

Interkulturalno obrazovanje u manjinskim školama: Mišljenje nastavnika i roditelja

Kovačić Mađarić, Korina

Master's thesis / Diplomski rad

2017

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:186:369516>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-03**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences - FHSSRI Repository](#)



SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

INTERKULTURALNO OBRAZOVANJE U MANJINSKIM ŠKOLAMA: Mišljenje
nastavnika i roditelja

Diplomski rad

IME I PREZIME STUDENTA: Korina Kovačić Mađarić

STUDIJ: Izvanredni diplomski studij Pedagogije

MENTOR: Prof. dr. sc. Jasminka Zloković

Rijeka, 2017. godina

Sažetak:

U Hrvatskoj postoji više nacionalnih manjina koje imaju svoje manjinske škole. Ovo se istraživanje bavi mišljanjima i stavovima nastavnika i roditelja o interkulturalnom obrazovanju u manjinskim školama. Istraživanje je podjeljeno u tri dijela koji mogu objasniti interkulturalno obrazovanje: poznavanje pojmova značajnih za interkulturalno obrazovanje, poštivanje kulturalnog identiteta i provođenje interkulturalnog rada. Istraživanje je pokazalo kako nastavnici i roditelji poznaju pojmove interkulturalnog obrazovanja iz prakse, kako se u školama uvažava kulturni identitet učenika iako nema velikih kulturnih razlika između manjinske i većinske zajednice, jer su pod utjecajem globalizacije i kako postoji veliki broj aktivnosti u školama kojima se promiče interkulturalni rad. Aktivnosti navedene u istraživanju mogu se primjeniti na interkulturalno obrazovanje u školama općenito kako migracija donosi sve više učenika različitih kultura koje nisu vezane za nacionalne manjine. Istraživanje može biti ideja za daljnja istraživanja, kao i motiv za stručno osposobljavanje nastavnika.

Ključne riječi:

manjinsko obrazovanje, manjinske škole, interkulturalnost, interkulturalno obrazovanje.

Summary:

There is a multitude of national minorities that have their own minority schools. This research deals with opinions and attitudes of parents and teachers in minority schools. It's divided on three levels that can explain elements intercultural education: Knowledge about main terms of intercultural education, respect of cultural identity and elements of intercultural work. Research showed that parents and teachers know the basic terms of intercultural education from practice. Conclusion was made that schools respect cultural identity even if there are no mayor differences between minority and majority culture, as they are both influenced by globalization, and there is a large number of activities listed that prove that schools encourage intercultural work. Activities summed in this research can be used in other schools, as migrations bring more pupils from other cultures, that are not connected to national minorities. Research can bring the idea for furteher reserch as well as motivation for professional training for teachers.

Key words:

minority education, minority schools, interculturalism, intercultural education.

Sadržaj:

| | |
|--|-----|
| 1. Uvod..... | 6. |
| 2. Obrazovanje nacionalnih manjina..... | 7. |
| 2.1. Značajni dokumenti i zakoni koji reguliraju status nacionalnih manjina..... | 7. |
| 2.2. Definiranje uloge kulture..... | 9. |
| 2.2.1. Tradicijska kultura u obrazovanju | 13. |
| 2.3. Modeli obrazovanja nacionalnih manjina..... | 14. |
| 2.3.1. Model C..... | 17. |
| 2.3.2. Model B..... | 20. |
| 2.3.3. Model A..... | 22. |
| 3. Interkulturalno obrazovanje..... | 24. |
| 3.1. Postavke interkulturalnog obrazovanja..... | 25. |
| 3.1.1. Kulturna raznolikost..... | 28. |
| 3.1.2. Interkulturalne kompetencije..... | 31. |
| 3.2. Principi interkulturalnog obrazovanja..... | 37. |
| 3.2.1. Promicanje interkulturalnosti kroz kurikulum..... | 38. |
| 3.2.2. Nastavni materijali i didaktički resursi koji promoviraju jednakost..... | 40. |
| 3.2.3. Aktivnosti u nastavi za poticanje interkulturalnosti..... | 42. |
| 3.3. Interkulturalnost u školskom okruženju..... | 44. |
| 3.3.1. Uloga i stavovi nastavnika o interkulturalnosti..... | 46. |
| 3.3.2. Uloga i stavovi roditelja o interkulturalnosti..... | 49. |
| 4. Metodologija istraživanja..... | 51. |
| 4.1. Predmet istraživanja..... | 51. |
| 4.2. Cilj istraživanja..... | 51. |
| 4.3. Zadaci istraživanja..... | 51. |
| 4.4. Hipoteze istraživanja..... | 51. |
| 4.5. Uzorak istraživanja..... | 52. |
| 4.6. Mjerni instrument..... | 52. |
| 5. Rezultati istraživanja..... | 54. |
| 5.1. Interpretacija početnih zadataka..... | 54. |
| 5.2. Znanje o interkulturalnosti..... | 57. |
| 5.2.1. Tumačenje pojma interkulturalnosti..... | 57. |
| 5.2.2. Poimanje interkulturalnog obrazovanja..... | 60. |
| 5.2.3. Poimanje prepreka i rješenja za interkulturalnost..... | 63. |

| | |
|--|-----|
| 5.2.4. Analiza prema hipotezi: Nastavnici i roditelji pokazuju znanja o interkulturalnosti i interkulturalnom obrazovanju..... | 66. |
| 5.3. Poštivanje kulture učenika..... | 67. |
| 5.3.1. Uvažavanje kulturnog identiteta učenika..... | 67. |
| 5.3.2. Promicanje kulturno usmjerenog odlučivanja..... | 69. |
| 5.3.3. Uključenost manjinskih zajednica..... | 71. |
| 5.3.4. Analiza prema hipotezi: Roditelji i nastavnici smatraju kako se poštuje kultura učenika..... | 73. |
| 5.4. Interkulturalni rad..... | 74. |
| 5.4.1. Interkulturalno školsko okruženje..... | 74. |
| 5.4.2. Poticaji na stvaranje interkulturalnog iskustva..... | 76. |
| 5.4.3. Interkulturalna znanja vještine i stavovi..... | 78. |
| 5.4.4. Analiza prema hipotezi: Nastavnici i roditelji smatraju da se u manjinskim školama primjenjuje interkulturalni rad..... | 80. |
| 5.5. Analiza prema glavnoj hipotezi: U manjinskim školama postoji interkulturalno obrazovanje..... | 82. |
| 6. Zaključak | 86. |
| 7. Literatura..... | 88. |

1. Uvod

Interkulturalno obrazovanje podrazumjeva stvaranje interakcije među različitim kulturama kako bi uspostavilo toleranciju i razumjevanje među njihovim članovima. Tri su glavna pojma koja ga definiraju. Obrazovanje je svaki oblik prijenosa znanja. Kultura je suma vrijednosti, stavova i običaja. Te pojam inter koji pretpostavlja stvaranje interakcije, međudjelovanja između različitih kultura. Kroz interkulturalno obrazovanje u nastavi uči se tolerancija, razumjevanje i osjetljivost prema pripadnicima drugih kultura.

Glavna cilj ovog rada je utvrditi postoji li interkulturalno obrazovanje u manjinskim školama s u Republici Hrvatskoj. U istraživanje je uključeno 9 manjinskih škola. Kako u Hrvatskoj postoji tri modela po kojima se organizira nastava nacionalnih manjina, u istraživanje su uključene škole iz svakog tog modela. Kako bismo dobili što potpuniju sliku koristi ćemo i intervju nastavnica i roditeljima iz svake od navedenih škola, kako bi dobili objektivnost u istraživanju. Ovo istraživanje je koncipirano kao kvalitativno istraživanje koje će pokazati stavove nastavnika i roditelja o značenju interkulturalnog obrazovanja te postojanju interkulturalnih elemenata u njihovim školama.

Glavni cilj je odrediti postoji li doista interkulturalnost u manjinskim školama. Zadaće rada su istražiti postojanje elemenata interkulturalnog obrazovanja u manjinskim školama, te utvrditi koji su od elemenata zastupljeni, a koji zahtjevaju dodatni angažman.

Interkulturalno obrazovanje najčešće se spominje kao oblik rada u manjinskim školama. No mišljenje roditelja i nastavnika o postojanju interkulturalnog obrazovanja u manjinskim školama u RH nije dovoljno istraženo. Smatramo kako ovaj rad kroz izjave roditelja i nastavnika može potaknuti na dublja kvalitativna istraživanja, osim učeničkih stajališta i stajališta ostalih dionika u procesu manjinskog obrazovanja.

2. Obrazovanje nacionalnih manjina

Kod pitanja obrazovanja nacionalnih manjina, a prema istraživanju interkulturalnosti, nailazimo na dva potpuno različita segmenta. Prema tome Pužić (2007) govori o imigrantskim zemljama i njihovim potrebama učenja jezika i kulture. To je područje koje nam nije značajno jer nacionalne manjine u Hrvatskoj na koje se usmjeravamo često ne dijele takvu vrstu specifičnosti i problema. Drugo područje manjinske nastave također možemo podijeliti na dva dijela. Jedno su priznate nacionalne manjine koje stoljećima žive na području većinske zajednice, kao što su Frizijci u Nizozemskoj, ili pak Nijemci ili Hrvati u Italiji. Drugi segment su urođenici posebno u području Latinske Amerike, SAD-a i Kanade ali i specifične grupe poput Velšana u Ujedinjenom kraljevstvu. U tim objema grupama možemo pronaći elemente značajne za rasprave o hrvatskim nacionalnim manjinama.

U Republici Hrvatskoj postoji 19 ili 17 nacionalnih manjina. Razlika u broju su dvije dvostruke nacionalne manjine. Austrijanci i Nijemci koji čine jednu, te Ukrajinci i Rusini čineći drugu. Treći pak broj je 22 nacionalne manjine koji uključuje Vlahe, Turke i Rumunje. Prema popisu stanovništva u 2011. godini ima 0.41% Albanaca, 0.02% Austrijanaca, 0.73% Bošnjaka, 0.01% Bugara, 0.11% Crnogoraca, 0.22% Čeha, 0.33 % Mađara, 0.10% Makedonaca, 0.07% Nijemaca, 0.02% Poljaka, 0.40% Roma, 0.01% Rumunja, 0,03% Rusa, 0.05% Rusina, 0.11% Slovaka, 0.25% Slovenaca, 4.36% Srba, 0.42% Talijana, 0.01% Turaka, 0.04% Ukrajinaca, 0.01% Židova, i nešto Vlaha čiji postotak ostaje na nuli. (Vlada Republike Hrvatske Ured za ljudska prava-Pravamanjina.gov.hr) Većina ovdje navedenih nacionalnih manjina isključujući Rome s specifičnom problematikom, su prilagođene u potpunosti životu u Hrvatskoj i ovdje su nastanjene stoljećima. Većina nacionalnih manjina također ima uređeno vlastito obrazovanje.

2.1. Značajni dokumenti i zakoni koji reguliraju status nacionalnih manjina

Najvažniji međunarodni dokumenti za prava manjina u obrazovanju povezuju se s pravima djece i njihovog prava na obrazovanje. Posebno se ističe pravo na uživanje svoje kulture. (Konvencija o pravima djeteta, čl. 28, 29.) Drugi

jednakovažan dokument je Konvencija o ljudskim pravima, koja u članku 14. naglašava zabranu diskriminacije (Konvencija o ljudskim pravima)

Osim njih Povelja o temeljnim pravima u Europskoj uniji naglašava pravo na obrazovanje u čl.14, u čl. 21. zabranu diskriminacije i u čl. 22. poštivanje kulturalnih, vjerskih i lingvističkih različitosti (Charter of fundamental rights of the European Union (2000/c 364/01) Official Journal of the European Communities) Međunarodni pakt o građanskim i političkim pravima naglašava u čl. 27. pravo na pripadnost manjinama i izražavanje vlastite kulture, religije i jezika (International Covenant on Civil and Political Rights; <http://treaties.un.org/doc/Publication/UNTS/Volume%20999/volume-999-I-14668-English.pdf>) Direktiva vijeća o primjeni načela ravnopravnosti osoba bez obzira na rasno ili etničko podrijetlo, bazira se na ostvarivanju prava, dijalogu i toleranciji i između ostalog navodi i područje obrazovanja. (Council Directive implementing the principle of equal treatment between persons irrespective of racial or ethnic origin; 2000/43/EC; Official Journal of the European Communities)

Najznačajniji dokument u području anti-diskriminacije s obzirom na temu, je UNESCO-va Konvencija protiv diskriminacije u obrazovanju, a osim diskriminacije navodi i iznimke. U čl. 2. stavku b. navodi kako "Osnivanje ili održavanje, zbog vjerskih ili jezičnih razloga, posebnih obrazovnih sustava ili ustanova koje nude obrazovanje, koje je u skladu s voljom roditelja ili skrbnika, ako je sudjelovanje u takvim sustavima ili pohađanje takvih institucija izborno i ako obrazovanje odgovara standardima"(Convention against Discrimination in Education; http://www.unesco.org/education/pdf/DISCRI_E.PDF) Prema Čl. 8 st. c. diskriminacija nije osnivanje privatnih škola koje nude obrazovne sadržaje osim onih koje daju državne škole.

Kod obrazovanja o pravima nacionalnih manjina možemo uzeti dva izdvojena međunarodna dokumenta. Europska povelja o regionalnim ili manjinskim jezicima u čl. 8 navodi mjere za promicanje regionalnih ili manjinskih jezika u području obrazovanja, prema kojima treba osigurati dostupnost jezika u predškolskom i školskom obrazovanju (Osnovna i srednja škola te strukovno, visoko i obrazovanje odraslih), kompletno ili parcijalno, ili da osiguraju dostupnost učenja manjinskog ili regionalnog jezika prema zahtjevima obitelji učenika čiji je broj dovoljan za uspostavu takvog obrazovanja na područjima na kojima je to potrebno i izvan tih područja ukoliko ima dovoljan broj govornika. Također navodi osnivanje katedri za

studij regionalnih ili manjinskih jezika. Osim jezika st. g. navodi poduzimanje mjera koje će osigurati da nastava povijesti i kulture odražava značenje regionalnih i manjinskih jezika. St. h. navodi usavršavanje nastavnika a st. i. postavljanje nadzornog vijeća. (European Charter for Regional or Minority Languages; <http://www.unesco.org/most/lnlaw8.htm>)

Konvencija za zaštitu nacionalnih manjina u čl. 13. odobrava pravo na osnivanje privatnih obrazovnih ustanova. U čl. 14. navode obavezu da osiguraju u sklopu svojih obrazovanih sustava poduku na manjinskom jeziku i učenje manjinskog jezika. (Zakon o potvrđivanju Okvirne konvencije za zaštitu nacionalnih manjina NN 14/97)

Ustavni zakon o pravima nacionalnih manjina jedan je od dva značajna dokumenta o obrazovanju nacionalnih manjina u RH. U čl.11. navodi pravo pripadnika nacionalnih manjina na obrazovanje na svom jeziku i pismu. (Ustavni zakon o pravima nacionalnih manjina; <http://www.zakon.hr/z/295/Ustavni-zakon-o-pravima-nacionalnih-manjina>)

Zakon o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina definira pravo na obrazovanje nacionalnih manjina i omogućava učenicima većine upis na programe nacionalnih manjina u čl. 7, koji naglašava pravo prvenstva pri upisu učenicima pripadnicima nacionalne manjine. (Zakon o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina; <http://www.zakon.hr/z/318/>)

Organizacija obrazovanja nacionalnih manjina u Republici Hrvatskoj postavljena je u tri modela. "Model A- nastava na jeziku i pismu nacionalnih manjina, model B- dvojezična nastava, model C- njegovanje jezika i kulture." (<http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=3154>) Ministarstvo znanosti obrazovanja i sporta također navodi kako "Pripadnici nacionalne manjine sami predlažu i odabiru model i program u skladu s postojećim zakonima i svojim mogućnostima za realizaciju programa." (<http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=3154>)

2.2. Definiranje uloge kulture

Kultura je jedno od glavnih područja koje se postavlja pred temu manjinskih škola. Osim akademskih uspjeha pred manjinske zajednice manjinske škole se postavlja i pitanje očuvanja kulture, ili konkretnije tradicijske kulture manjinske zajednice. O tome se posebno raspravlja u problemima domorodačkih manjinskih

zajednica, ali i kod nas je primjenjivo na manjine čijim je zajednicama cilj održati svoju tradicijsku kulturu.

Kultura se prema UNESCO-u može definirati na više različitih načina, no izdvajaju neke. "Kultura je cijelovitost znakova prema kojem članovi neke zajednice prepoznaju jedni druge, dok ih odvajaju od ljudi koji ne pripadaju toj zajednici" (UNESCO 2006 s.12.) Definicija je značajna u kontekstu jezika, načina izražavanja ili svjesnoj pripadnosti nekoj zajednici, kao i očuvanju culture, točnije tih specifičnih znakova kulture. Takve znakove UNESCO nadalje označava kao "...spiritualne, materijalne, intelektualne i emocionalne značajke društva ili društvene zajednice... gdje se dodaju i umjetnost i literatura, način života, vrijednosni sustavi, tradicija i uvjerenje." (UNESCO 2006 s.12.)

Prema De Leo-u (2010.) kultura označava identične simbole prezentacije neke "socijalne skupine". Nastavlja ih dalje raščlanjivati na "jezik, kolokvijalne izraze, način odjevanja, hranu, zakone, baštinu, povijest, tehnologiju, te vrijednosti i stavovi koji su reflektirani u našem razgovoru i odnosima, na način na koji se povezujemo s obitelji i prijateljima, na način na koji se izražavamo u umjetnosti, glazbi, plesu, kazalištu, arhitekturi, literaturi i slavljinama koja slavimo."

Neuner (Huber 2012.) kao i Ogay i Edelman (2016) prenose usporedbu kulture s santom leda.

| |
|---|
| Umjetnost, Literatura, Kazalište, Glazba, Ples, Hrana, Odjeća |
|---|

| |
|--|
| Pojam o skromnosti, Ideja odgoja, Kozmologija, Nadređeni-podređeni položaj, Definicija grijeha, Koncept pravde, Pojam vodstva, Obrazci donošenja odluka, Stavovi prema zavisnosti, Pristupi rješavanju problema, Uloge u odnosu na godine, spol, zanimanje, rodbinu, itd. , Način pogleda, Koncepti prošlosti i budućnosti, Prirodnost prijateljsva, Viđenje sebe, Davanje prednosti natjecanju ili suradnji, Poimanje vremena, Socijalne interakcije i poimanje adolescencije, Koncept osobnosti, Govor tijela, Poimanje logike i vrijednosti, Ekspresije lica, Obrazci pokazivanja emocija, Uređenje osobnog prostora, Obrazci vizualne percepcije, Definicije gubitka razuma- promjene razmišljanja, Konverzacionalne norme u socijalnom okruženju, Poimanje promjene u statusu, Teorija bolesti, Koncept čistoće, Tempo rada, Poticaji za rad, Povijest, Odnos prema životinjama, Pravila podrijetla, Pojam ljepote... |
|--|

Slika 1. Santa Leda (Neuner 2012, str.19)

U slici 1. prikazano je kako je samo mali dio kulture vidljiv i prepoznatljiv, dok je prostorno i prema podacima veći dio sakriven, ispod površine osobe, zajednice

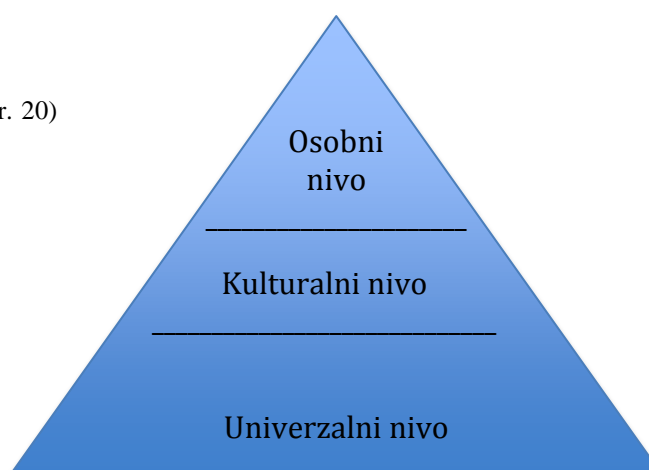
ili pak vode kod sante leda. Nadalje objašnjava Neuner (2012) kako je većina skrivenih nesvjesna. To je razina koja ostaje dijelom osobe, i možemo čak reći kako je skrivena i od same osobe. Ova razina utječe na interkulturalnost. Za Ogay i Edelman (2016.) ova je metafora kulture varljiva. Oni je uspoređuju s atolom, koraljnim otokom koji tvori prsten oko vode. Smatramo kako se vide obrisi neke kulture koji proizlaze iz nevidljivog dijela same sredine, koncepta na kojima se stvara vidljivi dio. Metafora još uvijek izolira kulturu kao santu ili otok. Kultura ne može biti izolirana. Kulturu na takav način ne možemo promatrati u konceptu manjinskih zajednica. Kao primjer možemo uzeti koliko se kultura Gradišćanskih Hrvata pa čak i jezik razlikuje od standardnog Hrvatskog jezika koji se mijenjao u obje zajednice pod utjecajem vremena i okoline.

Sljedeća metafora koju daju Ogay i Edelman (2016.) je kultura poput non-newtoniane tekućine. Takva vrsta tekućine ima sva obilježja tekućine dok se na nju ne stavi pritisak. Pod utjecajem pritiska ona postaje čvrsta. Kultura ima takva obilježja ona se mijenja i talasa, nikad nije čvrsta i fiksna, dok ju se ne pokuša zapisati, proučavati ili postaviti u neke vrste okvira. Solifdirati se kultura može svim pokušajima zaštite ali i političkim ili pritiscima zajednice koji ju žele odvojiti od kulture okoline. Tim se pritiskom kultura pokušava zadržati u svom čvrstom stanju, jedino kao takvu moguće ju je učiniti informacijama.

De Leo (2010.) zaključuje kako je kulturu ponekad nemoguće vidjeti, bilo zbog njezinog nevidljivog djela ili zbog njezinih čestih i malih i nevidljivih promjena. Kultura nastavlja De Leo (2010.) utječe na način na koji vidimo svijet, reflektira naše vrijednosti, vjerovanja i stavove. Ona je reflektirana u našem znanju, radu, postojanju i zajedničkom životu. Toliko je dio našeg identiteta i načina svakodnevnog života, da je često ni sami ne primjećujemo. Upravo zato ponekad ne razumjemo druge, pripadnike drugih kultura.

Kod određivanja kulture, možemo ju postaviti kao piramidu. Piramida predstavlja slojeve načina razmišljanja.

Slika 2. Piramida (Neuner 2012. str. 20)



Piramida se odnosi na svakog pojedinca. Ne postoji mogućnost prepoznavanja granica između prirode koja predstavlja univerzalnost svakog čovjeka i kulture, ili načina na koji reagiramo koji je kulturno predodređen, te granica kulture i osobnosti. Prema Ogay i Edelmann (2016.) kulturu ali i pojedinca se može prezentirati putem više nivoa. Kultura se odnosi na više identiteta pojedinca. Pojedinac ne pripada samo jednoj socijalnoj grupi, on nije samo pripadnik jedne zajednice. Učenici u manjinskim školama pripadaju: svojoj manjinskoj zajednici; pripadaju također većinskom okruženju, jer žive na prostoru druge države; pripadaju svojoj generaciji, često su generacijske udaljenosti u današnjem vremenu veće nego same kulturne razlike; nekoj određenoj religiji, koja često nije povezana s nacionalnošću. Na primjer, mađarska nacionalna manjina djeli istu religiju s većinskom grupom u Hrvatskoj; pripadaju nekom socijalnom statusu, gdje možda postoji manji utjecaj na prihvaćanje kulturne različitosti u diplomatskim školama ili privatnim školama nego tamo gdje se socijalni strahovi povezuju s kulturom.

U razumijevanju kulture moramo se pozivati na sve dimenzije kulture. Za interkulturalno razumijevanje te dimenzije navodi De Leo (2010.)

- "- Fizička: Kulturne prakse i što ljudi rade;
- Intelektualna: Tradicijsko znanje i raznolik način znanja
- Emocionalna: Različiti načini ekspresije osjećaja
- Religijska: vjerovanja, prakse i kozmologija
- Estetska: Umjetnost, glazba, ples, koncepti ljepote
- Lingvistička: govorni jezik
- Socijalna: Socijalna pitanja različitih kultura, jednakost/nejednakost, ljudska prava, nepovoljni položaj, diskriminacija, iskustvo socijalnog konflikta i harmonije

- Politička: raznoliki politički sustavi
- Povjesna: Povijest kulture, migracije, kolonizacije, nepovoljnog položaja, marginalizacije, rata, konflikta i mirnog suživota
- Odnos moći: nepovoljni položaj, nepravda, manjine, marginalizacija
- Moralni/etički: Razlike i sličnosti u vrijednostima među kulturama."

2.2.1. Tradicijska kultura u obrazovanju

Mrnjaus (2013) prenosi definiciju kulture koja uključuje znanje, uvjerenja, umjetnost, zakon, čudoređe i običaje između ostalog. Nastavlja kako pojedinci žele očuvati vlastitu kulturu, gdje navodi tradiciju, mitove i obrede. I nadasve navodi kako je takvo definiranje kulture statično. Takva statična kultura zapravo se odnosi na tradicijsku kulturu i manjinskim je zajednicama značajna za očuvanje vlastitog manjinskog identiteta. Kako se kulturu kao pojam ne može odvojiti od zajednice u kojoj se nalazi i ne može smatrati zamrznutom u vremenu, smatramo kako je tradicijska kultura ono što proizlazi iz ovakvog stava prema kulturi. Upravo stoga smatramo kako je kultura koja se pokušava očuvati u školama manjinskih zajednica zapravo tradicijska kultura ili folklor koji predstavlja simboliku kulture matične zemlje, a ne općeniti način života. Ta tradicijska kultura dovodi do stvaranja identiteta i zajednice i među članovima manjine i njihovu povezanost s manjinskom zajednicom.

Osim stvaranja identiteta tradicijska kultura može proširivati vidike i poučavati metode koje drugi nastavni sadržaji nemaju. Bowmann (2006) navodi kako folklor u obrazovanju otvara vrata poučavanju učenja koja druge discipline nemaju. Učenici time otkrivaju sebe, svoje obitelji i zajednicu u kojoj žive. Trendovi u obrazovanju poput kritičke pedagogije i multikulturalnog obrazovanja koriste metode proizašle iz poznavanja i istraživanja folklor (tradicijske kulture). Time se razvija svijest o kulturi i kulturnoj raznolikosti. Kodish i Westerman (1996.) dodaju kako tradicijski elementi mogu pomoći učenicima da kritički razmišljaju o onome što znaju i onome što ostaje izvan formalne povijesti, također upoznaje učenike sa složenošću kulture, i poštivanje različitih točaka gledišta.

U izradu nastavnih materijala uključuju se i sveučilišta npr. University of Wisconsin, Center for study on upper Midwestern cultures. Nastavnici lokalne kulture napravili su nastavni plan za smanjanje razlika među kulturama. Ideja je promovirati

različite tradicije među obiteljima, njihovom porijeklu, postavlja tradiciju na vidjelo daju učenicima priliku za cijeniti i zadržati svoju tradiciju. Sama ideja je rad s internacionalnim studentima, ali se može primjeniti i na učenike pripadnike nacionalnih manjina u mješanim razredima.

Alabama folklife (<http://alabamafolklife.org/content/bullfrog-classroom>) svoj nastavni plan temelji na tradicijskim pjesmama za djecu koje se koriste kao metoda za druge obrazovne ciljeve, učenje jezika, vokabulara, pa čak i tjelesnog odgoja. Ono ne podcjenjuje značaj, ali ne stavlja očuvanje tradicijske kulture kao cilj već kao metodu. Nastavni plan Iowa folklife-a bazira se na tradiciji, obiteljskim pričama, tradicijskim pjesmama, tradicijskim znanjima u umjetnosti i zanatima, s glavnim ciljem održavanja tradicijske kulture.

Većina nastavnih planova vremenski su ograničeni na nekoliko školskih sati, koji ako se koriste kao metoda trebaju biti multiplicirani i povezani s određenom temom. Izdavanje i korištenje nastavnih materijala mora biti orijentirano na okvirne nastavne planove i programe, moraju biti usmjereni na mnoga područja, moraju imati kontinuitet i regionalni značaj. Nekoliko programa (<http://csumc.wisc.edu/wtlc/?q=teaching>; <http://alabamafolklife.org/content/bullfrog-classroom>; <http://www.uni.edu/iowaonline/folklife/intro/index.htm>) stavlja vrijednost na razgovor sa zajednicom i straješinama te na goste predavače.

2.3. Modeli obrazovanja nacionalnih manjina

Obrazovanje nacionalnih manjina u Hrvatskoj određuje se kao: "Odgoj i obrazovanje na jeziku i pismu nacionalnih manjina obavlja se u osnovnim i srednjim školama s nastavom na jeziku i pismu kojim se služe pod uvjetima i na način..." (Vlada RH 2014.) Sve manjine nisu uključene u ovaj sustav. Ovdje se govori samo o nacionalnim manjinama koje imaju određene škole ili dio nastave usmjeren ka nacionalnim manjinama. Posebno moramo napomenuti kako se ovaj rad neće očitovati o nacionalnim manjinama koje se nisu izjasnile za neki oblik školovanja i koje nemaju organiziranu nastavu na jeziku i pismu nacionalne manjine. Prema Statističkom ljetopisu (https://www.dzs.hr/Hrv_Eng/ljetopis/2016/sljh2016.pdf) u 2014/15 godini postojalo je ukupno 68 osnovnih i 13 srednjih škola s nastavom na manjinskom jeziku prema svim modelima manjinskog obrazovanja.

