). Kao što smo ukazali u uvodnom poglavlju, nastavnici često ispoljavaju monolingvalna uverenja, odnosno insistiraju na učenju jezika nastave pre i mimo uključivanja u obrazovni proces, nepoznavanje jezika je okarakterisano kao uzrok podbacivanja (Agirdag, Merry & Van Houtte, 2014; Bustos Flores & Smith, 2009; Machovcová, 2017; Pulinx, Avermaet & Agirdag, 2015). Poznavanje i korišćenje jezika je opaženo kao kriterijum za određivanje pripadanja grupi (Bustos Flores & Smith, 2009; Machovcová, 2017). Ove tendencije zastupljene su i u okviru našeg istraživanja.



U kontekstu Razvojnog modela interkulture osetljivosti (M.J. Bennett, 1986) značajno je uočiti da su predstave o specifičnoj grupi međusobno slične u okviru oba poduzorka, a da se predstave o različitim grupama značajno razlikuju i u iskazima istog sagovornika. Dve su osnovne sličnosti u pogledu tema u vezi sa različitim kulturnim grupama: a) makar u pojedinim slučajevima, u okviru oba poduzorka, kulturne grupe su opažene kao sklone zloupotrebi svog statusa (očekivanje privilegija i neopravdano optuživanje za diskriminaciju); b) nastavnici u slučaju isključivanja učenika poreklom iz manjinske grupe pribegavaju naglašavanju neznačajnosti razlika na koje učenici ne mogu da utiču, kakva je nacionalna pripadnost, kao i isticanju zajedničkih aspekata identiteta (kao učenika ili dece).

Ovako istaknuta prevaga značaja sadržaja deljenih socijalnih reprezentacija grupa (Marková, 2000; Moscovici, 1988), naspram pretpostavljenih distinktivnih odlika razvojnog stadijuma koje bi trebalo da se na jednak način ispoljavaju u relacijama sa različitim kulturnim grupama (bez obzira na lično iskustvo), predstavlja argument koji dovodi u pitanje pretpostavku o univerzalnosti interkulture senzitivnosti konceptualizovane u skladu sa Razvojnim modelom interkulture osetljivosti (M. J. Bennett, 1986).

### **Zaključak**

U okviru ovog istraživanja, u skladu sa prvim ciljem razmotrili smo na koji način sagovornici konstruišu koncept kulturnih razlika i kulture, kao i dve specifične kulturne grupe o kojima je u istraživanju bilo reči. U skladu sa drugim ciljem našeg istraživanja, kritički je razmotren Razvojni model interkulture osetljivosti (M. J. Bennett, 1986), pre svega sa stanovišta unutrašnje logičke doslednosti pretpostavki ovog modela. Neka pitanja koja smo razmotrili tiču se pretpostavljene jednosmerne razvojne progresije razvoja interkulture osetljivosti i distinktivnih razvojnih stadijuma, kao i pitanje statusa identiteta i „drugog“ u okviru ovog modela (identitet kao stabilan, koherentan i isključuje drugog, nasuprot procesnom i dijaloškom identitetu, koji uključuje predstave o drugima). Izneli smo argumente u prilog odustajanja od predstave o jednosmernoj razvojnoj progresiji, dajući prednost mogućnosti da je reč o procesima

(pre nego distinktivnim fazama) koji mogu biti zastupljeni kod iste osobe i smenjivati se situaciono. Analogno, ukazali smo na kontradiktornost u vezi sa predstavom o identitetu kao stabilnom, koherentnom i zasnovanom na predstavama u okviru kulturne grupe porekla u okviru etnocentričkih faza sa jedne strane, kao i identitetu kao procesnom i dijaloškom u okviru faze integracije, sa druge.

Empirijski rezultati ovog istraživanja podupiru naše zaključke u vezi sa kritičkom analizom teorijskih pretpostavki Razvojnog modela interkulture osetljivosti:

a) u okviru oba poduzorka zastupljeni su (različito učestali i u različitoj meri eksplicitni) *procesi hijerarhijskog vrednovanja grupa i kontrastiranja sa sopstvenom grupom*, kao i procesi *umanjivanja značaja razlika i naglašavanja univerzalne ljudskosti*; b) odabrane kulturne grupe (romska i mađarska) su sagledane kao međusobno veoma različite (romska kulturna grupa iz perspektive kognitivnih i nekognitivnih deficita; mađarska kulturna grupa iz perspektive sklonosti homogenom grupisanju i favorizovanju pripadnika sopstvene grupe)

c) *percepcijom obe kulturne grupe je u većoj meri upravljala deljena socijalna reprezentacija o specifičnoj grupi*, a u manjoj meri je njihova percepcija zavisila od razvojnog stadijuma (pojedinačna kulturna grupa se na sličan način opaža u okviru oba poduzorka)

d) mogu se uočiti *razlike među poduzorcima u pogledu učestalosti i intenziteta sklonosti ka hijerarhijskom vrednovanju grupa*, pre svega kada je reč o romskoj kulturnoj grupi (u okviru poduzorka poricanje i polarizacija su značajno zastupljenije tendencije davanja negativnih ekstremnih primera i hijerarhijsko vrednovanje; za ovaj poduzorak su jedinstvena sociobiološka objašnjenja razlika)

### **Značaj i doprinos istraživanja**

Izrada ovog rada doprinela je razjašnjavanju problema koji su retko razmatrani iz perspektive više disciplina kakve su socijalna psihologija, kulturalna psihologija, interkulturalna teorija i heterogena oblast obrazovanja nastavnika.

Osnovni doprinos istraživanja se ogleda u upoznavanju i razumevanju načina na koji nastavnici u Srbiji interpretiraju važne koncepte kao što su kultura i kulturna razlika, kao i kakva uverenja imaju o najbrojnim manjinskim kulturnim grupama u

Srbiji (romska i mađarska kulturna grupa). Pri tome, ovo istraživanje je zasnovano na induktivnom pristupu analizi podataka, tako da su postojeća saznanja i teorijski okviri informisali isključivo (i tek) proces *naknadne* interpretacije rezultata analize. Na ovaj način, za razliku od kvantitativnih pristupa ili deduktivnog pristupa analizi u okviru kvalitativnih istraživanja, bilo je moguće da se na nov način sagleda percepcija specifičnih kulturnih grupa, bez unapred definisanih tema. Takođe, primenjene su veoma različite tehnike za prikupljanje podataka, kako bi se u izvesnoj meri putem triangulacije povećala kredibilnost nalaza.

Kada je reč o doprinosu istraživanja u *pogledu razvoja teorije* u domenu interkulturalnosti, kritički je razmotren Razvojni model interkulture osetljivosti (M. J. Bennett, 1986), pre svega sa stanovišta unutrašnje logičke doslednosti pretpostavki ovog modela, kao i sa stanovišta potencijala modela kada je reč o interpretaciji rezultata ovog istraživanja. Izneli smo argumente u prilog odustajanja od predstave o jednosmernoj razvojnoj progresiji, koje podržavaju empirijski rezultati ovog istraživanja. Ponuđena je rekonceptualizacija Razvojnog modela interkulture osetljivosti koja podrazumeva zastupljenost procesa koji mogu biti prisutni kod iste osobe, pre nego distinktivnih faza i uključuje predstavu o tome da percepcija kulturne grupe *po pravilu*, makar u izvesnoj meri zavisi od deljene socijalne reprezentacije.

Doprinos ovog rada u domenu razvoja teorije odnosi se, takođe, na zaključak da modeli sadržaja stereotipa (Fiske et al., 2002; Joffe & Staerklé, 2007; Joffe, 2015), mogu *udruženo* bolje objasniti položaj specifičnih manjinskih grupa, a posebno onih u odnosu na koje postoje kvalitativno različiti i u svojoj emocionalnoj komponenti intenzivniji stavovi, kao što je u našem slučaju romska kulturna grupa

### **Ograničenja istraživanja i preporuke za buduća istraživanja**

Ograničenja ovog istraživanja su proizilaze prevashodno iz odabranog istraživačkog pristupa i primenjenih tehnika za prikupljanje podataka. Naime, u okviru kvalitativnih istraživanja mogućnosti za uopštavanje nalaza su ograničene, s obzirom na izraženu kontekstualizovanost i različite ciljeve u odnosu na kvantitativna istraživanja. Mada iskaze sagovornika nismo tretirali kao odraz njihovih autentičnih stavova u punoj meri, već makar delimično situaciono, odnosno u kontekstu njihove retoričke svrhe u

okviru ovog razgovora, može se postaviti pitanje davanja socijalno poželjnih odgovora. Smatramo, međutim, da su primenjene tehnike i činjenica da su sagovornici podsticani da opisuju primere pre nego da iznose apstraktna zapažanja delimično otklonila ovaj potencijalni problem.

Smatramo da bi naše razumevanje dopunilo etnografsko istraživanje koje bi uključivalo opservacije spontane interakcije u školskom kontekstu i intervju sa ostalim akterima u obrazovanju. Kako svaka škola predstavlja poseban kontekst, sa sopsvenom školskom kulturom i relacijama, a sasvim moguće i deljenim reprezentacijama različitih fenomena, bilo bi potrebno organizovati istraživanje u formi studija slučaja pojedinačnih škola u drugim regionima, kako bi se bolje razumeli različiti faktori u vezi sa školskim kontekstom koji utiču na uverenja nastavnika. Konačno, bilo bi poželjno da buduća istraživanja obuhvate sagovornike čiji pogled u vezi sa kulturnim razlikama odgovara etnorelativističkom delu pretpostavljenog spektra Razvojnog modela interkulturene osetljivosti. Na ovaj način bi se moglo ustanoviti da li postoje distinktivne razlike među načinima sagledavanja kulturnih razlika kada je reč o sagovornicima koji su na osnovu skora na Inventaru interkulturene osetljivosti smešteni na različitim polovima pretpostavljene razvojne progresije.

## Literatura

- Abu-Lughod, L. (1991). Writing Against Culture. In R. G. Fox (Ed.), *Recapturing Anthropology: Working in the Present* (pp. 466–479). School of American Research Press.
- Agirdag, O., Merry, M. S., & Van Houtte, M. (2014). Teachers' Understanding of Multicultural Education and the Correlates of Multicultural Content Integration in Flanders. *Education and Urban Society*, 48(6), 556–582. doi: 10.1177/0013124514536610
- Allard, A. C., & Santoro, N. (2006). Troubling identities: teacher education students' constructions of class and ethnicity. *Cambridge Journal of Education*, 36(1), 115–129. doi: 10.1080/03057640500491021
- Alvarez-Roldan, A., Parra, I., & Gamella, J. F. (2018). Reasons for the underachievement and school drop out of Spanish Romani adolescents. A mixed methods participatory study. *International Journal of Intercultural Relations*, 63, 113–127. doi: 10.1016/j.ijintrel.2018.02.001
- Anderson, C. A. (2007). Belief Perseverance. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Encyclopedia of Social Psychology* (pp.109–110). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: SAGE Publications.
- Anderson, P. H., Lawton, L., Rexeisen, R. J., & Hubbard, A. C. (2006). Short-term study abroad and intercultural sensitivity: A pilot study. *International Journal of Intercultural Relations*, 30, 457–469. doi: 10.1016/j.ijintrel.2005.10.004
- Andreouli, E., & Chryssochoou, X. (2015). Social representations of national identity in culturally diverse societies. In G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell & J. Valsiner (Eds.), *The Cambridge Handbook of Social Representations* (pp. 309–322). Cambridge: Cambridge University Press
- Ang, S., Van Dyne, L., Koh, C., Ng, K. Y., Templer, K. J., Tay, C., & Chandrasekar, N. A. (2007). Cultural Intelligence: It's Measurement and Effects on Cultural Judgment and Decision Making, Cultural Adaptation and Task Performance. *Management and Organization Review*, 3, 335–371. doi: 10.1111/j.1740-8784.2007.00082.x

- Apple, M. W. (2011). Global Crises, Social Justice, and Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 62(2), 222–234. doi: 10.1177/0022487110385428
- Aronson, B., & Laughter, J. (2015). The Theory and Practice of Culturally Relevant Education: A Synthesis of Research across Content Areas. *Review of Educational Research*, 20(10), 1–44. doi: 10.3102/003465431558206
- Aronson, E., Vilson, T., & Akert, R. (2013). *Socijalna psihologija*. Beograd: MATE
- Augoustinos, M., & Every, D. (2015). Racism: Social Psychological Perspectives. In J. D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp. 864–869). Elsevier Science
- Augoustinos, M., & Walker, I. (1998). The Construction of Stereotypes within Social Psychology. *Theory & Psychology*, 8(5), 629–652. doi: 10.1177/0959354398085003
- Avery, P. G., & Walker, C. (1993). Prospective Teachers' Perceptions of Ethnic and Gender Differences in Academic Achievement. *Journal of Teacher Education*, 44(1), 27–37. doi: 10.1177/0022487193044001005
- Bakari, R. (2003). Preservice Teachers' Attitudes Toward Teaching African American Students: Contemporary Research. *Urban Education*, 38(6), 640–654. doi: 10.1177/0042085903257317
- Baker, C. (2002). Ethnomethodological analyses of interviews. In J.F. Gubriumand & J.A. Holstein (Eds.), *Handbook of Interviewing: Context and Method* (pp. 777–795). Thousand Oaks: Sage
- Baker, C. (2004). Membership categorization and interview accounts. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative Research: Theory, Method and Practise, Second Edition* (pp. 162–177). London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE.
- Banks, J. A. (2002). *An Introduction to Multicultural Education*. Boston, London, Toronto, Sydney, Tokyo, Singapore: Allyn and Bacon
- Banks, J. A. (2006a). *Cultural Diversity and Education, Foundations, Curriculum, and Teaching*. Boston: Pearson Education.
- Banks, J. A. (2006b). Black Youth in Predominantly White Suburbs. In J. A. Banks (Ed.), *Race, Culture, and Education: The selected works of James A. Banks* (pp. 42–51). London and New York: Routledge.

- Banks, J. A. (2013). The Construction and Historical Development of Multicultural Education, 1962–2012. *Theory Into Practice*, 52(1), 73–82. doi: 10.1080/00405841.2013.795444
- Baucal, A. (2006). Development of Mathematical and Language Literacy among Roma Students. *Psihologija*, 39(2), 207–227. doi: 10.2298/PSI0602207B
- Baucal, A. (2012). Deca i mladi iz romske zajednice u obrazovnom sistemu Srbije: Marginalizovani u društvu i marginalizovani u obrazovnom sistemu. In T. Varadi & G. Bašić (Eds.), *Promene identiteta, kulture i jezika Roma u uslovima planske socijalno-ekonomske integracije* (pp. 349–363). Beograd: SANU.
- Berry, J.W. (1997). Immigration, Acculturation and Adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 5–68. doi: 10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x
- Bennet, C. (2001). Genres of Research in Multicultural Education. *Review of Educational Research*, 71(2), 171–217. doi: 10.3102/00346543071002171
- Bennett, M. J. (1986). Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Cross-cultural orientation: new conceptualizations and applications* (pp. 27–70). Lanham, MD.: University Press of America.
- Bennett, M. J. (1998). Intercultural communication: A current perspective. In Milton J. Bennett (Ed.), *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings* (pp. 1–34). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bennett, M. J. (2004). Becoming Interculturally Competent. In J. Wurzel (Ed.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education* (pp. 62–77). Newton, MA: Intercultural Resource Corporation.
- Bennett, M. J. (2005). *Paradigmatic Assumptions of Intercultural Communication*. Milano: IDR Institute.
- Bennett, M. J. (2009). Defining, measuring, and facilitating intercultural learning: a conceptual introduction to the Intercultural Education double supplement. *Intercultural Education*, 20 (sup 1), S1–S13.
- Bennett, M. J. (2012). Turning cross-cultural contact into intercultural learning. Proceedings of the Universidad 2012 8th International Congress on Higher Education, The University for Sustainable Development, Feb. 15, 2012, Havana, Cuba.

- Bennett, M. J. (2013). Entry in C. Cortes (Ed.), *Multicultural America: A multimedia encyclopedia*. New York: Sage
- Bennett, J. M., & Bennett, M. J. (2004). Developing Intercultural Sensitivity: An Integrative Approach to Global and Domestic Diversity. In D. Landis, J. M. Bennett & M. J. Bennett (Eds.), *Handbook of Intercultural Training, Third edition* (pp.147–165). Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications
- Bereményi, B. Á. (2011). Intercultural Policies and the Contradictory Views of Teachers: the Roma in Catalan Schools. *Intercultural Education*, 22 (5), 355–369. doi: 10.1080/14675986.2011.643134
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966/1991). *The Social Construction of Reality*. London, New York, Ringwood, Toronto, Auckland: Penguin Books
- Bernstein, B. (1971/2003). *Class, Codes and Control. Volume I: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. London and New York: Routledge.
- Berry, J.W. (1997). Immigration, Acculturation and Adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 5–68. doi: 10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x
- Bhatia, S. (2002). Acculturation, Dialogical Voices and the Construction of the Diasporic Self. *Theory & Psychology*, 12(1), 55–77. doi: 10.1177/0959354302121004
- Bhatia, S., & Ram, A. (2001). Rethinking ‘acculturation’ in relation to diasporic cultures and postcolonial identities. *Human Development*, 44, 1–18. doi: 10.1159/000057036
- Bhawuk, D. P. S., & Brislin, R. (1992). The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International Journal of Intercultural Relations*, 16(4), 413–436. doi: 10.1016/0147-1767(92)90031-O
- Bodenhausen, G. V., Todd, A. R., & Becker, A. P. (2007). Stereotypes and Stereotyping. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Encyclopedia of Social Psychology* (pp. 939–943). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: SAGE Publications.
- Borgen, W. A., Amundson, N. E., & Butterfield, L. D. (2003). Critical Incident Technique. In L. M. Given (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (pp. 158–159). Los Angeles: SAGE.



- Bonilla-Silva, E. (2006). *Racism without Racists: Color-Blind Racism and the Persistence of Racial Inequality in the United States*. Lanham, Boulder, New York, Toronto, Oxford: ROWMAN & LITTLEFIELD PUBLISHERS
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 15–29). Westport: Greenwood.
- Brahm Levey, G. (2012). Interculturalism vs. Multiculturalism: A Distinction without a Difference? *Journal of Intercultural Studies*, 33(2), 217–224. doi: 10.1080/07256868.2012.649529
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa.
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper (Ed.), *APA Handbook of Research Methods in Psychology: Vol. 2. Research Designs* (pp. 57–71). American Psychological Association. doi: 10.1037/13620-004
- Brinkmann, S. (2018). The Interview. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research, Fifth Edition*, (pp. 997–1038). London: SAGE.
- Brown, R. (2006). *Grupni procesi*. Jastrebarsko: Naklada Slap
- Brown, S. R. (2008). Q Methodology. In L. M. Given (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (pp. 699–702). Los Angeles: SAGE
- Burrell, J. O., Winston, C. E., & Freeman, K. E. (2013). Race-acting: The Varied and Complex Affirmative Meaning of “Acting Black” for African-American Adolescents. *Culture & Psychology*, 19(1), 95–116. doi: 10.1177/1354067X12464981
- Bustos-Flores, B., & Smith, H. L. (2009). Teachers’ Characteristics and Attitudinal Beliefs About Linguistic and Cultural Diversity. *Bilingual Research Journal*, 31(1–2), 323–358. doi: 10.1080/15235880802640789
- Butterfield, L. D., Borgen, W. A., Amudson, N. E., & Maglio, A.-S., T. (2005). Fifty Years of the Critical Incident Technique: 1954–2004 and Beyond. *Qualitative Research*, 5 (4), 475–497. doi: 10.1177/1468794105056924

- Cabello, B., & Davis Burstein, N. (1995). Examining Teachers' Beliefs About Teaching in Culturally Diverse Classrooms. *Journal of Teacher Education*, 46(4), 285–294. doi: 10.1177/0022487195046004007
- Cass, V. C. (1979). Homosexual identity formation: A theoretical model. *Journal of Homosexuality*, 4 (3), 219–235. doi: 10.1300/J082v04n03\_01
- Castro, A. J. (2010). Themes in the Research on Preservice Teachers' Views of Cultural Diversity: Implications for Researching Millennial Preservice Teachers. *Educational Researcher*, 39(3), 198–210. doi: 10.3102/0013189X10363819
- Causey, E. V., Thomas, D. C., & 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(1), 33–45.
- Charmaz, K. (1983). The Grounded Theory Method: An Explication and Interpretation. In R. M. Emerson (Ed.), *Introduction to Theory and Evidence in Field Research* (pp. 109–126). Boston: Little Brown.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.
- Chen, G.-M., & Starosta, W. J. (1996). Intercultural Communication Competence: A Synthesis. *Communication Yearbook*, 19(1), 353–383. doi: 10.1080/23808985.1996.11678935
- Chen, G.-M., & Starosta, W. J. (1997). A Review of the Concept of Intercultural Sensitivity. *Human communication*, 1(1), 1–16.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000). The Development and Validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communication*, 3, 1–15.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Cokley, K. O. (2007). Critical issues in the measurement of ethnic and racial identity: A referendum on the state of the field. *Journal of Counseling Psychology*, 54 (3), 224–239. doi: 10.1037/0022-0167.54.3.224
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology: A Once and a Future Discipline*. Cambridge, Massachusetts and London: The Belknap Press of Harvard University Press
- Coulby, D. (2006). Intercultural Education: Theory and Practice. *Intercultural Education*, 17(3), 245–257. doi: 10.1080/14675980600840274

- Colville-Hall, S., Adamowicz-Hariasz, M., Sidorova, V., & Engelking, T. (2011). Franco-American Teachers-in-Training: A Study of Best Practices in Teaching and Studying Abroad. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 21, 275–288.
- Cross, W. E., Jr. (1971, July). The Negro-to-Black conversion experience: Toward a psychology of Black liberation. *Black World*, 20, 13–27.
- Cuddy, A. J. C., Fiske, S. T., Kwan, V. S. Y., Glick, P. Demoulin, S., Leyens, J. P., . . . Ziegler, R. (2009). Stereotype content model across cultures: Towards universal similarities and some differences. *British Journal of Social Psychology*, 48(1), 1–33. doi: 10.1348/014466608X314935
- Cushner, K., & Chang, S. C. (2015). Developing intercultural competence through overseas student teaching: checking our assumptions. *Intercultural Education*, 26(3), 165–178. doi: 10.1080/14675986.2015.1040326
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education* 10(3), 241–266. doi: 10.1177/1028315306287002
- Dedeoglu, H., & Lamme, L. L. (2011). Selected Demographics, Attitudes, and Beliefs About Diversity of Preservice Teachers. *Education and Urban Society*, 43(4), 468–485. doi: 10.1177/0013124510380718
- Dee, J. R., & Henkin, A. B. (2002). Assessing Dispositions Toward Cultural Diversity Among Preservice Teachers. *Urban Education*, 37(1), 22–40. doi: 10.1177/0042085902371003
- DeJaeghere, J. G., & Zhang, Y. (2008). Development of Intercultural Competence among US American Teachers: Professional Development Factors that Enhance Competence. *Intercultural Education*, 19 (3), 255–268. doi: 10.1080/14675980802078624
- Delgado, R. (1999). Introduction. In R. Delgado & J. Stefancic (Eds.), *Critical Race Theory: The Cutting Edge, Second Edition* (pp. XV–XIX). Philadelphia: Temple University Press
- Delpit, L. (1992). Acquisition of literate discourse: Bowing before the master?, *Theory Into Practice*, 31(4), 296–302. doi: 10.1080/00405849209543556

- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research, Fifth Edition*, (pp. 29–71). London: SAGE.
- Devine, P. G. (1989). Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(1), 5–18. doi: 10.1037/2F0022-3514.56.1.5
- D'Haem, J., & Griswold, P. (2016). Teacher Educators' and Student Teachers' Beliefs About Preparation for Working With Families Including Those From Diverse Socioeconomic and Cultural Backgrounds. *Education and Urban Society*, 49(1), 81–109. doi: 10.1177/0013124516630602
- Diamond, J. B., Randolph, A., & Spillane, J. P. (2004). Teachers' Expectations and Sense of Responsibility for Student Learning: The Importance of Race, Class, and Organizational Habitus. *Anthropology & Education Quarterly*, 35(1), 75–98. doi: 10.1525/aeq.2004.35.1.75
- Dimitrijević, B., & Petrović, D. (2014). Pristupi i strategije za multikulturalno obrazovanje nastavnika – Iskustva Sjedinjenih Američkih Država. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 46(1), 69–90. doi: 10.2298/ZIPI1401069D
- Dimitrijević, B., Petrović, D., & Leutwyler, B. (2017). Implicitna uverenja nastavnika o učenicima romske i mađarske kulturne grupe. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 49(1), 55–76. doi: 10.2298/ZIPI1701055D
- Dover, A. G. (2013). Teaching for Social Justice: From Conceptual Frameworks to Classroom Practices. *Multicultural Perspectives*, 15(1), 3–11. doi: 10.1080/15210960.2013.754285
- Dovidio, J. F., Hewstone, M., Glick, P., & Esses, V. M. (2010). Prejudice, Stereotyping and Discrimination: Theoretical and Empirical Overview. In J. F. Dovidio (Ed.), *The SAGE handbook of prejudice, stereotyping and discrimination*, (pp. 3–28). London: SAGE.
- Dovidio, J. F., & Gaertner, S. L. (2000). Aversive Racism and Selection Decisions: 1989 and 1999. *Psychological Science*, 11 (4), 315–319. doi: 10.1111/1467-9280.00262
- Dovidio, J., Gaertner, S., & Pearson, A. (2016). Aversive Racism and Contemporary Bias. In C. Sibley & F. Barlow (Eds.), *The Cambridge Handbook of the*

- Psychology of Prejudice* (Cambridge Handbooks in Psychology, pp. 267–294). Cambridge: Cambridge University. doi:10.1017/9781316161579.012
- Easter, L. M., Shultz, E. L., Neyhart, T. K., & Reck, U. M. (1999). Weighty Perceptions: A Study of the Attitudes and Beliefs of Preservice Teacher Education Students Regarding Diversity and Urban Education. *The Urban Review*, 31(2), 205–220. doi: 10.1023/A:1023287608741
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York and London: W. W. Norton & Company
- Fajgelj, S. (2007). *Metode istraživanja ponašanja* (Treće dopunjeno izdanje). Beograd: Centar za primenjenu psihologiju
- Feinberg, W. (2012). *Zajedničke škole/različiti identiteti: Nacionalno jedinstvo i kulturna razlika*. Beograd: Fabrika knjiga
- Ferguson, R. F. (2003). Teachers' Perceptions and Expectations and the Black-White Test Score Gap. *Urban Education*, 38(4), 460–507. doi: 10.1177/0042085903038004006
- Fiske, S. T., Cuddy, A. C., Glick, P., & Xu, K. (2002). A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 878–902. doi: 10.1037/0022-3514.82.6.878
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the “Messy” Construct of Teachers' Beliefs: What are they? Which have been examined? What can They Tell us? In K. R. Harris, S. Graham, & T. Urdan (Eds.), *APA Educational Psychology Handbook: Vol. 2. Individual Differences and Cultural and Contextual Factors*, (pp. 471–499). Washington, D.C.: American Psychological Association
- Flanagan, J.C. (1954). The Critical Incident Technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327–358.
- Fordham, S., & Ogbu, J. U. (1986). Black Students' School Success: Coping with the "Burden of 'Acting White'". *The Urban Review*, 18(3), 176–206. doi: 10.1007/BF01112192
- Franceško, M., Mihić, V. i Kajon, J. (2005). Socijalna distanca i stereotipi o Romima kod dece novosadskih osnovnih škola. *Psihologija*, 39(2), 167–182.

- Freire, P. (1970/2014). *Pedagogy of the Oppressed*. New York, London, New Delhi, Sydney: Bloomsbury.
- Fylkesnes, S. (2018). Whiteness in teacher education research discourses: A review of the use and meaning making of the term cultural diversity. *Teaching and Teacher Education*, 71, 24–33. doi: 10.1016/j.tate.2017.12.005
- Gay, G. (1994). Coming of Age Ethnically: Teaching Young Adolescents of Color. *Theory Into Practice*, 33(3), 149–155. doi: 10.1080/00405849409543633
- Gay, G. (2002). Preparing for Culturally Responsive Teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106–116. doi: 10.1177/0022487102053002003
- Gay, G. (2013). Teaching To and Through Cultural Diversity. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 48–70. doi: 10.1111/curi.12002
- Gay, G. (2015a). The what, why, and how of culturally responsive teaching: international mandates, challenges, and opportunities, *Multicultural Education Review*, 7(3), 123–139. doi: 10.1080/2005615X.2015.1072079
- Gay, G. (2015b). Teachers Beliefs About Cultural Diversity: Problems and Possibilities. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*, (pp. 436–452). New York and London: Routledge.
- Gay, G., & Howard T. C. (2000). Multicultural Teacher Education for the 21st Century, *The Teacher Educator*, 36 (1), 1–16. doi: 10.1080/08878730009555246
- Gay, G., & Kirkland, K. (2003). Developing Cultural Critical Consciousness and Self-Reflection in Preservice Teacher Education. *Theory Into Practice*, 42(3), 181–187. doi: 10.1207/s15430421tip4203\_3
- Giroux, H. A. (1997). *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture and Schooling*. Oxford: Westview Press
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967/2006). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New Brunswick, London: Aldine Transaction
- Glock, S., & Klapproth, F. (2017). Bad boys, good girls? Implicit and explicit attitudes toward ethnic minority students among elementary and secondary school teachers. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 77–86. doi: 10.1016/j.stueduc.2017.04.002

- Gobbo, F. (2009). The INSETRom Project in Turin (Italy): Outcomes and Reflections. *Intercultural Education*, 20 (6), 523–535. doi: 10.1080/14675980903448569
- Gorski, P. C. (2006). Complicity with Conservatism: The De-politicizing of Multicultural and Intercultural Education. *Intercultural Education*, 17(2), 163–177. doi: 10.1080/14675980600693830
- Gorski, P. C. (2008). Good Intentions are Not Enough: A Decolonizing Intercultural Education. *Intercultural Education*, 19(6), 515–525. doi: 10.1080/14675980802568319
- Gorski, P. C. (2009). What We're Teaching Teachers: An Analysis of Multicultural Teacher Education Coursework Syllabi. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 309–318. doi: 10.1016/j.tate.2008.07.008
- Gošović, R., Mrše, S., Jerotijević, M., Petrović, D., & Tomić, V. (2007). *Vodič za unapređenje interkulturalnog obrazovanja*. Beograd: Grupa Most.
- Greenholtz, J. F. (2005). Does intercultural sensitivity cross cultures? Validity issues in porting instruments across languages and cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(1), 73–89. doi: 10.1016/j.ijintrel.2005.04.010
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105–117). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. In N. K. Denzin & Lincoln, Y. S. (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research, Third Edition* (pp. 191–217). London: SAGE
- Gutentag, T., Horenczyk, G., & Tatar, M. (2017). Teachers' Approaches Toward Cultural Diversity Predict Diversity-Related Burnout and Self-Efficacy. *Journal of Teacher Education*, 69 (4), 408–419. doi:10.1177/0022487117714
- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., Stanat, P., & Kunter, M. (2011). Assessing teachers' multicultural and egalitarian beliefs: The Teacher Cultural Beliefs Scale. *Teaching and Teacher Education*, 27, 986–996. doi: 10.1016/j.tate.2011.04.006
- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., & Anders, Y. (2015). Should teachers be colorblind? How multicultural and egalitarian beliefs differentially relate to

