

J. Lyn McBrien¹

LJUDSKA PRAVA I UČENICI IZ POPULACIJE IZBJEGLICA: ANALIZA SPOSOBNOSTI PRISTUPANJA PROFILIRANOM OBRAZOVNOM PROGRAMU²

- Sažetak -

Izbjegličke porodice i njihova djeca suočavaju se s višestrukim izazovima kada se nasele u Sjedinjene Države. Većina agencija za raseljavanje nema ni vremena ni novca da se posveti djeci jer je njihov prioritet da pomognu odraslima da nađu smještaj i zaposlenje i ovladaju osnovama jezika kako bi taj posao mogli obavljati. Posljedica takvog odnosa je osjećaj izoliranosti i zbunjenosti djece izbjegličke populacije kada se upišu u školu. Pred njih se postavljaju izazovi da ovladaju književnim engleskim jezikom, da razumiju školski sistem i potrebna im je pomoć u prevazilaženju diskriminatorskog odnosa. Ako ne uspiju da dostignu te ciljeve, često se dešava da se smanjuje njihov potencijal za buduće funkcionalno djelovanje kao i sposobnosti i kapaciteti, koji su, prema mišljenju Sena³, presudni za ostvarivanje ljudskih prava i sloboda.

U ovom radu se polazi od Senove teorije sposobnosti pristupa(nja) kako bi se postavio okvir istraživanju koje je autorica obavila u agenciji za izbjeglice u jednoj jugoistočnoj državi u SAD. Agencija je koristila višeslojni sistem obrazovnih programa koji je pripremljen tako da odgovara potrebama djece za druženjem, stjecanjem znanja, slobodnim aktivnostima, nalaženjem pozitivnog identiteta. Ujedno odgovara i potrebama porodica da razumiju očekivanja koje postavlja škola te potrebama zajednice da shvati kulturu izbjegličke populacije i izazove koji se pred nju postavljaju. Rezultati opserviranja i anketiranja ukazuju na podršku kojom je učenicima iz populacije izbjeglica omogućeno da savladaju izazove i ispune visoka očekivanja ostvarivanjem postavljenih ciljeva. Sen je dokazao da je obaveza onih

¹ J. Lyn McBrien je angažirana kao asistentica u sklopu studija Psihološki socijalni temelji obrazovanja na Univerzitetu u Južnoj Floridi (adresa: 8350 N. Tamiami Trail, B322, Sarasota, FL 34243; tel. 941 – 359 – 4635; email jlmcbrien@sar.usf.edu

² Human Rights and Refugee Students: A Capability Approach Analysis of a Multifaceted Program

³ Amartya Sen, dobitnik Nobelove nagrade za ekonomiju 1998. g. Formulirao teoriju o sposobnosti (Capability Theory) - mikroekonomska teorija o osposobljenosti pojedinca, odnosno njegovoj sposobnosti da iskoristi svoje potencijale za obezbjeđivanje sredstava za život. Stoji nasuprot ekonomskoj teoriji po kojoj su vrijednosti roba i usluga jednake količini rada uloženog u njih (radna teorija) i o izjednačenosti ciljeva i vrijednosti (tržišna teorija) (nap.prev.).

koji su u poziciji da pomognu drugim osobama u zaštiti ljudskih prava da to imaju u vidu. Konstruktivnim zalaganjem suportivnih odraslih osoba i osmišljavanjem obrazovnih programa može se, kako je pokazano, pomoći izbjeglicama da izbjegnu potencijalnu štetu koju neodgovarajući resursi mogu nanijeti njihovom budućem funkcionalnom djelovanju i sposobnostima.

Mada je poslije događaja od 11. septembra 2001.g. zabilježen značajan pad, priliv i prihvatanje izbjeglica u Sjedinjene Države vratio se na godišnji prosjek. Tokom 2005. g. prihvaćeno je više od 53.000 osoba (radi se o podacima Instituta za migracionu politiku iz 2006. g.). Gotovo polovinu od toga čine djeca, procjenjuje Visoki komesar Ujedinjenih nacija za izbjeglice (UNHCR). Kao potpisnik Ženevske konvencije i njenog Protokola 1967. (UNHCR, 1951/1967), SAD-a smatra da je u sklopu useljeničke politike neophodno osigurati školovanje izbjegličke djece koje je ekvivalentno obrazovnom procesu kojim su obuhvaćena djeca stanovnika SAD-a. I istraživači i predstavnici pravosuđa smatrali su da „ekvivalentno“ ne znači i „isto kao“. Sen (1992.) tvrdi da se obezbjeđivanjem jednakih resursa i postavljanem jednakih zahtjeva ne pružaju iste prilike, zbog toga što se ljudi razlikuju po sposobnostima da iskoriste resurse i učine ih djelotvornim. Kao primjer, Sen (2004.) je poredio sposobnost zdrave osobe i osobe s posebnim potrebama objašnjavajući kako ista sredstva ne znače nužno i iste prilike.

„Osoba s posebnim potrebama može daleko manje učiniti u odnosu na potpuno zdravu osobu uz potpuno ista sredstva i druga „osnovna dobra“. Zbog toga se ne može očekivati da osoba sa posebnim potrebama ostvari ista postignuća – u potpuno istim uslovima – kao osoba bez fizičkog hendikepa (mada su im na raspolaganju bila ista sredstva, resursi i druga osnovna dobra) i ne treba u tom smislu o njoj donositi zaključke.“ (str. 332)

Vrhovni sud Sjedinjenih Država navodi sličan argument u slučaju *Lau versus Nicholas* iz 1874. g. Radi se o iznošenju u javnost slučaja učenika, američkih Kineza, koji su pohađali redovne razrede, uprkos slabom poznavanju engleskog jezika, i bilo je prepušteno slučaju da li će uspjeti ili pretrpjeti neuspjeh. Školske vlasti su tvrdile da ništa nije pogrešno urađeno i da je s ovim učenicima (američki Kinezi) postupano na isti način kao i s ostalim đacima. Sudija Douglas je, zapisujući mišljenje Suda, izjavio:

„U okviru ovih standarda koje je propisala država ne ostvaruje se jednakost u postupanju s učenicima samo time što je svima omogućeno da se služe istom opremom, udžbenicima, da slušaju iste nastavnike i rade po istom kurikulumu; jer su učenici koji ne razumiju engleski jezik nesumnjivo isključeni iz bilo kakvog smislenog obrazovanja ... Znamo da oni, koji ne

razumiju engleski, svoje iskustvo iz učionice kvalificiraju kao potpuno nesхватljivo i bez ikakvog smisla“ (str. 13-14).

Cortese (2007.) je izjavila da djeca koja potječu iz porodica s niskim prihodima ulaze u školu „s velikim zaostatom u znanju u odnosu na njihove vršnjake iz srednje klase“ (str. 4.). Smatra da jaz u postignućima ne može biti premošćen tako što se ovoj djeci ponude ista oprema i pomagala kao i djeci iz imućnijeg okruženja. Naglasila je da je potrebnije da ova djeca dobiju „obrazovanje bolje od prosječnog“ (str. 4.). Na nesreću, djeca iz porodica s niskim primanjima se obrazuju u školama koje su siromašne resursima i čiji nastavnici nisu dovoljno osposobljeni (Kozol, 2006.). Većina izbjeglih lica koja su nedavno naseljena u SAD spadaju u kategoriju stanovnika s niskim primanjima. Velik broj izbjeglica iz Sudana, Somalije, Afganistana i drugih zemalja u razvoju često dolazi neškolovan i bez vještina koje su neophodne za obavljanje dobro plaćenih poslova u SAD-u. Čak i osobe koje su visoko obrazovane često moraju prihvatiti slabije plaćeni posao zbog poteškoća s poznavanjem jezika i verifikacijom svjedočanstava.

Agencije za naseljavanje moraju se prvo pobrinuti za potrebe odraslih izbjeglih osoba (smještaj, hrana, očuvanje zdravlja i zapošljavanje) te djeca često ostaju bez ikakve podrške koja bi im pomogla da se suoče s izazovima koje pred njih postavljaju nepoznati obrazovni sistem i kultura. Kada se desi da školsko osoblje nije obučeno u smislu poznavanja kulturnog zaleđa izbjeglica, često nije ni svjesno traume zbog koje pate djeca. Nije svjesno ni razlike u njihovim sposobnostima kada se radi o govornom i književnom engleskom jeziku kao ni diskriminatornog postupka lokalne djece. Nakon istraživanja situacije u kojoj žive izbjeglička djeca u jednoj školskoj oblasti na jugoistoku Sjedinjenih Država, u ovom radu se opisuje angažman jedne od agencija iz te oblasti čiji je primarni cilj bio da pomogne izbjegličkoj djeci i njihovim porodicama u prolazanju kroz obrazovni sistem SAD-a. Ovi ciljevi su bili usmjereni na unapređivanje ljudskih prava, kao što ih Sen (1993.) sagledava kroz teoriju o sposobnostima, tj. u smislu funkcionalnosti (ono što ljudi jesu i stvari koje mogu činiti), te sposobnost da se dosegne ta funkcionalnost i sloboda koju pojedinac ima da bi slijedio te ciljeve⁴. U daljem

⁴ Prema navodima Manoja Sharme, profesora na katedri za unapređenje zdravlja i obrazovanja iz Sinsinatija, glavni koncept Senove teorije o sposobnosti sadrži pet osnovnih elemenata: razmjena znanja i usluga koju pojedinac ostvaruje izvan procesa proizvodnje i prodaje; karakteristike: udobnost ili imovina se ne žele per se nego se vrednuju prema atributima koje obezbjeđuju; sposobnosti: stvari koje neka osoba može ili bi mogla postići u životu u realnim okolnostima; funkcionalnost: mješavina postupaka i djelovanja ili različite opcije ili aktivnosti koje pojedinac preduzima u svakodnevnom životu kako bi nešto postigao u životu; dobrobit: lična korist pojedinca.

tekstu slijedi objašnjenje teorije, artikulacija problema, metode istraživanja te rezultati i razmatranje potencijala za povećanje uspješnosti učenika iz izbjegličke populacije.

Teorija sposobnosti

Teorija sposobnosti što je postavlja Sen, predstavlja ekonomski model koji se odnosi na ljudska prava. Naglasak stavlja na sposobnosti pojedinca da u životu vrši odabir tako da za sebe poluči korist (Hamilton). Uzimajući u obzir primjenljivost teorije o sposobnosti na djecu, Sen kaže: „Kada razmišljate o djetetu, morate uzeti u obzir ne samo slobodu izbora koju dijete ima sada nego i slobodu koju će dijete imati u budućnosti“ (Saito, 2003., str. 25.). Drugi danas donose odluke umjesto djeteta i propisuju njegovo ponašanje, što se na kraju odražava na slobodu djeteta u budućnosti.

Nastavnici, roditelji i druge odrasle osobe, koje su u ovo uključene, odgovorne su za pružanje prilika u kojima će se povećavati potencijal djece za funkcionalno djelovanje i sposobnosti. U Sjedinjenim Državama često se radi o rutinskoj odgovornosti pa se djeca iz srednje i više klase potiču da se upišu u prominentne institucije za više obrazovanje. Međutim, disparitet između radničke klase, osiromašenih, manjina, imigranata i učenika iz populacije izbjeglica, ozbiljno ograničava mogućnosti koje im se otvaraju u budućnosti. Pokušaj da se izvrši standardizacija nastavnog plana i programa i instrumenata za mjerenje postignuća još je više umanjio njihove šanse. Pokušaj da se postigne jednakost u nastavi nije se pokazao pravednim. Da bi postigli uspjeh, većini učenika su bili potrebni: individualizirana nastava, materijali, učenje jezika i ocjenjivanje postignuća.

Artikulacija problema

Tužno je ali istinito, obrazovni proces u Sjedinjenim Državama nazaduje u odnosu na stanje u kojem se, prije 30 godina, odvijala borba učenika, američkih Kineza. To je posljedica nepravedne federalne legislative u domenu obrazovanja na kojoj insistira Bushova administracija. Mnogo (američkih) država je pošlo od zakona „Ne izostaviti ni jedno dijete iz obrazovnog procesa“⁵ i završnog izvještaja Nacionalne konferencije za državnu legislativu⁶

⁵ „No Child Left Behind“

⁶ National Conference of State Legislatures

(2005.) o tom zakonu koji je okvalificiran kao protivustavan. U sklopu školske politike koju karakterizira usmjerenost na standardizaciju i testove koji presudno utječu na završni uspjeh, kombinirane s nelokalnim nastavnim programima i metodama koje su agencije izvane nametnule „neuspješnim“ školama, nastavnicima je ostavljeno malo vremena za individualiziranu nastavu s učenicima kojima je najviše potrebna fleksibilna i dodatna nastava. Ovakvom praksom su ozbiljno ograničene šanse velikog broja školske djece u SAD-u da steknu sposobnosti kojima će njihovo potencijalno funkcioniranje biti uspješnije.