26-11. SREDNJE ŠKOLE S NASTAVOM NA JEZIKU I PISMU NACIONALNIH MANJINA, RAZREDNI ODJELI, UČENICI I NASTAVNICI, KRAJ ŠKOLSKE GODINE
UPPER SECONDARY SCHOOLS PROVIDING EDUCATION IN LANGUAGES AND SCRIPTS OF ETHNIC MINORITIES, CLASS UNITS, STUDENTS AND TEACHERS, END OF SCHOOL YEAR

| | 2010./2011. | 2011./2012. | 2012./2013. | 2013./2014. | 2014./2015. | |
|------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-----------------------|
| Na češkom jeziku | | | | | | |
| <i>In Czech</i> | | | | | | |
| Škole ¹⁾ | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | Schools ¹⁾ |
| Razredni odjeli | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | Class units |
| Učenici | 29 | 36 | 37 | 44 | 24 | Students |
| Nastavnici | 4 | 5 | 5 | 17 | 17 | Teachers |
| Na mađarskom jeziku | | | | | | |
| <i>In Hungarian</i> | | | | | | |
| Škole ¹⁾ | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | Schools ¹⁾ |
| Razredni odjeli | 11 | 10 | 10 | 10 | 11 | Class units |
| Učenici | 57 | 55 | 51 | 44 | 39 | Students |
| Nastavnici | 24 | 14 | 24 | 22 | 18 | Teachers |
| Na talijanskom jeziku | | | | | | |
| <i>In Italian</i> | | | | | | |
| Škole ¹⁾ | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | Schools ¹⁾ |
| Razredni odjeli | 64 | 66 | 64 | 60 | 60 | Class units |
| Učenici | 568 | 558 | 560 | 559 | 527 | Students |
| Nastavnici | 138 | 148 | 128 | 130 | 116 | Teachers |
| Na srpskom jeziku | | | | | | |
| <i>In Serbian</i> | | | | | | |
| Škole ¹⁾ | 7 | 6 | 7 | 7 | 7 | Schools ¹⁾ |
| Razredni odjeli | 65 | 65 | 69 | 70 | 66 | Class units |
| Učenici | 898 | 932 | 877 | 825 | 712 | Students |
| Nastavnici | 150 | 150 | 160 | 155 | 180 | Teachers |

Tablica 1.: Škole nacionalnih manjina: https://www.dzs.hr/Hrv_Eng/ljetopis/2016/sljh2016.pdf

Podaci iz tablice 1. predstavljaju općenite podatke o školama nacionalnih manjina za različite godine. U ovom radu škole nacionalnih manjina će se dijeliti prema modelima manjinskog obrazovanja, te kako bi podaci bili usporedivi navodino i podatke za 2012/2013. godinu, koji predstavljaju najnoviji izvještaj koji sadrži točnu podjelu na škole i modele obrazovanja. Nažalost novije jasno strukturirane podatke prema modelima obrazovanja nismo uspjeli pronaći, te općenite podatke prenosimo i prema starijem izvoru. Prema Izvješću Vlade Republike Hrvatske (2014) navodimo podatke za 2012 i 2013 godinu. U tablicama 2., 3. i 4. prenosi se veličina i potreba obrazovanja nacionalnih manjina za 2012/13 godinu. Nakon čega ćemo se na daljnju statističku podjelu morati vezivati na podatke za 2012/2013 godinu, kod obrade podataka prema modelima obrazovanja.

| Nacionalne manjine | 2012./2013. | | | | 2013./2014. | | | |
|-------------------------------------|-------------------------------|---------------|--------------------------------|---------------------------------------|-------------------------------|---------------|--------------------------------|---------------------------------------|
| | Br. dj. DV, uč. OŠ i SŠ m/ž | Br. DV/OŠ /SŠ | Br. razreda /skupina DV,OŠ, SŠ | Br. odgajatelja, učitelja, nastavnika | Br. dj. DV, uč. OŠ i SŠ m/ž | Br. DV/OŠ /SŠ | Br. razreda /skupina DV,OŠ, SŠ | Br. odgajatelja, učitelja, nastavnika |
| Albanci | 176 72/104 | 9 | 19 | 10 | 157 80/77 | 11 | 24 | 12 |
| Česi | 981 427/554 | 28 | 94 | 83 | 1.004 434/570 | 29 | 96 | 85 |
| Mađari | 1.289 566/723 | 34 | 166 | 113 | 1.194 537/657 | 39 | 150 | 114 |
| Makedonci | 82 39/43 | 6 | 14 | 4 | 75 34/41 | 6 | 12 | 5 |
| Nijemci i Austrijanci | 63 30/33 | 1 | 6 | 6 | 75 40/35 | 1 | 6 | 6 |
| Rusi | 112 49/63 | 5 | 10 | 5 | 109 46/63 | 5 | 13 | 5 |
| Rusini | 82 39/43 | 3 | 12 | 4 | 77 34/43 | 3 | 12 | 4 |
| Slovaci | 514 248/266 | 12 | 54 | 9 | 561 271/290 | 14 | 58 | 11 |
| Slovenci | 87 28/59 | 2 | 6 | 2 | 139 46/93 | 4 | 10 | 4 |
| Srbi | 3.889 2.072/1.817 | 66 | 369 | 573 | 3.825 1.895/1.930 | 67 | 351 | 562 |
| Talijani | 3216 1.579/1.637 | 29 | 215 | 536 | 3.266 1.575/1.691 | 29 | 215 | 536 |
| Ukrajinci | 52 18/34 | 4 | 8 | 4 | 46 14/32 | 4 | 7 | 4 |
| Židovi | 49 32/17 | 1 | 8 | 7 | 53 35/18 | 1 | 8 | 7 |
| Poljaci | - | - | - | - | 36 16/20 | 1 | 2 | 1 |
| UKUPNO: DV, OŠ, SŠ (A, B, C) | 10.592 5.199/5.393 | 200 | 981 | 1.356 | 10.617 5.057/5.560 | 214 | 964 | 1.356 |

Tablica 2. Broj polaznika po nacionalnim manjinama (Izveštaj Vlade Republike Hrvatske 2014.)

| OSNOVNE ŠKOLE – NACIONALNE MANJINE - UKUPNO | | | | | | | | |
|---|-----------------------------|------------|------------------------|---------------|------------------------------|------------|------------------------|---------------|
| | 2012./2013. | | | | 2013./2014. | | | |
| | Broj učenika m/ž | Broj OŠ | Broj razreda / skupina | Broj učitelja | Broj učenika m/ž | Broj OŠ | Broj razreda / skupina | Broj učitelja |
| UKUPNO A, B, C | 7010 3.435/3.575 | 147 | 723 | 795 | 7.010 3.377/3.633 | 158 | 714 | 802 |

Tablica 3. Broj polaznika nacionalnih manjina u osnovnoj školi (Izveštaj Vlade Republike Hrvatske 2014.)

| SREDNJE ŠKOLE – NACIONALNE MANJINE - UKUPNO | | | | | | | | |
|---|--------------------------|-----------|------------------------|-----------------|--------------------------|-----------|------------------------|-----------------|
| | 2012./2013. | | | | 2013./2014. | | | |
| | Broj učenika m/ž | Broj SŠ | Broj razreda / skupina | Broj nastavnika | Broj učenika m/ž | Broj SŠ | Broj razreda / skupina | Broj nastavnika |
| UKUPNO A, B, C | 1.729 843/886 | 21 | 172 | 402 | 1.725 777/948 | 24 | 164 | 396 |

Tablica 4. Broj polaznika nacionalnih manjina u srednjoj školi (Izveštaj Vlade Republike Hrvatske 2014.)

Organizacija obrazovanja nacionalnih manjina u osnovnim i srednjim školama u Republici Hrvatskoj postavljena je u tri modela. "Model A- Nastava na jeziku i pismu nacionalnih manjina, model B- dvojezična nastava, model C- njegovanje jezika i kulture" (Ministarstvo znanosti obrazovanja i sporta). Ministarstvo znanosti

obrazovanja i sporta također navodi kako "Pripadnici nacionalne manjine sami predlažu i odabiru model i program u skladu s postojećim zakonima i svojim mogućnostima za realizaciju programa."

Kako je u ta tri modela pokrivena podjela obrazovanja nacionalnih manjina, ne samo u Hrvatskoj već i u ostalim zemljama, ovu podjelu možemo iskoristiti kao primjer prema kojem možemo dijeliti sve pokušaje i stanja u organizaciji obrazovanja nacionalnih manjina.

2.3.1. Model C

Prva uspostava manjinskog jezika i kulture u školski sustav počinje s dodavanjem dodatnih sadržaja u nastavu, proces stvaranja manjinskih škola počinje modelom C i na njemu se temelji daljnji razvoj uspostave manjinske nastave. Stoga bismo primarno objasnili ovaj model. Model C, za razliku od B i A modela, objašnjen je kao model "po kojem se nastava izvodi na hrvatskome jeziku uz dodatnih dva do pet školskih sati namijenjenih učenju (njegovanju) jezika i kulture nacionalne manjine. Dodatna satnica u trajanju od dva do pet školskih sati tjedno obuhvaća učenje jezika i književnosti nacionalne manjine, geografije, povijesti, glazbene i likovne umjetnosti." (Ured za nacionalne manjine 2008.) Također prema zakonu o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina otvoren je za sve učenike ovisno o mogućnostima škole. Kako se redovna nastava u sklopu ovog programa odvija kao i redovna nastava u školama, prema ovom modelu nema potreba za stavljanjem učenika u posebne razrede. Iznimka ovog pravila privatna je osnovna škola židovske nacionalne manjine, koja je kao privatna škola odvojena, ali radi po programu hrvatske nastave s dodatnim programom hebrejskog jezika, vjeronauka i kulture. Bez upisa u dodatni program škola upisuje i učenike pripadnike većinske zajednice.

Po modelu C u Hrvatskoj djeluju osnovne i srednje škole a prema izvješću Vlade Republike Hrvatske prenosimo stanje za 2014. godinu, u tablicama 5. i 6. Kako je navedeno ranije u tekstu, novije strukturirane podatke, podjeljene prema modelima obrazovanja nije moguće pronaći. Već se javljaju samo općeniti podaci o manjinskim školama.

| Nacionalne manjine | 2012./2013. | | | | 2013./2014. | | | |
|-----------------------|------------------------------|------------|--------------|---------------|------------------------------|------------|--------------|---------------|
| | Broj učenika m/ž | Broj OŠ | Broj skupina | Broj učitelja | Broj učenika m/ž | Broj OŠ | Broj skupina | Broj učitelja |
| Albanci | 176 72/104 | 10 | 19 | 9 | 157 80/77 | 11 | 24 | 12 |
| Česi | 427 172/255 | 16 | 57 | 15 | 443 169/274 | 17 | 60 | 15 |
| Mađari | 884 377/507 | 21 | 114 | 15 | 794 335/459 | 25 | 99 | 15 |
| Makedonci | 82 39/43 | 6 | 14 | 4 | 75 34/41 | 6 | 12 | 5 |
| Nijemci i Austrijanci | 63 30/33 | 1 | 6 | 6 | 75 40/35 | 1 | 6 | 6 |
| Poljaci | - | - | - | - | 36 16/20 | 1 | 2 | 1 |
| Rusi | 88 39/49 | 4 | 8 | 4 | 82 37/45 | 4 | 9 | 4 |
| Rusini | 82 39/43 | 3 | 12 | 4 | 77 34/43 | 3 | 12 | 4 |
| Slovaci | 514 248/266 | 12 | 54 | 9 | 519 256/263 | 12 | 56 | 9 |
| Slovinci | 41 19/22 | 1 | 2 | 1 | 42 24/18 | 2 | 4 | 2 |
| Srbi | 603 290/313 | 31 | 96 | 39 | 671 327/344 | 32 | 108 | 39 |
| Ukrajinci | 52 18/34 | 4 | 8 | 4 | 46 14/32 | 4 | 7 | 4 |
| Židovi | 49 32/17 | 1 | 8 | 7 | 53 35/18 | 1 | 8 | 7 |
| Ukupno Model C | 3.061 1.375/1.686 | 109 | 398 | 117 | 3.070 1.401/1.669 | 119 | 407 | 123 |

Tablica 5: Broj učenika po modelu C u osnovnim školama (Izveštaj Vlade Republike Hrvatske 2014.)

| Nacionalne manjine | 2012./2013. | | | | 2013./2014. | | | |
|-----------------------|-----------------------|----------|--------------|-----------------|-----------------------|-----------|--------------|-----------------|
| | Broj učenika m/ž | Broj SŠ | Broj skupina | Broj nastavnika | Broj učenika m/ž | Broj SŠ | Broj skupina | Broj nastavnika |
| Česi | 62 19/43 | 4 | 6 | 2 | 58 22/36 | 4 | 5 | 4 |
| Slovinci | 46 9/37 | 1 | 4 | 1 | 97 22/75 | 2 | 6 | 2 |
| Slovaci | - | - | - | - | 42 15/27 | 2 | 2 | 2 |
| Rusi | 24 10/14 | 1 | 2 | 1 | 27 9/18 | 1 | 4 | 1 |
| Srbi | 14 6/8 | 1 | 4 | 1 | 15 5/10 | 1 | 2 | 1 |
| Talijani | 28 11/17 | 1 | 4 | 1 | 42 8/34 | 1 | 4 | 1 |
| Ukupno model C | 174 55/119 | 8 | 20 | 6 | 281 81/200 | 11 | 23 | 11 |

Tablica 6: Broj učenika po modelu C u srednjim školama (Izveštaj Vlade Republike Hrvatske 2014.)

Osim u Hrvatskoj model C ili organizacija dodatne nastave ili predmeta jezika za nacionalne manjine može se naći i u mnogim drugim zemljama. Prema Pužićevom (2007.) istraživanju materinjski jezik kao dodatni predmet se javlja u Švedskoj, Finskoj, Austriji i Njemačkoj. Gorter (2008) prema izvještajima Mercator Education navodi učenje pojedinih manjinskih jezika po regijama u kojima žive nacionalne

manjine. Podjela u tablici 7. prenosi postojanje materinjeg jezika kao predmeta u navedenim zemljama.

| | |
|------------------------|--------------------|
| Španjolska | Asturijanski |
| | Baski |
| | Katalonski |
| | Galicijanski |
| Nizozemska | Frizijski |
| Belgija | Njemački |
| Irska | Irski |
| Ujedinjeno kraljevstvo | Irski |
| | Welški |
| | Gaelški |
| | Kornski |
| | Škotski |
| Francuska | Korzikanski |
| | Njemački |
| | Baski |
| | Bretonski |
| | Ocitanski |
| Austrija | Hrvatski |
| Italija | Njemački |
| | Slovenski |
| | Ladinski |
| Poljska | Kašupski |
| Švedska | Meankieli |
| | Sami |
| Njemačka | Sorbijanski |
| | Sjeverno frizijski |
| Grčka | Turski |
| Finska | Švedski |

Tablica 7. Manjinski jezik kao predmet po državama (Prilagođeno prema Gorter 2008.)

C model ili bilo kakav model uvođenja manjinskog jezika kao posebnog predmeta u škole se javlja kao prva instanca stvaranja interkulturalnog, dvojezičnog, ili multijezičnog obrazovanja. Ovaj model možemo okarakterizirati i kao pokušaj službenog očuvanja jezika i kulture nacionalne manjine.

2.3.2. Model B

Model B predstavlja nastavak razvoja manjinskog obrazovanja. Umjesto samo jednog dodatnog predmeta, kod B modela postoji više školskih predmeta kojima se nastava odvija na jeziku nacionalne manjine. Model B objašnjen je kao model "po kojemu se nastava izvodi dvojezično. Prirodna se grupa predmeta sluša na hrvatskome jeziku, a društvena grupa predmeta na jeziku nacionalne manjine. Nastava se provodi u ustanovi s nastavom na hrvatskome jeziku, ali u posebnim odjelima." (Ured za nacionalne manjine 2008.)

Statistiku za nacionalne manjine u Hrvatskoj i za ovaj model obrazovanja možemo prenijeti iz Izvješća Vlade Republike Hrvatske (2014.) Ovdje izdvajamo podatke samo za osnovne škole, jer po B modelu djeluje samo jedna srednja škola.

| Nacionalne manjine | 2012./2013. | | | | 2013./2014. | | | |
|-----------------------|---------------------|----------|------------------|---------------|---------------------|----------|------------------|---------------|
| | Broj učenika m/ž | Broj OŠ | Broj raz. odjela | Broj učitelja | Broj učenika m/ž | Broj OŠ | Broj raz. odjela | Broj učitelja |
| Česi | 2 2ž | 1 | 1 | 1 | 2 2ž | 1 | 1 | 1 |
| Mađari | 10 4/6 | 1 | 4* | 1 | 25 15/10 | 2 | 3 | 3 |
| Srbi | 16 6/10 | 1 | 5 | 6 | 17 8/9 | 1 | 3* | 6 |
| Ukupno Model B | 28 10/18 | 3 | 10 | 8 | 44 23/21 | 4 | 7 | 10 |

Tablica 8. Osnovne škole prema modelu B (Izvještaj Vlade Republike Hrvatske 2014.)

Za model koji bi trebao predstavljati temeljne vrijednosti vidljivo je kako po ovom modelu radi znatno manji broj škola u odnosu na C i A model obrazovanja.

B model omogućava formiranje kombiniranih razrednih odjela u kojima učenici slušaju i prate nastavu dvojezično. Upis je slobodan za sve učenike bez obzira na nacionalnu i etničku pripadnost. Mješanjem dva jezika, ovaj bismo model mogli smatrati modelom za razvijanje interkulturalnog obrazovanja. Usporedbe radi, iz Pužićevog istraživanja vidljivo je kako se manjinski jezik u kombinaciji s većinskim jezikom javlja u Švedskoj, Finskoj i Norveškoj. Vrijednost kulturne raznolikosti možemo pronaći u većini zemalja, a poštivanje kulturne različitosti u smjeru manjinskog obrazovanja nalazimo u Finskoj, Austriji i Njemačkoj. (Pužić 2007) Pitanje dvojezičnosti ili interkulturalnosti u ovom je slučaju potrebno provjeriti u praksi, obzirom da pitanje usvajanja kulture nacionalne manjine ili većinske kulture nije jasno definirano niti objašnjeno, niti je postavljen nastavni sat njegovanja kulture.

Nastavni plan i program nastave jezika nacionalne manjine i hrvatskog jezika, kao ni ostalih predmeta, nije dovršen/objavljen. Tek bi objava plana i programa mogla objasniti B model kao stvarno interkulturalno obrazovanje ili tek bilingualno obrazovanje. Sama postavka nas svakako vodi u smjeru interkulturalnosti.

Iz Gorter, prenosimo u tablici 9. zemlje i jezike na kojima se odvija nastava na jeziku nacionalne manjine. Oznaka "+" kod jezika označava kako se jezik koristi za pola ili više školskih predmeta dok se jezici s oznakom "-" koriste za samo neke školske predmete.

| | |
|------------------------|----------------------|
| Španjolska | Baskijski + |
| | Katalonski + |
| | Galicijski + |
| | Asturijanski - |
| Francuska | Baskijski + |
| | Bretonski + |
| | Njemački + |
| Ujedinjeno kraljevstvo | Gaelski + |
| | Irski + |
| | Velški + |
| Belgija | Njemački + |
| Italija | Njemački + |
| | Slovenski + |
| | Ladinski - |
| Irska | Irski |
| Austrija | Slovenski + |
| | Hratski - |
| Finska | Švedski + |
| Grčka | Turski + |
| Nizozemska | Frizijski - |
| Njemačka | Sjeverno Frizijski - |
| Švedska | Sami- |

Tablica 9: Jezik kao medij nastave (Prilagođeno prema Gorter 2008.)

Model B po pitanju nastave nacionalnih manjina potrebno je dodatno razraditi kako bi se o njemu konkretno moglo raspravljati. Prema Gortru (2008) možemo vidjeti koji se predmeti u školama uče na jeziku i pismu nacionalnih manjina. Pa ističe kako se većinski jezik koristi za nastavu matematike i fizike dok se manjinski jezik koristi za predmete koji imaju manji značaj, kao što su zemljopis ili kultura. Čak i kad

profesori pokušaju povećati broj predmeta na jeziku nacionalne manjine često naiđu na neodobranje.

Nastavlja Gorter kako je jako bitna razlika između učenja na jeziku nacionalne manjine i učenja o jeziku nacionalne manjine. Učenjem na jeziku nacionalne manjine stvara se dvojezičnost, ili višejezičnost kao konačni cilj.

2.3.3. Model A

Model A obrazovanja nacionalnih manjina, predstavlja konačni cilj razvoja manjinskog obrazovanja, u Hrvatskoj je objašnjen kao model "po kojemu se cjelokupna nastava izvodi na jeziku i pismu nacionalne manjine, uz obvezno učenje hrvatskog jezika u istom broju sati u kojem se uči jezik manjine. Učenici imaju pravo i obvezu učiti dodatne sadržaje važne za manjinsku zajednicu. Nastava se provodi u posebnoj ustanovi, ali ga je moguće provoditi u ustanovama s nastavom na hrvatskom jeziku u posebnim odjelima s nastavom na jeziku i pismu manjine." (Ured za nacionalne manjine 2008.) Omogućava formiranje škola nacionalnih manjina, za koje se može razmatrati odvajanje učenika pripadnika nacionalnih manjina ali upis u škole prema Zakonu o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina, dopušten je i učenicima većinske zajednice iako se prednost daje pripadnicima nacionalne manjine. (NN 51/00, 56/00) Konvencija protiv diskriminacije u obrazovanju u članku 2 stavku b, i c navodi ovakav koncept kao izuzetak iz diskriminacije.

Po modelu A u Hrvatskoj djeluje također veći broj škola. Stanje za 2014. prenosimo u tablicama 10. i 11.

| Nacionalne manjine | 2012./2013. | | | | 2013./2014. | | | |
|-----------------------|------------------------------|-----------|------------------|---------------|------------------------------|-----------|------------------|---------------|
| | Broj učenika m/ž | Broj OŠ | Broj raz. odjela | Broj učitelja | Broj učenika m/ž | Broj OŠ | Broj raz. odjela | Broj učitelja |
| Česi | 304 148/156 | 3 | 18 | 49 | 284 141/143 | 3 | 18 | 49 |
| Mađari | 193 91/102 | 4 | 30 | 59 | 176 90/86 | 4 | 30 | 58 |
| Srbi | 1.922 1.068/854 | 17 | 168 | 283 | 1.897 940/957 | 17 | 153 | 283 |
| Talijani | 1.502 745/757 | 11 | 99 | 279 | 1.539 782/757 | 11 | 99 | 279 |
| Ukupno Model A | 3.921 2.050/1.871 | 35 | 315 | 670 | 3.896 1.953/1.943 | 35 | 300 | 669 |

Tablica 10. Osnovne škole po modelu A. (Izveštaj Vlade Republike Hrvatske 2014.)

| Nacionalne manjine | 2012./2013. | | | | 2013./2014. | | | |
|-----------------------|--------------------------|-----------|------------------|-----------------|--------------------------|-----------|------------------|-----------------|
| | Broj učenika m/ž | Broj SŠ | Broj raz. odjela | Broj nastavnika | Broj učenika m/ž | Broj SŠ | Broj raz. odjela | Broj nastavnika |
| Mađari | 51 19/32 | 1 | 10 | 27 | 46 18/28 | 1 | 10 | 27 |
| Srbi | 896 489/407 | 7 | 78 | 210 | 794 403/391 | 7 | 67 | 199 |
| Talijani | 569 271/298 | 4 | 60 | 157 | 560 264/296 | 4 | 60 | 157 |
| Ukupno Model A | 1.516 779/737 | 12 | 148 | 394 | 1.400 685/715 | 12 | 137 | 383 |

Tablica 11. Srednje škole po modelu A. (Izveštaj Vlade Republike Hrvatske 2014.)

Jedan od zanimljivih poznatih svjetskih primjera traženja prava na vlastite obrazovne ustanove dolazi nam is SAD-a koji ne poznaje nacionalne manjine i manjinsko obrazovanje. U slučaju Wisconsin v. Yodler iz 1972. sud je odredio kako je "opće pravo roditelja da odrede put obrazovanja za svoju djecu." (Stephen T. Knudsen, The Education of the Amish Child, 62 Cal. L. Rev. 1506 (1974). Available at:<http://scholarship.law.berkeley.edu/californialawreview/vol62/iss5/3>) što dovodi do formiranja prvog samostalnog obrazovnog sustava u SAD-u, škola Amiša. U Europi se problem manjinskih škola ne javlja na temelju nacionalnih manjina već imigracije, što bi trebalo predstavljati posebnu vrstu problema i rješenja odvojena po svojim značajkama od nacionalnih manjina.

Drugi primjer koji bi bilo zanimljivo prenijeti je pokušaj stvaranja Majanske škole u Guatemali. U modelu B spominjali smo (ne)učenje matematike i fizike na jeziku i pismu nacionalne manjine. Ovaj je primjer izdvojen jer se radi o učenju matematike majanske kulture u sklopu nastave matematike. U sklopu nastave matematike raspravlja se o različitim formama kojima je majanska kultura interpretirala svemir, koristi se majanski kalendar od 260 dana. Učenici na majnskom jeziku čitaju o majanskom brojevnom sustavu, koji je prvi pojmiio koncept nule. Vježbe rade koristeći "vigesimal" sustav koji su razvile Maje i koji se još uvijek koristi. Osim toga organiziraju se i radionice tekstila s tkaljom kao tutorom. (Asturias et. al . 2000.)

Prema Gorteru (2008) kompletna nastava na jeziku i pismu nacionalnih manjina, kao što je organizirano po modelu A, želja je većine manjinskih zajednica ali jako malo njih to uspijeva i ostvariti. Iz toga možemo zaključiti kako je model A, zapravo željeni model i model čijem se ostvarivanju u potpunosti teži.

3. Interkulturalno obrazovanje

Interkulturalno obrazovanje se bazira na viziji svijeta u kojem se poštuju ljudska prava za sve i gdje se demokracija odnosi na sve građane svijeta. (Neuner 2012.) 70-tih godina počeo se razvijati pojam multikulturalnosti u SAD-u, a u Kanadi se razvija pojam multikulturalnog obrazovanja. Pojam interkulturalnog obrazovanja tek se počeo razvijati u zadnjih nekoliko godina 20 stoljeća. Sada se intrerkulturalno obrazovanje ili interkulturalna pedagogija koristi kao odgovor na novi kontekst globalizacije i različitosti jezika, religija, kultura i načina razmišljanja. No još uvijek je koncept teško definirati. (Potera 2008.) Blezysnska (2008.) izdvaja dva značajna koncepta: Multikulturalno obrazovanje i Interkulturalno obrazovanje. Za razlikovanje je bitno definirati i značajne pojmove.

Multikulturalnost se odnosi na prirodu društva koje je višejezično, multikulturalno, multietničko i multireligijsko te njihovu koegzistenciju. (Neuner 2012.) Neuner (2012.) nam pojašnjava i pojam plurikulturalizma koji nam pojednostavljeno ističe prisutnost različitih grupa na jednom području te integracije aspekata drugih kultura u kulturu i ponašanje pojedinca. Interakcija pojedinaca različitih kultura dovodi do stapanja kultura. To dovodi do pomicanja ili nemogućnosti određivanja jasnih granica kulture. Ovaj koncept može biti značajan za zajednice nacionalnih manjina čije se kulture mješaju s kulturama okoline, tvoreći nove značajke manjinskih zajednica u odnosu na kulturu zemlje porijekla. Pogotovo o ovom konceptu možemo govoriti kod zajednica koje na nekom području žive nekoliko stoljeća gdje je vidljiva i vremenska promjena kulture i načina ponašanja. Ovdje se govori o razdvojenosti i slučajnom doticaju.

Interkulturalizam je za Neuera (2012.) aktivna dimenzija različitosti. Za razliku od multikulturalizma i plurikulturalizma ona podrazumijeva interakciju individualaca i grupa i njihovih kapaciteta za stvaranje zajedničkih projekata, zajedničku odgovornost i kreiranje zajedničkog identiteta. "Interkulturalnost je dinamičan pojam i odnosi se razvoj odnosa između kulturnih skupina. Ona je definirana kao postojanje i ravnopravno međusobno djelovanje različitih kultura te mogućnost stvaranja zajedničkih kulturnih izričaja putem dijaloga i međusobnog poštovanja." (UNESCO 2006.) Interkulturalizam dakle predstavlja viši stupanj u odnosu na multikulturalizam i plurikulturalizam. On podrazumijeva jasnu i aktivnu

interakciju bez slučajnih doticaja već gradnju i razvoj odnosa baziranu na životu u istoj zajednici. Mogli bismo reći, stvaranja poznanstava, kolegijalnosti i prijateljstava. Multikulturalno obrazovanje koristi učenje o drugim kulturama kako bi se razvilo prihvaćanje ili barem tolerancija. (UNESCO 2006.) Multi ili plurikulturalno obrazovanje cilja na poštivanje različitosti. "Obrazovna intervencija, definirana kao multikulturalno obrazovanje ili multikulturalna pedagogija, radi s de facto situacijom nazočnosti dvje ili više kultura a ima za cilj prepoznavanje sličnosti i razlika. Glavni obrazovni ciljevi su priznanje i poštivanje kulturne raznolikosti." (Potera 2008.)

