

[Inter]kulturalna dimenzija u odgoju i obrazovanju

Mrnjaus, Kornelija; Rončević, Nena; Ivošević, Larisa

Authored book / Autorska knjiga

Publication status / Verzija rada: **Published version / Objavljena verzija rada (izdavačev PDF)**

Publication year / Godina izdavanja: **2013**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:186:903526>

Rights / Prava: [Attribution 4.0 International](#)/[Imenovanje 4.0 međunarodna](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-08-16**



Repository / Repozitorij:

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



[INTER]KULTURALNA DIMENZIJA U ODGOJU I OBRAZOVANJU

Kornelija Mrnjaus
Nena Rončević
Larisa Ivošević



Kornelija Mrnjaus
Nena Rončević
Larisa Ivošević

[INTER]KULTURALNA DIMENZIJA
U
ODGOJU I OBRAZOVANJU

IZ RECENZIJA

Tematika kojom se bavi djelo autorica Mrnjaus, Rončević i Ivošević od izuzetne je važnosti za sva multikulturalna društva, ali i ona koja to nisu ako ih uopće ima. ... Ponuđeno djelo nudi na jedan nov, logički koherentan način pregled različitih teorija i koncepata povezanih s odgojem i obrazovanjem za interkulturalnost. ... Ima relativno malo djela iz ovog područja, na srodnim jezicima ovog našeg balkanskog prostora, namjenjenih pedagozima, nastavniciima, učiteljima i svima koji se bave odgojem, a koja im mogu pomoći da nauče nešto novo, ili na drugačiji način poslože poznato o interkulturalnosti te otkriju, spoznaju i osvijeste vlastite vrijednosti, programe, vjerovanja i osjećaje s kojima ulaze u svaki, pa tako i u interkulturalni susret. ... Ovo djelo nakon objavljivanja će sigurno naći mnogo čitalaca i u Bosni i Hercegovini, posebno među studentima nastavničkih fakulteta i studija pedagogije.

prof. dr.sc. Adila Pašalić Kreso

Znanstveno-istraživačka studija kolegica Mrnjaus, Rončević i Ivošević upotpunjuje i hrvatsku i regionalnu pedagošku misao u izrazito aktuelnu problematiku multikulturalnog obrazovanja i daje važan doprinos zaživljavanju ove ideje u obrazovnom sustavu, no također daje i vrlo jasne smjernice u kojim segmentima obrazovnog procesa bi trebali unaprijediti nastavnu praksu kako bi naš obrazovni sistem zaista bio zasnovan na vrijednostima multikulturalizma, koegzistencije, tolerancije i razumijevanja.

prof. dr. sc. Saša Milić

Knjiga „(Inter)kulturalna dimenzija u odgoju i obrazovanju“ nudi originalan znanstveni pristup fenomenu interkulturalizma, interkulturalnog odgoja i obrazovanja, koji omogućava studentima (čitateljima) sustavan i kreativan način integriranja različitih teorijskih i aplikativnih pristupa. ... izvorno je znanstveno djelo, u kojem je na jednom mjestu dan pregled, stanje i perspektive interkulturalnog odgoja i obrazovanja, a u Hrvatskoj nisu tiskana djela sličnog sadržaja i kakvoće.

prof. dr. sc. Neven Hrvatić

Kornelija Mrnjaus
Nena Rončević
Larisa Ivošević

[INTER]KULTURALNA DIMENZIJA U ODGOJU I OBRAZOVANJU



FILOZOFSKI FAKULTET

Rijeka, 2013.

Izdavač

Filozofski fakultet u Rijeci
Sveučilišna avenija 4
HR - Rijeka 51000

Za izdavača

izv. prof. dr. sc. Predrag Šustar

Autori

doc. dr. sc. Kornelija Mrnjaus
doc. dr. sc. Nena Rončević
Larisa Ivošević, mag. paed. et ger.

Recenzenti

prof. dr. sc. Adila Pašalić Kreso
prof. dr. sc. Saša Milić
prof. dr. sc. Neven Hrvatić

Lektura

Sandra Sabovljević, prof.

Korektura

autorska

Grafičko oblikovanje i prijelom

Grafika d.o.o. Osijek

Naslovnica

Ivan Čače

Tisak

Grafika d.o.o. Osijek

Rijeka, rujan 2013.

1. izdanje

Naklada primjeraka 200

CIP zapis dostupan u računalnom katalogu Sveučilišne
knjižnice Rijeka pod brojem 130220085

ISBN 978-953-6104-98-7

Izdavanje ove knjige pripomogla je Općina Čavla.

Za

*Matea, Maura, Leticiju, Lauru, Anu, Viktoriju, Hrvoja,
Jovanu, Petra, Zaru, Jakova, Martu, Enu, Maru,
Valentina, Paula...*

*da žive, uče i rade na lagan, zabavan i veseo način, ispunjeni ljubavlju, poštovanjem,
prihvatanjem, razumijevanjem, mirom, radošću, srećom, zadovoljstvom, samopouzdanjem,
samopoštovanjem, vjerom i sigurnošću u same sebe*

ZAHVALE

Posebna hvala recenzentima prof. dr. sc. Adili Pašalić Kreso, prof. dr. sc. Saši Miliću i prof. dr. sc. Nevenu Hrvatiću što su uz svoje brojne obveze i kratke rokove odvojili vrijeme i napisali recenziju knjige (i sve to prije dogovorenog roka) te dali korisne savjete za poboljšanje rukopisa. Hvala na susretljivosti i razumijevanju.

Velika hvala Općini Čavle koja je financijski potpomogla tiskanje knjige.

Zahvaljujemo upravi i svim djelatnicima Filozofskog i Učiteljskog fakulteta u Rijeci koji su se odrekli dijela svoje nastave i ustupili ga za provođenje istraživanja. Zahvaljujemo svim studenticama i studentima Filozofskog i Učiteljskog fakulteta u Rijeci na sudjelovanju u istraživanju.

Velika hvala prof. dr. sc. Nevenu Hrvatiću koji je dozvolio upotrebu upitnika 'Interkulturalne kompetencije', Sandri Sabovljević, prof. na lekturi teksta, prof. dr. sc. Ines Srdoč-Konestra na velikoj pomoći i promptnosti oko svih 'izdavačko-administrativnih' pitanja.

Za idejno rješenje korica zaslužan je Ivan Čače, student Akademije primijenjenih umjetnosti u Rijeci. Hvala Ivanu na pomoći, susretljivosti i promptnosti.

Autorice

* * *

Hvala mojoj obitelji i prijateljima na razumijevanju mojih ponašanja i nedostatka vremena za druženje tijekom rada na nastanku rukopisa. Hvala Jasminki i Kreši na idejnim savjetima i bezuvjetnoj podršci.

Točka na 'i' je (ponovno) pripala Silvani – Danke, dass Du mir wieder bei der Hand warst.

Hvala Miodragu na pomoći, podršci, razumijevanju, bodrenju... U ovoj ti knjizi to sigurno nisam rekla.

Kornelija

SADRŽAJ

1. UVODNA RIJEČ	13
2. INTERKULTURALNOST – MULTIKULTURALNOST.....	17
2.1. Kultura	23
2.1.1. Model ledenog brijega	27
2.1.2. Geert Hofstedeov model kulturnih dimenzija.....	29
2.1.3. Bihevioralne komponente kulture Edwarda T. Halla i Mildred Reed Hall. 31	
2.1.4. Diskusija o kulturi Jacquesa Demorgona i Markusa Molza	34
2.2. Komunikacija	37
2.2.1. Načini, područja i oblici komunikacije	40
2.2.2. Komunikacijski modeli	43
2.2.2.1. Shannon-Weaverov komunikacijski model.....	44
2.2.2.2. Watzlawickova teorija komunikacije	45
2.2.2.3. Komunikacijski model 4 uha.....	46
2.2.3. Verbalna i neverbalna komunikacija	47
2.2.4. Interkulturalna komunikacija	54
2.2.4.1. Posebnosti interkulturalne komunikacije i dijaloga	56
2.2.4.2. Prepreke u interkulturalnoj komunikaciji.....	58
3. INTERKULTURALNA KOMPETENCIJA.....	61
3.1. Elementi interkulturalne kompetencije.....	64
3.2. Modeli razvoja interkulturalne kompetencije	69
3.2.1. Dimenzije interkulturalne kompetencije prema J. Boltenu.....	69
3.2.2. Model razvoja interkulturalne osjetljivosti Milтона J. Bennetta.....	72
3.2.3. Byramov Model interkulturalne komunikacijske kompetencije	78
3.2.4. Komponentni, razvojni i interakcijski modeli interkulturalne kompetencije	80
3.2.4.1. Komponentni modeli.....	80
3.2.4.2. Razvojni modeli.....	82
3.2.4.3. Interakcijski modeli.....	84
3.3. Procjene stvorene za mjerenje interkulturalne kompetencije	85
4. ISTRAŽIVANJE INTERKULTURALNE KOMPETENCIJE	89
4.1. Ciljevi, metode, mjerni instrument	90
4.2. Rezultati	92
4.2.1. Razumijevanje pojma.....	93
4.2.2. Ciljevi odgoja i obrazovanja za interkulturalnost	99

4.2.3. Stavovi spram odgoja i obrazovanja za interkulturalnost	102
4.2.4. Poželjne kompetencije u odgoju i obrazovanju za interkulturalnost	109
4.2.5. Faktorska analiza rezultata na instrumentu poželjne kompetencije u odgoju i obrazovanju za interkulturalnost	112
4.2.6. Sadržaji interkulturalne problematike u nastavi	117
5. ODGOJ I OBRAZOVANJE ZA INTERKULTURALNOST	125
5.1. Uloga i ciljevi odgoja i obrazovanja za interkulturalnost	131
5.2. Interkulturalno učenje	133
5.3. Škola i odgoj i obrazovanje za interkulturalnost	136
5.4. Nova uloga nastavnika	140
5.5. Interkulturalni kurikulum	143
5.6. Odgoj i obrazovanje za interkulturalnost u Europi	146
5.7. Međunarodni instrumenti za odgoj i obrazovanje za interkulturalnost	148
5.8. Odgoj i obrazovanje za interkulturalnost u Hrvatskoj	149
6. NA KRAJU....	153
LITERATURA	155
Internetski izvori	166
SAŽETAK	173
Zusammenfassung	175
Summary	177
KAZALO IMENA	179
KAZALO POJMOVA	183
POPIS SLIKA	189
POPIS TABELA	190
POPIS GRAFIKONA	192
PRILOZI	193

Nekada davno stari je Cherokee svome unuku ispričao jednu životnu istinu.

*– U nutrini svakog čovjeka vodi se bitka. Kao borba između dva vuka. U nutrini svako-
ga od nas.*

Jedan vuk predstavlja zlo. Predstavlja bijes, zavist, ljubomoru, žaljenje, pohlepu, aroganciju, samosažaljenje, krivnju, grijeh, srdžbu, inferiornost, laž, lažni ponos, egoizam...

Drugi vuk predstavlja dobro. Predstavlja ono što pruža užitak, mir, ljubav, nadu, vedrinu, poniznost, ljubaznost, dobrohotnost, srdačnost, darežljivost, istinu, suosjećanje i vjeru...

Mali Indijanac se zamisli na nekoliko trenutaka. Sve svoje misli vrijedno usmjeri u dubinu djedovih riječi, te ga zapita:

– Koji vuk na kraju pobijedi?

Stari Cherokee odgovori sa smješkom na svojem starom licu:

Pobjeđuje uvijek onaj kojega hraniš...

(iz knjige Malo drvo)

I. UVODNA RIJEČ

Što je to interkulturalnost? Kako postajemo interkulturalno kompetentni? Koja je uloga odgoja i obrazovanja u razvoju interkulturalne kompetentnosti? Znaju li budući pedagozi, nastavnici, učitelji, odgajatelji što je interkulturalnost i imaju li razvijene interkulturalne kompetencije? – samo su neka od pitanja od kojih smo krenule s pisanjem ove knjige. Istraživanje, kako teorijsko tako i empirijsko, odvelo nas je u neslućenu kompleksnost, širinu i dubinu ove tematike.

Ideja interkulturalizma podrazumijeva interaktivne veze među kulturama, a pojavila se kao rezultat potrebe da se multikulturalna društva urede prema načelima kulturnog pluralizma i socijalnog dijaloga (Spajić-Vrkaš, 2004). Počinje se poticati u javnim politikama obrazovanja nakon Drugog svjetskog rata, kada u Europi dolazi do ekstenzivnog procesa migracija stanovništva.¹

Saša Puzić smatra da društva Zapadne Europe nisu bila pripremljena za trajan ostanak useljeničke populacije. Prva reakcija društva na novonastalu situaciju bila je *politika prešutnog konformiranja useljenika u matičnu kulturu* (Puzić, 2007, s. 374). Ubrzo se pokazalo da su asimilacijski procesi prečesto zakazali, pa se izostanak socijalne i kulturne integracije novopridošlih radnika i njihovih obitelji u međuvremenu smatra realnošću (Cinar, 1993; prema Puzić, 2007, s. 374). Kao reakcija na takvo nezadovoljavajuće stanje 1970-ih i 80-ih pojavljuju se i integracijske politike koje u većoj mjeri uvažavaju kulturne različitosti useljeničke populacije. Iako se javljaju pod različitim nazivima (koristi se termin multikulturalizam, pored toga i kulturni pluralizam, interkulturalizam i dr.) zajedničko im je stajalište, barem deklarativno, da dosadašnju kulturnu asimilaciju i većinsku dominaciju treba zamijeniti afirmacijom kulturne raznolikosti (Čačić-Kumpes i Heršak, 1994; Costa-Lascoux, 1995; prema Puzić, 2007, s. 374).

Rui Gomes (2000) ističe da europska društva danas pate od rasta rasne netrpeljivosti i netolerancije prema manjinama. Ovu izjavu Gomes (2000, s. 22) potkrijepljuje rezultatima dvaju istraživanja. Prvo je istraživanje provedeno u Belgiji, a rezultati su prezentirani 1993. godine na simpoziju na kojem je pripremljena kampanja “svi različiti – svi isti”. Rezultati sugeriraju da je belgijsku populaciju moguće podijeliti u četiri glavne skupine: a) ljudi već svjesni problema rasizma i,

¹ U godinama poslije Drugog svjetskog rata došlo je do priljeva gotovo dvadeset milijuna stranih radnika i članova njihovih obitelji, uglavnom iz zemalja mediteranskog bazena, u industrijski razvijene zemlje zapadne i sjeverne Europe. Istodobno je došlo i do migracija iz bivših izvaneuropskih kolonija u zemlje matice Nizozemsku, Portugal, Francusku i Veliku Britaniju. Kao posljedica spomenutih migracijskih tokova današnja zapadnoeuropska društva pretvorila su se iz etnički “homogenih”, u društva sa značajnim udjelom pridošlih etničkih zajednica i kultura (oko dvadeset milijuna trajno nastanjenih, od čega osam milijuna iz islamskih zemalja). (Katunarić, 1994; Salt, 2001; prema Puzić, 2007, s. 373f).

više ili manje, aktivno uključeni u antirasističke aktivnosti (oko 10%); b) ljudi koji su tolerantni, ali još ne djeluju u antirasističkim aktivnostima (oko 40%); c) ljudi s rasističkim tendencijama, ali ne čine rasistička djela (oko 40%); d) rasisti koji otvoreno pokazuju svoja stajališta (oko 10%). Gomes zaključuje da ovi rezultati nisu nužno primjenjivi na cijelu Europu, ali da se antirasistički aktivisti iz drugih zemalja slažu da ove brojke odgovaraju njihovim vlastitim procjenama te smatraju da je veći postotak mladih u grupama a) i d). Gomes se nadalje poziva na istraživanje o postojanju predrasuda provedenom među 2.500 mladih u Italiji (članak objavljen 19. svibnja 1995. u talijanskim novinama "La Repubblica"). Istraživanje koje je provodio Institut za socijalna istraživanja u Milanu rezultate dijeli u četiri skupine: a) ksenofobični (strah od stranaca) 12,3 %; b) nesigurni 31,6 %; c) neutralni 35,2 %; d) neksenofobični 20,9 %.

Situacija je slična i u Hrvatskoj. Peko, Mlinarević i Jindra (2009) navode da su problemi hrvatskoga društva i petnaestak godina nakon Domovinskog rata vrlo brojni. Pozivajući se na provedena istraživanja (Previšić, 1996; Mijatović i sur., 1999; Sablić, 2004; Peko i sur. 2005) upozoravaju na postojanje socijalnih otklona prema nekim nacionalnostima i potvrđuju postojanje etničkog stereotipa. Navode da se potvrđuje teza da postoje prihvatljivi narodi ili uopće neprihvatljivi, odnosno nepoželjni narodi u istim prilikama. Zaključuju da socijalna distanca adolescenata vjerojatno nije rezultat kognitivnih spoznaja ispitanika, nego je rezultanta odgoja i socijalizacije u obitelji, uloge masovnih medija, rata u Hrvatskoj kao i ratnih razaranja i prognaništva sa svim pratećim traumama.

Europa je danas multikulturalno društvo. Zbog brojnih migracija kroz povijest danas u Europi žive ljudi iz mnogih različitih kultura. Uz bogatstvo koje multikulturalnost donosi sa sobom, brojni su i izazovi za miran i tolerantan suživot. Razlike se ne vrednuju uvijek kao prednost, nego su često izvor sumnje ili neprihvatanja i odbacivanja svega što je drugačije (cf. Gomes, 2000). Moderna nam tehnologija omogućava da, iako prostorno udaljeni, budemo blizu i povezani jedni s drugima. Nasuprot tome, prostorna blizina često rezultira velikom udaljenošću. Na raznolikost ne gledamo kao na bogatstvo, nego kao na prijetnju: *Vrijeme susreta različitih kultura u kojem živimo obilježeno je često nedostatkom razumijevanja uslijed raznolikosti kulturnih, nacionalnih, vjerskih, ekonomskih i političkih vrijednosti* (Peko, Mlinarević i Jindra, 2009). Gomes (2000) smatra da su manjine u našim društvima diskriminirane u gotovo svim područjima života: u području javnih usluga, mogućnostima zapošljavanja, razini policijske zaštite, stanovanju, političkom organiziranju i zastupanju te pristupima obrazovanju. Nadalje, tvrdi da veliki porast netrpeljivosti često uzrokuje nasilje, a u krajnjim slučajevima i oružane sukobe te navodi rezultate istraživanja Mirovnog odjela za istraživanje sukoba Sveučilišta Uppsala u Švedskoj koji je u periodu između 1989. i 1994. godine zabilježio 90 oružanih sukoba u svijetu, od kojih su četiri sukoba bila između država, a preostalih 86 su bili

unutar država (građanski ratovi radi teritorijalnih i političkih pitanja, te etnički, nacionalistički i vjerski sukobi).

Claudia Schachinger (u Martinelli & Taylor, 2003, s. 12) tvrdi da je *Ne želimo još stranaca* nova politička strategija u Europi. Stvorena je podjela na *dobre* i *loše* strance, na *opravdane* i *neopravdane* razloge za migraciju. Pronalaze se 'novi' načini ophođenja s pojavama, kao što su: getoizirana predgrađa, društvena segregacija, rasizam, socijalno isključivanje pojedinih dijelova društva. Schachinger postavlja pitanje je li moguće postići da ljudi iz različitih kultura ne žive samo jedni pored drugih kao što je to slučaj u multikulturalnim društvima, nego da ostvare interkulturalna društva u kojima postoji stvarna interakcija među njima.

Kakav utjecaj na nas osobno može imati susret s kulturalnim razlikama? Jesmo li sposobni nositi se sa svakodnevnom raznolikošću kojom smo okruženi? Možemo li razviti poštovanje za ove razlike? Postoji li mogućnost razvoja pluralističkog načina življenja u nekoj zajednici, bilo da je u pitanju susjedstvo, grad ili država? Mogu li različite kulture koegzistirati (živjeti u međusobnoj interakciji) uz prisustvo obostrane zainteresiranosti, uzajamnog prihvaćanja i poštovanja? Koji nas procesi mogu dovesti do ovoga? Kakve se prepreke na tom putu mogu javiti? (Schachinger, u Martinelli & Taylor, 2003, s. 13)

Ovo su samo neka od pitanja o kojima smo promišljale krećući u istraživanje teme interkulturalnosti i odgoja i obrazovanja za interkulturalnost. Na osnovi našeg pedagoškog i sociološkog inicijalnog obrazovanja znamo da je kroz odgoj, obrazovanje i socijalizaciju moguće ostvariti interkulturalnost u društvima u kojima živimo. Znamo i koje prepreke stoje na putu tome. Kao što je ocean sastavljen od kapljica o čijoj kvaliteti ovisi i kvaliteta oceana, znamo da o vrijednostima, stavovima, vještinama, kompetencijama pojedinca ovisi i kvaliteta društva u kojem on živi. Sve te kvalitete usvajamo prvenstveno u ranom djetinjstvu i, u velikoj mjeri, kroz sustav formalnog obrazovanja. Tu izuzetno veliku ulogu igraju roditelji, odgajatelji, učitelji, nastavnici, stručni suradnici. Najjače odgojno sredstvo je vlastiti primjer. Ako želimo ostvariti interkulturalna društva, moramo buduće i sadašnje generacije naučiti što je to interkulturalnost i koje su nam kompetencije nužne da bi se ona ostvarila.

U literaturi možemo pronaći kako se pojmovi multikulturalno i interkulturalno koriste kao sinonimi iako među njima postoji razlika koju ćemo navesti u tekstu koji slijedi. Također, u literaturi se koriste nazivi interkulturalno učenje, interkulturalno obrazovanje, interkulturalni odgoj i obrazovanje ili odgoj i obrazovanje za interkulturalnost. Engleski pojam 'intercultural competence' u hrvatskoj se literaturi prevodi ili kao interkulturalna kompetencija ili kao interkulturalna kompetentnost. Nadalje, javlja se izjednačavanje pojma interkulturalne kompetencije s interkulturalnom komunikacijom. Iako su komunikacijske vještine među najvažnijim interkulturalnim kompetencijama, nisu jedine. Neki autori izjednačavaju intrapersonalne i interkulturalne kompetencije.

Za potrebe ove knjige odlučile smo koristiti naziv odgoj i obrazovanje za interkulturalnost jer osim znanja o osobama s kojima dolazimo u susret, a koje su na bilo koji način drugačije od nas, trebamo imati usvojen i skup vrijednosti, stavova i vještina da bismo mogli ostvariti uspješnu interkulturalnu interakciju s njima, tj. trebamo biti odgojeni za interkulturalnost. U ovoj ćemo knjizi koristiti pojam interkulturalna kompetencija, pod kojim ćemo podrazumijevati skup vrijednosti, stavova i vještina koji su neophodni da bismo ostvarile kvalitetne i uvažavajuće interkulturalne susrete te postigli interkulturalnost u multikulturalnim društvima u kojima živimo.

Kada u tekstu, ovisno o kontekstu, koristimo nazive 'nastavnik, nastavnici' i 'učitelj, učitelji' pod njima podrazumijevamo sve odgojno-obrazovne djelatnike na svim razinama obrazovanja. Svi rodni pojmovi, neovisno o tome koriste li se u tekstu u muškom ili u ženskom rodu, uvijek se odnose na oba spola.

Namjera nam je u ovoj knjizi ponuditi pregled različitih teorija i koncepata koji su povezani s odgojem i obrazovanjem za interkulturalnost. Znamo da je literatura i da su istraživanja iz područja interkulturalnosti velikog opsega. Predstavljamo samo dio iz bogatog opusa, samo one teorije i koncepte koje smo smatrale značajnima u okviru konteksta u kojem živimo, radimo, poučavamo. Ova knjiga ne nudi konačnu istinu niti je 'kuharica' o interkulturalnosti i odgoju i obrazovanju za interkulturalnost. Kao što smo i same učile, otkrivala, spoznavale i osvještavale svoje vlastite interkulturalne koncepte istražujući literaturu i oblikujući ovu knjigu, želja nam je da budućim čitaocima ponudimo informacije koje će i njima samima pomoći da nauče nešto novo (ili ponove znano) o interkulturalnosti te otkriju, spoznaju i osvijeste vlastite vrijednosti, programe, vjerovanja i osjećaje s kojima ulaze u svaki, pa tako i u interkulturalni susret.

2. INTERKULTURALNOST – MULTIKULTURALNOST

Da bismo se aktivno mogli angažirati u ključnim konceptima povezanim s kulturom, identitetom i kulturalnim interakcijama, trebamo razumjeti i napraviti veze između koncepata kulturalnog diskursa društava u kojima živimo i svojih vlastitih života. Iako, *cijelo ovo područje interkulturalnih relacija je visoko politizirano, jer riječi se ne mogu pravilno razumjeti izvan njihovog društvenogospodarskog konteksta* (Gomes, 2000, s. 11). U tekstu koji slijedi predstaviti ćemo definicije i značenja pojmova vezanih uz interkulturalnost kako bi olakšali diskusiju o važnosti odgoja i obrazovanja za interkulturalnost. Poseban naglasak stavljamo na dva koncepta – kultura i komunikacija – koje obrađujemo detaljnije nego ostale koncepte. Kulturu, zato što ne bismo mogli govoriti o interkulturalnosti bez postojanja kulture (ili obrnuto?). Komunikaciju, zato što je prepoznajemo kao jednu od najvažnijih vještina potrebnu za ostvarenje učinkovitog interkulturalnog susreta.

Multikulturalnost se definira kao istovremeno postojanje mnogobrojnih kultura na nekom teritoriju. Pojam označava *statičnu i kvantitativnu dimenziju višekulturalnosti* te je karakterističan za autore iz SAD-a, Velike Britanije, Kanade, Australije i Novog Zelanda. *Interkulturalnost se definira kao pojam koji označava dinamične i interaktivne veze i odnose među kulturama* i koji se uglavnom susreće kod europskih autora i u dokumentima Vijeća Europe (cf. Kragulj, Jukić, 2009; Piršl, 2005; Vrclj, 2005). Pojam *multikulturalnost* prvi je upotrijebio kanadski premijer Pierre Trudeau u svojem govoru iz 1971. godine (cf. Vrclj, 2005).

Mogli bismo reći da je *multikulturalnost* stanje pluralnog društva koje se sastoji od kulturalnih zajednica s različitim identitetima. *Interkulturalnost* bi se odnosila na dinamike između tih kulturalnih društava (Lafraya, 2011). Na osnovi ovih definicija mogli bismo zaključiti da je multikulturalno društvo ono društvo u kojem različite kulture, nacionalnosti i druge grupe žive zajedno, ali bez realističnog i konstruktivnog kontakta s drugima. Unutar ovih društava na različitost se gleda kao na prijetnju i ona obično stvaraju plodno tlo za predrasude, rasizam, ksenofobiju i druge oblike diskriminacije. Razlikuje se od interkulturalnog društva po tome što je interkulturalno društvo ono društvo u kojem se na različitost gleda pozitivno kao na bogatstvo za društveni, obrazovni, kulturni, politički i ekonomski rast; društvo s visokim stupnjem interakcije, razmjene i međusobnog poštovanja za vrijednosti, tradiciju i norme (Lafraya, 2011).

UNESCO Guidelines on Intercultural Education (2006, s. 17) navodi da pojam *multikulturalan* opisuje *kulturalno raznoliku prirodu ljudskog društva*. Ne odnosi se samo na elemente etničke ili nacionalne kulture, nego uključuje i lingvističku, religioznu i društveno-ekonomsku raznolikost. Za razliku od multikulturalnosti,

interkulturalnost je dinamičan koncept i tiče se odnosa koji se razvijaju između kulturalnih grupa. Definira se kao *postojanje i ravnopravna interakcija različitih kultura i mogućnost generiranja dijeljenih kulturalnih izričaja kroz dijalog i međusobno poštovanje* (UNESCO Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions (2005), Article 8) Interkulturalnost pretpostavlja multikulturalnost i rezultira iz 'interkulturalne' razmjene i dijaloga na lokalnoj, regionalnoj, nacionalnoj i internacionalnoj razini.

Prema Byram et al. (2009b, s. 9) *interkulturalnost se odnosi na sposobnost da se iskusi kulturalno drugačije, a to se iskustvo koristi kako bi se osvrnulo na pitanja koja se obično uzimaju zdravo za gotovo unutar vlastite kulture i okruženja. Interkulturalnost uključuje biti otvoren za, zainteresiran za, znatiželjan o i empatičan prema ljudima iz drugih kultura, te korištenje ove povećane svjesnosti o postojanju drugačijeg da bi se evaluirali vlastiti svakodnevni obrasci percepcije, razmišljanja, osjećanja i ponašanja i da bi se razvilo veće samopoznavanje i samorazumijevanje. Interkulturalnost omogućuje stoga ljudima da djeluju kao medijatori među ljudima drugačijih kultura, da objasne i interpretiraju drugačije perspektive. Također omogućuje ljudima da funkcioniraju učinkovito i postignu interakcijske i transakcijske ciljeve u situacijama u kojima je uključeno kulturalno drugačije i različito. Prema ovoj definiciji, interkulturalnost ne uključuje identificiranje s drugom kulturalnom grupom ili usvajanje kulturalnih praksi druge grupe.*

Interkulturalnost podrazumijeva niz osnovnih kognitivnih, afektivnih i bihevioralnih kompetencija: *znanja* (na primjer, znanje o drugim kulturalnim grupama i njihovim produktima i praksama, te znanje o načinima na koje ljudi različitih kultura ostvaruju interakcije), *stavove* (kao što je znatiželja, otvorenost, poštovanje za drugačije i empatija), *vještine interpretiranja i stavljanja u odnos* (na primjer, interpretiranja praksi iz druge kulture i njihovog stavljanja u odnos s praksama unutar vlastite kulture), *vještine otkrivanja* (kao što je sposobnost da se pronađu i steknu nova znanja o kulturi i njenim praksama i produktima), te *kritičku kulturalnu svjesnost* (to jest, sposobnost da se kritički evaluiraju prakse i produkti vlastite i drugih kultura) (Byram et al., 2009b, s. 9). Beatriz Aguilera (1994; u Lafraya 2011) kaže da je *interkulturalnost* oblik susreta s drugim kulturama koji nadilazi kulturalni relativizam u onoj mjeri u kojoj traži kontakt s drugim kulturama na osnovi jednakosti i s kritičkom vizijom. Susret, stoga, promovira razvoj obje kulture.

Da bismo uopće mogli govoriti o interkulturalnosti, trebaju postojati društva koja su multikulturalna. Byram et al. (2009b, s. 4) u definiciji *multikulturalnog društva* kažu da je to *društvo koje je postalo kulturalno raznoliko kroz migracije ljudi rođenih i odgojenih u drugim kulturama koji su donijeli elemente svoje naslijeđene kulture u novo društvo gdje su se nastanili. Ponekad su multikulturalna društva shvaćena kao 'patchwork' određenih kulturalnih grupa koje žive jedna uz drugu, ali odvojeno. Realnost je obično složenija i zbog interne raznolikosti različitih kulturalnih grupa i zbog dinamičke interakcije između različitih kultura, vrijednosti, praksi i identiteta u tim društvima.*

Neki pogledi na multikulturalna društva ('dominantni diskurs', prema Byram et al., 2009b, s. 8) oslikavaju kulture kao različite tradicije s manjinskim kulturama koje funkcioniraju u svojim privatnim prostorima i ovise o vrijednostima dominantne kulture za svoju kontinuiranu egzistenciju.

Interkulturalna društva su društva u kojima različite kulture, nacionalne skupine itd., koje žive unutar jednog područja, održavaju otvorene odnose interakcije, razmjene i uzajamnog priznavanja vlastitih i važećih vrijednosti i načina života. (Gomes, 2000, s. 25)

Pojedinci u društvu imaju *višestruke identitete* – obično se identificiraju s više od jedne društvene grupe jer su istovremeno članovi mnogih različitih grupa (nacionalne grupe, rasne grupe, religijske grupe, spolne grupe, itd.). Identificiranje s višestrukim društvenim grupama pomaže nam da pozicioniramo i definiramo sami sebe u društvenom svijetu povezanom s drugim ljudima. Kada se pripadnosti određenoj društvenoj grupi pridaje vrijednost i emocionalni značaj, tada ta grupa postaje istaknuti dio našeg vlastitog samo-koncepta i mi se subjektivno identificiramo s tom grupom. Različite grupe kojima pripadamo nisu nam uvijek značajne: na primjer, nacionalnost nam može biti irelevantna ako se nalazimo među svojim državljanima. Ipak, identifikacije mogu postati vrlo značajne kada smo suočeni s 'razlikom' bilo koje vrste (npr. kada putujemo u inozemstvo, gledamo internacionalne sportske događaje, ili se susrećemo s nekim iz druge etničke ili religijske grupe) (Byram et al., 2009b, s. 5).

Još je jedan pojam izuzetno važan u ostvarivanju interkulturalne interakcije, a to je *višejezičnost* – *sposobnost pojedinaca da koriste dva ili više jezika da bi komunicirali i sudjelovali u interkulturalnoj interakciji, što podrazumijeva komuniciranje s ljudima iz drugih kultura uključujući one koji dijele jake kulturalne identitete (npr. nacionalni ili regionalni identitet), ali koji se razlikuju barem u jednom od sljedećih aspekata: narodnost, religija, materinji jezik, društvena klasa, regija, itd. Višejezičnost podrazumijeva da pojedinci imaju stupanj kompetencije u jednom ili više stranih jezika te da su pojedinci koji govore 'isti' jezik upoznati s različitim varijacijama unutar njega* (Byram et al., 2009b, s. 6).

Sva europska društva pokazuju određeni stupanj raznolikosti ili *pluralnosti* u područjima kulture, religije i vrijednosti (Byram et al., 2009b, s. 9). *Kulturalni pluralizam podrazumijeva međusobno razumijevanje, toleranciju i dijalog, prožimanje vlastitih i drugačijih kulturnih obilježja* (Vrkaš-Spajić, 2004). Pojam *plurikulturalan* podrazumijeva da osoba ima kompetencije koje su neophodne da se funkcionira kao društveni akter unutar dvije ili više kultura. *Plurikulturalnost uključuje identificiranje s barem nekim vrijednostima, vjerovanjima i/ili praksama dvije ili više kultura te stjecanje jezičnih i bihevioralnih kompetencija koje su neophodne za aktivno sudjelovanje u tim kulturama.* (Byram et al., 2009b, s. 9). Mnogi ljudi koji žive u multikulturalnim društvima su plurikulturalni, iako je vjerojatnije da plurikulturalni pojedinci dolaze iz etničke manjine nego iz etničke većine.

U interkulturalnim susretima povezujemo nova znanja s vlastitim razumijevanjem i vrijednostima, pokušavamo shvatiti načine života, vrijednosti i vjerovanja drugih. Da bismo to postigli od pomoći je razumijevanje koncepta *tolerancija, poštovanje i interkulturalni dijalog*. Koncept *tolerancija* se često koristi u doslovnom smislu riječi, kao 'podnositi' (latinski *tolerare*) nešto, čak i ono s čime se ne slažemo ili ne cijenimo. U ovom smislu tolerancija znači potrebu da ljudi drugačijih kulturalnih pozadina razviju sposobnost da barem podnesu činjenicu da drugi vjeruju i žive drugačije unutar određenog društva ili u svijetu, iako mogu dijeliti neke središnje vrijednosti. Nadalje tolerancija može biti vodeći princip države u odnosu prema kulturalnoj raznolikosti, pri čemu država prihvaća egzistenciju mnoštva tradicija i kultura na svom teritoriju. Tolerancija se stoga može vidjeti i kao *minimalni standard* i kao preduvjet za mirnu koegzistenciju u multikulturalnim društvima (Byram et al., 2009b, s. 10).

Koncept *poštovanje* se odnosi na pozitivniji stav, gdje pojedinac ne tolerira jednostavno razliku, nego ju gleda kao posjedovanje pozitivne vrijednosti. Prije nego što netko može poštovati način života ili osobu, treba imati nekakvo prilično blisko poznanstvo s nekim ili razumijevanje nečega ili nekoga. Poštovanje, kako je ovdje definirano, može se kombinirati s tolerancijom budući da ne zahtijeva dogovor s onim što se poštiva, ali se može vidjeti kao način poštovanja 'drugog' i njegovih ili njenih razlika te se stoga smanjuje potreba za tolerancijom (u gornjem smislu) (Byram et al., 2009b, s. 10).

Približavanje 'drugim' načinima života i onima koji ih prakticiraju, s tolerancijom i poštovanjem može se smatrati kao korake u smjeru interkulturalnosti te su i tolerancija i poštovanje neophodni preduvjeti da bi se dogodio učinkovit *interkulturalni dijalog*. Sam se pojam interkulturalni dijalog odnosi na otvorenu i punu poštovanja razmjenu stavova između pojedinaca i grupa iz različitih etničkih, kulturnih, religijskih i jezičnih pozadina i nasljeđa. Takav se dijalog zasniva na međusobnom razumijevanju, otvorenosti i iskrenom poštovanju raznolikosti, jednakog ljudskog dostojanstva i jednakih ljudskih prava. Uključuje pozitivan stav prema raznolikosti; susret između ljudi različitih vjerovanja i kulturalnih praksi smatra se obogaćujućim za sve; kroz susret s 'drukčijim' razvija se individualni identitet. Kao takav, interkulturalni dijalog je važan alat za postizanje društvene kohezije² unutar multikulturalnih društava i za poticanje osjećaja uključenosti u kojoj nijedan pojedinac ili grupa nisu marginalizirani ili definirani kao autsajderi (Byram et al., 2009b, s. 10). Više o interkulturalnom dijalogu reći ćemo u poglavlju o interkulturalnoj komunikaciji.

² *Sposobnost društva da osigura dobrobit svim svojim članovima, minimizirajući razlike i izbjegavajući polarizaciju. Kohezivno društvo je međusobno podupiruća zajednica slobodnih pojedinaca koji slijede ove zajedničke ciljeve pomoću demokratskih sredstava.* (Vijeće Europe, Odjeljak 1.4., Paragraf 24, u Byram et al., 2009b, s. 4)

Tolerancija, poštovanje i interkulturalni dijalog ne zahtijevaju da osoba vidi sve kulture, prakse i vjerovanja kao jednako istinite ili vrijedne. Zasnovani su na činjenici da osoba pristupa drugim ljudima, grupama i praksama s određenim vlastitim identitetom i svjetonazorom, iako se oni mogu mijenjati i razvijati kroz susrete i razmjene s drugima iz različitih pozadina. Tolerancija, poštovanje i interkulturalni dijalog stoga ne podrazumijevaju indiferentnost, relativizam (ideja da su suprotna vjerovanja iz različitih religijskih ili kulturalnih orkuženja jednako istinita) ili sinkretizam (kombinacija različitih oblika vjerovanja). Ipak, učinkovit interkulturalni dijalog zahtijeva stjecanje interkulturalnih kompetencija, uključujući multiperspektivnost i sposobnost da se vidi samog sebe, situacije i događaje iz perspektive kulturalno 'drugačijih' (Byram et al., 2009b, s. 11).

Česta prepreka ostvarivanju učinkovite interkulturalne interakcije su *stereotipi, predrasude, diskriminacija i stavovi* koje imamo prema drugačijima od nas. Stoga je važno pojasniti i ove koncepte. *Stereotip* je *pojednostavljena pretjerana generalizacija o karakteristikama ljudi koji pripadaju određenoj grupi* (Byram et al., 2009b, s. 11). Stereotipi o kulturalnim grupama mogu biti pozitivni, neutralni ili negativni. *Predrasuda* je *organizirana predispozicija da se odreagira prema pojedincima na osnovu njihovog pripadanja društvenoj grupi radije nego na osnovu njihovih individualnih karakteristika* (Byram et al., 2009b, s. 12). Netko može imati ili pozitivne ili negativne predrasude prema grupi ljudi ('predrasuda' doslovno znači 'pred-osuda/prosudba/procjena'). Negativne predrasude su često bazirane na negativnim stereotipima o određenim grupama. *Diskriminacija označava nejednak tretman ljudi koji pripadaju određenim grupama na osnovu njihovog pripadanja grupi* (Byram et al., 2009b, s. 11). Diskriminacija se više odnosi na ponašanje nego na stavove. *Stav*, kao općenitiji pojam, *koristi se za označavanje cijele strukture koja se sastoji od konceptualno deskriptivnog sadržaja stereotipa, pozitivne ili negativne evaluacije koju nosi taj stereotip, afekta ili osjećaja povezanog sa stereotipom, i bihevioralne dispozicije koja je povezana sa svim ovim* (Byram et al., 2009b, s. 12). Predrasude i stereotipe o drugim kulturama ponekad nesvjesno upijamo, ali one su odnekud proizišle i imaju mnoge namjene: pomažu nam procijeniti naše vlastite kulture; procijeniti druge kulture i načine života; provoditi primjer odnosa u našoj kulturi s drugim kulturama; opravdati postupak i diskriminaciju ljudi iz drugih kultura (Gomes, 2000, s. 30).

Percepciju ljudi iz drugih kultura razvijamo tijekom djetinjstva i adolescencije. Postoji velika individualna varijacija u razvoju dječjih stavova prema vlastitim etničkim ili nacionalnim grupama i u razvoju njihovih percepcija drugih. Ponekad stavovi djece prema ljudima iz drugih grupa postaju pozitivniji sa starijom dobi; ponekad ovi stavovi postaju negativniji; ponekad djeca i adolescenti ne pokazuju nikakve promjene u svojim stavovima prema ljudima iz drugih kultura sa starenjem (Byram et al., 2009b).

Prema ljudima iz drugih kultura koji imaju vjerovanja i načine života različite od naših, možemo odreagirati negativno s predrasudama, sumnjom i netolerantnošću ili možemo zauzeti jedan od brojnih pozitivnijih stavova (Byram et al., 2009b, s. 4): možemo pokazati stavove *tolerancije*, što znači da prihvaćamo pravo drugih da se ponašaju različito od nas čak i ako se ne slažemo s njima; možemo pokazati *poštovanje* prema njima, što znači da vidimo vrijednost i pozitivne elemente u njihovim vjerovanjima i praksama čak i kada ih ne dijelimo; možemo se angažirati u *interkulturalnom dijalogu* s ljudima različitih kultura, razmjenjivati poglede i biti otvoreni da promijenimo neke naše ideje u svjetlu novih značenja koja smo naučili od njih.

Na razvoj stavova prema ljudima iz drugih kultura utječu različiti faktori (Byram et al., 2009b, s. 6): *obiteljski diskurs i prakse* u odnosu prema kulturalnim grupama; *sadržaji školskog kurikulumuma* (npr. kako su pokrivena pitanja povezana s rasizmom i diskriminacijom); kako su kulturalne grupe predstavljene u *masovnim medijima*, osobito na televiziji i u kinu; te *osobni kontakt* s pojedincima iz drugih kultura. Razvoj stavova prema ljudima iz drugih kultura povezan je sa specifičnim društvenim strukturama u kojima pojedinci žive te s relativnim društvenim statusom vlastite grupe pojedinca unutar te strukture. Na primjer, kada jedan pojedinac pripada grupi koja ima relativno nizak društveni status, može imati pozitivnije stavove prema kulturalnim grupama koje imaju više statusa nego prema svojoj vlastitoj grupi. Obiteljski diskurs i prakse u odnosu prema kulturalnim grupama te korištenje više jezika unutar obiteljskog doma, također su povezani sa stavovima koje djeca usvajaju prema drugim kulturalnim grupama. Sadržaji školskog kurikulumuma, osobito kako kurikulum pokriva pitanja vezana uz rasizam i diskriminaciju, dodatno mogu utjecati na stavove djece prema drugim grupama. Način na koji su kulturalne grupe predstavljene u masovnim medijima, osobito na televiziji i u filmovima, također ima utjecaj na interkulturalne stavove koje ljudi imaju. Na primjer, djeca koja gledaju dokumentarne televizijske programe o drugim zemljama iskazuju veću objektivnost u svojim stavovima prema ljudima koji žive u tim zemljama i manje je vjerojatno da će pretpostaviti superiornost svoje vlastite zemlje (cf. Byram et al., 2009b).

Sljedeći faktor koji može znatno utjecati na razvoj stavova prema ljudima iz drugih kultura je *osobni kontakt* s pojedincima iz druge kulture. Mnoga su istraživanja otkrila da susreti i komunikacija pojedinaca iz različitih kulturalnih grupa mogu dovesti do razvoja pozitivnijih stavova prema drugoj grupi općenito, a ne samo prema specifičnom pojedincu s kojim je ostvarena interakcija. Također postoje i dokazi da ako prevladaju lošiji uvjeti rezultat mogu biti negativniji stavovi. Byram et al. (2009b, s. 12f) navode uvjete pod kojima interkulturalni kontakt ima maksimalan pozitivni učinak na stavove prema drugoj grupi: ako su pojedinci koji se susreću i ostvaruju interakciju približno jednakog statusa; ako se pripadanje različitim kulturalnim grupama pojedinaca naglasilo tijekom kontakta; ako zajednički surađuju u nekoj aktivnosti; ako, u tijeku interakcije, otkriju stvari jedni o

drugima; ako postoji eksterna institucijska podrška za princip jednakosti; ako je anksioznost pojedinaca koji su uključeni u interkulturalni susret niska.

2.1. Kultura

Je li postojanje kultura nužno povezano s postojanjem grupa ljudi ili postoji 'individualna kultura'? Koji su elementi kulture? Može li se napraviti kulturalna mapa svijeta? Mijenjaju li se kulture? Zašto i kako? Koliko su povezani kultura i ponašanje osoba i grupa? Može li netko imati više od jednog kulturalnog podrijetla i što to onda znači? Koliko su kulture fleksibilne, koliko su podložne individualnom tumačenju? (Martinelli & Taylor, 2003, s. 20)

Sve ideje o interkulturalnom učenju, implicitno ili eksplicitno, zasnovane su na ideji kulture. Kultura se nalazi u središtu individualnog i društvenog identiteta, a povezana je sa svim čimbenicima koji oblikuju načine razmišljanja, vjerovanja, osjećanja i djelovanja pojedinca kao člana društva. Sofija Vrcelj (2005) tvrdi da bez razumijevanja kulture ne možemo razumjeti određeni obrazovni sustav. Mnogi autori tvrde da bez postojanja više od jedne kulture ne bi bilo govora ni o toj jednoj, tj. o kulturi uopće. *Razlike koje opažamo među ljudima o tome kako razmišljaju, osjećaju i kako se ponašaju su ono zbog čega smo svjesni postojanja kulture. Zbog toga je kulturu nemoguće razumjeti kao koncept u jedninini, naprotiv, uvijek je riječ o kulturama* (Martinelli & Taylor, 2003, s. 20).

Kultura je relevantna mnogim znanstvenim i akademskim disciplinama te se u njenu definiciju mnogu implementirati mnoge perspektive i teorije. To je jedan od razloga zašto je kulturu teško definirati te zašto još uvijek ne postoji konsenzus o definiciji. Nadalje, kultura je dinamična konstrukcija koji se stalno mijenja. Definicija, stoga, može dotaknuti samo njene vanjske obrise. Dugo je vremena kultura bila shvaćena kao produkt zemlje, kao glazba, arhitektura, literatura, slike, odjeća, itd. Ovo razumijevanje kulture često se odnosi na *visoku kulturu* ili *Kulturu* s velikim K. Međutim, posljednjih se desetljeća definicija kulture kao nešto statično i orijentirano na produkte smatra nedovoljnom. Takva definicija ne uzima u obzir sve članove nacije, nego one koji pripadaju određenoj društvenoj grupi te se odnosi na ponašanja, stavove ili vrijednosti ljudi. Kulturalni artefakti su samo oni dijelovi kulture koji su očiti i vidljivi. Stoga se kao posljedica definiciji dodala druga predodžba kulture: *kultura* s malim k (cf. Lange, 2011, s. 7).

Prvu jasnu i razumljivu definiciju pojma 'kultura' dao je britanski antropolog sir Edward Burnett Tylor koji je 1871. g. kulturu definirao kao *složenu cjelinu koja uključuje znanje, uvjerenja, umjetnost, zakon, čudoređe, običaj i svaku drugu sposobnost i navike koje stječe čovjek kao član društvene zajednice* (u Haviland, 2004, s. 34). William A. Haviland (2004, s. 34) kaže da kultura nije vidljivo ponašanje, nego skup zajedničkih načela, vrijednosti, uvjerenja, ideala i standarda ponašanja ko-

jima se ljudi služe u interpretaciji iskustva i razvoju određenog ponašanja i u tom se ponašanju odražavaju. Kultura je zajednički nazivnik koji djelovanje pojedinaca čini shvatljivim drugim pripadnicima njihova društva. Kako dijele istu kulturu, ljudi mogu predvidjeti najvjerojatnije ponašanje drugih u određenim okolnostima te u skladu s tim reagirati. Prema Havilandu kultura je u biti sustav kojim se osigurava kontinuirana dobrobit skupine ljudi te se može nazvati uspješnom sve dok osigurava opstanak društva na način koji članovi društva smatraju zadovoljavajućim u granicama očekivanog. Tada postoji mogućnost da interesi nekih ljudi budu zadovoljeni bolje od interesa drugih jer kultura koja potpuno zadovoljava jednu društvenu grupu može manje zadovoljavati neku drugu grupu. Da bi opstala, tvrdi Haviland, kultura mora zadovoljavati osnovne biološke potrebe svojih pripadnika, osigurati im kontinuitet i održavati red među njima te između njih i onih koji dolaze izvana.

Kultura se danas shvaća kao heterogena, višerazinska i dinamična konstrukcija. Spencer-Oatey (2008; prema Lange, 2011, s. 8) priznaje ove osobine kulture u svojoj definiciji: *Culture is a fuzzy set of basic assumptions and values, orientations to life, beliefs, policies, procedures and behavioural conventions that are shared by a group of people, and that influence (but do not determine) each member's behaviour and his/her interpretation of the 'meaning' of other people's behaviour.*³

A. Kroeber i C. Kluckhohn su 1952. godine napravili listu od 164 različite definicije kulture (cf. Lange, 2011, s. 6). Spajić-Vrkaš, Kukoč i Bašić (2001, s. 278-280) navode da se radi o 250 različitih definicija koje se mogu svrstati u sljedeće skupine: a) *deskriptivne*, u kojima je naglasak na nabranju dijelova kulture (najčešće običaja i navika) shvaćene kao cjelina; b) *povijesne*, koje naglašavaju elemente kolektivne baštine ili tradiciju; c) *normativne*, kojima se obuhvaćaju norme ili pravila ponašanja, ideali i vrijednosti i stvarni obrasci ponašanja; d) *psihološke*, u kojima se naglašava sposobnost prilagođivanja, učenja ili navikavanja; e) *strukturne*, koje polaze od organizacije kulture i f) *genetske*, koje naglašavaju značenje kulture kao proizvoda, ideje ili kao simbola.

Prema Plog i Bates (1990) kultura je sustav zajedničkih vjerovanja, vrijednosti, običaja, ponašanja i artefakata koje članovi društva koriste kako bi se nosili sa svojim svijetom i jedni s drugima i koji se prenose s generacije na generaciju kroz učenje. Galtung (1981) definira kulture kao kompleksan sustav sastavljen od kriterija i vrijednosti pomoću kojih društvo zna što je dobro, ispravno, istinito, vrijedno, lijepo, sveto, općenito što je pozitivno, što je negativno (loše, krivo, lažno, nevrijedno, ružno, profano) i što je nevažno. L. Morgan kulturni razvoj dijeli na

³ Kultura je nejasan skup osnovnih pretpostavki i vrijednosti, životnih orijentacija, vjerovanja, politika, procedura i bihevioralnih konvencija koje dijeli grupa ljudi i koje utječu (ali ne određuju) na ponašanje svakog člana i njegovu/njezinu interpretaciju 'značenja' ponašanja drugih ljudi. (prijevod KM)

divljaštvo, barbarstvo i civilizaciju, dok se u novije vrijeme kulturni razvoj promatra u svezi s postojanjem: a) *nomadskih* kultura (prikupljanje hrane); b) *sjedilačkih* kultura (proizvodnja hrane) i c) *urbanih* kultura (potrošnja hrane) (prema Spajić-Vrkaš, Kukoč, & Bašić, 2001, s. 278-280).

Sam pojam 'kultura' (lat. *cultus* od *colere* = štovati, častiti; obrađivati zemlju; eng. *culture*) mijenjao je značenje tijekom vremena. U najširem smislu odnosi se na njegovanje čovjekovih prirodnih sposobnosti i života uopće, stvaranjem materijalnih i duhovnih dobara koji se poučavanjem i učenjem prenose sa starijih generacija na mlađe. Izraz se pojavio u rimsko doba, najprije kao oznaka za obrađivanje zemlje, a kasnije za njegovanje, obrazovanje, vježbanje duha (ovo drugo značenje pripisuje se Ciceronu, za kojega je *cultus* isto što i *humanitas*, tj. obrazovanje i usavršavanje duha prema ukupnosti moralnih načela, vrijednosti i znanja koja rimskom građaninu osiguravaju povlašten status u odnosu na druge narode). Tradicija dvostrukog pristupa kulturi (održavanje usjeva i uzgajanje životinja i njegovanje ljudskog uma) nastavit će se i kroz srednji vijek, pri čemu se usavršavanje duha povezuje s vjerom i mogućnošću pročišćenja duše. Do početka 20. stoljeća pojam će još nekoliko puta proširiti svoj sadržaj. Tijekom osamnaestog stoljeća, 'kultura' se povezivala s umjetnošću i učenošću i smatralo se da je za bogate. Otprilike u isto vrijeme, pod utjecajem njemačkog filozofa Herdera, nastaje ideja različitih i promjenjivih kultura, pogled razvijen u romantizmu. Osim klasičnog znanja i moralnih vrijednosti koje su središnji sadržaj sedam slobodnih umijeća, ideja kulture obogatit će se idejom individualne duševnosti (teologija), autorstva (renesansa), reda (racionalizam), genija i osjećajnosti (romantizam), empirije (doba znanosti) i komunikacije (doba tehnologije). Promatranje kulture kao posljedice ljudskih sposobnosti otvorilo je mogućnost da materijalni proizvodi postanu dio kulture ali i da se postavi granica između prirodnog i ljudskog svijeta, odnosno da se kultura počne vezivati za prostor i vrijeme i objašnjavati kao način života društvenih grupa ili povijesnih razdoblja pa se uvode pojmovi narodne, vjerske i klasne kulture, kulture Europe, Afrike, ali i kulture Antike, srednjeg vijeka i sl. Općenita ili 'esencijalna' kultura se odnosila na kolektivno 'nasljeđe' nacionalne grupe i identificirala se s određenom etničkom grupom. Ovaj zatvoreni pogled na kulturu javio se krajem 19. stoljeća kada kultura postaje središnji pojam nove znanstvene discipline – *kulturne antropologije*, koja kulture uspoređuje s različitim tipovima živućih organizama i vidi ih kao različite jednu od druge (cf. Spajić-Vrkaš, Kukoč, & Bašić, 2001, s. 278-280; Byram et al., 2009b, s. 7).

Od sredine 20. st. sadržaj pojma kulture znatno je proširen. Ključni pojmovi suvremenih istraživanja kulture postaju kulturna dinamika; kulturna različitost; kulturna dominacija; opresija i emancipacija; kulturni diskontinuitet; konstrukcija kulture; prijenos i učenje kulture i sl. U središtu interesa je pojedinac sa svojom interpretacijom načina života svoje grupe i drugih grupâ, a ne *a priori* teorijska konstrukcija. Govori se o kulturi *svakodnevnice*; *individualnoj* i *kolektivnoj* kulturi;

etničkoj, nacionalnoj, regionalnoj i globalnoj kulturi; urbanoj i ruralnoj kulturi; tradicionalističkoj, autoritarnoj i demokratskoj kulturi; kulturi siromaštva; masovnoj, elitnoj i upravljačkoj kulturi; opozicijskoj kulturi i kulturi otpora; subkulturi i kontrakulturi i sl. (prema Spajić-Vrkaš, Kukoč, & Bašić, 2001, s. 280).

Terenska istraživanja znanstvenika iz područja društvenih znanosti otkrila su da u svakodnevnom diskursu o kulturi postoje i nefleksibilni i fleksibilni pristupi narodnosti, religiji i nacionalnosti (Byram et al., 2009b, s. 9). Iz perspektive kulturalnog diskursa, 'kultura' se može vidjeti i kao nešto što pripada određenoj nacionalnoj, etničkoj ili religijskoj 'zajednici' i kao *dinamički proces* koji se oslanja na osobni izbor (Byram et al., 2009b, s. 9). 'Dominantni' diskurs o kulturi govori kao o osobitim i bitnim obilježjima određene grupe. U ovom diskursu riječ *kultura* je povezana s praksama, vjerovanjima, vrijednostima, simbolima i tradicijama, s osobitim načinima življenja i razumijevanja svijeta. Kulture se mogu shvatiti kao fiksna, naslijeđena obilježja različitih nacionalnih, etničkih i religijskih grupa (Byram et al., 2009b, s. 9). 'Demotički diskurs' gleda na kulturu kao višeznačnu i raznoliku u svom opsegu vrijednosti, vjerovanja, praksi i tradicija. Kultura je dinamički proces kroz koji se dogovaraju i redefinišu značenja i granice grupa ili zajednica u skladu s trenutnim potrebama. O kulturi se stoga može pregovarati i predmet je osobnog izbora (Byram et al., 2009b, s. 9). Antropolog Ralph Linton o kulturi govori kao o 'društvenom naslijeđu' čovječanstva. Ljudi svoju kulturu ne nasljeđuju biološki već je uče odrastajući s njom. Proces kojim se kultura prenosi s jednog naraštaja na drugi naziva se *enkulturacija* (Haviland, 2004, s. 39).

Uz pojam kulture usko su vezani pojmovi jezik, kulturalna raznolikost, kulturalno naslijeđe te pojmovi manjinska i većinska kultura, enkulturacija, etnocentrizam, kulturni relativizam, da spomenemo samo neke. *Jezik, kao aspekt kulture, glavni je činilac interkulturalne komunikacije, a u isto vrijeme predstavlja izvor nesporazuma.* (Martinelli & Taylor, 2003, s. 38) *Jezik je jedan od najuniverzalnijih i najraznolikijih oblika ekspresije ljudske kulture i možda čak i najbitniji. On je u središtu pitanja identiteta, memorije i transmisije znanja* (UNESCO, 2006, s. 13). *Jezikom čovjek može prenositi kulturu s jedne generacije na drugu* (Haviland, 2004, s. 41).

UNESCO Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions (2005, Article 4.1) *kulturalnu raznolikost* definira kao *raznolikost načina na koje kulture grupa i društava pronalaze izričaj*. Također je i *manifestacija raznolikosti života na zemlji* (UNESCO: *Sharing a World of Difference: The Earth's Linguistic, Cultural and Biological Diversity*, 2003, s. 11). *Kulturalno naslijeđe* je definirano na Svjetskoj konferenciji o kulturalnim politikama kao ono koje *uključuje radove svojih umjetnika, arhitekata, glazbenika, pisaca i znanstvenika i također radove anonimnih umjetnika, ekspresije ljudske duhovnosti, i skup vrijednosti koje daju značenje životu. Uključuje i opipljive i neopipljive radove kroz koje kreativnost tog naroda pronalazi ekspresiju; jezici, običaji, vjerovanja, povijesna mjesta i spomenici, literatura,*

umjetnički radovi, arhive i knjižnice (Mexico City Declaration on Cultural Policies, adopted by the World Conference on Cultural Policies (Mexico City, 1982), §23). Zajedničko kulturalno naslijeđe je neophodan izvor jer tvori jedinstveni izvor ljudske kreativnosti, razvoj i obnavljanje (UNESCO, 2006, s. 15).

Pojam *manjinska kultura* se općenito odnosi na kulturu *marginaliziranih ili osjetljivih grupa koje žive u sjeni većinskih populacija s različitim i dominantnom kulturalnom ideologijom* (UNESCO, 1995, s. 57), *većinskom kulturom*. Nedominantna pozicija manjinskih grupa ne proizlazi uvijek iz brojčane slabosti; često ima kvalitativnu dimenziju povezanu sa specifičnim kulturalnim i društveno-ekonomskim karakteristikama zajednice. Takve karakteristike mogu proizvesti sustav vrijednosti i stilove života koji su vrlo različiti od ili čak nekompatibilni s onima dominantnijih grupa u društvu (UNESCO, 2006, s. 16). Pojam 'manjina' se koristi za četiri različite kategorije grupa (UNESCO, 1995, s. 74): (1) autohtoni ili urođenički narodi, čija se linija predaka može pratiti do starosjedilačkih stanovnika države... (2) teritorijalne manjine, grupe s dugom kulturalnom tradicijom... (3) ne-teritorijalne manjine ili nomadi, grupe koje nemaju osobitu vezanost za teritorij... (4) imigranti...

U diskusiji o kulturi važno je spomenuti i pojmove etnocentrizam i kulturni relativizam. *Svaka kultura koja dobro funkcionira smatra sebe najboljom*, što je odraz pristupa poznatog kao *etnocentrizam*. (Haviland, 2004, s. 51). *Ideja da treba suspregnuti sud o običajima drugih naroda kako bi ih se razumjelo u okviru njihove vlastite kulture, naziva se kulturnim relativizmom* (Haviland, 2004, s. 51). Haviland navodi da je samo uz takav pristup moguće izgraditi neiskrivljenu sliku o drugim narodima te steći uvid u običaje vlastite društvene zajednice. Kulturni relativizam ne traži da se zauvijek suzdržimo od prosudbe niti da branimo pravo nekog naroda da provodi svoje običaje. Treba samo izbjegavati *preuranjenu* prosudbu dok ne izgradimo ispravno shvaćanje kulture koja nas zanima. Tek tada netko može zauzeti kritički stav.

Pogledi na kulturu

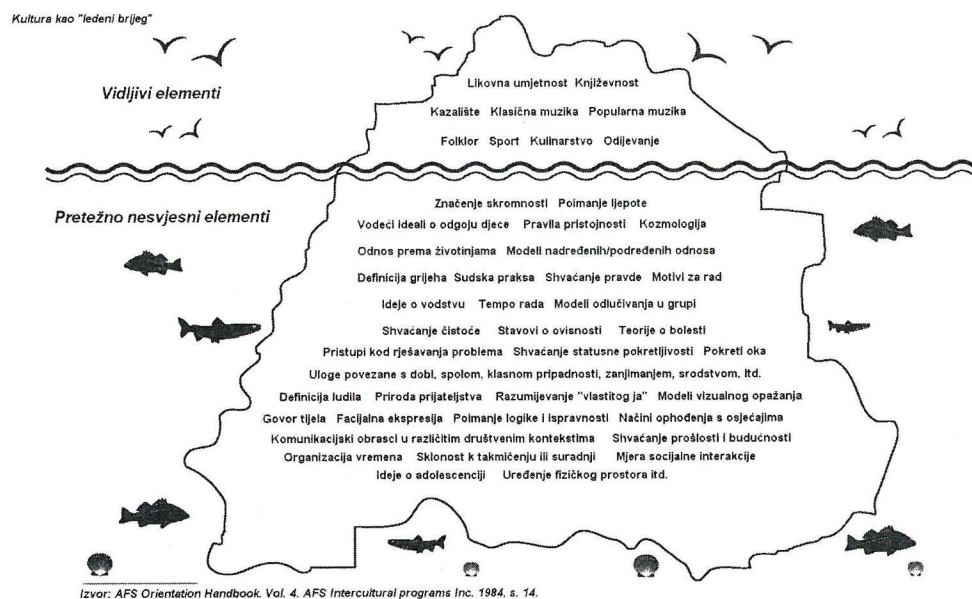
2.1.1. Model ledenog brijega⁴

Jedan od najpoznatijih modela kulture je onaj kojim se ona prikazuje kao ledeni brijeg (eng. *Iceberg*; vidi Sliku 1.) čiji se samo mali dio može vidjeti iznad površine. Veći dio, ali snažnija osnova, nalazi se ispod površine. Bit ovog modela leži u elementima koji čine kulturu i u činjenici da su neki od ovih elemenata veoma vidljivi, dok se drugi teško (raz)otkrivaju. U kulturama također postoje vidljivi dijelovi, kao što su, na primjer, arhitektura, umjetnost, kulinarstvo, glazba, jezik. Ali moćne temelje kulture je teže opaziti: povijest grupe ljudi koji su začeli kulturu, njihove norme, vrijednosti, osnovna shvaćanja prostora, prirode, vremena, itd. Vidljivi dio

⁴ Model ledenog brijeda predstavljen je prema opisu modela koji je dao Arne Gillert u Martinelli & Taylor, 2003, s. 18-20.

je onaj koji se odnosi na Kulturu s velikim *K*, nevidljivi dio predstavlja predodžbu kulture s malim *k*. Kao i nevidljivi dio ledenog brijeda, nevidljivi dio kulture je osnova kulturalnih reprezentacija. Kulturu se može samo objasniti i razumjeti ako se odnos između vidljivog i nevidljivog smatra kao cjelina (cf. Vogt, 2010, s. 6; prema Lange, 2011, s. 7).

Model ledenog brijega podrazumijeva da su vidljivi dijelovi kulture samo izraz njenih nevidljivih dijelova. Osim toga, on ukazuje na to koliko je u nekim trenucima teško razumjeti ljude različitog kulturalnog podrijetla – zato što možemo primijetiti vidljive dijelove 'njihovog ledenog brijega', ali ne možemo odmah vidjeti na čemu su oni utemeljeni. Model ledenog brijega ostavlja mnoga pitanja bez odgovora te se uglavnom koristi kao prvi korak k dubljem razumijevanju kulture, kao prva vizualizacija razloga zbog kojih nam je ponekad teško razumjeti i 'vidjeti' kulturu.



Slika 1. Kultura kao "ledeni brijeg" (prilagođeno prema Martinelli & Taylor, 2003, s. 19)

Interkulturalno učenje podrazumijeva da je najprije potrebno postati svjestan donjeg dijela vlastitog ledenog brijega, a potom biti u stanju razgovarati o njemu s drugima u cilju boljeg međusobnog razumijevanja i pronalazjenja onoga što nam je zaista zajedničko. (Gillert, u Martinelli & Taylor, 2003, s. 20)

2.1.2. Geert Hofstedeov model kulturnih dimenzija⁵

Hofstedeova ideja o kulturi zasnovana je na istraživanju o kulturalnim razlikama koje je provedeno 70-tih godina 20-og stoljeća za IBM koji je primijetio goleme razlike u poslovanju između svojih postrojenja u različitim zemljama. Hofstede je tragaio za uzrocima razlika u IBM-ovom poslovanju u različitim zemljama. Kako je obrazovna razina svih zaposlenih svugdje bila približno jednaka, struktura organizacije ista, pravila i procedure također, Hofstede je zaključio da su sve pronađene razlike između postrojenja na različitim lokacijama morale biti zasnovane na kulturi kojoj pripadaju zaposleni u postrojenju, a u širem smislu i na kulturi zemlje domaćina IBM-ovog postrojenja. Hofstede opisuje kulturu kao *kolektivno programiranu svijest koja razlikuje pripadnike ljudskih grupa jedne od drugih*.

Nakon nekoliko faza istraživanja, Hofstede je razlike između kultura sveo na četiri osnovne dimenzije. Sve druge razlike, tvrdio je, moguće je pronaći u jednoj ili više od tih dimenzija. Identificirane dimenzije nazvao je: koncentracija moći, izbjegavanje neizvjesnosti, individualizam/kolektivizam i muško/žensko. Nakon daljih istraživanja dodao je petu dimenziju – orijentacija u vremenu.

Koncentracija moći (eng. *power distance*) pokazuje u kojoj mjeri jedno društvo prihvaća činjenicu da je moć u institucijama i organizacijama nejednako distribuirana među pojedincima. Koncentracija moći govori o hijerarhiji, o tome što se, na primjer, smatra normalnim procesom ili načinom donošenja odluka. Treba li svatko imati jednako pravo sudjelovanja u donošenju odluka? Ili je netko tko predsjedava upravnim odborom taj koji se smatra sposobnim da samostalno odlučuje kada je to potrebno?

Izbjegavanje neizvjesnosti (eng. *uncertainty avoidance*) pokazuje stupanj u kojem se u društvu neizvjesnost osjeća kao prijetnja i u kojem se u pokušajima da se ona izbjegne stvaraju pravila ili neka druga sredstva koja jamče sigurnost. Izbjegavanje neizvjesnosti je povezano s mjerom u kojoj su ljudi spremni riskirati, ili, na primjer, koliko detaljno tijekom pripreme i planiranja treninga članovi trenerskog tima žele diskutirati. Koliko prostora ima za slučajnost, improvizaciju ili dopuštanje da stvari idu svojim tijekom (možda i pogrešno)?

Individualizam/kolektivizam (eng. *individualism/collectivism*) ukazuje na mjeru u kojoj u društvu postoje labavi društveni okviri unutar kojih se od pojedinca očekuje da brine samo o sebi i svojoj neposrednoj obitelji ili, pak, postoje čvrsti društveni okviri u kojima postoji jasno razlikovanje između 'svojih i tuđih' društvenih grupa, praćeno očekivanjem da će 'moji' brinuti za mene. U kolektivističkim kulturama, npr., ljudi su snažno povezani i osjećaju odgovornost za svoje obitelji, a poželjno je i da sebe doživljavaju kao pripadnike različitih grupa.

⁵ Ibid., s. 20-22.

Muško/žensko (eng. *masculinity/femininity*) ukazuje na mjeru u kojoj spol određuje uloge koje muškarci i žene imaju u društvu. Postoji li primjerice, gotovo 'prirodna' podjela zadataka između sudionika i sudionica na seminaru u situaciji kada je potrebno da neki 'kućni poslovi' budu preuzeti od strane cijele grupe?

Vremenska orijentacija (eng. *time orientation*) pokazuje u kojoj mjeri društvo svoje odluke zasniva na tradiciji i događajima iz prošlosti, ili koliko su one zasnovane na kratkoročnoj, trenutnoj dobiti, ili na osnovu toga što se priželjkuje u budućnosti. Koliko je, na primjer, važna povijest vlastitog područja za njegovu sadašnjost i budućnost? Kada se ljudi žele praviti važni time odakle su: govore li o prošlosti, sadašnjosti ili budućnosti?

Iako je radi svoje empirijske osnove Hofstedeov model bio hvaljen, model ima i svoje nedostatke. Kritika koja se upućuje Hofstedeovom modelu je da ne daje nikakvo objašnjenje zašto ima baš pet dimenzija i zašto su samo ove dimenzije uzete kao osnovne komponente kulture. Nadalje, model implicira shvaćanje kulture kao statičkog fenomena, radije nego kao dinamičku pojavu. Ovim modelom nije moguće objasniti zašto ili kako se kulture razvijaju. Pored toga, Hofstede su kritizirali i zato što se usredotočio samo na kulturu kao karakteristiku jedne nacije, zanemarujući tako kulturalne razlike koje prevladavaju u većini modernih društava, kao i postojanje subkultura, mješavina kultura i individualnog razvoja. Opis dimenzija ponekad donosi opasnost implicitnog vrednovanja nekih kultura kao 'boljih' od drugih. Detaljnu i iscrpnu kritiku na metodologiju, teorijske postavke i dimenzije Hofstedeovog modela te njegove istraživačke hipoteze i zaključke možemo pronaći i kod nas u neobjavljenom magistarskom radu Ranke Jeknić (2009). Ipak, mnogim čitaocima, petodimenzionalni model intuitivno izgleda visoko relevantan za predstavljanje različitih društava.

Značaj Hofstedeovog modela u radu s mladima Gillert (2003, str. 20) vidi u tome što Hofstedeove dimenzije pružaju okvir na osnovu kojeg netko može objasniti nerazumijevanje među kulturama, što može biti polazna točka da se sudionicima edukacije postave pitanja o kulturalnim razlikama. Model nas navodi i da razmišljamo o nama samima i da se pitamo odnose li se opisi dimenzija na sve ljude koji žive u nekoj zemlji. Nadalje, pet dimenzija i nečije pretpostavljanje neke od njih pokreću pitanje kulturalnog relativizma: *Jesu li hijerarhijske strukture jednako dobre kao one u kojima važi princip jednakosti? Jesu li stroge i krute uloge određene spolom jednako dobre kao one otvorene? Dokle ovo može ići? Na kraju krajeva, ako želimo posredovati u konfliktu između kultura uzimajući u obzir različitosti prema dimezijama, možemo li i trebamo li zauzeti neutralan stav?*

2.1.3. Bihevioralne komponente kulture Edwarda T. Halla i Mildred Reed Hall⁶

Ovaj par znanstvenika je razvio svoj model kulture iz sasvim praktičnog razloga – htjeli su dati dobar savjet američkim biznismenima koji su se spremali za odlazak i rad u inozemstvo. U svoje su istraživanje uključili mnoge detaljne, otvorene intervju s ljudima iz različitih zemalja s kojima će američki biznismeni vjerojatno surađivati, usredotočili su se na one, ponekad suptilne, razlike u ponašanju koje obično objašnjavaju konflikte u interkulturalnoj komunikaciji.

Na osnovu svog istraživanja razvili su nekoliko dimenzija različitosti: brze i spore poruke, visoki i niski kontekst, teritorijalnost, osobni prostor te monokrono i polikrono vrijeme. Sve dimenzije bile su u vezi s komunikacijskim obrascima, prostorom ili vremenom.

Brze i spore poruke (eng. *fast and slow messages*) – ova se dimenzija odnosi na brzinu kojom se određena poruka prevede i s kojom se reagira na nju. Primjeri brzih poruka su naslovi u novinama, reklamni oglasi i televizijske poruke. Za ljude koji su skloniji brzim porukama tipično je da se lako zbližavaju. U biti, kada nekoga želimo dobro upoznati, za to je potrebno vrijeme (to su 'spore poruke'). Međutim, u nekim kulturama potrebno je manje vremena za stvaranje prijateljskih veza nego u drugima. Spore poruke 'šalju', na primjer, i umjetnost, dokumentarni filmovi, bliski odnosi među ljudima itd.

Visoki i niski kontekst (eng. *high and low context*) – ova dimenzija opisuje koliko se informacija nalazi u kontekstu (u okruženju) u kojem se odigrava komunikacija. Situacija visokog konteksta je ona u kojoj se u samoj poruci koja se u određenom trenutku prenosi nalazi malo informacija, dok je većina informacija prisutna u osobama koje komuniciraju. Na primjer, komunikacija između parova koji dugo žive zajedno ima tendenciju da bude visoko kontekstualna: dovoljna je mala razmjena informacija u određenom trenutku da bi se takvi parovi razumjeli. Poruka može biti jako kratka, ali njeno značenje prevodi se uz pomoć informacija koje su oboje stekli jedno o drugome tijekom godina zajedničkog života.

Tipične *kulture visokog konteksta*, prema Hall i Hall (1990) su japanska, arapske i mediteranske kulture. U njima postoje rasprostranjene mreže izvora informacija i uključenost pripadnika tih kultura u mnoge bliske odnose. Kao posljedica toga, u svakodnevnom životu nije potrebno mnogo informacija koje su pozadina poruke, niti se to očekuje u razgovoru. Ljudi se informiraju o svemu već samim tim što su bliski s onima koji su im važni. Tipične *kulture s niskim kontekstom* su sjeverno-američka, njemačka, švicarska i skandinavske kulture. U ovim kulturama postoji tendencija da se međuljudski odnosi uspostavljaju (i specijaliziraju) prema različiti-

⁶ Ibid., s. 22-24.

tim područjima nečijeg angažmana i zbog toga postoji veća potreba za 'pozadinom' informacije u svakodnevnoj komunikaciji.

Nesporazumi mogu nastati kada se ne uzima u obzir postojanje različitih komunikacijskih stilova u odnosu na postojanje visokog ili niskog konteksta. Osoba s niskim kontekstualnim stilom, od strane nekog tko je visoko kontekstualan u komunikaciji, može biti opažena kao pričalica, netko tko je predetaljan, nudi nepotrebne informacije. Suprotno tome, osoba sa stilom izražene kontekstualnosti u komunikaciji od strane nekoga tko je nisko kontekstualnog stila može biti doživljena kao neiskrena (pošto je informacija 'sakrivena') i nesuradnička. Osobi sa stilom niskog konteksta u komunikaciji potrebna je poprilična količina informacija o pozadini 'priče' da bi donijela odluku. Za razliku od nje, osoba s komunikacijskim stilom u kome je izražena kontekstualnost, u datom trenutku donijet će odluku na osnovu manje informacija jer pozadinu priče zna uslijed konstantne uključenosti u sve što se događalo. Paradoksalna situacija nastaje kada se od nekoga tko je visoko kontekstualan traži da procijeni novi projekt i onda on želi sve saznati budući da nije bio dio konteksta iz kojeg je potekla nova ideja.

Teritorijalnost (eng. *territoriality*) se odnosi na organizaciju fizičkog prostora, kao što je kancelarija. Je li direktorova kancelarija na vrhu poslovne zgrade ili negdje u sredini? Ako, na primjer, netko svoje olovke na stolu smatra dijelom osobnog teritorija, onda ih drugi ne smiju posuđivati bez pitanja. Teritorijalnost govori o osjećaju koji su ljudi stvorili u odnosu na prostor koji ih okružuje i materijalne stvari u njemu, a također je i pokazatelj moći.

Osobni prostor (eng. *personal space*) je prostorna udaljenost koju zadržavamo u odnosu na druge ljude iz potrebe da se osjećamo ugodno. Hall i Hall opisuju osobni prostor kao 'mjehur' u kojem se konstantno krećemo. Veličina osobnog prostora se mijenja ovisno o situaciji i ovisno o tome s kim smo u interakciji (prijatelje puštamo bliže u naš osobni prostor). 'Mjehur' pokazuje što netko misli da je odgovarajuća distanca između dvoje ljudi. O nekome tko stoji udaljenije, može se zaključiti da je kao osoba rezerviran. Nekoga tko pokušava prići bliže u odnosu na distancu koja se smatra prihvatljivom, možemo doživjeti uvredljivim, ugrožavajućim ili jednostavno nepristojnim. Ako je u nekoj kulturi normalna udaljenost između osoba koje razgovaraju prilično mala, tolika da se u nekoj drugoj kulturi može poklapati s onim što se smatra intimnom distancom, može se pojaviti problem u komunikaciji. Problem izrasta iz različitih interpretacija onoga što predstavlja postojeća fizička udaljenost osobama uključenim u komunikaciju.

Monokrono i polikrono vrijeme (eng. *monochronic and polychronic time*) je povezano s organiziranjem vlastitog vremena. Monokrono strukturiranje vremena znači raditi jednu po jednu stvar, u rasporedu gdje događaji teku jedan za drugim i gdje različiti zadaci imaju svoje vrijeme u kojem se izvršavaju. Za monokrone kulture vrijeme se kontrolira, skoro da je opipljivo i o njemu se govori kao o resursu za

korištenje, trošenje i čuvanje. Vrijeme je linearno i kao jedna linija proteže se iz prošlosti kroz sadašnjost prema budućnosti. Koristi se kao sredstvo ili oruđe kojim se organizira dan, odlučuje o prioritetima, npr. da se 'nema vremena' za sastanak s nekim. Polikrono strukturiranje vremena znači sasvim suprotno: mnogi se poslovi rade istovremeno, sudjelovanje u životu drugih osoba je snažno, što implicira postojanje naglaska na društvenim odnosima, radije nego na 'pridržavanju rasporeda'. Polikrono vrijeme se ne doživljava baš kao resurs i prije se može uporediti s točkom nego s crtom.

Hall i Hall smatraju da su neke od ovih dimenzija međusobno povezane. U njihovom je istraživanju monokrono vrijeme blisko povezano s postojanjem niske kontekstualnosti i s kreiranjem životnog prostora koji je isparceliziran (struktura u kojoj su različita životna područja u koja smo uključeni odvojena jedno od drugog ili stavljena u posebne 'pregrade'). Pored spomenutih dimenzija, Hall i Hall su uveli još neke pojmove na koje je važno obratiti pažnju, kao npr. kako se u nekoj kulturi planira, koliko unaprijed se neki sastanak zakazuje, što se smatra pristojnim kada je točnost u pitanju i kolika je brzina protoka informacija kroz sustav – je li protok vezan za hijerarhiju (informacije idu odozgo prema dolje i obrnuto) ili postoji velika mreža kojom informacije teku u svim pravcima.

U susretu s drugim kulturama, Hall i Hall su američkim biznismenima predložili da uoče kulturalne razlike i, ako je moguće, da se prilagode različitim načinima ponašanja kulture u kojoj rade. Ključni pojmovi koje Hall & Hall koriste pri opisu različitih kultura ukazuju na neke značajne različitosti koje su ljudi iskusili u susretu s drugom kulturom i stoga su prepoznatljive mnogim čitaocima. Ipak, javile su se i neke kritike. Hall i Hall su na početku kreirali svoje dimenzije kao nezavisne jednu od drugih, ali su ih dalje razvili u model kulture koji na kraju ima samo jednu dimenziju. U njoj su kulture poredane na kontinuumu između monokronih nisko kontekstualnih kultura s jedne i polikronih kultura visoke kontekstualnosti s druge strane. Sve preostale kategorije povezane su s ovim kontinuumom. Ovakav pristup otvara pitanje da li ovakav jednostavan način kategoriziranja kultura odražava realnost. Nadalje, vrlo je malo rečeno o tome što stoji iza ovih kulturalnih karakteristika, o tome kako se kulture razvijaju (da li su statične ili dinamične) ili kako se osobe nose sa svojim kulturalnim podrijetlom u interkulturalnim situacijama. Korisnost pristupa Hall i Hall jasno se vide u njegovim praktičnim posljedicama jer dimenzije, slično Hofstedeovom modelu, daju okvir u kojem se mogu prepoznati i objašnjavati pojedine razlike među kulturama.

Gillert smatra da onima koji rade s mladima ove dimenzije mogu biti korisne da prepoznaju interkulturalne razlike u samoj grupi s kojom rade (kako se ljudi odnose prema točnosti, vole li se dodirivati ili ne, misle da netko govori previše ili premalo), a osiguravaju i postojanje rječnika (pojмова) kojima se te razlike mogu opisati. Gillert (2003, s. 249) ipak upozorava da treba biti oprezan kada se

polaznike edukacije jednom uvede u ovaj model jer će otkriti da dimenzije modela Hall i Hall mogu koristiti za razne izgovore, kao npr. 'Oprostite, ali ja ne kasnim sat vremena, ja sam polikrona osoba!'...

2.1.4. Diskusija o kulturi Jacquesa Demorgona i Markusa Molza⁷

Demorgon i Molz (1996) otvoreno poriču bilo kakvu namjeru da stvaraju još jedan teorijski model kulture. Govore kako je u samoj prirodi kulture da je svaka njena definicija u osnovi pod utjecajem (kulturalnog) podrijetla onoga koji je definira: nitko ne može biti 'de-kulturiran' (eng. *un-cultured*). Demorgon i Molz svoj rad vide kao doprinos pogledu na diskusije o kulturi i onome što netko iz toga može naučiti.

Prema njima osobito kontroverzni dijelovi u ovoj diskusiji o kulturi vode do tri glavne kontradikcije:

- Kako razumjeti tenziju između stabilnosti kulture i dugotrajnih struktura kulture s jedne strane i procesa kulturalnih promjena i novina s druge strane?
- Kako se nositi s odnosom između 'kulturalnog' i 'interkulturalnog': Je li prvo postojala 'kultura', pa se ostvario njen udio u interkulturalnim susretima? Ili kulture postoje samo u konstantnoj interakciji s drugim kulturama?
- Treba li naglašavati univerzalne osobine ljudskog roda (ono što nam je svima zajedničko) i gledati na ljude kao na *pojedince*, pri čemu se na kulturu gleda kao na osobinu pojedinca? Ili govorimo o postojanju samo jedne, globalne kulture (*univerzalistički pristup*)? Ili treba naglašavati ulogu kulture, prepoznati opće prihvaćenu raznovrsnost svijeta i gledati na ljude kao na pripadnike kulturalnih grupa, pri čemu su sve kulture u biti jednako dobre (*relativistički pristup*)?

Ova pitanja mogu izgledati prilično akademska i bez praktične vrijednosti. Ipak, ona imaju političke posljedice: vidi li se promjena kao prijetnja ili ne (prvo pitanje)? Da li se kulturalna raznolikost jedne zemlje promatra kao preduvjet postojanja kulture ili je ona prijetnja nečemu što se smatra 'orginalnom' kulturom (drugo pitanje)? Vide li se stanovnici jedne zemlje kao pojedinci prema kojima se treba ophoditi jednako (francuski model prava pojedinca) ili kao pripadnici grupa kojima pripadaju prava njihove grupe (nizozemski model društva kojeg čine različite grupe od kojih svaka ima svoje institucije) (treće pitanje)?

U pokušaju da se prevladaju ove tenzije, Demorgon i Molz uvode ono što Gillert naziva modelom kulture. Oni kažu da se kultura može razumjeti samo kada se poveže s konceptom adaptacije. Ljudi se konstantno nalaze pred izazovom uspostavljanja trajne veze između svog unutarnjeg svijeta (potrebe, ideje, itd) i vanjskog svijeta (okruženje, drugi ljudi, itd). Ovo se događa u konkretnim situacijama koje bi trebale biti osnova za analizu. U svim ovim situacijama pojedinac kreira svoje

⁷ Ibid., s. 24-28.

okruženje (svaka osoba može utjecati na ono što se događa oko nje), ali i okolina mijenja nju (svaku osobu može promijeniti ono što se događa oko nje). I jedno i drugo, promjena okruženja i promjena osobe uslijed utjecaja okruženja, dvije su strane novčića zvanog 'adaptacija'.

Demorgon i Molz definiraju jednu stranu novčića kao 'asimilacija'. Pod ovim podrazumijevaju proces u kojem ljudska bića prilagođavaju vanjski svijet svojoj realnosti. Ono što opažamo izvana ulazi u već postojeće 'ladice' i strukture mozga. Asimiliraju i djeca i odrasli: kada nekoga vidimo prvi put, stječemo utisak o njegovom/njezinom izgledu. Na osnovu te ograničene informacije interpretiramo tko je on/ona – i tada koristimo informacije koje već postoje u našem mozgu, često stereotipe, da bismo 'znali' više o toj osobi i da bismo odlučili koji je to odgovarajući način prema kojem ćemo se ponašati u njenom prisustvu. Drugu stranu novčića Demorgon i Molz zovu 'akomodacija'. Pod ovim se podrazumijeva proces u kojem se strukture u mozgu (kognitivne sheme) mijenjaju s obzirom na informacije koje pristižu izvana. Nekoga možemo sresti i na početku interpretirati njegovo/njezino ponašanje u svjetlu stereotipa. Ali, nakon nekog vremena, možemo naučiti da je realnost drugačija, da se naši stereotipi, sheme u mozgu, ne slažu s realnošću. I tada ih mijenjamo.

Ni ekstremna asimilacija ni akomodacija nisu od pomoći. U stanju isključive akomodacije preplavile bi nas sve informacije izvana s kojima se trebamo nositi, koje 'naivno' primamo i kojima dopuštamo da promijene način na koji razmišljamo. U stanju ekstremne asimilacije, poricali bismo realnost i, na kraju, bili bismo neposobni preživjeti.

U usporedbi sa životinjama, ljudska su bića genetski manje unaprijed formirana, mnogo manje stvari je unaprijed biološki 'pripremljeno' za nas. Zbog toga postoje mnoge situacije na koje nemamo instinktivne ili biološki predodređene reakcije. Imamo potrebu razviti sustav koji će nam osigurati snalaženje u svim ovim situacijama kako bismo se lakše i uspješnije adaptirali. Ovaj sustav je ono što Demorgon i Molz zovu – kulturom. Funkcija adaptacije je da očuva ili poveća mogućnost da se ponašamo na odgovarajući način u što više situacija u kojima se možemo naći. U tom smislu, kultura je ona struktura koja osigurava orijentaciju u takvim situacijama (ovo treba razumjeti kao moždane strukture koje su osnova procesima asimilacije i akomodacije) i ona je produžetak naše biološke prirode. Kultura postoji iz potrebe za snalaženjem u situacijama za koje nemamo biološki predodređene reakcije.

Ipak, Demorgon i Molz naglašavaju da se ne bismo mogli prilagođavati novim okolnostima i snalaziti se u skladu s njima kada bi kultura bila samo mentalni softver koji se programira dok smo još mladi. Da bi preživjela, ljudska bića trebaju sposobnost akomodacije za mijenjanje svoje orijentacije i okvira prema kojima se snalaze. U tom smislu, ponašanje u bilo kojoj situaciji je skoro uvijek mješavina

između ponavljanja naučenog, uspješnih reakcija, kulturom usmjeravanog skupa akcija i pažljivog prilagođavanja postojećoj situaciji.

Kultura se odnosi upravo na taj proces donošenja odgovarajućih odluka između ekstremnih polova različitih mogućnosti prilikom adaptacije. Kulturna orijentacija govori na apstraktan način o tome koja su to ponašanja u prošlosti određene grupe ljudi bila uspješna. Opseg te orijentacije, domet do kojeg se nešto doživljava odgovarajućim, tolerira se kao 'normalno' odstupanje, kao normalna adaptacija na situaciju. Ponašanja izvan tog opsega doživljavaju se kao uznemiravajuća, pogrešna, nenormalna. Orijetacije prenose obitelj, prijatelji, jezik, mjesto u kojem živimo, oni s kojima živimo ili radimo... Na osnovi svega ovoga, grupe se mogu prepoznati i prema nekim zajedničkim orijentacijama, kulturama.

Prilikom interkulturalnog učenja, ljudi postaju svjesni svoje kulturne orijentacije kroz konfrontaciju s različitim standardima. U ovakvim situacijama, kada uvažavaju postojanje obje orijentacije, ljudi mogu proširiti repertoar svoga ponašanja, povećati opseg svojih navika kako bi obuhvatili obje kulturne orijentacije. Tada, zavisno od situacije, imaju više opcija između kojih mogu birati. U principu, što je veći opseg mogućih ponašanja, veće su mogućnosti za akomodaciju, prilagođavanje vanjskom svijetu. Međutim, s druge strane, orijentacija koja ima širok opseg praćena je povećanom nesigurnošću: više opcija dovodi do manje stabilnih situacija.

Gillert zaključuje da su Demorgonove i Molzove ideje o kulturi privukle mnoge upravo zato što predstavljaju spoj različitih kulturalnih teorija i modela. S druge strane, njihov model, kao takav, potpuno je teorijski te dozvoljava vrlo ograničenu empirijsku provjeru. Je li uopće moguće testirati odgovara li ovaj model realnosti? Međutim, najbolji test ovog modela mogla bi biti njegova korisnost za bolje razumijevanje i interpretaciju interkulturalnih susreta.

Gillert smatra da Demorgonove i Molzove ideje mogu pomoći boljem razumijevanju fenomena neophodnosti postojanja i uloge kulture. Također, njihov model povezuje kulturu kao koncept s grupama na svim društvenim razinama, ne samo na nacionalnoj. Ovako kompleksan model može dobro doći u radu s mladima kada postoji potreba za traganjem za odgovorima na složena pitanja i kada se otvaraju novi prostori za razmišljanje na temu koncepta kulture. U praktičnom smislu, model pojašnjava proces interkulturalnog učenja, povećava mogućnost razumijevanja sebe samog i načina na koji možemo širiti svoj opseg ponašanja i ophođenja u najrazličitijim situacijama. Model jasno povezuje ovakvo učenje s iskustvom i naglašava da je interkulturalno učenje uvijek izazov jer je povezano s osnovnom ljudskom potrebom za opstankom: orijentacijom ili snalaženjem.

2.2. Komunikacija

Komunikacija je jedan od najzanimljivijih aspekata ljudskog života koji se odvija između pojedinaca u određenom kontekstu. Upravo zbog njezine izuzetne važnosti za istraživačku djelatnost, normalno funkcioniranje u svakodnevnom životu, osobni razvoj kao i za kvalitetu i zadovoljstvo životom, komunikacija predstavlja objekt spoznaje mnogih znanstvenih disciplina kao što su sociologija, psihologija, pedagogija, lingvistika, ali i pravo, ekonomija i biologija. U potpunosti je jasno da bez zajedničkog jezika, tj. bez komunikacije, bilo da se njome žele izraziti različitost ili jedinstvo mišljenja, stvoriti socijalni kontakti ili riješiti radni zadatak, niti jedno društvo ne može egzistirati. Komunikacija je sveprisutna i ne prođe niti jedan trenutak, a da ne izrazimo svoje želje, uputimo značajan pogled, napravimo simboličan pokret ruke, da ne komuniciramo.

Iako se naše društvo definira ne samo kao moderno, već kao i komunikacijsko i informacijsko, pojavljuju se dva prijepora koja djelomično pobijaju ovu konstataciju. Prvi od njih se odnosi na činjenicu da je komunikacija postala toliko uobičajena i sama po sebi razumljiva, da jednostavno ne razmišljamo o njoj niti ju osvještavamo, barem dok u našoj svakodnevnoj komunikaciji sve uredno funkcionira. Tek kada nastane neki problem, što je u svakodnevnim životnim situacijama čest slučaj, počnemo propitivati razloge zbog kojih je nastao ali i shvaćati koliko nam je komunikacija važna te koliko smo ovisni o njoj.

Drugi problem predstavlja sama definicija pojma komunikacije. Iako je odavno sastavni dio svakodnevnog govora i interakcije, još uvijek ne postoji jedinstvena priznata definicija, a razlog tome je svestrana mogućnost primjene tog pojma što najbolje objašnjava Klaus Merten (prema Beck, 2007, s. 13). Prema njemu komunikacija je nešto svakodnevno i može biti inicirana od bilo koga i u bilo kojem trenutku. U pravilu se bez problema usvaja tijekom odrastanja te ju nije problem prepoznati. Ipak, jednostavna, laička definicija komunikacije ne može biti prihvaćena u znanstvenim krugovima jer postoji mogućnost krivog tumačenja, jednako kao što laici mogu krivo tumačiti atomsku energiju. Nadalje, komunikacija zadire u sva područja ljudskoga postojanja i upravo zbog toga postoje neiscrpni predmeti njezine spoznaje koji otežavaju definiciju. Puno je lakše analizirati neki konkretan predmet koji ima određene osobine kao što su boja, težina, kemijski sastav, oblik, gustoća nego nešto što ne možemo opipati ili vidjeti. Nimalo olakotna okolnost je ta što proces komunikacije uključuje nekoliko elemenata čije se značenje ili funkcija tijekom samog procesa mogu promijeniti. S obzirom da se komunikacija odvija između ovih elemenata, ponekad je teško odrediti vrijeme i mjesto komunikacije. Na primjer, pri čitanju knjige iz 1920. godine teško je odrediti *tko s kim komunicira* – autor s nama, mi s njim, mi s knjigom; *kada se odvija komunikacija* – pri pisanju, pri čitanju, pri tiskanju knjige; *gdje se odvija komunikacija* – u sobi u kojoj je knjiga napisana, u knjižnici gdje ju čitamo ili u tiskari. Komunikacijom se nazivaju i ra-

znovrsni procesi koji se odvijaju u svakodnevnom životu s različitim sudionicima. To mogu biti ljudi, kompjuteri, životinje pa čak i stanice i organi u tijelu. Iz ovog je objašnjenja jasno vidljivo o koliko se kompleksnom pojmu zapravo radi, no ipak postoji polazna točka koja daje smjernice pri definiranju komunikacije, a to je podrijetlo riječi.

Komunikacija potječe od latinske riječi *communicare* i znači *s nekim podijeliti, priopćiti ili biti s nekim povezan*, iako bi se prema indoeuropskim etimološkim korijenima mogla povezati s riječima *zajedno, zajednica*, odnosno *povezivanje*. O njezinoj dugoj tradiciji svjedoči činjenica da je bila predmet Aristotelovog izučavanja pri čemu je kao tri glavna elementa komunikacije izdvojio govornika (komunikatora), samu komunikaciju te primatelja poruke (slušatelja) (cf. *International Encyclopedia of Communication*).

Da bi se određeni proces nazvao komunikacijom, nije nužno da se odvija između ljudi ili živih bića, već može podrazumijevati komunikaciju između organizama (tehničke ili prirodne pojave kao što je recipročno djelovanje dviju magnetskih supstanci ili nastanak veza između dvije molekule), masovnu komunikaciju posredstvom medija te nove oblike komunikacije koji su nastali spajanjem telekomunikacije, kompjuterizacije i masovnih medija (prema Merten, 1997, s. 94). Komunikacija pokriva široko, kompleksno i slojevito područje kojem svaki pojedinac daje osobnu notu, neovisno o tome je li ona jednosmjerna ili dvosmjerna, uspješna ili neuspješna, namjerna ili nenamjerna, spontana, nametnuta itd.

U mnogobrojnim definicijama pod komunikacijom se najčešće podrazumijeva *izmjena informacija između ljudi i/ili strojeva* (Rahn, 2008, s. 28) odnosno *prijenos informacija putem znakova* (Enciklopedia Brockhaus, 2004, s. 211). Ipak, ovo su pojednostavljene definicije komunikacije jer prema autorima, kao što su Watzlawick, Schulz von Thun, Searle i Austin, komunikacija je puno više od jednostavnog prijenosa informacija, ona je složen psihički proces koji uključuje emocije, stavove, opažanje, sposobnost učenja itd. Watzlawicku komunikacija predstavlja naizmjeničnu razmjenu informacija dviju ili više osoba, a taj proces on naziva interakcijom (prema Watzlawick, Beavin, Jackson, 2007).

Komunikacija bi se mogla definirati kao *proces u kojem se informacija prenosi od pošiljatelja do primatelja* (Forgas, 1999, s. 106). Iz ove definicije proizlazi da se sastoji od četiri važna elementa: 1) pošiljatelj ili izvor poruke; 2) sama kodirana poruka; 3) komunikacijski kanal kojim se poruka prenosi; 4) primatelj poruke koji ju dekodira. Karakteristike ovih četiriju elemenata itekako utječu na komunikacijski proces. Primjerice, komunikacija telefonom ili SMS porukama zahtijeva prilagodbu naših komunikacijskih strategija kako bi se poruka uspješno odaslala do primatelja te kako bi ju on mogao uspješno dekodirati. Možda sama definicija komunikacije zvuči jednostavno, no sam proces to nikako nije.

Komunikacija je složen proces u kojem dvije strane, koje možda ne posjeduju iste komunikacijske strategije, moraju uspješno odaslati poruku, dekodirati je te dati povratnu informaciju, a pri tome posjedovati ako ne isto onda slično socijalno znanje kako se smisao i značenje poruke ne bi izmijenili (prema Forgas, 1999). Na primjer, komunikacija između članova neke obitelji ne mora biti razumljiva njihovoj daljnjoj rodbini, komunikacija između mehaničara ne mora biti razumljiva kirurzima itd. Iz toga proizlazi da poruka koja se prenosi može ostati kodirana za sve članove koji se ne nalaze unutar grupe kojoj je namijenjena. Dakle, prethodno navedenu definiciju nužno je nadopuniti s nekoliko bitnih obilježja, a u konačnoj, jednostavnijoj formi bi glasila: *Komunikacija je dinamičan proces koji ovisi o zajedničkom znanju, iskustvu te namjeri komunikatora, a u kojem se informacija prenosi od pošiljatelja do primatelja* (autorska obrada definicije Forgasa, 1999). Meffert, Burmann i Kirchgeorg (2008, s. 632) gledaju na komunikaciju s ponešto drugačijeg stajališta te kažu da se ona odnosi *na razmjenu informacija i značenja sa svrhom upravljanja primateljevim mišljenjem, predodžbama, očekivanjima i ponašanjima te postizanjem željenog cilja odnosno namjere*.

Ako se krene u dalje raščlanjivanje definicije komunikacije može se konstatirati da komunikacija nije sama sebi svrha/cilj, već da komunikator svojim komunikacijskim strategijama želi ostvariti određeni cilj. Pritom se prvenstveno radi, kako je i navedeno u definiciji, o upravljanju primateljevim mišljenjem, stavovima, očekivanjima ili ponašanjem. Ova ljudska predispozicija ovisi o različitim faktorima kao što su osobina ličnosti primatelja poruke, situacijski faktori itd. Pojam komunikacije može se promatrati kroz odnos prema primatelju poruke pri čemu pošiljatelj posjeduje predodžbe o tome do kojih će primatelja doprijeti njegova poruka te na koje će primatelje imati utjecaja s obzirom na to da određene komunikacijske aktivnosti nemaju jednak učinak na sve primatelje poruke (prema Bruhn, 2011).

Na kraju možemo zaključiti da ne postoji jedinstvena definicija komunikacije iz tri razloga: jer je komunikacija kompleksan fenomen koji se ne može jednostavno opisati, jer se tema i problematika komunikacije mogu promatrati s različitih stajališta, s različitim namjerama i s različitim ciljem i zato što pojam komunikacije ovisi o različitim komunikatorima, tj. ovisno o tome odvija li se između dvije osobe, čovjeka i životinje ili čovjeka i kompjutera. Ova problematika definicije postat će jasnija u dijelu u kojem ćemo govoriti o različitim komunikacijskim modelima koji zastupaju različita stajališta o komunikaciji te različita viđenja komunikacije.

Ipak, unatoč raznovrsnosti definicija, sve imaju neke zajedničke dodirne točke, a to je da se na komunikaciju gleda kao na proces te da se odvija između minimalno dvije realne ili imaginarne jedinice. U većini definicija pojavljuje se pet faktora ili područja komunikacije. Bentele, Brosius i Jarren (2006, s. 127) navode sljedeće: 1) pošiljatelj; 2) poruka (izjava, signal, informacija); 3) primatelj; 4) sredstvo prijenosa poruke ili medij; 5) djelovanje, odnosno reakcija koju poruka izaziva.

Komunikacija se često opisuje kao razmjena informacija pri čemu se misli i na razmjenu znanja i spoznaja. Ona je svakodnevna i nešto što se u većini slučajeva odvija spontano i nesvjesno, no problematizira se kada nastane nesporazum jer se tek tada upitamo što je komunikacija, kako je možemo objasniti i koji su njezini ciljevi, svrhe i funkcije.

Kao *cilj komunikacije* ističe se izazivanje neke reakcije kod ciljne grupe ili osobe. Izazivanje reakcije, odnosno djelovanje, može se odvijati na dvije razine. Prva razina odnosi se na dopiranje do ciljne grupe te ostvarenje odnosno prihvaćanje komunikacije. Pritom je važno da je poruka prihvaćena te da je pobuđena pažnja. Druga razina odnosi se na promjene do kojih dolazi uslijed obrade primljene informacije. Važno je napomenuti da tek kada je cilj komunikacije dostignut te kada se riješe usputni problemi u komunikaciji, može doći do sporazumijevanja. Time smo definirali i ostvarili *svrhu komunikacije*, tj. zajedničko rješavanje problema koje se može dostići samo kroz komunikaciju i sporazum (prema Mast, Huck, Hubbard, 2006).

Funkcija komunikacije odnosi se na svrhu, zadaće ili djelovanje koji su odlučujući za komunikacijsko ponašanje. Zapravo je svejedno koja će grupa (ljudi ili životinje) ili konkretno ponašanje biti promatrani jer je svaka grupa univerzalna te koristi iste interakcijske i komunikacijske principe što je zapravo i važno za ostvarenje funkcija komunikacije. Sager (1981, s. 19f) navodi neke od funkcija koje su karakteristične za sve grupe: *individualna ili osobna funkcija* – služi razgraničavanju i osiguravanju određene pozicije pojedincu unutar grupe; *identifikacijska funkcija* – služi identifikaciji objekata, stanja ili događaja; *socijalna funkcija* – osigurava cjelokupnu grupu ili njezine članove; *koordinativna funkcija* – pomaže u vremensko-prostornoj koordinaciji grupe i njihovim zajedničkim aktivnostima.

2.2.1. Načini, područja i oblici komunikacije

Kako bi komunikacijski proces bio uspješan, pošiljalatelj mora poruku prvo kodirati, odnosno šifrirati te odaslati prema primatelju koji je mora dekodirati, odnosno dešifrirati. Ako se poruka odašilje samo od pošiljalatelja prema primatelju, govorimo o *jednosmjernoj ili asimetričnoj komunikaciji*. Pritom primatelj nema gotovo nikakvu mogućnost utjecaja na komunikaciju. Kod *dvostrane*, odnosno *simetrične komunikacije*, na poslanu poruku uvijek dolazi povratna informacija (feedback) od strane primatelja te je omogućena izmjena uloga pošiljalatelja i primatelja (cf. Jung, 2008) što navodi na to da svi mi posjedujemo jedinstvenu sposobnost kooperativnog rješavanja problema, razvoja ideja i prijenosa iskustava, čime stječemo i razvijamo socijalnu kompetenciju i zadovoljavamo potrebu za socijalnim kontaktom.

Ljudski organizam predstavlja jedinstven izvor signala koji potiču i upravljaju procesom komunikacije. Da bismo odaslali poruku i komunicirali nije nužno da glasovno izgovaramo svoje misli i namjere, već je dovoljan određeni položaj tijela, izraz lica, pokret očima ili rukama kako bi sugovornik primio podražaj o našoj

namjeri, tj. poruci. Upravo zato je važno napomenuti da se poruka kao i povratna informacija može odaslati u verbalnom, ali i u neverbalnom obliku. Zbog toga se ljudska komunikacija odnosi na razmjenu informacija slikom, jezikom, pokretima, pismom, a realizira se na različite načine: a) *verbalno* = kroz jezik; b) *neverbalno* = kroz mimiku, geste, držanje tijela, slike itd; c) *paraverbalno* (jezični izraz) = kroz visinu glasa, izgovor, tempo govora itd. (cf. Drude, 2008).

Zapravo svi mi komuniciramo na dvije razine, verbalnoj i neverbalnoj. Dok većina ljudi svjesno doživljava verbalnu komunikaciju, neverbalna je za mnoge još uvijek potpuna nepoznanica. Jedna od posebnosti ljudske komunikacije jest intencionalna primjena konvencionalnih akustičkih ili pisanih simbola u obliku jezika. Zahvaljujući sposobnosti govora i dogovorenog sustava znakova koji čine jezik, ljudi, za razliku od životinja, imaju mogućnost sporazumijevanja koja im omogućava da komuniciraju o nečem nepostojećem, o osjećajima, svojim stavovima i predodžbama jednako kao i o konkretnim objektima svijeta koji ih okružuju. Iako je *verbalna komunikacija* zasigurno najvažnije sredstvo sporazumijevanja, ne znači i da je najbolje, čemu svjedoče mnogi nesporazumi koji nastaju među ljudima koji govore isti jezik (cf. Beck, 2007). Mogući razlog tome može biti način na koji govorimo odnosno *paraverbalni fenomeni* kao što su prozodija, intonacija, boja glasa, pauze, tempo, ritam govora, akcent, glasnoća govora i drugi elementi koji utječu na doživljaj izrečenog. I verbalni i paraverbalni izrazi najčešće su popraćeni *neverbalnim signalima*.

Tabela 1. Načini i područja komunikacije (preuzeto iz Mruk-Badiane, 2007)

Načini i područja komunikacije							
verbalna				para-/neverbalna			
usmena		pismena		međuljudska			posredstvom medija
direktna (licem u lice)	indirektna (putem telefona, videa...)	obostrana	jednosmjerna	pojavnost	glas	govor tijela	crteži, slike, tonovi, šumovi...
komunikatori se nalaze na istome mjestu	komunikatori se nalaze na različitim mjestima	pošiljalatelj i primatelj su aktivni sudionici procesa komunikacije	pošiljalatelj je aktivan u procesu komunikacije	stil života, odijevanja, financijske mogućnosti, moda utječu na vanjsku pojavnost	navike i trenutačno raspoloženje utječu na kvalitetu glasa	navike i trenutačno raspoloženje utječu na govor tijela	vizualni i auditivni elementi prate ili nadomještaju verbalne poruke
neslužbeni razgovor, sastanak, seminar...	konferencijski razgovor, telefonski razgovor...	pismo, e-mail, sms...	izvještaj, novinski članak...	dob, spol, oblik tijela, odjeća, frizura...	visina glasa, brzina govora...	pokreti lica, geste, položaj tijela...	slike, glazba, grafike, prometni znakovi...

Verbalna komunikacija obuhvaća sve jezične izraze, bilo da su oni u govorenoj ili pisanoj formi. Pritom je važno napomenuti da gotovo nema isključivo verbalnih poruka jer se izgovorena i napisana riječ uvijek nalazi u neverbalnom (paraverbalnom) kontekstu. U daljnjem tekstu pod pojmom verbalne komunikacije bit će naglasak isključivo na usmenoj komunikaciji. Neverbalna i paraverbalna komunikacija obuhvaćaju poruke ili elemente koji se ne prenose riječima, ali koji upotpunjuju, potkrepljuju ili nadomještaju verbalne izraze.

Komunikacija ima nekoliko oblika koji podrazumijevaju sve dimenzije karakteristične za proces komunikacije. Hartwig Steffenhagen (2000, s. 160) razlikuje četiri oblika te njihove oprečne kategorije: a) osobna – neosobna komunikacija; b) jednostrana – obostrana komunikacija; c) komunikacija znakovima različitih oblika ili materijala (fizička komunikacija) – komunikacija riječima, slovima, slikom ili audio zapisom; d) komunikacija usmjerena na određenu osobu ili grupu – komunikacija namijenjena anonimnoj publici.

Osobna komunikacija odvija se pri neposrednom ljudskom kontaktu, dakle pri komunikaciji 'licem-u-lice'. Odvija se uvijek uživo i pruža mogućnost *obostrane komunikacije*, tj. naizmjeničnog preuzimanja uloge primatelja i pošiljatelja poruke. *Neosobna komunikacija* okarakterizirana je vremensko-prostornom ograničenošću između pošiljatelja i primatelja poruke, a modernom čovjeku nije nimalo strana. Može se odvijati uživo i biti obostrana (npr. radio-prijenos neke emisije uživo s mogućnošću telefonskog poziva te postavljanja pitanja gledatelja), no najčešće podrazumijeva poruke koje se više puta mogu reproducirati pri čemu postaje *jednostrana* jer primatelj poruke nema mogućnost slanja iste (npr. televizijske reklame). Komunicirati možemo *riječima, slovima, slikom ili audio zapisom* gdje komunikator koristi šifrirane poruke odnosno sredstva prenošenja poruke (npr. televizija, internet, katalozi itd.) kako bi se time uvećao doseg njegove poruke. Komunikacija može biti *fizička* (komunikacija materijalnim predmetima, ali i tijelom i licem) te *namijenjena anonimnoj publici*. Za tu vrstu komunikacije karakterističan je nedostatak definiranog primatelja poruke koja se prenosi više ili manje ograničenom broju primatelja koji su pošiljatelju nepoznati (Steffenhagen, 2000, s. 160).

Kod komunikacije se postavlja pitanje postoji li ona uopće bez postojanja razumijevanja između sugovornika, tj. podrazumijeva li koncept komunikacije minimum recepcije. Takvo sužavanje ovog koncepta navodi na pitanje je li potpuno pogrešna recepcija oblik pogrešne komunikacije, pseudokomunikacije ili nekomunikacije. U razumijevanju dileme mogu nam pomoći *dimenzije komunikacije*.

Prva dimenzija komunikacije sastoji se od namjere da se komunicira i namjere da se razumije. Manjkavost komunikacije može uzrokovati nevoljnost pošiljatelja da se pažljivo izrazi ili da uspostavi potreban odnos s primateljem. Što se tiče primatelja, manjkavost komunikacije može biti uzrokovana pomanjkanjem želje za slušanjem određenog pošiljatelja ili nespremnosti ulaganja truda za jasno ra-

zumijevanje izrečenog. *Druga dimenzija* podrazumijeva sposobnost obiju strana da razumiju jedna drugu, dok *treća dimenzija* naglašava svjesnost komunikacijskog partnera kako se poruka prenosi i prima pri čemu i pošiljatelj i/ili primatelj mogu biti u pravu ili u krivu o tome kako uspješno komunikacija teče. U *četvrtu dimenziju* mogu se grupirati kombinacije bilo kojih gore navedenih sociolingvističkih varijabli. Zadnja, *peti dimenzija* odnosi se na vezu između namjeravanog i primljenog značenja spomenutog u prvoj dimenziji (Raffler-Engel, 1996).

Komunikacija oslobođena svih ometajućih faktora – komunikacija u idealnim uvjetima – češće je iznimka nego pravilo. Raffler-Engel (1996, s. 77f) je izdvojila sljedeće preliminarne faktore koji utječu na tijek komunikacije: način na koji pošiljatelj i primatelj kategoriziraju odnosno određuju *situaciju* u kojoj se komunikacija događa i kako svaki od njih smatra da ju onaj drugi kategorizira; način na koji pošiljatelj i primatelj prosuđuju *kontekst* interakcije; način na koji se tumače faktori iz *okoline* (raspored predmeta, uređenost prostora) i koliko im se značaja pripisuje; način na koji svaka strana prosuđuje *interpersonalni odnos* (percepcija socijalnog statusa, vrste povezanosti, stupnja familijarnosti, razine inteligencije, fizičke karakteristike, odjeće) sudionika i način na koji smatraju da ih prosuđuje druga strana i iz kojih razloga; način na koji *profesija* pošiljatelja utječe na pošiljateljev kredibilitet i kako profesija primatelja utječe na pošiljateljev komunikacijski stil; *psihološko i fiziološko stanje* pošiljatelja i primatelja; *dob* pošiljatelja i primatelja – kulturološki diktati vezani za dobnu karakteristiku; *spol* pošiljatelja i primatelja – njihov međusobni odnos i kulturološke norme; *meteorološki uvjeti* – u kojem stupnju utječu na pošiljatelja i primatelja i, još važnije, kako svaki od njih vjeruje da utječu na drugu stranu.

2.2.2. Komunikacijski modeli

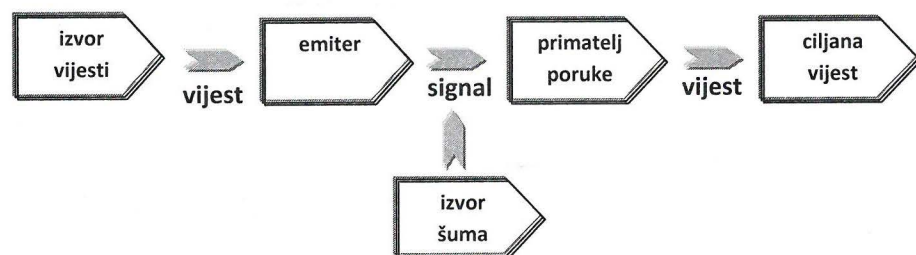
Komunikacija se uvijek istovremeno odvija na objektivno-racionalnoj i emocionalnoj razini. Dok prva razina sadrži informacije koje se prenose riječima, emocionalnu razinu je puno teže razumjeti s obzirom na to da se radi o informacijama koje se takoreći skrivaju iza riječi. Kako bismo lakše razumjeli poruke i način na koji se one prenose, razvijeno je nekoliko komunikacijskih modela koji objašnjavaju što se točno događa za vrijeme izmjene poruka između ljudi. U pravilu, komunikacijski modeli pokušavaju s različitih stajališta odgovoriti na dva pitanja – 1) na koji način ljudi međusobno komuniciraju i što se pritom događa i 2) na koji način dolazi do nesporazuma i konflikata te kako ih izbjeći.

U komunikacijskoj se teoriji pomoću modela komunikacija može opisati kao fenomen. Nositelji ovog fenomena su *pošiljatelj*, koji ima određenu ideju koju želi priopćiti ili kroz nju želi nešto postići, te *primatelj poruke*. Pri prenošenju poruke moguće su mnogobrojne smetnje, kao što su različit jezik i greške u prevodenju, višeznačnost, kulturalne razlike, buka, manjak pozornosti, ograničena sposobnost opažanja itd. Da bi se izbjegli nesporazumi, pošiljatelju je potrebna primateljeva

povratna informacija kako bi bio siguran da je primatelj razumio poruku. U tekstu koji slijedi predstaviti ćemo tri interdisciplinarna modela komunikacije kojima je u prvom planu različita funkcija komunikacije što dovodi do postojanja mnogobrojnih inačica.

2.2.2.1. Shannon-Weaverov komunikacijski model

Shannon i Weaver razvili su 1949. g. linearan komunikacijski model koji opisuje put poruke od njezina izvora kroz komunikacijski kanal do primatelja, a vrijedi ponajviše za tehničku komunikaciju (Slika 2.).



Slika 2. Shannon-Weaverov komunikacijski model (autorska obrada)

Na početku komunikacijskog procesa pošiljalac stvara određenu kombinaciju znakova (poruku) koja je prenosiva određenim komunikacijskim kanalom. Pritom naravno mora paziti hoće li primatelj poruke moći razumjeti njegovu šifriranu pošiljku. Upravo je zbog toga nužno sve misli, informacije i namjere koje želimo odaslati prevesti u znakove koji bi bili razumljivi primatelju. Taj proces, karakterističan samo za pošiljalca, naziva se *kodiranje*, dok je na primatelju zadatak da znakove *dekodira*. Iako naizgled jednostavno, dekodiranje podrazumijeva mnogo više od samog prijevoda informacije jer, da bi se poruka mogla pretvoriti u primatelju razumljiv oblik, kodni sustav izvora informacije i cilja mora biti isti (cf. Görgen, 2005). Uza sve napore dekodiranja, tijekom komunikacijskog procesa može doći i do smetnji odnosno šumova u komunikaciji (npr. buka) koji imaju potencijal da izobličie izvornu poruku ili pak ometu primanje i dekodiranje poruke.

Iako je riječ o jednom od najutjecajnijih modela, zamjera mu se linearnost, odnosno jednosmjernost komunikacije te zanemarivanje cirkularnosti komunikacije, socijalnog i situativnog položaja interakcijskih partnera, kakvoće sadržaja, šumova u komunikaciji koji se odnose na pogrešno formulirane poruke ili pak izobličeno opažanje od strane primatelja (Kunczik, Zipfel, 1998). Također se ne uvažava neverbalni aspekt komunikacije koji itekako utječe na razumijevanje poruke, ali ipak ne treba biti previše kritičan s obzirom na to da su se autori ograničili na tehničku komunikaciju.

2.2.2.2. Watzlawickova teorija komunikacije

Watzlawick pojmu komunikacije daje dva značenja. Prvo, komunikacija se odnosi na znanje o njoj samoj i na način ponašanja koji je za nju karakterističan. Drugo, pojedinačna komunikacija naziva se *porukom ili priopćenjem* (eng. *message*). Ako dođe do naizmjeničnog priopćavanja ili razmjena poruka između dvije ili više osoba, dolazi do interakcije. Pritom je važno napomenuti da se u komunikaciji ne razmjenjuju samo riječi već i paralingvistički fenomeni kao što su visina glasa, brzina govora, pauze u govoru, smijeh itd. (Watzlawick, Beavin, Jackson, 2007). Watzlawick je teoriji komunikacije najviše doprinjeo njezinom podjelom na pet aksioma s komunikativnim karakterom.

Prvi aksiom – čovjek ne može 'ne komunicirati'

Čovjekovo ponašanje ima specifičnu karakteristiku, a ta je da se čovjek ne može 'ne ponašati'. Kako svako ponašanje karakterizira komunikativan karakter, dvije osobe komuniciraju sve dok opažaju i doživljavaju jedna drugu, bez obzira radi li se o njihovom djelovanju odnosno nekoj radnji ili ne, govoru ili šutnji. Primjerice, čovjek koji stoji u sali prepunoj ljudi i gleda u pod, daje do znanja da ne želi ni s kim razgovarati i da ne želi da mu se itko obraća. Najčešće ljudi reagiraju na takve znakove tako da ne postavljaju nikakva pitanja i da ne započinju razgovor. *Dakle, komunikacija ne mora biti s namjerom, svjesna ili uspješna kako bi se odvijala.* (Watzlawick, Beavin, Jackson, 2007, s. 51) Ovaj aksiom je poznat i kao meta aksiom, tj. aksiom koji naglašava da komuniciramo i nesvjesno i neverbalno (cf. Sager, 1981).

Drugi aksiom – sadržajni i odnosni aspekti komunikacije

Prema ovom aksiomu svaka komunikacija sadrži: *informaciju*, pri čemu nije bitno je li ona istinita ili nije, i *uputstvo ili savjet* kako bi pošiljalac želio da se njegova poruka razumije. Priopćenje ili poruka govori nam kako pošiljalac vidi odnos između sebe i primatelja te predstavlja pošiljalacov stav. Temeljem toga u svakoj komunikaciji možemo pronaći sadržajni i odnosni aspekt. Odnosni aspekt pokazuje kakvi se emocionalni odnosi stvaraju ili uvjetuju između partnera i predstavlja osnovu sporazumijevanja, a ujedno i sadrži informaciju kako se sadržaj poruke može interpretirati. Kako bi komunikacija mogla biti okarakterizirana kao uspješna, mora na obje razine i kod oba partnera doći do suglasnosti o sadržajnom i odnosnom aspektu (Watzlawick, Beavin, Jackson, 2007).

Treći aksiom – odnos je određen opažanjem i interpretacijom ponašanja

Watzlawick pod interakcijom podrazumijeva fenomene razmjene poruka između sudionika komunikacijskog procesa. Pritom je važno znati da pošiljalac i primatelj različito tumače i raščlanjuju tijek komunikacije i svoje ponašanje često interpretiraju samo kao reakciju na drugoga. Reakcija na neku poruku može se

predbaciti drugom komunikacijskom partneru, ali, primjerice, kod svađe ne možemo reći tko je zapravo počeo. Tek kada se od strane obaju partnera utvrde i usklade uzrok i posljedica nekog događaja koji se tiče njih samih, možemo reći da je komunikacija uspjela. Pritom se ne smije zanemariti činjenica da pripadnost nekoj kulturi sa sobom nosi vlastite načine interpunkcije koji reguliraju što je 'ispravno', a što 'pogrešno' (Watzlawick, Beavin, Jackson, 2007).

Četvrti aksiom – digitalna i analogna komunikacija

Postoje dva načina kako se različiti objekti mogu predstaviti, a pritom ih učiniti predmetom komunikacije. Ti objekti se mogu izraziti ili analogijom (npr. crtežom) ili imenom odnosno nazivom (digitalno) (cf. Watzlawick, Beavin, Jackson, 2007). Dakle, komunikacija obuhvaća: a) digitalne fenomene (riječi, verbalni izraz); b) analogne fenomene (neverbalni izraz, bez upotrebe riječi) – držanje tijela, geste, mimika, kontakt očima, boja glasa i melodija, pauze tijekom govora itd.

Govorena riječ (digitalna komunikacija) i neverbalni izrazi (npr. smijeh, odvratanje pogleda) imaju nešto zajedničko. Naime, digitalna komunikacija raspolaže kompleksnom i logičnom sintaksom koja počiva na dogovoru. Primjerice slova *m*, *a*, *č*, *k*, *a* kada ih čitamo ovim redoslijedom tvore oznaku za životinju, no kao samostalne jedinice nemaju nikakvu semantičku vrijednost, tj. značenje. Suprotno tome, analogna komunikacija raspolaže semantičkim potencijalom na području odnosa u značenju, no nedostaje joj sintaksa koja bi povezala značenja u suvislu cjelinu. Upravo zbog toga se analognim elementima često definiraju odnosi u značenju, a digitalnim samo značenje. Ova vrsta odnosa može se lako objasniti pomoću nekog nama nepoznatog jezika. Kada ga samo slušamo, nećemo apsolutno ništa razumjeti, no ako imamo priliku promatrati gestikulaciju koja prati govoreni jezik, postoji mogućnost pronalaska smisla, tj. djelomičnog značenja u onome što je rečeno (Watzlawick, Beavin, Jackson, 2007).

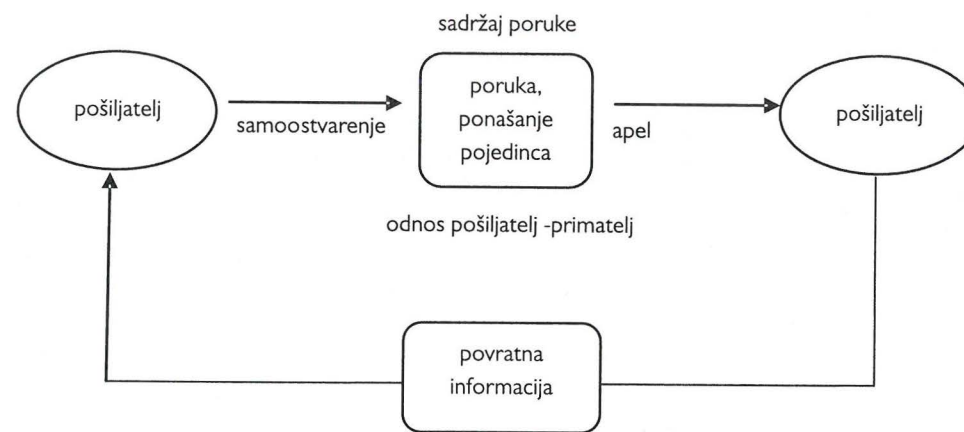
Peti aksiom – simetrične i komplementarne interakcije

Simetrične i komplementarne interakcije označavaju odnose koji počivaju na istovjetnosti ili različitosti. Dok se simetrični odnosi prepoznaju kroz težnju za jednakošću i umanjivanjem razlika između partnera, komplementarni se baziraju na različitostima koje se upotpunjuju. Dobar primjer za to jest hijerarhijski sustav, tj. jedna osoba ima viši položaj od druge te pravo zapovjedne odgovornosti (Watzlawick, Beavin, Jackson, 2007).

2.2.2.3. Komunikacijski model 4 uha

Model 4 uha osmislio je Freidmann Schulz von Thun koji kaže da se kod priopćavanja ne prenosi samo sadržaj poruke, već da primatelj poruku dobiva i na ostale tri razine (Schönenberger, 2005, s. 55): *razina sadržaja* – podrazumijeva prenijeti sadržaj i ne dozvoljava nikakvu vrstu interpretacije; *razina apela* – svaka

poruka ima određenu svrhu i želi izazvati određenu reakciju; *razina odnosa* – svaka poruka govori nešto o odnosima između komunikacijskih partnera; *razina samootkrivanja* – poruka uvijek sadrži informacije o pošiljatelju (posebice o njegovim emocijama).



Slika 3. Komunikacijski model 4 uha (autorska obrada)

Kao što je vidljivo na Slici 3., njegov model je osmišljen sa stajališta pošiljatelja koji odašilje poruku prema primatelju, no uvodi kanal kojim se daje povratna informacija (feedback) i koji zapravo osigurava transparentnost mogućih nesporazuma ili smetnji u komunikaciji. Uz to nudi i pošiljatelju šansu da poboljša svoju komunikaciju (cf. Schönenberger, 2006). Ako želimo da komunikacija bude uspješna, četiri razine pošiljatelja moraju se podudarati sa razinama primatelja.

Kao što smo do sada mogli vidjeti, komunikacija je podosta složen i višeslojan proces tijekom kojega se primjenjuju različiti komunikacijski elementi poznati kao *verbalni*, *paraverbalni* i *neverbalni*. Jedna od posebnosti ljudske komunikacije jest intencionalna primjena konvencionalnih akustičkih ili pisanih simbola u obliku jezika.

2.2.3. Verbalna i neverbalna komunikacija

Verbalna komunikacija

Jezik kao oruđe verbalne komunikacije slovi kao krajnji oblik izraza subjektivne i objektivne svijesti i upravo njemu možemo zahvaliti čovjekov duhovni i intelektualni razvoj te razvoj kulture i društva. Glas je, iako ne jedini izvor jezika, najčešći način prijenosa poruke, a govor je individualni čin upravljani voljom čovjeka te njegovom inteligencijom. Osim toga, govor je oblik socijalnog dijaloga, a kako bi se ljudi međusobno sporazumijevali, njihovi verbalni izrazi moraju imati

isto značenje te moraju pripadati istoj jezičnoj zajednici. Prema nekim autorima procjenjuje se da prosječna odrasla osoba poznaje od 75.000 do 150.000 riječi, od čega 90 posto aktivno koristi. U tih 150.000 riječi 48.000 se odnosi na uobičajene, osnovne, učestale riječi, 1.700 na rijetke, a njih 96.000 su složenice (Kobašlić, Pribanić, 2010, s. 34). Iako bi ove brojke trebale garantirati normalan tijek komunikacije, na žalost, to često nije slučaj iz razloga što komunikacija nije samo puko izmjenjivanje riječi. Uspješna komunikacija pretpostavlja mnogo više znanja od samog poznavanja riječi.

Jezik je raznovrstan i višeznačan fenomen koji se može promatrati iz više različitih perspektiva. Postoje mnogobrojne i različite definicije jezika koje sežu od definicije jezika kao jezičnog sustava koji na jezik gleda kao na kôd, tj. gramatički sustav pa sve do sociokulturalnih definicija. Lingvist i antroplog Edward Sapir ističe da je jezik metoda svojstvena isključivo ljudima, a koja služi prijenosu misli, osjećaja i želja putem sustava proizvoljnih simbola (cf. Lyons, 1992). Dok za njega jezik predstavlja metodu koja omogućava razmjenu misli i osjećaja s drugima, psiholog Lew Wygotski smatra da je jezik najvažnije simboličko oruđe za prijenos mentalne aktivnosti i smatra se antropološkom osnovom za izgradnju vlastitog JA (cf. Ohm, 2007).

Gledano s neurobiološke perspektive, jezik predstavlja sredstvo kojim se naše vlastite predodžbe reflektiraju u drugom pojedincu. Upravo jezik posreduje u sposobnosti da prepoznamo i pobudimo odraz naših predodžbi u komunikacijskom partneru te time omogućimo uzajamno razumijevanje (cf. Bauer, 2006). Kako bi se poslana poruka primila na isti način, nužno je postojanje zajedničkih znakova i dogovora o njihovom značenju. Prema Charlesu F. Hockettu *bit znaka je da za nešto stoji, nešto simbolizira, tj. znakovi se temelje na vezi koja je postala konvencija između forme (npr. glas, izraz, pismo) i sadržaja* (prema Kunczik, Zipfel, 1998, s. 12). Jezik kao sustav znakova koji služi izražavanju misli detaljno je objasnio Ferdinand De Saussure (1967). On ističe kako je jezik konvencionalni društveni proizvod koji se mora učiti, dok je govor individualan, voljan i razuman čin, no jedan bez drugoga ne bi mogli postojati. Prema njemu, svaki jezični znak ne povezuje stvar i ime te iste stvari, već predodžba o stvari i njezino glasovno ostvarenje koji počivaju na konvenciji. Upravo je konvencija nužna kako bi se ljudi mogli razumijeti, a znakovi i znakovni lanci moraju se koristiti i interpretirati na isti način. Razumijevanje predstavlja dogovor između sadržaja izjave te sintaktičke i semantičke dimenzije odaslane informacije. Dakle, informacija sadrži sintaktičku, semantičku i pragmatičku dimenziju, a kako bi sporazumijevanje bilo uspješno, mora postojati slaganje u sve tri dimenzije: *sintaktička dimenzija* podrazumijeva pravilnu upotrebu znakova i simbola; *semantička dimenzija* uvjetuje da su pošiljalatelj i primatelj poruke složni oko njezinog značenja jer se tek tada poruka može razumjeti; dok *pragmatička dimenzija* odražava cilj koji pošiljalatelj želi postići i odnos između pošiljalatelja i primatelja. Kada bi se pokušalo objasniti funkcije jezika, najbolje bi bilo to učiniti

pomoću teorije Karla Bühlera (1965). On smatra da pošiljalatelj poruke s onime što govori zapravo djeluje i da jezik predstavlja oruđe. Kroz svoje izjave komunikator govori o sebi, apelira svom komunikacijskom partneru da želi komunicirati, tj. potiče ga na djelovanje i kroz znakove daje svoje viđenje nečega.

Kao što je već spomenuto, verbalna komunikacija može biti *usmena* ili *pismena*. *Usmena komunikacija* ima nekoliko obilježja. Ona omogućava neposrednu povratnu informaciju jer čovjek odmah vidi i čuje na koji mu je način prenesena poruka, što mu je rečeno i može tražiti direktno pojašnjenje ukoliko mu poruka nije jasna. Neposrednu usmenu komunikaciju karakterizira posebnost koja se odnosi na mogućnost metakomunikacije, tj. komuniciranja o samom načinu komunikacije jer se komunikacija ponekad ne odvija kako bi trebala te je nužno obratiti pozornost na kvalitetu same komunikacije s drugim ljudima i o njoj razgovarati.

Karakteristika usmene komunikacije je *interaktivnost* pri čemu se komunikacijski partneri nalaze u istom perceptivnom prostoru te se mogu uzajamno doživljavati. Na taj način nastaje recipročna socijalna interakcija, a komunikatori imaju jednak udio u komunikacijskom procesu, pri čemu svaki partner stvara vlastitu ulogu odnosno iskazuje aspekte svog socijalnog, kulturalnog i spolnog identiteta što ujedno utječe i na sam tijek komunikacije. Faktor koji iznimno utječe na tijek razgovora je njegova *nestalnost* ili prolaznost (Becker-Mrotzek, 2009). Za razliku od pisane komunikacije, partneri koji komuniciraju usmenim putem u ograničenom vremenskom periodu moraju kontinuirano planirati, prerađivati i izgovarati svoje ideje te se prilagođavati povratnoj informaciji koju primaju, a otežavajuća okolnost pritom je nepovratnost izrečene misli zbog čega usmena komunikacija predstavlja vještinu koja se mora uvijek baviti.

Neverbalna komunikacija

Ljudi su komunikativna, lingvistička bića koja konstantno govore ili pišu. Ipak, često smatramo da komunikacijski proces završava kada poruka dođe do primatelja ili pak zaboravimo da se odaslana poruka u potpunosti ne mora podudarati sa primljenom. Radikalniji pogled na neverbalnu komunikaciju bio bi, baš kako je Watzlawick tvrdio, da zapravo u svakom trenutku odašiljamo poruke i komuniciramo s okolinom, bilo da se vozimo u tramvaju i zijevamo, tapkamo nogom dok čekamo u redu ili trljamo ruke na hladnoći. Svatko od nas može se zapitati je li jezik zaista primarni nositelj informacija, baš kao što je uvriježeno mišljenje među laicima i ljudima koji na komunikaciju gledaju kao na izbor odgovarajućih riječi primjerenih određenoj situaciji?

Jedan od pionira znanosti o neverbalnom, Ray Birdwhistell, procijenio je da se 30-35 posto govora ili interakcije prenosi riječima dok se ostatak, dakle 65-70 posto prenosi neverbalnim kanalima (cf. Andersen, 2008). Interpersonalna komunikacija sastoji se samo malim dijelom od verbalnih znakova dok zapravo never-

balni dominiraju našom komunikacijom i imaju sposobnost da pojačavaju dojam izrečenog ili pak da modificiraju verbalnu poruku. Dok jezik koristi različite standardizirane simbole, izgovorene riječi i pisane znakove, neverbalna komunikacija uključuje sve oblike komunikacije osim jezika. Ona postoji uz jezik, ali nije jezik, nije ni govor, niti pismo, već cijeli repertoar pokreta koji je svojstven svakome čovjeku. Iako komunikacija interaktivno obuhvaća oba načina, svaki od njih proizlazi iz različitih kognitivnih sustava pa različito djeluju i koriste različite kodove, a ipak čine gotovo savršenu cjelinu i daju smisao našim mislima i izrazima.

Kao što je bio slučaj s definiranjem komunikacije, ista se problematika pojavljuje i u slučaju neverbalne komunikacije. Zapravo se radi o uzročno-posljedičnom odnosu jer neke definicije komunikacije isključuju mnoge oblike neverbalnog ponašanja kao oblika komunikacije. Razlog tome je što ne postoje pouzdani kriteriji koji bi pomogli u kategorizaciji određenih ponašanja kao neverbalnih, ali i kombinacija verbalnog i neverbalnog te 'siva zona' koja se nalazi između ove dvije vrste komunikacije, a koja potiče nesuglasice među istraživačima. Naposljetku, verbalna se komunikacija razvila iz neverbalne i time prošla put transformacije iz analogne u digitalnu (Andersen, 2008).

Većina ljudi neverbalnu komunikaciju jednostavno definira kao *komunikaciju koja se ne odvija riječima* (Knapp, 1997, s. 5). Ova poprilično jednostavna definicija ne odgovara kompleksnosti fenomena neverbalne komunikacije. Ako je se odluči koristiti, ne smiju se zaboraviti dvije činjenice. Prvo, verbalna i neverbalna ponašanja gotovo je nemoguće razdvojiti kao dvije zasebne kategorije, što se potkrepljuje primjerom znakovnog jezika koji je verbalan, ali se izvodi gestama. Drugo, kada koristimo sintagmu 'ne odvija riječima' nije dovoljno jasno odnosi li se ona na način na koji se proizvodi signal (kodira) ili interpretira (dekodira). Pri referiranju na neverbalno ponašanje govorimo, općenito, o *signalima* kojima se daje značenje, a ne o *procesu* (Knapp, 1997).

Istraživači komunikacije izdvajaju pet grupa definicija neverbalne komunikacije (cf. Andersen, 2008, s. 14f). Najčešće se pojavljuje definicija koja smatra da je neverbalna komunikacija svako komunikacijsko ponašanje koje nije izraženo riječima. Kao što je već spomenuto, mnogi verbalni kodovi imaju paralingvističke ili neverbalne aspekte. Stariji pristupi izučavanju neverbalne komunikacije pokušavali su kategorizirati različita ponašanja koja navodno čine neverbalnu komunikaciju, iako pritom nisu bili jasni kriteriji kategorizacije. Treći pristup smatra da se samo smišljena i namjerna ponašanja mogu smatrati komunikacijom zanemarujući pritom činjenicu da je većina neverbalnih ponašanja spontana, iako je zapravo teško odrediti koje je ponašanje namjerno, a koje spontano. Veoma ograničavajući pristup u definiranju jest pokušaj razgraničavanja neverbalnog ponašanja i neverbalne komunikacije, pri čemu se na neverbalnu komunikaciju gleda kao na svjesno kodirane, namjerne i simboličke postupke, a proučavanje komunikacije ograni-

čava se na smišljene, digitalne, lingvističke oblike komunikacije koji se definiraju kao verbalni. Burgoon i suradnici pod neverbalnom komunikacijom podrazumijevaju ponašanja koja se obično šalju s namjerom, redovito koriste među članovima društvene zajednice, tumače se kao namjerna i imaju jedinstveno prepoznatljiva tumačenja. Burgoon napominje da neverbalni sustav ima iste temeljne elemente kao i lingvistički kodovi.

Možemo reći da nije neophodno dati definiciju koja bi obuhvatila sve elemente i karakteristike neverbalne komunikacije, već bi se ona mogla definirati kroz objašnjenje njezinih osnovnih područja: *komunikacijskog okruženja, fizičkih karakteristika komunikatora i pokreta tijela* (Knapp, 1997).

Kada govorimo o *komunikacijskom okruženju* zapravo govorimo o *fizičkom i spacijalnom okruženju*. Komunikacijsko okruženje ima zaista velik utjecaj na sam proces komunikacije i upravo zato ljudima nije strano da mijenjaju *fizičko okruženje* kako bi postigli željeni komunikacijski cilj. Kategorija fizičkog okruženja podrazumijeva one elemente koji utječu na međuljudske odnose, no nisu direktno povezani s njima. Tu ubrajamo arhitektonski stil, uređenost interijera, boje koje prevladavaju, osvjetljenje, zagrijanost prostora. Mnogi ljudi nisu ni svjesni u kolikoj mjeri interaktivno okruženje utječe na rezultat interpersonalnog odnosa. Zanimljivo je da i najmanji detalji ili dokazi naše prethodne radnje (*traces of action*), kao što je opušak cigarete, mogu utjecati na komunikacijski ishod. Nikako se ne smije zaboraviti vrijeme i vremenska usklađenost koji također čine element fizičkog okruženja.

Spacijalno okruženje odnosi se na interpersonalni prostor ili distancu kroz koje se odvija komunikacija (ovu pojavu istražuje *proxemija*). Osobni prostor izučava se u kontekstu razdaljine za vrijeme komunikacije s obzirom na spol, status, ulogu, kulturu itd. Prema Hallu (1976, s. 121ff) osobni je prostor podijeljen u 4 zone: *intimna udaljenost* – prostire se od taktalnog dodira do pola metra i rezervirana je za djecu i ljude s kojima imamo vrlo bliske odnose; *osobna udaljenost* – prostor od 60 do 120 cm u kojem se odvija većina naših dnevnih interakcija; *socijalni prostor* – proteže se od 120 do 250 cm, a koristi se za većinu poslovnih odnosa; *javna udaljenost* – rezervirana za visokopozicionirane službenike, javne govornike, slavne ličnosti i rukovodioce, i kreće se od 2.5 m na više.

Poštivanje osobnog prostora osnovni je aspekt socijalne interakcije kojeg se ljudi u većini slučajeva automatski i nesvjesno pridržavaju. U trenucima kada je osobni prostor ugrožen pojedinac pokušava uspostaviti udobnu distancu povlačenjem, smanjivanjem neposrednosti ili odguravanjem.

Fizičke karakteristike komunikatora su utjecajni neverbalni znakovi koji nisu vidljivo povezani s pokretima koji su dio neverbalne komunikacije. Time mislimo na oblik tijela, atraktivnost, visinu, težinu, kosu, boju kože itd. Ove karakteristike čine dio naše pojavnosti te zajedno s tzv. *artefaktima* (odjeća, šminka, naočale,

nakit itd.) koordiniraju interakcijom. Pri upoznavanju nove osobe, fizički je izgled, odnosno neka tjelesna karakteristika, najčešće prvo što uočimo. Kaže se da prvi dojam nastaje u prvih 7 do 10 sekundi, pri čemu 50 posto čini optički doživljaj, 35 posto emocionalni, 10 posto verbalni, a 5 posto su ostali doživljaji. Najvažnije je da se sve to događa bez riječi, tj. komunikacijom očima, licem, tijelom i držanjem (cf. Knapp, 1997).

Pokreti tijela podrazumijevaju *geste, položaj tijela, taktilno ponašanje, facijalne ekspresije, pokreti očima te glasovno ponašanje (paralingvistika)*. Geste su pokreti tijela ili dijelova tijela koje koristimo kako bismo izrazili želju, namjeru, ideju ili osjećaje. Mogu biti i urođene i naučene, a javljaju se u nekoliko oblika uključujući nezavisne znakove ili signale, tj. geste s izričitim značenjem i s rječničkim definicijama; adaptore ili ponašanje u kojem dodirujemo sebe ili druge, a otkrivaju unutrašnje stanje kao što je strah ili nervoza; i ilustratore, tj. geste koje popraćuju govor (Andersen, 2008, s. 37).

Informacije o našem stavu ili osjećajima odašilju i pokreti cijelog tijela, a podrazumijevaju hod, način sjedenja, stajanja, pokrete glave, ruku itd. Većina ljudi još tijekom djetinjstva nauči koje se geste koriste za vrijeme komunikacije, a koje su samo nervozni pokreti odnosno ekspresije povezane s emocijama. One nam uvelike pomažu u komunikaciji: nadomještaju govor kada ne možemo ili ne želimo govoriti, potiču i reguliraju obostranu komunikaciju, održavaju pažnju te naglašavaju izrečeno. Nedostatak gesti uvelike utječe na naš govor, ali i na razumijevanje izrečenog (Knapp, 1997).

Položaj tijela nam otkriva status osobe u odnosu na drugu osobu, naklonost prema njoj ili isključenost u komunikaciju. Iz položaja tijela također možemo iščitati nečije trenutačno emocionalno stanje, količinu samopouzdanja, spremnost na neku akciju i sl.

Taktilno ponašanje – vjerojatno nema oblika ljudske interakcije koji ima isti potencijal priopćavanja ljubavi, topline i intimnosti kao tjelesni kontakt. U nekim slučajevima je dodir najučinkovitija metoda komunikacije, dok u drugima može izazvati negativne reakcije. Značenje poruke koju prenosimo ovisi o vrsti dodira, njegovu trajanju, jačini dodira, načinu dodirivanja i učestalosti. Važno je napomenuti da dodir ima različito značenje u različitim društvenim okruženjima i situacijama te varira ovisno o komunikatorovoj dobi, spolu i stavu prema drugoj osobi (Knapp, 1997).

Facijalne ekspresije – lice je bogato komunikacijskim potencijalom. Njime najviše izražavamo emocionalna stanja, ono reflektira osobne stavove, odašilje povratnu informaciju na komentare drugih te prema nekim tvrdnjama čini pored govora osnovni izvor informacija (Knapp, 1997). Prema Ekmanu (u Parkinson, Fischer, Manstead, 2005) naše lice izražava šest osnovnih emocija – strah, tjeskobu, sre-

ću, tugu, iznenađenje i gađenje, a istraživanja su pokazala da je skup osnovnih facijalnih izraza univerzalan i interkulturalan. Ove emocije najčešće se izražavaju u međusobnoj kombinaciji (npr. iznenađenje i strah) pri čemu svaki izraz može sadržavati različitu dozu emocija.

Pokreti očima – okulezija je proučavanje ponašanja očiju, kontakta očima, širenja zjenica i pokreta očiju. Kontakt očima je najvažniji aspekt okulezije i poziv je na komunikaciju koji signalizira neposrednost i toplinu, šalje zavodničke poruke, regulira interakciju, nadgleda komunikaciju i komunikacijskog partnera potiče na davanje povratne informacije (Andersen, 2008).

Glasovno ponašanje (paralingvistika) – prema glasu osobe također se može zaključiti o osobinama ličnosti i sasvim je normalno da ljudi manipuliraju njime kako bi izrazili različito značenje poruke, ali i izazvali reakciju komunikacijskog partnera. Paraverbalne poruke ne sastoje se od riječi, ali se izražavaju govorom. Paraverbalna komunikacija podrazumijeva visinu i boju glasa, melodiju, smijeh, uzdahe, naglasak, pauze u govoru i tempo.

Razlike između verbalne i neverbalne komunikacije

Verbalna i neverbalna komunikacija prvenstveno se razlikuju u starosti. Neverbalna komunikacija genetički je stariji događaj čemu ide u prilog činjenica da su se ljudi, prije nego što je verbalni izraz dobio primat u komunikaciji, više oslanjali na neverbalne signale te smo biološki programirani prvo zamijetiti neverbalne signale i dati im veću važnost u komunikaciji. Nasuprot tome, verbalna komunikacija je prvenstveno kulturalno utemeljena. Istina je da je jezična sposobnost urođena, no temelji se na društveno razvijenom, naučenom i zajedničkom komunikacijskom sustavu (cf. Andersen, 2008).

Dobro je poznato da mala djeca, prije nego što nauče prvu riječ, mogu slati i primati neverbalne poruke i neverbalna komunikacija je zapravo jedini komunikacijski alat koji im omogućava zadovoljenje potreba. Iako djeca odrastaju u različitim kulturama, postoje interkulturalne sličnosti u neverbalnoj komunikaciji pri čemu neverbalna ponašanja imaju univerzalno interkulturalno značenje. Na primjer, pesnica je često znak ljutnje i agresije, otvoreni dlan znak mira ili pozdrava, a facijalni izrazi osnovnih emocija uključujući strah, gađenje, ljutnju, tugu, sreću i iznenađenje pokazuju upadljivu interkulturalnu dosljednost (Andersen, 2008).

Za ljude je karakteristično da ne mogu neverbalno ne komunicirati. Nemoguće je imati isprazan izraz lica, bez ikakvih emocija jer čak i tada odašiljemo poruku dok verbalni izraz možemo prekinuti u bilo kojem trenutku i time završiti proces komuniciranja. *Lice neprestano šalje poruke sve dok je prisutan drugi pojedinac koji ih prima.* (Andersen, 2008, s. 21) Komunikacija se također prekida ako verbalna ili lingvistička poruka sadrži manje od morfema čime gubi svoje značenje i dolazi do

nesporazuma što nije slučaj s neverbalnom komunikacijom jer i najmanji segment neverbalnog ponašanja ima značenje.

Osmijeh je uvijek osmijeh, bio on blag ili srdacan. On najčešće izražava sreću, srdačnost ili odobravanje, a ovisno o jačini doživljaja, ove emocije možemo istovremeno izraziti i putem više neverbalnih kanala, npr. raširenim očima, grljenjem, poskakivanjem itd. (Andersen, 2008, s. 22)

Višekanalne poruke izražavaju iskrenost, poštenje i vjerodostojnost jer svaki kanal daje dodatnu težinu cjelokupnoj poruci. Isto tako, teško je lagati na 10 kanala, dok je relativno lako lagati verbalno. Ovo su neki od razloga zašto se neverbalnoj komunikaciji više vjeruje nego verbalnoj. Međutim, taj isti višekanalni sustav ima sposobnost istovremenog slanja suprotnih poruka kao što su ljubav i mržnja, ekstaza i krivnja, radost i tuga. (Andersen, 2008, s. 23)

Važnost neverbalnih poruka krije se u njihovoj spontanosti i autentičnosti. Upravo zbog spontanosti, ljudi neverbalnu komunikaciju tumače kao istinitiju, više joj vjeruju te je koriste kao sredstvo zaštite protiv verbalne prijevare kada su dva kanala u konfliktu (Andersen, 2008). Neverbalna komunikacija podržava i uzastopno ponavljanje neverbalnih signala što omogućava definiranje odnosa i sporazumijevanje s drugima u situacijama kada postoje vanjski čimbenici koji ometaju komunikaciju (cf. Andersen, 2008).

Verbalna i neverbalna komunikacija različito se kognitivno procesuiraju; specijalizirani su za obradu jednog aspekta poruke. Neverbalni spoznajni proces je zadužen za obradu cjelokupne slike pri čemu kod analize ide u širinu, zaključuje o globalnim značenjima vezanima za neku situaciju, odnos, okruženje ili stanje neke osobe, dok verbalni logički dubinski procesuiraju pojedine ideje i poruke te pokušava iznijeti racionalni zaključak. Upravo je zbog toga verbalni proces uspješniji u rješavanju zagonetki ili u izradi detaljnog plana, dok pitanje analize afektivnih emocionalnih informacija ili pak njihovo izražavanje treba ostaviti neverbalnom spoznajnom procesu (Andersen, 2008).

2.2.4. Interkulturalna komunikacija

Internacionalizacija i globalizacija mnogih aspekata ljudskog života rezultira intenziviranjem interkulturalnih kontakata kako na poslu, tako i u školi, na studiju ili pak u privatnom životu. Time se pred čovjeka postavlja prilično zahtjevan izazov – postaje primoran komunicirati s različitim kulturama, razumijeti ih i stvoriti ugodan suživot na ograničenom području.

Izraz interkulturalna komunikacija zapravo se sastoji od tri pojma – *interkulturalnost, kultura i komunikacija*. Suprotno definiciji multikulturalnosti koja označava postojanje, život različitih kultura na određenom području, interkulturalnost bi u

najširem smislu riječi označavala odnose među kulturama. Prefiks *inter* predstavlja interakciju, tj. međusobno djelovanje dviju različitih kultura koje stoje u recipročnom i promjenjivom međudnosu (Blaschke, 2006, s. 52). Ona je zapravo (recipročno) djelovanje usmjereno k međusobnom razumijevanju, dakle dinamičan proces u kojem nije naglasak na *vlastitom* i *tudem*, već na ravnopravnoj interakciji.

Pojam kulture ima dvojako značenje – s jedne strane ona predstavlja atribute, tj. istaknute značajke određenog društva (način življenja, dostignuća, sustav vrijednosti itd.) dok s druge strane označava određenu grupu ili zajednicu povezanu istim životnim stilom i vrijednostima. U tom smislu kulturu čine konkretne društvene zajednice koje egzistiraju u određenom vremenu na nekom prostoru pri čemu 'veličina' kulture varira od zajednice do zajednice, tj. kreće se u rasponu od kulture malih plemena pa sve do nacionalnih kultura koje obuhvaćaju više etničkih kultura i socijalnih subkultura (Lewinski-Reuter, Lüddemann, 2011, s. 87).

Sam pojam komunikacije je objašnjen u prethodnom poglavlju, no valja ga pojasniti u interkulturalnom kontekstu. Interkulturalna komunikacija je snažno povezana s interkulturalnošću, tj. s odnosima između kultura. Interkulturalnost je kontakt između dviju kultura koji se prvenstveno zasniva na komunikaciji. *Interkulturalna komunikacija označava sporazumijevanje dviju ili više osoba koje pripadaju različitim kulturama te ima sve karakteristike ljudske komunikacije.* (Lewinski-Reuter, Lüddemann, 2011, s. 87) Ipak, na koji način će teći komunikacija ovisi o tome odvija li se unutar iste kulture (*intrakulturalno*) ili različitih kultura (*interkulturalno*). U principu se tijekom interkulturalne komunikacije bitno ne razlikuje od intrakulturalne ili 'normalne' komunikacije. Osnovni razlikovni kriterij bio bi kulturalna različitost ljudi koji komuniciraju kao i činjenica da pripadnici različitih kultura ne moraju nužno poznavati komunikacijske kodove neke druge kulture. Ipak, radi se samo o gradualnim razlikama i zapravo je tijekom obje vrste komunikacije isti.

Kako bismo si što lakše mogli predočiti tijekom interkulturalne komunikacije, poslužiti ćemo se modelom *treće kulture* Charleya Dodda koji počinje pretpostavkom da osoba koja pripada kulturi A susreće drugu osobu koja pripada kulturi B. Obje primjećuju razlike te osjećaju nesigurnost zbog 'nepoznatog'. U idealnom slučaju osobe će početi stvarati kulturu C koja se bazira na novoj kombinaciji kontrasta i sličnosti. Kultura C je zapravo treća kultura u čijem stvaranju sudjeluju obje odnosno sve strane sa svrhom suradnje i komunikacije. Prema ovom modelu, pojedinci nisu samo predstavnici vlastite kulture već mnogo više – njihov odnos predstavlja interakciju između kultura, osobnosti i međusobnih odnosa (cf. Holmes, 2005). Dodd vjeruje da interkulturalna komunikacija uključuje razumijevanje o utjecaju kulture, komunikacijski stil pojedinca i karakteristike međuljudskih odnosa koji utječu na komunikaciju i percepciju različitosti što naziva zamjetljivim kulturalnim različitostima (eng. *perceived cultural differences*). Dodd polazi od pretpostavke da su stvarne kulturalne i međuljudske različitosti zapravo rezultat percepcije

koja vodi k nesigurnosti (kognitivna razina) i strahu (emotivna razina). Pritom se koriste disfunkcionalne ili funkcionalne strategije nošenja sa situacijom. Disfunkcionalne podrazumijevaju stereotipiziranje, povlačenje, nijekanje i neprijateljstvo, dok su na funkcionalnoj razini sudionici motivirani za stvaranje 'plodnog tla' za izgradnju odnosa (cf. Holmes, 2005, s. 6).

Kako bi sudionici komunikacijskog procesa odbacili osude i pristranost, Dodd je razvio adaptivni model komunikacije koji obuhvaća tri principa, a za funkciju ima povećanje uspješnosti stvaranja treće kulture. Prvenstveno je važno da prema drugoj osobi ili grupi imamo pozitivne emocije (*afektivna razina*) kao što su povjerenje, sigurnost, afirmiranost te niska razina tjeskobe, a koje olakšavaju socijalna ponašanja. Drugi korak bio bi prepoznavanje stavova i uvjerenja (*kognitivna razina*) s kojima mnogi stupaju u interakciju (nerazumijevanje pravila ili procedura, nedostatak znanja kako primijeniti komunikacijske kompetencije, aktivacija znakova koji pobuđuju negativne reakcije itd.) nakon čega slijedi razvoj *ponašajne razine*, tj. vještina kao što su verbalna i neverbalna komunikacija, suočavanje sa sustavom i institucijama nove kulture itd. (Dodd, 1998, s. 610).

2.2.4.1. Posebnosti interkulturalne komunikacije i dijaloga

Prilikom interkulturalnog kontakta, tj. interkulturalne komunikacije komunikacijski partneri posjeduju različito znanje te uspješnost komunikacije ovisi o uspješnosti uspostavljanja zajedničkog komunikacijskog konteksta. Dakle, što se raspolože s većom količinom znanja to je veća vjerojatnost da će se njihove izjave shvatiti na ispravan način i izazvati odgovarajuću reakciju (cf. *Interkulturelle Kompetenz in der Grundschule*). Pritom je neminovno da je kodiranje i dekodiranje poruke usuglašeno kod oba partnera kako bi se oni mogli sporazumjeti. Važno je napomenuti da sporazumijevanje ne bi bilo moguće bez zajedničkog koda koji sadrži iste ili barem slične ideje, iskustva i odnose. Ukoliko to nije slučaj, nastaju nesporazumi (cf. Losche, 2000).

Prilikom procesa kodiranja odnosno dekodiranja, komunikacijski partneri referiraju se na vlastiti sustav kodova te pokušavaju razumjeti poruku odaslanu iz drugačijeg sustava. Nedostatak zajedničkog sustava znanja, simbola, normi i vrijednosti vodi k pogrešnom interpretiranju poruke. Otežavajuću okolnost predstavlja sporazumijevanje na stranom jeziku pomoću kojeg svoje misli i želje, možda, ne možemo izraziti na način na koji bismo to htjeli, ali i postojanje stereotipa prema drugoj kulturi ili partnerovom komunikacijskom stilu kao i nesvjesnost o postojanju drugačijih komunikacijskih standarda, kulturalno specifičnih ponašanja i navika (Loenhoff, 1992).

Ipak, kulturalne razlike nisu jedini krivac za nemogućnost sporazumijevanja, tj. nastanak barijera u interkulturalnom kontaktu. Socijalne razlike, pitanje moći i statusa, generacijski konflikti, različitosti u stupnju razvoja društva, psihički pro-

blemi, etničke i rasističke predrasude mogu imati velikog utjecaja na uspješnost interkulturalne komunikacije (Frey, Haller, Weber, 1995).

Interkulturalnu komunikaciju često ometaju jezična barijera i način na koji odašiljemo i primamo poruku. Na potonje uvelike utječe kultura u kojoj je čovjek odrastao i u kojoj živi, a svatko tko se ikada našao u situaciji da se sporazumijeva na stranom jeziku zna da je izuzetno teško izraziti svoje misli na način na koji želimo da budu shvaćene. Isto vrijedi i za osobe koje dijele isti jezik i pripadaju drugačijem kulturnom krugu, a koje se nalaze u interakciji. Poteškoće pritom može uzrokovati izbor odgovarajućih riječi, slijeđenje različitih komunikacijskih pravila, prevelika direktnost, tempo govora, pauze u govoru, ali i neverbalno ponašanje kao što je nepoštivanje osobnog prostora kod komunikacijskog partnera, izbjegavanje kontakta očiju, izražena gestikulacija itd.

Optimalna interkulturalna komunikacija se može naučiti pri čemu se na drugu kulturu gleda kao na drugačiju, ali ne i neispravnu. Takvi različiti kulturni standardi vidljivi su kako u verbalnoj tako i u neverbalnoj komunikaciji. Ipak, na dnevnoj bazi postoji mnoštvo primjera interkulturalne komunikacije koja se odvija uspješno i bez imalo poteškoća. Pritom je bitno biti svjestan mogućih razlika u verbalnoj i neverbalnoj komunikaciji, vlastitih kulturnih komunikacijskih standarda te imati razumijevanja za reakcije komunikacijskog partnera jer se u njima često krije okidač za nesporazume te njegovati interkulturalni dijalog (cf. *Interkulturelle Kompetenz in der Grundschule*).

Definicija interkulturalnog dijaloga prvi put se pojavljuje u *Bijeloj knjizi o interkulturalnom dijalogu* 2008. godine čime je definiran cilj i put k interkulturalnom i globalnom učenju: *Intercultural dialogue is understood as an open and respectful exchange of views between individuals, groups with different ethnic, cultural, religious and linguistic backgrounds and heritage on the basis of mutual understanding and respect ... It operates at all levels – within societies, between the societies of Europe and between Europe and the wider world.* (Council of Europe, 2008, s. 11)⁸

Interkulturalni dijalog je interaktivni proces koji podrazumijeva otvoren i poštivajući odnos ili interakciju između individua, grupa i organizacija različitih kulturnih korijena ili nazora. Za cilj ima razvoj dubljeg razumijevanja različitih perspektiva i ponašanja, povećanje participacije i slobode pri odlučivanju, poticanje ravnopravnosti te unapređivanje kreativnih procesa. U tom smislu dijalog se ne odvija samo na individualnoj razini već podrazumijeva kolektivne aktere kao što su socijalne grupe, zajednice, institucije i organizacije, a počiva na komunikaciji te pretpostavlja uvažavanje i poštivanje interaktivnih pojedinaca. Poštovanje prema

⁸ *Interkulturalni dijalog podrazumijeva otvorenu i dostojanstvenu razmjenu mišljenja između pojedinaca, grupa različitog etničkog, kulturnog, vjerskog i lingvističkog porijekla i nasljeđa, a temelji se na zajedničkom razumijevanju i uvažavanju. Prisutan je na svim razinama – unutar društava, između više društava Europe te između Europe i ostatka svijeta. (prijevod LI)*

različitim identitetima kao i poticanje zajedništva moguće je samo ako se društvo gradi na principima ljudskih prava i sloboda.

Svaka se demokracija zasniva na uzajamnosti, tj. pretpostavlja postojanje interkulturalnog dijaloga dok dijalog treba demokraciju koja osigurava uvjete za iskorištavanje svog punog potencijala. *Pritom sukus čine pravo na slobodu mišljenja, religijska sloboda, pravo na privatnost i obitelj te pravo na slobodu okupljanja i udruživanja* (Council of Europe, 2008b, s. 26), ali i sposobnost aktivnog slušanja, sposobnost prilagođavanja, empatije i suživljavanja. Interkulturalni dijalog doprinosi međusobnom razumijevanju i prihvaćanju. Može uspjeti samo ako se prizna kulturalni identitet drugoga bez njegove procjene, usporedbe i osude te ako se zasniva na uvažavanju i povjerenju naspram drugoga.

2.2.4.2. Prepreke u interkulturalnoj komunikaciji

Problemi u interkulturalnoj komunikaciji često nastaju zbog toga što komunikacijski partneri slijede različite jezične konvencije. Ljudi iz različitih kultura povezuju različita značenja sa specifičnim pojmovima, izražavaju svoje namjere u različitim jezičnim formama, slijede različite kulturalne konvencije o tome kako se komunikacija treba odvijati vezano za njen sadržaj ili njenu strukturu. Značenje gesti, mimike, glasnoće, pauza itd. također se razlikuje od jedne kulture do druge. Ovo se pogoršava kod korištenja stranih jezika, kada ljudi često nisu sposobni primjereno formulirati ili interpretirati namjere u danim kontekstima. Ljudi često ne primjećuju ovakve probleme, ali kada ih primijete, rade 'psihološke' pretpostavke i pripisuju razlike različitim osobinama ličnosti, različitim 'kulturalnim mentalitetima'. Govornik koji govori tiho, na primjer, često se opisuje kao 'sramežljiv', iako se možda samo želi ponašati pristojno ili ukazati da je poruka jako važna. (cf. Byram et al., 2009b).

Razumijevanje drugih ljudi iz iste jezične i kulturne grupe često nije jednostavno i vjerojatno nikada nije potpuno. Byram et al. (2009b, s. 23) smatraju da je daleko teže kada se razgovara s ljudima iz druge kulture, jer oni imaju: drugačiji skup vjerovanja (ono što osobe pretpostavljaju da je istina, npr. o tome što je jestivo, a što nejestivo ili što se smatra pristojnim ponašanjem); drugačiji skup vrijednosti (ono što osobe pretpostavljaju da je važno u njihovim životima, npr. više se vrednuje iskrenost od učtivosti, ili se smatra da su pogledi starijih ljudi vredniji od pogleda mladih); drugačiji skup ponašanja (rutina, često nesvjesna, načini djelovanja, npr. uvijek se izbjegava gledati ljude direktno u oči ili uvijek se posti u određenim periodima u godini). Zajedničko razumijevanje može biti spriječeno ako svatko polazi od svojih različitih skupova pretpostavki. Uspjeh ovisi o dvije stvari, smatraju Byram et al. (2009b, s. 23): o tome koliko je netko sposoban 'decentrirati' se od vlastite kulture, to jest, postati svjestan onoga što je obično nesvjesno te koliko je netko sposoban zauzeti perspektivu druge osobe i prihvatiti da se njihovi načini njima također čine prirodnima.

U interkulturalnoj komunikaciji često se suočavamo s preprekama koje otežavaju, a često i onemogućavaju razumijevanje. Proučavajući uzroke nerazumijevanja tijekom interkulturalnog susreta, Barna (1998; prema MOST, 2007, s. 10-12) je izdvojio šest takvih prepreka u interkulturalnoj komunikaciji:

1. *Pretpostavka o sličnostima* – kada ne posjedujemo dovoljno informacija o drugoj kulturi, prirodno je pretpostavljati o sličnostima, a ne o razlikama. Međutim, ukoliko se u komunikaciji s ljudima koji potječu iz druge kulture isključivo ponašamo u skladu s pretpostavkom o sličnostima, suočit ćemo se s poteškoćama ili doživjeti niz iznenađenja i neugodnosti.
2. *Korištenje različitih jezika i stilova komunikacije* – pogrešno prevođenje/razumijevanje riječi, izraza i fraza u situaciji višejezične komunikacije može dovesti ne samo do pogrešne procjene namjera drugih osoba već i do sasvim netočne procjene sugovornika kao neiskrenog, nepoštenog, arogantnog, agresivnog ili zlonamjernog.
3. *Pogrešne interpretacije neverbalnih poruka* – neverbalni znakovi (poruke) mogu imati različito značenje u različitim kulturama. Uz to, u pojedinim se kulturama neverbalnim znakovima pridaje više pažnje i oni imaju veći značaj u komunikaciji nego što je to slučaj u drugim kulturama. Pojedine neverbalne znakove i simbole (geste ili pokreti tijela) je lakše uočiti, dok je druge (prostorna distanca ili odnos prema vremenu) mnogo teže identificirati. Pogreške uglavnom nastaju zbog različitog interpretiranja gesti, kontakta očima, tišine u komunikaciji, odnosa prema vremenu, odnosa prema prostoru, itd.
4. *Pretpostavke i stereotipi* – stereotipi su pojednostavljena, pretjerana i uopćena mišljenja o pripadnicima pojedinih grupa. Stereotipi postoje jer ljudima pomažu da smanje prijetnju od neizvjesnosti čineći tako svijet predvidljivim. Na taj način stereotipi povećavaju osjećaj sigurnosti, osobito kada se osoba nađe u stranoj i nepoznatoj sredini. Važno je imati na umu da stereotipi često nisu u skladu s objektivnim stanjem stvari i da zbog toga mogu biti velika prepreka u komunikaciji.
5. *Tendencija da vrednujemo* – ljudi su skloni da svoju kulturu i svoj način života tretiraju kao prirodno stanje stvari i da o drugima prosuđuju polazeći od vlastitih kulturalnih standarda. Kada ne posjedujemo dovoljno informacija o drugoj kulturi, obično odobravamo (ili ne odobravamo) postupke i izjave ljudi iz drugih kultura uspoređujući ih isključivo sa standardima koji potječu iz naše kulture i našeg načina života (etnocentizam; *stvari ne vidimo onakvim kakve jesu, već onakvim kakvi smo mi*) Da bi se uspostavila uspješna interkulturalna komunikacija i razumijevanje, potrebno je da budemo otvorenog uma i da stavove i ponašanja ljudi iz drugih kultura istražimo gledajući ih upravo s njihove točke gledišta.
6. *Anksioznost ili tenzija* – svaka interkulturalna komunikacija sadrži određenu dozu neizvjesnosti i zbog toga su anksioznost i tenzija česte pojave. Na pri-

mjer, kada se nalazimo u inozemstvu izloženi smo velikom broju verbalnih, neverbalnih, fizičkih i psiholoških podražaja koji se razlikuju od onih na koje smo navikli. To može biti vrlo stresno. Visoka razina anksioznosti zahtijeva neku vrstu pražnjenja što nam otežava iskazivanje vlastitih želja. Pravi problem nastaje onda kada kao način oslobođanja od tenzije izaberemo neki oblik nekonstruktivnog ponašanja ili neki oblik obrane, kao što je iskrivljena percepcija ili izbjegavanje i neprijateljstvo.

Harris i suradnici (2004; prema Hammer, 2009, s. 206) su identificirali različite obrasce kulturalnih razlika te nude koristan okvir od 10 'kulturalno općenitih' dimenzija kulturalnih razlika koje često mogu učiniti razliku u našoj učinkovitosti u interakciji s ljudima iz različitih kulturalnih zajednica: 1) osjećaj samoga sebe i prostora; 2) komunikacija i jezik; 3) odjeća i izgled; 4) prehrambene navike; 5) vrijeme i svjesnost o vremenu; 6) odnosi; 7) vrijednosti i norme; 8) vjerovanja i stavovi; 9) učenje; 10) radne navike i prakse. Pojedinci i grupe imaju veću ili manju sposobnost opažanja razlika između sebe i drugih koje su 'kulturalno utemeljene'.

Svijest o tome da se pri interkulturalnoj komunikaciji možemo spotaknuti o brojne prepreke, upućuje nas na važnost stjecanja znanja o različitim kulturama i vještina prepoznavanja i prevazilaženja 'vidljivih i nevidljivih' prepreka u komunikaciji. Još je važnije teškoće i zastoje u komunikaciji tretirati kao prilike za novo učenje jer ako nerazumijevanje i konflikte pri interkulturalnom susretu tretiramo kao probleme koje treba izbjegavati, uskratit ćemo si priliku za osobni rast i razvoj (cf. MOST, 2007, s. 12).

3. INTERKULTURALNA KOMPETENCIJA

Pomagati učenicima da steknu interkulturalne kompetencije pretpostavlja da znamo što koncept znači. (Darla K. Deardorff)

Svi smo mi, kao ljudska bića, građani svijeta koji je povezan na tako puno načina. Interkulturalna kompetencija je u mnogome kompetencija navigacije u svijetu, i na mikrorazini društvenih odnosa u kulturalno kompleksnim okruženjima, i na makrorazini kroz transnacionalne mreže kao što su dijaspore i komunikacija putem medija. (Karen Risager)

Važnost interkulturalne kompetencije i istraživači i praktičari iz različitih disciplina naglašavaju desetljećima. Kealey (1996) ističe neophodnost istraživanja o 'univerzalnim komunikatorima' koji omogućavaju djelotvornu komunikaciju među kulturama. Interkulturalna kompetencija je posebno istraživana i važna u poslovnom svijetu, u zdravstvenoj brizi i socijalnom radu (Fantini, 2000, 2001) i vojsci (Jandt, 1998). Na interkulturalnu kompetenciju se ne gleda samo kao na funkcionalni alat, nego također kao na *moćan društveni alat koji se bori protiv 'netolerancije, ksenofobije, i etnocentrizma' i u međunarodnim i u domaćim interakcijama* (Fantini, 2000, 2001, s. 91). U poslovnom okruženju, organiziraju se edukacije i pišu priručnici za menadžere koji odlaze na rad u inozemstvo te ih se savjetuje da unaprijede svoje interkulturalne kompetencije kako bi djelotvorno mogli raditi s drugima u globalnoj ekonomiji. U obrazovnom sektoru institucije prepoznaju potrebu da kod učenika razviju interkulturalnu kompetenciju (cf. Hayward, 2000). Na akademskoj se razini na koncept interkulturalne komunikacije gleda kao središnji za interkulturalnu kompetenciju. Većina interkulturalnih istraživanja je provedena kako bi se steklo bolje razumijevanje dinamika interakcija među kulturama, pomoglo izgradnji našeg kognitivnog razumijevanja (komponenta znanja) interkulturalne kompetencije. Interkulturalna kompetencija je od osobitog interesa za interkulturalne praktičare, osobito konzultante i trenere (cf. Berardo, 2005).

Interkulturalnu kompetenciju je teško definirati, kaže Lange (2011, s. 9). Dijelom je to tako zbog nekoliko akademskih područja koja priznaju važnost interkulturalne kompetencije te stoga što nije važna samo za jedno područje nego za puno njih (kao npr. studiranje i poučavanje stranih jezika, u biznisu i marketingu, društvenim znanostima, lingvistici i kulturalnim studijima).

Interkulturalna kompetencija je sposobnost da se prepoznaju i koriste kulturalne razlike kao jedan od resursa za učenje (Berthoin-Atal i Friedman, 2003; prema MOST, 2007, s. 12). Polazna pretpostavka je da ljudi mogu više naučiti jedni od drugih kada se međusobno dosta razlikuju. Za to je potrebno da postoji uzajamno poštovanje i dovoljna doza radoznalosti kako bi se prevladala tenzija koja obično prati jedan interkulturalni susret.

Interkulturalna kompetencija je sposobnost uspostavljanja zadovoljavajuće interakcije i komunikacije s osobama druge kulture (Byram, 1997); usvajanja interkulturalnih stavova, znanja i vještina u cilju boljeg razumijevanja i poštivanja različitih kultura (Byram, Zarate, 1997); usvajanja djelotvornog ponašanja u drugim kulturama – interkulturalna osjetljivost (cf. Piršl, 2005).

Interkulturalna kompetencija (sposobnost) znači stalno razvijanje razumijevanja odnosa između kultura i među kulturama u čemu nam može pomoći i proučavanje njihove povijesti i civilizacije. Interkulturalna kompetencija (sposobnost) pretpostavlja shvaćanje karakterističnih vjerovanja i ponašanja pojedinih društvenih skupina unutar pluralnog društva koja se ističu svojom posebnosti u odnosu na dominantnu kulturu, etničnost, rasu, religiju, tjelesnu i/ili mentalnu sposobnost, spolnu i/ili rodnu orijentaciju. (Peko, Mlinarević, & Jindra, 2009, s. 133)

Byram et al. (2009b, s. 23) kažu da su interkulturalne kompetencije specifične kompetencije koje su neophodne da bi se aktivno surađivalo s ljudima iz drugih etničkih, kulturalnih, religijskih i jezičnih pozadina te mogu potaći dublje razumijevanje različitih kulturalnih praksi i životnih pogleda.

Osnova interkulturalne kompetencije je u stavovima osobe koja je u interakciji s ljudima iz druge kulture. To znači spremnost da se suspendiraju vlastite vrijednosti, vjerovanja i ponašanja, da se ne pretpostavlja da su oni jedini mogući i prirodno ispravni te sposobnost da se vidi kako ih se može vidjeti iz perspektive 'outsidera' koji ima drugačiji skup vrijednosti, vjerovanja i ponašanja. Ovo je neophodno da bi se stvorila osnova za uspješnu komunikaciju i postizanje zajedničkih ciljeva. (Byram et al., 2009b, s. 23)

Koncept kompetencije koriste brojni autori kao sinonim za profesionalnu sposobnost, kvalifikaciju, autoritet itd. Lafraya (2011, s. 27) interkulturalnu kompetenciju definira kao skup znanja, vještina i vrijednosti nužnih za razvoj interkulturalnog akcijskog obrazovanja. Ova definicija podrazumijeva dostupnost i korištenje skupa znanja, vještina i stavova koji omogućuju obavljanje zadatka interkulturalne komunikacije i prevladavanje svih izazova i poteškoća koji se mogu javiti kao rezultat kulturalnih interakcija.

Kate Berardo (2005, s. 4) interkulturalnu kompetenciju definira kao sposobnost za interakciju na djelotvoran i odgovarajući način u različitim interkulturalnim situacijama uspješnim korištenjem interkulturalnih resursa (npr. znanja, vještine, svjesnost i stavovi).

Kada u ovoj knjizi govorimo o interkulturalnoj kompetenciji tada ju definiramo na način kako je to učinila Berardo, uz obrazloženje koje je dala sama autorica. Berardo ističe da je ova definicija operacionalizirana kako bi obuhvatila mnoštvo konteksta u kojima je interkulturalna kompetencija istraživana i kako bi obuhvatila široki spektar varijabli koje na nju utječu. Uključuje Spitzbergovu (2000, s. 375) konceptualizaciju da interkulturalno kompetentno ponašanje treba biti i *prikladno*

i djelotvorno u danom kontekstu. Znanja, vještine, svjesnost i stavovi su korišteni kao primjeri izvora budući da se većina istraživača slaže da su neke kombinacije ove četiri dimenzije bitne za interkulturalnu kompetenciju (npr. Chen i Starosta, 1996; Wiseman, 2001; Kim, 1992; Byram, 1997; Fantini, 2000). Ova definicija koristi pojam 'interakcija' radije nego 'komunikacija'. Slijedeći Hallova (1959, s. 186) opasku – *Kultura je komunikacija i komunikacija je kultura*, mogu se interkulturalna kompetencija i interkulturalna komunikacija koristiti naizmjenično (i neki to čine). Nadalje, djelotvorna komunikacija među kulturama je osnovna za interkulturalnu kompetenciju i komunikacija je dominirajući kanal kroz koji se interkulturalna kompetencija demonstrira i evaluira. Ipak, djelotvorna komunikacija nije samo zahtjev za interkulturalnom komunikacijom, niti jedini cilj. Sposobnost pojedinca da uspostavi interkulturalne odnose i upravlja stresom koji često prati interkulturalne situacije također će utjecati na njegovu djelotvornost interakcije među kulturama (Hammer, 1994), pružajući obrazloženje za ovu širu konceptualizaciju.

Iako u ovoj knjizi koristimo pojam 'interkulturalna kompetencija', djelotvornost kontakta među kulturama se može pronaći pod mnogim imenima (cf. Berardo, 2005). Hammer (1994, s. 247) je, na primjer, pronašao da su 'komunikacijsku kompetenciju' (njegova terminologija) istraživali znanstvenici pod nazivima kao što su *interpersonalna djelotvornost, socijalna kompetencija, fundamentalna kompetencija, retorička kompetencija i lingvistička kompetencija*. Wiseman (2001, s. 208) je, gledajući na prekomorski proces prilagodbe, pronašao da je interkulturalna kompetencija dodatno konceptualizirana kao *kroskulturalna prilagodba, kroskulturalna adaptacija, interkulturalno razumijevanje, prekomorski uspjeh, osobni rast/prilagodba, kroskulturalna djelotvornost, i zadovoljstvo s prekomorskim iskustvom*.

Zašto nedostaje suglasnosti? Važno je prepoznati da interkulturalna kompetencija kombinira dvije kompleksne ideje (kultura i kompetencija), stvarajući dvostruku složenost i dvostruki prostor za interpretaciju. 'Kultura' se još uvijek različito definira među znanstvenicima i nedostaje standardna definicija što vodi do opsežnih izazova u konceptualizaciji interkulturalne kompetencije i sigurno u njenom istraživanju (cf. Berardo, 2005). Zapravo, jedina stvar u kojoj se većina istraživača slaže je da nema konsenzusa o tome što je interkulturalna kompetencija. Ovaj nedostatak dogovora su, navodi Berardo, prepoznali Chui i Hong (2005), Sheridan (2005), Dearnorff (2004b), Hunter (2004), Fantini (2000) i Hammer (1994).

Nedostatak konsenzusa, kaže Berardo, nije posljedica nedostatka pažnje za interkulturalnu kompetenciju. Baš suprotno. Wiseman (2001, s. 207) najbolje sažima širinu i opseg u kojem je interkulturalna kompetencija istraživana. Pozivajući se na 'kompetenciju interkulturalne komunikacije' Wiseman bilježi: interkulturalna kompetencija je istraživana u studijama s toliko različitim konceptualnim žarištima kao što su prilagodba došljaka, akulturacija imigranata, međugrupni kontakti, kultural-

ni šok, kroskulturalni trening, društvena promjena, međunarodni menadžment te savjetovanje o studiranju u inozemstvu (cf. Benson, 1978; Brislin, 1981; Gudykunst, Wiseman, & Hammer, 1978; Landis & Brislin, 1983; Rogers, 1983; Stening, 1979). Istraživanja u ovom području su bila takva da su rezultati objavljeni u obliku udžbenika (Gudykunst, 1998; Lustig & Koester, 1999; Wiseman & Koester, 1993), tematskih brojeva časopisa (Martin, 1989), poglavlja u knjigama (Cargile & Giles, 1996; Chen & Starosta, 1996) te čak i metaanalize brojnih studija u ovom području (Bradford, Allen, & Beisser, 2000). Iako su sva ova istraživanja povećala usuglašenost stavova o interkulturalnoj kompetenciji, točan dogovor nije postignut.

3.1. Elementi interkulturalne kompetencije

Postoji velik broj različitih elemenata interkulturalne kompetencije, ovisno o pojedinim autorima i njihovim stajalištima. Byram (1997) navodi 5 ključnih elemenata: interkulturalni stavovi; znanje; vještine interpretacije; vještine otkrivanja i interakcije; kritička kulturna svjesnost i politička kultura.

Darla K. Deardorff je 2008. godine provela istraživanje u kojem je dvadeset i trojici znanstvenika poslala upitnik u kojem ih je tražila da generiraju i rangiraju definicije interkulturalne kompetencije. Od strane znanstvenika najviše rangirana definicija opisuje interkulturalnu kompetenciju kao *the ability to communicate effectively and appropriately in intercultural situations based on one's intercultural knowledge, skills and attitudes*⁹ (Deardorff, 2008, s. 33).

U drugom su dijelu Deardorffinog istraživanja ispitanici rangirali ključne elemente interkulturalne kompetencije prema njihovom prihvaćanju ili odbijanju. Deardorff navodi 22 elementa koje su interkulturalni eksperti prihvatili s 80-100 posto. Jedini element koji je prihvaćen 100 posto bilo je *razumijevanje svjetonazora drugih*. Količina ključnih elemenata s visokim postotkom prihvaćenosti pokazuje da je interkulturalna kompetencija visoko kompleksan koncept s nekoliko razina i perspektiva koje treba uzeti u obzir. Deardorffini rezultati korisni su u pronalasku dogovora za definiranje interkulturalne kompetencije među znanstvenicima koji se bave interkulturalnošću.

Byram et al. (2009b, s. 23-25) kao kompetencije nužne za interkulturalnost navode: *Priznavanje identiteta* – sposobnost da se dâ puna pažnja identitetima drugih ljudi i da ih se prepozna za ono što oni jesu; *Tolerancija na neizvjesnost* – sposobnost da se prihvati neizvjesnost i nedostatak jasnoće te da se s njom nosi na konstruktivan način; *Empatija* – sposobnost da se projektira u perspektivu druge osobe i njena mišljenja, motive, načine razmišljanja i osjećaje. Empatična osoba je sposobna odnositi se i odgovoriti na prikladne načine na osjećaje, preferencije i načine razmišlja-

⁹ Sposobnost da se komunicira učinkovito i prikladno u interkulturalnim situacijama zasnovano na interkulturalnim znanjima, vještinama i stavovima pojedinca. (prijevod KM)

nja drugih; *Komunikacijska svjesnost* – sposobnost da se prepoznaju različite jezične konvencije, različite verbalne i neverbalne komunikacijske konvencije – osobito u stranom jeziku – i njihovi učinci na procese diskursa, te da se pregovara o pravilima prikladnima za interkulturalnu komunikaciju; *Znanje* – ima dvije glavne komponente: znanje o društvenim procesima i znanje o ilustracijama tih procesa i produkata; posljednje uključuje znanje o tome kako drugi ljudi vide sami sebe kao i nešto znanja o drugim ljudima; *Vještine interpretiranja i povezivanja* – sposobnost da se interpretiraju i objasne dokumenti ili događaji iz druge kulture te da se povežu s dokumentima ili događajima iz vlastite kulture; *Vještine otkrivanja i interakcije* – sposobnost da se steknu nova znanja o kulturi i kulturalnim praksama i sposobnost da se upotrijebe znanja, stavovi i vještine pod ograničenjima komunikacije i interakcije u realnom vremenu; *Kritička kulturalna svjesnost* – sposobnost da se evaluira, kritički i na osnovu eksplicitnih kriterija, perspektiva, praksi i produkata u vlastitoj i drugoj kulturi i zemlji; *Orijentacija na akciju* – spremnost da se poduzme neka aktivnost, sam ili s drugima, kao posljedica refleksije s ciljem činjenja doprinosa za zajedničko dobro.

Stier (2006, s. 6) interkulturalne kompetencije dijeli na *sadržajne kompetencije* (eng. *content-competencies*) i *procesualne kompetencije* (eng. *processual competencies*), kojima pridaje još i *akademske kompetencije* (eng. *academic competencies*) o kojima ovdje neće biti govora.

Sadržajne kompetencije pretežito imaju jednodimenzionalan ili statičan karakter i odnose se na *znati to – aspekte* (eng. *knowing that-aspects*) i vlastite kulture i kulture drugih. One uključuju znanje o povijesti, jeziku, neverbalnom ponašanju, svjetonazorima, što se smije, a što ne smije činiti, vrijednostima, normama, navikama, običajima, tabuima, simbolima obrascima ponašanja, tradicijama, spolnim ulogama itd. Tipično, većina takvog kulturalnog 'znanja' proizlazi iz 'redukcija' ili stereotipa te mu se pridaje pozitivna ili negativna vrijednost i emocionalan oboje-nost (Allport, 1979; prema Stier, 2006, s. 6). Sadržajne kompetencije ne osiguravaju potpunu funkcionalnost kulture.

Pojam *procesualne kompetencije* uzima u obzir dinamički karakter interkulturalne kompetencije i njezin interakcijski kontekst (Hall, 1976; Stier, 2006). Takve su kompetencije kulturalne osobitosti, situacijski uvjeti i uključeni akteri. Ovaj *znati kako – aspekt* (eng. *knowing how-aspect*) interkulturalne kompetencije uključuje intrapersonalne i interpersonalne kompetencije (Stier, 2006, s. 7).

Intrapersonalne kompetencije uključuju kognitivne vještine, to jest, stavljanje samog sebe u poziciju drugog (promjena perspektive), gledanje samog sebe 'izvana' (samorefleksija), promjena između uloga i *djelovanje* prema ulogama 'insajdera' i 'outsajdera' (preuzimanje uloge), nošenje s problemima koji nastaju u interkulturalnim susretima (rješavanje problema) i zadržavanje otvorenog, prijemčljivog uma i opažanje kulturalnih osobitosti (detekcija kulture), a da ih se automatski i nekritički ne vrednuje (aksiološka distanca) (Stier, 2006, s. 7). Intrapersonalne

kompetencije također se odnose na emocionalne vještine, tj., razumijevanje zašto se pojavljuju osjećaji i njihove implikacije (Ruben, 1977; Triandis, 1984), nošenje s različitim osjećajima (npr. ksenofobija, nelagoda, nesigurnost, neizvjesnost, frustracija, ljutnja, etnocentrizam) koje su izazvala nepoznata kulturalna okruženja (Bochner, 1982; Gudykunst, 2003) i prevencija da automatski odrede nečije akcije ili interpretacije ponašanja ili događaja.

Interpersonalne kompetencije se odnose na interaktivne vještine, to jest, otkrivanje i točno interpretiranje varijacija i neverbalnih uputa, suptilnih signala i emocionalnih odgovora (interpersonalna osjetljivost), vladanje verbalnim i neverbalnim jezikom, 'turntaking' (cf. Ruben, 1977; Triandis, 1984) kulturalnih kodova koji okružuju konverzacije, svjesnost o vlastitom stilu interakcije (komunikacijska kompetencija) i adekvatno odgovaranje na kontekstualna značenja (situacijska osjetljivost) (cf. Stier, 2006).

Idealni ishodi obrazovanja za interkulturalnu kompetenciju (eng. *intercultural competence education – ICE*) odnose se na šest područja interkulturalne kompetencije (šest 'ka'), pri čemu prva tri uvelike sličje intra- i interpersonalnim kompetencijama koje su gore spomenute. Prema obrazovanju za interkulturalnu kompetenciju učenici trebaju steći *komunikacijske* kompetencije barem iz dva jezika. Trebaju biti sposobni funkcionirati i u mono- i u multikulturalnim timovima i grupama, što se odnosi na *suradničke* kompetencije. Obrazovanje bi trebalo imati pozitivan utjecaj na njihovo profesionalno *pouzdanje*, samopouzdanje i njihovu *obvezanost* univerzalnim ljudskim pravima (te bi trebali biti pripremljeni da se zalažu za ove vrijednosti?) (Stier, 2006, s. 8).

Na akademskoj razini obrazovanje za interkulturalnu kompetenciju prelazi ove granice. Nakon što završe svoje obrazovanje, studenti trebaju steći *metakompetencije*. To znači, trebaju steći okvir *kritičkog razmišljanja* tj., biti sposobni analizirati interkulturalne susrete, procese i propitivati kulturalne utjecaje na vlastite poglede na svijet. Jedan aspekt ovoga je *discourse awareness* – sposobnost da se shvati i kritički analiziraju diskursivne predrasude u obrazovanju za interkulturalnu komunikaciju ili u javnom diskursu (na primjer, o kulturi, etničkoj raznolikosti, kroskulturalnoj interakciji itd.) i njihove implikacije na vlastito razumijevanje stvarnosti (cf. Stier, 2006, s. 8).

Lafraya (2011) smatra da su nam potrebne tri osnovne kompetencije – *interkulturalne, kognitivne i emocionalne kompetencije*. *Interkulturalna kompetencija* je ključni element u interkulturalnom profesionalnom postignuću i osnova za vježbanje građanstva. To je interdisciplinarni resurs i svojstvo koje je korisno svima, a osobito onima koji rade s osobama iz drugih kultura. Prema Alsini (u Chen i Starosta, 1996), interkulturalna kompetencija je *sposobnost pregovaranja o kulturalnim značenjima i djelotvornog komuniciranja u skladu sa sudionikovim višestrukim identitetima*. Ako želimo postići interkulturalnu kompetenciju, mora postojati sinergija između

kognitivne i emocionalne sfere da bi se proizvelo prikladno interkulturalno ponašanje. Pod *interkulturalnom kognitivnom kompetencijom* Lafraya misli na kompetencije koje posjeduje osoba koja ima visoki stupanj samosvijesti i kulturalne svijesti. To znači da u prvom redu trebamo biti svjesni svojih vlastitih kulturalnih karakteristika i svojih vlastitih komunikacijskih procesa i uložiti napor da postignemo novo znanje o sebi ili samoprepoznavanje. Zatim, trebamo znati druge kulture i njihove komunikacijske procese. Trebamo zapamtiti da slika koju većinom imamo o drugim kulturama ovisi o informacijama koje imamo o njima i o slici koju su nam prenijeli mediji, o načinu na koji je ispričana povijest i o načinu na koji nam je ispričan naš odnos s njima. Da bi se uspostavila interkulturalna komunikacija potreban je minimum znanja kao i zajednički jezik. Postalo je neophodno promicati znanja o drugim kulturama što će nam pomoći smanjiti nesporazume. *Emocionalna interkulturalna kompetencija* se pojavljuje tamo gdje su ljudi sposobni *projicirati i primati pozitivne emocionalne odgovore prije, tijekom i poslije interkulturalne interakcije* (Alsina, 1999, s. 239; prema Lafraya, 2011). U interkulturalnoj komunikaciji i dijalogu emocionalni odnosi imaju fundamentalnu važnost i mora se upravljati njima ekstremnom osjetljivošću.

Neovisno o kojem konceptu iz područja interkulturalnosti govorimo, nailazimo na više pitanja nego odgovora. Tako i Kate Berardo (2005, s. 8) svoj pregled i diskusiju modela interkulturalne kompetencije započinje s nizom otvorenih pitanja: *Jesu li neke kompetencije važnije od drugih? Jesu li primjenjive u svim kulturama ili samo u nekima? Što je s kontekstom – koliko njih je neutralno o kontekstu? Koliko njih je specifično za određena okruženja kao što su biznis ili obrazovanje? Kako ove kompetencije rade zajedno? Kako točno vode do percepcije interkulturalne kompetencije? Mogu li se ove kompetencije razviti? Ako da, kako?* Zaključuje da se o ovim pitanjima raspravlja desetljećima, a da se nije došlo do velikog zaključka. Mnoge liste kompetencija uključene su u modele interkulturalne kompetencije koji grupiraju, pojednostavljaju i često teoretiziraju o nekima od gore spomenutih pitanja. Berardo (2005, s. 6) navodi da je interkulturalna kompetencija istraživana i razvijana u četiri glavna područja: 1) individualne empirijski podržane kompetencije; 2) model interkulturalne kompetencije; 3) procjene dizajnirane za mjerenje interkulturalne kompetencije; 4) razvoji na razini praktičara i javnoj razini.

Uzimajući u obzir desetljeća istraživanja i različite kontekste i discipline na kojima se zasnivala teorija i istraživanje interkulturalne kompetencije, ne iznenađuje pronalazak opsežnog broja kompetencija koje se smatraju neophodnima. Usredotočujući se na komunikaciju, Hammer (1989) naglašava menadžment interakcija, neposrednost, društvenu relaksaciju, ekspresivnost i orijentaciju kao pet osnovnih vještina za kroskulturalnu interakciju. U biznisu, Engholm i Rowland (1996) navode potrebu za globalnom vizijom, kulturalnu empatiju, interpersonalnu ekspertizu, globalne vještine pregovaranja, globalnu etiku i integritet, protokol moći i sposobnost da se firma globalizira. Kealey i Ruben (1983), fokusirajući se na in-

terkulturalnu prilagodbu, navode drugačiji skup ključnih kompetencija: empatija, poštovanje, interes za lokalnu kulturu, fleksibilnost, tolerancija, tehničke vještine, inicijativa, otvorenost (uma), društvenost i pozitivno samopoimanje (cf. Berardo, 2005). Claus (1999; prema Berardo, 2005, s. 6-7) navodi da međunarodni menadžer ljudskih resursa treba znanje, kroskulturalnu pamet i osjetljivost, vještine kroskulturalne komunikacije i pregovaranja, otvorenost, fleksibilnost, prilagodljivost, osobnu zrelost i međunarodno izlaganje. Spitzberg (1997, s. 381) daje parcijalnu listu empirijski izvedenih osobina interkulturalne kompetencije u obliku liste koja je predstavljena u Tabeli 2.

Tabela 2. Spitzbergova 'A do V' lista empirijski podržanih faktora interkulturalne kompetencije

Sposobnost da se prilagodi različitim kulturama	Komunikativne funkcije Kontroliranje odgovornosti	Interpersonalno osjetljiva zrelost
Sposobnost da se nosi s različitim društvenim sustavima	Ponašanja upravljanja konverzijom	Sposobnost upravljanja Ne-etnocentričnost
Sposobnost da se nosi s psihološkim stresom	Suradnja Kulturalna empatija	Neverbalna ponašanja Osobna/obiteljska prilagodba
Sposobnost da se uspostave interpersonalni odnosi	Kulturalna interakcija Zahtjev (orijentacija na dugoročni cilj)	Vodstvo u mišljenju Krutost (ustrajanje na zadatku)
Sposobnost da se olakša komunikaciju	Ovisna anksioznost	Izvršenje zadatka
Sposobnost da se razumije druge	Diferencijacija Empatija/učinkovitost	Transfer 'software-a' Samo-aktualizirajuća potraga za identitetom
Prilagodljivost	Prisnost u interpersonalnim odnosima	Samopozdanje/inicijativa
Posredovanje (unutarnji locus i djelotvornost/optimizam)	Iskrenost	Samosvijest
Svjesnost o sebi i kulturi	Opća kompetencija kao nastavnik (zadatak)	Samo-razotkrivanje
Svjesnost o implikacijama kulturalnih razlika	Nesposobnost	Samo-oslanjanje konvencionalnost
Oprez	Intelektualiziranje buduće orijentacije	Društvena prilagodba
Karizma	Uključenost interakcije	Supružnik/obitelj komunikacija
Komunikacijski strah	Interpersonalna fleksibilnost	Snaga osobnosti
Komunikacijska kompetencija	Interpersonalna harmonija	Verbalna ponašanja
Komunikacijska učinkovitost	Interpersonalni interes	

Izvor: Spitzberg, B. H. (1997) A Model of Intercultural Communication Competence. In Samovar, L.A. and Porter, R.E. (Eds.) Intercultural Communication. 8th ed.. Wadsworth: Belmont, p. 381: 'Table 1: Empirically Derived Factors of Intercultural Competence.'; preuzeto iz Berardo, 2005, s. 7 (prijevod KM)

Ova lista od 52 faktora, koja je daleko od toga da bude sveobuhvatna, demonstrira opsežnost istraživanja interkulturalne kompetencije i mnoštvo kompetencija koje su potencijalno potrebne da bi se uspjelo u interkulturalnim kontekstima.

3.2. Modeli razvoja interkulturalne kompetencije

Interkulturalna je kompetencija postala neophodna u globalnom svijetu. Znanstvenici ju istražuju desetljećima bez postignutog dogovora o tome što je ona, od čega je sastavljena, kako ju mjeriti ili kako ju razviti (cf. Berardo, 2005).

Hrvatić i Piršl (2007) kažu da se *razvijanje kompetencije (sposobnosti) odnosi i na usvajanje potrebnih vještina u cilju konstruktivnog djelovanja i rješavanja pitanja koja se javljaju među kulturama unutar jednog društva. Razvijanje interkulturalne kompetencije (sposobnosti) podrazumijeva i usvajanje globalne perspektive proučavajući utjecaj drugih kultura i njihovih ljudi na društvo kao i razvoj vještina koje će omogućiti učinkovito djelovanje unutar sve veće i kompleksnije globalne zajednice.*

Interkulturalno kompetentnu osobu odlikuju kognitivne, emocionalne i bihevioralne sposobnosti (Gertsen, 1990; Kramsch, 1993; Jensen, Lorentsen, Jéger, 1995; Risager, 2000). Biti interkulturalno kompetentan znači – biti svjestan *kulturne relativnosti prema kojoj ne postoji univerzalan, 'normalan' i/ili uobičajen način ponašanja i djelovanja, već kako su sva naša ponašanja kulturno promjenjiva i različita* (Liddicoat, 2000).

Interkulturalno kompetentna (sposobna) osoba je ona koja je sposobna 'vidjeti' odnos između različitih kultura, koja ima sposobnost medijacije, interpretacije, kritičkog i analitičkog razumijevanja svoje i tuđe kulture. (Byram, 2000)

Razvijeni su brojni modeli interkulturalne kompetencije i njenog razvoja kako bi se naglasili ključni elementi koncepta, kako bi se učinili pristupačnijima te kako bi se privukla pažnja na to što u stvari znači da je interkulturalnost cilj poučavanja. U ovom ćemo dijelu predstaviti samo neke od njih.

3.2.1. Dimenzije interkulturalne kompetencije prema J. Boltenu

U mnoštvu definicija interkulturalne kompetencije postoji premisa koja je sadržana u svima. Interkulturalna kompetencija se može definirati kao sposobnost primjerenog (uvažavanje pravila ophođenja) i efektivnog ponašanja (postizanje cilja) pri susretu s ljudima koji imaju drugačije kulturalno podrijetlo (Müller, Gelbrich, 1999, s. 1). Pritom važnu ulogu igraju emocionalna kompetencija i interkulturalna senzibilnost koje nam omogućavaju da uvažimo načine razmišljanja, osjećanja i djelovanja karakteristične za drugu kulturu te postojanje želje i spremnosti za prevladavanjem stereotipa i predrasuda te za usvajanjem novih znanja (*Interkulturalna kompetencija*). Interkulturalno kom-

petentna je osoba koja je sposobna ostvariti primjeren interkulturalni kontakt, stvoriti uvjete za međusobno razumijevanje te uspješno razmjenjivati informacije (*Omnia Verlag*). Takva osoba posjeduje kompetenciju oblikovanja interkulturalnog procesa komunikacije na način da se izbjegnu odnosno razjasne nesporazumi te razvijaju problemska rješenja koja će biti prihvaćena i korištena od svih sudionika (Thomas, 2003). Kod interkulturalnih susreta iznimno je važno 'nevidljive' kulturalne obrasce učiniti vidljivima i osvijestiti ih zato što upravo oni dovode do nesporazuma. Zapravo je interkulturalna kompetencija predispozicija koja mora postojati u oba komunikacijska partnera kako bi komunikacija između različitih kultura bila uspješna.

Prema Boltenu, interkulturalna kompetencija predstavlja trodimenzionalni konstrukt koji čine kognitivna, afektivna i bihevioralna dimenzija (Tabela 3.). Svako od dimenzija dodijeljene su odgovarajuće kompetencije, pri čemu svaka igra izuzetno važnu ulogu te omogućava da se interkulturalna kompetencija opiše kao skup osobnih stavova i osobina, znanja i sposobnosti.

Tabela 3. Dimenzije interkulturalne kompetencije prema J. Boltenu
(prema Schneider, Hirt, 2007, s. 137)

Afektivna dimenzija	Kognitivna dimenzija	Bihevioralna dimenzija
tolerancija višeznačnosti (nošenje s nestrukturiranim, oprečnim i zbunjujućim situacijama)	razumijevanje kulture u odnosu na percepciju, razmišljanje, stavove, ponašanje i postupke	želja za komuniciranjem
tolerancija na frustraciju	razmijevanje odnosa između vlastitog djelovanja i djelovanja drugih kultura	spremnost za komuniciranje
sposobnost prevladavanja stresa i redukcije kompleksnosti	razumijevanje kulturalnih razlika kod komunikacijskog partnera	sposobnost komunikacije
samopouzdanje	razumijevanje posebnosti interkulturalnog komunikacijskog procesa	socijalna kompetencija (sposobnost izgradnje povezanosti i povjerenja prema komunikacijskom partneru)
fleksibilnost	sposobnost metakomunikacije	
empatija, distanciranost od vlastite uloge		
otvorenost, prevladavanje predrasuda, tolerancija		
niska razina etnocentrizma		
prihvatanje/poštivanje drugih kultura		
spremnost na interkulturalno učenje		

Afektivna dimenzija podrazumijeva niz osobina ličnosti koje su nužne da bi čovjek mogao interkulturalno djelovati te čini emocionalnu razinu interkulturalne kompetencije, a zahvaljujući ovim osobinama čovjek može kompetentno interkulturalno djelovati. To se posebno odnosi na empatiju i distanciranost od vlastite uloge, tj. sposobnost mijenjanja i zauzimanja tuđe perspektive jer se upravo na taj način stvaraju dva viđenja iste situacije što uvelike doprinosi pravilnom tijeku interkulturalne komunikacije (cf. Beier, 2006).

Kognitivna dimenzija podrazumijeva interkulturalno znanje, tj. znanje o dodirnim točkama i različitostima dviju kultura te doprinosi razumijevanju kompleksnosti iste. Važno je napomenuti da iza gesta, načina odijevanja, radnji i sl. često stoje 'nevidljive' kulturalne vrijednosti, norme, način razmišljanja i stavovi koji se manifestiraju, tj. mogu se iščitati upravo kroz vidljive znakove i simbole. Naš način razmišljanja, naši stavovi, pogledi na svijet, osjećaji, želje i postupci velikim su dijelom determinirani kulturom kojoj pripadamo, no tog utjecaja često nismo svjesni sve dok ne dođe do interkulturalne interakcije, tj. kada se pokažu diferencije koje odstupaju od naših normi. Tada spoznajemo da naše djelovanje nije razumljivo samo po sebi i da sve ono što se nama čini sasvim prirodno i normalno s druge strane može izgledati neobično i drugačije (cf. Beier, 2006). Tako se dolazi do zaključka da vlastita kultura nikada ne smije biti mjerilo za prosudbu tuđe kulture, a u prilog tome ide činjenica da na svijetu postoji oko 8.000 jezika te mnoštvo nacionalnih kultura (Beier, 2006, s. 13). Upravo iz tog razloga izuzetno je važno razviti sposobnost metakomunikacije, tj. komunikacije o komunikaciji. Ona zapravo našem sugovorniku šalje signale odnosno upute na koji način želimo da naša poruka bude shvaćena koristeći pritom neverbalne i paraverbalne kodove, odgovarajuću semantiku ali i dodatna pojašnjenja i pitanja, čime se otvara mogućnost da se izbjegnu konfliktne situacije i problemi pri interpretaciji (cf. Wingchen, 2006).

Bihevioralna dimenzija čini sponu između afektivne i kognitivne dimenzije koje zajedno vode k međusobnom razumijevanju. Prvenstveno se odnosi na postupke u interkulturalnom kontekstu, a upravo je komunikacija spona koja omogućava interakciju te prevladavanje konflikata koji su rezultat kulturalnih razlika (cf. Bahl, 2009). Bihevioralnoj se dimenziji pripisuju sposobnosti adekvatne komunikacije u kulturalno stranom okruženju (Beier, 2006). Afektivna, kognitivna i bihevioralna dimenzija međusobno su povezane i zbog toga interkulturalnu kompetenciju čini zbroj osobina, znanja i vještina, a koji uslijed odsutnosti jedne od dimenzija postaje manjkav.

Prema Knapp i Knapp-Potthoff (1990, s. 84f) u osobine, znanja i sposobnosti koje čine interkulturalnu kompetenciju ubrajaju se i jezično – interaktivne sposobnosti koje podrazumijevaju svijest o ovisnosti našeg načina razmišljanja, naših radnji i načina komuniciranja o pripadajućoj kulturi; sposobnost pobijanja stereotipa o vlastitoj kulturi koja se poima kao razumljiva sama po sebi te zauzimanja dru-

gačije perspektive; znanje o dimenzijama unutar kojih se kulture razlikuju kao i o različitim komunikacijskim stilovima i sposobnostima te mogućnost njihovog prepoznavanja; sposobnost kulturalne determinacije komunikacijskih fenomena; ovladavanje komunikacijskim strategijama kada su jezična sredstva ograničena; znanje o osnovnim principima komunikacije kao i mogućnost identifikacije i analize nesporazuma.

Osim navedenih kompetencija, važno je naglasiti da razvoj interkulturalne kompetencije nikako nije moguć bez razvoja interkulturalne svijesti koja zapravo čini osnovu kompetentnog ophođenja s drugim kulturama. Pritom se radi o svijesti da je vlastita kultura samo jedna od mnogih kultura koje imaju razvijeno vlastito viđenje stvarnosti (cf. Percy, Kulak, 2003). Kako bismo izbjegli etnocentrizam kao negativnu refleksiju naših stavova prema drugoj kulturi, važno je osvijestiti obilježja vlastite kulture i načina na koji nas ona determiniraju. Treba njegovati toleranciju prema drugačijim stavovima, idejama, potrebama i motivima ili ih barem ne vrednovati prije nego što upoznamo njihovu specifičnu kulturalnu simboliku. Izuzetno je važno naglasiti da interkulturalna kompetencija nikako ne može zamijeniti druge kompetencije, kao što su npr. socijalna kompetencija ili komunikacijska kompetencija i tek u kombinaciji s njima može ispuniti svoju funkciju.

3.2.2. Model razvoja interkulturalne osjetljivosti Miliona J. Bennetta¹⁰

Jedan od klasičnih modela interkulturalnih kompetencija je Bennettov *Razvojni model interkulturalne osjetljivosti* (eng. *Developmental Model of Intercultural Sensitivity – DMIS*) razvijen između 1986. i 1993. godine. Promatrajući studente, trenere i odgojno-obrazovne djelatnike, Bennett je pronašao da se *pojedinci suočavaju s kulturalnim razlikama na neke predvidljive načine dok uče kako postati kompetentni interkulturalni komunikatori* (Bennett & Hammer, 1998, s. 1; prema Lange, 2011, s. 12).

Bennettov razvojni model interkulturalne osjetljivosti opisuje šest stadija (Tabela 4.) kroz koje ljudi prolaze kada se suoče s teškoćama u susretu s drugim kulturama (Bennett, 1993). Šest stadija Bennett dijeli na dvije grupe: *etnocentrizam*, u kojem je vlastita filozofija života i kulture pojedinca središnja za razumijevanje realnosti, a tretiranje kulturalnih razlika razvija se od stadija poricanja, preko obrane do minimiziranja postojanja razlika, i *etnorelativizam*, u kojem se vlastita kultura pojedinca shvaća u odnosu prema drugim kulturama, a tretiranje kulturalnih razlika razvija se od stadija prihvaćanja, preko adaptacije do integracije postojećih razlika (cf. Lange, 2011).

¹⁰ Model razvoja interkulturalne osjetljivosti Miliona J. Bennetta predstavljen je prema opisu modela koji je dao Arne Gillert u Martinelli & Taylor, 2003, s. 28-31. i MOST, 2007, s. 7-9.

Tabela 4. Bennettov model razvoja interkulturalne osjetljivosti – stadiji razvoja (preuzeto iz MOST, 2007, s. 7)

ETNOCENTRIZAM			ETNORELATIVIZAM		
1	2	3	4	5	6
poricanje	obrana	minimiziranje	prihvaćanje	adaptacija	integracija
izolacija	omalovažavanje	fizički univerzalizam	bihevioralni relativizam	empatija	kontekstualna evaluacija
separacija	superiornost	transcendentalni univerzalizam	vrijednosni relativizam	pluralizam	konstruktivna marginalnost
	preokretanje				

Stadiji etnocentrizma

Bennett je predstavio etnocentrizam kao stadij na kojem osoba pretpostavlja da je njegov/njen pogled na svijet u biti jedina realnost. Stadij etnocentrizma Bennett dijeli na tri podstadija – izolacija, obrana i minimiziranje postojanja kulturalnih razlika.

Poricanje je početni stadij etnocentrizma. Osobe koje se nalaze na ovom stadiju vlastiti pogled na svijet tretiraju kao jedino moguće shvaćanje realnosti te stoga negiraju da na svijetu postoje različita viđenja realnosti. Tipično ponašanje za ovaj stadij je zanemarivanje, ignoriranje ili indiferentnost prema kulturalnim razlikama. Ovakvo ponašanje može biti zasnovano na izolaciji i na separaciji.

Izolacija označava nenamjerno odvajanje od pripadnika drugih kultura. Ona se dešava uslijed stjecaja životnih okolnosti u kojima osoba zapravo i nema priliku da bude izložena kulturalnim razlikama – da ih doživi i iskusi. *Separacija* predstavlja namjerno odvajanje od pripadnika druge kulture kako bi se zadržalo stanje izolacije. Osobe na ovom stupnju smatraju da je za jedno društvo bolje ukoliko se pripadnici različitih kultura drže odvojeno, pa zato između sebe i ljudi iz drugih kulturnih grupa postavljaju različite vrste barijera. Separacija bar na trenutak priznaje postojanje različitosti i iz tog razloga je razvojni iznad izolacije. Ekstremni primer separacije je sustav aparthejda koji je postojao u Južnoj Africi, kao i različiti vidovi rasne segregacije.

Obrana je drugi stadij etnocentrizma. Osoba na ovom stadiju doživljava uočene razlike kao prijatnu. Nastoji se obraniti od razlika jer one predstavljaju alternativu njenom pogledu na svijet i doživljaju identiteta. Osoba uočava kulturne razlike, ali ih ne prihvaća, nego se bori protiv njih. Najustaljenija strategija te borbe je omalovažavanje (eng. *denigration*), gdje se različit pogled na svijet ocjenjuje kao negativan. Za ovaj je stadij karakteristično postojanje stereotipa o pripadnicima drugih kultura i pojednostavljeno (dihotomno, često *crno-bijelo*) razmišljanje u ka-

tegorijama 'mi-oni'. Kao ekstremni vid obrane mogu se pojaviti rasizam i svi drugi vidovi rasno (ili etnički) zasnovanih '-izama'.

Postoje tri forme ili tri međustadija obrane: omalovažavanje, superiornost i preokretanje. *Omalovažavanje* je oblik obrane u kojoj osoba tretira druge kulture kao inferiorne, koristi uvredljive izraze za njihovo opisivanje i primjenjuje negativne stereotipe na druge kulturne grupe. Ekstremne verzije ovog oblika obrane su nacizam i Ku Klux Klan. *Superiornost* označava tendenciju da se u usporedbi s drugim kulturama ističu i preuveličavaju pozitivne karakteristike vlastite kulture. Na primjer, osoba na ovom stadiju smatra da način života u njenoj kulturi treba biti model za ostatak svijeta. Istovremeno, svaku kritiku upućenu kulturi kojoj ona pripada doživljava kao napad. Treba imati na umu da veličanje vlastite kulture ne mora nužno uključivati i omalovažavanje drugih kultura. *Preokretanje* je oblik obrane u kojoj se druga kultura opaža kao superiorna, a u isto vrijeme osoba osjeća otuđenost od vlastite kulturne grupe ili s omalovažavanjem gleda na vlastito kulturno podrijetlo. To je kombinacija pozitivnog vrednovanja drugih grupa i negativnog vrednovanja vlastite grupe.

Minimiziranje je treći stadij etnocentrizma. Na ovom stadiju razvoja osoba uočava postojanje kulturnih razlika i zna da se protiv njih više ne može boriti strategijama omalovažavanja i superiornosti, ali ih nastoji umanjiti i minimizirati, zastupajući stajalište da su svi ljudi u biti isti. Naglašavaju se sličnosti i predstavljaju se kao da su daleko iznad kulturnih različitosti koje se time prikazuju kao beznačajne. Bennett naglašava da mnoge organizacije shvaćaju da je ono što on naziva minimiziranje zapravo finalna faza interkulturalnog razvoja i rada na stvaranju svijeta koji dijeli zajedničke vrijednosti i stavove.

I na ovom stadiju postoje dva međustadija: fizički univerzalizam i transcendentni univerzalizam. *Fizički univerzalizam* inzistira na fiziološkim sličnostima, tj. ističe se da svi ljudi imaju iste osnovne potrebe (npr: potrebu za vodom, hranom, skloništem itd.). Kulturno se tretira kao produžetak biološkog i time se minimalizira njegov značaj. *Transcendentni univerzalizam* je vjerovanje da su svi ljudi isti zahvaljujući duhovnim, političkim i drugim sličnostima.

Stadiji etnorelativizma

Osnovna pretpostavka u etnorelativizmu je da kulturu možemo razumjeti samo u njenom odnosu prema drugim kulturama i da se određeno ponašanje pojedinca može razumjeti samo u kulturalnom kontekstu. (Gillert, u Martinelli & Taylor, 2003, s. 34) U fazi etnorelativizma, različitost se više ne promatra kao prijatna već kao izazov. U ovoj fazi, pokušaji da se osmisle nove vrste međusobnog razumijevanja prevladavaju težnju da se očuvaju stari obrasci.

Prihvatanje je prvi stadij etnorelativizma. Osoba na ovom stadiju razvoja uočava i prihvaća kulturne razlike. Kulturne razlike se više ne procjenjuju na osnovi standarda vlastite kulturne grupe, već se proučavaju u kulturalnom kontekstu. Vodeći princip je kulturni relativizam – nijedna kultura sama po sebi nije ni bolja ni lošija od drugih.

Prihvatanje kulturnih razlika prvo počinje tako što se prihvaća stav da u različitim kulturama postoje različiti načini verbalne i neverbalne komunikacije i da svi ti načini zaslužuju poštovanje. Potom, se ovo prihvaćanje širi i na prihvaćanje različitih pogleda na svijet i različitih vrijednosti. To podrazumijeva prije svega poznavanje vlastitih vrijednosti i promatranje tih vrijednosti kao produkata vlastite kulture. Vrijednosti se radije mogu objasniti kao proces i sredstvo za interpretaciju svijeta oko nas, nego kao nešto što netko 'posjeduje'. Čak se i vrijednosti koje utječu na omalovažavanje neke određene grupe mogu promatrati kao nešto što ima funkciju da pomogne nosiocima tih vrijednosti u organizaciji iskustva i razumijevanju svijeta u kojem žive, što naravno ne isključuje naše kritičko mišljenje o tim vrijednostima.

Postoje dva oblika ispoljavanja prihvaćanja razlika: bihevioralni reativizam i vrijednosni relativizam. *Bihevioralni relativizam* označava da osoba prihvaća postojanje razlika u ponašanju, tj. svjesna je toga da obrasci ponašanja variraju od jedne do druge kulture i da se ponašanje mijenja ovisno o kulturnom kontekstu. *Vrijednosni relativizam* u ovom modelu označava prihvaćanje činjenice da vrijednosti i uvjerenja također postoje u kulturnom kontekstu, odnosno da variraju od jedne do druge kulturne zajednice. Osobi, koja je na ovom međustadiju, prihvatljivo je da ljudi iz različitih kultura ne moraju imati iste kulturne vrijednosti i ciljeve. Ona, na primjer, podrazumijeva da pojmovi dobra i zla imaju vrijednosnu orijentaciju i da se mogu razlikovati od jedne do druge kulture.

Adaptacija je drugi stadij etnorelativizma. Osoba na ovom stadiju svjesno nastoji zamisliti kako pripadnici drugih kultura razmišljaju o određenim stvarima. Osoba je svjesna vlastite perspektive gledanja na svijet i sposobna je da se sa te unutarnje točke gledišta pomjeri na vanjsku točku, s koje može sagledati različite perspektive (pogleda na svijet). Ona na taj način, prema potrebi, razvija i mijenja osobni pogled na svijet, tj. referenti okvir. S promjenom referentnog okvira dolazi i do promjene ponašanja i to bez nekog velikog svjesnog napora.

Adaptacija je suprotna pojava u odnosu na asimilaciju jer asimilacija podrazumijeva preuzimanje različitih vrijednosti, pogleda na svijet i ponašanja na račun odustajanja od vlastitog identiteta. Adaptacija je proces dodavanja, dopunjavanja. Uče se novi načini ponašanja koji su više u skladu s različitim pogledima na svijet i dodaju se osobnom repertoaru ponašanja. To se najjasnije vidi u prihvaćanju novih stilova komunikacije. Kultura se u ovom kontekstu ne promatra kao nešto statično, već kao proces koji se razvija i ima svoj tijek. Osobe koje su dostigle stadij adaptacije znaju koristiti alternativne načine razmišljanja prilikom rješavanja problema i donošenja

odluka. One mogu učinkovito komunicirati i stupati u interakciju s ljudima iz različitih kultura te mijenjati svoje ponašanje kako bi se prilagodile novim uvjetima.

Postoje dva međustadija adaptacije: empatija i pluralizam. *Empatija* je sposobnost da se razumiju drugi tako što će se 'stati u njihove cipele', tj. zauzeti njihov kut gledanja. Empatija je jedan od najvažnijih elemenata adaptacije. *Pluralizam* označava da je osoba usvojila (internalizirala) više različitih pogleda na svijet, da posjeduje višestruki kulturni okvir. Često je za razvoj ovih okvira potrebno da osoba jedan duži period živi u drugačijim kulturnim kontekstima. Različitost se onda promatra kao normalni dio vlastitog identiteta koji je sastavljen od dva ili više kulturalnih okvira. U ovoj je fazi empatija pojačana.

Integracija je posljednji stadij etnorelativizma. Dok se na stadiju adaptacije osoba rukovodi većim brojem različitih kulturnih okvira (koji paralelno postoje), na ovom je stadiju osoba sve te različite kulturne poglede na svijet integrirala u jedinstveni, vlastiti pogled na svijet. Njen identitet uključuje i, što je još značajnije, nadmašuje kulturne grupe kojima pripada. To ne predstavlja ponovno uspostavljanje jedne kulture ili zadovoljavanje time da postoji miran suživot između različitih pogleda na svijet. Integracija zahtijeva kontinuirano preispitivanje vlastitog identiteta u odnosu na iskustvo koje stječemo kroz život. Ona može voditi k tome da pojedinac bude integriran u zajednicu, ali da ne pripada ni jednoj kulturi.

Integracija se može javiti u dvije varijante: kontekstualna evaluacija i konstruktivna marginalnost. *Kontekstualna evaluacija* je sposobnost da se u procjeni date situacije koriste različiti kulturni referentni okviri. U svim drugim fazama procjenjivanje se izbjegava kako bi se izbjeglo etnocentrično vrednovanje. U fazi kontekstualne evaluacije pojedinac se može, ovisno o okolnostima, pomjerati iz jednog kulturalnog konteksta u drugi. Tako izvršena procjena ima kvalitetu relativnosti. *Konstruktivna marginalnost* se odnosi upravo na prihvaćanje identiteta koji nije prvenstveno zasnovan na jednoj od kultura. Pripadnost određenim kulturnim grupama za osobu više nema toliko značaj jer ona sebe doživljava kao osobu u stalnom razvoju (stručni termin za ovaj vid osjećaja nepripadanja je osoba na kulturnoj margini). Osoba posjeduje sposobnost da inicira i olakša konstruktivan kontakt između različitih kultura i da bude istinski interkulturalni posrednik. Bennett kaže da je ova faza nešto što treba dostići, ali nije kraj učenja.

Bennett upozorava da mnoge institucije i organizacije minimiziranje tretiraju kao krajnji stadij razvoja interkulturalne osjetljivosti te nastoje izgraditi svijet u kojem će ljudi dijeliti iste vrijednosti i imati zajedničku polaznu osnovu. Problem je u tome što se ideja o univerzalnim vrijednostima obično zasniva na vlastitom vrijednosnom sustavu - *svi smo mi djeca jednog boga, ali mog boga* (MOST, 2007, s. 9). Bennettov se model pokazao kao dobra polazna točka za osmišljavanje treninga i orijentacija koje se bave razvijanjem interkulturalne osjetljivosti. U svom modelu Bennett naglašava važnost različitosti za interkulturalno učenje i ukazuje na neke (ne)učinkovite strategije.

Bennett (1993) definira interkulturalnu osjetljivost kroz faze osobnog razvoja. Glavni koncept Bennettovog modela je ono što on naziva 'diferencijacija', tj. kako netko razvija sposobnost da prepozna različitosti i živi s njima. 'Diferencijacija' se odnosi na dva fenomena: prvi, da ljudi promatraju jednu stvar na različite načine; drugi, da se *kulture razlikuju jedna od druge prema načinu na koji održavaju različite obrasce diferencijacije, odnosno poglede na svijet* (Gillert, u Martinelli & Taylor, 2003, s. 28). Ovaj drugi aspekt odnosi se na Bennettovo viđenje kulture kao načina kojim ljudi tumače realnost i načina kojim netko treba promatrati svijet oko sebe. Ovo tumačenje realnosti, ili pogled na svijet, razlikuje se od kulture do kulture (cf. Martinelli & Taylor, 2003).

Može se reći da je razvijanje interkulturalne osjetljivosti u biti proces kroz koji učimo prepoznati i suočiti se s osnovnim razlikama među kulturama, razlikama u načinu kojim one opažaju svijet. Bennettov model naglašava da interkulturalna kompetencija treba vremena da bi napredovala. Otvara dugoročnu perspektivu razumijevanja interkulturalne kompetencije i u tome je korisna kada se izrađuju programi. Model pokazuje da je razvoj interkulturalne kompetencije kontinuirani proces s nekoliko stadija. Stoga je važno utvrditi na kojem se stadiju nalaze učitelji i studenti prije nego što se dizajniraju nastavni planovi i lekcije. Samo s ovim znanjem lekcije mogu biti učinkovite kada se radi o razvoju interkulturalne kompetencije (Lange, 2011, s. 13).

Gillert (u Martinelli & Taylor, 2003, s. 35) navodi kako Bennett naglašava da je interkulturalno učenje proces koji karakterizira konstantni napredak (s mogućnošću kretanja naprijed i nazad) i da je u tom procesu moguće izmjeriti stupanj interkulturalne osjetljivosti koju je pojedinac dostigao. Možemo se zapitati mora li proces interkulturalnog učenja imati ovaj slijed koraka, gdje je svaki korak preduvjet za ostvarivanje sljedećeg. Ako ovaj model ne promatramo samo kao niz faza koje se nadovezuju, već kao različite strategije koje, u susretu s različitostima, u skladu s okolnostima i sposobnostima, možemo primijeniti, on nam može pomoći da otkrijemo osnovne prepreke u tom procesu i učinkovite načine za interkulturalno učenje.

Različite faze koje Bennett opisuje koristan su vodič pri osmišljavanju programa i metoda za grupni rad na temu razvoja interkulturalne osjetljivosti. Treba li podići svijest o različitosti ili se treba koncentrirati na prihvaćanje ovih razlika? Ideja razvoja interkulturalne osjetljivosti nudi konkretne prijedloge o tome na čemu treba raditi. Sam Bennett daje u tekstu preporuke za trening fokusiran na različite faze njegovog modela. U radu s mladima na međunarodnoj razini mnogi procesi koje opisuje Bennett događaju se u vrlo sažetoj (kondenziranoj) formi. Njegov model nam može pomoći da razumijemo što se događa u tim situacijama i kako se možemo baviti tim interkulturalnim procesima. Na kraju, Bennettov model jasno preporučuje koji je cilj interkulturalnog učenja: *da se dostigne razina gdje se različitost promatra kao nešto normalno, usvojeno u vlastitom identitetu i gdje pojedinac može promatrati stvari i djelovati iz više različitih kulturalnih okvira* (Gillert, u Martinelli & Taylor, 2003, s. 35).

3.2.3. Byramov Model interkulturalne komunikacijske kompetencije

Najpoznatiji model interkulturalne kompetencije dao je Michael Byram (1997). Većina definicija interkulturalne kompetencije do danas zasniva se na ovom modelu. Byram eksplicitno tvrdi da je njegov model dizajniran da pomogne učiteljima jezika da razumiju koncept interkulturalne kompetencije (cf. Byram 1997, 31). Byramov se model zasniva na Hymesovom i van Ekovom modelu komunikacijske kompetencije. On počinje s temeljitom analizom faktora koji utječu na interkulturalnu kompetenciju, a to su *stavovi, znanja i vještine* (vidjeti Tabelu 5.).

Tabela 5. Faktori interkulturalne komunikacije (Byram, 1997, s. 34; preuzeto iz Lange, 2011, s. 15)

	Skills interpret and relate (<i>savoir comprendre</i>)	
Knowledge of self and other; of interaction: individual and societal (<i>savoirs</i>)	Education political education critical cultural awareness (<i>savoir s'engager</i>)	Attitudes relativising self valuing other (<i>savoir être</i>)
	Skills discover and/or interact (<i>savoir apprendre/faire</i>)	

Prema Byramu (1997, s. 34; preuzeto iz Lange, 2011, s. 15) *stavovi* znatiželje i otvorenosti, spremnosti da se zatomi sumnja i prosudba s poštovanjem prema značenjima, vjerovanjima i ponašanjima drugih, voljnost da se zatomi mišljenje o vlastitim značenjima i ponašanjima te da ih se analizira sa stajališta drugih s kojima se osoba angažira neophodni su za uspješnu interkulturalnu komunikaciju. Ovdje treba napomenuti da stavovi ne moraju obvezno biti pozitivni stavovi. Stoga Byram povezuje stavove sa sposobnošću da se odstupi od vlastitih svjetonazora i kulturalnog identiteta. Drugi važan faktor koji pojedinci unose u interkulturalnu komunikaciju je njihovo *znanje*. Byram ovo znanje dijeli u dvije kategorije. Prva se opisuje kao *znanje o društvenim grupama i njihovim kulturama u vlastitoj zemlji i slična znanja o sugovornikovoj zemlji* (Byram, 1997, s. 35; preuzeto iz Lange, 2011, s. 15). Druga kategorija podrazumijeva proceduralna znanja i sažeta je kao *znanje o procesima interakcije na individualnim i društvenim razinama* (Byram, 1997, s. 35; preuzeto iz Lange, 2011, s. 15-16). Ova znanja uzimaju u obzir jezično i kulturalno ponašanje sudionika u interkulturalnoj komunikaciji. Konačno, Byram komentira dvije *vještine* koje ovise o znanjima i stavovima sudionika, te stoga imaju utjecaj na učinkovitost interkulturalne komunikacije. Prvi skup vještina čine *vještine interpretiranja i povezivanja* koje su shvaćene kao *sposobnost da se interpretira dokument ili događaj iz druge kulture, da se objasni i poveže s dokumentima iz vlastite kulture*. Drugi skup vještina, *otkri-*

vanje i interakcija, opisan je kao *sposobnost da se steknu nova znanja o kulturi i kulturalnim praksama i sposobnost da se upotrijebe znanja, stavovi i vještine pod prinudom komunikacije u stvarnom* (Spencer-Oatey & Franklin, 2009, s. 66; preuzeto iz Lange, 2011, s. 16). Oba skupa vještina zahtijevaju aktivni angažman sudionika u interkulturalnoj komunikaciji.

Zaključujući iz ovih faktora, interkulturalna kompetencija ima *afektivnu domenu* (stavovi), *kognitivnu domenu* (znanja) i *domenu vještina*. U svom modelu, Byram dodatno kombinira interkulturalnu kompetenciju s komunikacijskom kompetencijom te ga stoga naziva model interkulturalne komunikacijske kompetencije u poučavanju jezika. Interkulturalnu komunikacijsku kompetenciju Byram definira kao *interplay* jezične kompetencije, sociolingvističke kompetencije, kompetencije raspravljanja, te interkulturalne kompetencije (cf. Lange, 2011, s. 16).

Ovo pokazuje da Byram nije spreman u potpunosti napustiti ciljeve i smjernice iz komunikacijskog pristupa poučavanja stranog jezika nego ga radije širi i dodaje mu interkulturalnu perspektivu. S time Byram osigurava da povezanost jezika i kulture bude priznata. Prema ovom modelu, svih je pet kompetencija (*savoirs*) neophodno da bi se razvila interkulturalna kompetencija te su sve snažno isprepletene s komunikacijskom kompetencijom. *Savoir comprendre* i *savoir apprendre* najviše se odnose na domenu vještina interkulturalne kompetencije (cf. Błażek, 2008, s. 54f). Prva korelira s vještinama interpretiranja i povezivanja, a druga se može definirati kao *sposobnost da se proizvede i pokrene interpretativni sustav s kojim se može dobiti uvid u nepoznata kulturalna značenja, vjerovanja i prakse bilo u poznatom ili novom jeziku i kulturi* (Byram, citiran u Błażek, 2008, s. 57). *Savoirs* korespondiraju sa *znanjem aspekata kulture, vjerovanja i referentnih točki koje su vjerojatno poznate domaćima* (Kelly, 2001, s. 130), tj. kognitivna domena. Afektivna domena je predstavljena u *savoir être* ili kako ju Neuner opisuje kao *afektivnu sposobnost da se odrekne etnocentričkih stavova i mišljenja kada se suoči s drugačijim i kognitivna sposobnost da se uspostavi i održi odnos između vlastite i strane kulture* (Neuner, 2000, s. 43). Nadalje, ono što Byram opisuje kao stavove važno je u *savoir s'engager*, tj. *kritičkom angažmanu sa stranom kulturom uzimajući u obzir vlastitu kulturu* (Byram, citiran u Błażek, 2008, s. 57) (cf. Lange, 2011).

Utjecaj Byramovog modela je bio izuzetno velik jer daje detaljan pregled onoga što je interkulturalna kompetencija te koju vrstu vještina treba uzeti u obzir kada se poučava jezik prema interkulturalnom pristupu. Model je koristan učiteljima jer kompleksan koncept rastavlja na njegove sastavne dijelove. Nadalje, model je posebno dizajniran za jezičnu učionicu, stoga uzima u obzir učenike jezika i željene ishode interkulturalnog pristupa poučavanju jezika. Model komentira nužne vještine interkulturalnih govornika te se ne limitira na kompetencije izvornih govornika. Ipak, model ne zanemaruje važnost jezika i osigurava naglašavanje da je jezična kompetencija dio postizanja interkulturalne kompetencije (cf. Lange, 2011).

3.2.4. Komponentni, razvojni i interakcijski modeli interkulturalne kompetencije

Brislin i Yoshida (1994, s. 70) navode da su modeli *simplificirane reprezentacije kompleksnog ljudskog ponašanja*. Modeli interkulturalne kompetencije nisu iznimka. Nastali su u mnoštvu područja, uključujući biznis, obrazovanje, kroskulturalnu psihologiju i komunikacije kako bi se opisalo interkulturalnu kompetenciju u različitim kontekstima kao što su prekomorska prilagodba, globalno vodstvo i međunarodno obrazovanje.

Kate Berardo (2005) donosi zanimljiv pregled različitih koncepata, modela i procjena povezanih s interkulturalnom kompetencijom iz područja biznisa, obrazovanja i bihevioralnih znanosti (komunikacija, lingvistika, kroskulturalna psihologija). Berardo (2005, s. 8) ove modele grupira u tri tipa: komponentni modeli, razvojni modeli i interakcijski modeli. Komponentni modeli grupiraju individualne kompetencije zajedno prema dimenzijama ili domenama sposobnosti. Razvojni modeli općenito opisuju faze napretka od interkulturalne nekompetencije prema kompetenciji. Interakcijski modeli se fokusiraju na interaktivnu prirodu interkulturalne kompetencije i nastoje ilustrirati kako se interkulturalna kompetencija koristi, procjenjuje i kako na nju utječu raznolike varijable u tijeku interakcije. Neki modeli mogu sadržavati elemente višestrukih tipova modela, ali se mogu klasificirati prema njihovim glavnim zadacima u jednu od ovih grupa.

3.2.4.1. Komponentni modeli

Mnogi znanstvenici razvijaju komponentne modele interkulturalne kompetencije sažimajući istraživanja o temi i razvijajući modele koji odražavaju njihove teorije o kompetencijama koje su najvažnije (npr. Brislin, 1981; Chen & Starosta, 1996; Berardo, 2005). Ovi modeli sintetiziraju prijašnja istraživanja i naglašavaju sve znanstvene teorije o interkulturalnoj kompetenciji. U prilogu se nalaze primjeri ovih modela za komunikacijsku i kroskulturalnu psihologiju (Prilog 1.), obrazovanje (Prilog 2.) i posao (Prilog 3.).

Berardo kao prvu opasku ovoj interdisciplinarnoj metaanalizi spominje konvergenciju u modelima na općoj razini. Iako je otkrivena stvarno prisutna varijacija među tako različitim područjima, ipak postoji direktno preklapanje u kompetencijama u svakom od područja. Primijećeno je da se kvalitete kao što su, na primjer, fleksibilnost, tolerancija na višeznačnost i otvorenost mogu naći u barem jednom modelu u svakoj disciplini. Dalje konceptualne dogovore otežavaju i razlike u terminologiji.

Glavnu razliku između ovih modela Berardo (2005, s. 9f) sistematski grupira u četiri glavna područja:

1. Varijacije u grupiranju

Mnogi modeli grupiraju kompetencije prema glavnim dimenzijama ili područjima interkulturalne kompetencije. Byram (1997) grupira dimenzije interkulturalne kompetencije kao što su znanja, vještine i stavovi, što je najčešće grupiranje. Unutar prve dimezije radi dalja razgraničenja i navodi da postoji potreba za znanjem, i sebe samog i drugih, te za vještinama, i za interpretaciju i za interakciju. Chen i Starosta (1996) koriste drugačiju terminologiju, ali naglašavaju slične koncepte te interkulturalne kompetencije svrstavaju u tri glavne kategorije: kognitivna, afektivna i bihevioralna. Fantini (2000) dodaje ovoj grupi svjesnost i tako stvara četiri glavne dimenzije (znanja, stavovi, svjesnost, vještine). Gudykunst (2004, s. 235), citirajući Spitzberga i Cupacha (1984), stavove zamjenjuje s motivacijom i kao tri glavne komponente navodi motivaciju, znanja i vještine. Ovo je priznanje da će motivacija osobe da *komunicira prikladno i djelotvorno sa strancima* biti osnova za komunikacijsku kompetenciju pojedinca. Interkulturalna kompetencija zahtijeva posjedovanje kompetencije u više područja istovremeno (Wiseman, 2001). Imati samo znanje ili imati pravu motivaciju, ali ne i prave vještine, neće dovesti do interkulturalne kompetencije.

2. 'Domene sposobnosti' u kojima se primjenjuje interkulturalna kompetencija

Dok dimenzije gledaju na neophodne komponente interkulturalne kompetencije, 'domene sposobnosti' (izraz uveo Fantini, 2000) gledaju na teme interkulturalne kompetencije, i područja u kojima će biti potrebne i testirane vještine interkulturalne kompetencije. Istraživanja koja su proveli Hammer, Gudykunst i Wiseman (1978) i Hammer (1987) identificirala su tri takve domene, uključujući komunikacijske vještine, ophođenje s interkulturalnim stresom i uspostavljanje interkulturalnih odnosa. Ove su vještine važne za *djelotvorno funkcioniranje pojedinca u stranoj kulturi* i za *djelotvorno funkcioniranje s prijateljima sunarodnjacima* (Hammer, 1994, s. 249). Pusch (1994) podržava ovu ideju, navodeći tri slična područja vještina: upravljanje psihološkim stresom, komunikacija i izgradnja odnosa. Fantini (2007, s. 27) kao svoju treću domenu navodi *sposobnost da se postigne usklađenost i održi suradnja s drugima*. Jandt (1998, s. 43) navodi da Chen (1989, 1990) konceptualizira četiri glavne domene: osobna snaga, komunikacijske vještine, psihološka prilagodba i kulturalna svjesnost. Kealey (1996) konceptualizira ove domene kao vještine prilagodbe, kroskulturalne vještine i vještine partnerstva. Neovisno o varijaciji, jasno je da interkulturalna kompetencija ponovo zahtijeva posjedovanje simultanih kompetencija u više domena.

3. Žarište interkulturalne kompetencije

Mnogi znanstvenici često dodatno identificiraju središnju komponentu za koju vjeruju da radikalno oblikuje druge komponente interkulturalne kompetencije. Fantini (2000, s. 28), na primjer, smatra *svjesnost* kao *glavni princip o kojem ovise djelotvorne i prikladne interakcije*. Za Byrama (1997, s. 5) je naprotiv stav *osnova interkulturalne kompetencije*. Ovo stajalište dijele Lynch i Hanson (1998; prema

Deardorff, 2004a) i Deardorff (2004a). Suprotno, Taylor (1994; prema Fowler i Ramsey, 1999; Imel, 1998) vjeruje da se transformacija perspektive nalazi u središtu postajanja interkulturalno kompetentnim. Kao podršku ovoj ideji, treba navesti da je jedini element u Deardorffovinoj Delphi studiji o interkulturalnoj kompetenciji koji je dobio stopostotnu suglasnost interkulturalnih stručnjaka bio *razumijevanje pogleda na svijet drugih* (Deardorff, 2004, str. 185).

4. Fokus na 'prikladne' vs. 'učinkovite' kompetencije

Poslovni se modeli nedvojbeno usredotočavaju više na kompetencije koje su potrebne da se bude 'učinkovit' među kulturama. Nagai i suradnici (2003) u svom modelu globalnih kompetencija vođenja spominju potrebu da se prihvati raznolikost i posjeduje integritet (više na 'prikladnoj' razini). Ipak, većina kompetencija navedenih u njihovom modelu govori o tome kako biti učinkovit u globalnim okruženjima; navode listu kompetencija kao što su kreativno razmišljanje, sposobnost da se predvide problemi, analitička orijentacija i upravljanje rizikom. Bihevioralne znanosti se više fokusiraju na 'prikladnost' u interkulturalnim interakcijama te navode kompetencije kao što su empatija, pomnost, kulturalna osjetljivost, i pokazivanje poštovanja. Budući da interkulturalna kompetencija ne spada samo u jednu domenu, kao što su poslovna sposobnost ili učinkovita komunikacija, znanstvenici koji pokušavaju definirati interkulturalnu kompetenciju često teoretiziraju o područjima koja mogu izlaziti iz područja njihove profesionalne ekspertnosti. Stoga se znanstvenici usredotočuju na područja koja znaju najbolje. Funakava (1997) (biznis) navodi potrebu za vještinama kroskulturalne komunikacije, a Lambert (1994) (obrazovanje) navodi potrebu da osoba izvršava svoj posao učinkovito, ali nijedan od njih ne daje detaljno objašnjenje.

Pokušaj da se generalizira o interkulturalnoj kompetenciji kao primijenjenom konceptu veliki je izazov jer je samo nekolicina znanstvenika stručna u svim područjima potrebnim da bi se potpuno integrirale sve neophodne komponente interkulturalne kompetencije (cf. Berardo, 2005). Ideju da je interkulturalna kompetencija pod utjecajem konteksta u kojem je evaluirana podržali su Hammer, Nishida, i Wiseman (1996). Iako neki elementi interkulturalne kompetencije mogu transcendirati situacijske dinamike, Rhinesmith pokazuje da je komplicirano razumijevanje konteksta u kojem je interkulturalna kompetencija konceptualizirana osnova za definiranje njenih komponenti na koristan način. Niti jedan jedini model nije dostatan za razumijevanje interkulturalne kompetencije u različitim kontekstima. Treba biti svjestan da postoje modeli s različitim komponentama te ih koristiti u skladu s okolnostima.

3.2.4.2. Razvojni modeli

Razvojni modeli slijede 'svjesna kompetentnost' matricu učenja koja definira razine kroz koje prolaze učenici u stjecanju bilo koje nove vještine. U ovom modelu,

učenik napreduje od 'nesvjesne nekompetentnosti' do 'nesvjesne kompetentnosti' prolazeći u procesu kroz 'svjesnu nekompetentnost' i 'svjesnu kompetentnost' (cf. *Stages of Learning, Four Stages of Competence*). Kao što Tabela 6. pokazuje, pojedinac se kreće od poricanja do integracije u Bennettovom (1993) interkulturalnom modelu; od Branitelja (*Defender*) do Integratora (*Integrator*) u Kedia & Mukherji-jevom (1999) modelu baziranom na biznisu; te od etničkog psihološkog zarobljeničtva do globalizma i globalne kompetencije u Banksovom modelu identiteta (1994, citirano u Townsend i Cairns, 2003). Fantinijev model (2000, s. 30), definira faze razvoja interkulturalne kompetencije prema opsegu interkulturalnog iskustva (obrazovni putnici su pojedinci na kratkoročnim programima razmjene, a interkulturalni/multikulturalni specijalisti rade s ljudima koji treniraju i savjetuju o interkulturalnim pitanjima). Usredotočujući se na globalno vodstvo, Sheridan (2005, s. 9) navodi brojne slične modele koji opisuju različite faze razvoja globalnog razmišljanja (*mindset*), uključujući modele Charan, Drotter, & Noel, 2001; Chin, Gu, & Tubbs, 2001; Fulmer & Goldsmith, 2001; Sanchez, Spector, & Cooper, 2000; Berardo, 2005.

Tabela 6. Primjeri Razvojnih modela (preuzeto iz Berardo, 2005, s. 12)

Ime modela	Razvojne faze	Izvor
<i>Developmental Model of Inter-cultural Sensitivity (DMIS)</i>	Denial Defense Minimization Acceptance Adaptation Integration	Bennett (1993)
<i>Four Mindsets</i>	Defender Explorer Controller Integrator	Kedia & Mukherji (1999) prilagođeno prema Bard (1994)
<i>Ethnic Identity Stages</i>	Ethnic psychological captivity Ethnic encapsulation Ethnic identity clarification Bi-ethnicity Multi-ethnicity and reflective nationalism Globalism and global competency	Banks (1994), citirano u Townsend and Cairns (2003)
<i>World Learning Levels</i>	Educational Traveller Sojourner Professional Intercultural/Multicultural Specialist	Fantini (2001)

Većina spomenutih modela fokusira se na stjecanje viših kompetencija u specifičnim okruženjima: prilagodba u inozemstvu (Fantini, 2001); identificirati razvoj (Banks, 2004); biznis (Kedia & Mukherji, 1999). Od ovih modela, Bennettov DMIS je vjerojatno najopćenitiji model od navedenih primjera te nedvojbeno najšire poznati od svih modela. U literaturi povezanoj s interkulturalnom kompetencijom obiluju reference na DMIS, ističući uspjeh s kojim je ovaj model prihvaćen.

3.2.4.3. Interakcijski modeli

Premda su manjeg broja, modeli koji gledaju na interkulturalnu kompetenciju kao na interakciju i/ili proces imaju jednak, ako ne i veći značaja. Dugo se vodila rasprava o tome treba li interkulturalnu kompetenciju definirati individualno, kao u komponentnim modelima, ili interakcijski, kao u ovoj trećoj kategoriji modela. Kao što Pusch (1994) navodi, istraživanje interkulturalne kompetencije često se fokusira na osobu bez dovoljno obzira prema situacijskim dinamikama, a interakcijski modeli stoga pokušavaju ovo riješiti. Imahori i Lanigan (1989), navodeći prijašnju razdvojenu prirodu većine istraživanja interkulturalne kompetencije, predstavlja interakcijski model koji pokušava integrirati komponente ponašanja, motivacije i znanja interkulturalne kompetencije u teorijski model s četiri aksioma dizajniran da uzme u obzir sve utjecajne varijable interkulturalnih odnosa. Slično, Spitzberg (2000, s. 375) definira interkulturalnu kompetenciju kao '*impresiju* da je ponašanje prikladno i djelotvorno u određenom kontekstu'. On stvara binarni interakcijski model gledajući kako motivacije, znanja i vještine dvoje pojedinaca utječu na njihovu sposobnost da kompetentno komuniciraju u danoj situaciji interakcije i kako ove epizode kolektivno utječu na prirodu odnosa stranki tijekom vremenskog perioda. Spitzberg (2000, s. 386) ističe da će se *motivacija se vjerojatno povećati kako se povećava privlačnost prema Ko-Sudioniku te kako se povećava pozitivno pojačanje povijesti s Ko-Sudionikom*.

Deardorff (2004a) stvara treći primjer interakcijskog modela koji opisuje kretanje između stavova, vještina i znanja i razumijevanje na individualnoj razini i interne i vanjske ishode na interakcijskoj razini. Kao što Deardorff (2004a, s. 198) objašnjava, *moгуće je ići od stavova i/ili stavova i vještina/znanja direktno do vanjskog ishoda*. Drugim riječima, neki pojedinci neće razviti interne ishode kao što su adaptivnost i empatija u svojim interkulturalnim interakcijama. Za maksimalnu prikladnost i djelotvornost, osoba treba proći kroz ciklus od stavova do znanja i vještina, do internog ishoda i konačno do vanjskog ishoda. Deardorff ovo vidi kao proces u tijeku koji opisuje kako se razvija interkulturalna kompetentnost (2004a).

Uobičajena kritika interkulturalne kompetencije je da se *malo zna o ulogama svjesnosti, znanja i vještina u osposobljavanju ljudi da funkcioniraju učinkovito u različitim kulturama* (Chui i Hong, 2005, s. 489). Interakcijski modeli, radi svoje binarne prirode i fokusa na to kako individualne osobine vode do racionalnih impresija o kompetentnosti, počinju istraživati ovaj put. Ipak, važno je prepoznati da trenut-

na ograničenja ovih modela leže u njihovoj teoretskoj prirodi. Potrebni su ambiciozni istraživački projekti koji testiraju ove modele. Zbog kompleksnih varijabli koje utječu na interkulturalnu kompetenciju u interakcijskom okruženju, takvo bi istraživanje nedvojbeno bilo izazovno, ali sigurno vrijedno provedbe zbog uvida koje nudi.

* * *

Ravnoteža između istraživanja individualnih kompetencija i teorijskih modela nije jednaka. Kao što Dinges i Baldwin ističu (1996, s. 106), iako su modeli brojni, ne *podudaraju se s jednako ambicioznim programom empirijskog istraživanja*. Hajek & Giles (2003, s. 939) nadalje navode da je provođenje empirijskih istraživanja o interkulturalnoj kompetenciji izazov zbog *fleksibilnosti radnih definicija o konceptu*. Budući da modeli nisu samo simplificirana reprezentacija *kompleksnog ljudskog ponašanja* (Brislin i Yoshida, 1994, s. 70), moraju biti kao takvi i tretirani.

Koncept interkulturalne kompetencije još je uvijek relativno mlad. Promjenom definicije 'kulture' od toga da se definira nacionalnošću, rasom ili narodnošću prema tome da se definira skupom dijeljenih vrijednosti, vjerovanja i ponašanja unutar grupe, poljuljani su i temelji interkulturalne kompetencije (Wiseman, 2001). Opseg interkulturalne komunikacije se proširio na razlike u regiji, spolu, religiji, generacijama i subkulturama. Također se šire i situacije u kojima se događa interkulturalna komunikacija te se zamagljuje linija između interpersonalne i interkulturalne komunikacije (cf. Berardo, 2005).

Većina se istraživanja interkulturalne kompetencije do danas usredotočila na identificiranje varijabli koje mogu predvidjeti interkulturalnu učinkovitost (Dinges i Baldwin, 1996) — motivacija koja pomaže objasniti plodnu prirodu modela i procjena interkulturalne kompetencije. Višeznačna, multidimenzionalna i kontekstualna priroda interkulturalne kompetencije i dalje ostaje izazov za istraživače, znanstvenika i praktičare. Uzaludno je tražiti sveobuhvatni model koji bi konceptualizirao interkulturalnu kompetenciju u različitim okruženjima, smatra Berardo. Interkulturalna će kompetencija uvijek imati kombinaciju i kompetencija neutralnih o kontekstu i kompetencija specifičnih za kontekst, stoga, nijedan skup kompetencija neće garantirati uspjeh u svim situacijama.

3.3. Procjene stvorene za mjerenje interkulturalne kompetencije

Procjene interkulturalne kompetencije, koje su često zasnovane na različitim modelima, mjere opseg do kojeg pojedinac ima razvijene ili demonstrira različite komponente interkulturalne kompetencije, a u slučaju razvojnih procjena, pod koji stupanj kompetentnosti spadaju (cf. Berardo, 2005). Tabela 7. sažima šest najprominentnijih instrumenata za procjenu interkulturalne kompetencije.

Tabela 7. Primjeri instrumenata za procjenu interkulturalne kompetencije
(preuzeto iz Berardo, 2005, s. 15)

Instrument	Izvor	Opis
<i>Cross Cultural Adaptability Inventory (CCAI)</i>	Kelley and Meyers (1992, 1993, 1999)	50 item self-reporting component assessment focused on four main dimensions: emotional resilience, flexibility/openness, perceptual acuity, and personal autonomy
<i>Intercultural Sensitivity Scale (ISS)</i>	Chen (1993)	24 item component assessment focused on five factor: interaction management, respect of cultural difference, interaction confidence, interaction enjoyment, and interaction attentiveness
<i>Intercultural Development Inventory (IDI)</i>	Hammer (1999b) Hammer & Bennett (2002)	60 item self-reporting developmental assessment focused on six developmental levels of competence; based on the Development Model of Intercultural Sensitivity (DMIS)
<i>YOGA Form (Your Objectives, Guidelines, & Assessment)</i>	Fantini (2000)	90 item component and developmental self-assessment focused on five dimensions and four developmental levels of competence
<i>Intercultural Competency Assessment (INCA)</i>	INCA (2004)	Comprised of three different test types (Questionnaires, Scenarios, Role Plays) focused on six competences, based off the work of Byram
<i>Intercultural Adjustment Potential Scale (ICAPS-55)</i>	ICAPS (2005)	55 item component self-reporting instrument around four psychological skills for adjustment: emotion regulation, openness, flexibility, and critical thinking

Brojni su i drugi instrumenti koji mjere ili interkulturalnu kompetenciju ili komponente povezane s interkulturalnom kompetencijom u specifičnim kontekstima i industrijama. Na primjer, Foreign Assignment Selection Test (FAST) gleda na interkulturalnu kompetenciju u kontekstu poslovnog uspjeha u inozemstvu i dizajniran je da identificira šest ključnih dimenzija uspjeha u ovom kontekstu: kulturalna fleksibilnost, spremnost na komunikaciju, sposobnost da se razviju društveni odnosi, spoznajne sposobnosti, stil rješavanja konflikta i stil vođenja (Fuchsberg, 1994). Deardorff (2004a, s. 73-74) daje sažetak povezanih procjena navedenih u Tabeli 8.

Tabela 8. Dodatni instrumenti koji mjere povezane komponente interkulturalne kompetencije

1.	Cultural Competence Self-Assessment Questionnaire (Mason, 1993)
2.	Cultural Competence Self-Assessment Instrument (Child Welfare League of America, 1993)
3.	General Self-Efficacy Scale (Schwarzer, 1993)
4.	Intercultural Behavioural Assessment Indices (Ruben, 1976)
5.	Intercultural Living and Working Inventory (ILWI) (Kealey, 2003)
6.	Measures of Global Understanding (ETS's, 1981)
7.	Multicultural Assessment of Campus Programming Questionnaire (MAC-P) (McClellan, Cogdal, Lease, & Londono-McConnell, 1996)
8.	Multicultural Awareness Knowledge Skill Survey (MAKSS) (D'Andrea, Daniels, & Heck, 1991)
9.	Multicultural Counseling Inventory (MCI) (Sodowsky, Taffe, & Gutkin, 1991)
10.	Multicultural Personality Questionnaire (MPQ) (Van Oudenhoven & Van der Zee, 2002)
11.	Other Nations, Other Peoples survey (Pike & Barrows, 1976)
12.	Teacher Multicultural Attitude Survey (TMAS) (Ponterotto, Baluch, Grieg, & Rivera, 1998)

Izvor: Deardorff, D.K. (2004a) The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States. Unpublished PhD Dissertation, North Carolina State University, Raleigh 73-74. Preuzeto iz Berardo, 2005, s. 15.

Kao glavno ograničenje procjena Berardo vidi njihovo opće oslanjanje na mjere samoizvještavanja, s iznimkom INCA. Byram (2003) posebno ističe izazov kod procjene stavova i vrijednosti. On tvrdi da dok se vještine i znanja mogu adekvatno mjeriti, procjenjivanje stavova i vrijednosti ima i 'moralne' i 'tehničke' probleme. Sudionici samoizvještavajućih instrumenata mogu izabrati društveno poželjne odgovore u pojmovima stavova i vrijednosti koji mogu prikriti njihove prave osjećaje. Može se očekivati da će ovo biti istinito osobito u kontekstima kao što su selekcija kadrova za prekomorske zadatke, kada zaposlenik zna da prolazi procjenu tijekom pripreme ili mjerenja njegovog potencijala da bi uspio u inozemstvu. Stoga, treba ispitati pouzdanost i preciznost ovih instrumenata.

S obzirom na to da ne postoji dogovor o tome što tvori interkulturalnu kompetenciju, postoji i opasnost ako se previše važnosti stavlja na jednu procjenu. Pojedinaac može, na primjer, imati niske razine opažajne oštine i osobne autonomije, ali visoke razine kritičkog mišljenja i regulacije emocija. Ova bi osoba postigla nizak rezultat na CCAI i visok na ICAPS procjeni. Može li se ovu osobu smatrati interkulturalno kompetentnom? Odgovor ponovno ovisi o kontekstima u kojima bi ova osoba funkcionirala, te da li CCAI ili ICAPS najbolje mjere potrebne kom-

petencije u ovim kontekstima. Iz ovog razloga, procjene se trebaju koristiti s oprezom kao mjere predviđanja uspjeha pojedinca u interakciji s različitim kulturama. Ako se koriste za ove svrhe, važno je da se koriste u suradnji s drugim metodama mjerenja interkulturalne kompetencije, kao što su intervjui i međusobne procjene (*peer review*) (cf. Berardo, 2005).

Procjene, smatra Berardo, imaju vrijednost kao informacijski alati i za učenike i za trenere jer kroz njih pojedinci mogu osvijestiti svoje vlastite snage i slabosti – što onda vodi do *samosvijesti* koju mnogi istraživači navode kao važnu za interkulturalnu kompetenciju. U ovom smislu, procjene funkcioniraju kao alati sa svrhom da pomognu ljudima da *razviju* svoju interkulturalnu kompetenciju. Koristeći procjene, interkulturalni treneri i savjetnici mogu bolje razumjeti potrebe svojih klijenata i razviti strategije kako bi im pomogli razviti kompetencije u određenim područjima. Vrijednost procjena, smatra Berardo, stoga leži u identificiranju polaznih točaka za dalji razvoj interkulturalne kompetencije.

4. ISTRAŽIVANJE INTERKULTURALNE KOMPETENCIJE

- budućih pedagoga, odgajatelja, učitelja, nastavnika

Multikulturalni kontekst društva nastavi upućuje nove zahtjeve na koje ona mora odgovoriti novim rješenjima u obliku osposobljenosti u interakcijama s različitim kulturalnim manjinama, pružanju mogućnosti stjecanja interkulturalnih kompetencija, uvažavajući i poštivajući kulture i običaje pripadnika kulturalnih manjina. Nastavnik ima sve veću ulogu medijatora i postaje povoljni medij susreta kultura kojima bogati sadržaje nastave. (Kragulj, Jukić, 2009)

Europu je oduvijek krasilo bogatstvo kultura, običaja, tradicija, uvjerenja, a Europska unija bez granica rezultirala je pojačanim susretom svih tih različitosti. Multikulturalna Europa postala je interkulturalna te je nastala očita potreba za kompetencijama koje će olakšati komunikaciju i razumijevanje među svim različitostima.

S jedne strane gledano kulturalna raznolikost je ekonomski, društveni i politički plus koji treba razvijati i adekvatno njime upravljati. S druge strane, povećana kulturalna raznolikost proizvodi nove društvene i političke izazove. Praksa je pokazala da na kulturno, vjersko i jezično 'bogatstvo' ne gledaju svi pozitivno. Kulturalna raznolikost je često okidač za strah, odbacivanje, stereotipe, rasizam, ksenofobiju, netoleranciju, diskriminaciju i nasilje (cf. *The concept of intercultural dialogue*). Danas je glavno pitanje u našem društvu kako se odnositi s razlikom? Kako živjeti zajedno na miroljubiv i konstruktivan način u multikulturalnom svijetu i istovremeno razviti osjećaj zajednice i pripadanja i potpuni razvoj naših učenika, prvo u školi i kasnije u društvu? Za to su nam potrebne interkulturalne kompetencije kao i nastavnici koji su osposobljeni razvijati te kompetencije kod djece.

Istraživanja interkulturalnih kompetencija su opsežna, a brojna su provedena i u Hrvatskoj. Kragulj i Jukić (2009) u svom su istraživanju ispitali odnos ispitanika prema manjinskim kulturama, poznavanje vlastite kulture, ulogu i potrebitost stranih jezika u nastavi, spremnost na suradnju s kulturalno drugačijim te uspješnost primjene interkulturalnih sadržaja u različitim područjima u kojima dominiraju društvene znanosti (u najvećem se postotku izdvojila pedagogija sa 77,03 posto), te prisutnost stereotipa i predrasuda ispitanika prema pripadnicima različitih nacionalnosti. Mlinarević i Brust Nemet (2010) provele su istraživanje kojem je cilj bio ostvarivanje uvida u broj i sadržaje studijskih kolegija integriranih preddiplomskih i diplomskih petogodišnjih sveučilišnih studijskih programa za školskoga učitelja u Osijeku, Rijeci, Zadru i Splitu koji sadrže interkulturalne elemente te uvid u stavove osječkih studenata o interkulturalnim kompetencijama. Peko, Mlinarević, & Jindra (2009) u svom radu na temu odgoja i obrazovanja za inter-

kulturalnost učitelja navode rezultate istraživanja u kojem su analizirale zastupljenost interkulturalnih sadržaja u pojedinim kolegijima u programu preddiplomskog i diplomskog sveučilišnog učiteljskog studija Učiteljskog fakulteta u Osijeku. Ističu da rezultati kvantitativne i kvalitativne analize ukazuju da od ukupnog broja svih kolegija (104) na petogodišnjem učiteljskom studiju, njih 21 (obveznih i izbornih kolegija) unutar sadržaja implementiraju odgoj i obrazovanje za interkulturalnost.

Za naše je istraživanje od osobite važnosti znanstveni projekt *Interkulturalni kurikulum i obrazovanje na manjinskim jezicima* (2007-2011) koji se sastojao od tri temeljna dijela istraživanja: interkulturalne dimenzije nacionalnog kurikuluma (obilježja nacionalne kulture prema Hofstedeovu modelu), odgoj i obrazovanje pripadnika nacionalnih manjina u Hrvatskoj (socijalna distanca i interkulturalni odnosi, kao i specifičnost odgoja i obrazovanja Roma) i interkulturalne kompetencije pedagoga (učitelja) (Hrvatić, 2011).

4.1. Ciljevi, metode, mjerni instrument

S ciljem ispitivanja interkulturalnih kompetencija i interkulturalne osjetljivosti za rad u kulturalno pluralnoj sredini (vrtić, škola, dom, fakultet...) kod budućih pedagoga, nastavnika, učitelja i odgajatelja provele smo istraživanje na populaciji od 523 studenta Filozofskog i Učiteljskog fakulteta u Rijeci.

Istraživanje je provedeno primjenom deskriptivne i korelacijske metode, a empirijski podaci prikupljeni su putem anketnog upitnika *Interkulturalne kompetencije* koji je izrađen pri Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu u okviru znanstvenog projekta *Interkulturalni kurikulum i obrazovanje na manjinskim jezicima*, uz dozvolu voditelja projekta profesora Nevena Hrvatića (vidi Prilog 1.).

Uz pitanja o općim podacima o ispitanicima (spol, dob, studij), upitnik je sadržavao pitanja o stranim jezicima kojima se ispitanici služe, jesu li se susreli s pojmom 'interkulturalizam'¹¹, u okviru kojih predmeta su se susreli sa sadržajima iz područja odgoja i obrazovanja za interkulturalnost. Ispitanike smo također pitali za mišljenje je li potrebno uvesti sadržaje iz odgoja i obrazovanja za interkulturalnost u programe studija, u osnovu i srednju školu te koliko su sami zainteresirani za ovu temu. Upitnikom se ispitivalo i kako ispitanici definiraju interkulturalnost, stavove i kompetencije koje ispitanici povezuju s interkulturalnošću i odgojem i obrazovanjem za interkulturalnost te ciljeve ovakve vrste odgoja i obrazovanja.

¹¹ Autori upitnika koriste pojmove 'interkulturalizam' i 'interkulturalni odgoj i obrazovanje' koji su zadržani u korištenom upitniku i kod interpretacije podataka u kojima se izrijekom spominju. U ostalom dijelu rada koristimo pojmove 'interkulturalnost' i 'odgoj i obrazovanje za interkulturalnost'.

Krenule smo od hipoteze da se ne očekuju razlike s obzirom na varijable spola i fakulteta, ali se očekuju razlike ovisno o tome da li su se studenti do sada susreli s pojmom 'interkulturalizam', odnosno očekuju se razlike ovisno o tome percipiraju li ispitanici potrebnim uvođenje sadržaja o interkulturalnosti u programe studija.

Nezavisne varijable za potrebe ovog rada bile su spol, fakultet (Filozofski fakultet u Rijeci spram Učiteljskog fakulteta u Rijeci) kao i varijable 'pojam' gdje se propitivala upoznatost ispitanika s pojmom 'interkulturalizam' i varijabla 'potrebno' gdje se propitivalo smatraju li ispitanici potrebnim uvođenje sadržaja o interkulturalnosti u programe studija (obje s mogućim odgovorima da i ne).

Obrada podataka izvršena je putem Statističkog programa za društvene znanosti (SPSS, 20.0.). U obradi podataka koristile su se metode univarijatne, bivarijatne i multivarijatne statistike. Univarijatne statistike su frekvencije, postoci, mjere centralne tendencije i mjere varijabilnosti. Bivarijatna statistika su t-test, hi-kvadrat test i jednostavna analiza varijance, za utvrđivanje razlika s obzirom na nezavisne varijable: spol, fakultet, 'pojam' i 'potrebno'.

Testovi statističke značajnosti prosječnih rezultata skupina provedeni su analizom varijance uz odgovarajuće post-hoc testove (Bonferroni i Hochberg GT2 test za homogene i Dunnett C za nehomogene varijance), na razini rizika 5 posto. Od testova multivarijatne statistike korištena je faktorska analiza (na odabranom instrumentu¹²).

Kod obrade smo analizirale podatke prema sljedećim područjima: razumijevanje pojma, ciljevi odgoja i obrazovanja za interkulturalnost, stavovi spram odgoja i obrazovanja za interkulturalnost, poželjne kompetencije u odgoju i obrazovanju za interkulturalnost te sadržaji interkulturalne problematike u nastavi.

Uzorak su činili studenti Filozofskog fakulteta i Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci, odnosno studenti preddiplomskog i diplomskog studija pedagogije, učiteljskog studija, diplomskog studija predškolskog odgoja i obrazovanja i nastavničkih smjerova diplomskih studija.

Ispitivanje je provedeno tijekom zimskog semestra u ak.god. 2011./2012. Ispitanici su anketirani na nastavi, na početku ili na kraju sata, a samo popunjavanje upitnika trajalo je između 15 i 20 minuta. Ukupno je anketni upitnik ispunilo 523 studenta, od čega je 48,1 posto s Filozofskog fakulteta, a 51,9 posto s Učiteljskog fakulteta. S Filozofskog fakulteta uzorak čine studenti preddiplomskog (79 ili 15,1%) i diplomskog studija pedagogije (33 ili 6,3%) te studenti s nastavničkih smjerova diplomskih studija (139 ili 26,6%). S Učiteljskog fakulteta 36,4 posto studenata studira na integriranom preddiplomskom i diplomskom učiteljskom studiju, a 15,5 posto na diplomskom studiju predškolskog odgoja i obrazovanja.

¹² Na većini baterija eksplorativna faktorska analiza dozvoljava zaključak da se radi o jednodimenzionalnom prostoru.

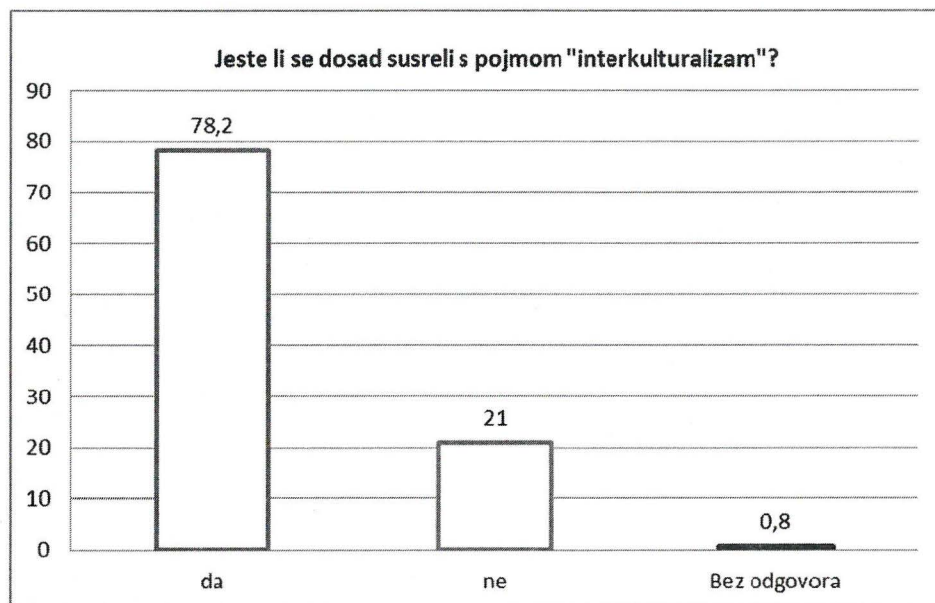
U uzorku je ukupno 87,6 posto žena, 9 posto muškaraca, dok 3,4 posto nije odgovorilo na navedeno pitanje. Većina (85,3%) studira kao redovita/redovit studentica/student uz potporu Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa, a prema osobnim potrebama 14,5 posto.

Tabela 9. Odnos varijable spola i varijable fakulteta

			fakultet		Ukupno
			FFRI	UFRI	
spol	muški	f	38	9	47
		%	80,9	19,1	100,0
	ženski	f	203	255	458
		%	44,3	55,7	100,0
Ukupno		f	241	264	505
		%	47,7	52,3	100,0

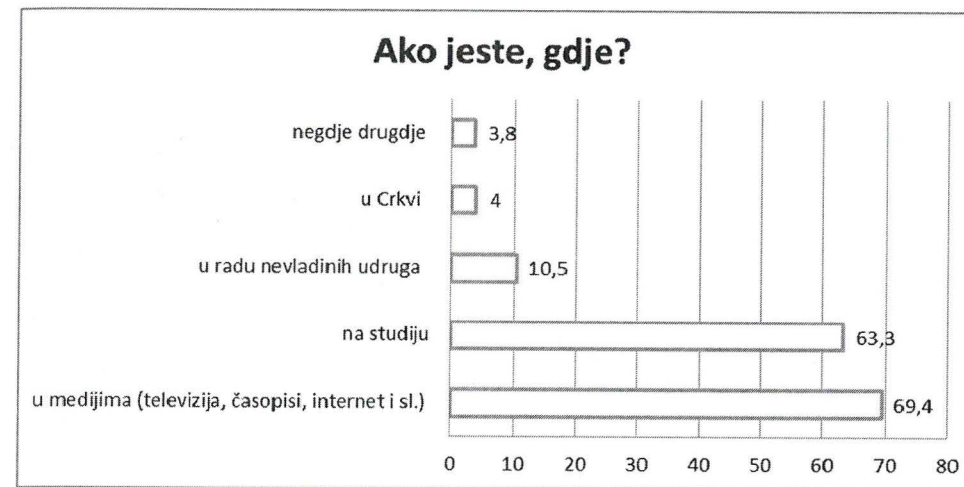
4.2. Rezultati

U uvodnom dijelu treba napomenuti kako se većina studenata susrela s pojmom 'interkulturalizam', dok se 21 posto nije susrelo s pojmom (Grafikon 1.).



Grafikon 1. Upoznatost s pojmom 'interkulturalizam'

Nadalje, postavljeno je pitanje, ako jesu upoznati s pojmom da navedu gdje su se upoznali. Pritom su mogli navesti sve odgovore koji se odnose na njih. Najveći postotak studenata upoznao se s pojmom 'interkulturalizam' u medijima (televizija, časopisi, internet) odnosno na studiju (63,3%). Kroz rad u nevladinim udrugama s pojmom se upoznao 10,5% studenata, 4% u Crkvi, a njih 3,8% negdje drugdje.



Grafikon 2. Mjesto gdje su se upoznali s pojmom 'interkulturalizam'

4.2.1. Razumijevanje pojma

Studenti preddiplomskih studija pedagogije, predškolskog odgoja i obrazovanja, učiteljskog studija i nastavničkih smjerova na Filozofskom i Učiteljskom fakultetu u Rijeci definiraju pojam 'interkulturalizam' na prvom mjestu kao poštivanje i prihvaćanje različitosti (82%), odnosno kao toleriranje različitosti (74,3%) te kao aktivnu suradnju dviju ili više kultura na svim područjima života (70,7%) (Tabela 10.). Najrjeđe percipiraju interkulturalnost kao asimilaciju manjinske kulture u većinsku, odnosno kao prilagođavanje većinske kulture manjinskoj kulturi.

Iz dobivenih odgovora vidljivo je da veliki postotak (70,7%) ispitanika zna značenje pojma 'interkulturalizam', ali bi i na osnovi velikog postotka ispitanika koji ovaj pojam vezuju uz poštivanje, prihvaćanje i toleriranje različitosti mogli zaključiti da postoji tendencija poistovjećivanja pojma *interkulturalnost* s pojmom *multikulturalnost*.

Tabela 10. Što određuje pojam 'interkulturalizam'

		1	2	3	4	5	M	SD ¹³
		%						
4.	poštivanje i prihvaćanje različitosti	0,6	2,1	15,4	41,2	40,8	4,19	0,813
2.	toleriranje različitosti	0,4	5,7	19,5	42,1	32,2	4	0,885
3.	aktivna suradnja dviju ili više kultura na svim područjima života	0,4	6,2	22,7	42,8	27,9	3,92	0,885
1.	postojanje različitih kultura na nekom teritoriju	2,5	5,7	25	44	22,8	3,79	0,942
6.	asimilacija manjinske kulture u većinsku kulturu	23,2	21,8	30,8	20,9	3,3	2,59	1,149
5.	prilagođavanje većinske kulture manjinskoj kulturi	24,1	28,7	31	13,4	2,7	2,42	1,076

Ispitanici koji su se susreli s pojmom 'interkulturalizma' skloniji su stavu kako izrazi: 1. *postojanje različitih kultura na nekom teritoriju*, 2. *toleriranje različitosti*, 3. *aktivna suradnja dviju ili više kultura na svim područjima života* i 4. *poštivanje i prihvaćanje različitosti* najbolje određuju pojam 'interkulturalizam', u odnosu na ispitanike koji se nisu susreli s pojmom 'interkulturalizma' (Tabela 11.).

Ispitanici koji smatraju da je potrebno uvođenje sadržaja o interkulturalnosti u programe studija, spram onih koji ne podržavaju uvođenje sadržaja o interkulturalnosti, skloniji su sve navedene izraze češće percipirati kao one koji najbolje određuju pojam 'interkulturalizam', osim izraza pod rednim brojem tri gdje nema razlike.

S obzirom na nezavisne varijable 'studij' i 'učili' razlika je dobivena na trećoj varijabli. Pritom studenti Filozofskog fakulteta i oni koji su dosta učili o interkulturalizmu češće nego studenti Učiteljskog fakulteta i u odnosu na one koji su u manjoj mjeri učili o interkulturalizmu ocjenjuju kako izraz *aktivna suradnja dviju ili više kultura na svim područjima života* određuje pojam 'interkulturalizam'.

Ispitanici koji su 'dosta učili' o interkulturalizmu također su skloniji kako izraz 2. *toleriranje različitosti* određuje pojam 'interkulturalizam', u odnosu na ispitanike koji nikada nisu učili ili su u manjoj mjeri učili o interkulturalizmu. Razlike nema s obzirom na varijablu spola.

¹³ 1=nimalo, 2=malo, 3= osrednje, 4=mного, 5=vrlo mnogo, M= aritmetička sredina, SD = standardna devijacija

Tabela 11. Razlike s obzirom na nezavisne varijable na pitanju što određuje pojam 'interkulturalizam'

			M	SD	t	df	p	Razlike između grupa
Razlike s obzirom na varijablu fakultet								
	aktivna suradnja dviju ili više kultura na svim područjima života	FFRI	4,07	0,852	3,854	516	0,000	FFRI > UFRI
		UFRI	3,78	0,892				
Razlike s obzirom na varijablu "pojam" (Jeste li se dosad susreli s pojmom "interkulturalizam")								
	postojanje različitih kultura na nekom teritoriju	da	3,84	0,897	2,367	152,561	0,019	da > ne
		ne	3,57	1,071				
	toleriranje različitosti	da	4,08	0,834	3,697	151,6	0,000	da > ne
		ne	3,7	0,986				
	aktivna suradnja dviju ili više kultura na svim područjima života	da	3,96	0,868	2,553	513	0,011	da > ne
		ne	3,72	0,919				
	poštivanje i prihvaćanje različitosti	da	4,27	0,782	4,436	514	0,000	da > ne
		ne	3,89	0,857				
Razlike s obzirom na varijablu „potrebno“ (Smatrate li potrebnim uvođenje sadržaja o interkulturalizmu u programe studija?)								
	postojanje različitih kultura na nekom teritoriju	da	3,83	0,91	2,587	59,858	0,012	da > ne
		ne	3,42	1,134				
	toleriranje različitosti	da	4,06	0,86	3,933	61,622	0,000	da > ne
		ne	3,51	0,973				
	aktivna suradnja dviju ili više kultura na svim područjima života	da	3,94	0,865	1,353	59,042	0,181	
		ne	3,73	1,05				
	poštivanje i prihvaćanje različitosti	da	4,24	0,798	3,524	514	0,000	da > ne
		ne	3,83	0,857				
	prilagođavanje većinske kulture manjinskoj kulturi	da	2,45	1,074	2,311	516	0,021	da > ne
		ne	2,09	1,061				
	asimilacija manjinske kulture u većinsku kulturu	da	2,64	1,151	2,966	516	0,003	da > ne
		ne	2,15	1,081				

Kao budući pedagozi ispravno percipiraju kako odgoj i obrazovanje za interkulturalnost potiče toleranciju prema kulturno drukčijima (86,7%) i suživot različitih kultura (85,2%) (Tabela 12.). Naglašavaju da se time potiče jednakost svih ljudi (79,1%), djeluje na smanjenje stereotipa i predrasuda (81,4%) te borbu protiv svakog oblika diskriminacije, uključujući rasizam (80,4%). Međutim, u nešto manjoj mjeri ocjenjuju kako odgoj i obrazovanje za interkulturalnost potiče borbu protiv etnocentrizma i nacionalizma i suzbijanje ksenofobičnih stavova (osrednje 36,4%) te vladavinu prava (osrednje (41,1%).

Tabela 12. U kojoj mjeri odgoj i obrazovanje za interkulturalnost potiče...

		1	2	3	4	5	M	SD ¹⁴
		%						
5.	toleranciju prema kulturno drukčijim	0,2	2,5	10,6	49,6	37,1	4,21	0,743
2.	suživot različitih kultura	0,2	1,7	12,9	49,7	35,5	4,19	0,732
6.	jednakost svih ljudi	0,8	4,8	15,4	38,3	40,8	4,13	0,898
1.	smanjenje stereotipa i predrasuda	0,2	4,4	14	45,8	35,6	4,12	0,822
7.	borbu protiv svakog oblika diskriminacije, uključujući rasizam	1	3,3	15,4	45,5	34,9	4,1	0,843
3.	borbu protiv etnocentrizma i nacionalizma	1	4,2	30,8	44	20	3,78	0,846
8.	suzbijanje ksenofobičnih stavova	3,5	7,1	35,4	37,1	16,9	3,57	0,967
4.	vladavinu prava	4,4	15,5	41,1	29	10	3,25	0,981

Oni ispitanici koji smatraju da je potrebno uvođenje sadržaja o interkulturalnosti u programe studija češće nego oni suprotnog stava, ocjenjuju kako odgoj i obrazovanje za interkulturalnost potiče sve navedene aktivnosti (Tabela 13.). Stavu kako odgoj i obrazovanje za interkulturalnost potiče 2. *suživot različitih kultura* sklonije su studentice, studenti Filozofskog fakulteta, oni koji jesu upoznati s pojmom kao i oni koji su dosta učili u odnosu na one koji su učili malo ili nimalo. Stavu kako odgoj i obrazovanje za interkulturalnost potiče 3. *borbu protiv etnocentrizma i nacionalizma* skloniji su studenti Filozofskog fakulteta, oni koji jesu upoznati s pojmom, kao i oni ispitanici koji su dosta učili u odnosu na one koji su učili malo ili nimalo. Odgoj i obrazovanje za interkulturalnost potiče 5. *toleranciju prema kulturno drukčijim* češće prema mišljenju studentica i onih koji jesu upoznati s pojmom interkulturalnosti. Također studentice češće nego studenti ocjenjuju kako odgoj i obrazovanje za interkulturalnost potiče 6. *jednakost svih ljudi* i 7. *borbu protiv svakog oblika diskriminacije, uključujući rasizam*, dok su studenti Filozofskog fakulteta u odnosu na studente Učiteljskog fakulteta skloniji percepciji kako odgoj i obrazovanje

¹⁴ 1=nimalo, 2=malo, 3= osrednje, 4=mного, 5=vrlo mnogo, M= aritmetička sredina, SD = standardna devijacija

za interkulturalnost potiče 8. *suzbijanje ksenofobičnih stavova*. Da odgoj i obrazovanje za interkulturalnost potiče 4. *vladavinu prava* skloniji su oni koji su upoznati s pojmom u odnosu na one ispitanike koji nisu upoznati s pojmom.

Tabela 13. Razlike s obzirom na nezavisne varijable na pitanju "U kojoj mjeri odgoj i obrazovanje za interkulturalnost potiče ..."

		M	SD	t	df	p	Razlike između grupa
Razlike s obzirom na varijablu spola							
suživot različitih kultura	m	4	0,752	-2,058	501	0,040	ž > m
	ž	4,23	0,721				
toleranciju prema kulturno drukčijim	m	4	0,78	-2,183	500	0,029	ž > m
	ž	4,24	0,724				
jednakost svih ljudi	m	3,81	0,947	-2,71	500	0,007	ž > m
	ž	4,18	0,884				
borbu protiv svakog oblika diskriminacije, uključujući rasizam	m	3,87	0,797	-2,071	501	0,039	ž > m
	ž	4,14	0,842				
Razlike s obzirom na varijablu fakultet							
smanjenje stereotipa i predrasuda	FFRI	4,22	0,747	2,65	519	0,008	FFRI > UFRI
	UFRI	4,03	0,877				
suživot različitih kultura	FFRI	4,26	0,706	2,305	518	0,022	FFRI > UFRI
	UFRI	4,12	0,752				
borbu protiv etnocentrizma i nacionalizma	FFRI	3,89	0,843	2,812	517	0,005	FFRI > UFRI
	UFRI	3,68	0,839				
suzbijanje ksenofobičnih stavova	FFRI	3,74	0,926	3,943	517	0,000	FFRI > UFRI
	UFRI	3,41	0,981				

		M	SD	t	df	p	Razlike između grupa
Razlike s obzirom na varijablu pojam (Jeste li se dosad susreli s pojmom "interkulturalizam")							
smanjenje stereotipa i predrasuda	da	4,18	0,786	3,075	516	0,002	da > ne
	ne	3,91	0,918				
suživot različitih kultura	da	4,24	0,726	3,71	172,748	0,000	da > ne
	ne	3,95	0,712				
borbu protiv etnocentrizma i nacionalizma	da	3,84	0,803	3,438	152,902	0,001	da > ne
	ne	3,5	0,939				
vladavinu prava	da	3,31	0,951	2,946	515	0,003	da > ne
	ne	3	1,023				
toleranciju prema kulturno drukčijim	da	4,25	0,748	2,241	179,076	0,026	da > ne
	ne	4,07	0,703				
Razlike s obzirom na varijablu „potrebno“ (Smatrate li potrebnim uvođenje sadržaja o interkulturalizmu u programe studija?)							
smanjenje stereotipa i predrasuda	da	4,16	0,794	2,438	58,233	0,018	da > ne
	ne	3,81	1,011				
suživot različitih kultura	da	4,22	0,722	2,985	515	0,003	da > ne
	ne	3,9	0,774				
borbu protiv etnocentrizma i nacionalizma	da	3,83	0,816	4,317	514	0,000	da > ne
	ne	3,31	0,981				
vladavinu prava	da	3,3	0,969	3,493	515	0,001	da > ne
	ne	2,8	0,96				
toleranciju prema kulturno drukčijim	da	4,25	0,73	3,396	514	0,001	da > ne
	ne	3,88	0,784				
jednakost svih ljudi	da	4,19	0,875	3,665	514	0,000	da > ne
	ne	3,71	0,997				
borbu protiv svakog oblika diskriminacije, uključujući rasizam	da	4,13	0,84	2,336	515	0,020	da > ne
	ne	3,84	0,857				
suzbijanje ksenofobičnih stavova	da	3,62	0,943	3,159	514	0,002	da > ne
	ne	3,17	1,098				

4.2.2. Ciljevi odgoja i obrazovanja za interkulturalnost

Ispitanicima je bilo ponuđeno ukupno 11 tvrdnji koje se odnose na propitivanje ciljeva odgoja i obrazovanja za interkulturalnost. Na prvom mjestu budući pedagozi, nastavnici i učitelji percipiraju kao cilj razvijanje sposobnosti razumijevanja i prihvaćanja kulturnih razlika kao vrednota (86,8%) (Tabela 14.). Između 75,5% i 76,8% studenata smatra kako su ciljevi odgoja i obrazovanja za interkulturalnost: poznavanje i razumijevanje temeljnih obilježja kulture 'drugog' (npr. normi, običaja, vrijednosti, jezika, simbola, itd.), njegovanje osjećaja solidarnosti prema kulturno drukčijem te razvijanje sposobnosti komunikacije s kulturno drukčijim. Osvješćivanje stereotipa i predrasuda o kulturno drukčijem kao cilj vidi 72,7%, a tek 67,6% smatra da je cilj odgoja i obrazovanja za interkulturalnost razvijanje otvorenog, višekulturnog identiteta. Također u nešto manjoj mjeri ocjenjuju da su ciljevi odgoja i obrazovanja za interkulturalnost poštivanje i očuvanje nacionalne kulturne baštine (63,9%) te poštivanje i očuvanje europske i svjetske kulturne baštine (56,9%). Relativno najmanje, svega 57% smatra da je cilj razvijanje sposobnosti i vještina kritičkoga samoopažanja u susretu s kulturno drukčijim te nenasilno rješavanje sukoba (55,9%).

Tabela 14. Cilj odgoja i obrazovanja za interkulturalnost je...

		1	2	3	4	5	M	SD ¹⁵
		%						
2.	razvijanje sposobnosti razumijevanja i prihvaćanja kulturnih razlika kao vrednota	0	1,7	11,5	53,4	33,4	4,18	0,697
1.	poznavanje i razumijevanje temeljnih obilježja kulture "drugog" (npr. normi, običaja, vrijednosti, jezika, simbola, itd.)	0	2,7	21,8	47,1	28,4	4,01	0,781
9.	njegovanje osjećaja solidarnosti prema kulturno drukčijem	0	2,7	20,5	49,9	26,9	4,01	0,763
3.	razvijanje sposobnosti komunikacije s kulturno drukčijim	0	2,7	22,3	53	22,1	3,94	0,741
10.	razvijanje otvorenog, višekulturnog identiteta	0,4	5,9	26,1	41,2	26,4	3,87	0,885
4.	osvješćivanje stereotipa i predrasuda o kulturno drukčijem	2,1	3,6	21,5	51,6	21,1	3,86	0,862
7.	poštivanje i očuvanje nacionalne kulturne baštine	1,2	6	29	41,1	22,8	3,79	0,903
8.	poštivanje i očuvanje europske i svjetske kulturne baštine	1,5	9	32,6	38,3	18,6	3,63	0,937
5.	razvijanje sposobnosti i vještina kritičkoga samoopažanja u susretu s kulturno drukčijim	1,7	6,3	34,9	42,1	14,9	3,62	0,875
6.	nenasilno rješavanje sukoba	3,1	10,7	30,3	34,3	21,6	3,61	1,035
11.	promicanje održivog razvoja	2,9	12,3	37,2	35,1	12,6	3,42	0,957

¹⁵ 1=nimalo, 2=malo, 3= osrednje, 4=mnogo, 5=vrlo mnogo, M= aritmetička sredina, SD = standardna devijacija

Razlika s obzirom na varijablu spol dobivena je na ukupno četiri tvrdnje, pritom studentice češće nego studenti percipiraju tvrdnje 1. *poznavanje i razumijevanje temeljnih obilježja kulture 'drugog' (npr. normi, običaja, vrijednosti, jezika, simbola, itd.)*, 4. *osvješćivanje stereotipa i predrasuda o kulturno drukčijem*, 5. *razvijanje sposobnosti i vještina kritičkoga samoopažanja u susretu s kulturno drukčijim* i 9. *njegovanje osjećaja solidarnosti prema kulturno drukčijem* kao ciljeve odgoja i obrazovanja za interkulturalnost (Tabela 15.). Tvrdnji 9. kao cilju odgoja i obrazovanja za interkulturalnost skloniji su i oni ispitanici koji su upoznati s pojmom. Također, ispitanici koji su upoznati s pojmom 'interkulturalizam' kao i oni koji smatraju da je potrebno uvesti sadržaje o interkulturalnosti u programe studija skloniji su podržati tvrdnje 1., 2., 4., 5. i 10. kao ciljeve odgoja i obrazovanja za interkulturalnost.

Studenti koji smatraju da je potrebno uvesti sadržaje o interkulturalnosti u programe studija u odnosu na one koji su suprotnog stava, kao i studenti Filozofskog fakulteta u odnosu na studente Učiteljskog fakulteta, češće percipiraju kao cilj odgoja i obrazovanja za interkulturalnost 3. *razvijanje sposobnosti komunikacije s kulturno drukčijim*. Dodatno, ispitanici koji smatraju da je potrebno uvesti sadržaje o interkulturalnosti u programe studija tvrdnje 6. *nenasilno rješavanje sukoba* i 11. *promicanje održivog razvoja* češće percipiraju kao ciljeve odgoja i obrazovanja za interkulturalnost u odnosu na ispitanike koji smatraju da navedeni sadržaji nisu potrebni.

Ispitanici koji nisu nikada učili o interkulturalizmu manje su skloni percipirati cilj 2. *razvijanje sposobnosti razumijevanja i prihvaćanja kulturnih razlika kao vrednota* kao cilj odgoja i obrazovanja za interkulturalnost u odnosu na druge dvije skupine, dok su studenti koji su 'dosta učili' o interkulturalizmu skloniji percipirati kao cilj odgoja i obrazovanja za interkulturalnost tvrdnju 4. *osvješćivanje stereotipa i predrasuda o kulturno drukčijem* u odnosu na one koji nisu učili nikada ili su malo učili o interkulturalizmu.

Tabela 15. Razlike s obzirom na nezavisne varijable na pitanju što je cilj odgoja i obrazovanja za interkulturalnost

		M	SD	t	df	p	Razlike između grupa	
Razlike s obzirom na varijablu spola								
1.	poznavanje i razumijevanje temeljnih obilježja kulture "drugog" (npr. normi, običaja, vrijednosti, jezika, simbola, itd.)	m	3,6	0,825	-3,728	54,262	0,000	ž > m
		ž	4,06	0,757				
4.	osvješćivanje stereotipa i predrasuda o kulturno drukčijem	m	3,53	1,12	-2,2	51,323	0,032	ž > m
		ž	3,9	0,829				

		M	SD	t	df	p	Razlike između grupa	
5.	razvijanje sposobnosti i vještina kritičkoga samoopažanja u susretu s kulturno drukčijim	m	3,34	0,915	-2,36	502	0,019	ž > m
		ž	3,66	0,87				
9.	njegovanje osjećaja solidarnosti prema kulturno drukčijem	m	3,77	0,758	-2,379	501	0,018	ž > m
		ž	4,04	0,756				

Razlike s obzirom na varijablu fakultet

3.	razvijanje sposobnosti komunikacije s kulturno drukčijim	FFRI	4,06	0,723	3,408	518	0,001	FFRI > UFRI
		UFRI	3,84	0,742				

Razlike s obzirom na varijablu pojam (Jeste li se dosad susreli s pojmom 'interkulturalizam')

1.	poznavanje i razumijevanje temeljnih obilježja kulture "drugog" (npr. normi, običaja, vrijednosti, jezika, simbola, itd.)	da	4,05	0,775	2,105	516	0,036	da > ne
		ne	3,87	0,806				
2.	razvijanje sposobnosti razumijevanja i prihvaćanja kulturnih razlika kao vrednota	da	4,25	0,676	4,08	515	0,000	da > ne
		ne	3,94	0,731				
4.	osvješćivanje stereotipa i predrasuda o kulturno drukčijem	da	3,93	0,804	2,962	145,238	0,004	da > ne
		ne	3,61	1,027				
5.	razvijanje sposobnosti i vještina kritičkoga samoopažanja u susretu s kulturno drukčijim	da	3,67	0,878	2,249	516	0,025	da > ne
		ne	3,46	0,845				
9.	njegovanje osjećaja solidarnosti prema kulturno drukčijem	da	4,04	0,75	2,106	515	0,036	da > ne
		ne	3,87	0,795				
10.	razvijanje otvorenog, višekulturnog identiteta	da	3,94	0,871	3,252	516	0,001	da > ne
		ne	3,63	0,878				

Razlike s obzirom na varijablu „potrebno“ (Smatrate li potrebnim uvođenje sadržaja o interkulturalizmu u programe studija?)

1.	poznavanje i razumijevanje temeljnih obilježja kulture "drugog" (npr. normi, običaja, vrijednosti, jezika, simbola, itd.)	da	4,05	0,775	2,954	516	0,003	da > ne
		ne	3,71	0,8				
2.	razvijanje sposobnosti razumijevanja i prihvaćanja kulturnih razlika kao vrednota	da	4,25	0,67	5,826	515	0,000	da > ne
		ne	3,67	0,706				

			M	SD	t	df	p	Razlike između grupa
3.	razvijanje sposobnosti komunikacije s kulturno drukčijim	da	3,98	0,735	3,445	515	0,001	da > ne
		ne	3,62	0,718				
4.	osvješćivanje stereotipa i predrasuda o kulturno drukčijem	da	3,9	0,834	2,834	58,589	0,006	da > ne
		ne	3,48	1,038				
5.	razvijanje sposobnosti i vještina kritičkoga samoopažanja u susretu s kulturno drukčijim	da	3,67	0,872	3,576	516	0,000	da > ne
		ne	3,21	0,825				
6.	nenasilno rješavanje sukoba	da	3,64	1,02	2,197	516	0,028	da > ne
		ne	3,31	1,147				
10.	razvijanje otvorenog, višekulturnog identiteta	da	3,92	0,87	3,097	516	0,002	da > ne
		ne	3,52	0,939				
11.	promicanje održivog razvoja	da	3,48	0,93	4,024	516	0,000	da > ne
		ne	2,92	1,064				

4.2.3. Stavovi spram odgoja i obrazovanja za interkulturalnost

Stavovi spram odgoja i obrazovanja za interkulturalnost mjereni su na ukupno 11 tvrdnji (Tabela 16.). Treba istaći kao su ispitanici u pravilu osjetljivi na pitanje manjinskih kultura ali i na pitanje većinske kulture. Primjerice zanima ih nesreća ili katastrofa koja se dogodila osobi koja pripada manjinskoj kulturi (87,4%), ali i nesreća ili katastrofa koja se dogodila osobi većinske kulture (86,8%). Međutim, ipak su dominantno zauzeli stav kako bi trebalo više pažnje posvetiti humanijim odnosima među ljudima nego kulturnim razlikama (83,5%). Nadalje, nešto više od polovice ispitanika ne slaže se s ocjenom kako pripadnici manjinske kulture u zemlji nisu tako srdačni i gostoljubivi kao pripadnici većinske kulture, odnosno kako pripadnici većinske kulture u zemlji nisu tako srdačni i gostoljubivi kao pripadnici manjinske kulture. U ocjeni koliko su pripadnici manjinske kulture osjetljiviji na nepoštivanje ljudskih prava od pripadnika većinske kulture ispitanici su podjeljenog stava, dok se 50,6% slaže s navedenom tvrdnjom, 34,7% niti se slaže niti ne slaže. Otprilike dvije trećine ispitanika ne slaže se s ocjenom kako se u našoj zemlji previše pažnje posvećuje nacionalnim manjinama, a tri četvrtine ne slaže se ni da je najbolje družiti se s pripadnicima svoje kulture. Čak 44,5% ocjenjuje kako pripadnici manjinske kulture u našoj zemlji trebaju imati bolje uvjete studiranja i zapošljavanja. 12,8% smatra kako bi svijet bolje funkcionirao kada ne bi postojalo toliko različitih kultura. Čak 40,6% smatra da je ubrzani tehnološki razvoj doveo do stvaranja jedinstvene globalne kulture, dok 43,7% to ne može ocijeniti.

Tabela 16. Stavovi spram odgoja i obrazovanja za interkulturalnost

		1+2	3	4+5	M	SD ¹⁶
		%				
10.	više bi pažnje trebalo posvetiti humanijim odnosima među ljudima nego kulturnim razlikama	3	13,4	83,5	4,36	0,888
9.	pripadnici manjinske kulture osjetljiviji su na nepoštivanje ljudskih prava od pripadnika većinske kulture	14,6	34,7	50,6	3,46	1,041
6.	pripadnici manjinske kulture u mojoj zemlji trebaju imati bolje uvjete studiranja i zapošljavanja	20,8	34,7	44,5	3,34	1,223
11.	ubrzani tehnološki razvoj doveo je do stvaranja jedinstvene globalne kulture	15,8	43,7	40,6	3,28	0,96
7.	pripadnici manjinske kulture u mojoj zemlji nisu tako srdačni i gostoljubivi kao pripadnici većinske kulture	53,3	33	13,7	2,31	1,126
8.	pripadnici većinske kulture u mojoj zemlji nisu tako srdačni i gostoljubivi kao pripadnici manjinske kulture	54,1	38	7,9	2,25	1,019
4.	u našoj se zemlji previše pažnje posvećuje nacionalnim manjinama	64,7	26,3	9	2,09	1,065
3.	svijet bi bolje funkcionirao kad ne bi postojalo toliko različitih kultura	66,8	20,3	12,8	2,01	1,198
5.	najbolje je družiti se s pripadnicima svoje kulture	74,2	17,5	8,2	1,82	1,056
1.	ne zanima me nesreća ili katastrofa koja se dogodila osobi koja pripada manjinskoj kulturi	87,4	9,4	3,3	1,43	0,814
2.	ne zanima me nesreća ili katastrofa koja se dogodila osobi većinske kulture	86,8	9,8	3,5	1,43	0,826

Tvrdnjama 1. ne zanima me nesreća ili katastrofa koja se dogodila osobi koja pripada manjinskoj kulturi, 2. ne zanima me nesreća ili katastrofa koja se dogodila osobi većinske kulture i 5. najbolje je družiti se s pripadnicima svoje kulture manje su sklone studentice u odnosu na studente, studenti koji smatraju da je potrebno uvesti sadržaje o interkulturalnosti u programe studija u odnosu na one koji su suprotnog stava te ispitanici koji su 'dosta učili' o interkulturalizmu u odnosu na one koji su učili malo ili nimalo (Tabela 17.). Tvrdnji 5. skloniji su ispitanici koji nisu upoznati s pojmom interkulturalnosti, a i skloniji su tvrdnjama 7. pripadnici manjinske kulture u mojoj zemlji nisu tako srdačni i gostoljubivi kao pripadnici većinske kulture i 8. pripadnici većinske kulture u mojoj zemlji nisu tako srdačni i gostoljubivi kao pripadnici manjinske kulture, u odnosu na one koji jesu upoznati s pojmom interkulturalnosti. Također,

¹⁶ 1= uopće se ne slažem, 2= ne slažem se u manjoj mjeri, 3= niti se slažem niti se ne slažem, 4= slažem se u manjoj mjeri, 5= u potpunosti se slažem, M= aritmetička sredina, SD = standardna devijacija

studentice, ispitanici koji smatraju da je potrebno uvesti sadržaje o interkulturalnosti u programe studija te ispitanici koji su 'dosta učili' o interkulturalnosti u odnosu na one koji su učili malo, rjeđe su skloniji tezi 4. u našoj se zemlji previše pažnje posvećuje nacionalnim manjinama.

Tvrđnji 3. svijet bi bolje funkcionirao kad ne bi postojalo toliko različitih kultura skloniji su muški ispitanici i oni koji nisu upoznati s pojmom interkulturalnosti. Oni ispitanici koji smatraju da je potrebno uvesti sadržaje o interkulturalnosti u programe studija skloniji su tvrđnji 10. više bi pažnje trebalo posvetiti humanijim odnosima među ljudima nego kulturnim razlikama kao i tvrđnji 6. pripadnici manjinske kulture u mojoj zemlji trebaju imati bolje uvjete studiranja i zapošljavanja s kojom se češće slažu i ženske ispitanice.

U konačnici tvrđnji 9. pripadnici manjinske kulture osjetljiviji su na nepoštivanje ljudskih prava od pripadnika većinske kulture manje su skloni oni ispitanici koji su 'dosta učili' o interkulturalnosti u odnosu na one koje nikada nisu učili, a s tvrđnjom 11. ubrzani tehnološki razvoj doveo je do stvaranja jedinstvene globalne kulture češće se slažu ispitanici s Filozofskog fakulteta u odnosu na ispitanike s Učiteljskog fakulteta.

Tabela 17. Razlike s obzirom na nezavisne varijable na pitanju stavova spram odgoja i obrazovanja za interkulturalnost

		M	SD	t	df	p	Razlike između grupa
Razlike s obzirom na varijablu spola							
ne zanima me nesreća ili katastrofa koja se dogodila osobi koja pripada manjinskoj kulturi	m	1,94	1,131	3,365	50,163	0,001	m > ž
	ž	1,37	0,744				
ne zanima me nesreća ili katastrofa koja se dogodila osobi većinske kulture	m	1,89	1,127	3,08	50,37	0,003	m > ž
	ž	1,38	0,759				
svijet bi bolje funkcionirao kad ne bi postojalo toliko različitih kultura	m	2,49	1,333	3,009	502	0,003	m > ž
	ž	1,95	1,164				
u našoj se zemlji previše pažnje posvećuje nacionalnim manjinama	m	2,49	1,14	2,752	501	0,006	m > ž
	ž	2,05	1,042				
najbolje je družiti se s pripadnicima svoje kulture	m	2,19	1,154	2,438	53,678	0,018	m > ž
	ž	1,76	1,019				
pripadnici manjinske kulture u mojoj zemlji trebaju imati bolje uvjete studiranja i zapošljavanja	m	2,96	1,16	-2,275	499	0,023	ž > m
	ž	3,38	1,221				

		M	SD	t	df	p	Razlike između grupa
Razlike s obzirom na varijablu fakultet							
ubrzani tehnološki razvoj doveo je do stvaranja jedinstvene globalne kulture	FFRI	3,38	1,014	2,299	500,39	0,022	FFRI > UFRI
	UFRI	3,19	0,899				
Razlike s obzirom na varijablu pojam (Jeste li se dosad susreli s pojmom 'interkulturalizam')							
svijet bi bolje funkcionirao kad ne bi postojalo toliko različitih kultura	da	1,93	1,139	-2,831	152,504	0,005	ne > da
	ne	2,33	1,362				
najbolje je družiti se s pripadnicima svoje kulture	da	1,72	1,001	-3,271	152,233	0,001	ne > da
	ne	2,13	1,179				
pripadnici manjinske kulture u mojoj zemlji nisu tako srdačni i gostoljubivi kao pripadnici većinske kulture	da	2,26	1,118	-2,153	515	0,032	ne > da
	ne	2,52	1,147				
pripadnici većinske kulture u mojoj zemlji nisu tako srdačni i gostoljubivi kao pripadnici manjinske kulture	da	2,19	1,023	-2,17	515	0,030	ne > da
	ne	2,43	0,962				
Razlike s obzirom na varijablu „potrebno“ (Smatrate li potrebnim uvođenje sadržaja o interkulturalizmu u programe studija?)							
ne zanima me nesreća ili katastrofa koja se dogodila osobi koja pripada manjinskoj kulturi	da	1,36	0,735	-4,319	56,925	0,000	ne > da
	ne	2,06	1,151				
ne zanima me nesreća ili katastrofa koja se dogodila osobi većinske kulture	da	1,36	0,744	-4,202	56,762	0,000	ne > da
	ne	2,06	1,183				
u našoj se zemlji previše pažnje posvećuje nacionalnim manjinama	da	2,03	1,033	-3,443	60,925	0,001	ne > da
	ne	2,62	1,213				
najbolje je družiti se s pripadnicima svoje kulture	da	1,75	1,016	-4,101	59,309	0,000	ne > da
	ne	2,46	1,212				
pripadnici manjinske kulture u mojoj zemlji trebaju imati bolje uvjete studiranja i zapošljavanja	da	3,4	1,228	3,015	513	0,003	da > ne
	ne	2,87	1,127				
više bi pažnje trebalo posvetiti humanijim odnosima među ljudima nego kulturnim razlikama	da	4,4	0,833	2,495	56,29	0,016	da > ne
	ne	3,96	1,236				

Zatim je ponuđen niz od 11 tvrdnji kako bi ispitanici procijenili svoje stavove (vjerovanja i ponašanja) u odnosu na interkulturalnu problematiku (Tabela 18.). Najviši postotak ispitanika ocjenjuje kako su svjesni postojanja kulturalnih razlika u svojoj okolini (91,2%), što je indikator da one postoje. Međutim, da običaje manjinskih kultura trebaju svi poštovati slaže se 69%, dok se 19% niti slaže niti ne slaže, odnosno ima neutralan stav. S druge strane 69,1% smatra kako su sposobni sagledati probleme iz perspektive pripadnika većinske kulture, dok 27,6% nema stava, odnosno ima neutralan stav, što može ukazivati na nepoznavanje onoga što se smatra perspektivom pripadnika većinske kulture. Međutim, visokih 58,5% smatra kao su sposobni sagledati probleme iz perspektive pripadnika manjinske kulture. 30,9% ocjenjuje da na temelju stečenog iskustva i znanja o manjinskoj kulturi lakše mogu procijeniti situaciju u svojoj, većinskoj kulturi, dok 49,5% nema stav što može ukazivati da većina ispitanika zapravo nema doticaja s manjinskim kulturama.

Dio ispitanika iskazuje poteškoće u određivanju kulturnog identiteta smatraju da svoj kulturni identitet temelje na više kultura (13%), a 11,3% ima osjećaj da ne pripada niti jednoj kulturi. Određeni konzervativizam ogleda se u stavu da se 46,7% ne slaže s tvrdnjom kako u susretu s pripadnicima većinske kulture, mijenjaju vlastito ponašanje kako bi se što više prilagodili, pa tako 37,9% u susretu s pripadnikom manjinske kulture ne mijenja svoje ponašanje kako bi joj/mu se što više prilagodila/prilagodio.

U konačnici, samo su jednom tvrdnjom ispitivane prepreke u komunikaciji i to u ocjeni koliko je nedovoljno poznavanje jezika manjine uzrok nesporazuma u komunikaciji manjine i većine, s čime se slaže 50,6%.

Tabela 18. Stavovi spram interkulturalne problematike

	1+2	3	4+5	M	SD ¹⁷
	%				
3. svjesna/svjestan sam postojanja kulturalnih razlika u svojoj okolini	2,1	6,7	91,2	4,44	0,721
1. običaje manjinskih kultura trebaju svi poštivati	12	19	69	3,91	1,145
7. sposobna/sposoban sam sagledati probleme iz perspektive pripadnika većinske kulture	3,3	27,6	69,1	3,89	0,825
6. sposobna/sposoban sam sagledati probleme iz perspektive pripadnika manjinske kulture	8,4	33	58,5	3,67	0,906
2. nedovoljno poznavanje jezika manjine često je uzrok nesporazuma u komunikaciji između manjine i većine	21	28,4	50,6	3,39	1,104

¹⁷ 1=uopće se ne slažem, 2=malo, 3= osrednje, 4=mного, 5=vrlo mnogo, M= aritmetička sredina, SD = standardna devijacija

	1+2	3	4+5	M	SD
	%				
11. na temelju stečenog iskustva i znanja o manjinskoj kulturi, lakše mogu procijeniti situaciju u svojoj, većinskoj kulturi	19,5	49,5	30,9	3,08	1,043
4. u susretu s pripadnikom manjinske kulture mijenjam svoje ponašanje kako bih joj/mu se što više prilagodila/prilagodio	37,9	36,9	25,2	2,71	1,139
10. na temelju stečenog iskustva i znanja o većinskoj kulturi, lakše mogu procijeniti situaciju u svojoj, manjinskoj kulturi	33,7	48,6	17,6	2,63	1,101
5. u susretu s pripadnicima većinske kulture, mijenjam svoje ponašanje kako bih joj/mu se što više prilagodila/prilagodio	46,7	37,2	16,1	2,45	1,101
9. teško mi je odrediti svoj kulturni identitet jer se temelji na više kultura	66,9	20,1	13	1,98	1,216
8. imam osjećaj da ne pripadam niti jednoj kulturi	70	18,8	11,3	1,9	1,231

S tvrdnjom 2. *nedovoljno poznavanje jezika manjine često je uzrok nesporazuma u komunikaciji između manjine i većine* češće se slažu studentice i oni ispitanici koji su 'dosta učili' o interkulturalnosti, u odnosu na studente i one koji nikada nisu učili o interkulturalnosti (Tabela 19.). Također s tvrdnjom 3. *svjesna/svjestan sam postojanja kulturalnih razlika u svojoj okolini* češće se slažu studentice i ispitanici s Učiteljskog fakulteta. S druge strane, muški ispitanici, kao i oni s Filozofskog fakulteta češće se slažu s tvrdnjom 8. *imam osjećaj da ne pripadam niti jednoj kulturi*. Ispitanici s Filozofskog fakulteta kao i oni koji smatraju da je potrebno uvesti sadržaje interkulturalnosti u programe studija statistički značajno češće su podržali i tvrdnju 9. *teško mi je odrediti svoj kulturni identitet jer se temelji na više kultura*. Također, ispitanici koji smatraju da je potrebno uvesti sadržaje o interkulturalnosti u programe studija statistički značajno češće su podržali i tvrdnje 1. *običaje manjinskih kultura trebaju svi poštivati*, 6. *sposobna/sposoban sam sagledati probleme iz perspektive pripadnika manjinske kulture* i 7. *sposobna/sposoban sam sagledati probleme iz perspektive pripadnika većinske kulture*, u odnosu na one studente koji smatraju da nije potrebno uvesti sadržaje o interkulturalnosti u programe studija. Kako ispitanike nismo pitali da li pripadaju nekoj manjinskoj kulturi, suočili smo se poteškoćom interpretiranja tvrdnje 10. *na temelju stečenog iskustva i znanja o većinskoj kulturi, lakše mogu procijeniti situaciju u svojoj, manjinskoj kulturi*.

S obzirom na nezavisnu varijablu 'pojam' statistički značajna razlika dobivena je samo na tvrdnji 11. *na temelju stečenog iskustva i znanja o manjinskoj kulturi, lakše mogu procijeniti situaciju u svojoj, većinskoj kulturi* s kojom se češće slažu oni ispitanici koji su upoznati s pojmom 'interkulturalizma', u odnosu na one koji nisu upoznati s pojmom.

Tabela 19. Razlike s obzirom na nezavisne varijable na pitanju stavova spram interkulturalne problematike

		M	SD	t	df	p	Razlike između grupa
Razlike s obzirom na varijablu spola							
nedovoljno poznavanje jezika manjine često je uzrok nesporazuma u komunikaciji između manjine i većine	m	3	1,103	-2,553	502	0,011	ž > m
	ž	3,43	1,102				
svjesna/svjestan sam postojanja kulturalnih razlika u svojoj okolini	m	4,13	0,9	-3,115	502	0,002	ž > m
	ž	4,47	0,698				
imam osjećaj da ne pripadam niti jednoj kulturi	m	2,36	1,451	2,392	52,603	0,020	m > ž
	ž	1,84	1,194				
Razlike s obzirom na varijablu fakultet							
svjesna/svjestan sam postojanja kulturalnih razlika u svojoj okolini	FFRI	4,37	0,761	-2,041	501,24	0,042	UFRI > FFRI
	UFRI	4,5	0,678				
imam osjećaj da ne pripadam niti jednoj kulturi	FFRI	2,02	1,332	2,275	489,61	0,023	FFRI > UFRI
	UFRI	1,78	1,119				
teško mi je odrediti svoj kulturni identitet jer se temelji na više kultura	FFRI	2,13	1,263	2,671	519	0,008	FFRI > UFRI
	UFRI	1,85	1,158				
Razlike s obzirom na varijablu „pojam“ (Jeste li se dosad susreli s pojmom 'interkulturalizam')							
na temelju stečenog iskustva i znanja o manjinskoj kulturi, lakše mogu procijeniti situaciju u svojoj, većinskoj kulturi	da	3,13	1,049	2,092	511	0,037	da > ne
	ne	2,9	0,995				
Razlike s obzirom na varijablu „potrebno“ (Smatrate li potrebnim uvođenje sadržaja o interkulturalizmu u programe studija?)							
običaje manjinskih kultura trebaju svi poštivati	da	3,98	1,112	3,227	59,432	0,002	da > ne
	ne	3,37	1,314				
sposobna/sposoban sam sagledati probleme iz perspektive pripadnika manjinske kulture	da	3,72	0,867	3,94	515	0,000	da > ne
	ne	3,21	1,098				
sposobna/sposoban sam sagledati probleme iz perspektive pripadnika većinske kulture	da	3,92	0,784	2,628	57,221	0,011	da > ne
	ne	3,52	1,075				
teško mi je odrediti svoj kulturni identitet jer se temelji na više kultura	da	2,02	1,24	2,81	74,07	0,006	da > ne
	ne	1,63	0,908				

4.2.4. Poželjne kompetencije u odgoju i obrazovanju za interkulturalnost

Jedno od pitanja u anketnom upitniku bilo je i koje su kompetencije *poželjne* u odgoju i obrazovanju za interkulturalnost (Tabela 20.). Svih 11 predloženih kompetencija u pravilu visoko vrednuju studenti. Ipak, prema rangu slijedi da se interkulturalna osjetljivost percipira kao najvažnija poželjna kompetencija (91%), a odmah zatim slijede i kompetencije u području nenasilnog rješavanja sukoba (88,5%), komunikacijske vještine (87,7%) i osjetljivost na diskriminaciju (84%).

Tabela 20. Poželjne kompetencije u odgoju i obrazovanju za interkulturalnost

		1	2	3	4	5	M	SD ¹⁸
		%						
11.	otvorenost za različite kulture (interkulturalna osjetljivost)	0,2	0,6	8,2	28,5	62,5	4,52	0,687
3.	vještine nenasilnoga rješavanja sukoba (pregovaranje, nalaženje kompromisa i sl.)	0,4	0,6	10,5	37,7	50,8	4,38	0,726
4.	komunikacijske vještine	0	0,6	11,7	39,8	47,9	4,35	0,705
2.	osjetljivost na diskriminaciju	1,2	2,5	12,3	44,5	39,5	4,19	0,829
10.	motiviranost za kontinuirano informiranje i obrazovanje	0,2	1	17	45,8	36	4,16	0,748
9.	sposobnost sagledavanja problema iz perspektive učenika	0,4	4	16,9	39,8	38,9	4,13	0,859
1.	razumijevanje ključnih pojmova (interkulturalizam, multikulturalizam, identitet, etnocentrizam i sl.)	1,7	2,7	19	38,5	38,1	4,09	0,91
7.	sposobnost obrade društveno osjetljivih tema	0	1,9	20,8	45,3	32	4,07	0,775
5.	vještine timskoga rada	0,6	3,5	20,3	42,4	33,2	4,04	0,852
6.	kritički pristup zbivanjima u društvu	0,2	2,3	29,3	41,2	27	3,93	0,817
8.	vještina primjene aktivnih metoda i strategija poučavanja	0,6	3,6	30,3	42,5	23	3,84	0,839

¹⁸ 1=nimalo, 2=malo, 3= osrednje, 4=mного, 5=vrlo mnogo, M= aritmetička sredina, SD = standardna devijacija

Studenti na visokom mjestu vrednuju i motiviranost za kontinuirano informiranje i obrazovanje (81,8%) te sposobnost sagledavanja problema iz perspektive učenika (78,7%), a tek na 7. mjestu navode znanje odnosno poznavanje i razumijevanje ključnih pojmova ('interkulturalizam', multikulturalizam, identitet, etnocentrizam i sl.) (76,6%).

Relativno najmanje važnima smatraju vještine primjene aktivnih metoda i strategija poučavanja, a interesantan je i pokazatelj kako čak 29,3% ispitanika percipira kritički pristup zbivanjima u društvu kao osrednje poželjnu kompetenciju u odgoju i obrazovanju za interkulturalnost.

Ispitanici koji su stava kako je potrebno uvesti sadržaje interkulturalnosti u programe studija sve navedene kompetencije statistički značajno češće percipiraju kao poželjne u odgoju i obrazovanju za interkulturalnost, u odnosu na one ispitanike koji smatraju kako nije potrebno uvesti sadržaje o interkulturalnosti u programe studija (Tabela 21.).

S obzirom na varijablu spola razlika je dobivena samo na varijabli 5. Pritom studentice vještine timskog rada češće percipiraju kao poželjnu kompetenciju u odgoju i obrazovanju za interkulturalnost u odnosu na studente.

Studenti s Filozofskog fakulteta, oni koji su upoznati s pojmom, kao i oni koji su 'dosta učili' u odnosu na studente s Učiteljskog fakulteta, na one koji nisu upoznati s pojmom te na one studente koji nikada nisu učili o interkulturalnosti, statistički značajno češće percipiraju 1. razumijevanje ključnih pojmova (interkulturalizam, multikulturalizam, identitet, etnocentrizam i sl.) i 2. osjetljivost na diskriminaciju kao poželjne kompetencije. Studenti s Filozofskog fakulteta i oni koji su upoznati s pojmom kompetenciju 6. kritički pristup zbivanjima u društvu također češće percipiraju kao poželjnu. Studenti s Filozofskog fakulteta skloniji su percipirati kompetenciju 7. sposobnost obrade društveno osjetljivih tema kao poželjnu u odgoju i obrazovanju za interkulturalnost, dok ispitanici koji su upoznati s pojmom interkulturalnosti češće percipiraju kompetenciju 11. otvorenost za različite kulture (interkulturalna osjetljivost) kao poželjnu.

Studenti koji su 'dosta učili' o interkulturalnosti, u odnosu na one studente koji su učili malo ili nikada nisu učili o interkulturalnosti, statistički značajno češće percipiraju kompetenciju 8. vještina primjene aktivnih metoda i strategija poučavanja kao poželjnu kompetenciju u odgoju i obrazovanju za interkulturalnost.

Tabela 21. Razlike s obzirom na nezavisne varijable na pitanju poželjnih kompetencija u odgoju i obrazovanju za interkulturalnost

		M	SD	t	df	p	Razlike između grupa	
Razlike s obzirom na varijablu spola								
5.	vještine timskog rada	m	3,74	0,765	-2,539	501	0,011	ž > m
		ž	4,07	0,856				
Razlike s obzirom na varijablu fakultet								
1.	razumijevanje ključnih pojmova (interkulturalizam, multikulturalizam, identitet, etnocentrizam i sl.)	FFRI	4,19	0,85	2,466	519	0,014	FFRI > UFRI
		UFRI	4	0,947				
2.	osjetljivost na diskriminaciju	FFRI	4,27	0,748	2,256	518	0,024	FFRI > UFRI
		UFRI	4,11	0,891				
6.	kritički pristup zbivanjima u društvu	FFRI	4,05	0,783	3,282	519	0,001	FFRI > UFRI
		UFRI	3,81	0,833				
7.	sposobnost obrade društveno osjetljivih tema	FFRI	4,19	0,715	3,405	516	0,001	FFRI > UFRI
		UFRI	3,96	0,814				
Razlike s obzirom na varijablu „pojam“ (Jeste li se dosad susreli s pojmom 'interkulturalizam')								
1.	razumijevanje ključnih pojmova (interkulturalizam, multikulturalizam, identitet, etnocentrizam i sl.)	da	4,15	0,884	2,954	516	0,003	da > ne
		ne	3,86	0,962				
2.	osjetljivost na diskriminaciju	da	4,26	0,806	3,758	515	0,000	da > ne
		ne	3,93	0,864				
6.	kritički pristup zbivanjima u društvu	da	4	0,807	3,969	516	0,000	da > ne
		ne	3,65	0,795				
11.	otvorenost za različite kulture (interkulturalna osjetljivost)	da	4,57	0,676	2,755	516	0,006	da > ne
		ne	4,36	0,713				
Razlike s obzirom na varijablu „potrebno“ (Smatrate li potrebnim uvođenje sadržaja o interkulturalizmu u programe studija?)								
1.	razumijevanje ključnih pojmova (interkulturalizam, multikulturalizam, identitet, etnocentrizam i sl.)	da	4,16	0,847	4,228	58,201	0,000	da > ne
		ne	3,45	1,186				
2.	osjetljivost na diskriminaciju	da	4,25	0,785	3,976	59,326	0,000	da > ne
		ne	3,68	1,015				

			M	SD	t	df	p	Razlike između grupa
3.	vještine nenasilnoga rješavanja sukoba (pregovaranje, nalaženje kompromisa i sl.)	da	4,43	0,682	3,954	516	0,000	da > ne
		ne	4,02	0,951				
4.	komunikacijske vještine	da	4,39	0,678	3,534	516	0,000	da > ne
		ne	4,04	0,831				
5.	vještine timskog rada	da	4,08	0,845	2,299	515	0,022	da > ne
		ne	3,79	0,885				
6.	kritički pristup zbivanjima u društvu	da	3,96	0,808	2,87	516	0,004	da > ne
		ne	3,62	0,86				
7.	sposobnost obrade društveno osjetljivih tema	da	4,12	0,749	3,587	59,112	0,001	da > ne
		ne	3,65	0,905				
8.	vještina primjene aktivnih metoda i strategija poučavanja	da	3,9	0,813	4,673	516	0,000	da > ne
		ne	3,34	0,898				
9.	sposobnost sagledavanja problema iz perspektive učenika	da	4,17	0,821	2,715	58,914	0,009	da > ne
		ne	3,75	1,09				
10.	motiviranost za kontinuirano informiranje i obrazovanje	da	4,22	0,702	3,087	58,394	0,003	da > ne
		ne	3,79	0,968				
11.	otvorenost za različite kulture (interkulturalna osjetljivost)	da	4,59	0,623	4,564	57,21	0,000	da > ne
		ne	3,98	0,951				

4.2.5. Faktorska analiza rezultata na instrumentu poželjne kompetencije u odgoju i obrazovanju za interkulturalnost

Primijenjena je faktorska analiza kako bi se utvrdilo postojanje latentnih dimenzija u strukturi stavova na instrumentu *poželjne kompetencije u odgoju i obrazovanju za interkulturalnost*.

Faktorska analiza pod komponentnim modelom ekstrahirala je dva faktora koji su kao statistički značajni zadržani uz GK kriterij ograničenja ekstrakcije faktora (veći od 1)¹⁹. Bazična solucija transformirana je u ortogonalnu varimax²⁰ poziciju,

¹⁹ Kako je Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) test iznosio 0,893, a Bartlettov test sfericiteta je statistički značajan na nivou od $p < 0.001$, zadovoljeni su osnovni preduvjeti pa je bilo moguće nastaviti s faktorskom analizom.

²⁰ Varimax solucija korištena je kako bi se izbjegla eventualna pojava supresije u multiploj regresijskoj analizi (Čulig, 1999, 2005).

a dobiveni faktori tumače 56,1 posto ukupne varijance. Prvi faktor tumači 45,7 posto, a drugi faktor tumači 9,4 posto ukupno objašnjene varijance (Tabela 22.).

Tabela 22. Varimax transformacija poželjnih kompetencija u odgoju i obrazovanju za interkulturalnost

	FAKTOR	
	1	2
5. vještine timskog rada	,795	
8. vještina primjene aktivnih metoda i strategija poučavanja	,727	
4. komunikacijske vještine	,702	
10. motiviranost za kontinuirano informiranje i obrazovanje	,675	
9. sposobnost sagledavanja problema iz perspektive učenika	,674	
7. sposobnost obrade društveno osjetljivih tema	,601	,417
6. kritički pristup zbivanjima u društvu	,589	,330
2. osjetljivost na diskriminaciju		,819
1. razumijevanje ključnih pojmova (interkulturalizam, multikulturalizam, identitet, etnocentrizam i sl.)		,663
11. otvorenost za različite kulture (interkulturalna osjetljivost)		,627
3. vještine nenasilnoga rješavanja sukoba (pregovaranje, nalaženje kompromisa i sl.)	,407	,624

Faktor *Opće kompetencije* opisuje kompetencije koje treba razvijati općenito u odgoju i obrazovanju i ne može se reći da su specifične za problematiku interkulturalnosti. To su vještine timskog rada, vještine primjene aktivnih metoda i strategija poučavanja, komunikacijske vještine, motiviranost za kontinuirano informiranje i obrazovanje, sposobnost sagledavanja problema iz perspektive učenika, sposobnost obrade društveno osjetljivih tema i kritički pristup zbivanjima u društvu. Drugi faktor čine specifične ili *Uže kompetencije u odgoju i obrazovanju za interkulturalnost* a to su: osjetljivost na diskriminaciju, razumijevanje ključnih pojmova (interkulturalizam, multikulturalizam, identitet, etnocentrizam i sl.), otvorenost za različite kulture (interkulturalna osjetljivost) i vještine nenasilnoga rješavanja sukoba (pregovaranje, nalaženje kompromisa i sl.).

Također treba primijetiti da varijable 7. *sposobnost obrade društveno osjetljivih tema*, 6. *kritički pristup zbivanjima u društvu* i 3. *vještine nenasilnoga rješavanja sukoba (pregovaranje, nalaženje kompromisa i sl.)* imaju malu do stvarno značajnu (Petz, 2007.) korelaciju na drugom faktoru.

Zatim je ispitano razvoju kojih kompetencija doprinosi odgoj i obrazovanje za interkulturalnost (Tabela 23.), gdje preko polovice ispitanika sve navedene kom-

petencije prepoznaje kao one koje doprinose odgoju i obrazovanju za interkulturalnost. Relativno najvažniji je razvoj kompetencije koja se odnosi na otvorenost za drukčije kulture (interkulturalna osjetljivost) (88,4%), a slijedi i razvoj kompetencija vještine nenasilnoga rješavanja sukoba (79%), razumijevanje ključnih pojmova u području interkulturalnosti (77,6%), komunikacijske vještine (verbalne i neverbalne) (74,9%), razumijevanje društvenih zbivanja na nacionalnoj i međunarodnoj razini (76,7%), sposobnost uočavanja, analiziranja i interpretiranja situacija i događaja u okolini (škola, lokalna zajednica, i sl.) (73,2%) te razvoj vještine iznošenja i argumentiranja vlastitih stavova (71,4%). 68% ispitanika smatra da odgoj i obrazovanje za interkulturalnost doprinosi kritičkom i argumentiranom mišljenju te spremnosti preuzimanja odgovornosti za vlastite odluke. U konačnici između 52% i 58,6% smatra da odgoj i obrazovanje za interkulturalnost doprinosi razvoju vještina rada u timu, vještina debatiranja te istraživačkih vještina.

Tabela 23. Stavovi studenata na pitanje: razvoju kojih kompetencija pridonosi odgoj i obrazovanje za interkulturalnost?²¹

		1	2	3	4	5	M	SD ²¹
		%						
4.	otvorenost za drukčije kulture (interkulturalna osjetljivost)	0,2	1,9	9,6	40,2	48,2	4,34	0,745
9.	vještine nenasilnoga rješavanja sukoba	0,8	3,3	17	46,4	32,6	4,07	0,832
2.	razumijevanje ključnih pojmova u području interkulturalizma	1	1,9	19,5	45,7	31,9	4,06	0,822
11.	komunikacijske vještine (verbalne i neverbalne)	0,6	2,7	21,8	45,1	29,8	4,01	0,822
1.	razumijevanje društvenih zbivanja na nacionalnoj i međunarodnoj razini	0	3,4	19,9	49,5	27,2	4	0,781
12.	sposobnost uočavanja, analiziranja i interpretiranja situacija i događaja u okolini (škola, lokalna zajednica, i sl.)	1,1	2,9	22,8	45,8	27,4	3,95	0,848
3.	kritičko i argumentirano mišljenje	0,4	2,9	28,7	46,8	21,2	3,86	0,793
8.	vještine iznošenja i argumentiranja vlastitih stavova	1,1	3,6	23,9	50,7	20,7	3,86	0,822
10.	spremnost preuzimanja odgovornosti za vlastite odluke	1,5	3,6	27,2	42,6	25	3,86	0,887

²¹ 1=nimalo, 2=malo, 3= osrednje, 4=mного, 5=vrlo mnogo, M= aritmetička sredina, SD = standardna devijacija

		1	2	3	4	5	M	SD
		%						
5.	vještine timskog rada	1,1	6,5	33,8	40,2	18,4	3,68	0,886
7.	vještine debatiranja	1,5	8,6	36,7	35,9	17,2	3,59	0,923
6.	istraživačke vještine	1,1	8,2	38,6	37,3	14,7	3,56	0,881

Najviše razlika dobiveno je s obzirom na varijablu spola, pritom studentice statistički značajno češće nego studenti percipiraju kako odgoj i obrazovanje za interkulturalnost doprinosi razvoju sljedećih kompetencija: 3. *kritičko i argumentirano mišljenje*, 4. *otvorenost za drukčije kulture (interkulturalna osjetljivost)*, 5. *vještine timskog rada*, 6. *istraživačke vještine*, 7. *vještine debatiranja*, 8. *vještine iznošenja i argumentiranja vlastitih stavova*, 10. *spremnost preuzimanja odgovornosti za vlastite odluke* i 12. *sposobnost uočavanja, analiziranja i interpretiranja situacija i događaja u okolini (škola, lokalna zajednica, i sl.)* (Tabela 24.).

S obzirom na varijablu studija, ispitanici s Filozofskog fakulteta statistički značajno češće percipiraju kako odgoj i obrazovanje za interkulturalnost doprinosi razvoju kompetencija 2. *razumijevanje ključnih pojmova u području interkulturalizma*, dok studenti s Učiteljskog češće percipiraju 5. *vještine timskog rada*, 6. *istraživačke vještine*, 8. *vještine iznošenja i argumentiranja vlastitih stavova*, 10. *spremnost preuzimanja odgovornosti za vlastite odluke* kao one čijem razvoju doprinosi odgoj i obrazovanje za interkulturalnost.

Ispitanici koji su upoznati s pojmom te oni koji smatraju da je potrebno uvesti sadržaje o interkulturalnosti u programe studija češće ocjenjuju kako odgoj i obrazovanje za interkulturalnost doprinosi razvoju kompetencija 2. *razumijevanje ključnih pojmova u području interkulturalizma*, 3. *kritičko i argumentirano mišljenje* i 4. *otvorenost za drukčije kulture (interkulturalna osjetljivost)*. Nadalje, ispitanici koji podržavaju uvođenje sadržaja o interkulturalnosti u programe studija također statistički značajno češće percipiraju kao odgoj i obrazovanje za interkulturalnost doprinosi razvoju sljedećih kompetencija: 1. *razumijevanje društvenih zbivanja na nacionalnoj i međunarodnoj razini*, 5. *vještine timskog rada* i 10. *spremnost preuzimanja odgovornosti za vlastite odluke*.

Stavu da odgoj i obrazovanje za interkulturalnost doprinosi razvoju kompetencija 3. *kritičko i argumentirano mišljenje*, 4. *otvorenost za drukčije kulture (interkulturalna osjetljivost)* i 5. *vještine timskog rada* skloniji su oni ispitanici koji su 'dosta učili' o interkulturalnosti u odnosu na druge dvije skupine, dok u odnosu na one koji nikada nisu učili o interkulturalnosti češće percipiraju kako odgoj i obrazovanje za interkulturalnost doprinosi kompetencijama 2. *razumijevanje ključnih pojmova u području interkulturalizma* i 6. *istraživačke vještine*, a u odnosu na one koji su malo učili o interkulturalnosti skloniji su percipirati kompetenciju 9. *vještine nenasilnoga rješavanja sukoba* kao onu kompetenciju čijem razvoju doprinosi odgoj i obrazovanje za interkulturalnost.

Tabela 24. Razlike s obzirom na nezavisne varijable na pitanju koliko odgoj i obrazovanje za interkulturalnost doprinosi razvoju kompetencija

		M	SD	t	df	p	Razlike između grupa
Razlike s obzirom na varijablu spola							
kritičko i argumentirano mišljenje	m	3,57	0,972	-2,177	52,062	0,034	ž > m
	ž	3,89	0,768				
otvorenost za drukčije kulture (interkulturalna osjetljivost)	m	3,96	0,932	-3,805	503	0	ž > m
	ž	4,39	0,713				
vještine tinskog rada	m	3,45	0,996	-1,963	503	0,05	ž > m
	ž	3,71	0,877				
istraživačke vještine	m	3,32	0,935	-2,025	503	0,043	ž > m
	ž	3,59	0,881				
vještine debatiranja	m	3,32	1,024	-2,136	503	0,033	ž > m
	ž	3,62	0,916				
vještine iznošenja i argumentiranja vlastitih stavova	m	3,53	1,018	-2,402	51,799	0,02	ž > m
	ž	3,9	0,787				
spremnost preuzimanja odgovornosti za vlastite odluke	m	3,62	1,033	-1,993	503	0,047	ž > m
	ž	3,89	0,874				
spodobnost uočavanja, analiziranja i interpretiranja situacija i događaja u okolini (škola, lokalna zajednica, i sl.)	m	3,59	1,107	-2,451	50,042	0,018	ž > m
	ž	4	0,817				
Razlike s obzirom na varijablu fakultet							
razumijevanje ključnih pojmova u području interkulturalizma	FFRI	4,2	0,747	3,682	520	0,000	FFRI > UFRI
	UFRI	3,93	0,867				
vještine tinskog rada	FFRI	3,6	0,877	-2,055	520	0,040	UFRI > FFRI
	UFRI	3,76	0,885				
istraživačke vještine	FFRI	3,46	0,859	-2,486	520	0,013	UFRI > FFRI
	UFRI	3,65	0,893				
vještine iznošenja i argumentiranja vlastitih stavova	FFRI	3,79	0,871	-2,078	495,04	0,038	UFRI > FFRI
	UFRI	3,94	0,75				
spremnost preuzimanja odgovornosti za vlastite odluke	FFRI	3,77	0,984	-2,253	474,02	0,025	UFRI > FFRI
	UFRI	3,95	0,773				

		M	SD	t	df	p	Razlike između grupa
Razlike s obzirom na varijablu spola							
Razlike s obzirom na varijablu „pojam“ (Jeste li se dosad susreli s pojmom 'interkulturalizam')							
razumijevanje ključnih pojmova u području interkulturalizma	da	4,13	0,794	3,538	517	0,000	da > ne
	ne	3,82	0,88				
kritičko i argumentirano mišljenje	da	3,91	0,796	2,551	517	0,011	da > ne
	ne	3,69	0,763				
otvorenost za drukčije kulture (interkulturalna osjetljivost)	da	4,37	0,76	1,58	517	0,115	da > ne
	ne	4,25	0,68				
Razlike s obzirom na varijablu „potrebno“ (Smatrate li potrebnim uvođenje sadržaja o interkulturalizmu u programe studija?)							
razumijevanje ključnih pojmova (interkulturalizam, multikulturalizam, identitet, etnocentrizam i sl.)	da	4,06	0,758	4,668	62,446	0,000	da > ne
	ne	3,51	0,823				
osjetljivost na diskriminaciju	da	4,11	0,794	3,815	61,002	0,000	da > ne
	ne	3,6	0,927				
vještine nenasilnoga rješavanja sukoba (pregovaranje, nalaženje kompromisa i sl.)	da	3,91	0,772	4,347	517	0,000	da > ne
	ne	3,42	0,865				
komunikacijske vještine	da	4,39	0,72	4,193	517	0,000	da > ne
	ne	3,94	0,864				
vještine tinskog rada	da	3,71	0,87	2,154	517	0,032	da > ne
	ne	3,43	1,01				
motiviranost za kontinuirano informiranje i obrazovanje	da	3,89	0,878	2,219	517	0,027	da > ne
	ne	3,6	0,947				

4.2.6. Sadržaji interkulturalne problematike u nastavi

Sljedeći niz pitanja odnosio se na pitanje u sklopu kojih nastavnih predmeta na studiju bi se najuspješnije mogli realizirati sadržaji iz područja odgoja i obrazovanja za interkulturalnost. Propitivalo se također jesu li do sada na studiju učili o interkulturalnosti, ako da u sklopu kojih predmeta. Zatim se postavio i pitanje smatraju li potrebnim uvođenje sadržaja o interkulturalnosti u programe studija i ako da, na koju razinu. S obzirom na njihovu profesiju budućih pedagoga, učitelja i nastavnika, pitali smo i u sklopu koje vrste predmeta na razini osnove i srednje škole smatraju da bi se odgoj i obrazovanje za interkulturalnost mogao poučavati.

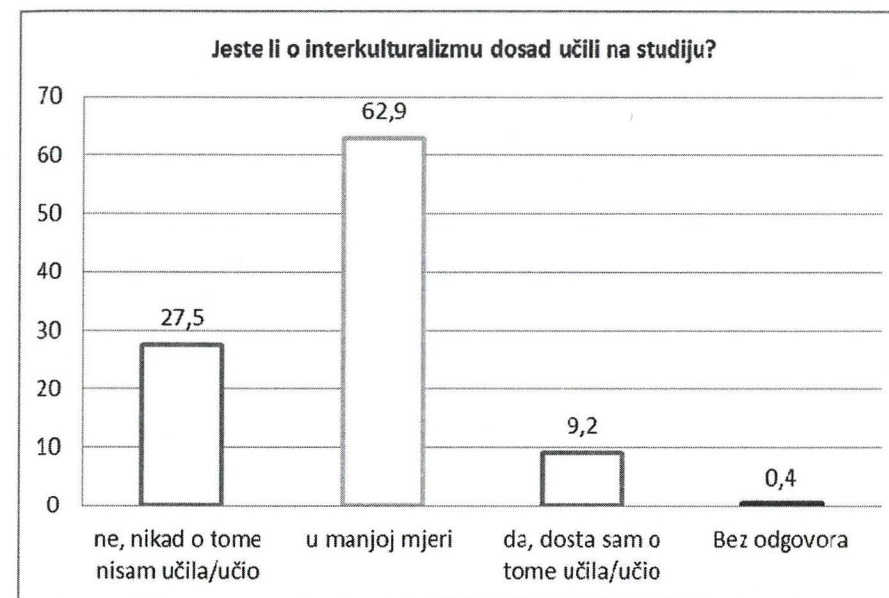
U Tabeli 25. prikazana je raspodjela odgovora na pitanje u sklopu kojih nastavnih predmeta/kolegija bi se na studiju najuspješnije mogli realizirati sadržaji iz područja odgoja i obrazovanja za interkulturalnost. Ponuđeno je ukupno 11 predmeta, a ispitanici na prvom mjestu naglašavaju kolegije interkulturalne pedagogije (89,4%), sociologije (87%) i socijalne pedagogije (86,8%). Između 46,6% i 36% ispitanika smatra da bi se sadržaji iz područja odgoja i obrazovanja za interkulturalnost mogli uspješno realizirati i u sklopu kolegija komparativne pedagogije (46,6%), psihologije (46,3%), predškolske/školske/visokoškolske pedagogije (45,9%), specijalne pedagogije (38,9%), opće/sistematske pedagogije (38,7%), filozofije (37,2%) i stranog jezika (35,9%). Najmanje percipiraju da bi se sadržaji odgoja i obrazovanja za interkulturalnost mogli realizirati u sklopu kolegija povijesti pedagogije (24,7%).

Tabela 25. U sklopu kojih nastavnih predmeta/kolegija bi se na studiju najuspješnije mogli realizirati sadržaji iz područja odgoja i obrazovanja za interkulturalnost?

		1	2	3	4	5	M	SD ²²
		%						
5.	interkulturalne pedagogije	2	0,7	8	20,4	69	4,54	0,83
8.	sociologije	1	2,2	9,7	36,6	50,4	4,33	0,82
6.	socijalne pedagogije	1,5	1,5	10,2	40,7	46,1	4,28	0,83
4.	komparativne pedagogije	4,3	11,9	37,3	26,1	20,5	3,47	1,08
9.	psihologije	3,8	13,1	36,7	29,6	16,7	3,42	1,04
2.	predškolske/školske/visokoškolske pedagogije	3,4	16,8	33,9	35,4	10,5	3,33	0,99
7.	specijalne pedagogije	5,4	13	42,8	28,1	10,8	3,26	1
1.	opće/sistematske pedagogije	4,4	18,3	38,5	30,6	8,1	3,2	0,98
10.	filozofije	7	19,2	36,6	25,8	11,4	3,15	1,08
11.	stranog jezika	7,1	22,5	34,6	22,3	13,6	3,13	1,12
3.	povijesti pedagogije	8,7	30,7	35,9	18,2	6,5	2,83	1,03

Od ukupnog broja ispitanika njih 27,5% nije nikada učilo o interkulturalnosti, dok je 62,9% učilo u manjoj mjeri, a svega 9,2% ocjenjuje kako je dosta učilo o problematici interkulturalnosti (Grafikon 3.).

²² 1=nimalo, 2=malo, 3= osrednje, 4=mного, 5=vrlo mnogo, M= aritmetička sredina, SD = standardna devijacija



Grafikon 3. Interkulturalnost na studiju

Studenti koji su ocijenili da su učili u manjoj mjeri odnosno da su dosta učili o problematici interkulturalnosti tijekom studija navode da su o ovoj problematici najviše učili iz opće/sistematske pedagogije (57,9%), sociologije (57%), stranog jezika (55,6%), psihologije (55,4%), te filozofije (49,9%) (Tabela 26.). U ovom slučaju primjećujemo razliku između predmeta koje studenti percipiraju kao one na kojima bi trebali učiti o problematici interkulturalnosti i onih na kojima su najviše učili.

Rezultati koje su dobile Kragulj i Jukić (2009) također pokazuju da je, prema mišljenju ispitanika, realizacija interkulturalnih sadržaja najuspješnija (uglavnom ili u potpunosti) u društvenim znanostima i to u najvećem postotku u pedagogiji (77,03%).

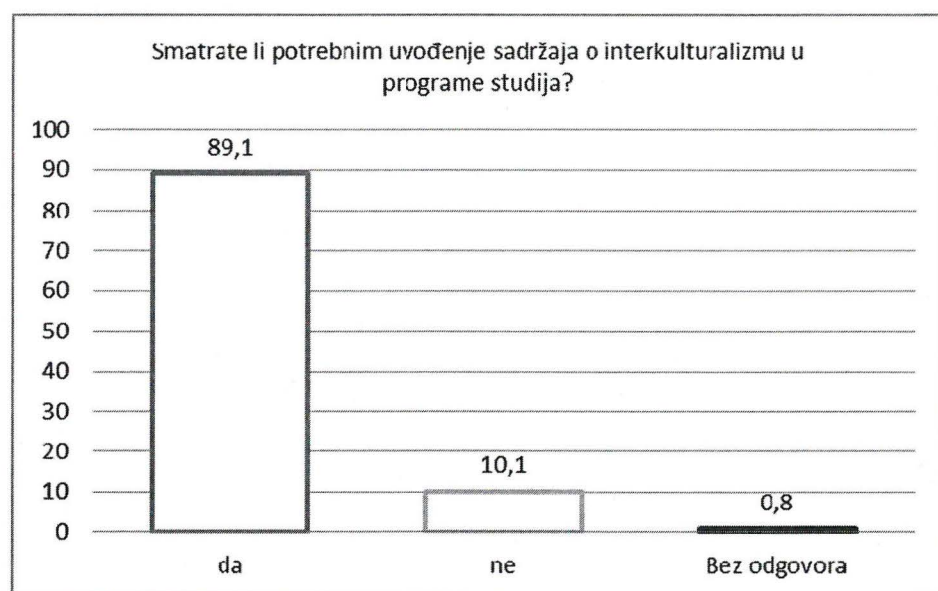
Tabela 26. U sklopu kojih nastavnih predmeta se učilo o interkulturalnosti

		1	2	3	4	5	% N	Bez odgovora	M	SD ²³
		%								
1.	opće/sistematske pedagogije	19,5	14	18,9	3,6	1,9	57,9	42,1	2,21	1,081
2.	predškolske/školske/visokoškolske pedagogije	22,6	6,7	11,7	3,6	1,3	45,9	54,1	2,01	1,153

²³ 1=nimalo, 2=malo, 3= osrednje, 4=mного, 5=vrlo mnogo, M= aritmetička sredina, SD = standardna devijacija

		1	2	3	4	5	% N	Bez odgovora	M	SD
		%								
3.	povijesti pedagogije	25,2	8,6	5	3,6	0,8	43,2	56,8	1,75	1,067
4.	komparativne pedagogije	23,9	2,5	5,5	4,2	4,6	40,7	59,3	2,09	1,467
5.	interkulturalne pedagogije	24,7	1,7	2,7	2,7	2,5	34,2	65,8	1,73	1,305
6.	socijalne pedagogije	23,9	1,5	4,8	3,3	1,5	35	65	1,77	1,241
7.	specijalne pedagogije	26	1,9	4,6	1,9	1	35,4	64,6	1,58	1,076
8.	sociologije	10,5	5,7	16,1	14,7	9,9	57	43	3,14	1,335
9.	psihologije	14,7	18,4	14,1	5,7	2,5	55,4	44,6	2,33	1,11
10.	filozofije	21,6	9	10,3	7,1	1,9	49,9	50,1	2,17	1,236
11.	stranog jezika	18,5	14	11,3	8	3,8	55,6	44,4	2,36	1,267

Budući nastavnici, učitelji i pedagozi smatraju potrebnim uvođenje sadržaja o interkulturalnosti u programe studija (Grafikon 4.) dok 10,1% smatra da nije potrebno uvoditi sadržaje o interkulturalnosti u programe studija.

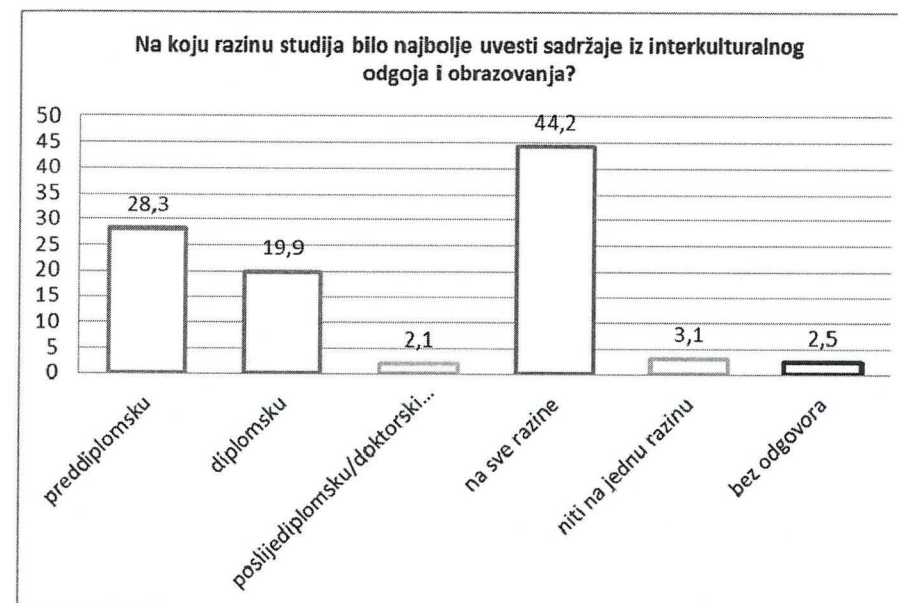


Grafikon 4. Je li potrebno uvoditi sadržaje o interkulturalnosti u programe studija?

Zatim je postavljeno pitanje: *Na koju bi razinu studija bilo najbolje uvesti sadržaje iz odgoja i obrazovanja za interkulturalnost?* gdje su se ispitanici trebali odlučiti za jedan odgovor. Prevladava stav da bi sadržaje o interkulturalnosti trebalo uključiti na sve

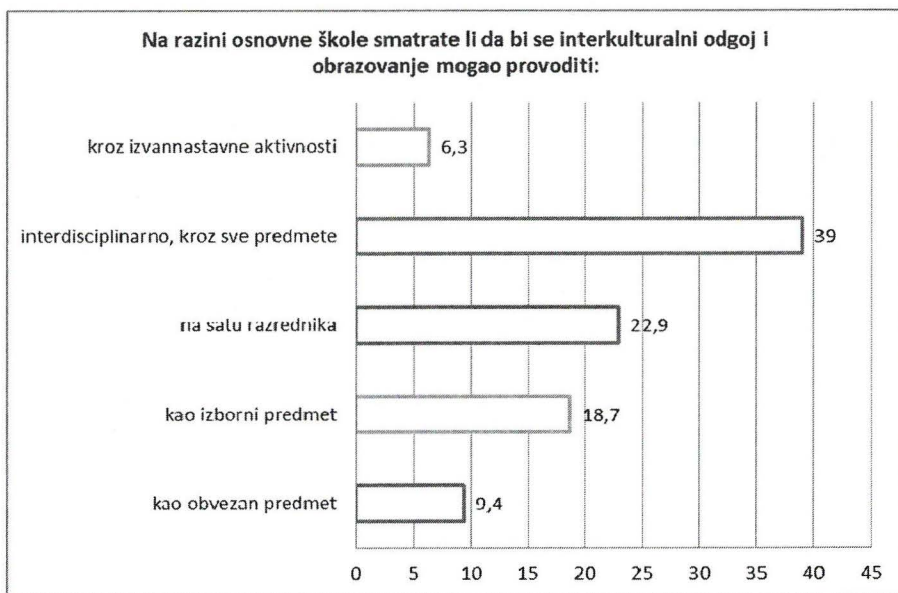
razine (44,2%), 28,3% ispitanika odlučilo se za preddiplomsku razinu, a 19,9% za diplomsku razinu. Dio ispitanika smatra da je navedene sadržaje najbolje uvesti na poslijediplomsku, odnosno doktorsku razinu (2,1%), a 3,1% smatra da ih ne treba uvesti na niti jednu razinu (Grafikon 5.).

Ovaj podatak je zanimljiv, jer su dobiveni rezultati pokazali da oni studenti koji su učili o interkulturalnosti tijekom svog školovanja bolje razumiju koncept interkulturalnosti i interkulturalne kompetencije od onih koji nisu učili o interkulturalnosti, pa je postotak od 10,1% budućih odgojno-obrazovnih djelatnika koji ne prepoznaju važnost interkulturalnosti i poučavanja o interkulturalnosti zapravo vrlo visok.



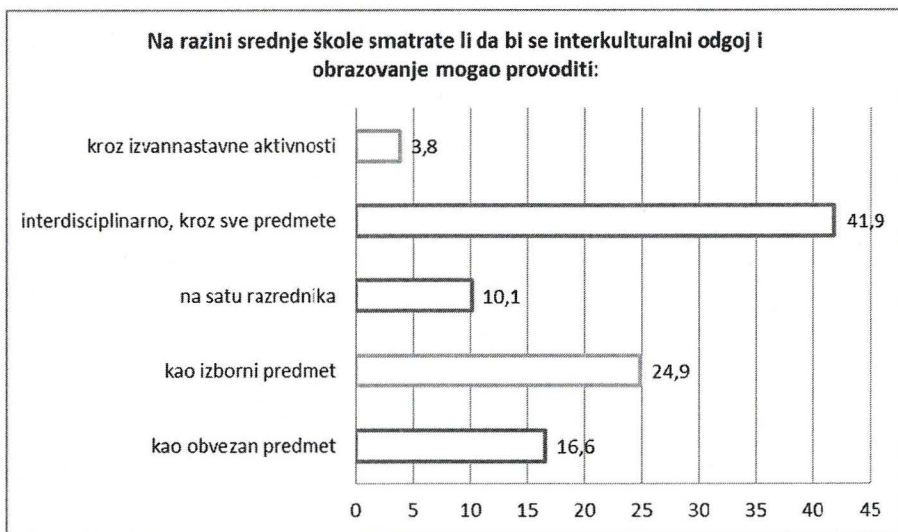
Grafikon 5. Na koju je razinu studija najbolje uvesti sadržaje iz odgoja i obrazovanja za interkulturalnost?

Budući pedagozi, učitelji i nastavnici odgovarali su i na pitanje u sklopu koje vrste predmeta na razini osnove i srednje škole smatraju da bi se odgoj i obrazovanje za interkulturalnost mogao poučavati, gdje su se također trebali odlučiti za jedan odgovor. I na razini osnove i srednje škole većina ispitanika smatra da bi se odgoj i obrazovanje za interkulturalnost mogao provoditi interdisciplinarno, kroz sve predmete (39%, 41,9%) (Grafikon 6. i Grafikon 7.). U osnovnoj školi sat razrednika također je prepoznat kao potencijalni prostor unutar kojeg bi se navedeni sadržaj mogao provoditi (22,9%), dok 18,7% smatra da bi se navedena problematika trebala poučavati samostalno kao izborni predmet, odnosno čak 9,4% kao obvezni predmet. Da bi se odgoj i obrazovanje za interkulturalnost mogao provoditi isključivo kroz izvannastavne aktivnosti smatra 6,3% ispitanika.



Grafikon 6. Na razini osnovne škole

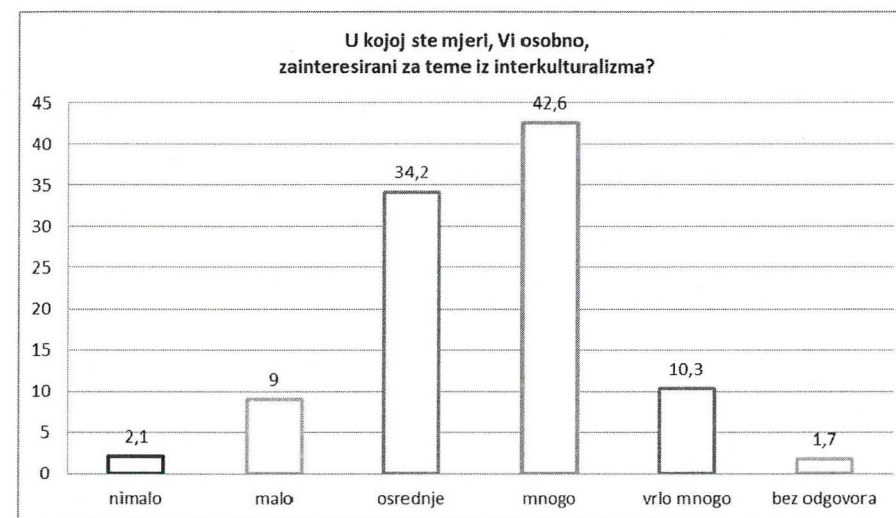
Nešto drugačija raspodjela je na pitanju razine srednje škole, gdje, primjerice, sat razrednika 10,1% ispitanika percipira kao prostor unutar kojeg bi se navedeni sadržaj mogao provoditi. 24,9% smatra da bi se navedena problematika trebala držati samostalno kao izborni predmet, odnosno čak 16,6% kao obvezni predmet.



Grafikon 7. Na razini srednje škole

Da bi se odgoj i obrazovanje za interkulturalnost mogao provoditi isključivo kroz izvannastavne aktivnosti, smatra 3,8% ispitanika.

Budući pedagozi, učitelji i nastavnici iskazali su visok interes za teme iz interkulturalnosti, njih 52,9% zainteresirano je mnogo i vrlo mnogo, a 34,2% osrednje. Za teme iz interkulturalnosti 11,1% ispitanika zainteresirano je nimalo ili malo (Grafikon 8.).



Grafikon 8. U kojoj mjeri su studenti zainteresirani za teme iz interkulturalnosti?

Studentice ($M=3,57$, $SD=0,84$) u odnosu na studente ($M=3,09$, $SD=1,03$) ($t(494) = -3,609$), zatim studenti koji smatraju da je potrebno uvođenje sadržaja o interkulturalnosti u studije ($M=3,66$, $SD=0,76$) u odnosu na one koji su suprotnog stava ($M=2,22$, $SD=0,84$) ($t(508) = 12,589$) kao i oni koji su se susreli s pojmom 'interkulturalizam' ($M=3,59$, $SD=0,85$) u odnosu na one koji nisu ($M=3,18$, $SD=0,91$) ($t(508) = 4,424$) iskazuju veću razinu osobne zainteresiranosti za teme iz interkulturalnosti. Razlike nema s obzirom na varijablu 'fakultet'.

* * *

Obrada rezultata provedenog istraživanja ukazala je da se većina studenata susrela s pojmom 'interkulturalizam' i to najviše kroz medije (televizija, časopisi, internet) odnosno na studiju. Iz dobivenih odgovora vidljivo je da veliki postotak ispitanika zna značenje pojma 'interkulturalizam', ali bi i na osnovu velikog postotka ispitanika koji ovaj pojam vezuju uz poštivanje, prihvaćanje i toleriranje različitosti mogli zaključiti da postoji tendencija poistovjećivanja pojma *interkulturalnost* s pojmom *multikulturalnost*.

Ispitanici ispravno percipiraju kako odgoj i obrazovanje za interkulturalnost potiče toleranciju prema kulturno drukčijima, suživot različitih kultura i jednakost svih ljudi, da djeluje na smanjenje stereotipa i predrasuda te borbu protiv svakog oblika diskriminacije, uključujući rasizam. Propitivanje ciljeva odgoja i obrazovanja za interkulturalnost pokazalo je da budući pedagozi, nastavnici i učitelji na prvom mjestu kao cilj odgoja i obrazovanja za interkulturalnost percipiraju razvijanje sposobnosti razumijevanja i prihvaćanja kulturnih razlika, poznavanje i razumijevanje temeljnih obilježja kulture 'drugog' (npr. normi, običaja, vrijednosti, jezika, simbola, itd.), njegovanje osjećaja solidarnosti prema kulturno drukčijem te razvijanje sposobnosti komunikacije s kulturno drukčijim.

Treba istaći kako su ispitanici u pravilu osjetljivi na pitanje manjinskih kultura, ali i na pitanje većinske kulture. Zanima ih nesreća ili katastrofa koja se dogodila osobi koja pripada manjinskoj kulturi, ali i nesreća ili katastrofa koja se dogodila osobi većinske kulture. Međutim, ipak su dominantno zauzeli stav kako bi trebalo više pažnje posvetiti humanijim odnosima među ljudima nego kulturalnim razlikama. Procijenjivanje stavova (vjerovanja i ponašanja) u odnosu na interkulturalnu problematiku pokazalo je da najviši postotak ispitanika ocjenjuje kako su svjesni postojanja kulturalnih razlika u svojoj okolini. Dio ispitanika iskazuje poteškoće u određivanju kulturnog identiteta jer s jedne strane smatraju da svoj kulturni identitet temelje na više kultura, a dio ispitanika ima osjećaj da ne pripada niti jednoj kulturi.

Od ukupnog broja ispitanika, njih 27,5% nije nikada učilo o interkulturalizmu, dok je 62,9% učilo u manjoj mjeri, a svega 9,2% ocjenjuje kako je dosta učilo o problematici interkulturalnosti. Budući nastavnici, učitelji i pedagozi smatraju potrebnim uvođenje sadržaja o interkulturalnosti u programe studija. Prevladava stav da bi sadržaj o interkulturalnosti trebalo uključiti na sve razine studija. Dio ispitanika smatra da je navedene sadržaje najbolje uvesti na poslijediplomsku, odnosno doktorsku razinu (2,1%), a 3,1% smatra da ih ne treba uvesti niti na jednu razinu. Ovaj podatak je zanimljiv jer su dobiveni rezultati pokazali da oni studenti koji su učili o interkulturalnosti tijekom svog školovanja bolje razumiju koncept interkulturalnosti i interkulturalne kompetencije od onih koji nisu učili o interkulturalnosti.

Tijekom obrade rezultata vidjele smo da bi nam bio izuzetno koristan podatak o tome jesu li ispitanici pripadnici neke druge kulture, manjine, religije, te ako jesu koje. Stoga bismo na samom kraju htjele dati prijedlog za poboljšanje instrumenta, tj. da se u instrument uvedu i gore spomenute varijable.

5. ODGOJ I OBRAZOVANJE ZA INTERKULTURALNOST

U svijetu u kojem se događaju brze promjene i u kojem kulturni, politički, ekonomski i društveni preokreti izazivaju tradicionalne načine života, obrazovanje treba igrati najvažniju ulogu u promicanju društvene kohezije i mirne koegzistencije. Kroz programe koji ohrabruju dijalog između učenika iz različitih kultura, vjerovanja i religija, obrazovanje može učiniti važan i značajan doprinos za održiva i tolerantna društva. (UNESCO, 2006)

U 'poplavi' brojnih novih tema (ljudska prava, mir, nenasilna komunikacija, održivi razvoj i brojne druge) koje se dodaju sadržaju odgoja i obrazovanja, svoje mjesto je našla i interkulturalnost. Iz definicija pojma kultura saznali smo da je kultura nešto što se uči, pa možemo zaključiti da je i interkulturalnost nešto što se uči. Ovaj zaključak otvara brojna nova pitanja – gdje se i kada uči, tko ju treba poučavati, na koji način...? Brojni su autori (cf. Kragulj, Jukić, 2009; Godler; Sekulić-Majurec, 1996; Peko, Mlinarević, & Jindra, 2009) koji ističu važnost škole u razvoju interkulturalnih kompetencija, osjećaja tolerancije i solidarnosti, promjene u svijesti i stavovima.

Interkulturalno' je dinamički pojam i odnosi se na uspostavljanje i razvijanje odnosa između grupa ljudi koje pripadaju različitim kulturama. "Interkulturalnost' označava da različite kulture žive u interakciji. Da bi to mogli postići moramo odgojiti i obrazovati buduće građane i razviti kod njih kompetencije koje će ih osposobiti za život u interkulturalnom okruženju. (MOST, 2007, s. 5)

Ne postoje usuglašeni stavovi treba li interkulturalnost biti predmet odgoja ili obrazovanja, pa se tako možemo susreti s onima koji govore o *interkulturalnom obrazovanju* i onima koji govore o *interkulturalnom odgoju*. Neki autori koriste pojam *interkulturalno učenje* (eng. *intercultural learning*) naglašavajući kroz taj pojam i važnost odgoja koji engleski pojam *intercultural education* ne obuhvaća u cijelosti. Kao što smo već navele na početku knjige, odlučile smo se za pojam *odgoj i obrazovanje za interkulturalnost* jer se prije svega radi o razvoju vještina i stavova, ali to, dakako, nije moguće bez odgovarajućeg znanja. Na ovaj način želimo naglasiti veliku ulogu i odgoja i obrazovanja u razvoju interkulturalnih kompetencija s ciljem ostvarivanja interkulturalnosti u društvima u kojima živimo. S obzirom na to da različiti autori koriste različitu terminologiju, u ovom ćemo dijelu uvijek koristiti one pojmove koje su koristili autori na koje se pozivamo. To je razlog zašto će se paralelno pojavljivati pojmovi odgoj i obrazovanje za interkulturalnost, interkulturalno obrazovanje, multi-kulturalno obrazovanje, interkulturalno učenje, interkulturalni odgoj i obrazovanje.

U svojoj osnovi, interkulturalno obrazovanje predstavlja socijalnu promjenu kroz obrazovanje. ... Ono je jedan vid ljudske težnje i traganja za pravičnijim i istinski demokratskim društvom. (MOST, 2007, s. 19)

Naziv odgoj i obrazovanje za interkulturalnost (eng. *intercultural education*; njem. *interkulturelle Erziehung und Bildung*) uglavnom se susreće kod europskih autora i u dokumentima Vijeća Europe, dok je odgoj i obrazovanje za multikulturalnost (eng. *multicultural education*) (uz 'multietničko', 'kroskulturalno', 'međurasno', 'obrazovanje za međukulturalno razumijevanje' i sl.) karakteristično za autore iz SAD-a, Velike Britanije, Kanade, Australije i Novog Zelanda (Spajić-Vrkaš, Kukoč, & Bašić, 2001; Puzić, 2007).

Interkulturalni pristup se u većoj mjeri usredotočuje na odnose između društvene većine i manjina, odnosno njihovu međusobnu interakciju i razmjenu kulturnih vrijednosti (cf. Puzić, 2007). Odgoj i obrazovanje za interkulturalnost teži tome da prevlada pasivnu koegzistenciju i ostvari razvijen i održiv način zajedničkog života u multikulturalnom društvu. To se čini kroz izgradnju *razumijevanja*, uzajamnog *poštovanja* i *dijaloga* među grupama različitih kultura te obezbjeđivanje jednakih mogućnosti i borbu protiv diskriminacije (MOST, 2007, s. 6). Zajedničko polazište oba pristupa je uvjerenje da je moguće afirmirati manjinske grupne i kulturne identitete te smanjiti etnocentrizam kod mladih, kako bi se na taj način u konačnici smanjila diskriminacija u društvu (Katunarić, 1996; prema Puzić, 2007, s. 375).

Interkulturalno obrazovanje prema Ouelletu (cf. MOST, 2007, s. 6) teži promociji i razvoju: boljeg razumijevanja kultura u modernom društvu; sposobnosti komunikacije između ljudi koji pripadaju različitim kulturama; fleksibilnijeg stava prema kulturalnim različitostima u društvu; veće spremnosti ljudi da se aktivno uključe u socijalnu interakciju s ljudima drugog kulturalnog porijekla; prepoznavanja osnovnih odlika ljudske prirode kao nečega što im je zajedničko.

Interkulturalno obrazovanje je proces koji od svakog od nas zahtijeva da poznamo sebe i vlastitu kulturu da bi bili sposobni razumjeti kulture drugih. (MOST, 2007, s. 6) Ovaj proces je izuzetno izazovan i obuhvaća rad na duboko ukorijenjenim uvjerenjima o tome što je dobro a što loše, na preispitivanju vlastitog pogleda na svijet i vlastitog života. Sve ono što uzimamo 'zdravo za gotovo' u interkulturalnom se učenju dovodi u pitanje i kritički promišlja. Interkulturalno učenje je izazov kako za osobni tako i za grupni identitet, ali može postati i način na koji obogaćujemo identitet. Budući da je interkulturalno učenje proces u kojem učimo kako živjeti zajedno u svijetu različitosti, ono je tako i polazna točka izgradnje zajedničkog života u miru (cf. Bennett, 1993).

U novijoj literaturi o interkulturalnosti, interkulturalnim se obrazovanjem smatra obrazovanje koje *uvažava i podržava različitost u svim područjima ljudskog života*. Ono čini učenike osjetljivim na ideju da su ljudi prirodno razvili niz različiti-

tih načina života, običaja i pogleda na svijet i da ta raznolikost ljudskog života sve nas obogaćuje. Istovremeno, riječ je o obrazovanju koje *promovira ravnopravnost i ljudska prava*, suprotstavlja se nepravednoj diskriminaciji i promovira vrijednosti na kojima se izgrađuje ravnopravnost (cf. MOST, 2007, s. 13).

Interdisciplinarni rječnik (Spajić-Vrkaš, Kukoč, & Bašić, 2001, s. 371-373) *odgoj i obrazovanje za interkulturalnost/multikulturalnost*²⁴ (engl. *intercultural/multicultural education*) definira kao posebno područje odgoja i obrazovanja koje uključuje niz teorijskih modela, strategija i/ili programa što se od početka šezdesetih godina 20. stoljeća postupno uvode u formalno i neformalno opće obrazovanje te izobrazbu i stručno usavršavanje učitelja u većini demokratskih zemalja, u cilju razumijevanja i poštivanja svoje kulture i kultura drugih. Usprkos mnogim primjerima svođenja odgoja i obrazovanja za interkulturalnost/multikulturalnost na kompenzacijske programe namijenjene kulturalno drugačijim, odnosno manjinskim učenicima, njegova pojava bila je odraz nove intelektualne i političke klime koja je označila kraj asimilacije i početak pluralizma u kojemu se kulturalne razlike vide kao društveno bogatstvo, a ne kao društvena anomalija. Odgoj i obrazovanje za interkulturalnost/multikulturalnost spominje se u tri temeljna oblika: a) kao kroskurikularno načelo; b) kao poseban nastavni predmet ili odgojno obrazovni program; c) kao nova filozofija obrazovanja.

J. A. Banksa, jedan od najutjecajnijih američkih autora u ovom području, programe interkulturalnog/multikulturalnog odgoja i obrazovanja dijeli u tri grupe. *Programe usmjerene na sadržaj*, koji se pojavljuju pod nazivom 'odgoj i obrazovanje za razumijevanje kultura', 'odgoj i obrazovanje za međukulturalno razumijevanje' ili 'odgoj i obrazovanje o kulturnim razlikama'. Ovu vrstu programa nalazimo uglavnom u SAD-u. Teže primjeni načela kulturne multiperspektivnosti u školama pa se dijelom oslanjaju na antropološka istraživanja nezapadnih kultura. Posljednjih godina zamjenjuju ih tzv. studije jedne grupe preko kojih se upoznaje način života npr. Afrikanaca, Azijata, pojedinih etničkih, manjinskih ili starosjedilačkih grupa, žena, homoseksualaca i sl. *Programi usmjereni na učenika*, koji se još nazivaju 'bilingvalni', 'kompenzacijski', 'tranzicijski' ili 'programi za kulturno drugačije učenike', namijenjeni su učenicima pripadnicima jezičnih ili kulturnih manjina kojima se kombinacijom nastave na materinskom jeziku i jeziku dominantne grupe pomaže da poboljšaju školski uspjeh i da se što brže uključe u redovitu nastavu. Za razliku od prethodna dva modela, *društveno usmjereni programi* zagovaraju korjenite promjene kurikuluma te politički i kulturni kontekst škole kao pretpostavku uspostavljanja boljih međuljudskih odnosa u školi i zajednici pa se još nazivaju i 'programi za društvenu rekonstrukciju', 'humane odnose', 'samoosnaženje' i sl. Cilj im je promicanje međukulturalnog razumijevanja i društvene pravde te suzbijanje rasizma, predrasuda i diskriminacije, prihvaćanjem načela ljudskih prava, jednakosti i pluralizma. U nastavi se pozornost posvećuje razumijevanju društvenih problema

²⁴ Autori izvorno koriste pojam interkulturalni/multikulturalni odgoj i obrazovanje.

i ulozi društvene akcije u njihovu rješavanju pa se kod učenika nastoje razviti vještine kritičkog mišljenja, participacije u odlučivanju, timskog rada i društvenog djelovanja (Spajić-Vrkaš, Kukoč, & Bašić, 2001, s. 372).

Opseg odgoja i obrazovanja za interkulturalnost može se, prema Banksu (1999), odrediti kroz opis pet dimenzija ili međusobno isprepletenih područja djelovanja: 1. *Integracija sadržaja* – odnosi se na uvođenje i povezivanje materijala, sadržaja, koncepata i vrijednosti iz različitih kultura u redoviti proces nastave i učenja; 2. *Konstrukcija znanja* – odnosi se na prihvaćanje postavke da su sva znanja socijalno konstruirana i kreirana u mislima ljudi da bi objasnila njihovo iskustvo i zato su podložna preispitivanju. Ideje koje oblikuju društvo se mijenjaju. Interkulturalno obrazovanje podrazumijeva (re)konstrukciju znanja. Da bi bio u stanju interkulturalno poučavati, nastavnik mora biti u stanju prvo rekonstruirati vlastiti pogled na svijet; 3. *Pedagogija jednakosti i pravednosti (Equity pedagogy)* – odnosi se na uvođenje različitih metoda poučavanja radi prilagođavanja kulturnim razlikama u stilovima učenja koje postoje među učenicima i stimuliranja njihovih školskih postignuća; 4. *Smanjenje predrasuda* – odnosi se na mijenjanje stavova učenika prema rasnim i etničkim razlikama. Ono može uključiti i učenje tolerancije prema razlikama u vjerskim i seksualnim opredjeljenjima, fizičkim i mentalnim sposobnostima itd.; 5. *Osnažujuća školska kultura (etos)* – odnosi se na stvaranje školskog ambijenta i ukupne atmosfere koja omogućava i potiče potpuni razvoj svakog učenika/ce, tj. podjednako osnažuje pripadnike (učenike i njihove obitelji) različitih etničkih grupa. Važno je imati na umu da ova dimenzija odgoja i obrazovanja za interkulturalnost omogućava realizaciju ostale četiri dimenzije.

Prema Piršl (2005) odgoj i obrazovanje za interkulturalnost pretpostavlja *odgoj za empatiju* (naučiti razumjeti druge i poistovjetiti se s njima), *odgoj za solidarnost* (veća osjetljivost za probleme nejednakosti i društvenu marginalizaciju), *odgoj za priznanje i poštivanje različitosti* (poštivanje drugačijih stilova života kao osobno i društveno bogatstvo), te *odgoj protiv etnocentrizma, nacionalizma, rasizma i drugih čimbenika diskriminacije* (poticati razvoj interkulturalne osjetljivosti te svijesti o sebi i drugima). Kroz odgoj i obrazovanje za interkulturalnost kod učenika treba, smatra Piršl, razvijati interkulturalni/fleksibilni identitet. Obilježja osobe koja je razvila interkulturalni/fleksibilni identitet su da se ne poistovjećuje isključivo sa svojom društvenom skupinom nego i s ostalim društvenim skupinama s kojima živi te kroz to razvija mogućnost viđenja i identificiranja sa shvaćanjima drugih (Kim, 1992); takva osoba mijenja viđenje i shvaćanje svijeta oko sebe, ima sposobnost prilagođavanja te je stoga spremnija za učenje različitih kulturnih modela (Kim, 1998; Taylor, 1994); osoba koja ima izgrađen interkulturalni/fleksibilni identitet je psihološki sigurna, sposobna da se nosi s mnogim vrstama različitosti, fleksibilna prilikom suočavanja s problemima na lokalnoj, nacionalnoj i međunarodnoj razini koja vjeruje u zajedničko jedinstvo čovječanstva.

Interkulturalno poučavati i odgajati, prema Piršl (2005) znači – sposobnost analiziranja aktualnih društvenih i političkih problema i sukoba; spremnost na obradu kontroverznih tema i suočavanje s nejasnim i složenim situacijama u razredu i školi; sposobnost sagledavanja problema iz perspektive učenika uvažavajući pri tome njegovo podrijetlo, dob i razinu obrazovanja; poštivati prava učenika i biti osjetljiv na njihove potrebe i interese; spremnost na priznavanje svojih grešaka pred svojim učenicima i učenje na tim greškama; vjera da stvari mogu biti bolje i da svatko može biti bolji; sposobnost opažanja, prihvaćanja i osjećanja poštovanja prema sličnostima, kao i prema razlikama između učitelja i učenika te između samih učenika; poštivanje prava učenika i osjetljivost njihove potrebe i interese; sposobnost da sebe i učenike vidi kao aktere zbivanja na lokalnoj, nacionalnoj i međunarodnoj razini.

Bitne pretpostavke u odgoju i obrazovanju za interkulturalnu kompetenciju su, navodi Piršl (2005) – usvajanje temeljnih pojmova u području demokracije, vladavine prava, ljudskih prava te kulture i međukulturalnih odnosa; razumijevanje načela i pretpostavki funkcioniranja kulturno pluralne zajednice; razvoj zajedničke školske kulture temeljene na poznavanju i poštivanju drugačijih stilova života prisutnih u školi (fakultetu) (Spajić-Vrkaš, Stričević, Maleš, Matijević, 2004); razvoj otvorenog ili višekulturalnog identiteta svih njegovih sudionika u skladu s potrebama kulturno pluralne i demokratske zajednice, uključujući kulturnu osjetljivost i višejezičnu kompetenciju; razvoj participativnih vještina koje učeniku (studentu) omogućuju rješavanje problema u vlastitom okruženju (škola, fakultet, mjesna zajednica, grad i šire); odgajati u pravcu prihvaćanja 'drugog' kao čovjeka, priznajući mu identično dostojanstvo koje priznajemo sebi.

Stoga, cilj odgoja i obrazovanja za interkulturalnost u školi ne bi smio biti isključivo u znanju već u stavu prema znanju i potrazi za njim i njegovoj upotrebi u korist pojedinca ali i društva (Zaki, 2005). To pretpostavlja da bi učenici trebali znati za što uče, a učitelji za što poučavaju kako bi nastava poprimila interpersonalna obilježja, a ne samo da budu mjesta akumuliranja činjenica (cf. Piršl, 2005). Odgoj i obrazovanje za interkulturalnu kompetenciju i osjetljivost trebao bi se temeljiti na razvoju – globalne svijesti, višestruke perspektive, svijesti o povezanosti prirodnog i ljudskog svijeta te na razvoju odgovornosti pojedinca za globalne promjene. Odgoj i obrazovanje za interkulturalnost pretpostavlja holistički i cjeloživotni proces usvajanja znanja, vještina, vrijednosti i perspektiva koje su nužne za promicanje dostojanstva osobe i demokratskog društva.

Programi odgoja i obrazovanja za interkulturalnost u svijetu najčešće obuhvaćaju sljedeća područja: odgoj i obrazovanje kulturno drukčijih; bikulturalni (ili bilingvalni) odgoj i obrazovanje; odgoj i obrazovanje o kulturnim razlikama ili kulturnom razumijevanju; odgoj i obrazovanje za kulturni pluralizam; odgoj i obrazovanje za međunarodno razumijevanje i suradnju (Spajić-Vrkaš, 1993, s. 152;

Sekulić-Majurec, 1996). Nove okolnosti od odgoja i obrazovanja očekuju da kod pojedinca zadovolje potrebu za razvojem njegove osobnosti te da mu omoguće snalaženje u svijetu u kojem živi; da ga osposobi za samostalno učenje i rješavanje različitih problema. Buduće učitelje treba osvijestiti za složenost društvene stvarnosti te da postanu spremni snositi svoj dio odgovornosti za određena događanja, smatraju Peko, Mlinarević i Jindra (2009, s. 150).

Natalija Lukić (2010, s. 60) smatra da se zastupljenost ideja interkulturalnosti u obrazovanju može promatrati na tri načina: 1) kroz deklarativno promicanje načela i ciljeva interkulturalnosti u zakonima iz područja odgoja i obrazovanja; 2) kroz deklarativnu zastupljenost načela i ciljeva interkulturalnosti u dokumentima škole; 3) kroz praktičnu primjenu načela i ciljeva u školama – podrazumijeva školsko ozračje i učitelje s interkulturalnim kompetencijama.

Dok europske zemlje deklarativno (kroz zakone, preporuke i smjernice) podupiru interkulturalni pristup obrazovanju, načela interkulturalnog obrazovanja često se u školsku praksu nedovoljno uključuju ili doživljavaju poraz pri primjeni u određenom društvenom kontekstu. (Lukić, 2010, s. 73)

Neki na odgoj i obrazovanje za interkulturalnost gledaju kao na odgovor na izazov da se osigura kvalitetno obrazovanje za sve, a okvir mu vide unutar perspektive ljudskih prava: *Obrazovanje mora biti usmjereno punom razvoju ljudske osobe i jačati poštivanje ljudskih prava i temeljnih sloboda. Treba promicati razumijevanje, snošljivost i prijateljstvo među svim narodima, rasnim ili vjerskim grupama te podupirati djelatnost Ujedinjenih naroda na održanju mira* (Opća deklaracija o ljudskim pravima, 1948; Članak 26.). Spajić-Vrkaš (1993) smatra da je osnovni zadatak interkulturalnosti u obrazovanju učiniti mlade svjesnima svoje nacionalne samobitnosti, ali i tolerantnima prema različitim kroz razvijanje osjećaja pripadnosti svojoj zajednici i čovječanstvu u cjelini te promjene u svijesti i stavovima ljudi. Peko, Mlinarević i Jindra (2009, s. 130) od interkulturalnosti u obrazovanju očekuju da doprinese daljnjem razvitku demokracije, zaštite ljudskih prava i temeljnih sloboda, boljem međusobnom razumijevanju i suradnji, slobodi, sigurnosti, miru i razoružanju u svijetu. Nadalje, očekuju i doprinos svijesti o nacionalnom, vjerskom, jezičnom i kulturalnom identitetu pojedinca.

U Europskoj se uniji interkulturalno obrazovanje definira kao teorijski i praktični pristup u osnovi orijentiran na promociju i razvoj interakcije među učenicima raznolikoga podrijetla, te na znanja o različitim kulturnim, vjerskim i jezičnim tradicijama prisutnim u školama i društvima. Uključuje i vjerovanje da smisleno susretanje i dijalog potiču međusobno razumijevanje, obogaćuju intelektualni i društveni život i da se *bore* protiv predrasuda, ksenofobije i rasizma u svakodnevnom životu, kao i u učionicama (Sleeter i Grant, 1994).

5.1. Uloga i ciljevi odgoja i obrazovanja za interkulturalnost

Odgoj i obrazovanje za interkulturalnost može se promatrati kao stil života, vrijednost, cilj odgoja. *Osnovni cilj odgoja i obrazovanja za interkulturalnost je promoviranje i razvijanje kapaciteta onih koji uče za međusobnu interakciju i komunikaciju sa svijetom koji ih okružuje.* (MOST, 2007)

Gomes (2000, s. 40) smatra da opći cilj odgoja i obrazovanja za interkulturalnost mora biti podupiranje i jačanje temelja uzajamnih odnosa između različitih društava i različitih većinskih ili manjinskih kulturalnih skupina. Nadalje, Gomes tvrdi da ovaj cilj znači: uvidjeti da je raznolikost ukorijenjena u jednakosti i da ne postoji opravdanje za marginalizaciju; priznati različite kulturološke identitete i promicati poštovanje manjina; sukobe interesa razriješiti na miran način. U slučaju društvenih manjinskih skupina, ciljevi odgoja i obrazovanja za interkulturalnost su: *jačati* razumijevanje realnosti o svijetu uzajamne ovisnosti i poticati akciju koja je koherentna s tom stvarnošću; *prevladati* negativne predrasude i etničke stereotipe; *favorizirati* pozitivnu evoluciju različitosti i raznolikosti; *tražiti i istaknuti* sličnosti; *stvarati* pozitivne stavove i navike ponašanja prema ljudima iz drugih društava i kultura; *pretvoriti u djelo* principe solidarnosti i građanske odvažnosti. U slučaju manjinskih skupina, ciljevi interkulturalnog obrazovanja uključuju sve nabrojano kao i učenje življenja u domaćem društvu bez gubljenja kulturološkog identiteta.

Nieke (2000, s. 204; prema Puzić, 2007, s. 377) navodi deset općevažećih ciljeva odgoja i obrazovanja za interkulturalnost, pri čemu je poredak izveden tako da svaki prethodni cilj uvjetuje sljedeći: 1) prepoznavanje vlastitog neizbježnog etnocentrizma; 2) ophođenje sa stranim; 3) zasnivanje snošljivosti; 4) prihvaćanje etničnosti; obzirnost spram jezika kojima se služe manjine; 5) tematiziranje rasizma; 6) naglašavanje zajedničkog, protivno opasnostima etniziranja; 7) poticanje na solidarnost; vođenje računa o asimetričnoj situaciji između većine i manjina; 8) uvježbavanje oblika racionalnog rješavanja sukoba – odnošenje spram kulturnih sukoba i kulturnog relativizma; 9) osvještavanje mogućnosti uzajamnog kulturnog obogaćivanja; 10) tematiziranje mi-identiteta – nadilaženje granice vlastite grupe u globalnoj odgovornosti ili afirmaciji univerzalne humanosti.

Spajić-Vrkaš, Kukoč i Bašić (2001, s. 371-373) kao ciljeve odgoja i obrazovanja za interkulturalnost/multikulturalnost navode: a) usvajanje temeljnih pojmova u području kulture i međukulturnih odnosa; razumijevanje obilježja svoje kulture i drugih bliskih kultura kao i kulturne raznolikosti svijeta; b) razumijevanje načela i pretpostavki funkcioniranja kulturno pluralne zajednice; c) razvoj otvorenog ili višekulturnog identiteta u skladu s potrebama kulturno pluralne i demokratske zajednice, uključujući kulturnu osjetljivost i višejezičnu kompetenciju; d) razumijevanje posljedica diskriminacije kulturno drugačijih te razvoj nestereotipnog mišljenja, antipredrasudnih stavova, snošljivosti i solidarnosti. Piršl (2005) ovoj listi dodaje još dva cilja – 1) omogućiti učenicima/studentima stjecanje znanja, spo-

sobnosti i kompetencija potrebnih za aktivno sudjelovanje u kulturno pluralnom i demokratskom društvu; 2) izgraditi svijest o pravima i odgovornostima, vrijednosnim normama, pravilima ponašanja te etičkim i moralnim pitanjima društvene zajednice.

Daniels (1999; prema Hrvatić, 2011, s. 10) kao moguće ishode odgoja i obrazovanja za interkulturalnost navodi: pripremanje učenika za svakodnevni susret s različitostima, prihvaćanje različitosti kao nečega potpuno prirodnoga kao i za pronalaženje puta za njihovo prihvaćanje; pripremanje učenika za pozitivno reagiranje na različitosti, shvaćanje različitosti kao mogućnosti stjecanja novih iskustava, a ne kao prijetnju; promicanje razumijevanja socijalnih i obrazovnih problema vezanih uz kulturalne različitosti; razvijanje sposobnosti kritičkoga mišljenja kao i priznavanje prava drugima na posjedovanje kulturalnog identiteta; razvijanje komunikacijskih vještina; stjecanje znanja i razvijanje sposobnosti korištenja znanja o drukčijima; razvijanje socijalne osjetljivosti i osjećaja za rješavanje socijalnih problema; razvijanje sposobnosti suradnje u multikulturalnom okruženju.

Odgoj i obrazovanje za interkulturalnost djece i mladih ljudi djeluje na dva glavna načina, smatra Gomes (2000, s. 41): pomaže im da postanu *sposobni prepoznati* nejednakost, nepravdu, rasizam, stereotipe i predrasude; daje im *znanje i sposobnosti* koje će im pomoći izazvati i pokušati promijeniti ove mehanizme kada se s njima budu susretali u društvu. Zbog svoje multidimenzionalne prirode, odgoj i obrazovanje za interkulturalnost ne može biti samo jednostavni 'dodatak' regularnom kurikulumu; iako je to jedan od načina započinjanja interkulturalne reforme u raznim zemljama. Treba se odnositi na cijelo okruženje za učenje kao i na druge dimenzije obrazovnih procesa, kao što su život škole i donošenje odluka, obrazovanje i trening učitelja, kurikulum, jezik poučavanja, metode poučavanja i interakcije među učenicima, i materijale za poučavanje (cf. UNESCO, 2006; MOST, 2007).

Odgoj i obrazovanje za interkulturalnost zahtijeva multiperspektivnost koja se može ostvariti kroz razvoj inkluzivnog kurikuluma. Stoga cilj odgoja i obrazovanja za interkulturalnost treba biti (MOST, 2007, s. 14): promocija uvjeta koji vode pluralizmu u društvu kroz povećanje osjetljivosti za vlastitu kulturu i podsjećanje na činjenicu da postoje drugi načini postupanja i drugi vrijednosni sustavi; kod djece, razvijanje poštovanja za životne stilove koji se razlikuju od njihovog da bi mogli razumjeti i cijeniti jedni druge; njegovanje kulture ravnopravnosti kroz osposobljavanje djece da odgovorno (na osnovu poznavanja činjenica) izabiru i poduzimaju akcije usmjerene protiv diskriminacije i predrasuda; uvažavanje sličnosti i razlika u pogledu vrijednosti te osposobljavanje sve djece da govore u svoje ime i da artikuliraju svoju kulturu i povijest.

Multidimenzionalni i multiperspektivni karakter odgoja i obrazovanja za interkulturalnost istaknut je u Delorsovom izvješću *Međunarodne komisije za obrazovanje za 21. stoljeće* UNESCO-u 1996.g. koji brojne specifične ciljeve obrazovanja

u budućnosti svrstava u *četiri stupa obrazovanja* – učiti živjeti zajedno; učiti znati; učiti činiti; te učiti biti. U središtu je pažnje cilj *učiti živjeti zajedno* jer se može smatrati sveobuhvatnim ciljem interkulturalnog učenja u multikulturalnom okruženju (Neuner, 2012, s. 33). Znači razvijati razumijevanje za druge i uvažavanje uzajamne zavisnosti u duhu poštovanja vrijednosti pluralizma, međusobnog razumijevanja, mira i kulturalne različitosti. To se ostvaruje kroz realizaciju zajedničkih projekata i učenje kako upravljati konfliktima; učenici trebaju steći znanja, vještine i vrijednosti koje doprinose duhu solidarnosti i suradnje među različitim pojedincima i grupama u društvu.

Učiti znati zahtijeva kombiniranje širokog općeg znanja s mogućnošću praktičnog rada na manjem broju projekata. Komisija, nadalje, tvrdi da nam opće obrazovanje omogućava kontakt i komunikaciju s drugim jezicima i područjima znanja. Ono nam pruža neke od osnovnih vještina koje bi trebale biti prenesene kroz odgoj i obrazovanje za interkulturalnost. *Učiti činiti* znači steći ne samo profesionalne vještine, nego i kompetencije za snalaženje u različitim situacijama, kao i kompetencije za rad u timu. U nacionalnom i internacionalnom kontekstu, *učiti činiti* također uključuje i stjecanje neophodnih kompetencija koje osposobljavaju pojedinca da pronađe svoje mjesto u društvu. *Učiti biti* znači bolje razviti nečiju osobnost i biti sposoban djelovati s najvećim stupnjom autonomije, prosuđivanja i osobne odgovornosti. Ove vrijednosti kod učenika osnažuju osjećaj identiteta i pomažu u otkrivanju smisla, a istovremeno koriste razvoju kognitivnih sposobnosti. Zbog toga obrazovanje ne smije zanemariti niti jedan aspekt sveukupnog potencijala učenika, uključujući i kulturni potencijal i mora biti zasnovano na pravu na različitost.

UNESCO-ve (2006, s. 33) *Smjernice za odgoj i obrazovanje za interkulturalnost* ističu tri osnovna principa odgoja i obrazovanja za interkulturalnost: *Princip I* – Odgoj i obrazovanje za interkulturalnost poštuje kulturalni identitet učenika kroz osiguranje kulturalno prikladne i odgovarajuće kvalitete obrazovanja za sve; *Princip II* – Odgoj i obrazovanje za interkulturalnost pruža učenicima kulturalna znanja, stavove i vještine neophodne da bi se postigla aktivna i potpuna participacija u društvu; *Princip III* – Odgoj i obrazovanje za interkulturalnost pruža učenicima kulturalna znanja, stavove i vještine koje im omogućuju da doprinose poštovanju, razumijevanju i solidarnosti među pojedincima, etničkim, društvenim, kulturnim i religijskim grupama i narodima.

5.2. Interkulturalno učenje

Pojam na koji se često nailazi u literaturi je i interkulturalno učenje. Autori na engleskom jeziku interkulturalno učenje (*intercultural learning*) razlikuju od engleskog pojma *intercultural education*, pod kojim se prvenstveno podrazumijeva

obrazovanje. Pojam *intercultural learning* više obuhvaća odgojnu dimenziju koju je u terminologiji na engleskom jeziku ponekad teško izraziti. Iako u ovoj knjizi koristimo termin odgoj i obrazovanje za interkulturalnost koji obuhvaća i *intercultural education* i *intercultural learning*, odlučile smo u ovom dijelu posvetiti malo pažnje samom pojmu interkulturalno učenje.

Interkulturalno učenje se u svom procesu i po svojim mehanizmima nimalo ne razlikuje od učenja unutar vlastite kulture. Time interkulturalno učenje postaje oblik socijalnog učenja koje kroz spoznaju i iskustvo kulturalnih razlika i usporedbu kultura vodi k točnijoj analizi te relativiranju vlastitih kulturalnih normi i socijalnih sustava kao i umanjavanju kulturalnih predrasuda (Desch, 2001, s. 23). Na interkulturalno učenje bi se trebalo gledati kao na proces u kojem se osoba pri susretu s nepoznatim kulturnim krugovima trudi razumjeti njihove specifičnosti na području opažanja i doživljavanja, razmišljanja, sustava vrijednosti i djelovanja, integrirati ih u vlastiti sustav te ih osvijestiti i primjenjivati u interkulturalnom kontaktu. Cilj tog procesa je razumijevanje postupaka u određenim situacijama pri interkulturalnom kontaktu kako bi sudionici mogli nesmetano djelovati te postići željeni cilj, tj. sporazumjeti se (Thomas, 1993, s. 382).

Mark Bechtel (2003) navodi da proces interkulturalnog učenja podrazumijeva tri kognitivne i empatijske radnje, a to su:

1. *Opazanje nepoznatog* – naše predznanje o kulturi uvelike definira naš način opažanja prilikom kojeg aktivno interpretiramo događaj, pokušavamo stvoriti smisleni odnos s prethodnim znanjem te opaženo svrstavamo u uobičajene kategorije i povezujemo s uobičajenim obrascima značenja koje smo stvorili kroz prijašnja iskustva unutar vlastite kulture. Tim postupkom dolazi se do krivih procjena i interpretacija. Kako bi se izbjegli krivi koraci, u procesu interkulturalnog učenja stječe se vještina prepoznavanja vlastitog kulturalnog obrasca opažanja, stvaranja smislenih odnosa između stvari i događaja, traženja razloga koji su povod određenom ponašanju, predviđanja posljedica, uživanja u tuđu perspektivu, prepoznavanja i obrazlaganja vlastitih prosudbi i izbjegavanja interpretacija;
2. *Kulturalna usporedba* – opažane elemente druge kulture najčešće procjenjujemo temeljem usporedbe s vlastitom kulturom. Kulturalna usporedba postaje problematična kada uspoređujemo ono što nije moguće usporediti te kada pojedina opažanja analiziramo izvan konteksta. Zato je nužno odrediti zajedničku točku usporedbe koja omogućava uzajamnu komparaciju. Uspješna usporedba sadrži i istovjetnosti i različitosti, no valja pripaziti da kriteriji usporedbe nisu kulturalno obojani. Ukratko, cilj kulturalne usporedbe je svrstavanje onoga što uspoređujemo u odgovarajući, tj. pripadajući kulturalni kontekst.
3. *Preuzimanje perspektive* – kod razumijevanja kultura prvenstveno je važno znati da postoji više perspektiva. Drugi korak predstavlja zauzimanje druge perspektive, tj. razumijevanje njezinog sadržaja dok treći korak obuhvaća koordinaciju između različitih perspektiva odnosno njihovo stavljanje u međuodnos. Ukoliko zauzimamo *unutarnju perspektivu*, različite pojave, događaje i stvari pokušavamo

tumačiti očima pripadnika određene kulture odnosno kulture koju pokušavamo razumjeti pri čemu je nužno izbjeći povlačenje usporedbi s vlastitom kulturom. Ukratko, razvijamo empatiju. *Vanjska perspektiva* nam omogućava da drugu kulturu gledamo sa stajališta vlastite, tj. da se drugoj kulturi bezuvjetno ne prilagođavamo već da učimo tumačiti njezine fenomene s kritički distanciranog stajališta. Ovaj proces zahtijeva sposobnost kritičke refleksije pri čemu s kritičkog stajališta gledamo na pojedine fenomene. Kako bismo razumjeli različitosti, nužno je naučiti izmjenjivati vanjsku i unutarnju perspektivu, naučiti gledati na stvari 'izvana' i 'iznutra' jer tek tada može doći do razmijevanja.

Prema Davidu S. Hoopesu interkulturalno učenje sadrži šest razvojnih stupnjeva (Tabela 27). Hoopes polazi od toga da je etnocentrizam prirodna strategija za preživljavanje koja čovjeku omogućava da organizira nepregledni okolni svijet. Kada prevlada etnocentrizam, čovjek je očaran jedino vlastitom kulturom dok druge kulture cijeni malo ili nimalo. U drugoj se fazi razvija svijest o interkulturalnom učenju, tj. svijest o tome da postoje drugačiji kulturalni sustavi koji nisu automatski neprijateljski iako mogu djelovati neobičnima i iritantnima. Treći stupanj omogućava diferencirano poimanje kulture te stvara preduvjete za racionalno suočavanje s drugom kulturom. S četvrtim stupnjem interkulturalnog učenja prihvaća se valjanost i vrijednost drugih kulturalnih vrijednosti. Čak i ako kulturalne razlike izazivaju negativne emocije, one se ipak prihvaćaju i poštuju kao izraz različitosti. Stupanj poštovanja dostiže se kada se jake strane ali i slabosti druge kulture opažaju i vrednuju temeljem kulturalno nezavisnih mjerila. Posljednji stupanj interkulturalnog učenja je dostignut kada se prisvoje stavovi ili obrasci ponašanja svojstveni drugoj kulturi, a koji se čine vrijednima (prema Zacharaki, 2007, s. 17f). Ovaj je model osobito primjenjiv u situacijama kada je osoba duži period u interakciji s drugom kulturom pri čemu osobito do izražaja dolazi šesti stupanj koji pri povremenim susretima s pripadnicima drugih kultura ne igra značajnu ulogu.

Tabela 27. Šest razvojnih stupnjeva interkulturalnog učenja (Zacharaki, 2007, s. 17f)

6. stupanj	SELEKTIVNO PRISVAJANJE	selektivno prisvajanje pozitivnih obilježja i obrazaca ponašanja drugog kulturalnog sustava
5. stupanj	POŠTOVANJE	primjereno opažanje jakosti i slabosti druge kulture na temelju interkulturalnih mjerila
4. stupanj	PRIHVAĆANJE	prihvaćanje i priznavanje kulturalnih razlika bez njihovog procjenjivanja prema mjerilima vlastite kulture
3. stupanj	RAZUMIJEVANJE	priznavanje racionalnosti drugih kulturalnih sustava
2. stupanj	POZORNOST	razvoj svijesti da postoje i druge kulture
1. stupanj	ETNOCENTRIZAM	shvaćanje vlastitog pogleda na svijet kao jedinog ispravnog

Iz navedenog možemo zaključiti da interkulturalno učenje predstavlja uzajamno učenje o drugoj kulturi, vlastitoj kulturi te susretu i odnosu naspram druge

kulture. Sadržajno ono podrazumijeva naizmjeničan proces učenja u obliku interakcije pri čemu je riječ o susretu ravnopravnih partnera različitog nacionalnog, etničkog ili religijskog nasljeđa prilikom kojeg se radi refleksija vlastite kulture (cf. Desch, 2001). Produkt interkulturalnog učenja je interkulturalna kompetencija.

Arne Gillert (u Martinelli & Taylor, 2003, s. 17) govori o konceptima *interkulturalnog učenja*²⁵ te kaže da se ovaj pojam može razumjeti na različitim razinama. Na doslovnoj razini, interkulturalno se učenje odnosi na individualan proces stjecanja znanja, stavova ili ponašanja koje je povezano s interakcijom s drugim kulturama. Ipak, na interkulturalno se učenje vrlo često gleda u širem kontekstu kako bi se obilježio koncept kako ljudi s različitim pozadinama mogu mirno živjeti zajedno te proces koji je potreban da bi se izgradilo takvo društvo. Kroz *interkulturalno učenje* stječemo dublje razumijevanje i drugih ljudi i samih sebe što nam može pomoći da bolje razumijemo složenost današnjeg svijeta te može biti put k stvaranju jednog novog društva, tvrdi Claudia Schachinger (u Martinelli & Taylor, 2003, s. 14).

Interkulturalno je učenje širok pojam što potvrđuju i pogledi na interkulturalno učenje koje navodi Schachinger (u Martinelli & Taylor, 2003, s. 15) ističući da je interkulturalno učenje stalan proces učenja; uključuje istovremeno i razum i osećanja, uvažavajući životni značaj oba ova aspekta; bavi se raznolikošću i razlikama, pluralizmom, sagledavanjem pojave u svojoj složenosti, otvorenim pitanjima, uključuje razmišljanje o stvarima, kao i mogućnostima promjene; usredotočeno je na sve, bavi se međuljudskim odnosima i solidarnošću, potiče nas da se prema drugima odnosimo s poštovanjem; bavi se formiranjem i mijenjanjem osobnog identiteta, prepoznavanjem razlike u značenjima, govori o prihvaćanju tenzije i suprotnosti; u mnogome se tiče drugog i drugačijeg, bavi se različitošću – kako životnih okolnosti, tako i kultura; bavi se demokracijom i konceptom građanstva, podstiče da se zauzme stav protiv represije, diskriminacije u društvu i mehanizama koji podržavaju ove fenomene; bavi se pamćenjem, sjećanjem, kao i njegovim prevazilaženjem s ciljem okretanja budućnosti.

5.3. Škola i odgoj i obrazovanje za interkulturalnost

Da bi se multikulturalna društva uredila na načelima kulturalnog pluralizma nije dostatno samo formalno pravno definirati nove odnose, nego treba izvršiti i korjenite promjene stavova i ponašanja ljudi, smatra Ana Sekulić-Majurec (1996) te dodaje da mnogobrojne psihološke spoznaje govore o tome koliko je to teško učiniti

²⁵ Rječnik Oxford Advanced Learner's of Current English definira *učenje* kao *gaining knowledge of or skill in, by study, practice or being taught* (stjecanje znanja o ili vještine, učenjem, praksom ili biti poučavan). Učenje se odvija na tri različite, međusobno povezane razine: na kognitivnoj, emocionalnoj i bihevioralnoj razini (cf. Martinelli & Taylor, 2003, s. 17).

kod odraslih ljudi te se stoga sve više obraća pozornost mladima i pokušava ih se odgojiti na tim načelima, a rezultat tih nastojanja je ideja interkulturalnosti u obrazovanju.

Osnovni zadatak interkulturalnosti u obrazovanju je *učiniti mladi naraštaj svjetsnim svoje nacionalne samobitnosti, ali i tolerantnim prema različitosti, što je moguće učiniti razvijanjem osjećaja pripadnosti svojoj zajednici, ali ne samo njoj, nego i čovječanstvu u cjelini* (Spajić-Vrkaš, 1993, s. 159). Nastoje se razviti novi, tolerantniji oblici ponašanja ljudi u svakodnevnom životu, što uključuje i promjene u svijesti i stavovima ljudi. Najveću mogućnost za to, smatra Sekulić-Majurec (1992, s. 58), nudi škola (*jer se naša predodžba društveno poželjnog ponašanja formira u školi, kao prvom društvenom autoritetu s kojim se susrećemo, odnosno, u njoj ta ponašanja učimo i poslije ih, s više ili manje konformizma, emitiramo u društvo*) te bi ostvarivanja tih ideja naprije trebalo provesti upravo u školi.

Škola *više ne govori o tome kako praksa treba izgledati, nego se u njoj upravo uči biti građanin kroz praksu* (Kragulj, Jukić, 2009). U multikulturalnom i globalnom društvu škola treba odgajati i obrazovati učenike za partnerstvo, socijalne vještine i sposobnost za komunikaciju s okolinom, a upravo su to osnovni elementi odgoja i obrazovanja za interkulturalnost (cf. Kragulj, Jukić, 2009). Od škole se očekuje da jača osjećaj tolerancije i solidarnosti, promjene u svijesti i stavovima, suosjećanja s onima čija su prava ugrožena, da upozna mlade s time što su ljudska prava te s njihovim gospodarskim, socijalnim i kulturnim pravima, s pravom na pravdu, na jednakost i sl., ali i s odnosom između prava, dužnosti i obveza (Godler, 1991; prema Sekulić-Majurec, 1996; Kragulj, Jukić, 2009).

Da bi škola odgovorila složenim zahtjevima i izazovima interkulturalizma, nije dovoljna samo kvantitativna promjena u programskim sadržajima, već promjena stavova učitelja prema učenicima, učenika prema učiteljima kao i učenika prema učenicima. (Peko, Mlinarević, & Jindra, 2009, s. 150)

Faze interkulturalne transformacije škole

Na razini školske prakse uvođenje odgoja i obrazovanja za interkulturalnost predstavlja proces koji dovodi do postupnih i značajnih promjena u svim aspektima života i rada škole. Paul C. Gorski (2000; prema MOST, 2007, s. 24f) razlikuje 6 faza u interkulturalnoj transformaciji škole:

1. *Faza odsustva promjene (status quo)* – Škola neguje tradicionalnu obrazovnu praksu u kojoj nema mjesta kritičkom promišljanju postojećih oblika nejednakosti u različitim aspektima školskog života i obrazovnog sustava. Kurikulum, način podučavanja i način učenja i dalje odražavaju pristupe koji su tipični za dominantne ili privilegirane društvene grupe.

2. *Faza heroja i praznika* – Škola u kurikulum ili nastavni materijal uvodi male novosti koje se isključivo vezuju za uočljive, ali površne specifičnosti drugih kultura i koje su najčešće zasnovane na pretjeranom uopćavanju i stereotipima.
3. *Faza interkulturalnog (etničkog) poučavanja i učenja* – Škola u kurikulum uvodi proučavanje običaja i ponašanja kultura iz kojih potječu njeni učenici s ciljem da razumije kako bi se trebala odnositi prema njima. Nastavnicima trebaju biti dostupni priručnici koji im pomažu u ophođenju prema pripadnicima specifičnih grupa ili etničkih zajednica.
4. *Faza međuljudskih odnosa ('Zašto se svi ne bismo bolje slagali?')* – Škola u kurikulum uvodi novosti koje se odnose na uviđanje i prihvaćanje različitosti kroz njegovanje veza između pripadnika različitog kulturalnog identiteta. Nastavnici su podstaknuti da dublje upoznaju različite kulture, da se oslanjaju na iskustva učenika različitog kulturnog naslijeđa i da stvaraju uvjete u kojima učenici uče jedni od drugih kroz razmjenu osobnih iskustava i perspektiva.
5. *Faza selektivnog interkulturalnog obrazovanja ('Radili smo to prošli mjesec.')* – Škola u kurikulum uvodi novosti koje se odnose na prepoznavanje nejednakosti i nepravičnosti u raznim aspektima obrazovanja, ali tako što se tim pitanjima bavi samo u određeno vrijeme ili povremeno, kroz posebne školske projekte. Ovakva nastojanja se uglavnom javljaju kao reakcija na neki aktualni događaj ili trend u društvu te su najčešće kratkog daha.
6. *Faza transformativnog interkulturalnog obrazovanja (socijalna pravda i pravedno obrazovanje)* – Škola sustavno uvodi novosti i transformira postojeći kurikulum tako da svaki aspekt školskog života i obrazovanja učini podjednako dostupnim i pravednim za sve učenike koji pripadaju različitim grupama i kulturama.

Formalni i neformalni oblici odgoja i obrazovanja za interkulturalnost

Formalni odgoj i obrazovanja za interkulturalnost podrazumijeva školske programe i inicijative koje su nastale u školi i od škole. Škola je, poslije obitelji, glavno mjesto socijalizacije djece gdje djeca također puno uče o obilježjima svoje vlastite kulture. Odgoj i obrazovanje za interkulturalnost zahtijeva od škole da nastavne planove poveže s realnošću multikulturalnih društava, smatra Gomes (2000, s. 41), te navodi da bi škole trebale: pokušati kreirati jednake društvene i obrazovne uvjete za djecu iz manjinskih kulturalnih skupina; podići svijest o kulturalnim razlikama kao način suprotstavljanja diskriminaciji; braniti i razvijati kulturalni pluralizam u društvu; pomoći djeci da se konstruktivno nose s konfliktima pojašnjavajući različite interese i tragajući za zajedničkim ciljevima.

Uloga škole kao objekta odgoja i obrazovanja za interkulturalnost je dvostruka, smatra Gomes, prema manjinskim skupinama i kulturama i prema većinskim skupinama i kulturama. Uloga škole u dobrodošlici, socijalizaciji i uključenju djece iz

manjinskih skupina je nezamjenjiva. U tom slučaju, odgoj i obrazovanje za interkulturalnost treba razvijati programe oblikovane tako da ispune temeljne potrebe manjinskih skupina u stvaranju i postizanju njihovog priznanja u društvu. Takvi programi trebaju biti utemeljeni u matičnoj kulturi, ali i otvoreni za promjenu te trebaju dopustiti djeci da postupno shvate kulturalni kod domaćeg društva i usvoje vještine i instrumente za osobnu autonomiju i samopouzdanje unutar tog društva. Kako bi djeca i mladi ljudi iz većinskih skupina naučili kako živjeti s drugima na pozitivan, kreativan način, nužno je uvesti interkulturalne elemente u školski program tako da se: odbaci etnocentrični izgled kulture ili ideju da je moguće ustanoviti hijerarhiju različitih kultura; uzmu u obzir – nepristrano i s poštovanjem – osobitosti različitih kultura koje žive u 'divljem' braku unutar nekog područja; školskoj djeci otvori pogled na svijet, što je posebno važno u mjestima s malobrojnim manjinama.

Ciljevi *neformalnog odgoja i obrazovanja za interkulturalnost* podudaraju se s onima iz formalnog odgoja i obrazovanja za interkulturalnost. Razlike u značenju uglavnom daju oni koji provode ovu vrstu odgoja i obrazovanja i metode rada. Edukatori rade s mladim ljudima u klubovima mladih, organizacijama i pokretima mladih, u informativnim i ravnateljskim centrima, u slobodnim aktivnostima poslije škole; na ulicama; tijekom međunarodnih razmjena; u hostelima za mlade i s nezaposlenim mladim ljudima, diljem cijelog geografskog i socio-gospodarskog spektra Europe. Mnogi od njih su volonteri koji rade besplatno zbog važnosti koju pridaju takvom radu, navodi Gomes (2000, s. 43).

Tipične greške u shvaćanju interkulturalnog obrazovanja

Iako brojni stručnjaci i praktičari podržavaju uvođenje odgoja i obrazovanja za interkulturalnost u škole, još uvijek se nailazi na otpore, prepreke i odstupanja od originalne ideje i koncepta. Aldridge, Calhoun i Aman (2000) su proučavajući ovaj fenomen uočili i opisali 15 tipičnih grešaka u shvaćanju i primjeni odgoja i obrazovanja za interkulturalnost:

1. pogrešno je uvjerenje da ljudi iz iste nacije, iste geografske regije ili ljudi koji govore istim jezikom pripadaju istoj kulturi;
2. pogrešno je uvjerenje da obitelji iz iste kulture imaju iste vrijednosti;
3. pogrešno je uvjerenje da su knjige za djecu koje govore o drugim kulturama obično autentične;
4. pogrešno je uvjerenje da se odgoj i obrazovanje za interkulturalnost bavi samo rasnim i etničkim temama i pitanjima;
5. pogrešno je uvjerenje da su putovanja ili posjete drugim kulturama adekvatan pristup odgoju i obrazovanju za interkulturalnost;
6. pogrešno je uvjerenje da odgoj i obrazovanje za interkulturalnost treba biti poseban predmet;

7. pogrešno je uvjerenje da je odgoj i obrazovanje za interkulturalnost opće prihvaćen;
8. pogrešno je uvjerenje da odgoj i obrazovanje za interkulturalnost razdvaja umjesto da spaja;
9. pogrešno je uvjerenje da jednonacionalna društva ili zajednice, koje imaju jednu ili dvije kulture, nemaju potrebu za odgojem i obrazovanjem za interkulturalnost (ili učenjem o drugim kulturama);
10. pogrešno je uvjerenje da je odgoj i obrazovanje za interkulturalnost primjeren samo učenicima starijeg uzrasta koji su razvojno sposobni prevazići faze egocentrizma i etnocentrizma; praksa pokazuje da djeca uče nove kulturalne obrasce mnogo lakše od odraslih;
11. pogrešno je uvjerenje da uvođenje odgoja i obrazovanja za interkulturalnost dovodi do gubitka osjećaja zajedništva ili pripadnosti istoj većoj grupi;
12. pogrešno je uvjerenje da multietnička društva koja prihvaćaju kulturalne razlike ne trebaju odgoj i obrazovanje za interkulturalnost;
13. pogrešno je uvjerenje da odgoj i obrazovanje za interkulturalnost relativizira povijesnu istinu (točnost);
14. pogrešno je uvjerenje da se ljudi uglavnom identificiraju s jednom kulturom;
15. pogrešno je uvjerenje da nema dovoljno resursa (materijala, izvora) potrebnih za odgoj i obrazovanje za interkulturalnost.

Cascão Guedes (u Martinelli & Taylor, 2003, s. 33) također smatra da postoji opasnost da naše aktivnosti, prilikom definiranja pristupa odgoju i obrazovanju za interkulturalnost, budu 'ojojene' predrasudama, a da mi toga nismo ni svjesni. Kako bi upozorili učitelje na to, Ladmiral i Lipiansky (1989; u Martinelli & Taylor, 2003, s. 33) navode dvije 'zamke' koje treba izbjeći: 1) smanjivanje kulturalne realnosti učenika brzim generalizacijama; 2) sustavno interpretiranje svih konflikata isključivo s kulturalnog stajališta, zaboravljajući na psihološke i sociološke faktore koji doprinose takvom ponašanju. Abdallah-Preteceille dodaje i treću: tragati za rješenjima problema isključivo na osnovu racionalnog znanja o drugoj strani.

5.4. Nova uloga nastavnika

Učitelj integracijom poštovanja i tolerancije u odgojno-obrazovni proces stvara kod učenika osjećaj sigurnosti i prihvaćenosti te učenici, dobivajući poruku prihvaćanja, istovremeno razvijaju sposobnost razumijevanja, poštovanja i prihvaćanja drugih. (Mlinarević, Brust Nemet, 2010, s. 152)

Da bi mogli ostvariti interkulturalnost u svakodnevnom životu i društvima koja nas okružuju, prvo je potrebno odgojiti i obrazovati sudionike interkulturalnog

susreta, pripremiti ih za međusobnu interakciju kako bi što lakše prevladali sve izazove koji se mogu javiti pred njima. A da bi to mogli ostvariti potrebno je prvo osposobiti one koji rade u području odgoja i obrazovanja: *Da bi se, dakle, interkulturalizam mogao provoditi, prvo je potrebno za takav rad osposobiti one koji rade na odgoju i obrazovanju mladih, posebice učitelje* (Peko, Mlinarević, & Jindra, 2009, s. 131).

Značajnu ulogu u procesu razvoja interkulturalnih kompetencija i osposobljavanja za suživot u multikulturalnom okruženju imaju škole i učiteljski fakulteti koji obrazuju buduće učitelje – glavne pokretače i medijatore u stjecanju interkulturalnih sadržaja i vrednota, tvrde Mlinarević i Brust Nemet (2010). U svom su istraživanju analizirale sadržaje integriranih preddiplomskih i diplomskih petogodišnjih sveučilišnih studijskih programa za školskoga učitelja s Učiteljskih fakulteta u Osijeku, Rijeci, Zadru i Splitu. U obrazovnom se okruženju ne razvijaju samo učenici, nego i osobnost učitelja. Da bi unaprijedili vlastitu odgojno-obrazovnu praksu, učitelji bi trebali analizirati svoj kulturalni identitet, svoju osobnost, svoja vjerovanja, moralne principe i vrijednosti, vlastite modele percepcije i stilove komunikacije (cf. Martinelli & Taylor, 2003, s. 37).

Bez obzira na strukturu učenika koje poučavaju, nastavnici trebaju biti svjesni vrijednosti i doprinosa različitih kultura. U odgojno-obrazovnu ustanovu nastavnici donose sa sobom *kulturalne modele zajednica, različita shvaćanja 'društvene stvarnosti', odgojne strategije koje oni primjenjuju u odgojnom nastojanju i u znatnoj mjeri utječu na sam tijek odgojno-obrazovnog procesa* (Piršl, 2002). Nastavnici imaju promijenjenu ulogu – ulogu medijatora među ljudima, kulturama, znanjima, ponašanjima, djelovanjima. Nastavnik je taj koji u odnosu na druge treba postići višu kompetenciju u poznavanju drugih, njihovih posebnosti, jezika, modernih medija (Previšić, 1999). Nastavnik postaje medij susreta kultura, sadržaj nastave obogaćuje razlikama, sadržaje interpretira na način kako ih implementirati u svakodnevne situacije (Grđan, 2007; Kragulj, Jukić, 2009).

Hrvatić (2009) smatra kako interkulturalna kompetencija uključuje tri bitne dimenzije koje su međusobno povezane: komunikacijska ponašajna dimenzija (vještine), emocionalna dimenzija (stavovi) i kognitivna dimenzija (znanje). Kao važne osobine interkulturalno kompetentnog učitelja Hrvatić (2009) navodi sljedeće kompetencije: verbalna i neverbalna komunikacijska kompetencija, dobro poznavanje svoje kulture i drugih kultura, sposobnost poštivanja, razumijevanja i prihvaćanja učenika koji pripadaju drugim kulturama, interaktivni odnos s drugačijim od sebe, kontinuirano nadograđivanje saznanja o sebi kako na individualnoj tako i na razini pripadajuće skupine, sposobnost povećane otvorenosti, fleksibilnosti i kritičnosti, shvaćanje posljedica diskriminacije kulturno drugačijih te sposobnost razvoja nestereotipnoga mišljenja i antipredrasudnih stavova. Piršl (2005) navodi da su najvažnije kompetencije i učenika i učitelja za učenje u učionici i školi *kritičko (argumentirano) mišljenje; kreativno mišljenje; prosocijalno mišljenje; mi-*

šljenje usmjereno na budućnost. Tu još dodaje i djelotvornost i vjerovanje učitelja da su njegovi učenici u stanju učiti i da ih on može poučavati, odnosno pomoći učiti.

Peko, Mlinarević i Jindra (2009, s. 130) pozivaju se na Mlinarević i sur. (2002) koji ističu važnost kompetentnog učitelja koji stvara pozitivno školsko ozračje za kvalitetne interakcije, prosocijalno ponašanje i socijalnu osjetljivost među učenicima, učiteljima i roditeljima različitih nacionalnosti. Mlinarević i Brust Nemet (2010, s. 157) navode kako nije dovoljno da učitelji raspolažu samo znanjem o različitostima – učitelji, roditelji, pedagozi i stručni suradnici moraju također biti u stanju poticati nenasilnu komunikaciju i rješavanje sukoba, kao i pružiti pomoć osjetljivim pojedincima.

Banks (1999) razlikuje četiri ključne vrste kompetencija nastavnika:

1. *Poznavanje osobina učenika* – nastavnik treba poznavati specifični stil učenja svakog učenika te svoj stil poučavanja prilagodi svakome od njih. Istraživanja pokazuju da je učeničko postignuće više što je veća sličnost između stila poučavanja i učenikovog stila učenja.
2. *Detaljno i fleksibilno poznavanje predmeta/sadržaja* – da bi bili u stanju naučiti sve učenike, nastavnici trebaju razumjeti kako su različiti sadržaji u okviru jednog predmeta povezani sa sadržajima drugih predmeta i sa svakodnevnim životom učenika. Poučavanje se treba osloniti na iskustva učenika. To znači da nastavnici trebaju poznavati kulturalne razlike koje postoje među učenicima, da te razlike uvedu u nastavni sadržaj i ravnopravno ih tretiraju tijekom poučavanja.
3. *Vještina upravljanja razrednim odjeljenjem* – nastavnik treba poticati i održavati: a) suradnju među učenicima tijekom procesa učenja (upravljanje sadržajem), b) pozitivno i odgovorno ponašanje učenika kroz korištenje asertivne komunikacije, dogovaranje osnovnih pravila, uvođenje sustava nagrađivanja i sl. (upravljanje ponašanjem), c) različite kulturne obrasce grupnog ponašanja koji su specifični za školu i sredinu u kojoj žive učenici (upravljanje odjeljenjem kao društvenim sustavom).
4. *Svijest o etici vlastite profesije (pedagogije)* – nastavnik treba biti u stanju preispitati postojeću školsku praksu i koncept učenja i znanja na kojem ta praksa počiva te predložiti i uvoditi novosti za unapređenje škole i obrazovanja.

Iako se sadržaji iz područja interkulturalnosti uvode u programe obrazovanja budućih učitelja i nastavnika (cf. Peko, Mlinarević, & Jindra, 2009), obuka nastavnika za rad sa različitim grupama još uvijek nije sustavno organizirana niti obvezna.

Značajnu ulogu u odgoju i obrazovanju za interkulturalnost imaju i pedagozi. Hrvatić (2011) smatra da je njihova uloga u ovom području višeznačna, jer je već klasična obrazovna funkcija (transfer i didaktičko oblikovanje informacija) doživjela promjene radi ubranog napretka nastavne tehnike i tehnologije. Pored razvoja odgojnih funkcija, pedagog sve više preuzima i ulogu koordinatora,

istraživača i savjetnika. Nova uloga pedagoga (i učitelja) jest osposobiti učenika za komunikaciju i prihvaćanje ljudi koji su različiti od njega, kako bi se osjećao dostojnim i ravnopravnim članom zajednice kojoj pripada (Sleeter i Grant, 1994; prema Hrvatić, 2011, s. 15).

Obrazovanje pedagoga u području interkulturalnosti treba gledati u svjetlu obrazovanja za školu otvorenu prema različitosti, a ne usmjerenu na zbrinjavanje 'posebnih' potreba. (Hrvatić, 2011, s. 15)

U novom društvenom ozračju oblikovali su se suvremeni pedagoški koncepti, navodi Hrvatić (2011, s. 15): *kulturalno osjetljiva pedagogija* (eng. *culturally responsive pedagogy*) i *interkulturalna pedagogija*. Kulturalno osjetljiva pedagogija naglašava razvoj pojedinca sa svrhom oblikovanja kvalitetne zajednice, razvoja vještina i kritičkog mišljenja, širenja akademskog znanja, navika zajedničkoga života, poticanja želje za promjenama u društvu, jer tek kulturno osviješten pojedinac stvara kulturalno osviještenu zajednicu. Kulturalno osjetljiva pedagogija pokazuje mnogo veći senzibilitet prema učeniku nego tradicionalna. Osim učenikova porijekla, uvažava jezik, tradiciju, kulturu i specifične stilove učenja (cf. Hrvatić, 2011).

5.5. Interkulturalni kurikulum

Interkulturalni kurikulum temelji se na stečenim iskustvima učenika, znanjima, sposobnostima, vrijednostima, stavovima, a obuhvaća kulturalnu, društvenu, gospodarsku i okolinsku dimenziju. Komplementarne dimenzije podrazumijevaju sposobnost interkulturalne komunikacije, poštivanje ljudskih prava, osposobljavanje učenika za različite radne uloge te održivi razvoj (Hrvatić, 2007).

Osnovni bi kurikulum trebao zadovoljavati potrebe za odgojem i obrazovanjem za interkulturalnost i biti otvoren, demokratičan, inkluzivan, uravnotežen s odgojnim i obrazovnim područjem te sadržavati europsku dimenziju zajedničkih vrijednosti i odgovornosti za razvoj. Pri konstruiranju interkulturalnoga kurikula potrebno je osigurati potporu vlade, osjetljivost zajednice, stručne i ovlaštene voditelje, diferencijalnu pedagogiju i uključenost učenika u razvijanje jednakosti među različitim. Interkulturalni kurikulum trebao bi sadržavati elemente kao što su: suzbijanje kulturnog etnocentrizma i hijerarhije između različitih kultura, objektivno i s poštivanjem promatrati karakteristike različitih kultura (Mlinarević, Brust Nemet, 2010, s. 152) i područja s kojih potječu i 'otvoriti' učenicima pogled na svijet, osobito u područjima gdje ima više različitih manjinskih skupina (Brander, 2004).

Interkulturalni kurikulum trebao bi predvidjeti uvođenje novih pedagoških pristupa, metoda i praksi na razini škole i razreda, povezati škole različitih sredina i zemalja te stvarati preduvjete za snalaženje i doživljaj drugačijih kulturalnih obilježja putem obrazovanja o pravima čovjeka i demokratskim vrijednostima (Hrvatić,

2011; Mlinarević, Brust Nemet, 2010). Dio promjena u smjeru stvaranja interkulturalnoga kurikulumu odnosi se na revizije nastavnih programa i udžbenika, osobito povijesti i geografije. Nastoje se ukloniti oni sadržaji kojima se opravdava društvena nejednakost, veliča dominantna kultura, a umanjuju ili prešućuju doprinosi manjinskih kultura razvoju društva kao cjeline, potiče etnocentrizam i šovinizam, pretjerano veličaju ratovi i osnažuje teza o pravu jačega (Spajić-Vrkaš, 2004).

Koncepcija odgoja i obrazovanja za interkulturalnost ovisit će u velikoj mjeri o nastavnim sadržajima, modelima, strategijama... interkulturalnog kurikulumu, a prema kulturnoj integraciji, implementaciji u odgojno-obrazovnoj praksi i interkulturalnoj zajednici. Hrvatić (2011, s. 10) navodi tri moguća pristupa interkulturalnom kurikulumu: Modeli usmjereni na *sadržaj programa*: razumijevanje kultura, kulturne razlike... – spoznaje i vrijednosti; Modeli usmjereni na *učenike*: kompenzacijski, programi za kulturno drukčije..., kombinacijom nastave na materinskom jeziku i jeziku dominantne grupe pomaže se poboljšavanju školskog uspjeha i bržem uključivanju u redovitu nastavu pripadnika jezičnih ili kulturnih manjina/interakcija/ – osnaživanje učenika/učenica; Modeli usmjereni na *društvene promjene*: strukturne promjene kurikulumu, kulturnog, društvenog i političkog konteksta škole /otvoreni koncept kulturnog identiteta/ – samoosnaživanje učenika/učenica.

Ako želimo pridonijeti stvaranju interkulturalnog kurikulumu, upozorava Gay (2000; prema Mlinarević, Brust Nemet, 2010, s. 154), potrebno je unaprijediti okolinu učenja. Nastavni program trebao bi odražavati multikulturalnu zajednicu s temama iz svakodnevnog života, kao što su pitanja iz ekonomije, pitanje pronalaska posla i potrošačkih navika različitih etničkih skupina. Stvaranjem interkulturalnog ozračja potiče se suradnja svih odgojnih čimbenika, bolja socijalizacija kroz suradničko učenje, upoznavanje povijesti, tradicijskih i umjetničkih postignuća različitih kulturnih skupina, kroz povezanost i uzajamni odnos kultura te poticanje bilingvinalnih obrazovnih modela i stvaralaštva na vlastitom (manjinskom) jeziku (Hrvatić, 2007).

Da bi školsko ozračje pridonijelo stvaranju interkulturalnoga kurikulumu, tvrde Mlinarević i Brust Nemet (2010, s. 155), *potrebno je rukovoditi se načelima pravde i jednakosti, svakom učeniku osigurati jasna pravila ponašanja u školi te odlučno suzbijati sve oblike društveno neprihvatljivog ponašanja, od izazivanja, vrijeđanja i izrugivanja, do krađe i nasilja*. Pri konstrukciji interkulturalnoga kurikulumu valjalo bi se voditi odrednicama nacionalne kulture, uz uvažavanje doprinosa i posebnosti etničkih manjina (Ivanović, 2006; prema Hrvatić, 2011, s. 11). Samo učenici koji dobro poznaju obilježja i vrijednosti svoga nacionalnoga i kulturnoga identiteta osposobljeni su za nositelje i promicatelje vlastite kulture i mogu ravnopravno stupati u kontakt s drugim kulturama i ostvariti interkulturalnu komunikaciju na svim razinama, a i stvarati senzibilitet i otvorenost za razumijevanje i prihvaćanje drugih ljudi i drukčijih kultura.

Banks (1999) razlikuje četiri osnovna pristupa reformi kurikulumu: *doprinos, dodavanje, transformacija i socijalna akcija*. *Doprinos* je pristup minimalnog uključivanja odgoja i obrazovanja za interkulturalnost u kurikulum, kada se povremeno obrađuju odabrane knjige i slave značajni datumi, heroji ili događaji iz različitih kultura. Ovaj pristup ne podrazumijeva sustavno uključivanje knjiga i tema iz različitih kultura u kurikulum. *Dodavanje* je pristup u kojem su sadržaji, koncepti, teme i perspektive različitih kultura dodane kurikulumu, ali tako da se ne mijenja njegova postojeća struktura. Iako se ovim pristupom knjige i teme iz različitih kultura uključuju u već postojeći kurikulum, dodavanje ne obezbjeđuje i promjenu načina mišljenja kod učenika. *Transformacija* je pristup kojim se mijenja struktura kurikulumu tako da su učenici ohrabreni da iz različitih uglova i kulturnih perspektiva sagledavaju koncepte, teme i probleme. Ovaj pristup nastavi i učenju podrazumijeva razvoj kritičkog mišljenja kod učenika i prihvaćanje različitosti kao polazne pretpostavke. *Socijalna akcija* je pristup koji kombinira transformaciju i aktivnosti koje teže socijalnoj promjeni. Učenici se ne poučavaju samo da razumiju i preispituju aktualna društvena pitanja već i da učine nešto značajno po tom pitanju.

Modeli odgoja i obrazovanja za interkulturalnost

Na osnovu rezultata komparativne analize nacionalnih kurikulumu 11 europskih zemalja (Švedska, Finska, Norveška, Škotska, Irska, Engleska, Nizozemska, Njemačka/NRW, Austrija, Mađarska i Slovenija) Puzić (2007) tvrdi da ne postoji zajednički europski model odgoja i obrazovanja za interkulturalnost. Različitosti pojedinih pristupa odgoju i obrazovanju za interkulturalnost u nacionalnom kurikulumu Puzić sažima u tri osnovna tipa kurikulumu: *liberalni, multikulturalni i interkulturalni*.

Liberalni pristup ima grupa zemalja u koju spadaju Škotska, Irska, Engleska. Vrijednost kulturne raznolikosti ogleđa se u općim ciljevima i ciljevima pojedinih predmeta i kurikulumskih područja, ali se ne problematizira u vidu prilagođenog manjinskog obrazovanja. Kurikulumi ovih zemalja ne predviđaju posebne programe na jezicima nacionalnih manjina, ili, primjerice, interkulturalno/multikulturalno obrazovanje kao izdvojeni nastavni/didaktički princip. Vrijednostima tolerancije i poštovanja različitosti posvećuje se pažnja na razini programa, no istovremeno se zaobilaze oblici učenja koji bi bili posebno prilagođeni socio-kulturnim specifičnostima učenika stranog porijekla (Puzić, 2007, s. 381).

Multikulturalni pristup imaju Švedska, Finska i Norveška. U ovim se zemljama vrijednost kulturne raznolikosti transferira u općeobrazovne i predmetne ciljeve, no također i u različite oblike prilagođenog manjinskog obrazovanja. Misli se na posebne programe na jezicima nacionalnih manjina, na dodatno učenje materinskog jezika za učenike stranog porijekla, na programe u kojima se manjinski jezik uči kao prvi ili drugi materinski jezik u kombinaciji s većinskim jezikom, i u sklopu kojih se interkulturalno/multikulturalno obrazovanje tretira kao izdvojeni didaktički

princip. U programima ovih zemalja opetovano se naglašava multikulturalni karakter društva te se posebna pažnja posvećuje zaštiti, razvoju i priznavanju manjinskih kultura i identiteta, kako autohtonih, tako i useljeničkih (Puzić, 2007, s. 383).

Interkulturalni pristup imaju Austrija i Njemačka (točnije savezna pokrajina Nordrhein-Westfalen). Osim što naglašavaju vrijednost kulturne raznolikosti, posebnu pažnju pridaju posebno izvedenim oblicima učenja u kojima je naglasak na interkulturalnoj komunikaciji i stjecanju interkulturalnih kompetencija za sve učenike. Iako se polazi od sličnih postavki kao i u multikulturalnom pristupu (važnost razvoja i priznavanja manjinskih identiteta), manje se naglašavaju kulturne razlike, a više njihove uzajamne veze, te naglasak nije na poučavanju, već na interakciji. U tom smislu naglašava se prvenstveno proces zajedničkog učenja, odnosno razumijevanja i usvajanja kulturno-specifičnih i zajedničkih vrijednosti učenika iz različitih kultura (Puzić, 2007, s. 386).

Iako sve analizirane zemlje na programskoj razini teže afirmaciji kulturalne raznolikosti, dobivena tipologija, prema Puziću, potvrđuje tezu da su interkulturalne politike i dalje, u osnovi, nusproizvodi općih nacionalnih obrazovnih i kulturnih politika.

5.6. Odgoj i obrazovanje za interkulturalnost u Europi

Koncept interkulturalnog pristupa u obrazovanju prvenstveno se razvijao kroz brojne dokumente i preporuke Vijeća Europe koji sadrže temelje onoga što bi interkulturalno obrazovanje trebalo biti i prijedloge za buduće aktivnosti (Puzić, 2007; Lukić, 2010). Najranije studije Vijeća Europe o odgoju i obrazovanju za interkulturalnost bile su fokusirane na obrazovanje populacije imigranata te njihovu integraciju u europske škole. Prioritet je pritom bio nadoknađivanje nedovoljnog znanja jezika, nedovoljnog prethodnog obrazovanja, specifičnog iskustva socijalizacije. No takvi programi za 'kulturno drugačije' služili su kao sredstvo segregacije i stigmatizacije (Puzić, 2007; Lukić, 2010; Gomes, 2000). Nadalje, ti programi nisu uzimali u obzir odnos između kulture iz koje su došli i kulture zemlje porijekla. Stoga se kasnije mijenja fokus. Kao glavni zadatak odgoja i obrazovanja za interkulturalnost 1980-ih godina navodi se pomaganje učenicima da steknu pozitivnu sliku o sebi. Dok se 1990-ih fokus nalazi na pitanju odnosa kulturnih grupa, javlja se potreba da se u odgoj i obrazovanje za interkulturalnost uključuju i većinska djeca (Lukić, 2010).

Novi period u razvoju odgoja i obrazovanja za interkulturalnost nastupa početkom 1980-ih, kada, uslijed obiteljskog spajanja i visokog nataliteta doseljeničkih zajednica, primjetno jačaju multietnička i multikulturalna obilježja zapadnoeuropskih društava. Počinje se uviđati činjenica da se velik broj stranih obitelji odlučio za trajni ostanak te da posljedice doseljavanja u sve većoj mjeri utječu i na domaće

stanovništvo. Pod dojmom ovih dalekosežnih društvenih promjena, Vijeće Europe je polovinom osamdesetih odustalo od projekta o posebnom obrazovanju za 'kulturno drukčije' i zamijenilo ga općim obrazovanjem (za svu djecu) s 'kulturnim dodatkom' (Perotti, 1995).

Louis Porcher, jedan od pionira interkulturalnog koncepta u odgoju i obrazovanju migranata, predvodio je od 1977. do 1982. grupu stručnjaka čiji je zadatak bio formulirati najvažnije prijedloge za poboljšanje obrazovanja europskih migranata te za osposobljavanje nastavnika za ovaj rad (Previšić, 1987; prema Puzić, 2007). Rezultati i preporuke ovoga petogodišnjeg rada usvojeni su kao model zajedničkog obrazovanja djece migranata rezolucijom Stalne konferencije europskih ministara obrazovanja u Dublinu, u svibnju 1983. godine. Najvažniji rezultat je bio taj da obrazovni sustav nije više morao voditi računa samo o posebnim potrebama djece migranata, već je poučavanje trebalo prilagoditi zahtjevima koji su proizašli iz novog, multikulturalnog konteksta društva. Umjesto prvobitne usmjerenosti na obrazovne deficite djece migranata, fokus se sada prebacio na područje međusobnog suživota i identiteta, što obuhvaća kako djecu doseljenika tako i društvenu većinu (Puzić, 2007, s. 376).

Počeci formalnog odgoja i obrazovanja za interkulturalnost u Europi vezani su uz projekt Vijeća Europe *Demokracija, ljudska prava, manjine: obrazovni i kulturni aspekti* kojim su na europskoj razini zvanično predstavljene principi odgoja i obrazovanja za interkulturalnost. *Smjernice Vijeća Europe* na području odgoja i obrazovanja za interkulturalnost integrirane su u prve projekte započete 70-ih godina prošlog stoljeća. Projekti *Vijeća Europe* su u početku bili usmjereni na integraciju manjina i pokušaj da se obezbijedi jednakost u obrazovanju. Kasnija istraživanja i primjeri iz prakse istakli su važnost religije koja je tada bila marginalizirana u okviru obrazovanja. Nakon toga uslijedili su poduhvati koji su usmjerili pažnju na različitosti u kontekstu jezika, povijesti, geografije i religije, praveći tako temelje za integraciju odgoja i obrazovanja za interkulturalnost s projektima *građansko obrazovanje i obrazovanje za demokratsko građanstvo* (cf. MOST, 2007).

U Ateni je 2003.g. donesena *Deklaracija europskih ministara obrazovanja o odgoju i obrazovanju za interkulturalnost u novom europskom kontekstu*. Ovom Deklaracijom je podržana odluka da se na razini zemalja članica naprave neophodni dogovori da se odgoj i obrazovanje za interkulturalnost postavi kao važna komponenta obrazovne politike, što uključuje i donošenje odgovarajućih mjera na razini školskog programa, upravljanja školom i stručnog usavršavanja nastavnika. U deklaraciji su identificirana dva pravca u odgoju i obrazovanju za interkulturalnost: *tolerancija na različitosti i učenje da živimo zajedno*.

Specifičnost razumijevanja odgoja i obrazovanja za interkulturalnost u okviru Vijeća Europe i Europske komisije ogleda se i u jednoj od najnovijih smjernica njegovog razvoja. Kao glavna kompetencija koja stoji u osnovi interkulturalnog učenja ističe se sposobnost za *toleranciju na neizvjesnost* (eng. *tolerance to ambiguity*),

mobilitet te razvoj građanskih vještina. U većini europskih zemalja interkulturalni pristup postoji među općim ciljevima nacionalnog nastavnog plana ili se reflektira u drugim zvaničnim dokumentima o obrazovanju. Odgoj i obrazovanje za interkulturalnost se najčešće uključuje u predmete u kao što su: povijest, geografija, strani jezici i religijski odgoj. Definirani su interkulturalni sadržaji koji bi trebali biti uključeni (npr. proučavanje tekstova strane literature na satovima jezika). Izrađene su i preporuke za nastavnike. U njima se ističe značaj nastave povijesti na kojoj se organiziraju diskusije s učenicima drugačijeg kulturnog porijekla od većinske nacionalne kulture. U preporukama su istaknute i vrijednosti koje treba razvijati kod učenika. U trećini europskih zemalja interkulturalni pristup je uključen u nastavu koja se tiče poznavanja i razumijevanja društva (cf. MOST, 2007).

Campani i Gundara (1994, s. 1; prema Lukić, 2010, s. 62) kažu da *razlike u školskom sustavu, centraliziranom ili decentraliziranom, rezultiraju s različitim načinima implementacije (ili interpretacije) smjernica u javnim politikama Europe.* Kao posljedica toga ne postoji zajednički model odgoja i obrazovanja za interkulturalnost i ono se još uvijek smatra oblikom društvenog aktivizma ili idealizma koji nastoji zametnuti ideje (Perroti, 1994). Ipak, u europskim se zemljama odgoju i obrazovanju za interkulturalnost posvećuje značajna pažnja, a posebno se izdvaja primjer Irske. Specifične društvene prilike u ovoj zemlji i jasna osjetljivost na njih odražavaju se na obrazovnu politiku, tako da se interkulturalnost pojavljuje kao ključna obrazovna dimenzija na svim razinama obrazovanja – od predškolskog do sveučilišnog. Nacionalni savjet za nastavni plan i procjenu Republike Irske (NCCA – *National Council of Curriculum and Assessment*) izdao je Vodič za odgoj i obrazovanje za interkulturalnost s uputama vezanim za nastavni plan, školsko planiranje, opremanje učionica, kulturnu različitost i ocjenjivanje (vidi Prilog 4., Primjeri 3. i 4.).

5.7. Međunarodni instrumenti za odgoj i obrazovanje za interkulturalnost

Postoji niz međunarodnih instrumenata i drugih dokumenata na kojima se temelji interkulturalni pristup u obrazovanju. Navest ćemo samo neke od njih (cf. MOST, 2007; Mlinarević, Brust Nemet, 2010):

- *Povelja o građanskim i političkim pravima UN-a (1946)*
- *Opća deklaracija o ljudskim pravima (1948)*
- *Konvencija o pravima djeteta (1989)*
- *Konvencija i preporuke protiv diskriminacije u obrazovanju, UNESCO (1960)*
- *Međunarodni pakt o ekonomskim, društvenim i kulturnim pravima (1966)*
- *Međunarodna konvencija o ukidanju svih oblika rasne diskriminacije (1965)*
- *UNESCO-va Preporuka o odgoju i obrazovanju za međunarodno razumijevanje, suradnju i mir, poštovanje ljudskih prava i temeljnih sloboda (1974)*

- *Međunarodni sporazum o građanskim i političkim pravima Ujedinjenih naroda (1976)*
- *Deklaracija o eliminaciji svih oblika netolerancije i diskriminacije na osnovu vjerske pripadnosti (1981)*
- *Dakarski okvir za akciju (2000)*
- *UNESCO-va Konvencija o zaštiti i promociji različitosti kulturnog izražavanja (2005)*
- *UNESCO-va Univerzalna deklaracija o kulturnoj različitosti (2001)*
- *Okvirna konvencija o zaštiti nacionalnih manjina; Europska povelja o regionalnim ili manjinskim jezicima (1992)*
- *Borba protiv rasizma i netolerancije prema Romima (1998)*
- *Milenijski ciljevi razvoja, UN (2002)*
- *Svijet po mjeri djeteta, UN (2002)*
- *Kvalitetno obrazovanje za sve, UNESCO, Dakar (2002)*
- *Međunarodna konvencija o uklanjanju svih oblika rasne diskriminacije (ICERD)*
- *Konvencija o uklanjanju svih oblika diskriminacije žena (1982)*
- *UNESCO-va Konvencija protiv diskriminacije u obrazovanju (1960)*

5.8. Odgoj i obrazovanje za interkulturalnost u Hrvatskoj

Odgoj i obrazovanje za interkulturalnost još nije postao dio općeg školskog programa u Hrvatskoj, nego su pojedini sadržaji, koncepti ili teme dodani kurikulumu, a da se ne mijenjanja njegove postojeće strukture. U hrvatskim zakonima, kaže Lukić (2010), prevladava vrlo uska ideja multikulturalizma, koju naziva *etnocentričnim multikulturalizmom*, budući da se uglavnom bavi očuvanjem nacionalnog identiteta, a ne i međudnosom većinske i manjinske kulture.

Kao jedan od doprinosa interkulturalnom razumijevanju i ostvarivanju ljudskih prava manjinskih grupa zasigurno su programi obrazovanja na jeziku i pismu nacionalnih manjina u Republici Hrvatskoj. Pravo na odgoj i obrazovanje na svom jeziku i pismu pripadnici nacionalnih manjina ostvaruju u skladu s Ustavom Republike Hrvatske, Ustavnim zakonom o pravima nacionalnih manjina te Zakonom o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina.

Pripadnici nacionalnih manjina imaju mogućnost obrazovati se na materinskom jeziku na svim stupnjevima obrazovanja, od predškolskog do visokoškolskog. Jezici na kojima se izvodi nastava mogu se svrstati u dvije grupe, na tzv. teritorijalne ili manjinske jezike i neteritorijalne, a prema Europskoj povelji o regionalnim ili manjinskim jezicima, odnosno Odluci o ratifikaciji Zakona o potvrđivanju europske povelje o regionalnim ili manjinskim jezicima.

Pripadnici nacionalnih manjina svoje ustavno pravo na odgoj i obrazovanje ostvaruju kroz tri osnovna modela i posebne oblike školovanja: MODEL A – nastava na jeziku i pismu nacionalnih manjina; MODEL B – dvojezična nastava; MODEL C – njegovanje jezika i kulture; Oblik nastave u kojem se jezik nacionalne manjine uči kao jezik sredine; Posebni oblici nastave: ljetna škola, zimska škola, dopisno-konzultativna nastava; Posebni programi za uključivanje učenika romske populacije u odgojno-obrazovni sustav.

Prema **Modelu A** sva se nastava izvodi na jeziku i pismu nacionalne manjine, usporedo s obveznim učenjem hrvatskog jezika, s jednakim brojem sati nastave tjedno koliko se uči i jezik nacionalne manjine. Učenici imaju pravo i obvezu učiti dodatne sadržaje vezane uz svoju manjinsku zajednicu. Ovaj se model provodi u specijaliziranim institucijama, ali se može provoditi i u institucijama s nastavom na hrvatskom jeziku, te u posebnim odjeljenjima s nastavom na jeziku i pismu nacionalne manjine. U školskoj godini 2011./2012. ukupno su 35 osnovne i 12 srednjih škola organizirale programe za nacionalne manjine prema Modelu A (*Popis osnovnih i srednjih škola...*). Najveći broj osnovnih škola imao je organizirane programe sa svom nastavom na srpskom jeziku i ćirilicom (17); 11 škola je organiziralo programe na talijanskom jeziku i pismu, 4 škole na mađarskom, te 3 na češkom jeziku i pismu. Srednje škole su organizirale programe na srpskom jeziku i ćirilicom (7), talijanskom (4) i mađarskom (1) jeziku i pismu.

Prema **Modelu B** nastava se izvodi dvojezično. Ipak, predmeti iz prirodnih znanosti se poučavaju na hrvatskom, a iz društvenih na jeziku nacionalne manjine. Nastava se izvodi u institucijama u kojima se nastava izvodi na hrvatskom kao jeziku poučavanja, ali u posebnim odjeljenjima. Prema Modelu B u školskoj godini 2011./2012. samo su tri osnovne škole imale dvojezičnu nastavu na hrvatskom i češkom (1), mađarskom (1) i srpskom (1) jeziku. Jedna je srednja škola imala dvojezičnu nastavu na hrvatskom i češkom jeziku (*Popis osnovnih i srednjih škola...*).

Prema **Modelu C** nastava se izvodi na hrvatskom, kao jeziku poučavanja, s dodatkom pet školskih sati tjedno kojima je svrha njegovanje jezika i kulture nacionalne manjine. Na ovim dodatnim školskim satovima učenici studiraju jezik i literaturu, geografiju, povijest te glazbu i umjetnost nacionalne manjine. Većina osnovnih škola organizira nastavu prema Modelu C. Tijekom školske godine 2011./2012. ukupno su 102 osnovne škole organizirale nastavu iz albanskog (8), njemačkog (1), češkog (16), mađarskog (20), makedonskog (6), rutenskog (2), ukrajinskog (3), ruskog (4), slovačkog (12), slovenskog (1) i srpskog (29) jezika i kulture. Ukupno je 8 srednjih škola organiziralo nastavu prema Modelu C – na češkom (4), ruskom (1), slovenskom (1), srpskom (1) i talijanskom (1) jeziku i kulturi (*Popis osnovnih i srednjih škola...*).

Pripadnici nacionalne manjine sami predlažu i odabiru model i program u skladu s postojećim zakonima i svojim mogućnostima za realizaciju programa. Zanimljivo

je za primijetiti da ne postoji niti jedna škola koja je organizirala nastavu na jeziku romske nacionalne manjine prema jednom od modela.

U Hrvatskoj je potreba za odgojem i obrazovanjem za interkulturalnost istaknuta u Ustavu i u nekoliko zakona i ključnih dokumenata o odgoju i obrazovanju – Ustav Republike Hrvatske, Ustavni zakon o ljudskim pravima i slobodama i o pravima etničkih i nacionalnih, zajednica ili manjina u Republici Hrvatskoj (2000.), Zakon o uporabi jezika i pisma nacionalnih manjina u Republici Hrvatskoj (2000.), Zakon o odgoju i obrazovanju na jeziku u pismu nacionalnih manjina (2000.), Nacionalni program odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo Vlade Republike Hrvatske (prema Lukić, 2010, s. 62).

Zakon o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina postavlja okvir za primjenu prava nacionalnih manjina na odgoj i obrazovanje na njihovu jeziku i pismu od predškole do sveučilišta. Zakon omogućuje osnivanje manjinskih škola i/ili razreda s manjim brojem učenika od onog koji je predviđen za većinske škole. Prema članku 6. sadržaj odgojno-obrazovnih programa za manjine obuhvaća zajedničku jezgru i posebne manjinske predmete ili tečajeve (jezik i književnost manjine, povijest, zemljopis i kultura) (Lukić, 2010, s. 62).

U *Nastavnom planu i programu za osnovnu školu iz 1999. godine* uvršten je *Nacionalni program odgoja i obrazovanja za ljudska prava* kao sastavni dio redovitih aktivnosti škole pod nazivom *Odgoj i obrazovanje za ljudska prava i demokratski građanski odgoj*. U tekstu stoji da se taj program može ostvarivati *interdisciplinarno, kroz sve predmete gdje postoje programske teme koje su bliske temama ljudskih prava, kao izborni predmet i kroz izvannastavne aktivnosti u vidu projekata*, ovisno o izboru učitelja. *Identitetni i interkulturalni odgoj i obrazovanje* naveden je kao jedan segment u okviru šire teme obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo (Lukić, 2010, s. 63).

Sadržaj nacionalnog programa o odgoju i obrazovanju o ljudskim pravima integriran je u *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (u nastavku: *Nacionalni kurikulum*). *Nacionalnim kurikulumom* predviđaju se međupredmetne teme *Osobni i socijalni razvoj* i *Građanski odgoj* kroz koje se promiču znanje o drugome, izgrađivanje vještine upravljanja međukulturalnim situacijama, izgrađivanje zrelih stavova o sebi i drugima (Bačić, 2009; prema Lukić, 2010, s. 63). *Nastavni plan i program za osnovnu školu* spominje potrebu obogaćivanja kulturalne različitosti prilikom određivanja ciljeva pojedinih predmeta, ali izričito ne spominje inkluzivne identitete ni potrebu za uspostavom društvene kohezije temeljem priznanja načela pluralizma (Lukić, 2010, s. 63).

Zastupljenost ideja interkulturalnosti u hrvatskom obrazovanju najbolje opisuje Spajić-Vrkaš (2002, s. 40) kada kaže: *Kao i u mnogim drugim zemljama u svijetu, načelo kulturnog pluralizma u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu prepoznaje se najčešće u kontekstu osiguranja prava nacionalnih manjina na odgoj i obrazovanje. Takav pristup odražava prilično usko shvaćanje multikulturalizma.*

6. NA KRAJU...

Ovu smo knjigu napisale sa željom da onima koji uče i koje se odgaja i onima koji poučavaju i koji odgajaju približimo ideju interkulturalnosti, njene važnosti i kompleksnosti, kao i mogućnosti i načine uvođenja interkulturalnih sadržaja u područje odgoja i obrazovanja. Koristile smo brojne izvore na stranim jezicima sa željom da na hrvatskom jeziku predstavimo najvažnija i recentna promišljanja o ovoj tematici.

Koliko stvarno imamo razvijene principe interkulturalnosti i koliko ih poštujemo i provodimo – *otvorenost prema drugima, aktivno poštovanje različitosti, uzajamno razumijevanje, aktivnu toleranciju, uvažavanje druge kulture, obezbjeđivanje jednakih mogućnosti i borbu protiv diskriminacije* (Maria de Jesus Cascão Guedes; u Martinelli & Taylor, 2003, s. 33)? Često nam se dogodi da je, kada promatramo druge, odgovor 'ne', a kada promatramo sebe 'da'. A onda se nađemo u određenim životnim situacijama kada shvatimo da koliko god da nešto dobro poznamo u teoriji, sami sebe iznenadimo vlastitim reakcijama u praksi.

Stoga je ova knjiga podsjetnik prvenstveno nama samima, da ne zaboravimo da učenje, odgoj, rad na sebi, upoznavanje samoga sebe nikada ne prestaje; da osvijestimo svoje obrasce ponašanja, razmišljanja, osjećanja u interakciji s onima koji su na bilo koji način drugačiji od nas. Ona je podsjetnik da vlastitim primjerom trebamo pokazati drugima kako uspješno surađivati s onima koji dijele vrijednosti, običaje, navike, vjerovanja različita od naših. Ova je knjiga osvještavanje važnosti odgoja i obrazovanja za poštivanje i prihvaćanje raznolikosti i drugačijeg od najranije dobi: *Sposobnost da se produktivno djeluje u multikulturalnom kontekstu ne razvija se intuitivno, ona se uči* (MOST, 2007, s. 13). Ipak, moramo naglasiti, da, iako ulogu sustava odgoja i obrazovanja u razvoju interkulturalne kompetencije prepoznajemo kao izuzetno važnu, odgovornost nije samo na njemu. Odgovornost je i na roditeljima, zajednici, donosiocima odluka, medijima... Odgoj i obrazovanje za interkulturalnost ne počinje i ne završava u sustavu odgoja i obrazovanja, nego je, i treba biti dio cjeloživotnog učenja i osobnog razvoja.

Predstavljene definicije, elementi i modeli razvoja te procjene stvorene za mjerenje interkulturalne kompetencije ukazuju na složenost ovog područja čemu doprinosi i nepostojanje konsenzusa o tome što su to interkulturalne kompetencije, koje su najvažnije te na koji ih način treba razvijati. Sve ovo dodatni je izazov za one koji odgajaju i obrazuju jer se od njih očekuje da buduće generacije pouče nečemu o čemu ne postoji niti akademska niti stručna suglasnost. Situacija postaje dodatno intrigantna kada uzmemo u obzir teorijska promišljanja o odgoju i obrazovanju za interkulturalnost, a posebice rezultate empirijskog istraživanja koje smo provele. Oni jednoznačno ukazuju kako oni studenti koji su učili o interkulturalnosti iskazuju veće poznavanje interkulturalnih koncepata, imaju razvijenije

interkulturalne kompetencije te uviđaju važnost odgoja i obrazovanja za interkulturalnost od onih koji o interkulturalnosti nisu učili tijekom svog obrazovanja.

Pisanje ove knjige započele smo 'davno' – i vremenski i sadržajno. Put je bio izazovan jer je literatura iz područja interkulturalnosti neiscrpna i nije bilo lako izdvojiti samo neke naslove, samo neke autore. Posebno je bilo izazovno donijeti nešto novo u područje koje je toliko iscrpno obrađeno i istraživano. Ipak, rezultati brojnih promišljanja i studija ukazuju da je potrebno neprestano upozoravati na važnost ove tematike, da je potrebno podsjećati, propitivati, i sebe i druge, osvježavati već znano, dići 'letvicu' još više u osobnom razvoju. Vjerujemo da će ova knjiga biti izvor informacija i poticaj za dalje istraživanje interkulturalnosti onima koji ju budu čitali i koristili.

U svijetu koji prolazi kroz rapidne promjene i gdje kulturalni, politički, ekonomski i društveni preokreti izazivaju tradicionalne načine života, obrazovanje treba igrati najvažniju ulogu u promociji društvene kohezije i mirne koegzistencije. Kroz programe koji ohrabruju dijalog između učenika različitih kultura, vjerovanja i religija, odgoj i obrazovanje mogu dati važan i značajan doprinos održivim i tolerantnim društvima. (UNESCO Guidelinas)

* * *

Temeljni zakon života je radost
Misli na uspjeh i bit ćeš uspješan
Misli na sreću i bit ćeš sretan
Misli na zdravlje i bit ćeš zdrav
Tvoj život je produkt tvojih misli
Misli imaju snagu ostvarivanja

(izvor nepoznat)

LITERATURA

- Aitken, T. (1973) What It Takes to Work Abroad. U Aitken, T. (ur.). *The Multinational Man: The Role of the Manager Abroad*. New York: Halstead Press.
- Aldridge, J., Calhoun, C., & Aman, R. (2000). 15 Misconceptions About Multicultural Education. *Focus on Elementary*, Spring 2000, 12, 3.
- Allport, G. (1979). *The Nature of Prejudice* (25th ed.). Reading: Addison-Wesley.
- Andersen, P. A. (2008). *Nonverbal communication: forms and functions*. Long Grove: Waveland Press.
- Argyle, M. (1972). *Soziale Interaktion*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Bahl, A. (2009). *Kompetenzen für die globale Wirtschaft*. Bielefeld: W. Bertlesmann Verlag GmbH & Co. KG.
- Banks, J. A. (1999). *An Introduction to Multicultural Education* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Banks, J. A. (ur.) (1995). *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Macmillan.
- Banks, J. (1994). *Multiethnic Education: Theory and Practice* (3rd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Barrett, M. (2007). *Children's Knowledge, Beliefs and Feelings about Nations and National Groups*. Hove: Psychology Press.
- Barry, B. (2006). *Kultura i jednakost. Egalitarna kritika multikulturalizma*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- Bauer, J. (2006). *Warum ich fühle, was du fühlst: Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone*. München: Heyne Taschenbuch.
- Bechtel, M. (2003). *Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem: eine diskursanalytische Untersuchung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Beck, K. (2007). *Kommunikationswissenschaft*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Becker-Mrotzek, M. (2009). *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Bedeković, V. (2011). Interkulturalna kompetencija cjeloživotnog obrazovanja nastavnika. *Pedagoška istraživanja*, 8 (1), 139-152.
- Beier, C. (2006). Interkulturelle Kompetenz: Methoden in der MBA-Ausbildung und Strategien für die Managementpraxis. U *FOM-Schriftenreihe: Beiträge für die Wirtschaftspraxis*, 5. Essen.

- Benjak, M., Hadži V. P. (2005). *Bez predrasuda i stereotipa; Interkulturalna komunikacijska kompetencija u društvenom i političkom kontekstu*. Rijeka: Biblioteka Dometi, Izdavački centar Rijeka.
- Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. In: *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 179-196.
- Bennett, M. J. (1993). Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. U Paige, M. (ur.). *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth, ME: Intercultural Press, s. 21-71.
- Bennett, T. (2005). *Kultura. Znanost reformatora*. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga.
- Benson, P. G. (1978). Measuring cross-cultural adjustment: The problem of criteria. *International Journal of Intercultural Relations*, 2, 21-37.
- Bentele, G., Brosius, H. B., & Jarren, O. (2006). *Lexikon Kommunikations- und Medienwissenschaft*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlag GmbH.
- Birket-Smith, K. (1960). *Putovi kulture. Opća etnologija*. Zagreb: Matica Hrvatska.
- Blaschke, G. (2006). Interkulturelle Erziehung in der frühen Kindheit. Grundlagen – Konzepte- Qualität. U Wulf, C. (ur.). *Berliner Arbeiten zur Erziehungs- und Kulturwissenschaft*, Band 28. Berlin: Logos Verlag.
- Błażek, A. (2008). *Evaluation interkultureller Kompetenz bei angehenden Deutschlehrerinnen und -lehrern in Polen*. Poznao: Wyd. Naukowe Uniw. im. Adama Mickiewicza.
- Bochner, S. (ur.) (1982). *Cultures in Contact: Studies in Cross-cultural Interaction*. Sydney: Pergamon Press.
- Bradford, L., Allen, M., & Beisser, K. (2000). An evaluation and meta-analysis of intercultural communication competence research. *World Communication*, 29, 28-51.
- Brander, P. (2004). *Kompas: priručnik o odgoju i obrazovanju mladih za ljudska prava*. Slavonski Brod: Europski dom.
- Brislin, R. (1981). *Cross-Cultural Encounters, face-to-face interaction*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Brislin, R., Yoshida, T. (1994). *Intercultural Communication Training: An Introduction*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Bruhn, M. (2011). *Unternehmens- und Marketingkommunikation*. München: Vahlen.
- Bühler, K. (1965). *Sprachtheorie: die Darstellungsfunktion der Sprache*. Jena: Fischer Verlag.
- Byram, M. (2000). Assessing Intercultural Competence in Language Teaching. *Sprogforum*, 18, 6, 8-13.
- Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (Ed.) (2003). *Intercultural Competence*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Philadelphia, Toronto, Sydney, Johannesburg: Multilingual Matters Ltd.
- Byram, M., Zarate, G. (1995). *Young People Facing Difference*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Cargile, A. C., Giles, H. (1996). Intercultural communication training: Review, critique, and a new theoretical framework. U Burleson, B. R., Kunkel, A. W. (ur.). *Communication Yearbook*, 19. Thousand Oaks, CA: Sage, s. 385-423.
- Charan, R., Drotter, S., & Noel, J. (2001). *The Leadership Pipeline*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chen, G. M. (1993). Intercultural communication education: A classroom case. *Speech Communication Annual*, 7, 33-46.
- Chen, G., Starosta, W. J. (1966). Intercultural communication competence: a synthesis. U Burelson, B. R., Kunkel, A. W. (ur.). *Communication Yearbook*, 19. London: Sage.
- Chin, C., Gu, J., & Tubbs, S. (2001). Developing global leadership competencies. *Journal of Leadership Studies*, 7(3), 20-31.
- Chui, C., Hong, Y. (2005). Cultural Competence: Dynamic Processes. U Elliot, A., Dweck, C. (ur.). *Handbook of Competence and Motivation*. New York: Guilford Press.
- Claus, L. (1999). *Globalization and HR professional competencies*. Paper delivered to the 22nd Annual Conference of the Institute for International Human Resources. Orlando, Florida.
- Council of Europe (1987). *Council for Cultural Co-operation Interculturalism and Education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (1992). *Intercultural Learning for Human Rights: seminar held in Klagenfurt, Austria 28-30 October 1991*. Strasbourg: Council of Europe Press.
- D'Andrea, M., Daniels, J., & Heck, R. (1991). Evaluating the impact of multicultural counselor training. *Journal of Counseling and Development*, 70 (1), 143-150.
- Deardorff, D. K. (2004a). *The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States*. Unpublished PhD Dissertation. Raleigh: North Carolina State University.
- Deardorff, D. K. (2004b). In Search of Intercultural Competence. *International Educator*, Spring 2004, 13-15.
- Deardorff, D. K. (2008). Intercultural Competence. A Definition, Model, and Implication for Study Abroad. U Savicki, V. (ur.). *Developing Intercultural Competence and Transformation. Theory, Research, and Application in International Education*. Sterling: Stylus Publishing, s. 32-52.
- De Saussure, F. (1967). *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft*. Berlin: De Gruyter.

- Desch, A. (2001). *Pädagogik interkulturellen Lernens*. Marburg: Tectum Verlag
- Dinges, N. G., Baldwin, K. D. (1996). Intercultural Competence: A Research Perspective. U Landis, D., Bhagat, R. (ur.). *Handbook of Intercultural Training* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: Sage, s. 106-113.
- Dinniman, A., Holzner, B. (1988). *Education for international competence in Pennsylvania*. Pittsburgh: University Center for International Studies, University of Pittsburgh.
- Dodd, C. H. (1998). *Intercultural communication*. New York: MC Graw Hill.
- Drude, C. (2008). *Geistes- und Sozialwissenschaften. Kurzlehrbuch für Pflegeberufe*. München: Elsevier GmbH.
- Ekman, P., Friesen, W. V. (2003). *Unmasking the face: a guide to recognizing emotions from facial clues*. Los Altos: Malor Books.
- Enciklopedia Brockhaus (2004). *Der Brockhaus: in drei Bänden*. Wiesbaden: Bibliograph. Inst. & Brockhaus.
- Engholm, C., Rowland, D. (1996). *International excellence: Seven breakthrough strategies for personal and professional success*. New York: Kodansha International.
- Fantini, A. E. (2000/2001). Intercultural Competence: An Essential Ingredient for the New Millennium. *CISV Interspectives*, 18, 89-91.
- Feng, A., Byram, M., & Fleming, M. (ur.) (2009). *Becoming Interculturally Competent through Education and Training*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Fennes, H., Hapgood, K. (1997). *Intercultural Learning in the Classroom: Crossing Borders*. Counsel of Europe.
- Forgas, J. P. (1999). *Soziale Interaktion und Kommunikation*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Fowler, S. M., Ramsey, S. (1999). Intercultural Training: The Future. U Fowler, S., Mumford, M. (ur.). *Intercultural Sourcebook: Cross-Cultural Training Methods*. Vol 2, Yarmouth, Maine: Intercultural Press, s. 347-358.
- Frey, Th., Haller, D., & Weber, A. (1995). *Begegnen - Verstehen – Handeln. Handbuch für interkulturelles Kommunikationstraining*. Frankfurt/M.: Amt für multikulturelle Angelegenheiten.
- Fuchsberg, G. (1994). As costs of overseas assignments climb, firms select expatriates more carefully. *Wall Street Journal*, s. 17.
- Fulmer, R., Goldsmith, M. (2001). *Leadership Investment*. New York: AMACOM.
- Funakawa, A. (1997). *Transcultural Management: A New Approach For Global Organizations*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gomes, R. (ur.) (2000). *Svi različiti. Svi jednaki. Obrazovni paket. Ideje, izvori, metode i aktivnosti za neformalno interkulturalno obrazovanje mladih ljudi i odraslih*. Slavonski Brod: Europski dom.

- Görgen, F. (2005). *Kommunikationspsychologie in der Wirtschaftspraxis*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.
- Gregerson, H. B., Morrison, A. J., & Black, J. S. (1998). Developing leaders for the global frontier. *Sloan Management Review*, 1(40), 21-39.
- Gudykunst, W. B. (1998). *Bridging differences: Effective intergroup communication* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gudykunst, W. B. (2004). *Bridging differences: Effective intergroup communication* (4th ed.). London: Sage.
- Gudykunst, W. B., Kim, Y. Y. (1992). *Communicating with Strangers. An Approach to Intercultural Communication* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Gudykunst, W., Kim, Y. (2003). *Communicating with Strangers. An approach to intercultural communication* (4th ed.), New York: McGraw-Hill.
- Gudykunst, W. B., Wiseman, R. L., & Hammer, M. R. (1977). Determinants of a sojourner's attitudinal satisfaction: A path model. U Ruben, B. (ur.). *Communication Yearbook*, 1. New Brunswick, NJ: Transaction Press, s. 415-425.
- Guilherme, M. (2002). *Critical Citizens for an Intercultural World*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hajek, C., Giles, H. (2003). New Directions in Intercultural Communication Competence: The Process Model. U Greene, J., Burleson, B. R. (ur.). *Handbook of Communication and Social Interaction Skills*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, s. 935-958.
- Hall, E. T. (1976). *Beyond Culture*. Garden City: Anchor Press.
- Hall, E. T. (1976). *Die Sprache des Raumes*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Hall, E. T. (1959). *The Silent Language*. New York: Anchor Books.
- Hammer, M. R. (1987). Behavioral dimensions of intercultural effectiveness: A replication and extension. *International Journal of Intercultural Relations*, 11, 65-88.
- Hammer, M. R. (1994). Intercultural Communication Competence. U Asante, M. K., Gudykunst, W. B., & Newmark, E. (ur.). *Handbook of International and Intercultural Communication*. Thousand Oaks, California: Sage, s. 248-259.
- Hammer, M. R., Nishida, H., & Wiseman, R. L. (1996). The influence of situational prototype on dimensions of intercultural communication competence. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 27, 267-282.
- Hammer, M. R., Gudykunst, W. B., & Wiseman, R. L. (1978). Dimensions of intercultural effectiveness: An exploratory study. *International Journal of Intercultural Relations*, 2, 382-392.
- Hammer, M. R., (1989). Intercultural communication competence. U Asante, M. K., Gudykunst, W. B. (ur.). *The handbook of international and intercultural communication* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage, s. 247-260.

- Hammer, M. R. (1999a). Cross-Cultural Training: The Research Connection. U Fowler, S., Mumford, M. (ur.). *Intercultural Sourcebook: Cross-Cultural Training Methods*. Vol 2. Yarmouth, Maine: Intercultural Press, s. 1-17.
- Hammer, M. R. (1999b). A Measure of Intercultural Sensitivity: The Intercultural Development Inventory. U Fowler, S., Mumford, M. (ur.). *Intercultural Sourcebook: Cross-Cultural Training Methods*, Vol 2. Yarmouth, Maine: Intercultural Press, s. 61-72.
- Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003). Measuring Intercultural Competence: The Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 421-443.
- Hampden-Turner, Ch. M. (2000/2001). Culture through the Looking Glass: Building Intercultural Competence. *CISV Interspectives*, 18.
- Haviland, W. A. (2004). *Kulturna antropologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and Organizations. Software of the mind. Intercultural Cooperation and Its Importance for Survival*. New York, Chicago, San Francisco...: McGraw Hill.
- Holmes, S. (2005). Intercultural Communication and Dialogue Competence: An Attempt at Synthesis through useful "Fictions". U *Working paper of International Society for Diversity Management e.V.*, 2. Heidelberg.
- Hrvatić, N. (2007). Interkulturalna pedagogija: nove paradigme. *Pedagogijska istraživanja*, 4 (2), 241-254.
- Hrvatić, N. (2008). Interkulturalne dimenzije nacionalnog kurikuluma. *Pedagogijska istraživanja*, 5 (2), 197-208.
- Hrvatić, N. (2011). Interkulturalni kurikulum i obrazovanje na manjinskim jezicima. *Pedagogijska istraživanja*, 8 (1), 7-18.
- Hrvatić, N. (2009). Interkulturalno obrazovanje: Novi razvoji. U Peko, A., Mlinarević, V. (ur.). *Izazovi obrazovanja u multikulturalnim sredinama*. Osijek: Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku, Učiteljski fakultet u Osijeku, Nansen dijalog centar Osijek, Gradska tiskara Osijek.
- Hrvatić, N. (2007). Interkulturalna pedagogija: nove paradigme. U Previšić, V., Šoljan, N. N., Hrvatić, N. (ur.). *Pedagogija - prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja I*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, s. 41-57.
- Hrvatić, N., Piršl, E. (2007): Interkulturalne kompetencije učitelja. U Babić, N. (ur.). *Kompetencije i kompetentnost učitelja*. Osijek: Učiteljski fakultet u Osijeku; Kherson State University (Ukarine), s. 221-228.
- Hrvatić, N., Piršl, E. (2005). Kurikulum pedagoške izobrazbe i interkulturalne kompetencije učitelja. *Pedagogijska istraživanja*, 2, 251-266.
- Hrvatić, N., Sablić, M. (2008). Interkulturalne dimenzije nacionalnog kurikuluma. *Pedagogijska istraživanja*, 2, 197-208.

- Hunter, W. D. (2004). Got Global Competency? *International Educator*, Spring 2004, 6-12.
- Imahori, T., Lanigan, M. (1989). Relational model of intercultural communication competence. *International Journal of Intercultural Relations*, 13, 269-286.
- *Intercultural Capital Assessment Tool* (2002). San Diego, California: Diversity Training University International (DTUI).
- Ivanović, J. (2009). Odgoj i obrazovanje u multikulturalnom društvu. *Odgojne znanosti*, 11 (2), 447-460.
- Jackson, R. (ur.) (2003). *International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity*. London: RoutledgeFalmer.
- Jandt, F. E. (1998). *Intercultural Communication: An Introduction*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Jeknić, R. (2009). *Kritika nekih postavki modela „Nacionalne kulture“ Geerta Hofstede*. Magistarski rad. Neobjavljeno. Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Jordan, J., Cartwright, S. (1998). Selecting expatriate managers: key traits and competencies. *Leadership and Organization Development Journal*, 19/2, 89-96.
- Jung, H. (2008). *Personalwirtschaft*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Kealey, D. J. (1996). The challenge of international personnel selection. U Landis, D., Bhagat, R. (ur.). *Handbook of Intercultural Training* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: Sage, s. 81-105.
- Kealey, D. J. (2003). *The intercultural living and working inventory: History and research*.
- Kealey, D. J., Ruben, B. D. (1983). Cross-cultural personnel selection criteria, issues, and methods. U Landis, D., Brislin, R. W. (ur.). *Handbook of intercultural training, Volume 1*. New York: Pergamon, s. 155-175.
- Keast, J. (ur.) (2007). *Religious Diversity and Intercultural Education: A Reference Book for Schools*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Kedia, B. L., Mukherji, A. (1999). Global managers: Developing a mindset for global competitiveness. *Journal of World Business* 34 (3), 230-251.
- Kelly, M. (2001). Towards an intercultural practice of language teaching. U Kelly, M., Elliot, I., & Fant, L. (ur.). *Third Level, Third Space. Intercultural Communication and Language in European Higher Education*. Bern: Peter Lang, s. 121-130.
- Kelley, C., Meyers, J. (1993). *Cross-cultural adaptability inventory manual*. Minneapolis, Minnesota: National Computer Systems.
- Kelley, C., Meyers, J. (1999). The Cross-Cultural Adaptability Inventory. U Fowler, S., Mumford, M. (ur.). *Intercultural Sourcebook: Cross-Cultural Training Methods*, Vol 2. Yarmouth, Maine: Intercultural Press, s. 53-60.
- Kelley, C., Meyers, J. E. (1992). *Cross-Cultural Adaptability Inventory Action-planning guide*. Arlington, VA: Vangent.

- Kim, Y. Y. (1988). *Communication and cross-cultural adaptation: An integrative theory*. Clevedon, United Kingdom: Multilingual Matters.
- Kim, Y., & Gudykunst, W. (ur.) (1988). *Theories in intercultural communication*. Newbury Park, CA: Sage.
- Knapp, M. L., Hall, J. A. (1997). *Nonverbal Communication in Human Interaction*. Fort Worth: Harcourt Brace.
- Knapp, M. L., Hall, J. A. (2009). *Nonverbal Communication in Human Interaction*. Wadsworth: Cengage Learning.
- Knapp, K., Knapp-Potthoff, A. (1990). *Interkulturelle Kommunikation*. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, Band 1/1990, 62-93.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kroeber, A. L., Kluckhohn C., & Untereiner, W. (1952). *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*. New York: Vintage Books.
- Kunczik, M., Zipfel, A. (1998). *Uvod u publicističku znanost i komunikologiju*. Zagreb: Zaklada Friedrich Ebert.
- Kymlicka, W. (2004). *Liberalizam, zajednica i kultura*. Zagreb: Naklada Deltakont d.o.o.
- Landis, D., Brislin, R. W. (ur.) (1983). *Handbook of Intercultural Training*, 1-3. New York: Pergamon.
- Lewinsky-Retuer, V., Lüddemann, S. (2011). *Glossar Kulturmanagement*. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Loenhoff, J. (1992). *Interkulturelle Verständigung. Zum Problem grenzüberschreitender Kommunikation*. Opladen: VS Verlag.
- Losche, H. (2000). *Interkulturelle Kommunikation*. Augsburg: Ziel.
- Lustig, M. W., Koester, J. (1999). *Intercultural competence: Interpersonal communication across cultures* (3rd ed.). New York: Longman.
- Lynch, E. W., Hanson, M. J. (1998). *Developing cross-cultural competence: A guide for working with children and families*. Pacific Grove, CA: Brookes/Cole.
- Lyons, J. (1992). *Die Sprache*. München: C.H. Beck.
- Maltby, J., Day, L., & Macaskill, A. (2010). *Diferentielle Psychologie, Persönlichkeit und Intelligenz*. München: Pearson Education.
- Martin, J. N. (ur.) (1989). Special issue: Intercultural communication competence. *International Journal of Intercultural Relations*, 13 (3), 229-428.
- Martinelli, S., Taylor, M. (ur.) (2000). *Intercultural Learning T-kit*. Strasbourg: Council of Europe.
- Mason, J. L. (1993). *Cultural competence self-assessment questionnaire*. Portland, Oregon: Portland State University, Multi-cultural Initiative Project.
- Mast, C., Huck, S., Hubbard, M. (2006). *Unternehmenskommunikation: ein Leitfaden*. Stuttgart: Lucius & Lucius Verlagsgesellschaft mbH.
- McClellan, S., Cogdal, P., Lease, S., & Londono-McConnell, A. (1996). Development of the Multicultural Assessment of Campus Programming Questionnaire (MAC-P). *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 2 (2), 86-99.
- Meffert, H., Burmann, Ch., & Kirchgeorg, M. (2008). *Marketing – Grundlagen marktorientierter Unternehmensführung*. Wiesbaden: Springer DE.
- Merten, K. (1977). *Kommunikation. Eine Begriffs- und Prozeßanalyse*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Mesić, M. (2006). *Multikulturalizam. Društveni i teorijski izazovi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Mijatović, A., Previšić, V. (1999). *Demokratska i interkulturalna obilježja srednjoškola u Hrvatskoj*. Zagreb: Interkultura.
- Müller, S., Gelbrich, K. (1999). Interkulturelle Kompetenz und Erfolg im Auslandsgeschäft: Status quo der Forschung. *Dresdner Beiträge zur Betriebswirtschaftslehre*, 21(99).
- Neuner, G. (2000): The Key Qualifications of Intercultural Understanding and the Rudiments of Intercultural Foreign Language Didactics and Methodology. U Harden, T., Witte, A. (ur.). *The Notion of Intercultural Understanding in the Context of German as a Foreign Language*. Bern: Peter Lang, s. 41-52.
- Ohm, U. (2007). Informationsverarbeitung vs. Partizipation: Zweitsprachenerwerb aus kognitivinteraktionistischer und soziokultureller Perspektive. U Esser, R., Krumm, H. J. (ur.). *Bausteine für Babylon*. Sprache, Kultur, Unterricht ... Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski. München: Iudicium Verlag.
- Oljača, M. (ur.) (2006). *Modeli stručnog usavršavanja nastavnika za interkulturalno vaspitanje i obrazovanje. Tematski zbornik*. Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju.
- Parkinson, B., Fischer, A., & Manstead, A. S. R. (2005). *Emotion in social relations*. New York: Psychology Press.
- Pearce, W. B. (1977). Metatheoretical concerns in communication. *Communication Quarterly*, 25, 3-6.
- Perotti, A. (1995). *Pledoaje za interkulturalni odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Educa.
- Pike, L. W., Barrows, T. S. (1976). *Other nations, other peoples: A survey of student interests and knowledge, attitudes, and perceptions (final report)*. Washington D.C.: Educational Testing Services.
- Piršl, E. (2007). Interkulturalna osjetljivost kao dio pedagoške kompetencije. U Previšić, V., Šoljan, N. N., Hrvatić, N. (ur.). *Pedagogija – prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, s. 275. – 291.
- Piršl, E. (2011). Odgoj i obrazovanje za interkulturalnu kompetenciju. *Pedagoška istraživanja*, 8 (1), 53-70.

- Ponterotto, J. G., Baluch, S., Greig, T., & Rivera, L. (1998). Teacher multicultural attitude survey. *Educational and Psychology Measurement*, 58 (6), 1002-1006.
- Previšić, V. (1999.): Učitelj – interkulturalni medijator. U Rosić, V. (ur.). *Nastavnik – čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju*. Rijeka: Filozofski fakultet, s. 78. – 84.
- Prtljaga, J. (2008). Interkulturalizam i poučavanje engleskog jezika. *Pedagogijska istraživanja*, 5 (1), 71-80.
- Pusch, M. (1994). The chameleon capacity. U Lambert, R. D. (ur.). *Educational exchange and global competence*. New York: Council on International Educational Exchange, s. 205-210.
- Raffler-Engel, W. (1988). The Impact of Covert Factors in Cross- Cultural Communication. U Poyatos, F. (ur.). *Cross- Cultural Perspectives in Nonverbal Communication*. Toronto u.a.: Hogrefe.
- Rahn, H. J. (2008). *Unternehmensführung*. Ludwigshafen: Kiehl Verlag.
- Reardon, K. K. (1989). *Interpersonalna komunikacija. Gdje se misli susreću*. Zagreb: Alinea.
- Rhinesmith, S. H. (1993). *A manager's guide to globalization: Six keys to success in a changing world*. Alexandria, VA: The American Society for Training and Development.
- Rhinesmith, S. H. (2001). How can you manage the global paradox? *The Journal of Corporate Accounting and Finance*, Sept/Oct.
- Rogers, E. M. (1983). *Diffusion of innovations* (3rd ed.). New York: The Free Press.
- Ruben, B. D. (1976). Assessing communication competence for intercultural communication adaptation. *Group and Organization Studies*, 1 (3), 334- 354.
- Ruben, B. D. (1977). Guidelines for crosscultural communication effectiveness. *Group and Organization Studies*, 2.
- Sablić, M. (2011). Interkulturalni kurikulum – osvrti i perspektive. *Pedagogijska istraživanja*, 8 (1), 125-138.
- Sager, S. F. (1981). *Sprache und Beziehung*. Tübingen: Niemeyer.
- Sanchez, J., Spector, P., & Cooper, C. (2000). Adapting to a boundaryless world: A developmental expatriate model. *Academy of Management Executive*, 14(2), 96–106.
- Scherer, K. R., Wallbott, H. G. (1984). *Nonverbale Kommunikation: Forschungsberichte zum Interaktionsverhalten*. Weinheim; Basel: Beltz Verlag.
- Schneider, U., Hirt, Ch. (2007). *Multikulturelles Management*. München, Wien: Oldenbourg Wissensch.Vlg.
- Schönenberger, H. (2006). *Kommunikation von Unternehmertum. Eine explorative Untersuchung im universitären Umfeld*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag/GWV Fachverlage GmbH.
- Schwarzer, R. (1993). *Measurement of perceived self- efficacy. Psychometric scales for crosscultural research*. Freie Universität, Berlin, Germany.
- Sheridan, E. (2005). *Intercultural Leadership Competencies for U.S. Leaders in the Era of Globalization*. Executive Summary of Unpublished PhD Dissertation, University of Phoenix Online.
- Sleeter, C. E. (1991). *Empowerment through Multicultural Education*, State University of New York Press: SUNY Press.
- Sleeter, C. A., Grant, C. E. (1994). *Making choices for multicultural education. Five approaches to race, class and gender*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Sadowsky, G. R., Taffe, R. C., & Gutkin, T. B. (1991). *Development and applications of the multicultural counseling inventory*. Paper presented at the 99th convention of the American Psychological Association, San Francisco, California.
- Spajić-Vrkaš, V. (1993). Kulturni pluralizam i škola. U Drandić, B. (ur.). *Priručnik za ravnatelje*. Zagreb: Znamen, s. 147-156.
- Spajić-Vrkaš, V. (2002). *Odgoj o obrazovanje za demokratsko građanstvo u Hrvatskoj – izvješće*. Zagreb: Centar za istraživanje, izobrazbu i dokumentaciju u obrazovanju za ljudska prava i demokratsko građanstvo.
- Spajić-Vrkaš, V. (2004). The emergence of multiculturalism in education: From ignorance to separation through recognition. U Mesić, M. (ur.). *Experience and Perspectives of Multiculturalism: Croatia in Comparison to Other Multicultural Societies*. Zagreb: FFPress i Croatian Commission for UNESCO, s. 87-101.
- Spajić-Vrkaš, V., Kukoč, M., & Bašić, S. (2001). *Odgoj i obrazovanje za ljudska prava. Interdisciplinarni rječnik*. Zagreb. Hrvatsko povjerenstvo za UNESCO.
- Spencer-Oatey, H., Franklin, P. (2009). *Intercultural Interaction. A Multidisciplinary Approach to Intercultural Communication*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Spitzberg, B., Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. U Deardorff, D. K. (ur.). *The SAGE handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Spitzberg, B. H. (1997). A Model of Intercultural Communication Competence. U Samovar, L., Porter, R. (ur.). *Intercultural Communication* (8th ed.). Belmont: Wadsworth, s. 379-389.
- Spitzberg, B. H. (2000). A Model of Intercultural Communication Competence. U Samovar, L., Porter, R. (ur.). *Intercultural Communication* (9th ed.). Belmont: Wadsworth, s. 375-387.
- Spitzberg, B. H., Cupach, W. R. (1984). *Interpersonal communication competence*. London: Sage.
- Steffenhagen, H. (2000). *Wirkungen der Werbung. Konzepte- Erklärungen- Befunde*. Mainz: Wissenschaftsverlag.

- Stening, S. W. (1979). Problems in cross-cultural contact: A literature review. *International Journal of Intercultural Relations*, 3, 269-313.
- Stier, J. (2003). Internationalisation, Ethnic Diversity and the Acquisition of Intercultural Competencies. *Intercultural Education*, 14 (1), 77-92.
- Taylor, E. W. (1994) Intercultural Competency: A Transformative Learning Process. *Adult Education Quarterly*, 44 (3), 154-174.
- Thomas, A. (1993): Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. U Thomas, A. (ur.). *Kulturvergleichende Psychologie. Eine Einführung. Hogrefe Verlag für Psychologie. Göttingen*, s. 377-424.
- Thomas, A. (2003). Interkulturelle Kompetenz, Grundlagen, Probleme und Konzepte. *Erwägen, Wissen, Ethik*, 14, 137-221.
- Townsend, P., Cairns, L. (2003). Developing the Global Manager Using a Capability Framework. *Management Learning*, 34(3), 313-327.
- Triandis, H. (1994). *Culture and Social Behavior*. New York: McGraw-Hill.
- Van Oudenhoven, J. P., Van der Zee, K. I. (2002). Predicting multicultural effectiveness of international students: The multicultural personality questionnaire. *International Journal of Intercultural Relations*, 26 (6), 679-694.
- Vrcelj, S. (2005). *U potrazi za identitetom – iz perspektive komparativne pedagogije*. Rijeka: Graftrade, Hrvatsko futurološko društvo.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (2007). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern: Hans Huber Verlag.
- Wingchen, J. (2006). *Kommunikation und Gesprächsführung für Pflegeberufe*. Hannover: Brigitte Kunz Verlag.
- Wiseman, R. L., Koester, J. (ur.) (1993). *Intercultural communication competence*. Newbury Park, CA: Sage.
- Wiseman, R. L. (2001). Intercultural Communication Competence. U Gudykunst, W., Mody, B. (ur.). *Handbook of International and Intercultural Communication*. Thousand Oaks, California: Sage, s. 207-224.
- Zacharaki, I., Eppenstein, Th., & Krummacher, M. (2007). *Praxishandbuch Interkulturelle Kompetenz vermitteln, vertiefen, umsetzen*. Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Žužul, A. (2002). Temeljne odrednice interkulturalnog učenja i multikulturalnog odgoja. *Napredak*, 143 (1), 17-23.

Internetski izvori

- Bennett, J. M., Bennett, M. J. (2003): Developing intercultural sensitivity. U Landis, D., Bennett, J. M., Bennett, M. J. (ur.) *Handbook of Intercultural Training*, s. 147-165. Stranici http://itu.dk/courses/projectcluster/GITU/F2008/reading/Developing_intercultural_sensitivity.pdf pristupljeno 25.4.2013.

- Bennett, M. J. (n.d.). *A developmental model of intercultural sensitivity*. Stranici <http://www.library.wisc.edu/EDVRC/docs/public/pdfs/SEEDReadings/intCulSens.pdf> pristupljeno 21.4.2012.
- Bennett, M. J., Hammer, M. (1998). *The Developmental Model of Intercultural Sensitivity*. Stranici <http://www.mcli.dist.maricopa.edu/learnshops/multicultural/docs/dmis.pdf> pristupljeno 21.10.2011.
- Berardo, K. (2005). *Intercultural Competence: A synthesis and discussion of current research and theories*. University of Luton. Unpublished paper. Stranici http://www.diversophy.com/ic_comp/LinkedDocuments/ICCompetence-Berardo.pdf pristupljeno 31.10.2012.
- Bognar, L. (2008). *Interkulturalizam i civilno društvo*. 6. susret pedagoga Hrvatske. Učiteljski fakultet, Osijek. Stranici <http://ladislav-bognar.net/drupal/node/98> pristupljeno 22.4.2012.
- Byram, M., Nichols, A., & Stevens, D. (2001). *Developing Intercultural Competence in Practice. Languages for Intercultural Communication and Education*. Stranici http://www.google.hr/books?hl=hr&lr=&id=OWG8V1XIhloC&oi=fnd&pg=PR7&dq=developing+intercultural+competence&ots=eEWwavy4AC&sig=JByaLY7ZVtCwNaXqKM6STCLxLeI&redir_esc=y#v=onepage&q=developing%20intercultural%20competence&f=false pristupljeno 24.4.2012.
- Byram, M. et al. (2009a). *Autobiography of Intercultural Encounters. Concepts for discussion*. Strasbourg: Council of Europe - Language Policy Division. Stranici http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/Source/AIE_en/AIE_concepts_for_discussion_en.pdf pristupljeno 2.4.2013.
- Byram, M. et al. (2009b). *Autobiography of Intercultural Encounters. Context, concepts and theories*. Strasbourg: Council of Europe - Language Policy Division. Stranici http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/Source/AIE_en/AIE_context_concepts_and_theories_en.pdf pristupljeno 2.4.2013.
- Byram, M. et al. (2009c). *Autobiography of Intercultural Encounters. Notes for facilitators*. Strasbourg: Council of Europe - Language Policy Division. Stranici http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/Source/AIE_en/AIEYL_notes_for_facilitators_en.pdf pristupljeno 2.4.2013.
- Council of Europe (1995). *Framework Convention for the Protection of National Minorities and explanatory Report, H/95/10*. Strasbourg: Council of Europe. Stranici [http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/minorities/1_atglance/PDF_H\(95\)10_FCNM_ExplnReport_en.pdf](http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/minorities/1_atglance/PDF_H(95)10_FCNM_ExplnReport_en.pdf) pristupljeno 25.5.2013.
- Council of Europe (2005). *Warsaw Declaration [CM(2005)80 final 17 May 2005]*. Strasbourg: Committee of Ministers, Council of Europe. Stranici http://www.coe.int/t/dcr/summit/20050517_decl_varsovie_en.asp pristupljeno 15.4.2013.
- Council of Europe (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue. "Living Together As Equals in Dignity"*. Strasbourg: Council of Europe. Stranici http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf pristupljeno 4.4.2013.

- *Cultural diversity and intercultural dialogue*. European Commission. Stranici http://ec.europa.eu/culture/our-policy-development/doc401_en.htm pristupljeno 09.05.2012.
- Deardorff, D. K. (2009). Exploring intercultural competent teaching in social sciences classrooms. *Enhancing Learning in the Social Science (EliSS)*, 2 (1), 1-18. Stranici <http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/subjects/csap/eliss/2-1-Deardorff.pdf> pristupljeno 3.10.2011.
- *Decision No 1983/2006/EC of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 concerning the European Year of Intercultural Dialogue* (2008). Stranici http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_412/l_41220061230en00440050.pdf pristupljeno 04.05.2012.
- Declaration on the Council of Europe's Strategy for Developing Intercultural Dialogue ("Faro Declaration") (2005). Stranici <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=927109&BackColorInternet=9999CC&BackColorIntranet=FFBB55&BackColorLogged=FFAC75> pristupljeno 02.05.2012.
- Delors, J. (1996). *Learning: The Treasure Within - Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO Publishing. Stranici http://www.unesco.org/delors/delors_e.pdf pristupljeno 18.5.2013.
- Domović, V. (1996). Demokratizacija društva te odgoj i obrazovanje za interkulturalne odnose. *Društvena istraživanja*, 5, 935-961. Stranici http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=50505 pristupljeno 22.4.2012.
- Fantini, A. E. (2000). *A Central Concern: Developing Intercultural Competence*. SIT Occasional Paper Series. Stranici <http://www.sit.edu/publications/docs/competence.pdf> pristupljeno 5.3.2005.
- Figel, J. (2006). *2008: Year of Intercultural Dialogue*. "A Soul for Europe" Conference. Stranici http://ec.europa.eu/commission_barroso/figel/speeches/docs/06_11_17_Soul_for_Europe_Berlin.pdf pristupljeno 09.05.2012.
- *Four stages of competence* (n.d.). Wikipedia Encycloped Entry. Stranici http://en.wikipedia.org/wiki/Conscious_competence pristupljeno 17.10.2005.
- Grupa MOST (2007). *Vodič za unapređenje interkulturalnog obrazovanja*. Beograd: Fond za otvoreno društvo. Stranici http://www.pefja.kg.ac.rs/preuzimanje/Materijali_za_nastavu/Nastava%202011-12/Interkulturalno%20obrazovanje/vodic.pdf pristupljeno 4.4.2013.
- Gutiérrez, K. D., Rogoff, B. (2003). Cultural Ways of Learning: Individual Traits or Repertoires of Practice. *Educational Researcher*, 32 (5), 19-25. Stranici <http://www.jstor.org/stable/3699877> pristupljeno 6.5.2013.
- Hammer, R. M. (2008). *The Intercultural Development Inventory: An Approach for Assessing and Building Intercultural Competence*. Thousand Oaks, CA: Sage. Stranici <http://intersights.net/Documents/IDI%20in%20Org's%20Summary%20Article%20Hammer%202008.pdf> pristupljeno 23.4.2012.
- Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. L. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Inter-*

- tural Relations*, 27, 421-443. Stranici https://www.idiinventory.com/files/resources_pdf/measuring.pdf pristupljeno 25.4.2013.
- Hayward, F. M. (2000). *Preliminary status report 2000: Internationalization of U.S. higher education*. American Council on Education. Stranici <http://www.acenet.edu/bookstore/pdf/2000-intl-report.pdf> pristupljeno 17.10.2005.
- Hrvatić, N. (2004). Romi u Hrvatskoj: Od migracija do interkulturalnih odnosa. *Migracijske i etničke teme*, 20, 367-385. Stranici http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=10686 pristupljeno 15.3.1012.
- Huber, J. (ur.) (2012). *Intercultural Competence for All. Preparation for living in a heterogeneous world*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, Pestalozzi Series, No. 2. Stranici http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi2_EN.pdf pristupljeno 2.4.2013.
- Imel, S. (1998). Promoting Intercultural Understanding. *Trends and Issues Alert*. Ohio State University: Center on Education and Training for Employment. Stranici <http://www.cete.org/acve/docs/tia00066.pdf> pristupljeno 21.10.2005.
- Inca: The Theory (2004). *Inca Project*. Stranici http://www.incaproject.org/en_downloads/24_INCA_THE_THEORY_eng_final.pdf pristupljeno 7.4.2005.
- *Intercultural Adjustment Potential Scale (ICAPS-55)*. Stranici http://www.davidmatsmoto.info/Research_Tools/icaps.htm pristupljeno 11.4.2005.
- *Intercultural Education in the Primary School*. NCCA. <http://www.ncca.ie/uploadedfiles/Publications/Intercultural.pdf> pristupljeno 2.5.2012.
- *Intercultural Education in Primary School Curriculum*. NCCA. Stranici <http://www.ncca.ie/index.asp?locID=257&docID=102> pristupljeno 2.5.2012.
- *Interkulturelle Kompetenz*. Stranici <http://www.ikud.de/Interkulturelle-Kompetenz.html> pristupljeno 5.2.2013.
- *Interkulturelle Kompetenz in der Grundschule*. Stranici <http://www.emil.ikk.lmu.de/deutsch/Handbuch-EMIL-Volltext.pdf> pristupljeno 31.1.2013.
- *International Encyclopedia of Communication*. Stranici http://www.communicationencyclopedia.com/public/tocnode?query=communication+definition&widen=1&result_number=1&from=search&id=g9781405131995_yr2011_chunk_g97814051319958_ss72-1&type=std&fuzzy=0&slop=1 pristupljeno 16.11.2011.
- Kobašić, K., Pribanić, Lj. (2010). Receptivni rječnik u odraslih gluhih osoba. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 46 (2), 34-49. Stranici <http://hrcak.srce.hr/61557> pristupljeno 27.12.2012.
- Kragulj, S., Jukić, R. (2009). *Interkulturalizam u nastavi*. Učiteljski fakultet, Osijek. Stranici <http://bib.irb.hr/prikazi-rad?rad=505542> pristupljeno 10.4.2012.
- Kuada, J. (2001). *Intercultural competence development of Danish managers*. International Business Economy Working Paper Series No. 33 (Aalborg University, Denmark), s. 1-19. Stranici www.business.aau.dk/ivo/publications/working/wp33.pdf pristupljeno 7.3.2005.

- Lafraya, S. (2011). *Intercultural learning in non-formal education: theoretical frameworks and starting points*. Stranici http://youth-partnership-eu.coe.int/youth-partnership/documents/Publications/Others/9501_Intercultural_learning_Lafraya_Final.pdf pristupljeno 16.4.2012.
- Lange, K. (2011). *Perspectives on Intercultural Competence. A Textbook Analysis and an Empirical Study of Teachers' and Students' Attitudes*. Freie Universität Berlin. Master's Thesis. Stranici http://edocs.fu-berlin.de/docs/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDOCSDerivate_000000001804/Perspectives_on_Intercultural_Competence.pdf?hosts= pristupljeno 2.4.2013.
- Low, A. (2009). *Ispitivanje izraženosti predrasuda prema Romima u periodima različite zastupljenosti Roma u hrvatskim medijima*. Filozofski fakultet, Zagreb. Stranici www.unizg.hr/rektorova/upload_2009/Ajana_Low.doc pristupljeno 14.2.2012.
- Lukić, N. (2010). Identitetni i interkulturalni odgoj i obrazovanje u Hrvatskoj. U Bužinkić, E. *Obrazovanje mladih za ljudska prava i demokratsko građanstvo*. Zagreb: Mreža mladih Hrvatske. s. 59-75. Stranici http://www.mmh.hr/files/ckfinder/files/MMH_bilten3web.pdf pristupljeno 6.4.2013.
- Marquez Chisholm, I. (1994). Preparing Teachers for Multicultural Classrooms. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*. (14), 43-68. Stranici <http://www.edtechpolicy.org/ArchivedWebsites/chisholm.htm> pristupljeno 3.10.2011.
- Mlinarević, V., Brust Nemet, M. (2010). Posjeduju li budući učitelji interkulturalne kompetencije za rad u izvannastavnim aktivnostima. Zbornik radova s 2. međunarodne znanstvene konferencije *Obrazovanje za interkulturalizam*, s. 151-167. Stranici http://bib.irb.hr/datoteka/505497.Obrazovanje_za_interkulturalizam_1_.pdf pristupljeno 2.4.2012.
- Mruk-Badiane, A. (2007). *Kommunikationstraining 1/2007*. Stranici <http://pdf-free-download.com/pdf/angelika-mruk-badiane> pristupljeno 26.12.2012.
- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje. (2011). Zagreb: Republika Hrvatska, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. Stranici public.mzos.hr/fgs.axd?id=1417 pristupljeno 6.5.2013.
- Nagai, H., Chen, C.-S., Tashiro, M., & Watanabe, S. (2003). *Contingency Model of Global Leadership Competencies*. ASTD 2003 International Conference and Exposition presentation. Stranici <http://www.astd.org/NR/rdonlyres/967F7647-7354-4080-8297-5901939492F1/0/ice03spkr.pdf> pristupljeno 7.4.2005.
- Neuner, G., Parmenter, L., Starkley, H., & Zarate, G. (2003). *Intercultural Competence*. Strasbourg: Council of Europe. Stranici http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/InterculturalCompetence_EN.doc pristupljeno 25.4.2012.
- Ninčević, M. (2009). Interkulturalizam u odgoju i obrazovanju: Drugi kao polazište. *Nova prisutnost*, 7 (1), 59-84. Stranici <http://hrcak.srce.hr/38800> pristupljeno 29.3.2012.
- Omnia Verlag. Stranici <http://www.omnia-verlag.de/weltimwandel/php/start.php?id=4754&bc=-4719-4754> pristupljeno 5.2.2013.
- Pavett, C., Briscoe, D. (2005). *Developing Global Competencies in Business Schools*. Academy of Business Education. Stranici www.abe.villanova.edu/proc2000/n067.pdf pristupljeno 25.3.2005.
- Peko, A., Mlinarević, V., & Jindra R. (2009). Interkulturalno obrazovanje učitelja – Što i kako poučavati? U Peko, A., Mlinarević, V. (ur.). *Izazovi obrazovanja u multikulturalnim sredinama*. Osijek: Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku, Učiteljski fakultet u Osijeku, Nansen dijalog centar Osijek, