

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU  
FILOZOFSKI FAKULTET

Sanja Nuhanović

**Glazbene aktivnosti u inkluzivnom odgoju i obrazovanju  
romskih učenika**

Doktorski rad

(privremena verzija za objavu na web stranici)

Osijek, 2025.

JOSIP JURAJ STROSSMAYER UNIVERSITY  
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

Sanja Nuhanović

**Musical activities in inclusive education and education of Roma  
students**

Doctoral thesis

Osijek, 2025.

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU  
FILOZOFSKI FAKULTET

Sanja Nuhanović

**Glazbene aktivnosti u inkluzivnom odgoju i obrazovanju  
romskih učenika**

Doktorski rad

Područje društvenih znanosti, pedagogija, glazbena pedagogija

Mentor:

izv. prof. dr. sc. Vesna Svalina

Osijek, 2025.

JOSIP JURAJ STROSSMAYER UNIVERSITY  
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

Sanja Nuhanović

**Musical activities in inclusive education and education of Roma  
students**

Doctoral thesis

Social science, Pedagogy, Music Pedagogy

Supervisor:

Vesna Svalina, Ph.D., Associate Professor

Osijek, 2025.

## IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

Izjavljujem s punom materijalnom i moralnom odgovornošću da sam ovaj rad samostalno napravila te da u njemu nema kopiranih ili prepisanih dijelova teksta tuđih radova, a da nisu označeni kao citati s napisanim izvorom odakle su preneseni. Svojim vlastoručnim potpisom potvrđujem da sam suglasna da Filozofski fakultet Osijek trajno pohrani i javno objavi ovaj moj rad u internetskoj bazi doktorskih radova knjižnice Filozofskog fakulteta Osijek, knjižnice Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku i Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu.

Mjesto i datum

Slavonski Brod, 17. rujna 2025.

Potpis doktoranda



## INFORMACIJE O MENTORICI

**Dr. sc. Vesna Svalina** (1968.) izvanredna je profesorica iz glazbene pedagogije na Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku. Trenutno obnaša dužnost predsjednice Katedre za glazbenu umjetnost. Od 2020. do 2025. godine angažirana je još kao vanjska suradnica na Sveučilištu u Slavonskom Brodu, na Odjelu društveno-humanističkih znanosti. Tijekom ljetnog semestra ak. god. 2023./24. izvodila je nastavu na Sveučilištu u Zagrebu (Učiteljski fakultet) iz kolegija Metodika glazbene kulture I i Metodika glazbene kulture III. Diplomirala je na Pedagoškom fakultetu u Osijeku (1991.), magisterij iz glazbene pedagogije stekla je na Muzičkoj akademiji u Zagrebu (2009.), a doktorirala na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu (2013.) iz područja društvenih znanosti, polja odgojnih znanosti. Svoje znanstvene radove objavljuje u časopisima, odnosno u zbornicima s domaćih i međunarodnih skupova. Autorica je dviju knjiga iz područja glazbene pedagogije, objavila je preko četrdeset znanstvenih radova te je sudjelovala na više desetaka domaćih i međunarodnih znanstvenih skupova (Cambridge – UK; Copenhagen – Danska; Pariz – Francuska; Rostock – Njemačka; Cetinje – Crna Gora; Ljubljana, Ruše – Slovenija; Beograd, Kragujevac – Srbija; Dubrovnik, Osijek, Pula, Split, Zadar, Zagreb – Hrvatska). Vodila je znanstveno istraživačke projekte i surađivala na bilateralnom projektu o glazbenoj i likovnoj darovitosti. Aktivno je sudjelovala u organizaciji međunarodnih konferencija, uključujući Šesti međunarodni simpozij glazbenih pedagoga i Prvu međunarodnu konferenciju „Kreativni pristupi učenju i poučavanju – CALT“. Također je članica uredništva nekoliko međunarodnih časopisa. Od 2015. do 2018. godine izvršna je urednica časopisa *Život i škola*, a od 2021. godine članica je uredništva časopisa *SN Social Sciences* i *Journal for the Interdisciplinary Art and Education*. Uz znanstveni rad, ostvarila je zapažene rezultate u umjetničkom djelovanju sa zborovima, s kojima je nastupala u Hrvatskoj i u inozemstvu (Italija, Njemačka, Austrija, Slovenija, Švicarska). Dobitnica je brojnih državnih i međunarodnih nagrada, uključujući posebna priznanja za najbolju izvedbu obvezne skladbe i dirigentski nastup.

## **ZAHVALE**

*Veliko hvala mentorici izv. prof. dr. sc. Vesni Svalina, koja me svojim savjetima, iskustvom i podrškom dovela do kraja ovoga putovanja.*

*Isto tako, zahvala ide i mojoj prvotnoj mentorici, prerano preminuloj prof. dr. sc. Vesnici Mlinarević, na podršci u početnoj fazi stvaranja ovoga rada.*

*Hvala svim mojim bivšim i sadašnjim učenicima, posebice romskim, koji su mi pokazali kolika je moć glazbe i što su me obogatili na profesionalnoj, ali i osobnoj razini.*

*Hvala svim prijateljima i kolegama koji su mi bili podrška i pružali pomoć kada je to bilo najpotrebnije.*

*Hvala vam!*

*Hvala mojoj obitelji – sinu Alanu i suprugu Kenanu koji su istinski vjerovali u mene, radovali se svakom mom uspjehu i bili podrška u teškim i kriznim trenucima. Hvala mojoj majci Vidi i ocu Bogdanu koji nažalost nisu dočekali ovaj trenutak, ali bi zasigurno upravo oni bili najponosniji. Svima njima posvećujem ovaj rad.*

## SAŽETAK

Stvaranje inkluzivne kulture škole koja uvažava i prihvaća različitost svakoga učenika temelj je suvremene pedagogije. Poseban doprinos tome procesu mogu pružiti umjetnička područja, pri čemu se glazba afirmirala kao kohezivan čimbenik za razvoj interkulturalnih kompetencija i osjetljivosti u kulturno raznolikim odgojno-obrazovnim okruženjima.

Cilj je ovoga rada utvrditi je li nastava glazbe u Republici Hrvatskoj zasnovana na paradigmi inkluzivnoga koncepta te doprinosi li sudjelovanje učenika pripadnika romske nacionalne manjine u glazbenim aktivnostima osjećaju zadovoljstva i prihvaćenosti među vršnjacima. Teorijski dio rada sintetizira spoznaje iz tri ključna područja: inkluzivnog i interkulturalnog odgoja i obrazovanja, specifičnosti položaja romskih učenika u obrazovnom procesu te mogućnosti koje pruža inkluzivna i interkulturalna glazbena pedagogija. U empirijskom dijelu rada prikazani su rezultati istraživanja koje je obuhvatilo učenike i učitelje triju općeobrazovnih škola različitih županija, odabranih zbog značajnog udjela učenika romske nacionalne manjine. Uzorak je, uz učenike i njihove učitelje glazbe, uključivao i učitelje glazbenih škola koje djeluju u istim sredinama. Istraživanje je uključivalo i analizu školske dokumentacije (šk. god. 2024/2025.) kako bi se utvrdila razina uključenosti romskih učenika u izvannastavne i izvanškolske glazbene aktivnosti.

Rezultati istraživanja ukazuju da glazbene aktivnosti značajno doprinose socijalnoj uključenosti, zadovoljstvu i osjećaju prihvaćenosti romskih učenika, no uspješnost primjene takvoga inkluzivnoga pristupa ovisi o dobi učenika i specifičnim kompetencijama učitelja. Istraživanje s učenicima pokazalo je da je sudjelovanje romskih učenika nižih razreda u glazbenim aktivnostima značajno veće u odnosu na učenike viših razreda, što je potvrđeno i analizom školske dokumentacije. Posljedično, učenici nižih razreda koji su aktivniji u glazbenim aktivnostima iskazuju i veći osjećaj prihvaćenosti te zadovoljstva školskim okruženjem. Rezultati su pokazali i statistički značajnu povezanost između sudjelovanja u glazbenim aktivnostima i stupnja socijalne uključenosti romskih učenika. Kada je riječ o rezultatima istraživanja koji su provedeni s učiteljima glazbe pokazalo se da su dob i radni staž značajni prediktori njihovih općih stavova o inkluziji, no ne i prethodno iskustvo kontakta s romskim učenicima. Pritom su se viši stupanj glazbenog obrazovanja i veća interkulturalna osjetljivost pokazali ključnima za oblikovanje pozitivnih stavova učitelja o primjeni glazbe i glazbenih aktivnosti za uspješniju obrazovnu inkluziju.

Popunjavajući istraživačku prazninu u hrvatskome kontekstu, ova disertacija pruža uvid u mogućnosti kojima glazbene aktivnosti mogu doprinijeti socijalnoj inkluziji romskih učenika. Premda provedeno kao studija u odabranim školama i na malome uzorku, istraživanje

identificira ključne pedagoške i sistemske čimbenike o kojima ovisi uspjeh inkluzivne prakse, nudeći time vrijedne smjernice za daljnji razvoj obrazovnih politika i programa usmjerenih na jačanje interkulturnih i inkluzivnih kompetencija učitelja.

**Ključne riječi:** inkluzivna pedagogija, romski učenici, glazbene aktivnosti, socijalna uključenost, interkulturene kompetencije, interkulturalna osjetljivost

## **ABSTRACT**

Building an inclusive school culture that values and embraces the diversity of every student is a cornerstone of contemporary pedagogy. The arts, and particularly music, can play a key role in fostering intercultural competences and sensitivity in culturally diverse educational environments.

This dissertation investigates whether music education in Croatia is grounded in an inclusive paradigm and examines whether participation in music activities enhances Roma students' sense of satisfaction and acceptance among peers. The theoretical framework integrates insights from inclusive and intercultural education, the position of Roma students in the educational process, and the potential of inclusive and intercultural music pedagogy.

The empirical research involved students and teachers from three general education schools with significant Roma populations, as well as teachers from local music schools. Data collection included surveys, interviews, and the analysis of school documentation (2024/2025 academic year) to assess Roma students' involvement in extracurricular and out-of-school music activities.

Findings reveal that music activities contribute substantially to Roma students' social inclusion, well-being, and sense of belonging. Participation was significantly higher among lower-grade students, who also reported stronger feelings of acceptance and satisfaction with the school environment. Results further indicate a statistically significant relationship between music participation and social inclusion. Teachers' age and length of service emerged as predictors of their attitudes toward inclusion, while higher levels of music education and intercultural sensitivity were decisive in shaping positive views on the role of music in promoting educational inclusion.

By addressing a research gap in the Croatian context, this study highlights the potential of music activities to enhance Roma students' social inclusion. Despite the limitations of a small, context-specific sample, the findings identify key pedagogical and systemic factors that influence the success of inclusive practices, offering valuable directions for the development of educational policies and programs aimed at strengthening teachers' intercultural and inclusive competences.

**Keywords:** inclusive pedagogy, Roma students, music activities, social inclusion, intercultural competences, intercultural sensitivity

## SADRŽAJ:

1. UVOD .....	1
2. ODREĐENJE INKLUZIJE .....	4
2.1. Pravo djeteta na obrazovanje .....	6
2.2. Dimenzije prava na obrazovanje .....	7
2.3. O inkluzivnome odgoju i obrazovanju .....	8
2.4. O implementaciji postavki inkluzivnoga odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj .....	12
2.5. Inkluzivna kultura škole kao bitan čimbenik uspješnosti inkluzije .....	16
3. O INTERKULTURIZMU: PERSPEKTIVE I SMJERNICE .....	21
3.1. Kulturna raznolikost u suvremenome društvu .....	21
3.2. Određenje interkulturzma .....	24
3.3. Interkulturni odgoj i obrazovanje – škola kao mjesto interkulturnih susreta .....	27
3.4. Implementacija interkulturnoga odgoja i obrazovanja u odgojno-obrazovni sustav. 30	
3.4.1. <i>Interkulturna dimenzija kurikula</i> .....	31
3.4.2. <i>Interkulturna dimenzija kurikula u odgojno-obrazovnome sustavu Republike Hrvatske</i> .....	35
3.4.3. <i>Interkulturna kompetencija kao nužnost</i> .....	37
3.4.4. <i>Interkulturna osjetljivost kao važna dimenzija interkulturene kompetencije</i> .....	43
3.5. Izazovi interkulturene komunikacije .....	46
4. ROMSKI UČENICI U ODGOJU I OBRAZOVANJU .....	52
4.1. O povijesti, kulturi i identitetu Roma .....	52
4.2. O položaju romske zajednice u Europi .....	60
4.3. Medijska slika Roma .....	68
4.4. Položaj Roma u Republici Hrvatskoj .....	74
4.5. Romski učenici u odgojno-obrazovnome sustavu .....	91
4.6. Uloga obitelji romskih učenika u odgojno-obrazovnome sustavu .....	97
5. GLAZBA U KONTEKSTU OBRAZOVANJA UČENIKA ROMSKE NACIONALNE MANJINE .....	100
5.1. Odgoj glazbom u općeobrazovnome sustavu Republike Hrvatske .....	102
5.1.1. <i>Redovita nastava glazbe</i> .....	105

5.1.2. <i>Izvanastavne i izvanškolske glazbene aktivnosti</i> .....	106
5.2. Odgoj glazbom u glazbenim školama Republike Hrvatske.....	109
5.3. Glazbena nastava i mogućnosti inkluzije kulturno raznolikih učenika .....	113
5.3.1. <i>Inkluzivne i interkulturene odrednice nastave glazbe</i> .....	113
5.3.2. <i>Inkluzivne i interkulturene dimenzije kurikula Glazbene kulture i Glazbene umjetnosti</i> .....	116
5.3.3. <i>Inkluzivne i interkulturene dimenzije nastavnih planova i programa u glazbenim školama</i> .....	119
5.4. Skupno muziciranje kao kohezivan čimbenik inkluzije kulturno raznolikih učenika .....	122
5.5. Romska glazba i njezina zastupljenost u glazbenoj nastavi .....	126
6. METODOLOGIJA EMPIRIJSKOGA ISTRAŽIVANJA.....	133
6.1. Cilj problem i hipoteze istraživanja.....	133
6.2. Sudionici u istraživanju .....	134
6.3. Vrsta i metode istraživanja .....	135
6.4. Instrumenti.....	136
6.5. Postupak provedbe istraživanja .....	140
6.6. Faktorska analiza instrumenata .....	142
6.6.1. <i>Upitnik za procjenu socijalne uključenosti</i> .....	143
6.6.2. <i>Upitnik o glazbenome iskustvu</i> .....	147
6.6.3. <i>Upitnik o stavovima učitelja o Romima i obrazovanju romskih učenika</i> .....	150
6.6.4. <i>Upitnik o interkulturalnoj osjetljivosti</i> .....	155
7. REZULTATI.....	160
7.1. Deskriptivna analiza školske dokumentacije.....	160
7.2. Deskriptivna analiza instrumenata korištenih u istraživanju s učenicima.....	164
7.2.1. <i>Skala socijalne uključenosti</i> .....	164
7.2.2. <i>Skala glazbenoga iskustva učenika</i> .....	168
7.3. Uključenost romskih učenika u izvanastavne i izvanškolske glazbene aktivnosti	172
7.4. Povezanost učestalosti sudjelovanja u glazbenim aktivnostima i osjećaja prihvaćenosti i zadovoljstva kod romskih učenika .....	177
7.5. Povezanost socijalne uključenosti romskih učenika i njihovoga sudjelovanja u glazbenim aktivnostima .....	180
7.6. Stavovi učitelja o obrazovnoj inkluziji romskih učenika .....	183

7.7. Povezanost stupnja glazbenoga obrazovanja i interkulture osjetljivosti sa stavovima učitelja o ulozi glazbenih aktivnosti u obrazovnoj inkluziji romskih učenika .....	191
7.8. Povezanost interkulture osjetljivosti učitelja i stavova o obrazovnoj inkluziji romskih učenika.....	198
8. RASPRAVA .....	201
9. ZAKLJUČAK .....	220
LITERATURA.....	225
PRILOZI .....	257
ŽIVOTOPIS AUTORICE.....	270

## 1. UVOD

Glazba je u sustavu odgoja i obrazovanja oduvijek imala važnu ulogu, a glazbeno obrazovanje prepoznato je i priznato ne samo po pitanju stjecanja stručnih umjetničkih kompetencija, nego i kao važan doprinos u cjelokupnome razvoju djeteta. Djeca mogu sudjelovati u glazbenim aktivnostima u formalnome obrazovanju u redovitoj nastavi glazbe u općeobrazovnoj ili glazbenoj školi, u okviru izvannastavnih aktivnosti ili neformalnih oblika poput glazbenih tečajeva i projekata. Bez obzira na oblik takve aktivnosti pozitivno djeluju na djetetov kognitivni, psihomotorni, socijalni i emocionalni razvoj.

Kako bi odgovorila na djetetove potrebe i izazove suvremenoga društva, glazbena nastava treba biti inkluzivna. Ona mora biti dostupna svima i usmjerena na svako dijete kako bi se pružila prilika za razvoj potencijala bez obzira na različitost u sposobnostima, kulturi, socijalnome statusu ili kojim drugim obilježjima. Stvaranje poticajnoga, pozitivnoga i inkluzivnoga ozračja posebice je značajna za učenike koji pripadaju kategoriji učenika s teškoćama.

Ovaj rad usmjeren je na romske učenike, koji pripadaju kategoriji djece s teškoćama uvjetovanima odgojnim, socijalnim, ekonomskim, kulturnim<sup>1</sup> i jezičnim čimbenicima. Zato se o glazbenoj nastavi ne promišlja samo iz inkluzivnoga nego i iz interkulturnoga očišta.

Romski se učenici u nastavi susreću s brojnim otegotnim čimbenicima – socijalnim, kulturnim i jezičnim. Prevladavanje spomenutih poteškoća i ostvarivanje uspješne inkluzije zadatak je odgojno-obrazovnoga sustava. Glazba i glazbena nastava mogu biti praktičan i dostupan alat za prevladavanje kulturnih, jezičnih i socijalnih poteškoća te za razvoj prijeko potrebnoga dijaloga među kulturno raznolikim skupinama (Coppi, 2017). Frankenberg i sur. (2016) apostrofiraju glazbu i glazbene aktivnosti kohezivnim čimbenikom u povezivanju raznolikih kultura. Posebice je važna dimenzija zajedničkoga muziciranja koja razvija osjećaj zajedništva i doprinosi jačanju socijalne i kulturne inkluzije. Analizirana istraživanja u ovome radu pokazuju da sudjelovanje kulturno raznolikih skupina učenika u skupnim oblicima muziciranja (zbor ili instrumentalni ansambl) povećava osjećaj prihvaćenosti među vršnjacima. Stoga je za pretpostaviti da će glazba i glazbene aktivnosti, a u kontekstu inkluzije romskih učenika, doprinijeti osjećaju razumijevanja, prihvaćanja i zajedništva te premošćivanju jezičnih, kulturnih i društvenih prepreka s kojima se romski učenici susreću. Jednako tako,

---

<sup>1</sup> Radi veće i dosljedne prilagođenosti hrvatskoj standardnojezičnoj normi više ili manje uvriježeni pojmovi *kulturalni*, *kulturnost*, sve druge izvedenice i sl. – sa svim prefiksoidima i sufiksima – u radu će se dosljedno navoditi prema standardnojezičnoj normi. Kada je riječ o citatima, naravno, preuzet će se inačice koje su ondje navedene.

ostvaruje se prilika da se u nastavi glazbe predstavi romska kultura čime se, osim razvoja interkulture osjetljivosti i interkulture kompetencije, stvara prilika za izgradnju partnerskoga odnosa između škole i romske zajednice.

Ovim će se radom pokušati utvrditi u kojoj je mjeri nastave glazbe u Republici Hrvatskoj inkluzivna te doprinosi li sudjelovanje učenika pripadnika romske nacionalne manjine u glazbenim aktivnostima izgrađivanju osjećaja zadovoljstva i prihvaćenosti među vršnjacima. Rad je podijeljen na teorijski i empirijski dio.

Teorijski dio rada predstavljen je kroz četiri poglavlja koja su relevantna za temu istraživanja. Prvi dio rada govori o razvoju koncepta inkluzije kroz povijest, promišljanju o pravu svakoga djeteta na obrazovanju te značaju inkluzije u procesu odgoja i obrazovanja i kreiranja inkluzivne kulture škole. Posebna pozornost usmjerena je na odgojno-obrazovni sistem Republike Hrvatske i implementaciji inkluzije u nastavni proces. S obzirom na to da je tema rada obuhvaća učenike pripadnike romske nacionalne manjine, drugo poglavlje donosi promišljanja o kulturnoj raznolikosti, interkulturu iz povijesne perspektive i školi kao interkulturnoj zajednici. Promišlja se i o interkulturnoj dimenziji kurikula<sup>2</sup> te se analizira zastupljenost iste u kurikulumu odgojno-obrazovnoga sustava Republike Hrvatske. Razvoj interkulture kompetencije i interkulture osjetljivosti ističu se kao nužnost ne samo u prihvaćanju i razumijevanju drugih kultura, nego i u stvaranju temelja za uspješnu interkulturnu komunikaciju u i izvan školskoga prostora. Susreti i upoznavanje drugih naroda i njihove kulture u ovome su radu vezani uz Rome. Treće poglavlje daje prikaz povijesti, identiteta i kulture Roma i položaju Romske zajednice u Europi i Hrvatskoj. Problematika s kojom se romska djeca, ali i njihovi učitelji suočavaju u odgojno-obrazovnome sustavu dana je kroz pregled brojnih istraživanja, a istaknuta je i važna uloga obitelji romskih učenika tijekom školovanja. Zadnje teorijsko poglavlje stavlja u središte glazbu i mogućnosti koje glazbene aktivnosti u općeobrazovnoj i glazbenoj školi mogu donijeti u stvaranju uspješne inkluzivne i interkulture škole. Naglasak je stavljen na aktivnostima skupnoga muziciranja koje se poimaju kao kohezivan čimbenik inkluzije kulturno raznolikih skupina učenika. Rezultati analiziranih relevantnih istraživanja ukazuju kako sudjelovanje kulturno raznolikih učenika u skupnim glazbenim aktivnostima pozitivno djeluje u kontekstu inkluzije. Za pretpostaviti je kako bi sudjelovanje u takvim ansamblima, bilo vokalnim i(li) instrumentalnim, doprinijelo i uspješnosti inkluzije romskih učenika. Na kraju teorijskoga dijela predstavljena je romska

---

<sup>2</sup> Radi veće i dosljedne prilagođenosti hrvatskoj standardnojezičnoj normi više ili manje uvriježeni pojmovi *kurikulum* te sve druge izvedenice i sl. – sa svim prefiksoidima i sufiksima – u radu će se dosljedno navoditi prema standardnojezičnoj normi. Kada je riječ o citatima, naravno, preuzet će se inačice koje su ondje navedene.

glazba te njena zastupljenost u glazbenoj nastavi Republike Hrvatske. Važnost predstavljanja i upoznavanja romske tradicijske glazbe, kao jednoga od najprepoznatljivijih elemenata romske kulture, slušanjem ili izvođenjem u ansamblu, neupitna je u kontekstu stvaranja pozitivnoga inkluzivnoga i interkulturnoga školskoga ozračja.

Drugi dio rada, šesto, sedmo i osmo poglavlje, donosi empirijsko istraživanje koje započinje opisom uzorka i tijeka istraživanja, nakon čega se formulira cilj i hipoteze te opisuju postupci i instrumenti istraživanja i predstavljaju rezultati istraživanja. Empirijsko je istraživanje obuhvatilo ispitanike iz šest škola u tri različite županije Istočne Hrvatske. U istraživanju su sudjelovale tri općeobrazovne osnovne škole koje pohađa najveći broj romskih učenika iz triju gradova Brodsko-posavske, Sisačko-moslavačke i Osječko-baranjske županije: Osnovna škola „Hugo Badalić“ iz Slavonskoga Broda, Osnovna škola „Zorka Sever“ iz Popovače i Osnovna škola „Darda“ iz Darde te tri glazbene škole koje djeluju u istim županijama/gradovima: Glazbena škola „Slavonski Brod“ iz Slavonskoga Broda, Glazbena škola „Fran Lhotka“ iz Siska (koja ima Područni odjel u Popovači) i Umjetnička škola „Beli Manastir“ iz Beloga Manastira (koja ima Područni odjel u Dardi). U odabranim osnovnim školama ispitani su učitelje razredne nastave, učitelje glazbene kulture u predmetnoj nastavi te učenici pripadnici romske nacionalne manjine dok je istraživanje u glazbenim školama provedeno samo s učiteljima. Ispitivanje je provedeno pomoću anketnih upitnika od kojih je jedan namijenjen učiteljima i kojim je ispitana interkulturalna osjetljivost učitelja te stavovi o odgoju i obrazovanju romskih učenika i ulozi glazbenih aktivnosti u ostvarivanju inkluzivnoga odgoja i obrazovanja. Drugi upitnik kojega su ispunjavali učenici pripadnici romske nacionalne manjine odnosio se na samoprocjenu socijalne uključenosti te zadovoljstva i prihvaćenosti sudjelovanjem u glazbenim aktivnostima.

U posljednjem su poglavlju ovoga rada predstavljena zaključna razmatranja, nakon čega slijede popis literature, popis priloga, životopis i popis radova autorice rada.

## 2. ODREĐENJE INKLUZIJE

Inkluzija je sveobuhvatan i složen proces koji, u okviru socijalnoga modela, potiče i usmjerava razvoj društva u kojemu se na svakoga gleda kao na jednakopravnog člana. U recentnoj pedagoškoj literaturi ne postoji jedinstveno viđenje inkluzije. Različite perspektive nerijetko su nejasne i međusobno oprečne. Za razumijevanje terminologije ključne su dvije dominantne perspektive: individualna i socijalna. Stoga se prvotno obrazlaže društveni kontekst i povijesne promjene, a zatim se poseban naglasak daje na koncept inkluzije u sustavu odgoja i obrazovanja.

Promišljajući o odgoju kroz povijest i promjenama koje su se događale utjecajem različitih društvenih, gospodarskih, ekonomskih, kulturoloških i inih okolnosti, logično je očekivati i promjene u odgoju 21. stoljeća. Matijević i sur. (2016) smatraju kako društvene i tehnološke promjene, posebice globalizacija i digitalizacija, u današnje vrijeme ostavljaju najviše traga na nova, drugačija stajališta o odgoju. Zahvaljujući upravo stalnome informacijskome i komunikacijskome tehnološkome napretku, svijet postaje međusobno integriran, što definira globalizaciju kao proces ujedinjavanja svijeta u jednu cjelinu (Lončar, 2005).

Promatrajući utjecaj globalizacije u kontekstu odgoja i obrazovanja 21. stoljeća, vidljivo je usmjerenje prema odgoju za vrjednote – istinu, slobodu, ljubav, pravdu, solidarnost, poticanje dijaloga s različitim osobama i kulturama i suodgovornost za postizanje blagostanja (Chang, 2003). Ista autorica podrazumijeva globalizaciju odgoja kao najveći izazov današnjega društva koji se ogleda u ostvarivanju mogućnosti odgoja i obrazovanja za sve, cjelovitoga odgoja čovjeka i integrativnoga odgojnoga djelovanja s obzirom na vrijeme i okruženje u kojemu živimo.

Zagovaranje jednakih prava i mogućnosti koje svaki pojedinac treba imati bez obzira na različitosti vodi do koncepta inkluzije koji se temelji na prihvaćanju i stvaranju takvih uvjeta u društvu. *Veliki rječnik hrvatskoga standardnog jezika* (2015) inkluziju definira kao 'stanje uključenosti u čemu drugome'. Sindik (2013) inkluziju navodi kao pokret u kojemu se razvojem pozitivnih stavova prema drugačijima i razvojem osjećaja društvene zajednice za toleranciju bori protiv predrasuda. Posljedično tomu pruža se podrška onim osobama kojima je u procesu uključivanja u ravnopravno sudjelovanje u životu ljudske zajednice takva podrška potrebna. „Inkluzija pomaže da se od najmlađe dobi gradi pozitivan odnos i stvara platforma za interakciju i suživot s različitim“ (Nuhanović, 2022, str. 76). Samo se uvažavanjem različitosti izjednačavaju prava svih članova društvene zajednice ne uzimajući u obzir nacionalni, vjerski,

kulturni, dobni, spolni, jezični, socijalni ili neki drugi identitet različitost (Ivančić i Stančić, 2013).

Koncept inkluzije autori (Cerić, 2008; Donnelly i Coakley, 2002; Kudek Mirošević i Opić, 2009; Livazović i sur. 2015; Romstein, 2010; Romstein i Sekulić-Majurec, 2015; Vican i Karamatić Brčić, 2013) promišljaju u kontekstu širega i užega značenja. U širem kontekstu riječ je o društvenoj inkluziji koja se temelji na društvenim vrijednostima jednakosti i pravednosti, što bi podrazumijevalo ravnopravno uključivanje, pripadanje i sudjelovanje svake osobe u društvu (Vican i Karamatić Brčić, 2013). Inkluzija sama po sebi podrazumijeva uvažavanje različitosti svakoga pojedinca, a ne izjednačavanje svih ljudi (Kudek Mirošević i Opić, 2009). I Cerić (2008) inkluziju u širem smislu poima kao odnos na dvosmjernoj relaciji pojedinac – društvo i naziva je socijalnom inkluzijom. Odnos pojedinca i društva potrebno je graditi i razvijati kako bi se ostvarilo uvažavanje i prihvaćanje u procesu uključivanja, sudjelovanja i pripadanja. Inkluzija, smatra Romstein (2010), pretpostavlja sudjelovanje u socijalnim tekovinama aktivnom participacijom, a ne pasivno *pridruživanje* pojedinca društvu.

Inkluzija u užemu smislu riječi povezana je najčešće s odgojno-obrazovnim procesom. Cerić (2008) smatra da je obrazovna inkluzija samo jedan aspekt socijalne inkluzije dok ju Vican i Karamatić Brčić (2013) nazivaju sredstvom društvene inkluzije. Donnelly i Coakley (2002) u kontekstu odgoja i obrazovanja razmatraju tri međusobno zavisne dimenzije socijalne inkluzije. Prostornu dimenziju definiraju kao socijalnu inkluziju blisku socijalnoj i ekonomskoj udaljenosti, odnosnu dimenziju kao osjećaj pripadanja i prihvaćanja te funkcionalnu dimenziju kao povećanje sposobnosti, mogućnosti i kompetencija.

Važno je istaknuti kako se koncept inkluzivnoga odgoja i obrazovanja ne treba poistovjećivati s konceptom jednakoga pristupa odgoju i obrazovanju za sve. Na propitivanje aktualne terminologije za primjereniju interpretaciju i facilitaciju inkluzije upućuju Romstein i Sekulić-Majurec (2015). Autorice napominju kako se u literaturi često pojavljuju termini *jednako* i/ili *jednakost pristupa*, što je u suprotnosti s inkluzijom jer ako je osnovna značajka inkluzije priznavanje i uvažavanje različitosti potrebno je inzistirati na podržavanju i osiguravanju ravnopravnosti, a ne inzistiranje na jednakosti (Romstein i Sekulić-Majurec, 2015). Inkluzija bi dakle značila smanjivanje svih prepreka u obrazovanju za sve učenike, a zaživjela bi u onome trenutku kada se počnu priznavati razlike među učenicima (Livazović i sur., 2015).

Inkluzivni odgoj i obrazovanje predmet su interesa mnogih znanstvenika iz različitih znanstvenih područja, polja i grana. Aktualna problematika koju sa sobom nosi stvaranje

inkluzivne škole koja bi odgovorila zahtjevima suvremenoga društva i potrebama koje ima svaki učenik kao individua iziskuje stalna promišljanja, propitivanja i istraživanja.

## 2.1. Pravo djeteta na obrazovanje

Pravo na obrazovanje jedno je od temeljnih prava svakoga čovjeka, posebice djece i mladih stoji u *Konvenciji o pravima djeteta* (1989). Zaštita prava na obrazovanje i njegovo ostvarenje općenito su prihvaćeni kao bitna pretpostavka društvene i individualne dobrobiti (Spajić-Vrkaš i sur. 2004). Širanović (2012) ističe kako pravo na obrazovanje ne podrazumijeva samo dostupnost odgojno-obrazovnih ustanova, kvalitetu odgojno-obrazovnoga iskustva, mogućnost izbora odgoja i obrazovanja prema vlastitim željama i potrebama nego i pravo na sigurno i poticajno okruženje u kojemu se poštuju prava svih dionika odgojno-obrazovnoga sustava: djece, učitelja i roditelja. Ostvarenje je djetetova prava na kvalitetan odgoj i obrazovanje „osnovni preduvjet poboljšanja života i njegove sposobnosti funkcioniranja kao konstruktivnoga člana društva“ (Mlinarević i Marušić, 2005, str. 30). U tome smislu sva djeca imaju pravo na obrazovanje, nijedno dijete ne smije biti zaboravljeno i(li) isključeno iz škole bez obzira kakvu vrstu poteškoće ili posebne potrebe ima u kontekstu obrazovne podrške ili njege (Livazović i sur., 2015). Čavar i Džinić (2022) također ističu kako je od iznimne važnosti osigurati jednako pravo na obrazovanje svima, isključujući svaki oblik diskriminacije ili isključenosti, što bi utjecalo ne samo na razvoj i stabilnost pojedinca nego i na cjelokupni napredak društva.

Ostvarivanje i zaštita prava na obrazovanje regulirani su nizom dokumenata, konvencija i deklaracija na međunarodnoj razini koje su općeprihvaćene, odnosno obvezujuće za obrazovne politike pojedinih država. Tako je *Deklaracija o ljudskim pravima* usvojena i proglašena na Općoj skupštini Ujedinjenih naroda Rezolucijom br. 217/III 10. prosinca 1948. kako bi se promicalo poštovanje ljudskih prava i sloboda te osiguralo djelotvorno priznanje i primjena među narodima država članica. *Deklaracijom o ljudskim pravima* se svakoj osobi jamči pravo na besplatno osnovno obrazovanje (čl. 26). *Konvencija o pravima djeteta* dokument je koji je usvojen na Glavnoj skupštini Ujedinjenih naroda 20. studenoga 1989. godine. Kako bi zaštitila prava djeteta, *Konvencija o pravima djeteta* obvezuje sve potpisnike na zajedničko omogućavanje optimalnoga dječjega razvoja te poučavanje djeteta da štiti osobna i tuđa prava. Pravo na obrazovanje na temelju jednakih mogućnosti za svu djecu utvrđeno je člankom 28. u kojemu se primarno ističu osiguravanje obveznoga i besplatnoga osnovnoga obrazovanja za svako dijete.

Nadalje *Svjetska deklaracija o odgoju i obrazovanju za sve* usvojena je na Svjetskoj konferenciji o odgoju i obrazovanju za sve koja je nosila naziv *Zadovoljavanje temeljnih potreba za učenjem*, a održana je u Jomtienu na Tajlandu u ožujku 1990. godine. O općoj dostupnosti obrazovanja i promicanju jednakosti u sustavu odgoja i obrazovanja govori se u članku 3. gdje se apostrofira kako kvalitetno osnovno obrazovanje treba osigurati svoj djeci, mladima i odraslima uz aktivno zalaganje za ukidanje razlika u obrazovanju. Marginaliziranim skupinama, kao što su siromašni, stanovništvo ruralnih i udaljenih područja, imigranti, etničke, rasne i jezične manjine, izbjeglica, prognanici i drugi u nepovoljnome položaju, te osobama s posebnim potrebama mora se omogućiti jednak pristup odgoju i obrazovanju. UNESCO-va *Konvencija protiv diskriminacije u obrazovanju* (1960) dokument je koji obvezuje države potpisnice da osiguraju iste standarde i uvjete za odgoj i obrazovanje te izrijeком zabranjuje svaki oblik diskriminacije u obrazovanju.

Nakraju *Izjava iz Salamanke i okvir za djelovanje o obrazovanju za posebne potrebe* (*The Salamanca statement and framework for action on special needs education*) dokument je koji je donesen 1994. godine u okviru Svjetske konferencije o posebnim obrazovnim potrebama održane u Španjolskom gradu Salamanka. Odluke koje su donesene na Svjetskoj konferenciji o posebnim obrazovnim potrebama promiču pravo svakoga djeteta na uključivanje u odgojno-obrazovni sustav bez obzira na njegovo fizičko, intelektualno, emocionalno, socijalno, jezično ili ino stanje.

Promišljajući o odgoju i obrazovanju kroz prizmu jednakoga prava na odgoj i obrazovanje i u kontekstu inkluzije važno je istaknuti potonji dokument kao prekretnicu u provođenju i ostvarivanju inkluzivnoga koncepta. Upravo je na Svjetskoj konferenciji o posebnim obrazovnim potrebama donijeta i usvojena preporuka uporabe termina *inkluzija* kao prihvatljivijega od termina *integracija* te je istaknuto kako je temeljni cilj inkluzije: postavljanje djeteta u središte odgojno-obrazovnoga sustava koji se treba prilagoditi svakome učeniku bez obzira na različitosti (*Izjava iz Salamanke i okvir za djelovanje o obrazovanju za posebne potrebe / The Salamanca statement and framework for action on special needs education*, 1994).

## **2.2. Dimenzije prava na obrazovanje**

Pravo na obrazovanje određuju tri aspekta – pravo na obrazovanje, prava u obrazovanju i prava putem obrazovanja (Tomaševski, 2001). Navedeni aspekti obuhvaćaju *raspoloživost* (*availability*), *dostupnost* (*accessibility*), *prihvatljivost* (*acceptability*) i *prilagodljivost* (*adaptability*) kao četiri bitne dimenzije prava na obrazovanje.

*Raspoloživost (availability)* odnosi se na obvezu države da osigura uvjete za osnivanje odgojno-obrazovnih ustanova. One mogu biti javne ili privatne, ali moraju zadovoljavati minimalne nacionalne standarde. Država također ima obvezu osnivati i financirati ustanove kako bi obrazovanje bilo dostupno svima.

*Dostupnost (accessibility)* podrazumijeva da sve obrazovne razine moraju biti otvorene pod jednakim uvjetima svima bez obzira na razlike među učenicima. To uključuje uklanjanje pravnih, administrativnih i financijskih prepreka koje mogu dovesti do diskriminacije i isključivanja.

*Prihvatljivost (acceptability)* znači da obrazovanje mora odgovarati određenim standardima kvalitete. U to se ubrajaju pravo roditelja na izbor obrazovanja za svoje dijete, kvaliteta nastavnih programa, sloboda od cenzure i priznavanje učenika kao subjekata prava.

*Prilagodljivost (adaptability)* se odnosi na obvezu prilagodbe obrazovanja različitim grupama djece i mladih što uključuje pripadnike nacionalnih manjina, djecu s posebnim potrebama, djecu migrante i druge skupine djece.

Dimenzije raspoloživosti i dostupnosti povezane su s pravom na obrazovanje, dok prihvatljivost i prilagodljivost upućuju na ostvarenje prava u obrazovanju. Treći aspekt – prava putem obrazovanja – obuhvaća zaštitu djece ostvarenjem sljedećih ciljeva (Tomaševski, 2001): usklađivanje prava djeteta s njegovom dobi; zabranu dječjega rada; sprječavanje spolnoga i drugih oblika zlostavljanja; suzbijanje trgovine djecom, dječje pornografije i prostitucije; sprječavanje preranih brakova; sprječavanje vojačenja djece; zaštitu djece bez državljanstva, izbjeglica i beskućnika; zaštitu djece stradale u ratu; zaštitu djece u rizičnim okolnostima (npr. oboljele od AIDS-a ili zaražene HIV-om), zaštitu maloljetnika lišenih slobode.

### **2.3. O inkluzivnome odgoju i obrazovanju**

Promišljanje o inkluzivnome odgoju i obrazovanju te zagovaranje koncepta inkluzije kao jedinoga prihvatljivoga modela u sustavu obrazovanja upućuje na školu koja u središte stavlja svakoga učenika. Takva škola osigurava ravnopravan pristup potrebama, interesima i mogućnostima učenika bez obzira na njihove različitosti. Svaki odgojno-obrazovni sustav usmjeren je na unapređivanje kvalitete odgoja i obrazovanja te na stvaranje optimalnih uvjeta za rad. Ostvarenje toga cilja pretpostavlja kontinuirano preispitivanje i analizu postojećeg stanja, uklanjanje uočenih nedostataka te nadogradnju postojećih kvalitativnih elemenata, čime se povećava učinkovitost rada škole (Ivančić i Stančić, 2013).

*Obrazovanje za sve* UNESCO smatra prioritarnim programom koji implicira uvažavanje različitosti svih učenika obuhvaćenih obrazovanjem. Takav pristup sustavu odgoja i

obrazovanja upućuje na koncept inkluzivnoga odgoja i obrazovanja čije začetke nalazimo 60-ih i 70-ih godina prošloga stoljeća kada je koncept uključivanja u redovno školovanje bio pokret integracije, ali primarno djece s teškoćama u razvoju. Integraciji su prethodili koncepti normalizacije i *mainstreaminga* (Demirović, Memišević, Hadžić i Arnautalić, 2015). „Model integracije s vremenom se proširuje na uključenost djece i učenika različitih kulturnih i etničkih identiteta, rasnih i spolnih razlika, prognanike, izbjeglice, imigrante, djecu iz depriviranih i obespravljenih zajednica“ (Vican i Karamatić Brčić, 2013, str. 49).

Više autora naglašava slične razlike između integracije i inkluzije. Karamatić Brčić (2011) navodi da je uspješnost procesa integracije ovisila o djetetu, odnosno o njegovoj sposobnosti djelomičnoga ili potpunoga uključivanja u proces redovnoga obrazovanja. „Inkluzija se javlja kao puno širi pojam uključenosti svih u odgoj i obrazovanje s naglaskom na cjelokupni školski sustav i odgojno-obrazovni proces. Znači, nije važno samo uključiti dijete, važnije je osigurati kadrovske, materijalne i tehničke uvjete da ono participira u sustavu u kojemu se poštuju individualne različitosti i potrebe svih učenika“ (Karamatić Brčić, 2011, str. 42).

Više autora naglašava da je inkluzija širi pojam od integracije. Kudek Mirošević i Opić (2009) smatraju da ona obuhvaća zadovoljenje obrazovnih potreba svih učenika. Sindik (2013) razlikuje integraciju, koja podrazumijeva uključivanje djece s teškoćama u redovni sustav bez nužnih prilagodbi, od inkluzije, koja pretpostavlja okruženje sposobno zadovoljiti potrebe sve djece bez obzira na njihove razlike. Miles (1999) objašnjavajući razliku između integracije i inkluzije ističe kako koncept inkluzije, za razliku od koncepta integracije, opisuje proces u kojemu je omogućena promjena i prilagodba škole unutar obrazovnoga sustava kako bi mogli zadovoljiti individualne potrebe svakoga djeteta. Igrić (2015) integraciju razumijeva kao smještaj djece u redovite razrede na osnovi funkcioniranja, a inkluziju kao spremnost okoline na promjene i prilagodbe prema potrebama svih članova društva. Slično promišlja i Zrilić (2018, str. 164):

„Integracija često znači samo smještaj učenika s teškoćama u redovitu školu te tako sredina pokušava prilagoditi dijete nekom „prosijeku“. Socijalna integracija učenika s teškoćama i njihovih vršnjaka daje mogućnost svoj djeci da uče, igraju se i žive zajedno te da se razvijaju u osobe koje razumiju i poštuju jedni druge. Stoga se u novije vrijeme uvodi termin inkluzija. Zahtijeva višu razinu uvažavanja učenika s teškoćama u razvoju, tretira ih kao potpuno ravnopravne sudionike u odgojno-obrazovnome procesu unutar kojega je osigurana kontinuirana individualna pomoć u situacijama kada je neophodna. Za razliku od integracije kod koje je naglasak stavljen na mjesto (stanje), inkluzija se primarno veže uz proces. Ona u prvome redu ističe i naglašava učenikove potencijale, a manje govori o nedostacima.“

Dyson i Skimore (1996, prema Imširagić i sur., 2015) smatraju kako *inkluzija* predstavlja samo moderniju alternativu za termin integracija. Uspoređujući oba koncepta Vislie (2003) apostrofira inkluziju kao koncept u kojemu se promišlja i ostvaruje nov pristup aktualnoj problematici uključivanja učenika u odgojno-obrazovni sustav. Nov pristup inkluzivnoj školi Booth i Ainscow (2002) nude putem obrazovnih sastavnica inkluzije koje obuhvaćaju:

- jednako uvažavanje svih učenika i nastavnoga osoblja;
- veće sudjelovanje učenika, odnosno smanjivanje njihove isključenosti iz kulture škole, kurikula i lokalne zajednice;
- restrukturiranje kulture, politike i prakse u školama kako bi se prilagodile različitostima učenika;
- smanjivanje prepreka za učenje i sudjelovanje u radu svih učenika, a ne samo onih koji su kategorizirani kao učenici s poteškoćama ili učenici s „posebnim obrazovnim potrebama“;
- savladavanje prepreka u učenju i sudjelovanju kako bi se osigurale promjene za dobrobit učenika u širem smislu;
- učenička različitosti kao sredstvo potpore učenju učenika, a ne nužno problem koji se treba prevladati;
- omogućavanje pohađanja škole što bliže mjestu stanovanja;
- unaprjeđivanje škole ne samo za učenike nego i za sve osoblje;
- isticanje uloge škole u izgradnji zajednice, promicanju vrijednosti i povećanju postignuća;
- razvijanje i njegovanje suradnje između škole i zajednice;
- promišljanje o obrazovnoj inkluziji kao samo jednome aspektu inkluzije u društvu.

Slično inkluziju obrazlažu Livazović i sur. (2015). Autori navode šest načina shvaćanja inkluzije u suvremenim društvenim promjenama (Livazović i sur., 2015, str. 11):

- „inkluzija se shvaća kao briga o učenicima s posebnim obrazovnim potrebama;
- inkluzija je shvaćena i kao odgovor na mjere disciplinske ekskluzije;
- to je inkluzija svih grupa ranjivih na segregaciju i društvenu marginalizaciju;
- inkluzija se realizira kroz inicijativu i razvoj škole za sve;
- inkluzija je obrazovanje za sve;
- inkluzija se razvija i kao načelan pristup obrazovanju i društvu“.

Ainscow i Miles (2009) ističu kako definiranje inkluzije kao koncepta uvelike ovisi o specifičnostima društva, što je donekle uvjetovano okolnostima na lokalnom nivou te kulturnim

i povijesnim kontekstom. No kroz većinu obrazovnih sustava prevladavaju četiri ključna elementa koja su primjenjiva na svaku inkluzivnu politiku u odgoju i obrazovanju:

- Inkluzija kao proces – o inkluziji treba promišljati kao o stalnoj inicijativi za pronalaženje načina koji će utjecati na bolji odnos prema različitostima. Potrebno je naučiti živjeti s različitostima, ali i učiti iz različitosti. Tako promišljajući različitost se percipira u pozitivnome kontekstu, kao poticaj u učenju među djecom i odraslima;
- Inkluzija kao proces identifikacije i uklanjanja prepreka – kako bi se otklonile prepreke za uspješnost inkluzije potrebno je prikupiti, usporediti i procijeniti podatke dobivene iz različitih izvora što bi posljedično utjecalo na unaprjeđivanje obrazovne politike i odgojno-obrazovne prakse. Rezultati ovog istraživanja potaknut će kreativnost i doprinijeti rješavanju postojećih problema;
- Inkluzija u kontekstu prisutnosti, sudjelovanja i postignuća svih učenika – prisutnost se odnosi na utvrđivanje broja i područja gdje se učenici obrazuju. Sudjelovanje se procjenjuje na osnovi osobnih stavova učenika o inkluzivnosti u odgoju i obrazovanju dok se postignuća odnose na cjelokupne rezultate obuhvaćene kurikulumom, a ne samo one obrazovne koji se procjenjuju testovima i drugim oblicima ispitivanja;
- Inkluzija kao koncept s posebnim naglaskom na marginalizirane, isključive i učenike s slabijim obrazovnim postignućem – moralna je odgovornost svih dionika odgojno-obrazovnog sustava osiguravati ugroženim skupinama učenika jednake mogućnosti sudjelovanja i postizanja uspjeha prema njihovim mogućnostima (Ainscow i Miles, 2009).

Implementiranje navedenih sastavnica u odgojno-obrazovni sustav i uključivanje svih dionika u njegovu provedbu utjecat će na stvaranje inkluzivne škole koja će moći uspješno odgovoriti na današnje izazove odgoja i obrazovanja te pružiti sigurno, poticajno i pozitivno okruženje za svako dijete. Skočić Mihić i sur. (2024) naglašavaju da se dobrobit može osigurati samo kvalitetnim inkluzivnim obrazovanjem koje obuhvaća djetetov holistički razvoj. Takvo obrazovanje različitost ne vidi kao prepreku, nego kao bogatstvo učionice i šire zajednice.

Cerić (2004) ističe da inkluzija naglašava promjene ne samo u školi nego i u široj društvenoj zajednici. U tom procesu ključnu ulogu imaju učitelji kroz uvažavanje individualnih potreba svakog učenika te razvijanje partnerstva s roditeljima i drugim dionicima okruženja. Inkluzivna škola koja promiče otvorenost i prihvaćanje svih učenika doprinosi pozitivnijoj slici škole u zajednici (Snyder i sur., 2011). Takva škola, kao mjesto u kojemu bi svi učenici trebali učiti zajedno, predstavlja za Sebbu i Ainscowa (1996) definiciju inkluzije.

## 2.4. O implementaciji postavki inkluzivnoga odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj

Vizija i misija hrvatskoga odgojno-obrazovnoga sustava temelje se na unaprjeđenju kvalitete odgoja i obrazovanja, usmjerenosti na dijete i učenika te stvaranju jednakih uvjeta za sve. Dugogodišnje inicijative, pokušaji i promjene koje su se odvijale i odvijaju se u odgojno-obrazovnome sustavu Republike Hrvatske teže osuvremenjivanju cjelokupnoga sustava koji će biti usmjeren na ishode učenja i razvoj kompetencija učenika, čime bi ih se pripremlilo za život. *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (2011) (skraćeno: Nacionalni okvirni kurikulum) temeljni je i važeći dokument kojime se određuju „sve bitne sastavnice odgojno-obrazovnoga sustava od predškolske razine do završetka srednjoškolskoga odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj“ (MZOŠ, 2011, str. 11). U dokumentu se navodi da „Život i rad u suvremenom društvu brzih promjena i oštre konkurencije zahtijevaju nova znanja, vještine, sposobnosti, vrijednosti i stavove, tj. nove kompetencije pojedinca, koje stavljaju naglasak na razvoj inovativnosti, stvaralaštva, rješavanja problema, razvoj kritičkoga mišljenja, poduzetnosti, informatičke pismenosti, socijalnih i drugih kompetencija“ (MZOŠ, 2011, str. 16). Obrazovna politika Republike Hrvatske prihvatila je osam temeljnih kompetencija za cjeloživotno obrazovanje koje su ujedno i ciljevi nacionalnih kurikula zemalja članica Europske Unije i čiji razvoj predstavlja jedan od važnih ciljeva europske obrazovne politike i nacionalnih obrazovnih politika u europskim zemljama. Spomenute su kompetencije: komunikacija na materinskomu jeziku, komunikacija na stranim jezicima, matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju i tehnologiji, digitalna kompetencija, učiti kako učiti, socijalna i građanska kompetencija, inicijativnost i poduzetnost te kulturna svijest i izražavanje (MZOŠ, 2011).

Kada se govori o inkluzivnoj odgojno-obrazovnoj politici u Republici Hrvatskoj važno je istaknuti da se ona ogleda u nizu zakona, dokumenata i propisa koji osiguravaju uključivanje učenika s teškoćama u redovni odgojno-obrazovni sustav. Inkluzivnost je vidljiva već i u navedenim kompetencijama, a posebice u razvoju socijalne i građanske kompetencije koja „obuhvaća osposobljenost za odgovorno ponašanje, pozitivan i tolerantan odnos prema drugima, međuljudsku i međukulturnu suradnju, uzajamno pomaganje i prihvaćanje različitosti; samopouzdanje, poštovanje drugih i samopoštovanje; osposobljenost za učinkovito sudjelovanje u razvoju demokratskih odnosa u školi, zajednici i društvu, te djelovanje na načelima pravednosti i mirotvorstva“ (MZOŠ, 2011, str. 17). Vidljivo je da se u Nacionalnome okvirnome kurikulumu daje pozornost temeljnim vrijednostima, a između *znanja, solidarnosti, identiteta i odgovornosti*, kao vrijednostima koje dokument promiče, inkluzivni se koncept ogleda u *solidarnosti* kojom se „pretpostavlja sustavno osposobljavanje djece i mladih da budu

osjetljivi za druge, za obitelj, za slabe, siromašne i obespravljene, za međugeneracijsku skrb, za svoju okolinu i za cjelokupno životno okružje“ te *identitetu* koji pretpostavlja da se građenjem osobnoga stvara temelj za poštivanje različitosti (MZOŠ, 2011, str. 22). Također u odgojno-obrazovnim ciljevima ističe se kako je potrebno „osigurati sustavan način poučavanja učenika, poticati i unaprjeđivati njihov intelektualni, tjelesni, estetski, društveni, moralni i duhovni razvoj u skladu s njihovim sposobnostima i sklonostima“; „odgajati i obrazovati učenike u skladu s općim kulturnim i civilizacijskim vrijednostima, ljudskim pravima te pravima djece, osposobiti ih za življenje u multikulturnom svijetu, za poštivanje različitosti i toleranciju te za aktivno i odgovorno sudjelovanje u demokratskomu razvoju društva“; „poticati i razvijati samostalnost, samopouzdanje, odgovornost i kreativnost u učenika“ te „osposobiti učenike za cjeloživotno učenje“ (MZOŠ, 2011, str. 22). Inkluzivna uporišta Nacionalnoga okvirnoga kurikulumu vidljiva su i u načelima koja su sadržajno povezana s ciljevima i učeničkim postignućima. Od navedenih načela ističu se *jednakost obrazovnih mogućnosti za sve, uključenost svih učenika u odgojno-obrazovni sustav te poštivanje ljudskih prava i prava djece* (MZOŠ, 2011).

Usmjerenost na svakoga učenika i kreiranje nastavnoga procesa sukladno pojedinačnim mogućnostima, potrebama i sposobnostima djeteta podrazumijeva, prema Nacionalnome okvirnome kurikulumu, sljedeće:

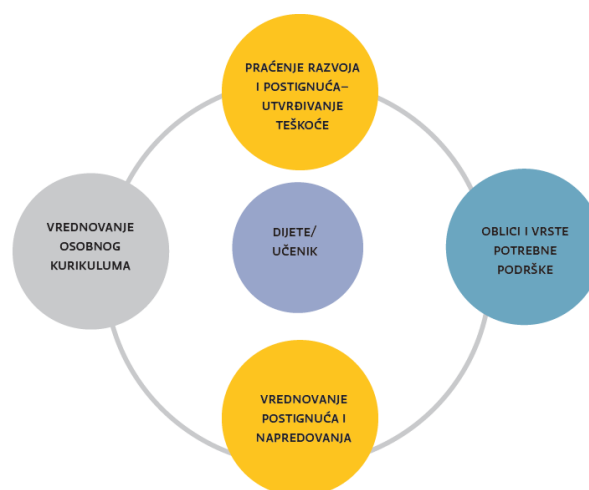
- „prilagođavanje odgojno-obrazovnih i nastavnih oblika, metoda i sredstava rada pojedinačnim potrebama i sposobnostima učenika, kako bi se osigurao odgojno-obrazovni uspjeh svakoga pojedinca;
- odabir i primjenu odgojno-obrazovnih oblika, metoda i sredstava koji će poticajno djelovati na razvoj svih područja djetetove, odnosno učenikove osobnosti;
- planiranje i pripremu školskoga i nastavnoga rada prema sposobnostima učenika, pripremajući različite sadržaje, različitu organizaciju i tempo nastave;
- prihvaćanje različitih stilova učenja djeteta, odnosno učenika, kao i razvojnih razlika između dječaka i djevojčica te između pojedinih učenika općenito;
- uvođenje primjerenih oblika i metoda poučavanja i učenja koji će omogućiti aktivno, samostalno učenje i praktičnu primjenu naučenoga;
- uporabu različitih relevantnih izvora znanja i nastavnih sredstava koji potiču sudjelovanje, promatranje, samostalno istraživanje, eksperimentiranje, otkrivanje, zaključivanje, znatiželju te učenje kako učiti;

- stvaranje ugodna odgojno-obrazovnoga, razrednoga i školskoga ozračja koje će poticati zanimanje i motivaciju djeteta, odnosno učenika za učenje te će mu pružiti osjećaj sigurnosti i međusobnoga poštivanja;
- prepoznavanje i praćenje darovite djece i učenika, odnosno djece i učenika s teškoćama u učenju i ponašanju;
- pružanje pomoći djeci i učenicima s teškoćama i senzibiliziranje ostale djece i učenika za njihove potrebe, pružanje pomoći i suradnju“ (MZOŠ, 2011, str. 30).

Davanje jednake prilike i mogućnosti odgoja i obrazovanja svim učenicima, a posebice učenicima s teškoćama, temelj je inkluzivne odgojno-obrazovne politike. Prema *Okviru za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama* (MZO, 2017, str. 12), a sukladno OECD-ovoj međunarodnoj klasifikaciji teškoća, tri su kategorije u koje su podijeljeni učenici s teškoćama:

- „djeca /učenici s teškoćama u razvoju (eng. *disabilities*);
- djeca/učenici sa specifičnim teškoćama u učenju i(li) problemima u ponašanju i(li) emocionalnim problemima (eng. *difficulties*);
- djeca/učenici s teškoćama uvjetovanim odgojnim, socijalnim, ekonomskim, kulturnim i(li) jezičnim čimbenicima (eng. *disadvantages*)“.

*Okvir za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama* (2017) propisuje pravo djeteta/učenika s teškoćama na osobni kurikulum i na primjerene oblike odgojno-obrazovne podrške. Planiranje takva specifičnoga kurikula uključuje sastavnice prikazane na Slici 1 (MZO, 2017, str. 17).



**Slika 1**

*Kurikularno planiranje osobnog kurikula za dijete/učenika s teškoćama* (MZO, 2017, str. 17).

Kod planiranja kurikula treba slijediti načela koja uključuju stvaranje inkluzivnoga okruženja, timsko planiranje, osiguravanje cjelovitoga sustava potpore, planiranje prijelaza (unutar i/ili iz jednoga odgojno-obrazovnoga sustava u drugi) te osiguravanje dobrobiti i mentalnoga zdravlja djece i učenika s teškoćama (MZO, 2017). Prilagodba kurikula odvija se unutar svih nastavnih predmeta s ciljem smanjenja prepreka koje su uzorkovane vrstom teškoće te detekcije i isticanja prednosti koja će svakome učeniku pružiti jednaku mogućnost razvoja i napretka.

Iako je iz svega analiziranoga zamjetna inkluzivna usmjerenost važećega Nacionalnoga okvirnoga kurikula (2011) potrebno je spomenuti i usporediti dokument koji je iznjedrila nova Cjelovita kurikularna reforma koja je započela donošenjem *Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije* (2015). Prijedlog *Okvira nacionalnoga kurikulumu* (2017) koji određuje elemente nacionalnoga kurikulumu za sve razine i vrste odgoja i obrazovanja došao je do faze prijedloga nakon javne rasprave, no daljnja procedura njegova prihvatanja nije se dogodila. S obzirom na to da je inkluzivna usmjerenost nove reforme, a i nacionalnih kurikula koji su trebali proizići iz Okvira nacionalnoga kurikulumu, još izraženija vrijedi spomenuti njegov potencijal u kontekstu razvoja inkluzivnoga odgojno-obrazovnoga sustava Republike Hrvatske. U prijedlogu *Nacionalnoga kurikulumu za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje* (2017, str. 14) navodi da se „u osnovnoškolskome odgoju i obrazovanju primjenjuju načela inkluzivnoga (uključujućega) odgoja i obrazovanja kojim se svim učenicima pruža prilika za optimalan razvoj njihovih potencijala, neovisno o njihovim različitostima u sposobnostima, kulturi, socijalnome statusu i drugim karakteristikama“. Temeljne vrijednosti koje se ističu u dokumentu inkluzivno su orijentirane. Kao temeljnu vrijednost, koja uvjetuje ostale vrijednosti, ističe se jednakost u pravu na obrazovanje svih učenika. Od ostalih vrijednosti, a izuzmemo li *identitet* i *solidarnost* kao vrijednosti koje se pojavljuju i u Nacionalnome okvirnome kurikulumu (2011), ističe se *poštivanje* kao ona u kojoj se potiče inkluzivnost u odgoju i obrazovanju uvažavanjem i poštivanjem sebe i vlastite osobnosti, a slijedom toga vrijednosti i jedinstvenosti svih osoba (*Okvir nacionalnoga kurikulumu*, prijedlog nakon javne rasprave, 2017). Odgojno-obrazovni ciljevi za osnovnoškolsko obrazovanje slični su onima koji su obuhvaćeni Nacionalnim okvirnim kurikulumom za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011), no posebice inkluzivno usmjeren je *Odnos učenika s drugima utemeljen na suradnji i međusobnome uvažavanju*: „Odnos učenika s drugima zasnovan je na uvažavanju različitosti i dobrobiti drugih te polazi od prava, dostojanstva i vrijednosti svake osobe. Učenik razvija prosocijalno ponašanje koje uključuje empatiju, spremnost na suradnju i međusobno

pomaganje. Učenici razvijaju odgovornost prema sebi i drugima“ (*Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje*, prijedlog nakon javne rasprave, 2017).

Iz analize dokumenata vidljivo je da je odgojno-obrazovna politika Republike Hrvatske u određenoj mjeri inkluzivna. Vrijednosti, ciljevi i načela na kojima počiva važeći temeljni nacionalni dokument, a i onaj neusvojeni koji je bio obuhvaćen posljednjom nedovršenom reformom školstva, upućuju na sve veću podršku prema različitim, posebice prema učenicima s teškoćama. Dakako, posebnu pozornost treba posvećivati provođenju svega navedenog u odgojno-obrazovnoj praksi. Pozitivni ishodi rješavanja poteškoća koje su svakodnevica u razredima i školama te stvaranje inkluzivnog ozračja značit će uspjeh odgojno-obrazovne inkluzivne politike Republike Hrvatske.

## **2.5. Inkluzivna kultura škole kao bitan čimbenik uspješnosti inkluzije**

Uspješnu školu ne određuju samo obrazovni uspjesi učenika i nastavnika i(li) razvijena školska infrastruktura već i odnosi među svim dionicima kojima se grade ugodno ozračje, pozitivne vrijednosti i poticajna klima, što čini školu ugodnim mjestom boravka i rada. Škola mora omogućiti svakome djetetu ostvarivanje vlastitih potencijala čime bi se olakšalo uključivanje svakoga pojedinca u društvo (Freire i Cesar, 2003).

Buljubašić-Kuzmanović (2015) apostrofira školu kao kulturno i socijalno osjetljivu, sveobuhvatnu i inkluzivnu, otvorenu prema razvoju, stvaralaštvu i inovacijama, spremnu na promjene i kontinuiranu nadogradnju i poboljšanja, odnosno kao mjesto u kojemu se učenici osjećaju kao članovi šire obitelji gdje pomažu, potiču i podržavaju jedni druge na putu uspjeha i samoostvarenja. Takvo cjelokupno ozračje, od ustroja i okruženja preko sudioništva i odnosa sve do samostalnoga ponašanja odgovornih pojedinaca, čini kulturu škole (Mlinarević, 2014). „U kulturi škole ogleda skriveni kurikulum i kultura škole ogleda u skrivenome kurikulumu, osobinama i ponašanju učitelja prema učenicima i međusobno, vrijednostima, stavovima, stereotipima koje promiču te prioritetima i hijerarhiji kojima ih razvijaju“ (Burst Nemet i Mlinarević, 2016, str. 94). Pod školskom kulturom Bruner (2000, prema Vujičić 2007, str. 92) podrazumijeva „stvaranje zajednice učećih subjekata koji se uzajamno pomažu“

Obrazlažući pojam inkluzije u kontekstu odgoja i obrazovanja, Ivančić i Stančić (2013) razumijevaju inkluzivnu kulturu škole promatrajući je kroz tri dimenzije: inkluzivnu orijentaciju, inkluzivni etos i inkluzivno djelovanje. Razvijeni inkluzivni etos imaju one škole u kojima se „stvaraju uvjeti i primjenjuju strategije koje omogućavaju učinkovito uključivanje učenika s teškoćama u redoviti sustav odgoja i obrazovanja“ (Ivančić i Stančić, 2013, str. 140).

Školski etos potrebno je promatrati s aspekta prihvaćenosti učenika i podržavajuće mu okoline te s aspekta međusobnih inkluzivnih odnosa u školi. Kada govore o inkluzivnoj orijentaciji, iste autorice upućuju na promicanje i njegovanje inkluzivno postavljenih zajedničkih sustava vrijednosti koji se ogledaju u dokumentima, društvenome djelovanju i samome obrazovanju u svrsi jačanja kapaciteta i razvoja društva i škole prema inkluzivnoj kulturi. Inkluzivnu orijentaciju škole promatraju kroz društveno-političku orijentaciju i upravljanje usmjereno na inkluziju. Kada pak govore o inkluzivnome djelovanju škole, autorice promišljaju o odnosima između učenika i učitelja usmjeravajući se na razlikovno poučavanje unutar kurikula usmjerenoga na učenika, inkluzivnu potporu školi te dostupne i potrebne resurse za inkluzivno djelovanje (Ivančić i Stančić, 2013). Vican (2013, str. 22) smatra kako je inkluzivna kultura škole „proces humanizacije odnosa između svih *različitosti* koje učenici donose sa sobom u školu“.

Livazović i sur. (2015) ključnim u razvoju inkluzivne kulture škole vide uspješno socijalno partnerstvo između triju temeljnih sastavnica socijalnoga bića škole – učitelja, učenika i roditelja. Navode da uspostavu inkluzivnih vrijednosti, kao integralnog koraka u promicanju kulture škole, obilježava svojstvo ravnopravnoga doprinosa i sudjelovanja svih učenika, pričem i školski kolektiv, uprava, ali i roditelji/staratelji te učenici dijele zajedničku viziju i filozofiju inkluzije (Livazović i sur., 2015). Odgoj započinje u obitelji, a suradnja i(li) partnerstvo koje škola izgradi s obitelji doprinijet će i uspješnosti odnosa između učenika i svih dionika u školskome okruženju. Uspješno će partnerstvo, smatra McCarty (2006), doprinijeti uočavanju, uspješnome usmjeravanju i razvoju potencijala svakoga učenika. Brojni su čimbenici koji utječu na razvoj inkluzivne kulture škole. Prema Vican (2013), izgrađivanje i razvoj školske kulture ne ovise samo o učiteljima i nastavnicima nego i o percepciji učenika o školi, organizaciji, nastavnome satu, sadržajima i odnosu u školi, a važan element za razvoj inkluzivne kulture škole čine stavovi učenika o tome kako se oni osjećaju u školi i razredu s drugim učenicima. Ista autorica nadalje navodi da su procjena odnosa učenika prema drugim učenicima i obratno, odnosa učitelja prema učeniku, percepcija o suradnji, pravilima u školi, pružanju potpore, dijeljenju neugodnih i ugodnih osjećaja, zadovoljstvu u školi i o međusobnome razumijevanju doprinos onim nevidljivim i neartikuliranim elementima koji će dati odgovore u vrednovanju, ali i smjernice za promjene u odgojno-obrazovnome sustavu u smislu stvaranja inkluzivne politike škole i razvoja inkluzivne kulture škole (Vican, 2013).

Jurčević Lozančić i Kudek Mirošević (2015) ističu društvenu odgovornost škole u odgoju, poticanje sustava vrijednosti, pomaganje u osobnome razvoj te utjecaj na oblikovanje identiteta djeteta u skladu s načelima inkluzije. Važno je istaknuti kako inkluzivna škola podjednako

utječe na oblikovanje identiteta djeteta s teškoćama u razvoju, ali i vršnjaka koji te teškoće nemaju. Pristalice inkluzivnoga obrazovanja smatraju kako će uz odgovarajuću razinu vršnjačke podrške i podrške svih dionika odgojno-obrazovnoga sustava te uz odgovarajuće modifikacije kurikula obrazovanje učenika s teškoćama u redovnoj nastavi biti korisno iskustvo za njih same i za njihove vršnjake (Dixon i Verenikina, 2007). Kart i Kart (2021) također naglašavaju pozitivne učinke inkluzivnoga okruženja na sve učenike, ističući kako ono doprinosi smanjenju straha, neprijateljstva, predrasuda i diskriminacije uz istodobno poticanje razvoja tolerancije, empatije i međusobnog razumijevanja. Posebnosti koje omogućuju susreti u inkluzivnoj učionici obogaćuju učenike, uče ih stvaranju prijateljstva s onima koji su različiti i vrjednovanju ljudskih različitosti (Schoger, 2006). Pozitivna školska klima i inkluzivna kultura škole prepoznaju se kao značajni elementi inkluzivnoga obrazovanja jer promiču prihvaćanje, poštovanje i dobrobit svih učenika. Takvo okruženje potiče raznolikost, omogućuje napredak svakom učeniku te doprinosi njihovu cjelokupnome razvoju (Kunwar i Adhikari, 2023).

Stoga je, kako bi se stvorilo pozitivno ozračje i razvila inkluzivna kultura škole, važno detektirati na koji način učenici promišljaju o inkluzivnome obrazovanju. Rezultati istraživanja koje je provela Vican (2013) s 1952 učenika u 21 školi iz 6 regija u Republici Hrvatskoj ukazuju kako učenici mlađe dobi procjenjuju inkluziju u svojoj školi razvijenijom nego što to čine učenici starije dobi. Također su rezultati istraživanja pokazali kako učenici slabijega obrazovnoga uspjeha percipiraju inkluzivnost pozitivnije od učenika boljega obrazovnoga uspjeha, a vidljiva je i razlika u percepciji inkluzivnosti s obzirom na regiju ispitivanja. Ista autorica izdvaja i ometajuće čimbenike u stvaranju inkluzivne kulture škole koji su vidljivi u predmetno-sadržajnoj usmjerenosti u školskome i nastavnome radu, nedovoljnoj međupredmetnoj povezanosti te nedostatku vremena zbog opterećenja Nastavnim planom i programom.

Jedan je od najvažnijih čimbenika u razvoju partnerskih odnosa na relaciji škola – obitelj, ali i u stvaranju tolerantnoga, prihvatljivoga, poticajnoga i pozitivnoga okruženja koje utječe na razvoj inkluzivne školske kulture, učitelj. „U inkluzivnome okruženju koje čine djeca različitih sposobnosti i mogućnosti za učenje od odgojitelja i učitelja se očekuje pružanje jednakih prilika za razvoj punih potencijala svakome djetetu i poučavanje u skladu s individualnim odgojno-obrazovnim potrebama“ (Rudelić i sur., 2013, str. 133).

Jurčević Lozančić i Kudek Mirošević (2015) uočavaju nesklad između inkluzivne teorije i prakse ukazujući na nedovoljnu kompetentnost učitelja i potrebu za cjeloživotnim učenjem kojime bi se potrebne kompetencije razvijale i čime bi se osigurala kvaliteta odgojno-

obrazovnog rada. Učitelja, kao bitnoga čimbenika u inkluzivnome odgoju i obrazovanju, navodi i Dmitrović (2011) koji smatra da učitelj mora biti primjereno osposobljen za rad s djecom, suradnju s roditeljima, mobilnim timovima u školi i društvenoj zajednici te znati balansirati između svake osobe u razredu. Fuchs i Fuchs (1998) također ukazuju na važnost odgojno-obrazovnih djelatnika, odgojitelja i učitelja, u promicanju inkluzivnoga koncepta te ih smatraju bitnim čimbenikom u razvoju vještina, znanja i ponašanja djece s teškoćama. Njihova pomoć, prema navedenim autorima, može olakšati školovanje učenika na sekundarnoj kao i na tercijarnoj razini.

Uloga je učitelja u odgojno-obrazovnome procesu višestruka. Osim primarne uloge učitelji postaju suradnici, moderatori, facilitatori, osobe od povjerenja i prijatelji. Uspješnost odgojno-obrazovnog procesa i ostvarivanje inkluzije ovisi i o njihovoj stručnosti, sposobnosti prilagođavanja, razumijevanju, fleksibilnosti i senzibilnosti, ali i sposobnosti detektiranja učenikovih potreba, mogućnosti i potencijala. Njihove su kompetencije i spremnost za primjenu novijih pristupa u obrazovanju djece različitih razvojnih mogućnosti ključne u inkluzivnoj praksi (Freire i Cesar, 2003). Kako ističu Vican i Karamatić Brčić (2013), percepcija i stavovi učitelja o integraciji i(li) inkluziji moraju se mijenjati u skladu s društvenim promjenama, ali i odgojnim i obrazovnim potrebama djece. Ako se to ne dogodi, iste autorice smatraju kako će se pojaviti prepreke za uspješnu realizaciju inkluzivnoga odgoja i obrazovanja na razini školske prakse.

Zrilić (2018) uočava kako učitelj u suvremenoj školi postaje suradnik, kreator i moderator socijalnih odnosa koji primjerenim oblicima nastave stvara i omogućuje učenicima ozračje međusobnoga razumijevanja, socijalne osjetljivosti, ravnopravne interakcije i suradničkoga učenja. „reiranje kulture suvremene škole zahtijeva kompetencije učitelja koje uključuju sposobnost interpersonalne komunikacije, tolerancije, uvažavanja različitosti, inovativnosti, kreativnosti, rješavanja problema, razvoj kritičkoga mišljenja te djelovanja u multikulturnome kontekstu“ (Mlinarević i Zrilić, 2015, str. 288).

Istraživanje koje su Vlachou i sur. (2015) proveli među grčkim učiteljima ukazuju na to da su učitelji svjesni svoje višestruke uloge, posebice u inkluzivnome okruženju. Osim stručnih kompetencija i mogućnosti prilagodbe za rad u kulturno raznolikome okruženju učitelji posebno ističu socijalnu i emocionalnu dimenziju rada te smatraju kako će senzibilnost učitelja u takvoj zajednici pomoći u stvaranju pozitivnoga ozračja i osnaživanju cjelokupne zajednice. Kostović-Vranješ i Ljubetić (2008) ističu da učitelj kroz osobine ličnosti, kao što su emocionalna osjetljivost, kreativnost, kooperativnost i etičnost, trebaju biti pozitivan model svojim učenicima, ali i autoritet koji će oni dobrovoljno slijediti. U istraživanju koje je

provedeno u Australiji sa 140 učitelja osnovnih škola u ruralnim, regionalnim i urbanim područjima Novog Južnog Walesa vidljivo je da učitelji promišljaju o inkluzivnome obrazovanju općenito te specifično u učionici sa svojim učenicima. Učitelji ukazuju na svoju višestruku ulogu u takvom okruženju te navode brojne strategije, metode, ideje i suradnje kojima pokušavaju riješiti izazove s kojima se susreću (Woodcock i Anderson, 2025).

Međusobna suradnja učitelja također je jedan od ključnih elemenata koji može doprinijeti uspješnosti inkluzije. Nije izgledno da pojedinac sam stvara inkluzivnu školu (Kugelmass, 2010). Ta je dogovornost, navodi isti autor, na svim dionicima odgojno-obrazovnoga procesa čija je obveza međusobnom suradnjom stvarati bolje uvjete za razumijevanje i prihvaćanje različitosti. Kudek Mirošević i Opić (2009) ističu kako u našem odgojno-obrazovnome sustavu nedostaje timskoga rada, a upravo takav rad bi pomogao učiteljima da se približe jedni drugima te da razmjenjuju iskustva, tehnike, metode, ideje i materijale iz prakse koji bi pospješili rad u inkluzivnome razredu.

U konačnici, ne treba zaboraviti i na cjelokupnu potporu sustava koja ne smije izostati u vidu ohrabrenja i razumijevanja za izazove koje donosi posao učitelja u tako izazovnome okruženju (Fitzpatrick-Harnish, 2015). Ispunjavajući sve prethodno navedene uvijete, podržavajući kohezivne i otklanjajući ometajuće čimbenike stvorit će se pozitivno ozračje za stvaranje suvremene inkluzivne škole.

### 3. O INTERKULTURIZMU: PERSPEKTIVE I SMJERNICE

#### 3.1. Kulturna raznolikost u suvremenome društvu

Život u suvremenome multikulturnome društvu nameće prihvaćanje kulture svakoga naroda i stvaranje uvjeta za suživot, suradnju i inkluziju. Multikulturna ili kulturno raznolika društva ona su u čiji sastav ulaze etničke, rasne, vjerske i(li) jezične manjine (Mesić i Bagić, 2011). Činjenica je da druge kulture postoje, da smo njima okruženi u sve većoj mjeri te da bi svaku kulturu trebali smatrati jednako vrijednom (Taylor i Gutmann, 1997). Jedinstvenost svake kulturno raznolike skupine očituje se u njezinim povijesnim obilježjima te različitim težnjama i potrebama koje proizlaze iz kulturnoga identiteta (Kymlicka i Norman, 2000). Takve se posebnosti s jedne se strane doživljavaju kao bogatstvo, a s druge kao izvor nesigurnosti pred novim i nepoznatim. Ipak, susreti različitih kultura neizbježni su, a upravo su susreti čovjeka, prirode i društva ono što kulturu bitno određuje i uzrokuje njezine neprestane promjene unutar i uslijed interakcije tih triju čimbenika (Čačić-Kumpes, 2004). Poštivanje drugih kultura pretpostavlja promjene u stavovima i mišljenjima pojedinaca, ali i zakonsku regulaciju koja omogućuje njihovo prihvaćanje (Mesić, 2006). Banks (2009) smatra kako je dužnost svake države osigurati kulturno raznolikim skupinama u društvu zaštitu njihovih prava te im omogućiti kulturnu demokraciju i slobodu kulturnoga izričaja.

Kako bi se ukazalo na važnost uvažavanja, razumijevanja i poštivanja svake kulture te potaknulo prihvaćanje različitosti, Glavna skupština UNESCO-a (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) usvojila je 2001. u Parizu na svojem 31. zasjedanju *Univerzalnu deklaraciju o kulturnoj raznolikosti*. Deklaracija se temelji na četirima tematskim područjima (*Identitet, raznolikost i pluralizam; Kulturna raznolikost i ljudska prava; Kulturna raznolikost i kreativnost; Kulturna raznolikost i međunarodna solidarnost*), koja sadrže 12 članaka. U njima se kulturna raznolikost naglašava kao kohezivni čimbenik u razvoju kulturnoga identiteta, kulturnoga pluralizma, ljudskih prava, kreativnosti i međunarodne solidarnosti. Cvjetičanin (2005) navodi kako se *Univerzalnom deklaracijom o kulturnoj raznolikosti* povezuju države članice na osnovi etičkoga angažmana, a samu kulturnu raznolikost razumijevaju kao jamac socijalne kohezije kojime se ističu shvaćanje, poštivanje i poticanje raznolikosti. Značajna uloga UNESCO-a u podizanju svijesti o kulturnoj raznolikosti i potpori u razvoju dijaloga potvrđena je i inicijativom kojom su Ujedinjeni narodi 2001. proglasili Međunarodnom godinom mobilizacije protiv rasizma, rasne diskriminacije, ksenofobije i srodnih oblika netolerancije te Međunarodnom godinom dijaloga među civilizacijama, dok je u 2002. proglašen Svjetski Dan kulturne raznolikosti za dijalog i razvoj

(UNESCO, 2002) koji se obilježava 21. svibnja. *Konvencija o zaštiti i promicanju raznolikosti kulturnih izričaja* dokument je koji je UNESCO usvojio 2005., a koji se nastavlja na ideje *Univerzalne deklaracije o kulturnoj raznolikosti*. Sabor Republike Hrvatske 2006. godine donio je *Odluku o proglašenju zakona o potvrđivanju Konvencije o zaštiti i promicanju raznolikosti kulturnih izričaja* (NN, 5/2006). Njezini su ciljevi navedeni u čl. 1:

- „Zaštita i promicanje raznolikosti kulturnih izričaja;
- Stvaranje uvjeta za unapređivanje kultura i njihovo slobodno međusobno djelovanje na uzajamno koristan način;
- Poticanje dijaloga između kultura u cilju osiguravanja širih i uravnoteženih kulturnih razmjena u svijetu u korist međukulturalnoga poštivanja i kulture mira;
- Njegovanje interkulturalnosti<sup>3</sup> radi razvijanja međusobnoga kulturnoga djelovanja u duhu izgradnje mostova među narodima;
- Promicanje poštivanja raznolikosti kulturnih izričaja i podizanja svijesti o njezinoj vrijednosti na lokalnoj, nacionalnoj i međunarodnoj razini;
- Potvrđivanje važnosti povezanosti kulture i razvoja za sve države, osobito države u razvoju te podupiranje aktivnosti koje se poduzimaju na nacionalnoj i međunarodnoj razini za priznavanje stvarne vrijednosti ove povezanosti;
- Priznavanje specifične prirode kulturnih aktivnosti, proizvoda i usluga kao nositelja identiteta, vrijednosti i značenja;
- Potvrđivanje suverenoga prava država da zadrže, usvajaju i provode politike i mjere koje smatraju prikladnima za zaštitu i promicanje raznolikosti kulturnih izričaja na svome teritoriju;
- Jačanje međunarodne suradnje i solidarnosti u duhu partnerstva, osobito u cilju povećavanja sposobnosti zemalja u razvoju da zaštite i promiču raznolikost kulturnih izričaja“.

Obuljen (2006; prema Jeknić, 2014) ističe kako se *Konvencijom o zaštiti i promicanju raznolikosti kulturnih izričaja* postiglo prihvaćanje termina *kulturna raznolikost* ili *raznolikost kulturnih izričaja* od strane svih dionika pregovora kao i činjenica da je to nešto što je vrijedno zaštite, no ukazuje i na to da je sam dokument postalo svojevrsan instrument čiji je cilj između ostaloga osigurati i poseban tretman kulture u trgovinskim pregovorima.

Prema *Konvencijom o zaštiti i promicanju raznolikosti kulturnih izričaja* „kulturna raznolikost odnosi se na raznovrsne načine na koje kulture skupina i društava pronalaze svoj

---

<sup>3</sup> V. prethodnu bilješku.

izričaj. Ti se izričaji prenose unutar i između skupina i društava. Kulturna se raznolikost očituje ne samo kroz različite načine na koje se kulturna baština čovječanstva izražava, širi i prenosi preko raznolikih kulturnih izričaja, nego i kroz različite načine umjetničkoga stvaralaštva, proizvodnje, prenošenja, distribucije i uživanja bez obzira na korištena sredstva i tehnologije“ (*Konvencija o zaštiti i promicanju raznolikosti kulturnih izričaja*, čl. 4).

Kulturna raznolikost, smatra Ruffino (1994; prema Sablić, 2014), podrazumijeva razlike u vrijednostima, ponašanjima, očekivanjima i međuljudskim odnosima koje karakteriziraju različite etničke i nacionalne skupine. Cifrić (2007), pojašnjavajući pojam kulturne raznolikosti, ukazuje na mogućnost diferenciranoga shvaćanja pojmova kulturna raznolikost i *raznolikost kultura*, iako se, kako navodi, uglavnom koriste u istome značenju.

„Termin *kulturna raznolikost* manje je precizan pojam, a odnosi se u načelu na sve kulturne različitosti na bilo kojoj razini: na razini svijeta ili unutar nekoga društva (kulture). *Raznolikost kultura* precizniji je pojam, a odnosi se na prepoznatljivost svake kulture koja ima svoje kulturno biće, ima svoj (esencijalni) identitet. Češća je uporaba za svjetsku razinu. U oba su sadržana etička načela tolerancije, suživota u razlikama, kulturna razmjena itd. Oba se odnose na kulturne, religijske i nacionalne zajednice“ (Cifrić, 2007, str. 187).

Gianni (2001) navodi i kako bi se o terminu *kulturna raznolikost* trebalo promišljati u užemu i širem smislu, gdje se pod užim značenjem misli na kulturne različitosti uvjetovane etničkom, vjerskom, rasnom i(li) jezičnom raznolikošću, dok šire shvaćanje termina podrazumijeva supkulturne skupine koje razvijaju svoj poseban grupni identitet na osnovi zajedničkih vrijednota, životnih stilova i interesa.

Iako kulturne raznolikosti obogaćuju društvo u cjelini, one često, čak i nesvjesno, uzrokuju konflikte i nerazumijevanje u međusobnim odnosima. Piršl i sur. (2016) navode kako su kulturne razlike koje s jedne strane promiču bogatstvo ljudskoga života ipak i potencijalna žarišta i izvori sukoba u svakome kulturno pluralnome društvu. Suvremeno se društvo mora znati nositi s izazovima koje mu pruža njegov kulturno raznolik sastav. Razumijevanje i prihvaćanje drugih kultura postao je imperativ učinkovitoga kulturno raznolikoga društva (Chen i Starosta, 1998). Pripadnici različitih kultura žele se osjećati jednako vrijednima, poštovanima i prihvaćenima. Potrebno je poštivati njihova individualna prava i slobode te im omogućiti život u skladu sa njihovim kulturnim potrebama. Kako bi se osigurala uspješna inkluzija kulturno raznolikih skupina, u društvu se nameće potreba za interkulturnim konceptom.

### 3.2. Određenje interkultuirizma

Interkultuirizam kao koncept svoje začetke nalazi u Sjedinjenim Američkim Državama, a u drugoj polovici 20. stoljeća uslijed značajnijih migracija stanovništva vidljiva je potreba za interkultuirnom politikom i u Europi. Uz pojam *interkultuirizam* veže se i pojam *multikultuirizam*, a tumačenja znanstvenika idu od toga da su to isti koncepti nazvani različitom terminologijom do promišljanja o dvama potpuno različitim konceptima.

Motani (2001) multikultuirizam vidi kao vrijednosno i političko načelo koje promiče miran suživot kulturno raznolikih skupina, štiti njihov identitet i kulturnu baštinu. Berry (2011) multikultuirizam razumijeva kao koncept u kojemu se na kulturnu raznolikost gleda kao na dobrobit za društvo i pojedinca uz obveznu prilagodbu svih skupina kako bi se razvili skladni međukultuirni odnosi. Veljak (2017, str. 222) multikultuirizam promišlja na sljedeći način:

„Multikultuirizam se kao deskriptivan pojam odnosi na društvo u kojemu se više različitih kultura integrira u javnim prostorima (školama, radnim organizacijama itd.), a kao normativan pojam na društvo u kojemu su usvojene norme u prilog takve socijalne interakcije kakve se temelje na dubokome uvažavanju različitih kulturnih identiteta koji međusobno komuniciraju u javnom prostoru, a koji su jednakovrijedni i imaju se smatrati bogatstvom dotičnoga društva“.

Autor nadalje pozivajući se na Ferraru (2004; prema Veljak, 2017, str. 222), zaključuje kako je multikultuirizam zasnovan „na ideji jednakoga dostojanstva različitih kulturno definiranih skupina i zajednica koje uspostavljaju suživot u jednome demokratskome društvu, kao i na vjerovanju prema kojemu svako ljudsko biće ima pravo rasti u okviru vlastite kulture" bez nametanja kulturnoga identiteta svojstvenoga većini pojedinoga društva.

Mesić (2006) multikultuirizam vidi kao pogled na svijet koji ističe kulturno određenje ljudskih bića. Autor smatra kako kulturna pripadnost uvelike uvjetuje način života i svjetonazore pripadnika određene kulture te se samim time pojedina kultura treba priznati kao konstitutivni čimbenik njihovih ljudskih prava.

Kako bi se ostvario suživot u multikultuirnome društvu Berry i Kalin (1995) navode četiri elementa koja utječu na njegovu uspješnost:

- multikultuirizam kao koncept zahtijeva opću podršku društva s naglaskom na prihvaćanje kulturne raznolikosti kao iznimno značajnoga resursa u društvu;
- potrebno je graditi i razvijati društvo s izrazito niskom razinom netolerancije i predrasuda;
- potrebno je graditi i razvijati pozitivan stav među svim kulturno raznolikim skupinama u društvu;

- potrebno je graditi i razvijati veću privrženost većinskome društvu, što ne utječe na prava i slobode manjinskih kulturno raznolikih skupina. Kymlicka (2012) detektira kako je multikulturizam u većini postmultikulture literature okarakteriziran kao veličanje kulturne raznolikosti s naglaskom na poticanje građana na priznavanje, prihvaćanje i konzumiranje običaja, tradicije, glazbe i gastronomije kulturno raznolikih skupina, no upozorava na nedostatke takva pristupa iz kojih je vidljivo da se pravi problemi ekonomskih i političkih nejednakosti s kojima se kulturno raznolike skupine svakodnevno suočavaju stavlja u drugi plan. Uspješnost koncepta multikulturizma, usporedba s konceptom interkulturizma te terminološke polemike aktualna su tema brojnih istraživača.<sup>4</sup>

Pojmovi multikulturizam i interkulturizam u literaturi se „međusobno isprepliću, nadopunjavaju, sukobljavaju, prožimaju i još uvijek ostavljaju određene nedoumice glede svoga značenja i pravilne uporabe“ (Begić, 2017, str. 26). Piršl i sur. (2016) uočavaju kako neki autori termine *interkulturizam/multikulturizam* koriste kao sinonime različite jezične provenijencije, no ističe i kako drugi smatraju da je riječ o nespojivim konceptijskim razlikama.

Meer i Moodod (2012) u raspravi o multikulturizmu i interkulturizmu uočavaju kako se pozitivne kvalitete koje ističu zagovornici interkulturizma, a odnose se na poticanje komunikacije, dinamičnost, poštivanje i uvažavanje različitosti te promicanje jednakosti, mogu pronaći i kao značajke koncepta multikulturizma. Stoga autori nakon iscrpne analize značajki obaju koncepata zaključuju kako interkulturizam u usporedbi s multikulturizmom ne nudi novu perspektivu. Slična promišljanja ima i Kymlicka (2012) koji smatra da se promjene očituju samo u terminologiji te da su politički interesi pojedinih društava razlog zbog kojega se pokušava minorizirati vrijednost multikulturizma, a s druge strane predstaviti interkulturizam kao inovativan koncept.

Powell i Sze (2004) vide multikulturizam kao koncept koji teži očuvanju kulturne baštine, dok interkulturizam osigurava mogućnost razmjene, prožimanja i interakcije različitih kultura. Razumijevanje kretanja kultura u društvu, uvođenje društvenih promjena i olakšavanje kulturne integracije zahtijeva prema autoricama interdisciplinarni pristup koji uključuje primarna pitanja ljudskih prava, građanstva, rada, obrazovanja, zdravlja i stanovanja te razvija inkluzivnu politiku i podupire razvoj kreativnoga izražavanja.

---

<sup>4</sup> Više v. Begić 2017; Brahm Levey 2012; Čačić-Kumpes 2004; Hammer 2004; Irwin 2004; Kalanj 2006; Kristović 2012; Kymlicka 2010, 2012; Lähdesmäki i sur., 2020; Meer i Modood 2012; Piršl i sur. 2016; Powell i Sze 2004; Previšić 1996, 2011; Sablić 2014; Taylor 2012; Verkuyten i Yogeewaran 2019; Wieviorka 2012.

Irwin (2004) smatra da se koncept multikulturizma temelji na suživotu mnoštva neovisnih kultura dok je interkultelizam pokazao spremnost za novu fazu u kojoj suživot nije dostatan, nego insistira na dijalogu i pozitivnome sukobu kultura.

Sablić (2014) ističe kako se izjednačavanje tih dvaju pojmova s jedne strane opravdava etimološki, a s druge time što i multikulturizam zagovara kulturno prožimanje i interakciju kao i interkultelizam. Ipak, važno je primijetiti razlike.

„Dakle, postoji razlika između multikulturalnosti kao deskriptivne, analitičke, povijesne i sociološke kategorije i interkulturalizma kao programske, političke i pedagoške kategorije. Dok multikulturalizam opisuje suživot različitih kultura i njihovu kontrolu te regulaciju, interkulturalizam je karakteriziran interaktivnom namjerom različitih kultura“ (Sablić, 2014, str. 22–23).

Prema Piršl i sur. (2016) interkultelizam stavlja pojedinca pred izazov drugoga i drukčijega, izgrađuje filozofiju poštovanja i prožimanja s naglaskom na znanje i razumijevanje različitih kultura, uspostavljanje pozitivnih odnosa, razmjene te uzajamnoga obogaćivanja. Lentin (2005) smatra da multikulturizam i interkultelizam u srži svojega koncepta govore o istoj stvari – kako integrirati različite kulture te spriječiti probleme do kojih u interakciji može doći. Samim time Lentin apostrofira interkultelizam kao ažuriranu verziju multikulturizma. Slično promišlja i Previšić (1994) koji ističe kako je u vrijednosnome smislu interkultelizam nadogradnja multikulturizma. Čačić-Kumpes (2004) interkultelizam vidi kao svojevrstan napredak u koncipiranju međukulturnih odnosa. Autorica smatra kako se interkultelizam zasniva na onim shvaćanjima kulture i identiteta o kojima multikulturizam tek polemizira.

UNESCO u *Konvenciji o zaštiti i promicanju raznolikosti kulturnih izričaja* (čl. 4) interkulturalnost definira kao postojanje i ravnopravno međusobno djelovanje različitih kultura te ističe i mogućnost stvaranja zajedničkih kulturnih izričaja dijalogom i uzajamnim poštivanjem. Mesić i Bagić (2011) također vide interkultelizam kao koncept koji svojom dinamičnošću pokriva evoluirajuće odnose između kulturnih grupa. Kada promišlja o kulturnoj raznolikosti u kontekstu interkultelizma, Hofmann (2013) naglašava da je na razlikovanje objektivnih značajki pojedinih naroda ili zajednica potrebno gledati kroz prizmu interkulturalnih susreta u kojima se te različitosti generiraju. Autor definira interkulturalnost kao:

„... konstelaciju susreta dvaju (ili više) subjekata koji u razmjeni konstituiraju različitost koja se u danoj konstelaciji percipira relevantnom. U fenomenu se interkulturalnoga opisuje međuprostor u kojemu navodno čvrste granice nestaju te se u procesu *pregovaranja* mogu povući nove granice“ (Hofmann, 2013, str. 13–14).

Kalanj (2006) interkulturalnost razumijeva kao model održivoga razvoja u multikulturalnome svijetu s naglaskom na stalni dijalog kultura koji će omogućiti razvoj interkulturalnih odnosa. Begić (2017, str. 28) ističe kako „pojam *interkulturalizam* upućuje na postojanje, suodnos, interakciju, prožimanje ili, jednostavno rečeno, obogaćivanje jedne kulture (manjinske ili većinske na određenome prostoru) drugom kulturom (kulturama)“, a dvosmjerni je proces najpoželjniji oblik takva međusobnoga prožimanja.

Vodeći se promišljanjima znanstvenika, može se zaključiti da je interkulturalizam bez obzira na to smatramo li ga inovativnim, nadogradnjom ili pak istim konceptom kao i multikulturalizam, prilika koja kulturno raznolikim skupinama omogućuje očuvanje i prezentiranje vlastite kulturne baštine koja će u interakciji s većinskom kulturom omogućiti razumijevanje i poštivanje drukčijega. Byram i Zarate (1996) ističu kako kulturno raznolike skupine, donoseći u novo okruženje obilježja vlastite kulture, utječu na kulturu onih koji to okruženje poimaju kao svoje te da se takav utjecaj ne može ignorirati, nego se prije ili kasnije interakcija mora dogoditi. Prilagođavanje različitostima nužnost je u kulturno pluralnome društvu, a ako se raznolikost promišlja i živi kao bogatstvo, razvijat će se tolerantno, solidarno i miroljubivo društvo, odnosno društvo koje prihvaća, poštuje i potiče susrete različitih kultura.

### **3.3. Interkulturalni odgoj i obrazovanje – škola kao mjesto interkulturalnih susreta**

Kako bi se razvijali poštovanje i osjetljivost za druge i drukčije važno je od najranije dobi susretati i upoznavati druge kulture. Važan čimbenik u razvoju kompetencija najmlađe populacije zasigurno je škola koja mora biti kulturno osjetljiva i odgovorna. Njezin je zadatak izgrađivati mostove između nastavnoga i obiteljskoga iskustva te akademskoga i neformalnoga znanja i poučavati učenike u svim područjima i predmetima, njegovanju vlastitih, ali i drugih kulturnih obilježja (Sablić, 2014). Previšić (1987) ističe kako se odgojem i obrazovanjem o kulturnim razlikama uči drugoga prihvaćati kao različitoga, ali i sličnoga, a na različitost se u tome slučaju gleda kao na prednost i bogatstvo, a ne nedostatak.

Kulturno različiti učenici suočavaju se u školi s poteškoćama koje su uzorkovane jezičnim, socijalnim i inim ometajućim čimbenicima, što ih prema OECD-ovoj međunarodnoj klasifikaciji teškoća dovodi u kategoriju učenika s teškoćama. Koncept inkluzivnoga odgoja i obrazovanja prilika je za osiguravanje ravnopravnoga odnosa i uspješnosti unutar odgojno-obrazovnoga procesa svim marginaliziranim skupinama čije su teškoće uvjetovane različitim ometajućim čimbenicima. Romstein i Sekulić-Majurec (2015) uočile su kako, kada je o inkluziji riječ, istraživači uglavnom proučavaju temu inkluzije djece s teškoćama u razvoju. Jednaku pozornost treba posvetiti i učenicima koji se susreću s odgojnim, socijalnim, ekonomskim,

kulturnim i(li) jezičnima teškoćama. Poteškoće s kojima se susreću kulturno različiti učenici u sustavu odgoja i obrazovanja s jedne strane upućuju na koncept inkluzivnoga, dok s druge strane na koncept interkulturnoga odgoja i obrazovanja. Perotti (1994) smatra da se od interkulturnoga odgoja i obrazovanja očekuje unapređenje pedagoške koncepcije i prakse u kontekstu obrazovanja o ljudskim pravima te protiv nesnošljivosti i rasizma. Interkulturno obrazovanje Spajić-Vrkaš i sur. (2004) detektiraju kao posebno područje teorije i prakse odgoja i obrazovanja koje se pojavljuje u dvojakoj ulozi: kao odgovor na sve više kulturno složena razvijena demokratska društva pod utjecajem migracija i kao odgovor na obnovu etničkih identiteta manjinskih društvenih skupina uslijed otpora protiv povijesnoga ugnjetavanja i globalizacije.