Time se vraćamo natrag na pojašnjenja pojmova u kontekstu obrazovanja. Multikulturalno obrazovanje za manjine treba donijeti znanje o njihovoj kulturi kao i o većinskoj kulturi. Treba ih podučiti stvaranju bikulturalnog identiteta kako bi postali punopravni članovi (A:N: Obj) zajednice. Za većinsku zajednicu je bitno biti svjestan razlika u kulturi i različitim manjinskih zajednica koje žive na tom području. (Dervin et. al. 2012.) Stoga se u raspravama o multikulturalnom obrazovanju može govoriti o izdvojenim zajednicama i o očuvanju identita nacionalnih manjina.

Interkulturalno obrazovanje ide dalje od pasivnog suživota kako bi se postigao održivi način života u multikulturalnoj zajednici, kroz stvaranje razumijevanja, poštivanja i dijaloga među različitim kulturnim skupinama. (UNESCO 2006.) Interkulturalno obrazovanje nastoji učenike učiniti svjesnima uzroka etnocentričnosti i njihovih posljedica. (Neuer 2012.) Jednako koliko i na interkulturalnosti, interkulturalno obrazovanje pruža interakciju među kulturama, pokušaj je stvaranja ne samo razumijevanja već i podloge za suživot.

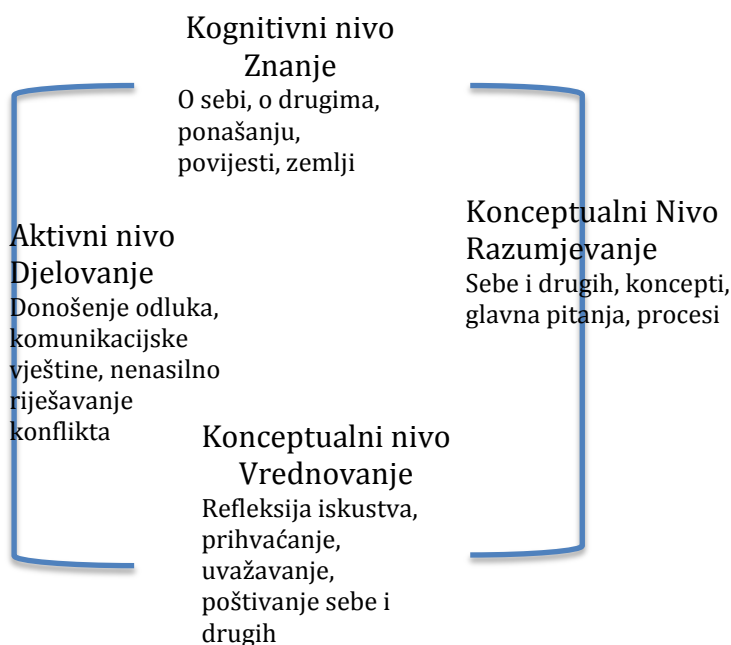
"Interkulturalno obrazovanje može pridonijeti objektivnom vrednovanju događaja i priznavanju doprinosa svake civilizacije, promicanju pozitivnoga i dinamičnoga suodnosa među različitim kulturama i unaprjeđenju zajedničkog života u multikulturalnom okruženju." (Hrvatić 2008.) Svojim tumačenjem izdvaja koncept interkulturalnog obrazovanja kao modela razumijevanja drugih kultura, već ga uključuje u koncepte otvaranja horizonta i stvaranja objektivnog pogleda na prošlost kao i sadašnjost.

3.1. Postavke interkulturalnog obrazovanja

"Temeljna pitanja interkulturalnog obrazovanja i obrazovanja na manjinskim jezicima proizlaze iz prihvaćenoga odnosa, stava prema multikulturalnom društvu. Konceptija

interkulturalnoga odgoja i obrazovanja formira se unutar dihotomnih zahtjeva: obrazovanja u funkciji otkrivanja i poticanja razvoja pojedinca prema univerzalnim obilježjima, koja će ga učiniti sličnim drugima, ili preferiranja suprotnog procesa – odgoja i obrazovanja u smjeru uključivanja u određene skupine i zajednice s posebnom kulturom" (Hrvatić 2011.) Prema Lasonen (UNESCO 2006.) Multikulturalno obrazovanje se koristi u kontekstu prilagođavanja manjinskih, imigrantskih grupa na nove matične zemlje. Interkulturalno obrazovanje smatramo, treba donijeti jedinstvo i upozoravati na sličnost radije nego na različitost, ili pak na pozitivne strane različitosti. Potera (2008.) ovakav proces promjene pogleda naziva kopernikovom revolucijom. Od viđenja, u ovom slučaju manjinskih zajednica kao prijetnje dolazimo do viđenja njihovih kultura kao bogatstva. Interkulturalna pedagogija za Poteru (2008.) preuzima sve dobro od multikulturalnosti i transkulturalnosti i dodaje nove aspekte. Predznak inter za njega znači dodavanje odnosa i interakcije. Dervin et. al. (2012.) nas navode i na razmišljanje o vrijednosti znanja o nekoj kulturi i odnosu interakcije među različitim kulturama. Interakcija se događa među ljudima i među kulturama u ovom pogledu. Često kulturalno u interkulturalnom izbriše inter i zaboravlja na važnost interakcije među ljudima prostorima i vremenima. Možemo dakle reći kako je potrebno više od samog usvajanja činjenica o nekoj kulturi ili različitom načinu života, već se moramo toj kulturi približiti, proučiti ju i iz nje izvući nove postavke koje nama donose neke nove vrijednosti.

De Leo (2010.) prema slici 3. vizualno objašnjava učenje i poučavanje za interkulturalno razumijevanje.



Slika 3.: Ciklus učenja i poučavanja De Leo(2010.)

Njegova podjela uključuje i znanja na kognitivnom nivou koje donosi multikulturalno obrazovanje, zatim naglašava promjene koje se događaju putem razumijevanja drugih kultura. Stupanj više od razumijevanja je u kategoriji vrednovanja. Kulturu i način razmišljanja i djelovanja koje razumijemo, vrednujemo s poštivanjem i uvažavanjem. Proces vrednovanja može se odnositi na smanjenje predrasuda. Četvrti je aktivni nivo, koji predstavlja >inter<. Taj nivo se odnosi na interkulturalnost, na interakciju, na djelovanje bazirano na poznavanju i poštivanju različitosti ili možemo reći na gledanju na različitost kao doprinosu nekoj zajednici.

Garduno i Taipa (2012.) to objašnjavaju kao razloge interkulturalnog obrazovanja. To su razvoj praksi koje pokazuju poštovanje i jednakost među kulturama te briga za znanje, vrijednosti, i način ponašanja svake kulture. Za razvoj praksi mora se proći cijeli ciklus, i doći do aktivnog djelovanja, stoga svako interkulturalno obrazovanje mora sadržavati prvo znanja, zatim razumijevanje, točno vrednovanje i djelovanje. Garduno i Taipa (2012.) naglašavaju kako sve kulture moraju biti prepoznate i vrednovane i kako obrazovni sustav mora omogućiti dostupnost njihove kulture. Pa objašnjavaju interkulturalnu dimenziju u području obrazovanja kao "kurikularni odnos između poznatih znanja i vrijednosti i nepoznatih znanja i vrijednosti...između tradicije i kulture i zapadne kulture" .

Lasonen (UNESCO 2006. b.) interkulturalno obrazovanje definira kao "Pokret reforme koja naglašava reviziju strukturnih, proceduralnih, materijalnih i evaluacijskih komponenti obrazovanja i obuke, tako da odražavaju socijalni, kulturni, etnički, rasni i linearni lingvistički pluralizam." Naziva ga i " procesom institucionalizacije filozofije interkulturalnosti u sustavima obrazovanja i osposobljavanja."

Za Bleszynsku (2008.) Interkulturalno obrazovanje uključuje i druge grane obrazovanja kao što je globalno, internacionalno, europsko, građansko i obrazovanje za mir. Internacionalno i globalno obrazovanje se bavi migracijama i globalnim promjenama a specifičnost Interkulturalnog obrazovanja je fokus na socio-kulturne promjene, ono ima praktične aplikacije ali se mora fokusirati i na razvoj teorijskog znanja o obrazovnom i socijalizacijskom procesu. Za razliku od europskog

obrazovanja ono europsku kulturu doživljava kao dinamični proces i stvaranje novih elemenata. Ova dva elementa bilo je potrebno istaknuti jer aktivni nivo koji smo istaknuli kao cilj interkulturalnog obrazovanja ono mora kulturu doživljavati kao promjenjivu i učiti prihvaćati i prilagođavati se tim promjenama. Isto kao što djelovanjem mora razvijati i teorije za nove koncepte i nove primjene u praksi. Možemo time reći kako je to stvaranje uvijek nove reforme.

De Leo (2010.) nadalje navodi 4 stupa obrazovanja prema UNESCO: Učiti kako bi znali; Učiti kako bi napravili; Učiti kako bi bili; Učiti živjeti zajedno. Svi oni za De Lea moraju biti sastavni dio obrazovanja za interkulturalno razumijevanje. Prvi stup se odnosi na znanje o kojem smo već govorili. Drugi stup se odnosi na djelovanje. Treći stup učiti kako bi bili, za De Lea se odnosi na opći razvoj pojedinca, tjelesni i mentalni, inteligenciju, senzitivnost, estetiku, odgovornost. Zapravo ovdje možemo reći kako interkulturalno obrazovanje doprinosi stvaranju identita osobe, kao bikulturalne, ili interkulturalne ličnosti, što je primjer kod manjina i manjinskih škola, te stvarnju cjelokupne ličnosti koja ima razvijene interkulturalne sposobnosti tj. interkulturalne kompetencije. Osobe koja zna na koji način, i koja može živjeti u zajedništvu. Učiti živjeti zajedno je četvrti stup obrazovanja, znači učiti živjeti u multikulturalnoj zajednici u miru i jedinstvu.

Prema Mrnjajus, Rončević i Ivošević (2013.) interkulturalnost uključuje kognitivne, afektivne i biheviornalne kompetencije, slično kao i nivoe kod De Lea. Objašnjavaju ih kao znanja, stavove i vještine.

Obrazovanje dakle mogli bi zaključiti stvara cjelokupnu ličnost, koja posjeduje znanje, stavove, način djelovanja i vještine, identitet i sposobnost života u zajednici. Upravo to je sadržaj koji mora zadovoljiti interkulturalno obrazovanje.

3.1.1. Kulturna raznolikost

"Raznolikost je norma, kad prestane raznolikost nastaje problem." (Odina, Olmo 2009.) Raznolikost u prirodi održava prirodnu ravnotežu. Bez prirodne ravnoteže nema života. To su vrlo jednostavni pojmovi koji se ne primjenjuju na kulturnu raznolikost. Manjine bilo nacionalne, ili bilo koje druge vrste se marginaliziraju, ili je raznolikost dobra ali što dalje od naših očiju. Kad bismo o tome razmislili raznolikost stvaramo sami ne samo u odnosu na kulturne grupe u etničkom ili nacionalnom kontekstu već i na takozvane subkulturne grupe. Nositelje grupnog

identiteta neke glazbene skupine, načina života i ponašanja. Čak i tamo gdje nema raznolikosti mi ju stvaramo sami. Kolika je onda razlika u marginalizaciji drugačijih putem kulturne raznolikosti.

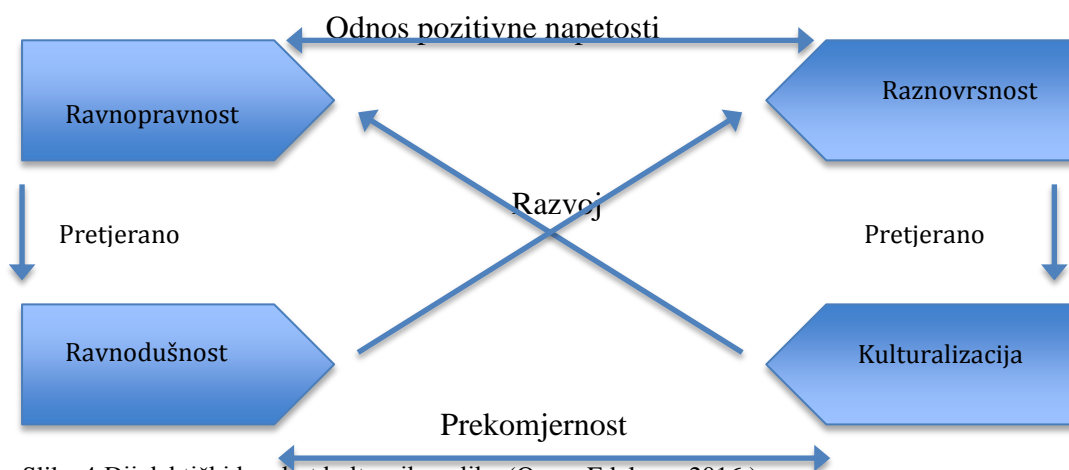
Problem koji navode Odina i Olmo (2009.) je taj što se kulturna raznolikost često miješa sa socijalnim skupinama. Zapravo socio-ekonomskim statusom migranata koji izlaze na površinu. Interkulturalnost iako nemoguće moramo pomaknuti od određenja socijalnog položaja. Socijalni položaj jedan je od značajki koja je nerazdvojiva s kulturom. Govori se o nerazumijevanju među učenicima različitih kultura i jezika a opet smatramo kako takvog nerazumijevanja ima manje i na drugačiji je način usmjereno kod na primjer diplomatske zajednice i njihovih škola. Pogotovo ako se radi o dvije slične kulture u kontekstu treće. Razumijevanje među kulturama na isti se način ispoljava u akademskoj zajednici u kojoj sudionici nekog kongresa nisu socijalno ugroženi od druge strane. Potrebno je postaviti rad u okvire interkulturalnosti i razumijevanja kulture koliko god je moguće neovisno o socijalnom statusu. Različitost se nastavlja Odina i Olmo (2009.) vidi i kao pripadnost određene etničke skupine, religije i roda. Te nam karakteristike daju informacije o socijalnim grupama, ali ne i o ljudima. Ili bolje rečeno daju nam karakteristike određene kulture kao statičnog i nepromjenjivog koncepta.

Koncept kulture ovisan je o ljudima, ali ljudi nikad ne poznaju sve oblike svoje tradicijske kulture. Stavljati naglasak na određene karakteristike tradicije kao što su igre, gastronomija, festivali i ostalo, može dovesti do turističkog pogleda na kulturu, a ne interkulturalnosti. (Odina, Olmo 2009.) Kod škola nacionalnih manjina radi se zapravo o odnosu između očuvanja tradicijske kulture i interkulturalnosti i međudnosa načina života. Koliko je u manjinskim školama potrebna tradicijska kultura toliko su potrebne i interkulturalne vještine i odnosi. Na sami pregled tradicijske kulture ne možemo gledati kao na značajku koja podržava interkulturalnost.

Na razvoj stavova prema kulturama kako navodi Mrnjauš (2013.) postoje različiti izvori utjecaja. To su obitelj, škola, mediji i osobni kontakt. "Razvoj stavova prema ljudima iz drugih kultura povezan je sa specifičnim društvenim strukturama u kojima pojedinci žive te s relativnim društvenim statusom vlastite grupe pojedinaca unutar te strukture." (Mrnjauš 2013.) Ovaj citat nam zapravo govori jako puno o razlici u percepciji u odnosu na grupu ili pak na pojedinca. Bez obzira na izvor utjecaja on dolazi od pojedinca koji se nalazi u nekom određenom okruženju koji

formira stav prema određenom pojedincu koji se prenosi na grupu i vraća istom logikom natrag na pojedinca. Obitelj je značajan faktor kod prijenosa stava, bez obzira radilo se o pripadnicima manjinske ili većinske zajednice. Odgoj, pa time i stavovi, dolaze iz obiteljskog doma. Na isti način djeluje i škola ili bolje rečeno stavovi pojedinaca, tj. profesora koji ih svjesno ili nesvjesno prenose na učenike. Upravo je stoga za ovo istraživanje bitno izdvojiti stavove roditelja i nastavnika o interkulturalnosti i interkulturalnom obrazovanju. Osim napomenutih medija koji prenose subjektivan dojam, glavni izvor subjektivnog dojma je osobni kontakt. U tom segmentu nam Mrnjauš (2013.) prenosi kako osobni kontakt dovodi do pozitivnih stavova, ali "ako prevladavaju lošiji uvjeti rezultat mogu biti negativniji stavovi." Lošije uvjete u smislu škola nacionalnih manjina možemo tumačiti i kao ukupnu organizaciju rada škole, školsko okruženje kao i općenitu atmosferu unutar školske zajednice. U svakom slučaju koncept se mora prebaciti s kulture na nosioce kulture kao pojedince iz svih do sada navedenih povezivanja kulture s drugim utjecajima.

Ideju kulture kao centralnog konteksta o interkulturalnom obrazovanju potrebno je zamijeniti idejom kulturne raznolikosti, to je navode Odina i Olmo (2009.) jedini način kako bi se uokvirio koncept kompleksnosti kulture u današnjem društvu i školskom okruženju. Postavke različitosti zapravo prate određene karakteristike razvoja stavova bez obzira na izvor utjecaja.



Slika 4: Dijalektički kvadrat kulturnih razlika (Ogay, Edelman 2016.)

Pretjeranost kod izražavanja ravnopravnosti vodi k ravnodušnosti a pretjeranost kod izražavanja raznovrsnosti vodi kulturalizaciji ili viđenju isključivo kulture. Zato Interkulturalno obrazovanje ne smije biti samo o kulturalnim razlikama nego i o karakteristikama individualaca kao članova grupe, jer svi ljudi imaju nešto zajedničko a ipak su različiti. Baza obrazovanja mora biti prihvaćanje razlika, a ne

specifičnosti. (Odina, Olmo 2009.) Ono što nam ova slika jasno pokazuje je zapravo traženje pravog omjera za usvajanje sadržaja, a za to je potrebna i volja nastavnika. Ravnopravnost se u pretjerano obliku prenosi u ravnodušnost. Stvaramo zajednicu koja ne primjećuje razlike i time stvara dodatnu napetost. Komunikacija i odnosi nisu po kulturama jednaki, svaranjem ravnosušnosti mi ih u potpunost izjednačavamo. Smanjujemo želju za razumjevanjem drugačijeg. Pretjeranim naglašavanjem raznovrsnosti opet stvaramo problem kulturalizacije ili gledanja kroz isključivo filter, često neadekvatnih stavova o kulturi. Time izjednačavamo sve pripadnike iste kulture, koji su u svojoj srži zapravo individualni. Takvi se procesi moraju usmjeravati kroz razvoj na pozitivne utjecaje.

"Interkulturalnost ističe jednakost kultura bez obzira na manjinsku ili dominantnu kulturu koja prevladava na određenom mjestu" (Mrnjauš 2013.) Interkulturalnost nadalje zaključuje Mrnjauš (2013.) podrazumijeva odnos između skupina i pojedinaca s razlikama. Osim razlika oni imaju i sličnosti, jednakosti u svojim kulturama, ali i djelovima identiteta koji nisu određeni kulturom. Možemo reći kako se interkulturalno obrazovanje mora usmjeravati na sličnosti i razlike u okvirima individualnih pripadnika neke kulture, kako se ne bi razvijali stavovi bazirani na kulturnim ili socijalno-ekonomskim predrasudama. Izaći iz kulturalizacije prema stvarnoj ravnopravnosti. Centralni kontekst bi bio sličnosti i raznolikosti među kulturama i unutar kultura.

3.1.2. Interkulturalne kompetencije

Jedna od glavnih postavki interkulturalnog obrazovanja je razvoj interkulturalnih kompetencija. "Interkulturalne kompetencije odnose se na sposobnost rada u internacionalnom i multikulturalnom okruženju, doprinos pri učenju među različitim kulturama i suradnju."(UNESCO 2006 b.) Mnogi su autori na različite načine pokušali objasniti i definirati interkulturalne kompetencije. Mrnjauš, Rončević i Ivošević (2013.) prenose neke od definicija čije su glavne zajedničke postavke sposobnosti korištenja, interakcije i razumijevanje različitih kultura. Perry i Southwell (2011.) ih postavljaju u različite kategorije:

1. Interkulturalno razumijevanje koje uključuje poznavanje drugih kultura, ali i pozitivni stavovi prema drugim kulturama, kao što su empatija, znatiželja i poštivanje.
2. Kompetencije koje se pak mogu podijeliti u četiri dimenzije: znanje, stavovi,

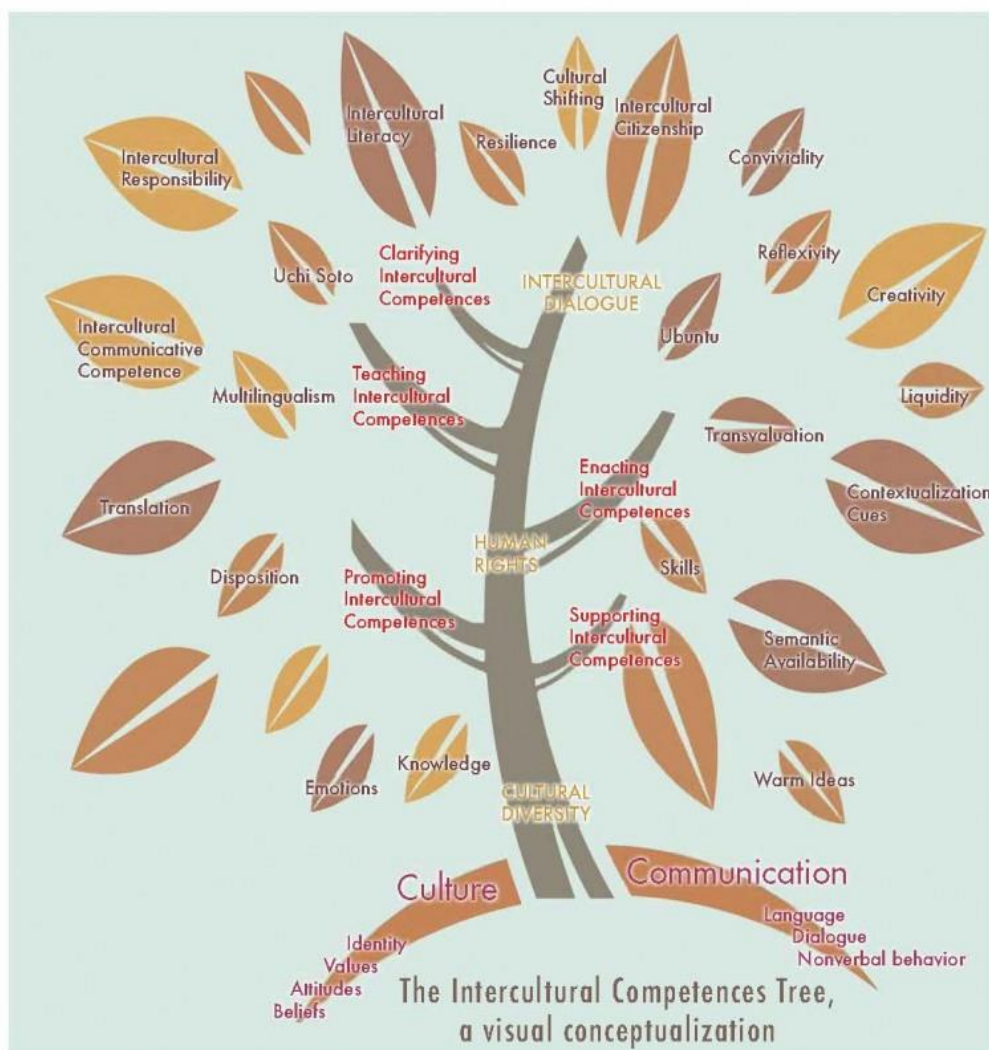
vještine i ponašanja, a jedna od ponuđenih definicija je i "sposobnost učinkovite i 'na pravi način' komunikacije s ljudima iz drugih kultura." (Perry i Southwell 2011.)

3. Interkulturalne komunikacije, koja se upravo tako definira i zahtijeva ukorporiranje kulture u komunikaciju. (Perry i Southwell 2011.)

Interkulturalne kompetencije su prema UNESCO (2013.) nedvojbeno povezane upravo s postavkama učenja za znanje, za rad i za bivanje. O njima smo već govorili. Znanje je tako prva komponenta interkulturalnih kompetencija. "Učiti kako bi znali" je način na koji to postavlja UNESCO (2013.) Učiti ne samo o drugim kulturama nego stvarati metode učenja o drugim kulturama, zapravo mogli bismo reći prihvaćati učenje o drugim kulturama. Učiti za rad, stvaranje je aktivnih odnosa s drugim kulturama. Učenje za bivanje pomalo je filozofsko, ali i praktično promišljanje, razmišljanje o sebi i svojem položaju u svijetu (UNESCO 2013.) zapravo u različitom kulturnom ili multikulturalnom okruženju.

Glavna obilježja interkulturalnih kompetencija, a time i interkulturalnog obrazovanja su: usvajanje sposobnosti, usvajanje razumijevanja, usvajanje znanja, usvajanje pravilne komunikacije za interakciju s osobama drugih kultura. Također navode kako se interkulturalne vještine mogu steći: Interkulturalnim treningom, učenjem u školi, i posjetama drugim zemljama. (Perry i Southwell 2011.) UNESCO (2013.) nastavlja kako interkulturalne kompetencije ne smiju ostati samo na teorijskom nivou već moraju pružiti alate sa znanjima vještinama i sposobnostima koji se mogu iskoristiti prema potrebi. Ukratko nam zaključuje UNESCO (2013.) Interkulturalne kompetencije su sposobnosti za navigaciju kroz kompleksno okruženje različitih ljudi, kultura i načina života.

Razvili su se i modeli interkulturalnih kompetencija, Mrnjauš, Rončević i Ivošević (2013.) navode neke od najpoznatijih. Izdvajaju trodimenzionalni konstrukt J. Boltena koji se sastoji od kognitivne, afektivne i biheviorijalne dimenzije, kojima su dodjeljene određene kompetencije. Nadalje izdvajaju DMIS model razvoja interkulturalne osjetljivosti Milтона J. Bennetta u 6 stadija: poricanje, obrana i minimiziranje koje se odnose na etnocentrizam i prihvaćanje, adaptaciju i integraciju koji se odnose na etnorelativizam. Byramov model interkulturalne komunikacijske kompetencije uključuje stavove, znanja i vještine. Nadalje navode: komponentne, razvojne i interakcijske modele.



Roots: Culture (Identity, Values, Attitudes, Beliefs, etc.) and Communication (Language, Dialogue, Nonverbal behavior, etc.)
Trunk: Cultural Diversity, Human Rights, Intercultural Dialogue
Branches: Operational steps (Clarifying, Teaching, Promoting, Supporting and Enacting Intercultural Competences)
Leaves: Intercultural Responsibility, Intercultural Literacy, Resilience, Cultural Shifting, Intercultural Citizenship, Conviviality, Reflexivity, Creativity, Liquidity, Contextualization Cues, Transvaluation, Ubuntu, Semantic Availability, Warm Ideas, Skills, Uchi Soto, Multilingualism, Disposition, Emotions, Knowledge, Translation, Intercultural Communicative Competence. Some of the leaves have been left free so that this Tree which is very much alive, can be complemented upon the rich diversity of contexts available worldwide.

Intercultural Competences - 23

Slika 5: Drvo interkulturalnih kompetencija (UNESCO 2013.) Vizualni prikaz sadržaja interkulturalnih kompetencija.

| | | | | |
|---|--------------|----------------------------|---|---|
| Identitet, Vrijednosti, Stavovi, Vještine | Kultura | Kulturalna raznolikost | Podržavanje interkulturalnih kompetencija Promoviranje interkulturalnih kompetencija | Tople ideje Vještine Semantička dostupnost Refleksivnost Kreativnost |
| Jezik, Dijalog, Neverbalno | Komunikacija | Interkulturalni dijalog | Donošenje zakona za interkulturalne | Tečnost Kontekstualizacija |

| | | | | |
|-----------|--|---------------|---|---|
| ponašanje | | | kompetencije | znakova Elastičnost Interkulturalna pismenost |
| | | Ljudska prava | Pojašnjavanje interkulturalnih kompetencija Poučavanje interkulturalnih kompetencija | Interkulturalna odgovornost Interkulturalne komunikacijske kompetencije Multilingvalizam Prevođenje Promjene kulture Interkulturalno građanstvo Gostoljubivost Znanje, Emocije |

Tablica 12.: Tablični prikaz prijevoda sadržaja interkulturalnih kompetencija

Autori kategoriziraju sadržaj interkulturalnih kompetencija. Cushner i Mahon (Deardorff 2009.) izdvajaju sadržaj interkulturalnih kompetencija kao razumijevanje kulturno općeg i kulturno specifičnog znanja, psihološka diferencijacija, sposobnost širenja vidika, otvorenost i poštovanje u obliku traskulturalne etične valjanosti. Van de Vijver i Leung (Deardorff 2009.) za sadržaj prvo navode stavove i vještine: kulturalna empatija, prilagodba, kros kulturne razlike, fleksibilnost u novim kulturnim situacijama, komunikacijsku učinkovitost i jezičnu kompetenciju. Zatim navode i 4 tipa komponenti interkulturalnih kompetencija:

1. Stavovi ili orijentacije, kao što su stavovi prema drugim kulturama.
2. Osobine ličnosti kao što je kulturna empatija i emocionalna inteligencija.
3. Vještine relevantne za interkulturalne susrete, kao što su pregovaračke vještine i jezik.
4. Stvarno ponašanje u interkulturalnim susretima.