Drugi vidovi političkog djelovanja Vlade rezultirali su političkom diskriminacijom i njima su reducirane mogućnosti djece iz populacije imigranata i izbjeglica da steknu visoko obrazovanje u Sjedinjenim Državama. Radeći na longitudinalnom izučavanju djece imigranata⁷, Fernández-Kelly i Curran (2001.) su utvrdili da nikaragvanska djeca koja dođu u SAD imaju manje prilika da se obrazuju od kubanske djece jer Vlada SAD-a prihvata izbjeglice s Kube, a odbija dati taj status Nikaragvancima koji traže azil. Posljedica takvog postupka je slabija stopa zapošljavanja nikaragvanskih porodica, a kada se zaposle, slabije su plaćeni i izloženi su stalnom pritisku zbog straha od deportacije te nisu bili u stanju stvoriti suportivnu zajednicu. Pored toga, ne smatra se poželjnim da njihova djeca traže finansijsku pomoć za dalje obrazovanje na fakultetu. Slična je i sudbina Haićana, osim što je stepen njihovog obrazovanja još niži, manje su plaćeni i izloženiji diskriminaciji (Stepick, Stepick, Eugene, Teed & Labissiere, 2001.).

Osim problema koji su proizašli iz politike koju je vodila vlada, učenici izvan dominantnih socijalnih grupa suočavaju se s problemom strukturalne i pojedinačne diskriminacije. Poznato istraživanje koje je poduzeo Rist (1970.) te eksperiment „Pigmalion“ koji su izvršili Rosenthal i Jacobsen (1968./1992.) pokazali su koliko snažan može biti utjecaj negativnih očekivanja nastavnika na učenike koji pripadaju manjinama i grupaciji učenika iz specijalnih osnovnih škola⁸. U svojoj longitudinalnoj studiji o djeci imigranata (CILS), Portes i Rumbaut (2001. g.) navode da se „druga generacija djece suočava s različitim barijerama uspješnom prilagođavanju koje postavlja zemlja domaćin, a za tu djecu ništa nema toliki značaj kao diskriminacija“ (str. 309). Istraživači su razgovarali s nastavnicima koji su smatrali da su njihovi učenici koji potječu iz imigrantskih i izbjegličkih grupacija intelektualno inferiorniji u odnosu na njihove učenike iz SAD-a (Lee, 2002.; Tru-

⁷ Children of Immigrants Longitudinal Study (CILS)

⁸ Special Elementary School (SES) specijalne osnovne škole namijenjene djeci s blažim vidovima retardacije (nap. prev.).

eba, Jacobs & Kirton, 1990.). Učenici iz grupacije imigranata i izbjeglica su izjavili da su ih ismijavali i obeshrabrivali i njihovi američki vršnjaci i njihovi nastavnici (Birman, Trickett & Bacchus, 2001.; Carter, 1999.; Suárez-Orozco, 1989.).

Svrha i metode istraživanja

U svom radu s učenicima iz grupacije izbjeglica u Sjedinjenim Državama, ispitivala sam diskriminatorско ponašanje američkih nastavnika i vršnjaka prema adolescentima iz populacije izbjeglica i kako se to odrazilo na njihovu motivaciju da se dalje obrazuju (McBrien, 2005.). U trogodišnjoj studiji o adolescentima izbjeglicama, uočila sam da su česti vidovi diskriminacije na osnovu rasne ili nacionalne pripadnosti, jezičke barijere, fizičkog izgleda i vjerskog opredjeljenja. U jednoj srednjoj školi u kojoj sam vršila opserviranje, učenici koji su pohađali nastavu iz engleskog jezika⁹ bili su odvojeni od učenika iz SAD-a i bili smješteni u jednoj prikolici iza glavne školske zgrade. Učenici iz populacije izbjeglica muslimana rekli su mi da ih njihovi američki vršnjaci neprestano ismijavaju zbog nošenja hidžaba, a također su bili podvođeni pod stereotip terorista. Drugi učenici su ih nazivali „sestrama“ ili „braćom“, Bin Ladena ili Huseina. Dok su bili izloženi takvom diskriminatorskom ponašanju, kod mladih iz populacije izbjeglica javljao se osjećaj depresivnosti, razmišljali su o napuštanju školovanja i pokušavali izbjeći odlazak na nastavu pretvarajući se da su bolesni. U pratećem istraživanju sam izvršila evaluaciju djelotvornosti programa agencije za izbjeglice koji ću nazvati Refugee Friendsheep Centre (RFC)¹⁰ a koji je uticao na porast motiviranosti učenika, njihove ciljeve i sudjelovanje u školskim aktivnostima (McBrien, 2007.).

U sekundarnoj analizi rezultata mog istraživanja, razmatrala sam potencijalni utjecaj diskriminatorskog i suportivnog ponašanja na sposobnosti i funkcionalnosti učenika koji učestvuju u školskim aktivnostima. U nastavku ovog rada usmjerit ću se na ova dva faktora:

- interakciju studenata iz populacije izbjeglica i njihovih nastavnika, jer su upravo odrasli a ne vršnjaci oni koji dijele odgovornost za povećavanje potencijala djece, njihovo osposobljavanje i funkcioniranje, i

⁹ English Language Learner (ELL)

¹⁰ Centar za druženje s izbjeglicama

- rad RFC-a usmjeren na pružanje podrške učenicima i roditeljima iz populacije izbjeglica i razvijanje svijesti školskog osoblja u SAD-u o ovom pitanju.

Mada su učesnici u mom istraživanju uistinu ukazali na negativna iskustva sa svojim vršnjacima rodnom iz SAD-a, više ih je brinula diskriminacija koju su iskusili u odnosu sa svojim nastavnicima. Jedna djevojka je sažela značaj uloge nastavnika rekavši: „Sve najviše zavisi od nastavnika.“ To „sve“ sadržavalo je činjenicu da učenici ne odabiru omiljene nastavne predmete po svojim interesovanjima, nego po tome koliko im se sviđa predmetni nastavnik. Takva atribucija može znatno utjecati na izbor učenika u sklopu daljeg obrazovanja i donošenje odluka u pogledu karijere.

Centar u kojem sam obavljala istraživanje nalazio se u središtu jednog južnoistočnog grada u Sjedinjenim Državama u kojem je druga po veličini izbjeglička populacija na jugu SAD-a. Služila sam se i kvalitativnim metodama anketiranja i opserviranja i kvantitativnim, ali ću se u ovom tekstu fokusirati na rezultate kvalitativnih metoda.