Razvoj suvremenoga društva koje uvažava, razumijeva, prihvaća, gradi i osnažuje suodnos s predstavnicima drugih kultura nameće potrebu interkulturnoga odgoja i obrazovanja koji svoje začetak u Europi nalazi u 1960-ima, a od 1970. do danas prolazi tri razvojne faze. Prva faza odnosi se na izazove interkulturnoga obrazovanja migranata sedamdesetih i osamdesetih godina prošloga stoljeća, a obuhvaća projekt Vijeća Europe *Obrazovanje i kulturni razvoj migranata*, uvođenje eksperimentalnih razreda kao novoga rješenja za obrazovanje migrantske djece te osmišljavanje kompenzacijskih i integracijskih programa za djecu useljeničkih obitelji. U drugoj se fazi, koja traje tijekom devedesetih godina prošloga stoljeća, interkulturno obrazovanje bavi problematikom prava manjina uslijed političkih promjena u zemljama Središnje i Istočne Europe, donošenjem *Okvirne konvencije za zaštitu nacionalnih manjina*, provedbom projekta Vijeća Europe *Demokracija, ljudska prava, manjine: obrazovni i kulturni aspekti*, pitanjima prava kulturnih zajednica s posebnim naglaskom na romsku nacionalnu manjinu te pitanjima iščezavanja pojedinih jezika i kultura. Faza koja nastupa ulaskom u 21. stoljeće odnosi se na interkulturno obrazovanje kojemu je cilj pripremanje djece, mladih, ali i odraslih na zajednički život u multikulturnome društvu, odnosno na to kako naučiti živjeti zajedno, a projekt Vijeća Europe koji podupire tu fazu naziva se *Novi interkulturalni izazov obrazovanju: vjerska raznolikost i dijalog u Europi* (Hrvatić, 2007; prema Leclercq, 2002).

Interkulturno obrazovanje UNESCO (*Guidelines on Intercultural Education*, 2006) vidi kao priliku kojom se nadilazi pasivni suživot, a razumijevanje, poštivanje i dijalozi između različitih kulturnih skupina doprinose razvoju održivoga načina zajedničkoga življenja u multikulturnome društvu. Jasna strategija odgoja i obrazovanja kojom se uvažavaju kulturne različitosti i implementiraju interkulturene sastavnice u odgojno-obrazovnu praksu nužnost je u politici svake države koja zagovara potrebu kvalitetnih međukulturnih odnosa i koja se opredijelila za interkulturuizam kao civilizacijsko postignuće (Begić, 2017).

Bedeković i Zrilić (2014) također ističu nužnost prilagodbe obrazovanja demokratskim standardima europskoga kulturno-pluralnoga društva kojom se ukazuje na potrebu implementacije interkulturnoga odgoja i obrazovanja u kontekstu promicanja europskih vrijednosti i podupiranja europske dimenzije obrazovanja, što predstavlja jednu od temeljnih smjernica obrazovnih politika europskih zemalja.

Piršl i sur. (2016) definiraju interkulturni odgoj i obrazovanje kao mogućnost uspoređivanja različitih mišljenja, ideja i kultura na jednome prostoru što posljedično treba omogućiti svim dionicima, posebice mladima, doživljaj drukčijih kulturnih obilježja okruženja u kojemu žive i snalaženje u odnosu s drugima i drukčijima. Suživot između pripadnika različitih kultura i zajednica ovisi o sposobnostima i umijeću svih da humanošću, nenasiljem, potiskivanjem predrasuda, otkrivanjem i prihvaćanjem različitosti stvore sve potrebne uvjete za njegovo ostvarivanje (Ninčević, 2009). Autor smatra da takve vrijednosti u okvirima odgojno-obrazovnoga sustava postaju ishodište i načela interkulturnoga odgoja i obrazovanja.

Bedeković (2011) upućuje da interkulturni odgoj i obrazovanje 21. stoljeća koji naglašava heterogenost modernih društava treba shvatiti kao prigodu za učenje te ga apostrofira kao nezaobilaznoga čimbenika u procesu međusobnoga upoznavanja, razumijevanja i uspostavljanja pozitivnih relacija među različitim kulturama. Takvo obrazovanje, smatra autorica, podrazumijeva ostvarivanje prava na različitost i jednake mogućnosti te priprema sve učenike za zajednički život u demokratskome društvu.

Peko i sur. (2013) ističu da se od interkulturzima u obrazovanju očekuje doprinos daljnjemu razvitku demokracije, zaštite ljudskih prava i temeljnih sloboda, boljemu međusobnome razumijevanju i suradnji, slobodi, sigurnosti, miru i razoružanju u svijetu. Autorice apostrofiraju i njegov doprinos svijesti o nacionalnome, vjerskome, jezičnome i kulturnome identitetu pojedinca te smatraju kako se prepoznavanjem i uvažavanjem vlastitih posebnosti učimo uvažavati različitosti.

Cilj je interkulturnoga obrazovanja, smatra Banks (1993), povezati znanje, vrijednosti, osnaživanje i djelovanje učenika kako bi postali brižniji i aktivniji građani u suvremenome, demokratskome interkulturnome društvu. Sablić i sur. (2021) kao cilj interkulturnoga odgoja i obrazovanja navode stvaranje uvjeta za razvoj pluralizma u društvu te ističu važnost podizanja svijesti učenika o vlastitoj kulturi, čime se važnost drugih kultura ne umanjuje, nego se usporedno s prihvaćanjem činjenice o postojanju drugih jednako vrijednih kultura i vrijednosnih sustava razvija poštovanje prema različitim životnim stilovima i uči razumjeti i cijeniti druge. Razvoj takva društva koje je otvoreno prema drugima, u kojemu se poštuju i uvažavaju različitosti, potiču uzajamno razumijevanje i aktivna tolerancija te omogućuje

jednakost, uvelike ovisi o odnosima među kulturno raznolikim skupinama. Stoga je važno susrete različitih kultura ne prepustiti slučaju, nego omogućiti namjeru interkulturnoga učenja (Bennett, 2009). Piršl i sur. (2016) smatraju da proces interkulturnoga učenja podrazumijeva puno više od jednostavnoga postojanja svijesti o različitosti te se stoga treba temeljiti na zajedničkoj odgovornosti i cjelovitome ljudskome razvoju, na znanju i svijesti o ljudskim pravima i njihovu poštovanju te lokalnoj, nacionalnoj i globalnoj odgovornosti. Interkulturno se učenje prema Vijeću Europe (*T-Kit 4 „Intercultural Learning“*, 2000) može razumijevati u užemu i širemu kontekstu. U užemu se kontekstu interkulturno učenje definira kao osobni proces usvajanja znanja, stavova i ponašanja u interakciji s različitim kulturama, dok se u širemu kontekstu odnosi na proces izgradnje interkulturnoga društva u kojemu se ostvaruje suživot različitih kulturnih skupina.

Kako bi interkulturno učenje, bilo u užemu bilo u širemu kontekstu, ostvarilo svoje zadaće, potrebno je njegovo sustavno, kontinuirano, organizirano i strukturirano provođenje. Za većinu djece škola je zasigurno mjestu prvih interkulturnih susreta i kao takva idealna platforma za stjecanje znanja i stavova te razvoj osjetljivosti prema različitostima, što će zasigurno utjecati na izgradnju kvalitetnoga interkulturnoga društva.

### **3.4. Implementacija interkulturnoga odgoja i obrazovanja u odgojno-obrazovni sustav**

Implementacija interkulturnoga koncepta u okviru odgojno-obrazovnoga sustava izazov je za svaku školsku zajednicu i sve njezine dionike. Hrvatić (2007) ističe kako škola u okviru multikulturnoga društva postaje mjesto kontinuiranoga učenja (su)života, tolerancije i ravnopravnosti, a u takvu procesu neposredno sudjeluju učenici, učitelji, roditelji i okružje. Da bi ostvarila temeljne zadaće, interkulturna odgojna zajednica trebala bi omogućiti kontinuitet u njihovu provođenju uz suglasje i suradnju svih odgojnih čimbenika, snalaženje sve djece u odnosima s drugima te doživljaj i prožimanje osobnih i drukčijih kulturnih obilježja, bolju socijalizaciju kroz suradničko učenje, upoznavanje povijesti, tradicije i umjetnosti različitih kulturnih skupina, stvaranje prilike za povezivanje i uzajamni odnos kultura te poticanje bilingvalnih obrazovnih modela i stvaralaštva na manjinskim jezicima (Hrvatić, 2007).

Stvaranje interkulturnoga okruženja te odgoj i obrazovanje u duhu interkulturizma zahtijevaju stvaranje školske zajednice koja će u svim svojim segmentima kulturnu raznolikost poimati kao bogatstvo. Uspješno provođenje interkulturnoga koncepta tako će ovisiti o razradi školskoga kurikula, interkulturnoj kompetenciji i osjetljivosti učitelja, strategijama poučavanja, izboru nastavnih materijala, stvaranju pozitivnoga i poticajnoga školskoga okružja, suradnji s

roditeljima i predstavnicima manjinskih zajednica te nizu drugih čimbenika koji manje ili više na vidljiv ili nevidljiv način utječu na školsku zajednicu.

Banks (1993) ističe pet dimenzija interkulturnoga obrazovanja:

- Integracija sadržaja – autor ju vidi uglavnom zastupljenom u školama te ju promišlja kao interkulturno obrazovanje u užem smislu; ta dimenzija ukazuje na zastupljenosti sadržaja i nastavnih materijala o različitim kulturama u okviru pojedinih predmetnih kurikula;
- Konstrukcija znanja – obuhvaća usvajanje interkulturnih znanja iz pojedinih područja, u čemu je bitan čimbenik učitelj koji učenicima pomaže u njezinu razumijevanju;
- Smanjenje predrasuda – usredotočeno je na različite strategije koje utječu na razvijanje pozitivnih stavova učenika prema različitostima; uključivanjem u različite aktivnosti i korištenjem različitih nastavnih metoda učitelji mogu pomoći učenicima u razvijanju pozitivnijih stavova;
- Pedagogija jednakosti – ističe sposobnost učitelja da korištenjem različitih tehnika, metoda i stilova poučavanja osigura postizanje jednakih ishoda za sve učenike bez obzira na različitosti;
- Osnaživanje školske kulture – apostrofira se važnost cjelokupnoga školskoga okruženja koje djeluje poticajno na sve njegove dionike; takva školska zajednica potiče ravnopravnost i toleranciju, a kulturnu različitost vidi kao bogatstvo koje doprinosi izgradnji školske kulture koja se temelji na interkulturnim vrijednostima.

Interkulturene dimenzije koje navodi Banks (1993) daju mogućnost svakoj školi da stvori pozitivno i poticajno interkulturno okruženje koje će učenicima i učiteljima, ali i ostalim dionicima, dati priliku za osobni rast i razvoj, ali i rast i razvoj zajednice. Školski prostori koji kulturnu raznolikost razumijevaju kao bogatstvo vide interkulturni koncept kao priliku koja doprinosi razvijanju interkulturnih kompetencija svih kako bi se ostvario suživot te izgrađivala zrela i pozitivna interkulturna zajednica (Olivencia, 2017). Različite kulture u školama prilika su i izazov, a poštivanje raznolikosti unutar zajednice cilj je kojemu škole trebaju težiti (Banks i sur., 2001). Kako bi učenje i upoznavanje drugih kultura bilo usmjereno i vođeno s ciljem prihvaćanja, razumijevanja i poštivanja drukčijih, a ne prepušteno slučajnim susretima i upoznavanjima, potrebno je pažljivo osmisliti, planirati i konstruirati kurikulum koji će svojom interkulturnom dimenzijom moći odgovoriti na sve izazove kulturno pluralnoga društva.

### **3.4.1. Interkulturna dimenzija kurikula**

Prema Velikome rječniku hrvatskoga standardnoga jezika *kurikul(um)* (lat. *curriculum*) u značenjima koja su ovdje relevantna definira se dvojako. Prvo, kurikulum se određuje kao

'naukovna osnova koja određuje sustav postupaka i poučavanja zasnovanih na definiranim i operacionaliziranim ciljevima učenja koji se nude učenicima i studentima u školi i na fakultetu' (*kurikul za predškolski odgoj; školski/strukovni/nacionalni kurikul*). Drugo, kurikul se definira i kao 'specifičan nastavni program za pojedini predmet s opisom načina poučavanja, strategija učenja i vrjednovanja materijala korištenih u pojedinom predmetu' (*kurikul nastave hrvatskoga jezika / zdravstvenoga odgoja*) (VRH: s. v. *kurikulum*).

Hunkins i Ornstein (2017) smatraju da se kurikul može promišljati u užemu i širemu kontekstu. U užemu kontekstu kurikul se odnosi na školske predmete dok širi kontekst obuhvaća sveukupno iskustvo pojedinca u društvu, što uključuje sve aktivnosti, čimbenike i dionike koji svojim postojanjem i djelovanjem mogu utjecati na iskustvo učenika. S druge strane Pastuović (1999) razlikuje tradicijsko i suvremeno određenje kurikula, gdje se tradicijsko poistovjećuje s nastavnim planom i programom, a suvremeno određenje koje promišlja šire od nastavnoga plana i programa uključuje i ciljeve, sadržaje, vrjednovanje te uvjete učenja i poučavanja podrazumijevajući i njihovu međusobnu ovisnost.

Jukić (2010) ističe kako se u literaturi mogu izdvojiti sljedeće vrste kurikula: zatvoreni, otvoreni, mješoviti i skriveni kurikul. Zatvoreni kurikul karakteriziraju strogo strukturirane upute, što onemogućuje spontanost i kreativnost učitelja i učenika te ga se kao takva izjednačuje s nastavnim planom i programom (Previšić, 2005). Otvoreni kurikul kroz smjernice i okvirne upute omogućuje stvaralački pristup realizaciji izvedbenoga programa s naglaskom na spontanost, kreativnost i inicijative svih dionika te ističe važnost razvoja socijalno-komunikacijske komponente koja se ogleda u cjelokupnome ozračju škole (Previšić, 2005). Mješoviti kurikul nalazi svoje utemeljenje na kurikulskim jezgrama kao radnim cjelinama, a učitelj ih zajedno s učenicima oživotvoruje u izvedbene materijale (Previšić, 2005). Skriveni kurikul odnosi se na onaj dio kurikula koji nije eksplicitno verbaliziran propisima i normama, odnosno obuhvaća sve neprepoznate, nepriznate i nepredviđene vrijednosti, znanja i stavove koje učenici preoblikuju u ponašajne životne obrasce (Mlinarević, 2016).

Previšić (2005, str. 167) kurikul suvremenoga odgoja i škole definira kao:

„... znanstveno zasnivanje cilja, zadataka, sadržaja, plana i programa, organizacije i tehnologije provođenja, te različite oblike evaluacije učinaka. U pedagogiji je kurikul ciljno usmjereni pristup odgoju i obrazovanju. On je svojevrsni katalog razrađenih sadržaja koji se procesom planiranja i programiranja transferiraju u nastavu kao organizirano i aktivno stjecanje znanja, sposobnosti i vještina; pritom on poštuje i interpolira u svoju strukturu i one prikrivene utjecaje koji pridonose njegovoj krajnjoj realizaciji“.

Sablić (2014) kurikulum vidi kao preciznu i sustavnu ukupnost planiranoga odgoja i obrazovanja, čime su obuhvaćeni cilj, zadaće, sadržaji, metode, mediji i strategije. Autorica smatra kako je temeljno obilježje kurikula dinamičnost koja mu omogućuje potrebnu promjenjivost uslijed različitih utjecaja. Suvremeno strukturiran, dinamičan kurikulum pripremit će učenike za proces cjeloživotnoga učenja te na život i rad u različitim okruženjima.

Priprema učenika za život u multikulturnome društvu jedan je od zadataka odgoja i obrazovanja, stoga je od iznimne važnosti u suvremeni kurikulum ugraditi interkulturnu dimenziju (Buterin i Jagić, 2014). Hrvatić (2007) smatra da interkulturni kurikulum treba koncipirati od boljega upoznavanja sebe, a potom drugih, preko otkrivanja sličnosti i razlika te sagledavanja predrasuda, što će dovesti do suradnje i ostvarivanja zajedničkih ciljeva. Autor nadalje ističe kako se interkulturni kurikulum treba temeljiti na stečenim iskustvima učenika – znanjima, sposobnostima, vrijednostima i stavovima, što pretpostavlja više komplementarnih dimenzija:

- „Kulturalna – sposobnost interkulture komunikacije (na lokalnom, nacionalnom i međunarodnom nivou);
- Društvena – sudnos u procesu poštivanja ljudskih prava, individualne i društvene odgovornosti i socijalne pravde (funkcije obitelji, poticanje suradnje, sudjelovanje u javnom životu);
- Gospodarska – osposobljavanje učenika za različite radne uloge i odgovornu potrošnju;
- Okolinska – priprema za donošenje strateških odluka prema održivom razvoju“ (Hrvatić, 2007, str. 248).

Upoznavanje drugih kultura važna je odrednica u odgoju i obrazovanju svakoga učenika te se stoga mora obratiti posebna pozornost na sve raspoložive resurse koji će omogućiti bolje razumijevanje i prihvaćanje kulturno drukčijih. Upravo interkulturna odrednica kurikula omogućuje interkulturni pristup kroz nastavne sadržaje, izvannastavne i izvanškolske aktivnosti, poticajno školsko ozračje te suradnju s roditeljima i ostalim dionicima zajednice. Tako je potrebno da kurikulum bude otvoren, decentraliziran, demokratičan i inkluzivan te da sadrži europsku dimenziju i da je ujednačen (Hrvatić i Sablić, 2008). Otvorenost kurikula ostvaruje se autonomijom i decentralizacijom škole, čime se postiže nezavisnost škole i učitelja u realizaciji sadržaja i prilagodbe kurikula specifičnostima sredine. Demokratičnost kurikula ostvaruje se promoviranjem demokratskih vrijednosti poput tolerancije, jednakosti, nenasilnoga rješavanja sukoba. Inkluzivnost se ostvaruje kada su kurikulumom obuhvaćeni odgojno-obrazovni interesi različitih skupina, a europska se dimenzija kurikula ogleda u mogućnosti stjecanja znanja o europskoj kulturi i povijesti te vještina koje omogućuju komunikaciju s drugim europskim narodima. S druge strane ujednačenost obuhvaća podjednaku zastupljenost

odgojnoga i obrazovnoga područja te podjednaku zastupljenost unutar pojedinih obrazovnih područja (Hrvatić i Sablić, 2008). Mlinarević i Brust Nemet (2010) ističu kako bi temeljni kurikulum trebao biti otvoren, demokratičan, inkluzivan, uravnotežen s odgojnim i obrazovnim područjem te sadržavati europsku dimenziju zajedničkih vrijednosti i odgovornosti za razvoj te bi kao takav zadovoljio potrebe za interkulturalnim obrazovanjem.

Kako bi se izradio kurikulum u kojemu će se uspješno implementirati, a onda i realizirati interkulturalna dimenzija, važno je u njegovo konstruiranje uključiti sve dionike odgojno-obrazovnoga sustava, što otvorena koncepcija kurikula i omogućuje. Kurikulum je potrebno prilagoditi specifičnostima lokalnoga okruženja, stvarnim problemima i dostupnim resursima te u njegovoj konstrukciji trebaju sudjelovati svi – učitelji, učenici, roditelji i zajednica. Takvim sukonstruktivnim djelovanjem svi će dionici doprinijeti ne samo razvoju, nego i preuzimanju odgovornosti za njegov uspjeh ili neuspjeh (Datnow i sur., 2002). Uspješan kurikulum Burai (2016, str. 204–205) promišlja na sljedeći način:

„Uspješan interkulturalni kurikulum pretpostavlja interdisciplinarnost, kritički pristup, poštenje, nepristranost, poštivanje razlika, osjetljivost na probleme drugih, suradnju i solidarnost, usmjerenost na dobrobit učenika, odgovornost za promjene. Interkulturalni kurikulum ima više zadaća: naučiti živjeti zajedno, nenasilno rješavati sukobe, razviti toleranciju i razviti kritički stav, obrazovati za ljudska prava i građanstvo... Posebno je važno u razvoj kurikuluma implementirati posebnosti socijalne i kulturne sredine pri određivanju temeljnih vrijednosti. Interkulturalne sadržaje moguće je integrirati u gotovo sve nastavne predmete, izvannastavne i druge aktivnosti škole i socijalne zajednice. Kroz interkulturalni kurikulum škola postaje mjesto koje stvara pretpostavke za provođenje ideje humanosti i zajedništva“.

Paige (2006; prema Paige i Goode, 2009) predlaže pet dimenzija učenja o kulturi koje mogu doprinijeti razvoju interkulturalnoga kurikula i interkulturalnih kompetencija učenika.

- Učenje o sebi kao kulturnome biću – pretpostavlja osvješćivanje doprinosa vlastite kulture u formiranju osobnoga identiteta. Kulturnu samosvijest autor ističe kao temelj interkulturalne kompetencije. Pritom razumijevanje vlastite kulture olakšava pripremu za kulturne izazove i prihvaćanje raznolikosti;
- Učenje o elementima kulture – neophodno je u razumijevanju kulture, odnosno razumijevanju onih elemenata koje identificiraju pripadnike određene kulture, što utječe i na ostvarivanje međusobne komunikacije i interakcije;

- Učenje o specifičnoj kulturi – odnosi se na upoznavanje subjektivnih i objektivnih elemenata kulture pripadnika različitih kulturnih skupina u vlastitome kulturnome okruženju;
- Opća znanja o kulturi – upućuju na interkulturalna iskustva koja podrazumijevaju poznavanje različitih pojmova, kao što su: interkulturalni razvoj, prilagođavanje, kulturni šok, akulturacija i asimilacija. Komunikacija i interakcija s drugim kulturama proces je s pozitivnim i negativnim iskustvima te donosi izazove na koje treba biti spreman;
- Učenje o učenju – pretpostavlja da će veći interes učenika za učenje o kulturi rezultirati razvijenijom interkulturalnom kompetencijom. Takvi će učenici, smatra autor, svojom aktivnošću, znanjem, uporabom određenih strategija učenja bolje razumjeti, poštivati, a zatim i prihvaćati novu kulturu i njezine pripadnike.

Na bogatstvo etničkih, jezičnih i kulturnih raznolikosti unutar odgojno-obrazovnih ustanova Banks i sur. (2001) smatraju da treba gledati kao na priliku i izazov. Stoga i na konstrukciju interkulturalnoga kurikula treba gledati kao na priliku i izazov. Njegova provedba omogućit će snažnije povezivanje zajednice te razvoj interkulturalnih kompetencija koje će pomoći u izgradnji zajedništva i stvaranju platforme za suživot, razumijevanje, poštovanje, solidarnost i suradnju.

### ***3.4.2. Interkulturalna dimenzija kurikula u odgojno-obrazovnome sustavu Republike Hrvatske***

Učenje o drugim kulturama i poticaj na upoznavanje, razumijevanje i poštivanje kulturne raznolikosti implementirani su i u odrednice kurikula odgojno-obrazovnoga sustava Republike Hrvatske. Jedno od načela Nacionalnoga okvirnoga kurikuluma (2011, str. 26) jest načelo interkulturalizma koje implicira „razumijevanje i prihvaćanje kulturalnih razlika kako bi se smanjili neravnopravnost i predrasude prema pripadnicima drugih kultura. Usmjerenost na stjecanje interkulturalnih kompetencija učenika vidljiva je i u kompetencijskome okviru iz kojega se ističu:

- socijalna i građanska kompetencija – obuhvaća osposobljenost za odgovorno ponašanje, pozitivan i tolerantan odnos prema drugima, međuljudsku i međukulturalnu suradnju, uzajamno pomaganje i prihvaćanje različitosti; samopouzdanje, poštovanje drugih i samopoštovanje; osposobljenost za učinkovito sudjelovanje u razvoju demokratskih odnosa u školi, zajednici i društvu, te djelovanje na načelima pravednosti i mirotvorstva;
- kulturna svijest i izražavanje – odnosi se na svijest o važnosti stvaralačkoga izražavanja ideja, iskustva i emocija u nizu umjetnosti i medija, uključujući glazbu, ples, kazališnu, književnu i vizualnu umjetnost. Također uključuje poznavanje i svijest o lokalnoj,

nacionalnoj i europskoj kulturnoj baštini i njihovu mjestu u svijetu. Pritom je od ključne važnosti osposobljavanje učenika za razumijevanje kulturne i jezične raznolikosti Europe i svijeta te za njihovu zaštitu kao i razvijanje svijesti učenikâ o važnosti estetskih čimbenika u svakodnevnomu životu“ (MZOŠ, 2011, str. 17).

Uz znanje, solidarnost i odgovornost identitet je jedna od vrijednosti kojoj se u kurikulumu daje osobita pozornost. U dokumentu se ističe:

„Odgoj i obrazovanje pridonose izgradnji osobnoga, kulturnoga i nacionalnoga identiteta pojedinca. Danas, u doba globalizacije – u kojemu je na djelu snažno miješanje različitih kultura, svjetonazora i religija – čovjek treba postati građaninom svijeta, a pritom sačuvati svoj nacionalni identitet, svoju kulturu, društvenu, moralnu i duhovnu baštinu. Pritom osobito valja čuvati i razvijati hrvatski jezik te paziti na njegovu pravilnu uporabu. Odgoj i obrazovanje trebaju buditi, poticati i razvijati osobni identitet. Odlika osobnoga identiteta pretpostavlja poštivanje različitosti“ (MZOŠ, 2011, str. 22).

Kako se i navodi, očuvanje nacionalnoga identiteta pretpostavka je poštovanja, upoznavanja i prihvaćanja drugih, čime se jača interkulturalna osjetljivost i razvijaju interkulturalne kompetencije.

Interkulturalna dimenzija kurikula vidljiva je i u odgojno-obrazovnim ciljevima gdje se između ostaloga ističe kako je nužno odgajati i obrazovati učenike u skladu s općim kulturnim i civilizacijskim vrijednostima, ljudskim pravima te pravima djece te ih osposobiti ne samo za življenje u multikulturalnome svijetu nego i za poštivanje različitosti i razvoj tolerancije prema drugim kulturama (MZOŠ, 2011).

Interkulturalnost se u kurikulumu potiče posebice sadržajima određenih međupredmetnih tema koje je obvezno implementirati u sadržaje nastavnih predmeta kako redovite nastave tako i izvannastavnih aktivnosti. Međupredmetna tema Osobni i socijalni razvoj omogućuje učenicima, između ostaloga, stjecanje vještina suradnje u međukulturalnim situacijama dok se u međupredmetnoj temi Građanski odgoj i obrazovanje kao jedan od ciljeva ističe razvoj svijesti „o pravima, dužnostima i odgovornostima pojedinca, jednakopravnosti u društvu, poštivanju zakona, toleranciji prema drugim narodima, kulturama i religijama te različitosti mišljenja“ (MZOŠ, 2011, str. 47).

Važnost razvoja interkulturalnih kompetencija učenika prepoznata je i u Cjelovitoj kurikularnoj reformi koja je iznjedrila Prijedlog Okvira nacionalnoga kurikuluma (2017) spomenutoga u odjeljku o inkluzivnoj dimenziji kurikula. Nastavljajući se na dokument iz 2011. u Prijedlogu Okvira nacionalnoga kurikuluma (2017) vidljivo je poticanje na interkulturalni odgoj i obrazovanje, razumijevanje i prihvaćanje kulturnih razlika, smanjenje neravnopravnosti

i predrasuda prema pripadnicima drugih kultura te zagovaranje razvoja interkulture pismenosti koja omogućuje uvažavanje različitosti, odgovoran odnos prema drugima i drukčijima te suradnju u različitim okruženjima.

U Prijedlogu Nacionalnoga kurikuluma za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje (2017) ističe kao jedan od ciljeva odgoja i obrazovanja i aktivno i odgovorno sudjelovanje učenika u životu zajednice u kojemu se između ostaloga spominje poštivanje različitosti i uvažavanje kulturnih raznolikosti te se potiče na ostvarivanje zajedništva, suradnje i društvenoga napretka.

Potiče se i međukulturna pismenost kako bi učenici razvili znanja o sebi i drugima te se odgovorno ponašali prema pripadnicima drugih jezika i kultura te uvažavali različite vrijednosti, uvjerenja i ponašanja. Učenici istražuju i uče o socijalnim, političkim, kulturnim, religijskim i drugim različitostima u zajednici te se osposobljavaju za međuljudsku i međukulturnu suradnju njegujući socijalne vrijednosti (MZO, 2017).

Iz svega analiziranoga vidljivo je kako je uloga odgojno-obrazovanoga sustava u formiranju interkulturnih stavova učenika velika. Hrvatić i Sablić (2008) navode kako upravo dobro osmišljen kurikulum i njegova interkulturna dimenzija mogu pripremiti učenike na međusobne ravnopravne odnose. Autori ističu i veliku ulogu neizravnoga utjecaja skrivenoga kurikula koji se ogleda u organizaciji, socijalnoj strukturi učenika, kulturi škole, odnosima nastavnika i učenika, načinu izvođenja nastave i izvannastavnim aktivnostima. Dodamo li tome i izvanškolske aktivnosti učenika te suradnje s kulturno raznolikim skupinama ostvarene na razini lokalne zajednice, stvara se interkulturno okruženje koje će oblikovati učenika u interkulturno kompetentnu osobu koja će aktivno djelovati u društvenome i kulturnome razvoju zajednice u kojoj živi.

### ***3.4.3. Interkulturna kompetencija kao nužnost***

Implementiranje odrednica interkulturalizma u školski kurikulum prvenstveno je zadatak učitelja, a o njegovoj interkulturnoj kompetentnosti uvelike će ovisiti uspješnost njegova provođenja. Pozicija koju učitelji imaju u odgojno-obrazovnome sustavu daje im mogućnost detektirati specifične potrebe učenika u svojoj učionici bez obzira ogleda li se njihova raznolikost u posebnim obrazovnim potrebama, darovitosti, jezičnoj, etničkoj i(li) kulturnoj raznolikosti te im pomognu cjelokupnome razvoju koje će ih voditi poštivanja i uvažavanju raznolikosti (Skočić Mihić i sur., 2024). Stoga zahtjevi koje suvremena inkluzivna škola postavlja pred svakoga učitelja iziskuju višestruko kompetentnu osobu i spremnost na formalno i neformalno cjeloživotno učenje i nadograđivanje znanja, vještina i sposobnosti te prilagodbu specifičnostima svakoga odgojno-obrazovnoga okruženja.

Papenkort (2014) kompetencije određuje kao individualne i negenetske dispozicije te ih se kao takve može promišljati kao rezultate učenja (međunarodno priznati naziv: engl. *learning outcomes*) koje je moguće utvrditi ako stvarno postoje ili im se može težiti kao ciljevima učenja ako su poželjne. Piršl i sur. (2016, str. 150) definiraju kompetencije na sljedeći način:

„Kompetencija je individualna dispozicija za djelovanje u određenim situacijama u skladu s utvrđenim standardima odnosno sposobnost učinkovitog djelovanja u brojnim situacijama koja se temelji na kombinaciji znanja, sposobnosti, vještina, iskustva, vrijednosti i motivaciji koje je pojedinac stekao tijekom života. Još je važnija činjenica da bi svaka kompetentna osoba morala biti svjesna kako svoju kompetentnost treba stalno usavršavati, kritički provjeravati i nadopunjavati u cilju poboljšanja, ali i njezine učinkovitosti“.

Weinert (1999) vidi kompetencije kao specijaliziran sustav individualnih i(li) kolektivnih znanja, sposobnosti i vještina koji su potrebni za postizanje određenoga cilja. No, ističući specifičnost školskoga sustava, autor upućuje i na potrebu stjecanja svih onih kompetencija koje će svakoga mladoga čovjeka pripremiti za kasniji društveni i profesionalni život.

Stoga se od učitelja očekuje, smatra Jurčić (2012), osiguravanje kontinuiranoga intelektualnoga, moralnoga, estetskoga, radnoga i tjelesnoga razvoj učenika u okrilju cjelokupnoga, učioničkoga i izvanučioničkoga, odgojno-obrazovnoga procesa. Autor stoga smatra da se definiranju pojma kompetentnosti učitelja treba pristupiti kroz pet područja kompetencija koje obuhvaćaju: „kompetencije učitelja u području metodologije izgradnje kurikuluma nastave; kompetencije učitelja u području organizacije i vođenja odgojno-obrazovnoga procesa; kompetencije učitelja u području utvrđivanja učenikova postignuća u školi; kompetencije učitelja u području oblikovanja razrednoga ozračja; kompetencije učitelja u području odgojnoga partnerstva s roditeljima“ (Jurčić 2012, str. 19).

Machačik (2006; prema Hrvatić, 2007) izdvaja sljedeće kompetencije učitelja kao temeljne: stručno-predmetne, koje obuhvaćaju poznavanje predmetnih znanstvenih sadržaja; pedagoške, koje se odnose na vođenje procesa učenja, didaktičke i metodičke transformacije nastavnih sadržaja te oblikovanje poticajnoga ozračja u školi; organizacijske ili menadžerske, koje impliciraju planiranje i programiranje nastavnoga procesa; komunikacijske, koje omogućuju uspostavljanje aktivnoga suodnosa s učenicima, roditeljima i drugim dionicima odgojno-obrazovnoga sustava; savjetodavne i konzultativne, koje pomažu u detektiranju mogućih poteškoća u nastavi i doprinose u davanju potpore učenicima; evaluacijske, kojima se postižu cjelokupna analiza i vrjednovanje učeničkih postignuća te se vrši samovrednovanje; interkulturalne kompetencije.

Vidljiva je, a suvremena škola to i nameće, nužnost odmaka profila učitelja od usko profesionalnih kompetencija koje se temelje samo i jedino na znanju te uključivanje i svih onih sposobnosti i vještine koje će omogućiti fleksibilnost, kreativnost i prilagodbu složenim zahtjevima i izazovima današnjega društva (Piršl i sur., 2016). Brust Nemet (2014) navodi da život i rad u suvremenome društvu koje karakteriziraju brze promjene i oštra konkurencija zahtijevaju aktivnost pojedinca kroz inovativnost, kreativnost, rješavanje problema, razvoj kritičkoga mišljenja, poduzetnost, informatičku pismenost, socijalne i druge kompetencije.

S obzirom na to da učiteljske kompetencije izravno utječu na one koje učitelji poučavaju – na učenike – Lončarić i Pejić Papak (2009) ističu kako specifičnost učiteljskih kompetencija proizlazi upravo iz specifičnosti učiteljske struke. Jurčić (2014) navodi da je nužno u kontekstu unaprjeđenja odgoja i obrazovanja djece i mladih istražiti i što potpunije sagledati kompetencijski profil suvremenoga nastavnika te doprinijeti njegovu oblikovanju.

Evidentno je da učitelji imaju ključnu ulogu u pripremanju učenika za život u suvremenome društvu čiji multikulturalni sastav nameće razvoj interkulturalnih kompetencija koje će se temeljiti na vrijednostima interkulturalizma. U multikulturalnome ozračju odgojno-obrazovnoga procesa učitelj je onaj koji poznavanjem vlastite i drugih kultura oslobađa učenika od predrasuda i stereotipa te formira nove odnose koji su utemeljeni na stvarnome znanju i uspješnim interkulturalnim odnosima (Mlinarević i Brust Nemet, 2010). Interkulturalno kompetentan pojedinac temelj je društva u kojemu će se poštivati, prihvaćati i razumijevati kulture onih s kojima ćemo tijekom života ostvariti suživot, interakciju i suradnju. Interkulturalne su kompetencije, smatraju Mlinarević, Peko i Ivanović (2013), prenosivi multifunkcionalni sklop znanja, sposobnosti, vještina i stavova primjerenih i primjenjivih u određenome multikulturalnome kontekstu.

Interkulturalna je kompetencija implementirana u Europskome kompetencijskome okviru (*Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning* 2006) kroz osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje: komunikacija na materinjem jeziku; komunikacija na stranim jezicima, matematičke kompetencije u prirodnim znanostima i tehnologiji, digitalnu kompetenciju, kompetenciju učiti kako učiti, socijalnu i građansku kompetenciju, kompetenciju za inicijativu i poduzetništvo te kompetenciju o kulturnoj svijesti i izražavanju u području kulture.

Preduvjet je za stjecanje interkulturalne kompetencije, smatra Burai (2016), poznavanje svoje i drugih kultura (vrijednosti, tradicije, običaje, stavove), dok o ponašajnim karakteristikama, kao što su razumijevanje, poštivanje, otvorenost prema novome/drukčijemu i prihvaćanje

različitosti promišlja u kontekstu temeljnih kompetencija koje treba posjedovati svaka interkulturalno svjesna osoba.

Prema Deardorffu (2011) interkulturalna se kompetentnost ogleda u učinkovitome i prikladnome ponašanju, ali i komunikaciji u različitim interkulturalnim situacijama. Earley i Ang (2003) ističu kako su interkulturalno kompetentne one osobe koje iskazuju sposobnost prilagodbe u novim kulturološkim uvjetima, odnosno koje su spremne odgovoriti na nepoznato u određenome kulturalnome kontekstu. Za Hercigonju (2017) je interkulturalno kompetentna ona osoba koja je svjesna kulture drugih i ne prihvaća pasivnu društvenu stvarnost, nego s novim prijedlozima i idejama aktivno želi sudjelovati u njoj.

Što sve uključuje interkulturalna kompetencija te koje su odlike interkulturalno kompetentne osobe, detaljno su opisali Hrvatić i Piršl (2005, str. 258):

„Interkulturalna kompetencija manifestira se u određenim emotivnim i kognitivnim sposobnostima, kao u fleksibilnom ponašanju i komunikaciji, u empatiji i motivaciji za prilagođavanjem, u prihvaćanju drugačijeg viđenja stvarnosti. Interkulturalna kompetencija uključuje sposobnost uspostavljanja i održavanja međusobnih odnosa, komunikaciju s minimalnim problemima u razumijevanju te spremnost u postizanju nekog zajedničkog cilja. Pozitivne ponašajne karakteristike kao što su poštivanje, strpljivost, osjećaj za humor, fleksibilnost, empatija, otvorenost, radoznalost, odlike su interkulturalno kompetentne osobe.

Nadalje interkulturalna kompetencija znači konstantno razvijanje razumijevanja odnosa između i među kulturama u čemu nam može pomoći i proučavanje njihove povijesti i civilizacije. Interkulturalna kompetencija pretpostavlja shvaćanje karakterističnih vjerovanja i ponašanja pojedinih društvenih skupina unutar pluralnog društva koja se ističu svojom posebnošću u odnosu na dominantnu kulturu, etničnost, rasu, religiju, tjelesnu i/ili mentalnu sposobnost, spolnu i/ili rodnu orijentaciju. Razvijanje kompetencije odnosi se i na usvajanje potrebnih vještina u cilju konstruktivnog djelovanja i rješavanja pitanja koja se javljaju među kulturama unutar jednog društva. Na kraju, razvijanje interkulturalne kompetencije podrazumijeva i usvajanje globalne perspektive proučavajući utjecaj drugih kultura i njihovih ljudi na društvo kao i razvoj vještina koje će omogućiti efikasno djelovanje unutar sve veće i kompleksnije globalne zajednice“.

Autori detektiraju tri bitne dimenzije interkulturalne kompetencije: emocionalnu dimenziju koja uključuje stavove, kognitivnu dimenziju koja obuhvaća znanje i komunikacijsku ili ponašajnu dimenziju koja karakterizira vještine pojedinca.

Davis i Cho (2005) ističu da interkulturno kompetentna osoba pokazuje emocionalne, ponašajne i kognitivne sposobnosti poput otvorenosti, empatije, prilagodljivosti, fleksibilnosti i komunikativnosti. Vodeći se takvim poželjnim osobinama, autori interkulturnu kompetenciju definiraju kao transformaciju učenja u željene stavove i proces rasta u kojemu se postojeće znanje pojedinca o kulturi razvija u interkulturno znanje, stav i ponašanje, odnosno interkulturnu kompetenciju.

Kim (1991; prema Kim, 2005) također opisuje interkulturnu kompetenciju kao skup kognitivnih, emocionalnih i ponašajnih sposobnosti pojedinca u procesu komunikacije. Autorica smatra da razina interkulture komunikacijske kompetencije mora biti na takvoj razini da pojedincu omogući prilagodbu na nepoznate situacije u interkulturnim susretima koji često uzrokuju anksioznost i psihološku distancu.

Promišljajući o interkulturnoj kompetenciji u kojoj značajnu ulogu imaju komunikacija i interakcija s pripadnicima drugih kultura, Chen i Starosta (1996) razvili su model interkulturnih komunikacijskih kompetencija. Model potiče interaktivnu sposobnost prihvaćanja, poštivanja, priznavanja, tolerancije i integriranja kulturnih razlika kroz tri perspektive: afektivnu (interkulturna osjetljivost); kognitivnu (interkulturna svijest) i ponašajna (interkulturna spretnost).

Interkulturna kompetencija nužnost je suvremenome društvu. Susreti koje raznolikost kultura u svijetu nosi sa sobom neizbježni su te zahtijevaju prilagodbu svakoga pojedinca novonastalim situacijama. Stoga je važno postati uistinu interkulturno kompetentan, što bi podrazumijevalo sposobnost življenja u uvjetima u kojima se prihvaća svakoga pojedinca, odnosno ostvarivanje interakcije bez obzira na kulturnu pripadnost, stil života i podrijetlo (Sablić, 2014). Interkulturno kompetentne osobe odlikuju sposobnosti priznavanja, poštivanja, toleriranja i integriranja kulturnih razlika (Chen i Starosta 1998). Takve su osobe, smatraju autori, sposobne ostvariti komunikaciju i interakciju poštujući i afirmirajući svjetonazore i identitet pripadnika druge kulture.

Ostvarivanje prvih susreta s različitim kulturama najčešće se u najranijoj dobi događa u okviru odgojno-obrazovne ustanove. Takvi susreti zahtijevaju interkulturno kompetentnoga odgojno-obrazovnoga djelatnika koji će istu kompetenciju razvijati i kod djeteta. Kao glavne promicatelje interkulture kompetencije i komunikacije Piršl (2011) vidi upravo u predstavnicima odgojno-obrazovnih institucija – odgojiteljima, učiteljima i nastavnicima. Svaki interkulturno kompetentan nastavnik podržat će razvojni proces prilagođavanja kulturno različitim učenicima te poticati nužne promjene u viđenju i shvaćanju kulturne raznolikosti s ciljem boljšeg razumijevanja i prilagođavanja zahtjevima multikulture realnosti (Bedeković,

2011). Stoga ako se o interkulturnome odgoju i obrazovanju promišlja kroz prizmu priznavanja i prihvaćanja, a ne samo u kontekstu iskazivanja stavova prema različitostima, smatra se da je interkulturalna kompetencija sposobnost iskazivanja navedenih osobina u interakciji s drukčijima (Hrvatić i Piršl, 2005).

Interkulturalno kompetentan učitelj treba posjedovati sposobnost viđenja odnosa između različitih kultura, medijacije i interpretacije te kritičkoga i analitičkoga razumijevanja vlastite, ali i kulture kulturno različitih učenika, što navode Bedeković i Zrilić (2014). Autorice nadalje ističu da se kao odlike interkulturalno kompetentnoga učitelja mogu smatrati strpljivost, fleksibilnost, empatija, mentalna otvorenost, radoznalost i smisao za humor te tolerancija prema kulturnoj različitosti i različitim stilovima razmišljanja, a da se time kognitivna, emocionalna i ponašajna dimenzija interkulturalne kompetencije učitelja ogleda u fleksibilnome ponašanju i fleksibilnoj komunikaciji, empatiji i motivaciji za prilagođavanjem te prihvaćanju drukčijega viđenja stvarnosti.

Hernandez (1989; prema Drandić, 2012) ističe da proces stjecanja interkulturalne kompetencije zahtijeva od učitelja razumijevanje vlastite kulture i kulturnoga identiteta, upoznavanje različitih kulturnih zajednica, razumijevanje i uvažavanje kulturne raznolikosti te uočavanje prednosti i nužnosti učenja o tome. Nadalje navodi kako učitelj treba biti spreman na prilagođavanje nastavnih programa, strategija i aktivnosti, na razumijevanje i korištenje stečenih kompetencija u nastavnome procesu, detektiranje i korištenje dostupnih resursa s ciljem unapređenja nastave te biti spreman istražiti nove ideje, strategije, tehnike i različite pristupe obrazovanju u multikulturalnoj sredini.

Odgoj i obrazovanje za interkulturalnu kompetenciju i osjetljivost trebalo bi se temeljiti na razvoju globalne svijesti, višestruke perspektive, svijesti o povezanosti prirodnoga i ljudskoga svijeta te na razvoju odgovornosti pojedinca za globalne promjene (Piršl, 2011, str. 67). Pritom razvijena interkulturalna kompetencija ne doprinosi samo kvaliteti odgoja i obrazovanja nego i smanjenju etnocentrizma, predrasuda, stereotipa, nejednakosti i diskriminacije u društvu.

Interkulturalno kompetentan učitelj, ustvrđuju Mlinarević i Brust Nemet (2010), kao nositelj i promicatelj vlastite kulture dobro poznaje obilježja i vrijednosti svojega nacionalnoga i kulturnoga identiteta. Njegova senzibilnost, njegovo razumijevanje i prihvaćanje kulturno različitih omogućuju ravnopravno ostvarivanje interkulturalne komunikaciju na svim razinama. Učitelji bi trebali biti fleksibilni i razvijati one kompetencije koje će omogućiti razumijevanje kulturne raznolikosti te biti osjetljivi na individualne posebnosti svakoga učenika (Albert i Triandis, 1985). Interkulturalna će kompetencija, kao kombinacija vještina, stavova, znanja i svijesti usmjerenih na različitost učenika, omogućiti učinkovitu međusobnu komunikaciju,

prihvaćanje drukčijih, uvažavanje slobode, pravde, jednakosti i pravednosti u obrazovanju (Drandić, 2012).

Interkulturno kompetentan učitelj u multikulturnome društvu imperativ je odgojno-obrazovnoga sustava. Obveza je odgojno-obrazovnih ustanova razvijati interkulturnu kompetenciju kod učenika da bi kulturnu raznolikost učenik poimao kao bogatstvo te ju prihvaćao, razumijevao i poštivao druge kulture. Banks (2001) ističe kako porast etničkih, kulturnih, rasnih i vjerskih raznolikosti diljem svijeta implicira pripremu učenika za učinkovito funkcioniranje u 21. stoljeću: stečene kompetencije potrebne su ne samo za uspješan život u lokalnoj kulturnoj zajednici nego i izvan nje, na globalnoj razini. Kao bitne odrednice interkulture kompetencije ističu se interkulturna osjetljivost i sposobnost interkulture komunikacije. Interkulturno osjetljiva osoba spremno će odgovoriti na izazove interkulture susreta i olakšat će interakciju u procesu interkulture komunikacije.

#### ***3.4.4. Interkulturna osjetljivost kao važna dimenzija interkulture kompetencije***

Znanje o pojedinim kulturama, njihovoj povijesti i civilizaciji samo je jedan od preduvjeta stjecanja i razvoja interkulture kompetencije. No, kako bi razvoj interkulture kompetencije bio sveobuhvatan, nije dovoljno usmjeriti se samo na kognitivnu, nego je nužno obuhvatiti i emocionalnu dimenziju te ponašajnu. Bennett (2009) smatra kako se neopravdano daje prednost kognitivnome nasuprot emocionalnome i ponašajnome aspektu pri razvijanju interkulture kompetencija te ističe da znanje o pojedinim kulturama ne treba poistovjećivati s interkulture kompetencijom i da poznavanje određene kulture ne implicira razumijevanje, poštivanje i uspješnu suradnju.

Značaj emocionalne dimenzije interkulture kompetencija nije zanemariva. Sablić (2014) zaključuje da upravo emocionalna dimenzija obuhvaća temeljne vrijednosti pojedinca, samopoštovanje i autopercepciju, osnovne preduvjete za otvorenost, ali i odbacivanje lažnih pretpostavki, predrasuda i stereotipa. Autorica također ističe kao bitnu značajku emocionalne dimenzije interkulture osjetljivost pojedinca koja se ogleda u razvoju pozitivnih emocija, stavova i ponašanja prema poštovanju i uvažavanju kulturne raznolikosti. Chen i Starosta (1998) promišljaju interkulture osjetljivost kao emocionalni aspekt interkulture kompetencije koji razvija spremnost za razumijevanje i uvažavanje kulturnih razlika u interkulture komunikaciji.

Bennett (2009) interkulture osjetljivost poima kao bitan element interkulture kompetencije koji utječe na percepciju pojedinca o drugim kulturama dok ju Yuen i Grossman (2009) definiraju kao kompetenciju koja pojedinca priprema na sudjelovanje u interkulture

odnosima ili na opažanje i promišljanje o njegovoj ulozi u kontekstu razumijevanja drugih kultura.

Sablić (2014) interkulturnu osjetljivost ističe kao sposobnost uočavanja i prepoznavanja postojanja, a zatim i prihvaćanja te priznavanja vlastitih kulturnih vrijednosti, ali i vrijednosti kulturno raznolikih osoba. Piršl (2007) također o interkulturnoj osjetljivosti promišlja kao o jednoj od važnih dimenzija interkulture kompetencije, nužnoj za život i rad u multikulturenom društvu. Autorica smatra da sposobnost uočavanja i prepoznavanja postojanja različitih pogleda na svijet omogućuje prihvaćanje i priznavanje kako vlastitih tako i kulturnih vrijednosti drukčijih. Chen (1997) apostrofira interkulturnu osjetljivost kao sposobnost pojedinca za razvijanje pozitivne emocije prema razumijevanju i uvažavanju kulturne raznolikosti te promicanje učinkovitoga ponašanja u interkulturnoj komunikaciji. Takav dinamičan koncept, smatra autor, pretpostavlja da je interkulturno osjetljiva osoba ona koja iskazuje želju za razumijevanjem, prihvaćanjem i poštivanjem razlike među kulturama te potiče pozitivan odnos u interakciji s kulturno različitim.

Bedeković i Zrilić (2014) ističu važnost etnocentrističke i etnorelativističke orijentacije pojedinca prema kulturnoj raznolikosti čime razina interkulture osjetljivosti ovisi o stupnju iskazanoga etnocentrizma, odnosno etnorelativizma. Etnocentristički pogled na svijet percipira vlastitu kulturu kao mjerilo procjene drugih kultura dok se pri etnorelativističkom pogledu naglašava važnost postojanja i razumijevanja kulturne raznolikosti, a vlastita se kultura uspoređuje s drugim kulturama (Piršl, 2011).

Put od etnocentrističkoga do etnorelativističkoga pristupa kulturnoj raznolikosti Bennett (1986) definirao je kroz šest razina Razvojnoga modela interkulture osjetljivosti (*Developmental Model of Intercultural Sensitivity – DMIS*). Etnocentristički pristup obuhvaća prve tri razine: *negiranje* kulturnih razlika i doživljaj vlastite kultura kao jedine ispravne dok se druge kulture zanemaruju i marginaliziraju; *obrana* od kulturnih razlika gdje je vidljivo da postoji svjesnost o postojanju drugih kultura, ali se njezine pripadnike doživljava kao određeni oblik prijetnje (nasuprot se tome vlastita kultura doživljava kao najnaprednija); *minimiziranje* kulturne raznolikosti koje se bez obzira na prihvaćanje samoga postojanja, ali i običaja i vrednota, ogleda u strahu prema drugim kulturama i očekivanju prilagodbe većinskoj kulturi.

Sljedeće tri razine pripadaju etnorelativističkom pristupu: *prihvaćanje* drugih kultura upućuje na razvoj pozitivnih stavova prema raznolikosti, a doživljaj važnosti vlastite kulture jednakopravan je s doživljajem ostalih kultura; *prilagodba* se odnosi na obogaćivanje pojedinca novim i drukčijim, upoznavanjem i razumijevanjem kulturnih vrijednota drugih kultura, ali u onoj mjeri koja neće utjecati na gubitak vlastitoga kulturnoga identiteta;

*integracija* dovodi do prožimanja različitih kultura, vlastite i kulture drugih, gdje ravnopravno promišljanje o vrijednosti i važnosti svake pojedine kulture obogaćuje kulturni identitet pojedinca (Bennett, 1986).

Dosezanje razina etnorelativističkoga pristupa, a posebice posljednje razine modela, izazov je za svakoga pojedinca, ali i društvo općenito. Piršl (2011) ističe kako je cilj etnorelativističkoga pristupa povećati osobnu svijest svakoga pojedinca te ga učiniti interkulturalno osjetljivim u situacijama s kulturno drukčijim osobama.

U onome trenutku kada prihvatimo, prilagodimo se, a na kraju i integriramo u kulturne vrijednosti drugih, čime dopustimo obogaćenje osobnoga identiteta te postajemo uistinu interkulturalno kompetentne osobe. Stoga je od iznimne važnosti u kontekstu odgoja i obrazovanja zagovarati interkulturalnost koja će se ogledati kroz kurikulum, strategije poučavanja, izbor sadržaja, kreiranje školskoga ozračja i suradnju. Formiranje takve interkulturalne školske zajednice ovisit će uvelike o stupnju razvijenosti interkulturalne kompetencije učitelja, ali i njegovu interesu za daljnji razvoj i nadogradnju.

Bedeković i Zrilić (2014) smatraju kako razvoj interkulturalne kompetencije učitelja, kao bitne kompetencije za suživot i poučavanje u kulturno pluralnim sredinama, ovisi o razini njegove interkulturalne osjetljivosti, koju ističu kao neophodnu osobinu u odgojno-obrazovnome pozivu. Interkulturalno kompetentan učitelj potiče učenike na to da postanu svjesne, odgovorne i empatične osobe koje uvažavaju drugoga, što će zasigurno utjecati na razvoj interkulturalne osjetljivosti učenika (Dedić Bukvić i Sadiković, 2019). Svijest o različitosti i osjetljivost prema drugoj kulturi Davis i Cho (2005) također vide kao bitne komponente u procesu interkulturalnoga učenja i razvijanja interkulturalne kompetencije učenika. Od iznimne je važnosti da učitelji detektiraju i razumiju svoje svjetonazore u kontekstu kulturne raznolikosti jer samo na taj način mogu utjecati na razvoj interkulturalnih kompetencija i osjetljivosti kod svojih učenika (Yuen i Grossman, 2009). Cushner i Mahon (2009) naglašavaju važnost razumijevanja procesa učenja o drugim kulturama iz kojega je vidljiva važnost iskustvene domene svakoga pojedinca. Autori smatraju da će učitelj koji iskustveno doživi novu kulturu učeniku lakše prenijeti iskustvo različitosti. Okruženje u kojemu se događa susret s drugom kulturom doprinijet će razvoju interkulturalne kompetencije, a time i interkulturalne osjetljivosti učitelja, ali i učenika.

Razvoj interkulturalnih kompetencija i osjetljivosti učenika obveza je suvremenoga odgojno-obrazovnoga sustava. Susreti s drugim kulturama u okviru odgojno-obrazovnih ustanova zahtijevaju razrađeni pristup situacijama koje za dijete u predškolskoj ili školskoj dobi mogu biti definirajući u kontekstu prihvaćanja novoga, nepoznatoga i drukčijega. Hoće li dijete u toj osjetljivoj dobi susret s drugom kulturom doživjeti kao bogatstvo ili strah, uvelike ovisi o

učiteljima i njihovu stupnju razvijenosti interkulture kompetencije i interkulture osjetljivosti. Nuhanović (2017b) ističe kako je izuzetno važno da učitelj razvija svoje kompetencije, usavršava se i uči te na taj način prati i ide ukorak s promjenama te je spreman odgovoriti na izazove u novim interkulture situacijama. Suvremena literatura uz razvoj interkulture kompetencija učitelja za rad u kulture raznolikim sredinama ističe i važnost njihova prožimanja sa socio-emocionalnim kompetencijama. Taj pristup poznat kao SEI-kompetencije (*Socio-Emotional and Intercultural Competencies*) oslanja se na program socio-emocionalnoga učenja CASEL (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*) koji obuhvaća pet međusobno povezanih područja: svijest o sebi, upravljanje sobom, svijest o drugima, relacijske vještine i odgovorno donošenje odluka (CASEL, 2020). Značaj integracije socio-emocionalnih i interkulture kompetencija, odnosno razvoj SEI-kompetencija učitelja koji rade u inkluzivnim i kulture raznolikim učionicama, autori vide kao priliku da osvještavanjem specifičnih potreba svakoga učenika učitelji pristupe razumijevanju, prihvaćanju i prevladavanju prepreka na otvoren, osjetljiv i odgovoran način te kao takvi budu uzori svojim učenicima u razvoju njihovih socio-emocionalnih i interkulture kompetencija (Lund Nielsen i sur. 2019; Mornar i sur., 2020; Skočić Mihić i sur., 2024). U tome smislu SEI-kompetencije mogu se promišljati kao prirodna nadogradnja interkulture kompetencija, a samim time i interkulture osjetljivosti kao bitne komponente interkulture kompetencije, prilagođene složenim zahtjevima obrazovanja u društveno i kulture raznolikim okruženjima.

Učitelj, koji radi na osobnome razvoju, znat će iskoristiti sve dostupne resurse kako bi usmjeravao i razvijao ne samo osobne, nego i kompetencije svojega učenika. Takav će učitelj spremno odgovoriti na neizvjesne situacije i one u kojima se očituje kakva netrpeljivost, a koje, kada je riječ o susretima različitih kultura, nisu nepoznanica. Radeći na razvoju svojih kompetencija i prenoseći iskustva, znanja i emocije učenicima, svaki će interkulture kompetentan i osjetljiv učitelj usmjeriti pozornost i na razvoj interkulture komunikacije kao jednoga od važnih čimbenika u ostvarenju interakcije s drugim kulturama.

### **3.5. Izazovi interkulture komunikacije**

Ostvarivanje pozitivne, poticajne i djelotvorne komunikacije unutar školske i razredne zajednice izazov je za svakoga učitelja. Umijeće komuniciranja i dogovaranja među članovima različitih grupa preduvjet je za uspješnu suradnju (Spajić-Vrkaš i sur. 2004). Interakcija različitih kultura u školskoj zajednici zahtijeva uspješnu interkulture komunikaciju. Piršl (2005) interkulture komunikaciju definira kao kulture raznolikost u percepciji društvenih stvari i događaja kojima smo okruženi. Autorica ističe nužnost razumijevanja percepcijskih

okvira i smjernica pripadnika druge kulture, odnosno nužnost viđenja svijeta njihovim očima kako bi se ostvarila uspješna interkulturalna komunikacija. Begić (2017) smatra da interkulturalna komunikacija pretpostavlja stvarnost koja podržava simultano postojanje jedinstva i raznolikosti, suradnje i natjecanja te konsenzusa i kreativnoga sukoba u interkulturalnim društvima. Sablić (2014) navodi kako je sposobnost prihvaćanja drukčijih načina razmišljanja jedna od najvažnijih sastavnica interkulturalne komunikacijske kompetencije, a temelj zajedničkoga demokratskoga života počinje onda kada čovjek nauči cijeniti različitost i prihvati druga stajališta. Križan (2008) ističe da komunikacija postaje interkulturalna onda kada osobe koje komuniciraju pripadaju različitim kulturama i kada su njihove kulturalne razlike značajne za njihovu komunikaciju.

Kao sastavne interakcijske kulturalne elemente u interkulturalnoj komunikaciji Piršl (2005) navodi percepciju, verbalnu i neverbalnu komunikaciju. Socijalna je percepcija važan aspekt komunikacije kojime se stvara jedinstvena društvena stvarnost i u kojoj pripisujemo značenja predmetima i događajima koji su dio naše okoline (Piršl, 2005). Autorica napominje i kako, kada je riječ o drugim kulturama, percepcija može izazvati poteškoće u komunikaciji, a promjene u percepciji mogu se smanjiti ako poznamo bitne elemente određene kulture. Verbalna komunikacija uglavnom služi prenošenju informacija i primarno je sredstvo u razmjeni misli i ideja (Sablić, 2014). Osim načina kako govorimo jedni drugima, verbalna komunikacija uključuje i unutarnje aktivnosti, kao što su mišljenje i razumijevanje pojedinih riječi u konverzaciji (Piršl, 2005). Iako se, kada je o komunikaciji riječ, najčešće oslanjamo na verbalnu, ne smiju se zanemariti ni ponašanja i znakovi koji čine neverbalni oblik komunikacije, a kojim se prenose stavovi i emocije vezane uz informacije (Piršl, 2005). Stoga je izuzetno važno jednako promišljati o verbalnim i neverbalnim porukama te iste razumijevati kod pripadnika druge kulture.

Uspješna se interkulturalna interakcija usredotočuje na komunikacijske procese među pripadnicima različitih kultura (Chen i Starosta, 1996). Interkulturalnu komunikacijsku kompetenciju Chen i Starosta (1996) definiraju kao sposobnost učinkovitoga i primjerenoga komunikacijskoga ponašanja u kojemu se međusobno pregovara o kulturalnome identitetu ili identitetima u kulturalno raznolikome okruženju. Kako bismo prihvatili drukčiji način razmišljanja, razmotrili sličnosti i različitosti među kulturama te razvili sposobnost prevladavanja mogućih nesporazuma i sukoba, potrebno je razvijati interkulturalnu komunikacijsku kompetenciju (Byram, 2005). Jandt (1998; prema Križan, 2008) opisuje dobroga interkulturalnoga komunikatora kao osobu koja posjeduje jaku osobnost, umijeće komunikacije, psihičku prilagodljivost i kulturalnu osviještenost. No različitosti se često

pokazuju i kao otežavajući čimbenik u uspješnoj komunikaciji. Nedovoljno poznavanje kulture drugoga, strah i nelagoda od različitosti, predrasude, stereotipi, ksenofobija, rasizam, etnocentrizam, jezične prepreke, nerazumijevanje i pogrešno tumačenje neverbalnih poruka čimbenici su koji mogu utjecati na neuspješnu komunikaciju. Križan (2008) izdvaja pet najznačajnijih prepreka koje se mogu pojaviti u procesu interkulture komunikacije:

- Strah u različitim oblicima koji umanjuje spremnost i otvorenost za komunikaciju;
- Pretpostavka kulturne sličnosti umjesto različitosti kojom se smanjuje senzibilnost prema raznolikosti te se otežava prilagodba;
- Etnocentrizam koji, polazeći od pretpostavke da je vlastita kultura bolja od svih ostalih, vrednuje i elemente neke druge kulture na temelju kriterija vlastite kulture;
- Stereotipi i predrasude kojima se smanjuje senzibilnost za stvarna obilježja pojedine kulture, što dovodi do smanjenja sposobnosti opažanja stvarnih kulturnih razlika i onemogućuje prilagodbu;
- Nepoznavanje ili slabo poznavanje jezika kao sredstva verbalne komunikacije.

Komunikacijske prepreke koje se javljaju kao posljedica nedovoljnog poznavanja drugih kultura i nerazvijenosti interkulture komunikacijskih vještina mogu stvoriti nesigurnost i tjeskobu, ali i uzrokovati izbjegavanje komunikacije s kulturno drukčijima (Gudykunst, 2002; prema Drandić, 2012). Prilagodba na novu kulturu nije jednostavan i kratkotrajan proces te ga je potrebno razlikovati od asimilacije koja kao proces resocijalizacije ima u cilju zamjenu izvornoga svjetonazora onime koji je karakterističan za većinsku kulturu (Begić, 2017). Autor ukazuje i na mogućnost pojave određene vrste kulturnoga šoka pri susretu i(li) pokušaju prilagođavanja drugim kulturama. Kulturni šok javlja se kao oblik tjeskobe koja proizlazi iz nerazumijevanja tijekom socijalne interakcije (Adler, 1975). Kulturni šok jednako mogu doživjeti osobe koje su pripadnici manjinske kulture kao i pripadnici većinske kulture u susretu s manjinskom. S obzirom na mogućnosti izazivanja takvih intenzivnih emocija i psihološkoga stresa Paige (1993; prema Paige i Goode, 2009) identificira deset možebitnih čimbenika:

- Kulturne razlike – sa stupnjem raznolikosti povećavaju i psihološki stres. Što je negativnija i veća procjena kulturne raznolikosti, interkulture je iskustvo za pojedinca stresnije;
- Etnocentrizam – stresan čimbenik ako je osoba u fazi odbacivanja i interkulture iskustva doživljava kao prijatnu;

- Kulturno uranjanje – povezuje se s terminom „kulturni umor“ koji se pojavljuje kod osoba koje su pređuboko uronjene u drugu kulturu, odnosno onih osoba koje žive i rade te govore jezikom većinskoga stanovništva;
- Kulturna izolacija – događa se kada osobu zbog različitih okolnosti povremeno ili stalno izoliraju članovi njezine kulturne skupine;
- Jezik – nepoznavanje, odnosno slabije poznavanje jezika kulture domaćina bitan je čimbenik koji uzrokuje stres. Nedostatak jezičnih vještina može dovesti do društvene izolacije i frustracije;
- Prethodno interkulturalno iskustvo – prilika za učenje, prilagodbu i razvoj interkulturalnih komunikacijskih kompetencija. Osobe koje nemaju znanja i doživljaj kulture domaćina iskusit će veći stres zbog kulturne različitosti;
- Očekivanja – u interkulturalnim susretima često mogu biti nerealna te će takva, ako se ne ostvare, doprinijeti uspješnosti kulturne prilagodbe, a samim time i doživljaju stresa;
- Vidljivost i nevidljivost – odnose se na percepciju pripadnika druge kulture. S jedne se strane problematika može javiti uslijed fizičkih razlika koje postaju predmet znatiželje, ali i neželjene pozornosti, pa i diskriminacije. S druge se strane stres može pojaviti i uslijed nevidljivih i(li) prikrivenih razlika, kao što su politički stavovi i seksualna orijentacija koji također mogu otežati prilagodbu;
- Status – bitan čimbenik pripadnika kulturno raznolike skupine koji utječe na prihvaćanje i poštovanje društva te razvoj samopouzdanja i samopoštovanja. Ako izostane, osjećaj je stresa i tjeskobe izraženiji;
- Snaga i kontrola – nad događajima u interkulturalnim susretima i interkulturalnome okruženju predstavljaju značajan faktor u izazivanju stresa. Pripadnicima druge kulture često se javlja osjećaj gubitka moći i kontrole nad situacijama koje su imali u poznatome kulturnome okruženju.

Promišljajući o brojnim čimbenicima koji interkulturalne susrete mogu pretvoriti u situacije nesigurnosti, nelagode, frustracije i neuspjeha, nameće se potreba osigurati pozitivno interkulturalno okruženje i susrete koji će omogućiti upoznavanje, a zatim i prihvaćanje nove kulture i njezinih pripadnika, ali i za pripadnike manjinske kulture upoznavanje kulture domaćina. Takvim se susretima mogu dokinuti predrasude koje postoje i utrti put interkulturalnoj komunikaciji (Jindra i sur., 2010). Dijalog koji će se susretom ostvariti treba pomoći u tome da se razlike među kulturama mogu spoznati, razumjeti i cijiniti (Miliša i Tolić, 2009). Jedino se

upoznavanjem kultura i prihvaćanjem različitosti smanjuje nerazumijevanje, a istodobno jača prag tolerancije (Lapat, 2010), čime se postavlja temelj uspješnijoj interkulturnoj komunikaciji.

Kako bi osnažili svoje interkulturene kompetencije te osigurali pozitivnu i djelotvornu komunikaciju u kulturno složenome razredu i školi, učitelji trebaju steći i znanja o mogućim preprekama te ih osvijestiti u svojem ponašanju i u samome interkulturnome obrazovanju (Drandić, 2012). U tome procesu učitelji postaju transmiteri interkulturnosti, a kontinuirano razvijanje interkulturnih kompetencija ključni je preduvjet za uspješnu komunikaciju jer učenici vide i tumače kulturne razlike oko sebe u skladu s onime što nauče od odraslih, čime su znanja i vrijednosti koja im nastavnici prenose ključni u prihvaćanju i poštivanju različitosti (Drandić, 2012). Poticajno i pozitivno okruženje odrazit će se i na uspješnost komunikacije s kulturno drukčijim učenicima, što će voditi i do interkulturnoga dijaloga. Križan (2008) o interkulturnome dijalogu promišlja u užemu i u širemu smislu. Interkulturni dijalog u širemu smislu definira kao svaki dijalog osoba koje pripadaju različitim kulturama, dok se u užemu smislu određuje kao razmjena iskaza, posebice argumenata, o vrijednostima, normama, uvjerenjima, tradicijama, običajima i navikama pripadnika druge kulture. Miliša i Tolić (2009) smatraju da je temelj dijaloga svojevoljno zanimanje za drugoga jer se tek tada omogućuju razumijevanje i sporazumijevanje. Begić (2017) ističe kako se mnogima čini dovoljnim da s uvažavanjem komuniciraju s pripadnicima druge kulture, čime se iskazuje poštovanje prema sugovorniku kao osobi, kao i prema kulturi kojoj pripada. No za dijalog je potrebno više. Osim spremnosti na prihvaćanje drugih i drukčijih kultura te njihovo upoznavanje i razumijevanje bilo bi još poželjnije i učinkovitije kada bi se razmotrila vlastita kultura iz perspektive te druge kulture, što bi zasigurno doprinijelo i dubljemu spoznavanju vlastitoga kulturnoga identiteta (Begić, 2017). Važnost interkulturnoga dijaloga ogleda se u slobodi izražavanja, jednakosti, uzajamnome poštovanju, razumijevanju, otvorenosti, dostojanstvenoj razmjeni mišljenja među pripadnicima različitih kultura i sposobnosti mirnoga rješavanja sukoba (Bijela knjiga o međukulturnome dijalogu, 2011)

Dublje spoznavanje vlastite kulture te prihvaćanje i razumijevanje kulture drugih pretvorit će učionicu u mjesto interkulturnih susreta čije će bogatstvo različitosti oblikovati interkulturno osjetljivu školu. Interkulturna osjetljivost kao bitan čimbenik interkulturene kompetencije razvijat će interkulturna znanja, vještine i sposobnosti svih dionike škole, ali i šire školske zajednice. Takvo poticajno i prirodno interkulturno okruženje omogućit će interakciju različitih kultura i njezinih pripadnika, a komunikacijske prepreke svesti na minimum. Škola u kojoj se kulturna raznolikost razumijeva kao bogatstvo i ona u kojoj se stavlja učenika na prvo mjesto

bez obzira na različitost odgojit će interkulturalno kompetentno dijete spremno na to da postane otvoren, tolerantan, prilagodljiv i empatičan pripadnik suvremenoga multikulturalnoga društva.

## 4. ROMSKI UČENICI U ODGOJU I OBRAZOVANJU

### 4.1. O povijesti, kulturi i identitetu Roma

Pitanja o Romima, njihovoj povijesti, identitetu, kulturi i položaju u društvu aktualna su zbog činjenice da su Romi kao narod koji nema svoju matičnu državu prisutni kao transnacionalna manjina u cijelome svijetu. Romsku populaciju, kao nijednu drugu, karakterizira nedostatak pouzdanih zapisa o podrijetlu i načinu života (Morar i sur., 2004). Povijesni su izvori o njihovu podrijetlu skromni. Neki se vežu uz legende koje govore o prisilnoj seobi Roma iz Indije uzrokovanoj ratnim neprilikama, a prvi pisani trag u kojemu pjesnik Firduzije opisuje dolazak 12 000 Lura (Roma) oko 420. godine na poziv šaha Bahram-Gura potvrđuje početak seoba Roma (Jovanović, 1993, prema Hrvatić i Ivančić, 2000). Iako se prvobitno vjerovalo da su podrijetlom iz Egipta, indijsko podrijetlo Roma utvrđeno je i na temelju rezultata povijesnih i lingvističkih istraživanja analize glasovnoga sustava. Rezultati ukazuju na to da Romi potječu iz područja sjeverozapadne Indije, Dardistana i Kafiristana, odnosno područja oko rijeke Ganges (Liégeois 2009; Rathore, 1996; Reyniers, 1995). Povijesnu i lingvističku teoriju romskoga podrijetla podržavaju i provedena molekularno-genetska istraživanja na pripadnicima romskoga naroda (Iovića i Schurr, 2004). Rekonstrukcija putova seobe Roma predstavljala je poteškoće povjesničarima zbog nedostatka pisane povijesti, ali i činjenice kako su i zapisi koji postoje autorstvo pripadnika neromske populacije (Kalaydjieva i sur., 2001, prema Barešić, 2013).

Dolazak Roma u Europu bilježi se u razdoblju između 9. i 14. stoljeća u nekoliko valova. Brojno najveći dolazak dogodio se u 11. i 12. stoljeću prelaskom Bospora iz Anatolije (Clebert, 1967, prema Hrvatić i Ivančić, 2000). Molekularno-genetske studije provedene na pripadnicima romskoga naroda također podržavaju povijesne podatke vezane uz tri vala migracija Roma u Europi (Iovića i Schurr, 2004). Dolaskom u Europu najveći dio Roma naseljava se na Balkanu, gdje žive i danas, dok se ostali dio romske populacije nastavio seliti prema zapadnoj i sjevernoj Europi ili preko Dunava u vlaške pokrajine Vlašku, Moldaviju i Transilvaniju (današnju Rumunjsku), gdje su bili porobljeni (Marushiakova i Popov, 2001). Dokraja 16. stoljeća Romi su se nastanili po svim dijelovima Europe.

Treći val seoba Roma bio je ekonomski uvjetovan. Odvijao se tijekom 20. stoljeća, prvi puta nakon Drugoga svjetskoga rata, a drugi puta potkraj 20. stoljeća nakon ratnih sukoba na Balkanu, kada se Romi sele u zemlje Zapadne Europe i Ameriku (Marushiakova i Popov, 2001; Reyniers, 1995). Drugi važni razlozi migracija Roma vežu se uz trgovinu i stalnu potragu romskih trgovaca i obrtnika za novim klijentima, ali i osjećaj pripadnosti široj zajednici,

moгуćnosti druženja i održavanja društvenih veza, što su bitna obilježja romskoga načina života (Liégeois, 2009). Šućur (2000) ističe da je nomadizam dio romske tradicije, ali osim toga segmenta važno je uočiti njegovu ulogu u sprečavanju asimilacije romskoga stanovništva, što bi zasigurno utjecalo na gubitak etničkoga identiteta. Reyniers (1995) primjećuje kako su se i oni koji su se nastojali naseliti na određenome području, najčešće kao obrtnici, prije ili kasnije počeli preseljavati u druge zemlje. Romi nisu napustili nomadski način života, no Posavec (2000) ističe kao on više nije „differentia specifica“ jer više od 50% Roma živi sedentarno. Autorica nadalje ukazuje kako više ne postoji oštra granica između nomadskoga i sedentarnoga načina života jer se nomadska populacija Roma najčešće u zimskome razdoblju stacionira na jednome mjestu dok stalno nastanjeni Romi zbog specifičnosti zanimanja kojima se bave odlaze na duža putovanja i sezonske poslove. Šućur (2000) navodi kako je napuštanje nomadizma u nekim zemljama bilo više rezultat prisilne sedentarizacije, a u drugima dobrovoljne.

Dolaskom u Europu Romi su u različitim područjima bili različito prihvaćeni, ali i različito nazivani (Gheorghe, 1991). Najčešće je ime koje se rabilo od razdoblja doseljenja do danas „Cigani“ (u Francuskoj „Tsigane“, Njemačkoj „Zigeuner“, Španjolskoj „Zincali“, Rumunjskoj „Tigani“, Portugalu „Ciganos“ itd.), no važno je izdvojiti i ime koje se veže uz njihovo navodno egipatsko podrijetlo, a koje se recimo u obliku „Gypsi“ zadržalo u Engleskoj (Rathore, 1996) ili „Gitanos“ u Španjolskoj (Barthélémy, 1988, prema Hrvatić i Ivančić 2000). Prema stajalištu Vijeća Europe (*Descriptive Glossary of terms relating to Roma issues*, 2012) europske Rome moguće je podijeliti na tri glavne skupine: Romi, Sinti (koji se nazivaju i Manush) i Kale (španjolski Cigani). Iako je inicijativa za promjenom naziva „Cigan“ u „Rom“ postojala već 1971. na 1. svjetskome kongresu Roma u Londonu (Pasikowska-Schnass, 2018), usuglašavanje terminologije određeno je Strasburškom deklaracijom o Romima donesenoj na sastanku u Strasbourgu 20. listopada 2010. kojom se usvaja ime „Romi“ kao službeni naziv za Rome, Sinte, Kale, Putnike i srodne skupine u Europi te sve one koji sebe identificiraju kao Cigane (*The Strasbourg Declaration on Roma*, 2010). Hrvatić i Ivančić (2000) navode da se naziv „Romi“ može prihvatiti kao standardan jer potječe iz romskoga jezika „Romani chib“, a u prijevodu znači „čovjek“. Na 1. svjetskome kongresu Roma koji je održan u organizaciji Comité International Rom (CIR) 8. travnja proglašava se Svjetskim danom Roma, a predložena zastava i himna „Djelem, Djelem“ kao romski nacionalni simboli priznati su tek 1990. tijekom 4. svjetskoga kongresa Roma u Varšavi (Pasikowska-Schnass, 2018). Romska zastava predstavlja narod, a ne državu s definiranim granicama i obilježavaju je tri boje: plava koja simbolizira nebo, slobodu i duhovnost; zelena prirodu, zemlju i plodnost; a crvena u obliku kotača, osim što simbolizira putovanja, rast i napredak, odnosi se i na indijsko porijeklo Roma

i povezanost s pradomovinom (*Descriptive Glossary of terms relating to Roma issues*, 2012). Romska himna „Djelem, Djelem“ narodna je ljubavna romska pjesma porijeklom iz Moldavije ili Rumunjske, popularna od sredine 20. stoljeća i među Romima u Jugoslaviji (Jovanović, 2024). Prilagodbu teksta i glazbe napravio je glazbenik i romski aktivista Žarko Jovanović iz Srbije, a u verziji teksta himne, koje je zasigurno je jedan od najpoznatijih simbola romskoga identiteta, govori se o teškome životu, putovanjima i stradanju Roma (Zahariev, 2016). Specifičnost raznolikosti romskoga naroda ogledala se i na primjeru romske himne koja se pojavljuje u različitim varijantama, pri čemu „Djelem, Djelem“ postaje primjer himne koja potiče raznolikost (Clausen i sur., 2009).

Točnu brojku Roma u svijetu, pa tako i u Europi, nemoguće je utvrditi, a dostupni službeni podaci daju samo naznake o veličini romske populacije. Točnosti podataka ne doprinose ni sami Romi jer nerijetko pribjegavaju etnomimikriji, što je i razumljivo s obzirom na oprez koji su razvili tijekom stoljeća progona (Liégeois 2009). Cahn (2007, prema Catto, 2012) ističe kako, kada dođe vrijeme za popis stanovništva, s jedne strane većina Roma izbjegava izjašnjavanje zbog straha od diskriminacije, dok je s druge strane neizjašnjavanje pripadnosti romskoj nacionalnosti posljedica asimilacijskoga procesa. Nije zanemariva ni činjenica da osobe koje sudjeluju u popisu stanovništva često izbjegavaju odlaske u romska naselja, što onemogućuje točnost podataka (Petrova, 2004, prema Catto, 2012). Marushiakova i Popov (2001) navode kako nijedan model sa sigurnošću ne omogućuje procjenu realnih podataka, nego je potrebno kombinirati podatke različitih procjena s metodom promatranja, a zatim dobivene rezultate podvrgnuti kritičkoj analizi. Autori ističu da osim straha od represije kao značajnoga problema neizjašnjavanja o svojoj etničkoj pripadnosti postoji i problem nerazumijevanja upitnika tijekom popisa stanovništva, zbog čega Romi nenamjerno daju krive odgovore; zatim problem popisivačeva svjesnoga ili nesvjesnoga mijenjanja dobivenih informacija; nakraju postoji i problem namjernoga prikazivanja drugoga, neromskoga identiteta jer sami Romi ne žele da ih se smatra Romima. Procjena je da u Europi živi između 10 i 12 milijuna Roma (*Descriptive Glossary of terms relating to Roma issues*, 2012), ali zbog prethodno navedenih razloga te brojke treba uzeti samo kao indikatore.

Dolazak je u Europu za Rome značio susret s drugačijom kulturom, no sposobnost preživljavanja kao rezultat nomadskoga načina života nije značajno izmijenila njihove navike i tradiciju (Barthélémy, 1988, prema Hrvatić i Ivančić, 2000). Važno je detektirati i raspršenost i heterogenost romskih skupina po cijelome svijetu koje su utjecale na formiranje jedinstvenoga romskoga identiteta. Svaka romska skupina određena je vlastitom tradicijom, običajima, jezikom, religijom i zanimanjima, a često ima i vlastita samoupravna tijela (Reyniers, 1995).

Novak (2004) ističe kako su osim jezične, plemenske, nacionalne i religijske različitosti romskih skupina na dvojbe oko određenja romske kulture kao takve i definiranja Roma kao etničke zajednice utjecali i usmeni karakter romske kulture, nepostojanje standardnoga romskoga jezika i pisma kao i izostanak sedentarnoga načina života. Nedostatak je jasnoga zajedničkoga identiteta, jezika ili kulture otegotni čimbenik romskoj populaciji i u jedinstvenoj borbi za ostvarivanje svojih prava (Uzunova, 2010). No bez obzira na raspršenost među Romima postoji dubok osjećaj pripadnosti i identiteta, što je utjecalo i na iznimnu vitalnost romske kulture (Posavec, 2000).

Posebnost romskoga identiteta objedinjena je terminom „Romanipe(n)“ koji bi u prijevodu s romskoga jezika značio romski duh, odnosno srž romske kulture (*Descriptive Glossary of terms relating to Roma issues*, 2012). Đurić (2005) navodi kako je „Romanipe(n)“ zajednički naziv za bitne karakteristike Roma koji po svojem etničkome i povijesnome porijeklu, socijalnim, kulturnim, jezičnim i drugim posebnostima te sudbini i svijesti predstavljaju posebnu društvenu zajednicu. Prema Klopčič (2015) „Romanipe(n)“ je sustav vrijednosti koji implicira posebna pravila ponašanja i poštovanja hijerarhije te propisuje komunikaciju unutar zajednice. Proučavajući relevantnu literaturu koja je istraživala i govorila o identitetu Roma, Todorović (2014) objedinjuje njegove najbitnije karakteristike te navodi deset elemenata „Romanipe(n)a ili romskosti“: romski jezik kao sredstvo komunikacije unutar romske zajednice kojime se određuje i položaj pojedinca u zajednici; međusobna komunikacija; nomadstvo, porijeklo i pleme; glazba, igra, ples, običaji i sustav vrijednosti s naglaskom na poštovanje kao vrijednost i način ponašanja; tradicijska zanimanja kao važan segment romske tradicije; tradicijska nošnja, udaja i ženidba te uloga žena i muškaraca u romskoj obitelji; potomstvo i međusobni odnos između generacija u okviru zajednice; tradicijska medicina i solidarnost kao strategija preživljavanja u romskoj obitelji i zajednici; pravičnost koja uključuje djelovanje romskoga suda; odnos prema Bogu i religijama.

Život u skupini kao jedno od glavnih obilježja romskoga identiteta osiguravao je Romima socijalnu, gospodarsku i psihičku sigurnost, a nezavisnost od socijalnoga konteksta uvjetovala je uzajamnu solidarnost unutar romskih skupina, no i globalni opozicijski stav prema okolnim čimbenicima (Hrvatić i Ivančić 2000). Liégeois (2004) ističe kako pojedinac ima svoje mjesto i funkciju u skupini u kojoj kroz snažan osjećaj pripadnosti nalazi elemente svojega identiteta. Takav odnos, navodi autor, temeljen je i na osjećaju solidarnosti koji je postignut krajnjom odanosti skupini te davanjem prednosti interesa zajednice pred interesima pojedinca. Izoliranje nanosi štetu Romima, a osebujan pristup životu, koji se kroz povijest pokazao neprihvatljivim za Europljane, dovodi Rome u stalan sukob između izolacije i asimilacije (Hrvatić i Ivančić,

2000). Posavec (2000) primjećuje kako su, gledano u povijesnome kontekstu, Romi dobrim dijelom bili prisiljeni istodobno živjeti dvije paralelne, ali odvojene sociokulturne egzistencije, što je rezultiralo antagonizmom, neuspjehom i (samo)izolacijom romske zajednice.

Unutar skupine Romi njeguju materinski jezik, što često negativno percipira većinsko stanovništvo jer se stvara dojam komunikacije koju treba prikriti od ostalih. Lingvisti krajem 18. stoljeća otkrivaju da romski jezik („Romani chib“) potječe iz sjeverozapadne Indije (*Descriptive Glossary of terms relating to Roma issues*, 2012). Romski jezik nema pisanoga standarda, a tijekom migracija i utjecaja drugih jezika došlo je do jezičnih promjena i nastanka mnogobrojnih varijanti. Iako su u romski jezik implementirali puno lokalnih riječi, i dalje jezik smatraju svojom imovinom, odnosno bitnom odrednicom svojega identiteta (Rathore, 1996). I romski je jezik, iako u manjoj mjeri, utjecao na druge jezike. Acković (2012) navodi kako je tijekom duge koegzistencije romskoga s drugim jezicima došlo do obostrane razmjene utjecaja te da najvjerojatnije ne postoji europski jezik koji nije primio nekoliko desetina riječi romskoga.

Kada je riječ o romskome jeziku, Matras (2005, prema Klopčič, 2015, str. 91) ističe da još uvijek „nije postignut konsenzus o zajedničkoj leksičkoj bazi, niti o načinu pisanja, niti o tome hoće li razvoj romskoga jezika ići u smjeru jezičnoga pluralizma, odnosno romskoga esperanta kao posebnoga oblika nove *interromani* varijante“, ili u smjeru kodifikacije i standardizacije. Nedostatak standarda u romskome kao materinskome jeziku uzrok je smanjene jezične kompetencije i u drugim jezicima, pa tako i jeziku države u kojoj Romi žive (Posavec, 2000). O važnosti očuvanja i standardizaciji romskoga jezika govorili su romolozi i standardolozi Jugoslavije i drugih europskih zemalja još 1986. godine u Sarajevu na Međunarodnome znanstvenome skupu „Jezik i kultura Roma“ (Acković, 2012). Zaključci i prijedlozi s toga skupa upućeni su na razmatranje između ostaloga i predstavnicima 4. svjetskoga kongresa Roma te UNESCO-u. Šipka (1989) navodi kako će jednom standardizirani romski jezik zasigurno utjecati na nacionalnu i kulturnu emancipaciju Roma, ali ističe i važnost razvoja nacionalne svijesti, romske inteligencije i kulturnih aktivnosti na proces formiranja romskog standardnog jezika. Autor jedinstveni standardni romski jezik vidi kao instrument jedinstvene, ali i raznovrsne i bogate romske kulture. Standardizacija bi romskoga jezika, smatra Đurić (2012), zasigurno utjecala na osnaživanje romskoga identiteta te s jedne strane potaknula njihovu integraciju, a s druge onemogućila asimilaciju romskoga stanovništva. Međunarodni je parlament Roma na kongresu u Varšavi 1990. usvojio posebnu Deklaraciju o standardizaciji romskoga jezika na način koji će mu omogućiti razvoj i status modernoga europskoga jezika, a 2008. predloženo je da se u čast izdanja Hrvatsko-romskoga i Romsko-hrvatskoga rječnika 5. studenoga obilježava kao Svjetski dan romskoga jezika (Kajtazi, 2008, prema Klopčič, 2015).

Godine lutanja i nastanjivanja u brojnim zemljama utjecale su i na vjersku opredijeljenost romske populacije. Danas u Europi susrećemo Rome katolike, pravoslavce, muslimane, luterane, evangeliste, ali i ateiste (Liégeois 2009). Zamjetno je kako većina Roma prihvaća religiju koja je dominantna u okruženju u kojemu su se nastanili (Catto, 2012). Liégeois (2009) religiju u kontekstu romske populacije promatra na trima razinama:

- kao oblik prilagodbe okolini – prihvaćanje vjere i vjerskih obreda radi izbjegavanja pritisaka okoline;
- kao komponentu kulture – dio obreda postaje prepoznatljiv segment romske kulture (štovanje svetaca, čin rođenja i smrti, krštenje djeteta, hodočašća);
- kao sredstvo postizanja nekih oblika psihološke ravnoteže te društvene i kulturne reorganizacije.

Autor uočava kako su najvidljiviji aspekt vjerske aktivnosti Roma hodočašća. Rathore (1996) detektira da su takva putovanja Roma na višednevna vjerska okupljanja tijekom godine prilika za potragom izgubljene rodbine, razmjenom iskustava s drugim Romima i(li) zabavu uz ples i glazbu.

Vjera je utjecala i na romske običaje, što je zamjetno kroz štovanje svetaca i obilježavanje vjerskih blagdana. Romski običaji simbol su prepoznatljivosti romskoga naroda iako ih se ne može generalizirati, pa samim time nisu primjenjivi na cjelokupnu romsku populaciju (Vantić-Tanjčić, 2008). Autorica navodi kako termin „običaj“ ne postoji u romskome jeziku, a sve oblike i norme ponašanja kao dio tradicije Romi tumače riječima: „Tako su činili naši preci, tako činimo i mi. Tako treba biti“. Đurić (1989) ističe kako su običaji snažno vezivno tkivo romske zajednice, njen nepisani zakon, nevidljivi aparat kontrole i prinude, a združeni ili prerušeni u odoru magije i praznovjerja izražavaju jednu mjeru svetosti. Ipak, Fraser (1992, prema Posavec, 2000) izdvaja sljedeće očuvane običaje kao relativno izvorno romske: ugovaranje braka između očeva budućih supružnika, a u suradnji s ostalim muškim članovima klana, koji obuhvaćaju dugotrajne pregovore uz isplatu bogate naknade ocu buduće nevjeste; sklapanje braka simboličkim bijegom; sazivanje Romskoga suda „Kris romani“ kojega čine muški članovi različitih klanova u slučaju preljuba, rastave i većih sukoba; posebni pogrebni običaji zbog straha od prisutnosti duha umrle osobe; Romski kodeks čistoće u kojemu proglašenje nečistim predstavlja najveću sramotu i socijalnu smrt. Romski su običaji vezani uz rođenje, vjenčanje i smrt kao najznačajnije događaje u životu svakoga pojedinca. Đurić (1987) navodi kako su romski običaji često praćeni brojnim vjerovanjima, praznovjerjem i magijskim postupcima te naglašava da je važno razlikovati pojam pravoga običaja od pojma rituala. Autor kao bitnu karakteristiku običaja ističe njegovu pojavnost u obliku određenih ceremonija (rituala), što sam

ceremonijal svrstava u običaje, dok se ritual može manifestirati u obliku više ceremonija koje izražavaju isti običaj.

Umjetnost je jedan od vidljivih i prepoznatljivih elemenata romske kulture. Priznata je i cijenjena od davnina, što potvrđuje i zapis pjesnika Firduzija iz 5. stoljeća o dolasku 12 000 romskih glazbenika Lura, vještih u sviranju na lutnji, kojima je šah Bahram-Gur dodijelio zemlju, žito i blago uz obvezu zabavljanja njegova naroda (Hrvatić i Ivančić 2000; Liégeois 2009). Specifičnost života i osebnost romske kulture vidljiva je i u umjetnosti. Davidová (1989) ističe kako je upravo tradicijski romski folklor odraz njihova društvenoga položaja, siromaštva i načina života. Liégeois (2009, str. 99) za romsku umjetnost navodi sljedeće:

„Ciganska umjetnost je ponajprije umjetnost življenja. To znači da ona nije samo puki odraz načina života: ona jest način života, koji se živi više iskustveno, nego što se promišlja i analizira. To je umjetnost svakodnevice, umjetnost kao dio svih stvari, izražena u svim stvarima, nerazdvojna od svog društvenog, ekonomskog i kulturnog sadržaja. To je umjetnost u trgovanju, umjetnost u vožnji, umjetnost u sviranju i plesu, umjetnost u razgovaranju, umjetnost u održavanju društvenih veza, umjetnost u slavlju.“

Kao što su stalna putovanja Roma utjecala na druge elemente romske kulture, tako su utjecala i na umjetnost. Zbog asimilacije umjetničkih izričaja naroda s kojima su dolazili u doticaj nije lako odrediti izvornost romske umjetnosti (Posavec, 2000). Nomadski način života utjecao je i na to da je većina stvaralačkih umjetničkih elemenata nematerijalne prirode (pjesme, plesovi, priče, glazba), a nastali su brzo, obilježeni improvizacijom, a time i brzo zaboravljeni (Liégeois, 2009).

Glazba je vjerojatno najprepoznatljivija sastavnica romske kulture. Rezultati istraživanja među populacijom Srbije koje je proveo Todorović (2014) potvrđuju da je glazba, uz jezik i običaje ono obilježje po kojemu ne-Romi prepoznaju romsku zajednicu. Rathore (1996) smatra da je glazba svakodnevna aktivnost u životu Roma. Glazba ima važnu ulogu i u obilježavanju romskih običaja. Nekima je glazba izvor prihoda, zanimanje koje osigurava egzistenciju obitelji (Reyniers, 1995), a nekima služi za zabavu i uživanje.

Muzikalnost je oduvijek bila važno obilježje romskoga nacionalnoga i kulturnoga identiteta (Todorović, 2014). Gojković (2000, prema Banić-Grubišić, 2011) ističe da su Romi narod kojemu su pjesma, svirka i ples u krvi, no da ipak bez obzira na muzikalnost i ljubav za glazbom, nisu baštinili glazbena djela umjetničke vrijednosti. No doprinos romske glazbe europskoj i svjetskoj glazbenoj baštini nije zanemariv. Folklorni izričaji Španjolske, Mađarske, Rumunjske, Francuske, Turske i drugih zemalja obilježeni su i romskom glazbom. Teško je utvrditi koliki su utjecaj romska glazba i romska kultura općenito izvršile na folklor drugih

naroda, ali je jednako teško utvrditi obrnut utjecaj, koliko je glazba drugih naroda utjecala na romsku (Begić, 2015). Gojković (1989) smatra kako romski glazbenici uglavnom izvode glazbu sredine u kojoj se nalaze, što ustvari znači kako stvaraju romsku varijantu narodne glazbe lokalnoga neromskoga stanovništva. Utjecaj romske glazbe ostavio je velikoga traga ne samo na folklornu glazbu nego se elementi romske glazbe mogu pronaći i u velikim umjetničkim glazbenim djelima: Franz List, Josef Haydn, Johannes Brahms i Georg Bizet samo su neki od skladatelja koji su inspirirani romskom glazbom skladali neka od najznačajnijih djela klasične glazbe.

Utjecaj koji su druge kulture izvršile na romsku umjetnost općenito širio se na sva ona područja kojima su Romi prolazili ili su ih nastanjivali. Trajno umijeće romskih glazbenika u inkorporiranju elemenata glazbe onoga teritorija kojim su prolazili i njihovu prihvaćanju kao dijela osobnoga identiteta s jedne strane upućuje na njihov iskonski interkultuirizam (Todorović, 2014), no s druge strane na bojazan za očuvanje autentične romske glazbe kao jednoga od glavnih obilježja identiteta romskoga naroda.

Kulturni identitet Roma oblikovao se kroz povijest pod utjecajem putovanja, traganja i prilagodbe romskoga naroda u potrazi za boljim životom. Svoju su kulturu nosili sa sobom i time prihvaćali utjecaje drugih, ali i ostavljali tragove svoje kulture na kulturu drugih naroda. Njegovanje usmene kulture i nedostatni pisani tragovi o romskome narodu kroz povijest rezultirali su time da o romskoj povijesti, kulturi i identitetu ne znaju dovoljno ni sami Romi. Uobičajeno je da se romsku zajednicu predstavlja kao specifičnu u pogledu načina života, zanimanja, običaja, jezika i obiteljskih odnosa. Liégeois (2009) ističe da karakter romske kulture i etnički identitet sežu od jezika do samostalnih zanata, od solidarnosti u svim oblicima do nedostatka matičnoga teritorija, od društvene organizacije do ponosa zbog različitosti, od svijesti o zajedničkome podrijetlu do sličnih životnih pravila, od osjećaja pripadnosti grupi do averzije prema vanjskome svijetu, od zajedničke povijesti do životne filozofije, od odgoja koji djeca dobivaju do snage obitelji. No ono što je specifičnost i bogatstvo kulture, nosi sa sobom i određene poteškoće. Hrvatić (1996) uočava da su dva karakteristična oblika suživota oblikovala suvremeni položaj Roma. Ako su živjeli u razmjerno izoliranome, zasebnome ruralnome ili suburbanome naselju, očuvali su nacionalnu i kulturnu samosvijest, što je rezultiralo permanentnim zaostajanjem i siromaštvom u odnosu na okružje. No ako su živjeli zajedno ili izmiješani s većinskim lokalnim pučanstvom, s vremenom su kroz asimilacijske procese gubili odrednice nacionalnoga identiteta, ali i značajno poboljšali životni standard (Hrvatić, 1996). Barešić (2013) detektira da su Romi u očuvanju svoje kulture ostali sociokulturno izolirani od okolnoga većinskoga stanovništva. Liégeois (2009) se osvrće na

slabe strane života u zajednici, marginalnosti u kontekstu prostora i ekonomije, jezične raznolikosti i prostorne raspršenosti. Upravo su te slabosti romskoga načina života značajna barijera u procesu inkluzije Roma u društvo. Stoga je bogatstvo romske kulture prilika većinskome stanovništvu za upoznavanje, razumijevanje i prihvaćanje različitosti i stvaranje temelja za zajednički život u interkulturalnoj zajednici.