Možemo zaključiti kako se prema ovom konceptu za sagledavanje interkulturalnih kompetencija mora početi od osobina ličnosti koje svatko od nas posjeduje. Osobine ličnosti određuju koliko smo otvoreni za promatranje, prilagođavanje i interakciju s drugim kulturama. Na naše interkulturalne kompetencije utječu naši stavovi, ukoliko prihvaćamo krute stavove odvajanja i neslaganja s suživotom teško ćemo postići interkulturalni odnos. Temeljem njih zapravo krećemo u razvoj vještina, ovaj tip

komponente se ne odnosi na unaprijed definirane pojmove. Vještine nam govore na koji način ćemo ostvariti interkulturalnu interakciju. Ovisno o osobinama ličnosti i stavovima, vještine možemo brže i lakše ili sporije usvojiti, ili ih pak možemo već posjedovati. Iz vještina proizlazi naše ponašanje koje je vidljivo u interakciji i na temelju kojeg ostvarujemo pozitivnu ili negativnu interakciju.

Bolten (2007.) navodi i neke drugačije ključne kompetencije na koje se mora posebno obratiti pažnja: Tolerancija neodređenosti, Prepoznavanje limita prihvaćanja i prihvaćanja prilika, Svijesnost neslaganja, Empatija, Fleksibilnost, Znanje stranog jezika, Spremnost za učenje interkulturalnosti, Komunikacijske sposobnosti, Znanje o kulturi, Metakomunikacija (sposobnost rješavanja problema u komunikaciji), Razlikovanje površinskih i dubinskih struktura, Policentrizam (za razliku od etnocentrizma, tumačenje situacije iz različitih pogleda), Udaljenost uloga, Samodisciplina, Uspješnost tematiziranja (uspjeh u objašnjavanju ponašanja prema određenoj temi), Svijest o sinergiji. Kao minimum interkulturalnih kompetencija UNESCO (2013.) navodi: poštivanje (vrednovanje drugih), samosvijest /identitet (razumjevanje pogleda na svijet), pogled iz perspektive drugih, adaptacija, stvaranje odnosa, kulturna poniznost.

Interkulturalne kompetencije ciljaju na oslobodjenje ljudi od njihove vlastite logike i kulturalnih idioma, kako bi se otvorili prema njima i slušali njihove ideje pogotovo ako nisu prihvaćeni od socio-političkog konteksta. (UNESCO 2013.) To predstavlja put prema onom dodatnom obogaćivanju koje treba biti cilj interkulturalnog obrazovanja. Razvoj interkulturalnih kompetencija općenito je izgradnja odnosa i interakcija među ljudima koji dolaze iz različitih pozadina i kultura, kao i heterogenih grupa s kojima moramo živjeti u miru. (UNESCO 2013.)

Bolten (2007.) nudi 20 preporuka za razvoj interkulturalnih kompetencija, neke od njih možemo ukratko sumirati. Stvaranje manifestacija u kojima su različite kulture jednako zastupljene ali uz opis kultura isticati njihov kontekst i razvoj; Širiti svjesnost pojedinaca u nekoj kulturi i razvijati oprez od generalizacija pojedinih društvenih skupina; Paziti na sklonost stereotipima i orijentirati se na komunikaciju te razvijati svijest o postojanju predrasuda i stereotipa; Obraćati pažnju na poželjna ponašanja i tabue društva gdje je potrebno obraćati pažnju na empatiju, toleranciju i fleksibilnost; Paziti na preslikavanje neispravnih obrazaca ponašanja; Razvoj spremnosti na otvorenost i razumijevanje; Ne odvajati se od nepoznatog, pokazati želju za znanjem te znanje o odnosima u vlastitoj kulturi; Moderirati dijalog među

kulturama; Stvarati rasno mješovite scenarije; Prepoznavati dodatne vrijednosti. Posebno nadalje možemo naglasiti kako razvoj interkulturalnih kompetencija ne može imati jedan standardizirani oblik već se mora prilagođavati situaciji u kojoj se nalazi. Isto tako nastavnici koji provode ovakve oblike edukacija, sami moraju biti educirani ali i poznavati vlastite kompetencije te biti svjesni slabosti vlastite osobnosti i stavova. Navedene preporuke može se u kontekstu, primjeniti i u školama pa ih možemo smatrati i popisom aktivnosti. Takve aktivnosti nastavnici koji se smatraju spremnima mogu i onda prilagođavati različitim potrebama i situacijama.

Do sada su se razvili mnogi kvalitativni i kvantitativni načini mjerenja interkulturalnih kompetencija i oba su načina mjerenja zadovoljavajuća. (Perry i Southwell 2011.) IDI ili Intercultural development inventory koristeći 50 pitanja, mjeri reakcije ispitanika na kulturalne razlike bazirane na njihovim iskustvima. (Perry i Southwell 2011.) CCAI ili Cross-cultural adaptability inventory se također bazira na 50 pitanja i mjeri kros-kulturalnu komunikaciju preko četiri glavne varijable: emocionalnu otpornost, fleksibilnost i otvorenost, perceptivnu oštrinu i osobnu autonomiju. CCWMS ili Cross- cultural Worldmindedness Scale koja se bazira na 26 pitanja i mjeri pozitivne reakcije ispitanika na rasu, religiju, svjetsku vlast, rat, i globalno obrazovanje. ISI ili Intercultural Sensitivity Inventory se bazira na 16 pitanja na koja se odgovara duplo, prvi put pod pretpostavkom rada na domaćem terenu (SAD) i drugi put pod pretpostavkom rada u Japanu. AIC ili Assessment of Intercultural Competence razvijena je za određeni projekt i bazira se na upitniku i intervjuima. ISS ili Intercultural Sensitivity Scale bazira se na 24 pitanja i bazira se na aktivnoj želji za motivacijom za razumijevanjem poštivanjem i prihvaćanjem razlika među kulturama. Djeli se na 5 faktora: interakcijski angažman, poštivanje kulturnih razlika, interakcijska smjelost, uživanje u interakciji i pažnja u interakciji. Na bazi nje razvijena je IES ili Intercultural effectiveness scale bazirana na 20 pitanja i mjeri 6 faktora: fleksibilnost ponašanja, opuštenost u interakciji, poštovanje u interakciji, vještine poruka, zadržavanje identiteta i upravljanje interakcijom. (Portalla T. Chen G. 2010.)

3.2. Principi interkulturalnog obrazovanja

UNESCO 2006. navodi tri glavna principa interkulturalnog obrazovanja:

- "1. Interkulturalno obrazovanje poštuje kulturni identitet svakog učenika kroz osiguravanje kulturno prikladnog i kvalitetno odgovarajućeg obrazovanja za sve.
2. Interkulturalno obrazovanje snabdjeva svakog učenika kulturnim znanjima, stavovima i vještinama potrebnim za postizanje aktivnog i potpunog sudjelovanja u društvu.
3. Interkulturalno obrazovanje snabdjeva sve učenike kulturnim znanjem, stavovima i vještinama koje će im omogućiti da doprinose poštovanju, razumijevanju i solidarnosti među pojedincima, etničkim, društvenim, kulturnim i vjerskim skupinama i narodima."

De Leo (2010.) izdvaja 6 glavnih principa obrazovanja za interkulturalnost:

1. Identitet, jezik i kulturna baština- Odnosi se na prava i slobode zadržavanja i korištenja ovih elemenata.
2. Socijalna pravda, ravopravnost i ljudska prava- Odnosi se na promociju sloboda, prava, jednakosti, jednakog pristupa i mogućnosti za sve.
3. Vrednovanje različitosti i kreativnosti; socijalni benefiti- Odnosi se na mogućnost svih učenika da imaju koristi od prepoznavanja i razumijevanja kulturne raznolikosti.
4. Jedinstvo i solidarnost u raznolikosti- Odnosi se na kultiviranje građanske odgovornosti.
5. Kultiviranje tolerancije, mira i socijalne harmonije- Odnosi se na razvoj razumijevanja i znanja o drugim kulturama te učenju vrijednosti međusobnog poštivanja i tolerancije.
6. Kulturna inkluzivnost i kulturna prikladnost i osjetljivost u obrazovanju.

Kako bi se to postiglo u školama De leo (2010.) za 6. princip navodi i konkretne mjere, kao što su: temeljiti učenje na kulturalnoj i lingvističkoj raznolikosti, uključivati niz različitih kulturnih znanja iskustava i perspektiva u kurikulum, slaviti, vrednovati i učiti o povijesti i životu različitih kultura i autohtonih naroda, posjete kulturno značajnim mjestima i međukulturalna iskustva. Također navodi i kako ustanove moraju osigurati obrazovanje koje je povijesno točno, nepristrano, kulturološki prikladno. Strategije za to su: Kulturno i rodno osjetljiv jezik, odgovarajuće metode poučavanja, povijesno točni materijali... Neki od pristupa mogu

uključivati i savjetovanje s kulturnim stručnjacima ili lokalnim (autohtonim) zajednicama.

UNESCO (2006) prenosi ciljeve interkulturalnog obrazovanja: Smanjenje svih oblika isključenosti; Promocija poštivanja kulturnih raznolikosti; Promocija razumijevanja kultura drugih; Promocija međunarodnog razumijevanja. Njihova provedba kao i svih ostalih principa, a što možemo vidjeti i kod De leovog primjera dotiče sve elemente obrazovanja: kurikulum, metode poučavanja, nastavne materijale, jezik nastave, školsko okruženje, ulogu i usavršavanje nastavnika i interakciju škole i društva. (UNESCO 2006.).

3.2.1. Promicanje interkulturalnosti kroz kurikulum

Interkulturalno obrazovanje može se promovirati kroz kurikularne akcije na različitim razinama: definiranjem ciljeva, kompetencija, sadržaja i aktivnosti, evaluacijom metoda, testiranjem pristupa i metoda, pomoć u nastavi, prioriteta, kooperacija nastavnika i ravnatelja. Konkretno to će uključivati: Promicanje koordinacije u stvaranju lekcija, identifikaciju interkulturalnih kompetencija i uključivanje njih u proces učenja, poticanje učenika na razmišljanje o komponentama plurilingvalnosti i interkulturalnih kompetencija i načinima na koje jezici i kulture funkcioniraju. (Beacco et. al. 2010.)

Interkulturalno obrazovanje sadrži znanja, vrijednosti i vještine. Sadržaj obrazovanja za interkulturalno razumijevanje možemo odrediti i kao znanja koja je potrebno postaviti u kurikulum De Leo(2010.) dijeli na 4 područja, koja prema njemu prenosimo:

1. Kultura, jezik, baština i kulturna raznolikost- Svijest i razumijevanje raznolikosti religije, jezika, politike, umjetnosti, kao i životnih praksi, zatim problema s kojima se susreću autohtoni narodi, manjine i izbjeglice. Posebno navodi i učenje kulture i jezika. Kod tih aspekata značajna je i povezanost različitih elemenata, pogotovo kod manjinskih zajednica. Kao što je povezanost jezika koji se uče kao predmet i jezika na kojem se izvodi nastava, te povezanost između stranih i manjinskih jezika i kulture te interkulturalnih aspekata (Beacco et. al. 2010.). U manjinskim školama takva se interakcija kod različitih kultura preko različitih stranih jezika može jasno naglasiti, pogotovo u školama u kojima se uči veći broj jezika, bilo da škola ima nastavu jezika za više manjinskih zajednica što je slučaj kod nekih škola u Zagrebu ili pak gimnazija

koja uz hrvatski i manjinski jezik ima još dva strana jezika. Jezik je ključan za razvoj interkulturalnih kompetencija. (NCCA 2005.) Potrebne vještine za ovo područje su: jak osjećaj vlastitog kulturnog nasljeđa i identiteta, usporedbe sličnosti i različitosti i identifikacija pozitivnih osobina te prihvaćanje drugih kultura. (De Leo 2010.)

2. Građanska prava, državljanstvo i kulturni identiteti- Postojanje i objašnjenje višestrukih identiteta, osobnih, lokalnih, nacionalnih i globalnih, građanina države, većinske ili manjinske zajednice. Pripadnik nacionalne manjine neke države nije i pripadnik države iz koje njegova nacionalna manjina potječe, već se generacijama smatra državljanom one države u kojoj živi. Bitno je te i takve odnose u obrazovanju objasniti i razumijeti, to dovodi i do boljeg razumijevanja pitanja nacionalnih manjina. Vještine su dakle istraživanje i izražavanje višestrukih identiteta, odgovorno građanstvo i prihvaćanje kulturnih identiteta.

3. Jednakost i ljudska prava -Potrebne vještine za ovo područje su ravnopravni odnosi, promatranje ljudskih prava, izbjegavanje predrasuda i diskriminacije, kritičko razmišljanje, solidarnost.

4. Mir i harmonija među raznolikim kulturama - Uči se vještinama života, rada u skladu s kulturno raznolikim kontekstom, aktivnom slušanju i učinkovitoj komunikaciji, posredovanju pregovaranju i rješavanju sukoba te učinkovitoj suradnji. (De Leo 2010.)

Neke od značajnijih vrijednosti koje nabroja De Leo (2010.) su: poštovanje, tolerancija, prihvaćanje i razumijevanje, poštivanje ljudskog dostojanstva i individualnih vrijednosti svih ljudi, suosjećanje, empatija i skrb za druge, solidarnost, suradnja i prihvaćanje kulturnog identiteta, međusobno povjerenje, istina, hrabrost i ljubav. Sva djeca imaju kuturu i etnicitet, vrednovanjem svoje kulture kroz interkulturalno obrazovanje uči se i vrijednost baštine i kulture drugih. (NCCA 2005.)

U skladu sa svim nabrojenim principima, prema Laurenai (Odina i Olmo ed. 2009.) dizajn školskog kurikulumu postaje proces u kojem se odluke što kako i kada učiti, svijesno stvaraju u grupi u kojoj učitelji rade. Razvoj kurikuluma mora doprinosti: Otkrivanju kulturne raznolikosti i njihove pozitivne vrijednosti; Kritičkoj svijesti o borbi protiv rasizma i diskriminacije; Znanju o kulturnoj baštini; Razumjevanju i poštivanju svih; Svijesti o sve većoj globalnoj međuovisnosti; Svijesti o pravima i odgovornostima; Svijesti o kulturnim vrijednostima; Poštivanju različitih načina razmišljanja. (UNESCO 2006.) Vizija kurikulumu je njegovanje svih elemenata života s konkretnim ciljevima razumijevanja svijeta kroz znanja, vještine i

stavove, razvoja moralnih vrijednosti, te osobni i socijalni razvoj povezivanja s drugima kroz razumijevanje i poštovanje. (NCCA 2005.)

Prema De Leu (2010.) kroz obrazovanje svi učenici će: Imati priliku upoznati i izraziti svoj jezik i baštinu, upoznati i cijeniti kulturu drugih i njihove doprinose društvu, naučiti nacionalni, materinji i strani jezik, imati jednak pristup obrazovanju, upoznati i izražavati svoja prava i poštovati prava drugih, postati tolerantni s razumijevanjem i suosjećanjem, i brinuti za druge te ponašati se na kulturološki prikladne načine.

Što se tiče dizajna kurikuluma nastavlja Laurena (Odina i Olmo ed. 2009.) on je "kratak pisani dokument, ali je prije svega filozofija koju obrazovne zajednice usvajaju kao cjelinu." Interkulturalno obrazovanje treba biti centralni dio svih aspekata školskog života, ono bi se trebalo odraziti u skrivenom kurikulumu, kao i u školskim pravilima i praksama, poučavanju sadržaja kurikuluma.(NCCA 2005.)

Možemo zaključiti kako interkulturalnost u području kurikuluma polazi od glavnih postavki ili okvira, pa interkulturalnost možemo i moramo tražiti u Hrvatskim kvirima već od nacionalnog okvirnog kurikuluma, u ciljevima; u nastavnom planu i programu, u području određenih predmeta u školama ali i u sklopu međupredmetnih sadržaja; u samom školskom kurikulumu, pogotovo u školskom kurikulumu manjinskih škola, koji u školskim aktivnostima izvan samih predmeta mora planirati interkulturalnost.

3.2.2. Nastavni materijali i didaktički resursi koji promoviraju jednakost

Materijali i didaktički resursi trebaju promovirati jednakost i ne smiju sadržavati elemente diskriminacije, koji bi mogli stvoriti osjećaj superiornosti. (Laurena u Odina i Olmo ed. 2009.) Materijali bi trebali: graditi na temeljima različitih sustava znanja i iskustva polaznika, inkorporirati njihovu povijest, znanje i tehnologije, upoznati polaznike s kulturnom baštinom, biti usmjereni na razvoj poštovanja kulturnog identiteta, jezika i vrijednosti, koristiti lokalne resurse, prenijeti znanje o postojećim manjinama većinskim skupinama, prenijeti znanje o društvu kao cijelini manjinskim skupinama, težiti uklanjanju predrasuda. (UNESCO 2006.) Nastavnici pokušavaju koristiti materijale u skladu s prijedlozima za poštivanje različitosti. (Laurena u Odina i Olmo ed. 2009.) Korisno je uvoditi lekcije i aktivnosti

o različitim dijalektima, oslovljavanju, običajima, tabuima i drugim kulturnim elementima. (UNESCO 2006.)

Razna sredstva se koriste kako bi se neka tema bolje razumjela od računala, audiovizualnih materijala, pismenih i usmenih materijala, priča itd. (Laurena u Odina i Olmo ed. 2009.) Koje obrazovne resurse i u kojoj mjeri ih nastavnici koriste pokazuju prevlast vrste resursa koji se odlikuju sadržajem "znanja o znanju". (Vintarek u Hegason, Lassig ed. 2010.) Koliko je pravog znanja sadržano je zapravo uvjet koliko će se neki resurs koristiti, ali naglašava Vintarek (Hegason, Lassig ed. 2010.) nadalje moraju utjecati i na emocije. Fantastika, filmovi, igre, nabranje činjenica i posjeti muzejima se koriste u ograničenoj mjeri a fotografije se ističu kao resurs koji se najviše koristi. Fotografije pridonose emocionalnim i estetskim iskustvima kao i znanju. (Vintarek u Hegason, Lassig ed. 2010.) Slika ili fotografija je koristan alat za poticanje interesa, pogotovo ako se čini zbunjuća ili predstavlja izazov. Studenti mogu postavljati pitanja i tražiti odgovore. Tko ju je slikao, gdje je slikana, što se u to vrijeme događalo, što se dogodilo kasnije. Važno je izbjegavati slike koje bi ojačale predrasude. (NCCA 2006.) Poseba se briga mora voditi i o ilustracijama, posebno onima koje prikazuju muško i žensko. (Laurena u Odina i Olmo ed. 2009.) Sljedeća vrsta materijala su priče koje se koriste na nastavi i to kroz osobna iskustva i predavanja. (Vintarek u Hegason, Lassig ed. 2010.)

Za Roella (2010.) nastavnici mogu imati koristi od filmova koji se bave temama kao što su imigracija, ksenofobija, privikavanje na novu kulturu, odnosno dileme s kojima se suočavaju pripadnici dviju kultura. Iako filmovi ne mogu nadomjestiti stvarnu interakciju oni mogu doprinosti razumijevanju problematike. Veliki broj filmova sadrži interkulturalne sadržaje. (UNESCO 2006, Roell 2010.) O filmu se u nastavi također može pokrenuti rasprava na neku temu, učenici se mogu i poistovjetiti s likom iz filma ako taj lik ima neke druge slične karakteristike. Na taj se način također mogu razviti emocije i empatija.

Glazba također može doprinjeti interkulturalnim sadržajima. Uključujući različite tipove glazbe, kao što je na primjer afrička glazba, stvara se razumijevanje o glazbi, ljudima i kulturi. Glazba može biti sredstvo prijenosa znanja, moralnih vrijednosti i načina gledanja na svijet. (Dawn 2012.) Na taj se način zapravo prenosi i kultura one zajednice koja piše glazbu ili tekstove za glazbu, upoznaje se s njihovim problemima i stavovima. Kroz slušanje, skladanje i istraživanje glazbe mijenjaju se stavovi i percepcije učenika. Kroz razumijevanje drugih njihove kulture i glazbe

možemo učiniti svijet boljim. (Dawn 2012.) Kroz istraživanje o glazbi i autorima se također mogu usvajati znanja o kulturi. Glazba također utječe i na emocije, opuštanjem i prihvaćanjem ljepote u glazbi vidljive su sličnosti i različitosti.

Najčešći resurs u obrazovanju su zapravo udžbenici. Udžbenici prvog jezika bi također trebali imati podatke o manjinskim etničkim skupinama unutar države, (Aamotsbakken u Helgason, Lassig ed. 2010.) ali i razni drugi udžbenici od povijesti, zemljopisa i ostalih socijalnih predmeta do znanost i matematike. U sve njih se na određenim poljima mogu uključiti interkulturalne teme od poznatih znanstvenika do kultura koje su razvile neke dijelove matematičkih pravila li pak neke druge metode. Daljnja istraživanja naglašavaju kulturnu i geografsku raznolikost u udžbenicima, uključujući i potrebu za isticanjem raznolikosti ne samo među narodima već i unutar naroda. Udžbenici imaju odraz kulture i društvenih stavova i mogu takve stavove širiti. Raznolikost u obrazovanju treba biti vidljiva ne samo kroz pokušaj uvrštavanja prilika manjinskih skupina već i uključivanje kritičke perspektive shvaćanja načina prezentiranja i razumijevanja povijesti. (Loftsdotir u Helgason, Lassig 2010.)

Svaki korišteni nastavni materijal za sebe zapravo se mora pregledavati, ne samo po sadržaju nego i načinju pisanja tekstova ili prikazivanja filmova ili glazbe koja se proučava. Oni čak i bez otvorene namjene mogu utjecati na način razmišljanja o drugima, i time doprinostiti interkulturalnosti ili pak stvarati i promovirati stereotipe.

3.2.3. Aktivnosti u nastavi za poticanje interkulturalnosti

Kod rada u nastavi potrebno je razvijati metode koje su kulturalno prikladne, na primjer kroz integraciju tradicionalnih pedagogija, pričanje priča, drame, poeziju i pjesme, integrirati formalne i neformalne tradicionalne i suvremene metode. Aktivnosti se trebaju temeljiti na praktičnim i participativnim tehnikama učenja i uključivati suradnju s kulturnim institucijama. Potrebno je promicati aktivno sudjelovanje u nastavi i aktivno okruženje, kao što je projektni rad kroz interdisciplinarne projekte. (UNESCO 2006.)

U grupnim aktivnostima učitelj nudi pomoć i materijale za uspješan rad na aktivnostima i time olakšava razumijevanje i učenje. (Laurena, u Odina i Olmo ed. 2009.) Tijekom projekta učenici su uključeni u područje istraživanja i biografsko istraživanje. Na primjer intervjuiraju ljude iz njihove obitelji i okoline, te lokalne zastupnike. Ljudi s različitim jezicima, religijom i kulturom mogu biti pozvani da

razgovaraju s učenicima. Ta komunikacija daje priliku da se učenici i nastavnici upoznaju s kulturnim blagom i razviju odnos interakcije i razmjene. (Magos 2006.)

Pluralingvalni i interkulturalni pristup uključuje aktivnosti koje promoviraju razmjenu među nastavnicima, nastavnicima i učenicima, i učenicima. Aktivnosti se mogu organizirati kao priprema za samostalno učenje kasnije, u projektnim skupinama s kolektivnom organizacijom projekta, u tandemina, gdje pomažu jedno drugom, u skupinama, te u posebne zadatke. Aktivnosti moraju biti autentične i iz stvarnog života i izabrane na temelju potreba učenja. To znači kako se učenici uključuju u komunikaciju i stvarne situacije, koje su doista relevantne. Aktivnosti su usmjerene na pristup značenju i obliku stvarne komunikacije. (Beacco et. al. 2010.) Strategije poučavanja i učenja koje se koriste mogu biti različite i one potiču kooperativni rad, sudjelovanje, i samoregulaciju učenja. (Laurena u Odina i Olmo ed. 2009.)

Osim projektnih grupa, prema NCCA (2006) možemo izdvojiti još neke od korisnih metoda za interkulturalnost. Strukturirana rasprava- ima ključnu ulogu u interkulturalnom obrazovanju. Ona pruža priliku učenicima za razgovor o njihovim idejama. Simulacijske igre i igranje uloga se koriste kako bi se pružila prilika za sudjelovanje u stvarnim situacijama. Debata -studenti dobivaju priliku za raspravu o temi koja ih doista zanima, i treba im se dati vremena za prikupljanje informacija za pripremu za debatu. Savjet je i zamijeniti strane za koje učenici argumentiraju, kako bi se stvorilo razumijevanje obje opcije. Praćenje problema je metoda kojom učenici mogu pratiti i istraživati problem ili temu koja je trenutno aktualna ili im je od posebnog interesa.

Prema De Leo (2010.) učitelji se mogu odlučiti za više pristupa: Intra-kulturalni pristup o jednoj kulturi koji ulazi u dubinu, s naglaskom na jezik, obitelj, vjeru, zakone, nasljeđe, povijest, tehnologiju, itd. Interkulturalni pristup, gdje se uključuje samo nekoliko komponenti različitih kultura, kros-kulturalni pristup koji uključuje istraživanje i uspoređivanje jedne komponente kroz cijeli niz kultura, multikulturalno učenje koje potvrđuje višestruke indentitete vezane uz život u pluralnom kontekstu, globalizaciju, i baštinu manjinskih zajednica. Transkulturalno učenje uključuje istraživanje zajedničkih vrijednosti i zajedničkih elemenata različitih kultura, nadilazi razlike i ujedinjuje u jednu ljudsku zajednicu.

U aktivnostima, kod nastave jezika, nastavnici bi trebali poticati izmjenu između jezika nastave i drugog (manjinskog, stranog, jezika okruženja), koristiti

višejezična pomagala, koristiti djelomično zajedničku terminologiju, uključiti trening za demokratsko građanstvo, uključiti lekcije koje se bave komunikacijom i komparativnom analizom jezika, razvijati višejezičnu kreativnost, govoriti o velikim djelima književnosti u njihovom izvornom jeziku, i usmjeravati lekcije na otkrivanje stilova nacionalnih televizija. (Beacco et. al. 2010.) U nastavi povijesti interkulturalna perspektiva može pomoći ilustrirati sličnosti i razlike među kulturama i razviti razumijevanje za kulturalnu raznolikost, preko povijesnih činjenica i načina razvoja različitih zemalja, što omogućava i svijesnost o faktorima koji su nas spajali ili razdvajali. (Loftsdotir u Helgason, Lassig ed. 2010.) Zapravo ovi se savjeti za primjenu interkulturalnosti u manjinskim škola, ali i ostalima ne moraju odnositi samo na nastavu jezika ili povijesti. Kod manjinskih škola zapravo postoji velika mogućnost za primjenu pluralizma u apsolutno sve oblike nastave jer su većini učenika barem dva jezika dovoljno razvijena za razumijevanje sadržaja. UNESCO (2006.) također kao savjet navodi kako se, gdje je moguće i koliko je moguće, treba primjenjivati materinji jezik učenika. Laurena (Odina i Olno 2009.) nam daje primjer promoviranja višejezičnosti u školi pomoću plakata koji su napisani na više različitih jezika. Na primjer na engleskom, te ostalim jezicima koji se koriste u zajednici.

U manjinskim školama i pogotovo onima koje doista imaju i manjinsku i većinsku populaciju to je preduvjet stvaranja višejezične i time i interkulturalne nastave. Neuner (Huber ed. 2012.) nam naglašava u tom smjeru kako teme iz interkulturalnog konteksta mogu biti integrirane u svaki nastavni predmet. Povijest, zemljopis, socijalni predmeti i jezik lako se prilagođavaju ali se mora raditi i na prilagodbi ostalih poput glazbe, matematke i prirodnih znanosti.

3.3. Interkulturalnost u školskom okruženju

Okupljanje djece iz različitih kultura može biti smjer prema interkulturalnosti ali to nije dovoljno. (Loizidou, Simeou 2007.) Škola sada mora razviti interkulturalno okruženje, kooperaciju i učenje. (Neuner u Huber ed. 2012.) Treba promovirati školsko okruženje koje poštuje kuturne različitosti kroz: na primjer svijest o prehrambenim potrebama, poštovanje načina oblačenja i vjere. (UNESCO 2006.)

Inicijalna ideja je da interkulturalno bude perspektiva gledanja na školu koja u središte pažnje stavlja globalnost i osobitost. Interkulturalno obrazovanje podrazumijeva holistički pristup škole kao cjeline. (Laurena u Odina i Olmo ed.

2009.) To uključuje između ostalog i podržavajući kulturno osjetljivi kontekst za učenje. (De Leo 2010.)

Holistički pristup se odnosi i na organizacijske politike, smjernice, pravila i postupke za donošenje odluka, školsku etiku i vrijednosti interkulturalnog razumijevanja i ljudska prava. (De Leo 2010.) Norme, temeljene na poštovanju, pripremaju nastavnici i učenici zajedno na početku školske godine. U slučaju konflikta potrebno je uzeti u obzir obje strane. (Laurena u Odina i Olmo 2009.)