Osim 43 učenika iz populacije izbjeglica (isprva u fokusiranim grupama s nekoliko proširenih pojedinačnih razgovora sa starijim adolescentima), razgovarala sam i s četiri člana osoblja Centra, devet nastavnika i 28 roditelja iz ove populacije, uz pomoć doktoranata s obližnjeg univerziteta. Opserviranje sam vršila u dvije učionice u srednjoj školi i dvije grupe u pripreмној školi za pohađanje nastave na fakultetu, gdje mi je također bilo omogućeno da pratim rad učenika obuhvaćenih istraživanjem. Obje škole su pohađali učenici iz različitih zemalja, uključujući imigrante, useljenike iz zemalja u kojima se govori španski i portugalski i izbjeglice. Prilikom prikazivanja komentara učesnika u istraživanju služit ću se pseudonimima.

Podatke sam prikupljala služeći se zapažanjima vršnjaka, kontrolnim listama, dugotrajnim opservacijama i drugim metodama kako bi informacije koje sam analizirala u studiji bile što pouzdanije. U vrijeme kada sam obavljala istraživanje svi učenici su dobro vladali engleskim jezikom te nije bilo potrebno da angažiram prevodioce. U razgovoru s roditeljima koristila sam usluge prevodilaca.

Uprkos čestim slučajevima diskriminacije kada su istovremeno nastojali da ih premoste i sagledaju uzajamnost dviju kultura, one svojih roditelja i one njihovog novog doma, stariji učenici s kojima sam razgovarala bili su izuzetno uspješni i u pogledu stjecanja znanja i u odnosu na psihosocijalni razvoj. Mlađi učenici su ispoljavali oduševljenje i postavljali visoke ciljeve u odnosu na svoju budućnost. Moje istraživanje nije utjecalo na potporu

RFC-a, što je bilo presudno za funkcioniranje učenika u kontekstu izazova s kojim su bili suočeni. Govorit ću o tome na koji način diskriminatorsko ponašanje može utjecati na smanjivanje šanse učenika iz izbjegličke populacije da steknu sposobnosti i ostvare funkcionalnost, kao što je slučaj s podrškom koja im je omogućila da prevaziđu ta ograničenja.

Kako učenici vide diskriminatorsko ponašanje nastavnika

Nekoliko učesnika adolescenata ukazalo je na to kako su nastavnici utjecali na njihovu zaneresiranost za različite nastavne predmete. Naprimjer, kada sam pitala: „Koji je vaš omiljeni predmet?“ dvije djevojke su ovako odgovorile:

Fatima: „Obično volim matematiku. Ali, onda je nastavnik nekako to preokrenuo i sada mi se sviđa poznavanje prirode.“

Soleen: „Matematiku sam najviše voljela. Sviđao mi se nastavnik matematike. Sada volim historiju. Nastavnik, znate, on je doprinio da je zavolim ... On razumije kako se osjećate. Ne dopušta da se osjećate kao autsajder.“

Odgovori poput ovih pokazuju da ponašanje nastavnika može utjecati na potencijalnu funkcionalnost njegovih učenika. Adolescenti koji su učestvovali u mojoj studiji su došli do zaključka da je njihova borba s engleskim jezikom bila razlog zbuđenosti i uznemirenosti po dolasku u Sjedinjene Države. Njihovi komentari otkrivaju kako odnos nastavnika može blokirati ili potaći njihovo zalaganje za učenje. Nekolicina se prisjetila da su sjedili u razredu a da nisu razumjeli baš ništa od onoga što su nastavnici govorili. Fatima je opisala svoju uznemirenost zbog toga što je njena nastavnica u petom razredu glasno opominjala da treba da ide na čas engleskog jezika:

„Osjećala sam se tako glupo! Uvijek bih se uznemirila kada bi ona to uradila. I jednom kada nisam pazila na vrijeme, nastavnica je došla i rekla: 'Fatima, zar ne znaš koliko je sati? Vrijeme je da ideš.' Stvarno sam bila usplahirena kada je to rekla jer sam osjećala da ona misli da sam glupa ili nešto tako.“

Corë se prisjetila jedne prilike kada je osjetila da joj se nastavnik izruguje. Rekla je da niko u razredu nije podigao ruku da odgovori na pitanje koje je nastavnik postavio. Corë je znala odgovor, ali je pogrešno izgovorila riječi.

Rekla je da se nastavnik prvi smijao njenoj pogrešci. Nien i Monique se sjećaju da su se bojale javljati jer su strahovale od toga da će pogrešno izgovoriti riječi i da će ih zbog toga vršnjaci ili nastavnik ismijati. Tinejdžer – izbjeglica iz Vijetnama – mi je rekao da nastavnici nisu prozivali učenike izbjeglice „zbog toga što im je previše vremena trebalo da kažu odgovor“ pa bi nastavnici postali nestrpljivi. Nasuprot tome, dvije djevojčice su se posebno sjećale osjećaja dobrodošlice i podrške svojih nastavnika engleskog jezika.

Nekoliko učenika pomenulo je problem stereotipa kod nastavnika. Nien i Anna, obje iz Vijetnama, rekle su mi da su stalno imale problema zbog stereotipa o Azijatima. Anna, koja trenutno pohađa studij umjetnosti, rekla mi je da je njen nastavnik matematike postavio veća očekivanja za nju nego za ostale u razredu. Muslimanke sa Srednjeg istoka borile su se protiv negativnog stereotipa o porijeklu njihovog naroda i njihovoj vjeri. Corë mi je rekla da je njen nastavnik poznavanja društva izostavio samo poglavlje o Srednjem istoku: „Rekao je da to poglavlje nije zanimljivo.“ Layla je rekla da je jedan od njenih nastavnika optuživao vlade islamskih zemalja i mislio da islam „ispire mozak“ svojim sljedbenicima. Kada je pokušala da mu se usprotivi, rekao joj je da je „sasvim je u redu da ona ima vlastito mišljenje, ali nije trebalo da ga saopći“. Dvije od djevojaka su imale problema s nastavnikom tjelesnog odgoja koji im je dao slabe ocjene zbog odbijanja da nose kratke šorceve za vježbanje.

Poruga nastavnika, nerazumijevanje na planu kulture i nestrpljivost uzrokovali su da se učenici adolescenti iz populacije izbjeglica osjete uznemirenim i izoliranim, što je često rezultiralo njihovim slabijim učestvovanjem u nastavi. Smanjeno učestvovanje u nastavi može se odraziti na reduciranu funkcionalnost i sposobnosti u smislu budućeg odlučivanja o višem obrazovanju i karijeri.

Zapažanja nastavnika

Kao i u kontaktu s učenicima koji su učestvovali u mom istraživanju, uočila sam i zabilježila i pozitivne i negativne komentare i ponašanja nastavnika. Svi nastavnici s kojima sam razgovarala rekli su da su odabrali posao u svojoj školi zbog toga što su željeli da rade s različitim grupacijama učenika. Gđa Brook, nastavnica prvog razreda u privatnoj školi u kojoj su djeca imigranata i izbjeglica bila pripremana da postanu uspješni građani, rekla je da je probrala tu školu upravo zbog njene usmjerenosti na djecu porijeklom iz različitih zemalja. Gđa Cathay je rekla da je s oduševljenjem učila o drugim kulturama podučavajući svoje đake. Gđa Terri mi je rekla da je prili-

kom razgovora pred zapošljavanje predstavnik škole bio jasan u pogledu izazova koje predstavlja rad u ovoj školi u kojoj učenici govore 60 različitih jezika i dijalekata. Međutim, također je rekla da nije, kada je početkom jeseni dobila spisak svojih učenika, bila obaviještena o tome ko od njih ima status izbjeglice a ko je imigrant, niti iz koje zemlje dolaze, koliko dugo borave u Sjedinjenim Državama niti koliko dobro se služe engleskim jezikom. I ona i gđa Cathay su izrazile želju da se uz rad obučavaju o imigrantima i izbjeglim osobama. Uprkos raznolikosti učeničke populacija u školi, navele su da im nikada nije bilo ponuđeno da se dodatno usavršavaju za rad u takvim uslovima.

Zapazila sam nastojanja nastavnika da pomognu svojim tako različitim učenicima da se osjete dobrodošlima u svojim učionicama. Nekoliko nastavnika je na zidove učionica postavilo stručne podatke na španskom i vijetnamskom. Nekoliko je, tokom rada, ubacivalo fraze na španskom jeziku u razredima u kojima su većinu učenika činili Hispanoamerikanci. U toku razgovora, većina nastavnika je ispoljila zabrinutost za svoje učenike iz drugih zemalja. Naprimjer, nastavnica Hess je rekla da je željela da se djeca mogu posavjetovati s psihologom. Pokazala mi je dijelove radova u kojima su učenici govorili o traumatskim iskustvima prilikom bijega iz domovine i rekla da neki učenici po njenom uvjerenju pate od posttraumatskog stresa.

U isto vrijeme bilo je pokazatelja i o negativnim stavovima nastavnika, stereotipiji i nepoznavanju situacije u kojoj se djeca nalaze. I gđa Terri i gđa Cathay imale su stereotipnu predodžbu o učenicima iz Vijetnama, Indije i Pakistana, govoreći da se svi veoma trude, da im je stalo do učenja i postignuća. Gđa Terri je smatrala da su male muslimanke veoma tihe i da radije prepuštaju dječacima da govore u razredu. Jedno vrijeme sam pratila rad u razredu u kojem su dva nastavnika (muškarca) pripremala učenike za Iowa Test of Basic Skills¹¹, standardizirani tekst koji se koristio na nivou države. Činilo se da je razred dezorganiziran i da plan rada ne postoji. Nakon nekoliko trenutaka, jedan od nastavnika je rekao drugome: „Ne znam koliko oni uopće od ovoga razumiju“, kao da djeca ne mogu čuti da govori o njima. Drugi nastavnik je nastavio rad, ali nije pripremio pitanja za učenike. Lutao je od pitanja o sunčevom sistemu, državama i vremenu, ali se nije služio mapama i satom na zidu kako bi učenicima pomogao da shvate gradivo. Učenici nisu znali da je tog dana bila srijeda, niti koliko dana ima u godini. Također nisu znala da se njihov planet zove Zemlja. Služili su se engleskim jezikom, ali još nisu naučili mnoge naučne činjenice.

¹¹ Test iz osnovnih vještina za učenike u školama iz Iowae

Nekoliko nastavnika je pomenulo da se na njihov rad odražavaju testovi čiji rezultati presudno utječu na završno ocjenjivanje učenika. Srednja škola Appleton, u kojoj je radilo nekoliko nastavnika koji su učestvovali u istraživanju, bila je označena kao neuspješna škola jer nije ostvarila traženu stopu godišnjeg napretka. Zbog toga je uprava škole uvela državni program za poboljšavanje rezultata na testovima. Kada sam vršila opserviranje u razredu gđe Terri, primijetila sam da se ne zaustavlja kako bi objasnila pogrešne odgovore učenika, nego je nastavljala s predavanjem čim bi učenik dao tačan odgovor. Upitala sam je zbog čega to radi a ona je odgovorila: „Nastavni program po kojem radimo u minut određuje koliko vremena smijemo utrošiti na domaću zadaću, pregled gradiva i izlaganje novog materijala. Ako zaostanem, a neko opservira rad u razredu, u nevolji sam. Nemam vremena da objasnim pogrešne odgovore. Objašnjenje moraju potražiti nakon nastave ukoliko im je potrebno.“ Kada sam upitala da li škola obezbjeđuje transport poslije produžene nastave, odgovorila je da oni to ne mogu priuštiti zbog troškova koji proizlaze iz primjene državnog programa. G. Arnold je rekao da svi nastavnici u njegovoj srednjoj školi „imaju problema s proširenim standardiziranim testovima. Nije to ono što djeca treba da uče. Time se odvlači vrijeme od predavanja“.

Suportivni rad Centra za druženje s izbjeglicama

Polazeći od zadatka da pomogne učenicima iz populacije izbjeglica da prevladaju osjećaj zbunjenosti, da nauče govoriti engleski jezik i shvate proces učenja i stjecanja znanja, Centar za druženje s izbjeglicama pruža višeslojni sistem profiliranih usluga namijenjen učenicima, njihovim roditeljima i nastavnicima. U Centru se četiri puta sedmično održava dopunska nastava a za svršene studente se organiziraju tri besplatne sesije s tutorima kako bi djelotvornost studenata bila uspješnija. Osim što se djeci omogućuje rad u malim grupama i individualizirana pomoć, održavanje ovih sesija odvija se na mjestu koje izbjegličkoj djeci pruža sigurnost i gdje mogu da se sastanu i provode vrijeme s drugom djecom koja su došla iz sličnih, često traumatskih sredina. Koristi im druženje i rad s osobama rođenim u SAD-u, osobljem koje se bavi izbjegličkom populacijom, tutorima koji su angažirani za rad sa studentima. Djeca se mogu služiti kompjuterom u izradi zadaće, što je luksuz koji većina izbjegličkih porodica sebi ne može priuštiti. Imaju priliku da se igraju u bezbjednom i toplom okruženju kada završe zadaću. Proces njihovog odgoja protječe uz podršku Centra pa neki od njih postaju tutori i savjetnici u omladinskim ljetnim kampovima. Za obavljanje tih poslova an-

gažira ih Agencija i time se studentima omogućuje da ojačaju samopouzdanje i pred sebe postave visoke ciljeve. Troje studenata, iz Bosne, Gambije i Sierra Leonea, diplomiralo je 2007. g. i obavljalo ove poslove u Centru. Svi su nastavili fakultetski studij namjeravajući da obavljaju poziv nastavnika. Jedna starija studentkinja, kurdskeg porijekla, koja je u Centru radila kao tutor, završila je pripremu škole i ove godine upisala studij medicine.

Ukoliko je nekome od djece potrebna specijaliziranija podrška organiziraju se privatni časovi s tutorima koji su angažirani za rad po metodi „jedan nastavnik-jedan učenik“. Organiziraju se i specijalni programi za mlade koji se nalaze u kritičnoj situaciji koja bi se mogla ozbiljno odraziti na njihove mogućnosti da pohađaju nastavu, kao što su tinejdžerske trudnoće, zlostavljanje u porodici i kriminogeno ponašanje. Djeci se omogućuje da uče i tokom ljetnog perioda jer Centar organizira šestonedjeljni ljetni kamp u kojem je učenje kombinirano sa zabavom i aktivnostima kojima se omogućuje upoznavanje s tekovinama kulture. To podrazumijeva obilazak muzeja, zooloških vrtova, državnih farmi, nacionalnih parkova i lokalnih univerziteta. Primjenom programa usmjerenih na dijete kao što su ovi, omogućuje se podrška koju spominje Corteseova (2007.) u svojoj tvrdnji da je djeci, koja se nalaze u nepovoljnijem položaju, neophodno pružiti više od jednakog tretmana kako bi stepen njihovih postignuća bio viši.

Supportivni rad Centra za druženje s izbjeglicama temelji se na programu povezivanja. Za ove potrebe angažiraju se i obučavaju odrasle osobe iz izbjegličke populacije i one postaju medijatori koji povezuju roditelje iz ove strukture sa školama koje pohađaju njihova djeca. „Lice za vezu“ je pripadnik iste etničke ili kulturne skupine (Somalijac radi s izbjeglicama iz Somalije). Lica za vezu se sastaju sa svojim „klijentima“ pojedinačno kako bi utvrdili specifične potrebe porodice, zatim prisustvuju razgovorima roditelja i nastavnika kao prevodioci i pomažu u nabavci prehrambenih artikala koji zadovoljavaju potrebe porodice. Pored toga, organiziraju radionice za roditelje kako bi ih upoznali s obrazovnim sistemom u SAD-u, predložili šta škola očekuje od roditelja i kako da u svojim domovima stvore okruženje u kojem će njihova djeca lakše i bolje učiti. Sastaju se i sa školskim nastavnicima i savjetnicima u slučaju da djeca ispolje specifične potrebe i u školi organiziraju radionice za upoznavanje s izbjegličkim kulturama. U anketi kojom je bilo obuhvaćeno 28 nastavnika oblasne škole, dati su izuzetno pozitivni odgovori o programu koji koristi ovaj centar, odnosno u kojoj mjeri pomaže nastavnicima, savjetnicima i upraviteljima da bolje razumiju potrebe svojih učenika iz izbjegličke populacije i da, isto tako, povećaju svoja očekivanja u pogledu uspješnosti ove djece.

U fokusiranim grupama kojim je obuhvaćeno 26 roditelja iz populacije izbjeglica (24 majke i dva oca) iz Vijetnama, Somalije i Irana, roditelji su neprestalno hvalili rad svojih „lica za vezu“ zbog pomoći koju su im pružili u rješavanju pitanja koja se odnose na rad škole i tokom sastanaka. Rezultati ankete s ponovljenim uzorkom (analizirano je 40 uzoraka) ukazuju na to da su se roditelji, koji su tokom perioda od godinu dana redovno ostvarivali kontakt s „licem za vezu“, češće odlučivali za ovaj vid komunikacije sa školom. Statistički pokazatelji govore o porastu broja ove vrste kontakata ($p < .01$) kroz koje su roditelji primali informacije o školi, pobrinuli se da djeca pohađaju dopunsku nastavu, da djeca imaju dovoljno vremena i mjesto za izradu domaće zadaće, da budu uključena u rad ljetnjeg kampa. Lice za vezu im je pomagalo i u slučajevima kada je djeci bila potrebna pomoć u školi zbog povređivanja i izrugivanja u školi ili kod kuće.

Razmatranje

Imajući u vidu da djeca ne mogu donositi odluke o svom razvoju i da je djeci neophodna podrška odraslih i da odrasli usmjeravaju njihov rad, može se razmatrati primjenljivost teorije o sposobnosti pristupa na njih. U razgovoru sa Saitom (2003.) Sen dokazuje da je sloboda djece u sadašnjosti manje važna od slobode kojom će raspolagati u budućnosti kao odrasle osobe. Posmatrajući okruženje u kojem se odvija obrazovanje djece, njihove sposobnosti za djelovanje u budućnosti se povećavaju kada su okružena pažnjom i kada im se predoče sredstva koja su im neophodna za razumijevanje i proces stjecanja znanja i odnosa u društvu. Stereotipija, diskriminacija i „ista pomagala, udžbenici, nastavnici i kurikulum“ (Lau v. Nichols, 1974.) utječu na smanjenje broja prilika u kojima ona kao odrasle osobe mogu djelovati slobodno i funkcionalno.

Sen (2004.) opisuje ljudska prava kao „artikulaciju etičkih zahtjeva“ koja odgovaraju slobodama koje se podrazumijevaju tim zahtjevima (str. 321). Članom 26. Opće deklaracije o ljudskim pravima (1948.)¹² obuhvaćeno je i pravo na obrazovanje, a Članom 2. Konvencije o pravima djeteta (1989.) od država se traži da ih poštuju i Sen smatra da prava ne treba ograničiti na legislativu, državnu ili neku drugu. Govoreći o odnosu etičkih zahtjeva i slobode, Sen navodi:

¹² The Universal Declaration of Human Rights

„Da bi se sloboda računala kao dio evaluativnog sistema ljudskih prava, ona jasno mora biti dovoljno važna da opravda potrebu drugih da budu spremni posvetiti joj nužnu pažnju kako bi razmislili o svojim postupcima i pravedno je unaprijedili“ (str. 329).

S obzirom na obavezu pojedinaca da štite prava drugih, Sen (2004.) kaže da su oni koji su u poziciji da pomažu i štite druge obavezni to činiti s uvjerenjem. U Saitovom (2003.) istraživanju primjene Senove teorije o sposobnosti pristupa u oblasti obrazovanja, navodi se da su odrasle osobe obavezne da starajući se o djeci odgovorno donose odluke tako da doprinesu unapređivanju sposobnosti djece za buduće funkcionalno djelovanje. Jasno je da su te obaveze bile ispunjene u procesu primjene programa u sklopu Centra za druženje s izbjeglicama. Pomažući izbjegličkoj djeci da napreduju u procesu stjecanja znanja, stručnošću i ispoljavanjem empatije, individualiziranom nastavom, postavljanjem pozitivnog modela ponašanja i kulture, lica za vezu pomagala su učenicima i njihovim porodicama da prevaziđu negativna iskustva i ono što su im pripisivali vršnjaci iz SAD-a i nastavnici u njihovim školama. Osim toga, nekoliko nastavnika je izrazilo želju da pohađa obuku koja bi im omogućila da bolje razumiju kako mogu pomoći učenicima iz populacije izbjeglica. Osoblje Centra je, isto tako, navelo da bi željelo proširiti svoju komunikaciju s nastavnicima. Za uspješnije djelovanje na ovom planu potrebno je da rukovodstvo škole bude bolje upoznato s potrebama nastavnika za usavršavanjem, a agencijama poput ovog centra potrebno je više finansijske potpore da bi bile djelotvornije.

Posredovanje u slučaju diskriminacije koja može utjecati na umanjivanje sposobnosti pojedinca za funkcionalno djelovanje i njegovu motivaciju u budućnosti jeste pitanje identiteta. Učestvovanje u diskriminatornim postupcima i reagiranje na iskustva diskriminacije usko su povezani sa slikom koju pojedinac stvara o svom socijalnom identitetu. Cooley (1902.) govori o „gledanju sebe u ogledalu“, misleći na to da ljudi određuju svoj identitet na osnovu onoga kako ih drugi vide. U istraživanju o djeci iz populacije izbjeglica u Sjedinjenim Državama, Suárez-Orosco i Suárez-Orosco (2001.) od učenika iz ove populacije je traženo da popune prazan prostor u ovoj rečenici: „Većina Amerikanaca misli da smo mi _____.“ Istraživači su utvrdili da je najveći broj ispitanika unio u ovaj prostor negativne pridjeve i imenice kao što su „smeće“, „beskorisni“ i „ovisnici o drogama“ (str. 97).

Sen (2000.) razmatra implikacije o socijalnom identitetu u odnosu na slobodu izbora i opće pravde. Za Sena, sposobnost je krucijalna oznaka slobode (Saito, 2003.). Zalaže se za krajnju slobodu pojedinca da odabire složene identitete radije nego da samo „otkriva“ elemente identiteta pojedinca. Također je upozorio na to da vjerovanje u urođeni identitet a ne u odabrani

može dovesti do razdvajanja u kulturološkom smislu i osjećaja prinude da pojedinac djeluje s „datim“ identitetom grupe. To je u nekim slučajevima imalo tragičan ishod, kao što se to dešavalo na Kosovu, Ruandi i drugim mjestima u svijetu. Međutim, uzdizanje iznad samorealiziranog ili socijalnih identiteta koji su nametnuli drugi obično je teško, kako to ističu istraživači (Cooley, 1902; Graham & Juvonen, 1998.; Juvonen, Nishina & Graham, 2000; Suárez-Orosco i Suárez-Orosco, 2001.). Djeci je potrebna pomoć odraslih kako bi stekla sposobnost da sebe sagledaju kao osobe sposobne da izaberu pozitivan identitet nasuprot negativnih identiteta koji se nameću izvana (što se javlja u slučaju negativne stereotipije i diskriminacije). Iznova pominjem da je rad RFC-a potpomogao razvoj pozitivnih identiteta u kulturološkom smislu putem raznih vidova djelovanja „lica za vezu“. Njihov rad se odrazio na bolje razumijevanje u odnosu izbjegličkih porodica i školskog osoblja. Postupanje u skladu s metodologijom usmjerenosti na dijete u cjelini, u Centru su djeca poticana da razviju takav stepen samopoštovanja i ostvare interakciju s drugima iz svog kulturnog okruženja i izbore se s okolnostima u kojima su se osjećali izoliranima u toku školovanja.

Saito (2003.) je ukazao na to da se svi oblici obrazovanja ne odnose na jačanje sposobnosti: sistemi tipa od općeg ka pojedinačnom u kojima se naglašavaju ispitivanja i kompetitivnost ne doprinose samostalnosti. Ja bih dodala da sistemi u koje su inkorporirane forme strukturalne i individualne diskriminacije ozbiljno ograničavaju potencijal obrazovnog sistema da poveća funkcionalnost i sposobnost učenika jer rezultira kršenjem ljudskih prava. Saito (2003.) je naveo da obrazovanje treba biti dopuna „snaženju sposobnosti da se obrati pažnja na vrijednosti“ (str. 29). Ukazujući na posljedice zbivanja od 11. septembra 2001. Nussbaum (2001.) je rekao:

„Možda najviše volimo vlastiti narod, no moramo težiti svijetu u kojem potencijali ljudskih bića neće biti osujećeni gladovanjem ili mržnjom prema ženama ili nedostatkom obrazovanja ili neposrednošću rata koji pojedinac nije uzrokovao. Zbog toga moramo insistirati na obrazovanju koje čini ono što može da bi potaklo razumijevanje razloga stradanja ljudi, da podučava djecu da prepoznaju brojne prepreke koje treba izbjeći, mnoge zamke ego-centričnosti u pokušaju da se djeluje pravedno. Puno je znakova nade u sadašnjoj situaciji, naročito u nastojanjima da se američka javnost obrazuje i tako upozna islam, historiju Afganistana i Pakistana i bolje upozna situaciju i odnose koji vladaju među Arapima i Amerikancima u ovoj zemlji. No, moramo se pobrinuti da zalaganja za obrazovanje budu konzistentna i sistematična a ne samo strahom motivirani odgovori na trenutne krize.“

Djelotvorna obuka za usavršavanje nastavnika u sferi upoznavanja kulturnih razlika, imigracijskih tokova i izbjegličke populacije mora se provo-

diti češće, kako bi se što više nastavnika odvojilo od stereotipnog mišljenja i djelovalo s razumijevanjem i više topline. Osim toga, potrebno je omogućiti učenicima iz SAD-a da u školi uče o historijskim razlozima iseljavanja i priliva izbjeglica i o mukotrpnom procesu psihološkog prilagođavanja izbjeglica i imigranata, kako bi uvažavali a ne omalovažavali pridošlice u svojim školama.

- Abstract -

Refugee families and their children face multiple challenges when they are resettled in the United States. Most resettlement agencies do not have the time or finances to devote to the children, as their priority must be to help the adults find shelter, obtain employment, and learn some basic language skills to retain their employment. As a result, the refugee children often feel isolated and bewildered when they enter the school system. Their challenges include the need for academic English, an understanding of the school system, and support to overcome discrimination. Failing to meet these goals often results in a reduced potential for future functionings and capabilities, abilities that Sen argues are essential for human rights and freedom.

This paper uses Sen's capability approach theory to frame the author's research at a refugee agency in an urban Southeastern state. The agency utilized a multifaceted system of programs that address children's needs for association, education, relaxation, positive identity; family's needs for understanding school expectations; and community needs for understanding refugee cultures and challenges. Observations and interviews demonstrated supports that helped refugee students overcome challenges and maintain high expectations for future goals. Sen argued that those in the position to help protect others' human rights are obliged to consider doing so. Supportive adults and programs demonstrate how constructive efforts can help refugees move beyond the potential harm that inadequate resources and discrimination may cause to their future functionings and capabilities.

Bibliografija:

- Birman, D., Trickett, E. J., i Bacchus, N. (2001.), Somali Refuge Youth in Maryland: A Needs Assessment. Maryland Office for New Americans, Department of Human Resources.
Online: <http://63.236.98/mona/pdf/somali.pdf> [dostupno od 2. marta 2004.]
- Carter, R. B. (1999.) Counseling Muslim Children in School Settings. Professional School Counseling, 2(3). Online: http://80weblinks1.epnet.com.proxy.library.emory.edu/citation.asp?tb=1&_ug=db+0+In [dostupno od 23. marta 2003.]
- Convention on the Rights of the Child (1989.) United Nations.
Online: <http://www.unicef.org/crc/crc.htm> [dostupno od 7. juna 2005.]
- Cooley, C. H. (1902.) Human Nature and the Social Order. New York: Scribner.
- Cortese, A. (proljeće, 2007.) Get Real. American Educator
- Fernández-Kelly, P., & Curran, S. (2001.) Nicaraguans: Voices Lost, Voices Found. In R. G. Rumbaut & A. Portes (urednici) Ethnicities: Children of Immigrants in America, str. 127-155. Berkeley, CA: University of California Press.
- Graham, S., & Juvonen, J. (1998.) Self-blame and Peer Victimization in middle School: An Attributional Analysis. Development Psychology, 34, 587-599.
- Hamilton, Lawrence (nije datirano) A Theory of True Interests in the Work of Amartya Sen: A Political Critique.
Online: <http://www.st-edmunds.cam.ac.uk/vhi/sen/papers/hamilton.pdf> [dostupno od 7. jula 2005.]
- Juvonen, J., Nishina, A., & Graham, S. (2000.) Peer Harassment, Psychological Adjustment and School Functioning in Early Adolescence. Journal of Educational Psychology, 92, 349-359.
- Kozol, J. (2002.) The Shame of the Nation: The Restoration of Apartheid Schooling in America. New York: Three Rivers Press
- Lee, S. (2002.) Learning „America“: Among American High School Students. Education and Urban Society, 34. 233-246.
- Lau v. Nichols, 414 U.S. 56 (1974.)
Online: http://www.nabe.org/documents/policy_legislation/LauvNichols.pdf [dostupno od 13. juna 2005.]
- McBrien, J. L. (2005.) Discrimination and Academic Motivation in Adolescent Refugee Girls. (Doctoral Dissertation, Emory University). Dissertation Abstracts International, 66, AAT 3176043.
- McBrien, J. L. (2007.). Ruddle Memorial Youth Foundation Grant Final Report: Refugee Family Services. Unpublished report.
- Migration Policy Institute (2006.) Spotlight on Refugees and Asylees in the United States.
Online: <http://www.migrationinformation.org/USFocus/display.cfm?ID=415> [dostupno od 28. maja 2007.]
- Nussbaum, M. (2001.) Can Patriotism be Compassionate? Nation, 273(20). Dostupno od 4. juna 2005. na Academic Search Premier.
- Nussbaum, M. C. (2003.) Capabilities as Fundamental Entitlements: Sen and Social Justice. Feminist Economics 9(2-3), 33-59.

- Portes, A., & Rumbaut, R. G. (2001.) Conclusion – The Forging of a New America: Lessons for Theory and Policy. In R. G. Rumbaut & A. Portes (urednici) *Ethnicities: Children of Immigrants in America*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Rist, R. C. (1970.) Student Social Class and Teacher Expectations: The Self-fulfilling Prophecy in Ghetto Education. *Harvard Education Review*, 40, 411-451.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968/1992). *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. New York: Irvington Publishers.
- Saito, M. (2003.) Amartya Sen's Capability Approach to Education: A Critical Exploration. *Journal of Philosophy of Education*, 37, 17-33.
- Sen, A. K. (1993.) *Capability and Well-being*, u M. Naussbaum i A. Sen (urednici) *The Quality of Life*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Sen, A. K. (1992.) *Inequality Re-examined*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sen, A. (2000.) Other People, *The New Republic*, 223(25), 23-30.
- Stepick, A., Stepick, C. D., Eugene, E., Teed, D. & Labissiere, Y. (2001.) *Shifting Identities and Intergenerational Conflict: Growing up Haitian in Miami*. U R. G. Rumbaut & A. Portes (urednici) , *Ethnicities: Children of Immigrants in America*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Suárez-Orozco, M. M. (1989.) *Central American Refugees and U.S. High Schools: A Psychological Study of Motivation and Achievement*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Suárez-Orozco, C., & Suárez-Orozco, M. M. (2001.) *Children of immigration*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Trueba, H. T., Jacobs, L., & Kirton, E. (1990.) *Cultural Conflict and Adaptation: Case of Hmong Children in American Society*. New York: Falmer Press.
- UNICEF (2004.) *The State of the World's Children, 2004*.
Online: <http://www.unicef.org/sowc04/> [dostupno od 4. juna 2005.]
- United Nations Commission on Refugees (1951/1967) *Convention and Protocol: Relating to the Status of Refugees*. Ispravljeno 2. septembra 2006. na www.unhcr.org/protect/PROTECTION/3b66c2aa10.pdf
- Universal Declaration of Human Rights (1948.)
Online: <http://www.udhr.org/UDHR/default.htm> [dostupno od 10. juna 2005.]