#### **4.2. O položaju romske zajednice u Europi**

Romi su najmarginaliziranija i najisključenija nacionalna manjina u Europi. Njihov položaj procjenjuje se težim od položaja drugih nacionalnih manjina. Prema Hrvatskoj enciklopediji (2020) pojam marginalnosti (*prema srednjovj. lat. marginalis: rubni, od lat. margo, genitiv marginis: 'rub, kraj'*) definiran je kao „rubni položaj neke osobe; stanje u kojem ona nije potpuni pripadnik društva ili skupine u kojoj postoji“. U daljnjemu obrazloženju stoji kako se koncept marginalnosti „koristi za označivanje općih i sveobuhvatnih uvjeta koji nastaju kada se osobe ili skupine kulturno, socijalno ili sociopsihološki nalaze u perifernom, podređenom pa i devijantnom položaju u interakciji s društveno dominantnom skupinom i pojedinim njezinim normativnim modelima“. Kada se govori o Romima evidentno je da je njihova zajednica višestruko marginalizirana. Istražujući radove koji prihvaćaju i zagovaraju različite pristupe marginalnosti, Šućur (2000) uočava kako autori proučavaju najčešće tri dimenzije marginalizacije – ekonomsku, prostornu i sociokulturnu – dok u novije vrijeme i političku. U kontekstu marginalizacije Roma Šućur (2000) navodi sljedeće:

- Ekonomska marginalizacija – priskrblijevanje za život tradicijskim i drugim niskostatusnim zanimanjima, primanje socijalne pomoći te nedovoljna zastupljenost u formalnim oblicima zapošljavanja pozicionira Rome na margine društva. Zamjetno je kako je siromaštvo jedan od glavnih problema romske populacije, a ekonomski položaj Roma gotovo je u svim društvima znatno gori od položaja drugih siromašnih skupina;
- Prostorna marginalizacija – za razliku od drugih marginalnih skupina Romi nisu prostorno disperzirani, nego ih karakterizira element prostorne blizine, čime ih se svrstava u marginalnu zajednicu. Romske su zajednice uglavnom smještene na periferijama gradova, izdvojene i prostorno izolirane. Otežana mogućnost kontakta s neromskim stanovništvom pojačava njihovu društvenu marginalizaciju. Važno je također navesti kako marginalizaciji doprinosi i nedostatak osnovne urbane infrastrukture prostora koji Romi naseljavaju;
- Kulturna marginalizacija – specifičnost načina života, razlike u kulturi, jeziku i izgledu uzrokovale su kulturnu marginalizaciju romske zajednice. Izraženost kulturnih, jezičnih i

drugih barijera otežava interakciju doseljenoga i domaćega stanovništva te na taj način negativno utječe na adaptaciju i integraciju. Tome doprinosi i nomadizam kao najpoznatije obilježje romskoga načina života, a koje neromi vežu uz negativne aktivnosti kao što su kriminalitet te prosjačenje kao specifičan oblik romskoga ponašanja. Zamjetno je kako romski običaji, ponašanja i stavovi uvelike uzrokuju kulturnu marginalizaciju i prepreka su intenzivnijoj participaciji Roma u dominantnoj kulturi društva.

Ekonomska, prostorna i socijalna marginalizacija otežavajući su čimbenik uključivanju i sudjelovanju u društvu, što zasigurno utječe na diskriminaciju i širenje predrasuda o romskoj populaciji. Kako bi se odgovorilo na izazove uslijed poteškoća s kojima se Romi susreću, Vijeće je Europe 2010. na sastanku u Strasbourgu donijelo Deklaraciju o Romima. Dokument je trebao biti polazišna točka u koordinaciji dionika na svim razinama – međunarodnoj, regionalnoj i lokalnoj – za pružanje poticaja u naporima poboljšanja socijalnoga i ekonomskoga položaja Roma (*The Strasbourg Declaration on Roma*, 2010). U tome su kontekstu Deklaracijom o Romima obuhvaćeni obrazovanje, zapošljavanje, zdravstvena zaštita, stanovanje te romski jezik i kultura.

Deklaracijom o Romima (*The Strasbourg Declaration on Roma*, 2010) ističe se važnost osiguravanja učinkovitoga i jednakoga pristupa obrazovnome sustavu za sve te osposobljavanja i usavršavanja učitelja i ostalih odgojno-obrazovnih djelatnika za rad s romskim učenicima. Istraživanje koje je provela Agencija Europske unije za temeljna prava (*The situation of Roma in 11 EU Member States*, 2012), a koje je uključivalo jedanaest država Srednje i Istočne Europe, pokazalo je kako se romska djeca najčešće ne uključuju u predškolski sustav obrazovanja, osnovnu školu ne pohađa oko 10% Roma, a samo ih 15% završava srednju školu. Rezultati istraživanja ponukali su Europsku komisiju da u Nacionalnoj strategiji za uključivanje Roma (*National Roma Integration Strategies: a first step in the implementation of the EU Framework*, 2012) dodatno istakne važnost obrazovanja i obveže države na aktivnosti i mjere koje će doprinijeti uključenju u predškolski i osnovnoškolski, a nakon toga i srednjoškolski i visokoškolski obrazovni sustav. Učinak je provedenih aktivnosti i mjera Agencija Europske unije za temeljna prava prikazala kroz rezultate istraživanja provedenoga 2019. u šest europskih zemalja: iz njih je vidljiv napredak u području obrazovanja (*Roma and Travellers in six countries*, 2020). Naime u ispitanim zemljama gotovo sva djeca između šest i 15 godina pohađaju neki oblik obrazovanja. Tako se pozitivan rezultat ne održava na zadržavanje u odgojno-obrazovnome sustavu. Još se uvijek previše Roma ne zadržava u školi dovoljno dugo uglavnom radi potrage za poslom, zbog preseljenja, sklapanja braka i trudnoće. Usto su uočeni i česti oblici diskriminacije, kako prema učenicima, tako i prema romskim roditeljima u

odgojno-obrazovnome sustavu (*Roma and Travellers in six countries, 2020*). Preporuke Agencija Europske unije za temeljna prava usmjerene su prema još većoj učinkovitosti aktivnosti i mjera koje se provode, a koje slijede načela inkluzivnoga odgoja i obrazovanja na svim razinama. Pritom se s obzirom na porast diskriminacije prema Romima u odgojno-obrazovnome sustavu preporuča integriranje sadržaja o povijesti i kulturi Roma u školske kurikule te obrazovanje i usavršavanje učitelja kako bi se promicanjem pozitivnoga narativa suprotstavilo negativnim stereotipima i stigmatizaciji Roma (*Roma and Travellers in six countries, 2020*).

Ekonomska marginalizacija rezultat je nedovoljne zaposlenosti romske populacije. Uz ekonomsku marginalizaciju nezaposlenost utječe i na društvenu marginalizaciju jer je zapošljavanje uz obrazovanje izrazito važan čimbenik u procesu socijalne inkluzije. Romska se populacija u Europi suočava s dubokim socijalnim i ekonomskim nejednakostima, što romsku zajednicu dovodi u nepovoljan društveni i ekonomski položaj, onemogućuje i ograničava participaciju u društvu te ju na taj način zatvara u začarani krug socijalne marginalizacije i siromaštva (Đukić i Kukovec, 2015). Deklaracija o Romima (*The Strasbourg Declaration on Roma, 2010*) ukazuje na važnost jednakoga pristupa zaposlenju i stručnome osposobljavanju te osiguravanje mogućnosti potvrđivanja kompetencija stečenih neformalnim obrazovanjem. Rezultati istraživanja Agencije Europske unije za temeljna prava (*The situation of Roma in 11 EU Member States, 2012*) otkrivaju kako je u prosjeku na tri Roma u radnome odnosu manje od jednoga, a nezaposleni Romi izjašnjavaju se kao nesposobni rad, umirovljeni ili kao oni koji se brinu o kućanstvu. Pomoć državnih, regionalnih i lokalnih vlasti pri zapošljavanju neophodna je. To potvrđuju i očekivanja u Nacionalnoj strategiji za uključivanje Roma (*National Roma Integration Strategies: a first step in the implementation of the EU Framework, 2012*), gdje se ističe važnost pružanja pomoći Romima u traženju posla i pri zapošljavanju u kontekstu omogućavanja obuke na radnome mjestu, eliminiranja prepreka, uključujući i diskriminaciju, koje su otegotni čimbenik pri zapošljavanju te poticanju na samozapošljavanje i poduzetništvo. Novak (2004) ističe kako je zapošljavanje otežano ne samo zbog izrazito niske razine obrazovanosti u romskoj populaciji nego i zbog predrasuda većinskoga stanovništva o radnim navikama Roma. Autorica napominje da su posebno onemogućene Romkinje u procesu zapošljavanja zbog tradicijskoga obiteljskoga konteksta koji ženu apostrofira kao kućanicu koja se brine o najčešće mnogobrojnoj djeci. I istraživanje Agencije Europske unije za temeljna prava provedenoga 2019. u šest Europskih zemalja (*Roma and Travellers in six countries, 2020*) ukazuje se na problematiku nezaposlenosti Romkinja koje navode brigu o djeci i poslove u kućanstvu kao glavni razlog netraženja posla. Istraživanje ističe i dalje velik postotak

nezaposlenosti, ali i iznimno velik postotak (25%) Roma koji su se osjećali diskriminirano pri traženju posla zbog svoga podrijetla.

Uvjeti za stanovanje nisu odgovarajući za većinu romskih obitelji. Nedostatak odgovarajućega smještaja jedna je od najznačajnijih prepreka za inkluziju Roma (Catto, 2012). Novak (2004) ističe da lokalne i državne vlasti često zatvaraju oči pred komunalnim problemima romskih naselja uz prebacivanje krivnje s jedne razine vlasti na drugu, a otegotni je čimbenik najčešće i neriješen vlasnički status zemljišta na kojemu Romi žive. Iako se Deklaracijom o Romima (*The Strasbourg Declaration on Roma*, 2010) propisuje poboljšanje životnih uvjeta osiguravanjem jednakoga pristupa uslugama smještaja i stanovanja, rezultati istraživanja Agencija Europske unije za temeljna prava iz 2011. (*The situation of Roma in 11 EU Member States*, 2012), ali i 2019. (*Roma and Travellers in six countries*, 2020) pokazali su da Romima nedostaje stambenoga prostora, a mnogi nemaju na raspolaganju kuhinju, toalet, kupaonicu ili električnu energiju, odnosno osnovne uvjete za život. Mjere Nacionalne strategije za uključivanje Roma (*National Roma Integration Strategies: a first step in the implementation of the EU Framework*, 2012) prioritetno upućuju na promicanje desegregacije te poboljšavanje infrastrukturnih usluga, što je uz zaštitu od prisilne deložacije preporuka i Agencije Europske unije za temeljna prava (*Roma and Travellers in six countries*, 2020). Posljedica se loših infrastrukturnih usluga, navodi Novak (2004), može naći i u tradicijskome načinu života samih Roma. Takav je životni stil većinsko stanovništvo držalo u uvjerenju kako Romima određene usluge nisu ni potrebne.

Teški životni uvjeti utječu ne samo na marginalizaciju nego i na kvalitetu života koja se odražava na zdravstveno stanje i životni vijek Roma. Istraživanje Agencije Europske unije za temeljna prava (*The situation of Roma in 11 EU Member States*, 2012) otkrilo je kako jedan od triju romskih ispitanika u dobi od 35 do 54 godina imao zdravstvene probleme koji ograničavaju njegove svakodnevne aktivnosti, a oko 20% romskih ispitanika nema ili ne zna ima li zdravstveno osiguranje. Slični rezultati uočeni su i osam godina kasnije (*Roma and Travellers in six countries*, 2020) uz naznaku da je prosječna životna dob zbog narušenoga zdravstvenoga stanja i života u teškim uvjetima deset godina kraća od prosječne životne dobi ostaloga stanovništva. Kao prioritet u području zdravstvene zaštite Nacionalna strategija za uključivanje Roma (*National Roma Integration Strategies: a first step in the implementation of the EU Framework*, 2012) i Agencija Europske unije za temeljna prava (*Roma and Travellers in six countries*, 2020) potiču proširivanje zdravstvenoga i osnovnoga socijalnoga osiguranja i usluga, podizanje svijesti o redovitim liječničkim pregledima, skrbi, planiranju obitelji, uvođenje preventivnih zdravstvenih mjera posebice za žene i djecu te poboljšanje uvjeta stanovanja.

Nedovoljna razina obrazovanja zasigurno je razlog nekonkurentnosti Roma na tržištu rada. Velik je broj Roma nezaposlen, a i oni koji su zaposleni ostvaruju niske prihode. Prema rezultatima istraživanja Agencije Europske unije za temeljna prava (*The situation of Roma in 11 EU Member States*, 2012) evidentno je da 90% ispitanih Roma živi ispod granice siromaštva, a oko 40% izjavljuje kako nema dovoljno sredstava za kupnju hrane, pa se nerijetko događa da Romi gladuju. Slične rezultate pokazuje istraživanje iz 2019. iz kojega je vidljivo da je siromaštvo bez obzira na to što se radi o Romima koji žive u najbogatijim zemljama Europske unije kao što su Švedska ili Irska, zapanjujućih razmjera (*Roma and Travellers in six countries*, 2020). Posebno su siromaštvom pogođena djeca. Iz rezultata istraživanja vidljivo je kako gotovo svako četvrto anketirano dijete, njih 23%, živi u kućanstvu koje ne zadovoljava osnovne uvjete života, u kojemu si ne mogu priuštiti zdravu hranu ili grijanje, u kojemu se kasni s plaćanjem stanarine ili je nemoguće priuštiti si odmor od tjedan dana u godini (*Roma and Travellers in six countries*, 2020). Siromaštvo je jedan od glavnih uzorka socijalne isključenosti te je potrebno iskoristiti sve dostupne resurse i osigurati nove kako bi se pripadnicima romske zajednice osigurao dostojanstven život.

Prikazani rezultati istraživanja provedenoga 2011. u jedanaest europskih zemalja i 2019. u šest europskih zemalja ukazuju da provedba Deklaracije o Romima, ali i očekivani rezultati Akcijskoga plana Vijeća Europe o uključivanju Roma i Putnika 2016–2019. (*Thematic Action Plan on the Inclusion of Roma and Travellers 2016–2019*, 2016) nisu zadovoljavajući. Uspoređujući istraživanje iz 2011. i 2019. godine, vidljiv je napredak ostvaren u obrazovanju, što se ne može reći za područja zapošljavanja, zdravstvene zaštite, stanovanja, siromaštva i socijalne isključenosti. Rezultati istraživanja također ukazuju na poznate činjenice diskriminacije Roma i mržnje prema njima (*Roma and Travellers in six countries*, 2020). Gotovo polovica anketiranih Roma osjećala se diskriminiranom i doživjela je uznemiravanje potaknuto mržnjom u godini koja je prethodila istraživanju. Ono što je dodatno zabrinjavajuće jest činjenica da velika većina Roma nije prijavila takve događaje jer nema povjerenja u policiju i pravni sustav ili je nedovoljno upućena u zakonsku regulativu i institucije koje ih provode. Strateški akcijski plan Vijeća Europe za inkluziju Roma i Putnika u periodu od 2020. do 2025. apostrofira daljnje aktivnosti i koordinaciju u područjima obrazovanja, zapošljavanja, zdravstvene zaštite i stanovanja kako bi se unaprijedila socijalna i interkulturalna inkluzija Roma (*Strategic Action Plan for Roma and Traveller Inclusion 2020–2025*, 2020). Ciljevi su Strateškog akcijskoga plana promicanje i zaštita ljudskih prava Roma i Putnika borba protiv anticiganizma i diskriminacije te poticanje inkluzije. Uočeni nedostaci u provedbi ranijih

planova zahtijevaju usmjerenost i rješenje za ključne izazove koje Vijeće Europe vidi u trima ključnim segmentima:

- suzbijanje anticiganizma i diskriminacije te podržavanje stvarne i učinkovite jednakosti;
- podupiranje demokratskoga sudjelovanja i promicanje povjerenja i odgovornosti javnosti;
- podrška inkluzivnom i kvalitetnom pristupu obrazovanja i osposobljavanja (*Strategic Action Plan for Roma and Traveller Inclusion 2020–2025*, 2020).

Zaključci ukazuju na to da budućnost mladih Roma uvelike ovisi o njihovu obrazovanju koje na niskoj razini kakva jest trenutno utječe na loše zdravlje, nezaposlenost, siromaštvo i socijalnu isključenost. Nejednakost je izražena u svim područjima bez obzira na napore koji se čine na svim razinama u suzbijanju predrasuda i diskriminacije prema Romima, što uz anticiganizam rezultira pogoršavanjem ekonomske i socijalne neimaštine (*Strategic Action Plan for Roma and Traveller Inclusion 2020–2025*, 2020).

Romi su zarobljeni u začaranome krugu siromaštva i patnje koje je uzrokovano nezaposlenošću, diskriminacijom, lošim zdravljem i neadekvatnim javnim i socijalnim uslugama (Catto, 2012). Svi naponi koji se čine u ključnim područjima, a čije bi poboljšanje omogućilo uspješniju socijalnu i ekonomsku inkluziju, teško su ostvarivi u okruženju koje i dalje ne prihvaća ili teško prihvaća romsku zajednicu (Uzunova, 2010). Romi su oduvijek bili diskriminirani, izloženi mržnji i predrasudama većinskoga stanovništva. U mnogim je europskim zemljama još uvijek prisutna „stigmatizacija Roma kao grupe koja se uglavnom bavi ilegalnim poslovima i organiziranim kriminalom“ (Klopčič, 2015, str. 88). Ustaljeni negativni stereotipi stvarali su sliku o Romima koja nije predstavljala stvarno stanje o životu, kulturi i identitetu romske populacije. Catto (2102) ističe kako je negativna stereotipna slika ukorijenjena u rasizmu i diskriminaciji, što posljedično utječe na lošu percepciju većinskoga stanovništva koji romsku populaciju identificira kao građane drugoga reda, ali zamjećuje i onu rijetko pozitivnu koja se veže uz slobodu, kulturu i neovisan način života.

Promjene su u percepciji većinskoga stanovništva prema romskoj zajednici nužne. Stoga svi programi i aktivnosti, od međunarodnih do lokalnih, dobrodošli su za uspješniju inkluziju i stvaranje boljih uvjeta za život svakoga Roma. Reyniers (1996) navodi kako nijedna strategija ne može biti uspješna u svim okolnostima, ali se aktivnosti trebaju poduzimati na makrosocijalnoj razini, koja bi obuhvaćala ekonomske, kulturne, obrazovne i socijalne mjere za bolju inkluziju Roma, i mikrosocijalnoj, onoj koja bi značila provedbu mjera, odnosno uključivanje Roma na lokalnome nivou. Na takav bi se način prilagodilo specifičnim uvjetima romske populacije u svakome okruženju. Hrvatić (1996) primjećuje da su i sami Romi doprinijeli stvaranju predrasuda zadovoljavajući se samo povremenim kontaktima s većinskim

stanovništvom, naravnim načinom života i čuvajući svoje nacionalno jedinstvo. Postojećim predrasudama i nasilju prema Romima doprinijeli su i određeni sociokulturni čimbenici specifični za same romske zajednice koji pogoršavaju neprijateljstvo i netrpeljivost većinskoga stanovništva (Gheorghe, 1991). Da bi uspjeh uključivanja Roma u društvo bio izgledan, i romska se zajednica mora otvoriti i bez nepovjerenja i odbojnosti biti sukreator aktivnosti potrebnih za provedbu inkluzije. Njihovo nepovjerenje i odbojnost prema većinskome stanovništvu i vlasti zajednice u kojoj žive nije neopravdano. „Zbog povijesnoga isključivanja iz zajednice većinskih naroda, Romi su stvorili svoj paralelni svijet (*Romano them*) i tako zadržali unutrašnju koheziju, te izgradili obrambeni štit protiv neprijateljskih stavova većinskog stanovništva. Povijesni tokovi progona i marginalizacije Roma izazvali su apriorno nepovjerenje članova romske zajednice prema svim mjerama vlasti“ (Klopčič, 2015, str. 88).

Socijalna interakcija različitih skupina temelj je uspješnih odnosa u društvu. Kada se govori o etničkoj dimenziji, Škiljan i Babić (2014) smatraju da su percepcija i socijalna interakcija temeljni problem mikrosocijalne sfere društva i kao takve imaju velik značaj za mrežnu strukturu primarnih socijalnih odnosa. Neuspjeh socijalne interakcije stvara osjećaj udaljenosti ili distance među različitim društvenim skupinama (Rječnik sociologije, 2008). Upravo je negativna percepcija prema romskoj zajednici i neuspjela interakcija s većinskim stanovništvom rezultirala socijalnom distancom. Socijalna se distanca odnosi na stupnjeve i razine razumijevanja i osjećaja prema drugima, odnosno može se promatrati kao sredstvo koje osigurava primjerenu interpretaciju različite razine razumijevanja i osjećaja koje postoje u društvenim situacijama (Bogardus, 1925, prema Šlezak i Šakaja, 2012). Autor ističe da socijalna distanca prema pripadnicima različitih etničkih skupina ponajviše ovisi o postojećim predrasudama i generalizacijama, a tek potom o možebitnim iskustvima. Zabrinutost zbog izraženosti socijalne distance prema Romima iznesena je i na 5. svjetskome kongresu Roma održanome u Pragu 2000. godine uz naznaku da su Romi najomraženija i najdiskriminiranija etnička skupina u državama Srednje, Istočne i Jugoistočne Europe (Ivanović, 2015).

Na socijalnu distancu prema Romima uvelike utječu stereotipi, predrasude i stigme kojima je ta zajednica izložena kako danas, tako i tijekom povijesti. Škiljan i Babić (2014) ističu kako su stereotipi i predrasude, kao generalni stavovi koji ne uzimaju u obzir individualne razlike, plod poopćavanja i pojednostavnjivanja. „Stereotip je jednostrano, prenaplašeno stajalište o skupini, plemenu ili klasi, obično obilježeno predrasudama. Najčešće se povezuje s rasizmom ili seksizmom“ (Rječnik sociologije, 2008). Predrasude o drugima dio su naše socijalizacije, a potiču primarno iz obiteljskoga okruženja i sekundarno iz školskoga, vjerskoga okruženja, medija ili nekih drugih izvora (Škiljan i Babić, 2014). Sam se pojam obično koristi u literaturi

koja govori o rasnim odnosima kako bi se označilo osobne stavove antipatije ili aktivnoga neprijateljstva prema drugoj društvenoj skupini koja se obično definira na temelju rase (Rječnik sociologije, 2008). Stigma je prema Rječniku sociologije (2008) „društveni biljeg kojim se diskreditira pojedinca ili skupinu. Postoje stigme tijela (npr. tjelesne mane i deformacije), stigme karaktera (npr. homoseksualnost) i društvenih kolektiva (npr. rase ili plemena)“.

Za razliku od stereotipa koji mogu uključivati i pozitivan stav te se, pozitivni ili negativni, mogu eliminirati na temelju iskustva predrasude uvijek podrazumijevaju negativan stav i ako su duboko ukorijenjene, gotovo ih je nemoguće promijeniti (Marjanović, 2001). Allporta (1954, prema Marjanović, 2001) definira pet stupnjeva predrasuda:

- ogovaranje, naglašavanje isključivo negativnih aspekata ili stereotipnih procjena članova skupine koje se predstavlja kao lijene, lukave, prljave, zle i sl.;
- izbjegavanje bilo kakvih kontakata s članovima skupine i stvaranje socijalne distance;
- diskriminacija u raznim sferama života kojima se uskraćuju određena prava skupini u inferiornome položaju;
- fizički napadi koji slijede nakon verbalne agresije;
- istrebljenje (pogromi, genocid, etnocid).

Borba protiv predrasuda često je uzaludna te iziskuje napore svih koji svojim djelovanjem mogu doprinijeti njezinim promjenama. Marjanović (2001) smatra da se zakonskom regulativom koja će se temeljiti na nediskriminaciji, sustavnim informiranjem o neopravdanosti predrasuda, odgojem za toleranciju, uspostavom izravnih kontakata te zajedničkim rješavanjem problema unutar iste zajednice može postići napredak. Kao izrazito kohezivan čimbenik za pokušaj učinkovite promjene predrasuda autor vidi intenziviranje interakcije i komunikacije među skupinama.

Stereotipna slika prema Romima uglavnom je negativna, a predrasude su izražene i ukorijenjene. Šlezak i Šakaja (2012) tvrde kako su predrasude o Romima, kao i svi drugi stereotipi (bilo pozitivni, bilo negativni) zasnovane na generalizaciji i stvaranju metonimija. Rezultati istraživanja Agencija Europske unije za temeljna prava (*Roma and Travellers in six countries*, 2020) upućuju na to da gotovo polovica Europljana, njih 45%, ima izražene predrasude prema Romima, što iskazuje potpunom ili djelomičnom nelagodnom u situaciji kada bi im pripadnik romske zajednice bio susjed. Većinsko stanovništvo pripadnike romske zajednice karakterizira većinom negativnim stereotipima. Rome vide kao prljave, nazadne, proste, primitivne, lijene, lopove, nekulturne, neobrazovane (Franceško i sur., 2005; Löw 2009; Marjanović 2001; Turjačanin 2004). Rijetki pozitivni stereotipi vezani su uz glazbu i veselje.

Kako bi se što učinkovitije prevladale predrasude, suzbila diskriminacija i zločini iz mržnje protiv Roma, Strateški akcijski plan Vijeća Europe za inkluziju Roma i Putnika u periodu od 2020. do 2025. predlaže kombinaciju sljedećih mjera:

- Pravni odgovori i rad na uspostavljanju standarda (primjerice suzbijanje govora mržnje i nasilja motiviranoga mržnjom) i druge međuvladine suradnje (primjerice recenzije, tematski posjeti i tematska izvješća);
- Izobrazba pravne struke, javnih vlasti i provođenja zakona u skladu sa standardima Vijeća Europe i relevantnom sudskom praksom Europskoga suda za ljudska prava;
- Jačanje kapaciteta državnih, regionalnih i lokalnih razina vlasti i civilnoga društva, uključujući mehanizme dijaloga Vijeća Europe s civilnim društvom Roma i Putnika;
- Osnaživanje određenih specifičnih skupina, poput romskih žena i mladih;
- Akcije podizanja svijesti za širu javnost (*Strategic Action Plan for Roma and Traveller Inclusion 2020–2025*, 2020).

Težak život pripadnika romske zajednice, siromaštvo, nizak stupanj obrazovanja, prostorna, ekonomska i društvena, pa i politička marginalizacija, ali i specifičnost romske kulture doveli su romsku zajednicu na margine društva. Rijetki kontakti s većinskim stanovništvom onemogućili su upoznavanje i razumijevanje te stvaranje pozitivnoga okruženja koje bi rezultiralo stvaranjem pozitivnije slike o romskoj zajednici i doprinijelo borbi protiv predrasuda. S druge se strane romska zajednica uslijed izloženosti diskriminaciji i nasilju, a bez povjerenja u mehanizme zaštite svojih prava, povlači u svoj paralelni svijet. Stoga je bitno zajedničkim snagama ostvariti koheziju, graditi povjerenje i djelovati svim raspoloživim resursima u smjeru interkulture zajednice koja uvažava, razumije i poštuje različitost, odnosno zajednice koju povijest, identitet i kultura romskoga naroda obogaćuje.

### 4.3. Medijska slika Roma<sup>5</sup>

U današnjemu suvremenome društvu mediji imaju veliku ulogu i utjecaj. „Razvojem moderne tehnologije medijski sadržaji dostupniji su no ikada, a brzina širenja informacija ne može se kontrolirati. Upravo putem tako lako dostupnih informacija stvara se slika o kojemu događaju, kojoj pojavi, skupini ljudi ili kojemu pojedincu. Kakav će utjecaj na recipijenta biti i hoće li učinak informacije o kome ili čemu biti pozitivan ili negativan, može se samo pretpostaviti. Medijskoj industriji češće je važnije plasirati vijest koja će svojim naslovom i sadržajem privući interes što većega broja primatelja, nego baviti se posljedicama te vijesti“ (Nuhanović, 2021a,

---

<sup>5</sup> Poglavlje „Medijska slika Roma“ nastalo je na temelju spoznaja iznesenih u Nuhanović (2021a).

str. 145). Posljedice mogu ostaviti dubok i dugotrajan trag na percepciju prema objektu o kojemu je riječ. Livazović (2010) apostrofira medije kao suvremeno otvoreno bojno polje suprotstavljenih ideja, interesa i potreba te interesnu manipulaciju vidi kao pokretačku snagu medija. Kada govorimo o manipulaciji u medijskome diskursu, važno je istaknuti da ona može imati i pozitivan i negativan predznak. Ipak, čini se da se sam pojam češće veže uz negativan kontekst. Oblikovanje pozitivne slike prijeko je potrebno u medijskim izvješćima o nacionalnim manjinama, a posebno o romskoj populaciji jer takva slika ima motivacijski utjecaj na društvo i pojedinca (Nuhanović, 2021a).

Iako zatupljenost nacionalnih manjina u medijima nije česta kontekst prikazivanja najčešće je negativan. Najčešće su medijski sadržaji o nacionalnim manjinama vezani uz negativne društvene pojave kao što je kriminal, opisani su negativnim atributima s naglašenim različitostima u odnosu na većinu te predstavljeni kao krivci za vlastitu sudbinu (Wolsfeld, 1997., prema Löw Stanić, 2014). Takve teme izvještavanja senzacionalističkih vijesti nisu od pomoći pripadnicima nijedne nacionalne manjine, a posebno ne romske, jer ne doprinose razvoju tolerancije, razumijevanja, eliminiranju negativnih stereotipa i predrasuda te smanjenju socijalne distance (Nuhanović, 2021a). Ono što je potrebno jest senzibiliziranje javnosti o pitanjima nacionalnih manjina, a suvremeno rješenje upravo je komunikacija (Malović, 2014). Miliša (2008) smatra kako će uloga medija u (ne)promicanju interkulture komunikacije isključivo ovisiti o načinu korištenja sadržaja koji može biti ili odgojno-obrazovni ili manipulativni. „Kakva će uloga medija biti u (ne)promicanju interkulture komunikacije, točnije kakve će učinke ostvarivati, ovisi ponajprije o tome kako će biti korišteni i hoće li im sadržaj biti odgojno-obrazovni ili manipulativni“ (Miliša, 2008, str. 227).

Kada se spominje uloga medija u razvoju interkulture komunikacije, razvoju identiteta i procesu integracije u društvo tj. same socijalizacije Miliša i Tolić (2009) govore o terminu medijske socijalizacije.

„Medijska socijalizacija podrazumijeva analizu odnosa između okoline, pojedinca i medija. Njezin temeljni aspekt jest da su mediji postali 'provideri', tj. simbolički materijali (kulturnih vrijednosti) za razvoj djece i mladih. Postavlja se pitanje kako preoblikovati, preusmjeriti i upotrijebiti simboličke vrijednosti za razvoj kulturnog identiteta i interkulture komunikacije?“ (str. 147).

Istraživanja (Dragin, 2011; Kanižaj, 2005; Milinkov, 2011; Löw Stanić, 2014; Profir, 2011) o zastupljenosti pripadnika romske nacionalne manjine u medijima generalno upućuju na negativnu sliku koju mediji šalju o Romima te s druge strane na medijsku isključenost romske nacionalne manjine.

Milinkov (2011) se u svojem istraživanju o medijskoj isključenosti višestruko diskriminiranih siromašnih grupa u Srbiji dotiče i isključenosti romske nacionalne manjine, kao jedne od socijalno ranjivih skupina. Istraživanje provodi kritičku analizu izvještavanja lokalnih, regionalnih i nacionalnih medija o siromaštvu i socijalnoj isključenosti u Srbiji. Provedba istraživanja trajala je od 14. do 18. listopada 2010. godine, a istraživački korpus činili su izvještaji radiostanica: „Radio Beograd“, „Radio Novi Sad“, „Radio Zrenjanin“, „Radio Pirot“, „Radio Siti“ iz Niša, „Radio Studio B“ i „Radio Indeks“ iz Beograda; televizija: „Radio-televizija Srbije“, „Radio-televizija Vojvodine“, „V B92“, „TV Prva“, „TV 5“, „TV Pirot“ i „TV YU ECO“ te članci objavljeni u tiskanim medijima: „Politika Press“, „Dnevnik“, „Blic“, „Narodne novine“ iz Niša, „Vranjske novine“ i „Kikindske novine“. Istraživanje radioemisija donosi dva priloga o Romima u kojima su sugovornice u objema emisijama Romkinje. One progovaraju o siromaštvu i teškome životu s puno djece, a autorica navodi da upravo takav prilog prati stereotipna slika romske obitelji. Što se tiče televizije kao medija, uočen je samo jedan prilog koji je posvećen Romima u kontekstu siromaštva. Taj prilog objavljen je povodom Svjetskoga dana borbe protiv gladi. Rezultati istraživanja tiskanih medija pokazali su da su Romima posvećena svega četiri teksta od ukupno analiziranih 249. Jedan je od tekstova izvještavanje o pomoći lokalnih vlasti romskoj obitelji, a u istim novinama spominje se i isključenost Roma iz javnih institucija, vojske, policije te je prisutan i osvrt o radu *na crno*. Također se, kada je riječ o romskoj populaciji u tekstovima, spominju nedostatak egzistencijalnih potreba, zdravlje i obrazovanje. Važno je istaknuti i činjenicu da su svega jedan-dva teksta o Romima napisana na inicijativu novinara.

Profir (2011) donosi komparativnu analizu tiskanih medija u Francuskoj i Rumunjskoj, i to francuskih dnevnih novina „Le Monde“ i rumunjskih dnevnih novina „Jurnalul National“. Tema istraživanih članaka bavi se istim pitanjem: prognanstvom Roma iz Francuske 2010. godine. Uočeni broj članaka o Romima tijekom 2010. godine sličan je u objema analiziranim dnevnim novinama: 65 u novinama „Le Monde“ i 70 u „Jurnalul National“. Nakon vrlo iscrpne analize članaka kroz različita tematska područja tijekom krize i izvan nje (borba protiv organiziranoga kriminala i eksploatacije djece, Romi kao lopovi i prosjaci, pozitivna slika mladih Roma, Romi kao žrtve diskriminacije i diverzije predsjednika, težak život Roma u Francuskoj i Rumunjskoj, narušavanje slike Francuske zbog protjerivanja, Romi i rumunjska odgovornost, neuspjeh europskoga programa integracije, Romi umjetnici, osuda europskih i međunarodnih institucija zbog protjerivanja, slika Roma kao siromašnih poštenih građana koji se bore za integraciju) autorica uspoređuje pristupe o pitanjima Roma u analiziranim dnevnim novinama te primjećuje veliku razliku između članaka u francuskim i rumunjskim novinama.

Izvan kriznoga razdoblja rumunjske dnevne novine prikazuju Rome i pozitivno i negativno. U načinu pisanja primjećuje se sarkazam, tekstovi su puni metafora koje doprinose negativnoj stereotipnoj slici koja postoji o Romima u Rumunjskoj. Važnost koja je dana takvim člancima o Romima u novinama u tome periodu vidljiva je i iz veličine članaka. Nasuprot tome članci koji prikazuju Rome pozitivno puni su empatije. Francuske novine u istome razdoblju, izvan krize, ne pokazuju zanimanje za pitanja o romskoj populaciji. Pojavljuje se svega nekoliko članaka o Romima kroz službena izvješća, a uočavaju se i generalizirani stereotipi o Romima. Tijekom kriznoga razdoblja rumunjske novine iznose samo činjenice i službena izvješća. Članci su kratki i bez iznošenja osobnih stavova. No francuske novine otvaraju svoj medijski prostor romskoj populaciji baš u kriznome razdoblju. U člancima su iznošeni konkretni primjeri i brojevi. Slika o Romima kroz 60 članaka koji se javljaju u tome razdoblju postaje slika žrtava politike i siromaštva koja izaziva empatiju i solidarnost kod čitatelja.

„Slučaj jabuka“ medijsko je istraživanje o Romima u Srbiji kojim se bavila Dragin (2011). Od lipnja do kolovoza 2010. autorica je pratila tiskane medije kako bi utvrdila učestalost izvješćivanja o događaju u banatskome selu Jabuka u kojemu je početni verbalni sukob dvojice maloljetnika od kojih je jedan romske nacionalnosti eskalirao u fizički sukob sa smrtnim posljedicama za mladića koji nije romske nacionalnosti. Autorica je također istraživala na koji način i u kojemu su kontekstu spominjani sudionici događaja, procjenjivala je u kojoj su mjeri mediji svojim izvještavanjem doprinijeli dinamici i razvoju događaja te kakvu su poruku poslali javnosti. Za potrebe istraživanja analizirana su 92 teksta u nacionalnim, regionalnim i lokalnim dnevničkim, tjedničkim i dvotjedničkim novinama: „24 sata“, „Alo“, „Blic“, „Danas“, „Kurir“, „Politika“, „Pravda“, „Press“, „Privredni pregled“, „Večernje novosti“, „Ekonomi: east magazin“, „Pečat“, „Vreme“ – nacionalna pokrivenost; „Dnevnik“, „Nacionalni građanski“ – regionalna pokrivenost područja Vojvodine; „Pančevac“, „Pančevac Press“ i „Start 013“ – lokalna pokrivenost područja Pančeva. Analizom je utvrđeno da je najviše tekstova o „Slučaju jabuka“, preko 18%, objavio nacionalni dnevni list „Blic“, a rubrika u kojoj su tekstovi najčešće objavljeni je „Hronika“ (22%). Prevladavaju tekstovi srednje veličine (38%), a naslovnice su dale prostor za 10% tekstova. Zastupljenost je fotografija u objavljenim tekstovima 62%, odnosno fotografije su objavljene uz 57 tekstova. Najčešće korištene riječi ili izrazi u tekstovima su „Rom, Romi“ ili „romski“ (77% tekstova), a nakon toga „ubica“ ili „ubistvo“. Autorica napominje da uslijed eskaliranja događaja mediji sve više koriste riječi koje nisu emotivno neutralne. Nadalje autorica u analizi primjećuje kako su, s obzirom na kontekst u kojemu se riječi pojavljuju, u 54% tekstova Romi prikazani u pasivnoj ulozi, odnosno kao oni koji trpe nasilje, ali ipak u negativnome svjetlu. U pozitivnome kontekstu prikazani su samo u

četirima člancima, a u jedanaest tekstova spomenuti su u neutralnome kontekstu. U 29% tekstova riječi „Rom, Romi“ i „romski“ nisu se uopće pojavljivale.

Iskrivljena slika o događajima u Jabuci prikazana je u 53 teksta (58%), a senzacionalistički način izvještavanja uočen je u 48 tekstova (53%). Iskrivljena slika ogleda se u navođenju nacionalne pripadnosti sudionika događaja, iznošenjem činjenica iz privatnoga života okrivljenika koje ga predstavljaju u lošem svjetlu, kršenju načela o pretpostavkama nevinosti, negativnim porukama na račun cijele romske zajednice. Nadalje je senzacionalizam vidljiv u pretjeranoj patetičnosti ili kritičnosti, uporabi „bombastičnih“ izraza, stvaranju atmosfere napetosti i neizvjesnosti te u iznošenju neistina. Navode se opisi morbidnih okolnosti ubojstva, prisutno je vrijeđanje osumnjičenika i narušavanje privatnosti i zaštite njegova identiteta. Autorica u zaključku rezimira i navodi kako postoji dojam da su izvještavajući o „slučaju Jabuka“ mediji propustili jasno i nedvosmisleno ukazati na jednu od realnosti koja obilježava život društveno marginaliziranih skupina u Srbiji – siromaštvo, neimaština i nezadovoljstvo mladih. Upravo to dovodi do nasilja, otvorene diskriminacije i kršenja ljudskih prava.

Predstavljenost romske populacije u hrvatskim medijima istražuju Kanižaj (2005) i Löw Stanić (2014). Kanižaj (2005) donosi dva komparativna istraživanja iz 2001. i 2003. koja su usmjerena na medijsku politiku prema nacionalnim manjinama u Republici Hrvatskoj. Dio rezultata odnosi se i na romsku nacionalnu manjinu. Uspoređujući broj objavljenih članaka u dvjema točkama mjerenja o pojedinoj nacionalnoj manjini s obzirom na ukupnu populaciju, vidljivo je da je 2001. godine najveći broj objavljenih tekstova o Srbima (42,98%), a 2003. godine o Romima (25%). S obzirom na ostale nacionalne manjine romska nacionalna manjina prema istraživanju prilično je zastupljena u medijskome prostoru u tiskovinama, pri čemu ne uspijeva nametnuti teme iz kulture i politike. Nijedan članak iz romske kulture nije objavljen 2001. godine dok se taj postotak zamjetno povećao 2003. i iznosi 10,3% – toliko je članaka o Romima u kulturnim rubrikama, što iznosi 22% ukupnoga broja članaka o Romima u tome razdoblju. U političke rubrike 2003. godine svrstano je 40% članaka o Romima, ali u malo su njih oni aktivni politički sudionici. Članci o Romima najčešće su dio rubrike „Crna kronika“ i vezani su uz kriminalne aktivnosti i socijalne probleme. Takvi rezultati u skladu su s istraživanjima o Romima u medijima koji su provedeni u različitim periodima u različitim državama.

Iscrpniju analizu o Romima u hrvatskim medijima donijela je Löw Stanić (2014). Analiza sadržaja hrvatskih tiskanih medija bila je dio longitudinalnoga istraživanja od 2005. do 2007. godine u kojemu je autorica skalom socijalne distance ispitala stupanj bliskosti na koje je pojedinac spreman pristati s pripadnicima različitih društvenih skupina te skalom modernoga

razizma o izraženosti prikrivenih predrasuda prema određenoj društvenoj grupi. Analiza medijskih sadržaja provedena je u trima razdobljima i uključivala je tri publikacije: „Jutarnji list“ (dnevne novine), „Globus“ i „Story“ (tjednici). Razdoblje praćenja sadržaja publikacija istovjetno je razdobljima anketiranja ispitanika. Analizom sadržaja identificirano je ukupno 135 članka o Romima. Najveći broj članaka detektiran je u drugoj točki mjerenja ankete – u tome periodu pronađen je ukupno 101 članak o Romima. U istome su periodu i članci o Romima najveće površine, zastupljenost je negativnih članaka najmanja, a pozitivnih najveća. Također je u spomenutom periodu najveći broj članaka koji govore o diskriminaciji Roma. Utjecaj emisije na smanjene izraženosti predrasuda prema Romima potvrđen je tim istraživanjem. Emisija je pružila i priliku sudionicima za ostvarivanje parasocijalnoga odnosa s pripadnikom romske manjine, ali i mogućnost opažanja njegove interakcije s ostalim natjecateljima koja je prema rezultatima ispitivanja bila pozitivna. Dakle moglo bi se reći kako dobiveni rezultati ispitivanja sugeriraju da je izloženost emisiji mogla smanjiti predrasude prema pripadnicima romske nacionalne manjine.

Položaj nacionalnih manjina, a posebice romske nacionalne manjine u društvu izrazito je težak. Analizirana istraživanja ukazuju na to da predrasude i negativna stereotipna slika prevladavaju u medijskim izvještavanjima. Nedostatan broj izvještavanja o Romima upućuje na medijsku isključenost romske nacionalne manjine, a tematska područja najčešće su usmjerena na kriminal, nasilje diskriminaciju i socijalne probleme. Nedostatana su izvještavanja o pitanjima zdravlja i obrazovanja, uključenosti u javni i kulturni život društva u kojemu žive te o pozitivnim primjerima općenito, a posebice o pozitivnim primjerima života mladih Roma (Nuhanović, 2021a).

Mediji zasigurno mogu doprinijeti razvoju interkulture osjetljivosti koja je bitan čimbenik u gradnji tolerantnoga društva. Medijski prostor još uvijek nije dovoljno iskorišten za izvještavanja o stvarnim problemima i pozitivnim primjerima u kontekstu kulturne raznolikosti. Stvaranje pozitivnije slike o romskoj populaciji doprinijet će i razvoju međukulturne kompetencije što će potaknuti interkulturni dijalog koji je prijeko potreban u današnjemu društvu. „Tome u prilog govore i rezultati istraživanja o pripadniku romske populacije koji je sudjelovanjem u zabavnoj televizijskoj emisiji pobudio interes medija, ali i pratitelja medijskih izvještavanja. Detektiran je veći broj izvještavanja, najčešće u pozitivnome kontekstu i s potenciranjem pitanja diskriminacije s kojom se pripadnici romske nacionalne manjine oduvijek susreću. Takvi i slični primjeri ukazuju na doprinos medija u percepciji javnosti o Romima, što se potvrđuje i pozitivnim rezultatima mjerenja socijalne distance u vremenu neposredno nakon emitiranja emisije“ (Nuhanović, 2021a, str. 150). Medijska izvještavanja u

ovome su slučaju motivacijski djelovala u senzibiliziranju javnosti i stvaranju pozitivnije slike o Romima što zasigurno doprinosi razvoju društva koje kulturne različitosti poima kao bogatstvo i koje će se temeljiti na razumijevanju, uvažavanju i poštivanju drugih i drugačijih.

#### **4.4. Položaj Roma u Republici Hrvatskoj**

Prvi spomen Roma u Hrvatskoj datira iz 14. stoljeća u Dubrovniku i Zagrebu, a tijekom stoljeća zabilježeno je konstantno naseljavanje (Hrvatić i Ivančić, 2000). Doseljenje Roma u 14. stoljeću veže se dijelom uz njihov migracijski val u zemlje Jugoistočne Europe u kojima su sve do kraja 15. stoljeća bili dobro prihvaćeni među stanovništvom europskih zemalja jer su se predstavljali kao kršćani koje progone Osmanlije (Vojak, 2013). Uz Dubrovnik i Zagreb u 15. se stoljeću u Hrvatskoj Romi spominju i u Puli i Šibeniku (Petrović, 1976, prema Hrvatić 2004). Promjena percepcije vlasti prema Romima u Hrvatskoj uočena je u 16. stoljeću kada se, kao i u drugim europskim zemljama, počinje zabranjivati dolazak Roma i ograničavati njihovo kretanje (Vojak, 2013). Usto ih se optužuje za krađe, prijevare, svađe i sukobe. Slavoniju, Srijem i Baranju Romi počinju naseljavati u 18. st. nakon potiskivanja Osmanlija. Želja Habsburške Monarhije da od romskoga stanovništva učini dobre i poslušne kršćanske podanike bila je neuspješna kako zbog otpora lokalnih vlasti tako i zbog otpora neromskoga stanovništva, što je utjecalo na očuvanje etničkoga identiteta, jezika, običaja i kulture Roma u tim predjelima (*Nacionalni plan za uključivanje Roma za razdoblje od 2021. do 2027. godine*, 2021). Značajna seoba Roma u Hrvatsku odvija se u 19. stoljeću kao posljedica ukidanja ropstva 1856. Tada se Romi iseljavaju iz bivših rumunjskih kneževina i upućuju prema zapadu (Ioviță i Schurr, 2004; Liégeois, 2009). U tim su seobama Hrvatsku naselili Romi Bajaši koji govore arhaičnim rumunjskim jezikom *ljimba d bajaš*, jednim od Vlah-dijalekata romskoga jezika (Hancock 1994, prema Hrvatić, 1996). Hrvatić (2004) ističe da su Romi dolaskom u Hrvatsku dobro prihvaćeni, a na dobru prilagodba utjecalo je prihvaćanje načina života sredine, što je uvjetovalo i proces asimilacije. Prve se romske skupine nisu održale kao zasebna zajednica, što karakterizira i današnje skupine Roma koje žive u urbanim sredinama i u boljim životnim uvjetima (Hrvatić, 2004). No one romske skupine, navodi autor, koje su živjele u izoliranim naseljima teškim, nomadskim životom, uspjele su sačuvati svoj nacionalni identitet. Sve do sredine 20. stoljeća Romi u Hrvatskoj živjeli su na marginama društva, međusobno podijeljeni i bez vidljive svijesti o potrebi međusobnoga kulturnoga i političkoga organiziranja (Vojak, 2004). Odnos vlasti prema Romima u Europi, onda i u Hrvatskoj, bio je represivan, što je bilo posebno uočljivo u razdoblju između dvaju svjetskih ratova i tijekom Drugoga svjetskoga rata s ciljem njihove asimilacije koja se često provodila i nasilnim metodama (Vojak, 2016). Autor

ističe kako je vlast u Hrvatskoj donijela rasne zakone kojima su se Romi potisnuli izvan društveno-političkih procesa nakon čega je uslijedilo sprečavanje kretanja i popisivanje Roma. Tijekom 1942. Romi su deportirani, posebice u koncentracijski logor Jasenovac, unutar kojega je uslijedilo mučenje i likvidacija romskoga naroda (Vojak, 2016). Represivno-asimilacijska politika koja je prema Romima vođena tijekom Drugoga svjetskoga rata rezultirala je stradanjima koja su ostavila teške posljedice za romsko stanovništvo i gotovo dovela do njihova demografskoga uništenja. Procjene o stradanjima romskoga stanovništva u Hrvatskoj tijekom Drugoga svjetskoga rata kreću se čak i do 60 000 (Vojak, 2018). Odnos prema romskim žrtvama nakon Drugoga svjetskoga rata nije bio zadovoljavajući i upućivao je na daljnju marginalizaciju ne samo živućih pripadnika romske zajednice nego i marginalizaciju sjećanja na žrtve stradanja. Prvi spomenik posvećen romskim žrtvama Drugoga svjetskoga rata u tadašnjoj socijalističkoj Hrvatskoj podignut je 1971. u selu Uštice, u neposrednoj blizini Spomen-područja Jasenovac, a prvi masovniji komemorativni posjet bilježi se 1982. Tada je spomenik posjetilo dvjestotinjak članova Kulturno-prosvjetnoga društva „Rom“ iz Zagreba (Vojak, 2016). Osnivanje toga društva u Zagrebu 1980. može se promatrati u kontekstu začetaka romske društvene organizacije u Hrvatskoj, a samim time borbe za bolji položaj romske zajednice. Republika Hrvatska 1991. postaje suverena i samostalna država hrvatskoga naroda i nacionalnih manjina kojima se jamči ravnopravnost s građanima hrvatske narodnosti te ostvarivanje nacionalnih prava (*Ustav Republike Hrvatske*, Izvorišne osnove). Do izmjena Ustava 2010. godine Romi se nisu izriječno spominjali kao nacionalna manjina, nego su zajedno s nekim ostalim manjinama navođeni kao „drugi“ (*Odluka o proglašenju promjene Ustava Republike Hrvatske*, 2010).

Položaj Romske nacionalne manjine procjenjuje se težim od položaja ostalih nacionalnih manjina, kako na nivou Europe, tako i u Republici Hrvatskoj. Prema Hrvatskoj enciklopediji nacionalne manjine definiraju se kao „skupina stanovnika jedne države koja se po svojoj etničkoj pripadnosti razlikuje od većine stanovništva te države“. Terminologija može biti različita, pa se nerijetko osim naziva „nacionalne manjine“ susreću i nazivi „etničke manjine, nacionalne zajednice, etničke zajednice, narodnosti, etničke skupine“ itd. Kako bi se zaštitila prava nacionalnih manjina, Vijeće Europe 1994. godine u Strasbourgu donosi *Okvirnu konvenciju za zaštitu nacionalnih manjina*. U Republici Hrvatskoj zakon o potvrđivanju toga dokumenta donio je Hrvatski Sabor 1997. godine (*Odluka o proglašenju Zakona o potvrđivanju okvirne konvencije za zaštitu nacionalnih manjina*, 1997). Prema članku 14. *Ustava Republike Hrvatske* propisano je da „svatko u Republici Hrvatskoj ima prava i slobode, neovisno o njegovoj rasi, boji kože, spolu, jeziku, vjeri, političkom ili drugom uvjerenju, nacionalnom ili socijalnom podrijetlu, imovini, rođenju, naobrazbi, društvenom položaju ili drugim

osobinama“. Na temelju tih odrednica nastao je *Ustavni zakon o pravima nacionalnih manjina* (2002) kao temeljni akt koji je Hrvatski sabor donio 2002. godine. Članak 5. *Ustavnoga zakona o pravima nacionalnih manjina* (2002) definira nacionalne manjine kao „skupinu hrvatskih državljana čiji pripadnici su tradicijski nastanjeni na teritoriju Republike Hrvatske, a njihovi članovi imaju etnička, jezična, kulturna i/ili vjerska obilježja različita od drugih građana i vodi ih želja za očuvanjem tih obilježja“. Pripadnicima nacionalnih manjina tim se aktom jamči:

1. „služenje svojim jezikom i pismom, privatno i u javnoj uporabi, te u službenoj uporabi;
2. odgoj i obrazovanje na jeziku i pismu kojim se služe;
3. uporabu svojih znamenja i simbola;
4. kulturna autonomija održavanjem, razvojem i iskazivanjem vlastite kulture te očuvanja i zaštite svojih kulturnih dobara i tradicije;
5. pravo na očitovanje svoje vjere te na osnivanje vjerskih zajednica zajedno s drugim pripadnicima te vjere;
6. pristup sredstvima javnog priopćavanja i obavljanja djelatnosti javnog priopćavanja (primanje i širenje informacija) na jeziku i pismu kojim se služe;
7. samoorganiziranje i udruživanje radi ostvarivanja zajedničkih interesa;
8. zastupljenost u predstavničkim tijelima na državnoj i lokalnoj razini te u upravnim i pravosudnim tijelima;
9. sudjelovanje pripadnika nacionalnih manjina u javnom životu i upravljanju lokalnim poslovima putem vijeća i predstavnika nacionalnih manjina,
10. zaštitu od svake djelatnosti koja ugrožava ili može ugroziti njihov opstanak, ostvarivanje prava i sloboda“ (*Ustavni zakon o pravima nacionalnih manjina*, članak 7, 2002).

Prema posljednjem popisu stanovništva u Republici Hrvatskoj iz 2021. nacionalne manjine čine 6,2% (240 079 stanovnika) od ukupnoga stanovništva (3 871 833 stanovnika) u Republici Hrvatskoj. Prema Državnome zavodu za statistiku Republike Hrvatske i popisu stanovništva iz 2021. (*Popis stanovništva prema narodnosti po gradovima/općinama*, 2021) prvih su pet najbrojnijih predstavnika nacionalnih manjina u Republici Hrvatskoj Srbi (123 892 ili 3,20% ukupnoga stanovništva Republike Hrvatske), Bošnjaci (24 131 ili 0,62% ukupnoga stanovništva Republike Hrvatske), Romi (17 980 ili 0,46% ukupnoga stanovništva Republike Hrvatske), Albanci (13 817 ili 0,36% ukupnoga stanovništva Republike Hrvatske) i Talijani (13 763 ili 0,36% ukupnoga stanovništva Republike Hrvatske). Značajno je prikazati i rezultate popisa stanovništva 2011. gdje je vidljivo kako je redoslijed prvih pet najbrojnijih predstavnika nacionalnih manjina nešto drugačiji. Prema Državnome zavodu za statistiku Republike

Hrvatske i popisu stanovništva iz 2011. (*Popis stanovništva prema narodnosti po gradovima/općinama*, 2011) također su najbrojnija nacionalna manjina Srbi, ali sa znatno manjim postotkom i brojem izjašnjenih stanovnika (186 633 ili 4,36% ukupnoga stanovništva Republike Hrvatske), zatim Bošnjaci (31 479 ili 0,73% ukupnoga stanovništva Republike Hrvatske), Talijani (17 807 ili 0,42% ukupnoga stanovništva Republike Hrvatske), Albanci (17 513 ili 0,41% ukupnoga stanovništva Republike Hrvatske) i Romi (16 975 ili 0,40% ukupnoga stanovništva Republike Hrvatske). Usporedimo li ta dva popisa vidljivo je da je broj stanovnika koji su se izjašnjavali kao Srbi, Bošnjaci, Albanci i Talijani u padu i po broju i po postotku zastupljenosti dok su broj i postotak pripadnika romske nacionalne manjina u ukupnome udjelu stanovništva Republike Hrvatske za 2021. veći. Tako su Romi postali treća najbrojnija nacionalna manjina u Republici Hrvatskoj.

Broj Roma u Republici Hrvatskoj, kao i u drugim dijelovima Europe i Svijeta, treba uzeti indikativno. Sustavno popisivanje romskoga stanovništva na hrvatskim područjima započinje 1880., a 1880. bilježi ih se 3 482 dok 1910. godine 12 267. Romi u periodu nakon Prvoga svjetskoga rata postaju dijelom nove (jugoslavenske) državne zajednice, dok ih je uoči Drugoga svjetskoga rata više na području Kraljevine Jugoslavije više od 70 000, a na hrvatskim područjima oko 15 000. Značajno je istaknuti, iako je prema posljednjemu popisu porast stanovništva koji se izjašnjavaju kao pripadnici romske nacionalne manjine, kako zbog straha od diskriminacije, nemogućnosti ostvarivanja zajamčenih prava kao građani Republike Hrvatske, nerelevantnosti popisa stanovništva ili nekih drugih razloga još je uvijek zasigurno postoji određeni broj pripadnika romske zajednice koji pribjegavaju etnomimikriji.

### Tablica 1

*Broj Roma u Republici Hrvatskoj prema Popisima stanovništva 1948–2021.*<sup>6</sup>

Godina	1948.	1953.	1961.	1971.	1981.	1991.	2001.	2011.	2021.
Broj Roma	405	1 261	313	1 257	3 858	6 695	9 463	16 975	17 980

<sup>6</sup> Dio tablice (1948. – 2001.) preuzet iz: Hrvatić, Neven (2004). Romi u Hrvatskoj: od migracija do interkulturalnih odnosa. *Migracijske i etničke teme*, 20(4), 367–385.

Podaci o broju Roma iz 2011. preuzeti iz Popisa stanovništva prema narodnosti po gradovima/općinama iz 2011. [https://www.dzs.hr/hrv/censuses/census2011/results/htm/H01\\_01\\_04/h01\\_01\\_04\\_RH.html](https://www.dzs.hr/hrv/censuses/census2011/results/htm/H01_01_04/h01_01_04_RH.html).

Podaci o broju Roma iz 2021. preuzeti iz Popisa stanovništva prema narodnosti po gradovima/općinama iz 2021. <https://dzs.gov.hr/vijesti/objavljeni-konacni-rezultati-popisa-2021/1270>

Iako im se zakonom propisuju jednaka prava kao i ostalim nacionalnim manjinama, Hrvatić (2004) ističe da svoja prava Romi nisu ostvarili u političkome životu, kulturi, medijima, izdavačkoj djelatnosti, uporabi jezika i pisma, a posebno u odgoju i obrazovanju. Razlozi koje autor navodi odnose se na:

- znatne razlike između pojedinih romskih skupina u kontekstu jezične, socioekonomske i vjerske pripadnosti;
- promjene u gospodarskome ustroju pojedinih plemenskih skupina kao posljedice smanjene potrebe za nekim specifično romskim zanatima, proizvodima i uslugama, a koja su proizašla iz prostornoga stacioniranja i slabljenja tradicijskoga nomadskoga života (sitni kovački poslovi, popravljanje kotlova, izrada korita i sl.); Romi ostaju bez posla što uzrokuje siromaštvo i prostorno izdvajanje;
- proces asimilacije koji je vezan uz poboljšanje životnoga standarda i promjenu zanimanja (pojedinih skupina), tako da Romi u gradovima (izvan romskih naselja ili cijela naselja) gotovo u potpunosti gube (kulturni) nacionalni identitet;
- slabljenje ili potpuni nestanak integrativnih elemenata izvorne kulture pradomovine Indije koja je u stalnoj tranziciji doživjela brojne modifikacije;
- neizjašnjavanje dijela Roma pripadnicima romske nacionalne zajednice zbog stradanja tijekom prošlosti;
- neorganiziranost i neprepoznatljivost romske zajednice zbog rasprostranjenosti na cijelom teritoriju Republike Hrvatske (Hrvatić, 2004).

## Tablica 2

*Broj Roma po županijama prema popisu stanovništva od 2011. i 2021.*

Redni broj	Županija	2011.	Postotak s obzirom na sveukupni broj stanovnika po županijama u Republici Hrvatskoj	2021.	Postotak s obzirom na sveukupni broj stanovnika po županijama u Republici Hrvatskoj
1.	Zagrebačka	258	0,08%	245	0,08%
2.	Krapinsko-zagorska	3	0%	13	0,01%
3.	Sisačko-moslavačka	1 463	0,85%	1 636	1,17%
4.	Karlovačka	26	0,02%	55	0,05%
5.	Varaždinska	711	0,4%	1101	0,69%
6.	Koprivničko-križevačka	925	0,8%	1052	1,04%

7.	Bjelovarsko-bilogorska	391	0,33%	381	0,37%
8.	Primorsko-goranska	1 072	0,36%	683	0,26%
9.	Ličko-senjska	21	0,04%	28	0,07%
10.	Virovitičko-podravska	14	0,02%	38	0,05%
11.	Požeško-slavonska	13	0,02%	30	0,05%
12.	Brodsko-posavska	1 178	0,74%	1 155	0,89%
13.	Zadarska	12	0,01%	16	0,01%
14.	Osječko-baranjska	1 874	0,61%	1 660	0,64%
15.	Šibensko-kninska	22	0,02%	12	0,01%
16.	Vukovarsko-srijemska	253	0,14%	191	0,13%
17.	Splitsko-dalmatinska	8	0%	28	0,01%
18.	Dubrovačko-neretvanska	11	0,01%	4	0%
19.	Istarska	858	0,41%	531	0,27%
20.	Međimurska	5107	4,49%	6954	6,61%
21.	Grad Zagreb	2755	0,35%	2167	0,28%
22.	<b>UKUPNO – Hrvatska</b>	<b>16 975</b>	<b>0,4%</b>	<b>17980</b>	<b>0,46%</b>

Uvidom u Tablicu 2 prema popisu stanovništva u Republici Hrvatskoj iz 2021. (*Popis stanovništva prema narodnosti po gradovima/općinama, 2021*) evidentno je da su Romi kao nacionalna manjina najzastupljeniji u Međimurskoj županiji gdje čine 6,61% ukupnoga stanovništva te županije, zatim u Sisačko-moslavačkoj (1,17% ukupnoga stanovništva), Koprivničko-križevačkoj (1,04% ukupnoga stanovništva), Brodsko-posavskoj (0,89% ukupnoga stanovništva) i Osječko-baranjskoj (0,64% ukupnoga stanovništva). Usporedi li se to s brojem i postotkom Roma iz popisa stanovništva 2011. evidentno je da se u poretku ništa nije promijenilo, ali je značajno spomenuti povećanje broja stanovništva koje se izjašnjava kao pripadnik romske nacionalne manjine što rezultira i većim postotkom s obzirom na ukupno stanovništvo u Republici Hrvatskoj.

Uključenost Roma u društvo aktualno je pitanje u Republici Hrvatskoj od osamostaljenja, a posebno je aktualizirano u zadnjemu desetljeću, na što su utjecale aktivnosti i mjere koje su se u kontekstu romske zajednice provodile i na nivou Europske unije. Romska zajednica u Hrvatskoj susreće se s jednakim problemima kao i bilogdje u Europi. Teški uvjeti života, siromaštvo, nezaposlenost, nizak stupanj obrazovanja utjecali su na ekonomsku, prostornu, kulturnu i političku marginalizaciju te diskriminaciju pripadnika romske zajednice.

Socijalna je distanca prema Romima u Republici Hrvatskoj izražena. U istraživanju koje je provedeno 1993. godine među 2715 srednjoškolaca iz 19 gradova u Republici Hrvatskoj

iskazana je na djelomično modificiranoj Bogardusovoj skali socijalna distanca prema trinaest etničkih i nacionalnih skupina (Hrvatić 1996, 2004). Rezultati istraživanja ukazuju na to da je socijalna distanca prema Romima izrazito velika, što je posebno vidljivo iz tvrdnji „da bude samo posjetitelj RH“ i „da ga se isključi iz RH“ gdje 58,6% ispitanika smatra da Romi nisu dobrodošli u okružju države u kojoj žive. Razlog tomu, smatra autor, može biti više faktora: smanjeni kontakt pripadnika romske i neromske zajednice, postojanje predrasuda prema Romima na koje je utjecao i jedini kontakt s Romima kao prošnjacima i preprodavačima te nedovoljna zastupljenost romske kulture i umjetnosti u nastavnim programima i medijima. ako se gleda regionalna pripadnost ispitanika vidljivo je da je izraženost socijalne distance manja u područjima gdje su Romi zastupljeniji kao dio stanovništva, odnosno veća u onim regijama gdje je manje Roma ili gdje su slabije integrirani u društvo.

Ispitivanje socijalne distance ponovljeno je 1998. godine među srednjoškolcima Republike Hrvatske, ali i među njihovim roditeljima i nastavnicima na uzorku od 3970 ispitanika (Hrvatić, 2004). Rezultati za dvije navedene tvrdnje istaknute iz ispitivanja 1993. godine ne pokazuju znatnija odstupanja (58,2% srednjoškolaca smatra i dalje da Romi nisu dobrodošli u okružju u kojemu žive). Socijalna distanca prema Romima, kako su je iskazali roditelji, ukazuje na nešto manji postotak nego u učenika vezan uz kategorije „da bude samo posjetitelj RH“ i „da ga se isključi iz RH“ (sveukupno, za obje kategorije 38,3%), no važno je uočiti kako u prvih pet kategorija u kojima se iskazuje socijalna bliskost („usko srodstvo sklapanjem braka“; „da ti bude prijatelj“; „da ti bude susjed“; „da bude učenik u tvom razredu/da bude radnik u vašoj tvrtki/da bude nastavnik u vašoj školi“; „da bude građanin RH“) roditelji iskazuju veću socijalnu distancu od djece. Najmanju socijalnu distancu, ali i stupanj bliskosti prema Romima u svim kategorijama pokazali su nastavnici.

Banovac i Boneta (2006) proveli su 2005. istraživanje socijalne distance na uzorku od 937 ispitanika s područja triju regija Republike Hrvatske – Istre, Like i Gorskoga kotara. Na modificiranoj Bogardusovoj skali ispitivao se odnos prema Albanacima, Bošnjacima, Crnogoracima, Hrvatima, Romima, Slovincima, Srba i Talijanima, odnosno prema onim etničkim skupinama za koje je pretpostavljeno da se u navedenim regijama može ostvariti interakcija. Rezultati istraživanja pokazali su da se po nepoželjnosti ističu tri etničke grupe: Albanci, Romi i Srbi.

Rezultati istraživanja provedenoga na području Rijeke i okolice 2012. na uzorku 225 odgojiteljica u dječjim vrtićima u kojima se mjerila i socijalna distanca modificiranom Bogardusovom skalom prema etničkim skupinama i manjinskim seksualno orijentiranim skupinama pokazali su da je najveća socijalna distanca iskazana prema Romima. Čak 14,38%

ispitanika izjasnilo se kako se s pripadnikom romske zajednice ne bi željelo pojaviti u javnosti, a 3,42% ispitanika protjeralo bi ih iz zemlje.

Longitudinalno istraživanje u trima točkama mjerenja socijalne distance prema etničkim skupinama provela je Löw Stanić (2014) 2005., 2006. i 2007. godine. Mjerenja su vezana uz Reality emisiju „Big Brother“ prikazivanu u siječnju 2006. godine u kojoj je sudjelovao i jedan pripadnik romske manjine. Jedan od zadataka istraživanja bio je utvrđivanje razlike u stavovima prema romskoj populaciji jer se mjerenje socijalne distance ispitalo devet mjeseci prije emisije, neposredno nakon završetka emisije te sedamnaest mjeseci nakon emitiranja. Sveukupni uzorak u trima točkama mjerenja činilo je 630 ispitanika. Rezultati istraživanja ukazuju na umjerenu do visoku razinu socijalne distance prema Romima ovisno o točki mjerenja. Najmanja je socijalna distanca utvrđena u drugoj točki mjerenja, neposredno nakon emisije, zatim u trećoj, a najviša vrijednost dobivena je u prvoj točki mjerenja. Iako je broj ispitanika nedovoljan da bi se rezultati generalizirali na nivou Republike Hrvatske, važno je uočiti da je medijska intervencija imala utjecaja na smanjenje socijalne distance prema romskoj populaciji, što može potaknuti promišljanja o uporabi sličnih aktivnosti i istraživanja u ovome kontekstu.

Blažević Simić (2011) potkraj 2009. godine provela je istraživanje socijalne distance prema trinaest etničkih skupina (Albanci, Amerikanci, Bošnjaci, Crnogorci, Hrvati, Mađari, Nijemci, Romi, Rusi, Slovenci, Srbi, Talijani i Židovi) u 27 škola Republike Hrvatske na uzorku od 1978 srednjoškolskih učenika. Iz rezultata istraživanja vidljivo je kako je socijalna distanca prema Romima izražena (41,4% za kategorije „da bude samo posjetitelj RH“ i „da ga se isključi iz RH“), a izraženija je samo za pripadnike srpske etničke skupine, što je u skladu i s ranijim istraživanjima.

Šlezak i Šakaja (2012) u istraživanje socijalne distance prema Romima uključili su, što na našim prostorima nije uobičajeno, i mjerenje socijalne distance romske populacije. Istraživanje je provedeno u Međimurju, regiji u kojoj je najveći udio romskoga stanovništva u Republici Hrvatskoj, i to u hrvatsko-romskome (bajaškome) naselju Kuršanec te naseljima Strahoninec i Savska Ves u kojima ne žive Romi, a prva romska naselja udaljena su osam kilometara. Istraživanje je provedeno na uzorku od 162 ispitanika, i to iz Kuršaneca 57 pripadnika većinskoga stanovništva i 50 pripadnika Roma, a ostatak su ispitanika pripadnici većinskoga stanovništva iz Strahoninca i Savske Vesi. Sljedeći uzorak činili su učenici OŠ „Kuršanec“ koji imaju svakodnevni kontakt s romskim učenicima te učenici OŠ „Strahoninec“ koji nemaju kontakt s romskim učenicima (N = 233). Priređene su četiri prilagođene Bogardusove skale: dvije za učenike i dvije za odrasle sa šest etničkih skupina (za većinsko stanovništvo – Slovenci, Mađari, Srbi, Romi, Albanci i Kinezi; za romsko stanovništvo – Slovenci, Mađari, Srbi, Hrvati,

Lacatari i Kinezi). Rezultati istraživanja pokazali su da je socijalna distanca većinskoga stanovništva prema Romima, i odraslih i djece, vrlo visoka. Važno je istaknuti i kako nije potvrđena hipoteza u kojoj se pretpostavlja da svakodnevni kontakt i komunikacija s Romima smanjuju socijalnu distancu. Rezultati istraživanja upućuju na to da se kod ispitanika većinskoga stanovništva, i djece i odraslih, koji imaju svakodnevni kontakt, komunikaciju i neposredne osobne odnose s Romima ne javlja smanjenje ksenofobnih osjećaja, odnosno ne povećava se socijalna bliskost. Uspoređujući rezultate s ranijim istraživanjima (Blažević Simić 2011; Hrvatić 1996, 2004), iz kojih je vidljivo da se Romi također pojavljuju na samome dnu ljestvice socijalne distance, ipak se ne pokazuje toliko visok stupanj ksenofobnoga raspoloženja većinskoga stanovništva prema Romima kao u ovome slučaju koji karakterizira neposredni svakodnevni kontakt s romskom populacijom. Socijalna distanca Roma prema Hrvatima kao većinskome stanovništvu te prema nekim etničkim skupinama, među kojima je i jedna skupina Roma, bila je također predmet istoga istraživanja. Ispitani Romi iskazali su najmanju socijalnu distancu prema Hrvatima, a najveću prema Srbima, zatim prema Lacatarima. Minimalnu socijalnu distancu prema Hrvatima autorica s jedne strane pojašnjava težnjom Roma k integraciji u hrvatsko društvo, dok s druge strane upućuje i na mogućnost nevjerodostojnosti ili davanja „poželjnih odgovora“ romskih ispitanika.

Iako je, kada je o socijalnoj distanci prema Romima riječ, stav većinskoga stanovništva prema manjinskoj skupini uzrokovan predrasudama, stereotipima i ksenofobnim osjećajima prema pripadnicima romske zajednice, ističe se i utjecaj romske zajednice na formiranje takvih stavova kod drugih skupina. Hrvatić (2004) ističe da su i sami Romi izabrali socijalnu distancu kao oblik komunikacije s neromskom okolinom, a površni i rijetki kontakti doprinose stvaranju i održavanju predrasuda i stereotipa. Na taj su način, napominje autor, sačuvali svoju posebnost, no isto su tako i usporili proces integracije u društvo.

Istraživanje koje je Hrvatić (1996) proveo među 2712 srednjoškolaca iz 19 gradova obuhvaćalo je i postojanje stereotipa o Romima. Ispitanicima su ponuđene po četiri pozitivne i negativne osobine za pripadnika romske populacije. Rezultati istraživanja pokazali su izraženost negativnih stereotipa u većemu postotku. Autor smatra da je postojanje stereotipa prema Romima s jedne strane rezultat nedovoljnih kontakata s romskom populacijom, a s druge strane usvojenih obrazaca kojima se Romi opisuju i karakteriziraju tijekom povijesti, u književnim djelima, kroz površno i jednostrano prikazivanje njihova načina života i kulture, kao i generaliziranja pojedinih slučajeva.

Kako stanovnici Republike Hrvatske percipiraju Rome i koje im osobine pripisuju, ispitala je Löw (2009) u longitudinalnome istraživanju provedenome od 2005. do 2007. godine. U

dvjema točkama mjerenja, od kojih je druga vezana uz prikazivanje Reality emisije „Big Brother“ 2006. godine, ispitanici su trebali napisati tri osobine tipičnoga predstavnika romske nacije. Iako svi ispitanici (u prvoj točki mjerenja 206 ispitanika, u drugoj 223 ispitanika) nisu odgovorili na ovo pitanje sveukupno je navedeno 1167 osobina koje su kasnije, u obradi podataka, grupirane u kategorije. Rezultati istraživanja pokazali su da ispitanici imaju dominantno negativan stereotip o Romima. Najučestalije su karakteristike kojima opisuju romsku populaciju „prljavi“, „prosjaci“, „neobrazovani“, „nekulturni“, „lopovi“.

Prisutnost negativnih stavova prema Romima utvrdile su i Mlinarević, Kurtović i Svalina, (2015) provodeći istraživanje među učiteljima i odgojiteljima u Belome Manastiru. Rezultati istraživanja pokazali su da se učitelji u značajnoj mjeri slažu s ponuđenim negativnim osobinama za Rome, kao što su „neradnici“, „neodgovorni“ i „lažljivi“, što govori o prisutnosti izrazito negativnoga afektivnoga odnosa prema pripadnicima romske nacionalne manjine. Međutim važno je napomenuti da je izraženost negativnih stavova prisutna kod određenoga broja sudionika ispitivanja dok su stavovi ostalih ispitanika pomaknuti prema pozitivnima. Autorice dodaju kako takvi odgovori mogu ukazivati na sklonost generaliziranju na temelju negativnih iskustava, ali i o primarno negativnome stavu prema romskoj populaciji.

Ako se rezultati s područja Republike Hrvatske usporede s rezultatima zemalja u regiji, vidljivo je da je slična situacija u Bosni i Hercegovini gdje je Turjačanin (2004) proveo istraživanje među ispitanicima srpske i bošnjačke nacionalnosti u Bosni i Hercegovini. Istraživanje je pokazalo da jedni i drugi vide Rome kao prljave, nazadne, proste, primitivne i lijene. Nijednim pozitivnim stereotipom ispitanici nisu okarakterizirali romsku nacionalnu manjinu. Pozitivniju sliku o Romima pokazuju djeca, a to su pokazali rezultati istraživanja provedeni u Srbiji u četirima novosadskim osnovnim školama (Franceško i sur., 2005). Šest je najkarakterističnijih osobina kojima učenici ne-Romi opisuju Rome: „vole muziku“, „veseli“, „prljavi“, „muzikalni“, „nevaspitani“ i „nesrećni“. Zanimljivo je primijetiti da su sve tri pozitivne osobine na posredan ili neposredan način vezane uz glazbu.

Uviđajući težak položaj pripadnika Romske zajednice i vodeći se praksom drugih zemalja Europe, Vlada Republike Hrvatske 2003. godine donosi Nacionalni program za Rome. Cilj je Programa sustavna pomoć Romima u poboljšanju uvjeta življenja, njihovo uključivanje u društveni život i procese odlučivanja u lokalnoj i široj zajednici uz posebnu pozornost i usmjerenost na očuvanje vlastitoga identiteta, kulture i tradicije (*Nacionalni program za Rome*, 2003). Područja su obuhvaćena Nacionalnim programom za Rome sljedeća:

- Uključivanje Roma u društveni i politički život – s ciljem jačanja svijesti o potrebi sudjelovanja u procesima odlučivanja, veće zastupljenosti žena u predstavničkim tijelima

i uključenosti u procese odlučivanja te stvaranja formalnih pretpostavki za uključivanje romskih predstavnika u nadležna tijela državne, regionalne i lokalne samouprave;

- Očuvanje tradicijske kulture Roma – izgradnjom dvaju romskih centara, poticanjem i pružanjem financijske pomoći romskim udrugama za programe kulturnoga amaterizma, kulturnih manifestacija, izdavaštva i informiranja, organiziranjem tečajeva tradicijske romske glazbe i običaja, organiziranjem športskih aktivnosti te medijskom promocijom romske kulture i stvaralaštva;
- Statusna pitanja – podrazumijevaju uklanjanje zakonskih, administrativnih i drugih prepreka u postupcima ostvarivanja statusnih prava Roma, zapošljavanje osoba koje govore romski jezik u službama koje rješavaju statusna pitanja Roma, sprječavanje nasilja prema Romima edukacijom i djelovanjem policije, uspostavu sustava besplatne pravne pomoći, educiranje službenika za bolje razumijevanje Roma te sprječavanje svih oblika diskriminacije;
- Suzbijanje diskriminacije i pravna pomoć – obuhvaća praćenje pojava diskriminacije i predlaganje mjera za njihovo suzbijanje te pružanje pravne pomoći Romima u ostvarivanju različitih prava;
- Odgoj i obrazovanje – s ciljem uključivanja romske djece u programe predškolskoga odgoja, programe pripreme za polazak u školu i redovno obrazovanje, poticanja za završetak obrazovanja do granica vlastitih mogućnosti, uključivanja mladeži i odraslih u nastavak obrazovnoga procesa u skladu s principom cjeloživotnoga učenja uključivanja odraslih Roma u projekt „Hrvatska pismenosti: Put do željene budućnosti“, stipendiranja polaznika srednjoškolskoga i visokoškolskoga obrazovanja, tiskanja romskoga rječnika i drugih publikacija na romskome jeziku te usavršavanje učitelja i suradnika pomagača u nastavi;
- Zdravstvena zaštita – podrazumijeva zdravstveni odgoj i osvješćivanje Roma o važnosti zdravlja, veće procjepljivanje romske djece, bolju patronažnu skrb, borbu protiv alkoholizma, pušenja i drugih ovisnosti, sustavno praćenje ostvarivanja prava na zdravstvenu zaštitu svih Roma, a posebice djece i žena;
- Zapošljavanje – s ciljem postizanja veće zaposlenosti Roma posebice u programima javnih radova, uključivanja Roma u programe osposobljavanja, dostupnosti savjetnika za posredovanje pri zapošljavanju te sufinanciranje zapošljavanja Roma;
- Socijalna skrb – usmjerena na smanjenje siromaštva Roma, smanjenje broja radno sposobnih korisnika novčanih pomoći, prevenciju poremećaja u ponašanju kod romske

djece, poboljšanje kvalitete življenja osoba s invaliditetom, primjenu mjera obiteljsko-pravne zaštite romske djece, poticanje udomiteljstva u romskim obiteljima te poticanje pružanja humanitarne pomoći;

- Zaštita obitelji, materinstva i mladeži – želi se omogućiti upoznavanje s pravima iz sustava zaštite obitelji i materinstva, uklanjanje stereotipa o muškim i ženskim ulogama u obitelji, pripremu i distribuciju edukacijskih materijala o pravima iz sustava zaštite obitelji na romskim jezicima, kreiranje programa afirmacije uspješnoga roditeljstva kao i poticanje provedbe programa osvješćivanja romskih žena o ravnopravnosti spolova i uklanjanju svih oblika diskriminacije;
- Prostorno uređenje – obuhvaća istraživanje prostornoga razmještaja lokacija naseljenih Romima, njihovo urbanističko uređenje te izradu županijskih programa za legalizaciju lokacija (*Nacionalni program za Rome, 2003*).

Usporedo s provođenjem Nacionalnoga programa za Rome (2003) Republika Hrvatska priključila se uz Bugarsku, Češku, Mađarsku, Makedoniju, Rumunjsku, Slovačku, Srbiju i Crnu Goru programu Svjetske banke i Instituta Otvoreno društvo *Desetljeće za uključivanje Roma 2005. – 2015* (2005). Izrađeni Akcijski plan bio je usmjeren na četiri glavna područja – obrazovanje, zdravstvo, zapošljavanje i stanovanje. Mjere i aktivnosti u okviru tih područja koje su bile usklađene s Nacionalnim programom za Rome iz 2003. trebale su dodatno doprinijeti uklanjanju dugogodišnje marginalizacije i diskriminacije romske manjine te iskorjenjivanju siromaštva, a time i gospodarskome razvoju te osiguravanju boljega životnoga standarda (*Desetljeće za uključivanje Roma 2005. – 2015.*, 2005). Važno je istaknuti i da je Republika Hrvatska u drugoj polovici 2012. preuzela predsjedanje Desetljećem za uključivanje Roma 2005. – 2015. (*Nacionalna strategija za uključivanje Roma, za razdoblje od 2013. do 2020. godine*, 2012).

Rezultati praćenja provedbe *Nacionalnoga programa za Rome* iz 2003. i Akcijskoga plana *Desetljeće za uključivanje Roma 2005. – 2015.* (2005) pokazali su s jedne strane stalno poboljšanje položaja pripadnika romske nacionalne manjine na svim područjima, osobito na području obrazovanja, uključivanja u društveno-politički život na lokalnoj razini kroz vijeća i predstavnike romske nacionalne manjine te legalizacije naselja i poboljšanje infrastrukture u nekim dijelovima, no s druge strane neujednačenost u mnogim područjima Republike Hrvatske. S ciljem poboljšanja socioekonomskoga položaja Roma koji zahtijeva postavljanje eksplicitnih ciljeva za svako područje koje se tiče Roma, razvijanje adekvatnih indikatora i osnovnih odrednica za praćenje napretka tijekom vremena Republika Hrvatska pristupila je izradi *Nacionalne strategije za uključivanje Roma za razdoblje od 2013. do 2020. godine* (2012).

„Strategija se nadograđuje na Nacionalni program za Rome, redefinirajući nacionalne prioritete, načine provedbe i poduzimanje posebnih mjera sukladno izmijenjenim društvenim i političkim okolnostima, ostvarenom napretku i daljnjim izazovima u procesu uključivanja i poboljšanja socio-ekonomskog položaja Roma. Istovremeno, Nacionalnom strategijom za uključivanje Roma od 2013. do 2020. godine usklađuje se temeljni strateški dokument Republike Hrvatske za integraciju pripadnika romske nacionalne manjine s Priopćenjem Komisije Europskom Parlamentu, Vijeću, Europskom ekonomskom i socijalnom odboru i Odboru regija o Okviru EU za nacionalne strategije integracije Roma do 2020. godine. Strategija se temelji i na odredbama međunarodnih dokumenata o ljudskim pravima i pravima nacionalnih manjina kojih je Republika Hrvatska stranka. Tijekom procesa njene izrade korištena su iskustva drugih zemalja koje sustavno rješavaju probleme Roma, osobito u okviru Desetljeća za uključivanje Roma“ (str. 2).

Cilj je Nacionalne strategije za uključivanje Roma za razdoblje od 2013. do 2020. godine (*Nacionalni plan za uključivanje Roma za razdoblje od 2021. do 2027. godine*, 2021) bio i usklađivanje s Priopćenjem Komisije Europskom Parlamentu, Vijeću, Europskom ekonomskom i socijalnom odboru i Odboru regija o Okviru Europske Unije za nacionalne strategije integracije Roma. Uz *Nacionalnu strategiju za uključivanje Roma, za razdoblje od 2013. do 2020. godine* (2012) Vlada Republike Hrvatske donijela je i *Akcijski plan za provedbu Nacionalne strategije za uključivanje Roma, za razdoblje od 2013. do 2015.* (2013) koji sadrži mjere usmjerene na postizanje ciljeva definiranih Strategijom u razdoblju 2013. – 2015. Glavna područja *Nacionalne strategije za uključivanje Roma, od 2013. do 2020. godine* (2012) obuhvaćaju:

- **Obrazovanje** – područje u kojemu se ostvario najveći napredak u kontekstu provedbe *Nacionalnoga programa za Rome* (2003) i *Akcijskog plana Desetljeće za uključivanje Roma 2005. – 2015.* (2005). Napredak je vidljiv kroz bolju uključenost romske djece u sustav obrazovanja no iz praćenja Nacionalnoga programa i Akcijskoga plana zamjetno je kako je i dalje niska obrazovna razina romske populacije, a prosječan broj godina provedenih u obrazovnom sustavu znatno niži u odnosu na većinsku populaciju. Kao opći cilj u području obrazovanja navodi se: „Poboljšati pristup kvalitetnom obrazovanju uključujući obrazovanje i skrb pruženu u ranom djetinjstvu, ali i osnovno, srednje i sveučilišno obrazovanje s posebnim naglaskom na uklanjanje moguće segregacije u školama; spriječiti preuranjen prekid školovanja i osigurati lagan prijelaz iz škole do zaposlenja“ (*Nacionalna strategija za uključivanje Roma od 2013. do 2020. godine*, 2012, str. 44–45);

- Zapošljavanje i uključivanje u gospodarski život – jedno od prioriteta i najizazovnijih pitanja socioekonomskoga uključivanja Roma u Republici Hrvatskoj. Stopa je nezaposlenosti romskoga stanovništva velika, a podaci ukazuju na to da je u nekim područjima čak i 100%. Odsutnost formalnoga obrazovanja, odbijanje prekvalifikacije, marginalizacija romske populacije, predrasude poslodavaca, neriješena statusna pitanja, loše zdravstveno stanje, ostvarivanje prihoda kroz socijalne naknade uz povremeni rad *na crno* razlozi su isključenosti Roma iz formalnih oblika zapošljavanja. Važno je istaknuti i osobito ranjivu poziciju Romkinja i u ovome segmentu. Kao opći cilj po pitanju zapošljavanja i uključivanja u gospodarski život Republike Hrvatske navodi se: „Smanjiti jaz između romske nacionalne manjine i većinskog stanovništva na tržištu rada“ (*Nacionalna strategija za uključivanje Roma od 2013. do 2020. godine*, 2012, str. 57);
- Zdravstvena zaštita – za Rome u Republici Hrvatskoj loša je što je posljedica neostvarivanja prava na zdravstveno osiguranje uslijed neinformiranosti i(li) neriješenih statusnih pitanja, loših i nehigijenskih uvjeta života i stanovanja, pretjerane konzumacije alkohola i duhanskih proizvoda, needuciranosti o važnosti prevencije i redovitih liječničkih pregleda te straha od diskriminacije u zdravstvenome sustavu. Kao opći cilj po pitanju zdravstvene zaštite romske populacije navodi se: „Unaprijediti zdravlje romske populacije te kvalitetu i dostupnost zdravstvene skrbi“ (*Nacionalna strategija za uključivanje Roma od 2013. do 2020. godine*, 2012, str. 69);
- Socijalna skrb – obuhvaća niz mjera kojima se Romima nastoji pružiti usluge koje će, uslijed iznimnoga siromaštva, unaprijediti kvalitetu života pripadnika romske zajednice, a posebice djece, mladih, žena i osoba s invaliditetom. Kao opći cilj po pitanju socijalne skrbi romske populacije navodi se: „Smanjiti siromaštvo romske populacije i unaprijediti kvalitetu socijalnih usluga i usluga u zajednici“ (*Nacionalna strategija za uključivanje Roma od 2013. do 2020. godine*, 2012, str. 81);
- Prostorno uređenje, stanovanje i zaštita okoliša – područje koje zahtijeva dugotrajan, sveobuhvatan i sustavan pristup koji bi romskoj populaciji osigurao dostojanstvene uvjete života. *Romska naselja* karakterizira nizak standard stanovanja, preizgrađenost, neadekvatnost stambenih objekata i komunalne infrastrukture, neuređenost okoliša, bespravna gradnja i nelegaliziranost. Kao glavna načela Nacionalne strategije za Rome u području stanovanja ističu se destigmatizacija, desegregacija i degetoizacija na razinama procesa, sredstava i ljudi koji su korisnici ili provoditelji Strategije uz usmjerenost na podizanje standarda i adekvatnosti stanovanja Roma u Republici Hrvatskoj. Kao opći cilj

godine po pitanju prostornoga uređenja, stanovanja i zaštite okoliša navodi se: „Poboljšanje uvjeta stanovanja romske populacije“ (*Nacionalna strategija za uključivanje Roma od 2013. do 2020. godine*, 2012, str. 90);

- Uključivanje u društveni i kulturni život – područje kojim se želi potaknuti participacija Roma, a posebice Romkinja, u predstavničkim tijelima na lokalnoj, regionalnoj i državnoj razini, osnaživanje romskih organizacija civilnoga društva kao bitnoga čimbenika u iniciranju pozitivnih promjena značajnih za romsku zajednicu te promicanje romske kulture. Kao opći cilj po pitanju uključivanja u društveni i kulturni život navodi se: „Osnažiti pripadnike romske nacionalne manjine za sudjelovanje u društvenom, kulturnom i javnom životu, radi smanjivanja jaza između pripadnika romske nacionalne manjine u odnosu na ostalo stanovništvo“ (*Nacionalna strategija za uključivanje Roma od 2013. do 2020. godine*, 2012, str. 106);
- Statusna rješenja, suzbijanje diskriminacije i pomoć u ostvarivanju prava – područje kojim se želi postići: „Potpuno (100%) reguliran status u skladu sa zakonskim okvirom (državljanstvo ili stalni boravak) Roma koji imaju čvrstu poveznicu s Republikom Hrvatskom (ili bivšom SRH) do 2020. godine, uz značajnu potporu nadležnih tijela; Smanjiti diskriminaciju romske nacionalne manjine; Omogućiti romskoj populaciji, koja se iz različitih razloga ne obraća nadležnim tijelima, dostupnost informacija, pravnih savjeta i pravne pomoći“ (*Nacionalna strategija za uključivanje Roma od 2013. do 2020. godine*, 2012, str. 116–120).

Evaluacija *Nacionalne strategija za uključivanje Roma od 2013. do 2020. godine* provedena 2018. godine upućuje na kontinuitet u provedbi politika i mjera usmjerenih na poboljšanje položaja romske nacionalne manjine te očit napredak u strateškim područjima Obrazovanja, Zapošljavanja i uključivanja u gospodarski život, Socijalne skrb te Uključivanja u društveni i kulturni život (*Akcijski plan za provedbu nacionalne strategije za uključivanje Roma, za razdoblje od 2013. do 2020. godine, za 2019. i 2020. godinu*, 2019). Posebno se ističe povećanje broja djece u predškolskome odgoju i obrazovanju, programu predškole, povećanje broja učenika u srednjoškolskome sustavu, aktivnosti pripreme za zapošljavanje Hrvatskoga zavoda za zapošljavanje te uključivanje nezaposlenih osoba romske nacionalne manjine u mjere aktivne politike zapošljavanja. Rezultati evaluacije ukazuju i na potrebu definiranja prioriteta između i unutar strateških područja, a posljedično i na uključivanje jasnih i realnih obveza u novi dokument odnosno onih obveza koje je u planiranome provedbenome periodu zaista moguće i ostvariti (*Akcijski plan za provedbu nacionalne strategije za uključivanje Roma, za razdoblje od 2013. do 2020. godine, za 2019. i 2020. godinu*, 2019).

Za izradu *Nacionalnoga plana za uključivanje Roma za razdoblje od 2021. do 2027. godine* Ured za ljudska prava i prava nacionalnih manjina uvidio je važnost uključivanja ne samo Roma nego i široke javnosti u izradu dokumenta kroz procese koji su uključivali regionalnu i lokalnu razinu, kao i nacionalne aktivnosti. Ukupno je u izradi ovoga dokumenta sudjelovalo 613 osoba iz svih segmenata hrvatskoga društva (*Nacionalni plan za uključivanje Roma za razdoblje od 2021. do 2027. godine*, 2021). Cilj je *Nacionalnoga plana za uključivanje Roma za razdoblje od 2021. do 2027. godine* prije svega „značajno smanjivanje razlika između opće populacije Republike Hrvatske i Roma u Republici Hrvatskoj, ali i smanjivanje razlika koje postoje unutar romske populacije u odnosu na Rome i Romkinje“ (*Nacionalni plan za uključivanje Roma za razdoblje od 2021. do 2027. godine*, 2021, str. 4). Posebni ciljevi vidljivi su na Slici 2.



## Slika 2

*Posebni ciljevi Nacionalnoga plana za uključivanje Roma za razdoblje od 2021. do 2027. godine* (*Nacionalni plan za uključivanje Roma za razdoblje od 2021. do 2027. godine*, 2021, str. 14)

Postojanje pravnih okvira koji su usmjereni poboljšanju života Roma na nivou Europske unije, pa tako i onih specifičnih za područje Republike Hrvatske, podloga su na kojoj svi dionici trebaju stvarati i graditi okruženje koje će osigurati njegovu provedbu. „Europske su institucije donijele niz pravnih dokumenata kojima se jasno jamče prava nacionalnih manjina, i koje su

pravno obvezatne za većinu europskih zemalja. Te institucije prepoznaju probleme romske zajednice, nepoštivanje ljudskih prava, tendenciju ka asimilaciji, marginalizaciji ili segregaciji i djelotvorno na njih ukazuju“ (Novak, 2004., str. 426). U Nacionalnome planu za uključivanje Roma za razdoblje od 2021. do 2027. godine ističe se da je dokument temeljen na aktima Europske unije u području integracije Roma čime se osigurala usklađenost „s općim načelima nediskriminacije i jednakosti utvrđenim u Ugovorima i potvrđenima u članku 20. i 21. Povelje o temeljnim pravima, kao i s Direktivom o primjeni načela ravnopravnosti osoba bez obzira na njihovo rasno ili etničko podrijetlo i Okvirnom odlukom Vijeća o suzbijanju određenih oblika i načina izražavanja rasizma i ksenofobije kazneno pravnim sredstvima (prije svega u odnosu na definiranje manifestacija tj. kaznenih djela koji se odnose na rasizam i ksenofobiju) kao i Strateškim okvirom EU za jednakost, uključivanje i participaciju Roma“ (*Nacionalni plan za uključivanje Roma za razdoblje od 2021. do 2027. godine, 2021, str. 13*).

Niz je otegotnih čimbenika u uspješnosti uključenja Roma u društvo. Hrvatić (2004) ističe utjecaj pojedinih dijelove kulture u integracijskome procesu gdje je ekstrinzična kultura (način odijevanja, obrasci izražavanja emocija, ustaljene navike, način govora itd.) u Roma češća prepreka integraciji od intrinzične kulture (jezik, vjerovanja, tradicijske vrijednosti, glazbeni ukus itd.). Autor smatra da se kod romske zajednice dogodila specifična akulturacija koja je s jedne strane rezultirala prihvaćanjem običaja, religije, tradicije, ponekad i jezika većinske skupine, a s druge strane zadržavanjem specifičnoga načina života i vanjskih simbola različitosti zbog čega Romi nisu imali prilike ni za selektivnu integraciju (kulturni pluralizam) ni za asimilaciju. Velike pomake na legislativnoj razini u poštivanju ljudskih prava Roma ne prate u istoj mjeri pomaci na provedbenoj razini (Novak, 2004). Bez obzira na borbu protiv diskriminacije, marginalizacije i predrasuda evidentno je kako je nesnošljivost prema Romima i dalje izražena u velikoj mjeri. Šućur (2000) apostrofira sprečavanje getoizacije romske populacije kao primarni cilj svih dionika u društvu. Vrlo rijetki i površni kontakti s pripadnicima većinskoga stanovništva doprinose stvaranju i održavanju predrasuda i stereotipa o Romima (Hrvatić, 1996). Izraženost negativnih stereotipa, predrasuda i socijalne distance otežavaju stvaranje plodnoga tla za pozitivno i poticajno okruženje u kojemu bi se ostvario i najmanji napredak. S obzirom na dosadašnje kontakte s romskom zajednicom koji su bili opterećeni usvojenim stereotipima, nedovoljnom poznavanju romske kulture i rijetkim susretima Hrvatić (2004) apostrofira značaj interkulturnoga pristupa u interakciji s Romima. „Interakcija među pripadnicima različitih kultura, a među njima i romske, zbog sve veće međuovisnosti ljudi u današnjem globalnom društvu postala je stvarnost i nužnost svakodnevnoga života, pri čemu bi neposredni susreti i kontakti između različitih kultura trebali

rezultirati svjesnim prihvaćanjem identiteta „drugoga“ i razgrađivati stereotipe, predrasude, netoleranciju, stigmatizaciju i diskriminaciju“ (Bedečković, 2015, str. 16).

Interkulturalni pristup pretpostavlja uvažavanje, poštovanje, otvorenost, tolerantnost, prilagodljivost i empatičnost prema drugoj kulturi. Razvijena interkulturalna osjetljivost, kompetencija i komunikacija ključne su za uspješnu suradnju zasnovanu na dijalogu. S druge strane inkluzivni pristup pretpostavlja ravnopravno uključivanje, pripadanje i sudjelovanje u društvenim, političkim, gospodarskim i inim procesima. Iako bi se pristup prema Romima građen na interkulturalnome i inkluzivnome konceptu trebao primjenjivati u svim područjima koja su od presudne važnosti za uključivanje romske zajednice u društvo, područja odgoja i obrazovanja ističu se kao primarna. Odgajanjem i obrazovanjem svih dionika, romskih i neromskih učenika i roditelja, nastavnoga i nenastavnoga osoblja, ali i šire zajednice, temeljenome na interkulturalnim i inkluzivnim vrijednostima stvara se pozitivno i poticajno okruženje za borbu protiv svih onih čimbenika koji otežavaju uključivanje Roma u društvo.

#### **4.5. Romski učenici u odgojno-obrazovnome sustavu**

Pitanja odgoja i obrazovanja Roma aktualna su i predmet su brojnih javnih, stručnih i znanstvenih rasprava. Napori koje Europska unija ulaže u poboljšanje kvalitete života Roma u velikoj se mjeri oslanjaju na područje odgoja i obrazovanja kao značajno u razvoju svih drugih područja. Catto (2012) smatra da je u srži svih problema romske zajednice, od siromaštva, nezaposlenosti, diskriminacije i(li) socijalne isključenosti, ključan čimbenik upravo obrazovanje. Ringold, Orenstein i Wilkens (2004) ukazuju na značajnu poveznicu između siromaštva i obrazovanja. Autori ističu da djeca iz siromašnih obitelji, kojima pripadaju i romska, ne pohađaju ili ranije napuštaju školu iz različitih razloga koji uključuju financijske troškove, neinformiranost o prednostima obrazovanja, ograničen izbor i lošu kvalitetu obrazovne usluge, nekvalitetne uvjete stanovanja, loše zdravstveno stanje te nisku razinu obrazovanja roditelja. Osim siromaštva kulturne i jezične razlike romskih učenika bitan su otegotni čimbenik u uspješnosti obrazovanja (Ringold i sur., 2004).