Zatim se razvijaju odnosi s poštovanjem u cijeloj školskoj zajednici (De Leo 2010.) Jedno od temeljnih načela uspješnog planiranja razvoja škole je dobra komunikacija između svih članova školske zajednice. Najveći dio promjena ovisi o dobrovoljnim akcijama članova školske zajednice. Važno je stoga da svi uključeni imaju priliku izreći svoje viđenje situacije. Ljudi u tom procesu sudjeluju s različitim nivoima entuzijazma, a može doći i do otpora. Nije neobično za ljude da se iznenade vlastitim stavovima i uvjerenjima. Otpor tad može pružiti priliku za podizanje svijesti o interkulturalizmu. (NCCA 2005.)

Partnerstvo škole i zajednice potiče skladne odnose u zajednici, preuzimajući zajedno aktivnu građansku ulogu, i angažman s okolnom lokalnom kulturom i kulturno raznolikom školskom zajednicom. (De Leo 2010.) Interakcija škole i zajednice sadrži: upotrebu škole kao centra za društvene i kulturne aktivnosti, kako za obrazovne svrhe tako i za zajednicu, priznavanje uloge učenika, decentralizacija pri razvoju sadržaja, sudjelovanje učenika, roditelja i ostalih članova zajednice, nastavnika i administratora iz različitih kulturnih sredina u upravljanju školom, te razvoj programa i nastavnih materijala. (UNESCO 2006.) Školska kultura koja razvija kolaboraciju između škole i roditelja pomaže u boljim rezultatima učenja. Razvoj i napredak svih učenika događa se samo ako su uspostavljeni dobri odnosi sa svim obiteljima. (Loizidou, Symeou 2007.) Postoji zabrinutost za promicanje interakcije među pojedinim članovima zajednice i zbog toga se posebna pažnja stavlja na aspekte poput kontinuirane komunikacije s obiteljima, osobno ili pisanim putem i intenzivnije uključivanje obitelji. (Laurena u Odina i Olmo 2009.) Školsko okruženje treba biti aktivno, participativno, demokratsko i usmjereno na učenika, omogućiti da se čuje glas učenika u kulturno raznolikim perspektivama. (De Leo 2010.) Važno je da svi članovi zajednice, učenici, roditelji, nastavnici, administratori i uprava budu uključeni u proces kreiranja škole koja vrednuje kulturnu raznolikost, i uključuju se u

kolektivnu odgovornost razvoja i održavanja uključive i interkulturalne škole. (NCCA 2005.)

Društveni kontekst u kojem se učenje odvija ima ključni utjecaj na učinkovitost procesa učenja. U podučavanju znanjima, vještinama i stavovima za interkulturalnu kompetenciju, obrazovni sustavi mogu biti uzor dobre prakse. Djeca će se naučiti interkulturalnim kompetencijama gledajući i oponašajući one koji ih koriste u školi i zajednici. U podučavanju kritičkog razmatranja svijeta primjereno je kritički razmišljati o našim vlastitim akcijama i akcijama institucija u kojima radimo, te ukoliko je potrebno i politike škole. Interkulturalno obrazovanje tako pogoduje školi i obrazovnom sustavu kao i individualnom učeniku. (NCCA2005.) Osim promatranjem, vještine interakcije među kulturama škole mogu razviti i putem: izravnih kontakata i redovitom razmjenom među učenicima, nastavnicima i drugima u različitim kulturnim sredinama, provedbom zajedničkih projekata između škola u različitim zemljama, uspostavljanjem međunarodnih mreža i stjecanjem sposobnosti za rješavanje sukoba. (UNESCO 2006.)

U sagledavanju aktivnosti u odnosu na manjinske škole aktivnosti se odnose na promociju interakcije među kulturama, ne samo kulturama koje su prisutne u samoj školi, već i ostalima. Interkacija omogućava širenje vidika i otvorenost prema jednoj drugačijoj kulturi a time i prema drugima.

3.3.1. Uloga i stavovi nastavnika o interkulturalnosti

Nastavnik je onaj koji razvija povezanost između škole i zajednice, sudjeluje u životu zajednice i promovira participaciju zajednice u školi. (Garduno, Taipa 2012.) On je moderator, vodič i uzor koji pokazuje vrijednosti interkulturalnog razumijevanja kroz ponašanje i dosljedno djelovanje. Koristi trenutke kako bi učenje učinio znamenitim. On nudi široku paletu kulturno odgovarajućih iskustava i temelji se na učenikovim interesima i znanjima, kulturnoj i vjerskoj pripadnosti. (De Leo 2010.)

Middelkoop et. al. (2017.) identificiraju tri kategorije nastavnika prema njihovom stavu o različitosti. Najbolji su oni koji razumiju djelovanje raznolikosti kao i njihov stav prema raznolikosti na učenika i njegova postignuća. To su nastavnici koji prilagođavaju zadatke učenicima prema dobi, njihovim sposobnostima, njihovoj razini znanja. Favoriziraju sudjelovanje studenata, postavljaju pitanja koliko učenici znaju o

temi prije nego započnu predavanje i koriste iskustva učenika kako bi započeli objašnjavanje. (Laurena u Odina i Olmo 2009.) Prema istraživanju ovi su nastavnici samo manjina u većini školskih kolektiva. Za njih se može reći kako imju razumijevanje porijekla i karakteristika studenata, bez stereotipa prema njihovoj pripadnosti ili karakteristikama. Oni priznaju mnoge različite sposobnosti učenika i potrebu da se te sposobnosti uzmu u obzir u nastavi. (Middelkoop et. al. 2017.) Uvode se koncepti na bazi predznanja učenika. Pregledavaju se unaprijed stvorena mišljenja o nekoj temi, uzima se u obzir pojedinac i koriste primjeri koje daju učenici. (Laurena u Odina i Olmo 2009.) Profesori ne primjenjuju to znanje uvijek u praksu jer smatraju kako nemaju dovoljno razvijene vještine, znanje ili vrijeme kako bi to uspostavili u nastavi. Čini se kako se koristi razumijevanje raznolikosti samo kad su omogućeni svi navedeni uvjeti. (Middelkoop et. al. 2017.)

Druga kategorija nastavnika su oni koji prepoznaju utjecaj raznolikosti na učenike i njihova postignuća ali na temelju nedostataka učenika i mogućih problema. Ponekad nastavnici naglašavaju samo razlike i na taj način stvaraju stereopite i marginaliziraju učenike. (Potera 2008.) Za njih se može reći kako prihvaćaju generalnu ideju kulturalno osjetljive nastave, dok ju ne primjenjuju u praksi. Oni bi mogli biti skloni stereotipima, zanemarujući značaj razlika pojedinaca u kulturnim i etničkim skupinama. (Middelkoop et. al. 2017.) Nedostatak jasnoće pojmova može biti rizik za nastavnika. Na primjer, svako imigrantsko ili manjinsko dijete karakteriziraju kao interkulturalno kako bi dobili moderan predznak. Ili se u razredu slave egzotične kulture i planiraju kulturalni projekti bez kritičke analize obrazovne vrijednosti. Neki nastavnici pokazuju poštovanje prema različitim kulturama ali ostaju predani svom tradicionalnom pristupu da više nisu sposobni kritizirati, ocjenjivati ili se distancirati od svog pristupa. (Potera 2008.) Dokazano je i da manjak razumijevanja tematike interkulturalnosti koči razvoj kulturnog pluralizma u školama. (Magos 2006.) Potera (2008.) nas upozorava i na stvaranje ksenofilije u školama ili hiperidentifikacije s učenicima imigrantima ili članovima manjinske zajednice, gdje ih se postavlja kao miljenike. To negativno utječe na sve uključene.

Treća skupina nastavnika prema Middelkoopu et. al. (2017.) su nastavnici koji odbacuju utjecaj raznolikosti na učenike i njihova postignuća. Prema istraživanju oko 40 % nastavnika spada u ovu kategoriju, oni ne uzimaju u obzir raznolikost u praksi. Problemi koji se odnose na postignuća učenika smatraju nečim s čim se trebaju baviti učenici, institucije ili društvo u cjelini a ne sami nastavnici. (Middelkoop et.al. 2017.)

NCCA (2006.) ističe sedam koraka nastavnika za bavljenje kontraverznim pitanjima, ali mi ih prenosimo i za bavljenje interkulturalnim pitanjima općenito: Ispitati sebe- Što ti kao nastavnik misliš i osjećaš o nekom pitanju, zašto, treba li reći stavove učenicima ili ih zaštititi od manipulacije i promoviranja. Biti osjetljiv na učenikove osjećaje i vrijednosti- Učenikovi osjećaji i vrijednosti vjerojatno se otkrivaju, uloga nastavnika nije reći učenicima što misle nego im pomoći naučiti na koji način razmišljati, te promovirati atmosferu u kojoj se oni mogu jasno izraziti i gdje će se uzeti u obzir valjanost njihovog stava. Modelirati poštovanje i poštenje- Pokazivati poštovanje svim učenicima i njihovim stavovima, te prikazati ravnotežu u pokazivanju suprotne pozicije točno i pravedno. Ispravljanje dezinformacija- Važna uloga učitelja tijekom rasprave je ispravljanje dezinformacija. Držanje ovakvih informacija u skolpu teme i izbjegavanje sukoba i argumentativnog stava; Naglašavanje kako su sukobi prilike; Pokazivanje svoje humanosti- Priznavanje sumnje, teškoće i slabosti u svom položaju, omogućavanje učenicima da preispituju i vašu poziciju. Uspostavite sredstva za zatvaranje rasprave- Osigurajte da se rasprava završi s osjetljivošću na osjećaje koje je izazvala. (NCCA 2006.)

Osim toga nastavnici mogu razviti svoju praksu pomoću akcijskog istraživanja, kako koristeći razvijenu teoriju u praksi tako i pomoću samo promatranja i promatranja drugih. Teorije koje su naučene kroz obrazovanje ili kroz usavršavanje postaju svakodnevni dio njihove nastave. Korištenjem akcijskog istraživanja u usavršavanju nastavnika oni se motiviraju na razmišljanje o svojoj praksi, o komunikaciji s učenicima, na razmatranje mogućih problema u nefunkcionalnim odnosima i na traženje alternativnih pristupa u komunikaciji. (Magos 2006.)

Razna istraživanja su pokazala kako nastavnika praksa reflektira njihove stavove koji pak reflektiraju nastavnikova iskustva i porijeklo. (Middelkoop et. al. 2017.) Middelkoop et. al. nadalje smatraju kako stavovi kao "Manifestacije nesvjesno podržanih pogleda ekspresije verbalnih obaveza prema apstraktnim idejama, koji se mogu promišljati kao dio opće ideologije poučavanja, mogu biti viđeni kao dio ideologije, znanja i vještina koji vode nastavnika u praksi." Istraživanja pokazuju da stavovi nastavnika utječu na njihove prosudbe studenata i njihovo ponašanje u razredu. (Middelkoop et. al. 2017.)

Ovdje možemo zaključiti kako stavovi nastavnika o interkulturalnoj nastavi mogu dovesti do poimanja pa time i postojanja interkulturalnosti te u kojem obliku

ona doista postoji u nekoj školi ili u našem slučaju manjinskim školama u Zagrebu i okolici.

3.3.2. Uloga i stavovi roditelja o interkulturalnosti

Veza između škole, obitelji i zajednice odnosi se jednako na dogovorene sastanke koliko i na aktivnosti u kojima obitelji sudjeluju. Na primjer radionice, razgovori ili škole za roditelje ili pak različiti susreti kao kulturni tjedan ili zabava na koju svatko donosi hranu ili druge elemente vlastite kulture. (Laurena u Odina i Olmo 2009.) Uključenost roditelja je ključna za uspjeh djeteta u školi. Uključenost roditelja u proces obrazovanja njihove djece nadopunjuje i potvrđuje njihovu središnju ulogu u razvoju djeteta. Roditelji mogu nevoljko posjećivati djetetovu školu. To može biti slučaj kod manjinskih zajednica. Škola može doprinjeti volji roditelja za sudjelovanje u obrazovanju potporom rada udruga roditelja, i uključivanjem u rad škole, informalnim sastancima, istražujući načine rješavanja roditeljskih strahova, pozivanjem roditelja na izvannastavne aktivnosti ili interkulturalne događaje, stvaranjem mogućnosti za uključivanje roditelja i šire zajednice. (NCCA 2005.) Smatramo kako roditelji nemaju problem jezika ili negativnih stavova kod manjinskih škola ali mogu imati negativne stavove prema interkulturalnosti i njihovom utjecaju na zaštitu manjinskog identita, stoga smatramo bitnim načine uključivanja roditelja u interkulturalne procese gdje se vidi značaj i većinske ali i manjinske kulture.

Za Granduo i Taipa (2012.) osim nastavnika značajni su i stavovi roditelja. Kao primjer daje roditelje manjinske zajednice koji ne žele interkulturalno obrazovanje, oni ne uče djecu tradiciji i njihovom jeziku jer to smatraju manje vrijednim u odnosu na većinski. Često i brane okolini razgovor s djecom na njihovom jeziku, jer je njihov jezik bitno ostaviti iza sebe. Pogotovo se to javlja kod roditelja s višim obrazovanjem koji smatraju kako su uspjeli i taj su svoj dio ostavili iza sebe.

Relacija škola- roditelji i općenito stavovi roditelja prema interkulturalnosti u školi u kontekstu manjinskih škola u Hrvatskoj mogu ovisiti o modelu manjinske nastave, radi li se o A, B ili C modelu. Jednako koliko ovisi i njihova percepcija o brizi za manjinsku zajednicu ako se radi o C modelu škole u koju ide veći broj učenika većinske populacije nego manjinske a nastava za manjine je organizirana odvojeno.

Boukaz (2007.) u tom smjeru prenosi situaciju u Švedskoj koja je okarakterizirana kao obostrano pasivna, svi su navodno zadovoljni situacijom i nitko ništa ne čini kako bi je promjenio. U primjeru navodi kako u jednoj školi u kojoj je engleski bio jednako zastupljen koliko i švedski kao jezik nastave, a roditelji su govorili engleski, roditelji su bili aktivni. U toj se školi činilo i kako postoji jednakost u moći koju imaju obje zajednice, te učitelji i roditelji. S druge strane roditelji imigrantskih grupa imaju slabo samopouzdanje to je utjecalo i na odnose roditelja i škole.

Osim na odnose roditelja i škole ovi primjeri nam pomažu i kod mišljenja roditelja o interkulturalnosti. U školama u kojima je manjinski jezik zastupljen u odgovarajućoj mjeri može biti više pozitivnih stavova prema interkulturalnosti. U školama u kojima nije ili pak u školama gdje roditelji manjina imaju slabo samopouzdanje kao pripadnici manjina ili pak nepouzdanje u očuvanje tradicije manjinske skupine, prema interkulturalizmu se mogu razviti negativni stavovi ili stavovi kako interkulturalizam ne postoji. Iz tog razloga je bitno ovakav tip istraživanja s mišljenjima pojedinih skupina provesti kao kvalitativno istraživanje.

4. Metodologija istraživanja

4.1. Predmet istraživanja

Kad govorimo o interkulturalnom radu u manjinskim školama podrazumjevamo cijeli niz procesa, od poznavanja pojmova interkulturalnosti, izjednačavanja manjinskih i većinskih kultura, poštivanje svih kultura učenika, do organizacije školskog rada i nastave prema načelima interkulturalnosti. Predmet rada je ispitivanje postojanja interkulturalnog obrazovanja u manjinskim školama.

4.2. Cilj istraživanja

Temeljni cilj ovog istraživanja je ispitati mišljenje roditelja i nastavnika smatraju li da postoji interkulturalno obrazovanje u manjinskim školama. Potrebno je identificirati glavne elemente interkulturalnog obrazovanja, poznavanje pojmova interkulturalnosti i interkulturalnog obrazovanja, izdvojiti elemente koji ukazuju na poštivanje identiteta i elemente koji objašnjavaju interkulturalni rad u praksi.

4.3. Zadaci istraživanja

- pregledati web stranice škola za objave vezane za interkulturalni rad
- pitati za obilježja škole prema modelima (A, B, C) manjinske nastave
- ispitati jesu li u školi zastupljeni učenici većinske i manjinske zajednice
- ispitati roditelje i nastavnike o njihovom znanju o interkulturalnosti
- ispitati roditelje i nastavnike mišljenje o poštivanju kulture i identiteta nacionalnih manjina
- ispitati roditelje i nastavnike mišljenje o postojanju pravilnog interkulturalnog rada u školi

4.4. Hipoteze istraživanja

H0: U manjinskim školama postoji interkulturalno obrazovanje.

H1: Nastavnici i roditelji pokazuju znanja o interkulturalnosti i interkulturalnom obrazovanju.

H2: Roditelji i nastavnici smatraju kako se poštuje kultura učenika.

H3: Nastavnici i roditelji smatraju da se u manjinskim školama primjenjuje interkulturalni rad.

4.5. Uzorak istraživanja

Istraživanje je provedeno na slučajnom uzorku od 30 ispitanika, 12 nastavnika i 18 roditelja iz ukupno 9 škola. U istraživanje je uključeno osam osnovnih i jedna srednja škola, koje su se odazvale pozivu za sudjelovanje u istraživanju, a zastupljena su sva tri (A,B, C) modela manjinske nastave. Zastupljene su 4 različite nacionalne manine, srpska, talijanska, mađarska i češka. Škole su različito geografski raspoređene na područje istre s tri škole (OŠ Buje, OŠ Bernardo Parentin Poreč, OŠ Galileo Galilei Umag), like s dvije škole(OŠ Donj Lapac, OŠ Nikole Tesle Gračac), baranje s dvije škole (Druga srednja škola Beli Manastir, OŠ Lug), te slavonske (OŠ Josipa Ružičke Končanica) i banovine (OŠ Dvor) s po jednom školom.

4.6. Mjerni instrument

Kako bismo mogli doznati mišljenje i roditelja i nastavnika, te njihovo poimanje i postojanje interkulturalnosti, ovo istraživanje smo koncipirali kao kvalitativno istraživanje. U istraživanju je korišten intervju od devet pitanja, gdje po tri pitanja odgovaraju na svaku postavljenu hipotezu.

Pitanja za intervju kreirali smo, prema popisu indikatora interkulturalnosti u školama koje je oblikovala Katarzyna Karwacka-Vogele (Huber ed. 2012.) koji se nalaze u prilogu.

Znanja:

1. Što po vašem mišljenju uključuje pojam interkulturalnosti?
2. Smatrate li kako vaša škola ima interkulturalno obrazovanje i zašto?
3. Što bi po vašem mišljenju bila glavna prepreka interkulturalnosti i smatrate li kako škola može pomoći u tome i na koji način?

Poštivanje kulture učenika:

4. Koliko se u vašoj školi i na koji način uvažava kulturni identitet učenika?

5. Promiče li škola i na koji način kulturno usmjereno odlučivanje?
6. Koliko su roditelji iz manjinskih zajednica uključeni u školske aktivnosti?

Interkulturalni rad:

7. Postoji li i kako je uspostavljeno interkulturalno, mješovito i integrirano školsko okruženje?
8. Koliko i na koji način škola potiče angažman nastavnika, učenika i roditelja u stvaranju interkulturalnih iskustava?
9. Koliko i na koji način učenici dobivaju interkulturalna znanja, vještine i stavove?

5. Rezultati istraživanja

Na početku su telefonski kontaktirane 24 nasumično odabrane škole, od kojih je većina odbila sudjelovati u istraživanju. Glavni razlozi odbijanja su nemogućnost sudjelovanja roditelja, i nepripadanje manjinskim školama. Kod škola koje su odgovorile kako nemogu sudjelovati u istraživanju jer nemogu kontaktirati roditelje također se ističu dva odgovora, boravak roditelja u različitim dijelovima Hrvatske, te nedovoljno poznavanje hrvatskog jezika za odgovore na stručna pitanja. Škole koje rade po C manjinskom obliku nastave, smatraju kako izborni predmet iz manjinskog jezika i kulture ne daje dovoljno informacija da bi se škola mogla uključiti u istraživanje kao manjinska škola, te stoga nisu u mogućnosti sudjelovati u istraživanju. Prvi plan je uključivao sudjelovanje 6 škola od kojih bi iz svake škole sudjelovalo po dva nastavnika te po tri roditelja. Od prvih 6 škola, u samo dvije škole na poziv se odazvao planirani broj nastavnika i roditelja. U istraživanje su naknadno uključene, jedna po jedna, još tri škole, od kojih je samo jedna imala unaprijed traženi broj sudionika.

5.1. Interpretacija početnih zadataka

Elementi interkulturalnosti u radu škole mogu biti objavljeni i na web stranicama škole. Kao početnu fazu istraživanja uključujemo i pregled web stranica kako bismo doznali koliko škole prezentiraju interkulturalnost i manjinsku nastavu. Kako bismo dobili objektivne rezultate u slučaju da su se javile škole koje provode interkulturalni rad, a da su odbile sudjelovati u istraživanju škole koje ne provode interkulturalni rad, istražili smo web stranice 4 nasumično odabrane škole iz uzorka istraživanja i 4 nasumično odabrane škole koje su odbile sudjelovati u istraživanju.

Pregledom web stranica možemo prvenstveno izdvojiti škole u kojima je iz objava vidljivo postojanje međukulturalnih interakcija. Osnovna škola "Lug" (<http://os-lug.skole.hr>) radi po modelu A i B nacionalne manjine i po svom modelu trebala bi predstavljati interaktivnost većinske i manjinske zajednice te dobru podlogu interkulturalnosti i interkulturalnom radu. Na web stranicama u samoj naslovnici ističe nam se jedna objava o maškarama i kakasutes. Kakasutes predstavlja tradiciju nacionalne manjine koja se održava na čistu srijedu na tom području, tako dobivamo

spoj dvije tradicije i mogućnost usporedbe i učenja o kulturama iako je na razini folkloru. Osim toga u objavljenom školskom kurikulumu izdvajaju se mađarski i njemački jezik i kultura, ali i internacionalne teme u kreativnim radionicama i plesu. U jednom drugačijem kontekstu naslovna web stranica Islamske gimnazije dr. Ahmeda Smajlovića (<http://ss-drasmajlovic-zg.skole.hr>) upućuje nas na organizaciju jednog primjera vrijednog isticanja u kontekstu interkulturalnosti i kulturne ali i vjerske suradnje. Organiziran je međureligijski susret u kojem osim Islamske gimnazije sudjeluju i Pravoslavna gimnazija te Katolička ženska opća gimnazija. Samo iz ovog primjera može se zaključiti kako sve ove škole potiču barem međukulturalnu ili međureligijsku suradnju. Osnovna škola "Bernardo Parentin" (<http://www.os-talijanska-bparentin-porec.skole.hr>) svoje web stranice drži dvojezičnima, a i sadržaji koji se pojavljuju idu i istom smjeru. Ovdje možemo istaknuti primjer gastronomske radionice koji pokriva vrlo sličnu talijansko-istarsku kuhinju ali i vidljive elemente hrvatske kuhinje.

Osnovna škola Ivana Gundulića (<http://os-igundulica-zg.skole.hr>) ima zastupljenu rusku i mađarsku nacionalnu manjinu. Imaju nastavu organiziranu po modelu C i B. Rusku manjinu, ali i sve učenike škole, posjetila je delegacija škole iz Rusije s kojima su mogli razgovarati, a mađarski razred bio je u posjeti etnografskom muzeju. Možemo iz toga pretpostaviti organizirane interakcije među kulturama, ali se ipak organizacija razlikuje od primjera iz prve skupine.

Osnovna škola Josip Kozarac (<http://os-jkozarac-soljani.skole.hr>) ističe se po odnosima s nacionalnom manjinom, za što je njihov nastavnik dobio i nagradu. U sličnom smjeru prema nacionalnim manjinama, na web stranicama škole Donji Lapac (<http://os-donji-lapac.skole.hr>) može se pronaći obavijest o promjeni školskog kalendara i dodavanja vremena praznika. Osim kulture nacionalne manjine, u ovim školama, na stranicama nisu vidljivi elementi interkulturalnosti.

Gimnazija Daruvar, radi po B manjinskom programu. Što se tiče preglednosti i podataka objavljenim na web stranici (<http://gimnazija-daruvar.skole.hr>) potpuna je surotnost svim ostalim školama. Na stranicama škole nalazi se cijeli niz uputa za upise u školu i općih obavijesti. Kako nema ništa izdvojeno o događanjima i radovima učenika s ove web stranice ne mogu se donositi zaključci o postojanju ili pak ne postojanju interkulturalnosti. Na stranicama Druge srednje škole Beli Manastir (<http://ss-druga-bm.skole.hr>) postoje objave o radu škole i učenika, ali nije vidljiva

zastupljenost nacionalnih manjina u bilo kojem pogledu, niti su vidljive naznake interkulturalnog rada.

Kao prvi temelj istraživanju možemo zaključiti kako se ne mogu jasno očitati razlike između škola koje su sudjelovale u istraživanju i onih koje nisu sudjelovale u istraživanju. Bez obzira na pristanak u istraživanju imamo škole za koje se s web stranica može iščitati pokušaj stvaranja interakcija među kulturama i onih koje nemaju u tom smjeru napisane objave.

Sljedeći temelj istraživanja odnosi se na modele manjinske nastave. Prema odnosima manjinske nastave prema većinskoj već smo zaključili kako A model predstavljaju čiste manjinske škole koje imaju kompletnu nastavu i ostale aktivnosti isključivo na manjinskom jeziku. U ovim je školama potrebno tražiti povezanost s većinskom zajednicom i interkulturalnost se očituje u interakciji s hrvatskim zajednicama, učenicima i nastavnicima. Multikulturalnost je u ovom slučaju očita u široj zajednici suživotom manjine i većine na istom prostoru. Interkulturalne kompetencije proizlaze iz interakcije s većinskom zajednicom i stavovima škole prema međuodnosima.

Model B manjinske nastave je na prvi pogled očita vodilja ka interkulturalnosti. U ovom modelu to je vidljivo već prema podjeli nastavnih predmeta na one koji se održavaju na manjinskom jeziku i one koji se održavaju na hrvatskom jeziku. Prema toj postavci možemo smatrati kako su u školi zastupljeni nastavnici i ostali djelatnici škole iz manjinske i većinske skupine u manje ili više jednakoj mjeri. U tom smislu ova očita multikulturalnost, ukoliko ne postoji segregacija po pitanju učenika u razredima može biti jedna od boljih osnova za interkulturalnost. Već smo napomenuli kako se upravo ova podjela smatra dobrim uzorom interkulturalnog obrazovanja.

Model C manjinske nastave je suprotan modelu A u smislu organizacije same nastave. U C modelu postoji jedan dodatni nastavni predmet manjinskog jezika i kulture koji može biti u potpunosti odvojen od rada škole. U ovim školama interkulturalnost tražimo u odnosima s lokalnom manjinskom zajednicom, uspostavom međuodnosa većinske zajednice s manjinskom, preko ostalih elemenata rada škole koji nisu ovisni o planu i programu. U samoj nastavi kao kod modela A stvaranje interkulturalnih kompetencija ovisi o nastavnicima i njihovom načinu poučavanja. Multikulturalnost u ovom obliku školovanja nije jasno vidljiva i može biti zanemarena.

U istraživanju su zastupljene škole iz sva tri modela obrazovanja. Dvije škole imaju nastavu u dva različita modela manjinskog obrazovanja. Dvije uključene škole rade po B modelu, tri po C modelu i 4 po A modelu. U tom uzorku smatramo kako model obrazovanja ne može imati utjecaj na ukupne rezultate istraživanja.

Sljedeći odgovor odnosi se na pitanje zastupljenosti učenika većinske i manjinske zajednice u školama. Već smo naveli kako u manjinskim školama može ili ne mora postojati interkacija ili zastupljenost nastavnika i ostalih djelatnika škole iz većinske i manjinske skupine. Prema razgovorima sa školama može se zaključiti kako učenici iz većinske zajednice pohađaju manjinsku nastavu. U nekim školama razlozi za pohađanje takve nastave su učenje jezika i pisma nacionalne manjine. Možemo pretpostaviti kako ovdje postoje razlike među nacionalnim manjinama. Talijanska a možda i njemačka nacionalna manjina imat će učenike iz većinske populacije zbog statusa matične zemlje i jezika, dok se češki ili mađarski jezik mogu smatrati egzotičnima i kao takvi su vrijedni učenja. Za srpski jezik nemamo konkretan odgovor. Posebnu bi se pažnju kod pitanja sudjelovanja većinskih učenika trebalo posvetiti manjinama i školama koje nisu sudjelovale u ovom istraživanju, poput rusinske nacionalne manjine, ili pak pitanja uspostavljanja interkulturalne nastave kod Roma. Isto pitanje se veže i uz vjerske škole. Iako su kontaktirane dvije manjinska vjerske škole niti jedna nije sudjelovala u istraživanju. Konkretno pitanje koje se nameće u vjerskim školama je povezanost religije i jezika kao kod židovske vjerske manjine gdje bi se moglo postaviti pitanje sudjelovanja učenika većine u manjinskoj nastavi s obzirom na povezanost ili nepovezanost jezika i religije.

Sve škole koje sudjeluju u istraživanju pohađaju učenici i većinske i manjinske zajednice i to uključujući i škole koje rade isključivo po A modelu manjinske nastave. Prisutnost većinske i manjinske zajednice ne može imati utjecaj na rezultate istraživanja.

5.2. Znanje o interkulturalnosti

5.2.1. Tumačenje pojma interkulturalnosti

Kako bismo došli do glavne hipoteze kako u manjinskim školama postoji interkulturalno obrazovanje i konačnog zaključka, moramo prvo istražiti tri pomoćne hipoteze. Prva u tom nizu H1 je: Nastavnici i roditelji pokazuju znanje o

interkulturalnosti i interkulturalnom obrazovanju. To smo područje ispitali pomoću tri pitanja. Prvo pitanje ispituje znanje o pojmu interkulturalnost. Što za sudionike istraživanja označava pojam i koji se procesi ili pojmovi mogu istaknuti.