- aspects of teachers' professional competence for teaching in diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 48, 44–55. doi: 10.1016/j.tate.2015.02.001
- Haddock, G., & Maio, G. R. (2007a). Attitudes. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Encyclopedia of Social Psychology* (pp.67–69). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: SAGE Publications.
- Hammer, M. R. (2008). The Intercultural Development Inventory (IDI): An Approach for assessing and building intercultural competence. In M. A. Moodian (Ed.), *Contemporary leadership and intercultural competence: Understanding and utilizing cultural diversity to build successful organizations* (pp. 203–218). Thousand Oaks, CA: Sage
- Hammer, M. R. (2011). Additional cross-cultural validity testing of the Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(4), 474–487. doi: 10.1016/j.ijintrel.2011.02.014
- Hammer, M. R. (2015). The Developmental paradigm for intercultural competence research. *International Journal of Intercultural Relations*, 48, 12–13. doi: 10.1016/j.ijintrel.2015.03.004
- Hammer, M. R. (2012/2016). *The Intercultural Development Inventory (IDI) Resource Guide (RG)*. Olney: IDI, LLC
- Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 421–443. doi: 10.1016/S0147-1767(03)00032-4
- Haslam, S. A., & Turner, J. C. (1992). Context-dependent variation in social stereotyping 2: The relationship between frame of reference, self-categorization and accentuation. *European Journal of Social Psychology*, 22(3), 251–277. doi: 10.1002/ejsp.2420220305
- Haslam, S. A., & Turner, J. C. (1995). Context-dependent variation in social stereotyping 3: Extremism as a self-categorical basis for polarized judgement. *European Journal of Social Psychology*, 25(3), 341–371. doi: 10.1002/ejsp.2420250307
- Haslam, S. A., Turner, J. C., Oakes, P. J., & McGarty, C. (1992). Context-dependent variation in social stereotyping 1: The effects of intergroup relations as mediated



- by social change and frame of reference. *European Journal of Social Psychology*, 22(1), 3–20. doi: 10.1002/ejsp.2420220104
- Havelka, N. (2000). *Učenik i nastavnik u obrazovnom procesu*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
- He, Y., Lundgren, K., & Pynes, P. (2017). Impact of short-term study abroad program: Inservice teachers' development of intercultural competence and pedagogical beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 66 (August 2017), 147–157. doi: 10.1016/j.tate.2017.04.012
- Helms, J. E. (1994). Racial Identity and Career Assessment. *Journal of Career Assessment*, 2(3), 199–209. doi: 10.1177/106907279400200301
- Helms, J. E. (1996). Toward a methodology for measuring and assessing racial as distinguished form ethnic identity. In G. R. Sodowsky & J. C. Irnpara (Eds.), *Multicultural assessment in counseling and clinical psychology* (pp. 143–192). Lincoln, NE: The Buros Institute of Mental Measurement.
- Helms, J. E. (2003). Racial Identity and Racial Socialization as Aspects of Adolescents' Identity Development. In R. M. Lerner, F. Jacobs & D. Wertlieb (Eds.), *Handbook of Applied Developmental Science: Promoting Positive Child, Adolescent, and Family Development Through Research, Policies, and Programs, Volume 1* (pp. 143–163). Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Helms, J. E. (2007). Some better practices for measuring racial and ethnic identity constructs. *Journal of Counseling Psychology*, 54(3), 235–246. doi: 10.1037/0022-0167.54.3.235
- Hermans, H. (2001). The Dialogical Self: Toward a Theory of Personal and Cultural Positioning, *Culture & Psychology*, 7(3), 243–281. doi: 10.1177/1354067X0173001
- Hermans, H. (2003). The Construction and Reconstruction of a Dialogical Self. *Journal of Constructivist Psychology*, 16(2), 89–130. doi: 10.1080/10720530390117902
- Hermans, H., Konopka, A., Oosterwegel, A., & Zomer, P. (2016). Fields of Tension in a Boundary-Crossing World: Towards a Democratic Organization of the Self. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 51(4), 505–535. doi: 10.1007/s12124-016-9370-6.

- Herrnstein, R. J., & Murray, C. (1994). *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life*. New York, London, Toronto, Sydney, Tokyo, Singapore: The free press
- Hess, R. D., & Shipman, V. C. (1965). Early Experience and the Socialization of Cognitive Modes in Children. *Child Development*, 36(4), 869–886. doi: 10.2307/1126930
- Hickling-Hudson, A. (2005). ‘White’, ‘Ethnic’ and ‘Indigenous’: pre-service teachers reflect on discourses of ethnicity in Australian culture. *Policy Futures in Education*, 3(4), 340–358. doi: 10.2304/pfie.2005.3.4.340
- Hill, I. (2006). Student types, school types and their combined influence on the development of intercultural understanding. *Journal of Research in International Education* 5(1), 5–33. doi: 10.1177/1475240906061857
- Hill, I. (2007). Multicultural and International Education: Never the Twain Shall Meet? *Review of Education*, 53(3), 245–264. doi: 10.1007/s11159-007-9048-x
- Hofstede, G. (2001). *Cultures’s Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Holland, D., & Lachicotte, W. (2007). Vygotsky, Mead, and the New Sociocultural Studies of Identity in Daniels. In Daniels, H. M. Cole & J.V. Wertch (Eds.), *The Cambridge Companion to Vygotsky* (pp.104–136). Cambridge, New York, Melbourne, Madrid, Cape Town, Singapore, S˜ao Paulo: Cambridge university press.
- Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D., & C. Cain. (1998). Identity and agency in cultural worlds. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (2004). The active interview. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative Research: Theory, Method and Practise, Second Edition* (pp. 140-162). London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE.
- Horenczyk, G., & Tatar, M. (2002). Teachers’ attitudes toward multiculturalism and their perceptions of the school organizational culture. *Teaching and Teacher Education*, 18, 435–445. doi: 10.1016/S0742-051X(02)00008-2
- Howell, D. C. (2013). *Statistical Methods for Psychology* (8th Edition). Belmont: Wadsworth

- Jackson III, B. W. (2012). Black Identity Development: Influences of Culture and Social Oppression. In C. L. Wijeyesinghe & B. W. Jackson III (Eds.), *New Perspectives on Racial Identity Development: Integrating Emerging Frameworks, second edition*, (pp. 33–50). New York and London: New York University Press
- Jensen, A. (1969). How Much Can We Boost IQ and Scholastic Achievement? *Harvard Educational Review*, 39(1), 1–124. doi: 10.17763/haer.39.1.13u15956627424k7
- Joffe, H. (2015). The self-control ethos. In G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell & J. Valsiner (Eds.), *The Cambridge Handbook of Social Representations* (pp. 369–385). Cambridge: Cambridge University Press.
- Joffe, H., & Staerkl'e, C. (2007). The centrality of the self-control ethos in western aspersions regarding outgroups: a social representational analysis of common stereotype content. *Culture & Psychology*, 13(4), 395–418. doi: 10.1177/1354067X07082750
- Johnson, L. (2002). “My Eyes Have Been Opened” White Teachers and Racial Awareness. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 153–167. doi: 10.1177/0022487102053002007
- Jokić, T., & Petrović, D. (2016). Interkulturalna osetljivost nastavnika i činioici uspešnog sprovođenja interkulturalnog obrazovanja u Srbiji. U D. Petrović, & T. Jokić (ur.), *Interkulturalno obrazovanje u Srbiji – Regulativni okvir, stanje i mogućnosti za razvoj* (str.128–154). Beograd: Centar za obrazovne politike.
- Jost, J. T., & Banaji, M. R. (1994). The role of stereotyping in system-justification and the production of false consciousness. *British Journal of Social Psychology*, 33(1), 1–27. doi: 10.1111/j.2044-8309.1994.tb01008.x
- Jost, J. T., & Hunyady, O. (2005). Antecedents and Consequences of System-Justifying Ideologies. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 260–265. doi: 10.1111/j.0963-7214.2005.00377.x
- Jovanovic, O., Simic, N., & Rajovic, V. (2014). Students at Risk: Perceptions of Serbian Teachers and Implications for Teacher Education, *European Journal of Teacher Education*, 37 (2), 220–236. doi: 10.1080/02619768.2013.858693
- Jussim, L. (2005). Accuracy in Social Perception: Criticisms, Controversies, Criteria, Components, and Cognitive Processes. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in*

- Experimental Social Psychology*, Vol 37, (pp.1–93). doi: 10.1016/S0065-2601(05)37001-8
- Jussim, L., Crawford, J. T., & Rubinstein, R. S. (2015). Stereotype (In)Accuracy in Perceptions of Groups and Individuals. *Current Directions in Psychological Science*, 24(6), 490–497. doi: 10.1177/0963721415605257
- Jussim, L., Eccles, J., & Madon, S. (1996). Social Perception, Social Stereotypes, and Teacher Expectations: Accuracy and The Quest for The Powerful Self-Fulfilling Prophecy. *Advances in Experimental Social Psychology*, 28, 281–388. doi: 10.1016/S0065-2601(08)60240-3
- Kagan, D. M. (1990). Ways of Evaluating Teacher Cognition: Inferences Concerning the Goldilocks Principle. *Review of Educational Research*, 60(3), 419–469. doi: 10.3102/00346543060003419
- Kagan, D. M. (1992). Implications of Research on Teacher Belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65–90. doi: 10.1207/s15326985ep2701\_6
- Kane, R., Sandretto S., & Heath, C. (2002). Telling Half the Story: A Critical Review of Research on the Teaching Beliefs and Practices of University Academics. *Review of Educational Research*, 72(2), 177–228. doi: 10.3102/00346543072002177
- Katz, I., & Hass, R. G. (1988). Racial Ambivalence and American Value Conflict: Correlational and Priming Studies of Dual Cognitive Structures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(6), 893–905. doi: 10.1037/0022-3514.55.6.893
- Kelly, G. A. (1955/2003). *The psychology of personal constructs*. London: Routledge
- King, P. M., & Baxter Magolda, M. B. (2005). A Developmental Model of Intercultural Maturity. *Journal of College Student Development*, 46(6), 571–592. doi: 10.1353/csd.2005.0060
- King, P. M., Baxter Magolda, M. B., & Massé, J. C. (2011). Maximizing Learning From Engaging Across Difference: The Role of Anxiety and Meaning Making. *EQUITY & EXCELLENCE IN EDUCATION*, 44(4), 468–487. doi: 10.1080/10665684.2011.608600

- King, P. M., Perez, R. J., & Shim, W. (2013). How College Students Experience Intercultural Learning: Key Features and Approaches. *Journal of Diversity in Higher Education*, 6(2), 69–83. doi: 10.1037/a0033243
- Klieme, E., & Vieluf, S. (2009). Teaching Practices, Teachers' Beliefs and Attitudes. In OECD (Ed.), *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS* (pp. 87-135). Paris: OECD.
- Kuburić, Z. (2010). *Verske zajednice u Srbiji i verska distanca*. Novi Sad: Centar za empirijska istraživanja religije
- Kumar, R., & Hamer, L. (2012). Preservice Teachers' Attitudes and Beliefs Toward Student Diversity and Proposed Instructional Practices: A Sequential Design Study. *Journal of Teacher Education*, 64(2), 162–177. doi: 10.1177/0022487112466899
- Kumar, R., & Lauermaann, F. (2017). Cultural Beliefs and Instructional Intentions: Do Experiences in Teacher Education Institutions Matter? *American Educational Research Journal*, 20(10), 1–34. doi: 10.3102/0002831217738508
- Kyles, C. R., & Olafson, L. (2008). Uncovering Preservice Teachers' Beliefs About Diversity Through Reflective Writing. *Urban Education*, 43(5), 500–518. doi: 10.1177/0042085907304963
- Kymlicka, W. (2003). Multicultural states and intercultural citizens. *Theory and Research in Education*, 1(2), 147–169. doi: 10.1177/1477878503001002001
- Kymlicka, W. (2004). Foreword. In J. A. Banks (Ed.), *Diversity and citizenship education: Global perspectives* (pp. XIII-XVIII ). San Francisco: Jossey-Bass
- Ladson-Billings, G. (1992). Reading Between the Lines and Beyond the Pages: A Culturally Relevant Approach to Literacy Teaching. *Theory Into Practice*, 31(4), 312–320. doi: 10.1080/00405849209543558
- Ladson-Billings, G. (1995). But that's Just Good Teaching! The Case for Culturally Relevant Pedagogy. *Theory Into Practice*, 34(3), 159–165. doi: 10.1080/00405849509543675
- Ladson-Billings, G. (2004). New Directions in Multicultural Education: Complexities, Boundaries, and Critical Race Theory. In J. A. Banks & C. A. McGee Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education, second edition*, (pp. 50–66). San Francisco: Jossey-Bass.

- Ladson-Billings, G. (2006). It's Not the Culture of Poverty, It's the Poverty of Culture: The Problem with Teacher Education. *Anthropology and Education Quarterly*, 37(2), 104–109. doi: 10.1525/aeq.2006.37.2.104
- Ladson-Billings, G. (2012). Through a Glass Darkly: The Persistence of Race in Education Research & Scholarship. *Educational Researcher*, 41(4), 115–120. doi: 10.3102/0013189X12440743
- Ladson-Billings, G., & Tate, W. F. IV (1995). Toward a Critical Race Theory of Education. *Teachers College Record*, 97(1), 47–68. doi: 10.1080/10282580701850413
- Langhout, R. D. (2005). Acts of Resistance: Student (In)visibility. *Culture & Psychology*, 11(3), 123–158. doi: 10.1177/1354067X05052348
- Lareau, A. (2003). *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. Barkley, Los Angeles, London: University of California Press.
- Larke, P. J. (1990). Cultural Diversity Awareness Inventory: Assessing the Sensitivity of Preservice Teachers. *Action in Teacher Education*, 12(3), 23–30. doi: 10.1080/01626620.1990.10734396
- Latur, B. (1991/2010). *Nikada nismo bili moderni: Esej iz simetrične antropologije*. Novi Sad: Mediterran Publishing
- Lee, T. L., & Fiske, S. T. (2006). Not an outgroup, not yet an ingroup: Immigrants in the Stereotype Content Model. *International Journal of Intercultural Relations*, 30, 751–768. doi: 10.1016/j.ijintrel.2006.06.005
- Leutwyler, B. (2014). Between Myths and Facts: The Contribution of Exchange Experiences to the Professional Development of Teachers. *Journal of Curriculum and Teaching*, 3 (2), 106–117. doi: 10.5430/jct.v3n2p106
- Leutwyler, B., Mantel, C., Petrović, D., Dimitrijević, B., & Zlatković, B. (2014). Teachers' Beliefs about Intercultural Education: Different Levels of Intercultural Sensitivity in Schooling and Teaching. *Educational Research*, 5(8), 280–289. doi: 10.14303/er.2014.196
- Lewis, A. E. (2001). There Is No “Race” in the Schoolyard: Color-Blind Ideology in an (Almost) All-White School. *American Educational Research Journal*, 38(4), 781–811. doi: 10.3102/00028312038004781

- Lewis, O. (1963/1998). The culture of poverty. *Society*, 35(2), 7–9. doi: 10.1007/BF02838122
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., & Guba, E. G. (2018). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences, Revisited. In N. K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research, Fifth Edition*, (pp.213–263). London: SAGE
- Lloyd, G., & G. McCluskey (2008). Education and Gypsies/Travellers: ‘Contradictions and Significant Silences’. *International Journal of Inclusive Education*, 12 (4), 331–345. doi: 10.1080/13603110601183065
- Luciak, M., & B. Liegl (2009). Fostering Roma Students’ Educational Inclusion: A Missing Part in Teacher Education. *Intercultural Education*, 20 (6), 497–509. doi: 10.1080/14675980903448544
- Lustig, M. W., & Koester, J. (2010). *Intercultural competence: Interpersonal communication across cultures. 6th edition*. Boston, MA: Pearson.
- Lynn, M., Bacon, J. N., Totten, T. L., Bridges III, T. L., & Jennings, M. (2010). Examining Teachers’ Beliefs About African American Male Students in a Low-Performing High School in an African American School District. *Teachers College Record*, 112(1), 289–330.
- Machovcová, K. (2017). Czech elementary school teachers’ implicit expectations from migrant children. *International Journal of Educational Development*, 53, 92–100. doi: 10.1016/j.ijedudev.2016.12.006
- Macura, S. (2015). *Inkluzivno obrazovanje: Kvalitetno obrazovanje za sve*. Jagodina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu
- Macura-Milovanović, S., Batarelo-Kokić, I., Džemidžić-Kristiansen, S., Gera, I., Ikonomi, E., Kafedžić, L., Milić, T., . . . & Closs, A. (2014). Dearth of early education experience: a significant barrier to educational and social inclusion in the Western Balkans. *International Journal of Inclusive Education*, 18 (1), 36–54. doi: 10.1080/13603116.2012.756948
- Macura-Milovanović, S., Gera, I., & Kovačević, M. (2010). *Mapping Policies and Practices for the Preparation of Teachers for Inclusive Education in Contexts of Social and Cultural Diversity: Serbia Country Report*. Torino: European Training Foundation.

- Macura-Milovanović, S., Munda, M., & Peček, M. (2013). Roma pupils' identification with school in Slovenia and Serbia: Case studies. *Educational Studies*, 39 (5), 483–502. doi: 10.1080/03055698.2013.801768
- Macura-Milovanović, S., & Peček, M. (2013). Attitudes of Serbian and Slovenian student teachers towards causes of learning underachievement amongst Roma pupils, *International Journal of Inclusive Education*, 17 (6), 629–645. doi:10.1080/13603116.2012.703247
- Mahon, J. (2009). Conflict style and cultural Understanding among teachers in the western United States: Exploring relationships. *International Journal of Intercultural Relations*, 33(1), 46–56. doi: 10.1016/j.ijintrel.2008.12.002
- Manić, Ž. (2011). Položaj mađarske nacionalne manjine u Vojvodini: Sociološko-pravni aspekt, *Sociologija*, Vol. 53 (3), 345-366. doi: 10.2298/SOC1103345M
- Mantel, C., Simić, N., Petrović, D., & Leutwyler, B. (2012). Notions of Cultural Differences amongst Teacher Education Students in the Serbian and Swiss Context. In A. Baucal, & J. Radišić (Eds.), *Patchwork. Learning Diversities. Conference Proceedings of the EARLI Conference*. Belgrade: University of Belgrade, Faculty of Philosophy, Institute of Psychology, 183–190.
- Marková, I. (2000). Amédée or How to Get Rid of It: Social Representations from a Dialogical Perspective. *Culture & Psychology*, 6(4), 419–460. doi: 10.1177/1354067x0064002
- Matsumoto, D., & Hwang, H. C. (2013). Assessing Cross-Cultural Competence: A Review of Available Tests. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44(6), 849–873. doi: 10.1177/0022022113492891
- McLaren, P. (1995). *Critical Pedagogy and Predatory Culture: Oppositional Politics in a Postmodern Era*. London and New York: Routledge.
- McLaren, P. (2000). *Che Guevara, Paulo Freire, and the pedagogy of revolution*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield
- Meer, N., & Modood, T. (2012). How does Interculturalism Contrast with Multiculturalism? *Journal of Intercultural Studies*, 33(2), 175–196. doi: 10.1080/07256868.2011.618266
- Miladinović, S. (2008). Etnička i socijalna distanca prema Romima. *Sociološki pregled*, 17(3), 417–437.



- Milner, H. R. (2003). Teacher Reflection and Race in Cultural Contexts: History, Meanings, and Methods. *Teaching, Theory Into Practice*, 42(3), 173–180. doi: 10.1207/s15430421tip4203\_2
- Milner, H. R. (2005). Stability and change in US prospective teachers' beliefs and decisions about diversity and learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 21(7), 767–786. doi: 10.1016/j.tate.2005.05.010
- Milner, H. R., Flowers, L. A., Moore, E., Moore, J. L., & Flowers, T. A. (2003). Preservice Teachers' Awareness of Multiculturalism. *The High School Journal*, 87(1), 63–70. doi: 10.1353/hsj.2003.0018
- Miskovic, M. (2009). Roma education in Europe: In support of the discourse of race. *Pedagogy, Culture & Society*, 17(2), 201–220. doi: 10.1080/14681360902934442
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of Knowledge for Teaching: Using a Qualitative Approach to Connect Homes and Classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), 132–141. doi: 10.1080/00405849209543534
- Moskowitz, G. B. (2005). *Social cognition: Understanding Self and Others*. New York, London: The Guilford Press
- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of Social Representations. *European Journal of Social Psychology*, 18(3), 211–250. doi: 10.1002/ejsp.2420180303
- Myers-Scotton, C. (2006). *Multiple Voices: An Introduction to Bilingualism*. Malden, Oxford, Carlton: Blackwell Publishing
- Nadelson, L. S., Boham, M. D., Conlon-Khan, L., Fuentealba, M. J. Hall, C. J., Hoetker, G. A., ... Zenkert, A. J. (2012). A Shifting Paradigm: Preservice Teachers' Multicultural Attitudes and Efficacy. *Urban Education*, 47(6), 1183–1208. doi: 10.1177/0042085912449750
- Newton, E. S. (1962). The Culturally Deprived Child in our Verbal Schools. *The Journal of Negro Education*, 31(2), 184–187. doi: 10.2307/2294038
- Ogbu, J. U. (2004). Collective Identity and the Burden of “Acting White” in Black History, Community, and Education. *The Urban Review*, 36(1), 1–35. doi: 10.1023/B:URRE.0000042734.83194.f6

- Omi, M., & Winant, H. (1994). Racial Formation. In M. Omi & H. Winant (Eds.), *Racial Formation in the United States, Second Edition* (pp. 3–13). New York and London: Routledge
- Omi, M., & Winant, H. (2005). The Theoretical Status of the Concept of Race. In C. McCarthy, W. Crichlow, G. Dimitriadis & N. Dolby (Eds.), *Race, Identity and Representation in Education, Second Edition* (pp. 3–9). New York and London: Routledge
- Paige, R. M., Jacobs-Cassuto, M., Yershova, Y. A., & DeJaegherea, J. (2003). Assessing intercultural sensitivity: an empirical analysis of the Hammer and Bennett Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 467–486. doi: 10.1016/S0147-1767(03)00034-8
- Pajares, F. M. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. doi: 10.3102/00346543062003307
- Pang, B., & Soong, H. (2016). Teachers' experiences in teaching Chinese Australian students in health and physical education. *Teaching and Teacher Education*, 56, 84–93. doi: 10.1016/j.tate.2016.01.023
- Payne, R. (1996/2005). *A Framework for Understanding Poverty*. Highlands: Aha process Inc.
- Payne, B. K. (2001). Prejudice and perception: The role of automatic and controlled processes in misperceiving a weapon. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(2), 181–192. doi: 10.1037//0022-3514.81.2.181
- Pearl, A. (1997). Cultural and Accumulated Environmental Deficit Models. In R. R. Valencia (Ed.), *The Evolution of Deficit Thinking: Educational Thought and Practice* (pp. 132–159). London, Washington D.C.: The Falmer Press.
- Peček, M., Macura-Milovanović, S., & Vujisić-Živković, N. (2014). The cultural responsiveness of teacher candidates towards Roma pupils in Serbia and Slovenia – case studies. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 40 (4), 359–376. doi: 10.1080/02607476.2014.929383
- Pedersen, P. J. (2010). Assessing intercultural effectiveness outcomes in a year-long study abroad program. *International Journal of Intercultural Relations*, 34(1), 70–80. doi: 10.1016/j.ijintrel.2009.09.003

- Pennington, J. L., Brock, C. H., & Ndura, E. (2012). Unraveling the Threads of White Teachers' Conceptions of Caring: Repositioning White Privilege. *Urban Education, 47* (4), 743–775. doi: 10.1177/0042085912441186
- Penuel, W. R., & Wertsch, J.V. (1995a). Vygotsky and Identity Formation: A Sociocultural Approach. *Educational Psychologist, 30*(2), 83–92. doi: 10.1207/s15326985ep3002\_5
- Penuel, W. R., & Wertsch, J.V. (1995b). Dynamics of Negation in the Identity Politics of Cultural Other and Cultural Self: The Rhetorical Image of the Person in Developmental Psychology. *Culture and Psychology, 1*, 343–359. doi: 10.1177/1354067X9513002
- Perez, R. J., Shim, W., King, P. M., & Baxter Magolda, M. B. (2015). Redefining King and Baxter Magolda's Model of Intercultural Maturity. *Journal of College Student Development, 56*(8), 759–776.
- Perez Dominguez, S. (1999). Teachers' Attitudes about the Integration of Roma: The case of Spain. *European Journal of Intercultural Studies, 10* (2), 219–231. doi: 10.1080/0952391990100209
- Perry, L. B., & Southwell, L. (2011). Developing intercultural understanding and skills: models and approaches. *Intercultural Education, 22*(6), 453–466. doi: 10.1080/14675986.2011.644948
- Peterson-Lewis, S., & Bratton, L. M. (2004). Perceptions of “Acting Black” Among African-American Teens: Implications of Racial Dramaturgy for Academic and Social Achievement. *The Urban Review, 36*(2), 81–100. doi: 10.1007/s11256-004-0614-2
- Petrović, D. S., Starčević, J., Chen, G.-M., & Komnenić, D. (2015). Intercultural Sensitivity Scale: Proposal for a Modified Serbian Version. *Psihologija, 48*(3), 199–212. doi: 10.2298/PSI1503199P
- Petrović, D., Vukićević, J., & Kostović, M. (2010). Kako budući učitelji vide položaj Roma u sistemu obrazovanja. In S. Macura-Milovanović (Ed.), *Socijalna Pedagogija u nastajanju – traženje odgovora na problem društveno isključenih grupa* (pp. 209-230). Jagodina: Pedagoški fakultet u Jagodini.

- Pérez, J. A., Moscovici, S., & Chulvi, B. (2007). The taboo against group contact: Hypothesis of Gypsy ontologization. *British Journal of Social Psychology*, *46*, 249–272. doi: 10.1348/014466606X111301
- Pijaže, Ž., & Inhelder, B. (1978). *Intelektualni razvoj deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
- Plant, E. A. (2007). Prejudice. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Encyclopedia of Social Psychology* (pp.694–695). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: SAGE Publications
- Pohan, C. A. (1996). Preservice Teachers' Beliefs About Diversity: Uncovering Factors Leading to Multicultural Responsiveness. *Equity & Excellence in Education*, *29*(3), 62–69. doi: 10.1080/1066568960290310
- Pohan, C. A., & Aguilar, T. E. (2001). Measuring Educators' Beliefs About Diversity in Personal and Professional Contexts. *American Educational Research Journal*, *38*(1), 159–182. doi: 10.3102/00028312038001159
- Ponterotto, J. G., & Park-Taylor, J. (2007). Racial and Ethnic Identity Theory, Measurement, and Research in Counseling Psychology: Present Status and Future. *Journal of Counseling Psychology*, *54*(3), 282–294. doi: 10.1037/0022-0167.54.3.282
- Popadić, D. (2009). *Nasilje u školama*. Beograd: Institut za psihologiju i UNICEF
- Portera, A. (2008). Intercultural Education in Europe: Epistemological and Semantic Aspects. *Intercultural Education*, *19*(6), 481–491. doi: 10.1080/14675980802568277
- Portera, A. (2011). Intercultural and Multicultural Education: Epistemological and Semantic Aspects. In C. A. Grant & A. Portera (Eds.), *Intercultural and Multicultural Education: Enhancing Global Interconnectedness* (pp.12–30). New York, London: Routledge
- Potter, J. (1998). Discursive social psychology: from attitudes to evaluative practices. *European Review of Social Psychology*, *9*(1), 233–266. doi: 10.1080/14792779843000090
- Potter, J., & Edwards, D. (2001). Discursive social psychology. In W. P. Robinson & H. Giles (Eds.), *The New Handbook of Language and Social Psychology* (pp. 103–118). New York: John Wiley & Sons Ltd.

- Pratto, F., Sidanius, J., Stallworth, L. M., & Malle, B. F. (1994). Social dominance orientation: A personality variable predicting social and political attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(4), 741–763. doi: 10.1037/0022-3514.67.4.741
- Pravilnik o kalendaru obrazovno-vaspitnog rada osnovne škole za školsku 2016/2017. (2016). Službeni glasnik Republike Srbije, Prosvetni glasnik, br. 8/16.
- Pulinx, R., Van Avermaet, P., & Agirdag, O. (2015). Silencing linguistic diversity: the extent, the determinants and consequences of the monolingual beliefs of Flemish teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(5), 542–556. doi: 10.1080/13670050.2015.1102860
- Radovanović, S., & Knežević, A. (2014). *Popis stanovništva, domaćinstava i stanova 2011. u Republici Srbiji: Romi u Srbiji*. Beograd: Republički zavod za statistiku
- Raskin, J. D. (2002). Constructivism in Psychology: Personal Construct Psychology, Radical Constructivism, and Social Constructionism. *American Communication Journal*, 5(3). Retrieved from <http://www.ac-journal.org>
- Republički zavod za statistiku (2011). *Popis stanovništva, domaćinstava i stanova 2011. u Republici Srbiji: Prvi rezultati*. Beograd: Republički zavod za statistiku
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 102–119). New York: Macmillan.
- Rissanen, I., Kuusisto, E., & Kuusisto, A. (2016). Developing teachers' intercultural sensitivity: Case study on a pilot course in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 59, 446–456. doi: 10.1016/j.tate.2016.07.018
- Rogoff, B. (1994). Developing Understanding of the Idea of Communities of Learners. *Mind, Culture, and Activity*, 1(4), 209–229. doi: 10.1080/10749039409524673
- Roulston, L. (2010). *Reflective Interviewing: A guide to Theory and Practise*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE.
- Sherif, M. (1958). Superordinate Goals in the Reduction of Intergroup Conflict. *THE AMERICAN JOURNAL OF SOCIOLOGY*, 63(4), 349–356. doi: 10.1086/222258
- Silverman, D. (2015). *Interpreting Qualitative Data, Fifth edition*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE.

- Silverman, S. K. (2010). What Is Diversity? *American Educational Research Journal*, 47(2), 292–329. doi: 10.3102/0002831210365096
- Sleeter, C. E. (2012). Confronting the Marginalization of Culturally Responsive Pedagogy. *Urban Education*, 47(3), 562–584. doi: 10.1177/0042085911431472
- Small, M. L., Harding, D. J., & Lamont, M. (2010). Reconsidering Culture and Poverty. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 629(1), 6–27, doi: 10.1177/0002716210362077.
- Smoak, N. D. (2007). Beliefs. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Encyclopedia of Social Psychology* (pp.110–111). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: SAGE Publications.
- Solomona, R. P., Portelli, J. P. , Daniel, B. J., & Campbell, A. (2005). The discourse of denial: how white teacher candidates construct race, racism and ‘white privilege’. *Race Ethnicity and Education*, 8(2), 147–169, doi: 10.1080/13613320500110519
- Sparrow, L. M. (2000). Beyond multicultural man: complexities of identity. *International Journal of Intercultural Relations*, 24(2), 173–201. doi: 10.1016/S0147-1767(99)00031-0
- Spencer, M. B., Noll, E., Stoltzfus, J., & Harpalani, V. (2001). Identity and School Adjustment: Revisiting the "Acting White" Assumption. *Educational Psychologist*, 36 (1), 21–30. doi: 10.1207/S15326985EP3601\_3
- Spitzberg, B. H., & Changnon, G. (2009). Conceptualizing Intercultural Competence. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*, (pp. 2–52). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE
- Stangor, C. (2016). The Study of Stereotyping, Prejudice, and Discrimination within Social Psychology: A Quick History of Theory and Research. In T. D. Nelson (Ed.), *Handbook of Prejudice, Stereotyping, and Discrimination, second edition*, (pp. 3–27). New York and London: Psychology Press, Taylor & Francis Group
- Starčević, J. S. (2013). *Kritička analiza konstrukta i provera konvergentno-diskriminativne valjanosti mera kulturalne inteligencije* (Doktorska disertacija). Retrieved from <http://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/handle/123456789/3315/Disertacija.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Starčević, J. S. (2018). *U potrazi za suštinom individualnih razlika u interkulturalnoj interakciji*. Godina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu
- Straffon, D. A. (2003). Assessing the intercultural sensitivity of high school students attending an international school. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 487–501. doi: 10.1016/S0147-1767(03)00035-X
- Subedi, B. (2006). Preservice Teachers' Beliefs and Practices: Religion and Religious Diversity. *Equity & Excellence in Education*, 39(3), 227–238. doi: 10.1080/10665680600788495
- Sxi-hu (1995). Cultural Perceptions: Exploiting the Unexpected of the Other. *Culture & Psychology*, 1 (3), 315–342. doi: 10.1177/1354067X9513001
- Tajfel, H. (1969). Cognitive Aspects of Prejudice. *JOURNAL OF SOCIAL ISSUES*, 25(4), 79–97. doi: 10.1111/j.1540-4560.1969.tb00620.x
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (2004). The Social Identity Theory of Intergroup Behavior. In J. T. Jost & J. Sidanius (Eds.), *Key readings in social psychology. Political psychology: Key readings* (pp. 276–293). New York, NY, US: Psychology Press.
- Taylor, C. (2012). Interculturalism or multiculturalism? *Philosophy & Social Criticism*, 38(4–5), 413–423. doi: 10.1177/0191453711435656
- Taylor, S. V., & Sobel, D. M. (2001). Addressing the discontinuity of students' and teachers' diversity: A preliminary study of preservice teachers' beliefs and perceived skills. *Teaching and Teacher Education*, 17(4), 487–503. doi: 10.1016/S0742-051X(01)00008-7
- Tenenbaum, H. R., & Ruck, M. D. (2007). Are Teachers' Expectations Different for Racial Minority Than for European American Students? A Meta-Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 253–273. doi: 10.1037/0022-0663.99.2.253
- Tenjović, L. (2002). *Statistika u psihologiji: Priručnik* (dopunjeno izdanje). Beograd: Centar za primenjenu psihologiju Društva psihologa Srbije.
- Thijs, J., Westhof, S., & Koomen, H. (2012). Ethnic incongruence and the student–teacher relationship: The perspective of ethnic majority teachers. *Journal of School Psychology*, 50, 257–273. doi: 10.1016/j.jsp.2011.09.004

- Tileagă, C. (2005). Accounting for extreme prejudice and legitimating blame in talk about the Romanians. *Discourse & Society*, 16(5), 603–624. doi: 10.1177/0957926505054938
- Tracy, D. J. (2010). Qualitative Quality: Eight "Big-Tent" Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16 (6), 837-851. DOI: 10.1177/1077800410383121
- Trentin, R., Monaci, M. G., De Lume, F., & Zanon, O. (2006). Scholastic Integration of Gypsies in Italy: Teachers' Attitudes and Experience. *School Psychology International*, 27(1), 79–103. doi: 10.1177/0143034306062816
- Trimble, J. E. (2007). Prolegomena for the connotation of construct use in the measurement of ethnic and racial identity. *Journal of Counseling Psychology*, 54(3), 247–258. doi: 10.1037/0022-0167.54.3.247
- Turner, J. C., Oakes, P. J., Haslam, S. A., & McGarty, C. (1994). Self and Collective: Cognition and Social Context. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20(5), 454–463. doi: 10.1177/0146167294205002
- Valencia, R. R. (1997). Conceptualizing the Notion of Deficit Thinking. In R. R. Valencia (Ed.), *The Evolution of Deficit Thinking: Educational Thought and Practice* (pp. 1–13). London, Washington D.C.: The Falmer Press.
- Valsiner, J. (1997). *Čovekov razvoj i kultura: Društvena priroda ličnosti i njeno proučavanje*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
- Valsiner, J. (2005). Scaffolding Within the Structure of Dialogical Self: Hierarchical Dynamics of Semiotic Mediation. *New Ideas in Psychology*, 23, 197–206. doi: 10.1016/j.newideapsych.2006.06.001
- Valsiner, J. (2007). *Culture in Minds and Societies: Foundations of Cultural Psychology*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: SAGE Publications
- Van de Vijver, F. J. R., Breugelmans, S. M., & Schalk-Soekar, S. R. G. (2008). Multiculturalism: Construct validity and stability. *International Journal of Intercultural Relations*, 32, 93–104. doi:10.1016/j.ijintrel.2007.11.001
- Vande Berg, M., Connor-Linton, J., & Paige, R. M. (2009). Interventions for student learning abroad. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 8, 1–75.



- Van den Bergh, L., Denessen, E., Hornstra, L., Voeten, M., & Holland, R. W. (2010). The Implicit Prejudiced Attitudes of Teachers: Relations to Teacher Expectations and the Ethnic Achievement Gap. *American Educational Research Journal*, 47(2), 497–527. doi: 10.3102/0002831209353594
- Van Dijk, T.A. (1992). Discourse and the denial of racism. *Discourse & Society*, 3, 87–118. doi: 10.1177/0957926592003001005
- Van Meijl, T. (2008). Culture and Identity in Anthropology: Reflections on ‘Unity’ and ‘Uncertainty’ in the Dialogical Self. *International Journal for Dialogical Science*, 3 (1), 165–190.
- Vavrus, M. (2008). Culturally Responsive Teaching. In T. L. Good (Ed.), *21st Century Education: A Reference Handbook, Volume 2* (pp. 49–57). Thousand Oaks, London, New Delhi, Singapore: SAGE Publications
- Vervaeet, R., Van Houtte, M., & Stevens, P. A. J. (2017). Multicultural Teaching in Flemish Secondary Schools: The Role of Ethnic School Composition, Track, and Teachers’ Ethnic Prejudice. *Education and Urban Society*, 50(3), 274–299. doi: 10.1177/0013124517704290
- Vigotski, L. (1977). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit
- Vilig, K. (2013/2016). *Kvalitativna istraživanja u psihologiji*. Beograd: Clio.
- Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). Preparing Culturally Responsive Teachers: Rethinking the Curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20–32. doi: 10.1177/0022487102053001003
- Villegas, A. M., & Lucas, T. (2007). The Culturally Responsive Teacher. *Educational Leadership*, 64(6), 28–33.
- Vujić, A. (2009). Pravo pripadnika nacionalnih manjina na obrazovanje u Vojvodini od 1974. do 2004. godine. *Pedagoška stvarnost*, 55 (7), 700–712.
- Watson, D. (2011). “Urban, but Not Too Urban”: Unpacking Teachers’ Desires to Teach Urban Students. *Journal of Teacher Education*, 62(1), 2334. doi: 10.1177/0022487110379216
- Watson, D., Charner-Laird, M., Kirkpatrick, C. L., Szczesiul, S. A., & Gordon, P. J. (2006). Effective Teaching/Effective Urban Teaching Grappling With Definitions, Grappling With Difference. *Journal of Teacher Education*, 57(4), 395–409. doi: 10.1177/0022487106291564

- Westrick, J. M., & Yuen, C. Y. M. (2007). The intercultural sensitivity of secondary teachers in Hong Kong: A comparative study with implications for professional development. *Intercultural Education*, 18(2), 129–145. doi: 10.1080/14675980701327247
- Woolfolk, A. H., Davis, H., & Pape, S. J. (2006). Teacher Knowledge and Beliefs. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*, (pp. 715–737). London: Routledge
- Wright, S. (1998). The Politicization of 'Culture'. *Anthropology Today*, 14(1), 7–15.
- Yang, Y., & Montgomery, D. (2011). Exploratory and Confirmatory Factor Analyses of the Multicultural Teaching Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(3), 261–272. doi: 10.1177/0734282910378983
- Yang, Y., & Montgomery, D. (2013). Gaps or bridges in multicultural teacher education: A Q study of attitudes toward student diversity. *Teaching and Teacher Education*, 30, 27–37. doi: 10.1016/j.tate.2012.10.003
- Yuen, C. Y. M. (2010). Dimensions of diversity: Challenges to secondary school teachers with implications for intercultural teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 732–741. doi: 10.1016/j.tate.2009.10.009
- Yuen, C. Y. M., & Grossman, D. L. (2009). The intercultural sensitivity of student teachers in three cities. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 39 (3), 349–365. doi: 10.1080/03057920802281571
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2009). Službeni glasnik Republike Srbije, Prosvetni glasnik br. 72/09, 52/11 i 55/13
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2017). Službeni glasnik Republike Srbije, Prosvetni glasnik br. 88/17, 27/18 - dr. zakoni i 10/19
- Zachos, D. T. (2017). Teachers' Perceptions, Attitudes and Feelings towards Pupils of Roma Origin. *International Journal of Inclusive Education*, 21(10), 1011–1027. doi: 10.1080/13603116.2017.1326176
- Zhang, J. (2014). The Review: The Intercultural Development Inventory Manual. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 32(2), 178–183. doi: 10.1177/073428291350507

## **Prilog 1. Protokol za vođenje intervjua i kritičnog incidenta**

### **Prilog 1.1. Informacije koje su pružene ispitaniku pre početka razgovora**

1. Predstavljanje intervjua i u kom svojstvu je tu. (*Moje ime je Bojana Dimitrijević, studentkinja sam doktorskih studija na Odeljenju za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu. U Vašoj školi sam kako bih prikupila podatke koji su mi neophodni zbog realizacije terenskog istraživanja u sklopu izrade doktorata.*)
2. Navođenje cilja istraživanja. (*Smisao ovog istraživanja ogleda se u tome da razumemo kako učitelji koji rade u multikulturalnoj sredini i heterogenim odeljenjima razumeju koncept kulture i kulturne razlike, kao i kako opažaju svoj rad i učenike sa kojima rade.*)
3. Ukazivanje da će podaci biti korišćeni u istraživačke svrhe i da identitet ispitanika ni u jednom slučaju neće biti otkriven.
4. Ukazivanje na sled koraka (*Najpre ćemo razgovarati o pomenutim temama, a nakon toga ću Vam predstaviti hipotetičku situaciju iz školskog konteksta i zamoliću Vas da mi kažete svoje utiske o toj situaciji. Nakon ove faze istraživanja popunjavaćete Inventar interkulturalnog razvoja u elektronskoj formi.*)
5. Usmeno traženje saglasnosti sagovornika kada je u pitanju učešće u istraživanju, kao i snimanje razgovora.
6. Ukazivanje na to da sagovornici mogu povući svoju saglasnost kada je u pitanju učešće u istraživanju.
7. Obaveštavanje sagovornika da će dobiti potvrdu Instituta za psihologiju u vezi sa učešćem u istraživanju, kao i da će dobiti povratnu informaciju putem telefonskog razgovora sa autorom istraživanja u vezi sa rezultatima na Inventaru interkulturalnog razvoja.

## **Prilog 1.2. Teme razgovora i okvirne formulacije prvih pitanja**

Opšte smernice tiču se proveravanja *razumevanja različitih konceptata i načina postupanja pripadnika manjinskih grupa (Šta podrazumevate pod/Kada kažete...kako Vi to razumete?)*, *traženja primera (Molim Vas opišite mi neku takvu situaciju.)*, *istraživanja motivacije za specifičnim postupanjem (Šta Vas je rukovodilo? Šta ste želeli da postignete?)*.

### **Okvirne formulacije:**

1. Kada govorimo o kulturnim različitostima, šta Vam prvo pada na pamet? (Možete li mi navesti neke primere? Šta podrazumevate pod?)
2. Da li ste u svom dosadašnjem iskustvu imali prilike da se susrećete sa pripadnicima različitih kultura?( Možete li navesti neke primere?) Da li ste imali prilike i da nekoga od njih bolje upoznate? Kakav su utisak na Vas ostavila ova iskustva? (Možete li mi navesti neke primere?)
3. Koje kulturne grupe su zastupljene u Vašoj školi? Da li opažate neke razlike među njima? (Možete li navesti neki primer?)
4. Da li u radu sa učenicima pokušavate da se usredsredite na sličnosti ili razlike koje opažate među pripadnicima različitih kultura? Zašto se usredsređujete baš na razlike/sličnosti? (Možete li da opišete neku takvu situaciju?)
5. Da li mislite da pomenuta kulturna različitost Vaših učenika utiče na Vaš posao kao nastavnika? Na koji način? (Možete li mi navesti neki primer?)
6. Da li uočavate da među učenicima u Vašoj školi postoje i učenici kojima srpski nije maternji jezik? Postoje li neke specifičnosti u radu sa ovom decom? (Možete li mi navesti neki primer?)
7. Opišite mi kakvu saradnju imate sa roditeljima učenika iz manjinskih kulturnih grupa. Postoje li neke specifične situacije u kojima ste kao nastavnik reagovali, a tiču se kulturnih razlika? (Možete li da navedete neki primer?)
8. Da li ste nekada bili u prilici da učinite nešto da podržite učenika iz manjinske populacije? (Možete li da navedete neki primer? Šta Vas je vodilo da tako postupite?)
9. Kakve bi bile Vaše preporuke neiskusnom nastavniku koji u svom odeljenju ima nekoliko učenika koji ne pripadaju većinskoj kulturnoj grupe? Zbog čega biste baš to preporučili?

10. Kako procenjujete svoju obučenost za rad sa pripadnicima manjinskih grupa? Šta je nedostajalo Vašoj obuci za rad sa kulturnima različitostima, a šta je bilo od koristi?

### **Prilog 1.3. Kritični incident**

Opšte smernice tiču se proveravanja načina razumevanja situacije od strane sagovornika i istraživanjem motivacije u pogledu pretpostavljenog postupanja u hipotetičkoj situaciji.

**Uputstvo ispitaniku:** *Kao što sam Vam pre početka razgovora ukazala, sada ću Vam predstaviti jednu hipotetičku situaciju iz školskog konteksta. Kada budete pročitali i razumeli situaciju razgovaraćemo o tome kako Vi opažate to što se dogodilo, kako biste postupili u vezi sa tom situacijom i zbog čega.*

**Prvi deo hipotetičke situacije (tekst koji sagovornik dobija odštampan da pročita):** *Bliži se proslava školske slave Svetog Save i sa svojim učenicima pripremate predstavu povodom proslave. Do priredbe je ostalo još nekoliko dana i Vi intenzivno uvežbavate program i tekst sa decom. Dan pre priredbe, Vaš učenik Ramiz/Atila, Vam je prišao i rekao da neće moći da učestvuje u proslavi jer će sa svojim roditeljima provesti dan u romskom/mađarskom kulturnom centru.*

**Okvirna pitanja za sagovornika nakon čitanja prvog dela hipotetičke situacije (pitanja koja se usmeno postavljaju):**

1. Kako vidite/razumete ovu situaciju? Šta mislite o njoj? Šta je ono što Vam prvo pada na pamet?
2. Kako biste postupili?
3. Zbog čega biste postupili baš tako?

**Drugi deo hipotetičke situacije (tekst koji sagovornik dobija odštampan da pročita):** *Na dan priredbe nešto ranije ste izašli sa probe i u jednoj od susednih ulica uočili Ramiza/Atilu kako se igra sa još nekoliko starijih romskih/mađarskih dečaka, dok on Vas nije primetio.*

**Okvirna pitanja za sagovornika nakon čitanja drugog dela hipotetičke situacije (pitanja koja se usmeno postavljaju):**

1. Kako sada vidite ovu situaciju? Šta mislite o njoj?
2. Kako biste postupili povodom ove situacije?
3. Zbog čega biste postupili baš tako?

#### **Prilog 1.4. Završni elementi razgovora**

1. Pitanje upućeno sagovorniku u vezi sa potrebom da nešto doda ili pojaśni (*Da li Vi imate potrebu da mi kažete nešto što Vas nisam pitala ili o čemu nismo dovoljno razgovarali? Da li želite Vi mene nešto da pitate?*).
2. Izražavanje zahvalnosti na učešću u istraživanju.

**Prilog 2. Prikaz procesa inicijalnog kodiranja i kodiranja drugog nivoa (Tema: Nepoštovanje škole kao institucije)**

<b>Segment intervjua (minimizacija, KIR)</b>	<b>Inicijalno kodiranje celog niza podataka (smislen iskaz po smislen iskaz)</b>	<b>Kodiranje drugog nivoa</b>
<i>Jedan dan pre? Znači nešto se desilo jer to je verovatno iznenadni odlazak. Pretpostavka je da su možda znali, možda nisu znali za neko dešavanje u tom kulturnom centru.</i>	Iznošenje pretpostavki u vezi sa namerama /anticipiranje neiskrenosti	<b>Percepcija roditelja i deteta: Neprioritetnost škole</b>
<i>Postavlja se pitanje šta je, koji su prioriteti? Da li je škola i ova van, mislim vanškolska aktivnost njegova.</i>	Preispitivanje doživljaja značaja škole/školskih aktivnosti	
<i>Pitala bih šta se dešava u tom kulturnom centru. Znači ovako, prvo bih ga pitala kada su za to saznali, za tu aktivnost u kulturnom centru. A onda bih ga pitala šta se to dešava, kakva aktivnost, koji događaj će biti u tom kulturnom centru.</i>	Utvrđivanje činjenica kroz razgovor o događaju – učenik	
<i>Šta bi on više voleo, gde bi želeo da prisustvuje, da li da bude učesnik priredbe ili da ide sa roditeljima</i>	Preispitivanje prioriteta učenika	
<i>Da li misli da je u redu da otkazuje svoje učešće na priredbi jedan dan pre priredbe.</i>	„Vaspitno delovanje“ na učenika u formi pitanja; ukazivanje na pravila ponašanja u školi	
<i>Sve zavisi i od uzrasta, drugačije se priča sa decom u prvom, drugačije sa decom u prvom razredu, otvoreno ovako i kako sada pričam.</i>	Isticanje značaja bivanja otvorenim	
<i>Šta je za njega važnije, škola ili kulturni centar.</i>	Preispitivanje prioriteta učenika	
<i>I pozvala bih roditelje da sve to isto i njih pitam, sva pitanja koja sam detetu postavila postavila bih i roditelji</i>	Utvrđivanje činjenica kroz razgovor o događaju – roditelji	
<i>Znači da se mora ipak znati prioritet.</i>	Naglašavanje značaja svesti o prioritetnosti škole	

Segment intervjua (minimizacija, KIR)	Inicijalno kodiranje celog niza podataka (smislen iskaz po smislen iskaz)	Kodiranje drugog nivoa
<p><i>Ne znači da mi, eto i meni, prvo bez razmišljanja kada ste mi postavili pitanje, prvo mi je palo na pamet - dobro neka ide.</i></p> <p><i>Kao ono, samo da ne bi slučajno povredili, međutim, njihova nacionalna osećanja.</i></p> <p><i>Međutim, sada kada razmislim, znači to isto kao da mi se neko drugo dete javilo da ide u svoj kulturni centar, znači ili srpski, ovaj ili onaj, šta znam čiji.</i></p> <p><i>Dakle, prva impulsivna reakcija mi je bila pogrešna. Sada kada sam razmislila, škola je škola.</i></p>	<p>Refleksija u vezi sa mogućnošću nepreispitivanja postupka/odluke učenika;</p> <p>Umanjivanje značaja „osetljivog“ postupanja u vezi sa identitetskim aspektima/karikiranje</p> <p>Refleksija u vezi sa mogućnošću nepreispitivanja postupka; poređenje/poistovećivanje sa većinskom kulturnom grupom</p> <p>Refleksija u vezi sa mogućnošću nepreispitivanja postupka; Naglašavanje značaja/prioritetnosti škole</p>	<p><b>Nastavnik:</b> <b>Ukazivanje na ulogu nastavnika u usvajanju „univerzalnih“ pravila ponašanja; Opravdavanje postupanja nastavnika</b></p>
<p><i>I roditelji bi trebalo da budu na priredbi da gledaju svog sina koji učestvuje.</i></p> <p><i>Jedino ako zaista u razgovoru sa roditeljima ne saznam da se ne znam šta nešto ekstra desilo, da je on dobio neko priznanje ili nagradu i da treba da ode u kulturni centar, zaista bi trebalo da bude nešto vau ekstra veliko da bih ja razumela da oni daju prioritet nečem drugom u odnosu na školu.</i></p>	<p>Izražavanje očekivanja u vezi sa ponašanjem roditelja; Očekivanje da roditelji imaju jednake prioritete</p> <p>Preispitivanje prioriteta; Uspostavljanje poređenja u pogledu prioriteta;</p> <p>Izražavanje teškoće u razumevanju drugačijih viđenja prioriteta.</p>	<p><b>Percepcija roditelja:</b> <b>Neprioritetnost škole</b></p>



Segment intervjuja (minimizacija, KIR)	Inicijalno kodiranje celog niza podataka (smislen iskaz po smislen iskaz)	Kodiranje drugog nivoa
<i>To bi isto bilo kao da mi neko drugo dete kaže, ne znam, idem na rođendan, ili idem na neku aktivnost idem sa školom engleskog, nešto, pa neću doći na priredbu. Pa ne može to tako.</i>	Poređenje aspekata kulturnih razlika sa drugim aktivnostima;  Stavljanje u istu ravan sa po značaju	<b>Nastavnik:</b> <b>Ukazivanje na ulogu u usvajanju „univerzalnih“ pravila ponašanja;</b> <b>Opravadavanje postupanja nastavnika</b>
<i>Znači postoje neka pravila ponašanja, kulturnog ponašanja, ne znam šta treba da se desi da bi se jedan dan pre otkazalo, ne daj Bože bolesti ili tako nečeg.</i>	Ukazivanje na postojanje „univerzalnih“ pravila ponašanja u školi;  Ukazivanje na prihvatljive izuzetke od pravila	
<i>Tako da ne bih u principu istolerisala osim ako nije nešto vanredno da ne može više da se ponovi.</i>	Anticipiranje sopstvenog postupanja; Ukazivanje na izuzetnost „tolerisanja“	
<i>Škola je na prvom mestu, sve ostalo je vanškolsko i u slobodno vreme.</i>	Naglašavanje značaja i prioritnosti škole	

**Prilog 3. Učestalost i procenat zastupljenosti tema u vezi sa kulturom i kulturnim razlikama za svaki od poduzoraka**

Tabela 3.1. Učestalost i procenat zastupljenosti tema u vezi sa kulturom i kulturnim razlikama za svaki od poduzoraka<sup>133</sup>

Tema	Poduzorak I: Poricanje i Polarizacija N=12		Poduzorak II: Minimizacija N=28		Ukupno N=40	
	<i>f</i>	procenat	<i>f</i>	procenat	<i>f</i>	procenat
I Kultura kao odnos prema opštim normama ponašanja	4	33.3	8	28.6	12	30.0
II Kultura kao posedovanje vrednovanog kulturnog kapitala	6	50.0	7	25.0	13	32.5
IIIa Odnos prema multikulturalnosti sredine: <i>Navođenje elemenata multikulturalnosti</i>	8 <sup>134</sup>	66.7	19	67.9	27	67.5
IIIb Odnos prema multikulturalnosti sredine: <i>Iskustva sa multikulturalnošću u školskom kontekstu</i>	0	0	7	25.0	7	17.5
IIIc Odnos prema multikulturalnosti sredine: <i>Aktivnosti u vezi sa multikulturalnošću školskom kontekstu</i>	2	16.7	11	39.3	13	32.5
IIId Odnos prema multikulturalnosti sredine: <i>Naglašavanje sličnosti/poricanje razlika</i>	5	41.7	11	39.3	16	40.0
IIIe Odnos prema multikulturalnosti sredine: <i>Naglašavanje</i>	6	50.0	8	28.6	14	35.0

<sup>133</sup> Procenti su izračunavani na osnovu ukupnog broja ispitanika koji su razmatrali pitanje kulture i kulturne razlike u opštem smislu.

<sup>134</sup> U okviru ove kategorije u šesti intervjuu reč je o nabrojanju učenika različitog kulturnog porekla od većinskog.

Tema	Poduzorak I: Poricanje i Polarizacija N=12		Poduzorak II: Minimizacija N=28		Ukupno N=40	
	<i>f</i>	procenat	<i>f</i>	procenat	<i>f</i>	procenat
<i>univerzalne ljudskosti</i>						
III f Odnos prema multikulturalnosti sredine: <i>Naglašavanje dobrih odnosa u multikulturalnom kontekstu</i>	3	25.0	2	7.1	5	12.5
III g Odnos prema multikulturalnosti sredine: <i>Razmatranje ličnih iskustava sa kulturnom različitosti i lične kulturne različitosti</i>	5	41.7	16	57.1	21	52.5

**Napomena:** Procenti su izračunavani na osnovu ukupnog broja ispitanika koji su razmatrali pitanje kulture i kulturne razlike u opštem smislu.

**Prilog 4. Učestalost i procenat zastupljenosti tema u vezi sa romskom kulturnom grupom**

Prilog 4.1. Učestalost i procenat zastupljenosti tema u vezi sa romskim učenicima za svaki od poduzoraka

Tema	Podtema	Poduzorak I: Poricanje i Polarizacija N=8		Poduzorak II: Minimizacija N=18		Ukupno N=26	
		f	procenat	f	procenat	f	procenat
<i>I Ponašanje učenika</i>	<i>Ia Problemi u ponašanju</i>	5	62.5	3	16.7	8	30.8
	<i>Ib Odsustvo problema u ponašanju i zadovoljavajuće ponašanje</i>	0	0.0	6	33.3	6	23.1
	<b>Ukupno (tema)</b>	<b>5</b>	<b>62.5</b>	<b>8</b>	<b>44.4</b>	<b>13</b>	<b>50.0</b>
<i>II Školski neuspeh i odnos prema obrazovanju</i>	<i>Ila Nedolaženje u školu</i>	4	50.0	6	33.3	10	38.5
	<i>Iib Pohađanje specijalne škole i zastupljenost intelektualnih smetnji</i>	3	37.5	2	11.1	5	19.2
	<i>Iic Neuspeh/slab uspeh u akademskom domenu</i>	6	75.0	7	38.9	13	50.0
	<i>Iid Nepovoljan odnos prema obavezama i nizak nivo aspiracije</i>	3	37.5	5	27.8	8	30.1
	<i>Iie Specifičnosti u vezi sa maternjim jezikom</i>	1	12.5	3	16.7	4	15.4
	<i>Iif Negiranje intelektualnih teškoća romskih učenika</i>	0	0.0	3	16.7	3	11.5

Tema	Podtema	Poduzorak I: Poricanje i Polarizacija N=8		Poduzorak II: Minimizacija N=18		Ukupno N=26	
		f	procenat	f	procenat	f	procenat
	<i>Ilg Pozitivan odnos prema školi: Izuzetni romski učenici</i>	2	25.0	0	0	2	7.7
	<i>Ukupno(tema)</i>	8	100.0	11	61.1	19	73.1
<i>III Razvijenost higijenskih navika</i>	<i>IIIa Neadekvatne higijenske navike</i>	4	50.0	7	38.9	11	42.3
	<i>IIIb Adekvatna higijena</i>	1	12.5	2	11.1	3	11.5
	<i>Ukupno (tema)</i>	5	62.5	8	44.4	13	50.0
<i>IV Relacije sa ostalim učenicima: isključenost i uslovna prihvaćenost</i>	<i>IVa Isključenost zbog pripadnosti kulturnoj grupi</i>	0	0.0	10	55.6	10	38.5
	<i>IVb Isključenost zbog „opravdanih razloga”</i>	5	62.5	5	27.8	10	38.5
	<i>IVc Neopravdani doživljaj ugroženosti romskih učenika</i>	0	0.0	2	11.1	2	7.7
	<i>IVd Prihvaćenost romskih učenika</i>	4	50.0	4	22.2	8	30.8
	<i>Ukupno(tema)</i>	6	75.0	14	77.8	20	76.9
<i>V Rano stupanje u ugovoreni brak i odstupanje od normi u domenu seksualnosti</i>	<i>Va Rano stupanje u ugovoreni brak</i>	2	25.0	3	16.7	5	19.2
	<i>Vb Odstupanje od normi u domenu</i>	2	25.0	0	0.0	2	7.7

Tema	Podtema	Poduzorak I: Poricanje i Polarizacija N=8		Poduzorak II: Minimizacija N=18		Ukupno N=26	
		<i>f</i>	procenat	<i>f</i>	procenat	<i>f</i>	procenat
		<i>seksualnosti</i>					
	<i>Ukupno (tema)</i>	3	37.5	3	16.7	6	23.1
<i>VI Protivljenje predrasudama i etiketiranju učenika</i>	<i>Ukupno</i>	0.0	0.0	2	11.1	2	7.7

Prilog 4.2. Učestalost i procenat zastupljenosti tema u vezi sa romskim roditeljima za svaki od poduzoraka

Tema	Podtema	Poduzorak I: Poricanje i Polarizacij a N=8		Poduzorak II: Minimizacija N=16		Ukupno N=24	
		f t	procena	f t	procena	f t	procena
<i>I Odnos prema radu</i>	<i>Ia Nespremnost da rade/niska radna etika</i>	3	37.5	1	6.25	4	16.7
	<i>Ib Očekivanje i zloupotrebljavanje materijalne pomoći</i>	4	50.0	0	0.0	4	16.7
	<i>Ic Zloupotreba dece radi sticanja koristi (za rad ili prodaja u brak)</i>	4	50.5	3	18.7	7	25.9
	<i>Id Objašnjenja niske radne etike zasnovana na pretpostavkama o genetskim/mentalitetskim razlikama</i>	5	62.5	0	0.0	5	18.5
	<i>Ie Profesionalna uspešnost</i>	0	0.0	2	12.5	2	8.3
	<i>Ukupno(tema)</i>	7	87.5	6	25.0	13	54.2
<i>II Odnos prema obrazovanju dece</i>	<i>Ila Nevrednovanje obrazovanja</i>	6	75.0	7	43.7	13	54.2
	<i>Ilb Nepriprzetnost obrazovanja</i>	4	50.0	6	37.5	10	41.7
	<i>Ilc Ograničeni resursi u pogledu pružanja podrške</i>	0	0.0	1	6.2	1	4.2
	<i>Ukupno(tema)</i>	6	75.0	9	56.2	15	62.5
<i>III Neadekvatni vaspitni stilovi i nestabilna porodična struktura</i>	<i>IIIa Nedostatak autoriteta/permisivnost</i>	3	37.5	2	12.5	5	20.8
	<i>IIIb Nasilnost i fizičko kažnjavanje</i>	4	50.0	3	18.7	7	29.2
	<i>IIIc Nestabilnost porodične strukture</i>	5	62.5	6	37.5	11	45.8
	<i>Ukupno (tema)</i>	8	100.0	9	56.2	17	71.8

Tema	Podtema	Poduzorak I: Poricanje i Polarizacij a N=8		Poduzorak II: Minimizacija N=16		Ukupno N=24	
		f	procena t	f	procena t	f	procena t
IV Zloupotreba manjinskog statusa	IVa Traženje „većih” prava i izbegavanje obaveza i odgovornosti	2	25.0	2	12.5	4	16.7
	IVb Neopravdano pozivanje na diskriminaciju	2	25.0	3	18.7	5	20.8
	Ukupno(tema)	3	37.5	5	31.2	8	33.3
V „Izuzetni” romski roditelji/porodi ce		3	37.5	1	6.2	4	16.7
VI Protivljenje predrasudama u vezi sa Romima		0	0.0	1	6.2	1	4.2



Prilog 4.3. Učestalost i procenat zastupljenosti tema u vezi sa intervencijama učitelja za svaki od poduzoraka

Tema	Podtema	Poduzorak I: Poricanje i Polarizacija N=8		Poduzorak II: Minimizacija N=15		Ukupno N=23	
		f	procenat	f	procenat	f	procenat
I Pružanje materijalne pomoći		7	87.5	3	20.0	10	43.5
II Vaspitno delovanje u odnosu na romske učenike		3	37.5	3	20.0	6	26.1
III Reagovanje u situacijama isključivanja romskih učenika	IIIa Ukazivanje na neminovnost i nevažnost (pojedinih) razlika	4	50.0	5	33.3	9	39.1
	IIIb Eksplicitno ukazivanje na neprihvatljivost isključivanja	1	12.5	1	6.7	2	8.7
	IIIc Isticanje romskog učenika u pozitivnom smislu	1	12.5	0	0.0	1	4.3
	III d Uticaj odnosa učitelja na prihvatanje romskih učenika	1	12.5	2	13.3	3	13.0
	III e Upravljanje grupnom dinamikom	0	0.0	3	20.0	3	13.0
	III f Strategije za popravljjanje položaja učenika: grupni rad i raspored sedenja	0	0.0	2	13.3	2	8.7
	III g Upućivanje na direktno konfrontiranje sa vršnjacima	0	0.0	1	6.7	1	4.3

Tema	Podtema	Poduzorak I: Poricanje i Polarizacija		Poduzorak II: Minimizacija		Ukupno	
		N=8		N=15		N=23	
		<i>f</i>	procenat	<i>f</i>	procenat	<i>f</i>	procenat
	<i>Ukupno(tema)</i>	6	75.0	10	66.7	16	69.6
<i>IV Intervenisanje učitelja u odnosu na romske roditelje.</i>	<i>IVa Ukazivanje na neadekvatne vaspitne prakse i savetovanje u vezi sa istima</i>	3	37.5	0	0.0	3	13.0
	<i>IVb Savetovanje u vezi sa nastavkom školovanja</i>	1	12.5	0	0.0	1	4.3
	<i>IVc Intervenisanje u slučaju izostajanja ili napuštanja škole: kućne posete i alternativni vidovi saradnje</i>	4	50.0	3	20.0	7	30.4
	<i>IVd Izostajanje saradnje usled izbegavanja sukoba</i>	4	50.0	0	0.0	4	17.4
	<i>Ukupno (tema)</i>	7	87.5	2	13.3	9	39.1
<i>V Način razumevanja i pružanja obrazovne podrške</i>	<i>Va Usredsređivanje na učenje u školi: dopunska i redovna nastava</i>	1	12.5	4	26.7	5	21.7
	<i>Vb Obezbeđivanje eskterne podrške</i>	0	0.0	1	6.7	1	4.3
	<i>Vc Isticanje u pozitivnom smislu</i>	0	0.0	1	6.7	1	4.3
	<i>Vd Mere prilagođavanja i drugi vidovi podrške</i>	1	12.5	1	6.7	2	8.7

Tema	Podtema	Poduzorak I: Poricanje i Polarizacija N=8		Poduzorak II: Minimizacija N=15		Ukupno N=23	
		<i>f</i>	procenat	<i>f</i>	procenat	<i>f</i>	procenat
	<i>Ve Propuštanje da se primene mere prilagođavanja Vf Snižavanje očekivanja</i>	2	25.0	0	0.0	2	8.7
	<i>Ukupno (tema)</i>	4	50.0	7	46.7	11	47.8
<i>VI Odnos prema kulturnom identitetu romskih učenika</i>		0	0.0	1	6.7	1	4.3

Prilog 4.4. Učestalost i procenat zastupljenosti tema u vezi sa kritičnim incidentom sa romskim učenicima

Tema	Poduzorak I: Poricanje i Polarizacija		Poduzorak II: Minimizacija		Ukupno	
	N=5		N=17		N=22	
	<i>f</i>	procenat	<i>f</i>	procenat	<i>f</i>	procenat
<i>I Odnos manjinske prema većinskoj kulturnoj grupi</i>	3	60.0	8	47.1	11	50.0
<i>II Ambivalencija u vezi sa pripadnošću kulturnoj grupi i odeljenskoj zajednici</i>	0	0.0	4	23.5	4	18.2
<i>III Nametnutost većinske kulturne prakse</i>	1	20.0	1	5.9	2	9.1
<i>IV Zloupotreba manjinskog statusa</i>	1	20.0	2	11.8	3	13.6
<i>V Izdvojenost iz odeljenske zajednice</i>	1	20.0	2	11.8	3	13.6
<i>VI Tipični dečiji motivi (igra/druženje i emocionalne teškoće)</i>	2	40.0	5	29.4	8	36.4
<i>VII Nepoštovanje škole kao institucije</i>	1	20.0	4	23.5	5	22.7

**Prilog 5. Učestalost i procenat zastupljenosti tema u vezi sa mađarskom kulturnom grupom**

Prilog 5.1. Učestalost i procenat zastupljenosti tema u vezi sa mađarskim učenicima za svaki od poduzoraka

Tema	Podtema	Poduzorak I: Poricanje i Polarizacija N=10		Poduzorak II: Minimizacija N=20		Ukupno N=30	
		<i>f</i>	procenat	<i>f</i>	procenat	<i>f</i>	procenat
I Jezik (maternji i jezik na kome se odvija nastava)	<i>Ia Nedovoljno dobro poznavanje mađarskog jezika</i>	3	30.0	6	30.0	9	30.0
	<i>Ib Dobro poznavanje srpskog jezika</i>	3	30.0	4	20.0	7	23.3
	<i>Ic Nedovoljno dobro poznavanje srpskog jezika</i>	8	80.0	2	10.0	10	33.3
	<i>Id Uticaj bilingvalnosti</i>	0	0.0	3	15.0	3	10.0
	<i>Ukupno (tema)</i>	9	90.0	13	65.0	21	70.0
II Odnosi mađarskih učenika sa drugim učenicima	<i>Ia Isticanje nacionalnosti od strane drugih u negativnom kontekstu</i>	2	20.0	12	60.0	14	46.7
	<i>Ib Izdvojenost mađarskih učenika i/ili odeljenja: homogeno grupisanje</i>	4	40.0	9	45.0	13	43.3
	<i>Ic Prihvaćenost od strane drugih učenika</i>	3	30.0	2	10.0	5	16.7
	<i>IId Isključivanje učenika većinskog kulturnog porekla</i>	0	0.0	1	5.0	1	3.3

Tema	Podtema	Poduzorak I: Poricanje i Polarizacija N=10		Poduzorak II: Minimizacija N=20		Ukupno N=30	
		<i>f</i>	procenat	<i>f</i>	procenat	<i>f</i>	procenat
	<i>Ukupno (tema)</i>	6	60.0	14	70.0	20	66.7
	<i>III Odnos prema učesću u većinskim kulturnim praksama</i>	4	40.0	4	20.0	8	26.7
	<i>IV Druge odlike pripisane mađarskim učenicima: vaspitanje</i>	0	0.0	1	5.0	1	3.33
	<i>V Izuzetni mađarski učenici</i>	1	10.0	0	0.0	1	3.33

Prilog 5.2. Učestalost i procenat zastupljenosti tema u vezi sa mađarskim roditeljima za svaki od poduzoraka

Tema	Podtema	Poduzorak I: Poricanje i Polarizacija N=9		Poduzorak II: Minimizacija N=6		Ukupno N=15	
		<i>f</i>	procenat	<i>f</i>	procenat	<i>f</i>	procenat
<i>I Saradnja sa školom i učiteljima.</i>	<i>Ia Uspostavljanje zadovoljavajuće saradnje</i>	4	44.4	3	50.0	7	46.7
	<i>Ib Zloupotreba manjinskog statusa u obrazovnom kontekstu</i>	1	11.1	1	16.7	2	13.3
	<i>Ukupno</i>	5	55.6	4	66.7	9	60.0
<i>II Percepcija homogenog grupisanja</i>	<i>IIa Pozitivno vrednovani aspekti: favorizovanje sopstvene grupe</i>	1	11.1	1	16.7	2	13.3
	<i>IIb Negativno vrednovani aspekti: insistiranje na posebnosti i grupisanju</i>	5	55.6	3	50.0	8	53.3
	<i>IIc Briga u vezi sa asimilacijom</i>	0	0	1	16.7	1	6.7
	<i>Ukupno</i>	6	66.7	4	66.7	10	66.7

Prilog 5.3. Učestalost i procenat zastupljenosti tema u vezi sa međusobnom saradnjom učiteljica u odeljenjima na mađarskom i srpskom jeziku, za svaki od poduzoraka

Tema	Poduzorak I: Poricanje i Polarizacija N=6		Poduzorak II: Minimizacija N=17		Ukupno N=23	
	<i>f</i>	procenat	<i>f</i>	procenat	<i>f</i>	procenat
<i>I Zadovoljavajuća saradnja</i>	4	66.7	15	88.2	19	82.6
<i>II Nezadovoljavajuća saradnja</i>	2	33.3	4	23.5	6	26.1
<i>III Doživljaj da se odnosi procenjuju</i>	1	16.7	0	0.0	1	4.3



Prilog 5.4 . Učestalost i procenat zastupljenosti tema u vezi sa mađarskom grupom u uopštenom smislu: jezik i pretpostavljeno samoizdvajanje

Tema	Podtema	Poduzorak I: Poricanje i Polarizacija N=4		Poduzorak II: Minimizacija N=2		Ukupno N=6	
		<i>f</i>	procenat	<i>f</i>	procenat	<i>f</i>	procenat
		<i>I Upotreba mađarskog jezika pred pripadnicima većinske grupe</i>	<i>Ia Samoizdvajanje i favorizovanje sopstvene grupe/Doživljaj isključenosti, nerazumevanja i nelagodnosti</i>	4	100.0	0	0.0
	<i>Ib Objašnjenja: Jednostavnost upotrebe jezika, očuvanje jezika i odsustvo svesti o doživljajima drugih</i>	3	75.0	0	0.0	3	50.0
	<i>Ic Objašnjenja: Zloupotreba i privilegovanost</i>	0	0.0	2	100.0	2	33.3

Prilog 5.5. Učestalost i procenat zastupljenosti tema u vezi sa intervencija učitelja u odnosu na mađarske učenike

Tema	Podtema	Poduzorak I: Poricanje i Polarizacija		Poduzorak II: Minimizacija		Ukupno	
		N=7		N=11		N=18	
		f	procenat	f	procenat	f	procenat
<i>I Odnos prema kulturnom identitetu učenika</i>	<i>Ia Podsticanje negovanja maternjeg jezika</i>	2	28.6	4	36.4	6	33.3
	<i>Ib Isticanje učenika i roditelja u pozitivnom svetlu</i>	4	57.1	4	36.4	8	44.4
	<i>Ic Učestvovanje u kulturnoj praksi manjinske grupe</i>	2	28.6	1	9.1	3	16.7
	<i>Id Izostajanje interesovanja za kulturni identitet učenika</i>	1	14.3	0	0.0	1	5.6
	<i>Ukupno</i>	5	71.4	8	72.7	13	72.2
<i>II Reagovanje na isključivanje učenika</i>	<i>Ila Naglašavanje neprihvatljivosti isticanja pojedinačnih identiteta i naglašavanje zajedničkog</i>	2	28.6	2	18.2	4	22.2
	<i>I Ib Ukazivanje na specifičnosti interkulture interakcije</i>	0	0.0	1	9.1	1	5.6
	<i>I Ic Navođenje "ličnog" primera</i>	0	0.0	1	9.1	1	5.6
	<i>I Id Uspostavljanje adekvatne klime u okviru odeljenja</i>	2	28.6	0	0.0	2	11.1
	<i>I Ie Modelovanje</i>	1	14.3	0	0.0	1	5.6

Tema	Podtema	Poduzorak I: Poricanje i Polarizacija N=7		Poduzorak II: Minimizacija N=11		Ukupno N=18	
		<i>f</i>	procenat	<i>f</i>	procenat	<i>f</i>	procenat
		<hr/>					
	<i>prijateljskih odnosa</i>						
	<i>Ukupno</i>	5	71.4	4	36.4	9	50.0
<i>III Pružanje obrazovne podrške</i>		1	14.3	1	9.1	2	11.1

Prilog 5.6. Učestalost i procenat zastupljenosti tema u vezi sa kritičnim incidentom sa mađarskim učenicom

Tema	Poduzorak I: Poricanje i Polarizacija N=8		Poduzorak II: Minimizacija N=11		Ukupno N=19	
	<i>f</i>	procenat	<i>f</i>	procenat	<i>f</i>	procenat
<i>I Odnos manjinske prema većinskoj kulturnoj grupi</i>	8	100.0	9	81.8	17	89.5
<i>II Ambivalencija u vezi sa pripadnošću kulturnoj grupi i odeljenskoj zajednici</i>	3	37.5	5	45.5	8	42.1
<i>III Nametnutost većinske kulturne prakse</i>	0	0.0	2	18.2	2	10.5
<i>IV Zloupotreba manjinskog statusa</i>	0	0.0	2	18.2	2	10.5
<i>V Izdvojenost iz odeljenske zajednice</i>	0	0.0	0	0.0	0	0.0
<i>VI Tipični dečiji motivi (igra/druženje i emocionalne teškoće)</i>	1	12.5	2	18.2	3	15.8
<i>VII Nepoštovanje škole kao institucije</i>	0	0.0	0	0.0	0	0.0
<i>VIII Anticipiranje i izbegavanje sukoba sa roditeljima</i>	5	62.5	2	18.2	7	36.8

## Prilog 6. Sličnosti i razlike među poduzorcima u vezi sa romskom kulturnom grupom

Prilog 6.1. Zajednički aspekti za oba poduzorka (romska kulturna grupa)

Percepcija romskih učenika	Percepcija romskih roditelja	Postupanje nastavnika
- <i>problemi u ponašanju</i> (ređe u okviru poduzorka minimizacija)	- <i>predstave o nespremnosti romskih roditelja da se radno angažuju</i> (ređe u okviru poduzorka minimizacija)	- <i>pružanje materijalne pomoći</i> (ređe u okviru poduzorka minimizacija)
- <i>predstava o školskom neuspehu i nepovoljnom odnosu prema obrazovanju</i>	- <i>ostvarivanje lične koristi zloupotreba dece za rad/prodaja u brak</i>	- <i>pokušavanje da koriguju ponašanje i uverenja učenika</i>
- <i>neadekvatna lična higijena i higijena prostora</i>	- <i>nevrednovanje obrazovanja ili doživljaj da su drugi, bazični motivi prioritetniji</i> (intervju i KIR)	- <i>ukazivanje na to da postoje razlike koje su neminovne i ne bi trebalo da budu značajne (ostalim učenicima)</i>
- <i>isključenost u relacijama sa ostalim vršnjacima</i> (intervju i KIR)	- <i>Nepoštovanje škole kao institucije</i> (KIR)	- <i>neprikladno ponašanje romskih učenika kao prihvatljiv povod za vršnjačke sukobe</i>
- <i>opravdavanje različitim svojstvima i ponašanjem romskih učenika</i> (u značajno manjoj meri u okviru poduzorka minimizacija)	- <i>neadekvatna saradnja sa školom</i>	- <i>eksplicitno ukazivanje na neprihvatljivost izdvajanja romskih učenika</i>
- <i>prihvaćenost romskih učenika od strane vršnjaka</i>	- <i>neadekvatni vaspitne stilovi i nestabilna porodična sredina</i>	- <i>korišćenje nastavničkog uticanja za formiranje dobrih odnosa u odeljenju</i>
- <i>stupanje u rani brak</i>	- <i>zloupotrebljavanje svog manjinskog položaja:</i>	- <i>neuvremenjene kućne posete ili korišćenje slučajnih susreta u manjim sredinama</i>
- <i>preferiranje druženja i drugi tipični dečiji motivi</i> (KIR)	<i>a) traženje većih prava od ostalih porodica</i> (intervju i KIR)	- <i>nepoželjnost nametanja većinske kulturne prakse</i> (KIR)
	<i>b) namerno i neopravdano ukazivanje na diskriminaciju od strane većinske grupe i učitelja</i>	
	- <i>protivljenje većinskoj kulturnoj praksi</i> (opravdano ili neopravdano) (KIR)	

Prilog 6. 2. Jedinstveni aspekti za poduzorak polarizacija i poricanje (romska kulturna grupa)

<b>Percepcija romskih učenika</b>	<b>Percepcija romskih roditelja</b>	<b>Postupanje nastavnika</b>
-izraženije i eksplicitnije negativno vrednovanje ponašanja učenika	-percepcija o očekivanju i zloupotrebljavanju materijalne pomoći	-isticanje romskih učenika u pozitivnom smislu (jedan primer)
- navođenje ekstremnih primera nasilja ili krađe	-sociobiološka objašnjenja (u vezi sa radnom etikom i drugim specifičnostima)	- ne uzima se u obzir isključivanje kao „grupni“ fenomen
- nije zastupljeno pozitivno vrednovanje učenika a) izuzeci: kontrastirani sa većinom romskih učenika	- nije zastupljeno razmatranje pozitivnih svojstava romskih roditelja i profesionalne uspešnosti, - Izuzeci: uopšteno kontrastiranje sa ostalim Romima.	-intervencije opažene kao bezuspešne zbog odlika romskih roditelja
- poricanje da su nepovoljne relacije romskih učenika sa ostalim učenicima pod uticajem njihove pripadnosti grupi a) objašnjavanje svojstvima i ponašanjem romskih učenika b) ukazivanje na (uslovnu) prihvaćenost ovih učenika	-nije ukazano na zastupljenost predrasuda o Romima ni protivljenje istima	- suzdržavanje od intervencija zbog očekivanja nepovoljnog odgovora roditelja/sukoba
- negativno vrednovano odstupanje u domenu polnog razvoja, seksualne orijentacije i uzrasno neprikladnog interesovanje za seksualnost		

Napomena: Ukoliko iza teze nije navedeno da je reč o tendenciji identifikovanoj u okviru KIR-a, reč je o rezultatu analize intervjua.

Prilog 6. 3. Jedinstveni aspekti za poduzorak minimizacija (romska kulturna grupa)

<b>Percepcija romskih učenika</b>	<b>Percepcija romskih roditelja</b>	<b>Postupanje nastavnika</b>
-učestalo naglašavanje pozitivnog ponašanja romskih učenika	-navođenje onkretnih primere profesionalne uspešnosti (dva slučaja)	-razmatranje grupne dinamike i pokušaji upravljanja istom
-izostajanje kontrastiranja sa ostalim romskim i neromskim učenicima u pogledu ponašanja	-izostajanje predstava o očekivanju i zloupotrebi materijalne pomoći	-primena grupnog oblika rada i menjanja rasporeda sedenja
-negiranje intelektualnih teškoća romskih učenika	-izostajanje sociobioloških objašnjenja u vezi sa odnosom prema radu	-izostajanje uticanja na roditeljske vaspitne prakse i postupanje
-izostajanje navođenja ekstremnih primera problema u ponašanju	-navođenje niskog socioekonomskog statusa kao objašnjenja za nepovoljan odnos prema obrazovanju (jedan slučaj)	-izostajanje izbegavanja stupanja u kontakt sa roditeljima zbog anticipiranja sukoba
- doživljaj da su romski učenici isključeni upravo zbog pripadnosti kulturnoj grupi	-predstava o zastupljenosti predrasuda o istoj i protivljenje predrasudama	-pružanje obrazovne podrške romskim učenicima (redovna i dopunska nastava)
- ukazivanje na neopravdano optuživanje i protivljenje istom (zaraznost, krađa)		-izostajanje izveštavanja o snižavanju kriterijuma
- percepcija zloupotrebljavanja svog manjinskog položaja: neadekvatno interpretiranje vršnjačkih sukoba		-uzimanje u obzir elemenata kulturnog identiteta u kontekstu nastave (jedan slučaj)
- ambivalencija učenika, rastrzanost između roditeljske moći i uticaja i pripadnosti odeljenskoj zajednici (KIR)		

Napomena: Ukoliko iza teze nije navedeno da je reč o tendenciji identifikovanoj u okviru KIR-a, reč je o rezultatu analize intervjuja.

## Prilog 7. Sličnosti i razlike među poduzorcima u vezi sa romskom kulturnom grupom

Prilog 7.1. Zajednički aspekti za oba poduzorka (mađarska kulturna grupa)

Percepcija mađarskih učenika	Percepcija mađarskih roditelja	Postupanje nastavnika	Međusobna saradnja među kolegama	Mađarska grupa u celini
- dobro poznavanje srpskog jezika kao preduslov za uspešnost u obrazovanju	- dobra saradnja roditelja sa školom	- podsticanje negovanja maternjeg jezika: vrednost poznavanja dodatnog jezika; vrednost negovanja	- procena zadovoljavajuće saradnje:	/
-poznavanje mađarskog jezika u svrhe održavanja kulturnog identiteta	-sklonost zloupotrebi manjinskog statusa: optuživanje učitelja za diskriminaciju (intervju i KIM)	identiteta	a)organizovanje zajedničkih časova	
-poznavanje mađarskog jezika nije u vezi sa obrazovnim ishodima	-sklonost homogenom grupisanju i favorizovanju pripadnika sopstvene grupe:	identiteta	b)organizovanje zajedničkih vannastavnih aktivnosti	
-prihvaćenost i neizdvajanje u okviru mešovitih odeljenja	a) pozitivni aspekti: održavanje sopstvenog identiteta i unutargrupne solidarnosti	-isticanje učenika u pozitivnom svetlu pred drugim učenicima	c) međusobne prijateljske neformalne relacije	
-nazivanje „mađarima“ učenika u odeljenjima na mađarskom jeziku	b) negativni aspekti: insistiranje na posebnosti i grupisanje koje isključuje pripadnike većinske grupe	-učestvovanje u manjinskoj kulturnoj praksi	-procena nezadovoljstva saradnjom i odnosima:	
„samoizolacija“ mađarskih učenika:		-naglašavanje neprihvatljivosti isticanja manjinskog identiteta i ukazivanje na značaj međukulturne sličnosti	a) doživljaj isključenosti usled upotrebe mađarskog jezika	
a) povlačenje u okviru sopstvene kulturne grupe		-izbegavanje sukoba sa roditeljima (KIM)	b) doživljaj grupisanja mađarskih kolega (organizovanje zasebnih izleta, priredbi i sl.)	



<b>Percepcija mađarskih učenika</b>	<b>Percepcija mađarskih roditelja</b>	<b>Postupanje nastavnika</b>	<b>Međusobna saradnja među kolegama</b>	<b>Mađarska grupa u celini</b>
<p><i>(igra, školski odmori) (učenici u odeljenjima na mađarskom jeziku)</i></p> <p><i>b) odbijanje da učestvuju u većinskim kulturnim praksama (učenici u mešovitim odeljenjima)</i></p> <p><i>-odsustvo opisivanja kognitivnih i nekognitivnih nedostataka mađarskih učenika</i></p> <p><i>- rastrzanost između porodičnog i školskog konteksta i doživljaj ambivalencije (KIM)</i></p> <p><i>-preferiranje druženja i drugi tipični dečiji motivi (KIM)</i></p>	<p><i>- nepovoljan odnos prema većinskoj kulturnoj praksi (opravdano ili neopravdano) (KIM)</i></p>			

Napomena: Ukoliko iza teze nije navedeno da je reč o tendenciji identifikovanoj u okviru KIM-a, reč je o rezultatu analize intervjua.

Prilog 7.2. Jedinствени aspekti za poduzorak polarizacija i poricanje ( mađarska kulturna grupa)

<b>Percepcija mađarskih učenika</b>	<b>Percepcija mađarskih roditelja</b>	<b>Postupanje nastavnika</b>	<b>Međusobna saradnja među kolegama</b>	<b>Mađarska grupa u celini</b>
<i>-izuzetni mađarski učenici: kontrastiranje sa ostalim mađarskim učenicima u pogledu sposobnosti da zanemare uticaje sopstvene kulturne grupe i poštuju učiteljicu (jedan slučaj)</i>	/	<i>-ukazivanje na odsustvo interesovanja za kulturni identitet učenika (jedan slučaj)</i>  <i>-naglašavanje uloge nastavnika u uspostavljanju klime prihvatanja u odeljenju</i>  <i>-isticanje uloge nastavnika u modelovanju prijateljskih odnosa (sa kolegama) (jedan slučaj)</i>	<i>-doživljaj da su međusobni odnosi procenjivani spolja (jedan slučaj)</i>	<i>-samoizdvajanje i favorizovanje pripadnika sopstvene grupe</i>  <i>-doživljaj isključenosti u slučaju upotrebe mađarskog jezika</i>  <i>-objašnjavanje naglašavanjem odsustva svesti, jednostavnošću i sl.</i>

Napomena: Ukoliko iza teze nije navedeno da je reč o tendenciji identifikovanoj u okviru KIM-a, reč je o rezultatu analize intervjua.

Prilog 7.3. Jedinstveni aspekti za poduzorak minimizacija (mađarska kulturna grupa)

<b>Percepcija mađarskih učenika</b>	<b>Percepcija mađarskih roditelja</b>	<b>Postupanje nastavnika</b>	<b>Međusobna saradnja među kolegama</b>	<b>Mađarska grupa u celini</b>
<i>-bilingvalnost donosi prednosti u kognitivnom domenu</i>	<i>-interpretacija grupisanja i preferiranja sopstvene grupe kao reakcija na strah od asimilacije (jedan slučaj)</i>  <i>-nametnutost većinske prakse roditeljima i učenicima, opravdano protivljenje (KIM)</i>	<i>- ukazivanje učenicima na specifičnosti interkulture interakcije i na prepreke u ovoj interakciji</i>  <i>-korišćenje ličnih, hipotetičkih primera kako bi bilo ukazano na jednakost (jedan slučaj)</i>	/	<i>-isticanje sklonosi zlopotrebi manjinskog statusa: privilegovan položaj manjinske grupe</i>

Napomena: Ukoliko iza teze nije navedeno da je reč o tendenciji identifikovanoj u okviru KIM-a, reč je o rezultatu analize intervjua.

## Biografija

Bojana M. Dimitrijević (23. maj 1983, Beograd) diplomirala je na Odeljenju za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu 2010. godine sa prosečnom ocenom 8,93. Master studije psihologije upisala je i završila školske 2010/11. godine na Odeljenju za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu sa prosečnom ocenom 10.00. Radno iskustvo sticala je kao nastavnik psihologije u dve srednje škole, Tehničkoj školi „Ub“ (januar 2011 - septembar 2012) i u Zemunskoj gimnaziji (septembar 2011 - septembar 2014). Bila je angažovana i kao saradnica u nastavi na Odeljenju za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu u okviru više predmeta iz domena psihologije u obrazovanju (jun 2013 - oktobar 2014). Od oktobra 2014. godine do danas zaposlena je kao saradnik u nastavi u zvanju asistenta na Fakultetu pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu. Od akademske 2018/19. angažovana je i u okviru zajedničkog studijskog programa studija psihologije Univerziteta u Kragujevcu.

Kandidatkinja je kao istraživač bila angažovana u okviru više projekta: *Serbian Education for Roma Inclusion: Understanding and assessing teachers' intercultural sensitivity in Serbia* (2014 - 2017); *Images of Intercultural Education and their Implications for Teacher training* (2012 - 2014). Na Fakultetu pedagoških nauka, autorka je bila angažovana na Tempus i Komenijus projektu.

Interesovanja autorke odnose se na domen psihologije u obrazovanju, inkluzivnog i interkulturnog obrazovanja. Objavila je više od dvadeset naučnih radova, od kojih su četiri objavljena u nacionalnim časopisima međunarodnog značaja.

## Изјава о ауторству

Име и презиме аутора: Бојана М. Димитријевић

Број индекса: 4P11/0010

### Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом:

„Интеркултурална осетљивост и уверења наставника о културним разликама у школском контексту“

- резултат сопственог истраживачког рада;
- да дисертација у целини ни у деловима није била предложена за стицање друге дипломе према студијским програмима других високошколских установа;
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио/ла интелектуалну својину других лица.

Потпис аутора

У Београду, 3.10.2013.

Б. Димитријевић

## Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора: Бојана М. Димитријевић

Број индекса: 4P11/0010

Студијски програм: Психологија

Наслов рада: „Интеркултурална осетљивост и уверења наставника о културним  
разликама у школском контексту”

Ментор: проф. др Данијела Петровић

Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла ради похрањена у **Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског назива доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис аутора

У Београду, 3.10.2019.

Б. Димитријевић

## Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

„Интеркултурална осетљивост и уверења наставника о културним разликама у школском контексту“

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду и доступну у отвореном приступу могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство (CC BY)
2. Ауторство – некомерцијално (CC BY-NC)
3. Ауторство – некомерцијално – без прерада (CC BY-NC-ND)
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима (CC BY-NC-SA)
5. Ауторство – без прерада (CC BY-ND)
6. Ауторство – делити под истим условима (CC BY-SA)

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци.  
Кратак опис лиценци је саставни део ове изјаве).

Потпис аутора

У Београду, 3.10.2019.

B. Janković