Metaanaliza o obrazovnoj inkluziji romskih učenika koju su proveli Salgado-Orellana i sur., (2019) na uzorku od 17 radova odabranih između 419 koji su se bavili tom temom obuhvatila je obrazovne programe u devet država: Španjolska (5 programa), Srbija (3 programa), dva programa iz Portugala i dva iz Mađarske te po jedan iz Cipra, Grčke, Austrije, Latvije i Turske. Programi su većinom provođeni na primarnoj i sekundarnoj obrazovnoj razini, no ima i onih koji su realizirani izvan škole, od kojih neki i u suradnji s lokalnom zajednicom. Rezultati analiza ukazali su na sljedeće:

- obrazovne su strategije usmjerene na povećanje motivacije, kognitivnih sposobnosti i školskih postignuća, a u kontekstu dobivanja prilike jednakome pristupu obrazovanju, poučavanju i učenju temeljenome na romskoj kulturi;
- uključivanje elemenata romske kulture, jezika, tradicije i povijesti u školskome i izvanškolskome okruženju doprinijelo je poboljšanju upoznavanja i razumijevanja romske kulture;
- obitelji romskih učenika važan su izvor znanja i prijenosa kulture, vrijednosti i romske tradicije, a osnaživanje suradnje i partnerstva škole i romske zajednice kohezivni je čimbenik u razvoju interkulturnoga dijaloga;
- romski asistent u nastavi bitna je karika u povezanosti škole, djeteta i zajednice te velika podrška svim učenicima u promicanju osjećaja kulturne pripadnosti i osiguravanju jednakosti kulturnoga statusa (Salgado-Orellana i sur., 2019).

Takvi, ali i slični programi, koji ukazuju na probleme i uspjehe u praksi, zasigurno pomažu u dugoročnome planiranju odgoja i obrazovanja romskih učenika od globalne do lokalne razine.

U *Strateškome akcijskome planu Vijeća Europe za inkluziju Roma i Putnika u periodu od 2020. do 2025.* područje odgoja i obrazovanja jedno je od tri prioritetna područja kojime se ostvaruju zadani ciljevi – promicanje i zaštita ljudskih prava Roma i putnika, borba protiv anticiganizma i diskriminacije te poticanje uključivanja u društvo (*Strategic Action Plan for Roma and Traveller Inclusion 2020-2025*, 2020). Akcijski plan navodi sljedeće:

- neupisivanje romske djece u škole, rano napuštanja odgojno-obrazovnoga sustava te neredovito pohađanje nastave vidljivi su u obrazovnim institucijama u cijeloj Europi;
- niskome obrazovnome uspjehu romskih učenika uvelike doprinosi segregacija u školama;
- nužno je podizati svijest o potrebi osiguranja zakonske zabrane odvojenih školskih politika i praksi, podržavati države članice u razvoju i primjeni desegregacijske strategije i promicanju sudjelovanja roditelja u kvalitetnome obrazovanju;
- mladi Romi koji su u životnoj dobi kada prelaze s obrazovanja na zaposlenje suočavaju se s brojnim izazovima za koje je nužno pronaći rješenje;
- Romi trebaju održavati, afirmirati i razvijati identitet kroz svoju povijest, kulturu i jezik
- neophodna je izrada materijala o povijesti, kulturi i umjetnosti Roma i putnika te implementiranje istih u odgojno-obrazovni sustav.

Provedba navedenih smjernica i aktivnosti Strateškoga akcijskoga plana trebala bi dati sljedeće rezultate:

- uklanjanje konkretnih prepreka jednakome pristupu kvalitetnome obrazovanju trebaju biti podržani na nacionalnoj i školskoj razini što zahtijeva i pojačane kapacitete učitelja za rad u kulturno raznolikome okruženju i usvajanje inkluzivnih metoda poučavanja;
- poučavanje o povijesti Roma i putnika i holokausta Roma te uključivanje sadržaja u školske kurikule i udžbenike, što zahtijeva i usavršavanje učitelja;
- povećanje vidljivosti i prepoznatljivosti romskoga holokausta;
- povećanje prilike za mlade u kontekstu uspješnoga prijelaza s obrazovanja na zapošljavanje (*Strategic Action Plan for Roma and Traveller Inclusion 2020-2025*, 2020).

Brojni su otegotni čimbenici koji priječe ostvarivanje jednakih obrazovnih mogućnosti za romsku djecu, kako u svijetu tako i u Hrvatskoj – socioekonomski faktori, diskriminacija i predrasude, jezična barijera, nedostatak podrške obitelji, nedovoljna integracija u obrazovni sustav. Ključnu ulogu u uspješnosti inkluzije Tursić i Ratz (2023) vide u ranijem uključivanju romske djece u sustav predškolskoga obrazovanja i podrški roditelja romskih učenika. Autori ističu i važnost provedbe mjera javne politike pozitivne diskriminacije, osiguranje pristupa kvalitetnom obrazovanju, podrške romskoj kulturi i jeziku te promicanju inkluzivnoga obrazovanja. Tome treba dodati i važnu ulogu učitelja u odgojno-obrazovnome procesu kojima je potrebna sustavna podrška i usavršavanje za rad u specifičnim okruženjima kao što su razredi koje pohađaju romski učenici.

Prva od smjernica koja ukazuje na problematiku nejednakoga pristupa kvalitetnome obrazovanju i nekompetentnosti učitelja za rad u kulturno raznolikome okruženju uz primjenu inkluzivnih metoda poučavanja vidljiva je i iz istraživanja o iskustvu rada s romskim učenicima provedenih s odgojiteljima i(li) učiteljima (Lepeš i Ivanović, 2013; Lesar, Čuk i Peček, 2006; Luciak i Liegl 2009; Mlinarević i sur., 2015)<sup>7</sup>.

O iskustvima rada učitelja s romskim učenicima u Republici Sloveniji istraživali su Lesar i sur. (2006). Istraživanje je provedeno sa 414 učitelja i nastavnika 41 osnovne škole u Sloveniji, i to među 207 učitelja razredne i 207 učitelja predmetne nastave. Cilj je istraživanja bio doznati stavove i mišljenja slovenskih učitelja o inkluzivnome obrazovanju romske i migrantske djece s područja bivše Jugoslavije. Rezultati istraživanja pokazuju da 42 učitelja razredne i 58 učitelja predmetne nastave ima iskustva u radu s romskim učenicima. Za istraživanje je korišten polustrukturirani intervju, a podaci su analizirani kvalitativno. Od ispitanih učitelja 60% smatra da se romska i migrantska djeca trebaju školovati pod istim uvjetima kao i slovenska. Polovica ispitanih učitelja smatra obvezom roditelja da se kod kuće služe slovenskim jezikom u

---

<sup>7</sup> Pregled istraživanja prikazan je na temelju spoznaja iznesenih u Nuhanović (2021b).

komunikaciji sa svojom djecom, čime bi se osnažile jezične kompetencije potrebne za bolje praćenje nastave, razumijevanje nastavnih sadržaja te formalnu i neformalnu komunikaciju u školi. Učitelji iskazuju neznatnu odgovornost za uspjeh romskih i migrantskih učenika u školi te smatraju da je ta odgovornost na samim učenicima i poteškoćama koje proizlaze iz slaboga poznavanja jezika. Niska je i razina odgovornosti za socijalnu inkluziju učenika u razredu jer učitelji ne prepoznaju svoju ulogu kao ključnu u ostvarivanju socijalne inkluzije.

Luciak i Liegl (2009) istražili su stavove i mišljenja austrijskih učitelja razredne i predmetne nastave prema inkluzivnome obrazovanju romske djece. Intervjui su provedeni s pet učitelja (jednome je od njih materinski jezik romski), šest romskih roditelja, sedam romskih učenika, tri ravnatelja i jednim predstavnikom školskoga odbora, a podaci su prikazani kvalitativno. Učitelji uglavnom pripisuju romskoj djeci pozitivne osobine te smatraju da su jednako talentirana kao i druga djeca, ali zaostaju u obrazovnim rezultatima zbog teških uvjeta života, nedostatne podrške ukućana te čestih izostanaka iz škole. Učenicima se dodjeljuju zadaci u skladu s njihovim sposobnostima i razinom poznavanja jezika. Učitelji se ne osjećaju dovoljno pripremljeni za rad s romskom djecom i navode da tijekom njihova obrazovanja nitko nikada nije spomenuo poučavanje Roma.

Lepoš i Ivanović (2013) proveli su istraživanje na uzorku od 322 odgojitelja i nastavnika osnovnih i srednjih škola u Republici Srbiji. Analizom stavova ispitanika uočeno je da odgojitelji imaju najpozitivnije, a učitelji predmetne nastave najnegativnije stavove prema obrazovanju romske djece. Pozitivnost stavova svih ispitanika utvrđena je pomoću t-testa za jedan uzorak te je uočen opći pretežno negativan stav prema uspješnosti rada s romskom djecom. Negativan stav izražen je i u pojedinačnim dimenzijama: osnovna perspektiva i rad u posebnoj skupini. Pretežito pozitivan stav prevladava u dimenziji očekivani ishodi nastavnoga rada. Isto su tako autori uočili da je za formalnu izobrazbu u području rada s romskom djecom 94,7% ispitanika navelo da ju nema ili ju ima veoma malo ili umjereno, a svega 5,3% ispitanika navelo je kako je izobrazba koju imaju za rad s romskom djecom dostatna.

Kakvi su stavovi odgojitelja predškolskih ustanova i učitelja osnovnih škola prema odgoju i obrazovanju Roma u Republici Hrvatskoj istražile su Mlinarević i sur. (2015). Istraživanje je provedeno na uzorku od 28 odgojitelja predškolskih ustanova i učitelja osnovnih škola. Radi stjecanja uvida u stavove i kompetencije učitelja provedene su analize deskriptivnih podataka te frekvencijska analiza, a pitanja otvorenoga tipa analizirana su kvalitativno. Učitelji procjenjuju da romska djeca imaju dovoljno razvojnoga cjelovitoga potencijala i sposobnosti da završe redovni program, ali da trebaju pomoć u ovladavanju gradivom te da nisu motivirani i nemaju odgovarajuće, dobre uvjete za učenje kod kuće.

Iz navedenih je istraživanja, ali i istraživanja koje je provela Agencija Europske unije za temeljna prava (*Drugo istraživanje Europske unije o manjinama i diskriminaciji, Romi – odabrani rezultati*, 2016) u devet zemalja Europske unije, a čije se izvješće temelji na opsežnome istraživanju o gotovo 34 000 osoba koje žive u romskim kućanstvima, razvidno je zaostajanje romske djece u kontekstu obrazovnih postignuća. Čak 50% romske djece u Europi ne uspijeva završiti osnovno obrazovanje, samo ih 25% završava srednje obrazovanje, što ima izravan i presudan utjecaj za budućnost romske populacije jer nedostatno obrazovanje korelira s lošim zdravljem, nezaposlenošću, siromaštvom i socijalnom isključenošću.

Na izostanak jednakoga pristupa obrazovanju Roma, što ograničava i njegovu kvalitetu, ukazuje Ringold i sur. (2004) ističući prisutnost segregacije kroz odvojene razrede za romske učenike, diskriminaciju romskih učenika od strane neromskih učenika, ali i učitelja. Messing (2017) ukazuje na unutarškolsku i izvanškolsku segregaciju te i jednu i drugu smatra lošim okruženjem za romske učenike. Iako se ponekad segregirane škole čine kao sigurne zone jer se u njima romski učenici osjećaju ugodno, bez suočavanja s rasnim predrasudama i maltretiranjem, niži obrazovni kriteriji učitelja utječu su na njihov obrazovni uspjeh. Nasuprot tome rezultati ovoga komparativnoga istraživanja provedenoga među 342 učenika romske ili mješovite nacionalnosti iz triju država ukazali su na postojanje unutarškolske segregacije koja se ogleda u izloženosti romskih učenika predrasudama, nasilju i zanemarivanju od strane ostalih učenika, ali i nastavnika, što utječe na stvaranje otpora prema obrazovanju i nedostatak samopoštovanja romskih učenika (Messing, 2017).

Prijateljstvo među učenicima značajno doprinosi prevladavanju unutarškolske segregacije (Hajdu i sur., 2019). Analizirajući komponentu prijateljstva među 3430 romskih i neromskih učenika osmog razreda iz 82 škole u 75 gradova Mađarske, autori iznose sljedeće zaključke:

- kontakt s pripadnicima romske manjine koja je u nepovoljnome položaju pretvara se u pozitivne međugrupne odnose koji su izraženiji ako postoji mala razlika u obrazovnim postignućima; sličan status utjecat će i na manju vjerojatnost stvaranja neprijateljskih odnosa;
- rezultati sugeriraju kako uspješnije obrazovno postignuće romskoga učenika neće utjecati na prijateljstvo s drugim romskim vršnjacima, ali će suprotno tome utjecati na stvaranje većega broja neromskih prijatelja i manjega broja neromskih neprijatelja;
- učenici pripadnici manjina mogu imati dugoročne i kratkoročne koristi od obrazovnih metoda koje im pomažu u uspjehu u školama; obrazovna politika koja kombinira desegregaciju i smanjenje u razlikama među obrazovnim postignućima romskih i neromskih učenika poboljšava socijalne odnose učenika (Hajdu i sur., 2019).

Stvaranje poticajnoga, inkluzivnoga i interkulturnoga školskoga okruženja za pripadnike druge kulture važna je komponenta u odgoju i obrazovanju. Susreti različitih kultura predstavljaju izazov u svakome pogledu, no pomno planirano upoznavanje drugih i drugačijih rezultirat će razumijevanjem, a zatim i prihvaćanjem kulturne raznolikosti. Važnost upoznavanja romske kulture i povijesti unutar odgojno-obrazovnoga sustava ističe Catto (2012) te posebno naglašava kako takvi sadržaji trebaju biti usmjereni na neromske učenike, čime bi se ojačalo razumijevanje i prihvaćanje kulturne raznolikosti. Ringold i sur. (2004) ukazuju na nedostatke interkulturne komponente kurikula i nastavnih materijala za poučavanje o romskoj povijesti, identitetu i kulturi. Stoga odgojno-obrazovni djelatnici bez obzira na to o kojemu se nivou obrazovanja radi trebaju biti spremni za usavršavanje i pronalaženje potrebnih materijala kako bi pokazali svojim učenicima koliko poštuju njihovu povijest, kulturu i identitet. U kojoj su mjeri odgojitelji upoznati s temeljnim obilježjima romske kulture ispitale su Nuhanović i Koporčić (2018). Istraživanje su provele sa 76 odgojiteljica koje rade u predškolskim ustanovama na području grada Slavonskoga Broda. Rezultati istraživanja pokazali su nisku razinu poznavanja romske kulture – svega 10,53% ispitanica znalo je naziv romske himne; 11,84% znalo je opisati izgled romske zastave; 3,95% znalo je neku riječ na romskome jeziku; 3,95% znalo je datum obilježavanja Svjetskoga dana Roma; nijedna ispitanica nije provela nijednu aktivnost kojom bi obilježila Svjetski dan Roma. Iako je 42,1% ispitanica navelo da je imalo u svojoj skupini djecu romske nacionalnosti, nisu iskazane potrebe i želje boljim upoznavanjem romske kulture.

Podrška je učitelja jak motivacijski čimbenik romskim učenicima u ostvarivanju obrazovnih ciljeva, ali i socijalne uključenosti (Ringold i sur., 2004). Zachos (2017) ističe da učitelji koji promiču demokraciju, socijalnu pravdu i jednakost mogu značajno doprinijeti kvaliteti obrazovanja romskih učenika. No važno je prepoznati i pružiti pomoć svim onim odgojno-obrazovnim djelatnicima koji se u svome radu susreću s izazovima rada u kulturno raznolikome okruženju.

„U višekulturnom je razredu danas nužan profesionalni razvoj i ključne kompetencije svakog učitelja te njihova senzibilizacija za uočavanje i razumijevanje specifičnih potreba pripadnika različitih grupa. Od svih se učitelja danas zahtijeva otvorenost i fleksibilnost za promjene u paradigmatima odgoja i obrazovanja, ciljevima, sadržajima, metodama nastave i učenja, evaluaciji, znanstvenim saznanjima i dr. Učiteljske kompetencije valja na različite načine (supervizija, stručno usavršavanje, aktivno sudjelovanje u projektima) razvijati i podržavati“ (Mlinarević i Brust Nemet, 2015. str. 127).

Bedeković (2015) izobrazbu učitelja, nastavnika i stručnih suradnika koja bi trebala obuhvaćati stjecanje znanja u području upoznavanja romske kulture, jezika i umjetnosti, vještine izrade odgovarajućih didaktičkih materijala te sposobnost uvođenja specifičnih sadržaja vezanih uz romsku kulturu te suradnju s roditeljima apostrofira kao temeljnu pretpostavku implementaciji interkulturnoga pristupa odgoju i obrazovanju romskih učenika. Nedostatak učiteljskoga znanja za rad s romskim učenicima treba pretvoriti u prednost rada u multikulturnoj učionici (Zake, 2010). Stoga je s razvijanjem interkulture i inkluzivne kompetencije potrebno započeti u okviru formalnoga obrazovanja za poziv učitelja. Macura i Dimitrijević (2016) ukazuju na važnost iskustvenoga doživljaja studenata, budućih učitelja, s kulturnom raznolikošću. U sklopu kolegija o inkluzivnome obrazovanju Pedagoškoga fakulteta Sveučilišta u Kragujevcu studenti su, odlazeći u romske obitelji, metodom promatranja i intervjuiranja članova obitelji istraživali s kojim se preprekama suočavaju romski učenici i njihovi roditelji tijekom obrazovanja uključujući i širu socijalnu uključenost te kakve uvjete za učenje učenici imaju u kućnome okruženju. Interkulturno terensko iskustvo koje su studenti stekli vezano uz razumijevanje uzroka i posljedica slabijega obrazovnoga uspjeha Roma i diskriminacije romskih učenika izuzetno je važno. Rezultati istraživanja dali su uvid u teške uvjete života romskih učenika, diskriminaciju s kojom se susreću tijekom obrazovanja, ali su osvijestili i to da se slabiji obrazovni uspjeh romskih učenika ne može isključivo pripisati nebrizi roditelja za obrazovanje svoje djece, lijenosti učenika ili njihovim smanjenim intelektualnim kapacitetima (Macura i Dimitrijević, 2016). Macura-Milovanović (2010) ističe kako interkulturno iskustveno učenje potiče studente da razmisle o svojim iskustvima. Takvo iskustvo nužno je za svakoga učitelja koji u svojem razredu ima učenika romske nacionalnosti. Takvo bi iskustvo zasigurno utjecalo i na promjenu stava učitelja o vlastitoj odgovornosti u kontekstu obrazovnoga uspjeha i uspješnosti inkluzije romskih učenika. Zachos (2017) u svojem istraživanju uočava da učitelji u većini slučajeva ne prepoznaju osobni doprinos, doprinos obrazovnoga sustava i društva marginalizaciji i socijalnoj isključenosti, nego kao krivce navodi nefleksibilan školski program, romsku kulturu, jezik i obitelj.

#### **4.6. Uloga obitelji romskih učenika u odgojno-obrazovnome sustavu**

Suradnja s romskom obitelji izazov je za svaku školu. Stereotipi i predrasude o Romima izraženi su i u kontekstu odnosa romskih obitelji prema obrazovanju djeteta. Nerijetko se iznose stavovi o tome kako romski roditelji loše skrbe o djeci, kako im nije stalo do obrazovanja njihove djece te kako ne mogu i ne žele pomagati svojoj djeci u izvršavanju obveza. Učitelji apostrofiraju ulogu obitelji u obrazovanju romskih učenika kao ključnu. Roditelji bi trebali kod

kuće osigurati uvjete za rad i izvršavanje školskih obveza, komunicirati na službenome jeziku države u kojoj žive kako bi se osnažile jezične kompetencije učenika te biti podrška u obrazovanju svoje djece (Lesar i sur., 2006; Luciak i Liegl, 2009; Mlinarević i Brust Nemet, 2015; Ringold i sur., 2004).

Uključenost roditelja, odnosno suradnja škole i obitelji bitna je komponenta učinkovitosti odgoja i obrazovanje koja doprinosi ne samo obrazovnome uspjehu učenika nego i stvaranju poticajnoga obiteljskoga okruženja (Dauber i Epstein 1989). Zajednički je zadatak škole i roditelja skrbiti o odgoju i obrazovanju djeteta, usmjeravati ga, poticati, motivirati i brinuti o njegovu napretku, a uspješna suradnja i partnerstvo obitelji i škole vodit će dijete u pravome smjeru. Lukaš i Gazibara (2010) detektiraju razliku prošlih i sadašnjih vremena u kontekstu odnosa obitelji i škole te ističu da u današnjemu suvremenome i demokratskome društvu roditelji iskazuju želju i mogućnosti doprinosa u sukonstrukciji kurikula usmjerenoga na dijete. Kolak (2006) suradnju obitelji i škole vidi kao ulaganje zajedničkoga i obostranoga truda čime se u potpunosti pokušavaju zadovoljiti interesi roditelja i učitelja u težnji ostvarivanja zajedničke vizije. Taj složen i višedimenzionalan proces koji zahtijeva znanje i vrijeme, smatra autor, ostvaruje se u nekoliko etapa koje obuhvaćaju procese međusobnoga upoznavanja učitelja i roditelja, razumijevanja, izgradnje povjerenja i spremnosti za dogovor. Dobrom se suradnjom želi „ostvariti kontinuitet u odgoju i obrazovanju, te omogućiti svakom pojedinom djetetu razvoj u sredini u kojoj će se osjećati prihvaćeno, voljeno, sigurno, zadovoljno i sretno, sredini koja će djelovati poticajno na razvoj svih njegovih potencijala i u kojoj će se skrbiti o djetetovim specifičnostima“ (Mlinarević i Tomas, 2010, str. 150).

Kosić (2009) ističe kako je osim suradnje roditelja i učitelja za stvarno oživotvorenje kurikula usmjerenoga na dijete i stvaranje prave obiteljsko-školske zajednice nužno i postojanje partnerstva u širem kontekstu koje bi obuhvaćalo ne samo partnerstvo učitelja i roditelja nego svih dionika škole i roditelja. Partnerstvu kao dvosmjernome komunikacijskome procesu, dinamičnome, višesmjernome i dijalektičnome, daje se prednost pred jednosmjernim procesom suradnje jer aktivno partnersko sudjelovanje zamjenjuje pasivno sudjelovanje roditelja, što je bitan čimbenik uspjeha odgoja i obrazovanja djeteta (Kolak, 2006). Partnerstvom, poticanjem i međusobnim podržavanjem svih dionika u školi, ali i izvan nje, učenik može ostvariti uspjeh, a promjene će voditi unaprjeđenju sustava i stvaranju pozitivne, poticajne i inkluzivne kulture škole. Važno je da svi dionici osvijeste svoju ulogu u stvaranju okruženja koje će pozitivno djelovati na pozitivan kognitivni, socijalni i emocionalni razvoj djeteta (Škutor, 2014).

Kulturna raznolikost učenika otegotni je čimbenik u uspješnosti razvoja djeteta. Tome doprinosi i teže ostvariva suradnja s kulturno raznolikom obitelji. Škutor (2014) smatra kako učitelji na kulturnu raznolikost svojih učenika trebaju gledati kao na priliku za izgradnju uspješnijega partnerstva između obitelji i škole. Osim kulturne raznolikosti romske se obitelji suočavaju i s drugim otegotnim čimbenicima koji priječe uspješnu suradnju: specifičan način života, socijalni i ekonomski status romskih obitelji, nepoznavanje jezika, nedovoljni susreti koji izazivaju nepovjerenje u većinsko stanovništvo, a samim time i u sustav odgoja i obrazovanja. Rezultati istraživanja koje su proveli Flecha i Soler (2013) upućuju na to koliko je važno u školi omogućiti prostore za učenje gdje djeca mogu učiti i sudjelovati u aktivnostima zajedno s članovima obitelji. Posebno se ističe važnost takve prakse u kontekstu uključivanja obitelji romskih učenika jer osim što takve aktivnosti pomažu stvaranju pozitivnoga i poticajnoga okruženja za romske učenike, one su i vrijedan primjer uklanjanja stereotipa i predrasuda da je riječ o obiteljima koje ne mare za odgoj i obrazovanje svoje djece te onima koje nisu sposobne intelektualno doprinijeti rastu i razvoju svoje djece. Autori nadalje navode kako sudjelovanjem u procesu donošenja odluka, koje uključuju i sukonstrukciju kurikula, obitelj može djelovati kao suradnik u učionici i izvan nje. Zajedničkim angažmanom gradi se škola koja pomaže romskoj djeci ostvariti bolji obrazovni uspjeh.

## 5. GLAZBA U KONTEKSTU OBRAZOVANJA UČENIKA ROMSKE NACIONALNE MANJINE

Glazbena umjetnost važan je segment u razvoju svakoga čovjeka, ali i društva kao cjeline. O važnosti i utjecaju glazbe i glazbenoga odgoja na pojedinca i društvo općenito promišljalo se još u vrijeme starih civilizacija. Glazba kao jedna od najstarijih civilizacijskih formi „predstavlja temeljnu formu ekspresije ljudske kulture. Osim toga, glazba je sredstvo kulturne transmisije, reprodukcije, a ponekad i otpora, pa promatrano iz te perspektive, ona prenosi mnogo glazbenih i neglazbenih poruka te ostvaruje niz glazbenih i neglazbenih ciljeva, ponajprije političkih, društvenih i religijskih“ (Dobrota, 2012b, str. 155). Platon (2002) je apostrofirao glazbu kao osnovu odgoja i obrazovanja smatrajući kako ritam i harmonija, prodirući u unutrašnjost duše, unose u nju plemenitost i otmjenost. Aristotel (1988) kao primarno pitanje navodi dvojbu o uključivanju glazbe u nastavu i što se, ako se glazbu uključi u nastavni proces, time postiže. Aristotel promišlja glazbu kao jednu od najugodnijih stvari i ističe kako se čini da „postoji nekakva srodnost (u ljudima) sa glazbenim suglasjima i razmjerjima. Stoga govore mnogi među mudracima ili da je duša suglasje ili da ima u sebi suglasje“ (Aristotel, 1988, str. 265). Zamjetna je važnost koju Platon i Aristotel daju glazbi u formiranju čovjekova karaktera i kulture smatrajući kako se upravo glazba za razliku od ostalih umjetnosti ne obraća isključivo čulu sluha, nego je najrodnija s dušom (Karahasanović, 2018).

Prateći povijesni razvoj glazbe vidljivo je kako se u određenim razdobljima pod utjecajem različitih društvenih okolnosti mijenjalo shvaćanje njezina općega značenja za odgoj i obrazovanje, ali i važnosti obrazovanja glazbenika (Svalina i Bognar, 2013). Shvaćanje se uloge nastave glazbe u cjelokupnome razvoju djeteta također kroz povijest mijenjalo, razvijalo i nadograđivalo. Nikolić (2018) nakon analize brojnih istraživanja o utjecaju glazbe na djetetov razvoj uočava veći interes istraživača za kognitivno nego za psihomotorno, socijalno i emocionalno područje djetetova razvoja. Autorica ukazuje na pozitivan učinak glazbenoga obrazovanja na sva područja djetetova razvoja te promišlja o važnosti definiranja konkretnih glazbenih aktivnosti koje bi doprinijele uspješnijemu razvoju. Drandić (2024) također ističe pozitivne aspekte glazbe, posebice u kontekstu korištenja glazbe u odgojno-obrazovnom procesu s učenicima s teškoćama, u razvoju temeljnih kompetencija iz domene kognitivnoga, emocionalnoga i motoričkoga razvoja, kao i vještina i sposobnosti za svakodnevno funkcioniranje.

Analizirajući različite teorije učenja u kontekstu glazbene nastave, Svalina (2015) ukazuje na važnost gestaltističke teorije, teorije senzorne stimulacije, teorije sociokognitivnoga učenja,

sociokonstruktivističke teorije i humanističke teorije facilitiranoga učenja. Slijedeći geštaltističku teoriju glazbena nastava omogućuje djeci cjelovit glazbeni doživljaj upoznavanjem cjelovitih glazbenih djela. Teorija senzorne stimulacije u nastavi glazbe omogućuje učenje stimulacijom osjetila sluha slušanjem pjesama i umjetničkih glazbenih djela. Uspješnost učenja na osnovi sociokognitivnoga modela ostvaruje se promatranjem ili učenjem po modelu, pri čemu je učitelj model čiju izvedbu učenici promatraju. Sociokonstruktivistička teorija zahtijeva aktivnost učenika (pjevanje, sviranje, slušanje) kako bi se došlo do glazbenih znanja i znanja o glazbi. Nakraju, humanistička teorija facilitiranoga učenja u nastavi glazbe polazi od prirodne težnje djeteta da se bavi glazbom, upoznaje ju i izvodi, pri čemu će se osjećati sigurno i slobodno u glazbenome izražavanju i iznošenju doživljaja pri upoznavanju glazbenih djela.

Kako bi se glazbom potaknuo cjelokupni djetetov razvoj, nastava se mora oblikovati prema obilježjima koja će osigurati njezinu uspješnost. Meyer (2005) ističe deset kriterija dobre nastave: jasno strukturiranje nastave, visok udio stvarnoga vremena učenja, poticajno ozračje za učenje, jasnoća sadržaja, uspostavljanje smisla komunikacijom, raznolikost metoda, individualno poticanje, inteligentno vježbanje, jasnoća očekivanih postignuća i pripremljena okolina. Tako oblikovana nastava glazbe zainteresirat će učenika za svijet glazbe te doprinijeti njegovu kognitivnomu, psihomotornomu, socijalnomu i emocionalnu razvoju.

Glazba je temeljni ljudski resurs koji je imao vitalnu ulogu u opstanku i razvoju društva (Dobrota, 2012b, str. 155). Na društvenu funkciju glazbe u svakodnevnome životu ukazuju i Hargreaves i North (1999) apostrofirajući njezin utjecaj na čovjekovo raspoloženje, izgradnju osobnoga identiteta i razvoj međuljudskih odnosa. Glazba ima značajnu ulogu u poticanju pozitivnih emocija, pripadnosti, zajedništva i snošljivosti te doprinosi rastućoj potrebi poticanja i izgradnje kulture nenasilja među školskom djecom (Proleta i Svalina 2011). Ferović (1994) ističe doprinos glazbe jačanju grupne povezanosti i učvršćivanju interpersonalnih odnosa. Drandić (2024) uz odgojno-obrazovnu funkciju glazbe koja se može sagledati kao posebno područje, ali i kao sredstvo i metoda obrazovanja naglašava i njenu ulogu motivatora u procesu učenja.

Hargreaves i sur. (2003) detektiraju četiri razine na koje glazba može posredno ili neposredno utjecati: individualnu, međuljudsku, institucijsku i kulturnu razinu. Individualni aspekt ogleda se u oblikovanju pojedinčeva osobnoga identiteta, međuljudski na učinke glazbe u okviru grupne suradnje tijekom zajedničkoga muziciranja, institucijski na ulogu škole, obiteljskog okruženja i zajednice na razvoj glazbenih preferencija i kompetencija djece i mladih te kulturni aspekt koji utječe na poistovjećivanje s određenim supkulturama, životnim

stilovima, etničkim skupinama i društvenim klasama. „Glazbenim odgojem i obrazovanjem utječe se na usvajanje znanja, razvoj umijeća i navika, ali i na izgrađivanje i oblikovanje osobnosti i karaktera, pogleda na svijet, osjećajnoga i voljnoga života učenika“ (Vidulin, 2020, str. 393).

Gledajući u povijest vidljivo je kako je glazba bila dio dvorskih svečanosti i gozbi, poticaj tijekom veličanja vladara i njegovih pothvata, nezaobilazan segment pri bogoslužju, važna u provođenju religijskih obreda, pogreba i vojnih parada. Uspješna i kvalitetna glazbena izvedba zahtijevala je glazbeni odgoj i glazbeno obrazovanje, čiji razvojni put pratimo još od stare Grčke. I danas je, možda više nego ikada, glazba sastavni dio života, ali i sustava odgoja i obrazovanja od najranije dobi. Pozitivni učinci koje glazba ima u razvoju svakoga čovjeka, posebice djeteta, sve su evidentniji, a doprinos odgojno-obrazovnog sustava u tome je procesu ključan.

### **5.1. Odgoj glazbom u općeobrazovnome sustavu Republike Hrvatske**

Nastava se glazbe u općeobrazovnome sustavu Republike Hrvatske provodi predmetima Glazbena kultura na primarnome i Glazbena umjetnost na sekundarnome stupnju obrazovanja. Reforme koje su se tijekom povijesti provodile u hrvatskome odgojno-obrazovnome sustavu ostavile su utjecaja i na nastavu glazbe. Promjena koja je ostavila velik trag u hrvatskome školstvu i otvorila novo poglavlje koje je trebalo označiti kraj tradicijskoga pristupa obrazovanju dogodila se 2006. godine uvođenjem *Hrvatskoga nacionalnoga obrazovnoga standarda* (HNOS) koji je težio nastavi usmjerenoj na učenika i razvoju njihovih kompetencija. U kontekstu je nastave glazbe Nastavni plan i program za osnovnu školu<sup>8</sup> (2006) donio napuštanje integrativnoga nastavnoga modela koji se temeljio na upoznavanju glazbe poznavanjem notnoga pisma i vještinom izvedbe. Neuspješnost takva modela Rojko (2012, str. 283) karakterizira kao „zatvoreni model u kome je bilo šest nastavnih područja, što je uz jednosatnu tjednu nastavu na načelu od-svega-po-malo vodilo ishodu *in omnibus aliquid in toto nihil*, (od svega pomalo, u cjelini ništa), tj. vodilo je tomu da učenici zapravo nisu stjecali nikakvih relevantnih glazbenih vještina ni znanja. Nastavnici, i sami svjesni da je program neostvariv u predviđenome opsegu i nastavnome vremenu, u praksi su reducirali nastavu na dvije ili tri aktivnosti: na učenje nota, tj. na pojednostavljeni solfeggio, na pjevanje i na slušanje glazbe“. Škojo (2010, prema Škojo 2018) ističe upitnost zadovoljavanja kulturno-estetskoga aspekta koji bi trebao biti okosnica nastave glazbe te navodi da rezultati istraživanja koje je provela ukazuju kako učenici nakon osnovnoga obrazovanja ne poznaju glazbena djela, nemaju

---

<sup>8</sup> Novi program glazbene nastave nastao je u okviru HNOS-a (Hrvatskoga nacionalnog obrazovnog standarda).

razvijene vještine sviranja i pjevanja, kao ni razvijen glazbeni ukus, odnosno nisu ostvareni zadaci i ciljevi nastave glazbe. Nasuprot integrativnome modelu otvoreni se model bazira na recepcijskome dijelu aktivnosti dok su ostale aktivnosti varijabilne, čime se učitelju dopušta samostalno kreiranje nastave uvažavajući preferencije i interese učenika. Rojko (2012) apostrofira zadanu aktivnost slušanja i upoznavanja glazbe kao konstantu i obveznu jezgru, odnosno područje koje nastavnik ne može izostaviti i jedino koje ima čvrsto argumentirani glazbenopedagoški legitimitet. Uz obvezno područje slušanja i upoznavanja glazbe Vidulin (2013) ističe i važnost aktivnoga muziciranja učenika koje je moguće uspješno realizirati na nastavi glazbe, no važno je uočiti da cilj sviranja u razredu nije visoki (umjetnički) nivo učenikoga muziciranja, nego aktivnost unutar nastavnoga procesa koja će pomoći učenicima u boljemu razumijevanju glazbenih djela osvještavanjem glazbenih sastavnica, ali i, ne manje bitno, učiniti nastavu glazbe zanimljivijom. Svalina (2015) također ističe važnost ostalih aktivnosti, kao što su pjevanje, sviranje, sudjelovanje u glazbenim igrama, improviziranju i glazbenome stvaranju, kojima učenici zadovoljavaju svoju psihološku potrebu za aktivnim muziciranjem. Rezultati istraživanja koje je autorica provela ukazuju na veliku posvećenost aktivnosti pjevanja, što je u skladu i s ulogom koju je ta aktivnost imala kroz povijesni pregled razvoja nastave glazbe, ali i iz iskustava nastave glazbe u drugim zemljama.

Promjene u nastavi glazbe koje su nastupile uvođenjem HNOS-a bile su dobar temelj daljnjemu razvoju nastave glazbe koji je 2019. godine rezultirao *Kurikulumom nastavnog predmeta Glazbene kulture za osnovne škole i Glazbene umjetnosti za gimnazije* (skraćeno: Kurikulum). Kao temeljni dokument u provođenju nastave glazbe u općeobrazovnim školama Kurikulumom su obuhvaćeni odgojno-obrazovni ishodi, razrade ishoda, razine usvojenosti i preporuke za ostvarenje odgojno-obrazovnih ishoda po razredima i domenama. Usto dokument sadrži i preporučeni popis pjesama, brojalica i glazbenih igara za Glazbenu kulturu u razrednoj nastavi te skladatelja i glazbenih djela, razvrstanih prema odgojno-obrazovnim ciklusima, glazbeno-izražajnim sastavnicama i glazbenim vrstama. Prema Kurikulumu nastavom glazbe ostvaruje se sljedeće:

„Predmetima Glazbena kultura / Glazbena umjetnost ostvaruju se temeljne odgojno-obrazovne vrijednosti i opći ciljevi odgoja i obrazovanja. Stoga nastava glazbe potiče i unaprjeđuje učenikov estetski razvoj, potiče kreativnost učenika, razvija učenikove glazbene sposobnosti i interese, razvija učenikovu svijest o očuvanju povijesno-kulturne baštine i osposobljava ga za življenje u multikulturnom svijetu. Na nastavi glazbe učenici upoznaju i doživljavaju glazbu različita podrijetla te različitih stilova i vrsta, usvajaju osnovne elemente glazbenog jezika i glazbene pismenosti. Učenje i poučavanje predmeta Glazbena kultura i

Glazbena umjetnost u skladu je sa suvremenim znanstvenim spoznajama i kretanjima koji upućuju na otvorenost i prilagodljivost procesa učenja i poučavanja, didaktički i metodički pluralizam, istraživačko, projektno i individualizirano učenje, ali i na nužnost primjene informacijsko-komunikacijske tehnologije. Naglasak se stavlja na susret učenika s glazbom, dok verbalne informacije proizlaze iz glazbe“ (*Kurikulum nastavnog predmeta Glazbena kultura za osnovne škole i Glazbena umjetnosta za gimnazije*, 2019, str. 5).

Važnost se u nastavnome procesu ne pridaje samo redovitoj nego i izbornoj i fakultativnoj glazbenoj nastavi te izvannastavnim i izvanškolskim glazbenim aktivnostima kao oblicima rada koji proširuju stečene kompetencije i osiguravaju umjetnički rast i razvoj učenika.

Nastavnim kurikulumom određuju se organizacija i mjesto predmeta Glazbena kultura i Glazbena umjetnost koji proizlaze iz prirode same glazbe. Nastavu glazbe tako karakteriziraju:

- *Otvorenost* koja se ogleda u prilagodbi učenja i poučavanja interesima i sposobnostima učenika te sklonostima učitelja i nastavnika, što obuhvaća slobodu odabira i oblikovanja nastavnih sadržaja, primjenu različitih strategija i metoda učenja i poučavanja, kao i različitih pristupa vrednovanju;
- *Integrativnost* povezivanjem i nadopunjavanjem domena/koncepta i odgojno-obrazovnih ishoda;
- *Interdisciplinarnost* koja omogućuje čvrstu povezanost s ostalim poljima umjetničkoga područja i korelacije s ostalim predmetima, područjima i međupredmetnim temama (*Kurikulum nastavnog predmeta Glazbena kultura za osnovne škole i Glazbena umjetnosta za gimnazije*, 2019).

Uz kulturno-estetsko i psihološko, načela koja su bila obilježja nastave glazbe po HNOS-u, novi se Kurikulum (2019) temelji i na načelima sinkroničnosti i interkulturalnosti. Kulturno-estetsko načelo podrazumijeva učenikov susret s glazbenim ostvarenjima, čime se razvija glazbeni ukus, stječu kriteriji za vrednovanje glazbe te se razvija sposobnost izražavanja stavova o glazbi. Psihološko načelo ogleda se u potrebi učenika za kreativnim izrazom koja se ostvaruje učenjem i poučavanjem glazbe te sudjelovanje u glazbenim aktivnostima, čime se potiče učenikov emocionalni razvoj. Načelo sinkroničnosti u središte interesa stavlja glazbu koja se promatra sa svih aspekata, ne isključivo povijesnoga, dok načelo interkulturalnosti potiče upoznavanje i prihvaćanje drugih kultura (*Kurikulum nastavnog predmeta Glazbena kultura za osnovne škole i Glazbena umjetnosta za gimnazije*, 2019).

Iako se realizacija nastave glazbe, s obzirom na to da se provodi u školi i usmjerena je na odgoj učenika te na stjecanje njegovih glazbenih znanja i umijeća, prvotno promatra kroz prizmu pedagoške dimenzije, ne treba zanemariti ni onu umjetničku (Vidulin, 2020). Autorica

apostrofirajući umjetnički karakter predmeta kojim se utječe na razumijevanje umjetnosti i potiče razvoj umjetničkoga izražavanja, razumijevanja sebe i svijeta pomoću umjetničkih djela te izražavanja vlastitih osjećaja, iskustava, ideja i stavova.

Susreti se s glazbom ne ograničavaju samo na prostor učionice glazbe, nego se potiče izvanučionička glazbena nastava kao i virtualno glazbeno okruženje. Umjetnički karakter predmeta svoj pravi iskustveni glazbeni doživljaj najbolje može ostvariti neposrednim susretom s umjetnošću, stoga se preporučuju posjeti koncertnim i glazbeno-scenskim izvedbama. Takav manje formalan oblik nastave, kao i mogućnost istraživanja glazbe u učenicima dobro poznatim i dostupnim medijima, učinit će nastavu glazbe zanimljivijom, čime će interes učenika za učenjem glazbe i o glazbi biti izraženiji.

### **5.1.1. Redovita nastava glazbe**

Nastava je glazbe podijeljena u pet odgojno-obrazovnih ciklusa: 1. ciklus obuhvaća 1. i 2. razred, 2. ciklus 3., 4. i 5. razred, a 3. ciklus 6., 7. i 8. razred osnovne škole i provodi se kroz obvezni predmet *Glazbena kultura* u godišnjoj satnici od 35 sati, odnosno tjedno jedan školski sat tijekom svih osam godina osnovne škole. Srednjoškolska je satnica, kojom su obuhvaćena posljednja dva odgojno-obrazovna ciklusa, različita u cjelokupnoj satnici i trajanju programa kroz četverogodišnje srednjoškolsko školovanje. *Glazbena umjetnost* zastupljena je jednim satom tjedno u srednjoškolskom četverogodišnjem (ukupno u četiri školske godine 137 sati nastave) i dvogodišnjem programu (ukupno u dvije školske godine 70 sati nastave) ili dvama satima tjedno (ukupno u jednoj školskoj godini 64 sata nastave) u srednjoškolskom jednogodišnjem programu (*Kurikulum nastavnog predmeta Glazbena kultura za osnovne škole i Glazbena umjetnost za gimnazije*, 2019).

Učenje i poučavanje predmeta na primarnoj i sekundarnoj razini obrazovanja ostvaruje se domenama (*Kurikulum nastavnog predmeta Glazbena kultura za osnovne škole i Glazbena umjetnost za gimnazije*, 2019):

- Domena A – *Slušanje i upoznavanje glazbe* – ishodište je u upoznavanju glazbe audio-, videozapisima i neposrednim susretom učenika s glazbom. Naglasak je na aktivnome slušanju glazbe različitih vrsta, stilova, pravaca i žanrova, stjecanju znanja o glazbeno-izražajnim sastavnicama i različitim razinama organizacije glazbenoga djela te doživljaju, upoznavanju, razumijevanju i vrjednovanju glazbe;
- Domena B – *Izražavanje glazbom i uz glazbu* – temelji se na aktivnome muziciranju kroz pjevanje, sviranje, glazbene igre, glazbeno stvaralaštvo i pokret uz glazbu s ciljem cjelovitoga doživljaja glazbe te razvoj glazbenih sposobnosti i kreativnosti.

- Domena C – *Glazba u kontekstu* – dopuna je domenama A i B na osnovu koje učenik otkriva vrijednosti bogate regionalne, nacionalne i globalne glazbene i kulturne baštine, uočava razvoj, uloge i utjecaje glazbene umjetnosti na društvo te povezuje glazbenu umjetnost s ostalim umjetnostima. Domena C u većoj se ili manjoj mjeri ovisno o odgojno-obrazovnome ciklusu isprepliće s domenama A i B.

U Kurikulumu (2019) se ističe kako su domene izrazito međusobno povezane i da se dopunjuju te su prisutne u čitavoj odgojno-obrazovnoj vertikali, odnosno u svim ciklusima i na svim razinama. Važno je istaknuti i kako je odnos zastupljenosti domena u odgojno-obrazovnoj vertikali fleksibilan, što omogućuje učitelju davanje veće ili manje važnosti kojoj od domena tijekom nastavne godine s obzirom na interese učenika i specifičnosti školskoga kurikuluma.

U Kurikulumu (2019) se navodi i kako u učenju i poučavanju glazbe postoje i objedinjujući elementi koji su prisutni u svim domenama, a odnose se na glazbeni jezik, čije je ovladavanje potrebno za aktivno slušanje, razumijevanje i izvođenje glazbe te glazbeno pismo u slučaju aktivnoga muziciranja, tj. sviranja, i informacijsko-komunikacijska tehnologija (IKT) kao bitna sastavnica suvremenoga učenja i poučavanja glazbe.

Ovako suvremeno koncipiran, otvoren, fleksibilan i na učenika usmjeren kurikulum kroz samu nastavu glazbe potiče i razvija učenikove kompetencije i potiče njegov cjelokupan rast i razvoj, ne samo umjetnički. Svakako se treba osvrnuti i na nedostatnu satnicu redovite glazbene nastave, što ukazuje na oformljivanje i uključivanje učenika u druge organizacijske oblike rada, kao što su izvannastavne i izvanškolske aktivnosti, kroz koje će se moći ostvariti ciljevi i ishodi učenja glazbene nastave u općeobrazovnome sustavu (Begić, 2017; Brđanović, 2017; Nikolić, 2018; Svalina, 2015; Šulentić Begić, 2006; Vidulin-Orbanić, 2008).

### ***5.1.2. Izvannastavne i izvanškolske glazbene aktivnosti***

Za izvannastavne i izvanškolske aktivnosti učenika često se još uvijek koristi pojam slobodne aktivnosti i on opisuje njihovu temeljnu funkciju koja se odnosi na kvalitetno, usmjereno i organizirano provođenje slobodnoga vremena učenika sukladno njihovom izboru prema vlastitim sklonostima i interesima. To je vrijeme svojom životnošću, svojim sadržajima i oblicima primjenjivo i interpolirano u život učenika (Mlinarević i sur., 2007). Slobodnome vremenu djece i mladih treba posvetiti posebnu pozornost. „S obzirom na to da je dijete biće u razvoju, u procesu formiranja vrijednosti, stavova, interesa i navika te da mu je potrebna pomoć odraslih, ne može se dijete ostaviti da se samo snalazi i angažira u slobodnom vremenu, već mu treba pomagati i usmjeravati ga, stvoriti povoljne uvjete za razvoj njegovih interesa i sklonosti te za razvoj kulture provođenja slobodnog vremena. Jedino kvalitetno i sadržajno organizirano

slobodno vrijeme djece i mladih može zadovoljiti njihove osobne interese, razviti sposobnost i potrebu za afirmacijom putem kvalitetnih životnih izbora“ (Pejić-Papak i Vidulin, 2016, str. 65). Jurčić (2008) također ističe benefite izvannastavnih i izvanškolskih aktivnosti u kontekstu kvalitete ispunjavanja učenikova slobodnoga vremena s posebnim naglaskom na to da su takve aktivnosti neprimudnoga karaktera te ih učenik bira samostalno kao aktivnost koja je interesna i individualizirana. Usklađene s interesima učenika i individualnim potrebama djeteta, izvannastavne i izvanškolske aktivnosti prilika su za razvoj učeničkih potencijala i poticanje darovitosti. Za razliku od redovite nastave, čija se organizacija rada temelji na razrednim odjelima, izvannastavne i izvanškolske aktivnosti ostvaruju se u skupinama u koje se mogu uključivati učenici različite dobi kojima je zajednička sklonost prema specifičnome području i aktivnosti. U Nacionalnome okvirnome kurikulumu ističe se važnost planiranja aktivnosti u okviru školskoga kurikula, što „pretpostavlja izradbu izvannastavnih i izvanškolskih programa i aktivnosti koje će škola programski razraditi i uskladiti vodeći računa o sklonostima i razvojnim mogućnostima učenika te o mogućnostima škole, a posebice o optimalnome opterećenju učenika“ (MZOS, 2011, str. 37).

Kako bi ispunile svoju svrhu i opravdale postojanost, aktivnosti je potrebno planski i sustavno osmisliti. Vidulin (2013) apostrofira izvannastavne aktivnosti kao one kojima se potiču i razvijaju individualne sposobnosti i umijeća učenika, podržava njihova aktivnost, samostalnost, kreativnost i stvaralaštvo te se doprinosi aktualizaciji učenikova znanja. Takvim je aktivnostima, smatraju Mlinarević i sur. (2016), potrebno usmjeravati učenika na povezivanje, proširivanje, ovladavanje novim znanjima i vještinama, razvijanje radnih navika, pobuđivanje znatiželje, aktivno sudjelovanje u društvenome životu, suradničko učenje, poticanje i razvijanje kreativnosti, fleksibilnosti i tolerancije. Stoga učitelj i(li) voditelj aktivnosti u njihovu kreiranju treba uvažavati sljedeće zahtjeve: kurikulski sadržaji izraz su učeničkih interesa; izvannastavne aktivnosti pretpostavljaju integrirani kurikulum; kurikulum izvannastavnih aktivnosti odraz je kulture škole i društvene zajednice; usklađenost kurikulskih sadržaja s uvjetima rada škole i izvannastavne aktivnosti utječu na originalnost, „imidž“ škole (Mlinarević i Brust Nemet, 2012). Usmjerenost na učenika podrazumijeva i participaciju učenika u sukreiranju sadržaja aktivnosti, čime se osim razvoja učeničkih potencijala stvara i afirmativno radno ozračje. Zrilić (2012) ističe da upravo takvo ozračje, koje ne nameće stroge okvire i ne uključuje brojčano vrjednovanje, izrazito pozitivno djeluje na uključivanje svakoga učenika.

Ponuda je izvannastavnih i izvanškolskih aktivnosti u odgojno-obrazovnom sustavu iznimno bogata, posebice u osnovnoškolskome sustavu odgoja i obrazovanja, a značajno mjestu svakako

zauzimaju i glazbene aktivnosti. Dodatne mogućnosti koje takve aktivnosti nude u kontekstu proširenja učenja i poučavanja o glazbi doprinose glazbenome, ali i cjelokupnome razvoju učenika. Uključivanjem se u dodatne glazbene aktivnosti kod učenika stvara potreba za cjeloživotnim istraživanjem glazbe, daljnjim stjecanjem glazbenih znanja i vještina te sudjelovanjem u glazbenom životu zajednice (*Kurikulum nastavnog predmeta Glazbena kultura za osnovne škole i Glazbena umjetnosta za gimnazije*, 2019). Proleta i Svalina (2011) ističu da izvannastavne glazbene aktivnosti, pored toga što oblikuju glazbeni ukus djece i osvješćuju njihov doživljaj umjetnosti, doprinose odgoju, ostvarivanju vlastitih interesa, učenju kroz igru, razvoju kreativnoga izražavanja, stvaranju pozitivne atmosfere, što predstavlja kohezivne čimbenike za razvoj ličnosti kod mladih osoba. Glazbene se aktivnosti mogu provoditi kroz „glazbene radionice, igraonice i slušaonice, različite ansamble (komorne sastave, zborove i orkestre), umjetničke projekte u kojima su uz glazbu implementirane i druge umjetnosti, interdisciplinarnе projekte te izvanučioničku nastavu koja uključuje posjete glazbeno-kulturnim ustanovama te glazbeno-edukativne izlete“ (*Kurikulum nastavnog predmeta Glazbena kultura za osnovne škole i Glazbena umjetnosta za gimnazije*, 2019, str. 76).

Kakva je zastupljenost interesnih područja izvannastavnih aktivnosti, istražila je Pejić Papak (2011, prema Pejić Papak i Vidulin, 2016) u osnovnim školama Primorsko-goranske županije. Rezultati istraživanja pokazali su kako je najzastupljenije područje jezično-umjetničko (35% udjela u odnosu prema svim interesnim područjima). Od 37 aktivnosti jezično-umjetničkoga područja 13 je glazbenih aktivnosti, a razvidno je kako je aktivnost s najvećim brojem uključenih učenika i u razrednoj i u predmetnoj nastavi Zborna pjevanje. U ukupnome broju aktivnosti (N = 106) udio glazbenih iznosio bi 12,26%.

Istraživanje koje su provele Dubovicki i sur. (2014) obuhvaćalo je analizu školskih kurikula 30 osnovnih škola na području Osječko-baranjske županije kako bi se utvrdilo koje izvannastavne glazbene aktivnosti postoje i koliko ih se nudi. Rezultati istraživanja pokazali su da je ukupan broj izvannastavnih glazbenih aktivnosti u razrednoj nastavi (1. – 4. razred) 47 što čini 19,58% udjela u svim izvannastavnim aktivnostima, a u predmetnoj nastavi (5. – 8. razred) 50, a to čini 16,95% ponuđenih aktivnosti. Najčešća je zastupljena aktivnost Veliki zbor koji se provodi u 28 istraženih škola, zatim Mali zbor i Folklor u 15 te Ritmika i ples u 11 škola. Nadalje izvannastavnu glazbenu aktivnost Orkestar imaju četiri istražene škole, Ritmiku tri, a Pjevačku skupinu, Plesnu skupinu i Sintesajzer dvije škole. Ostale su izvannastavne glazbene aktivnosti koje se javljaju pojedinačno u nekim istraženim kurikulumima škola: Glazbena skupina,

Glazbeno-scenska skupina, Glazbena mladež, Tamburaška skupina, Napredni tamburaši, Instrumentalna skupina, Mali svirači i Skupina afričkih bubnjeva đembe.

Analizu školskih kurikula provela je i Nuhanović (2017a) na području Brodsko-posavske županije s istim ciljem. Analiziran je 31 školski kurikulum, a rezultati analize upućuju na manju zastupljenost izvannastavnih glazbenih aktivnosti nego u Osječko-baranjskoj županiji. Naime, udio izvannastavnih glazbenih u cjelokupnome broju aktivnosti iznosi 15,46%. Prve su tri najzastupljenije glazbene aktivnosti Veliki zbor, Mali zbor i Ritmika, a zatim Plesna skupina, Folklor, Glazbeno-scenska sekcija, Tamburaši, Sviranje, Glazbena radionica, Pjevačka skupina, Glazbeni projekt, Mali folklor, Instrumentalna skupina, Suvremeni ples, Orkestar, Dramsko-plesna skupina i Mali glazbenici.

Iz pregleda rezultata istraživanja razvidna je dobra i raznovrsna zastupljenost izvannastavnih glazbenih aktivnosti u odgojno-obrazovnim ustanovama. Raznolikost ponude upućuje na otvorenost škola koje prepoznaju sklonost i potrebe učenika te teže zadovoljavanju njihovih interesa. Otvoren i slobodan pristup izvannastavnim glazbenim aktivnostima potiče razvoj glazbenih vještina učenika te omogućuje prepoznavanje i unaprjeđenje njihova kreativnoga i stvaralačkoga glazbenoga potencijala (Vidulin, 2013). Izazov je za svaku školu, ali i svakoga učitelja glazbe koji je voditelj izvannastavnih aktivnosti, ostvariti takav cilj. Glazbene izvannastavne aktivnostima prilika su učiteljima glazbe da svakome djetetu koje pokazuje interes za glazbu pruže priliku ostvariti glazbene potencijale. Kreirajući i djelujući u pozitivnome i poticajnome ozračju, sudjelovanje u glazbenim aktivnostima neće razvijati samo glazbene kompetencije učenika nego će utjecati i na cjelokupan razvoj djeteta.

## **5.2. Odgoj glazbom u glazbenim školama Republike Hrvatske**

Glazbene su škole umjetničke škole koje svoje umjetničke programe izvode u skladu sa Zakonu o umjetničkom obrazovanju (2011). Ciljevi su umjetničkoga obrazovanja sljedeći:

- učenicima s izraženim sklonostima i sposobnostima, talentiranima i darovitima omogućiti stjecanje znanja, razvoj vještina i sposobnosti u različitim umjetničkim područjima, omogućiti razvoj njihovog kreativnog potencijala;
- osigurati sustavan način poučavanja učenika umjetničkim znanjima i vještinama, te razvoj njihovih sposobnosti i stavova prema razvojnim ciklusima učenika i odgojno-obrazovnim razinama, te zahtjevima i razinama složenosti kvalifikacije u umjetničkim područjima;
- omogućiti razvoj kulturnog izražaja s obzirom na tradiciju i kulturnu autohtonost, nacionalno i civilizacijsko kulturno i umjetničko okruženje;

- osigurati sustavan način poučavanja učenika umjetničkim znanjima i vještinama, poticati i unapređivati njihov intelektualni, stvaralački, estetski i socijalni razvoj u skladu s njihovim sposobnostima i sklonostima;
- razvijati sposobnost doživljavanja i razumijevanja likovnih, glazbenih, dramskih i drugih djela nacionalne, europske i svjetske kulture;
- razvijati sposobnost povezivanja umjetničkih djela s društvenom sredinom i povijesnim okolnostima (Zakonu o umjetničkome obrazovanju, 2011, čl. 4).

Umjetničko se obrazovanje na svim razinama ostvaruje na temelju Nacionalnoga kurikulumu za predškolski odgoj, opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2010) i posebnih kurikula umjetničkoga obrazovanja. Trajanje je umjetničkoga obrazovanja različito, sukladno specifičnostima umjetničkih područja. Glazbeno obrazovanje u glazbenim školama izvodi se kao osnovnoškolsko u šestogodišnjem trajanju, pripremno za srednje glazbeno obrazovanje u dvogodišnjem trajanju i srednjoškolsko glazbeno u četverogodišnjem trajanju, čime učenik stječe znanja i sposobnosti za rad i uvjete za daljnji nastavak glazbenoga obrazovanja (Zakon o umjetničkome obrazovanju, 2011).

Pravo na upis u glazbenu školu ima svako dijete koje nakon iskazanoga interesa zadovolji provjeru glazbenih sposobnosti. Učenika se u glazbenoj školi nastoji osposobiti za profesionalno bavljenje glazbom. „Potreba za vlastitim odgojno-obrazovnim sustavom te u svezi s tim potreba da profesionalni glazbeni odgoj i obrazovanje započnu u ranoj dječjoj dobi objašnjavaju se složenošću posebnih glazbenih vještina, kao što su npr. pjevanje po notnome tekstu, točnije, vještina svjesnog čitanja notnoga teksta i vještina sviranja na glazbalu, što je uz mnoštvo drugih znanja, vještina i navika potrebno svakomu glazbeniku bez obzira na profil, odnosno zanimanje“ (Nastavni planovi i programi predškolskog i osnovnog obrazovanja za glazbene i plesne škole, 2006, str. 7). Svalina (2015) ističe kako upravo zbog takve složenosti stjecanja posebnih glazbenih vještina osposobljavanje nije moguće u općeobrazovnoj školi, a iz programa i satnice vidljivo je koliko se učenici intenzivnije bave glazbom u okviru programa glazbenih škola.

Osnovnoškolsko glazbeno obrazovanje obuhvaća tijekom svih šest godina trajanja skupnu nastavu Solfeggia i individualnu nastavu odabranoga instrumenta. U kasnijim razredima ovisno o programima učenici pohađaju i skupnu nastavu Teorije glazbe, ali i Skupnoga muziciranja (zbor, orkestar, komorni sastavi) te još neke obvezne ili izborne predmete (Nastavni planovi i programi predškolskog i osnovnog obrazovanja za glazbene i plesne škole, 2006).

Vrijeme koje učenik provodi na nastavi u glazbenoj školi jest njegovo slobodno vrijeme. Učenik program osnovne glazbene škole, kao i pripremnih razreda, redovito pohađa upravo u

svome slobodnome vremenu, odnosno u terminima koji su suprotni od nastave u općeobrazovnoj školi. Nerijetko to iziskuje velik napor i odricanje, ne samo učenika nego i cijele obitelji. Satnica učenika nižih razreda nije velika, no često se događa da zbog poteškoće usklađivanja rasporeda učenik mora dolaziti na nastavu i četiri puta tjedno. Satnica se u višim razredima povećava pa učenik završnoga, šestoga razreda, pohađa nastavu Solfeggia, Instrumenta, Skupnoga muziciranja, Teorije glazbe te Glazbenu umjetnost (samo B-program Funkcionalne muzičke pedagogije). Usto neki učenici pohađaju i Glasovir izborno ili fakultativno kako bi mogli pristupiti razredbenomu ispitu za srednjoškolsko glazbeno obrazovanje. „Uračunamo li tu i vrijeme koje bi učenik svakodnevno trebao provesti vježbajući kod kuće kako bi razvijao svoje glazbene kompetencije, dolazimo do velikoga broja sati (više od 10 sati tjedno) koje učenik treba izdvojiti za pohađanje i realizaciju programa glazbene škole koja nije obvezna“ (Nuhanović i Ferović-Fazlić, 2018, str. 87).

S obzirom na opterećenost obvezama pohađanja programa glazbene škole Popović i Maras (2018) ispitali su roditelje učenika Glazbene škole Franje Kuhača u Osijeku kako glazbeno obrazovanje utječe na kvalitetu života njihove djece. U istraživanju su sudjelovala 62 roditelja, a većina njihovih odgovora pokazuje da smatraju kako pohađanje glazbene škole općenito pozitivno utječe na kvalitetu života njihove djece, uči ih boljoj organizaciji vremena i koncentraciji. Problemi na koje ukazuju tiču se povremene preopterećenosti nastavom koja je najčešće rezultat nemogućnosti usklađivanja rasporeda, posebice u višim razredima glazbenoga obrazovanja.

Istraživanje koje je Brđanović (2019) proveo između 152 učenika Glazbene škole u Varaždinu, u kojemu su se ispitivala njihova očekivanja od glazbenoga obrazovanja u glazbenoj školi, ukazalo je kako svega 7,9% ispitanika nije zadovoljno glazbenim obrazovanjem. Iako je velik postotak zadovoljnih učenika, autor primjećuje da se nezadovoljstvo javlja kod učenika starije dobi.

Detektiranje nezadovoljstva kod učenika starije dobi u skladu je s promišljanjima Nuhanović i Ferović-Fazlić (2018) o opterećenosti učenika u programu glazbenih škola, što doprinosi sve većemu broju učenika koji napuštaju glazbeno obrazovanje. Interesi učenika u današnje vrijeme u mnogome se razlikuju od interesa učenika u ne tako davnoj prošlosti, stoga ne čudi što zahtjevniji programi glazbenih škola nisu prvi odabir za provođenje slobodnoga vremena. Sve više autora upućuje na to da se glazbene škole u Hrvatskoj ne bi trebale orijentirati isključivo na programe obrazovanja profesionalnoga glazbenoga kadra (Brđanović, 2015; Krupić 2020; Nuhanović i Ferović-Fazlić, 2018). Istraživanje koje je provela EMU (European Music School Union, 2010), Europska krovna organizacija udruženja glazbenih škola, koje je obuhvatilo

glazbeni obrazovni sustav 27 europskih zemalja, ukazuje na to da je hrvatski glazbeni odgojno-obrazovni sustav profesionalno orijentiran te da nije dostupan svima koji se žele baviti glazbom. Brđanović (2015) ističe kako bi glazbene škole trebale imati važnu ulogu u glazbenome opismenjavanju djece, razbijanju stereotipa o glazbi, odgajanju ljubitelja kvalitetne glazbe te ranome prepoznavanju posebno glazbeno nadarenih pojedinaca. Glazbene škole trebale bi biti dostupne svakome djetetu koje iskaže interes za takvom vrstom obrazovanja, a onim iznimno nadarenim pojedincima trebalo bi omogućiti obrazovanje sukladno njihovim iznimnim mogućnostima u adekvatnim uvjetima koji bi omogućili maksimalno razvijanje njihovih potencijala po uzoru na škole za posebne glazbene talente u svijetu (Brđanović, 2015). Na taj način zadovoljile bi se potrebe izrazito glazbeno darovite djece, a ostali, manje glazbeno daroviti učenici, razvijali bi svoje potencijale u okviru postojećih glazbenih škola.

„Upis u osnovnu umjetničku školu stoga treba biti omogućen svakom djetetu, bez selekcije“ stoji u prijedlogu Kurikuluma za umjetničko obrazovanje iz 2017. godine. Iako škole moraju provoditi selekciju zbog ograničenih kadrovskih i materijalnih preduvjeta, važno je da postoje jasni upisni kriteriji. Interes je za glazbene programe veći od upisne kvote. Brđanović (2015, str. 674) primjećuje da „glazbeno obrazovanje u Hrvatskoj nije dostupno svima, ne toliko iz financijskih razloga koliko zbog premaloga broja glazbenih škola. Iako se stanje postepeno popravlja, mnoga djeca koja žele svirati neki instrument još uvijek to ne mogu ostvariti“.

U Republici Hrvatskoj program specijaliziranoga glazbenoga obrazovanja provodi se u glazbenim školama i glazbenim odjelima koji djeluju u sklopu općeobrazovnih osnovnoškolskih ustanova. Prema popisu u Republici Hrvatskoj postoji 105 umjetničkih škola od čega je 88 onih u kojima se provodi osnovnoškolsko glazbeno obrazovanje.<sup>9</sup> No, s obzirom na to da glazbene škole osnivaju i područne ili dislocirane glazbene odjele, a koji ovdje u popisu nisu vidljivi, pregledom mrežnih stranica svih popisanih škola i uvidom u školsku dokumentaciju utvrđeno je kako je broj glazbenih škola/odjela  $N = 152$ . (Ne)dostupnost glazbenoga obrazovanja svim onim učenicima koji iskazuju interes može se promatrati s prostornoga, ali i ekonomskoga

Analizirajući broj glazbenih škola po županijama vidljiva je njihova neravnomjerna raspoređenost. Dok su u površinom najvećoj Ličko-senjskoj županiji, koja iznosi 5 353 km<sup>2</sup>, dostupne samo tri glazbene škole/odjela, što u prosjeku predstavlja dostupnost na svakih

---

<sup>9</sup> MZO. Popis umjetničkih škola u Republici Hrvatskoj. <http://mzos.hr/dbApp/pregled.aspx?appName=UMJ>

1 784,33 km<sup>2</sup>, u najmanjoj županiji, Gradu Zagrebu, učenicima su dostupne glazbene škole u prosjeku na svakih 29,14 km<sup>2</sup>.<sup>10</sup>

Sama dimenzija fizičke (ne)dostupnosti vezana je i uz ekonomsku (ne)dostupnost. Uključivanje učenika u odgojno-obrazovni sustav glazbenoga obrazovanja podrazumijeva i osobno osiguravanje prijevoza na nastavu, što obiteljima koje su udaljene od školskoga prostora stvara velike organizacijske poteškoće, ali i financijski izdatak. Iako smatra da je broj glazbenih škola u Republici Hrvatskoj velik te da je na taj način financijsko opterećenje državi, i Rojko (2014) ističe da su glazbene škole dostupne svima onima koji stanuju dovoljno blizu da ih mogu pohađati.

Benefiti koje učenici imaju od glazbe i glazbenoga obrazovanja nisu samo razvoj glazbenih kompetencija nego su važni za cjelokupan razvoj svakoga djeteta. Sva bi djeca trebala imati „priliku svirati, pjevati i družiti se kroz glazbu s ciljem boljeg razumijevanja glazbe, osobnog kulturnog i duhovnog obogaćivanja i mogućnosti da se kasnije amaterski bave glazbom“ (Brđanović, 2015, str. 675). Stoga je dužnost države omogućiti uvjete u kojima nedostupnost i raspoloživost glazbenoga obrazovanja u specijaliziranim ustanovama neće utjecati na uključivanje djece u nj. Iako zasigurno velika većina njih neće postati profesionalni glazbenici, živjet će glazbu kroz amatersko ostvarenje, što će zasigurno utjecati na razvoj boljega, plemenitijega i kulturno bogatijega pojedinca, a samim time i društva općenito.

### **5.3. Glazbena nastava i mogućnosti inkluzije kulturno raznolikih učenika**

#### ***5.3.1. Inkluzivne i interkulture odrednice nastave glazbe***

Jednaka prilika i mogućnosti koje svako dijete treba imati u sustavu odgoja i obrazovanja trebaju biti primjenjive i na glazbeni odgoj i obrazovanje. Glazbeno je obrazovanje prema Zakonu o umjetničkom obrazovanju (2011, čl. 3) dostupno svakome pod jednakim uvjetima bez obzira na rasu, boju kože, spol, jezik, vjeru, političko ili drugo uvjerenje, nacionalno ili socijalno podrijetlo, imovinu, rođenje, društveni položaj, invalidnost, seksualnu orijentaciju i dob prema njegovim sposobnostima. Posebno je važno, kada se govori o stvaranju jednakih prilika i mogućnosti, obratiti pozornost na ranjive društvene skupine. „U glazbenu učionicu dolaze učenici s različitim obrazovnim spremnostima, stilovima učenja, sposobnostima i sklonostima. Takvi, različiti učenici trebali bi dobiti iste prilike za zajedničko učenje glazbe, sudjelovati u glazbenim aktivnostima, pružiti im podršku, prilagodbe, motivaciju, dodatno

---

<sup>10</sup> DZS. Županije, površina, stanovništvo, gradovi, općine i naselja, popis 2011. [https://www.dzs.hr/hrv/censuses/census2011/results/xls/Preg\\_01\\_HR.xls](https://www.dzs.hr/hrv/censuses/census2011/results/xls/Preg_01_HR.xls)

vrijeme i ohrabrenje, dati puno pohvala, često ponavljati i pokušati što više individualno raditi s učenikom“ (Drandić, 2024, str. 370). U kontekstu uključivanja i odgoja i obrazovanja takvih učenika govorimo o inkluzivnoj glazbenoj pedagogiji, a ako se radi o uključivanju i odgoju i obrazovanju kulturno raznolikih skupina učenika, neizostavno je promišljati i o interkulturnome glazbenome obrazovanju.

Doprinos koji glazba ima u povezivanju različitih kultura nije zanemariv (Coppi, 2017; Dobrota, 2012a; Fitzpatrick-Harnish, 2015; Perotti, 1995). Glazba može povezati ljude različitih kultura, geografskih područja i vjerskih uvjerenja te premostiti prepreke između socioekonomskih klasa, dobnih skupina i marginaliziranih zajednica (Coppi 2017). Lindgren, Bergman i Sæther (2016) apostrofiraju glazbu kao mjesto interkulturnih susreta te naglašavaju njezinu važnost u socijalnoj inkluziji. Rezultati istraživanja koje je provela Sæther (2008) među učenicima i učiteljima dviju škola u švedskome gradu Malmöu ukazuju kako i učenici i učitelji ističu potencijal glazbe u kontekstu inkluzije kulturno raznolikih skupina, a sudjelovanje u zajedničkim glazbenim aktivnostima stvara pozitivno i opušteno ozračje koje pogoduje ostvarivanju bliskih kontakata među kulturno različitim učenicima. Banks (2003) smatra ciljeve interkulturnoga i umjetničkoga obrazovanja vrlo kompatibilnima i komplementarnima te apostrofira umjetnost kao jedan od najučinkovitijih načina u ostvarenju interkulturnoga obrazovanja. Southcott i Joseph (2010) vide nastavu glazbe kao značajan resurs u promišljanju kulturne različitosti.

Promišljajući o glazbi u kontekstu odgoja i obrazovanja, Sablić (2014) navodi da je glazbeni odgoj pogodan za razvijanje učenikove sposobnosti izražavanja ideja, osjećaja i iskustava kroz glazbu pojedinačno ili u suradnji s drugima te njegovanje samopoštovanja i samopouzdanja sudjelovanjem u glazbenoj izvedbi. Begić (2015) ističe kako nastava glazbe mora kod učenika njegovati i razvijati osjećaj za novo, drugačije, ali i poticati osjetljivost prema različitosti dok (istovremeno) potiče i svjesnost o važnosti vlastite kulture i tradicije. Iako interkulturna dimenzija glazbene nastave ne bi trebala biti upitna, Weidknecht (2009) o njoj promišlja kroz tri perspektive. Prva se odnosi na sve raznolikiji kulturni sastav učenika koji implicira upoznavanje glazbe i kulture razrednih kolega, ali i stvara prigodu da kulturno različiti učenici s ponosom upoznaju druge sa svojom kulturom i tradicijom. Druga perspektiva promatra upoznavanje glazbenih tradicija naroda iz drugih krajeva svijeta u kontekstu osnaživanja i produbljivanja razumijevanja zapadnoeuropske umjetničke glazbe s kojom se učenici uglavnom i susreću na nastavi glazbe. Treća se perspektiva temelji na promišljanju glazbe kao univerzalnoga jezika koji nadilazi etničke, nacionalne i geografske razlike.

Upoznati glazbu drugih naroda jedan je od imperativa suvremene glazbene pedagogije. Učenici na takav način razvijaju interkulturalne kompetencije i interkulturalnu osjetljivost. Glazbenim susretima s drugim kulturama učenici postaju tolerantniji, uče razumjeti i poštivati druge u različitosti, a i smanjuju se predrasude. Odena (2009) ističe da glazbena iskustva tijekom djetinjstva stvaraju trajne „mostove“ između kulturno različitih zajednica, čime se smanjuju predrasude. No Fitzpatrick-Harnish (2015) upozorava kako sam interkulturalni glazbeni sadržaj neće dovesti do povećanja interkulturalne kompetencije. Potrebno je, kako bi se razvijale interkulturalne veze, smatra autorica, voditi učenike u interkulturalni svijet ne samo glazbenim sadržajima nego i drugim aktivnostima, kao što su rasprava, istraživanje, interakcija i dijalog.

Posebnu pozornost, dakako, treba posvetiti onim kulturama kojima su učenici okruženi, s kojima lakše mogu ostvariti kontakt, a svakako onim kulturama koje su dio školskoga, a posebice razrednoga sastava. Rezultati istraživanja Sousa i sur. (2005) ukazali su na to da se sudjelovanjem u interkulturalnome glazbenome programu kod djece u dobi od devet i deset godina učinkovito smanjuju negativni stereotipi prema manjinskoj kulturnoj skupini učenika. Mogućnost da učenik upoznaje kulturu svojega razrednoga kolege i obrnuto, kada kulturno različit učenik ima priliku u razredu čuti glazbeni primjer svoje kulture te aktivnim sudjelovanjem možda i doprinijeti njezinu razumijevanju, od iznimne je važnosti. Fitzpatrick-Harnish (2015) smatra da će ignoriranje i(li) degradiranje glazbe koja je učenikova svakodnevnica dovesti do kulturnoga konflikta. Nasuprot tomu, ako uvrstimo glazbu kulturno drukčije zajednice kojoj učenik pripada, pokazujemo poštovanje koje će omogućiti bolje povezivanje s osobnim identitetom svakoga učenika. Begić (2017) također ističe važnost prepoznavanja kulturnoga sastava učenika u razredu te navodi da su upravo poznavanje vlastite glazbene tradicije i moguće posjedovanje instrumenta ili znanje sviranja karakterističnoga instrumenta najbolji mogući načini približavanja obilježja određene kulture drugim učenicima. Dodat ćemo tome i priliku da kulturno različit učenik, njegova obitelji ili članovi kulturno različite zajednice pomognu u izgovaranju i prijevodu izvornoga teksta pri izvođenju pjesama. Odena (2009) naglašava kako uključivanje u glazbene aktivnosti, posebice ako se radi o djeci mlađe životne dobi, omogućuje i uključivanje roditelja. Zamjetno je kako će se u tome slučaju razvijati i njihove kompetencije te ostvarivati kontakti i na razini roditelj – roditelj te roditelj – učitelj, što će zasigurno doprinijeti stvaranju partnerskoga odnosa te uspješnijoj inkluziji. Takve aktivnosti i angažman neće samo doprinijeti razvoju interkulturalnih kompetencija i osjetljivosti u razredu nego će stvoriti mogućnost za suradnju s lokalnom zajednicom. Osnaživanje suradnje i bliski kontakti s članovima manjinske zajednice stvorit će pozitivno ozračje koje će voditi

boljemu interkulturnome dijalogu. Upravo su učitelji oni koji mogu, ako glazbu promišljaju i kao sredstvo dijaloga, poticati pedagogiju održivosti, raznolikosti i inkluzivnosti (Coppi, 2017).

Pozitivno ozračje, suradnički odnosi i interkulturni dijalog među kulturno raznolikim učenicima razvijat će se ne samo odabirom glazbenih sadržaja nego i sudjelovanjem u skupnim glazbenim aktivnostima. Takve su aktivnosti od iznimne važnosti za uspješnu inkluziju kulturno različitih učenika. Frankenberg i sur. (2016) ističu kako iskustvom zajedničkoga muziciranja djeca unutar glazbene skupine dolaze u bliži kontakt sa svojim školskim kolegama, čime se potiču osjećaji zajedništva i kohezije. Takvi kontakti za pripadnike manjinske kulture, smatraju autori, često mogu predstavljati ključnu priliku za socijalnu i kulturnu inkluziju unutar i izvan učionice.

Sva ta promišljanja o glazbi i glazbenome odgoju apostrofiraju glazbu kao kohezivni čimbenik u kontekstu inkluzivnoga i interkulturnoga koncepta. Glazbom se potiče cjelokupni razvoj djeteta, glazbenim sadržajima upoznaju se različite kulture, čime se jača interkulturna osjetljivost i razvijaju interkulturene kompetencije učenika, a različitim se glazbenim aktivnostima, čak i bez obzira na nejednake glazbene sposobnosti, daje mogućnost svakome djetetu da sudjeluje i doprinese uspješnosti glazbene izvedbe.

### ***5.3.2. Inkluzivne i interkulturene dimenzije kurikula Glazbene kulture i Glazbene umjetnosti***

Analizirajući kurikulum nastave glazbe općega obrazovanja u kontekstu inkluzivnosti i interkulturalnosti, vidljivo je da se njegova interkulturalna dimenzija i ona inkluzivna ogledaju u načelima, organizaciji predmeta, odgojno-obrazovnim ciljevima učenja i poučavanja, organizaciji odgojno-obrazovnoga procesa te u predloženim sadržajima učenja (*Kurikulum nastavnog predmeta Glazbena kultura za osnovne škole i Glazbena umjetnost za gimnazije*, 2019). Od navedenih već u ranijemu poglavlju i spomenutih četiriju načela na kojima se temelji nastava glazbe ističe se „načelo interkulturalnosti“ za koje se navodi da „upoznavanjem glazbe vlastite kulture i glazbi svijeta učenici razvijaju svijest o različitim, ali jednako vrijednim pojedincima, narodima, kulturama, religijama i običajima“ (*Kurikulum nastavnog predmeta Glazbena kultura za osnovne škole i Glazbena umjetnost za gimnazije*, 2019, str. 7).

Interkulturene i inkluzivne dimenzije ogledaju se i u odgojno-obrazovnim ciljevima učenja i poučavanja predmeta Glazbena kultura i Glazbena umjetnost:

- omogućiti društveno-emocionalni razvoj svih učenika, uključujući darovite i učenike s teškoćama;
- poticati razvoj glazbenih sposobnosti svih učenika u skladu s individualnim sposobnostima pojedinca;

- potaknuti učenike na aktivno bavljenje glazbom i sudjelovanje u kulturnom životu zajednice;
- upoznati učenike s glazbenom umjetnošću putem kvalitetnih i reprezentativnih ostvarenja glazbe različita podrijetla te različitih stilova i vrsta;
- potaknuti razvijanje glazbenoga ukusa i kritičkoga mišljenja;
- potaknuti razumijevanje interdisciplinarnih karakteristika i mogućnosti glazbe;
- osvijestiti vrijednosti regionalne, nacionalne i europske kulturne baštine u kontekstu svjetske kulture;
- razviti kulturno razumijevanje i interkulturalne kompetencije putem izgrađivanja odnosa prema vlastitoj i otvorenog pristupa prema drugim glazbenim kulturama naglašavajući pritom prihvaćanje i poštovanje drugih osoba i različitoga mišljenja“ (*Kurikulum nastavnog predmeta Glazbena kultura za osnovne škole i Glazbena umjetnosta za gimnazije*, 2019, str. 8).

Povezanost s drugim predmetima i međupredmetnim temama otvara prostor obogaćivanju glazbene nastave u kontekstu inkluzivnosti i interkulturalnosti. Iz međupredmetnih tema izdvajaju se Građanski odgoj i obrazovanje te Osobni i socijalni razvoj kao posebno pogodne za inkluzivni i interkulturalni razvoj učenika. Povezivanjem glazbenih sadržaja i sadržaja građanskoga odgoja i obrazovanja učenik kroz glazbene aktivnosti uči o suodnosu pojedinca, grupe, kulture i društva, interkulturalnome razumijevanju, stvaranju osobnoga, kulturnoga, nacionalnoga i globalnoga identiteta, ljudskim pravima i suzbijanju demokracije, prepoznavanju društvenih i kulturnih vrijednosti, empatiji, solidarnosti i integritetu. Sadržaji vezani uz međupredmetnu temu Osobni i socijalni razvoj, oni povezani s nastavom glazbe, kod učenika razvijaju samovrednovanje i vrednovanje drugih, samopouzdanje, samopoštovanje, komunikativnost, dijeljenje odgovornosti i prihvaćanje različitosti (*Kurikulum nastavnog predmeta Glazbena kultura za osnovne škole i Glazbena umjetnosta za gimnazije*, 2019).

Nadalje u Kurikulumu se navodi kako „učenje i poučavanje glazbe temelji se na obilježjima otvorenog i humanističkog kurikuluma u kojemu su sve aktivnosti usmjerene prema realizaciji kvalitetnog, učinkovitog i poticajnog procesa učenja i poučavanja te da se u svim glazbenim aktivnostima ostvaruje potpuna integracija svih učenika“ (*Kurikulum nastavnog predmeta Glazbena kultura za osnovne škole i Glazbena umjetnosta za gimnazije*, 2019, str. 74 – 75).

Upoznavanje se drugih kultura u nastavi glazbe najčešće ostvaruje slušanjem i pjevanjem tradicijskih pjesama dok su područja i aktivnosti plesanja i sviranja manje zastupljena (Begić, 2017). Analizirajući interkulturalne glazbene sadržaje u Nastavnome planu i programu za

osnovnu školu iz 2006. godine i Nastavnom programu Glazbene umjetnosti iz 1994. godine, Begić i Šulentić Begić (2017) zaključuju da se u višim razredima osnovne škole ne pojavljuje nijedan obvezni primjera za slušanje ili pjevanje izvaneuropske glazbe (osim jazza i rocka), a tradicijska glazba vezana je jedino uz upoznavanje hrvatskoga glazbenoga folklor. No autori izdvajaju pojedine udžbenike za nastavu glazbe u kojima je primjetno kako se ipak predvidio veći broj pjesama različitih kultura koje bi učenici trebali naučiti pjevati, a kojima bi se upoznale kulture Švicarske, Slovenije, Njemačke, Engleske, Španjolske, Poljske, Rusije, Italije, Češke, Južnoafričke Republike, Francuske, Grčke, Kube, Izraela, Sardinije, Mađarske, Japana, Amerike i Koreje. Kada je riječ o interkulturalnim glazbenim sadržajima u srednjoj školi, Begić (2016) ističe da za slušanje glazbe, kao središnje područje Glazbene umjetnosti, nisu predviđeni primjeri izvan zapadnoeuropske glazbene tradicije, a u predmetnim udžbenicima i na pripadajućim CD-ima za cjelokupnu srednjoškolsku glazbenu nastavu nalazi se svega dvanaest primjera iz glazbene baštine različitih europskih naroda i dvadeset primjera izvaneuropskih kultura sa svih kontinenata.

Jesu li nastava glazbe te studiji glazbene pedagogije u Republici Hrvatskoj zasnovani na interkulturalizmu, želio je doznati Begić (2017) te je proveo istraživanje među nastavnicima glazbe u općeobrazovnim osnovnim školama (N = 309) i gimnazijama (N = 65) u 21 županiji te među studentima glazbene pedagogije četiriju hrvatskih glazbenih akademija. Iako rezultati istraživanja ukazuju kako nastavnici većinom upoznaju svoje učenike s glazbom drugih kultura, vidljivo je da su sadržaji isključivo orijentirani na zapadnoeuropsku umjetničku glazbu ili tradicijsku glazbu europskih naroda dok glazbe kultura s drugih kontinenata nisu zastupljene. S obzirom na to da su slični rezultati i u okviru nastave studija glazbene pedagogije, autor zaključuje da ni nastava glazbe u općeobrazovnim školama ni nastava na studiju glazbene pedagogije nisu zasnovane na interkulturalizmu.

Promjene koje je u kontekstu interkulturalizma donio novi Kurikulum (2019) vidljive su i u sadržaju koji se u okviru Kurikuluma nalazi kao prilog pod nazivom *Preporučeni (neobvezni) popis pjesama, brojalica i glazbenih djela* (2019, str. 144–146). Važno je napomenuti da se taj prilog preporučenih glazbenih sadržaja odnosi na pojedine odgojno-obrazovne cikluse. Popis brojalica i pjesama za pjevanje ponuđen je samo za razrednu nastavu. Pretpostavka je da se na taj način daju smjernice za odabir sadržaja učiteljima razredne nastave, koji predaju i predmet Glazbena kultura, čije stručne kompetencije nisu dostatne za samostalnu procjenu primjerenosti glazbenih sadržaja. Pretpostavka je i da se iz suprotnoga razloga nije načinio popis pjesama za predmetnu nastavu jer su stručne kompetencije učitelja Glazbene kulture dostatne pri procjeni i odabiru adekvatnih glazbenih sadržaja. Nadalje popis glazbenih djela za slušanje obuhvaća

sve odgojno-obrazovne cikluse, a tradicijske pjesme drugih naroda koje su navedene preporučaju se za slušanje u 3. i 4. ciklusu, dakle u višim razredima osnovne škole (6., 7. i 8. razred) te 1. i 2. razredu srednje škole. Svakako valja napomenuti kako bi preporuka za upoznavanje kulture drugih naroda slušanjem tradicijskih pjesama bila poželjna i u nižim razredima, no otvorenost i fleksibilnost kurikula pri odabiru sadržaja ne priječi učitelja u odabiru drugih sadržaja.

Kada se govori o predloženim pjesmama i brojalicama kojima bi se upoznala kultura drugih naroda, iz analize Kurikuluma (2019) vidljivo je da je ukupan broj preporučenih tradicijskih brojalica i pjesama za pjevanje 63, od čega je 28,57% (N = 18) tradicijskih brojalica i pjesama za pjevanje drugih naroda i kultura. Osim upoznavanja hrvatske kulture preporučenim bi se brojalicama i pjesmama za pjevanje upoznale kulture Italije, Amerike, Francuske, Slovačke, Španjolske, Švedske, Indonezije, Švicarske, Walesa i Finske.

Predloženih tradicijskih pjesama i plesova za slušanje ipak je više jer sadržaji obuhvaćaju tri odgojno-obrazovna ciklusa (Kurikulum, 2019) Ukupan je broj preporučenih tradicijskih pjesama i plesova za slušanje 71, od čega je 43,66% (N = 31) tradicijskih pjesama i plesova za slušanje drugih naroda i kultura. Osim upoznavanja hrvatske kulture preporučenim bi se pjesmama i plesovima za slušanje upoznale albanska, belgijska, bosanskohercegovačka, engleska, gruzijska, irska, makedonska, poljska, romska, rumunjska, ruska, slovenska i ukrajinska kultura.

Usporedimo li dobivene podatke s analizom nastavnih planova koje su proveli Begić (2016) te Begić i Šulentić Begić (2017), može se ustvrditi kako rezultati toga istraživanja upućuju na to da preporučeni sadržaji koji su analizirani u Kurikulumu (2019) opravdavaju „načelo interkulturalnosti“. Pjevanje i slušanje tradicijskih pjesama svakako doprinosi upoznavanju drugih naroda i njihovih kultura.

### ***5.3.3. Inkluzivne i interkulturalne dimenzije nastavnih planova i programa u glazbenim školama***

Nastavni planovi i programi za osnovne glazbene škole i osnovne plesne škole (2006) temeljni su dokument specijaliziranoga glazbenoga i plesnoga obrazovanja na primarnome stupnju. Dokument sadrži dva nastavna plana za glazbeno obrazovanje – Nastavni plan i program za osnovnu glazbenu školu te Nastavni plan i program za osnovnu školu funkcionalne muzičke pedagogije – i tri nastavna plana i programa za plesno obrazovanje – Nastavni plan i program za osnovnu školu klasičnog baleta, Nastavni plan i program za osnovnu školu suvremenog plesa

te Nastavni plan i program za osnovnu školu suvremenog plesa Ane Maletić. Za potrebe ovoga rada analizirat će se nastavni planovi i programi koji se odnose na glazbeno obrazovanje.

U Nastavnom planu i programu za osnovnu glazbenu školu, po kojemu radi većina glazbenih škola u Republici Hrvatskoj, navode se ciljevi i zadaće glazbenoga obrazovanja, organizacija rada, nastavni plan te programi za sve temeljne predmete struke (Glasovir, Violina, Viola, Violončelo, Kontrabas, Gitara, Tambure, Mandolina, Harfa, Harmonika, Udaraljke, Flauta, Blokflauta, Klarinet, Saksofon, Oboa, Fagot, Truba, Trombon, Rog i Tuba) te za ostale predmete koji su sastavni dio glazbenoga obrazovanja (Solfeggio, Teorija glazbe i Skupno muziciranje).

Cilj i zadaće glazbenoga obrazovanja usmjereni su uglavnom na stjecanje stručnih kompetencija učenika. One zadaće u kojima bi se mogla naslutiti interkulturalna i inkluzivna dimenzija ističu da je potrebno:

- „omogućiti uz učenje glazbala stjecanje i drugih važnih glazbenih znanja, vještina i navika, omogućujući učenicima cjelovit glazbeni razvitak;
- razvijati u učeniku, upoznavanjem hrvatske kulturne baštine osjećaj pripadnosti i bogatstvo različitosti umjetničke glazbe;
- brinuti se da se cjelokupni odgojno-obrazovni proces odvija prema suvremenim psihološkim, pedagoškim i metodičkim spoznajama uz poštovanje osobnosti svakog učenika“ (Nastavni planovi i programi za osnovne glazbene škole i osnovne plesne škole, 2006, str. 7).

Program rada temeljnih predmeta struke i ostalih predmeta sustavno je i detaljno razrađen po razredima; obuhvaća popis dostupne i prema tehničkim i glazbenim zahtjevima preporučljive strane i domaće literature za pojedini instrument te upute za ispitno gradivo koje svaki učenik mora izvesti na kraju nastavne godine. No opis rada vezan uz predmet Skupno muziciranje, a koje obuhvaća Zbor, Orkestar ili Komorni sastav, ističe da se nastavni program „djelomice modificira prema karakteru skupine s obzirom na različiti uzrast učenika, različite razine njihove intelektualne i mentalne zrelosti te posebnosti njihovih osobnih interesa. Konačan oblik sastavlja nastavnik prema dobivenim podacima o slijedu kulturnih zbivanja tijekom nastavne godine“ (Nastavni planovi i programi za osnovne glazbene škole i osnovne plesne škole, 2006, str. 179). Ovakva sloboda i otvorenost programa upućuju i na mogućnost obrade interkulturalnih glazbenih sadržaja, što svakako ovisi i o zanimanju učitelja za uvođenjem takvih sadržaja, njegovoj interkulturalnoj osjetljivosti i nivou razvijenosti interkulturalne kompetencije.

Uz interkulturnu važno je uočiti i inkluzivnu dimenziju programa Skupnoga muziciranja. U opisu programa navodi se da je poseban naglasak „na skupnom muziciranju gdje učenik doživljava svu ljepotu druženja uz glazbu te razvija važnu osobinu – sposobnost tolerancije i međusobna poštovanje“ (Nastavni planovi i programi za osnovne glazbene škole i osnovne plesne škole, 2006, str. 179).

U Nastavnome planu i programu za osnovnu školu funkcionalne muzičke pedagogije, po kojemu rade samo dvije glazbene škole u Republici Hrvatskoj,<sup>11</sup> također se navode ciljevi i zadaće glazbenoga obrazovanja, organizacija rada, nastavni plan te programi za sve temeljne predmete struke (Klavir, Gitara, Violina, Violončelo, Kontrabas, Flauta, Oboa, Klarinet, Saksofon i Harmonika) te za ostale predmete koji su sastavni dio glazbenoga obrazovanja (Solfeggio, Teorija, Skupno muziciranje, Glazbena umjetnost, Uvod u polifoni slog i Uvod u homofoni slog). Funkcionalnu muzičku pedagogiju utemeljila je glazbena pedagoginja Elly Bašić, a ciljevi i zadaće proizlaze iz cjelovite koncepcije pristupa djetetu, glazbi i učenju (Nastavni planovi i programi za osnovne glazbene škole i osnovne plesne škole, 2006).

Interkulturnu i inkluzivnu dimenziju Nastavnoga plana i programu za osnovnu školu funkcionalne muzičke pedagogije detektiramo u ciljevima glazbenoga obrazovanja koji između ostaloga ističu „izgrađivanje svestrane, slobodne, kreativne, humane, senzibilne osobnosti svakog pojedinca bez obzira na buduće profesionalno opredjeljenje“ (Nastavni planovi i programi za osnovne glazbene škole i osnovne plesne škole, 2006, str. 183). U zadaćama nastavnoga plana izdvaja se poticanje učenika na suradnju, zajedništvo, timski rad, strpljenje, upornost u svladavanju problema i entuzijazam. Važno je istaknuti i da funkcionalna muzička pedagogija nudi fleksibilnu strukturu obrazovanja uz visok stupanj individualizacije u radu s učenicima.

Nastava je u funkcionalnoj muzičkoj pedagogiji podijeljena u tri etape (I. etapa – 1. i 2. razred; II. etapa – 3. i 4. razred; III. etapa – 5. i 6. razred). Dodatna, IV. etapa odnosi se na školovanje prema osobnim potrebama, tj. ako je učenik upisao glazbenu školu ranije nego je uobičajeno ili je akcelerirao tijekom školovanja u viši razred, daje mu se mogućnost produženja svojega osnovnoškolskoga glazbenoga obrazovanja (Nastavni planovi i programi za osnovne glazbene škole i osnovne plesne škole, 2006).

Što se tiče nastavnih programa, oni su, što je to slučaj i u Nastavnome planu i programu za osnovnu glazbenu školu, detaljno razrađeni po predmetima i nastavnim etapama, no osim razvoja glazbenih kompetencija primjetna je i usmjerenost prema razvoju učeničke osobnosti.

---

<sup>11</sup> Prema Nastavnome planu i programu za funkcionalne muzičke pedagogije u Republici Hrvatskoj rade Glazbeno učilište „Elly Bašić“ iz Zagreba te Glazbena škola „Slavonski Brod“.

U programu instrumentalne nastave navodi se između ostaloga da je kod učenika potrebno „izgrađivati povjerenje u vlastite sposobnosti i uklanjati strah od neuspjeha, poticati kreativnost, razvijati radne navike i upornost u svladavanju teškoća, razvijati kritički odnos prema vlastitim postignućima te poticati socijalizaciju učenika“ (Nastavni planovi i programi za osnovne glazbene škole i osnovne plesne škole, 2006, str. 208).

Upravo se razvoji socijalizacije i komunikacije ističu kao zadaće skupnoga muziciranja, odnosno aktivnoga participiranja u radu pjevačkoga zbora, orkestra ili komornoga sastava. U programu komornoga muziciranja posebno se ističu ljepota druženja uz glazbu te razvoj sposobnosti tolerancije i međusobnoga poštovanja, što je zasigurno primjenjivo i na sve druge oblike skupnoga muziciranja.

Iz analiziranih nastavnih planova vidljiva je usmjerenost na razvoj stručnih kompetencija učenika, što nije začuđujuće s obzirom na to da glazbene škole provode program specijaliziranoga glazbenoga obrazovanja. Što se tiče usmjerenosti na interkulturalne ciljeve, zadaće i ishode učenja, moguće je primijetiti da se u dokumentu nigdje ne spominje interkulturalizam ili interkulturalni odgoj i obrazovanje. U samim nastavnim sadržajima umjetničke skladbe stranih autora prevladavaju, no one nisu birane u kontekstu interkulturalnoga odgoja i obrazovanja, nego svladavanja tehničkih i glazbenih zahtjeva na pojedinom nivou obrazovanja. Ipak, fleksibilnost programa daje slobodu nastavniku pri biranju nastavnih sadržaja. U tome se vidi mogućnost odabira tradicijskih skladbi drugih naroda ili umjetničkih skladbi inspiriranih folklorom koje bi uz dodatna pojašnjenja i razgovor mogle postati sadržaji kojima bi se upoznala kultura drugih naroda, a time i razvijale interkulturalne kompetencije učenika. Inkluzivna dimenzija obrazovanja u glazbenim školama ostvaruje se skupnim oblicima rada. Tu svakako prednost imaju zbor, orkestar i komorno muziciranje, gdje otvorenost i fleksibilnost programa, pozitivno ozračje u timskome radu i zajedničkome muziciranju, mogućnost javnih nastupa u i izvan odgojno-obrazovne ustanove doprinose uspješnijoj komunikaciji, socijalizaciji učenika, razvoju tolerancije i poštovanja prema drugima.

#### **5.4. Skupno muziciranje kao kohezivan čimbenik inkluzije kulturno raznolikih učenika**

Skupni se oblici muziciranja u općeobrazovnoj školi provode u sklopu izvannastavnih glazbenih aktivnosti dok je u specijaliziranim glazbenim školama skupno muziciranje jedan od predmeta koji učenik pohađa u svojem glazbenome obrazovanju. „Zajedničko muziciranje oblik je društvene aktivnosti u kojoj akteri suradnički stvaraju glazbu. Ono može imati formalan oblik kao što je sudjelovanje u pjevačkom zboru ili orkestru, ali može imati i neformalan oblik spontanoga pjevanja ili sviranja i improvizacije“ (Nikolić i Ruškan, 2022, str. 146). Kada se

radi o uključenosti učenika općeobrazovne škole u takve oblike aktivnosti, Rojko (2006) ističe da su upravo te aktivnosti prava mjesta aktivnoga muziciranja. Autor smatra kako se jedino u ansamblima može postići dostojna razina muziciranja, a uspješnost rada ne bi trebala biti upitna jer su učenici intrinzično motivirani.