"Po mom mišljenju, smatram, suživot više manjina koje svaka njeguju kulturu, ali ujedno dođe i do njihovog mješanja, tj. interakcije, te na kraju tog suživota, neke od manjina i preuzimaju dio kulture od neke druge manjine" (c1) Elementi koji se izdvajaju poput raznolikosti, suživota, interakcije, komunikacije i povezivanja u ovim su odgovorima, kao i u primjeru, često istaknuti u međudodnosima, stoga ih je lakše tumačiti u obliku procesa.

Interkulturalnost za sudionike istraživanja predstavlja prvenstveno postojanje različitosti kultura, što uključuje način života, običaje, tradiciju i vjerovanja. Ta različitost se odnosi na njima ili nama strane kulture, na strane zemlje, ali većinom na jedno određeno područje na kojima se te kulture javljaju. Uzimajući u obzir jedno određeno područje interkulturalnost se odnosi na povezivanje, na zajednički život tih različitih kultura koje prihvaćaju i poštuju tu raznolikost koja se javlja. Time dobivamo još dva pojma kojima se objašnjava interkulturalnost: suživot i poštivanje. Poštivanje uključuju u odgovore kao sposobnost pojedinca za razumijevanje različitosti, uvažavanje i toleraciju različitih običaja i načina života. Uključuje se otvorenost prema kulturnim razlikama, te dodaju čovječnost i humanost.

Drugi istaknuti pojam suživota na istom prostoru otvara nova tumačenja prema kojima interkulturalnost uključuje odnose među tim kulturama. Odnos stvara aktivan, konstruktivan i interakcijski suživot ljudi različitih kulturoloških identiteta, suživot različitih zajednica. Odnosi se na dvije ili na više različitih zajednica. Otvara prostor životu u zajedništvu, povezanosti i spajanju više kultura. Jedan je sudionik kao primjer naveo i *"melting pot"*(c2). Njegovanje vlastite kulture, te ispreplitanje kultura dovodi do njegovanja svih kultura i njihove povezanosti.

Nadodaje se uspostavljanje dijaloga *"Pojam interkulturalnost po mom mišljenju uključuje sposobnost pojedinca da poštuje ljude različitih kultura, uvažava njihove običaje i uspostavlja dijalog aktivnom razmjenom iskustava"*(c3). Interkulturalnost uključuje kvalitetnu interakciju i komunikaciju među ljudima koji žive na tom području. Uključuje aktivnu suradnju koju je potrebno konstantno razvijati i nadograđivati. Javlja se razmjena iskustava, ojačavaju se odnosi među kulturama i pojavljuje se utjecaj jedne kulture na drugu. Prožimanje više različitih kultura odražava se u načinu života ljudi. Njegovanjem kulture dolazi do interakcije i

mješanja kultura, preuzimanja djelova jedne kulture od strane drugih i dolazi do integracije.

Interkulturalnost u kontekstu nacionalne manjine prenosi jedan ispitanik: *"Zajednički suživot ljudi doseljenih sa različitih područja, u ranijoj ili skorijoj prošlosti, na jednom području koji toleriraju međusobne različitosti u kulturi i običajima, te ih doživljavaju kao prednost i bogatstvo."*(C4)

Tom se interakcijom i integracijom ne narušava koncept kulture. Kontakt i interakcija različitih kultura i naroda obogaćuju ljude, pripadnike tih različitih kultura. Oni kroz dijalog uče jedni od drugih i kroz proces se kultura obogaćuje elementima druge kulture. Interkulturalnost potiče aktivan dijalog o važnosti poštivanja svih različitih kultura i predstavlja mogućnost za sveukupnu interakciju.

Interkulturalnost se prema odgovorima sudionika može objasniti kao proces koji počinje njegovanjem vlastite kulture na području na kojem postoji suživot više različitih kultura. Tolerancijom i razumijevanjem različitosti javlja se interakcija među kulturama i uvodi se njegovanje svih kultura. U tom procesu jedna kultura integrira elemente druge kulture i obogaćuje vlastitu kulturu. Prihvatanje tog procesa stvara prihvatanje važnosti poštivanja svih različitih kultura i dovodi do međusobnog razumijevanja.

Ovaj nam se koncept interkulturalnosti poklapa s definicijama interkulturalnosti koje navode autori. Sudionici označavaju interkulturalnost kao proces što odgovara dinamičnosti i promjenama koje uključuje definicija. Kroz interakcije i komunikaciju odražavaju razvoj odnosa među različitim kulturnim skupinama. Interakcijom među pojedincima koja se javlja u odgovorima, interkulturalnost možemo tumačiti kao aktivnu interakciju s aktivnim utjecajem i stvaranjem zajedničkih kulturnih izričaja iz definicije. Ono što se ne može jasno isčitati iz odgovora je ravnopravnost djelovanja različitih zajednica, tj. koliko se zapravo javljaju utjecaji manjinske kulture na većinsku u odnosu na utjecaje većinske kulture na manjinsku na tom određenom prostoru. U svakom slučaju odgovori ukazuju na višu razinu organizacije i međudnosa kultura od samog postojanja na istom području. Time smatramo kako smo bez obzira na ravnopravnost ušli u područje interkulturalnosti. Odgovori ukazuju na ravnopravno međusobno djelovanje različitih kultura, kao što tumači definicija, te stvaranje zajedničkih kulturnih izričaja, iz definicije interkulturalnosti, korištenjem dijaloga i međusobnog poštivanja.

U ovom dijelu možemo smatrati kako se tumačenje pojma interkulturalnosti od strane sudionika dovoljno poklapa s određenjima i definicijom interkulturalnosti i kako nema ni jednog odgovora koji nije uključio barem dio elemenata koji definiraju interkulturalnost. Prema tome možemo doći i do zaključka kako sudionici izražavaju poznavanje pojma interkulturalnosti.

5.2.2. Poimanje interkulturalnog obrazovanja

Drugo pitanje koje se odnosi na područje znanja usmjereno je na poznavanje pojma, ali i elemenata interkulturalnog obrazovanja. Prema tome, ispituju se razlozi koji se prevode u elemente prema kojima škole imaju interkulturalno obrazovanje, ili pak elemente koji bi nedostajali kako bi škola imala interkulturalno obrazovanje.

Elementi koji se javljaju strukturirani su u tablici 13.

| | |
|--------------------------|--|
| Multikulturalnost | Više nacionalnosti u jednoj školi; Različite kulture učenika; Manjinska škola. |
| Višejezičnost | Dvojezičnost i trojezičnost nastavnika i učenika; Dvojezična nastava; Njegovanje manjinskog jezika; Školovanje na jeziku i pismu nacionalne manjine. |
| Njegovanje običaja | Njegovanje običaja manjine; Njegovanje manjinske kulture koja je prožeta utjecajem većinske zajednice; Njegovanje vlastitih tradicijskih običaja s usvajanjem običaja drugih identiteta; Omogućen vjeronauk. |
| Suradnja | Poticanje veza među različitim kulturama; Dobra suradnja manjinskih i većinskih škola; Suradnja sa zajednicom i ustanovama. |
| Znanje | Znanje o manjinskim kulturama; Učenje o različitim kulturama; Učenje jedni od drugih i jedni o drugima, organizacija aktivnosti za takvo učenje; Učenje paralelno o dvije kulture; Upoznavanje s kulturama; Znanje o svojoj kulturi. |
| Vrijednosti i svjesnosti | Promicanje vrijednosti čovjeka; Svijest o svojoj nacionalnosti. |
| Razumijevanje | Promicanje boljeg razumijevanja; Poticanje na |

| | |
|---------------|---|
| | interkulturalni dijalog. |
| Različito | Promicanje različitosti; Uvažavanje i njegovanje različitosti; Poticanje pozitivne različitosti; Ukazivanje na razlike u pozitivnom smislu; Negativnosti ekstremizma. |
| Poštivanje | Sebe; Drugih; Prirode; Uvažavanje drugog i drugačijeg u svakom smislu. |
| Tolerancija | Promicanje tolerancije; Učenje o tolerantnosti prema drugima. |
| Ljudska prava | Važnost ljudskih prava; Ljudska prava suprotstavljena diskriminaciji; Važnost mira u svijetu. |

Tablica 13.

Same elemente koji se javljaju bilo je potrebno izdvojiti jer nam predstavljaju samo podlogu za tumačenje interkulturalnog obrazovanja. Većina sudionika smatra kako njihova škola ima interkulturalno obrazovanje. Velika većina sudionika kao interkulturalnost ističe pojmove iz područja multikulturalnosti, zapravo zajedničkog pohađanja nastave većinske i manjinske zajednice i to kao jedini kriterij interkulturalnog obrazovanja. Multikulturalnost ili pak postojanje dvije zajednice na istom prostoru ne moraju nužno biti element interkulturalnog obrazovanja jer se interkulturalno obrazovanje može provoditi i u razredima u kojima nema različitih zajednica. Interkulturalno se obrazovanje, kako smo već naveli odnosi na znanja, vrijednosti i stavove koji se usvajaju. Kako se na multikulturalnosti tvori pojam interkulturalnosti, multikulturalnost u takvom tumačenju možemo izdvojiti kao jedan od elemenata za stvaranje interkulturalnog obrazovanja, ali ga za sudionike koji samo na njemu baziraju stav o postojanju interkulturalnosti ocjenjujemo kao nedovoljno poznavanje interkulturalnosti.

Nakon toga ističe se područje višejezičnosti. U ovom slučaju izdvajamo posebno njegovanje manjinskog jezika i mogućnost školovanja na jeziku i pismu nacionalne manjine, kada je samostalno izražen, kao koncept njegovanja manjinske kulture, ali ne i kao element interkulturalnosti. S druge strane višejezičnost nastavnika i učenika možemo uzeti kao jedan od elemenata interkulturalnog obrazovanja. Sljedeći element koji se javlja u sličnom kontekstu je njegovanje običaja. Samostalno njegovanje običaja nacionalne manjine također možemo smatrati područjem

njegovanja manjinske kulture. U ovom slučaju na područje interkulturalnosti upućuju nas koncepti njegovanja običaja nacionalne manjine prožeti utjecajem zajednice u kojoj žive, te njegovanje vlastitih običaja s upoznavanjem običaja drugih kultura.

Suradnja među kulturama je sljedeći element koji se javlja kod škola koje smatraju kako imaju interkulturalno obrazovanje. Ovaj se element u nekoliko odgovora posebno može izdvojiti kao procjena postojanja interkulturalnosti. U školama se aktivno radi na stvarnju suradnje među različitim kulturama, ili potiče vezu među različitim kulturama u sklopu čega se radi i na suradnji s drugim školama, organizacijama i širom zajednicom.

Znanje o interkulturalnosti se također izdvaja kao posebni element. Ono predstavlja prvi stupanj u ciklusu interkulturalnog obrazovanja. Ono uključuje znanje i upoznavanje s manjinskim kulturama, ali i učenje o manjinskim kulturama i svojoj kulturi. Iako postoji interakcija za jednog sudionika, škola nema interkulturalno obrazovanje, ali učenici ne uče dovoljno o različitim kulturama. Ta interakcija i pomaže kod učenja pa time uz učenje o drugima izdvajamo i učenje jedni od drugih.

Dva naredna izdvojena elementa su vrijednosti i svjesnosti te razumijevanje. Ovdje je uključeno promicanje vrijednosti čovjeka i svjesnost o svojoj kulturi. Ove obje postavke su zapravo potrebne kako bi se mogle pravilno razumijeti različite kulture. Razumijevanje smo označili kao sljedeći stupanj ciklusa interkulturalnog obrazovanja. Ono se u teroju prikazalo kao pokretač promjena u stavovima. U odgovorima sudionika javlja se kao promicanje boljeg razumijevanja i poticanje na interkulturalni dijalog. Zapravo možemo reći kako potiče bolje razumijevanje.

Sljedeći izdvojeni element u ciklusu intrerkulturalnog obrazovanja je vrednovanje, koje obuhvaća smanjenje predrasuda i prihvaćanje različitosti. Time kao sljedeći element u odgovorima sudionika izdvajamo različitost. Izdvaja se promicanje, uvažavanje i njeno njegovanje. Ova se obrazloženja između ostalog nalaze kao objašnjenje za postojanje interkulturalnog obrazovanja. Različitost se prikazuje u pozitivnom smislu i potiču se njeni pozitivni aspekti, a nadodaje se i pokazivanje negativnosti ekstremizma. Ovaj element u odgovorima ne stoji samostalno i za te škole s obzirom na povezanost elemenata i poznavanje uskih područja, možemo reći kako poznaju pojam interkulturalnog obrazovanja.

Između stupnja vrednovanja i djelovanja u ciklusu obrazovanja javljaju nam se sljedeća dva izdvojena elementa. To su poštivanje i tolerancija. Poštivanje se odnosi na poštivanje sebe, drugih i prirode, te uvažavanje drugog i drugačijeg. To je

način sagledavanja svijeta i našeg djelovanja na okolinu. Tolerancija kao element obuhvaća promicanje tolerantnosti prema drugima i odnosi se na razumijevanje i poštivanje drugih. Ova dva elementa o odgovorima ne stoje samostalno i te škole možemo izdvojiti kao one koje poznaju pojam interkulturalnog obrazovanja.

U teorijskom dijelu rada također smo naveli kako interkulturalno obrazovanje uključuje globalno, građansko obrazovanje i obrazovanje za mir. Iz izdvojenog elementa ljudskih prava, odgovor važnosti mira u svijetu spada u kontekst obrazovanja za mir. Važnost ljudskih prava spada u građansko obrazovanje kao i suprostavljanje ljudskih prava diskriminaciji. Jedan sudionik upravo nedostatak ovog elementa označava kao nedostatak interkulturalnog obrazovanja u njihovoj školi.

Jedan odgovor nam sumira postojanje interkulturalnog obrazovanja. *"Smatram da svaka škola koja kroz obrazovanje odgaja učenike da poštuju sebe, druge i prirodu, koja im ukazuje na razlike u pozitivnom smislu, na negativnost ekscentrizma, na važnost mira u svijetu...ljudskih prava...vrijednost čovjeka, ima neko interkulturalno obrazovanje, ali ono ovisi uglavnom o pojedincima"* (c5) . U ovom pitanju zbog velikog omjera samostalnih odgovora vezanih uz jedan element, često povezan s multikulturalnosti ili postjajanjem manjinske nastave, možemo zaključiti kako samo manji broj sudionika poznaje pojam interkulturalnog obrazovanja.

5.2.3. Poimanje prepreka i rješenja za interkulturalnost

Treće pitanje iz područja znanja odnosi se na prepoznavanje elementa i pretpostavki samog interkulturalnog rada u školi. Koje su prepreke interkulturalnosti u školi i kako sama škola može utjecati na savladavanje prepreka i poticanje interkulturalnosti. U teorijskom dijelu smo naveli kako škola mora razviti interkulturalno okruženje, koje poštuje različitosti. To se radi kroz organizacijske politike, smjernice i pravila. Potrebna je dobra komunikacija, otvorenost i izražavanje mišljenja. Društveni kontekst ima veliki utjecaj na učinkovitost interkulturalnog rada i tu škola može pomoći postavljanjem primjera dobre prakse.

"U našoj školi nema prepreke interkulturalnosti, za našu djecu to je svakidašnja pojava. I naša sela, obitelji, su već interkulturalne. Oni već imaju iskustva kroz različite svakidašnje situacije" (c6). Ovakvi odgovori ideal su kojem bi trebalo težiti. Kako bi se ostvarila interkulturalnost, mora se aktivno raditi na prepoznavanju

glavnih prepreka i stvoriti načini za njihovo prevladavanje. Prepeke mogu potjecati od zajednice u cijelini, roditelja i nastavnika ili same škole.

Poteškoće zajednice odnose se na državnu politiku, nedovoljnu fleksibilnost države i manjim djelom na opterećenje domovinskim ratom. Dio odgovora naglašava nedostatak dijaloga među kulturama i o samim kulturama, gdje se ističe i nedostatak interesa za kulturu nekog naroda. Jedan od odgovora koji o tome govori ističe *"Nedostatak interesa kod samih pripadnika nekog naroda za vlastitu kulturu pa time i za tuđu"*(c7). Sljedeći se odgovori vežu uz stereotipe i predrasude gdje se ističu odgovori o netolerantnosti unutar zajednice. Ovdje navodimo promicanje negativnih vrijednosti, isticanje pojedinosti i razlika, nerazumijevanje, konzervativnost, zatvorenost, netolerancija, nedovoljna informiranost, mentalitet, netrpeljivost, međusobno nepovjerenje, te asimilacija. Kod šire zajednice imamo razvijenost negativnih koncepata kao što su primitivizam, šovinizam, nacionalizam i naglašavanje da je jedna nacija bolja od druge.

Na razini školskog sustava, prepreke su nefleksibilnost sustava (A.N. Školskog), nedostatak vremena unutar školske satnice za dodatne sadržaje i diskriminacija u pogledu razdvajanja različitih nacionalnosti u različite odjele. Na razini škole i rada nastavnika, prepreke su sami stavovi nastavnika koji ne pridonose interkulturalnosti, nedosljednost u radu i nedjelotvornost aktivnosti. Možemo izdvojiti jednu posebnu prepreku: *"Glavna prepreka bi bila da ne uče ili obrazuju malu djecu od početka školovanja na interkulturalnost, koja obuhvaća kvalitetno i sustavno uvođenje građanskog odgoja"*(c8). Kod predočavanja ovog problema, nude se i dva rješenja za rad u školama. Odgajanje učenika za interkulturalnost od samog početka obrazovnog ciklusa i kroz uvođenje građanskog odgoja, tj. promicanje i obraćanje posebne pažnje na sadržaje građanskog odgoja.

Kod roditelja se javljaju problemi niskog stupnja obrazovanja i needuciranosti općenito, te njihovi kruti stavovi. Jedan roditelj ističe: *"Međutim djecu se ne uči samo u školi, puno toga djeca donesu iz kuće u kojoj rastu, u kojoj ih se odgaja. Bez obzira na trud nastavnika i učitelja, vrlo je teško djetetu kojem su usađene krive vrijednosti-usaditi neke nove vrijednosti"*(c9). Problem stavova roditelja prenosi se na kućni odgoj koji utječe na djecu čak i više nego škola.

Drugi dio pitanja nudi rješenja i aktivnosti koje se mogu provoditi kako bi se došlo do interkulturalnog rada u školama i široj zajednici. *"Kroz obrazovanje djece i kroz različite zajedničke aktivnosti, koje bi uključivale i roditelje, može se postići*

širenje pozitivne slike o multikulturalnosti, koja se opet preko roditelja i učitelja može širiti na lokalnu zajednicu"(c7). Većina rješenja nudi različite aktivnosti. Te aktivnosti često nisu jasno definirane. Podijeliti ćemo ih po skupinama na uključivanje učenika i roditelja u različite aktivnosti, zajedničke aktivnosti i akcije više nacija i izbornu nastavu. Malo bolje definirane su aktivnosti za njegovanje kulture. Posebnu skupinu mogu činiti priredbe za predstavljanje različitih kultura, organizirano spominjanje značajnih dana i blagdana drugih kultura, te posjete drugim državama i kulturama. U istom smjeru se nastavlja s upoznavanjem različitih kultura, upoznavanje s načinima njegovanja vlastitih običaja, njegovanje većinskog i manjinskog jezika i kulture, te osvješćivanje pojedinaca o kulturi, a posebno se može istaknuti upoznavanje s pojmom interkulturalnosti. Na to se vežu aktivnosti za njegovanje različitosti i tolerancije. Jedini konkretan primjer odnosi se na jedno posebno izdvojeno područje. *"Naša škola je u suradnji s nevladinim udrugama provela niz radionica kako bi iskorijenila govor mržnje i nasilja u našoj školi, koje je često bilo na nacionalnoj osnovi"* (c10). Razne aktivnosti obrazovanja se nadalje odnose na pitanja jednakosti, različitosti, tolerancije i humanih vrijednosti, koje se ne smiju zanemariti jer se interkulturalni rad i aktivnosti ne trebaju odnositi samo na etnološku pretpostavku kulture. U školama se posebno mora uspostaviti dobra komunikacija, promicati dijalog i tretman mora biti jednak prema svima. Ističe se posebno i kako nastavnici trebaju biti uzor.

Odgovori na ova pitanja zapravo nam govore o poznavanju prepreka i djelomičnom poznavanju načina njihova rješenja. Jasno je vidljivo kako se primjenjuju zaključci na temelju prakse i većina navedenih problema se odnosi na informacije iz okoline što je prema literaturi bilo i očekivano. Na temelju poznavanja pojma i sadržaja interkulturalnosti primjenjuju te pojmove i na traženje rješenja problema, no rješenja su često slabo objašnjenja. To se može i očekivati kod roditelja koji nisu toliko upoznati s radom škola. Kako se posebno ističu i pitanja upoznavanja s kulturama općenito, osvještenost o kulturama, pitanja tolerancije i prihvaćanja različitosti, te predlažu aktivnosti u tom smjeru, kod analize znanja i poznavanja pojmova ovdje možemo reći kako su sudionici upoznati s problemima koji se javljaju i načinima njihova rješavanja.

5.2.4. Analiza prema hipotezi: Roditelji i nastavnici pokazuju znanja o interkulturalnosti i interkulturalnom obrazovanju

U prva tri pitanja temelji analize odgovora bili su znanje, točnije poznavanje i prepoznavanje pojmova. Općenito su pitanja bila drugačije postavljena pa se i sama analiza odgovora radila kako su dopuštali odgovori. U prvom pitanju zbog samog prvog elementa vrednovanja koji interkulturalnost definira kao proces, sljedeće elemente nije bilo moguće izdvojiti u zasebne cjeline.

Drugo pitanje bilo je pogodno za izdvajanje cjelina i elemenata. Sami odgovori na ovo pitanje izdvajali su pojedine elemente interkulturalnog obrazovanja. Interkulturalno se obrazovanje međutim često izjednačavalo s multikulturalnošću i postojenjem više kulturoloških zajednica na jednom području. Također se interkulturalno izjednačavalo s njegovanjem jezika i običaja ili postavkom škole kao manjinske. Nastavak takvog definiranja mogao se primjenjivati kod trećeg pitanja.

U trećem pitanju grupiranje elemenata nije se moglo izjednačiti među različitim područjima. U odgovorima je jasno vidljiva podjela na elemente koji se odnose na zajednicu općenito. Od državne razine prema lokalnoj razini, nakon toga školskog sustava, škola i rada nastavnika, te posebno roditelja. Prema toj podjeli rasporedili su se i istaknuti elementi. U ovom pitanju za usmjeravanje odgovora bilo je značajno postavljanje problema, jer je u navođenju aktivnosti kojima škola pridonosi interkulturalnosti vidljivo traženje odgovora na navedeni problem.

Iz rezultata prvog i trećeg pitanja vidljiva je tolerancija, jednak tretman, komunikacija, humane vrijednosti i građanski odgoj. Ostaje za razmatranje rezultat drugog pitanja. Bilo bi potrebno istražiti u kolikoj mjeri roditelji i nastavnici koji su interkulturalno obrazovanje izjednačili s multikulturalnim, smatraju kako samim spajanjem učenika dvije kulture dolazi do razvoja tolerancije, poštivanja različitosti i aktivnog i kvalitetnog dijaloga i međudjelovanja kultura. Ukoliko se u zajednici u kojoj žive odražava stav kako je to zbog povezanosti ili dugog suživota postalo dovoljno za razvoj elementata interkulturalnosti, na odgovore na drugo pitanje moramo drugačije gledati.

Kako su pitanja o poznavanju interkulturalnosti bila usmjerena na više od samog multikulturalizma te upućivala na suradnju, dijalog i međudjelovanje zajednica, smatramo kako uopćeno sudionici imaju znanje o interkulturalnosti. Prva pomoćna hipoteza H1: Nastavnici i roditelji pokazuju znanja o interkulturalnosti i

interkulturalnom obrazovanju, s dva pozitivno ocjenjena pitanja od tri, može se smatrati dokazanom.

5.3. Poštivanje kulture učenika

5.3.1. Uvažavanje kulturnog identiteta učenika

Sljedeća pomoćna hipoteza je H2: Roditelji i nastavnici smatraju kako se poštuje kultura učenika. Nju ćemo pokušati dokazati uz pomoć sljedeća tri pitanja koja se odnose na poštivanje kulture učenika u školi. Prvo pitanje se odnosi na uvažavanje kulturnog identiteta učenika u dva dijela. Koliko se u vašoj školi i na koji način uvažava kulturni identitet učenika. Drugi dio pitanja se analizira jer se pomoću navođenja načina može isčitati koliko škola doista uvažava identitet i kulturni identitet učenika. Ovo pitanje na zanimljiv je način predloženo jednim odgovorom. *"Gdje mi živimo, to jest, sredina je multikulturalna, što može predstaviti izvor i mjesto konflikta, ali više je mjesto interkulturalnih susreta, što znači susreta jednakovrijednih kulturnih obrazaca..."* (c7). Pitanje poštivanja identiteta usmjereno je na sprječavanje nastanka konflikta, a ono se odražava razumijevanjem, tolerancijom, prihvaćanjem ideja i izražavanjem stavova. Odgovori po pitanju identiteta su odvojeni u dvije veće skupine, učenje izražavanja i prihvaćanja, te njegovanje kulturne baštine, vidljivi u tablici 14.

| | |
|---------------------|--|
| Poučavanje | Prijenos kulture ponašanja s nastavnika na učenike; Suradničko učenje; školski projekti; ekskurzije; natjecanja; Razgovori; Usmjerene aktivnosti i projekti; Njegovanje međuljudskih odnosa; Omogućeno učenje o vlastitoj i drugim kulturama; Projekti suživota; Poučavanja različitih kulturnih identiteta. |
| Poštivanje | Poštivanje običaja različitih kultura od strane učenika, nastavnika, škole; Sigurnost učenika; Ne osjećaju se različitim; Ne osjećaju se loše jer su različiti; Ozračje tolerancije jedne kulture prema drugoj; Poznavanje povijesti; |
| Izražavanje stavova | Jednako prihvaćanje različitih kultura; Izražavanje na materinjem jeziku; Izražavanje vlastitog stava, identiteta; |

| | |
|------------------|--|
| | Slobodno izražavanje bez prigovora; |
| Kulturna baština | Dvojezičnost; Obilježavanje blagdana; Nošnje; Književnost; Pokazivanje bogatstva kulture na priredbama; Njegovanje kulture; Školovanje na materinjem jeziku; |

Tablica 14.

Prvu odvojenu skupinu odgovora, citiramo kao *"Učenici su potaknuti slobodno izraziti sebe"* (c11). Učenici se uče uvažavanju, razumijevanju i toleranciji, uče se poštivati i prihvaćati različite stavove, kulturna obilježja, vjeru, blagdane. Uče se njegovanju međuljudskih odnosa i osvještavaju o različitim kulturnim identitetima. U takvom se okruženju zapravo mogu isticati stavovi učenika bazirani na kulturnoj pripadnosti ili nekom drugom elementu. Samo kroz slobodno izražavanje dolazi u potpunosti do učenja navedenih u odgovorima. Izrečeni se stav uvažava, obrađuje se na način da se uči toleranciji. Taj je stav drugačiji od drugog, ali i on ima pravo na svoje mišljenje. Osim toga skupina odgovora o učenju uključuje i uvažavanje drugih elemenata kulture, običaja o kojima se može razgovarati koji su vidljivi, različiti u odnosu na neke druge, ali jednako vrijedni. Uče se tim procesom i o međuljudskim odnosima, odnosima među ljudima temeljenim na različitosti kulture, običaja, ali i načina komunikacije i stavova temeljenih na njima. Uče se time općenito odnositi se prema drugima na temelju prihvaćanja razlika,

"...dajući svakom učeniku mogućnost da izrazi svoj vlastiti kulturni identitet u interakciji s drugima u svakodnevnoj komunikaciji i u sudjelovanju na raznim aktivnostima i projektima."(c12) Omogućavanje izražavanja svih elemenata kulturnog identiteta prvenstveno je vidljivo u poznavanju jezika i kulture. U ovoj skupini odgovora nalazimo slobodan razgovor na svom jeziku s nastavnicima, učenicima i ostalima u školi. To podrazumijeva poznavanje manjinskog jezika od svih zaposlenih u školi. Jedan od odgovora iz ove skupine je dvojezično suradničko učenje organizirano kroz školske projekte natjecanja i ekskurzije. U školama u kojima je organizacija dvojezična možemo pretpostaviti kako je i poštivanje drugih obilježja identiteta na višoj razini. Ponekad je upravo jezik glavna prepreka razumijevanju. Dvojezična zajednica u kojoj su svi sudionici dvojezični, može pomoći razumijevanju prenesene informacije. Mogu se izraziti jednim ili drugim jezikom ovisno o situaciji i dobiti prijevod. U ovakvim slučajevima jezik ne predstavlja barijeru već poboljšava mogućnost komunikacije. Dvojezično okruženje možemo smatrati bitnim za poštivanje, ali i za izražavanje vlastitog identiteta svakog pojedinca.

Običaji i blagdani dio su kulturne baštine. Na školskim svečanostima obilježavaju se blagdani i prikazuju kulturna obilježja. Time je izraženo poznavanje kulture, a nadodaje se i poznavanje povijesti zajednice i kulture u cijelini. Jedan odgovor je protuteža tome. *"Nedovoljno (A.N. se uvažava kulturni identitet), jer se samo uvažava preko blagdana i kulturnih priredbi."* (c13). Ovaj nam odgovor otvara zadnju skupinu odgovora, za koju smatramo kako pokazuje pogrešno tumačenje uvažavanja kulturnog identiteta. Možda su najbolji odgovor u ovoj skupini različite aktivnosti kojima učenici mogu prezentirati bogatstvo pojedinih kultura. Javlja se i njegovanje kulture i omogućeno učenje manjinskog jezika i kulture.

Uvažavanje kulturnog identiteta ostalih učenika se u takvoj sredini razvija učenjem o toleranciji, razumijevanju i prihvaćanju tuđih stavova, te neposredno učenjem o različitosti kultura. Ukupno elementi vrednovanja kulturnog identiteta odnose se na jezik, tradicijsku kulturu koja utječe na spoznaju sebe u okruženju, blagdane i običaje. Način jela, oblačenje i stavovi koji proizlaze iz poznavanja tih elemenata u ovim zajednicama ne dolaze do izražaja. S polaznom postavkom dvojezičnosti nastavnika i učenika u školama, preko mogućnosti izražavanja vlastitim jezikom, uvažavanja kulturno odražavajućih stavova, poznavanja povijesti i kulture zajednice, vidljivo je uvažavanje i kulturnog identiteta učenika od strane škole.

5.3.2. Promicanje kulturno usmjerenog odlučivanja

Na postavljeno pitanje, promiče li škola i na koji način kulturno usmjereni odlučivanje, nekoliko odgovora je bilo jasno - Ne. Općenito pitanje nije bilo do kraja razumljivo, a trećina odgovora nisu jasna ili su usmjerena na odlučivanje učenika. Takvi odgovori išli su u smjeru poticanja učenika da samostalno donose odluke, a škola ih pokušava usmjeriti na odluke koje uvažavaju kulturu drugih učenika. Sljedeće su vlastite odluke učenika gdje se opet ističu pokušaji škole u savjetovanju pri odlučivanju, ali su odluke prepuštene pojedincu i na njih se kasnije ne može utjecati. Tu se opet ističe primjećivanje i uvažavanje kulturnih razlika. Uloga škole kod takvog razumijevanja pitanja je u poticanju na kritičko razmišljanje i usvajanje, razumijevanje i prihvaćanje pojedine odluke.

Sam koncept usmjeren na odluke škole možda nije do kraja vidljiv. Jedan od sudionika to tumači. *"Mislim da potiče, iako to ne dolazi mnogo do izražaja, jer osim jezičnih, nema nekih većih razlika između ove dvije nacionalnosti u smislu"*

vjeroispovijesti, oblačenja, simbola ili nečeg drugog." (c14) Doista kulturno usmjerene odluke škole nisu jasno vidljive u procesu. Često kod manjinskih zajednica u hrvatskim manjinskim školama, nema puno vidljivih elemenata koji bi usmjeravali na kulturno usmjereno odlučivanje. Nažalost u istraživanje nisu uključene vidljivije kulturne razlike u pogledu doticaja plemenskih tradicijskih kultura ili mješanja egzotičnih kultura kao što je to u SAD-u ili nekim drugim imigracijskim zemljama, uključujući njemačku i tursku populaciju. Dobar primjer kulturno usmjerene odluke škole istaknuli smo ranije u pregledu web stranica, gdje škola donosi odluku o pomicanju školskog kalendara kako bi u školske praznike uključila manjinske blagdane.

U samim odgovorima javljaju se dvije zapravo jednako vrijedne kategorije po pitanju vidljivosti kulturno usmjerenog odlučivanja. Prvu kategoriju možemo tumačiti kao odnos škole prema kulturi manjine. Jedan sudionik takav stav objašnjava na sljedeći način: *"Svakako, sa razgovorom i savjetovanjem i u svakom pogledu imamo ista prava, ne osjećamo omalovažavanje radi vlastite nacionalne pripadnosti i kulture."* (c7) Općenito u ovu skupinu možemo uključiti odgovore koji objašnjavaju kako škola uvažava potrebe i osobitosti svake kulture, traži savjete roditelja i učenika, podržava njihovo kritičko mišljenje i odluke, te u skladno tome i djeluje. Ova skupina odgovora može se okarakterizirati kao podržavajuće škole. One nemaju vidljive elemente koje bi trebale prikazati i njima temeljiti odluke, ali propituju i traže mišljenja manjinske zajednice, pokušavaju njihove stavove i kulturu na bilo koji način uključiti u donošenje odluka. Možemo smatrati kako ove škole doista imaju kulturno usmjereno odlučivanje, iako se ono možda ne temelji na jasnim školskim odlukama poput već spomenute promjene u školskom kalendaru.

Jedan sebi specifičan odgovor se nalazi između dvije odvojene kategorije *"Uvode se u programe sadržaji koji podržavaju društveni pluralizam, podižu svijest o vlastitoj kulturi i o drugim kulturama."*(c15) Ovakav odgovor je značajan za predstavljanje kulturno usmjerenog odlučivanja iz nekoliko različitih pogleda. Prvenstveno se radi o obraćanju pažnje na kulturu u pripremi same nastave i o uvođenju u programe rada nekih dodatnih sadržaja. Takvi su sadržaji vidljivi i u primjeru školskog kurikulumu s web stranica. Drugi dio primjera koji se ističe je podizanje svijesti o vlastitoj kulturi. Treća značajka nam naglašava interkulturalnost. Govori o sadržajima koji podižu svijest o društvenom pluralizmu.

Druga kategorija je zapravo ona koja je sudionicima u radu škole možda više vidljiva i više istaknuta. *"Promiče, upravo mogućnošću odabira modela obrazovanja. Nadalje, djelovanjem, izvannastavnim aktivnostima. Učenicima se nudi mogućnost odabira njegovanja tradicijskih običaja, ples, kulturna baština, učeničke zadruge. U našoj školi se redovito prigodno obilježavaju važniji datumi iz povijesti mađarske baštine, jednako kao i iz hrvatske. Učenici već godinama njeguju prijateljske odnose s učenicima Zakarpatskih zemalja, te putem razmjene učenika i organiziranih posjeta upoznaju detaljnije kulturno nasljeđe."* (c16) Odgovori iz ove kategorije nastavljaju organizacijom školskih priredbi, folklor, održavanja festivala i novina. Zapravo ovo je vidljivi segment školskog odlučivanja. Čini se zaboravljeno kako je za sve ove škole prva kulturno usmjerena odluka bila sama organizacija manjinske nastave i njeno održavanje, pogotovo kada se radi o B ili C modelu manjinskog obrazovanja. Odluke u planiranju školskog kurikulumu o uključivanju manjinske kulture, pa makar na razini folklor i proslava blagdana, također spadaju pod kulturno usmjerene odluke. Održavanje dvojezičnih školskih novina iz jednog odgovora također je kulturno usmjereno odlučivanje. Posebnost koja se ističe u ovom primjeru je obilježavanje datuma značajnih povjesnih događaja, koji nadilazi božićna i uskrсна slavlja. Iz ovih odgovora vidljivi su segmenti kulturno usmjerenog odlučivanja koji se odnose na folklorne skupine, izvannastavne aktivnosti i druge poticaje i planove najviše vidljive u školskom kurikulumu. On može predstavljati svojevrsnu sumu školskih odluka.

Osim 4 odgovora koji smatraju kako škola ne promiče kulturno usmjereno odlučivanje, smatramo kako škole u svojim odlukama uvažavaju prisutnost različitih kultura i obuhvaćaju ih svojim planovima. Škole također traže savjete roditelja i učenika manjina, ne zanemaruju njihovo postojanje i odluke donose u skladu s potrebama svih zastupljenih kultura. Zaključak ovog pitanja je kako škole promiču kulturno usmjereno odlučivanje, ali se temelji samo na dijelu odgovora.

5.3.3. Uključenost manjinskih zajednica

Sljedeće postavljano pitanje je koliko su roditelji iz manjinskih zajednica uključeni u školske aktivnosti? Odgovori su većinom kratki i jasno izraženi, a mogu se podijeliti u tri kategorije. Prva kategorija odgovora je o neuključenosti roditelja i ima dvije skupine odgovora. Prva skupina ne naglašava pripadnost roditelja

manjinskoj ili većinskoj zajednici, dok se u drugoj skupini odgovora nadodaje izjednačenost tih dviju zajednica. *"Roditelji manjinskih zajednica su nedovoljno uključeni u aktivnosti škole, ali to se odnosi i na roditelje učenika koji pripadaju većinskoj zajednici"*(c10) Nekoliko odgovora iz ove kategorije ističe potporu roditelja, ali takve odgovore pripisujemo neuključenosti. *"U školske aktivnosti uključeni su roditelji i učenici, a roditelji naravno podržavaju svaku kulturnu i drugu aktivnost, kao i brojne izvannastavne ili izvanškolske aktivnosti djece."* (c14)

Druga kategorija koja se izdvaja je kategorija uključenosti roditelja, također podjeljena u dvije skupne. Prva od njih je općenita uključenost roditelja, na primjer *"Roditelji se uključuju po potrebi u sve aktivnosti koje su za njih organizirane. Također su ponekad inicijatori pojedinih akcija"* (c17) Druga skupina pak nadodaje pripadnike manjinske skupine *"Sto posto su uključeni, nema razlike gledajući na kulturno porijeklo i tako nisu ni uočene razlike"* (c7) ili pak naglašava manjinsku skupinu *"U jednakoj mjeri ili više nego pripadnici većine"* (c18).

Treća kategorija odgovora koja se javlja odnosi se na sredinu ili na izjednačavanje roditelja većinske i manjinske zajednice. I u ovom slučaju imamo podjelu u dvije skupine odgovora. Općenita skupina govori o parcijalnoj uključenosti, sa ili bez napomena o pripadanju manjinskoj zajednici. *"Mišljenja sam da je većina roditelja uključena unutar svojih mogućnosti."* (c16) No iz odgovora koliko mogu i koliko žele, ili pak prema osobnom izboru, nije moguće odrediti stupanj njihove uključenosti. Na njih se nastavljaju odgovori koji su općeniti, ali ističu nacionalnu pripadnost. *"Svim roditeljima učenika naše škole, bez obzira na nacionalnu pripadnost je omogućeno sudjelovanje u školskim aktivnostima. O svakom roditelju osobno ovisi koliki će taj angažman biti."* (c19). Ovo je jedan od odgovora među kojima nije moguće odrediti angažman roditelja, ali se za razliku od predhodnog odgovora poziva na izjednačenost zajednica. Fokus cijele ove kategorije bazira se na nemogućnosti procjene aktivnosti roditelja, ali u drugoj skupini je na odgovorima jasna izjednačenost zajednica. Najčešći odgovori mogu se svesti na jednako uključivanje pripadnika nacionalne manjine i većine. *"Koliko je meni poznato svi roditelji su jednako uključeni u školske aktivnosti, a samo uključivanje ne ovisi o tome kojoj zajednici pripadaju, već koliko se žele i mogu uključiti."* (c20)

Zaključak koji možemo donjeti iz analize ovog pitanja je kako uključenost roditelja u radu škole ne ovisi o pripadnosti manjinskoj zajednici.

5.3.4. Analiza prema hipotezi: Roditelji i nastavnici smatraju kako se poštuje kultura učenika

U prošla tri pitanja fokus istraživanja sagledavao je ponašanja i djelovanja škole kao zajednice, a koja su u odnosima s kulturom učenika. Njima se pokušava objasniti poštuje li i prihvaća li škola kulturu učenika kada je ta kultura manjinske zajednice i razlikuje se od standardne.

Prvo pitanje analiziralo se preko mogućnosti otvorenog izražavanja pripadnosti kulturi i elementima kulturnog identiteta. U tom pogledu odgovori su ocjenjivani prema slobodnom izražavanju stavova, govora materinjim jezikom i obilježavanja blagdana kao najvidljivijih elemenata. U ovom pitanju odgovori su bili podjeljeni na elemente koji su se rijetko preklapali. U tom kontekstu govorimo o razumijevanju identiteta kao slobode izražavanja i djelovanja pojedinog učenika, ili razumijevanja kulturnog identiteta kroz jezik i prikazivanje tradicijske kulture. Općenito pitanje prikazivanja i njegovanja tradicijske kulture ne mora nužno isticati identitet. Slavlje blagdana, mogućnost sporazumijevanja materinjim jezikom i sloboda izražavanja, obilježavaju ovu kategoriju pozitivno. Vrednovanje identiteta može se isčitati i iz učenja tolerantnosti koje se spominje u ovom pitanju, iako uz njega ne mora biti vezano. Smatramo kako škole poštuju kulturni identitet učenika.

Drugo pitanje o promicanju kulturno usmjerenog odlučivanja vrednovano je prema odlukama škole i načinu djelovanja kojim prihvaćaju kulturu. Takvih konkretnih primjera u odgovorima nema. Kao razlog navodi se sličnost među kulturama koje su zastupljene, gdje onda pojedini primjeri nisu vidljivi. Većina odgovora na ovo pitanje odražavala je nerazumijevanje pitanja te odgovore usmjerene ka odlučivanju samih učenika i poticaje škole. U onim odgovorima za koje smatramo kako je pitanje bilo razumljivo, nailazimo tumačenja odluka škola koji podržavaju vidljivost kultura. To se odnosi na odluku škole za formiranje manjinske nastave održavanje i njegovanje manjinske tradicije. U usmjeravanju ovog pitanja prema hipotezi o poštovanju kulture učenika smatramo kako je samo polovično zadovoljilo postavljene kriterije.

Treće pitanje iz ove skupine razmatralo je sudjelovanje roditelja manjinske zajednice u radu škole. U ovom se pitanju jedan zaključak posebno nameće. Jednakost sudjelovanja većinske i manjinske zajednice. Prema tome kultura ili pripadnost manjinskoj zajednici nije faktor koji ima bilo kakav utjecaj za uključenost

roditelja u rad škola. Razloge sudjelovanja ili nesudjelovanja treba tražiti u nekim drugim kategorijama. Kako i ovo pitanje vrednuje poštivanje kulture učenika smatramo kako su odgovori u tom kontekstu zadovoljavajući, te kako s obzirom na uključenost ne postoje kulturološki značajne zapreke. Prema ovom pitanju zaključujemo kako nisu vidljive prepreke u poštivanju kulture učenika.

Hipotezu H2: Roditelji i nastavnici smatraju kako se poštuje kultura učenika, smatramo dokazanom zbog: poštivanja identiteta učenika, mogućeg jasnog i razumljivog izražavanja stavova i običaja, uvažavanja roditelja i učenika i njihovih kulturnih razlika u odlukama škole, poticanja na odluke u nekim drugim segmentima, te izražavanja jednakosti u sudjelovanju u aktivnostima škole.

5.4. Interkulturalni rad

5.4.1. Interkulturalno školsko okruženje

Posljednja pomoćna hipoteza H3 glasi: Nastavnici i roditelji smatraju da se u manjinskim školama primjenjuje interkulturalni rad. Ovdje analiziramo tri pitanja od kojih je prvo: Postoji li i kako je uspostavljeno interkulturalno, mješovito i integrirano školsko okruženje? Odgovori se analiziraju prema drugom dijelu pitanja kako bi se vidjelo postoji li zapravo interkulturalno okruženje u školama. Pod interkulturalnim, mješovitim i integriranim školskim okruženjem, u teorijskom smo dijelu rada podrazumijevali školsko okruženje koje poštuje kulturne razlike, omogućava izražavanje stavova i identiteta učenika, te uključuje sve članove zajednice u stvaranje interkulturalne škole. Ovdje se u odgovorima traži primjena poštivanja kulturne različitosti u školi, koju smo tumačili u prošlom poglavlju. U tumačenje školskog okruženja imamo dvije skupine odgovora. Pasivno tumačenje multikulturalne zajednice i aktivno stvaranje interkulturalnog okruženja baziranog na poštivanju identiteta.

Na ovo pitanje nalazimo na nekoliko odgovora u kojima se smatra kako nije uspostavljeno interkulturalno školsko okruženje. Takvi odgovori nemaju i objašnjenje negativnog odgovora. Prema sljedećoj kategoriji odgovora možemo smatrati kako u pojedinim školama postoji interkulturalno okruženje koje proizlazi iz same činjenice postojanja različitih kultura u školi. Interkulturalno okruženje objašnjava se postojanjem razrednih odjela u kojima su zajedno učenici većinske i manjinske

zajednice. Zatim se objašnjava i samom činjenicom da je škola manjinska, što predstavlja nedovoljno objašnjen odgovor, jer se u ovim slučajevima može raditi o poticajnom interkulturalnom okruženju, ali i o multikulturalnom okruženju u kojem nema planiranih interakcijskih aktivnosti. Sljedeći se odgovori odnose na njegovanje manjinske kulture, ali ne i na postavljanje interkulturalnog okruženja. Jedan je mogućnost odabira primjenjenog modela obrazovanja, a drugi mogućnost odabira sudjelovanja u nastavi jezika i vjeronauka. Iz takvih odgovora možemo isčitati nerazumijevanje pitanja ili svodenje interkulturalnosti na razinu multikulturalnosti i postojanja različitih zajednica. Iduća skupina odgovora tumači postojanje interkulturalnog okruženja činjenicom kako učenici bez poteškoća rade zajedno, te postojanjem tolerancije i razumijevanja.

Jedan od odgovora nam daje protutežu razmišljanja o interkulturalnom okruženju. *"...svi jednako sudjeluju u svim aktivnostima, jedino ako nisi u češkom razredu ne možeš ni sudjelovati u posjeti Češkoj, što smatram nepravednim i diskriminirajućim."* (c1) Zapravo se radi o jednakosti i izjednačavanju pripadnika različitih kultura i povezanosti i interakciji u školskim aktivnostima, ali ne svim. Takvoj odvojenoj skupini pripadaju i odgovori usmjereni na dvojezično izražavanje, obilježavanje manjinskih datuma i njegovanje kulture.

Većina odgovora tumači interkulturalno okruženje kao interakciju. U ovoj skupini imamo odgovore u kojima se jasno vide naznake interkulturalnog okruženja, poticanja i integracije. *"U našoj općini živi multikulturalno stanovništvo. Veze među različitim skupinama su slabe, ljudi se međusobno rijetko povezuju, može se reći da žive u klanovima. U školi je drugačije. Obrazovni djelatnici su napravili dobar posao jer na svom djetetu iz 6. razreda nisam primjetila da osjeća atmosferu netrpeljivosti iz svijeta odraslih, te da na njezino uvažavanje prijatelja iz škole ne utječe njihova pripadnost."* (c3) Iz škole se prenosi razvijena tolerancija, koju možemo okarakterizirati različitim postupcima vidljivim iz odgovora poput međusobnog prožimanja kultura i uvažavanja, mješanjem učenika i poticanjem njihove suradnje. *"U svakodnevnim životnim situacijama, učenici su u neposrednom dodiru s drugim kulturama, učitelji ih usmjeravaju i potiču da poštuju stilove života različite od njihovog."* (c15) U ovom se odgovoru ističu svakodnevne situacije, naglašava se općenito razlika multikulturalne zajednice i interkulturalnog okruženja na kojem treba konstantno raditi i unaprijeđivati interakciju. Takvu interakciju isčitavamo u odgovorima kojima su fokus različite zajedničke aktivnosti, programi i zadaće

pripadnika različitih kultura. Interkulturalnost se prema odgovorima veže i sa povezanosti škole s lokalnom zajednicom, njihovom međusobnom interakcijom i posebno sa usavršavanjem nastavnika za djelovanje u tom području.

Općenito govoreći uspostava interkulturalnog okruženja sumirana je u sljedećem odgovoru. *"Uspostavili smo ga adekvatnom školskom klimom, prihvaćanjem različitosti i poticanjem učenika na interkulturalni dijalog, uključivanjem u različite europske projekte i poticanjem učenika na toleranciju različitosti i kvalitetnijeg suživota s drugačijim kroz projekte socio-emocionalnog učenja."* (c20) Za stvarni interkulturalni rad, interkulturalno okruženje, mješovito i integrirano okruženje, potrebna je uspostava adekvatne školske klime koja uključuje toleranciju, razumijevanje i jednakost. Interkulturalno okruženje uključuje interkulturalni dijalog koji proizlazi iz različitih zadataka i općenito školskih, izvanastavnih i nastavnih aktivnosti, uspostavu zajedničkih i interkulturalno usmjerenih školskih i izvanškolskih projekata. Prema odgovorima roditelji i nastavnici smatraju da u školama postoji interkulturalno okruženje ne samo zbog multikulturalne zajednice, već je potaknuto i određenim i usmjerenim djelovanjem. Analizu odgovora možemo smatrati samo djelomično pozitivnim zbog dijela odgovora koji povezuju interkulturalno okruženje s multikulturalnim i pridavanja značaja uključivanju u manjinske programe.

5.4.2. Poticaji na stvaranje interkulturalnog iskustva

Na pitanje kako škola potiče angažman nastavnika, učenika i roditelja u stvaranju interkulturalnih iskustava jedan odgovor skreće nam pažnju koliko i kako se potiču interkulturalna iskustva. Odgovor započinje, sa onoliko koliko ima potrebe, na što se nastavljaju različite aktivnosti. Svaka škola morala bi odrediti potrebu za povećanjem interkulturalnih aktivnosti i odrediti način kako ih realizirati. Upravo u tom smjeru se odgovori mogu i koncipirati. *"Učenici, nastavnici, roditelji i drugi članovi škole međusobno surađuju na temelju zajedničkog obrazovnog planiranja, uzajamnog uvažavanja i potpore te spremnosti na kompromis"* (c21) Ova kategorija odgovora predstavlja nam sve odgovore o postojanju konstantne interakcije među članovima. Nadalje odgovore možemo podijeliti u tri veće kategorije. Konstantnu interakciju i školske aktivnosti, zatim projektni rad i specifične aktivnosti.

| | |
|------------------------|---|
| Konstantna interakcija | Stalna interakcija svih sudionika u obrazovnom procesu; Poticanje za sudjelovanje u svim aktivnostima škole; Suradnja s roditeljima; Poticanje angažmana roditelja; Zajedničko obrazovno planiranje; Poticanje uzajamnog uvažavanja; Potpora; Nastavnička i roditeljska vijeća; Nastava, nastavni proces; Izvanučioničke aktivnosti; Praćenje promjena u društvu; Roditeljski sastanci; Suradnja s lokalnim udrugama; Suradnja roditelja i škole; Prijenos s nastavnika na učenike; Rad u udrugama i nevladinim organizacijama; |
| Projektni rad | Posjete; Razmjene učenika; Putovanja; Aktivi; Manifestacije; Svečanosti; Erasmus+; Kontakti s lokalnom zajednicom; Projekti socio-ekonomskog učenja; Kontakti s nastavnicima iz drugih zemalja; Uključivanje u aktivnosti i projekte koji potiču toleranciju i uvažavanje; Priredbe; Manifestacije; Pomoć za realizaciju projekata; |
| Specifične aktivnosti | Edukacija nastavnika; Radionice; Savjetovanja; Predavanja; Humanitarne akcije; Kontinuirano stručno usavršavanje; Seminari; Stručni skupovi; Usavršavanje u inozemstvu; Stručna usavršavanja; |

Tablica 15.

Ovdje dobivam odgovore poput sudjelovanja u školskim vječima gdje se stvara interakcija među roditeljima i nastavnicima različitih nacionalnih pripadnosti, preko nastavnog procesa za učenike, do izvannastavnih aktivnosti u koje su uključeni i učenici i roditelji. Ove situacije predstavljaju podršku škole i usmjeravanje poticanju interkulturalnosti u svakodnevnim susretima i interakciji.

"Škola izvrsno surađuje s roditeljima, u školi se organiziraju razni projekti, programi i priredbe u kojima ravnopravno sudjeluju pripadnici češke i hrvatske nacionalnosti" (c22) Ovoj skupini odgovora pripisujemo i organizaciju suradnje s udrugama i nevladinim organizacijama po pitanju manjina i interkulturalnosti i kontakte s lokalnom zajednicom. organizaciju različitih vrsta manifestacija kulturalnog i interkulturalnog sadržaja koje potiču interakciju, humanitarne akcije i

različitu organizacije putovanja za učenike i sudjelovanje u Erasmus + projektima. Ova skupina obuhvaća povremene aktivnosti kojima se potiče interkulturalni dijalog i stvaraju interkulturalna iskustva.

Treću skupinu odgovora kategoriziramo kao povremenu. Ta skupina odgovora ističe se direktnim vezivanjem za temu interkulturalnosti. Jedan nam odgovor jasno određuje takvu podjelu. *"Škola potiče takav angažman kroz stalnu interakciju svih sudionika u obrazovnom procesu i kroz njihovo uključivanje u aktivnosti i projekte koji potiču toleranciju i suživot"* (c12) U ovom odgovoru isčitavamo konstantnu podršku interakciji, ali se izdvajaju i specifične aktivnosti. Drugi odgovori koji pripadaju takvim specifičnim aktivnostima odnose se na predavanja, radionice, seminare, savjetovanja i posebno stručna usavršavanja na temu interkulturalnosti, interakcije, i interkulturalnog dijaloga. Jedan sudionik zaključuje kako bi trebalo organizirati više stručnih skupova sa tim i sličnim temama. Ovdje se radi jednako o radu i organizaciji u školi, kao i o organiziranim aktivnostima izvan škole.

Iz tablice 14. vidljivo je da škole pokušavaju angažirati nastavnike, roditelje i učenike za interkulturalni rad i dobivanje interkulturalnih iskustava. U tablici su jasno istaknute stalne i povremene aktivnosti. Iz nekih možemo isčitati usmjerenost na nastavnika kao npr. stručna usavršavanja, ili pak na roditelje kao što su roditeljski sastanci. No u većini navedenih aktivnosti učenici, roditelji i nastavnici sudjeluju podjednako. Radionice, seminari predavanja i ostalo, otvoreno je svim skupinama, kao i kontakti nastavnika iz drugih zemalja i posjete. Smatramo kako je analiza ovog pitanja u potpunosti pozitivna i možemo zaključiti kako škole potiču na stvaranje interkulturalnih iskustava.

5.4.3. Interkulturalna znanja vještine i stavovi

Posljednje pitanje u kategoriji interkulturalnog rada propituje kako učenici stežu interkulturalna znanja vještine i stavove.

Načini su kategorizirani u tablici 16.

| | |
|--------------------|--|
| Njegovanje kulture | Pod utjecajem dviju kultura; Dvojezična nastava; Kulturno umjetničko društvo; Prihvatanje tradicije; Učeničke zadruge; |
| Redovna nastava | Građanski odgoj; Svi predmeti u školi; Opće |

| | |
|--------------------------|--|
| | obrazovni predmeti; Povijest; Etika; Jezik i književnost; Sat razrednog odjela; Nastavom; Nastavnim sadržajima i programima; Medije; Filmove; Lektire |
| Izvannastavne aktivnosti | Izleti; Kulturna događanja; Izvannastavne aktivnosti; Djelovanje lokalne zajednice; Radionice; Razgovori i savjetovanja; |
| Kontakti | Planom u školi; U svakodnevnom radu; uz stalno promicanje tolerancije i uvažavanja; Neformalnim kontaktima; Druženjem; Plakatima; Komunikacijom; Sporazumijevanjem; Obitelji; Interakcijom; Od nastavnika; |

Tablica 16.

"Učenici svakako u dovoljnoj mjeri u školi razvijaju interkulturalna znanja i vještine kao i stavove, kako kroz nastavu, redovitu, tako i kroz građanski odgoj i izvannastavne aktivnosti. I kroz svoje svakodnevno iskustvo" (c 22) Kako nam je sumirao jedan sudionik, interkulturalna znanja, vještine i stavove, učenici stječu kroz okruženje, rad škole i nastavni proces. Kod nastavnog procesa u odgovorima nalazimo kompletnu nastavu, opće obrazovne predmete, pojedine predmete poput sata razrednog odjela, povijesti, etike i nastave jezika i književnosti. Jedan odgovor nam posebno rasčlanjuje književnost. *"Kroz medije, svakodnevnom interpretacijom nekih književnih tekstova, kroz građanski odgoj, suočeni su sa svakodnevним problemima migracija i globalizacije, pokušava se učenicima probuditi svijest i osjetljivost, razumijevanje ponašanja drugih"* (c15)

Dolazi do interakcije različitih elemenata. Od redovite nastave kroz književnost i lekturu, preko drugih predmeta, do građanskog odgoja i izvannastavnih aktivnosti. Izvannastavne aktivnosti su izleti, radionice, razgovori i kulturna događanja. U toj kategoriji su aktivnosti vezane za njegovanje kulture i kulturnog identiteta. Od samog polaznja manjinske nastave, dvojezičnosti, kulturno umjetničkih društava, i učeničkih zadruga u školi. *"Samim time što idu u školu u kojoj je manjina ustvari većina, djeca se uče interkulturalnosti, poštivanju i uvažavanju različitosti. Naravno da tu veliku ulogu igraju nastavnici i učitelji koji pridonose jačanju interkulturalnosti. Škola između ostalog dva puta godišnje organizira dječje humanitarne akcije kroz koje se djecu uči socijalnoj osjetljivosti, interkulturalnosti i*

empatiji." (c 8) Odgovori povezuju nastavu i izvannastavne aktivnosti sa multikulturalnosti škole. Već smo govorili kako multikulturalnost nije dovoljna sama za sebe, ali nadogradnja i poticanje na razumijevanje koji proizlaze iz multikulturalnosti daju interkulturalni rad u školi. U ovom se citatu navodi i treće veliko područje koje je značajno za dobivanje interkulturalnih znanja, vještina i stavova. U primjeru su nastavnici navedeni kao medij koji potiču učenike. To smo područje nazvali područjem kontakta. Multikulturalnog kontakta preko plakata postavljenih po školi, koji su zanimljiv primjer prikazivanja interkulturalnosti, do komunikacije. *"Komunikacijom dobivaju dodatna znanja i pozitivne stavove, te prihvaćaju sa zadovoljstvom tradicije svake kulture koje su prisutne i nalaze se u njihovoj školi. Izuzetno je bitno da se moraju međusobno sporazumijeti iako ne djele isto kulturalno iskustvo."* (c7) I ovaj primjer zaključuje vrijednost interkulturalnosti jer se upravo komunikacijom, tj. stvaranjem interakcije, naglašava interkulturalnost i interkulturalno obrazovanje sa svim elementima koji su potrebni za stvaranje interkulturalnih kompetencija, znanja, vještina i stavova.

5.4.4. Analiza prema hipotezi: Nastavnici i roditelji smatraju da se u manjinskim školama primjenjuje interkulturalni rad.

Interkulturalni rad podjeljen je na tri segmenta u tri pitanja. Prvi segment je uspostava školskog okruženja pogodnog za daljnji razvoj interkulturalnog rada u školama. Na okruženje nastavljaju se poticaji za interkulturalni rad i na kraju sama izvedba interkulturalnog rada.

Po pitanju školskog okruženja zbog načina odgovora, teško je izdvojiti pojedine elemente koji se konkretno odnose na njega. Kako nam literatura navodi aktivnosti koje se odnose na poštivanje razlika i izražavanje identiteta, za koje smo u prošloj hipotezi dokazali kako postoji u manjinskim školama, u ovom smo pitanju očekivali tumačenje posebnih aktivnosti koje se odnose na te elemente. Jedan dio odgovora odnosio se na multikulturalnu sredinu kao polazište za školsko okruženje, dok je drugi tumačio međuodnose, ali ne i izvođenje aktivnosti. Smanjenjem netrpeljivosti i usmjeravanjem na poštivanje različitosti razni interkulturalni projekti zapravo predstavljaju osnovu koja je potrebna za daljnji interkulturalni rad. Iz odgovora nije jasno kako se uspostavlja ta pozitivna klima, ali možemo zaključiti kako ona u školama postoji.

Na temelje postavljene klime koja doprinosi daljnjem stvaranju interkulturalnog rada vežu se poticaji na interkulturalno iskustvo. Škola svojim aktivnostima omogućuje uspostavu interkulturalnog rada. Odgovori su nam nametnuli podjelu na stalne i povremene aktivnosti, iako se podjela mogla raditi i prema drugim kriterijima. Sama podjela aktivnosti koje se odnose posebno na učenike, roditelje i nastavnike nije se pokazala adekvatnom, jer se većina aktivnosti na neki način odnosi na sve uključene skupine. Posebno se ističu odgovori koji se odnose na stalne procese. Upravo su oni glavna nit vodilja za interkulturalni rad. Kako bi se usvojile interkulturalne kompetencije, znanja, vještine i stavovi, rad s učenicima, roditeljima, ali i ostalim sudionicima mora biti konstantan. Tome mogu doprinjeti povremene aktivnosti. One su u nekim slučajevima dobra nadopuna interkulturalnom radu, a posebno stručni skupovi i projekti usko vezani za interkulturalnost. Zaključak prema odgovorima na ovo pitanje je da škole potiču interkulturalni rad. One to postižu konstantnim akcijama i planovima, te uključivanjem interkulturalnosti u planiranje. Polazimo li od toga da bez interkulturalnog školskog okruženja ne postoje poticaji za interkulturalni rad, jasni odgovori na ovo pitanje dokazuju nam postojanje oba ova elementa.

Posljednji dio o uspostavi interkulturalnog rada razmatra aktivnosti pomoću kojih učenici dobivaju interkulturalne kompetencije. Takve aktivnosti podjeljene su na redovitu nastavu, izvannastavne aktivnosti i na njegovanje kulture i kontakte. Redovita nastava i izvannastavne aktivnosti su situacije u kojima može doći do interkulturalnog rada. One se objašnjavaju podjelom aktivnosti kojima se interkulturalni rad događa. Analiza filma ili knjige i način kojim se pristupa tim aktivnostima, izražava interkulturalni rad. Kategorija njegovanja kulture je baza na koju se nastavlja interkulturalni rad. Sudjelovanjem u kulturno orijentiranim aktivnostima učenici se kroz dvije različite kulture uče toleranciji, razumijevanju različitosti i prihvaćanju. Kategorija kontakti nam je značajna jer se interkulturalne kompetencije, kako smo i zaključili, dobivaju komunikacijom i interakcijom među kulturama u vođenim aktivnostima.

Možemo zaključiti kako u školama postoji interkulturalni rad zbog: praćenja interkulturalnosti u planiranju školskih aktivnosti, odnosa između roditelja, škole i zajednice, praćenja promjena i događanja u društvu, interkulturalnog odnosa prema nastavi i izvannastavnim aktivnostima, omogućavanja komunikacije, dvojezičnosti i

učenja o drugoj kulturi. Time smo dokazali hipotezu H3 kako nastavnici i roditelji smatraju da se u manjinskim školama primjenjuje interkulturalni rad.

5.5. Analiza prema glavnoj hipotezi: U manjinskim školama postoji interkulturalno obrazovanje

Polazeći od multikulturalnosti i multikulturalnog okruženja koje stvara poticaj za uspostavljanje interkulturalnosti, manjinske škole u Hrvatskoj mogu se smatrati i interkulturalnim školama. No multikulturalnost i život u multikulturalnoj zajednici osim što predstavljaju preduvjet, ne moraju nužno značiti i postojanje interkulturalnosti u školi. Već smo napomenuli kako neke vrste manjinskih programa mogu više ili manje utjecati na uspostavljanje interkulturalizma. Model B manjinske nastave označava interkulturalni model obrazovanja u kojem se pola nastave odvija na jeziku nacionalne manjine, a pola na većinskom jeziku. Model C najrašireniji je model manjinske nastave ne samo u Hrvatskoj nego i u većini zemalja u kojem se manjinska kultura i jezik njeguju kroz dodatnu nastavu. Model A u kojem se kompletna nastava održava na manjinskom jeziku je glavna težnja manjinskih zajednica i škola. Mogućnost izbora između ta tri modela koji postoji u pravnim dokumentima, govori nam o dobroj podlozi za prava nacionalnih manjina i uspostavljanje interkulturalnosti.

Prema pronađenoj literaturi i teorijskom dijelu ovog rada, izdvojena su tri glavna stupnja pretočena u tri pomoćne hipoteze. Oni mogu pojasniti prelazak iz multikulturalnog obrazovanja i rada u stvarni interkulturalni rad i postojanje interkulturalnosti. Prvi stupanj predstavlja poznavanje pojmova interkulturalnosti i interkulturalnog obrazovanja. Pokazali smo kako većina sudionika u ispitivanju poznaje pojam interkulturalnosti. Tumači ga kao proces koji se događa između dvije zajednice uključujući stvarni suživot, komunikaciju i pravilnu interakciju među grupama. Ispitanici potvrđuju definiciju interkulturalnosti koja obuhvaća postojanje i ravnopravno međudjelovanje različitih kultura i stvaranje zajedničkih izričaja, mješanje običaja i kultura s međusobnim poštivanjem. Interkulturalno obrazovanje miješa se s pojmovima multikulturalnog obrazovanja, no u testiranju poznavanja općih pojmova mogu se izdvojiti svi elementi interkulturalnog obrazovanja. Treće pitanje iz dijela poznavanja pojmova su glavni problemi i rješenja za prepreke koje bi nastale u izvođenju interkulturalne nastave i stvaranja interkulturalnosti u školi.

Najviše se ističe što su odgovori bazirani na iskustvima iz prakse. Odgovori ukazuju na postojanje praktičnog znanja o problemima i rješenjima za uspostavljanje interkulturalnosti. Iako je pitanje u segmentu teorije i znanja, prebacuje nas u drugi nivo stvaranja interkulturalnog obrazovanja iz multikulturalnog okruženja, a to je poštivanje kulture učenika.

Drugi nivo stvaranja interkulturalnog obrazovanja pretakanje je teorije u praksu. Smatramo li multikulturalnost samo postojanjem različitih kultura na istom području ili u istoj školi, prvi element koji odvaja multikulturalnost od interkulturalnosti je poštivanje kulture učenika iz drugih kultura. U školama je dopušteno izražavanje svih kultura i njihovih običaja i učenici slobodno izražavaju vlastite stavove. Osim poštivanja identiteta, kompletno školsko okruženje treba biti usmjereno na izjednačavanje i poštivanje kultura. U tom smislu u većini manjinskih zajednica u Hrvatskoj nema puno vidljivih razlika između manjinske i većinske kulture. Način oblačenja, hrana i asertivni elementi nisu toliko vidljivi koliko u literaturi kada se radi o dvijema potpuno nepovezanim kulturama. Globalizacija i povezanost prostora kroz stoljeća doveli su do izjednačavanja i preplitanja kulture manjinskih zajednica na određenom prostoru. Vidljivo kulturno usmjereno odlučivanje očituje se u značajnim datumima, proslavama i blagdanima određenih zajednica koji se u školama poštuju. Najveću razliku predstavlja jezik. Na odgovorima na ovo, ali i druga pitanja, može se vidjeti kako većina škola koje su sudjelovale u istraživanju dopušta i promiče komunikaciju na materinjem jeziku. U ovom se kontekstu ističe jednaka razina sudjelovanja roditelja iz obje zajednice, manjinske i većinske, bez obzira na to smatraju li kako roditelji premalo ili dovoljno sudjeluju u radu škole. U samoj praksi možemo zaključiti kako nema osnova po kojima bi jedna zajednica bila u manje povoljnom položaju od druge u radu škole. Možemo smatrati kako su svi preduvjeti za interkulturalni rad postavljeni.

Treći nivo temeljen na znanju o interkulturalnosti i prihvaćanju i poštivanju različitosti je sam interkulturalni rad. On predstavlja svakodnevne aktivnosti koje škola izvodi kako bi osigurala postojanje i održavanje interkulturalnosti među učenicima. Time multikulturalno okruženje kroz interakciju učenika, nastavnika, stručnih suradnika i ostalih zaposlenika škole održava međukulturalno poštivanje i razumijevanje. Ovdje se ističe poticanje učenika od strane nastavnika na poštivanje i razumijevanje u dovoljnoj mjeri kako bi se učenici međusobno razumjeli. Za poticaje na interkulturalno iskustvo navedene su svakodnevne školske aktivnosti kao i

specifični projekti na temu interkulturalnosti, a možemo izdvojiti i stručno usavršavanje nastavnika. Aktivnosti su općenito usmjerene na roditelje, učenike i nastavnike i često se ista aktivnost može primjeniti na sve tri skupine. Interkulturalna iskustva se potiču kroz sve nastavne predmete i izvannastavne sadržaje.

Teze u ovom radu dokazale su kako interkulturalnost postoji i ona je izražena u zajednicama i školama koje su sudjelovale u istraživanju. Literatura o manjinskim zajednicama i školama navodi nam probleme postizanja interkulturalnosti. To se posebice odnosi na pitanje imigranata. No za ovo istraživanje ne smijemo zanemariti činjenicu kako nacionalne manjine u Hrvatskoj žive na istim prostorima nekoliko stoljeća i da su se do sada uklopile u zajednice iz kojih dolaze. Značajne pretpostavke koje se ističu, a vezane su za dokazivanje interkulturalnosti, su nevidljive kulturne značajke i asertivne karakteristike. Suživot na istom prostoru tijekom mnogih generacija jedan je od značajnih čimbenika, koliko i globalizacija koja je slične kulture još više zbližila. Literatura govori o poštivanju prehrambenih potreba, načina oblačenja i vjere. Takvih razlika nema, ili su tokom stoljeća postale zanemarive. Razlike između istrarskih i talijanskih prehrambenih navika danas su čak i u tradicionalnoj kuhinji slabo vidljive. Ista je situacija i kod nacionalnih manjina pograničnih područja koje su se pod utjecajem povijesnih događaja i blizine drugih kultura izjednačile. Mađarska i Hrvatska stoljećima su bile pripadnice iste države, kao i teritorij Dalmacije koji je bio pod talijanskom vlašću. Najčešće se također kod učenika radi o istoj vjeri i vrlo sličnim vjerskim običajima. Razlike pripadaju etnologiji i danas turističkom folkloru koji nije izražen u svakodnevnom životu. Socio-ekonomske karakteristike učenika su iste i nemaju utjecaj kakav mogu imati kod drugih skupina, imigrantskih skupina ili na primjer romske nacionalne manjine. Može se pretpostaviti kako je učenicima većinske zajednice puno lakše naći pozitivne elemente za učenje talijanskog ili njemačkog jezika kao europskih jezika nego romskog. Jezik se stoga u gotovo svim nacionalnim manjinama uključenim u ovo istraživanje može prikazati kao globalizacijska prednost. Na način oblačenja kod nacionalnih manjina uključenih u ovo istraživanje utječe globalizacija i svjetska moda. Možemo zaključiti kako problemi koje ističe literatura, a time i posebne značajke vidljive različitosti ili potpune odvojenosti kultura, ne mogu imati poseban utjecaj na rezultate ovog istraživanja. U ovo istraživanje nisu bile uključene nacionalne manjine koje su sebi svojstvene i koje se izdvajaju iz globalizacijskih

karakteristika. Bez obzira radi li se o ruralnoj ili urbanoj sredini, riječ je o manjim i do sada već povezanim zajednicama.

Obzirom da značajnijih prepreka za ostvarivanje interkulturalnog rada nema i kako odgovori sudionika upućuju na zadovoljavanje svih postavljenih kriterija, može se doći do zaključka kako roditelji i nastavnici u manjinskim školama smatraju kako u njihovim školama postoji interkulturalno obrazovanje. Time se može zaključiti kako je glavna hipoteza: U manjinskim školama postoji interkulturalno obrazovanje, dokazana.

6. Zaključak

Polazeći od pretpostavke kako se interkulturalnost bazira na multikulturalnosti i nadopunjuje ju posebnim odnosima i suživotom, smatramo kako je najbolje mjesto za traženje interkulturalnosti upravo u manjinskim školama koje predstavljaju multikulturalne zajednice.

U Republici Hrvatskoj postoji 22 nacionalne manjine prema popisu stanovništva. Od tih nacionalnih manjina značajno je napomenuti kako su u istraživanju sudjelovale samo neke značajnije: talijanska, srpska, češka i mađarska nacionalna manjina. Za definiranje ovog istraživanja značajno je napomenuti i kako nacionalne manjine koje su sudjelovale u istraživanju nemaju posebne asertivne karakteristike i posebno vidljive razlike u normama svakodnevnog života.

U ovom radu provedeno je istraživanje o interkulturalnom obrazovanju u manjinskim školama. S obzirom na multikulturalno okruženje u školama i škole kao institucije, glavna hipoteza ovog rada je kako u manjinskim školama postoji interkulturalno obrazovanje. Hipotezu smo i dokazali, jer su zadovoljeni svi elementi za interkulturalno obrazovanje. Interkulturalno obrazovanje osim znanja i tolerancije među članovima, uključuje i aktivan rad na održivom suživotu među različitim kulturama. Postojanje interkulturalnog obrazovanja testirali smo pomoću tri pomoćne hipoteze.

Prva hipoteza odnosila se na znanje. Koliko roditelji i nastavnici koji su sudjelovali u istraživanju znaju o pojmovima interkulturalnosti, i interkulturalnog obrazovanja. Znanje koje su pokazali može se prema rezultatima istraživanja povezati s praktičnim znanjima, točnije sa zajednicom u kojoj žive i rade. Pojam interkulturalnost, pravilno se tumači kao ravnopravnost kultura i stvaranje zajedničkih procesa, dijalogom i poštivanjem. Kod interkulturalnog obrazovanja vidi se povezivanje manjinske nastave s interkulturalnom nastavom. Potvrda razumijevanja ispitanika iz prakse, vidljiva je kod davanja jasnih primjera problema za stvaranje aktivnog suživota, ali i dobrih prijedloga za njihovo rješavanje.

Druga pomoćna hipoteza i drugi element koji je značajan za određivanje interkulturalnog obrazovanja je tolerancija i međusobno poštivanje. Ovaj dio istraživanja odnosio se na poštivanje kulturnog identiteta. Svatko od nas je pod utjecajem svoje vlastite kulture, povijesti i načina razmišljanja koji iz toga proizlazi.

Stoga je u interkulturalnom obrazovanju bitno razviti poštivanje mišljenja i načina života kada se bitno razlikuju od našeg vlastitog, kako bi se održala interakcija. Prema rezultatima istraživanja je vidljivo kako se u manjinskim školama uvažava svačije mišljenje, jednako kao i običaji i blagdani koji su dio kulturnog identita. Većih razlika između ispitanih manjinskih kultura i većinske kulture nema, što je odraz globalizacije i dugotrajnog suživota. Običaji i prakse manjine pokazali su se uključenima u rad škole.

Treća pomoćna hipoteza nam zatvara pitanje interkulturalnog obrazovanja i odnosi se na sam interkulturalni rad. U ovom su se dijelu ispitivali zadaci, aktivnosti i akcije koje škola svjesno provodi kako bi osigurala izvedbu interkulturalnog obrazovanja. U odgovorima na ova pitanja navedene su mnoge aktivnosti od samih nastavnih sadržaja, do izvannastavnih aktivnosti i stručnih usavršavanja. Bitno je napomenuti i kako se u odgovorima javljaju aktivnosti za sve dionike nastavnog procesa. Prema mišljenjima roditelja i nastavnika pokazalo se kako u školama postoji aktivan interkulturalni rad.

Prema odgovorima iz istraživanja pokazalo se kako su sve tri pomoćne hipoteze dokazane. Pokazuju nam kako roditelji i nastavnici poznaju glavne pojmove interkulturalnog obrazovanja, smatraju da se u njihovim školama poštuje kulturni identitet učenika i kako postoji interkulturalni rad. Zaključak ovog istraživanja je da se u manjinskim školama doista odvija proces interkulturalnog obrazovanja.

Dok se prema odgovorima mogu dokazati hipoteze već smo naveli kako se u odgovorima pronalaze iskustva iz prakse gdje onda dolazi i do zbunjujućih odgovora koji dobro obilježavaju interkulturalno obrazovanje onima koji razumiju pojmove o kojima se govori. Ovim radom pokušali smo dati doprinos istraživanju interkulturalnog obrazovanja, na kojem smatramo kako se mogu graditi daljnja istraživanja, ali i stručna osposobljavanja nastavnika. Takvim stručnim osposobljavanjem trebalo bi nastavnike bolje upoznati s teorijom interkulturalnosti kako bi istu mogli prenjeti roditeljima, ne samo u manjinskim školama već i u obrazovnom sustavu općenito.

7. Literatura

Knjige i monografije:

Bolten J. : Interculturelle Kompetenz; Landeszentrale für politische Bildung Thüringen 2007.

Deardorff Darla K. Ed. : *The Sage Handbook of intercultural competences*, SAGE, California, USA, 2009.

De Leo J. : Education for intercultural understanding, UNESCO 2010.

Hegason, Lassig ed. Opening the mind of drawing boundaries-History Texts in Nordic Schools; V&R Unipress Gottingen 2010.

Huber J. : Intercultural competence for all; Council of Europe publishing;2012.

Kodish Debora and Westerman William: Negotiating Pitfalls and Possibilities: Presenting Folk Arts in the School; 1996

Mrnjaus K.;Rončević N.;Ivošević L.: Interkulturalna dimanzija u odgoju i obrazovanju, Filozofski fakultet Rijeka 2013.

Odina T.A., Olmo M.: Intercultural education- perspectives and proposals; Madrid 2009.

Članci:

Asturias L. et. al.: Mayan Participation in educational reform in Guatemala:Changing the policy environment; Prospects vol 30;4; 461-474.; 2000.

Bleszynska K. : *Constructing intercultural education*, Intercultural education, 19, 6, str. 537-545. 2008.

Bowman, Paddy. *Standing at the Crossroads of Folklore and Education*. Journal of American Folklore 2006.

Dervin F. et. al. : Multicultural education in Finland: Renewed Intercultural Compatencies to the Rescue; International journal of multicultural Education Vol 14, no 3. 2012. str.)

Garduno M. et al. ; Training of P'urepecha Elementary school Teachers in Interculturality; Intercultural communication studies XXI, 1 , 2012.

Gorter D. : Developing a Policy for Teaching a Minority Language: The case of Frisian; Current issues in Language Planing; 9;4; 501-520; 2008.

Hadjitheodoulou-Loizidou, P. & Symeou, L. (2007). Promoting closer ties and cooperation between the school, the family and the community in the framework of intercultural education. *International Journal about Parents in education*, 1(0), 63-72.

Hrvatić N: Interkulturalni kurikulum i obrazovanje na manjinskim jezicima, *Pedagogical research*, 8.1. str. 7-17. 2011.

Magos K. The contribution of action research to training teachers in intercultural education: A reseach in the field of Greek minority education; *Teaching and Teacher Education* 23 p- 1102-1112.2006./2007.

Middelkoop D. et. al.: Understanding diversity: A Dutch case study on teachers attitudes towards their diverse student population; *Empirical Research in Vocational Education and Training*;9;1; 2-19;2017.

Mrnjaus K.: *Interkulturalnost u praksi- socijelna distance prema "Drugačijima"*, *Pedagogical rearch*10, 2, str. 309-323. 2013.

Ogay T. i Edelmann D. : Taking culture seriously: Implications for intercultural education and training, *European Journal of Teacher Education* 39;3; P- 388-400;2016.

Perry L.B.; Southwell L.:*Developing Intercultural understanding and skils: models and approaches*; *Intercultural Education*, 22:6, 2011. str. 453-466.

Portalla T. Chen G.: The Development and Validation of the Intercultural Effectiveness Scale; *Intercultural Communication Studies* XIX: 3 2010. str.21.-37.

Portera, A.: *Intercultural educaton in Europe: epistemological and semantic aspects*;

Intercultural Education;Vol. 19, No. 6, December 2008, str.481–491

Pužić S.: *Interkulturalno obrazovanje u europskom kontekstu: analiza kurikuluma*; *Metodika* 15 Vol. 8, br. 2, 2007, str. 373-389.

Roell C.: Intercultural training with films; *English teaching forum*, v48 n2 p12-15; 2010.

Izvešća:

Beacco et. al. Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education;Directorate of Education and Languages, DGIV Council of Europe, Strasbourg;2010.

NCCA National Council for Curriculum and Assessment: *Intercultural education in the primary school* 2005.

NCCA-National Council for Curriculum and Assessment: Intercultural education in post-primary school 2006.

UNESCO guidelines for Intercultural education, UNESCO 2006

UNESCO expert meeting on Intercultural Education; UNESCO 2006

UNESCO: Intercultural competences: Conceptual and operational Framework; UNESCO 2013.

Ured za nacionalne manjine, Izvješće o provođenju ustavnog zakona o pravima nacionalnih manjina i utrošku sredstava osiguranih u državnom proračunu Republike Hrvatske za 2007. godinu za potrebe nacionalnih manjina; Ured za nacionalne manjine, 2008

Vlada Republike Hrvatske Ured za ljudska prava i prava nacionalnih manjina: Izvješće o provođenju ustavnog zakona o pravima nacionalnih manjina i o utrošku sredstava osiguranih u državnom proračunu Republike Hrvatske za 2013. Godinu za potrebe nacionalnih manjina, Zagreb 2014.

Pravni izvori:

Charter of fundamental rights of the European Union (2000/c 364/01) Official Journal of the European Communities

Convention against Discrimination in Education;

http://www.unesco.org/education/pdf/DISCRI_E.PDF

Council Directive implementing the principle of equal treatment between persons irrespective of racial or ethnic origin; 2000/43/EC; Official Journal of the European Communities

European Charter for Regional or Minority Languages;

<http://www.unesco.org/most/lnlaw8.htm>

International Covenant on Civil and Political Rights;

<http://treaties.un.org/doc/Publication/UNTS/Volume%20999/volume-999-I-14668-English.pdf>

Konvencija o ljudskim pravima MU 18/97, 6/99, 14/02, 13/03, 9/05, 1/06, 2/10; <http://www.zakon.hr/z/364/>; pristup 9. 12. 2013.

Konvencija o pravima djeteta;

http://www.unicef.hr/upload/file/300/150215/FILENAME/Konvencija_20o_20pravi_ma_20djeteta.pdf

Ustavni zakon o pravima nacionalnih manjina;
<http://www.zakon.hr/z/295/Ustavni-zakon-o-pravima-nacionalnih-manjina>
Zakon o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina;
<http://www.zakon.hr/z/318/>
Zakon o potvrđivanju Okvirne konvencije za zaštitu nacionalnih manjina NN
14/97.

Web izvori:

AlabamaFolkLife: <http://alabamafolklife.org/content/bullfrog-classroom>
Boukaz L.: Parental involvement in school: What promotes and what hinders
parental involvement in an urban school; 2007.;
<http://dspace.mah.se/handle/2043/4684>
Dawn J. : Internationalising the curriculum: building intercultural
understandings through music: Journal of University Teaching V.9. -1. P Available
at:<http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol9/iss1/82012>.
Druga srednja škola Beli Manastir: <http://ss-druga-bm.skole.hr>
Gimnazija Daruvar: <http://gimnazija-daruvar.skole.hr>
Islamska gimnazija dr.Ahmeda Smajlovića: <http://ss-drasmajlovic-zg.skole.hr>
Osnovna škola "Bernardo Parentin" : <http://www.os-talijanska-bparentin-porec.skole.hr>
škola Ivana Gundulića :<http://os-igundulica-zg.skole.hr>
Osnovna škola Josip Kozarac ;<http://os-jkozarac-soljani.skole.hr>
Osnovna škola Lug: <http://os-lug.skole.hr>
Ministarstvo znanosti obrazovanja i športa
<http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=3154>
Statistički ljetopis, 2016;
https://www.dzs.hr/Hrv_Eng/ljetopis/2016/sljh2016.pdf
Stephen T. Knudsen, The Education of the Amish Child, 62 Cal. L. Rev. 1506
(1974). Available at:
<http://scholarship.law.berkeley.edu/californialawreview/vol62/iss5/3>
Sveučilište Iowa: <http://www.uni.edu/iowaonline/folklife/intro/index.htm>
Sveučilište Winsconsin: <http://csumc.wisc.edu/wtlc/?q=teaching>

PRILOG:

Indikatori interkulturalnosti; Katarzyna Karwacka-Vogele (Huber ed. 2012.)

- Primamo li inozemne učenike kao dio interkulturalne razmjene-
- Poštujemo li kulturni identitet učenika-
- Dajemo li učenicima interkulturalna znanja, stavove i vještine-
- Poticemo li osnaživanje, predanost i doprinos svih učenika, roditelja i osoblja za poboljšanje školske sredine-
- Promoviramo li predanost nastavnika, školskog menadžmenta i učenika u interkulturalnim iskustvima-
- Promoviramo li kulturno osjetljivu upravu i upravljanje-
- Promoviramo li atmosferu povjerenja i zajedničke odgovornosti između svih dionika-
- Uključujemo li roditelje etničke manjine u školske aktivnosti i kolektivno odlučivanje-
- Dajemo li mogućnost suradnje u učenju, otvorene grupe, rasprave i experimentalne aktivnosti koje potiču međuovisnost a ne konkurenciju i hijerarhiju-
- Podržavamo li različitost i interkulturalnost u institucionalnom razvoju-
- Koristimo li lokalni menadžment kako bi razvili lokalno rješavanje problema, kulturno osjetljivo odlučivanje i mjere za prihvaćanje različitosti-
- Potiče li naša škola vrijednost pojašnjenja, team buildinga, dijaloga i međusobnog razumjevanja-
- Nudimo li interkulturalnu, mješovitu i integriranu školsku okolinu, kako bi se smanjila društvena udaljenost između učenika različitih etničkih i kulturnih pozadina-
- Stvaramo li timove koji uključuju učenike, predstavnike osoblja, i roditelje kako bi se bavili pitanjima upravljanja-
- Poticemo li učenike na sudjelovanje u predstavničkim vječima, upravnim tijelima i timovima za posredovanje kod sukoba-
- Promoviramo li sudjelovanje učenika u demokratskom i odgovornom odlučivanju-
- Dopuštamo li interesnim skupinama da identificiraju i uklone bilo kakvu institucionalnu diskriminaciju, kao i skrivene oblike predrasuda i marginalizaciju-
- Pružamo li usluge savjetovanja, pastoralne skrbi i službi za razvoj učenika, kako bi smo olakšali rješavanje sukoba, diskriminacije, frustracije i td. -
- Stvaramo li segregaciju upisujući učenike etničkih manjina u posebne razrede-

- Uključujemo li skriveni nastavni plan, etos škole, organizacijsku kulturu i školski život kao pokazatelje kvalitete-
- Koristimo li samo-analitičke i refleksivne metode za institucionalno poboljšanje-
- Radimo li interne odluke oslanjajući se na različite izvore-
- Promičemo li globalni pristup institucionalnom životu na temelju demokracije i ljudskih prava-
- Potičemo li učenike na razmatranje različitih tema kao što su stavovi prema kolegama, atmosfera u školi ili neformalni aspekti kurikuluma-
- Dajemo li učenicima priliku da razviju višejezične kompetencije-