Pjevački zbor najprisutnija je izvannastavna glazbena aktivnost u osnovnoj općeobrazovnoj školi dok su instrumentalni oblici aktivnoga muziciranja učenika neznatno zastupljeni (Dubovicki i sur. 2014; Gergorić, 2019; Nuhanović 2017a). Pjevački zbor zasigurno je najprisutniji oblik skupnoga muziciranja i u specijaliziranim glazbenim školama. Dok nema nikakve zapreke pri okupljanju učenika glazbene škole u zbor, isto se ne može reći za skupni oblik muziciranja u orkestru. Naime, da bi se oformio orkestar, škola u svojoj djelatnosti treba imati određeni instrumentalni odjel, zatim i dovoljan broj učenika kojima su ti instrumenti temeljni predmet struke. Najčešće se u školama formiraju tamburaški, harmonikaški i gudački orkestri. Tim se orkestrima ponekad priključuju puhači – rjeđe kao samostalna sekcija, a puno češće kao solisti – zatim klavirist te udaraljkaši. No ima i onih glazbenih škola i(li) glazbenih odjela koji zbog maloga broja učenika ne mogu oformiti skupni oblik muziciranja u orkestru, pa učenici mogu komorno muzicirati ili se uključuju u pjevački zbor.

Sudjelovanjem u radu pjevačkoga zbora, komornoga sastava, orkestra ili bilo kojega drugoga oblika skupnoga muziciranja ne razvijaju se samo glazbene kompetencije učenika. Sudjelovanjem se u takvu sastavu prije svega razvija osjećaj vrijednosti, ali i odgovornosti koji pojedinac ima u zajedničkome stvaranju (Nuhanović, 2020). U takvim skupnim aktivnostima prednost ima „mi“ umjesto „ja“ (Cindrić i sur., 2010). Svi članovi skupine jednako doprinose, osjećaju se važnima i korisnima, pomažu jedni drugima, uče od drugih uz podršku i potporu, raduju se uspjesima i zajednički rješavaju probleme (Nuhanović, 2020, str. 39). Pehlić i sur. (2012) glazbu apostrofiraju kao odličan medij za grupna iskustva kojim se ostvaruje interakcija na neverbalnom nivou. Autori ističu da su sudjelovanje i individualni razvoj u takvim grupnim aktivnostima mogući bez obzira na djetetove sposobnosti. Brđanović (2017) ističe uključenost i socijalizaciju, timski rad, doživljaj uspjeha i neuspjeha kao dodanu obrazovnu vrijednost skupnih oblika muziciranja. I Radočaj-Jerković (2017) ukazuje na to da se sudjelovanjem u skupnim oblicima muziciranja, konkretno pjevačkome zboru, uz razvijanje glazbenih kompetencija potiče socijalizaciju te usvajanje estetskoga odgoja, normi i vrijednosti. Nikolić i Ruškan (2022) apostrofiraju kako je iznimno važno da učitelji i odgojitelji prepoznaju važnost glazbenog obrazovanja djece kroz grupne glazbene aktivnosti i skupne oblike muziciranja čime bi se doprinijelo razvoju njihovih osobnih i socijalnih kompetencija, ali i postizanju zajedništva u odgojnoj grupi.

Upravo takve aktivnosti trebaju imati prednost u kontekstu inkluzivnoga koncepta odgoja i obrazovanja općenito, posebice kada se radi o inkluziji kulturno raznolikih skupina učenika. Provedena istraživanja u svijetu (Burnard i sur., 2008; Frankenberg i sur., 2016; Rinta i sur., 2011; Welch i sur., 2014) to i potvrđuju.

O inkluzivnoj pedagogiji u glazbenome obrazovanju kao problemu istraživanja govorili su Burnard i sur. (2008). Komparativno kvalitativno istraživanje obuhvaćalo je učitelje glazbe iz Švedske, Španjolske, Engleske i Australije. Odgovori na istraživačka pitanja uočavanja razlika i karakteristika socijalne inkluzije u glazbenome obrazovanju te kompariranje načina rada, koncepcije i suočavanje sa socijalnom inkluzijom u glazbenome odgoju i obrazovanju u različitim kulturama dobiveni su metodom sudjelujućega promatranja nastave glazbe u razdoblju od tri mjeseca do dvanaest mjeseci i intervjuiranjem učitelja. Rezultati istraživanja pokazali su da se u Švedskoj poučavanje glazbe temelji na zajedničkom stvaranju glazbe, što čini temelj za stvaranje iskustva i suradničko učenje, a glazba je ujedno i snaga za individualni razvoj. Švedski učitelj koji je bio sudionik navedenoga istraživanja glazbe radi u školi u kojoj sastav učenika čini 35 zemalja i 25 jezika. Kao uspješnost svoje glazbene nastave u kontekstu inkluzije, učitelj ističe angažman muslimanskih djevojčica iz njegova razreda koje s ostalim učenicima sviraju popularnu glazbu u bendu. Druga je država sudionica istraživanja Španjolska u čijemu je odgojno-obrazovnome sustavu Glazba obvezan predmet. Navedeno istraživanje prikazuje glazbeni program koji učitelj glazbe u Španjolskoj školi naziva „glazba za sve“. Iako u školi ne postoji organizirana nastava instrumenta, program se temelji na skupnome orkestralnome muziciranju, a svaka klasa ima svoj orkestar. Fokus je istraživanja na španjolskome učitelju glazbe, odnosno na načinu motiviranja učenika koji pripadaju skupini učenika koju karakteriziraju neuspjeh u drugim predmetima i nasilničko ponašanje. U trećoj školi obuhvaćenoj istraživanjem, australskoj školi, učitelj glazbe odstupio je od aktivnosti propisanih obveznim planom i programom. Usmjeravanje rada s učenicima na zajedničko stvaranje glazbe rezultiralo je pozitivnijim i prisnijim odnosom s učenicima. Četvrta škola sudionica istraživanja u Engleskoj škola je s fokusom na učitelju glazbe koji svojom karizmatičnošću, vještinom i glazbenim iskustvom djeluje na stvaranje pozitivnih stavova kod učenika, što posljedično utječe na stvaranje partnerskoga odnosa s učenicima, ali i s njihovim roditeljima. Komparirajući rezultate istraživanja u četirima različitim zemljama, autori zaključuju kako je vidljivo da fleksibilnost nastave glazbe i timski rad u zajedničkom muziciranju doprinose aktivnijemu sudjelovanju učenika i stvaranju pozitivnoga ozračja unutar skupine.

Četiri osnovne škole obuhvatilo je i istraživanje Rinta i sur. (2011), provedeno u Velikoj Britaniji i Finskoj. Ukupan je broj učenika koji su sudjelovali u istraživanju 110, i to 50 iz dviju osnovnih škola u Velikoj Britaniji i 60 iz dviju osnovnih škola u Finskoj. Od ukupnoga broja ispitanika 19% izjasnilo ih se da su imigrantima. Dob je učenika uključenih u istraživanje od 8 do 11 godina. Cilj je istraživanja bio utvrditi postoji li povezanost između glazbe i glazbenih aktivnosti i socijalne uključenosti učenika imigranata. Upitnik procjene socijalne uključenosti sadržavao je 26 tvrdnji Likertova tipa kojima su se mjerili ključni elementi – socijalna i emocionalna integracija, pripadnost, usamljenost, sudjelovanje, motivacija i zadovoljstvo. U drugome se dijelu upitnika kroz 19 tvrdnji na skali Likertova tipa procjenjivalo o glazbi i uključenosti u glazbene aktivnosti. Rezultati istraživanja pokazali su da postoji statistički značajna povezanost između sudjelovanja u glazbenim aktivnostima i socijalne uključenosti učenika. Autori zaključuju kako se učenici osjećaju socijalno uključenijima ako više dana u tjednu sviraju i(li) pjevaju s članovima obitelji i vršnjacima u školi ili prijateljima izvan škole. Iako su rezultati istraživanja pokazali da postoji veza između sudjelovanja u skupnim glazbenim aktivnostima i socijalne uključenosti učenika, autori iskazuju dvojbu o ključnim razlozima uspješnosti koji mogu biti glazbene ili socijalne naravi. Naime, autori se s pravom pitaju je li ključan doprinos uspješnijoj uključenosti socijalne naravi u kontekstu grupnih aktivnosti općenito, što bi se moglo odnositi i na sportske ili druge skupne aktivnosti, ili je ključan element, ipak, glazba. Takva promišljanja sugeriraju daljnja istraživanja koja nakraju i autori predlažu .

Istraživanjem provedenim u Engleskoj s 11 258 učenika iz 184 škole utvrdilo se kako postoji povezanost sudjelovanja djece u pjevačkim aktivnostima sa socijalnom inkluzijom. Welch i sur. (2014) autori su koji su proveli istraživanje i koji su osim provjere pjevačkih sposobnosti, koja je obuhvaćala procjenu intonativno točnoga pjevanja, preciznost izvođenja ritma i točnost teksta u izvedbi, upitnikom ispitivali stavove učenika o pjevanju kroz šest dimenzija – emocionalni doživljaj pjevanja, učinkovitost pjevanja, pjevanje u obitelji, pjevanje u školi, pjevanje u neformalnom okruženju i samoprocjena društvene uključenosti pjevanjem. Procjena povezanosti pjevačkih sposobnosti i samoprocjene društvene uključenosti pjevanjem obuhvatila je 6087 djece sudionika istraživanja. Rezultati istraživanja pokazuju pozitivnu korelaciju između razine pjevačkih sposobnosti i osjećaja socijalne uključenosti te utvrđuju da korist od aktivnoga sudjelovanja u stvaranju glazbe nije samo glazbena nego je i socijalna. Regresijska analiza pokazuje kako su djeca s razvijenijim glazbenim sposobnostima socijalno uključenija. Iz dobivenih rezultata autori navedenoga istraživanja zaključuju da pjevanje u poticajnome okruženju potiče i povećava socijalnu inkluziju djece. Sudjelovanje u skupnim

aktivnostima pjevanja (zborsko pjevanje) utječe i na razvoj djetetovih pjevačkih (glazbenih) sposobnosti. U suradničkom je okruženju zajednički cilj učenje koje se ostvaruje skupnim motivacijskim procesom, dok je uspjeh rezultat zajedničkoga rada, sposobnosti i napora.

Frankenberg i sur. (2016) proveli su istraživanje u 14 njemačkih škola na uzorku od 159 učenika. Podrijetlom su iz 30 različitih zemalja: uzorak je kulturno heterogen. Škole koje su sudjelovale u istraživanju bile su sudionice programa JeKi (*Jedem Kind ein Instrument*). Program promiče vrijednost zajedničkoga sudjelovanja u skupnim glazbenim aktivnostima kao oblik komunikacije koji premošćuje društvene, jezične i kulturne barijere. Cilj istraživanja navedene studije bio je potvrditi prikladnost programa u kontekstu socijalne inkluzije i kulturne integracije. Rezultati istraživanja sugeriraju da participiranje u glazbenome programu ima pozitivan utjecaj na socijalnu integraciju učenika i percipirano pozitivno ozračje unutar učionice.

Rezultati prethodno navedenih istraživanja upućuju na zaključak kako glazbene aktivnosti, posebice skupno muziciranje, imaju pozitivan učinak u inkluzivnome konceptu odgoja i obrazovanja. Sudjelovanje u pjevačkome zboru i(li) instrumentalnome ansamblu doprinosi uspješnijoj komunikaciji svih dionika koji sudjeluju u provođenju aktivnosti, timskome radu, suradničkom učenju i motivaciji.

## **5.5. Romska glazba i njezina zastupljenost u glazbenoj nastavi**

Istraživanja predstavljena u prethodnom poglavlju, a posebice specifičnosti sudionika istraživanja ukazuju kako bi sudjelovanje u skupnim glazbenim aktivnostima zasigurno dalo pozitivne rezultate u kontekstu inkluzije i drugih sličnih kulturnih skupina. Upravo se romski učenici, kao i sudionici navedenih istraživanja, susreću s teškoćama koje uzrokuju društveni, jezični, kulturni i ini ometajući čimbenici. A važnost koju glazba ima u životu i kulturi Roma dodatno upućuje na poboljšanje inkluzije romskih učenika u odgojno-obrazovni sustav sudjelovanjem u glazbenim aktivnostima.

Romska je glazba važan i prepoznatljiv element romskoga identiteta. Osim što im je oduvijek bila svakodnevni dio života uz koji su se veselili i tugovali te obilježavali značajne životne, vjerske i nacionalne događaje, glazba i glazbeništvo nerijetko su bili izvori prihoda koji su osiguravali egzistenciju brojnim obiteljima. Istražujući romsku glazbu i njezine značajke, brojni su etnomuzikolozi (Gojković, 2001; Pettan 1999; Peycheva i Dimov, 2004; Pongrac 2003) ustvrdili da je uslijed nomadskoga načina života i prilagodbe područjima koja su nastanjivali privremeno ili stalno romska glazba bila izložena stalnim utjecajima drugih kultura, što dovodi do dvojbenosti njezine izvornosti. Romski su glazbenici u želji da postanu

konkurentni na tržištu i dobro prodaju svoj glazbeni proizvod prilagodili tradicionalnu romsku glazbu podneblju i glazbenomu izričaju u kojemu žive i rade. Kovalscik (2003) ističe da su upravo sposobnost interpretacije romskih glazbenika i prilagodbe za potrebe publike doprinijeli povećanju popularnosti romskih glazbenika. Prilagođavanje glazbenoga izričaja uočava se u promjenama ritma, tempa, harmonije, melodije, instrumenata u izvođačkome ansamblu i tekstovima (Pongrac, 2003), što dovodi do činjenice da je teško utvrditi koja je od verzija izvorna i originalna. No Pettan (1999) takav segment različitosti poima kao bogatstvo u glazbenome izričaju koje upravo opisuje specifičnost romskoga glazbeništva i razliku između romskoga i neromskoga glazbenika. Autor ističe da je originalna verzija bilo koje skladbe za Rome samo polazna točka u interpretaciji, dok je za neromske glazbenike originalnost u izvedbi ciljana točka.

Ono što se navodi kao tradicijsko i izvorno romsko, a što i danas Romi nasljeđuju i baštine od svojih predaka, ustvari je specifičan (romski) glazbeni izričaj (Gojković, 2000). Romska glazba, ili točnije ono što smatramo da je tradicijsko romsko u glazbi, plijeni svojim bogatstvom emocija, slobodom i obiljem improvizacije, što vjerojatno može uputiti i na karakteristike romskoga naroda i njihova načina življenja. Pongrac (2003) ističe da romsku glazbu karakteriziraju izražajan i emocionalno nabijen način izvođenja pjesama i melodija, često obogaćen strastvenošću te neočekivanim melodijskim i glasovnim prijelazima, povicima i promjenama tempa i dinamike. Glazba je dodatno obilježena izraženom ornamentiranošću u instrumentalnoj pratnji, slobodnim ritmom, glasovnim i melodijskim improvizacijama, kao i bogatom melizmatičnom ornamentacijom. Često se koriste durske i molske ciganske ljestvice, a prepoznatljiv orijentalni ugođaj postiže se upotrebom orijentalnog tetrakorda, kao i raznim glazbenim ukrasima poput predudara, grupeta i melizama (Pongrac, 2003). Nuska (2022) ističe iznimnu glazbenu fleksibilnost i sposobnost prilagodbe repertoara publici bitnom značajkom romskih glazbenika, zbog čega su često nazivani *glazbenim psiholozima*. Ta se fleksibilnost očituje sviranjem u različitim stilovima, tempima, tonalitetima, čak i uvjetima, bez notnog zapisa, oslanjajući se na sustav akorda i sviranje po sluhu uz bogate harmonijske progresije. Ta praksa, smatra autor, nije samo tehnička vještina nego je i oblik glazbene enkulturacije i estetskoga izraza, duboko povezana s očekivanjima publike i društvenim konstrukcijama o romskim glazbenicima, što svakako doprinosi onome što se može promišljati kao „komponenta romskosti u glazbi“.

Romska glazba dostupan je, ali i nedovoljno iskorišten resurs za upoznavanje romske kulture, posebice u okviru odgojno-obrazovnoga sustava. S obzirom na to da su Romi jedna od tri najbrojnije nacionalne manjine u Republici Hrvatskoj, vrlo je izgledno da će se u sastavu

razreda pojaviti češće romski učenici, nego pripadnici kojega drugoga naroda koji je manje brojan. Za upoznavanje romske tradicijske kulture u *Preporučenoj (neobveznoj) popisu pjesama, brojalica i glazbenih djela (Kurikulum nastavnog predmeta Glazbena kultura za osnovne škole i Glazbena umjetnost za gimnazije, 2019)* predlaže se slušanje triju tradicijskih romskih pjesama što čini 9,68% od ukupnih predloženih primjera za slušanje tradicijske glazbe drugih naroda u okviru nastave Glazbene kulture i Glazbene umjetnosti. Predložene su romske tradicijske pjesme *Ederlezi, Me sem lacho sviraco* i *Djelem, Djelem*. *Ederlezi* je tradicijska romska pjesma koja je dobila naziv prema proljetnome festivalu<sup>12</sup> koji i Romi slave kao simbol pročišćenja i ponovnoga rađanja prirode (6. svibnja) Za popularizaciju te pjesme zaslužna je prvotna obrada pop-rock grupe Bijelo dugme s područja bivše Jugoslavije pod nazivom *Durđevdan*, zatim istaknuto mjesto koje pjesma u aranžmanu Gorana Bregovića zauzima u filmu Emira Kusturice *Dom za vješanje* iz 1989. (Gojković, 2000). Pjesma *Me sem lacho sviraco* tradicijski je mađarski ciganski čardaš u kojemu se opjevava dobroga romskoga glazbenika (Pongrac, 2003). Nakraju pjesma *Djelem, Djelem*, najznačajnija romska tradicijska pjesma, koja je kao romska himna i romski nacionalni simbol priznata 1990. godine tijekom 4. svjetskoga kongresa Roma u Varšavi (Pasikowska-Schnass, 2018). *Djelem, Djelem* vjerojatno je jedina romska tradicijska pjesma na svijetu koju izvode mnogobrojne različite romske skupine, pri čemu se izvedbe razlikuju, ali se kod svih zadržava prvi dio teksta i osnovna melodija (Hemetek, 2015). No autorica uočava i to da sve romske skupine ne doživljavaju pjesmu *Djelem, Djelem* kao nacionalni simbol, odnosno da se ne odnose prema njoj na jednak način kako to čini neromsko stanovništvo prema himni svoje zemlje i svojega naroda, nego ju uvažavaju i dalje samo kao izvrsnu romsku tradicionalnu pjesmu. Kada se govori o tradicijskim brojalicama i pjesmama za pjevanje kojima bi se upoznala romska kultura, njih u *Preporučenoj (neobveznoj) popisu pjesama, brojalica i glazbenih djela (Kurikulum nastavnog predmeta Glazbena kultura za osnovne škole i Glazbena umjetnost za gimnazije, 2019)* nema.

Ono na što svakako treba obratiti pozornost primjeri su glazbenoga folkloru pojedinih država, kao što su Rumunjska, Rusija, Španjolska, Mađarska itd., i naroda na koje su romska glazba i romsko glazbeništvo ostavili velik utjecaj. Sinteza tradicije određenoga naroda i baštine koju su Romi donijeli sa sobom na određeno područje u mnogim je slučajevima trajno obogatila folklorni izričaj europskoga kontinenta (Begić, 2015).

---

<sup>12</sup> Više o Hidrellezi (Ederlezi) festivalu na mrežnoj stranici UNESCO-a Intangible Cultural Heritage: <https://ich.unesco.org/en/RL/spring-celebration-hdrellez-01284>

Sinteza glazbene tradicije španjolske pokrajine Andaluzije i romskoga glazbeništva iznjedrila je flamenko koji štovatelji ne percipiraju samo kao vrstu glazbe, nego i kao specifičan stil življenja (Washabaugh, 2012). Hemetek (1998, prema Pongrac, 2003) ističe da je flamenko skupni pojam za određeni stil pjevanja sviranja i plesa nastao u miljeu jedne *gitano*-skupine u Andaluziji. Romske je izvedbe flamenka lokalno stanovništvo dugo godina zanemarivalo. Otkrile su ih stranci početkom 19. stoljeća, što je doprinijelo stvaranju jedinstvenoga Andaluzijskoga kulturnoga izričaja koji je danas prepoznat kao kulturni identitet i nacionalni simbol Španjolske (Rodríguez-Bailón i sur., 2009). „Nekada je flamenko bio odraz života. Odražavao je siromaštvo, glad, nezaposlenost, besparicu, alkohol, neopterećenost novcem, zaborav, bijeg, ljubav, sudbinu, bezizlaznost... Otud njegov strastveni i bolni izričaj siromašnoga, ugnjetavanoga, progonjenoga i nepriznatoga, ali nadasve temperamentnoga, emotivnoga i vitalnoga naroda. Najprije izvođen u ciganskim taborištima uz gotovo religiozno poštovanje i ozbiljnost, da bi 1850. godine izašao u javnost i počeo se izvoditi u ugostiteljskim objektima i kabareima. Tada započinje njegov uspon do slave i popularnosti“ (Pongrac, 2003, str. 113). Značajan utjecaj Roma na razvoj flamenka ističe i Manuel (1989). Utjecaj se ogledalo u jedinstvenome stilu koji su obilježavali orijentalni glazbeni elementi i tekstovi koji su izražavali tjeskobe i nedaće romskoga svakodnevnoga života. Upravo su flamenko, navodi autor, Romi koristili kao eksplicitno sredstvo svojega identiteta.

Zemlja je u kojoj se nacionalna glazba najviše veže uz romsku Mađarska, s čijom su se glazbom, ali i narodom, Romi srodili (Pongrac, 2003). Autor ističe da su svojim osebujnim načinom sviranja koji obuhvaća romske glazbene elemente, način i stil izvođenja stvorili mađarsku romsku glazbu za narod u seoskim i urbanim sredinama. Takvi instrumentalni sastavi iznjedrili su modernije romske glazbene sastave ili potpuno profesionalne urbane romske orkestre koji su izvodili „razne plesne i druge melodije s puno temperamenta i ritma uz učestale strastvene promjene tempa (npr. *csárdás*: brzo–sporo–brzo) ili su pak izvodili izrazito sentimentalne i osjećajne melodije razvučeno (hallgató – žalosne pjesme za slušanje) i slobodno tj. bez ritma“ (Pongrac, 2003, str. 106). Kada se govori o romskim profesionalnim ansamblima, nužno je spomenuti zasigurno jedan od najpoznatijih – *Rajkó Orchestra*. Jaka tradicija neformalnoga glazbenoga obrazovanja u romskim glazbenim obiteljima dobila je 1952. godine formalnu inačicu u sklopu *Rajkó Orchestra* škole za obuku romskih glazbenika (Hooker, 2013). Osim glazbenoga opismenjavanja i individualne nastave instrumenta važan segment glazbenoga obrazovanja romskih glazbenika bilo je i sudjelovanje u radu *Rajkó Orchestra* u kojemu se osim sviranja prema notnome zapisu isticalo dirigentovo usmeno poučavanje članova koje se ogledalo u uputama za svladavanje tehničkih zahtjeva i specifičnosti

interpretacije (Hooker, 2013). Nastupi toga orkestra i sličnih romskih orkestara posebni su i po tome što glazbenici ne sviraju iz nota, a repertoar čine zapadnoeuropska glazbena literatura i tradicijska romska glazba. Kako bi bili ukorak s promjenama te tehničkim i glazbenim zahtjevima interpretacije pojedinih glazbenih djela, sve se više romskih glazbenika obrazovalo. Kao najpoznatiji romski glazbenici zapadnoeuropske umjetničke scene ističu se cimbalist Aladár Rácz i klavirist György Cziffra, na *jazz*-sceni klavirist Béla Szakcsi Lakatos, saksofonist Tony Lakatos i gitarist Ferenc Snétberger (Kovalscik, 2003).

Romska je glazba ostavila traga i na ruskoj kulturi postajući sastavni dio ruske glazbe, književnosti i kazališta (Kalinin, 2020). Kao i u drugim dijelovima svijeta, romski su se glazbenici prilagođavali ukusu (ruske) publike, a specifičnim načinom izvođenja koje je karakterizirala strastvenost, emocionalnost, improvizacija i ritmičke izmjene davali su izvedbi svoj osobni i prepoznatljiv pečat (Pongrac, 2003). Posebnost je romskoga glazbeništva u Rusiji i pojava romskih zborova koji su svojom cjelokupnom pojavom i izvedbom, kostimima, pjevanjem, plesom i gestama, očaravali publiku (Scott, 2008). Svakako treba istaknuti da je upravo u Rusiji osnovano prvo romsko kazalište u svijetu 1931. godine (Lemon, 1991). Danas Moskovsko kazalište *Romen* predstavlja središte ciganske nacionalne kulture za Rome cijeloga svijeta.<sup>13</sup>

Za prezentaciju romske glazbe značajni su upravo i romski glazbenici koji su u neke druge žanrove, poput npr. *jazza*, inkorporirali značajke romske glazbe. Jedan od takvih zasigurno je francuski romski gitarista Django Reinhardt. Među brojnim romskim glazbenicima koji su djelovali dvadesetih godina prošloga stoljeća u Parizu, a koji su stvarali zanimljive glazbene izričaje ispreplitanjem svojih stilova i zapadnoeuropske zabavne, klasične i *jazz*-glazbe, Django Reinhardt, glazbenik bez akademskoga obrazovanja, isticao se svojom originalnošću i prepoznatljivom tehnikom (Begić, 2015). Reinhardtov utjecaj vidljiv je i u pjesmama popularne romske grupe *Gipsy Kings* koja je tijekom godina postala fuzija latinske, kubanske, arapske glazbe, *reggea* i *jazza* uz intenzivnu povezanost s tradicijskim *flamencom*.<sup>14</sup>

Popović (2015) kao pripadnicu tzv. druge generacije Roma ističe poljsku glazbenicu romskoga porijekla Małgorzatu Babiarz – Megitzu u čijoj je glazbi moguće pronaći elemente različite etnoglazbe, balkanske tradicijske glazbe, gorštačke poljske glazbe i romske glazbe, sve uklopljeno u okvire *jazza*, *swinga*, čak i rocka. No osim glazbene karijere Megitz se ističe i u pedagoškome radu u kojemu održava glazbene radionice, čime promovira romsku kulturu.

---

<sup>13</sup> Više o Moskovskom kazalištu *Romen* na <https://teatr-romen.ru/teatr-history/>.

<sup>14</sup> Više o grupi *Gipsy Kings* na <http://www.gipsykings.com/about>.

Kao „kraljica romske glazbe“ pojavljuje se na balkanskim prostorima u prošleme stoljeću Esmā Redžepova, koja je uz Šabana Bajramovića zasigurno jedno od najprepoznatljivijih romskih glazbenih lica u svijetu (Cvitković Kalanjoš, 2017). Najnovija generacija romskih glazbenika donosi prvu žensku romsku pjevačku grupu *Pretty Loud*<sup>15</sup> iz Srbije koja djeluje pod okriljem organizacije GRUBB (*Gipsy Roma Urban Balkan Beats*) koja je osnovana 2006. u Velikoj Britaniji i provodi obrazovne i umjetničke programe najviše s mladim Romima u Srbiji. Glazbeni izričaj koji karakterizira *Pretty Loud* spoj je *rapa* i *hip hop*-vokalnoga stila s glazbom predaka Roma te suvremeni i urbani pokret s tradicijskim plesom. Tekstovima progovaraju o svakodnevnim izazovima i nadam te o stereotipima vezanima uz Rome, posebice uz Romkinje.

Posebno vezano uz odgojno-obrazovni sustav treba izdvojiti i predstavnike zapadnoeuropske umjetničke glazbe, poput Franza Liszta, Georgea Bizeta, Josepha Haydna, Johannesā Brahmsa, u čijim se glazbenim djelima ističu elementi romske folklorne glazbe. Kao prijedlog glazbenih sadržaja za nastavu glazbe u 4. razredu općeobrazovne osnovne škole u kojima je primjetan utjecaj romske kulture na europsku glazbu Šulentić Begić (2015) iznosi slušanje/gledanje ulomaka iz opere *Carmen* Georgea Bizeta, *Mađarski ples br. 5* Johanessa Brahmsa, glazbeni broj *Zbor cigana* iz Verdijeve opere *Trubadur*. Te se skladbe nalaze i kao prijedlozi glazbenih djela za aktivnost slušanja glazbe u *Preporučene (neobvezne) popisu pjesama, brojalica i glazbenih djela (Kurikulum nastavnog predmeta Glazbena kultura za osnovne škole i Glazbena umjetnost za gimnazije, 2019)* te je važno da učitelj tijekom obrade sadržaja skrene pozornost na prepoznatljive elemente romske kulture. Na učitelju je kreiranje sadržaja sukladno vlastitoj procjeni, što se svakako odnosi i na detektiranje kulturnoga sastava razreda/škole u kojemu predaje. Otvorenost kurikula omogućuje svakome učitelju odabir sadržaja i izvan Kurikuluma, a kojima će s jedne strane doprinijeti uspješnijem procesu inkluzije romskih učenika, a s druge razvijati interkulturnu kompetenciju neromskih učenika.

Sve te pjesme i skladbe, ali i mnoge druge kojima se može predstaviti romska kultura, mogu biti i sadržaji u okviru nastavnih predmeta u glazbenim školama. Na nastavi *solfeggia* s učenicima se može umjesto didaktičkih melodijsko-ritamskih glazbenih diktata i(li) primjera za pjevanje obrađivati ili uvježbavati sadržaji na kojemu od dijelova spomenutih glazbenih primjera. Individualna nastava instrumenta otvorena je za sadržaje koji nisu navedeni u Nastavnim planovima i programima za osnovne glazbene škole i osnovne plesne škole (2006). Zborski ansambli, komorni sastavi i orkestri prilagodljivim aranžmanima romskih tradicijskih skladbi ili pjesama i skladbi na koje je romska glazba utjecala mogu obogatiti glazbeni repertoar

---

<sup>15</sup> Više o *Pretty Loud* i GRUBB-organizaciji pročitati na <https://www.wearegrubb.com/>.

i iskustvo svakoga učenika, razviti njihove interkulturene kompetencije te utjecati na bolju suradnju s romskom lokalnom zajednicom.

Predstavljanje i upoznavanje romske kulture važno je za sve, a posebice za romske učenike unutar razredne i školske zajednice. Proširi li se to i na romsku populaciju unutar lokalne zajednice, doprinijet će se u većoj mjeri razumijevanju i prihvaćanju kako romske kulture tako i romske zajednice u cijelosti. Nastava glazbe, bilo u općeobrazovnoj školi kao redovita nastava ili oblik izvannastavne/izvanškolske aktivnosti bilo da se radi o glazbenoj školi kroz individualnu nastavu instrumenta ili skupnu nastavu, posebice glazbenih ansambala ili pak oblicima neformalnoga obrazovanja kroz glazbene projekte u kojima se osim učenika uključuju amaterski i(li) profesionalni glazbenici, odličan je resurs koji značajno može utjecati na inkluziju, ali i razvijanju interkulturene osjetljivosti i kompetencija.

U prethodnome poglavlju predstavljene su mogućnosti i pozitivni rezultati istraživanja skupnih glazbenih aktivnosti, što upućuje na to da se takvi rezultati mogu primijeniti i na uključivanje romskih učenika te predstavljanje i upoznavanje romske kulture i tradicije. Isto tako primjeri dobre prakse koji se ovdje odnose na romske glazbene ansamble poput *Rajkó Orchestra* u Mađarskoj ili *Pretty Loud* iz Srbije potvrđuju značaj skupnoga muziciranja u inkluzivnome i interkulturenome kontekstu. Podrška umjetničkome, posebice glazbenome obrazovanju mladih Roma, trebala bi biti prioritet u promišljanjima i izrađivanjima novih odgojno-obrazovnih strategija.

## 6. METODOLOGIJA EMPIRIJSKOGA ISTRAŽIVANJA

Izazovi s kojima se susreću učenici pripadnici romske nacionalne manjine u procesu odgoja i obrazovanja, ali i same odgojno-obrazovne ustanove, veliki su i zahtijevaju konstantno praćenje, promatranje, promišljanje i unaprjeđivanje strategija, metoda i oblika odgojno-obrazovnoga djelovanja. Ovo je istraživanje usmjereno na odgoj i obrazovanje učenika pripadnika romske nacionalne manjine u kontekstu glazbenoga odgoja i obrazovanja. Sudjelovanje u glazbenim aktivnostima ima značajan doprinos cjelokupnome razvoju djece i mladih. Upravo je glazba područje za koje romski učenici, kao i cijela romska populacija, pokazuju izniman interes i talent. Stoga će se ovim istraživanjem analizirati postojeća praksa i čimbenici koji mogu doprinijeti razvoju inkluzivne glazbene prakse što će omogućiti uvid u postojeći inkluzivni potencijal nastave glazbe i interkulturnu osjetljivost učitelja, ali bez izravnoga intervencijskoga djelovanja.

### 6.1. Cilj problem i hipoteze istraživanja

Cilj je istraživanja utvrditi je li nastava glazbe u Republici Hrvatskoj zasnovana na paradigmi inkluzivnoga koncepta te doprinosi li sudjelovanje učenika pripadnika romske nacionalne manjine u glazbenim aktivnostima osjećaju zadovoljstva i prihvaćenosti među vršnjacima. Značaj glazbenih aktivnosti u inkluziji romskih učenika rijetko je ili nije istraživana tema u Republici Hrvatskoj. Problem je istraživanja utvrditi je li nastava glazbe zasnovana na inkluzivnome konceptu te doprinosi li sudjelovanje romskih učenika u glazbenim aktivnostima socijalnoj uključenosti te osjećaju zadovoljstva i prihvaćenosti među vršnjacima. Također problem je istraživanja utvrditi i stavove učitelja o obrazovnoj inkluziji romskih učenika, uključujući i stavove o ulozi glazbenih aktivnosti u ostvarivanju iste te utvrditi u kojoj su mjeri učitelji interkulturno osjetljivi.

Iz cilja istraživanja oblikovane su sljedeće hipoteze:

- H1: Uključenost romskih učenika nižih razreda u izvannastavne i izvanškolske glazbene aktivnosti veća je nego kod romskih učenika viših razreda.
- H2: Romski učenici nižih razreda osjećaju se prihvaćenijima i zadovoljnijima s obzirom na učestalost sudjelovanja u glazbenim aktivnostima od romskih učenika viših razreda.
- H3: Postoji pozitivna korelacija između procjene socijalne uključenosti romskih učenika i njihovoga sudjelovanja u glazbenim aktivnostima.
- H4: Postoji statistički značajna razlika u stavovima učitelja o obrazovnoj inkluziji romskih učenika, pri čemu se očekuje da su stavovi pozitivniji kod učitelja s većim

interkulturnim iskustvom i ostvarenim kontaktom s romskim učenicima, dok efekt dobi i radnoga staža ostaje predmet analize.

- H5: Učitelji s višim stupnjem glazbenoga obrazovanja i većom interkulturnom osjetljivošću iskazuju pozitivnije stavove o ulozi glazbenih aktivnosti u obrazovnoj inkluziji romskih učenika.
- H6: Postoji pozitivna korelacija između interkulturne osjetljivosti učitelja i stavova o obrazovnoj inkluziji romskih učenika.

## 6.2. Sudionici u istraživanju

Sudionici su istraživanja učenici triju općeobrazovnih škola, učitelji glazbe u istim školama što podrazumijeva učitelje razredne nastave koji predaju predmet Glazbena kultura u nižim razredima općeobrazovne škole i učitelje Glazbene kulture u predmetnoj nastavi te učitelji odabranih osnovnih glazbenih škola ili područnih odjela glazbenih škola koje djeluju u mjestu provedbe istraživanja. Mjesto istraživanja bazirano je na trima županijama. Prema popisu stanovništva Republike Hrvatske iz 2021., odabrane županije zauzimale su 2., 4., i 6. mjesto po udjelu romskoga stanovništva među sveopćim stanovništvom u Republici Hrvatskoj. U istraživanju su sudjelovale tri općeobrazovne osnovne škole koje pohađa najveći broj romskih učenika u odabranim gradovima / općinama: OŠ *Hugo Badalić*, Slavonski Brod (Brodsko-posavska županija); OŠ *Darda*, Darda (Osječko-baranjska županija) i OŠ *Zorka Sever*, Popovača (Sisačko-moslavačka županija). Škole su odabrane po kriteriju što veće zastupljenosti učenika pripadnika romske nacionalne manjine čime bolje i točnije predstavljaju ciljano populaciju te tako, uz učitelje glazbe, čine ovaj uzorak prigodnim.

Istraživanje je obuhvatilo ukupno 515 učenika ispitanika iz tri škole u tri različite županije. S obzirom na temu istraživanja važno je istaknuti da je među ispitanim učenicima 38,3% (N = 197) onih učenika koji su se izjasnili kao pripadnici romske nacionalne manjine. Od ostalih učenika sudionika istraživanja 291 ih se izjasnilo kao Hrvati (56,5%), devet kao Srbi (1,7%), tri kao Bošnjaci (0,6%), isto toliko kao Mađari, dva kao Albanci (0,4%), jedan kao Slovenac (0,2%) dok se njih šest nije željelo izjasniti, a troje ispitanika je odgovorilo da ne zna koje je nacionalnosti.

Od ukupnoga broja ispitanika koji su se izjasnili kao pripadnici romske nacionalne manjine, 103 je ženskoga spola (52,3%), a 94 muškoga spola (47,7%). S obzirom na razred koji pohađaju ispitanici su podijeljeni u dvije kategorije – niži razredi (1–4. razred osnovne škole) i viši razredi (5–8. razred osnovne škole). Broj ispitanika u kategoriji nižih razreda je 121 (61,4%), dok ih je u kategoriji viših razreda 76 (38,6%).

Samim odabirom škola koje najvećim dijelom pohađaju učenici pripadnici romske nacionalne manjine i učitelji glazbe odabranih škola postaju sudionici istraživanja. Uz općeobrazovne osnovne škole u istraživanje su uključene i tri glazbene škole koje djeluju u istim gradovima / općinama kao i istraživane osnovne škole: Glazbena škola *Slavonski Brod*, Umjetnička škola *Beli Manastir* koja ima i područni odjel u Dardi te Glazbena škola *Fran Lhotka* u Sisku koja ima i područni odjel u Popovači.

Od ukupnoga broja učitelja obuhvaćenih istraživanjem (N = 115) 86 je ženskih ispitanika (74,8%), a 29 muških ispitanika (25,2%). Dob ispitanika bila je u rasponu od 23 do 65 godine, s prosjekom od 42,01 godine (SD = 10,77). Prema ponuđenim kategorijama radnoga staža 37 (32,2%) ispitanika radi u nastavi od 0 do 10 godina, 38 (33%) od 11 do 20 godina, 25 (21,7%) od 21 do 30 godina, a 15 je učitelja koji ima više od 30 godina radnoga staža. Prema stupnju obrazovanja najviše je sveučilišnih magistara struke, odnosno učitelja s visokom stručnom spremom i to njih 97 (84,3%). Slijede sveučilišni prvostupnici struke ili učitelji s višom stručnom spremom u postotku od 13% (N = 15). Učitelja sa srednjom stručnom spremom je dva (1,7%), dok je onih koji su se izjasnili za stupanj obrazovanja pod kategorijom *nešto drugo* samo jedan (0,9%), a stupanj obrazovanja toga ispitanika je doktorat znanosti.

Za istraživanje je bilo bitno utvrditi i stupanj glazbene naobrazbe učitelja. Rezultati po određenim kategorijama su sljedeći: dva (1,7%) učitelja ima završenu osnovnu glazbenu školu, tri (2,6%) učitelja ima završenu srednju glazbenu školu, četiri (3,5%) učitelja ima završen prijediplomski glazbeni studij, 66 (57,4%) učitelja ima završen diplomski glazbeni studij, 40 (34,8%) učitelja steklo je glazbene kompetencije u okviru glazbenih kolegija u na učiteljskome/predškolskome studiju. Za kategoriju *nešto drugo* nije se izjasnio niti jedan ispitanik.

Od ukupnoga broja ispitanih učitelja 42 (36,5%) je onih koji najveći broj sati nastave glazbe izvode u razrednoj nastavi, šest (5,2%) u predmetnoj nastavi u općeobrazovnoj školi dok je 67 (58,3%) onih koji nastavu glazbe izvode u glazbenoj školi. Za ostvaren kontakt s romskim učenicima tijekom školovanja i/ili radnoga vijeka izjasnilo se 73 (63,5%) učitelja, dok ih je 42 (36,5%) navelo da takav kontakt nisu imali.

### **6.3.Vrsta i metode istraživanja**

Provedeno transverzalno istraživanje možemo svrstati u primijenjeno istraživanje, čija je osnovna svrha prema Mužiću (2004) postizanje novih spoznaja koje prvenstveno služe ostvarivanju neke praktične svrhe ili cilja. Istraživanje je empirijsko jer su podaci akumulirani u neposrednome odgojno-obrazovnome okruženju. U istraživanju je korišten kvantitativan i

kvalitativan pristup. Podaci od učenika i učitelja prikupljeni su anketiranjem. Za potrebe istraživanja korištena je i metoda analize školske dokumentacije.

#### 6.4. Instrumenti

Za prikupljanje podataka o uključenosti učenika pripadnika romske nacionalne manjine u glazbene aktivnosti analizirana je školska dokumentacija za školsku godinu 2024/2025. u općeobrazovnim osnovnim školama uključenima u istraživanje. Deskriptivnom analizom utvrđena je uključenost romskih učenika u izvannastavne i izvanškolske glazbene aktivnosti. Taj pokazatelj dao je uvid u trenutno stanje aktivnoga participiranja učenika pripadnika romske nacionalne manjine u ponuđenim i dostupnim glazbenim aktivnostima.

Za dio istraživanja s učenicima korišten je upitnik koji se sastoji se od upitnika *Instrument for Assessing Social Inclusion / Upitnik za procjenu socijalne uključenosti* i upitnika *The Musical Background Questionnaire / Upitnik o glazbenom iskustvu* (Rinta i sur., 2011) i njime je ispitana učenička samoprocjena socijalne uključenosti te zadovoljstva i prihvaćenosti s obzirom na učestalost sudjelovanja u glazbenim aktivnostima. Upitnik ima tri dijela. Prvi dio upitnika obuhvaća tri pitanja o sociodemografskim podacima učenika (spol, razred koji učenik trenutno pohađa i nacionalnost). Drugi dio upitnika donio je procjenu socijalne uključenost tvrdnjama (njih 26) na ljestvici ocjenjivanja koja se temelji na samoprocjeni, pri čemu su autori upitnika odredili sedam subskala kojima se mjere ključni elementi socijalne uključenosti – socijalna integracija, emocionalna integracija, pripadnost, usamljenost, sudjelovanje, zadovoljstvo i motivacija (Rinta i sur., 2011). Subskala socijalne integracije obuhvaća pet tvrdnji: *Imam puno prijatelja u školi; Imam puno prijatelja izvan škole; Rastanak s prijateljima težak je kada znam da ih neću vidjeti neko vrijeme; Siguran/sigurna sam da će me prijatelji podržati ako sam u pravu; Osjećam pripadnost svom razredu u školi.* Subskala emocionalne integracije sadrži četiri tvrdnje: *Važno mi je imati prijatelje; Važno mi je da me druga djeca vole; U školi se osjećam izostavljeno; Prijatelji mi uvijek pomažu kada mi je pomoć potrebna.* U subskali pripadnosti nalaze se tri tvrdnje: *Osjećam pripadnost svom okruženju; Druga se djeca raduju kada se pridružim njihovoj igri; Bio/bila bih tužan/tužna ako bih morao/morala napustiti svoju školu.* Subskala usamljenosti sadrži četiri tvrdnje: *Nikada nisam usamljen/usamljena; Važnije je imati nekoliko pravih prijatelja nego pokušavati biti prijatelj sa svima; Dobro se slažem s djecom u svom razredu; drugi me traže da sudjelujem u aktivnostima izvan škole.* Subskala sudjelovanje obuhvaća pet tvrdnji: *Volim vrijeme provoditi nasamo; Druga me djeca zovu da se igram s njima; Više volim biti sam/sama nego s drugima; Više volim raditi zadaću sam/sama nego u skupini; Volim aktivnosti u kojima sudjeluje puno*

*druge djece*. Subskala zadovoljstvo sadrži dvoje tvrdnje: *Djeca su u mom razredu jako ljubazna*; *Druga me djeca vole takva/takvu kakav/kakva jesam*. Posljednja subskala odnosi se na tri tvrdnje kojima se samoprocjenjuje motivacija: *Volim ići u školu*; *Volim vidjeti školske prijatelje izvan škole*; *Važno mi je imati prijatelje kojima se uvijek mogu obratiti*.

Ova peterostupanjska skala odgovora Likertova tipa u grafičkome je obliku gdje izrazi lica predstavljaju stupanj slaganja od *u potpunosti se ne slažem* (tužno lice) do *u potpunosti se slažem* (veselo lice). Cronbachova alfa koeficijent ukazuje na visoku pouzdanost i za cjelokupnu ljestvicu iznosi 0,871. Faktorska analiza napravljena je za svih sedam subskala upitnika o socijalnoj uključenosti učenika. Pearsonovi koeficijenti korelacije unutar ljestvice za svaku subskalnu bili su statistički značajni ( $p < 0,05$ ). Viši rezultat na skali (sretno lice) ukazuje na to da se učenici osjećaju socijalno uključenijima.

Treći dio upitnika sadrži 19 tvrdnji na peterostupanjskoj ljestvici ocjenjivanja koja se temelji na samoprocjeni te 2 odgovora otvorenoga tipa, pri čemu se mjere stavovi o glazbi i uključenosti učenika u glazbene aktivnosti. Za odgovore na tvrdnje potrebno je odabrati i označiti razine učestalosti *nikad – ne često – otprilike jednom tjedno – svakih nekoliko dana – svaki dan*. Viši rezultat na skali ukazuje na veću učestalost bavljenja glazbenim aktivnostima.

Prva kategorija odnosi se na učestalost sudjelovanja u glazbenim aktivnostima. Ponuđeno je 11 pitanja: *Koliko često sam/sama slušaš glazbu?*; *Koliko često slušaš glazbu s drugim osobama?*; *Koliko često uz glazbu plešeš sam/sama?*; *Koliko često uz glazbu plešeš s drugim osobama?*; *Koliko često gledaš video spotove sam/sama?*; *Koliko često gledaš video spotove s drugim osobama?*; *Koliko često koristiš računalo da stvaraš vlastitu glazbu?*; *Koliko često koristiš računalo da stvaraš glazbu s drugim osobama?*; *Koliko često razgovaraš s prijateljima o glazbi?*; *Koliko često razmjenjuješ ili dijeliš glazbu s prijateljima?*; *Koliko često koristiš internet da saznaš nešto o glazbi?*

Druga kategorija odnosi se na uključenost učenika u glazbene aktivnosti i to posebno za aktivnost pjevanja i aktivnost sviranja. Svaka podkategorija ima četiri pitanja za koja je potrebno odabrati i označiti razine učestalosti *nikad – ne često – otprilike jednom tjedno – svakih nekoliko dana – svaki dan* te pitanje otvorenoga tipa *Pomaže li ti tko u pjevanju? Tko i kako?* Učestalost sudjelovanja učenika u aktivnosti pjevanja obuhvaća sljedeće: *Koliko često pjevaš sam/sama?*; *Koliko često pjevaš s obitelji?*; *Koliko često pjevaš s prijateljima?*; *Koliko često pjevaš na nastavi?* te pitanje otvorenoga tipa *Pomaže li ti tko u sviranju? Tko i kako?* Učestalost sudjelovanja učenika u aktivnosti sviranja obuhvaća sljedeće: *Koliko često sviraš sam/sama?*; *Koliko često sviraš s obitelji?*; *Koliko često sviraš s prijateljima?*; *Koliko često sviraš na nastavi?* te pitanje otvorenoga tipa *Pomaže li ti tko u sviranju? Tko i kako?*

Faktorska analiza napravljena je između pitanja vezanih za glazbene aktivnosti i socijalnu uključenost učenika. Pearsonovi koeficijenti korelacije bili su statistički značajni ( $p < 0,05$ ) (Rinta i sur., 2011).

Za dio istraživanja s učiteljima korišten je upitnik koji se sastoji od tri dijela. Prvi dio upitnika odnosi se na sociodemografske podatke učitelja uključujući dob, županiju u kojoj rade, radni staž, obrazovnu kvalifikaciju (opću i glazbenu), kategorije gdje izvode nastavu glazbe (razredna nastava, predmetna nastava, glazbena škola) te prethodno iskustvo ostvarenoga kontakta s romskim učenicima. Drugi dio upitnika odnosi se na stavove učitelja o Romima i obrazovnoj inkluziji romskih učenika. Autorica Upitnika je istraživačica, a upitnik je konstruiran u svrhu ovoga istraživanja (Nuhanović, 2021b). Predistraživanje, u kojemu je napravljena korelacijska analiza, provedeno je 2017. godine na uzorku 293 učitelja razredne nastave iz cijele Republike Hrvatske. Koeficijent unutrašnje konzistencije (Cronbach alfa) za skalu iznosi  $\alpha = 0,785$ , što ukazuje na dosta visoku pouzdanost.. Deskriptivni statistički podaci svih čestica u upitniku pokazali su da su stavovi ispitanika o Romima i obrazovnoj inkluziji romskih učenika blago pozitivni ( $M = 3,85$ ;  $SD = 0,34$ ). Prva verzija upitnika imala je 30 čestica. Zbog nezadovoljavajućega su faktorskoga opterećenja iz analize izostavljene tri čestice te je daljnja obrada podataka uključivala njih 27: *Romi su diskriminirani.*; *Država za Rome čini više nego oni to zaslužuju.*; *Smatram da se pravima Roma posvećuje više pažnje nego drugim nacionalnim manjinama.*; *Romi trebaju živjeti u odvojenim zajednicama.*; *Smatram da Romi jesu skloni biti lopovi, prljavi, neradnici i(li) neodgovorni.*; *Smatram da Romi jesu muzikalni, gostoljubivi, veseli i(li) poštteni.*; *Uključenost romske populacije u javni i kulturni život je zadovoljavajuća.*; *Nastojim izbjegavati kontakt s pripadnicima romske populacije.*; *Romski učenici trebaju pohađati zasebne razrede.*; *Smatram da ne-romska djeca ne mogu kvalitetno napredovati u razredu kojeg pohađaju i romski učenici.*; *Romski učenici mogu biti jednako uspješni kao i ne-romski učenici.*; *Bilo bi mi drago raditi u razredu koji u svom sastavu ima romske učenike.*; *Većina romskih učenika neće završiti osnovnoškolsko obrazovanje.*; *Upoznavanje romske kulture pospješilo bi inkluziju i obogatio ne-romsku djecu i učitelje.*; *Smatram da je rad s romskim učenicima izazov, a ne problem.*; *Smatram da svaki učitelj koji u sastavu razrednog odjela ima romske učenike treba odvojiti dodatno vrijeme (nakon nastave) kako bi romskom učeniku pomogao u svladavanju obrazovnih sadržaja.*; *Smatram da svaki učitelj koji u sastavu razrednog odjela ima romske učenike treba stvoriti pozitivno ozračje kako bi se svi učenici osjećali dobrodošlo i ugodno.*; *Smatram da svaki učitelj koji u sastavu razrednog odjela ima romske učenike treba naučiti nekoliko riječi romskoga jezika kako bi pokazao poštovanje prema romskoj kulturi.*; *Smatram da svaki učitelj koji u sastavu razrednog*

*odjela ima romske učenike treba biti inicijator suradnje s predstavnicima romske zajednice.; Smatram da svaki učitelj koji u sastavu razrednog odjela ima romske učenike treba prakticirati odlazak u dom romske obitelji kako bi bolje razumio okruženje u kojemu dijete raste.; Roditelji romskih učenika trebaju više brinuti za obrazovanje svoje djece.; Roditelji romskih učenika trebaju potruditi se da pomognu svojoj djeci u svladavanju domaće zadaće.; Roditelji romskih učenika trebaju pričati s djecom kod kuće na hrvatskom jeziku.; Roditelji romskih učenika trebaju redovito dolaziti na individualne i roditeljske sastanke.; Roditelji romskih učenika trebaju osigurati djetetu uvjete za rad kod kuće.; Roditelji romskih učenika trebaju provoditi sa svojim djetetom više vremena.; Roditelji romskih učenika trebaju poticati svoje dijete za daljnje obrazovanje.*

Važno je napomenuti kako su za istraživanje u sklopu doktorske disertacije tri tvrdnje s ciljem boljeg razumijevanja zahtijevale stilsko-semantičko preoblikovanje s obzirom na varijantu upitnika u predistraživanju: *Romi su diskriminirani.; Smatram da Romi jesu skloni biti lopovi, prljavi, neradnici i(li) neodgovorni.; Smatram da Romi jesu muzikalni, gostoljubivi, veseli i(li) poštteni.*

Ispitanici su svoje stavove iskazivali koristeći Likertovu ljestvicu od 1 do 5 (*1 – u potpunosti se ne slažem; 2 – ne slažem se; 3 – niti se slažem niti se ne slažem; 4 – slažem se; 5 = u potpunosti se slažem*). Viši rezultat na skali ukazuje na to da učitelji imaju pozitivnije stavove o Romima i obrazovnoj inkluziji romskih učenika. Upitnik za istraživanje u doktorskoj disertaciji sadrži i pet pitanja otvorenoga tipa iz kojih se željelo saznati mišljenje učitelja o glazbi, glazbenim aktivnostima, inkluziji i procjeni glazbenoga talenta. Učitelji su odgovarali na sljedeća pitanja: *Kako biste procijenili odnos talenta za glazbu romskih i neromskih učenika?; Kako glazbene aktivnosti utječu na inkluziju romskih učenika?; Što bi učitelji glazbe mogli učiniti kako bi se povećalo uključivanje romskih učenika u glazbene aktivnosti?; Kako sudjelovanje učenika u skupnim glazbenim aktivnostima utječe na osjećaj uključenosti (pripadnosti skupini)?; Kako romsku tradicijsku glazbu uključujete u glazbene aktivnosti?*

Treći dio upitnika je Upitnik o interkulturnoj osjetljivosti (*Intercultural Sensitivity Scale – ISS*) autora Chen i Starosta (1996), koji je samostalan validirani instrument za mjerenje interkulture osjetljivosti. Ovaj upitnik razvijen je u sklopu istraživanja interkulture komunikacijske kompetencije i sastoji se od 24 tvrdnje koje se ocjenjuju na peterostupanjskoj ljestvici procjene. U ovome istraživanju koristit će se hrvatska inačica ISS-a koju je u svome istraživanju koristila Drandić (2015). Upitnik o interkulturnoj osjetljivosti (ISS) sastoji se od 24 tvrdnje: *Uživam u interakciji s ljudima iz drugih kultura.; Mislim da su ljudi iz drugih kultura uskogrudni.; Prilično sam siguran/na u sebe u interakciji s ljudima iz drugih kultura.; Jako mi*

*je teško govoriti pred ljudima iz drugih kultura.; Uvijek znam što reći u interakciji s ljudima iz drugih kultura.; U interakciji s ljudima iz drugih kultura mogu biti druželjubiv/a koliko to želim.; Ne volim biti s ljudima iz drugih kultura.; Poštujem vrijednosti ljudi iz drugih kultura.; U interakciji s ljudima iz drugih kultura lako se uzrujam.; Osjećam se sigurno u interakciji s ljudima iz drugih kultura.; Obično ne formiram mišljenje na prvi pogled o sugovornicima iz drugih kultura.; Često postanem malodušan/na kad sam s ljudima iz drugih kultura.; Ljudima iz drugih kultura pristupam bez predrasuda.; Vrlo sam obziran/na u interakciji s ljudima iz drugih kultura.; Često se osjećam beskorisnim/om u interakciji s ljudima iz drugih kultura.; Poštujem načine na koji se ponašaju ljudi iz drugih kultura.; Pokušavam dobiti što je moguće više informacija u interakciji s ljudima iz drugih kultura.; Ne bih prihvatio/la mišljenje ljudi iz drugih kultura.; Osjetljiv/a sam na nejasna značenja u interakciji sa sugovornikom/com iz druge kulture.; Mislim da je moja kultura bolja od drugih kultura.; Često dajem sigurne odgovore u interakciji sa sugovornikom/com iz druge kulture.; Izbjegavam situacije u kojima ću morati imati posla s ljudima iz drugih kultura.; Često pokazujem svoje razumijevanje verbalnim ili neverbalnim znakovima sugovorniku/ci iz druge kulture.; Uživam u razlikama između mene i sugovornika/ce iz druge kulture.* Upitnik o interkulturnoj osjetljivosti nije unidimenzionalan, nego se unutar njega nalazi pet subskala, potvrđenih faktorskom analizom, kojima se mjeri pet dimenzija interkulture osjetljivosti (povjerenje, uživanje, poštivanje, angažiranje, pažnja). Ispitanici odgovaraju na tvrdnje koristeći Likertovu ljestvicu od 1 do 5 (*1 – u potpunosti se ne slažem; 2 – ne slažem se; 3 – niti se slažem niti se ne slažem; 4 – slažem se; 5 – u potpunosti se slažem*). Rezultati se oblikuju zbrajanjem ocjena ispitanika na tvrdnje unutar svake od pet subskala, kao i ukupnim zbrojem bodova za cijeli upitnik. Ukupni rezultat na ISS-u može varirati od minimalne do maksimalne vrijednosti pri čemu se rezultati analiziraju zasebno za svaku subskalnu i kao ukupna mjera interkulture osjetljivosti učitelja. Viši rezultat na ISS-u ukazuje na veću interkulture osjetljivost učitelja, što znači da pokazuju veću otvorenost prema drugim kulturama, veću sigurnost u interakcijama s osobama iz drugih kulturnih sredina te veći stupanj razumijevanja i prihvaćanja kulturnih razlika.

## **6.5. Postupak provedbe istraživanja**

Poštivajući procedure vezane za provedbu istraživanja, 30. siječnja 2025. upućen je Obrazac za prijavu istraživanja Povjerenstvu za provjeru etičke prihvatljivosti istraživanja s ljudima Filozofskoga fakulteta Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku. Uslijedilo je usklađivanje nacrtu istraživanja te je temeljem usklađene verzije od 24. veljače 2025., sukladno odredbama Etičkoga kodeksa Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Povjerenstvo za

provjeru etičke prihvatljivosti istraživanja s ljudima 26. veljače 2025. izdalo pozitivno mišljenje o provedbi istraživanja (*Prilog 1*). Nakon pristigloga pozitivnoga mišljenja Povjerenstva za provjeru etičke prihvatljivosti istraživanja s ljudima 28. veljače 2025. upućena je zamolba za odobrenje provedbe istraživanja Ministarstvu znanosti, obrazovanja i mladih Republike Hrvatske koje je od Agencije za odgoj i obrazovanje zatražilo stručno mišljenje. Nakon pozitivnoga mišljenja Agencije za odgoj i obrazovanje Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih Republike Hrvatske, Uprava za potporu i unaprjeđenje sustava odgoja i obrazovanja, poslalo je odobrenje za provedbu istraživanja 2. svibnja 2025. (*Prilog 2*) nakon čega se moglo započeti s istraživanjem u školama.

Istraživanje s učenicima i učiteljima osnovnih općeobrazovnih škola odvijalo se tijekom drugoga polugodišta školske godine 2024/2025., započelo je 4. svibnja 2025. i trajalo do (11. lipnja 2025). Istraživanje s učiteljima glazbenih škola završilo je 16. lipnja 2025. Ravnateljima odabranih škola sudionica istraživanja upućeni su Dopisi u kojima je detaljno pojašnjena svrha, cilj i postupak istraživanja. Uz Dopis priloženo je i Mišljenje Povjerenstva za provjeru etičke prihvatljivosti istraživanja s ljudima na Filozofskome fakultetu u Osijeku te Odobrenje Ministarstva znanosti, obrazovanja i mladih Republike Hrvatske. Nakon što su ravnatelji dali suglasnost za uključivanje škole u istraživanje, svakoj školi dostavljeni su obrasci suglasnosti za sudjelovanje u istraživanju učenika i učitelja. Isti su bili obavješteni o nazivu, cilju, svrsi, doprinosu te postupku provedbe istraživanja. Sudjelovanje u istraživanju bilo je dobrovoljno, a svim se sudionicima istraživanja jamčila anonimnost i povjerljivost podataka uz uvažavanje etike u znanstvenome istraživanju. Također je u dopisu navedena i mogućnost odustajanja od sudjelovanja u bilo kojem trenutku provedbe istraživanja. Nakon prikupljenih suglasnosti moglo se krenuti s provedbom istraživanja.

Uvidom u školsku dokumentaciju općeobrazovnih škola za školsku godinu 2024/2025. prikupljeni su podaci o uključenosti učenika pripadnika romske nacionalne manjine u izvannastavne i izvanškolske glazbene aktivnosti. Isti su obrađeni metodom deskriptivne analize.

Istraživanje s učenicima provedeno je primjenom anketnog upitnika u kontroliranim i prethodno dogovorenim uvjetima uz prisustvo ispitivačice. Za korištenje upitnika u istraživanju za doktorski rad dobivena je dozvola autora. Upitnik je na hrvatski jezik prevela stručna osoba iz područja engleskoga jezika, a prijevod je pregledala stručna osoba iz područja istraživanja kako bi se osigurala valjanost i razumljivost tvrdnji. Ispitanicima je dan upitnik kojeg su popunjavali u prosjeku od 15 minuta. Prema autorima upitnika (Rinta i sur., 2011), a u istraživanju kojega su proveli, većina učenika koji su ispunjavali upitnik smatrali su da je isti

razumljiv i da nisu imali problem pri ispunjavanju koje je trajalo oko 10 minuta. Učenici kojima jezik Upitnika nije materinji trebali su nešto više vremena (15 minuta), dok su Upitnik mogla ispuniti i djeca s posebnim obrazovnim potrebama uz pomoć učitelja/pomoćnika u nastavi u roku od 20 minuta. Nastavno na sve navedeno, autori su Upitnik procijenili primjerenim djeci osnovnoškolske dobi.

Provedba ovoga istraživanja pokazala je također razliku u vremenu ispunjavanja Upitnika između učenika kojima hrvatski jezik je i nije materinji. Također razlika u vremenu ispunjavanja uočena je i kod mlađih i starijih učenika. Usto, a kako bi se osigurala razumljivost tvrdnji, istraživačica je većini učenika čitala tvrdnje nakon čega su označavali stupanj samoprocjene na skali i odgovarali na pitanja.

Istraživanje s učiteljima obuhvaćalo je učitelje glazbe u općeobrazovnim osnovnim školama i glazbenim školama uključenima u istraživanje. Učiteljima su dostavljeni anketni upitnici te su isti preuzeti nakon ispunjavanja.

Nakon provedenoga istraživanja, prikupljeni podaci uneseni su i obrađeni primjenom statističkoga programa za računalnu obradu podataka (*SPSS v. 21 for Windows*), postupcima deskriptivne i inferencijalne statistike (multipla regresijska analiza te parametrijski testovi: jednosmjerna analiza varijance ANOVA, *post hoc Tukey HSD*, t-test i Pearsonov test; i neparametrijski: Kendall's tau b). Za pitanja otvorenoga tipa korištena je tematska analiza.

## **6.6. Faktorska analiza instrumenata**

Kako bi se utvrdila latentna struktura instrumenata, tj. skrivene dimenzije koje pojedine čestice zajednički mjere, provedene su faktorske analize svih upitnika korištenih u istraživanju. Faktorska analiza omogućuje grupiranje povezanih čestica u manje cjeline (faktore) koje odražavaju specifične aspekte ispitivanoga konstrukta. Posebno su analizirani Upitnik za procjenu socijalne uključenosti i Upitnik o glazbenome iskustvu, korišteni u istraživanju s učenicima, te Upitnik o stavovima učitelja o Romima i obrazovanju romskih učenika i Upitnik o interkulturnoj osjetljivosti, korišteni u istraživanju s učiteljima. Za svaki upitnik prvo su provjereni preduvjeti za provedbu faktorske analize (KMO mjera prikladnosti uzorka i Bartlettov test sfernosti), a zatim su prikazani rezultati ekstrakcije glavnih komponenti, projekcije zadržanih čestica na faktore i interpretacija dobivenih faktorskih struktura. Pouzdanost svake skale i subskele dodatno je provjerena Cronbachovim alfa koeficijentom.

### 6.6.1. Upitnik za procjenu socijalne uključenosti

Kako bi se ispitala latentna struktura čestica *Upitnika za procjenu socijalne uključenosti*, provedena je faktorska analiza. Prije provođenja same analize, ispitani su preduvjeti njezine primjene. Kaiser-Meyer-Olkinova (KMO) mjera prikladnosti uzorka iznosila je 0,92, što prema Kaiserovoj interpretacijskoj skali predstavlja izvrsnu prikladnost podataka za faktorsku analizu. Ta vrijednost ukazuje na visoku razinu zajedničke varijance među varijablama, što znači da su podaci vrlo pogodni za identifikaciju latentnih faktora (Field, 2013).

Dodatno, Bartlettov test sfernosti bio je statistički značajan ( $\chi^2 = 4087,61$ ;  $df = 325$ ;  $p < 0,01$ ), što potvrđuje da među varijablama postoji dovoljna razina međusobne povezanosti potrebna za primjenu faktorske analize (Tabachnick i Fidell, 2019). Ti rezultati zajedno potvrđuju da su preduvjeti za faktorsku analizu u potpunosti zadovoljeni. Rezultati su prikazani u Tablici 3.

**Tablica 3**

*Preduvjeti faktorske analize – Upitnik za procjenu socijalne uključenosti*

Kaiser-Meyer-Olkinova mjera		,92
Bartlettov test sfernosti	$\chi^2$	4087,61
	df	325
	p	,000

Rezultati ekstrakcije glavnih komponenti prikazani u Tablici 4 pokazuju da se varijable mogu grupirati u pet latentnih faktora, koji zajedno objašnjavaju 49,65 % ukupne varijance. To znači da postoji struktura među varijablama i da se mogu smanjiti na manji broj dimenzija bez gubitka previše informacija.

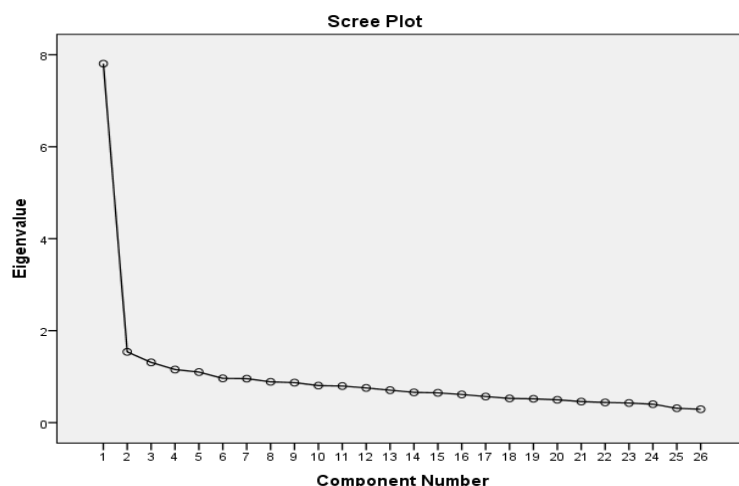
**Tablica 4**

*Faktorska analiza – glavne osi – Upitnik za procjenu socijalne uključenosti*

Faktor	Svojstvene vrijednosti			Ekstrakcija suma kvadratnih opterećenja		
	Ukupno	varijanca%	kumulativno%	Ukupno	varijanca%	kumulativno%
1	7,807	30,025	30,025	4,175	16,056	16,056
2	1,539	5,920	35,945	3,040	11,690	27,746
3	1,310	5,038	40,983	2,698	10,378	38,125
4	1,154	4,437	45,420	1,730	6,655	44,780
5	1,100	4,229	49,650	1,266	4,870	49,650
6	,962	3,700	53,350			

7	,956	3,678	57,028			
8	,887	3,410	60,438			
9	,870	3,346	63,784			
10	,805	3,097	66,881			
11	,796	3,062	69,943			
12	,755	2,902	72,845			
13	,706	2,714	75,559			
14	,658	2,532	78,092			
15	,648	2,494	80,585			
16	,612	2,355	82,941			
17	,568	2,185	85,126			
18	,526	2,023	87,149			
19	,517	1,990	89,139			
20	,496	1,908	91,047			
21	,458	1,763	92,810			
22	,439	1,689	94,499			
23	,426	1,640	96,139			
24	,401	1,543	97,682			
25	,312	1,201	98,883			
26	,290	1,117	100,000			
Metoda ekstrakcije: <i>Principal Component Analysis (Analiza glavnih komponenti)</i>						

*Scree plot* (Slika 3) prikazuje eigenvalue (vlastite vrijednosti) za svaki komponentni broj u analizi glavnih komponenti (PCA) ili faktorskoj analizi. Cilj je identificirati broj značajnih komponenti koje objašnjavaju većinu varijance u podacima (Ledesma, Valero-Mora i Macbeth, 2015). Prva komponenta ima izrazito visoku vlastitu vrijednost (7,81), što ukazuje na to da objašnjava najveći dio ukupne varijance u skupu podataka. Druga komponenta bilježi značajan pad (1,54), dok se od treće komponente nadalje bilježi postupno smanjenje vlastitih vrijednosti bez naglih promjena.



**Slika 3**

*Scree plot komponenti – Upitnik za procjenu socijalne uključenosti*

Nakon primjene faktorske analize s ekstrakcijom glavnih komponenti i rotacijom *Varimax*, zadržane su tri faktorske dimenzije koje zajedno objašnjavaju značajan dio ukupne varijance. U Tablici 5 prikazane su projekcije zadržanih čestica na faktore. Na temelju sadržaja čestica i njihovih faktorskih opterećenja interpretirano je da tri faktora imaju jasnu i teorijski utemeljenu strukturu. Ovi faktori zatim su definirani i imenovani kao tri subskale: Socijalna integracija, Emocionalna uključenost i Vršnjački odnosi. U nastavku su prikazane pojedine subskale, s pripadajućim česticama i faktorskim opterećenjima. Za svaku subskalu izračunata je i vrijednost pouzdanosti (Cronbach's  $\alpha$ ), što je prikazano u Tablicama 6–8.

**Tablica 5**

*Projekcije zadržanih čestica na faktore – Upitnik za procjenu socijalne uključenosti*

Čestica*	1	2	3
Dobro se slažem s djecom u svom razredu.	,694		
Siguran/sigurna sam da će me prijatelji podržati ako sam u pravu.	,668		
Osjećam pripadnost svom razredu u školi.	,644		
Osjećam pripadnost svom okruženju.	,644		
Prijatelji mi uvijek pomažu kada mi je pomoć potrebna.	,621		
Nikada nisam usamljen/usamljena.	,599		
Djeca su u mom razredu jako ljubazna.	,519		
Druga se djeca raduju kada se pridružim njihovoj igri.	,506		
Druga me djeca vole takva/takvu kakav/kakva jesam.	,419		
Volim ići u školu.		,646	
Važno mi je da me druga djeca vole.		,622	

Bio/bila bih tužan/tužna ako bih morao/morala napustiti svoju školu.		,536	
Rastanak s prijateljima težak je kada znam da ih neću vidjeti neko vrijeme.		,521	
Važno mi je imati prijatelje.		,499	
Volim vidjeti školske prijatelje izvan škole.		,486	
Volim aktivnosti u kojima sudjeluje puno druge djece.		,436	
Važno mi je imati prijatelje kojima se uvijek mogu obratiti.		,396	
Imam puno prijatelja izvan škole.			,758
Imam puno prijatelja u školi.			,624
Drugi me traže da sudjelujem u aktivnostima izvan škole.			,570
Druga me djeca zovu da se igram s njima.			,501
*1 – socijalna integracija; 2 – emocionalna uključenost; 3 – vršnjački odnosi			

**Tablica 6**

*Subskala 1 – Socijalna integracija – Upitnik za procjenu socijalne uključenosti*

Čestica	Faktorsko opterećenje	Cronbach $\alpha$
Dobro se slažem s djecom u svom razredu.	,694	,855
Siguran/sigurna sam da će me prijatelji podržati ako sam u pravu.	,668	
Osjećam pripadnost svom razredu u školi.	,644	
Osjećam pripadnost svom okruženju.	,644	
Prijatelji mi uvijek pomažu kada mi je pomoć potrebna.	,621	
Nikada nisam usamljen/usamljena.	,599	
Djeca su u mom razredu jako ljubazna.	,519	
Druga se djeca raduju kada se pridružim njihovoj igri.	,506	
Druga me djeca vole takva/takvu kakav/kakva jesam.	,419	

**Tablica 7**

*Subskala 2 – Emocionalna uključenost – Upitnik za procjenu socijalne uključenosti*

Čestica	Faktorsko opterećenje	Cronbach $\alpha$
Volim ići u školu.	,646	,730
Važno mi je da me druga djeca vole.	,622	
Bio/bila bih tužan/tužna ako bih morao/morala napustiti svoju školu	,536	
Rastanak s prijateljima težak je kada znam da ih neću vidjeti neko vrijeme.	,521	
Važno mi je imati prijatelje.	,499	
Volim vidjeti školske prijatelje izvan škole.	,486	

Volim aktivnosti u kojima sudjeluje puno druge djece.	,436	
Važno mi je imati prijatelje kojima se uvijek mogu obratiti	,396	

### Tablica 8

#### Subskala 3 – Vršnjački odnosi – Upitnik za procjenu socijalne uključenosti

Čestica	Faktorsko opterećenje	Cronbach $\alpha$
Imam puno prijatelja izvan škole.	,758	,728
Imam puno prijatelja u školi.	,624	
Drugi me traže da sudjelujem u aktivnostima izvan škole.	,570	
Druga me djeca zovu da se igram s njima.	,501	

Za pouzdanost skale korišten je *Cronbach's alpha* koeficijent kojim se procjenjuje unutarnja konzistentnost testa. *Cronbach's alpha* koeficijent pokazao je pouzdanost za sve tri subskale, a za ukupnu skalu iznosi 0,897 (Tablica 9), što znači da su odgovori ispitanih učenika dosljedni i pouzdani i da se rezultati mogu valjano koristiti za analize i zaključke.

### Tablica 9

#### Pouzdanost skale Socijalna uključenost

Cronbach $\alpha$	N čestica
,897	21

#### 6.6.2. Upitnik o glazbenome iskustvu

Latentna struktura čestica *Upitnika o glazbenome iskustvu* ispitana je primjenom faktorske analize. U prvome koraku ispitani su preduvjeti za njezinu primjenu. Kaiser-Meyer-Olkinova (KMO) mjera prikladnosti uzorka iznosila je 0,71, što prema Kaiserovoj interpretacijskoj skali predstavlja dobru prikladnost podataka za faktorsku analizu. Nadalje, Bartlettov test sfernosti bio je statistički značajan ( $\chi^2 = 1200,65$ ;  $df = 55$ ;  $p < 0,01$ ) što potvrđuje da među varijablama postoji dovoljna razina međusobne povezanosti potrebna za primjenu faktorske analize (Field, 2013; Tabachnick i Fidell, 2019). Rezultati preduvjeta prikazani su u Tablici 10.

**Tablica 10***Preduvjeti faktorske analize – Upitnik o glazbenome iskustvu učenika*

Kaiser-Meyer-Olkinova mjera		,708
Bartlettov test sfernosti	$\chi^2$	1200,65
	df	55
	p	,000

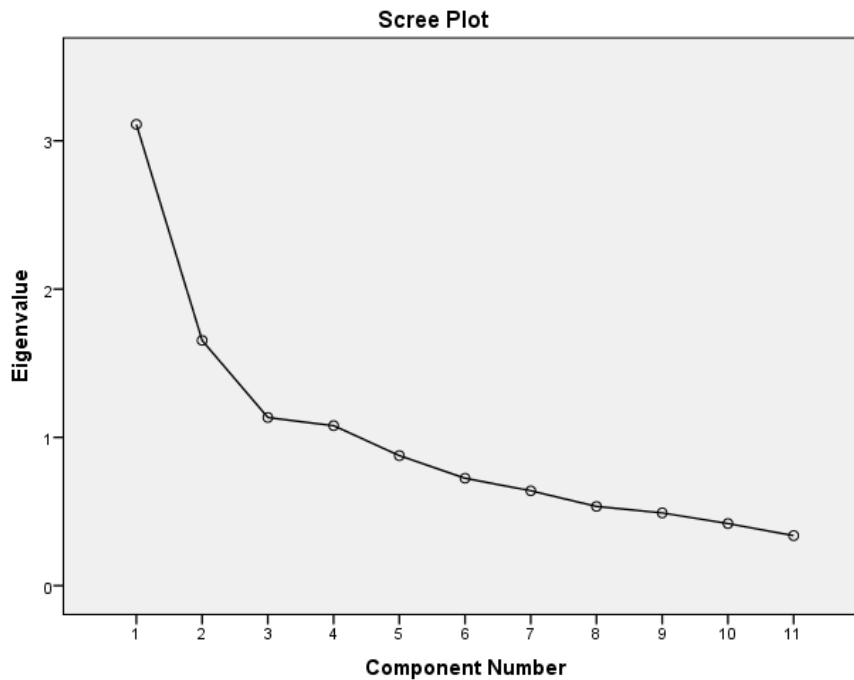
Rezultati faktorske analize pokazuju da se varijable mogu grupirati u četiri latentna faktora, koji zajedno objašnjavaju 63,44% ukupne varijance. To znači da postoji jasna faktorska struktura (Tablica 11).

**Tablica 11***Faktorska analiza – glavne osi – Upitnik o glazbenome iskustvu učenika*

Faktor	Svojstvene vrijednosti			Ekstrakcija suma kvadratnih opterećenja		
	Ukupno	varijanca%	kumulativno%	Ukupno	varijanca%	kumulativno%
1	3,111	28,282	28,282	1,917	17,427	17,427
2	1,654	15,035	43,317	1,746	15,871	33,297
3	1,134	10,310	53,627	1,663	15,118	48,416
4	1,079	9,809	63,436	1,652	15,020	63,436
5	,877	7,973	71,409			
6	,724	6,584	77,993			
7	,640	5,816	83,809			
8	,534	4,857	88,665			
9	,491	4,460	93,126			
10	,419	3,807	96,933			
11	,337	3,067	100,000			

Metoda ekstrakcije: *Principal Component Analysis (Analiza glavnih komponenti)*

Analiza *scree plota* (Slika 4) pokazuje da prva komponenta ima najvišu vlastitu vrijednost (iznad 3), dok druga komponenta bilježi nagli pad. Nakon druge komponente vrijednosti se postupno smanjuju i stabiliziraju, što ukazuje na smanjenje doprinosa svake sljedeće komponente ukupnoj varijanci.



**Slika 4**

*Scree plot komponenti – Upitnik o glazbenome iskustvu učenika*

Kako bi se ispitala latentna struktura učestalosti različitih glazbenih aktivnosti provedena je eksploratorna faktorska analiza (EFA) na skupu od 11 čestica. Analiza je rezultirala ekstrakcijom četiri faktora koji zajedno objašnjavaju značajan dio varijance u odgovorima sudionika. Faktorske saturacije (korelacije između čestica i faktora) ukazuju na jasnu i interpretativno smislenu strukturu (Tablica 12).

**Tablica 12**

*Projekcije zadržanih čestica na faktore – Upitnik o glazbenome iskustvu učenika*

Čestica*	1	2	3	4
Koliko često koristiš internet da saznaš nešto o glazbi?	,732			
Koliko često sam/sama slušaš glazbu?	,696			
Koliko često razmjenjuješ ili dijeliš glazbu s prijateljima?	,609			
Koliko često razgovaraš s prijateljima o glazbi?	,577			
Koliko često gledaš video spotove s drugim osobama?		,843		
Koliko često gledaš video spotove sam/sama?		,691		
Koliko često slušaš glazbu s drugim osobama?		,528		
Koliko često uz glazbu plešeš s drugim osobama?			,829	
Koliko često uz glazbu plešeš sam/sama?			,787	

Koliko često koristiš računalo da stvaraš glazbu s drugim osobama?				,897
Koliko često koristiš računalo da stvaraš vlastitu glazbu?				,883
*1 – K1; 2 – K2; 3 – K3; 4 – K4				

Na temelju sadržaja čestica i njihovih faktorskih opterećenja, faktori su interpretirani kako slijedi: Faktor 1 odnosi se na učestalost korištenja interneta kako bi se saznalo nešto o glazbi, učestalost samostalnoga slušanja glazbe te učestalost razmjenjivanja i razgovaranja o glazbi s prijateljima, Faktor 2 na učestalost gledanja video spotova samostalno i s drugim osobama te učestalost slušanja glazbe s drugim osobama, Faktor 3 na učestalost sudjelovanja u plesnim aktivnostima, a Faktor 4 na korištenje računala za stvaranje glazbe.

### 6.6.3. Upitnik o stavovima učitelja o Romima i obrazovanju romskih učenika

Za provjeru latentna strukture čestica *Upitnika o stavovima učitelja o Romima i obrazovanju romskih učenika* korištena je faktorska analiza. Prije njezina provođenja ispitani su osnovni preduvjeti. Kaiser-Meyer-Olkinova mjera adekvatnosti uzorka (KMO) iznosi ,680, što se prema Kaiserovoj interpretaciji smatra prihvatljivim (vrijednosti iznad ,60 ukazuju na zadovoljavajuću razinu zajedničke varijance među česticama). Taj rezultat ukazuje na to da su korelacije među varijablama dovoljno visoke da opravdaju primjenu faktorske analize (Tablica 13).

**Tablica 13**

*Preduvjeti faktorske analize – Upitnik o stavovima učitelja o Romima i obrazovanju romskih učenika*

Kaiser-Meyer-Olkinova mjera		,680
Bartlettov test sfernosti	Hi-kvadrat	1410,192
	df	351
	p	,000

Za ispitivanje latentne strukture skupa varijabli provedena je faktorska analiza metodom glavnih komponenti. Rezultati pokazuju da je izdvojeno osam faktora s vlastitim vrijednostima većim od 1, što je u skladu s Kaiserovim kriterijem za zadržavanje faktora. Prvih osam faktora objašnjavaju ukupno 68,89% varijance, ali je osmi faktor odbačen jer sadržava samo jednu česticu te se zadržava sedam faktora koji objašnjavaju ukupno 64,14% varijance. Stoga se zadržava sedam faktora koji objašnjavaju ukupno 64,14 % varijance (Tablica 14).

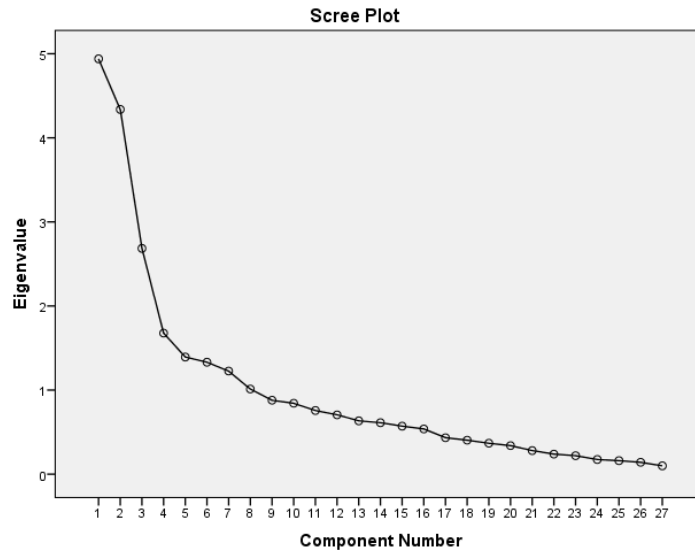
**Tablica 14**

*Faktorska analiza – glavne osi – Upitnik o stavovima učitelja o Romima i obrazovanju romskih učenika*

Faktor	Svojsstvene vrijednosti			Ekstrakcija suma kvadratnih opterećenja		
	Ukupno	varijanca%	kumulativno%	Ukupno	varijanca%	kumulativno%
1	4,939	18,293	18,293	4,659	17,255	17,255
2	4,338	16,066	34,359	2,684	9,940	27,195
3	2,685	9,944	44,302	2,522	9,340	36,535
4	1,677	6,211	50,514	2,153	7,975	44,510
5	1,393	5,160	55,673	1,772	6,562	51,072
6	1,331	4,930	60,604	1,769	6,551	57,623
7	1,226	4,540	65,144	1,759	6,514	64,137
8	1,012	3,749	68,893	1,284	4,756	68,893
9	,879	3,255	72,147			
10	,843	3,124	75,271			
11	,757	2,804	78,075			
12	,705	2,613	80,688			
13	,634	2,349	83,037			
14	,612	2,267	85,304			
15	,571	2,115	87,419			
16	,538	1,992	89,411			
17	,434	1,606	91,017			
18	,404	1,498	92,515			
19	,368	1,362	93,877			
20	,339	1,257	95,134			
21	,280	1,038	96,172			
22	,239	,884	97,056			
23	,220	,814	97,870			
24	,174	,645	98,515			
25	,160	,594	99,109			
26	,141	,524	99,633			
27	,099	,367	100,000			

Metoda ekstrakcije: *Principal Component Analysis (Analiza glavnih komponenti)*

Na temelju vizualnoga prikaza *scree plota* (Slika 5), odlučeno je zadržati sedam latentnih komponenti, što je u skladu s preporukama u literaturi (npr. Lemyre i Quessy, 2024; de Raadt i sur., 2021). Ova odluka omogućuje uravnoteženje između informativnosti i interpretabilnosti modela.



**Slika 5**

*Scree plot komponenti*

Eksploratorna faktorska analiza (EFA) provedena na česticama pokazala je jasnu i interpretativno smislenu strukturiranu distribuciju čestica na sedam faktora. Pregled projekcija zadržanih čestica na faktore prikazan je u Tablici 15.

**Tablica 15**

*Projekcije zadržanih čestica na faktore – Upitnik o stavovima učitelja o Romima i obrazovanju romskih učenika*

Čestica*	1	2	3	4	5	6	7	8
Roditelji romskih učenika trebaju poticati svoje dijete za daljnje obrazovanje.	,859							
Roditelji romskih učenika trebaju provoditi sa svojim djetetom više vremena.	,840							
Roditelji romskih učenika trebaju redovito dolaziti na individualne i roditeljske sastanke.	,830							
Roditelji romskih učenika trebaju potvrditi se da pomognu svojoj djeci u svladavanju domaće zadaće.	,816							
Roditelji romskih učenika trebaju osigurati djetetu uvjete za rad kod kuće.	,807							

Roditelji romskih učenika trebaju više brinuti za obrazovanje svoje djece.	,756						
Roditelji romskih učenika trebaju pričati s djecom kod kuće na hrvatskom jeziku.	,595						
Učitelji trebaju naučiti nekoliko riječi romskoga jezika kako bi pokazao poštovanje prema romskoj kulturi.	,737						
Upoznavanje romske kulture pospješilo bi inkluziju i obogatilo ne-romsku djecu i učitelje.	,669						
Smatram da je rad s romskim učenicima izazov, a ne problem.	,646						
Učitelji trebaju biti inicijator suradnje s predstavnicima romske zajednice.	,633						
Smatram da se pravima Roma posvećuje više pažnje nego drugim nacionalnim manjinama.		,795					
Romi trebaju živjeti u odvojenim zajednicama.		,721					
Država za Rome čini više nego oni to zaslužuju.		,690					
Učitelji trebaju prakticirati odlazak u dom romske obitelji kako bi bolje razumio okruženje u kojemu dijete raste.			,771				
Učitelji trebaju odvojiti dodatno vrijeme (nakon nastave) kako bi romskom učeniku pomogao u svladavanju obrazovnih sadržaja.			,667				
Smatram da Romi jesu muzikalni, gostoljubivi, veseli i(li) poštteni.			,533				
Većina romskih učenika neće završiti osnovnoškolsko obrazovanje.				,597			
Romi su diskriminirani.				,591			
Smatram da Romi jesu skloni biti lopovi, prljavi, neradnici i(li) neodgovorni.				,589			
Nastojim izbjegavati kontakt s pripadnicima romske populacije.				,566			
Smatram da neromska djeca ne mogu kvalitetno napredovati u razredu kojeg pohađaju i romski učenici.					,757		
Romski učenici trebaju pohađati zasebne razrede.					,722		
Romski učenici mogu biti jednako uspješni kao i ne-romski učenici.						,795	
Učitelji trebaju stvoriti pozitivno ozračje kako bi se svi učenici osjećali dobrodošlo i ugodno.						,651	
Bilo bi mi drago raditi u razredu koji u svom sastavu ima romske učenike.						,529	



Za pouzdanost skale korišten je koeficijent *Cronbach's alpha* koji iznosi 0,717 što znači da su odgovori ispitanih učitelja dosljedni i pouzdani i da se rezultati mogu valjano koristiti za analize i zaključke.

#### 6.6.4. *Upitnik o interkulturalnoj osjetljivosti*

Faktorska analiza provedena je s ciljem ispitivanja latentne strukture čestica *Upitnika o interkulturalnoj osjetljivosti*. Kao i u prethodnim analizama, najprije su provjereni preduvjeti za njezinu primjenu. Kaiser-Meyer-Olkinova mjera adekvatnosti uzorka (KMO) iznosi ,769, što se prema Kaiserovoj interpretaciji smatra dobrom vrijednošću. Na temelju ovih pokazatelja, može se zaključiti da su podaci primjereni za daljnju faktorsku ekstrakciju, čime se zadovoljavaju metodološki kriteriji za analizu latentne strukture (Tablica 17).

**Tablica 17**

*Preduvjeti faktorske analize – Upitnik o interkulturalnoj osjetljivosti*

Kaiser-Meyer-Olkinova mjera		,769
Bartlettov test sfernosti	Hi-kvadrat	1019,8
	df	276
	p	,000

Prikazivanje svojstvenih vrijednosti, postotaka i kumulativnih postotaka objašnjene varijance za sve izdvojene komponente prikazano je u Tablici 18. Slika 6 potvrđuje opravdanost zadržavanja pet faktora jer se nakon ove komponente bilježi nagli pad vrijednosti, dok komponente imaju stabilizirane vrijednosti i manje doprinose ukupnoj varijanci.

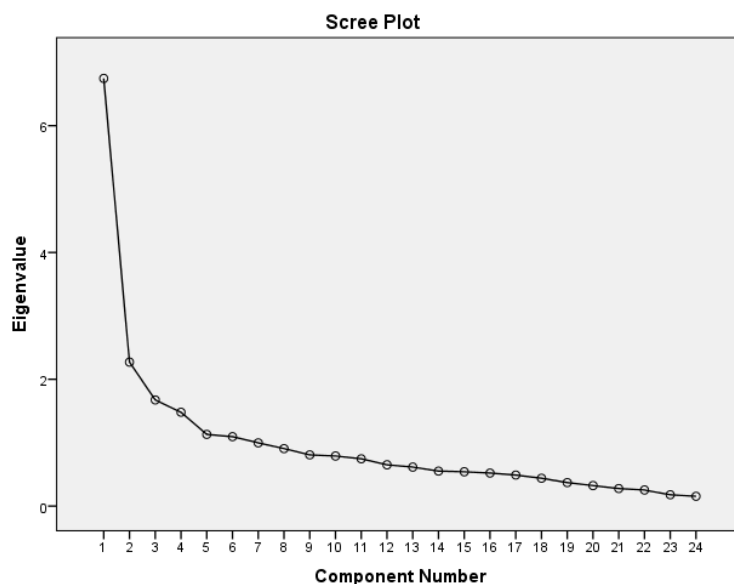
**Tablica 18**

*Faktorska analiza – glavne osi – Upitnik o interkulturalnoj osjetljivosti*

Faktor	Svojstvene vrijednosti			Ekstrakcija suma kvadratnih opterećenja		
	Ukupno	varijanca%	kumulativno%	Ukupno	varijanca%	kumulativno%
1	6,745	28,105	28,105	3,367	14,028	14,028
2	2,271	9,463	37,568	2,646	11,026	25,054
3	1,674	6,976	44,544	2,604	10,849	35,902
4	1,479	6,164	50,708	2,381	9,922	45,824
5	1,130	4,710	55,417	2,302	9,593	55,417
6	1,094	4,560	59,977			

7	,997	4,154	64,131			
8	,906	3,775	67,906			
9	,807	3,363	71,269			
10	,790	3,290	74,559			
11	,745	3,104	77,664			
12	,650	2,710	80,374			
13	,615	2,563	82,937			
14	,551	2,296	85,233			
15	,541	2,254	87,487			
16	,521	2,171	89,658			
17	,490	2,040	91,698			
18	,439	1,827	93,526			
19	,370	1,541	95,066			
20	,323	1,346	96,413			
21	,276	1,149	97,561			
22	,253	1,055	98,616			
23	,178	,740	99,357			
24	,154	,643	100,000			
Metoda ekstrakcije: <i>Principal Component Analysis (Analiza glavnih komponenti)</i>						

Faktorska analiza provedena je metodom glavnih komponenti (*Principal Component Analysis – PCA*) s ciljem ispitivanja latentne strukture varijabli povezanih s interkulturalnom osjetljivošću. Na temelju prethodnih teorijskih pretpostavki, odlučeno je izdvojiti pet faktora bez obzira na broj faktora s vlastitim vrijednostima većim od 1. Pet izdvojenih faktora objašnjavaju ukupno 55,42% varijance u skupu podataka (Slika 18). Odluka o zadržavanju pet faktora temelji se na teorijskom okviru istraživanja koji pretpostavlja postojanje pet dimenzija glazbenih aktivnosti relevantnih za obrazovnu inkluziju unutar instrumenta. Ta struktura omogućuje daljnju interpretaciju faktora na temelju sadržaja čestica i njihove povezanosti s drugim varijablama u istraživanju.



**Slika 6**

*Scree plot komponenti – Upitnik o interkulturalnoj osjetljivosti*

Eksploratorna faktorska analiza (EFA) rezultirala je jasnom i smislenom distribucijom čestica na pet subskala: Angažiranje, Povjerenje, Poštivanje, Uživavanje i Pažnja. Pregled projekcija čestica na pojedine subskale prikazan je u Tablici 19.

**Tablica 19**

*Projekcije zadržanih čestica na faktore – Upitnik o interkulturalnoj osjetljivosti*

Čestica*	1	2	3	4	5
17. Pokušavam dobiti što je moguće više informacija u interakciji s ljudima iz drugih kultura.	,689				
11. Obično ne formiram mišljenje na prvi pogled o sugovornicima iz drugih kultura.	,645				
13. Ljudima iz drugih kultura pristupam bez predrasuda.	,606				
14. Vrlo sam obziran/na u interakciji s ljudima iz drugih kultura.	,573				
21. Često dajem sigurne odgovore u interakciji sa sugovornikom/com iz druge kulture.	,554				
16. Poštujem načine na koji se ponašaju ljudi iz drugih kultura.	,490				
22. Izbjegavam situacije u kojima ću morati imati posla s ljudima iz drugih kultura.	-,489				
3. Prilično sam siguran/na u sebe u interakciji s ljudima iz drugih kultura.		,745			
5. Uvijek znam što reći u interakciji s ljudima iz drugih kultura.		,731			

4. Jako mi je teško govoriti pred ljudima iz drugih kultura.		-,662			
23. Često pokazujem svoje razumijevanje verbalnim ili neverbalnim znakovima sugovorniku/ci iz druge kulture.		,483			
10. Osjećam se sigurno u interakciji s ljudima iz drugih kultura.		,482			
6. U interakciji s ljudima iz drugih kultura mogu biti druželjubiv/a koliko to želim.		,391			
19. Osjetljiv/a sam na nejasna značenja u interakciji sa sugovornikom/com iz druge kulture.			,681		
9. U interakciji s ljudima iz drugih kultura lako se uzrujam.			,508		
20. Mislim da je moja kultura bolja od drugih kultura.			,484		
18. Ne bih prihvatio/la mišljenje ljudi iz drugih kultura.			,423		
8. Poštujem vrijednosti ljudi iz drugih kultura.				-,728	
15. Često se osjećam beskorisnim/om u interakciji s ljudima iz drugih kultura.				,664	
12. Često postanem malodušan/na kad sam s ljudima iz drugih kultura.				,523	
1. Uživam u interakciji s ljudima iz drugih kultura.					,708
7. Ne volim biti s ljudima iz drugih kultura.					-,649
24. Uživam u razlikama između mene i sugovornika/ce iz druge kulture.					,593
2. Mislim da su ljudi iz drugih kultura uskogrudni.					-,413
* 1 – Angažiranje; 2 – Povjerenje; 3 – Poštivanje; 4 – Uživavanje; 5 – Pažnja					

Na temelju sadržaja čestica faktori su interpretirani kako slijedi: Faktor 1 (Angažiranje) odnosi se na pristup pojedinca interkulturalnim interakcijama kroz otvorenost prema drugima bez predrasuda, aktivno traženje informacija, obzirnost u komunikaciji te spremnost na sudjelovanje u interkulturalnim situacijama; Faktor 2 (Povjerenje) obuhvaća samopouzdanje, osjećaj sigurnosti i kompetentnost pojedinca u interkulturalnim interakcijama; Faktor 3 (Poštivanje) odnosi se na sposobnost pojedinca da poštuje druge kulture i nosi se s izazovima u interkulturalnim interakcijama; Faktor 4 (Uživavanje) odnosi se na osjećaje koje u pojedincu izazivaju interkulturalne interakcije, a Faktor 5 (Pažnja) uključuje radost pojedinca u interkulturalnim interakcijama.

Radi usporedbe, u Tablici 20 prikazano je podudaranje faktorskih dimenzija između izvornog modela Chen i Starosta (2000), adaptacije Drandić (2015) i rezultata ovoga istraživanja. Dobivena struktura potvrđuje postojanje očekivanih dimenzija uz manja odstupanja u raspodjeli pojedinih čestica.

**Tablica 20***Usporedba faktorskih dimenzija – Upitnik o interkulturnoj osjetljivosti*

Faktorske dimenzije	Rezultati istraživanja Chen i Starosta (2000)	Rezultati istraživanja Drandić (2015)	Rezultati ovoga istraživanja
Povjerenje	3, 4, 5, 6, 10	21, 3, 10, 4, 5, 6, 9, 15	3, 5, 4, 23, 10, 6
Uživanje	9, 12, 15	9, 22, 12, 15, 7, 18, 20, 17, 1	8, 15, 12
Poštivanje	2, 7, 8, 16, 18, 20	9, 7, 18, 20, 8, 2, 11	19, 9, 20, 18
Angažiranje	1, 11, 13, 21, 22, 23, 24	6, 16, 23, 13, 17, 24	17, 11, 13, 14, 21, 16, 22
Pažnja	14, 17, 19	11, 14, 17, 1, 24	1, 7, 24, 2

Naposljetku, provjerena je normalnost distribucije za svaku subskalu i ukupnu mjeru interkulture osjetljivosti. Rezultati Kolmogorov-Smirnov i Shapiro-Wilk testova prikazani su u Tablici 21. Za većinu varijabli (angažiranje, povjerenje, poštivanje, uživanje, pažnja) oba testa ukazuju na statistički značajna odstupanja od normalne distribucije ( $p < 0,05$ ), što znači da se distribucije tih varijabli ne mogu smatrati normalnima. Jedina varijabla koja zadovoljava pretpostavku normalnosti prema oba testa ( $p > 0,05$ ) je interkulturalna osjetljivost. Kod nje su vrijednosti Kolmogorov-Smirnov testa ( $p = 0,200$ ) i Shapiro-Wilk testa ( $p = 0,072$ ) iznad razine značajnosti što upućuje na normalnu distribuciju.

**Tablica 21***Testovi normalnosti distribucije – Upitnik o interkulturnoj osjetljivosti*

Testovi normalnosti distribucije						
	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	p	Statistic	df	p
Angažiranje	,094	115	,014	,963	115	,003
Povjerenje	,144	115	,000	,943	115	,000
Poštivanje	,113	115	,001	,968	115	,008
Uživanje	,191	115	,000	,909	115	,000
Pažnja	,151	115	,000	,940	115	,000
Interkulturalna osjetljivost	,057	115	,200	,979	115	,072

a. *Lilliefors Significance Correction*

## 7. REZULTATI

### 7.1.Deskriptivna analiza školske dokumentacije

Uključenost učenika u izvannastavne i izvanškolske glazbene aktivnosti u školskoj godini 2024/2025. dobivena je analizom školske dokumentacije u školama sudionicama istraživanja. Rezultati prikazuju uključenost svih učenika škola te posebno uključenost učenika pripadnika romske nacionalne manjine. Također se rezultatima prikazuje uključenost učenika svake škole pojedinačno te sveukupni rezultati za sve tri škole sudionice istraživanja.

Analizom školske dokumentacije Osnovne škole „Hugo Badalić“ iz Slavonskoga Broda utvrđeno je da su u školi učenicima ponuđene 52 izvannastavne aktivnosti, od čega je šest glazbenih što čini 11,54% svih izvannastavnih aktivnosti. Učenici mogu birati između dvije plesne aktivnosti (u jednoj od njih je 35 učenika, od čega 19 romskih dok druga broji 25 učenika i u nju nisu uključeni romski učenici jer je aktivnost organizirana u područnoj školi koju romski učenici ne pohađaju), sudjelovanje u pjevačkim aktivnostima kroz pjevački zbor (15 učenika od čega je sedam romskih) i vokalnu skupinu (15 učenika od čega je tri romska) te aktivnost Klavir – sviranje u kojoj je najveći postotak romskih učenika (pet romskih učenika od sveukupno šest koji pohađaju ovu aktivnost) i aktivnost Glazboljupci u koju je uključeno 14 učenika, ali niti jedan romski učenik.

Ukupno je u izvannastavne glazbene aktivnosti u ovoj školi uključen 131 učenik, od čega 34 romska (25,95%). Broj učenika razredne nastave koji pohađaju izvannastavne glazbene aktivnosti je 97, što je 74,05% od ukupnoga broja uključenih učenika. Broj romskih učenika razredne nastave koji pohađaju izvannastavne glazbene aktivnosti je 26, što je 26,8% od ukupno uključenih učenika razredne nastave. Broj učenika predmetne nastave koji pohađaju izvannastavne glazbene aktivnosti je 34, što je 25,95% od ukupnoga broja uključenih učenika. Broj uključenih romskih učenika predmetne nastave je 8, što je 23,53% od uključenih učenika predmetne nastave.

Kada je riječ o izvanškolskim glazbenim aktivnostima broj uključenih učenika je znatno manji. Od 28 učenika koji pohađaju izvanškolske glazbene aktivnosti svega je 5 romskih (RN) što čini 17,86% zastupljenosti. Navedene izvanškolske glazbene aktivnosti su: Glazbena škola „Slavonski Brod“ (11 učenika), glazbene aktivnosti u evangelističkoj crkvi (5 učenika), Plesna skupina „Flow“ (1 učenik), Glazbena radionica „Osminka“ (2 učenika), UKPD „Ukrajina“ (3 učenika) i GLG „Željezničar“ (1 učenik). Od svih pobrojanih izvanškolskih glazbenih aktivnosti romski su učenici, i to svih pet, uključeni u glazbene aktivnosti koje se provode u

sklopu djelovanja Evangelističke crkve. Ta se aktivnost odvija u naselju u kojemu učenici žive, što ukazuje na to da bi učenici pohađali i druge aktivnosti izvan škole da su im dostupnije.

Analizom školske dokumentacije Osnovne škole „Zorka Sever“ iz Popovače utvrđeno je da su u školi učenicima ponuđene 83 aktivnosti od čega je 46 izvannastavnih i 37 aktivnosti koje se ostvaruju kao izborna nastava. Sveukupni broj glazbenih aktivnosti je šest, što čini svega 2,41% u odnosu na sveukupni broj ponuđenih aktivnosti. Učenici mogu birati između dviju plesnih aktivnosti (u jednoj od njih je 8 učenika, od čega 2 romska dok druga broji 16 učenika i u nju nisu uključeni romski učenici), dvaju pjevačkih zborova (pjevački zbor mlađega uzrasta u kojemu je od 22 učenika devet romskih te pjevački zbor starijega uzrasta u kojemu sudjeluje 14 učenika, od čega tri romska). Osam učenika uključeno je u aktivnosti Glazbena radionica i Glazbena kulture i ni u jednoj nisu uključeni romski učenici.

Ukupno je u izvannastavne i izborne glazbene aktivnosti u ovoj školi uključeno 99 učenika, od čega 14 romskih (14,14%). Broj učenika razredne nastave koji pohađaju izvannastavne i izborne glazbene aktivnosti je 51, što je 51,51% od ukupnoga broja uključenih učenika. Broj romskih učenika razredne nastave koji pohađaju ove glazbene aktivnosti je svega dva, što je 3,92% od ukupno uključenih učenika razredne nastave. Broj učenika predmetne nastave koji pohađaju glazbene aktivnosti je 48, što je 48,49% od ukupnoga broja uključenih učenika. Broj uključenih romskih učenika predmetne nastave je 8, što je 25% od uključenih učenika predmetne nastave.

Kada je riječ o izvanškolskim glazbenim aktivnostima broj uključenih učenika je puno manji, a značajno je naglasiti kako od 24 učenika koji pohađaju izvanškolske glazbene aktivnosti nema niti jednoga romskoga učenika. Navedene su izvanškolske glazbene aktivnosti: Glazbena škola „Fran Lhotka“ u Sisku, Područni odjel u Popovači (5 učenika), Glazbena škola „Boris Papandopulo“ u Kutini (4 učenika), KUD „Stjepan Šajnović“ u Osekovu (9 učenika), KUD „Moslavka“ u Gornjoj Gračenici (4 učenika), KUD „Moslavec“ u Voloderu (1 učenik) te plesna aktivnost balet u Kutini (1 učenik).

Analizom školske dokumentacije Osnovne škole „Darda“ iz Darde utvrđeno je da je u školi učenicima ponuđeno 37 različitih izvannastavnih od čega je devet glazbenih što čini 24,32% u odnosu na sveukupni broj izvannastavnih aktivnosti čime ova škola po broju i postotku glazbenih aktivnosti značajno odstupa od prethodno dvije analizirane škole. Učenici mogu birati između Glazbeno-dramsko-scenske skupine u koju je uključeno 35 učenika, od čega tri romska, dvaju pjevačkih zborova (pjevački zbor koji okuplja učenike 4., 5. i 7. razreda u kojemu je od 33 učenika tri romska te pjevački zbor koji okuplja učenika 6. i 8. razreda u kojemu sudjeluje 22 učenika od čega dva romska), Ritmike (20 učenika od čega tri romska), plesne

skupine (25 učenika od čega sedam romskih) te Mađarskoga folklora (7 učenika), Glazbeno-scenske aktivnosti (13 učenika), Orkestra (8 učenika) i još jedne plesne skupine koje djeluje u Područnoj školi „Mece“ (19 učenika). U posljednje četiri navedene izvannastavne glazbene aktivnosti nisu uključeni romski učenici.

Ukupno je u izvannastavne aktivnosti u ovoj školi uključeno 185 učenika, od čega 17 romskih (9,19%). Broj učenika razredne nastave koji pohađaju izvannastavne glazbene aktivnosti je 117, što je 63,24% od ukupnoga broja uključenih učenika. Broj romskih učenika razredne nastave koji pohađaju ove glazbene aktivnosti je 12, što je 10,26% od ukupno uključenih učenika razredne nastave. Broj učenika predmetne nastave koji pohađaju glazbene aktivnosti je 68, što je 36,76 % od ukupnoga broja uključenih učenika. Broj uključenih romskih učenika predmetne nastave je 5, što je 7,35% od uključenih učenika predmetne nastave.

Kada je riječ o izvanškolskim glazbenim aktivnostima broj uključenih učenika je znatno manji. Od 52 učenika koji pohađaju izvanškolske glazbene aktivnosti svega je 9 romskih što čini 17,31% zastupljenosti. Navedene izvanškolske glazbene aktivnosti su: Glazbena škola „Beli Manastir“, Područni odjel u Dardi (24 učenika), HKUD (3 učenika), Romski KUD (8 učenika), Mađarski KUD (6 učenika) i Tamburaška škola „Marković“ (2 učenika). Od svih navedenih aktivnosti romski učenici, njih osam, uključeni u rad Romskoga KUD-a dok jedan učenik pohađa Područni odjel Glazbene škole „Beli Manastir“ sa sjedištem u Dardi.

U nastavku su prikazane tri tablice koje omogućuju detaljniji uvid u uključenost učenika u glazbene aktivnosti. Tablica 22 prikazuje uključenost svih učenika i posebno romskih učenika u izvannastavne i izvanškolske glazbene aktivnosti po školama. Tablica 23 donosi pregled istih podataka, ali izdvojeno za učenike razredne nastave, dok Tablica 24 prikazuje podatke za učenike predmetne nastave. Ovakva raspodjela omogućuje usporedbu između razredne i predmetne nastave te između romskih i neromskih učenika u svim analiziranim školama.

## Tablica 22

*Uključenost učenika u izvannastavne i izvanškolske glazbene aktivnosti*

	Izvannastavne glazbene aktivnosti – svi učenici	Izvannastavne glazbene aktivnosti – romski učenici	Izvanškolske glazbene aktivnosti – svi učenici	Izvanškolske glazbene aktivnosti – romski učenici
OŠ „Hugo Badalić“, Slavonski Brod	131	34 (25,95%)	28	5 (17,86%)
OŠ „Zorka Sever“, Popovača	99	14 (14,14%)	24	0 (0%)
OŠ „Darda“, Darda	185	17 (9,19%)	52	9 (17,31%)

UKUPNO	415	65 (15,66%)	104	14 (13,46%)
--------	-----	-------------	-----	-------------

**Tablica 23**

*Uključenost učenika razredne nastave u izvannastavne i izvanškolske glazbene aktivnosti te postotak zastupljenosti romskih učenika razredne nastave s obzirom na ukupan broj učenika uključenih u izvannastavne i izvanškolske glazbene aktivnosti*

	Izvannastavne glazbene aktivnosti – svi učenici	Izvannastavne glazbene aktivnosti – romski učenici	Izvanškolske glazbene aktivnosti – svi učenici	Izvanškolske glazbene aktivnosti – romski učenici
OŠ „Hugo Badalić“, Slavonski Brod	97	26 (26,8%)	17	5 (29,41%)
OŠ „Zorka Sever“, Popovača	51	2 (3,92%)	11	0 (0%)
OŠ „Darda“, Darda	117	12 (10,26%)	20	2 (10%)
UKUPNO	265	40 (15,09%)	48	7 (14,58%)

**Tablica 24**

*Uključenost učenika predmetne nastave u izvannastavne i izvanškolske glazbene aktivnosti te postotak zastupljenosti romskih učenika predmetne nastave s obzirom na ukupan broj učenika uključenih u izvannastavne i izvanškolske glazbene aktivnosti*

	Izvannastavne glazbene aktivnosti – svi učenici	Izvannastavne glazbene aktivnosti – romski učenici	Izvanškolske glazbene aktivnosti – svi učenici	Izvanškolske glazbene aktivnosti – romski učenici
OŠ „Hugo Badalić“, Slavonski Brod	34	8 (23,53%)	11	0 (0%)
OŠ „Zorka Sever“, Popovača	48	8 (16,67%)	13	0 (0%)
OŠ „Darda“, Darda	68	5 (7,35%)	32	7 (21,86%)
UKUPNO	150	21 (14%)	56	7 (12,5%)

**Tablica 25**

*Usporedba zastupljenosti svih učenika i romskih učenika u glazbene aktivnosti s obzirom na razrednu i predmetnu nastavu*

	Glazbene aktivnosti razredna nastava – svi učenici	Glazbene aktivnosti razredna nastava – romski učenici	Glazbene aktivnosti predmetna nastava – svi učenici	Glazbene aktivnosti predmetna nastava – romski učenici
Sve škole	313	47 (15,02%)	206	28 (13,59%)

Uspoređujući broj romskih učenika uključenih u izvannastavne i izvanškolske glazbene aktivnosti, što je i značajno za ovo istraživanje, vidljivo je da je broj romskih učenika razredne nastave znatno veći od broja učenika predmetne nastave. U izvannastavne i izvanškolske glazbene aktivnosti uključeno je sveukupno 75 romskih učenika od čega je 47 učenika razredne nastave što čini 62,67% sveukupnoga broja romskih učenika koji pohađaju neku glazbenu aktivnost

Također rezultati analize pokazuju i kako je iz usporedbe broja romskih učenika uključenih u izvannastavne i izvanškolske glazbene aktivnosti s neromskim učenicima vidljivo da je svega 15% romskih učenika koji pohađaju neku izvannastavnu ili izvanškolsku glazbenu aktivnost.

Zaključno, u Tablici 26 prikazana je uključenost romskih učenika u izvannastavne i izvanškolske aktivnosti s obzirom na cjelokupnu populaciju svake škole. Rezultati analize pokazuju mali broj uključenosti romskih učenika generalno, a najmanja uključenost od svega 2,99 % (N=14) je u Osnovnoj školi „Zorka Sever“ iz Popovače.

**Tablica 26**

*Uključenost romskih učenika u izvannastavne i izvanškolske glazbene aktivnosti s obzirom na cjelokupnu populaciju škole*

	Ukupan broj učenika	Broj i postotak romskih učenika uključenih u izvannastavne i izvanškolske glazbene aktivnosti
OŠ „Hugo Badalić“, Slavonski Brod	582	39 (6,7 %)
OŠ „Zorka Sever“, Popovača	468	14 (2,99 %)
OŠ „Darda“, Darda	371	26 (7,01 %)
UKUPNO	1421	79 (5,56%)

## **7.2.Deskriptivna analiza instrumenata korištenih u istraživanju s učenicima**

### **7.2.1. Skala socijalne uključenosti**

U deskriptivnoj analizi *Skale socijalne uključenosti* analizirane su četiri dimenzije socijalne uključenosti (tri subskale i ukupna mjera): *socijalna integracija*, *emocionalna uključenost*, *vršnjački odnosi* i ukupna *socijalna uključenost*. Za svaku dimenziju izračunati su osnovni deskriptivni pokazatelji: aritmetička sredina, medijan, standardna devijacija, varijanca, asimetrija (*skewness*), spljoštenost (*kurtosis*) te minimalne i maksimalne vrijednosti (Tablica 27). Rezultati pokazuju da su sve dimenzije (subskale) izražene na visokoj razini. Najvišu srednju vrijednost ima subskala vršnjački odnosi (M = 4,59; SD = 0,57), što ukazuje na snažnu

percepciju pozitivnih odnosa s vršnjacima. Slijede ukupna mjera socijalne uključenosti ( $M = 4,37$ ;  $SD = 0,53$ ) te subskale socijalna integracija ( $M = 4,27$ ;  $SD = 0,64$ ) i emocionalna uključenost ( $M = 4,26$ ;  $SD = 0,65$ ).

Distribucija odgovora kod svih dimenzija pokazuje negativnu asimetriju (*skewness*), što znači da su odgovori uglavnom koncentrirani na višem dijelu skale. Najizraženiju negativnu asimetriju ima dimenzija vršnjačkih odnosa ( $Skewness = -1,86$ ), dok ostale dimenzije bilježe vrijednosti između  $-1,07$  i  $-1,17$ .

Vrijednosti spljoštenosti (*kurtosis*) dodatno potvrđuju koncentraciju odgovora. Vršnjački odnosi imaju izrazito visoku vrijednost *kurtosis* ( $4,27$ ), što ukazuje na snažnu koncentraciju odgovora oko najviših vrijednosti skale. Ostale dimenzije bilježe umjerene vrijednosti *kurtosis* (između  $0,57$  i  $0,74$ ), što je u skladu s normalnom distribucijom. Minimalne vrijednosti kreću se od  $1,75$  do  $2,72$ , dok je maksimalna vrijednost kod svih dimenzija  $5,00$  što potvrđuje da su svi ispitanici koristili puni raspon skale.

**Tablica 27**

*Deskriptivna analiza Skale socijalne uključenosti*

	Socijalna integracija	Emocionalna uključenost	Vršnjački odnosi	Socijalna uključenost
N	197	197	197	197
Mean	4,2668	4,2570	4,5850	4,3696
Median	4,4444	4,5000	4,7500	4,5231
Std. Deviation	,64297	,65150	,56869	,52902
Variance	,413	,424	,323	,280
Skewness	-1,145	-1,071	-1,859	-1,171
Kurtosis	,702	,569	4,267	,739
Minimum	2,11	2,13	1,75	2,72
Maximum	5,00	5,00	5,00	5,00

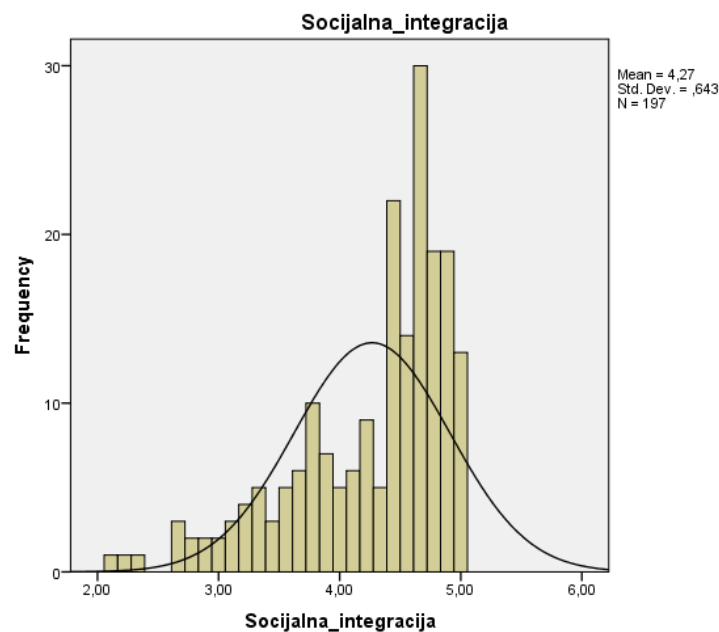
Kako bi se provjerila prikladnost podataka za primjenu parametrijskih statističkih testova, provedeni su testovi normalnosti distribucije za sve četiri dimenzije socijalne uključenosti: socijalna integracija, emocionalna uključenost, vršnjački odnosi i ukupna socijalna uključenost. Korišteni su *Kolmogorov-Smirnov* i *Shapiro-Wilk* testovi uz *Lillieforsovu korekciju značajnosti*. Za sve dimenzije, vrijednosti značajnosti ( $p$ ) kod oba testa su manje od  $,01$ , što ukazuje na statistički značajno odstupanje od normalne distribucije (Tablica 28).

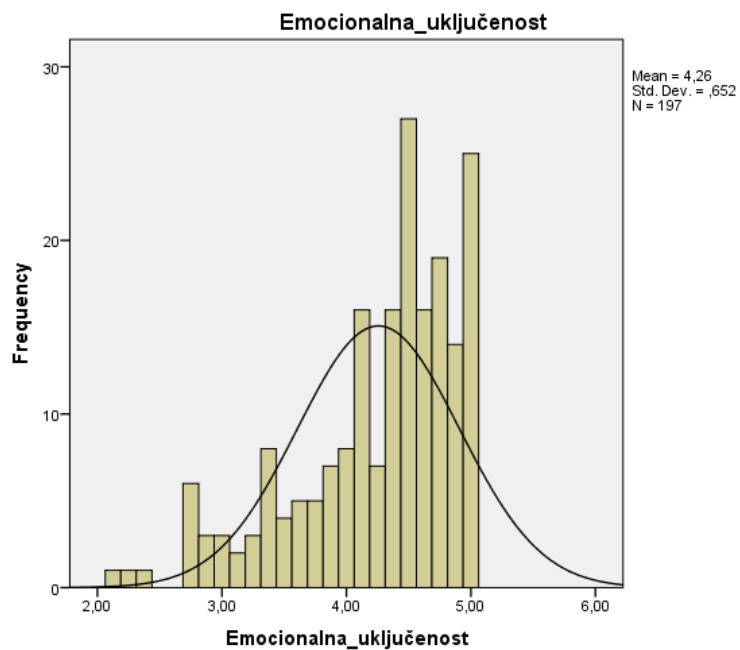
**Tablica 28***Testovi normalnosti distribucije*

Testovi normalnosti distribucije						
	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Stat.	df	p	Stat.	df	p
Socijalna integracija	,203	197	,000	,879	197	,000
Emocionalna uključenost	,166	197	,000	,894	197	,000
Vršnjački odnosi	,234	197	,000	,751	197	,000
Socijalna uključenost	,140	197	,000	,882	197	,000

a. Lilliefors Significance Correction

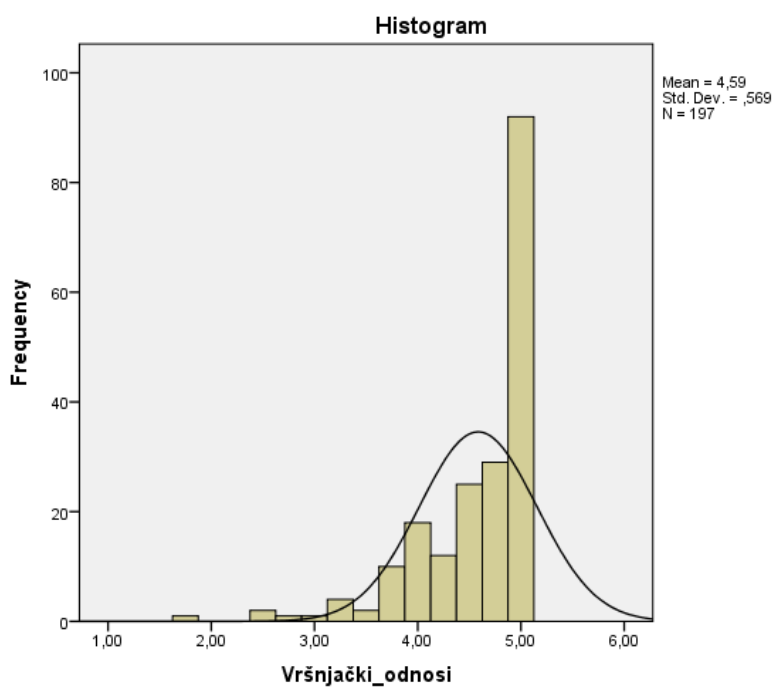
Na temelju dobivenih rezultata može se zaključiti da nijedna od analiziranih varijabli ne zadovoljava pretpostavku normalnosti distribucije. Ovaj rezultat ima važne metodološke implikacije jer upućuje na potrebu korištenja neparametrijskih statističkih testova u daljnjoj analizi podataka. Time se osigurava veća pouzdanost i valjanost interpretacije rezultata, uzimajući u obzir stvarnu distribuciju podataka. Distribucije rezultata na subskalama i ukupnoj mjeri prikazane su na Slikama 7–10.

**Slika 7***Deskriptivni podaci subskale Socijalna integracija*



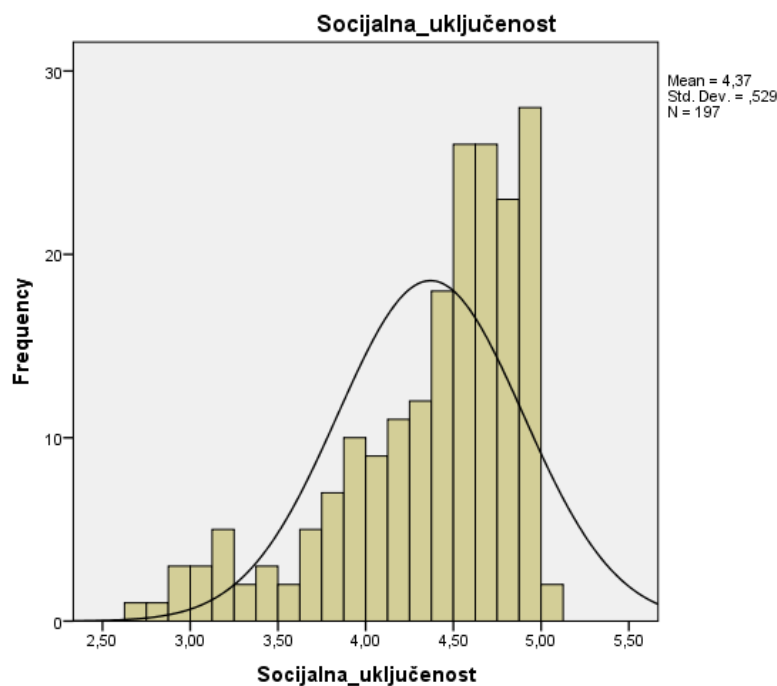
**Slika 8**

*Deskriptivni podaci subskale Emocionalna uključenost*



**Slika 9**

*Deskriptivni podaci subskale Vršnjački odnosi*



**Slika 10**

*Deskriptivni podaci skale Socijalna uključenost*

### **7.2.2. Skala glazbenoga iskustva učenika**

Deskriptivnom analizom *Skale glazbenoga iskustva učenika* analizirana je uključenost romskih učenika u glazbene aktivnosti kroz tri dimenzije: *pjevanje*, *sviranje* i *ukupna uključenost*. Dobiveni rezultati prikazani u Tablici 29 pokazuju da su učenici najviše uključena u pjevanje, s prosječnom vrijednošću od 3,57 i medijanom od 3,75. Standardna devijacija iznosi 0,76, što ukazuje na umjerenu varijabilnost odgovora. Distribucija je blago negativno asimetrična (*skewness* = -0,575), što znači da su odgovori uglavnom koncentrirani na višem dijelu skale dok je spljoštenost (*kurtosis* = 0,037) blizu normalne raspodjele.

Sviranje pokazuje znatno nižu razinu uključenosti s prosječnom vrijednošću od 1,43 i medijanom od 1,50. Standardna devijacija je 0,40, a varijanca 0,161, što ukazuje na relativno homogenu distribuciju odgovora. Međutim, distribucija je izrazito pozitivno asimetrična (*skewness* = 2,346), s vrlo visokom spljoštenosti (*kurtosis* = 9,414), što znači da većina djece rijetko sudjeluje u aktivnostima koje uključuju sviranje instrumenata dok manji broj pokazuje visoku uključenost.

Ukupna uključenost u glazbene aktivnosti ima prosječnu vrijednost od 2,63 i medijan od 2,66, uz standardnu devijaciju od 0,43. Distribucija je blago negativno asimetrična (*skewness* =

-0,222), a spljoštenost je gotovo neutralna (*kurtosis* = 0,019), što ukazuje na relativno ravnomjernu raspodjelu odgovora.

Općenito, rezultati pokazuju da su djeca najviše uključena u glazbene aktivnosti vezane za pjevanje dok je uključenost u aktivnosti sviranja znatno niža.

**Tablica 29**

*Deskriptivni rezultati skale glazbenoga iskustva učenika*

	Uključenost u glazbene aktivnosti	Pjevanje	Sviranje	Ukupno
N	197	197	197	197
Mean	2,8808	3,5698	1,4315	2,6274
Median	2,9167	3,7500	1,5000	2,6597
Std. Deviation	,55271	,76006	,40137	,43196
Variance	,305	,578	,161	,187
Skewness	-,282	-,575	2,346	-,222
Kurtosis	-,178	,037	9,414	,019
Minimum	1,31	1,00	1,00	1,24
Maximum	4,00	4,75	3,75	3,70

Na temelju provedenih testova normalnosti distribucije za varijable koje se odnose na uključenost u glazbene aktivnosti, može se zaključiti sljedeće: za varijable Uključenost u glazbene aktivnosti i Ukupna uključenost u glazbene aktivnosti, rezultati Kolmogorov-Smirnov testa ( $p = ,200$ ) i Shapiro-Wilk testa ( $p > ,05$ ) nisu statistički značajni, što znači da se za ove dvije varijable ne odbacuje pretpostavka normalnosti distribucije te omogućuje primjenu parametrijskih statističkih testova u daljnjoj analizi. S druge strane za varijable Pjevanje i Sviranje oba testa normalnosti pokazuju statistički značajne rezultate ( $p < ,01$ ), što ukazuje na značajno odstupanje od normalne distribucije. Posebno je izraženo odstupanje kod varijable Sviranje gdje Shapiro-Wilk statistika iznosi samo 0,758, što potvrđuje ranije uočenu visoku pozitivnu asimetriju i zaobljenost (Tablica 30).

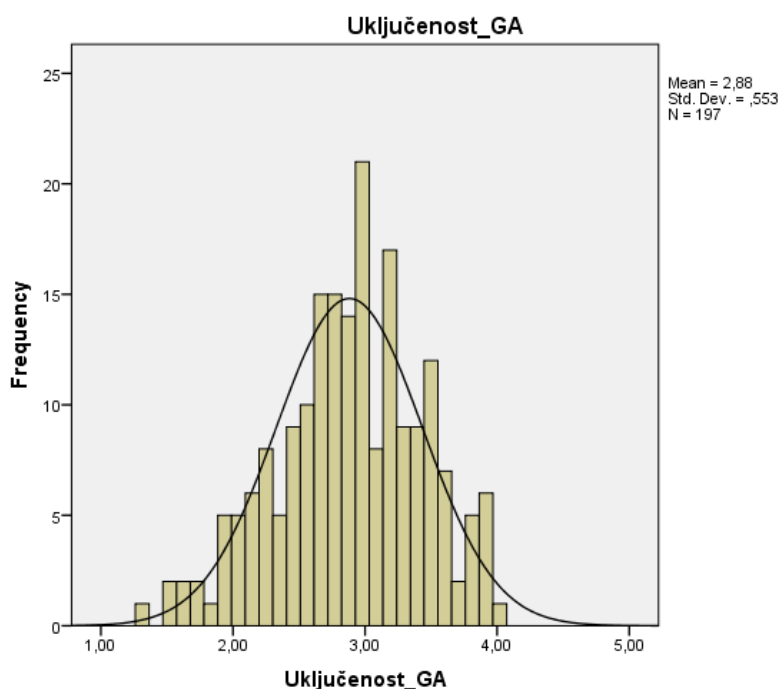
**Tablica 30**

*Testovi normalnosti distribucije – Skala glazbenoga iskustva učenika*

Testovi normalnosti distribucije						
	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Stat.	df	p	Stat.	df	p

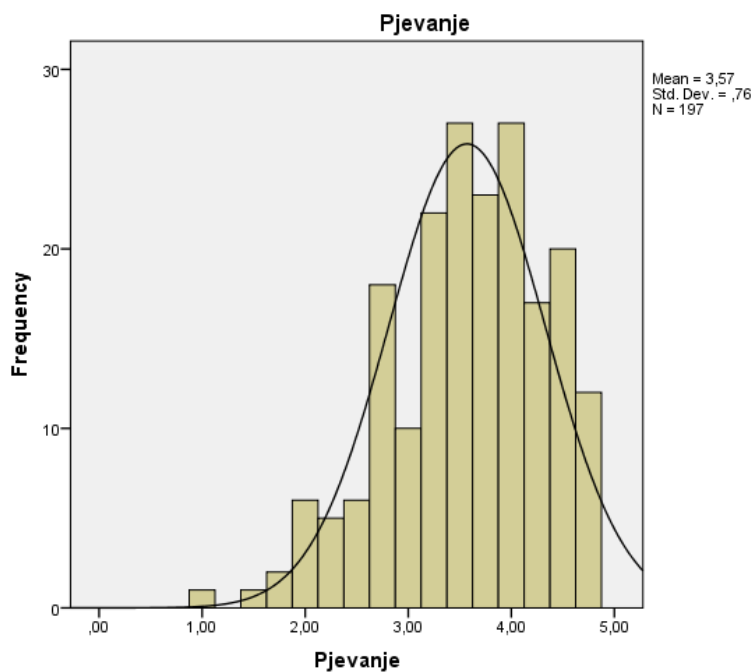
Uključenost u glazbene aktivnosti	,046	197	,200	,988	197	,107
Pjevanje	,103	197	,000	,960	197	,000
Sviranje	,290	197	,000	,758	197	,000
Ukupna uključenost u glazbene aktivnosti	,039	197	,200	,995	197	,687
a. Lilliefors Significance Correction						

Zaključno, rezultati testova normalnosti sugeriraju da se za varijable Uključenost u glazbene aktivnosti i Ukupna uključenost u glazbene aktivnosti mogu koristiti parametrijski testovi dok se za varijable Pjevanje i Sviranje preporučuje primjena neparametrijskih statističkih postupaka kako bi se osigurala metodološka valjanost i pouzdanost rezultata. Na Slikama 11–14 prikazani su deskriptivni podaci za pojedine dimenzije glazbenoga iskustva učenika, koji vizualno potvrđuju rezultate statističkih analiza i uočene obrasce distribucije.



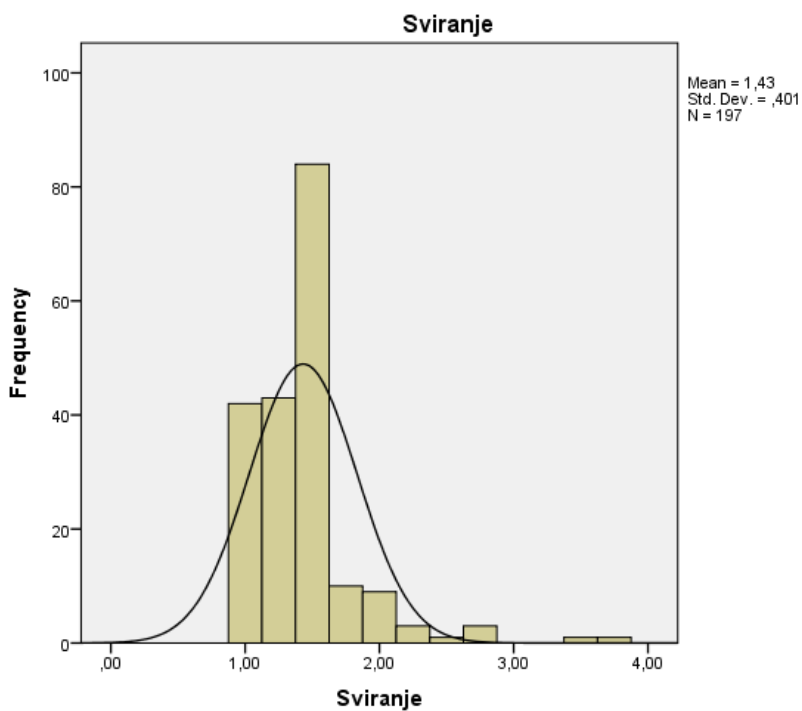
**Slika 11**

*Deskriptivni podaci subskale Uključenost u glazbene aktivnosti*



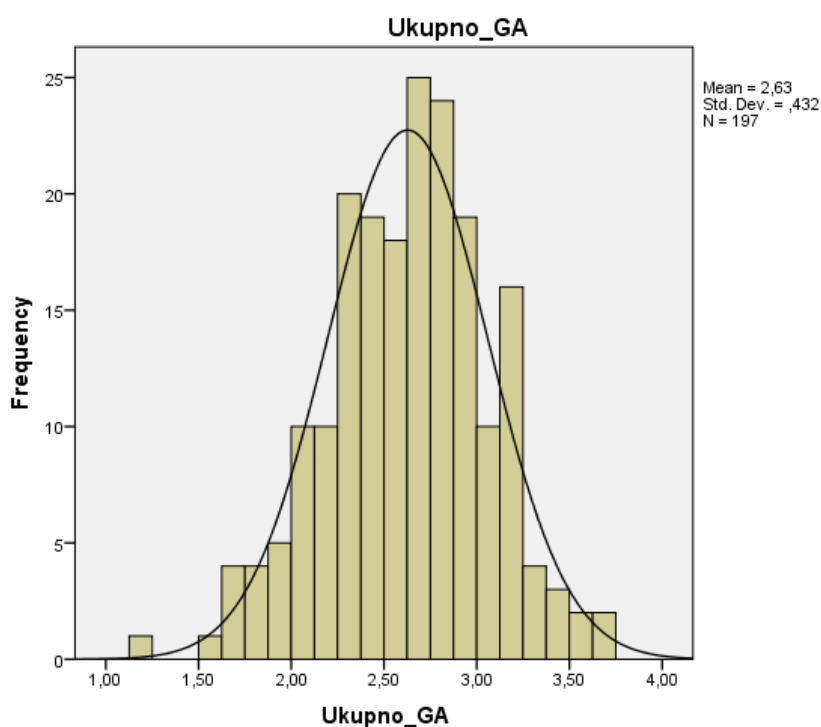
**Slika 12**

*Deskriptivni podaci subskale Pjevanje*



**Slika 13**

*Deskriptivni podaci subskale Sviranje*



**Slika 14**

*Deskriptivni podaci skale Ukupna uključenost u glazbene aktivnosti*

### **7.3. Uključenost romskih učenika u izvannastavne i izvanškolske glazbene aktivnosti**

Deskriptivnom analizom *Skale glazbenoga iskustva učenika* analizirana je razina uključenosti učenika u glazbene aktivnosti prema razredu s ciljem utvrđivanja razlika u prosječnoj uključenosti među razredima. U analizu je uključeno ukupno 197 učenika romske nacionalnosti, raspoređenih od prvoga do osmoga razreda.

Rezultati prikazani u Tablici 31 pokazuju da najvišu prosječnu uključenost imaju učenici četvrtoga razreda ( $M = 2,89$ ) dok najnižu uključenost bilježe učenici šestoga razreda ( $M = 2,28$ ). Standardne devijacije se kreću od 0,30 do 0,56, što ukazuje na različitu razinu varijabilnosti unutar razreda. Najveći raspon odgovora zabilježen je u trećemu i sedmomu razredu dok su odgovori u drugomu i osmomu razredu bili najhomogeniji. Ukupna prosječna uključenost svih učenika iznosi 2,63, uz standardnu devijaciju od 0,43. Minimalna zabilježena vrijednost je 1,24, a maksimalna 3,70.

**Tablica 31***Deskriptivni podaci ukupne uključenosti u glazbene aktivnosti*

Razred	N	Aritm. sredina	SD	Min.	Maks.
1	28	2,8631	,37404	2,00	3,42
2	32	2,6623	,30086	1,91	3,16
3	38	2,6687	,46118	1,72	3,63
4	23	2,8889	,37895	2,06	3,70
5	30	2,5417	,30804	1,85	3,06
6	19	2,2785	,38677	1,24	2,99
7	19	2,4075	,56405	1,69	3,58
8	8	2,3863	,30222	2,03	2,79
Total	197	2,6274	,43196	1,24	3,70

Leveneov test provjerena je pretpostavka jednake varijance između grupa, što je važan preduvjet za korištenje jednosmjerne ANOVA analize (Tablica 32). Budući da je  $p > 0,05$  ne odbacujemo nul-hipotezu o jednakosti varijanci. To znači da je pretpostavka homogenosti varijanci zadovoljena, i korištenje ANOVA testa je statistički opravdano (Odoi i sur., 2019).

ANOVA test primjenjiv je jer su zadovoljeni ključni preduvjeti: nezavisnost grupa (pretpostavka nezavisnosti grupa znači da su mjerenja u svakoj grupi / svakome razredu međusobno nezavisna – jedan sudionik pripada samo jednoj grupi – npr. učenik je samo u jednom razredu); rezultat jednoga sudionika ne utječe na rezultat drugoga, grupiranje nije preklapajuće (grupe su jasno odvojene). Normalnost distribucije testirana je K-S testom i homogenost varijanci potvrđena je Leveneovim testom.

**Tablica 32***Test homogenosti varijance – ukupna uključenost u glazbene aktivnosti*

Ukupna uključenost u glazbene aktivnosti			
Levene Stat.	df1	df2	p
1,848	7	189	,080

Iz Tablice 33 vidljivo je da vrijednost  $F = 6,56$  i  $p < 0,01$  ukazuje na statistički značajnu razliku u prosječnim vrijednostima ukupne uključenosti u glazbene aktivnosti između različitih razreda. To znači da barem jedan razred ima značajno drugačiji prosjek u odnosu na ostale.

Rezultati ANOVA testa ne govore koji razredi se međusobno razlikuju, već samo da barem jedan razred ima prosječnu vrijednost koja se značajno razlikuje od ostalih.

**Tablica 33**

*Značajnost razlike u prosječnim vrijednostima ukupne uključenosti u glazbene aktivnosti između različitih razreda*

	SS	df	MS	F	p
Između grupa	7,149	7	1,021	6,560	,000**
Unutar grupa	29,423	189	,156		
Ukupno	36,571	196			

\*\*p < 0,01

Za precizno utvrđivanje između kojih razreda postoje razlike proveden je *post hoc* test *Tukey HSD*. Iz Tablice 34 vidljivo je da ovaj test pokazuje koje su točno grupe (razredi) međusobno različite. Rezultati su grupirani u homogene podskupine ( $\alpha = 0,05$ ).

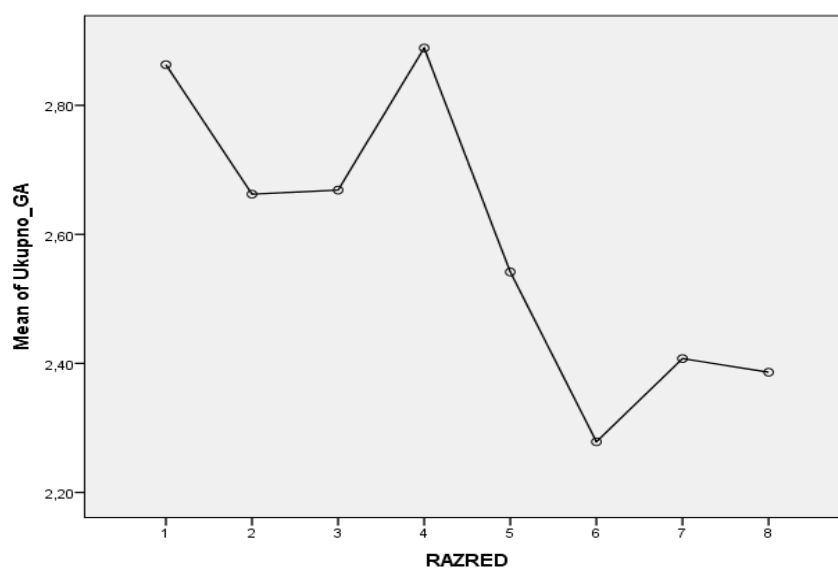
**Tablica 34**

*Post hoc Tukey HSD test prema razredima*

Razred	N	Homogene podskupine $\alpha = 0,05$		
		1	2	3
6	19	2,2785		
8	8	2,3863	2,3863	
7	19	2,4075	2,4075	
5	30	2,5417	2,5417	2,5417
2	32		2,6623	2,6623
3	38		2,6687	2,6687
1	28			2,8631
4	23			2,8889
p		,413	,320	,106
a. <i>Harmonička sredine veličine uzorka = 19,982.</i>				

Na osnovu prikazanih rezultata jednosmjerne analize varijance (ANOVA) koja je pokazala da postoje značajne razlike među razredima ( $p < 0,01$ ) i provedene naknadne (*post hoc*) analize *Tukey HSD* kako bi se utvrdilo između kojih razreda postoje značajne razlike u uključenosti u glazbene aktivnosti (Tablica 35), potvrđuje se H1. Na Slici 15 prikazani su deskriptivni podaci

ukupne uključenosti u glazbene aktivnosti prema razredima sudionika, koji vizualno potvrđuju rezultate statističkih analiza i uočene obrasce distribucije.



**Slika 15**

*Ukupna uključenost u glazbene aktivnosti prema razredima sudionika*

**Tablica 35**

*Multipla usporedba ukupne uključenosti u glazbene aktivnosti između razreda*

Zavisna varijabla: Ukupna uključenost u glazbene aktivnosti						
Tukey HSD						
(I) RAZRED	(J) RAZRED	M razlika (I-J)	SE	p	95% interval pouzdanosti	
					Donja granica	Gornja granica
1	2	,20077	,10210	,507	-,1122	,5137
	3	,19442	,09827	,499	-,1068	,4956
	4	-,02579	,11103	1,000	-,3661	,3145
	5	,32143*	,10368	,045	,0036	,6392
	6	,58459*	,11727	,000	,2251	,9441
	7	,45557*	,11727	,003	,0961	,8150
	8	,47681	,15817	,058	-,0080	,9616
2	1	-,20077	,10210	,507	-,5137	,1122
	3	-,00635	,09467	1,000	-,2965	,2838
	4	-,22656	,10786	,418	-,5572	,1040
	5	,12066	,10027	,930	-,1867	,4280
	6	,38382*	,11427	,021	,0335	,7341

	7	,25480	,11427	,339	-,0955	,6051
	8	,27604	,15596	,641	-,2020	,7541
3	1	-,19442	,09827	,499	-,4956	,1068
	2	,00635	,09467	1,000	-,2838	,2965
	4	-,22021	,10424	,411	-,5397	,0993
	5	,12701	,09636	,891	-,1684	,4224
	6	,39017*	,11086	,012	,0504	,7300
	7	,26115	,11086	,270	-,0787	,6010
	8	,28239	,15348	,594	-,1881	,7528
4	1	,02579	,11103	1,000	-,3145	,3661
	2	,22656	,10786	,418	-,1040	,5572
	3	,22021	,10424	,411	-,0993	,5397
	5	,34722*	,10935	,036	,0120	,6824
	6	,61038*	,12232	,000	,2354	,9853
	7	,48136*	,12232	,003	,1064	,8563
	8	,50260*	,16195	,045	,0062	,9990
5	1	-,32143*	,10368	,045	-,6392	-,0036
	2	-,12066	,10027	,930	-,4280	,1867
	3	-,12701	,09636	,891	-,4224	,1684
	4	-,34722*	,10935	,036	-,6824	-,0120
	6	,26316	,11568	,313	-,0914	,6178
	7	,13414	,11568	,942	-,2205	,4887
	8	,15538	,15700	,975	-,3259	,6366
6	1	-,58459*	,11727	,000	-,9441	-,2251
	2	-,38382*	,11427	,021	-,7341	-,0335
	3	-,39017*	,11086	,012	-,7300	-,0504
	4	-,61038*	,12232	,000	-,9853	-,2354
	5	-,26316	,11568	,313	-,6178	,0914
	7	-,12902	,12801	,973	-,5214	,2634
	8	-,10778	,16629	,998	-,6175	,4019
7	1	-,45557*	,11727	,003	-,8150	-,0961
	2	-,25480	,11427	,339	-,6051	,0955
	3	-,26115	,11086	,270	-,6010	,0787
	4	-,48136*	,12232	,003	-,8563	-,1064
	5	-,13414	,11568	,942	-,4887	,2205
	6	,12902	,12801	,973	-,2634	,5214

	8	,02124	,16629	1,000	-,4885	,5310
8	1	-,47681	,15817	,058	-,9616	,0080
	2	-,27604	,15596	,641	-,7541	,2020
	3	-,28239	,15348	,594	-,7528	,1881
	4	-,50260*	,16195	,045	-,9990	-,0062
	5	-,15538	,15700	,975	-,6366	,3259
	6	,10778	,16629	,998	-,4019	,6175
	7	-,02124	,16629	1,000	-,5310	,4885
*p < 0,05						

Dodatna potvrda ovoj hipotezi je analiza rezultata uključenosti romskih učenika u izvannastavne i izvanškolske glazbene aktivnosti u istraživanim školama, a koji su prikazani u poglavlju 7.1. Rezultati su pokazali da su romski učenici nižih razreda uključeniji u izvannastavne i izvanškolske glazbene aktivnosti od romskih učenika viših razreda. Izvannastavne i izvanškolske glazbene aktivnosti pohađa sveukupno 75 romskih učenika od čega je 62,67% (N = 47) učenika razredne nastave.

#### 7.4. Povezanost učestalosti sudjelovanja u glazbenim aktivnostima i osjećaja prihvaćenosti i zadovoljstva kod romskih učenika

Rezultati analize prikazani u Tablici 36 pokazuju da je regresijski model statistički značajan ( $F(2, 194) = 69,43; p < 0,01$ ), što znači da postoji značajna povezanost između učestalosti sudjelovanja u glazbenim aktivnostima i osjećaja prihvaćenosti i zadovoljstva kod romskih učenika. Koeficijent determinacije ( $R^2 = 0,417$ ) pokazuje da model objašnjava približno 41,7% varijance u osjećaju prihvaćenosti i zadovoljstva.

**Tablica 36**

*Značajnost prediktora u regresijskome modelu*

Model	R	R <sup>2</sup>	Prilagođeni R <sup>2</sup>	Promjena				
				R <sup>2</sup> promjena	F promjena	df1	df2	p F promjene
1	,646 <sup>a</sup>	,417	,411	,417	69,430	2	194	,000
a. Prediktori: učestalost sudjelovanja u glazbenim aktivnostima i socijalna uključenost								

Rezultati analize varijance (ANOVA) prikazani u Tablici 37 potvrđuju da je regresijski model statistički značajan: ( $F(2, 194) = 69,43; p < 0,01$ ).

Ukupna varijanca (Total Sum of Squares): 46,680

Objašnjena varijanca (Regression Sum of Squares): 19,474

Neobjašnjena varijanca (Residual Sum of Squares): 27,207

To znači da prediktori učestalost sudjelovanja u glazbenim aktivnostima i socijalna uključenost značajno doprinose objašnjenju razlika u osjećaju prihvaćenosti i zadovoljstva između romskih učenika nižih i viših razreda.

### Tablica 37

*Test značajnosti regresijskoga modela – Prihvaćenost i zadovoljstvo učenika*

ANOVA <sup>a</sup>						
Model		SS	df	MS	F	p
1	Regresija	19,474	2	9,737	69,430	,000 <sup>b</sup>
	Ostatak	27,207	194	,140		
	Ukupno	46,680	196			
a. Zavisna varijabla: Niži i viši razredi						
b. Prediktori: (konstante): učestalost sudjelovanja u glazbenim aktivnostima i socijalna uključenost						

Regresijski model koji uključuje prediktore socijalnu uključenost i učestalost sudjelovanja u glazbenim aktivnostima pokazao se statistički značajnim s vrijednošću  $F(2, 194) = 69,43$  i  $p < 0,01$ . Koeficijent determinacije ( $R^2 = 0,417$ ) pokazuje da model objašnjava 41,7% ukupne varijance u osjećaju prihvaćenosti i zadovoljstva kod romskih učenika, što je značajan doprinos u kontekstu društvenih istraživanja. Standardna pogreška procjene iznosi 0,374, što ukazuje na razmjerno preciznu predikciju.

Analiza varijance dodatno potvrđuje značaj modela: ukupna varijanca iznosi 46,68, od čega je 19,474 objašnjeno regresijskim modelom, dok preostalih 27,207 ostaje neobjašnjeno. Time se potvrđuje da uključeni prediktori imaju relevantan doprinos u objašnjenju razlika između učenika nižih i viših razreda.

Koeficijenti modela pokazuju da su oba prediktora statistički značajna. Socijalna uključenost ima koeficijent  $B = -0,533$  ( $t = -9,654$ ,  $p < 0,01$ ), dok učestalost sudjelovanja u glazbenim aktivnostima ima koeficijent  $B = -0,157$  ( $t = -2,330$ ,  $p < 0,05$ ). Negativni koeficijenti znače da viši rezultati na ovim varijablama predviđaju pripadnost nižim razredima, odnosno da učenici nižih razreda koji češće sudjeluju u glazbenim aktivnostima i osjećaju se socijalno uključenima iskazuju veći osjećaj prihvaćenosti i zadovoljstva.

Standardizirani koeficijent (Beta) za socijalnu uključenost iznosi -0,577, što ukazuje da je upravo ta varijabla naj snažniji pojedinačni prediktor u modelu. Beta koeficijent za glazbene aktivnosti iznosi -0,139, što je slabiji, ali i dalje značajan doprinos. Vrijednosti tolerancije (0,840) i VIF-a (1,191) za oba prediktora pokazuju da nema problema s multikolinearnošću što dodatno potvrđuje pouzdanost modela (Tablica 38).

**Tablica 38**

*Koeficijenti regresijskoga modela za predikciju nižih i viših razreda*

Koeficijenti <sup>a</sup>								
Model		Nestandardni koef.		Standardni koef.	t	p	Kolinearnost	
		B	Standardna pogreška	Beta			Tol.	VIF
1	Konstanta	4,127	,237		17,424	,000		
	Socijalna uključenost	-,533	,055	-,577	-9,654	,000	,840	1,191
	Učestalost sudjelovanja u glazbenim aktivnostima	-,157	,068	-,139	-2,330	,021	,840	1,191
a. Zavisna varijabla: Niži i viši razredi								

Zaključno, rezultati snažno podržavaju hipotezu H2. Romski učenici nižih razreda, koji češće sudjeluju u glazbenim aktivnostima i osjećaju se socijalno uključenima doživljavaju veći osjećaj prihvaćenosti i zadovoljstva u školskom okruženju u usporedbi s učenicima viših razreda.

Nadalje, rezultati dijagnostike kolinearnosti (Tablica 39) pokazuju da model ima tri dimenzije, pri čemu su druga i treća dimenzija povezane s višim indeksima kondicije (14,207 i 20,346), što može ukazivati na potencijalnu kolinearnost. Međutim, ključni pokazatelji – proporcije varijance – otkrivaju da se gotovo sva varijanca učestalosti sudjelovanja u glazbenim aktivnostima (99%) koncentrira u drugoj dimenziji dok se varijanca socijalne uključenosti (89%) i konstante (83%) koncentriraju u trećoj dimenziji. Ta razdioba sugerira da prediktori dijele određene zajedničke informacije, ali ne u mjeri koja bi ugrozila stabilnost modela.

Dodatno, prethodno analizirani pokazatelji tolerancije (0,840) i VIF-a (1,191) za oba prediktora potvrđuju da nema ozbiljne multikolinearnosti. Vrijednosti su unutar prihvatljivih granica, što znači da se prediktori mogu smatrati dovoljno neovisnima za pouzdanu interpretaciju njihovih učinaka.

**Tablica 39***Dijagnostika kolinearnosti*

Model	Dimenzija	Vlastite vrijednosti	Indeks uvjeta	Proporcije varijance		
				Konstanta	Socijalna uključenost	Učestalost sudjelovanja u glazbenim aktivnostima
1	2,978	1,000	,00	,00	,00	2,978
	,015	14,207	,17	,11	,99	,015
	,007	20,346	,83	,89	,01	,007
a. Zavisna varijabla: Niži i viši razredi						

U kontekstu hipoteze H2 ovi rezultati dodatno potvrđuju da su učestalost sudjelovanja u glazbenim aktivnostima i socijalna uključenost pouzdani i značajni prediktori osjećaja prihvaćenosti i zadovoljstva kod romskih učenika, s jasnom razlikom između nižih i viših razreda. Model je stabilan, statistički značajan i objašnjava značajan udio varijance, a prediktori nisu međusobno previše povezani da bi narušili interpretaciju.

### 7.5. Povezanost socijalne uključenosti romskih učenika i njihovoga sudjelovanja u glazbenim aktivnostima

Za ispitivanje povezanosti između socijalne uključenosti i uključenosti u glazbene aktivnosti korišten je Kendallov  $\tau_b$ -koeficijent korelacije koji je prikladan za ordinalne podatke i ne pretpostavlja normalnu distribuciju (Lemyre i Quessy, 2024). Koeficijent  $\tau_b = 0,294$  ukazuje na pozitivnu i umjerenu povezanost između socijalne uključenosti i uključenosti u glazbene aktivnosti. Budući da je  $p < 0,01$ , ta je povezanost statistički značajna. To znači da učenici koji su više uključeni u glazbene aktivnosti također izražavaju višu razinu socijalne uključenosti (Tablica 40).

**Tablica 40***Korelacija socijalne uključenosti i uključenosti u glazbene aktivnosti*

		Socijalna uključenost	
Kendall's $\tau_b$	Uključenost u glazbene aktivnosti	$\tau_b$	,294**
		p	,000
		N	197

\*\*p &lt; 0,01

Iz Tablice 41 vidljivo je da koeficijent  $\tau_b = 0,297$  ukazuje na pozitivnu i umjerenu povezanost između socijalne uključenosti i pjevanja. Budući da je  $p < 0,01$  ta povezanost je statistički značajna. To znači da učenici koji učestalije pjevaju također izražavaju višu razinu socijalne uključenosti.

**Tablica 41**

*Korelacija socijalne uključenosti i pjevanja*

			Socijalna uključenost
Kendall's $\tau_b$	Pjevanje	$\tau_b$	,297**
		p	,000
		N	197

\*\*p < 0,01

Koeficijent  $\tau_b = 0,095$  ukazuje na slabu pozitivnu povezanost između socijalne uključenosti i sviranja. Budući da je  $p > 0,05$  ta povezanost nije statistički značajna (Tablica 42). To znači da se na temelju ovih podataka ne može tvrditi da postoji povezanost između učestalosti sviranja i osjećaja socijalne uključenosti kod učenika.

**Tablica 42**

*Korelacija socijalne uključenosti i sviranja*

			Socijalna uključenost
Kendall's $\tau_b$	Sviranje	$\tau_b$	,095
		p	,078
		N	197

Iz Tablice 43 vidljivo je da koeficijent  $\tau_b = 0,306$  ukazuje na pozitivnu i umjerenu povezanost između ukupne uključenosti u glazbene aktivnosti i socijalne uključenosti. Budući da je  $p < 0,01$  ta povezanost je statistički značajna. To znači da učenici koji su više uključeni u različite glazbene aktivnosti (npr. pjevanje, sviranje, slušanje) također izražavaju višu razinu socijalne uključenosti.

**Tablica 43***Korelacija socijalne uključenosti i ukupne uključenosti u glazbene aktivnosti*

			Ukupna uključenost u glazbene aktivnosti
Kendall's $\tau_b$	Socijalna uključenost	$\tau_b$	,306**
		p	,000
		N	197

\*\*p &lt; 0,01

Rezultati analize korelacije ( $\tau_b = 0,306$ ;  $p < 0,01$ ) pokazali su da postoji statistički značajna pozitivna povezanost između socijalne uključenosti i sudjelovanja u glazbenim aktivnostima. Ovaj rezultat ukazuje na to da učenici koji su više uključeni u glazbene aktivnosti (ukupno gledano) također izražavaju višu razinu socijalne uključenosti. Povezanost je umjerene jačine i statistički značajna što potvrđuje hipotezu H3.

Kao dodatna mjera potvrde H3 kvalitativno je analizirano otvoreno pitanje na koje su odgovarali učitelji: *Kako sudjelovanje učenika u skupnim glazbenim aktivnostima utječe na osjećaj uključenosti (pripadnosti skupini)?* Odgovorima na ovo pitanje, kao i odgovorima na ostala četiri pitanja otvorenoga tipa, dobiveni su podaci o stavovima učitelja glazbe o ulozi glazbenih aktivnosti u inkluziji romskih učenika. Odgovori su kodirani, kategorizirani, sažeti i međusobno komparirani. Za dobivene kategorije u dogovorima napisane su frekvencije kako bi se dobio uvid u tendencije u promišljanjima učitelja te su navedeni i reprezentativni primjeri odgovora za svaku kategoriju.

Na pitanje *Kako sudjelovanje učenika u skupnim glazbenim aktivnostima utječe na osjećaj uključenosti (pripadnosti skupini)?* odgovorilo je 88,70% učitelja glazbe (N = 102). Rezultati i reprezentativni primjeri odgovora prikazani su u Tablici 44.

**Tablica 44**

*Kategorije odgovora za otvoreno pitanje: Kako sudjelovanje učenika u skupnim glazbenim aktivnostima utječe na osjećaj uključenosti (pripadnosti skupini)? (N = 102).*

Opis	N	Reprezentativni primjeri odgovora
Izravno jačanje osjećaja pripadnosti i uključenosti	54	<i>Skupne glazbene aktivnosti od velikog su značaja za integraciju djeteta u zajednicu i osjećanja pripadnosti.</i>  <i>Djeca se osjećaju jednako vrijednima, prihvaćenima, motivirani su i za druge projekte.</i>

Razvoj suradnje, osjećaja zajedništva i socijalne interakcije	20	<i>Zajedničke probe, trud uložen i vrijeme provedeno u grupi koja ima isti cilj svakako ostvaruje osjećaj uključenosti.</i>  <i>Dobro utječe jer su to aktivnosti u kojima oni (romski učenici) dobro doprinose radu skupine.</i>
Emocionalna dobrobit	14	<i>Mislim da u njima pobuđuje osjećaj radosti i sreće. Kada učenici zajedno rade na pripremi nastupa razvijaju osjećaj timskog rada, uče uvažavati različitosti i razvijaju empatiju. To sve pridonosi tolerantnom razrednom ozračju.</i>  <i>Zajedničko muziciranje je jedan od najvećih izvora radosti i jako ljepilo za veze među djecom. Djeca brzo prepoznaju tuđi talent i dive mu se iskreno i poštuju ga. Za njih je to poticajno.</i>
Uvjetovana uključenost	7	<i>Može ih potaknuti ako je odabran pravi pristup rada, no ne mora značiti sve ovisi i o stavu učenika.</i>
Neodređen i(li) neutralan utjecaj	7	<i>To je dobra stvar.</i>

Podaci dobiveni analizom odgovora na otvoreno pitanje *Kako sudjelovanje učenika u skupnim glazbenim aktivnostima utječe na osjećaj uključenosti (pripadnosti skupini)?* ukazuju da se najdominantniji stav učitelja (N = 54 ili 52,94%) odnosi na izravno jačanje osjećaja pripadnosti i uključenosti učenika sudjelovanjem u nekome od oblika skupnoga muziciranja što potvrđuje njihovu socijalnu i inkluzivnu funkciju. Takav stav iskazalo je više od polovice učitelja glazbe koji su dali odgovor na ovo pitanje. Da skupno muziciranje jača osjećaja zajedništva i socijalne interakcije te razvija suradnju smatra 19,61% (N = 20) učitelja glazbe, a emocionalnu dobrobit sudjelovanja vidi njih 13,73% (N = 14) što zajedno ukazuje na širok spektar pozitivnih učinaka glazbe na socijalne odnose učenika. Rezultati analize pokazuju i da jednak broj učitelja (N = 7 ili 6,86% za svaku kategoriju) smatra kako je utjecaj uvjetovan (angažmanom nastavnika, razinom znanja učenika, motivacijom) ili da ga ne mogu odrediti jer nisu sigurni u značajan utjecaj skupnih glazbenih aktivnosti što može ukazivati na potrebu za dodatnim pedagoškim usmjeravanjem i refleksijom.

Odgovori o jačanju pripadnosti i zajedništva kao indikatori socijalne uključenosti relevantni su za potvrdu H3.

### **7.6. Stavovi učitelja o obrazovnoj inkluziji romskih učenika**

Varijabla *stav* mjerena je na uzorku od 115 ispitanika. Rezultati prikazani u Tablici 45 pokazuju da aritmetička sredina iznosi 3,13, što ukazuje na blago pozitivan stav ispitanika prema promatranoj temi. Medijan (3,14) je gotovo identičan sredini, što sugerira da distribucija nije

ekstremno asimetrična. Standardna devijacija od 0,33 ukazuje na relativno nisku varijabilnost odgovora, što znači da su stavovi ispitanika bili prilično ujednačeni. Varijanca (0,109) dodatno potvrđuje ovu stabilnost.

Vrijednost asimetričnosti *skewness* (0,787) pokazuje blagu pozitivnu asimetriju, što znači da je veći broj ispitanika iskazao više vrijednosti stava. Vrijednost spljoštenosti *kurtosis* (3,247) ukazuje na veću koncentraciju rezultata oko sredine i izraženije vršne vrijednosti u odnosu na normalnu distribuciju (čija je *kurtosis* = 3). To znači da su odgovori bili više grupirani oko prosjeka, uz prisutnost nekoliko ekstremnijih vrijednosti.

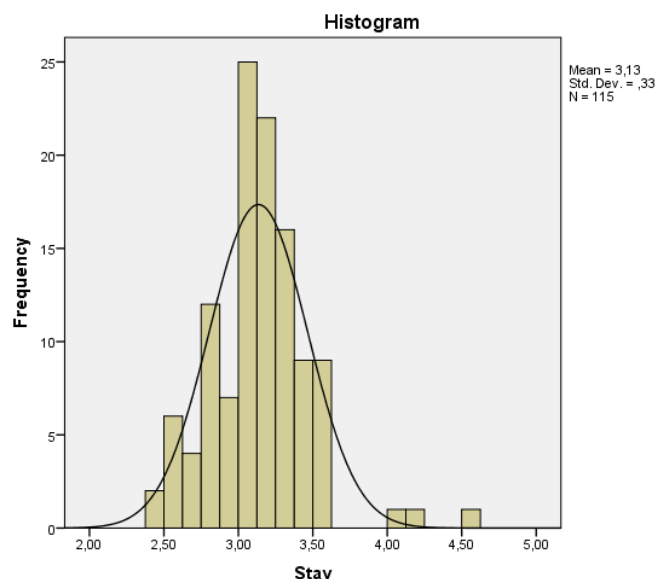
Minimum i maksimum (2,40–4,60) pokazuju da su odgovori pokrili širi raspon skale, ali bez ekstremnih odstupanja.

### Tablica 45

#### *Deskriptivna analiza stava*

N	115
Mean	3,1347
Median	3,1429
Std. Deviation	,33045
Variance	,109
Skewness	,787
Kurtosis	3,247
Minimum	2,40
Maximum	4,60

Na Slici 16 prikazani su deskriptivni podaci stavova učitelja o obrazovnoj inkluziji romskih učenika, koji vizualno potvrđuju rezultate statističkih analiza i uočene obrasce distribucije.



**Slika 16**

*Deskriptivni podaci stavova učitelja o obrazovnoj inkluziji romskih učenika*

Rezultati (Tablica 46) pokazuju da su ispitanici koji imaju kontakt s romskim učenicima ( $N = 73$ ) iskazali nešto niži prosječan stav ( $M = 3,10$ ) u usporedbi s onima koji nemaju kontakt ( $N = 42$ ;  $M = 3,19$ ). Iako razlika u srednjim vrijednostima nije velika, može ukazivati na blagu razliku u percepciji ili stavovima o obrazovnoj inkluziji romskih učenika. Za provjeru značajnosti razlike provest će se t-test.

Standardne devijacije ( $SD = 0,32$  za grupu s kontaktom;  $SD = 0,35$  za grupu bez kontakta) pokazuju sličnu razinu varijabilnosti unutar obje skupine, što znači da su stavovi unutar svake grupe relativno ujednačeni.

**Tablica 46**

*Prosječne vrijednosti kontakta s romskim učenicima*

	Kontakt s romskim učenicima	N	M	SD
Stav	DA	73	3,1034	,31935
	NE	42	3,1891	,34605

Za procjenu značajnosti razlike u stavovima između ispitanika koji imaju i nemaju kontakt s romskim učenicima proveden je t-test za nezavisne uzorke (Tablica 47). Prije same analize testirana je pretpostavka o homogenosti varijanci uzorka pomoću *Levenovog testa*, koji se nije pokazao statistički značajan ( $F = 0,022$ ;  $p > 0,05$ ), što znači da se može koristiti t-test pod

pretpostavkom jednakih varijanci. Rezultati t-testa pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima između dviju skupina ( $t = -1,344$ ;  $df = 113$ ;  $p > 0,05$ ).

**Tablica 47**

*t-test značajnosti razlike u stavovima u odnosu na postojanje kontakta s romskim učenicima*

Test	Levenov test		t-test		
	F	p	t	df	p (2-strano)
Jednake varijance	,022	,884	-1,344	113	,182
Nejednake varijance			-1,315	80,075	,192

Kako bi se provjerila pretpostavka homogenosti varijanci prije provođenja jednofaktorske analize varijance (ANOVA), primijenjen je *Levenov test* (Tablica 48). Rezultati pokazuju da nije utvrđena statistički značajna razlika u varijancama između dobnih skupina ( $F = 1,456$ ;  $p > 0,05$ ), što znači da je pretpostavka o homogenosti varijanci zadovoljena.

**Tablica 48**

*Test homogenosti varijance – Stavovi učitelja prema dobi*

Stav			
Levenova statistika	df1	df2	p
1,456	29	74	,100

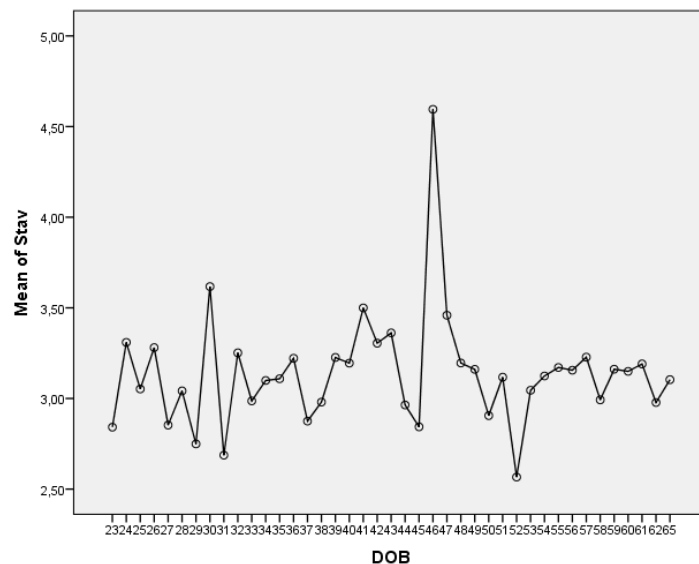
Budući da je vrijednost p veća od 0,05, može se zaključiti da su varijance između skupina dovoljno slične da se može primijeniti parametrijska ANOVA bez rizika od narušavanja valjanosti rezultata. Rezultati ANOVA testa pokazuju da postoji statistički značajna razlika u stavovima između dobnih skupina ( $F = 2,465$ ;  $p < 0,01$ ). To znači da dob ima značaj za stavove ispitanika prema obrazovnoj inkluziji Roma (Tablica 49). Dodatno, na Slici 17 prikazana je srednja vrijednost stava prema dobi ispitanika, koja vizualno potvrđuju rezultate statističkih analiza i uočene obrasce distribucije.

**Tablica 49**

*ANOVA test povezanosti dobi i stava*

ANOVA					
Stav					
	SS	df	MS	F	p

Između grupa	7,112	40	,178	2,465	,000
Unutar grupa	5,337	74	,072		
Ukupno	12,449	114			



**Slika 17**

*Srednja vrijednost stava prema dobi ispitanika*

Analiza prosječnih vrijednosti stava prema duljini radnog staža pokazuje prisutnost određenih razlika među skupinama ispitanika, što je prikazano u Tablici 50. Ispitanici s 11 do 20 godina radnog staža iskazali su najviši prosječan stav ( $M = 3,28$ ), uz najveću standardnu devijaciju ( $SD = 0,38$ ), što može upućivati na veću raznolikost mišljenja unutar te skupine. S druge strane, ispitanici s najmanje radnog iskustva (0–10 godina) pokazali su najniži prosječan stav ( $M = 3,05$ ), uz nešto manju varijabilnost ( $SD = 0,32$ ), što može biti povezano s manjim profesionalnim iskustvom i ograničenim kontaktom s temom istraživanja.

Skupine s 21–30 godina i više od 30 godina radnog staža pokazale su umjerene prosječne vrijednosti stava ( $M = 3,06$  i  $M = 3,11$ ), uz niže standardne devijacije ( $SD = 0,22$  i  $SD = 0,25$ ), što može ukazivati na stabilizirane stavove kod iskusnijih ispitanika. Rasponi vrijednosti (minimum i maksimum) dodatno potvrđuju da su odgovori u svim skupinama bili unutar sličnog intervala, bez ekstremnih odstupanja.

Ukupna prosječna vrijednost stava za cijeli uzorak iznosi  $M = 3,13$ , uz  $SD = 0,33$ , što ukazuje na blago pozitivan stav ispitanika prema promatranoj temi. Ti rezultati sugeriraju da duljina

radnoga staža može imati određeni značaj za formiranje stavova, no za potvrdu statističke značajnosti tih razlika potrebno je provesti jednofaktorsku analizu varijance (ANOVA).

**Tablica 50**

*Prosječne vrijednosti stava prema radnome stažu*

Radni staž	N	M	SD	Min.	Maks.
0-10	37	3,0478	,32422	2,40	3,62
11-20	38	3,2783	,38397	2,52	4,60
21-30	25	3,0573	,21810	2,44	3,42
više od 30	15	3,1138	,24611	2,72	3,55
Total	115	3,1347	,33045	2,40	4,60

Rezultati *Levenova testa* (Tablica 51) za varijablu stav u odnosu na radni staž pokazuju da je pretpostavka homogenosti varijanci zadovoljena. Dobivena vrijednost Levenove statistike iznosi  $F = 1,681$ , uz  $p > 0,05$ , što je iznad razine statističke značajnosti. Time se potvrđuje da nema značajnih razlika u varijancama između skupina, odnosno da su varijance stava među ispitanicima s različitim duljinama radnog staža dovoljno slične.

**Tablica 51**

*Test homogenosti varijance – Stavovi učitelja prema radnome stažu*

Stav			
Levenova statistika	df1	df2	p
1,681	3	111	,175

Zadovoljenje ove pretpostavke omogućuje primjenu jednofaktorske analize varijance (ANOVA) kao pouzdane metode za ispitivanje razlika u stavovima među skupinama. Time se osigurava da rezultati ANOVA testa neće biti narušeni zbog neujednačenosti varijanci.

Rezultati jednofaktorske analize varijance (ANOVA) pokazuju da postoji statistički značajna razlika u stavovima ispitanika s obzirom na duljinu radnog staža (Tablica 52). Vrijednosti  $F = 4,018$  i  $p < 0,01$  ispod su razine statističke značajnosti od 0,05. Ovaj rezultat znači da se stavovi značajno razlikuju među skupinama ispitanika razvrstanim prema kategorijama radnoga staža (0–10, 11–20, 21–30 i više od 30 godina).

Ukupna varijanca stava iznosi  $SS = 12,449$  i prosječna kvadratna odstupanja (MS) iznose 0,406 za između grupa i 0,101 za unutar grupa, što dodatno potvrđuje da su razlike među skupinama izraženije od varijacija unutar svake pojedine skupine.

Ti rezultati upućuju na to da radni staž ima značaj za formiranje stavova, pri čemu se najviši prosječni stav bilježi kod ispitanika s 11–20 godina staža. Za preciznije razumijevanje prirode tih razlika provest će se *post hoc* testov *Tukey HSD* koji omogućuje identifikaciju konkretnih parova skupina među kojima su razlike statistički značajne.

### Tablica 52

*ANOVA test povezanosti radnoga staža i stava*

ANOVA					
Stav					
	SS	df	MS	F	p
Između grupa	1,219	3	,406	4,018	,009
Unutar grupa	11,229	111	,101		
Ukupno	12,449	114			

Na temelju rezultata *Tukey HSD post hoc* analize utvrđene su statistički značajne razlike u stavovima između pojedinih skupina ispitanika razvrstanih prema duljini radnoga staža. Najznačajnija razlika uočena je između ispitanika s 0–10 godina i onih s 11–20 godina radnoga staža. Prosječna razlika iznosi  $-0,2305$  ( $p < 0,05$ ), što znači da ispitanici s 11–20 godina staža imaju značajno viši prosječan stav u odnosu na one s najmanje iskustva. Također značajna razlika postoji i između skupina s 11–20 godina i 21–30 godina staža (razlika je 0,2209;  $p < 0,05$ ), pri čemu su stavovi ponovno značajno izraženiji kod skupine s 11–20 godina.

Za ostale usporedbe među skupinama (npr. 0–10 i 21–30, 0–10 i više od 30, 21–30 i više od 30), razlike nisu statistički značajne ( $p > 0,05$ ), što znači da se njihove prosječne vrijednosti stava ne razlikuju značajno (Tablica 53).

### Tablica 53

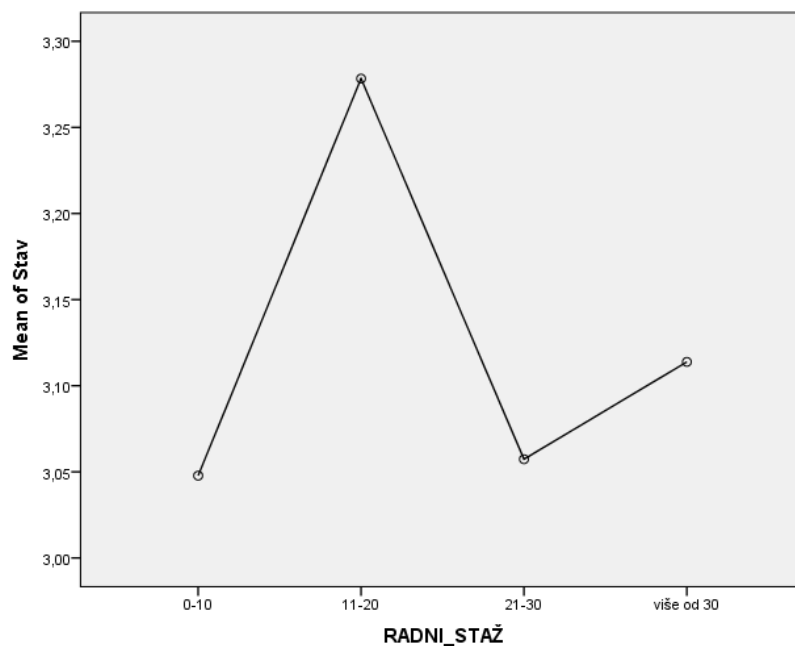
*Post hoc analiza stava prema radnome stažu*

Zavisna varijabla: Stav				
	(I) radni staž	(J) radni staž	Prosječna razlika (I-J)	p
	0-10	11-20	-,2305*	,012

Tukey HSD		21-30	-,0095	,999
		više od 30	-,0660	,905
	11-20	0-10	,2305*	,012
		21-30	,2209*	,040
		više od 30	,1645	,331
	21-30	0-10	,0095	,999
		11-20	-,2209*	,040
		više od 30	-,0565	,948
	više od 30	0-10	,0660	,905
		11-20	-,1645	,331
		21-30	,0565	,948

\*p < 0,05

Dobiveni rezultati sugeriraju da srednje faze profesionalnog razvoja (11–20 godina radnoga staža) jesu značajno povezane s izraženijim pozitivnim stavovima dok su stavovi u ranim i kasnijim fazama karijere nešto umjereniji. Moguće je da se u toj fazi rada nastavnici osjećaju najsigurnije, imaju dovoljno iskustva i samopouzdanja, ali još uvijek zadržavaju visoku razinu angažiranosti i otvorenosti prema obrazovnim izazovima. Na Slici 18 prikazana je srednja vrijednost stava prema radnome stažu ispitanika, koja vizualno potvrđuju rezultate statističkih analiza i uočene obrasce distribucije.



**Slika 18**

*Srednja vrijednost stava prema radnome stažu ispitanika.*

Hipoteza H4 djelomično je odbačena. Analize su pokazale da dob i radni staž učitelja imaju statistički značaj za stavove o obrazovnoj inkluziji romskih učenika dok kontakt s romskim učenicima nije pokazao značajnu povezanost sa stavovima. Učitelji s 11–20 godina radnoga staža iskazuju najpozitivnije stavove, što je potvrđeno i *post hoc* analizom (*Tukey* HSD), gdje se ta skupina statistički značajno razlikuje od ostalih. Također dob učitelja pokazuje značajnu povezanost sa stavovima što upućuje na generacijske razlike u percepciji inkluzije.

S druge strane iako se očekivalo da će kontakt s romskim učenicima pozitivno utjecati na stavove, rezultati t-testa nisu pokazali statistički značajnu razliku između učitelja s i bez takva kontakta. Taj nalaz sugerira da sam kontakt nije dovoljan za oblikovanje pozitivnih stavova, već da je važna kvaliteta i kontekst toga kontakta.

Zaključno, rezultati upućuju na to da profesionalno iskustvo (izraženo kroz dob i radni staž) ima značajnu ulogu u oblikovanju stavova učitelja prema obrazovnoj inkluziji dok interakcija s učenicima iz marginaliziranih skupina mora biti dublje analizirana kako bi se razumio njezin stvarni utjecaj.

### **7.7. Povezanost stupnja glazbenoga obrazovanja i interkulture osjetljivosti sa stavovima učitelja o ulozi glazbenih aktivnosti u obrazovnoj inkluziji romskih učenika**

Iz Tablice 54 vidljivo je da rezultati multiple regresijske analize pokazuju da su stupanj glazbenoga obrazovanja i interkulturalna osjetljivost značajni prediktori pozitivnosti stava ispitanika. Model je statistički značajan s vrijednošću  $F(2, 111) = 8,706$ , uz  $p < 0,01$ , što znači da oba prediktora zajedno značajno doprinose objašnjenju varijance kriterijske varijable *stav*.

Koeficijent multiple korelacije iznosi  $R = 0,368$  dok je koeficijent determinacije  $R^2 = 0,136$ , što znači da prediktori objašnjavaju 13,6% ukupne varijance u pozitivnosti stava. Prilagođeni  $R^2$  iznosi 0,120, što ukazuje na blago smanjenje objašnjene varijance nakon korekcije za broj prediktora i veličinu uzorka, ali i dalje potvrđuje umjerenu snagu modela.

Ti rezultati upućuju na to da viši stupanj glazbenoga obrazovanja i veća interkulturalna osjetljivost doprinose pozitivnijim stavovima ispitanika, što je u skladu s teorijskim pretpostavkama o ulozi obrazovanja i interkulturalnih kompetencija u oblikovanju stavova prema obrazovnoj inkluziji

**Tablica 54**

*Multipla regresija prediktora stupanj glazbenoga obrazovanja i interkulture osjetljivosti za pozitivnost stava*

Model	R	R <sup>2</sup>	Prilagođeni R <sup>2</sup>	Promjena				
				R <sup>2</sup> promjena	F promjena	df1	df2	p F promjene
1	,368	,136	,120	,136	8,706	2	111	,000

Rezultati ANOVA testa za regresijski model (Tablica 55) potvrđuju da su stupanj glazbenoga obrazovanja i interkulturalna osjetljivost značajni prediktori pozitivnosti stava. Ukupna varijanca kriterijske varijable *stav* iznosi SS = 11,962, od čega se 1,622 odnosi na varijancu objašnjenu regresijskim modelom, dok se 10,340 odnosi na neobjašnjenu varijancu (ostatak).

Prosječna kvadratna odstupanja (MS) iznose 0,811 za regresijski model i 0,093 za ostatak. Dobivena vrijednost F = 8,706 uz p < 0,01 pokazuje da je model statistički značajan, odnosno da prediktori zajedno značajno doprinose objašnjenju varijance u stavovima ispitanika. Ti rezultati potvrđuju da postoji značajna povezanost između glazbenoga obrazovanja, interkulture osjetljivosti i pozitivnosti stava.

**Tablica 55**

*Test značajnosti regresijskoga modela – Stavovi učitelja*

ANOVA <sup>a</sup>						
Model		SS	df	MS	F	p
1	Regresija	1,622	2	,811	8,706	,000 <sup>b</sup>
	Ostatak	10,340	111	,093		
	Ukupno	11,962	113			
a. Zavisna varijabla: Stav						
b. Prediktori: (konstante): stupanj glazbenog obrazovanja, interkulturalna osjetljivost						

Rezultati regresijske analize prikazani u Tablici 56 pokazuju da su oba prediktora – interkulturalna osjetljivost i stupanj glazbenoga obrazovanja – statistički značajni u predviđanju pozitivnosti stava ispitanika. Konstantni član modela iznosi B = 1,496 (p < 0,01), što predstavlja početnu vrijednost stava kada su svi prediktori jednaki nuli. Interkulturalna osjetljivost ima koeficijent B = 0,429 uz standardnu pogrešku = 0,139, a standardizirani koeficijent (Beta)

iznosi 0,274, što ukazuje na umjeren pozitivan utjecaj na stav. Vrijednost  $t = 3,079$  uz  $p < 0,01$  potvrđuje da je ovaj prediktor statistički značajan.

Stupanj glazbenoga obrazovanja također pokazuje pozitivan i statistički značajan utjecaj na stav ( $B = 0,090$ ;  $Beta = 0,217$ ;  $t = 2,437$ ;  $p < 0,05$ ). Iako je njegov doprinos nešto manji u odnosu na interkulturalnu osjetljivost i dalje je relevantan u kontekstu modela.

Vrijednosti tolerancije ( $Tol. = 0,986$ ) i VIF-a ( $1,014$ ) za oba prediktora ukazuju na odsutnost multikolinearnosti, što ukazuje da prediktori nisu međusobno povezani u prevelikoj mjeri i da model nije narušen redundantnim informacijama, no potrebno je provesti dodatnu provjeru.

Zaključno, model pokazuje da viša razina interkulturalne osjetljivosti i viši stupanj glazbenoga obrazovanja značajno doprinose pozitivnijim stavovima ispitanika, što je u skladu s teorijskim pretpostavkama o važnosti obrazovnih i interkulturalnih kompetencija u kontekstu obrazovne inkluzije.

## Tablica 56

*Koeficijenti regresijskoga modela za predikciju pozitivnosti stava*

Koeficijenti <sup>a</sup>								
Model		Nestandardni koef.		Standardni koef.	t	p	Kolinearnost	
		B	Standardna pogreška	Beta			Tol.	VIF
1	Konstanta	1,496	,423		3,536	,001		
	Intrerkulturalna osjetljivost	,429	,139	,274	3,079	,003	,986	1,014
	Stupanj glazbenog obrazovanja	,090	,037	,217	2,437	,016	,986	1,014
a. Zavisna varijabla: Stav								

Prije interpretacije rezultata regresijske analize provedena je dijagnostika multikolinearnosti kako bi se utvrdilo postoji li visoka međusobna povezanost između neovisnih varijabli – Stupnja glazbenoga obrazovanja i Interkulturalne osjetljivosti. Multikolinearnost nastaje kada su dvije ili više neovisnih varijabli u regresijskom modelu visoko međusobno povezane, što može otežati procjenu njihovog pojedinačnog značaja za zavisnu varijablu. U ekstremnim slučajevima to može dovesti do nestabilnih koeficijenata i pogrešnih zaključaka, stoga je nužno provesti kolinearnu dijagnostiku kako bi se osigurala pouzdanost modela (Shrestha, 2020; Kalnins, 2018).

U ovom istraživanju korišteni su pokazatelji tolerancije i faktora inflacije varijance (*variance inflation factor* – VIF) kao i analiza vlastitih vrijednosti i indeksa uvjeta (Tablica 57). Dobivene vrijednosti tolerancije za oba prediktora iznose 0,986, dok su vrijednosti VIF-a 1,014, što je daleko ispod granične vrijednosti od 10 koja se u literaturi često navodi kao prag za zabrinutost (Morrow-Howell, 1994). Ti rezultati ukazuju na odsutnost multikolinearnosti.

Dodatno, analiza kolinearnosti po dimenzijama pokazala je da, iako treća dimenzija ima povišen indeks uvjeta (34,993), varijance prediktora nisu koncentrirane u istoj dimenziji, odnosno Interkulturalna osjetljivost i Konstanta imaju visoke proporcije varijance u toj dimenziji, dok Stupanj glazbenoga obrazovanja ima minimalan doprinos (1%). Time se potvrđuje da ne postoji značajna kolinearnost među prediktorima te da se regresijski koeficijenti mogu interpretirati kao stabilni i pouzdani. To znači da su Stupanj glazbenoga obrazovanja i Interkulturalna osjetljivost dovoljno različiti konstrukti i da se njihov doprinos stavovima može pouzdano interpretirati.

**Tablica 57**

*Dijagnostika kolinearnosti*

Model	Dimenzija	Vlastite vrijednosti	Indeks uvjeta	Proporcije varijance		
				Konstanta	Interkulturalna osjetljivost	Stupanj glazbenoga obrazovanja
1	1	2,976	1,000	,00	,00	,00
	2	,022	11,637	,03	,04	,99
	3	,002	34,993	,97	,96	,01
a. Zavisna varijabla: Stav						

Na temelju višestruke regresijske analize hipoteza H5 statistički je potvrđena. Učitelji s višim stupnjem glazbenoga obrazovanja i većom interkulturalnom osjetljivošću iskazuju značajno pozitivnije stavove o ulozi glazbenih aktivnosti u obrazovnoj inkluziji romskih učenika. Obje varijable imaju značajan i neovisni doprinos predviđanju stavova bez problema s multikolinearnošću.

Kao dodatna mjera potvrde H5 kvalitativno su analizirana otvorena pitanja: *Kako biste procijenili odnos talenta za glazbu romskih i neromskih učenika?; Kako glazbene aktivnosti utječu na inkluziju romskih učenika? i Što bi učitelji glazbe mogli učiniti kako bi se povećalo uključivanje romskih učenika u glazbene aktivnosti?* I za ta pitanja odgovori su kodirani, kategorizirani, sažeti i međusobno komparirani. Za dobivene kategorije u dogovorima napisane

su frekvencije kako bi se dobio uvid u tendencije u promišljanjima učitelja te su navedeni i reprezentativni primjeri odgovora za svaku kategoriju.

Na pitanje *Kako biste procijenili odnos talenta za glazbu romskih i neromskih učenika?* odgovorilo je 93,04% ispitanih učitelja (N = 107). Rezultati i reprezentativni primjeri odgovora prikazani su u Tablici 58.

Podaci dobiveni analizom odgovora na otvoreno pitanje *Kako biste procijenili odnos talenta za glazbu romskih i neromskih učenika?* pokazuju da 41, 12% (N = 44) učitelja glazbe smatraju da romski učenici imaju izraženiji talent za glazbu od neromskih učenika što može odražavati njihova iskustva u radu s učenicima koji pokazuju spontanu glazbenu izražajnost, ritmičnost ili interes za glazbu. Nešto manje učitelja, njih 40 (37,38%), misli da nema razlike u talentu između romskih i neromskih učenika, što ukazuje na inkluzivnu perspektivu, dok je znatno manji, ali podjednak broj onih koji iskazuju mišljenje da nemaju dovoljno iskustva za procjenu razlike u talentu romskih i neromskih učenika (N = 8 ili 7,48%), da talent nije uvjetovan etničkom pripadnošću (N = 8 ili 7,48%) te 6, 54% (N = 7) onih koji su na ovo pitanje dali neodređene odgovore tj. nisu izrazili jasan stav o odnosu talenta romskih i neromskih učenika što mogu ukazivati na nesigurnost, kompleksnost teme ili potrebu za dodatnim obrazovanjem učitelja o kulturnim aspektima glazbene darovitosti.

### Tablica 58

*Kategorije odgovora za otvoreno pitanje: Kako biste procijenili odnos talenta za glazbu romskih i neromskih učenika? (N = 107).*

Opis	N	Reprezentativni primjeri odgovora
Romski učenici imaju izraženiji talent za glazbu	44	<i>Romski učenici češće pokazuju urođeni talent za glazbu. Iako talent nije genetski uvjetovan, kulturno okruženje u kojemu djeca odrastaju ima utjecaj na razvoj glazbenih sposobnosti.</i>  <i>Romi su prema mojem iskustvu talentiraniji od neromskih učenika.</i>
Nema razlike u talentu	40	<i>Smatram da nema bitne razlike. I jedni i drugi mogu biti talentirani. Razlika je u tome što neromski učenici mogu razvijati svoj talent u npr. glazbenoj školi, a većina romske djece to neće biti moguće (roditelji ih ne potiču).</i>  <i>Talent je individualan za učenike romskih i neromskih učenika. Ako postoji potrebno je poraditi na njemu. Nisam primijetila veliku razliku za glazbu romskih i neromskih učenika.</i>
Nedovoljno iskustvo za procjenu razlike u talent	8	<i>Nemam iskustva s romskim učenicima tako da ne mogu procijeniti</i>

Talent nije uvjetovan etničkom pripadnosti	8	<i>Talent za glazbu nije uvjetovan etničkom pripadnošću. Među romskim i neromskim učenicima podjednako ima talentiranih pojedinaca.</i>
Neodređeni odgovori	7	<i>Poželjno je ako dijete ima talent, ali bez vježbe i upornosti nema napretka.</i>

Na pitanje *Kako glazbene aktivnosti utječu na inkluziju romskih učenika?* odgovorilo je 87,83% ispitanih učitelja glazbe (N = 101). Rezultati i reprezentativni primjeri odgovora prikazani su u Tablici 59.

Podaci dobiveni analizom odgovora na otvoreno pitanje *Kako glazbene aktivnosti utječu na inkluziju romskih učenika?* ukazuju da se najdominantniji stav učitelja (N = 57 ili 56,44%) odnosi na pozitivan utjecaj glazbenih aktivnosti na inkluziju romskih učenika, što ukazuje na visoku razinu prepoznavanja glazbe kao inkluzivnog alata. Takav stav iskazalo je više od polovice učitelja glazbe koji su dali odgovor na ovo pitanje. Da glazba i glazbene aktivnosti imaju podjednak utjecaj na sve učenike smatra 11,88% (N = 12), što dodatno potvrđuje dominantno pozitivne stavove, dok svega njih 3,96% (N = 4) ne vidi glazbene aktivnosti kao ključne za inkluziju romskih učenika. Nedostatak iskustva za procjenu iskazuje 8,91% učitelja (N = 9) dok je 18,81% (N = 19) onih učitelja koji nisu izrazili jasan stav, nego su njihovi odgovori usmjereni na značaj glazbe općenito, vrstu glazbene aktivnosti bez jasnoga stava o tome kako utječu na inkluziju romskih učenika, iako bi se moglo pretpostaviti, ali ne sa potpunom sigurnošću, da smatraju kako upravo te aktivnosti koje navode mogu doprinijeti uspješnijoj inkluziji, odnosno da utječu pozitivno. Također neki ispitanici izražavaju suzdržaniji stav o utjecaju glazbenih aktivnosti na inkluziju romskih učenika kroz formulacije „moglo bi“, „može utjecati“, „vjerojatno bi trebalo više“ koje nedovoljno jasno upućuju na pozitivnost takvoga stava. Neodređeni odgovori i nedostatak iskustva (ukupno 27,72%) ukazuju na potrebu za daljnjim stručnim usavršavanjem i razmjenom dobre prakse.

### Tablica 59

*Kategorije odgovora za otvoreno pitanje: Kako glazbene aktivnosti utječu na inkluziju romskih učenika? (N = 101).*

Opis	N	Reprezentativni primjeri odgovora
------	---	-----------------------------------

Pozitivan utjecaj na inkluziju romskih učenika	57	<i>Sve glazbene aktivnosti pozitivno utječu ako učitelji imaju razvijen pozitivan i odgojno stimulativan stav prema romskim učenicima.</i>  <i>Muzicirajući skupa sa ne-romskim učenicima osjećaju inkluziju, razvijaju osjećaj za suradnju, međusobno uvažavanje i socijalizaciju. Individualno razvijaju talent, osjećaju postignuće i razvijaju radne navike.</i>
Podjednak utjecaj na sve učenike	12	<i>Sve glazbene aktivnosti jednako utječu na sve učenike.</i>  <i>Isto kao i kod neromskih učenika.</i>
Nisu ključne za inkluziju	4	<i>Jednako kao i aktivnosti na svim ostalim nastavnim satima.</i>
Nedostatak iskustva za procjenu utjecaja	9	<i>Ne bih znala jer nemam direktnog iskustva.</i>
Neodređeni odgovori	19	<i>Glazba spaja i povezuje sve ljude.</i>  <i>Učenici više žele da sudjeluju u pjevanju, sviranju, ritmiziranju. Manje su zainteresirani za slušanje i poznavanje glazbe, glazbeno opismenjavanje.</i>

Na pitanje *Što bi učitelji glazbe mogli učiniti kako bi se povećalo uključivanje romskih učenika u glazbene aktivnosti?* odgovorilo je nešto manje učitelja nego na prethodna dva pitanja, njih 84,35% (N = 97). Rezultati i reprezentativni primjeri odgovora prikazani su u Tablici 60.

Iz podataka dobivenih analizom odgovora na otvoreno pitanje *Što bi učitelji glazbe mogli učiniti kako bi se povećalo uključivanje romskih učenika u glazbene aktivnosti?* vidljivo je da je najveći broj učitelja glazbe (N = 28 ili 28,87%) koji ističu važnost osiguravanja jednakoga pristupa svim učenicima, no značajno je i za istaknuti da neki od njih detektiraju prepreke za uspješnu inkluziju, dok neki ne vide potrebe za promjenama u kontekstu svoga pedagoškoga djelovanja. Iako takvi stavovi ukazuju na percepciju jednakosti, mogu ukazivati i na neprepoznavanje specifičnih prepreka s kojima se romski učenici mogu suočavati u odgojno-obrazovnome procesu, što u konačnici utječe na uspješnost inkluzije. Prilagodbu nastave i metoda rada ističe 23,71% (N = 23) što sugerira potrebu za fleksibilnijim i kulturno osjetljivim pristupima, a 21,65% (N = 21) vidi ključnim uključivanje tradicijske glazbe Roma kako bi se povećao interes romskih učenika za sudjelovanjem u glazbenim aktivnostima, što može doprinijeti jačanju identiteta i motivacije učenika. Motivaciju i poticanje učenika značajnom smatra 17,53% (N = 17) dok svega 8,25% (N = 8) učitelja glazbe predlaže angažiraniju suradnju s romskom zajednicom.

**Tablica 60**

*Kategorije odgovora za otvoreno pitanje: Što bi učitelji glazbe mogli učiniti kako bi se povećalo uključivanje romskih učenika u glazbene aktivnosti? (N = 97).*

Opis	N	Reprezentativni primjeri odgovora
Motivacija i poticanje učenika	17	<i>Oni su ponekad stidljivi i nenametljivi pa smatram da bi ih trebalo poticati i motivirati da pokušaju. Kada bi vidjeli uspjeh i sami bi bili aktivniji.</i>  <i>Uputiti na upis u glazbenu školu.</i>
Uključivanje romske glazbe i kulture u nastavu	21	<i>Pridavati veću pažnju romskoj tradicijskoj glazbi kako bi se približila ostalim učenicima, a kod romskih učenika razvila ponos.</i>  <i>Stvoriti kvalitetnu atmosferu u razredu i potaknuti ih na rad. Pitati ih da možda razredu predstave glazbu svoje kulture.</i>
Suradnja s roditeljima i romskom zajednicom	8	<i>Mogli bi dodati više slobode i dinamičkog ritma u način sviranja i izvođenja pjesme prožete s puno života. Pozvati obitelji da predstave tradicijske pjesme iz svoje kulture.</i> <i>Uključiti goste u nastavu (romske glazbenike).</i>
Prilagodba nastave i metoda rada	23	<i>U okviru razredne nastave uključeni su u aktivnosti po planu i programu. Na nivou škole možda organizirati male odjele glazbene škole.</i>  <i>Koristiti zanimljive metode i tehnike rada.</i>
Jednak pristup i (ne)osvijestjenost prepreka	28	<i>Ono što ja radim jest da imam potpuno isti pristup i s jednakim poštovanjem prilazim romskoj djeci, kao i neromskoj. Djeca kada to osjete osjećaju se ugodno i slobodno na satu i uključuju se u sve glazbene aktivnosti.</i>  <i>Ništa, djeca su djeca, svi su mi isti.</i>

Ta analiza izravno podupire hipotezu H5 jer pokazuje da značajan broj učitelja prepoznaje glazbu kao sredstvo inkluzije.

### **7.8. Povezanost interkulture osjetljivosti učitelja i stavova o obrazovnoj inkluziji romskih učenika**

Za ispitivanje povezanosti između varijabli Stav i Interkulturalna osjetljivost primijenjena je Pearsonova korelacija koja se koristi za mjerenje linearne povezanosti između dviju kvantitativnih varijabli. Ta metoda pretpostavlja da su podaci intervalne razine i da je distribucija približno normalna što se pokazalo u prethodnim testiranjima.

Dobivena vrijednost koeficijenta korelacije iznosi  $r = 0,305$ , uz  $p < 0,01$ , što ukazuje na statistički značajnu pozitivnu povezanost između promatranih varijabli. Taj rezultat znači da

učitelji koji iskazuju višu razinu interkulturalne osjetljivosti također iskazuju pozitivnije stavove prema obrazovnoj inkluziji romskih učenika (Tablica 61).

Prema Cohenovim (1988) kriterijima, vrijednost  $r = 0,305$  može se interpretirati kao umjerena pozitivna korelacija što govori da postoji stabilna, ali ne izrazito jaka povezanost između varijabli.

**Tablica 61**

*Korelacija stavova i interkulturalne osjetljivosti.*

		Stav
Intrekulturalna osjetljivost	r	,305**
	p	,001
	N	115

Dobiveni rezultati potvrđuju hipotezu H6. Učitelji koji pokazuju višu razinu interkulturalne osjetljivosti u značajnoj mjeri iskazuju i pozitivnije stavove prema obrazovnoj inkluziji romskih učenika. Kao dodatna mjera potvrde H6 kvalitativno je analizirano otvoreno pitanje *Kako romsku tradicijsku glazbu uključujete u glazbene aktivnosti?*

Na to pitanje odgovorilo je najmanje ispitanih učitelja glazbe (N = 93 ili 80,87%), što se može pojasniti zamorom ispitanika jer je to pitanje bilo posljednje pitanje otvorenoga tipa u upitniku. Rezultati i reprezentativni primjeri odgovora prikazani su u Tablici 62.

Iz podataka dobivenih analizom odgovora na otvoreno pitanje *Kako romsku tradicijsku glazbu uključujete u glazbene aktivnosti?* vidljivo je da je podjednak broj učitelja koji uključuju romsku tradicijsku glazbu u nastavu i to slušanjem ili pjevanjem i sviranjem romskih tradicijskih pjesama (N = 32 ili 34,78%) i onih koji ju uopće ne uključuju (N = 31 ili 33,7%), što ukazuje na različite razine interkulturalne osjetljivosti i pedagoške prakse. Učitelja koji su spremni i otvoreni za uključivanje sadržaja ima 17,39% (N = 16) dok je onih koji iskazuju reflektivne stavove i ističu prepreke za uključivanje romske tradicijske glazbe u nastavu 7,61% (N = 7). Reflektivni stavovi ukazuju na svijest o kontekstualnim izazovima, poput kurikularnih ograničenja, nedostatka materijala ili institucionalne podrške. U preostalim odgovorima učitelji su iskazivali neodređene stavove.

**Tablica 62**

*Kategorije odgovora za otvoreno pitanje: Kako romsku tradicijsku glazbu uključujete u glazbene aktivnosti? (N = 93).*

Opis	N	Reprezentativni primjeri odgovora
Slušanje i izvođenje romske glazbe na nastavi	32	<i>U sklopu školskog zbora, gdje je uključeno 10-ak Roma (djevojčica i dječaka) otpjevali smo na satima romsku pjesmu „Nane Coha“ koja je reprezentativna za Dane Roma i moguće ju je izvesti.</i>  <i>Slušanjem glazbe na nastavi te prevođenjem tekstova na hrvatski jezik.</i>
Otvorenost za uključivanje	16	<i>Nemam takvih učenika, ali da ih imam, istražila bih imaju li kakve pjesme vezane za tradicijsku glazbu Roma i koristila u nastavi kao oblik improvizacije na instrumentu.</i>  <i>Nisam bila u prilici je uključiti, a možda bih mogla o tome razmisliti.</i>
Neprimjena romske glazbe u nastavi	31	<i>Ne uključujem jer nije dio nastavnog programa.</i>
Refleksivni stavovi i kontekstualne prepreke	7	<i>Tradicijska romska glazba je lijepa ali nema je puno u glazbenom repertoaru (možda u općeobrazovnim školama - glazbena kultura), ali u glazbenim školama ima jako malo obrađene tradicijske glazbe.</i>
Neodređeni odgovori	6	<i>Suradnja, socijalizacija, koncentracija.</i>

Uključivanje romske glazbe u nastavu može se koristiti kao indikator interkulturalne osjetljivosti. Učitelji koji izražavaju refleksivne stavove i prepoznaju kontekstualne prepreke pokazuju svijest o kulturnim razlikama, što je relevantno za potvrdu H6.

## 8. RASPRAVA

Cilj je ovoga rada utvrditi je li nastava glazbe u Republici Hrvatskoj zasnovana na paradigmi inkluzivnoga koncepta te doprinosi li sudjelovanje učenika pripadnika romske nacionalne manjine u glazbenim aktivnostima osjećaju zadovoljstva i prihvaćenosti među vršnjacima.

Provedeno istraživanje dalo je uvid u nastavu glazbe u istraženim školama, mišljenja učenika i njihovu uključenost u glazbene aktivnosti te stavove učitelja glazbe o obrazovnoj inkluziji romskih učenika, ulozi glazbenih aktivnosti u ostvarivanju iste i interkulturnoj osjetljivosti. Rezultati istraživanja ukazuju da glazbene aktivnosti značajno doprinose socijalnoj uključenosti, zadovoljstvu i osjećaju prihvaćenosti romskih učenika, no uspješnost primjene takvoga inkluzivnoga pristupa ovisi o dobi učenika i specifičnim kompetencijama učitelja. Analizom dobivenih rezultata istraživanja utvrđene su statistički značajne razlike, kao i povezanost između ispitivanih varijabli.

### **H1: Uključenost romskih učenika nižih razreda u izvannastavne i izvanškolske glazbene aktivnosti veća je nego kod romskih učenika viših razreda.**

Rezultati ovoga istraživanja pokazali su postojanje razlika u uključenosti romskih učenika u glazbene aktivnosti pri čemu su, a kako se i pretpostavljalo, učenici nižih razreda (1–4. razred) više uključeni u aktivnosti od učenika viših razreda (5–8. razred). Posebice je izražena uključenost u glazbene aktivnosti romskih učenika 1. i 4. razreda u usporedbi s učenicima 6., 7. i 8. razreda što su pokazali rezultati analize dijela upitnika kojim se među učenicima ispitala uključenost i učestalost bavljenja glazbenim aktivnostima. Analiza školske dokumentacije u školskoj godini 2024/2025. kojom se željelo istražiti stvarno stanje uključenosti svih učenika, a onda posebno romskih učenika u ponuđene izvannastavne i izvanškolske aktivnosti u odabranim školama sudionicama istraživanja, ali i mjestima u kojima se nalaze iste, također je potvrdila veću zastupljenost učenika nižih razreda općenito, ali posebno i romskih učenika u izvannastavne i izvanškolske glazbene aktivnosti. Taj je rezultat u skladu s istraživanjima Šulentić Begić i sur. (2021), iako su autori kao sudionike istraživanja uključili samo učenike od 4. do 8. razreda. No bez obzira na to što istraživanje nije provedeno u svim razredima osnovnoškolskoga obrazovanja, vidljivo je kako izvannastavne i izvanškolske glazbene aktivnosti u većoj mjeri polaze učenici 4., 5. i 6., negoli 7. i 8. razreda. Gergorić (2019) je kao sudionike istraživanja također imala učenike predmetne nastave izuzev 4. razreda i ponovno se pokazao trend veće uključenosti učenika nižih razreda, u ovom slučaju 5. i 6., nego učenika 7. i 8. razreda. Suprotno tome, istraživanje koje je provedeno na području grada Splita, a koje je

obuhvatilo sve razrede osnovne škole i odnosilo se samo na uključenost učenika u izvannastavne glazbene aktivnosti, pokazalo je kako je veći broj učenika viših razreda uključeno u neku izvannastavnu glazbenu aktivnost (Krnić i Grgat, 2016). Ponuda izvannastavnih glazbenih aktivnosti veća je za učenike viših razreda. Za pretpostaviti je da je razlog tomu što glazbenu nastavu, bila ona redovna ili u obliku izvannastavnih aktivnosti, provode učitelji glazbe čije su glazbene kompetencije veće od glazbenih kompetencija učitelja razredne nastave te samim time izraženija je i mogućnosti osmišljavanja i provedbe različitih izvannastavnih glazbenih aktivnosti. No s obzirom na to da takva situacija nije u drugim istraživanjima, a ni u ovome istraživanju, pravi razlog tomu mogla bi biti uloga učitelja u motiviranju učenika i uključivanju istih u kreiranje aktivnosti, ali i kreiranje programa koji će zainteresirati učenika za sudjelovanje. Stoga je moguće da je angažman učitelja utjecao na to da su na ovome geografskome području rezultati drugačiji.

Sudjelovanje učenika u izvannastavnim i izvanškolskim aktivnostima iznimno je bitno za njihov cjelokupan razvoj. Usto sudjelovanjem se u takvim aktivnostima povećava kvaliteta slobodnoga vremena učenika te stvara prilika za razvijanje onih područja koji su interes samih učenika. Osim toga sudjelovanjem se u takvim aktivnostima razvija kreativnost, stvaralaštvo, samostalnost, suradničko učenje, timski rad, tolerancija. Programi predmeta u redovnoj nastavi često ne mogu zadovoljiti specifične potrebe i želje učenika. Zbog toga je važno omogućiti im sudjelovanje u programima koji će razvijati ne samo njihove stručne nego i ine kompetencije. No svakako treba imati na umu da primarni razlog učenja glazbe i sudjelovanja u glazbenim aktivnostima treba biti upravo glazba – aktivno slušanje, izvođenje, stvaranje, sudjelovanje i uvažavanje glazbe (Nikolić, 2018).

Kada je o glazbenim izvannastavnim i izvanškolskim aktivnostima riječ iznimno je važno da se djeca od najranije školske dobi uključe u takve aktivnosti jer one pomažu učeniku u njegovanju i razvoju glazbenoga talenta, glazbene kreativnosti kao i, ne manje značajno, promiču kulturu življenja i čini same učenike stvarateljima kulture (Svalina i sur., 2016). Uključenost učenika 5–8. razreda u izvannastavne i izvanškolske glazbene aktivnosti nije zanemariva, ali nije niti dovoljna. Istraživanje Gergorić (2019) koje je provedeno na uzorku od 4240 učenika osnovne škole pokazalo je kako je takvih učenika 40,7%. Nešto niži postoci, oko 35%, pokazali su se u istraživanjima provedenim na manjim uzorcima (Holetić i Blašković Galeković, 2025; Šulentić Begić i sur., 2021). Rezultati brojnih istraživanja u Republici Hrvatskoj ukazuju kako je najčešće ponuđena i birana izvannastavna glazbena aktivnost pjevački zbor (Dubovicki i sur., 2014; Gergorić, 2019; Holetić i Blašković Galeković, 2025; Krnić i Grgat, 2016; Nuhanović, 2017a; Radočaj-Jerković, 2017; Svalina i sur., 2016; Vidulin,

2016). Također veliki je interes učenika i za ples kao izvannastavnu glazbenu aktivnost, što je u nekim područjima i prvo odabrana aktivnost (Šulentić Begić i sur., 2021). Ovo je istraživanje pokazalo da za plesne aktivnosti učenici pokazuju najviše interesa, a u njih su uključeni isključivo učenici nižih razreda. Druga najbrojnija aktivnost je pjevački zbor i u nju su najviše uključeni učenici viših razreda. Važno je napomenuti i da neke izvannastavne glazbene aktivnosti pohađaju i učenici nižih i viših razreda. Što se tiče izvanškolskih glazbenih aktivnosti, učenici najčešće biraju glazbenu školu i sudjelovanje u radu folklornih društava što su pokazali i rezultati ovoga istraživanja.

Kako bi se povećala uključenost učenika u izvannastavne i izvanškolske aktivnosti potrebno je u okviru škole osmisliti i ponuditi učenicima one aktivnosti koje će ih zainteresirati i zaintrigirati. Svakako učenike treba upoznati sa svim mogućnostima uključivanja u glazbene aktivnosti izvan škole, a koje se nude u lokalnoj zajednici. Slične zaključke donosi i Gergorić (2019) detektirajući nužne promjene u kreiranju i osmišljavanju izvannastavnih glazbenih aktivnosti u školama, a koje se moraju prilagoditi novim izazovima i biti zasnovane na interesima učenika. (Gergorić 2019). Šulentić Begić i sur. (2021) smatraju da učenicima osnovnih škola treba omogućiti one glazbene aktivnosti koje će biti u skladu s njihovim glazbenim potrebama i ponašanjima, a da su učitelji i voditelji glazbenih aktivnosti ti koji moraju oslušivati njihove potrebe i djelovati u skladu s njima. North i sur. (2000) također ukazuju kako fokus učitelja glazbe ne smije više biti samo glazba nego učenik i njegove želje i potrebe. To potvrđuje i istraživanje Vidulin (2016), iz čijih je rezultata vidljivo kako učitelji glazbe za gotovo polovicu svojih učenika procjenjuju da su prosječnoga interesa za sudjelovanje u odabranoj izvannastavnoj glazbenoj aktivnosti. Stoga je iznimno bitan njihov angažman koji će pokrenuti promjene.

Posebnu i ključnu ulogu imaju učitelji glazbe u kontekstu inkluzivnoga i interkulturnoga obrazovanja. Rad u kulturno raznolikim razredima i skupinama u okviru različitih aktivnosti još je jedan izazov na koji učitelji moraju znati i moći odgovoriti. Brojni znanstvenici detektiraju i brojna istraživanja potvrđuju značaj glazbe u kontekstu interkulturnoga i inkluzivnoga obrazovanja (Banks 2003; Cain, 2015; Joseph i Hartwig, 2015; Southcott i Joseph, 2010). Nužno je da svaki učitelj glazbe prepozna koliko je glazbeno obrazovanje bitan čimbenik, ali jednako tako i dostupan resurs, u procesu inkluzije te da konstantno radi na razvoju svoje interkulture osjetljivosti.

Svaki bi učenik bez obzira na različitost trebao imati mogućnost i jednaku priliku i za glazbeni odgoj i obrazovanje. U ovome je radu fokus na učenicima pripadnicima romske nacionalne manjine koja je jedna od najmarginaliziraniji nacionalnih manjina u svijetu. Talent

koji Romi pokazuju za glazbu, a koja značajno oblikuje i prepoznatljiv je dio njihova identiteta, daje mogućnost korištenja glazbe i glazbenih aktivnosti u kontekstu uspješnijega interkulturnoga i inkluzivnoga obrazovanja. Nastava glazbe u Republici Hrvatskoj zasnovana je na inkluzivnim i interkulturnim načelima. Kroz redovnu nastavu glazbe u općeobrazovnim i glazbenim školama moguće je upoznavati različite kulture pjevanjem i slušanjem tradicijskih pjesama i umjetničkih skladbi inspiriranih tradicijskom glazbom drugih naroda te izvođenjem istih u sklopu nastave instrumenta i skupnoga muziciranja u glazbenim školama. No s obzirom na malu satnicu nastave Glazbene kulture u osnovnim školama priliku za obogaćivanje glazbenoga kurikula glazbom drugih naroda i upoznavanje iste te stvaranje pozitivnoga inkluzivnoga i interkulturnoga ozračja daju izvannastavne glazbene aktivnosti. Nuhanović (2022) daje prijedlog dodatnoga sadržaja čiji je cilj upoznavanje, razumijevanje i prihvaćanje tradicije romskoga naroda te stjecanje interkulturnih kompetencija i razvijanje interkulture osjetljivosti. Takvi su novi sadržaji i prijedlozi nastavnih sati dobrodošli svim onim učiteljima koji rade i koji će raditi u razredima u čijem su sastavu i romski učenici. Takvi se, ali i mnogi drugi sadržaji mogu implementirati i u plan i program postojećih izvannastavnih glazbenih aktivnosti, ali mogu biti poticaj i za osmišljavanje novih. Također suradnja s voditeljima izvanškolskih glazbenih aktivnosti te upoznavanje s mogućnostima koje iste nude može potaknuti uključivanje romskih učenika u za njih interesne aktivnosti, čime će se dodatno i na širem području potaknuti socijalna inkluzija i interkultura osjetljivost. Jednako tako, izvanškolske glazbene aktivnosti koje njeguju romsku tradiciju kao što su romske folklorne skupine mogu svoje djelovanje i svoju kulturu predstaviti školskoj zajednici, što će doprinijeti upoznavanju, razumijevanju i prihvaćanju romskih učenika. Možda bi upravo takve aktivnosti potaknule značajniji broj romskih učenika u izvannastavne i izvanškolske aktivnosti općenito, a posebice učenika viših razreda osnovne škole kojima bi mogle biti i motivator u aktivnijoj participaciji u školskome sustavu.

Dakle ovim je istraživanjem utvrđena značajna razlika uključenosti romskih učenika nižih i viših razreda osnovne škole u izvannastavne i izvanškolske glazbene aktivnosti. Na osnovu prikazanih rezultata jednosmjerne analize varijance (ANOVA) koja je pokazala da postoje značajne razlike među razredima i provedene naknadne analize *Tukey* HSD kako bi se utvrdilo između kojih razreda postoje značajne razlike u uključenosti u glazbene aktivnosti, vidljivo je kako upravo učenici nižih razreda pokazuju veći interes za sudjelovanjem i uključeni su u aktivnosti od učenika viših razreda. Stoga se može prihvatiti hipoteza o postojanju značajnih razlika u uključenosti romskih učenika u izvannastavne i izvanškolske aktivnosti s obzirom na kategoriju nižih i viših razreda.

## **H2: Romski učenici nižih razreda osjećaju se prihvaćenijima i zadovoljnijima s obzirom na učestalost sudjelovanja u glazbenim aktivnostima od romskih učenika viših razreda.**

Rezultati ovoga istraživanja pokazali su postojanje razlika u osjećaju prihvaćenosti i zadovoljstva s obzirom na učestalost sudjelovanja u glazbenim aktivnostima među romskim učenicima nižih i viših razreda. Regresijski model koji uključuje prediktore socijalnu uključenost i učestalost sudjelovanja u glazbenim aktivnostima pokazao se statistički značajnim, a dodatnu potvrdu značajnosti modela pokazala je analiza varijance. Dobiveni rezultati ukazuju da se romski učenici nižih razreda, koji češće sudjeluju u glazbenim aktivnostima i osjećaju se socijalno uključenijima, doživljavaju veći osjećaj prihvaćenosti i zadovoljstva u školskome okruženju u usporedbi s učenicima viših razreda.

Zadovoljstvo školom općenito i pojedinim školskim aktivnostima značajan je čimbenik u razvoju djeteta. Škola nije samo mjesto stjecanja znanja i ostvarivanja obrazovnih postignuća, nego je i, što nije manje značajno, mjesto socijalizacije u čijem se okrilju događa niz društvenih interakcija neophodnih za zdrav razvoj učenika (Vidić i Stamać Ožanić, 2023). Rezultati ovoga istraživanja koji se odnose na zadovoljstvo romskih učenika s obzirom na učestalost sudjelovanja u glazbenim aktivnostima u skladu su s istraživanjima o zadovoljstvu školom općenito te ukazuju kako je dob odnosno razred kojega učenici pohađaju značajan prediktor, pri čemu veći stupanj zadovoljstva i prihvaćenosti pokazuju učenici nižih razreda (Okun i sur., 1990; Šakić i Raboteg-Šarić, 2011; Vidić i Stamać Ožanić, 2023).

Stvaranje ugodnoga, poticajnoga školskoga ozračja u čijoj će se učenici osjećati sigurno, prihvaćeno i zadovoljno zadatak je cjelokupnoga odgojno-obrazovnoga sustava. Brojni autori školsku kulturu poimaju kao socijalno osjetljivu, otvorenu i inkluzivnu, spremnu na razvoj u svim segmentima, odnosno kao mjesto u kojemu učitelji i učenici, ali i učenici međusobno, potiču i podržavaju jedni druge (Brust Nemet i Mlinarević 2016; Buljubašić Kuzmanović, 2015; Dixon i Verenikina, 2007; Ivančić i Stančić 2013; Kart i Kart, 2021; Kunwar i Adhikari, 2023; Mlinarević 2014; Vican, 2013). Pretpostavka je da će socijalni razvoj djeteta i usvajanje socijalno kompetentnoga ponašanja ovisiti i o razini inkluzivnosti škole odnosno stvorenome pozitivnome socijalnome okruženju u kojemu su svi učenici, uvažavajući njihova ograničenja, prihvaćeni i poštovani (Žic Ralić i Ljubas, 2013). Socijalni odnosi koji se formiraju u školi i njihova kvaliteta utječu na veći ili manji osjećaj zadovoljstva svakoga učenika (Buljubašić Kuzmanović, 2010). Socijalna uključenost učenika u ovome se istraživanju ispitivala Upitnikom o procjeni socijalne uključenosti, korištenim i u istraživanju Rinta i sur. (2011). Za razliku od teorijskoga pristupa navedenih autora koji su unaprijed definirali sedam dimenzija, u ovome je istraživanju primijenjena faktorska analiza kako bi se utvrdila struktura socijalne

uključenosti. Analiza je potvrdila strukturu koju čine tri subskele – Socijalna integracija, Emocionalna uključenost i Vršnjački odnosi. Kao statistički najznačajnija i najdominantnija istaknula se subskala Socijalna integracija koja opisuje kvalitetu socijalnih veza i osjećaj sigurnosti unutar vršnjačke skupine što se očituje kroz dobro slaganje s drugom djecom, osjećaj pripadnosti razredu i uzajamnu pomoć prijatelja. Svakome je učeniku bitno biti prihvaćen od strane svojih vršnjaka, ali i učitelja. Neprihvaćenost od strane vršnjaka negativno utječe na boravak djeteta u školi i sudjelovanje u razrednim aktivnostima. Razlozi neprihvaćenosti među djecom i adolescentima mogu biti višestruki i često su povezani s različitim osobnim i socijalnim karakteristikama što može uključivati spol, etničku pripadnost, vjerske razlike, jezične barijere, kao i pripadnost određenoj školi ili društvenoj grupi. (Mulvey i sur., 2017).

Kada se u školskome okruženju susreću različite kulture, izazovi stvaranja poticajnoga i podržavajućega školskoga ozračja još su veći. Interkulturno okruženje pretpostavlja razvijenu interkulturnu osjetljivost, kompetenciju i komunikaciju kao ključne za stvaranje pozitivnoga ozračja, vršnjačkih i ostalih odnosa i interkulturnoga dijaloga među svim dionicima školskoga sustava. Romski se učenici u odgojno-obrazovnome sustavu susreću s brojnim ometajućim čimbenicima čime je njihov boravak i rad otežan o čemu govore brojna istraživanja (Catto, 2012; Hrvatić, 1996; Messing, 2017; Mlinarević i sur. 2015; Ringold i sur., 2004; Tursić i Ratz, 2023). Predrasude i stereotipi, segregacija, nedovoljno poznavanje jezika većinskoga stanovništva, siromaštvo, kulturna raznolikost samo su neki od njih i često su uzrok neprihvaćanja od strane vršnjaka, ali i učitelja. Kako bi se prevladale teškoće i ublažili utjecaji otegotnih čimbenika koji priječe osjećaj sigurnosti, zadovoljstva i prihvaćanja u školskome okruženju, potrebno je stvoriti dobre inkluzivne i interkulturene temelje i iskoristiti sve raspoložive resurse kojima će se na tim temeljima graditi.

Glazbena učionica nameće se kao sigurno okruženje, a glazba kao kohezivni čimbenik u kontekstu inkluzivnoga i interkulturnoga obrazovanja. Glazbeni sadržaji omogućuju upoznavanje drugih kultura, a zajedničko sudjelovanje u glazbenim aktivnostima poput pjevanja, sviranja, plesa ili slušanja glazbe doprinosi uspješnijoj inkluziji. Buljubašić Kuzmanović (2010) apostrofira glazbene aktivnosti u manjim suradničkim skupinama kao poticajno okruženje za razvijanje osjećaja pripadnosti, prihvaćenosti i uzajamnoga poštovanja koje će doprinijeti stvaranju pozitivnih socijalnih interakcija i vršnjačkih odnosa. Uloga glazbe i glazbenih aktivnosti značajna je u stvaranju poticajne interkulturene i inkluzivne kulture škole (Coppi, 2017; Dobrota, 2012a; Fitzpatrick-Harnish, 2015; Lindgren i sur., 2016; Perotti, 1995; Sousa i sur., 2005; Sæther, 2008). Zajedničko sudjelovanje u glazbenim aktivnostima, u ovom

slučaju romskih i neromskih učenika, doprinijet će socijalnoj interakciji i osjećaju zajedništva pri čemu se kod učenika razvija osjećaj zadovoljstva i prihvaćenosti (Frankenberg i sur., 2016).

Ovo istraživanje potvrđuje značaj glazbenih aktivnosti u kontekstu socijalne inkluzije romskih učenika. Učestalost sudjelovanja u različitim glazbenim aktivnostima doprinosi osjećaju zadovoljstva i prihvaćenosti romskih učenika u školskom okruženju, a rezultati istraživanja pokazali su razlike s obzirom na kategoriju razreda. Postojanje razlika vidljivo je između romskih učenika nižih i viših razreda pri čemu učenici nižih razreda pokazuju višu razinu osjećaja zadovoljstva i prihvaćenosti učestalijim sudjelovanjem u glazbenim aktivnostima u usporedbi s učenicima viših razreda osnovne škole na temelju čega se potvrđuje ova hipoteza.

### **H3: Postoji pozitivna korelacija između procjene socijalne uključenosti romskih učenika i njihovoga sudjelovanja u glazbenim aktivnostima.**

Rezultati ovoga istraživanja pokazali su da postoji statistički značajna povezanost između socijalne uključenosti romskih učenika i njihova sudjelovanja u glazbenim aktivnostima. Kendallov tau-b-koeficijent korelacije pokazao je, gledajući ukupnu uključenost u glazbene aktivnosti, da oni romski učenici koji su više uključeni u glazbene aktivnosti također izražavaju i višu razinu socijalne uključenosti. Ovakvi rezultati u skladu su s rezultatima istraživanja Rinta i sur. (2011) koje je provedeno u kulturno raznolikim razredima Velike Britanije i Finske gdje se također pokazalo kako postoji statistički značajna povezanost između sudjelovanja u glazbenim aktivnostima i socijalne uključenosti učenika.

Kada se rezultati ne promatraju kroz prizmu sveukupnoga sudjelovanja u glazbenim aktivnostima, primjećuju se razlike u uključenosti učenika u aktivnost pjevanja i sviranja. Učenici koji učestalije sudjeluju u pjevačkim aktivnostima izražavaju višu razinu socijalne uključenosti. Učestalijim pjevanjem kroz redovitu nastavu glazbe, izvannastavne ili izvanškolske pjevačke aktivnosti ili u neformalnom okruženju s prijateljima ili obitelji, čak i samostalno, razvijaju se i pjevačke sposobnosti svakoga pojedinca. Da postoji povezanost između pjevačkih sposobnosti i socijalne uključenosti pokazalo je istraživanje Welch i sur. (2014) koje je provedeno u Engleskoj. Povećana razina socijalne uključenosti opaža se upravo kod učenika koji posjeduju više razvijene pjevačke sposobnosti. Značajan doprinos razvoju socijalne inkluzije djece, kako pokazuju rezultati, ostvaruje se kroz sudjelovanje u pjevačkim aktivnostima unutar poticajnoga i interaktivnoga okruženja. Pjevanje je i u odgojno-obrazovnome sustavu u Hrvatskoj najzastupljenija aktivnost. U redovitoj nastavi glazbe, posebice u nižim razredima, učenici često pjevaju, a pjevački zbor najzastupljenija je izvannastavna glazbena aktivnost u školama koja je usto, prema uključenosti učenika, i među

najbrojnijima. Pjevački zbor je i redovni predmet u Glazbenim školama kao oblik skupnoga muziciranja, a i neke druge izvanškolske glazbene aktivnosti poput folklornih skupina bazirane su na aktivnosti pjevanja. Također treba istaknuti kako i nastava Solfeggia u glazbenom školama znatno utječe svojim programom rada na razvijanje pjevačkih kompetencija.

Što se aktivnosti sviranja tiče, rezultati ovoga istraživanja pokazuju na slabu pozitivnu povezanost sa socijalnom uključenosti. Na temelju dobivenih podataka ne može se tvrditi da postoji povezanost između učestalosti sviranja i osjećaja socijalne uključenosti kod romskih učenika. Suprotno rezultatima dobivenima u ovome istraživanju rezultati istraživanja Rinta i sur. (2011) s učenicima u kulturno raznolikom okruženju ukazuju na postojanje statistički značajne povezanosti između sudjelovanja učenika u aktivnostima sviranja i socijalne uključenosti učenika. Pozitivna povezanost između aktivnosti sviranja i socijalne uključenosti kulturno raznolikih učenika potvrđena je i u drugim istraživanjima (Burnard i sur.; 2008; Frankenberg i sur. 2016). Sviranje se u osnovnim školama u Republici Hrvatskoj pojavljuje kao jedna od aktivnosti u redovitoj nastavi glazbe koja se najčešće svodi na ritamsku pratnju udaraljkaama tijekom pjevanja pjesama ili eventualno slušanja glazbenih djela. Ovo je istraživanje pokazalo kako je uključivanje takve aktivnosti u nastavni proces nedostatno. Najčešći oblici izvannastavnih glazbenih aktivnosti vezanih u sviranje su školski orkestar, bend ili učenje sviranja instrumenta u manjim skupinama, ali individualiziranim pristupom. Ako i postoje takve aktivnosti u školi, broj učenika koji ih pohađa je mali. Analizom školske dokumentacija koja je provedena u školama sudionicama ovoga istraživanja detektirano je kako samo dvije škole imaju izvannastavnu aktivnost sviranja i to u jednoj školi kroz rad orkestra gdje je uključeno svega osam učenika, a u drugoj školi kroz izvannastavnu aktivnost sviranja klavira koja se odvija grupno (polazi ju šest učenika), ali je pristup i rad sa svakim učenikom individualan. Kada se pak govori o sviranju u Glazbenim školama, ono se realizira kroz individualnu nastavu instrumenta kao glavnoga odabranoga predmeta te sudjelovanjem u radu orkestra ili komornoga sastava kao obliku skupnoga muziciranja kojega učenici pohađaju kao jedan od nastavnih predmeta u glazbenoj školi. Ostali oblici mogućega uključivanja u izvanškolske glazbene aktivnosti koje su povezane s aktivnošću sviranja mogu biti glazbeni tečajevi, privatne poduke sviranja instrumenta te sviranje u bendu ili amaterskome lokalnome orkestru, za što je svakako potrebno glazbeno predznanje u vidu glazbene pismenosti i određene razine sviranja instrumenta.

Zajedničko je većini navedenih aktivnosti iz područja pjevanja i sviranja sudjelovanje učenika u skupnome obliku muziciranja koje prema brojnim autorima ima pozitivne učinke u razvoju socio-emocionalnih kompetencija, empatije, tolerancije, poštovanja prema drugačijima

te uspostavljanju bolje komunikacije i stvaranju kvalitetnijih vršnjačkih odnosa čime se učenici osjećaju zadovoljnije i prihvaćenije u školskome okruženju (Brđanović, 2017; Burnard i sur., 2008; Frankenberg i sur., 2016; Nikolić i Ruškan, 2022; Nuhanović, 2021a; Radočaj-Jerković, 2017; Rinta i sur., 2011; Welch i sur., 2014). Takve aktivnosti promiču inkluzivne vrijednosti i stvaraju poticajno okruženje za cjelokupan razvoj svakoga učenika. Takvo je okruženje svakako poželjno u kulturno raznolikom okruženju gdje će sudjelovanje u ovakvim aktivnostima doprinijeti i razvoju interkulturalnih kompetencija i osjetljivosti koje su nužnost u svakoj kulturno raznolikoj školi. Stoga se skupno muziciranje kao glazbena aktivnost može promatrati kao kohezivan čimbenik inkluzije kulturno raznolikih skupina učenika. Dodatnu potvrdu toj tezi dali su i učitelji sudionici istraživanja odgovorima na jedno od otvorenih pitanja kojim se željelo dobiti uvid u to kako skupne glazbene aktivnosti utječu na osjećaj uključenosti učenika gdje je više od 80% ispitanika ukazuje na različite dobrobiti skupnoga muziciranja.

Svakako vrijedi navesti globalne, nacionalne i lokalne relevantne primjere prakse koji potvrđuju uspješnost glazbenih programa, bilo formalnih ili neformalnih, zasnovanih na skupnim oblicima muziciranja. Neki od njih odnose se na pripadnike romske nacionalne manjine, dok neki obuhvaćaju druge marginalizirane skupine, ali zbog sličnosti s položajem romske zajednice mogu biti primjenjivi i u tome kulturnome kontekstu.

Jedan od najprepoznatljivijih glazbenih programa koji glazbu stavlja u funkciju socijalne inkluzije i osobnoga razvoja djece i mladih, posebice onih iz siromašnih i marginaliziranih zajednica, je El Sistema<sup>16</sup>. Program nastao u Venezueli 1975. bazira se na skupnome muziciranju (najviše u vidu orkestra, iako su zastupljene i druge aktivnosti), a fokus nije na razvoju individualnih glazbenih kompetencija, nego na stvaranju osjećaja zajedništva, discipliniranosti, samopouzdanja i radosti muziciranja. Danas besplatni glazbeni program El Sistema djeluje u brojnim zemljama diljem svijeta i obuhvaćaju više od milijun djece i mladih, a važno je istaknuti kako postoje brojni programi nastali po uzoru na El Sistema glazbeni program. Benefite toga glazbenoga programa znanstvenici su propitivali iz različitih konteksta, a koji su ukazivali na razvoj glazbenih kompetencija, razvoj interkulturalnih kompetencija, poboljšanje osjećaja zajedništva i pripadnosti, samokontrole, samopouzdanja, empatije, tolerancije, smanjenja poteškoća u ponašanju te razvoj odgovornosti i zadovoljstva djece i mladih sudjelovanjem u timskome radu (Alemán i sur., 2017; D'Alexander i Ilari, 2016; Osborne i sur., 2016; Tunstall, 2013).

---

<sup>16</sup> Više informacija o programu El Sistema nalazi se na službenoj mrežnoj stranici organizacije [https://www.sistemaeurope.org/What\\_is\\_El\\_Sistema/](https://www.sistemaeurope.org/What_is_El_Sistema/).

Kao značajan glazbeni projekt kojemu je pored razvoja glazbenih, posebice pjevačkih kompetencija učenika, glazba i sredstvo društvenoga razvoja za razvoj socijalne inkluzije ističe se i glazbeni program *Sing up* u Engleskoj<sup>17</sup>. Osnovan je 2007, a već 2012. uključio je 98% osnovnih škola u Engleskoj, dok danas nastavlja širiti članstvo u školama članicama diljem svijeta. Inicijativa okupljanja velikoga broja učenika u pjevačke zborove, uključujući one iz siromašnih i marginaliziranih sredina, značajno je unaprijedila dostupnost glazbenome obrazovanju te doprinijela većoj pravednosti i jednakosti. Osim toga potaknula je prihvaćanje raznolikosti i razvoj inkluzivnoga okruženja unutar glazbenih aktivnosti. Zborsko pjevanje u kontekstu ovoga programa pokazalo je potencijal kao sredstvo promicanja socijalne inkluzije među učenicima (Saunders i sur., 2012; Welch i sur., 2014).

Dakako, postoje i primjeri prakse koji su posvećeni uključenosti romske djece i mladih u skupne glazbene aktivnosti. Glazbeni program udruženja Art Aparat koji djeluje u Srbiji između ostaloga čini i pjevački zbor Svi UGLAS<sup>18</sup> koji pomaže romskoj djeci i mladima razvijati glazbene talente, ali također daje priliku svima drugima koji vole pjevati i žele nešto naučiti o romskoj kulturi da se upoznaju, stvaraju i nastupaju zajedno s romskom zajednicom. Pjevački zbor osnovan je 2016. i od tada je u njemu sudjelovalo oko 500 pripadnika romske djece i mladih te oko 350 neromskih dionika. Osim pjevanja u zboru projekt obuhvaća organizaciju različitih sadržaja i događaja kojima se promovira romska kultura (primjer prevođenja teksta pjesme „U svetu postoji jedno carstvo“ na romski jezik) i prava nacionalnih manjina.

Važno je spomenuti i glazbeni projekt Čhavorenge Romani Children's Choir<sup>19</sup> iz Češke i Slovačke koji okuplja romsku djecu i mlade iz siromašnih i marginaliziranih područja s ciljem pružanja jednake prilike svoj djeci, poticanja vidljivosti romske populacije, motivacije i inspiracije djece i mladih da se bave novim aktivnostima te promoviranja romske kulture na profesionalnoj razini. Projekt je pokrenut 2011. kao podrška romskoj djeci u dobi od 6 do 12 godina u odabranim školama koje pohađaju romski učenici kako bi dobili priliku razvijati svoje glazbene kompetencije. Zbor broji oko 100 članova, repertoarno je fokusiran na tradicijsku romsku glazbu, a često nastupaju s profesionalnim glazbenicima te tako postaju vidljivi široj društvenoj zajednici. Sudjelovanje romskih učenika u ovakvim programima kao što je pjevački

---

<sup>17</sup> Više informacija o programu *Sing up* nalazi se na službenoj mrežnoj stranici organizacije <https://www.singup.org/about-us>.

<sup>18</sup> Više informacija o programu Svi UGLAS nalazi se na službenoj mrežnoj stranici organizacije Art Aparat <https://artaparat.org/drustveno-ukljucivanje-kroz-muziku/>.

<sup>19</sup> Više informacija o programu Čhavorenge Romani Children's Choir nalazi se na službenoj mrežnoj stranici organizacije MIRET <http://www.miret.cz/en/page.aspx?v=pageCollection-13>.

zbor ili ljetne radionice za mlade i talentirane romske glazbenike koje su također dio programa organizacije Miret značajno utječe na smanjenje diskriminacije i poboljšanje položaja romskih učenika u obrazovanju i općenito jer pružaju učenicima pozitivno iskustvo učenja upravo kroz one aktivnosti koje su im zabavne i za koje pokazuju talent. Također značajan je i pozitivan utjecaj takvih projekta za neromsko stanovništvo – glazbenike, učitelje, predavače, volontere, publiku koji će aktivnim ili pasivnim sudjelovanjem u ovakvim projektima upoznati romsku kulturu, što bi značajno moglo doprinijeti razvoju interkulture osjetljivosti i prevladavanju predrasuda (Urban i Hodysová, 2016).

Kao primjer dobre prakse socijalne inkluzije romske djece kroz glazbene aktivnosti predstavlja se i aktivnost provedena u Slavonskome Brodu, a u čijoj je provedbi sudjelovala i autorica rada. Aktivnost je ostvarena kroz formalno glazbeno obrazovanje učenika pripadnika romske nacionalne manjine u Glazbenoj školi „Slavonski Brod“ (nekadašnja Osnovna glazbena škola „Ivan Zajc“). Akcijskim planom „Desetljeće za uključivanje Roma 2015. – 2025.“ bilo je obuhvaćeno i umjetničko obrazovanje, a glazbena škola u Slavonskome Brodu bila je jedna od tri glazbene škole koja se u školskoj godini 2007/2008. uključila u provedbu. Nastava je bila organizirana u područnoj školi Osnovne škole „Hugo Badalić“ koju pohađa najveći postotak romskih učenika. Nastava za svu djecu koja su iskazala interes za upis i položila audiciju (njih 25, od čega 9 romskih učenika) odvijala se prema Nastavnome planu i programu za osnovne glazbene škole, što je obuhvaćalo skupnu nastavu Solfeggia i individualnu nastavu instrumenta. Već u sljedećoj školskoj godini, iako to nije praksa i nije u skladu s Nastavnim planom i programom, osnovan je Ansambla harmonika koji je u sljedećih nekoliko godina rada ostvario nekoliko zapaženih nastupa u svome gradu, ali i izvan njega. Vrijedi istaknuti nastupe na koncertu Brodskoga harmonikaškoga orkestra „Bela pl. Panthy“ u Slavonskome Brodu, sudjelovanje na 3. međuzupanijskoj smotri harmonikaša u Virovitici te posebno značajno koncertno gostovanje u Zagrebu gdje je na poziv današnjega saborskoga zastupnika, a tadašnjega predsjednika romske udruge „Kali Sara“ i organizatora 1. simpozija romskoga jezika (u studenome 2009) Veljka Kajtazija, Ansambl harmonika uvećao obilježavanje Svjetskoga dana romskoga jezika i svojim nastupom. Zajedničkim muziciranjem, dijeljenjem odgovornosti u ansamblu, učestalim probama i koncertima stvorilo se inkluzivno interkultureno okruženje kojim nisu bili obuhvaćeni samo učenici, nego i šira romska i većinska zajednica (Nuhanović, 2015).

Prikazani glazbeni projekti jasno pokazuju da glazba predstavlja izuzetno učinkovit i svestran resurs za poticanje razvoja socijalne uključenosti. Zajedničkim glazbenim aktivnostima, poput pjevanja u zborovima ili sviranja u orkestru, učenici se osjećaju zadovoljno

i prihvaćeno, imaju priliku izgraditi osjećaj pripadnosti, razvijati vršnjačke odnose i prevladavati društvene barijere, što doprinosi stvaranju inkluzivnijega okruženja. Povezivanje škole i romske zajednice uz potporu lokalne zajednice, institucija i udruga može iznjedrati značajne interkulturalne glazbene projekte čiji će cilj, osim umjetničkog, imati inkluzivnu komponentu. Time glazba postaje ne samo umjetnički izraz, već i moćan alat za društvenu promjenu i uključivost marginaliziranih skupina.

Nakon svih promotrenih istraživanja, navedenih primjera prakse te rezultata dobivenih ovim istraživanjem potvrđuje se hipoteza kojom se pretpostavljalo kako postoji pozitivna korelacija između procjene socijalne uključenosti romskih učenika i njihovoga sudjelovanja u glazbenim aktivnostima.

**H4: Postoji statistički značajna razlika u stavovima učitelja o obrazovnoj inkluziji romskih učenika, pri čemu se očekuje da su stavovi pozitivniji kod učitelja s većim interkulturalnim iskustvom i ostvarenim kontaktom s romskim učenicima, dok efekt dobi i radnoga staža ostaje predmet analize.**

Učitelji predstavljaju jedan od najvažnijih čimbenika u odgojno-obrazovnom procesu te imaju ključnu ulogu u oblikovanju odgojnih i obrazovnih ishoda svakoga učenika. Njihov značaj dodatno se naglašava u kulturno raznolikome razrednome okruženju gdje je prisutna potreba za povećanom senzibiliziranošću prema kulturnim, jezičnim, socijalnim i inim razlikama učenika. Učitelji svojim stavovima, ponašanjem i pedagoškim djelovanjem oblikuju razredno ozračje koje, ako je inkluzivno, podržavajuće i motivirajuće, može značajno doprinijeti cjelovitome razvoju učenika.

Učitelji se u razredima koje pohađaju romski učenici suočavaju s izazovima poput jezičnih i kulturnih razlika, potrebe prilagođavanja nastavnih metoda i strategija, uspostavljanja kvalitetne suradnje s roditeljima te razvijanja interkulturalnih kompetencija i osjetljivosti. Ovim se istraživanjem nastojalo utvrditi koji čimbenici značajno utječu na stavove učitelja o obrazovnoj inkluziji romskih učenika. Stavovi učitelja glazbe o obrazovnoj inkluziji romskih učenika u ovome su se istraživanju ispitivali Upitnikom o Romima i obrazovanju romskih učenika (Nuhanović, 2021b). Faktorska analiza metodom glavnih komponenti potvrdila je strukturu koju čini osam subskala, ali je zadržano njih sedam s obzirom na to da je osma sadržavala samo jednu česticu. Analiza je pokazala i razlike u značajnosti subskala, pri čemu se kao najdominantnija i statistički najznačajnija pokazala subskala koja sadrži čestice o potrebnom roditeljskom angažmanu, što ukazuje na to kako ispitani učitelji vide ulogu i odgovornost roditelja kao ključne za obrazovni uspjeh njihove djece.

Za procjenu značajnosti razlike u stavovima između ispitanika koji su ostvarili kontakt s romskih učenicima tijekom obrazovanja ili radnoga vijeka i onih koji nisu korišten je t-test za nezavisne uzorke dok je za procjenu razlike u stavovima ispitanika s obzirom na dob i radni staž korištena jednofaktorska analiza varijance (ANOVA). Rezultati analize pokazali su da su dob i radni staž statistički značajni prediktori dok interkulturno iskustvo stečeno kontaktom s romskim učenicima tijekom obrazovanja ili radnoga vijeka nije imalo utjecaja u oblikovanju tih stavova. Ovi rezultati djelomično su u skladu s istraživanjem koje je autorica provela kao predistraživanje s učiteljima razredne nastave iz cijele Republike Hrvatske. Rezultati tog istraživanja pokazali su kako niti jedan od navedenih prediktora (dob, radni staž, prethodno ostvaren kontakt s romskim učenicima) nema značajnu ulogu u definiranju stavova učitelja o obrazovnoj inkluziji romskih učenika (Nuhanović, 2022).

Brojni autori navode kako su interkulturni susreti bitan čimbenik ne samo u upoznavanju, nego i razumijevanju i prihvaćanju druge kulture te da takvi susreti značajno utječu na razvoj interkulture komunikacije (Bedeković, 2015; Bennett, 2004; Chen i Starosta, 1996; Jindra i sur., 2010; Lapat, 2010; Miliša i Tolić, 2009). Nedovoljni kontakti romskoga i većinskoga stanovništva, kako zbog prostorne izoliranosti tako i zbog brojnih predrasuda, ne daju velike mogućnosti da se takvi susreti i ostvare. Što se učiteljskoga poziva tiče, Macura i Dimitrijević (2016) smatraju da se takvi susreti trebaju dogoditi tijekom studija kroz terensko iskustvo kako bi već tada, a prije ulaska u učionicu, budući učitelji razumjeli uzrok i posljedice slabijega obrazovnoga uspjeha Roma i diskriminacije romskih učenika. Autori ističu kako su osim toga rezultati istraživanja koje su proveli pokazali da se slabiji obrazovni uspjeh romskih učenika ne može isključivo pripisati nebrizi roditelja za obrazovanje svoje djece, lijenosti učenika ili njihovim smanjenim intelektualnim kapacitetima. Učitelji najčešće loš obrazovni uspjeh romskih učenika pripisuju nedovoljnome poznavanju službenoga jezika, lošim uvjetima za učenje, čestim izostancima iz škole i nedostatnoj podršci obitelji (Lesar i sur., 2006; Luciak i Liegl, 2009; Mlinarević i sur., 2015). I rezultati ovoga istraživanja pokazali su kako učitelji smatraju roditeljski angažman ključnim u obrazovanju romskih učenika. Suodgovornost za slabiji školski uspjeh romskih učenika učitelji najčešće ne pripisuju vlastitoj ulozi, kao što ne prepoznaju ni važnost svoje uloge u ostvarivanju socijalne inkluzije (Lesar i sur., 2006). Ono što većina učitelja ističe jest to da nisu dovoljno pripremljeni za rad s romskim učenicima (Lepeš i Ivanović; 2013; Luciak i Liegl, 2009; Zachos 2017). Učitelji zasigurno trebaju višestruku i sustavno organiziranu podršku u radu s romskim učenicima kroz stručna usavršavanja, prilagođene nastavne materijale, suradnju sa stručnim timom škole, predstavnicima romske zajednice, obitelji romskih učenika, romskim asistentima. Važno je da

se učitelji osjećaju podržano jer im ta podrška omogućuje da budu osnaženi i motivirani te da razvijaju kompetencije potrebne za rad u kulturno raznolikoj sredini i izgradnju inkluzivnijega obrazovnog sustava.

Nastavno na navedeno, a u skladu s rezultatima istraživanja o stavovima učitelja o obrazovnoj inkluziji romskih učenika s obzirom na dob i radni staž učitelja, vidljivo je kako najpozitivnije stavove iskazuju oni učitelji koji imaju 11 do 20 godina radnoga staža. Može se zaključiti da upravo u toj fazi profesionalnoga djelovanja učitelji imaju dovoljno iskustva i samopouzdanja, želje i potreba za profesionalnim usavršavanjem, prilagodljivosti i fleksibilnosti za rad u specifičnim i izazovnim obrazovnim okruženjima. Dob učitelja također pokazuje značajnu povezanost sa stavovima, što upućuje na generacijske razlike u percepciji inkluzije. Ovim je istraživanjem dakle utvrđeno da dob i radni staž učitelja značajno utječu na oblikovanje stavova prema obrazovnoj inkluziji romskih učenika, za razliku od kontakta s romskim učenicima, koji nije pokazao statistički značajnu povezanost, čime je hipoteza H4 djelomično odbačena.

**H5: Učitelji s višim stupnjem glazbenoga obrazovanja i većom interkulturalnom osjetljivošću iskazuju pozitivnije stavove o ulozi glazbenih aktivnosti u obrazovnoj inkluziji romskih učenika.**

U kontekstu sve izraženije potrebe za inkluzivnim odgojem i obrazovanjem te uvažavanjem kulturne raznolikosti u razrednome i školskome okruženju, glazbene se aktivnosti sve češće prepoznaju kao potencijalno kohezivan čimbenik za izgradnju mostova među kulturno raznolikim skupinama učenika. Uloga je učitelja u tom procesu značajna te uvelike ovisi o njegovom iskustvu, osobnim stavovima te kompetencijama, posebice interkulturalnim. Interkulturalno kompetentan učitelj glazbe s izraženom interkulturalnom osjetljivošću doprinijet će oblikovanju inkluzivnoga i poticajnoga okruženja, kako u redovitoj nastavi glazbe, tako i u okviru izvannastavnih i izvanškolskih glazbenih aktivnosti.

Rezultati ovoga istraživanja dobiveni pomoću multiple regresijske analize ukazuju kako učitelji glazbe koji imaju viši stupanj glazbenoga obrazovanja i koji iskazuju veću interkulturalnu osjetljivost imaju značajno pozitivnije stavove o ulozi glazbenih aktivnosti u obrazovnoj inkluziji romskih učenika od učitelja s nižim stupnjem glazbenoga obrazovanja i manjom interkulturalnom osjetljivošću. Dobiveni rezultati ukazuju na to da razina glazbenoga obrazovanja ima značajnu ulogu u procjeni potencijala glazbe i glazbenih aktivnosti u interkulturalnim i inkluzivnim obrazovnim kontekstima. Također veća interkulturalna osjetljivost

učitelja povezuje se s većom spremnošću za korištenje glazbe kao sredstva poticanja socijalne uključenosti i međusobnoga prihvaćanja u školskome i razrednome okruženju.

S obzirom na to da se u okviru ovoga istraživanja učiteljima glazbe podrazumijevaju svi učitelji koji realiziraju nastavu glazbe u osnovnoškolskom općem obrazovnom sustavu, što uključuje učitelje razredne nastave i predmetne učitelje glazbene kulture, te učitelji zaposleni u glazbenim školama, razina glazbenoga obrazovanja smatra se značajnom u iskazivanju njihovih stavova o ulozi glazbenih aktivnosti u obrazovnoj inkluziji romskih učenika. Učitelji razredne nastave imaju najslabiju razinu glazbenoga obrazovanja. Njihovo se glazbeno obrazovanje većinom temelji na glazbenim kolegijima u okviru učiteljskoga studija, a mali broj njih je tijekom djetinjstva završio osnovnu glazbenu školu. Samim time njihove su glazbene kompetencije najslabije. Iako većinom sami učitelji i studenti učiteljskih studija koji se obrazuju za buduće učitelje procjenjuju svoje glazbene kompetencije dobrima, posebice za aktivnosti pjevanja i slušanja glazbe, brojni autori smatraju da one još uvijek nisu dostatne za kvalitetnu glazbenu nastavu (Gortan-Carlin i Močinić, 2017; Hallam i sur., 2009; Rojko, 2012; Svalina, 2015; Šulentić Begić, 2013; Welch i Henley, 2014). Iako je mali broj ispitanika koji je uz glazbeno obrazovanje tijekom učiteljskoga studija imao i dodatno glazbeno obrazovanje kroz osnovnu ili srednju glazbenu školu te se zbog toga rezultati ne mogu generalizirati, Svalina (2015) izdvaja učestalosti provođenja i kompetencije tih učitelja za vođenje sviranja na dječjem instrumentariju kao bolje procijenjene u odnosu na druge učitelje. Nedostatak glazbenih kompetencija učitelja razredne nastave očituje se u njihovoj nespremnosti za provođenje određenih glazbenih aktivnosti, poput sviranja ili glazbenoga stvaralaštva, što rezultira i ograničenom sposobnošću kreiranja novih te slabijoj uključenosti u izvođačke prakse, poput sudjelovanja u pjevačkom zboru, orkestru ili bilo kojemu drugomu glazbenomu ansamblu, što posljedično može imati utjecaj i na slabiju procjenu o značaju uloge glazbenih aktivnosti u obrazovnoj općenito, ali i u inkluziji romskih učenika.

Dok studenti učiteljskih studija stječu glazbene kompetencije kroz nedovoljan broj glazbenih kolegija s malom satnicom i često u velikim studentskim grupama, studenti na stručnim glazbenim studijima, koji će kasnije postati učitelji glazbe predmetnoj nastavi ili u glazbenim školama, imaju sveobuhvatno i kontinuirano stručno glazbeno obrazovanje koje se vertikalno nadovezuje na prethodne stupnjeve. Stoga je moguće pretpostaviti da visoka razina ovladanosti glazbenim kompetencijama podrazumijeva stručnost i ključna je pretpostavka njihova pedagoškoga djelovanja.

Razina glazbenoga obrazovanja, kako potvrđuje ovo istraživanje, predstavlja značajan faktor koji objašnjava različitost u učiteljskim stavovima o ulozi glazbe u inkluziji romskih učenika.

Nedostatne glazbene kompetencije učitelja razredne nastave ograničavaju njihovu sposobnost da percipiraju i koriste glazbu kao moćan alat za interkulturno povezivanje. Viši stupanj glazbene naobrazbe omogućuje ne samo dublje razumijevanje glazbe kao estetskoga i komunikacijskoga sredstva, nego i veću spremnost za njezinu primjenu u radu s učenicima u riziku od obrazovne marginalizacije, poput romskih učenika. Tako je očekivano da će upravo učitelji s višim glazbenim obrazovanjem iskazivati pozitivnije stavove o ulozi glazbenih aktivnosti u inkluziji romskih učenika.

Osim razine glazbenoga obrazovanja kao značajan prediktor u razumijevanju potencijala glazbe i glazbenih aktivnosti u inkluziji romskih učenika pokazala se i razina interkulture osjetljivosti učitelja. Interkultura osjetljivost može se definirati kao sposobnost učinkovitoga i prikladnoga djelovanja u interkulturnim situacijama, a koja proizlazi iz uvažavanja prepoznavanja, priznavanja, poštivanja i razumijevanja kulturnih razlika (Drandić, 2015). Slično tomu i drugi autori ističu interkulturnu osjetljivost kao značajnu dimenziju interkulture kompetencije u procesu od detektiranja do razumijevanja kulturnih razlika, što je temelj za uspješnu komunikaciju u kulturno raznolikome okruženju (Chen i Starosta, 1998; Bennett, 2009; Yuen i Grossman, 2009; Sablić, 2014). Interkultura osjetljivost učitelja glazbe u ovome se istraživanju ispitivala Skalom interkulture osjetljivosti (Chen i Starosta, 2000), pri čemu je korištena hrvatska inačica instrumenta preuzeta iz istraživanja Drandić (2015). Faktorska analiza skale potvrdila je strukturu interkulture osjetljivosti koju čini pet subskala – Povjerenje, Uživanje, Poštivanje, Angažiranje i Pažnja. Dobivena je jedinstvena struktura grupiranja tvrdnji bez njihovih preklapanja unutar različitih subskala, što je u skladu s istraživanjem Chen i Starosta (2000), ali je u suprotnosti s istraživanjem Drandić (2015). Nadalje uočene su i razlike u značajnosti subskala. Za razliku od istraživanja Drandić (2015), gdje su se subskale Povjerenje i Uživanje pokazale kao najdominantnije, u ovome se istraživanju, što je u skladu s rezultatima Chen i Starosta (2000), kao statistički najznačajnija subskala istaknulo Angažiranje. Dimenzija Angažiranje u ovome istraživanju opisuje aktivan i promišljen pristup pojedinca interkulturnim interakcijama što se očituje kroz otvorenost prema drugima bez predrasuda, aktivno traženje informacija, obzirnost u komunikaciji te spremnost na sudjelovanje u interkulturnim situacijama.

Rezultati ovoga istraživanja pokazali su da učitelji s razvijenijom interkulturnom osjetljivošću iskazuju pozitivnije stavove o ulozi glazbenih aktivnosti u inkluziji romskih učenika. Interkulturno osjetljiv učitelj percipira glazbu i glazbene aktivnosti kao izniman potencijal u stvaranju i razvijanju inkluzivnoga okruženja, što je od iznimne važnosti u radu s romskim učenicima. Kvantitativni nalaz o pozitivnim stavovima učitelja glazbe dodatno je

osnažen i produbljen odgovorima na otvorena pitanja. Više od pola ispitanih učitelja izravno je potvrdilo pozitivnu ulogu glazbenih aktivnosti na inkluziju, prepoznajući glazbu kao značajno inkluzivno sredstvo. Rašireni, iako pozitivan stereotip o glazbenome talentu Roma nametnuo je i pitanje o procjeni glazbenoga talenta romskih učenika što dodatno osnažuje ideju o važnosti njihova uključivanja upravo u glazbene aktivnosti. Percepcija je talenta gotovo podjednaka, oko 40% ispitanih učitelja glazbe misli da su romski učenici glazbeno talentiraniji i gotovo jednako toliko ih ne vidi razlike u talentu u odnosu na neromske učenike. No neovisno o tome polaze li od percepcije o izraženijem glazbenome talentu romskih učenika ili percepcije o individualnosti talenta, obje podjednako zastupljene skupine učitelja u konačnici prepoznaju glazbene aktivnosti kao iznimno važno sredstvo za poticanje njihove uspješnije inkluzije. Uloga učitelja u tom je procesu neupitna, stoga je bilo iznimno važno saznati što oni misle da bi mogli učiniti kako bi se povećalo uključivanje romskih učenika u glazbene aktivnosti. Kao ključne prijedloge učitelji glazbe ističu potrebu za osvještavanjem prepreka i osiguravanjem jednakoga pristupa (28,87%), prilagodbu metoda rada (23,71%) te uključivanje romske glazbe i kulture u nastavu (21,65%). Time učitelji i sami potvrđuju da uspješna inkluzija zahtijeva ne samo dobru volju, već i razvoj njihovih stručnih, pedagoških i interkulturalnih kompetencija te posebice osvještavanje važnosti uključivanja romske glazbe i kulture u nastavu.

Svim prethodno navedenim rezultatima istraživanja potvrđeno je da učitelji s višim stupnjem glazbenoga obrazovanja i većom interkulturalnom osjetljivošću iskazuju pozitivnije stavove o ulozi glazbenih aktivnosti u obrazovnoj inkluziji romskih učenika, čime je potvrđena hipoteza H5.

#### **H6: Postoji pozitivna korelacija između interkulturalne osjetljivosti učitelja i stavova o obrazovnoj inkluziji romskih učenika.**

Rezultati ovog istraživanja pokazali su postojanje statistički značajne pozitivne korelacije između interkulturalne osjetljivosti učitelja i njihovih stavova o obrazovnoj inkluziji romskih učenika. Za ispitivanje povezanosti između kvantitativnih varijabli stav i interkulturalna osjetljivost primijenjena je Pearsonova korelacija, a dobiveni rezultati pokazuju da učitelji glazbe koji pokazuju višu razinu interkulturalne osjetljivosti u značajnoj mjeri iskazuju i pozitivnije stavove prema obrazovnoj inkluziji romskih učenika.

Važnost interkulturalne osjetljivosti učitelja u kulturno raznolikom školskome okruženju ističu brojni autori (Albert i Triandis, 1985; Chen i Starosta, 2000; Dimitrijević i sur., 2024; Drandić 2016; Hrvatić, 2007; Piršl, 2011). Drandić (2016) je u svom istraživanju interkulturalne osjetljivosti nastavnika u Pulske osnovne škole utvrdila da ispitanici nastavnici jesu

interkulturno osjetljivi te da razlika u stručnoj spremi, spolu, statusu škole i godinama staža provedenih u nastavi nema utjecaja na razinu osjetljivosti. Veća interkulturna osjetljivost stvara potencijal za razvijeniju interkulturnu kompetenciju (Bennett, 2004) koja je nužna za rad u kulturno raznolikim okruženjima.

Uspješno prevladavanje izazova s kojima se romski učenici susreću u odgojno-obrazovnom sustavu podrazumijeva učitelja koji je interkulturno kompetentan i osjetljiv te sposoban prepoznati i adekvatno odgovoriti na njihove specifične potrebe. Takvi učitelji zasigurno će uložiti dodatni trud kako bi se više angažirali u nastavnome procesu, bolje upoznali svoje učenike, pospješili suradnju s obitelji, romskom zajednicom, iskoristili sve dostupne resurse koji bi pospješili nastavni proces i stvorili pozitivnije i inkluzivnije okruženje. Jedan od dostupnih, ali nedovoljno iskorištenih resursa općenito, ali i u glazbenim učionicama jest uključivanje sadržaja kojima se predstavlja romska kultura. Upoznavanje romske kulture doprinijelo bi pozitivnosti stavova o Romima, razvoju interkulture osjetljivosti učitelja, ali i samih učenika. Stoga bi učitelj glazbe, u razredu koji u svome sastavu ima romske učenike, trebao što više uključiti romsku tradicijsku glazbu. Odgovori na otvoreno pitanje o tome kako učitelji uključuju romsku tradicijsku glazbu u glazbene aktivnosti pokazali su da je gotovo jednak omjer onih koji aktivno uključuju romsku glazbu u nastavu (34,78%) i onih koji nemaju takvu praksu (33,7%). Skupina koja primjenjuje ovu inkluzivnu praksu vjerojatno predstavlja one učitelje koji u svome sastavu razreda imaju romske učenike, ali i iskazuju višu razinu interkulture osjetljivosti. Upoznavanje drugih kultura ne mora biti isključivo u situacijama kada u razredu imamo pripadnika druge kulture. Nadalje važno je naglasiti da uloga romske tradicijske glazbe nadilazi isključivo kontekst inkluzije. Njeno uključivanje u nastavne planove predstavlja vrijedan resurs za interkulture odgoj svih učenika, neovisno o tome jesu li romski učenici prisutni u razredu. U konačnici, čak i kada bi se zanemarili svi pedagoški benefiti, njezina umjetnička vrijednost, sama po sebi trebala bi biti dovoljan razlog da pronađe svoje mjesto u glazbenom obrazovanju. Na važnost interkulture dimenzije nastave glazbe koja se realizira između ostaloga i uključivanjem tradicijske glazbe različitih naroda ukazuju brojni autori (Begić, 2017; Drandić, 2010; Weidknecht, 2009). Otvorenost kurikula glazbene nastave omogućuje učiteljima da uključe sadržaje koje smatraju korisnima, bilo u pedagoškome ili umjetničkome smislu. Iako se prijedlozi za upoznavanje romske tradicijske glazbe nalaze u glazbenom kurikulu, a postoje i brojni drugi dostupni materijali, u praksi, a što pokazuju i rezultati ovoga istraživanja, interes i angažman učitelja u velikoj mjeri izostaje. Sličan raskorak između mogućnosti i prakse pokazalo je i istraživanje Nuhanović i Koporčić (2018), koje je ispitivalo poznavanje romske kulture kod odgojiteljica. Rezultati su otkrili da je, unatoč tome

što je gotovo polovica ispitanica imala djecu romske nacionalnosti u skupini, tek zanemariv udio poznao osnovne elemente romske kulture poput himne, zastave ili jezika. Kao konačna potvrda nedostatka prakse, niti jedna od ispitanica sa svojom skupinom djece nije obilježila Svjetski dan Roma.

Zaključno, hipoteza o povezanosti interkulture osjetljivosti učitelja glazbe i stavova o inkluziji romskih učenika potvrđena je kvantitativnom analizom koja je pokazala da viša osjetljivost prati pozitivnije stavove. Također treba dodati i to da praksa uključivanja specifičnih kulturnih sadržaja poput romske tradicijske glazbe, analizirana otvorenim pitanjem, poslužila je kao konkretan pokazatelj primjene inkluzivnih načela te je kvalitativno osnažila i potvrdila ovaj nalaz.

## 9. ZAKLJUČAK

Položaj romske zajednice u Europi, pa tako i u Republici Hrvatskoj, tema je od stalnoga javnoga interesa, no taj je interes primarno usmjeren na problematiku s kojom se ovaj marginalizirani i diskriminirani narod susreće. Nepovoljan društveni i ekonomski položaj otežava ili u potpunosti onemogućuje participaciju Roma u društvu, čemu izravno doprinose duboko ukorijenjene predrasude te širok spektar negativnih stereotipa. Iako je percepcija većinskoga stanovništva prema Romima najčešće negativna, što su potvrdila i brojna istraživanja, važno je istaknuti i jedan od rijetkih pozitivnih stereotipa koji je vezan uz glazbeni talent. Upravo ta općeprihvaćena poveznica između romskoga identiteta i glazbe predstavlja jedinstveno polazište za istraživanje mogućnosti koje glazbene aktivnosti mogu pružiti u procesu odgojno-obrazovne inkluzije, o čemu je primarno riječ u ovoj disertaciji.

U središtu ovoga istraživanja bilo je utvrđivanje veza između glazbene pedagogije i obrazovne inkluzije romskih učenika. Rad je nastojao procijeniti temelji li se postojeća praksa nastave glazbe na inkluzivnim načelima te kako participacija u glazbenim aktivnostima oblikuje iskustva romskih učenika, posebice njihov osjećaj pripadnosti i zadovoljstva unutar školske zajednice. Kako bi se stvorio sveobuhvatan teorijski temelj, rad obrađuje tri ključna područja. Prvo, analiziraju se koncepti inkluzije i interkulturalizma, s posebnim fokusom na njihovu primjenu u odgoju i obrazovanju. Drugo, obrađuje se specifičan položaj romske zajednice, pri čemu se težište stavlja na iskustva učeničke populacije u odgojno-obrazovnome sustavu. Treće, glazba se ne promatra samo kao umjetničko područje, već se analizira njezin pedagoški potencijal kao sredstva za poticanje inkluzije u kulturno raznolikim okruženjima. Nadalje primjenom raznolike metodologije u empirijskome istraživanju došlo se do slojevitih spoznaja koje pružaju dubinski uvid u trenutno stanje i nude smjernice za budući razvoj. Istraživanje je obuhvatilo romske učenike i učitelje glazbe te analizu školske dokumentacije.

Temeljni zaključak proizašao iz ovoga istraživanja jest da, iako glazbene aktivnosti posjeduju snažan i empirijski potvrđen inkluzivni potencijal, nastava glazbe u Republici Hrvatskoj još uvijek nije sustavno utemeljena na inkluzivnom konceptu. Uspjeh inkluzivne prakse, kako su pokazali rezultati, ne proizlazi iz sustavnih rješenja, već uvelike ovisi o individualnim čimbenicima – prvenstveno o dobi učenika i specifičnim kompetencijama samih učitelja.

Ključni nalaz proizašao iz istraživanja s učenicima jest nedvojbeno potvrda pozitivne veze između glazbenih aktivnosti i inkluzije. Međutim, taj je potencijal, kako pokazuju rezultati, najostvareniji u nižim razredima osnovne škole, s obzirom na to da je utvrđen značajan pad

sudjelovanja u glazbenim aktivnostima kod starijih učenika, kako opće populacije tako i romskih učenika. Analiza školske dokumentacije pruža jasno objašnjenje za ovaj trend: ponuda glazbenih izvannastavnih aktivnosti nedostatna je, što je najočitije upravo u višim razredima. Nadalje utvrđena je statistički značajna pozitivna korelacija između sudjelovanja u glazbenim aktivnostima i stupnja socijalne uključenosti romskih učenika. Učenici koji su aktivnije sudjelovali u glazbenim aktivnostima iskazivali su i veći osjećaj prihvaćenosti i zadovoljstva školskim okruženjem. I ovaj je rezultat bio značajno izraženiji kod učenika nižih razreda osnovne škole, što implicira da postojeći kurikulum i pedagoški pristupi gube na relevantnosti i privlačnosti za starije učenike.

Kako bi se dobila cjelovita slika o mogućnostima primjene glazbe u kulturno raznolikome okruženju i u inkluzivne svrhe, bilo je nužno istražiti ne samo iskustva učenika, već i perspektivu onih koji tu praksu oblikuju. Činjenica da je učitelj ključan nositelj odgojno-obrazovnih promjena, što je općeprihvaćeno i potvrđeno u znanstvenoj literaturi, nalagala je da se analiza usmjeri na njihove stavove i kompetencije kao presudne čimbenike za uspješnosti inkluzije. Rezultati dobiveni istraživanjem s učiteljima otkrili su ključne čimbenike koji utječu na primjenu glazbe kao inkluzivnoga pristupa. Istraživanje je pokazalo da na opće stavove učitelja o inkluziji utječu njihova dob i radni staž, ali, što je iznimno važno, ne i prethodno iskustvo kontakta s romskim učenicima. Taj nalaz implicira da sama prisutnost u raznolikome okruženju nije dovoljna za razvoj inkluzivnih stavova. Kada je riječ o specifičnim stavovima o ulozi glazbe u inkluziji, ključnima su se pokazali viši stupanj glazbenoga obrazovanja i veća interkulturalna osjetljivost učitelja. Učitelji s razvijenijim glazbenim i interkulturalnim kompetencijama značajno su pozitivnije percipirali mogućnosti primjene glazbe i glazbenih aktivnosti u inkluzivne svrhe.

Poseban i sveobuhvatan uvid u ulogu glazbe u inkluziji romskih učenika te inkluzivnost glazbene nastave dali su odgovori učitelja na otvorena pitanja. Većina ispitanih učitelja vidi potencijal glazbe i glazbenih aktivnosti u kontekstu inkluzije romskih učenika. Učitelji i sami, ali i kao odgovor na postavljeno pitanje, sugeriraju značaj uključivanja romske tradicijske glazbe u nastavni proces što bi ne samo pospješilo inkluziju romskih učenika, nego i obogatilo sve ostale učenike razvijajući pritom dodatno njihove interkulturalne kompetencije i osjetljivost. Dio učitelja prepoznaje i glazbeni talent romskih učenika te oblike skupnih glazbenih aktivnosti, kao što su pjevački zbor ili orkestar, gdje se taj talent može razvijati, ali gdje se prvenstveno stvara poticajno i motivirajuće okruženje koje doprinosi osjećaju socijalne uključenosti romskih učenika.

Vrijednost takvih oblika skupnog muziciranja, koju su prepoznali i učitelji u ovome istraživanju, potvrđena je u brojnim uspješnim projektima diljem svijeta i u okruženju, koji glazbu koriste kao sredstvo za socijalno uključivanje ne samo romske, već i druge djece iz marginaliziranih skupina. Posebnu potvrdu navedenoga pruža i lokalni projekt koji je vodila autorica ove disertacije. Iskustvo i rezultati proizašli iz tog projekta nedvojbeno su pokazali kako upravo pjevački zbor i orkestar predstavljaju iznimno učinkovit okvir za jačanje socijalne inkluzije, osjećaja pripadnosti i prihvaćenosti romskih učenika.

Sinteza dobivenih rezultata pruža cjelovitu sliku koja ukazuje na raskorak između značajnoga inkluzivnoga potencijala glazbene nastave i njegove stvarne primjene u odgojno-obrazovnoj praksi. S jedne strane istraživanje je nedvojbeno potvrdilo temeljnu hipotezu da je sudjelovanje učenika u glazbenim aktivnostima pozitivno povezano sa socijalnom inkluzijom i osjećajem prihvaćenosti romskih učenika. S druge strane otkrilo je da taj potencijal nije sustavno iskorišten te da ovisi nizu varijabli – dobi učenika, (ne)dostatnoj ponudi glazbenih aktivnosti te specifičnim kompetencijama i osjetljivosti samih učitelja. Ti nalazi impliciraju da nastava glazbe u hrvatskim školama djeluje kao inkluzivni alat više stihijski i zahvaljujući entuzijazmu pojedinaca, a manje kao rezultat sustavno osmišljenoga pedagoškoga koncepta.

Na temelju provedenoga istraživanja i dobivenih rezultata moguće je utvrditi višestruki znanstveni, praktični i društveno-kulturni doprinos ove disertacije. Znanstveni doprinos očituje se u popunjavanju značajne istraživačke praznine u hrvatskome znanstvenome prostoru, pružajući prvu empirijsku potvrdu o vezi glazbenih aktivnosti i socijalne inkluzije romskih učenika. Identifikacija ključnih čimbenika uspjeha predstavlja temelj za buduća istraživanja i dublje teorijsko razumijevanje inkluzivne glazbene pedagogije. Praktični je doprinos u pružanju konkretnih, na dokazima utemeljenih smjernica za unaprjeđenje odgojno-obrazovnoga sustava. Rezultati istraživanja služe kao temelj za izradu ciljanih obrazovnih politika, strategija stručnoga usavršavanja učitelja te za prijeko potrebnu modernizaciju kurikuluma glazbene nastave. Društveno-kulturni doprinos višestruk je. Jačanjem glazbenih kompetencija romskih učenika, kako je elaborirano u radu, dugoročno se može pozitivno utjecati na odabir glazbenih zanimanja, što doprinosi njihovoj egzistencijalnoj sigurnosti. Ujedno, rad potiče vrjednovanje romske glazbene baštine unutar školskoga repertoara, čime se kroz izvođačku praksu učenika aktivno doprinosi interkulturnome dijalogu i afirmaciji romske kulture.

Iz cjelokupne analize i dobivenih rezultata proizlaze sljedeće preporuke usmjerene na različite dionike u odgojno-obrazovnom sustavu:

- **Preporuke za odgojno-obrazovnu praksu (učitelji i škole).** Preporučuje se intenzivnije korištenje skupnih oblika muziciranja (pjevački zborovi, školski orkestri) kao dokazano učinkovitih modela za poticanje suradničkoga učenja i socijalne kohezije. Nužno je sustavno uključivati romsku glazbenu baštinu u redovitu nastavu glazbe, ali i ostale glazbene aktivnosti, čime se afirmira kulturni identitet romskih učenika, ali i razvijaju interkulturene kompetencije svih. Škole bi trebale analizirati ponudu izvannastavnih aktivnosti i osigurati bogatiju i raznovrsniju ponudu glazbenih sadržaja, posebice za učenike viših razreda.
- **Preporuke za obrazovne politike.** Preporučuje se izrada smjernica za implementaciju inkluzivne i interkulturene dimenzije unutar postojećega Nacionalnoga kurikulumu za nastavni predmet Glazbena kultura. Potrebno je pružiti sustavnu podršku učiteljima i školama kroz izradu metodičkih priručnika, primjera dobre prakse i didaktičkih materijala koji potiču uvođenje raznolikih glazbenih tradicija, uključujući i romsku, posebice u višim razredima osnovne škole.
- **Preporuke za visokoškolske ustanove.** Fakulteti koji obrazuju buduće učitelje trebali bi obogatiti studijske programe uvođenjem kolegija i praktičnoga rada koji će studente osposobiti za primjenu glazbe kao inkluzivnoga alata te sustavno razvijati njihovu interkulturenu osjetljivost.
- **Preporuke za buduća istraživanja.** Otvara se potreba za provođenjem kvalitativnoga istraživanja koje bi dubinski ispitalo razloge pada interesa za glazbene aktivnosti kod starijih učenika. Bilo bi vrijedno provesti i longitudinalnu studiju koja bi pratila dugoročne učinke rane glazbene inkluzije, kao i akcijska istraživanja koja bi testirala učinkovitost specifičnih inkluzivnih glazbeno-pedagoških modela u praksi.

Potrebno je istaknuti i određena ograničenja ovoga istraživanja. Provedeno je u trima odabranim školama i na prigodnom uzorku sudionika, zbog čega se rezultati ne mogu automatski generalizirati na cjelokupnu populaciju učenika i učitelja u Republici Hrvatskoj. Unatoč tome, dubinski pristup i kombinacija metoda omogućili su bogat uvid u procese, stavove i mehanizme koji su u središtu istraživanoga fenomena, pružajući čvrst temelj za razumijevanje i daljnje promišljanje teme.

Ova disertacija pokazala je da glazba nije samo umjetnost, već i snažan pedagoški resurs. Pokazalo se i da ona nije samo školski predmet, već i potencijalno, ali nedovoljno iskorišteno sredstvo izgradnje mostova među kulturama i pojedincima. Glazba ne postaje inkluzivna sama po sebi, već djelovanjem obrazovanih, osjetljivih i motiviranih učitelja koji je percipiraju i kao alat za osnaživanje i povezivanje. Stoga krajnji cilj nije samo uvesti više glazbe u škole već

uvesti više razumijevanja, interkulturalnosti i inkluzivnosti u nastavu glazbe. Jedino tako glazba može ostvariti svoj puni potencijal i postati ono što u svojoj biti i jest – univerzalni jezik čovječanstva, dostupan za svakome učenika bez iznimke.

## LITERATURA

- Abercrombie, N., Hill, S. i Turner, S. B. (ur.) (2008). *Rječnik sociologije*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- Acković, D. (2012). Ogljed o proučavanju romskog jezika. U: R. Đurić (ur.) *Standardizacija romskog jezika*. (str. 13–30). Sarajevo: Udruženje Kali Sara Romski informativni centar.
- Adler, P. S. (1975). The transitional experience: An alternative view of culture shock. *Journal od Humanistic Psychology*, 15(4), 13–23.
- Ainscow, M. i Miles, S. (2009). Developing inclusive education systems: How can we move policies forward. *La educación inclusiva: de la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*, 167–170.
- Albert, R. D. i Triandis, H. C. (1985). Intercultural education for multicultural societies: Critical issues. *International Journal of Intercultural Relations*, 9(3), 319–337.
- Alemán, X., Duryea, S., Guerra, N. G., McEwan, P. J., Muñoz, R., Stampini, M. i Williamson, A. A. (2017). The effects of musical training on child development: A randomized trial of El Sistema in Venezuela. *Prevention Science*, 18(7), 865–878.
- Aristotel (1988). *Politika*. Zagreb: Globus.
- Art Aparat. *Društveno uključivanje kroz muziku*. <https://artaparat.org/drustveno-ukljucivanje-kroz-muziku/> (23. 8. 2025.)
- Banić Grubišić, A. (2011). Kulturni identitet kao afirmacija manjinske grupe: romski hip-hop. U: M. Niškanović (ur.) *Културни идентитети као нематеријално културно наслеђе*. (str. 93–110). Beograd: Srpski genealoški centar.
- Banks, J. A. (1993). Multicultural education: Development, dimensions, and challenges. *The Phi Delta Kappan*, 75(1), 22–28.
- Banks, J. A. (2001). Citizenship Education and Diversity: Implications for Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 52(5), 5–16. Preuzeto s: <http://www.sagepub.com/delloliostudy/Journal%20Articles/Banks.pdf>,
- Banks, J. A. (2009). Diversity and citizenship education in multicultural nations. *Multicultural Education Review*, 1(1), 1–28.
- Banks, J. A. (2003). Teaching for multicultural literacy, global citizenship, and social justice. *The 2003 Charles Fowler Colloquium on Innovation in Arts Education*. University of Maryland, College Park. University of Maryland, College Park. <https://www.lib.umd.edu/binaries/content/assets/public/scpa/2003-banks.pdf> (14. 12. 2021.)

- Banks, J.A., Cookson, P., Gay, G., Hawley, W.D., Jordan Irvine, J., Nieto, S., Ward Schofield, J. i Stephan, W.G. (2001). Diversity within unity: Essential principles for teaching and learning in a multicultural society. *Phi Delta Kappan*, 83(3), 196–203.
- Banovac, B. i Boneta, Ž. (2006). Etnička distanca i socijalna (dez)integracija lokalnih zajednica. *Revija za sociologiju*, 37(1–2), 21–46.
- Barešić, A. (2013). *Genetička struktura romskih populacija u Hrvatskoj: analiza kromosoma X* (Doktorska disertacija). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Prirodoslovno-matematički fakultet.
- Bedeković, V. (2011). Interkulturalna kompetencija cjeloživotnog obrazovanja nastavnika. *Pedagoška istraživanja*, 8(1), 139–149.
- Bedeković, V. (2015). Interkulturalni pristup odgoju i obrazovanju pripadnika romske manjine. U: V. Mlinarević, M. Brust Nemet i J. Bushati (ur.) *Obrazovanje za interkulturalizam, Položaj Roma u odgoju i obrazovanju*. (str. 15–27). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
- Bedeković, V. i Zrilić, S. (2014). Interkulturalni odgoj i obrazovanje kao čimbenik suživota u multikulturalnom društvu. *Magistra Iadertina*, 9(1), 111–122.
- Begić, A. (2015). Romska glazba u nastavi glazbene umjetnosti. U: V. Mlinarević, M. Brust Nemet i J. Bushati (ur.) *Obrazovanje za interkulturalizam, Položaj Roma u odgoju i obrazovanju*. (str. 433–422). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
- Begić, A. (2016). Intercultural content in grammar school music instruction in Central European countries. *Pannoniana – Journal of Humanities*, 1, 106–114.
- Begić, A. (2017). *Interkulturalni odgoj u nastavi glazbe općeobrazovnih škola*. Doktorska disertacija. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Filozofski fakultet u Osijeku.
- Begić, A. i Šulentić Begić, J. (2017). Interkulturalni sadržaji kao polazište nastave glazbe u europskim općeobrazovnim školama. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 24(2) 57–84. <https://doi.org/10.21464/mo46.124.5784>
- Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International journal of intercultural relations*, 10(2), 179–196.
- Bennett, M. J. (2004). Becoming intercultural competent. U: J. S. Wurzel (ur.) *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*. (str. 62–77). Newton, MA: Intercultural Resource Corporation.

- Bennett, M. J. (2009). Defining, measuring, and facilitating intercultural learning: a conceptual introduction to the Intercultural Education double supplement. *Intercultural Education*, 20(1–2), 1–13.
- Bennett, M. J. (2009). Cultivating Intercultural Competence: A Process Perspective U: D. Bok (ur.) *The SAGE handbook of intercultural competence*. (str. 121–140). California: Sage Publications.
- Berry, J. W. (2011). Integration and multiculturalism: Ways towards social solidarity. *Papers on social representations*, 20(1), 2–21.
- Berry, J. W. i Kalin, R. (1995). Multicultural and ethnic attitudes in Canada: An overview of the 1991 national survey. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 27(3), 301.
- Blažević Simić, A. (2011). Socijalna distanca hrvatskih srednjoškolaca prema etničkim i vjerskim skupinama. *Pedagoški istraživanja*, 8(1), 153–168.
- Booth, T. i Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. United Kingdom: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Brahm Levey, G. (2012). Interculturalism vs. multiculturalism: a distinction without a difference?. *Journal of intercultural studies*, 33(2), 217–224.
- Brđanović, D. (2015). Glazbena darovitost i obrazovni sustav. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 64(4), 661–678.
- Brđanović, D. (2017). Glazbeno obrazovanje i obrazovanje glazbom. U: S. Vidulin (ur.) *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 5*. (str. 431–446). Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
- Brđanović, D. (2019). Očekivanja učenika od obrazovanja u glazbenoj školi. *Radovi Zavoda za znanstveni rad Varaždin*, 30, 639–663.
- Brust Nemet, M. (2014). Građanske kompetencije u europskim i hrvatskim dokumentima. *Andragoški glasnik: Glasilo Hrvatskog andragoškog društva*, 18(1.(32)), 25–35.
- Brust-Nemet, M. i Mlinarević, V. (2016). Procjene učitelja o kulturi škole. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 62(1), 93–103.
- Burai, R. (2016). Sukonstrukcija interkulturalnog kurikulumu. komparacija određenih obilježja hrvatske kulture kod srednjoškolaca i njihovih nastavnika (Hofstedeov model). *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 65(2), 181–208.
- Burnard, P., Dillon, S. C., Rusinek, G. i Seather, E. (2008). Inclusive pedagogies in music education: A comparative study of music teachers' perspectives from four countries. *International Journal of Music Education*, 26(2), 109–126.

- Buljubašić-Kuzmanović, V. (2010). Socijalne kompetencije i vršnjački odnosi u školi. *Pedagoški istraživanja*, 7(2), 191–201.
- Buljubašić-Kuzmanović, V. (2015). Škola kao kuća radosti. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 64(2), 191–208.
- Buterin, M. i Jagić, S. (2014). Odrednica stavova hrvatskih srednjoškolaca prema kulturnim različitostima. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 63(4), 515–530.
- Byram, M. (2005). Uvod. U: M. Benjak i V. Požgaj Hadži (ur.) *Bez predrasuda i stereotipa. Interkulturalna komunikacijska kompetencija u društvenom i političkom kontekstu*. (str. 15– 22). Rijeka: Izdavački centar Rijeka.
- Byram, M. i Zarate, G. (1996). Defining and assessing intercultural competence: some principles and proposals for the European context 2. *Language teaching*, 29(4), 239–243.
- Cain, M. (2015). Musics of 'The Other': Creating musical identities and overcoming cultural boundaries in Australian music education. *British Journal of Music Education*, 32(1), 71–86.
- Catto, L. (2012). Xenophobia and Structural Violence: Barriers to Education for Roma Youth. *Pure Insights*, 1(1), 18–25.
- Cerić, H. (2004). Definiranje inkluzivnog obrazovanja. *Naša škola*, 29, 87–95.
- Cerić, H. (2008). Mogućnost konstituiranja teorije inkluzivnog obrazovanja. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 3(5), 49–62.
- Chang, H. C. A. (2003). Rasprava o globalizaciji. Odgojno gledište. *Kateheza: časopis za vjeronauk u školi, katehezu i pastoral mladih*, 25(2), 106–117.
- Chen, G. M. (1997). A Review of the Concept of Intercultural Sensitivity. *Human Communication*, 1, 1–16.
- Chen, G. M, i Starosta, J. W. (1996). Intercultural Communication Competence: A Synthesis. *Annals of the International Communication Association*, 19(1), 353–383.
- Chen, G. M. i Starosta, W. J. (1998). A review of the concept of intercultural awareness. *Human Communication*, 2, 27–54.
- Chen, G. M. i Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, 3, 2–14.
- Cifrić, I. (2007). Raznolikost kultura kao vrijednost. *Socijalna ekologija: časopis za ekološku misao i sociološka istraživanja okoline*, 16(2-3), 185–214.
- Cindrić, M., Miljković, D. i Strugar, V. (2010). *Didaktika i kurikulum*. Zagreb: IEP - D2.

- Clausen, B., Hemetek, U. i Sæther, E. (2009). *Music in Motion: Diversity and Dialogue in Europe. Study in the frame of the „ExTra! Exchange Traditions“ project*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Coppi, A. (2017). Music Education, Legality and Social Inclusion in Italy. *The IAFOR International Conference on Arts & Humanities* (str. 35–55). Naka Ward, Nagoya, Aiky: IAFOR.[http://papers.iafor.org/wpcontent/uploads/papers/iicahdubai2017/IICAHDubai2017\\_34136.pdf](http://papers.iafor.org/wpcontent/uploads/papers/iicahdubai2017/IICAHDubai2017_34136.pdf) (14. 4. 2021.)
- Council of Europe and European. (2000). *T-Kit 4 „Intercultural Learning“*. Commission. Strasbourg: Youth Partnership.
- Council of Europe. (2010). *The Strasbourg Declaration on Roma*. [https://search.coe.int/cm/Pages/result\\_details.aspx?ObjectID=09000016805ce1de](https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805ce1de) (12. 10. 2010.)
- Council of Europe. (2012). *Descriptive Glossary of terms relating to Roma issues*. <http://a.cs.coe.int/team20/cahrom/documents/Glossary%20Roma%20EN%20version%2018%20May%202012.pdf> (12. 1. 2021.)
- Council of Europe. (2016). *Thematic Action Plan on the Inclusion of Roma and Travellers 2016 – 2019*. <https://rm.coe.int/1680684b5e> (4. 2. 2021.)
- Council of Europe. (2020). *Strategic Action Plan for Roma and Traveller Inclusion 2020 – 2025*. [file:///D:/My%20Documents/Downloads/117220GBR\\_Strategic%20action%20plan%20roma.pdf](file:///D:/My%20Documents/Downloads/117220GBR_Strategic%20action%20plan%20roma.pdf) (22. 1. 2021.)
- Cushner K. i Mahon J. (2009). Developing the Intercultural Competence of Educators and Their Students: Creating the Blueprints U: D. Bok (ur.) *The SAGE handbook of intercultural competence*. (str. 304–320). California: Sage Publications
- Cvitković Kalanjoš, I. (2017). *Glasba Romov v Primorsko-goranski županiji in možnosti uporabe glasbe Romov v vzgojno-izobraževalnem procesu na Hrvaškem*. (Neobjavljena doktorska disertacija). Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerza v Ljubljani.
- Cvjetičanin, B. (2005). Kulturna raznolikost u središtu, *Zarez*, 166, 3. 11. 2005.
- Čačić-Kumpes, J. (2004). Politike reguliranja kulturne i etničke različitosti: o pojmovima i njihovoj upotrebi. *Migracijske i etničke teme*, 20(2–3), 143–160.
- Čavar, K. i Džinić, M. (2022). Pravo djeteta na odgoj i obrazovanje u kanonskom i međunarodnom pravu. *Obnovljeni život*, 77(1), 65–77.

- D'Alexander, C. i Ilari, B. (2016). Social transformation of two students in an El Sistema-inspired orchestra program. *Revista Internacional de Educación Musical*, 4(1), 75–84. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2016-4-p075-084>
- Datnow, A., Hubbard, L. i Mehan, H. (2002). *Extending educational reform: From one school to many*. London and New York: Routledge Falmer.
- Dauber, S. L. i Epstein, J. L. (1989). *Parent Attitudes and Practices of Parent Involvement in Inner-City Elementary and Middle Schools*. (Report No. 33). Baltimore: Center for Research on Elementary and Middle Schools
- Davidova, E. (1989). Narodna muzika kod Roma u Čehoslovačkoj. U: M. Šipka (ur.) *Jezik i kultura Roma*. (str. 413–420). Sarajevo: Institut za proučavanje nacionalnih odnosa.
- Davis, N. i Cho, M. O. (2005). Intercultural competence for future leaders of educational technology and its evaluation. *Interactive Educational Multimedia*, 10, 1–22.
- de Raadt, A., Warrens, M. J., Bosker, R. J. i Kiers, H. A. L. (2021). A comparison of reliability coefficients for ordinal rating scales. *Journal of Classification*, 38(3), 519–543. <https://doi.org/10.1007/s00357-021-09386-5>
- Deardorff, D. K. (2011). Assessing intercultural competence. *New directions for institutional research*, 2011(149), 65.
- Dedić Bukvić, E. i Sadiković, A. (2019). Pogled na interkulturalne dimenzije u nastavi: nastava namijenjena svim učenicima, a ne samo kulturalno različitim. U: S. Nesimović i E. Mešanović-Meša (ur.) *Prozor u svijet obrazovanja, nauke i mladih*. (str. 251–266). Sarajevo: Pedagoški fakultet Univerziteta u Sarajevu.
- Demirović, B., Memišević, H., Hadžić, S. i Arnautalić, M. (2015). Inkluzija: izazovi i perspektive. U: *Unapređenje obrazovnog sistema u oblasti primjene inkluzivnih principa podučavanja* (str. 79–84). Sarajevo: Save the Children.
- Dimitrijević, B., Petrović, D., Zlatković, B. i Starčević, J. (2024). Intercultural Sensitivity of Teachers in a Culturally Heterogeneous Context in Serbia: Accepting Cultural Differences or Overrating One's Intercultural Sensitivity?. *Nastava i vaspitanje*, 73(3), 283–300.
- Dinno, A. (2015). Nonparametric pairwise multiple comparisons in independent groups using Dunn's test. *The Stata Journal*, 15(1), 292–300. <https://doi.org/10.1177/1536867X1501500117>
- Dixon, R. M. i Verenikina, I. (2007). Towards inclusive schools: An examination of socio-cultural theory and inclusive practices and policy in New South Wales DET schools. U: I. Verenikina, P. Kell i G. Vog (ur.) *Learning and Socio-cultural Theory: Exploring Modern*

- Vygotskian Perspectives International Workshop* (str. 191–208). Wollongong: University of Wollongong.
- Dmitrović, P. (2011). Preuvjeti za primjenu inkluzije. *Metodički obzori*, 13(6), 69–82.
- Dobrota, S. (2012a). *Uvod u suvremenu glazbenu pedagogiju*. Split: Filozofski fakultet u Splitu.
- Dobrota, S. (2012b). Glazba između pedagogije, kulture i jezika. *Pedagojska istraživanja*, 9(1/2), 155–162.
- Donnelly, P., i Coakley, J. J. (2002). *The role of recreation in promoting social inclusion*. Toronto: Laidlaw Foundation.
- Dragin, A. (2011). Medijsko izveštavanje o Romima: Slučaj Jabuka. U: D. Valić Nedeljković (ur.) *Media discourse of poverty and social exclusion* (str. 279–294). Novi Sad: Filozofski fakultet Novi Sad.
- Drandić, D. (2010). Tradicijska glazba u kontekstu interkulturalnih kompetencija učitelja. *Pedagojska istraživanja*, 7(1), 95–107.
- Drandić, D. (2012). Interkulturalne kompetencije nastavnika i barijere u interkulturalnoj komunikaciji. U: K. Posavec i M. Sablić (ur.) *Pedagogija i kultura–Interkulturalna pedagogija: prema novim razvojinama znanosti o odgoju* (str. 83–92). Zagreb: Hrvatsko pedagojsko društvo.
- Drandić, D. (2015). Interkulturalna osjetljivost nastavnika–rezultati istraživanja faktorskih dimenzija interakcije. *Pedagojska istraživanja*, 12(1-2), 117–130.
- Drandić, D. (2016). Intercultural sensitivity of teachers. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 18(3), 837–857.
- Drandić, D. (2024). Dobrobit glazbenog obrazovanja u razvoju temeljnih kompetencija učenika s teškoćama. U: D. Vican (ur.) *Kakav odgoj želimo* (str. 369–387). Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Državni zavod za statistiku. (2011). *Popis stanovništva prema narodnosti po gradovima/općinama*. [https://www.dzs.hr/hrv/censuses/census2011/results/htm/H01\\_01\\_04/h01\\_01\\_04\\_RH.html](https://www.dzs.hr/hrv/censuses/census2011/results/htm/H01_01_04/h01_01_04_RH.html) (15.12. 2020.)
- Državni zavod za statistiku. (2021). *Popis stanovništva prema narodnosti po gradovima/općinama*. <https://dzs.gov.hr/vijesti/objavljeni-konacni-rezultati-popisa-2021/1270> (15.6. 2025.)
- Dubovicki, S., Svalina, V., i Proleta, J. (2014). Izvannastavne glazbene aktivnosti u školskim kurikulumima. *Školski vjesnik: časopis za pedagojsku teoriju i praksu*, 63(4), 553–578.

- Đukić, B. i Kukovec, D. (2015). Romsko pitanje u kontekstu Europske unije: pomaže li Europa integraciju Roma u Republici Hrvatskoj?. *Politička misao: časopis za politologiju*, 52(2), 131–155.
- Đurić, R. (1987). *Seobe Roma: krugovi pakla i venac sreće*. Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod.
- Đurić, R. (1989). Kulturni i vrednosni sistem romske zajednice. U: M. Šipka (ur.) *Jezik i kultura Roma* (str. 21–28). Sarajevo: Institut za proučavanje nacionalnih odnosa.
- Đurić, R. (2005). Predgovor. U: B. Davis (ur.) *Rromanipe(n): o kulturnom identitetu Roma* (str. 11–12). Beograd: CARE International u Srbiji i Crnoj Gori.
- Đurić, R. (2012). *Standardizacija romskog jezika*. Sarajevo: Udruženje Kali Sara Romski informativni centar.
- Earley, P. C. i Ang, S. (2003). *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*. Stanford: Stanford University Press.
- Etnička manjina. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2020. <https://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?ID=18519> (5. 12. 2020.)
- European Commission. (2012). *National Roma Integration Strategies: a first step in the implementation of the EU Framework*. [https://ec.europa.eu/anti-trafficking/eu-policy/national-roma-integration-strategies-first-step-implementation-eu-framework\\_en](https://ec.europa.eu/anti-trafficking/eu-policy/national-roma-integration-strategies-first-step-implementation-eu-framework_en) (10. 1. 2021.)
- European Music School Union (2010). *Music schools in Europe*. Utrecht: European Music School Union.
- European Union Agency for Fundamental Rights. (2012). *The situation of Roma in 11 EU Member States*. [https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra\\_uploads/2099-FRA-2012-Roma-at-a-glance\\_EN.pdf](https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/2099-FRA-2012-Roma-at-a-glance_EN.pdf) (18. 1. 2021.). doi: 10.2811/76056.
- European Union Agency for Fundamental Rights (2016). *Drugo istraživanje Europske unije o manjinama i diskriminaciji, Romi – odabrani rezultati*. [https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra\\_uploads/fra-2016-eu-minorities-survey-roma-selected-findings\\_hr.pdf](https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2016-eu-minorities-survey-roma-selected-findings_hr.pdf) (15. 2. 2021.) doi:10.2811/91653.
- European Union Agency for Fundamental Rights (2020). *Roma and Travellers in six countries*. [https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra\\_uploads/fra-2020-roma-travellers-six-countries\\_en.pdf](https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2020-roma-travellers-six-countries_en.pdf) (22. 1. 2021.)
- Europe, V. (2011). *Bijela knjiga o međukulturnom dijalogu "Živimo zajedno jednaki u dostojanstvu"*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.

- Ferović, S. (1994). *Muzika kao komunikacija – pomoć djeci u ratu. Psihosocijalna pomoć djeci predškolskog uzrasta i roditeljima u ratu*. Sarajevo: UNICEF.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th ed.). Sage Publications.
- Fitzpatrick-Harnish, K. (2015). *Urban Music Education, A Practical Guide for Teachers*. New York: Oxford University Press.
- Flecha, R. i Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: Engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 451–465.
- Franceško, M., Mihić, V. i Kajon, J. (2005). Socijalna distanca i stereotipi o Romima kod dece novosadskih osnovnih škola. *Psihologija* 39(2), 167–182.
- Frankenberg, E., Fries, K., Friedrich, E. K., Roden, I., Kreutz, G., i Bongard, S. (2016). The influence of musical training on acculturation processes in migrant children. *Psychology of Music*, 44(1), 114–128.
- Freire, S. i Cesar, M. (2003). Inclusive ideas/inclusive practices: How far is a dream from reality? Five comparative case studies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(3), 341–354.
- Fuchs, D. i Fuchs, L. S. (1998). Competing visions for educating students with disabilities inclusion versus full inclusion. *Childhood Education*, 74(5), 309–316.
- Gergorić, A. (2019). *Razvojne perspektive izvannastavnih glazbenih aktivnosti učenika osnovnih škola u Republici Hrvatskoj* (Doktorska disertacija). Split: Filozofski fakultet. <https://dr.nsk.hr/islandora/object/ffst%3A2481/datastream/PDF/view> (28. 8. 2024.)
- Gheorghe, N. (1991). Roma-gypsy ethnicity in Eastern Europe. *Social research*, 58(4), 829–844.
- Gianni, M. (2001). Multiculturalism, differentiated citizenship, and the problem of selfdetermination. U: Dallmayr, F. R. i Rosales, J. M. (ur.) *Beyond Nationalism?: Sovereignty and Citizenship*. (str. 221–240). Lanham: Lexington Books.
- Gojković, A. (1989). Romska muzika u Jugoslaviji. U: M. Šipka (ur.) *Jezik i kultura Roma*. (str. 401–406). Sarajevo: Institut za proučavanje nacionalnih odnosa.
- Gojković, A. (2001). Ciganska (romska) muzika u Srbiji na kraju XX veka. *Novi zvuk-internacionalni časopis za muziku*, 17, 77–85.
- Gortan-Carlin, I. P. i Močinić, S. (2017). Iskustveno učenje i stjecanje glazbenih kompetencija učitelja razredne nastave. *Školski vjesnik: časopis za pedagoški teoriju i praksu*, 66(4), 511–526.

- Hajdu, T., Kertesi, G. i Kézdi, G. (2019). Inter-Ethnic Friendship and Hostility between Roma and non-Roma Students in Hungary: The Role of Exposure and Academic Achievement. *The B.E. Journal of Economic Analysis & Policy*, 19(1), 1–17. <https://doi.org/10.1515/bejeap-2017-0289>
- Hallam, S., Burnard, P., Robertson, A., Saleh, C., Davies, V., Rogers, L. i Kokatsaki, D. (2009). Trainee primary-school teachers' perceptions of their effectiveness in teaching music. *Music education research*, 11(2), 221–240.
- Hammer, L. (2004). Interculturalism and migrant workers in Israel. U: D. Powelli i F. Sze (ur.) *Interculturalism: exploring critical issues*. (str. 9–12). Oxford: Inter-disciplinary Press.
- Hargreaves, D. J. i North, A. C. (1999). The functions of music in everyday life: redefining the social in music psychology. *Psychology of Music*, 27, 71–83. doi: 10.1177/0305735699271007
- Hargreaves, D. J., Marshall, N. A. i North, A. C. (2003). Music education in the twenty-first century: A psychological perspective. *British Journal of Music Education*, 20(2), 147–163.
- Hemetek, U. (2015). Gelem, Gelem Lungone Dromeja—I Have Walked a Long Way. U: B. Clausen, U. Hemetek i E. Sæther (ur.) *Music in Motion*. (str. 103–114). Bielefeld: Transcript-Verlag.
- Hercigonja, Z. (2017). Interkulturalni odgoj i obrazovanje kao imperativ razvoja interkulturalnih kompetencija. *Socijalne teme: Časopis za pitanja socijalnog rada i srodnih znanosti*, 1(4), 103–115.
- Hofmann, M. (2013). Interkulturalnost, stranost, različitost. *Jat: časopis studenata kroatistike*, 1(1), 10–34.
- Holetić, R. i Blašković Galeković, J. (2025). Percepcija učenika primarnog obrazovanja o nastavi Glazbene kulture i izvannastavnim i izvanškolskim glazbenim aktivnostima. U: D. Miljković i M. Dumančić (ur.) *3rd International Scientific and Art Conference STOO4-Teaching (Today for) Tomorrow: Bridging the Gap between the Classroom and Reality-Book of Proceedings*. (str. 1–17). Zagreb: University of Zagreb Faculty of Teacher Education; The Croatian Academy of Sciences Institute for Scientific Research and Artistic Work in Bjelovar.
- Hooker, L. (2013). The Kodály and Rajkó Methods: Voices, Instruments, Ethnicity, and the Globalization of Hungarian Music Education in the Twentieth Century. *AHEA: E-Journal of the American Hungarian Educators Association*, 6, 1–21.

- Hrvatić, N. (1996). Romi u interkulturalnom okruženju. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 5(5–6 (25–26)), 913–933.
- Hrvatić, N. (2004). Romi u Hrvatskoj: od migracija do interkulturalnih odnosa. *Migracijske i etničke teme*, 20(4), 367–386.
- Hrvatić, N. (2007). Interkulturalna pedagogija: nove paradigme. *Pedagogijska istraživanja*, 4(2), 241–254.
- Hrvatić, N. i Ivančić, S. (2000). Povijesno–socijalna obilježja Roma u Hrvatskoj. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 9(2–3 (46–47)), 251–266.
- Hrvatić, N. i Piršl, E. (2005). Kurikulum pedagoške izobrazbe i interkulturalne kompetencije učitelja. *Pedagogijska istraživanja*, 2(2), 251–266.
- Hrvatić, N. i Sablić, M. (2008). Interkulturalne dimenzije nacionalnog kurikuluma. *Pedagogijska istraživanja*, 5(2), 197–206.
- Hrvatski sabor. (2002, prosinac 13). *Ustavni zakon o pravima nacionalnih manjina* <https://www.zakon.hr/z/295/Ustavni-zakon-o-pravima-nacionalnih-manjina> (20. 12. 2020.)
- Hrvatski sabor. (2006, svibanj 12). *Zakon o potvrđivanju Konvencije o zaštiti i promicanju raznolikosti kulturnih izričaja*. [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/medunarodni/2006\\_06\\_5\\_68.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/medunarodni/2006_06_5_68.html) (15. 6. 2020.).
- Hrvatski Sabor. (2010, lipanj 16). *Odluka o proglašenju promjene Ustava Republike Hrvatske* [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2010\\_06\\_76\\_2214.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2010_06_76_2214.html) (10. 12. 2020.)
- Hunkins, F. P. i Ornstein, A. C. (2017). *Curriculum: Foundations, principles, and issues*. London: Pearson Education.
- Igrić, Lj. (2015). Uvod u inkluzivnu edukaciju. U: Lj. Igrić i sur. (ur.) *Osnove edukacijskog uključivanja*. (str. 3–52). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Imširagić, A., Čatić, R. i Ibrišković, S. (2015). Pretpostavke uspješne odgojno-obrazovne inkluzije djece oštećenog sluha. U: *Unapređenje obrazovnog sistema u oblasti primjene inkluzivnih principa podučavanja*. (str. 33–40). Sarajevo: Save the Children.
- Iovita, R. P., i Schurr, T. G. (2004). Reconstructing the origins and migrations of diasporic populations: the case of the European Gypsies. *American anthropologist*, 106(2), 267–281.
- Irwin, J. (2004). Intercultural everyday life via Henri Lefebvre. U: D. Powell i F. Sze (ur.) *Interculturalism: exploring critical issues*. (str. 91–98) Oxford: Inter-disciplinary Press.
- Ivančić, Đ. i Stančić, Z. (2013). Stvaranje inkluzivne kulture škole. *Croatian Review of Rehabilitation Research/Hrvatska Revija za Rehabilitacijska Istraživanja*, 49(2), 139–157.

- Ivanović, J. (2015). Mogućnosti poboljšanja položaja Roma u odgoju i obrazovanju. U: V. Mlinarević, M. Brust Nemet i J. Bushati (ur.) *Obrazovanje za interkulturalizam, Položaj Roma u odgoju i obrazovanju*. (str. 63–75). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
- Jeknić, R. (2014). Multikulturalizam, interkulturalizam i interkulturalni dijalog u kontekstu europskih integracija. *Trenutni izazovi i perspektive*, 1, 1037–1055.
- Jindra, R., Peko, A., Varga, R. (2010). Učimo aktivno slušati (primjer interkulturalne zajednice). U: A. Peko, M. Sablić i R. Jindra (ur.) *Obrazovanje za interkulturalizam: zbornik radova s 2. međunarodne znanstvene konferencije = Intercultural education: proceedings of the 2nd international scientific conference*. (str. 105–119). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Učiteljski fakultet u Osijeku.
- Jojić, Lj. (ur.) (2015). *Veliki rječnik hrvatskoga standardnog jezika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Joseph, D. i Hartwig, K. (2015). Promoting African music and enhancing intercultural understanding in teacher education. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 12(2), 1–15.
- Jovanović, Z. (2024). *Život Roma prepun je suza*. Beograd: Udruženje romskih književnika – Beograd.
- Jukić, T. (2010). Odnos kurikuluma i nastavnog plana i programa. *Pedagojska istraživanja*, 7(1), 54–66.
- Jurčević Lozančić, A. i Kudek Mirošević, J. (2015). Konstruktivizam u suvremenom inkluzivnom odgoju i obrazovanju. *Školski vjesnik: časopis za pedagojsku teoriju i praksu*, 64(4), 541–560.
- Juričić, M. (2008). Učiteljevo zadovoljstvo temeljnim čimbenicima izvannastavnih aktivnosti. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 54(20), 9–26.
- Jurčić, M. (2012). *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*. Zagreb: Recedo d.o.o.
- Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagojska istraživanja*, 11(1), 77–93.
- Kalanj, R. (2006). *Argumenti za sociologiju kulture*. Pogovor knjige Franca Crespia *Sociologija kulture*. Zagreb: Politička kultura. 194–210.
- Kalinin, V. (2020). About the Gypsy (Romani) renaissance in the Soviet Union (1925–1938) and its successors. *Revista de Etnologie și Culturologie*, 28(2), 64–73.
- Kalnins, A. (2018). Multicollinearity: How common factors cause Type 1 errors in multivariate regression. *Strategic Management Journal*, 39(8), 2362–2385. <https://doi.org/10.1002/smj.2783>

- Kanižaj, I. (2005). Predstavljenost nacionalnih manjina u hrvatskim dnevnim novinama – komparativni pregled 2001. – 2003. *Politička misao*, 41(2), 30–46.
- Karahasanović, M. (2018). Uloga umjetnosti u vaspitanju prema Aristotelu. *Arhe*, 29, 159–175.
- Karamatić Brčić, M. (2011). Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja. *Acta Iadertina*, 8(1), 39–47.
- Kart, A. i Kart, M. (2021). Academic and social effects of inclusion on students without disabilities: A review of the literature. *Education Sciences*, 11(1), 16. <https://doi.org/10.3390/educsci11010016>
- Kim, Y. Y. (2005). Inquiry in intercultural and development communication. *Journal of communication*, 55(3), 554–577.
- Klarin, M. (2002). Osjećaj usamljenosti i socijalno ponašanje djece školske dobi u kontekstu socijalne interakcije. *Ljetopis socijalnog rada*, 9(2), 249–258.
- Klopčić, V. (2015). Značenje regionalne suradnje za očuvanje jezika i kulture Roma. *Političke perspektive*, 5(14), 83–97.
- Kolak, A. (2006). Suradnja roditelja i škole. *Pedagojska istraživanja*, 3(2), 123–138.
- Kosić, A. (2009). Roditelji i nastavnici – partneri u unapređivanju odgojno-obrazovnog procesa u osnovnoj školi. *Život i škola*, 55(22), 227–234.
- Kostović-Vranješ, V. i Ljubetić, M. (2008). „Kritične točke“ pedagoške kompetencije učitelja. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 54(20), 147–162.
- Kovalcsik, K. (2003). The music of the Roma in Hungary. U: Z. Jurková (ur.) *Proceedings of the Ethnomusicological Conference Romani Music at the Turn of the Millennium*. (str. 85–98). Praha: Studio Production Saga i Faculty of Humanities, Charles University.
- Kristović, M. (2012). Promišljanje multikulturalizma kao posebnog pristupa kulturnoj raznolikosti. *Teme – Časopis za Društvene Nauke*, 03, 1065–1086.
- Križan, M. (2008). *Interkulturni dijalozi i liberalna demokracija*. Zagreb: Politička kultura.
- Krnić, M. i Grgat, M. (2016). Izvannastavne glazbene aktivnosti u osnovnim školama grada Splita. *Croatian Journal of Education*, 18 (2), 175–185. <https://doi.org/10.15516/cje.v18i0.2111>
- Krupić, N. (2020). Osnovne i glazbene škole – važnost odgoja glazbom i prilagodba novom pristupu. U: V. Svalina (ur.) *Glazba u školi – stanje i perspektive, Zbornik radova Šestog međunarodnog simpozija glazbenih pedagoga*. (str. 339–350). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.

- Kudek Mirošević, J. i Opić, S. (2009). Conformity of the croatian inclusive practice with the international documents. U: D. Bouillet i M. Matijević (ur.) *Collected Papers of 3rd Scientific research symposium: Curriculums of Early and Compulsory Education*. (str. 479–492). Zagreb: Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
- Kunwar, R. i Adhikari, S. (2023). An exploration of the conceptualization, guiding principles, and theoretical perspectives of inclusive curriculum. *Journal of Contemporary Research in Social Sciences*, 5(1), 1–13.
- Kymlicka, W. (2010). The rise and fall of multiculturalism? New debates on inclusion and accommodation in diverse societies. *International social science journal*, 61(199), 97–112.
- Kymlicka, W. (2012). *Multiculturalism: Success, failure, and the future*. Washington, DC: Migration Policy Institute.
- Kymlicka, W. i Norman, W. (2000). Citizenship in culturally diverse societies: Issues, contexts, concepts. *Citizenship in diverse societies*, 1, 1–43.
- Lapat, G. (2010). Učenici Romi u primarnom obrazovanju. U: A. Peko, M. Sablić i R. Jindra (ur.) *Obrazovanje za interkulturalizam: zbornik radova s 2. međunarodne znanstvene konferencije = Intercultural education: proceedings of the 2nd international scientific conference*. (str. 235–242). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Učiteljski fakultet u Osijeku.
- Lähdesmäki, T., Koistinen, A. K. i Ylönen, S. C. (2020). Introduction: What Is Intercultural Dialogue and Why It Is Needed in Europe Today?. U: T. Lähdesmäki, A. K. Koistinen i S. C. Ylönen (ur.) *Intercultural Dialogue in the European Education Policies*. (str. 1 – 20). Cham: Palgrave Macmillan
- Ledesma, R. D., Valero-Mora, P. i Macbeth, G. (2015). The scree test and the number of factors: a dynamic graphics approach. *The Spanish journal of psychology*, 18, e11. [doi:10.1017/sjp.2015.13](https://doi.org/10.1017/sjp.2015.13)
- Lemon, A. (1991). Roma (Gypsies) in the Soviet Union and the Moscow teatr ‘romen’. *Nationalities Papers*, 19(3), 359–372.
- Lemyre, F. C. i Quessy, J. F. (2024). Kendall’s tau-based inference for gradually changing dependence structures. *Statistical Papers*, 65, 2033–2075. <https://doi.org/10.1007/s00362-023-01471-8>
- Lentin, A. (2005). Replacing ‘race’, historicizing ‘culture’ in multiculturalism. *Patterns of prejudice*, 39(4), 379–396.

- Lepeš, J. i Ivanović J. (2013). Interkulturalno obrazovanje učitelja kao preduvjet uspješnog obrazovanja romske djece. U: K. Posavec i M. Sablić (ur.) *Pedagogija i kultura. Interkulturalna pedagogija: prema novim razvojinama znanosti u odgoju* 3. (str. 208–221). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.
- Lesar I., Čuk I. i Peček M. (2006). How to improve inclusive orientation of Slovenian primary school – the case of Romani and migrant children from former Yugoslavia. *European Journal of Teacher Education*, 29(3), 387–399.
- Liégeois, J. P. (2009). *Romi u Europi*. Zagreb: Ibis grafika.
- Lindgren, M., Bergman, A. i Sæther, E. (2016). The construction of social inclusion through music education: Two Swedish ethnographic studies of the El Sistema programme. *Nordic Research in Music Education. Yearbook*, 17, 65–81. [https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2474144/Lindgren\\_%26\\_Bergman\\_%26\\_Saether\\_The\\_construction\\_of\\_social\\_inclusion\\_through\\_music\\_education.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2474144/Lindgren_%26_Bergman_%26_Saether_The_construction_of_social_inclusion_through_music_education.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (22. 5. 2021.)
- Livazović, G. (2010). Dimenzije odnosa medijske i socijalne kompetencije. *Pedagogijska istraživanja*, 7(2), 255–265.
- Livazović, G., Alispahić, D. i Terović, E. (2015). *Inkluzivni odgoj i obrazovanje u školi*. Sarajevo: Udruženje *Društvo ujedinjenih građanskih akcija* – UNICEF Bosna i Hercegovina.
- Lončar, J. (2005). Globalizacija – pojam, nastanak i trendovi razvoja. *Geoadria*, 10(1), 91–104.
- Lončarić, D. i Pejić Papak, P. (2009). Profiliranje učiteljskih kompetencija. *Odgojne znanosti*, 11(2), 479–497.
- Luciak, M. i Liegl B. (2019). Fostering Roma students' educational inclusion: a missing part in teacher education. *Intercultural education*, 20(6), 497–509.
- Lukaš, M. i Gazibara, S. (2010). Modaliteti suradničkih odnosa školskog pedagoga i roditelja. *Život i škola*, 56(24), 210–229.
- Lund Nielsen, B., Dyrborg Laursen, H., Andersen Reol, L., Jensen, H., Kozina, A., Vidmar, M., Rasmusson, M., Marušić, I., Denk, A., Roczen, N., Jurko, S. i Ojstersek, A. (2019). Social, emotional and intercultural competencies: a literature review with a particular focus on the school staff. *European journal of teacher education*, 42(3), 410–428. DOI: 10.1080/02619768.2019.1604670

- Löw, A. (2009). Ispitivanje izraženosti predrasude prema Romima u periodima različite zastupljenosti Roma u hrvatskim medijima (Neobjavljeni rad nagrađen Rektorovom nagradom). *Filozofski fakultet Zagreb*, 322, 303–325.
- Löw Stanić, A. (2014). Predrasuda i prikazivanje Roma u medijima: može li jedna televizijska emisija povećati međugrupnu toleranciju? *Društvena istraživanja*, 23(2), 303–325.
- Macura, S. i Dimitrijević, B. (2016). Cross-cultural field experience as a pre-service teacher preparation strategy for teaching Roma pupils in Serbia. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 2, 46–63.
- Macura-Milovanović, S. (2010). Kako poučevati studente pedagoških fakultet o interkulturalizmu? *Socialna pedagogika*, 14(2), 177–194.
- Manuel, P. (1989). Andalusian, gypsy, and class identity in the contemporary flamenco complex. *Ethnomusicology*, 33(1), 47–65.
- Marginalnost. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2020. <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=38875>> (6. 11. 2020.)
- Malović, S. (2014). Mediji u borbi za ostvarivanje manjinskih prava – kako medijski senzibilizirati većinsku javnost za romska pitanja. U: S. Obradović (ur.) *Razvoj medijske odgovornosti u funkciji jačanja socijalne integracije Roma*. (str. 7–19). Split: Institut Saveza za tranzicijska istraživanja i nacionalnu edukaciju.
- Marjanović, M. (2001). Encountering the ethnic stereotypes about the Romanies. *Facta Universitatis – Philosophy, Sociology, Psychology and History*, 2(8), 433–443.
- Marushiakova, E. i Popov, V. (2001). Historical and ethnographic background: Gypsies, roma, sinti. *Between past and future: the Roma of Central and Eastern Europe*, 33–53.
- Matijević, M., Bilić, V. i Opić, S. (2016). *Pedagogija za učitelje i nastavnike*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- McCarty, K. (2006). *Full Inclusion: The Benefits and Disadvantages of Inclusive Schooling. An Overview*. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2800776> (16. 8. 2025.)
- Meer, N. i Modood, T. (2012). How does interculturalism contrast with multiculturalism? *Journal of intercultural studies*, 33(2), 175–196.
- Mesić, M. (2006). *Multikulturalizam: društveni i teorijski izazovi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Mesić, M. i Bagić, D. (2011). Stavovi hrvatskih građana prema kulturnim različitostima. *Migracijske i etničke teme*, 27(1), 7–38.
- Messing, V. (2017). Differentiation in the making: Consequences of school segregation of Roma in the Czech Republic, Hungary, and Slovakia. *European Education*, 49(1), 89–103.

- Meyer, H. (2005). *Što je dobra nastava?* Zagreb: Erudita.
- Milinkov, S. (2011). Medijska isključenost višestruko diskriminiranih siromašnih grupa u Srbiji. U: D. Valić Nedeljković (ur.) *Media discourse of poverty and social exclusion*. (str. 145–160). Novi Sad: Filozofski fakultet Novi Sad.
- Miliša, Z. (2008). Uloga medija u razvoju interkulturalne komunikacije. *Pedagogijska istraživanja*, 5(2), 219–229.
- Miliša, Z. i Tolić, M. (2009). Moralni relativizam i medijska socijalizacija u razvoju interkulturalne komunikacije. *Medianali – znanstveni časopis za medije, novinarstvo, masovno komuniciranje, odnose s javnostima i kulturu društva*, 3(5), 143–162.
- Morar, B., Gresham, D., Angelicheva, D., Tournev, I., Gooding, R., Guergeltcheva, V., Schmidt, C., Abicht, A., Lochmüller, H., Tordai, A., Kalmár, L., Nagy, M., Karcagi, V., Jeanpierre, M., Herczegfalvi, A., Beeson, D., Venkataraman, V., Warwick Carter, K., Reeve, J., de Pablo, R., Kučinskas, V. i Kalaydjieva, L. (2004). Mutation history of the roma/gypsies. *The American Journal of Human Genetics*, 75(4), 596–609.
- Mlinarević, V. (2014). Vrijednosni sustav učitelja – determinanta kulture škole i nastave. U: A. Peko (ur.) *Kulturom nastave p(o) učeniku*. (str. 123–163). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Učiteljski fakultet u Osijeku.
- Mlinarević, V. (2016). Implicitne poruke u skrivenom kurikulumu suvremene škole. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 62(2), 13–25.
- Mlinarević, V. i Brust Nemet, M. (2010). Posjeduju li budući učitelji interkulturalne kompetencije za rad u izvannastavnim aktivnostima. U: A. Peko, M. Sablić i R. Jindra (ur.) *Obrazovanje za interkulturalizam: zbornik radova s 2. međunarodne znanstvene konferencije = Intercultural education: proceedings of the 2nd international scientific conference*. (str. 151–167). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Učiteljski fakultet u Osijeku.
- Mlinarević, V., i Brust Nemet, M. (2012). *Izvannastavne aktivnosti u školskom kurikulumu*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Učiteljski fakultet u Osijeku.
- Mlinarević, V. i Brust Nemet, M. (2015). Mogućnosti razvijanja kompetencija učitelja za rad s romskom djecom. U: V. Mlinarević, M. Brust Nemet i J. Bushati (ur.) *Obrazovanje za interkulturalizam, Položaj Roma u odgoju i obrazovanju*. (str. 117–139). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
- Mlinarević, V., Koporčić M. i Nuhanović, S. (2016). Izvannastavne aktivnosti – poticanje višestrukih inteligencija i darovitosti učenika. U: S. Zrilić (ur.) *Zbornik radova s međunarodnoga znanstveno-stručnog skupa „Suvremeni pristup odgoju i obrazovanju*

- darovite djece i učenika*“ (str. 69–77). Zadar: Sveučilište u Zadru, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja.
- Mlinarević, V., Kurtović, A. i Svalina, N. (2015). Stavovi učitelja o Romima u odgoju i obrazovanju. U: V. Mlinarević, M. Brust Nemet i J. Bushati (ur.) *Obrazovanje za interkulturalizam, Položaj Roma u odgoju i obrazovanju*. (str. 233–252). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
- Mlinarević, V., Miliša, Z., i Proroković, A. (2007). Slobodno vrijeme mladih u procesima modernizacije – usporedba slavonskih gradova i Zadra. *Pedagogijska istraživanja*, 4(1), 81–97.
- Mlinarević, V., Peko, A. i Ivanović, J. (2013). Interkulturalno obrazovanje učitelja. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 154(1-2), 11–30.
- Mlinarević, V. i Marušić, K. (2005). Prava djeteta i njihovo oživotvorenje u sustavu predškolskog odgoja i obrazovanja. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 51(14), 29–39.
- Mlinarević, V. i Tomas, S. (2010). Partnerstvo roditelja i odgojitelja – čimbenik razvoja socijalne kompetencije djeteta. *Magistra Iadertina*, 5(1), 143–159.
- Mlinarević, V. i Zrilić, S. (2015). Strateški, kurikularni i zakonski dokumenti kao temelj razvoja socijalnih kompetencija u hrvatskoj školi. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 64(2), 283–308.
- Motani, Y. (2001). *The role of education in a multicultural society, the theoretical foundations of mainstream multiculturalism and their implications for educational policies* (Doctoral dissertation). Toronto: Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2006). *Nastavni planovi i programi za osnovne glazbene škole i osnovne plesne škole*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2006). *Nastavni plan i program za osnovnu školu*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2008). *Nastavni planovi i programi za srednje glazbene i plesne škole*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2011). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. s [http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni\\_okvirni\\_kurikulum.pdf](http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf) (15. 3. 2020.)

- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2015). *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije „Nove boje znanja“*. Zagreb: Ministarstvo znanosti obrazovanja i sporta. <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/Strategija%20obrazovanja,%20znanosti%20i%20tehnologije.pdf> (12. 5. 2021.)
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2017). *Nacionalnom kurikulumu za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje*. Prijedlog nakon javne rasprave. <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/NacionalniKurikulumi//Nacionalni%20kurikulum%20za%20osnovnoškolski%20odgoj%20i%20obrazovanje.pdf> (15. 3. 2020.)
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2017). *Nacionalni kurikulum za umjetničko obrazovanje*. Prijedlog nakon javne rasprave. <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/NacionalniKurikulumi//Nacionalni%20kurikulum%20za%20umjetni%C4%8Dko%20obrazovanje.pdf> (2. 8. 2021.)
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2017). *Okvir nacionalnog kurikulumu*. Prijedlog nakon javne rasprave. <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/NacionalniKurikulumi/Okvir%20nacionalnoga%20kurikuluma.pdf> (15. 3. 2020.)
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2017). *Okvir za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama*. Prijedlog nakon javne rasprave. <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/Okviri//Okvir%20za%20poticanje%20i%20prilagodbu%20iskustava%20u%C4%8Denja%20te%20vrednovanje%20postignu%C4%87a%20djece%20i%20u%C4%8Denika%20s%20te%C5%A1ko%C4%87ama.pdf>. (10. 1. 2020.)
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019). *Kurikulum nastavnog predmeta Glazbena kultura za osnovne škole i Glazbena umjetnost za gimnazije*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja. [https://skolazazivot.hr/wp-content/uploads/2020/06/GKGU\\_kurikulum.pdf](https://skolazazivot.hr/wp-content/uploads/2020/06/GKGU_kurikulum.pdf) (22.1.2022.)
- MZO. *Popis umjetničkih škola u Republici Hrvatskoj*. <http://mzos.hr/dbApp/pregled.aspx?appName=UMJ> (13. 3. 2024.)
- Miret. *Project Čhavorenge*. <http://www.miret.cz/en/page.aspx?v=pageCollection-13> (25. 8. 2025.)

- Mornar, M., Bojić, M., Odak, I., Eliasson, N., Gøtzsche, K., Jurko, L., Kozina, A., Ojsteršek, A., Sälzer, C., Veldin, M. i Vieluf, S. (2020). Students' Social, Emotional and Intercultural Competencies and their Development in School Settings. *Šolsko polje*, 31(3-4), 115–137.
- Morrow-Howell, N. (1994). The M word: Multicollinearity in multiple regression. *Social Work Research*, 18(4), 247–251. <https://doi.org/10.1093/swr/18.4.247>
- Mulvey, K. L., Boswell, C. i Zheng, J. (2017). Causes and consequences of social exclusion and peer rejection among children and adolescents. *Report on emotional & behavioral disorders in youth*, 17(3), 71–75.
- Mužić, V. (2004). *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- Narodne novine (5/2006). *Odluka o proglašenju zakona o potvrđivanju Konvencije o zaštiti i promicanju raznolikosti kulturnih izričaja*. [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/medunarodni/2006\\_06\\_5\\_68.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/medunarodni/2006_06_5_68.html) (23. 5. 2020.)
- Narodne novine 130/11. (2011). *Zakon o umjetničkom obrazovanju*. [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2011\\_11\\_130\\_2602.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2011_11_130_2602.html) (9. 4. 2022.)
- Nikolić, L. (2018). Utjecaj glazbe na opći razvoj djeteta. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 159(1-2), 139–158.
- Nikolić, L. i Ruškan, S. (2022). Impact of Music Education on the Social and Emotional Development of the Child. *Diacovensia*, 30 (1), 129–149. <https://doi.org/10.31823/d.30.1.7>
- Ninčević, M. (2009). Interkulturalizam u odgoju i obrazovanju: Drugi kao polazište. *Nova prisutnost: časopis za intelektualna i duhovna pitanja*, 7(1), 59–83.
- North, A. C., Hargreaves, D. J. i O'Neill, S. A. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 70(2), 255–272.
- Novak, J. (2004). Romska zajednica i međunarodne institucije: tek relativan uspjeh zaštite ljudskih i manjinskih prava. *Migracijske i etničke teme*, 20(4), 403–432.
- Nuhanović, S. (2015). Skupno muziciranje kao sredstvo integracije učenika romske nacionalne manjine. U: V. Mlinarevic, M. Brust Nemet i J. Bushati, J. (ur.) *Intercultural Education: The Position of Roma in Education = Obrazovanje za interkulturalizam: Položaj Roma u odgoju i obrazovanju*. (str. 553–570). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
- Nuhanović, S. (2017a). Projekt u nastavi glazbe. U: É. Borsos, Z. Námesztovski i F. Németh (ur.) *Zbornih radova naučnih konferencija Učiteljskog fakulteta na mađarskom nastavnom jeziku 2017*. (str. 662–674). Subotica: Magyar Tannyelvű Tanítóképző.

- Nuhanović, S. (2017b). Uloga udžbenika glazbene kulture u razvoju interkulturalnih kompetencija učenika. U: S. Vidulin (ur.) *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 5*. (str. 123–137). Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
- Nuhanović, S. (2020). Skupno muziciranje u kontekstu inkluzivne pedagogije. U: V. Svalina (ur.) *Glazba u školi – stanje i perspektive, Zbornik radova Šestog međunarodnog simpozija glazbenih pedagoga*. (str. 37–44). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
- Nuhanović, S. (2021a). Kritički pristup negativnoj medijskoj reprezentaciji Roma. U: I. M. Gligorić i Z. Jelaska (ur.) *HINJ – Hrvatski i ini jezici*. (str. 139–154). Zagreb – Freiburg – Klagenfurt: Hrvatsko filološko društvo, Slawisches Seminar, Universität Freiburg i Institut für Slawistik, Universität Klagenfurt.
- Nuhanović, S. (2021b). Stavovi učitelja o obrazovnoj inkluziji romskih učenika. *Magistra Iadertina*, 16(2), 73–90.
- Nuhanović, S. (2022). Nastava glazbe u kontekstu upoznavanja tradicijska kulture Roma. U: M. Sablić, S. Žižanović i A. Miroslavljević (ur.) *Zbornik radova Prvog znanstvenog kolokvija Poslijediplomskog sveučilišnog studija Pedagogija i kultura suvremene škole „Kultura suvremene škole“*. (str. 178–190). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet u Osijeku.
- Nuhanović, S. i Ferović-Fazlić, A. (2018). Popularizacija glazbenoga obrazovanja na primjeru glazbeno-scenskoga projekta *Prljavi ples*. U: A. Bosnić i N. Hukić (ur.) *Zbornik radova 10. međunarodnog simpozija Muzika i društvo*. (str. 102–114). Sarajevo: Muzikološko društvo FBiH, Muzička akademija u Sarajevu.
- Nuhanović, S. i Koporčić, M. (2018). Poznavanje romske kulture kao preduvjet uspješne inkluzije romske djece u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. *Educa, časopis za obrazovanje, nauku i kulturu*, 11(11), 107–112.
- Nuska, P. (2022). *Roma-ness in music, music in Roma-ness: the musical craft of Slovak Roma in Klenovec and Kokava* (Doctoral dissertation). Durham: Durham University.
- Odena, O. (2009). *Early music education as a tool for inclusion and respect for diversity: study paper for the Bernard van Leer Foundation*. Brighton: University of Brighton.
- Odoi, B., Samita, S., Al-Hassan, S. i Twumasi-Ankrah, S. (2019). Efficiency of Bartlett and Levenes Tests for Testing Homogeneity of Variance Under Varying Number of Replicates and Groups in One-Way ANOVA. *Int. J. Innov. Technol. Explor. Eng. IJITEE*, 8, 1219–1223.

- Okun, M. A., Braver, M. W. i Weir, R. M. (1990). Grade level differences in school satisfaction. *Social Indicators Research*, 22(4), 419–427.
- Olivencia, J. J. L. (2017). La Escuela Intercultural hoy: reflexiones y perspectivas pedagógicas / Intercultural Education today: pedagogical reflections and perspectives. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 29–43.
- Osborne, M. S., McPherson, G. E., Faulkner, R., Davidson, J. W. i Barrett, M. S. (2016). Exploring the academic and psychosocial impact of El Sistema – inspired music programs within two low socio-economic schools. *Music Education Research*, 18(2), 156–175.
- Paige, R. M. i Goode, L. M. (2009). Cultural Mentoring: International Education Professionals and the Development of Intercultural Competence U: D. Bok (ur.) *The SAGE handbook of intercultural competence*. (str. 333–349). California: Sage Publications.
- Papenkort, U. (2014). Kompetenz. Konzeptionelle Klärung eines neuen Leitbegriffs. *Pedagogijska istraživanja*, 11(1), 43–43.
- Pasikowska-Schnass, M. (2018). *International Roma Day. How the European Union supports the study of Roma culture, language and history*. European Parliamentary Research Service. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2018/620201/EPRS\\_BRI\(2018\)620201\\_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2018/620201/EPRS_BRI(2018)620201_EN.pdf) (15. 1. 2021.)
- Pastuović, N. (1999), *Edukologija: integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*. Zagreb: Znamen.
- Pehlić, I., Hasanagić, A. i Jusufović, N. (2012). Terapijska vrijednost muzike u inkluzivnom radu sa osobama s mentalnom razvojnom teškoćom – prikaz slučaja. U: M. Arnaut (ur.) *Zbornik radova Pedagoškog fakulteta u Zenici*. (str. 83–92). Zenica: Pedagoški fakultet u Zenici.
- Pejić Papak, P. i Vidulin, S. (2016). *Izvannastavne aktivnosti u suvremenoj školi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Peko, A., Mlinarevic, V. i Jindra, R. (2013). Interkulturalno obrazovanje učitelja – Što i kako poučavati. *Napredak: časopis za pedagojsku teoriju i praksu*, 154(1-2), 129–154.
- Perotti, A. (1995). *Pledoaje za interkulturalni odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Educa
- Pettan, S. (1999). Romsko glazbeništvo i etnomuzikološki studij prilagodbe. *Narodna umjetnost: hrvatski časopis za etnologiju i folkloristiku*, 36(2), 143–155.
- Peycheva, L., i Dimov, V. (2004). The Gypsy Music and Gypsy Musicians' Market in Bulgaria. *Difference and Integration*, 4(1), 189–205.
- Piršl, E. (2005). Verbalna i neverbalna interkulturalna komunikacija. U: M. Benjak (ur.) *Bez predrasuda i stereotipa*. (str. 50–90). Rijeka: Izdavački centar Rijeka.

- Piršl, E. (2007). Interkulturalna osjetljivost kao dio pedagoške kompetencije. U: V. Previšić, N. N. Šoljan i N. Hrvatić (ur.) *Pedagogija: prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. (str. 275–292). Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.
- Piršl, E. (2011). Odgoj i obrazovanje za interkulturalnu kompetenciju. *Pedagoška istraživanja*, 8(1), 53–69.
- Piršl, E., Benjak, M., Diković, M., Jelača, M. i Matošević, A. (2016). *Vodič za interkulturalno učenje*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Platon (2002). *Država* (5. izd.). Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod.
- Pongrac, Z. (2003). *Gjelem, gjelem: zbirka ciganskih ili romskih pjesama i melodija (s pregledom povijesti i glazbe Rom = kesipe Rromane gilenge thaj melodija (dikhliba pe historia thaj Romani muzika)*. Zagreb: Profil.
- Popović, A. (2015). Glazba kao sredstvo obrazovanja romske djece. U: V. Mlinarević, M. Brust Nemet i J. Bushati (ur.) *Obrazovanje za interkulturalizam, Položaj Roma u odgoju i obrazovanju*. (str. 571–582). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
- Popović, A., i Maras, D. (2018). Mišljenje roditelja o utjecaju glazbene škole na kvalitetu života učenika. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 64(2), 123–137.
- Posavec, K. (2000). Sociokulturna obilježja i položaj Roma u Europi – od izгона do integracije. *Društvena istraživanja – Časopis za opća društvena pitanja*, 9(46+47), 229–250.
- Powell, D., i Sze, F. (2004). Introduction. U: D. Powell i F. Sze (ur.) *Interculturalism: exploring critical issues*. (str. 1–2). Oxford: Inter-disciplinary Press.
- Previšić, V. (1987). Interkulturalizam u odgoju evropskih migranata. *Napredak* 42(3), 304–313.
- Previšić, V. (1994). Multi – i interkulturalizam kao odgojni pluralizam. U: M. Matijević, M. Pranjić i V. Previšić (ur.) *Pluralizam u odgoju i školstvu*. (str. 19–21). Zagreb: Katehetski salezijanski centar.
- Previšić, V. (1996). Uz temu – izazovi interkulturalizma. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja* 5, 5-6(25-26), 829 – 830.
- Previšić, V. (2005). Kurikulum suvremenog odgoja i škole: metodologija i struktura. *Pedagoška istraživanja*, 2(2), 165–173.

- Previšić, V. (2011). Je li multikulturalizam stvarno mrtav?!. *Međunarodni znanstveni kolokvij „Interkulturalni kurikulum i obrazovanje na manjinskim jezicima“*. Sažetak. <https://www.bib.irb.hr/529831> (15. 3. 2020.).
- Profir, I. (2011). Frame analysis on Roma minority related press articles. Media discourse of poverty and social exclusion. U: D. Valić Nedeljković (ur.) *Media discourse of poverty and social exclusion*. (str. 257–268). Novi Sad: Filozofski fakultet Novi Sad.
- Proleta, J. i Svalina, V. (2011). Odgojna uloga izvannastavnih glazbenih aktivnosti. *Život i škola*, LVII(26), 134–152. [https://scholar.google.com/scholar?hl=hr&as\\_sdt=0%2C5&q=Proleta%2C+J.+i+Svalina%2C+V.+%282011%29.+Odgojna+uloga+izvannastavnih+glazbenih+aktivnosti&btnG=](https://scholar.google.com/scholar?hl=hr&as_sdt=0%2C5&q=Proleta%2C+J.+i+Svalina%2C+V.+%282011%29.+Odgojna+uloga+izvannastavnih+glazbenih+aktivnosti&btnG=) (22. 5. 2021.)
- Radočaj-Jerković, A. (2017). *Pjevanje u nastavi glazbe*. Osijek: Umjetnička akademija u Osijeku.
- Radočaj-Jerković, A. (2017). *Zborsko pjevanje u odgoju i obrazovanju*. Osijek: Umjetnička akademija u Osijeku.
- Rathore, B. S. D. (1996). A comparative study of some aspects of the socio-economic structure of Gypsy/Ghor communities in Europe and in Andhra Pradesh, India. *European Journal of Intercultural Studies*, 6(3), 15–23.
- Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006). *Official Journal of the European Union*, 394(10). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TX/?uri=celex:32006H0962> (1. 7. 2020.)
- Reyniers, A. (1995). *Gypsy populations and their movements within central and eastern Europe and towards some OECD countries*. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00089389/document> (23. 6. 2021.).
- Ringold, D., Orenstein, M. A. i Wilkens, E. (2004). *Roma in an expanding Europe: Breaking the poverty cycle*. Washington, DC: The World Bank.
- Rinta, T., Purves, R., Welch, G., Elmer, S. S. i Bissig, R. (2011). Connections between children's feelings of social inclusion and their musical backgrounds. *Journal of Social Inclusion*, 2(2), 34–57.
- Rodríguez-Bailón, R., Ruiz, J., i Moya, M. (2009). The impact of music on automatically activated attitudes: Flamenco and gypsy people. *Group Processes & Intergroup Relations*, 12(3), 381–396.
- Rojko, P. (2006). Kako sastaviti plan i program (osnovne) glazbene škole. *Tonovi*, 47, 49–60.

- Rojko, P. (2012). *Glazbenopedagoške teme*. Zagreb: Jakša Zlatac.
- Rojko, P. (2014). Položaj i stanje hrvatske glazbene pedagogije danas. *Tonovi*, 64, 29 (2), 79–92.
- Romstein, K. (2010). Epistemološki pristup inkluziji. *Pedagogijska istraživanja*, 7(1), 84–94.
- Romstein, K i Sekulić-Majurec, A. (2015). Obrnuta inkluzija – pedagoške vrijednosti i potencijali. *Pedagogijska istraživanja*, 12 (1-2), 41–54.
- Rošić, F. (2015). Kako do inkluzivne škole – preduvjeti, pretpostavke, prepreke. U: *Unapređenje obrazovnog sistema u oblasti primjene inkluzivnih principa podučavanja* (str. 23–32). Sarajevo: Save the Children.
- Rudelić, A., Pinoza Kukurin, Z., i Skočić Mihić, S. (2013). Stručna znanja i materijalni resursi u inkluziji: stanje i perspektive. *Napredak: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 154(1-2), 131–148.
- Sablić, M. (2014). *Interkulturalizam u nastavi*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Sablić, M., Migles, A. i Rajić, V. (2021). Interculturalism in Croatian education: Literature review. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 23(4), 1293–1322.
- Salgado-Orellana, N., Berrocal de Luna, E. i Sánchez-Núñez, C. A. (2019). Intercultural Education for Sustainability in the Educational Interventions Targeting the Roma Student: A Systematic Review. *Sustainability*, 11(12), 3238.
- Saunders, J. A., Papageorgi, I., Himonides, E., Vraka, M., Rinta, T., i Welch, G. (2012). *The Chorister Outreach Programme of the Choir Schools Association: A Research Evaluation (2008-2011)*. London: International Music Education Research Centre.
- Sæther, E. (2008). When minorities are the majority: Voices from a teacher/researcher project in a multicultural school in Sweden. *Research Studies in Music Education*, 30(1), 25–42.
- Sebba, J. i Ainscow, M. (1996). International developments in inclusive schooling: Mapping the issues. *Cambridge Journal of education*, 26(1), 5–18.
- Schoger, K. D. (2006). Reverse Inclusion: Providing Peer Social Interaction Opportunities to Students Placed in Self-Contained Special Education Classrooms. *Teaching exceptional children plus*, 2(6), Article 3.
- Scott, E. R. (2008). *The Nineteenth-Century Russian Gypsy Choir and the Performance of Otherness*. UC Berkeley: Berkeley Program in Soviet and Post-Soviet Studies. Retrieved from <https://escholarship.org/uc/item/87w1v9rd> (21.1.2022.)

- Shrestha, N. (2020). Detecting multicollinearity in regression analysis. *American Journal of Applied Mathematics and Statistics*, 8(2), 39–42. <https://pubs.sciepub.com/ajams/8/2/1/>
- Sindik, J. (2013). Konstrukcija upitnika stavova odgojiteljica prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju u dječje vrtiće. *Specijalna edukacija i rehabilitacija (Beograd)*, 12(3), 309–334.
- Sing up. *About Sing up*. <https://www.singup.org/about-us> (23. 8 2025.)
- Sistema Europe. *What is El Sistema?*. [https://www.sistemaeurope.org/What\\_is\\_El\\_Sistema/](https://www.sistemaeurope.org/What_is_El_Sistema/) (23. 8 2025.)
- Skočić Mihić, S., Butković M. i Mrvić, N. (2024). Teachers' Socio-Emotional and Intercultural Competencies in the Context of Inclusive Education. U: L. Gómez Chova, C. González Martínez i J. Lees (ur.) *INTED2024 Proceedings*. IATED. (str. 4971–4979)Valencia: IATED Academy. doi: 10.21125/inted.2024
- Skočić Mihić, S., Gabrić, I. i Bošković, S. (2016). Učiteljska uvjerenja o vrijednostima inkluzivnog obrazovanja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 52(1), 30–41.
- Snyder, L., Garriott, P. i Aylor, M. W. (2001). Inclusion confusion: Putting the pieces together. *Teacher Education and Special Education*, 24(3), 198–207.
- Sousa, M. D. R., Neto, F. i Mullet, E. (2005). Can music change ethnic attitudes among children? *Psychology of Music*, 33(3), 304–316.
- Southcott, J. i Joseph, D. (2010). Engaging, Exploring, and Experiencing Multicultural Music in Australian Music Teacher Education: The Changing Landscape of Multicultural Music Education. *Journal of Music Teacher Education*, 20(1), 8–26.
- Spajić-Vrkaš, V., Stričević, I., Maleš, D. i Matijević, M. (2004) *Poučavati prava i slobode: Priručnik za učitelje osnovne škole*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Istraživačko-obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo.
- Svalina, V. (2015). *Kurikulum nastave glazbene kulture i kompetencije učitelja za poučavanje glazbe*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
- Svalina, V., Bistrović, K., i Peko, A. (2016). Izvannastavne glazbene aktivnosti u prva četiri razreda osnovne općeobrazovne škole. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 157(1-2), 71–89.
- Svalina, V. i Bognar, L. (2013). Glazba i glazbeno obrazovanje u starom i srednjem vijeku. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 154(1-2), 219–233.

- Šipka, M. (1989). Potreba, značaj i perspektive proučavanja jezika i kulture Roma, uvodno izlaganje. U: M. Šipka (ur.) *Jezik i kultura Roma*. Sarajevo: Institut za proučavanje nacionalnih odnosa.
- Šakić, M., i Raboteg-Šarić, Z. (2011). School and classroom climate and student (dis)satisfaction with school. U: D. Miljković i M. Rijavec (ur.) *Book of Selected Papers „Positive psychology in education“*. (str. 117–132). Zagreb: Faculty of Teacher Education, University of Zagreb i ECNSI.
- Širanović, A. (2012). Pravo na obrazovanje između zakonske regulative i prakse. U: M. Nikolić (ur.) *Unapređenje kvalitete života djece i mladih*. (str. 63–73). Tuzla: Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih.
- Škiljan, F. i Babić, D. (2014). Romi u Podravini i Međimurju i uključenost u hrvatsko društvo: od predrasuda i stigmatizacije do socijalne distance i diskriminacije. *Podravina: časopis za multidisciplinarna istraživanja*, 13(25), 141–159.
- Škojo, T. (2018). Promjene u didaktičkom strukturiranju nastave glazbe u Republici Hrvatskoj. U: E. Dedić Bukvić i S. Bjelan Guska (ur.) *Zbornik radova sa 2. međunarodne znanstveno-stručne konferencije „Ka novim iskoracima u odgoju i obrazovanju“*. (str. 391–406). Sarajevo: Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu.
- Škutor, M. (2014). Partnerstvo škole i obitelji–temelj dječjeg uspjeha. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 154(3), 209–222.
- Šlezak, H. i Šakaja, L. (2012). Prostorni aspekti socijalne distance prema Romima. *Hrvatski geografski glasnik*, 74(1), 91–109.
- Šućur, Z. (2000). Romi kao marginalna skupina. *Društvena istraživanja – Časopis za opća društvena pitanja*, 9(46+47), 211–227.
- Šulentić Begić, J. (2006). Primjena otvorenoga modela nastave glazbe. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 52(15–16), 97–104.
- Šulentić Begić, J. (2013). Kompetencije učitelja primarnoga obrazovanja za poučavanje glazbe. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 59(29), 252–269.
- Šulentić Begić, J. (2015). Interkulturalni odgoj i nastava glazbe u prva četiri razreda osnovne škole. U: V. Mlinarević, M. Brust Nemet i J. Bushati (ur.) *Obrazovanje za interkulturalizam, Položaj Roma u odgoju i obrazovanju*. (str. 455–468). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
- Šulentić Begić, J., Begić, A., i Kir, I. (2021). Slobodno vrijeme i glazba: izvannastavne i izvanškolske glazbene aktivnosti učenika u gradu i predgrađu. *Revija za sociologiju*, 51(2), 203–230.

- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics* (7th ed.). Pearson Education.
- Taylor, C. i Gutmann, A. (1997). The politics of recognition. *New contexts of Canadian criticism*, 98, 25–73.
- Taylor, C. (2012). Interculturalism or multiculturalism?. *Philosophy & social criticism*, 38(4-5), 413–423.
- Todorović, D. (2014). Kulturni identitet Roma. U: V. Sokolovska (ur.) *Društveni i kulturni potencijali Roma u Srbiji*. (str. 57–77). Novi Sad: Filozofski fakultet u Novom Sadu.
- Tomaševski, K. (2001). *Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable. (Right to Education Primers 3)*. Lund: Raoul Wallenberg Institute of Human Rights and Humanitarian Law & Stockholm: SIDA. [https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Tomasevski\\_Primer%203.pdf](https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Tomasevski_Primer%203.pdf) (12. 3. 2020.)
- Tunstall, T. (2013). Another perspective: El Sistema – A perspective for North American music educators. *Music educators journal*, 100(1), 69–71.
- Turjačanin, V. (2004). Etnički stereotipi mladih bošnjačke i srpske nacionalnosti u Bosni i Hercegovini. *Psihologija* 37(3), 357–374.
- Tursić, A. i Racz, A. (2023). Podobrazovanost pripadnika romske nacionalne manjine i razlozi odustajanja od školovanja. *Journal of Applied Health Sciences*, 9(2), 233–245. <https://doi.org/10.24141/1/9/2/12>
- Urban, M. i Hodysová, E. (2016). Je možné změnit postavení romské menšiny v České republice pomocí vzdělávání? Zkušenosti z letní školy pro nadané mladé romské muzikanty. *AUC IURIDICA*, 62(1), 199–214.
- UN (1989). *Konvencija o pravima djeteta* (on line). (9. 4. 2021.)
- UN (1948). *Opća deklaracija o ljudskim pravima* <http://wp.ffzg.unizg.hr/hre-edc/files/2015/02/Zbirka-me%C4%91unarodnih-i-doma%C4%87ih-dokumenata.pdf> (9. 4. 2021.)
- UN (1990). *Svjetska deklaracija o odgoju i obrazovanju za sve*. <http://wp.ffzg.unizg.hr/hre-edc/files/2015/02/Zbirka-me%C4%91unarodnih-i-doma%C4%87ih-dokumenata.pdf> (9. 4. 2021.)
- UNESCO (1960). *Convention against Discrimination in Education 1960*. [http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL\\_ID=12949&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html) (9. 4. 2021.)

- UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*.  
[http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/pdf/SALAMA_E.PDF) (9. 4. 2021.)
- UNESCO (2002) *Cultural Diversity: Common Heritage, Plural Identities*.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127161> (20. 6. 2020).
- UNESCO. (2006). *Guidelines on Intercultural Education*.  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf> (7.5.2020.)
- UNESCO. (2001). *Univerzalna deklaracija UNESCO-a o kulturnoj raznolikosti*. Preuzeto 4. 12. 2019. s:  
[http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration\\_cultural\\_diversity\\_hr.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration_cultural_diversity_hr.pdf)
- Ustav Republike Hrvatske. <https://www.zakon.hr/z/94/Ustav-Republike-Hrvatske> (10. 12. 2020.)
- Uzunova, I. (2010). Roma integration in Europe: Why minority rights are failing. *Ariz. J. Int'l & Comp. L.*, 27, 283–323.
- Vantić-Tanjić, M. (2008). *Istorija, kultura i tradicija Roma*. Tuzla: BOSPO, Udruženje Bosanski savjet za pomoć.
- Veljak, L. (2017). Multikulturalizam nasuprot fundamentalizmu. *Filozofska istraživanja*, 37(2), 221–229.
- Verkuyten, M. i Yogeeswaran, K. (2019). Interculturalism and the Acceptance of Minority Groups. *Social Psychology*. 1–6.
- Vican, D. (2013). Inkluzivna kultura osnovnih škola u Hrvatskoj s gledišta učenika. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 59(30), 17–36.
- Vican, D. i Karamatić Brčić, M. (2013). Obrazovna inkluzija u kontekstu svjetskih i nacionalnih obrazovnih politika – s osvrtom na hrvatsku obrazovnu stvarnost. *Život i škola, LIX* (30), 48–65.
- Vidić, T., i Stamać Ožanić, M. (2023). The correlation between teacher support and primary school students' life and school satisfaction. *Journal of educational sciences & psychology*, 13(2), 82–94.
- Vidulin-Orbanić, S. (2008). Glazbenom umjetnošću prema cjeloživotnom učenju. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 15(1), 99–114.

- Vidulin, S. (2013). Playing Instrument in the Music Culture Teaching: an Opportunity of Active Perception and Understanding of Music. *Glasbeno-pedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani*, 19, 23–39.
- Vidulin, S. (2016). Extracurricular Musical Activities in Primary School from the Teachers' Point of View. U: M. Sedláček (ur.) *Music Education – Terra Cognita?* (str. 6 – 22). Brno: Masarykova univerzita. <https://doi.org/10.5817/cz.muni.p210-8443-2016>.
- Vidulin, S. (2020). Glazbena nastava i slušanje umjetničke glazbe u funkciji cjelovitog razvoja učenika. U: S. Marinković (ur.) *Naučni skup – Nauka i nastava u vaspitno-obrazovnom kontekstu*. (str. 391–406). Užice: Pedagoški fakultet u Užicu. doi: 10.46793/STEC20
- Vislie, V. (2003). From Integration to Inclusion: focusing global trends and changes in the Western European Societies, *European Journal of special needs education*, 18(1), 17–35.
- Vlachou, A., Didaskalou, E. i Kontrofryou, M. (2015). Roles, duties and challenges of special/support teachers at secondary education: implications for promoting inclusive practies. *European Journal of Special Needs Education*, 30(4), 551–564.
- Vlada Republike Hrvatske (2003). *Nacionalni program za Rome*. [http://novebojeznanja.hr/UserDocsImages/Dokumenti%20i%20publikacije/Dokumenti%20i%20publikacije%20referirani%20u%20SOZT-u%20\(popis%201\)/057%20Nacionalni%20program%20za%20Rome%202003.pdf](http://novebojeznanja.hr/UserDocsImages/Dokumenti%20i%20publikacije/Dokumenti%20i%20publikacije%20referirani%20u%20SOZT-u%20(popis%201)/057%20Nacionalni%20program%20za%20Rome%202003.pdf) (17. 12. 2020.)
- Vlada Republike Hrvatske (2005). *Akcijski plan desetljeća za uključivanje Roma 2005. – 2015*. [http://novebojeznanja.hr/UserDocsImages/Dokumenti%20i%20publikacije/Dokumenti%20i%20publikacije%20referirani%20u%20SOZT-u%20\(popis%201\)/058%20Akcijski%20plan%20desetljeća%20za%20ukljucivanje%20Roma%202005.%20-%202015.pdf](http://novebojeznanja.hr/UserDocsImages/Dokumenti%20i%20publikacije/Dokumenti%20i%20publikacije%20referirani%20u%20SOZT-u%20(popis%201)/058%20Akcijski%20plan%20desetljeća%20za%20ukljucivanje%20Roma%202005.%20-%202015.pdf) (17. 12. 2020.)
- Vlada Republike Hrvatske (2012, studeni 29). *Nacionalna strategija za uključivanje Roma, za razdoblje od 2013. do 2020. godine* <https://ljudskaprava.gov.hr/UserDocsImages/arhiva/Nacionalna%20strategija%20za%20ukljucivanje%20Roma%20za%20razdoblje%20od%202013.%20-%202020.pdf> (27. 12. 2020.)
- Vlada Republike Hrvatske (2013). *Akcijski plan za provedbu nacionalne strategije za uključivanje Roma, za razdoblje od 2013. do 2015. godine*. <https://ljudskaprava.gov.hr/UserDocsImages/arhiva/15012016/Akcijski%20plan%20za%20provedbu%20NSUR%20za%20razdoblje%202013-2015.pdf> (5. 1. 2021.)

- Vlada Republike Hrvatske i Ured za ljudska prava i prava nacionalnih manjina (2019). *Akcijski plan za provedbu nacionalne strategije za uključivanje Roma, za razdoblje od 2013. do 2020. godine, za 2019. i 2020. godinu.* <https://ljudskaprava.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Akcijski%20plan%20za%20provedbu%20Nacionalne%20strategije%20za%20uklju%C4%8Divanje%20Roma%20za%20razdoblje%20od%202013.%20do%202020.%20godine,%20za%202019.%20i%202020.%20godinu.pdf> (5. 1. 2021.)
- Vlada Republike Hrvatske (2021). *Nacionalni plan za uključivanje Roma za razdoblje od 2021. do 2027. godine.* <https://pravamanjina.gov.hr/UserDocsImages/NPUR%202021-2027/Nacionalni%20plan%20za%20uklju%C4%8Divanje%20Roma.pdf> ( 9. 8. 2025.)
- Vojak, D. (2004). Romi u popisima stanovništva iz 1921. i 1931. na području Hrvatske. *Migracijske i etničke teme*, 20(4), 447–476.
- Vojak, D. (2013). Iz povijesti Roma u 18. stoljeću: Nikola Škrlec Lomnički o Romima u spisima *Status actualis, Projectum i Descriptio*. *Zbornik Odsjeka za povijesne znanosti Zavoda za povijesne i društvene znanosti Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti*, 31, 197–215.
- Vojak, D. (2016). Između progona i prešutne marginalizacije, ili iz povijesti stradanja Roma u nekim srednjoeuropskim državama za vrijeme Drugog svjetskog rata (Mađarska, Hrvatska, Čehoslovačka, Poljska). *Pannoniana: Časopis za humanističke znanosti*, 1(1), 175–188.
- Vojak, D. (2018). Komemoracija romskih žrtava Drugog svjetskog rata u socijalističkoj Hrvatskoj, 1945–1991. *Zgodovinski časopis*, 72(3–4), 440–461.
- Vujičić, L. (2007). Kultura odgojno–obrazovne ustanove i stručno usavršavanje učitelja. *Magistra Iadertina*, 2(1), 91–106.
- Zachos, D. T. (2017). Teachers' perceptions, attitudes and feelings towards pupils of Roma origin. *International Journal of Inclusive Education*, 21(10), 1011–1027.
- Zahariev, A. (2016, Kolovoz 2). *A song for the Roma genocide*. European Roma rights centre. <http://www.errc.org/news/a-song-for-the-roma-genocide> (23. 7. 2021.).
- Zađe, D. (2010). Qualitative education for Roma students: A pedagogical model for sustainable development. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 12(2), 27–37.
- Zastupnički dom Sabora Republike Hrvatske. (1997, rujan 19). *Odluka o proglašenju zakona o potvrđivanju okvirne konvencije za zaštitu nacionalnih manjina* [https://pravamanjina.gov.hr/UserDocsImages/arhiva/pdf/okvirna\\_konvencija\\_za\\_zastitu\\_nacionalnih\\_manjina.pdf](https://pravamanjina.gov.hr/UserDocsImages/arhiva/pdf/okvirna_konvencija_za_zastitu_nacionalnih_manjina.pdf) (15. 12. 2020.)

- Zrilić, S. (2012). Uloga pedagoga u integriranom odgoju i obrazovanju. *Magistra Iadertina*, 7(1), 89–100.
- Zrilić, S. (2018). Razlikovni kurikulum kao pretpostavka uspješne inkluzije. *Magistra Iadertina*, 13(1), 161–180.
- Žic Ralić, A. i Ljubas, M. (2013). Prihvaćenost i prijateljstvo djece i mladih s teškoćama u razvoju. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 22(3), 435–453.
- Washabaugh, W. (2012). *Flamenco Music and National Identity in Spain (Ashgate Popular and Folk Music Series)*. Routledge: Ashgate Publishing Group.
- Weidknecht, M. K. (2009). Multicultural Music Education: Building an Appreciative Audience. *Online Submission*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED506352.pdf> (14. 12. 2021.)
- Weinert, F. E. (1999). *Concepts of competence*. OFS. Munich: Max Planck Institute for Psychological Research.
- Welch, G. F., i Henley, J. (2014). Addressing the challenges of teaching music by generalist primary school teachers. *Revista da ABEM*, 22(32), 12–38.
- Welch, G. F., Himonides, E., Saunders, J., Papageorgi, I. i Sarazin, M. (2014). Singing and social inclusion. *Frontiers in Psychology*, 5, 803, 1–12.
- Wieviorka, M. (2012). Multiculturalism: a concept to be redefined and certainly not replaced by the extremely vague term of interculturalism. *Journal of Intercultural Studies*, 33(2), 225–231.
- Woodcock, S. i Anderson, J. (2025). Conceptions to classrooms: The influence of teacher knowledge on inclusive classroom practice, *International Journal of Educational Research Open*, 8, 100412. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100412>.
- Yuen, C. Y. i Grossman, D. L. (2009). The intercultural sensitivity of student teachers in three cities. *Compare*, 39(3), 349–365.

## PRILOZI

**Prilog 1:** Suglasnost Povjerenstva za provjeru etičke prihvatljivosti istraživanja s ljudima Filozofskoga fakulteta Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku za provedbu istraživanja



**FILOZOFSKI FAKULTET**  
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku  
Filozofski fakultet  
Povjerenstvo za provjeru etičke  
prihvatljivosti istraživanja s ljudima  
KLASA: 602-04/25-04/40  
UR.BROJ: 2158-83-02-25-6  
Osijek, 26. veljače 2025.

Sanja Nuhanović (doktorandica)  
izv. prof. dr. sc. Vesna Svalina (mentorica)  
doktorski studij Pedagogija i kultura suvremene škole  
Filozofski fakultet,  
Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

**PREDMET:** Mišljenje Povjerenstva za provjeru etičke prihvatljivosti istraživanja s ljudima

Povjerenstvo za provjeru etičke prihvatljivosti istraživanja s ljudima Filozofskog fakulteta Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku 24. veljače 2025. godine zaprimilo je usklađenu verziju zahtjeva za izdavanjem mišljenja u svrhu izrade **ISTRAŽIVANJA ZA IZRADU DOKTORSKOG RADA** Glazbene aktivnosti u inkluzivnome odgoju i obrazovanju romskih učenika doktorandice Sanje Nuhanović (mentorica izv. prof. dr. sc. Vesna Svalina).

Iz priložene dokumentacije vidljivo je da se istraživanje/projekt planira provesti:

- uz uvažavanje načela svjesnog pristanka sudionika, danoga na temelju odgovarajuće informiranosti o svrsi, ciljevima i postupcima istraživanja te načinima zaštite privatnosti podataka i identiteta sudionika, odnosno uz mogućnost odustajanja od sudjelovanja u istraživanju u bilo kojem trenutku
- uz uvažavanje prava i dostojanstva sudionika koji sudjeluju u istraživanju
- uz prepoznavanje eventualnih rizika koji se mogu pojaviti tijekom istraživanja i uz praćenje adekvatno pripremljenog protokola postupanja u takvim slučajevima
- uz pridržavanje načela tajnosti podataka prikupljenih istraživanjem
- sa svrhom kreiranja novih znanja važnih za dobrobit pojedinca i znanosti.

Sukladno navedenome, Povjerenstvo za provjeru etičke prihvatljivosti istraživanja s ljudima Filozofskog fakulteta Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku zaključuje kako se predloženi nacrt/projektui prijedlog planira provesti u skladu s važećim

zakonskim regulativama i pravnim aktima kojima se štite prava sudionika, kako je etički prihvatljiv i usklađen s Etičkim kodeksom Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku. Stoga se provedba istraživanja ODOBRAVA.

U ime Povjerenstva za provjeru etičke prihvatljivosti istraživanja s ljudima



---

prof. dr. sc. Silvija Ručević, predsjednica

**Prilog:**

1. Prijedlog projekta s komentarima članica Povjerenstva

**Prilog 2:** Suglasnost Ministarstva znanosti, obrazovanja i mladih Republike Hrvatske za provedbu istraživanja



**REPUBLIKA HRVATSKA**  
MINISTARSTVO ZNANOSTI, OBRAZOVANJA I MLADIH  
UPRAVA ZA POTPORU I UNAPRIJEĐENJE SUSTAVA  
ODGOJA I OBRAZOVANJA  
mzom.gov.hr

KLASA: 602-01/25-01/00102  
URBROJ: 533-06-25-0004

Zagreb, 2. svibnja 2025.

Sanja Nuhanović  
sanja.nuhanovic@gmail.com

**PREDMET: Sanja Nuhanović, Osijek - Zamolba za odobrenje provođenja istraživanja u školama u sklopu izrade doktorske disertacije**  
- odgovor, daje se

Poštovana,

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih zaprimilo je Vašu Zamolbu za odobrenje provođenja istraživanja u školama u sklopu izrade doktorske disertacije (KLASA: 602-01/25-01/00102, od 28.2.2025. godine).

Ministarstvo je Vašu Zamolbu prosljedilo na mišljenje Agenciji za odgoj i obrazovanje koja je dala pozitivno mišljenje provedbi znanstvenog istraživanja u školama.

Na temelju pozitivnog Stručnog mišljenja Agencije (kopija mišljenja je u prilogu ovog dopisa; KLASA: 602-01/25-01/57; URBROJ: 561-05-02/01-25-2, od 17. travnja 2025.), Ministarstvo daje odobrenje provođenja istraživanja u školama u sklopu izrade doktorske disertacije.

Mišljenja smo da će navedeno znanstveno istraživanje doprinijeti novim spoznajama o značaju glazbenih aktivnosti u inkluziji romskih učenika u glazbenoj pedagogiji te praktičarima, učiteljima na terenu pomoći u implementaciji rezultata istraživanja u svakodnevnome radu.

S poštovanjem



Prilog: kopija Stručnog mišljenja Agencije za odgoj i obrazovanje

Dostaviti:

1. Naslovu
2. Pismohrani, ovdje.



## Prilog 3: Stručno mišljenje Agencije za odgoj i obrazovanje za provedbu istraživanja



Agencija za odgoj i obrazovanje  
Education and Teacher Training Agency

**KLASA: 602-01/25-01/57**  
**URBROJ: 561-05-02/01-25-2**  
Zagreb, 17. travnja 2025.

Donje Svetice 3B, 10000 Zagreb, Croatia  
tel. +385 (0)1 2785 000 | fax +385 (0)1 2785 000  
www.a200.hr  
ib: 1778129 | oib: 72193628411 | eua: HR1210010051863000160

### PRIJEMNI ŠTAMPILJ REPUBLIKA HRVATSKA

533 Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih

Primljeno: 20.04.2025.		
Klasifikacijska oznaka		Uslugovna jedinica
602-01/25-01/00102		533-06-25-01/1672
Radni broj	Priloz:	Vrijednost:
6005	0	



d5744885

**Predmet: Stručno mišljenje**  
- *dostavlja se*

Poštovani,  
temeljem članka 4. stavka 3. alineje 6. Zakona o Agenciji za odgoj i obrazovanje (Narodne novine, 85/06 i 151/22), članka 8. stavka 3. alineje 6. Statuta Agencije za odgoj i obrazovanje, dopisa Ministarstva znanosti, obrazovanja i mladih KLASA: 602-01/25-01/00102, URBROJ: 533-06-25-0002 od 20. ožujka 2025., daje se

### STRUČNO MIŠLJENJE

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih, u dopisu od 20. ožujka 2025. godine, traži od Agencije za odgoj i obrazovanje mišljenje o provedbi znanstvenog istraživanja u školama u svrhu izrade doktorske disertacije Sanje Nuhanović, studentice dokorskog studija na Filozofskom fakultetu Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.

Tema doktorske disertacije vezana je uz značaj glazbenih aktivnosti u inkluziji romskih učenika. Cilj je utvrditi je li nastava glazbe zasnovana na paradigmi inkluzivnog koncepta te doprinosi li sudjelovanje učenika pripadnika romske nacionalne manjine u glazbenim aktivnostima osjećaju zadovoljstva i prihvaćanja među vršnjacima.

### Obrazloženje

U dostavljenoj dokumentaciji priloženi su svi potrebni podaci o provedbi istraživanja, svrha istraživanja, ciljevi istraživanja, način izvođenja istraživanja, ciljna skupina kojoj je istraživanje namijenjeno, postupci i instrumenti istraživanja te mišljenje Povjerenstva za provjeru etičke prihvatljivosti istraživanja na Filozofskome fakultetu u Osijeku.


Mišljenja smo da će navedeno znanstveno istraživanje doprinijeti novim spoznajama o značaju glazbenih aktivnosti u inkluziji romskih učenika u glazbenoj pedagogiji te praktičarima, učiteljima na terenu pomoći u implementaciji rezultata istraživanja u svakodnevnome radu.

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih, Zagreb, Hrvatska | tel. +385 (0)1 27 240 300  
Ministarstvo Josipa Strossmayerova K.U., priroda Osijek | tel. +385 (0)1 27 254 900  
Ministarstvo za lokalnu sam. i područje S.J. | tel. +385 (0)1 27 540 900

**Zaključak**

Na temelju obrazloženja **daje se** pozitivno mišljenje provedbi znanstvenog istraživanja u školama o značaju glazbenih aktivnosti u inkluziji romskih učenika. Stručno mišljenje sastavila je viša savjetnica Daria Kurtić., prof.

S poštovanjem.

V. D. RAVNATELJA  
  
Tomislav Pašković, mag. prim. educ.  


*Dostaviti:*

- 1. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih, Uprava za potporu i unaprjeđenje sustava odgoja i obrazovanja, Donje Svetice 38, 10 000 Zagreb, n/p ravnatelj uprave Momir Karin, prof. 1*
- 2. pismohrani, ovdje.*

## Prilog 4: Anketni upitnik za učenike

**DRAGA UČENICE / DRAGI UČENIČE,**  
U ŽELJI DA DOZNAM VIŠE O TOME ŠTO MISLIŠ O SVOJOJ ŠKOLI I PRIJATELJIMA TE KOLIKO VOLIŠ I  
SUDJELUJEŠ U GLAZBENIM AKTIVNOSTIMA MOLIM TE DA ISPUNIŠ OVAJ UPITNIK.

NA UPITNIKU NEMA TVOJEG IMENA I PREZIMENA (NE TREBAŠ SE POTPISIVATI), NEMA TOČNIH I  
NETOČNIH ODGOVORA, TAKO DA MOŽEŠ SLOBODNO ODGOVARATI. SVI DOBIVENI PODACI KORISTIT  
ĆE SE ISKLJUČIVO U ZNANSTVENE SVRHE, A TVOJA PRIVATNOST BIT ĆE POTPUNO ZAŠTIĆENA.  
MOLIM TE DA PRIJE ODGOVARANJA PAŽLJIVO PROČITAŠ SVAKU TVRDNJU (PITANJE), DA ODGOVORIŠ  
NA SVAKU TVRDNJU (PITANJE) I ISPUNIŠ CIJELI UPITNIK, **BEZ PRESKAKANJA.**

BITNO JE SAMO DA TVOJI ODGOVORI BUDU ISKRENI!

### 1. ZAKRUŽI BROJ ISPRED ODGOVORA KOJI SE ODNOSI NA TVOJ SPOL:

- 1 DJEČAK (MUŠKI SPOL)
- 2 DJEVOJČICA (ŽENSKI SPOL)

### 2. KOJI RAZRED TRENUTNO POHAĐAŠ? \_\_\_\_\_







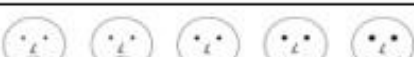



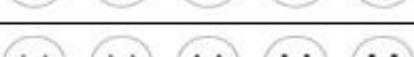


### 3. ZAKRUŽI BROJ ISPRED ODGOVORA KOJI SE ODNOSI NA TVOJU NACIONALNOST (ZA „NEŠTO DRUGO“ DOPIŠI ODGOVOR)

- 1 HRVAT
- 2 SRBIN
- 3 ROM
- 4 BOŠNJAK
- 5 NE ZNAM
- 6 NE ŽELIM SE IZJASNITI
- 7 NEŠTO DRUGO \_\_\_\_\_

**PITANJA O TVOJOJ ŠKOLI I PRIJATELJIMA**

**ŽELJELA BIH ZNATI S KOJIMA SE OD OVIH IZJAVA SLAŽEŠ ILI NE SLAŽEŠ.**

**ZA SVAKU REČENICU OBOJI ILI ZAOKRUŽI LICE KOJE NAJBOLJE OPISUJE TVOJE MIŠLENJE.**

<b>TVRDNJE</b>	U POTPUNOSTI SE <b>NE SLAŽEM</b> ←————→ <b>SLAŽEM</b> U POTPUNOSTI SE
DJECA SU U MOM RAZREDU JAKO LJUBAZNA.	
VOLIM IĆI U ŠKOLU.	
VAŽNO MI JE IMATI PRIJATELJE.	
OSJEĆAM PRIPADNOST SVOM OKRUŽENJU.	
NIKADA NISAM USAMLJEN/USAMLUENA.	
VAŽNO MI JE DA ME DRUGA DJECA VOLE.	
IMAM PUNO PRIJATELJA U ŠKOLI.	
IMAM PUNO PRIJATELJA IZVAN ŠKOLE.	
DRUGA SE DJECA RADUJU KADA SE PRIDRUŽIM NJIHOVOJ IGRI.	
VOLIM VRIJEME PROVODITI NASAMO.	
VOLIM VIDJETI ŠKOLSKE PRIJATELJE IZVAN ŠKOLE.	
DRUGA ME DJECA ZOVU DA SE IGRAM S NJIMA.	
U ŠKOLI SE OSJEĆAM IZOSTAVLJENO.	
DRUGA ME DJECA VOLE TAKVA/TAKVU KAKAV/KAKVA JESAM.	
BIO/BILA BIH TUŽAN/TUŽNA AKO BIH MORAO/MORALA NAPUSTITI SVOJU ŠKOLU.	
VIŠE VOLIM BITI SAM/SAMA NEGO S DRUGIMA.	

VIŠE VOLIM RADITI ZADAĆU SAM/SAMA NEGO U SKUPINI.	
RASTANAK S PRIJATELJIMA TEŽAK JE KADA ZNAM DA IH NEĆU VIDJETI NEKO VRIJEME.	
PRIJATELI MI UVIJEK POMAŽU KADA MI JE POMOĆ POTREBNA.	
VAŽNIJE JE IMATI NEKOLIKO PRAVIH PRIJATELJA NEGO POKUŠAVATI BITI PRIJATELI SA SVIMA.	
SIGURAN/SIGURNA SAM DA ĆE ME PRIJATELI PODRŽATI AKO SAM U PRAVU.	
OSJEĆAM PRIPADNOST SVOM RAZREDU U ŠKOLI.	
VAŽNO MI JE IMATI PRIJATELJE KOJIMA SE UVIJEK MOGU OBRATITI.	
VOLIM AKTIVNOSTI U KOJIMA SUDJELUJE PUNO DRUGE DJECE.	
DOBRO SE SLAŽEM S DJECOM U SVOM RAZREDU.	
DRUGI ME TRAŽE DA SUDJELUJEM U AKTIVNOSTIMA IZVAN ŠKOLE.	

#### **PITANJA VEZANA UZ GLAZBENE AKTIVNOSTI**

**ONNAČI KVADRATIĆ KOJI NAJBOLJE OPISUJE KOLIKO ČESTO SUDJELUJEŠ U SLJEDEĆIM AKTIVNOSTIMA**

<b><u>GLAZBENE AKTIVNOSTI</u></b>	<b>NIKAD</b>	<b>NE ČESTO</b>	<b>OTPRILIKE JEDNOM TJEDNO</b>	<b>SVAKIH NEKOLIKO DANA</b>	<b>SVAKI DAN</b>
KOLIKO ČESTO SAM/SAMA SLUŠAŠ GLAZBU?					
KOLIKO ČESTO SLUŠAŠ GLAZBU S DRUGIM OSOBAMA?					
KOLIKO ČESTO UZ GLAZBU PLEŠEŠ SAM/SAMA?					
KOLIKO ČESTO UZ GLAZBU PLEŠEŠ S DRUGIM OSOBAMA?					
KOLIKO ČESTO GLEDAŠ VIDEO SPOTOVE SAM/SAMA?					
KOLIKO ČESTO GLEDAŠ VIDEO SPOTOVE S DRUGIM OSOBAMA?					
KOLIKO ČESTO KORISTIŠ RAČUNALO DA STVARAŠ VLASTITU GLAZBU?					
KOLIKO ČESTO KORISTIŠ RAČUNALO DA STVARAŠ GLAZBU S DRUGIM OSOBAMA?					
KOLIKO ČESTO RAZGOVARAŠ S PRIJATELJIMA O GLAZBI?					
KOLIKO ČESTO RAZMIJENJUJEŠ ILI DIJELIŠ GLAZBU S PRIJATELJIMA?					
KOLIKO ČESTO KORISTIŠ INTERNET DA SAZNAŠ NEŠTO O GLAZBI?					

## PITANJA O AKTIVNOSTI PJEVANJA ILI SVIRANJA

### PJEVANJE

ŽELJELA BIH SAZNATI NEŠTO O TVOM PJEVANJU. MOLIM OZNAČI KVADRATIĆE KOJI NAJBOLJE OPISUJU KOLIKO SE ČESTO BAVIŠ RAZLIČITIM PJEVAČKIM AKTIVNOSTIMA I POMAŽE LI TI NETKO U PJEVANJU.

<u>PJEVANJE</u>	NIKAD	NE ČESTO	OTPRILIKE JEDNOM TJEDNO	SVAKIH NEKOLIKO DANA	SVAKI DAN
KOLIKO ČESTO PJEVAŠ SAM/SAMA?					
KOLIKO ČESTO PJEVAŠ S OBITELJI?					
KOLIKO ČESTO PJEVAŠ S PRIJATELJIMA?					
KOLIKO ČESTO PJEVAŠ NA NASTAVI?					

POMAŽE LI TI TKO U PJEVANJU? TKO I KAKO?

---

---

### SVIRANJE

AKO SVIRAŠ NEKI INSTRUMENT, OZNAČI KVADRATIĆE KOJI NAJBOLJE OPISUJU KOLIKO ČESTO SVIRAŠ I POMAŽE LI TI NETKO U SVIRANJU.

<u>SVIRANJE</u>	NIKAD	NE ČESTO	OTPRILIKE JEDNOM TJEDNO	SVAKIH NEKOLIKO DANA	SVAKI DAN
KOLIKO ČESTO SVIRAŠ SAM/SAMA?					
KOLIKO ČESTO SVIRAŠ S OBITELJI?					
KOLIKO ČESTO SVIRAŠ S PRIJATELJIMA?					
KOLIKO ČESTO SVIRAŠ NA NASTAVI?					

POMAŽE LI TI TKO U SVIRANJU. TKO I KAKO?

---

---

## Prilog 5: Anketni upitnik za učitelje

Poštovane kolegice i kolege,

molim Vas za suradnju u vidu ispunjavanja ovoga anketnoga upitnika koji se sastoji iz dva dijela. Nakon pitanja koja se odnose na ~~sociodemografska~~ podatke, u prvome se dijelu nalazi anketni upitnik (27 tvrdnji) kojemu je cilj ispitivanje Vaših stavova o romskoj populaciji i obrazovanju romske djece te pet pitanja otvorenoga tipa o glazbi i ulozi glazbenih aktivnosti u ostvarivanju inkluzije. Drugi je dio upitnika skala interkulture osjetljivosti (24 tvrdnje).

Molim Vas da što iskrenije iznesete stavove i odgovorite na sva pitanja/tvrdnje. Anketa je potpuno anonimna, a podaci će biti korišteni isključivo u svrhu istraživanja koje je sastavni dio doktorske disertacije.

Unaprijed Vam zahvaljujem na suradnji!

Sanja Nuhanović, prof. glazbene kulture, studentica poslijediplomskoga studija  
*Pedagogija i kultura suvremene škole* na Filozofskome fakultetu u Osijeku.

1. Spol: (molim, zaokružite slovo ispred odgovora)      Ž      M
2. Dob: \_\_\_\_\_
3. Vaša škola nalazi se u sljedećoj županiji: (molim, zaokružite slovo ispred odgovora)
  - a) Brodsko-posavska
  - b) Osječko-baranjska
  - c) Sisačko-moslavačka
4. Navedite godine Vašega radnoga staža u nastavi: (molimo, zaokružite slovo ispred odgovora)
  - a) 0-10
  - b) 11-20
  - c) 21-30
  - d) Više od 30
5. Navedite Vaš stupanj obrazovanja: (molimo, zaokružite slovo ispred odgovora i dopišite ukoliko je potrebno)
  - a) Srednja stručna sprema
  - b) Sveučilišni prvostupnik struke (Viša stručna sprema)
  - c) Sveučilišni magistar struke (Visoka stručna sprema)
  - d) Nešto drugo: \_\_\_\_\_
6. Navedite Vaš stupanj **glazbenoga obrazovanja**: (molimo, zaokružite slovo ispred odgovora i dopišite ukoliko je potrebno)
  - a) Osnovna glazbena škola
  - b) Srednja glazbena škola
  - c) Prijediplomski studij glazbe
  - d) Diplomski studij glazbe
  - e) Glazbeni kolegiji u okviru učiteljskoga/predškolskoga studija
  - f) Nešto drugo: \_\_\_\_\_
7. Navedite gdje izvodite najveći broj sati nastave glazbe: (molim, zaokružite slovo ispred odgovora)
  - a) Općeobrazovna škola – razredna nastava
  - b) Općeobrazovna škola – predmetna nastava
  - c) Glazbena škola
8. Tijekom školovanja i/ili radnoga vijeka ostvario/ostvarila sam kontakt s romskim učenicima: (molim, zaokružite slovo ispred odgovora)
  - a) DA
  - b) NE

**Anketni upitnik o Romima i obrazovanju romske djece. Zaokružite onaj broj koji izražava Vaše mišljenje:**

- 1 – uopće se ne slažem  
 2 – ne slažem se  
 3 – niti se slažem niti se ne slažem  
 4 – slažem se  
 5 – u potpunosti se slažem

TVRDNJE / STAVOVI						
1.	Romi su diskriminirani.	1	2	3	4	5
2.	Država za Rome čini više nego oni to zaslužuju.	1	2	3	4	5
3.	Smatram da se pravima Roma posvećuje više pažnje nego drugim nacionalnim manjinama.	1	2	3	4	5
4.	Romi trebaju živjeti u odvojenim zajednicama.	1	2	3	4	5
5.	Smatram da Romi jesu skloni biti lopovi, prijaviti, neradnici i(li) neodgovorni.	1	2	3	4	5
6.	Smatram da Romi jesu muzikalni, gostoljubivi, veseli i(li) poštteni.	1	2	3	4	5
7.	Uključenost romske populacije u javni i kulturni život je zadovoljavajuća.	1	2	3	4	5
8.	Nastojim izbjegavati kontakt s pripadnicima romske populacije.	1	2	3	4	5
9.	Romski učenici trebaju pohađati zasebne razrede.	1	2	3	4	5
10.	Smatram da ne-romska djeca ne mogu kvalitetno napredovati u razredu kojeg pohađaju i romski učenici.	1	2	3	4	5
11.	Romski učenici mogu biti jednako uspješni kao i ne-romski učenici.	1	2	3	4	5
12.	Bilo bi mi drago raditi u razredu koji u svom sastavu ima romske učenike.	1	2	3	4	5
13.	Većina romskih učenika neće završiti osnovnoškolsko obrazovanje.	1	2	3	4	5
14.	Upoznavanje romske kulture pospješilo bi inkluziju i obogatilo ne-romsku djecu i učitelje.	1	2	3	4	5
15.	Smatram da je rad s romskim učenicima izazov, a ne problem.	1	2	3	4	5
<b>Smatram da svaki učitelj koji u sastavu razrednog odjela ima romske učenike treba:</b>						
16.	Odvojiti dodatno vrijeme (nakon nastave) kako bi romskom učeniku pomogao u svladavanju obrazovnih sadržaja.	1	2	3	4	5
17.	Stvoriti pozitivno ozračje kako bi se svi učenici osjećali dobrodošlo i ugodno.	1	2	3	4	5
18.	Naučiti nekoliko riječi romskoga jezika kako bi pokazao poštovanje prema romskoj kulturi.	1	2	3	4	5
19.	Biti inicijator suradnje s predstavnicima romske zajednice.	1	2	3	4	5
20.	Prakticirati odlazak u dom romske obitelji kako bi bolje razumio okruženje u kojemu dijete raste.	1	2	3	4	5
<b>Roditelji romskih učenika trebaju:</b>						
21.	Više brinuti za obrazovanje svoje djece.	1	2	3	4	5
22.	Potruditi se da pomognu svojoj djeci u svladavanju domaće zadaće.	1	2	3	4	5
23.	Pričati s djecom kod kuće na hrvatskom jeziku.	1	2	3	4	5
24.	Redovito dolaziti na individualne i roditeljske sastanke.	1	2	3	4	5
25.	Osigurati djetetu uvjete za rad kod kuće.	1	2	3	4	5
26.	Provoditi sa svojim djetetom više vremena.	1	2	3	4	5
27.	Poticati svoje dijete za daljnje obrazovanje.	1	2	3	4	5

**Molim da ne propustite odgovoriti na sljedećih pet pitanja.** Vaše mišljenje o glazbi, glazbenim aktivnostima, inkluziji i procjeni glazbenoga talenta iznimno su važna za istraživanje.

1. Kako biste procijenili odnos talenta za glazbu romskih i neromskih učenika?

---

---

---

2. Kako glazbene aktivnosti utječu na inkluziju romskih učenika?

---

---

---

3. Što bi učitelji glazbe mogli učiniti kako bi se povećalo uključivanje romskih učenika u glazbene aktivnosti?

---

---

---

4. Kako sudjelovanje učenika u skupnim glazbenim aktivnostima utječe na osjećaj uključenosti (pripadnosti skupini)?

---

---

---

5. Kako romsku tradicijsku glazbu uključujete u glazbene aktivnosti?

---

---

---

U tablici se nalaze tvrdnje kojima se procjenjuje interkulturalna osjetljivost ispitanika. Zaokružite onaj broj koji izražava Vaše mišljenje:

- 1 – uopće se ne slažem
- 2 – ne slažem se
- 3 – niti se slažem niti se ne slažem
- 4 – slažem se
- 5 – u potpunosti se slažem

SKALA INTERKULTURNE OSJETLJIVOSTI (prema Chen i Starosta, 2000)

TVRDNJE / STAVOVI	1	2	3	4	5
1. Uživam u interakciji s ljudima iz drugih kultura.	1	2	3	4	5
2. Mislim da su ljudi iz drugih kultura uskogrudni.	1	2	3	4	5
3. Prilično sam siguran/na u sebe u interakciji s ljudima iz drugih kultura.	1	2	3	4	5
4. Jako mi je teško govoriti pred ljudima iz drugih kultura.	1	2	3	4	5
5. Uvijek znam što reći u interakciji s ljudima iz drugih kultura.	1	2	3	4	5
6. U interakciji s ljudima iz drugih kultura mogu biti druželjubitiv/a koliko to želim.	1	2	3	4	5
7. Ne volim biti s ljudima iz drugih kultura.	1	2	3	4	5
8. Poštujem vrijednosti ljudi iz drugih kultura.	1	2	3	4	5
9. U interakciji s ljudima iz drugih kultura lako se uzrujam.	1	2	3	4	5
10. Osjećam se sigurno u interakciji s ljudima iz drugih kultura.	1	2	3	4	5
11. Obično ne formiram mišljenje na prvi pogled o sugovornicima iz drugih kultura.	1	2	3	4	5
12. Često postanem malodušan/na kad sam s ljudima iz drugih kultura.	1	2	3	4	5
13. Ljudima iz drugih kultura pristupam bez predrasuda.	1	2	3	4	5
14. Vrlo sam obziran/na u interakciji s ljudima iz drugih kultura.	1	2	3	4	5
15. Često se osjećam beskorisnim/om u interakciji s ljudima iz drugih kultura.	1	2	3	4	5
16. Poštujem načine na koji se ponašaju ljudi iz drugih kultura.	1	2	3	4	5
17. Pokušavam dobiti što je moguće više informacija u interakciji s ljudima iz drugih kultura.	1	2	3	4	5
18. Ne bih prihvatio/la mišljenje ljudi iz drugih kultura.	1	2	3	4	5
19. Osjetljiv/a sam na nejasna značenja u interakciji sa sugovornikom/ <del>com</del> iz druge kulture.	1	2	3	4	5
20. Mislim da je moja kultura bolja od drugih kultura.	1	2	3	4	5
21. Često dajem sigurne odgovore u interakciji sa sugovornikom/ <del>com</del> iz druge kulture.	1	2	3	4	5
22. Izbjegavam situacije u kojima ću morati imati posla s ljudima iz drugih kultura.	1	2	3	4	5
23. Često pokazujem svoje razumijevanje verbalnim ili neverbalnim znakovima sugovorniku/ci iz druge kulture.	1	2	3	4	5
24. Uživam u razlikama između mene i sugovornika/ <del>ce</del> iz druge kulture.	1	2	3	4	5

## ŽIVOTOPIS AUTORICE

Sanja Nuhanović rođena je 1976. godine u Slavonskome Brodu. Svoje osnovnoškolsko glazbeno obrazovanje stječe u Glazbenoj školi *Ivan pl. Zajc* (današnja Glazbena škola Slavonski Brod) na odjelima za harmoniku i klavir. Nakon završetka srednjoškolskoga glazbenoga obrazovanja upisuje Pedagoški fakultet u Osijeku (današnja Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku), smjer Glazbena kultura, i diplomira 1999. godine.

Pedagoškim radom bavi se od 1999., a od 2007. radi kao učiteljica harmonike u Glazbenoj školi Slavonski Brod te sa svojim učenicima osvaja nekoliko nagrada na natjecanjima. Od 2009. je vanjska suradnica na Učiteljskome fakultetu u Osijeku, dislociranome studiju u Slavonskome Brodu, a njihova zaposlenica postaje 2014. u zvanju predavača za umjetničko područje. Od travnja 2018. ravnateljica je Kazališno-koncertne dvorane *Ivana Brlić-Mažuranić* u Slavonskome Brodu.

Redovita je članica Brodskoga harmonikaškoga orkestra *Bela pl. Panthy* od 1990., a 2007. preuzima dirigentsko i umjetničko vodstvo i osvaja brojne nagrade na međunarodnim natjecanjima. Od 2010. na dužnosti je umjetničke ravnateljice Međunarodnoga festivala harmonike *Bela pl. Panthy*. Svoju znanstvenu djelatnost predstavlja sudjelovanjem na domaćim i međunarodnim konferencijama te organizacijom istih od kojih se izdvaja Međunarodna umjetničko-znanstvena konferencija *Kultura i umjetnost – jučer, danas, sutra* održana povodom obilježavanja 50 godina rada Kazališno-koncertne dvorane. Ista je organizirana u suradnji s Sveučilištem u Slavonskom Brodu i Akademijom za umjetnost i kulturu u Osijeku. Objavila je niz stručnih i znanstvenih radova. Njezini primarni znanstveni interesi su interkulturno glazbeno obrazovanje, inkluzivno glazbeno obrazovanje s posebnim naglaskom na glazbeni odgoj i obrazovanje djece pripadnika romske nacionalne manjine te glazbeni amaterizam.

### Popis objavljenih radova:


- Nuhanović, S. (2024). *Zbornik radova Umjetničko-znanstvenoga skupa „Kultura i umjetnost – jučer, danas, sutra“*. Slavonski Brod: Kazališno-koncertna dvorana *Ivana Brlić-Mažuranić* i Akademija za umjetnost i kulturu Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku. (urednica zbornika)
- Nuhanović, S. (2022). Nastava glazbe u kontekstu upoznavanja tradicijska kulture Roma. U: M. Sablić, S. Žižanović, i A. Miroslavljević (ur.) *Zbornik radova Prvog znanstvenog*

- kolokvija Poslijediplomskog sveučilišnog studija Pedagogija i kultura suvremene škole „Kultura suvremene škole“*. Osijek: Filozofski fakultet u Osijeku (str. 178–190).
- Nuhanović, S. (2021). Stavovi učitelja o obrazovnoj inkluziji romskih učenika. *Magistra Iadertina*, 16(2), 73–90.
- Nuhanović, S. (2021). Inkluzivne i interkulturalne dimenzije kurikulum glazbe u Republici Hrvatskoj. *Časopisa za muzičku kulturu „Muzika“* 2, 121–142.
- Nuhanović, S. (2021). Kritički pristup negativnoj medijskoj reprezentaciji Roma. U: Z. Jelaska i M. I. Gligorić (ur.) *HINIJ – Hrvatski i ini jezici*. Zagreb – Freiburg – Klagenfurt: Hrvatsko filološko društvo Zagreb, Slawisches Seminar, Universität Freiburg i Institut für Slawistik, Universität Klagenfurt (str. 139–154).
- Nuhanović, S. (2020). Skupno muziciranje u kontekstu inkluzivne pedagogije. U: V. Svalina (ur.) *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 6*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti (str. 37–44).
- Nuhanović, S. i Koporčić, M. (2018). Poznavanje romske kulture kao preduvjet uspješne inkluzije romske djece u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. *Educa, časopis za obrazovanje, nauku i kulturu*, 11, 107–112.
- Nuhanović, S. (2017). Uloga udžbenika glazbene kulture u razvoju interkulturalnih kompetencija učenika. U: S. Vidulin (ur.) *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 5* Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli (str. 123–137).
- Nuhanović, S. (2016). Urban music education: a practical guide for teacher. *Školski vjesnik* 65(4), 641–648. (prikaz knjige)
- Mlinarević, V., Koporčić, M. i Nuhanović, S. (2016). Izvannastavne aktivnosti - poticanje višestrukih inteligencija i darovitosti učenika. U: S. Zrilić (ur.) *Zbornik radova s međunarodnoga znanstveno-stručnog skupa „Suvremeni pristup odgoju i obrazovanju darovite djece i učenika“*. Zadar: Sveučilište u Zadru (str. 341–354).
- Nuhanović, S. (2015). Skupno muziciranje kao sredstvo integracije učenika romske nacionalne manjine. U: V. Mlinarević, M. Brust Nemet i J. Bushati (ur.) *Zbornik radova znanstveno-stručne konferencije „Položaj Roma u odgoju i obrazovanju“*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti (str. 553 – 569).

**Doc. dr. sc. Igor Marko Gligorić**  
Katedra za hrvatski standardni jezik  
Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu Ivana  
Lučića 3, HR-10 000 Zagreb  
igligoric@ffzg.unizg.hr  
095 908 4103

IZJAVA LEKTORA HRVATSKOG JEZIKA u  
postupku predaje doktorskog rada na ocjenu

Izjavljujem da je doktorski rad *Glazbene aktivnosti u inkluzivnom odgoju i obrazovanju romskih učenika* autorice Sanje Nuhanović lektoriran i usklađen s pravilima hrvatskog standardnog jezika.

  
Doc. dr. sc. Igor Marko Gligorić

Zagreb, 9. rujna 2025.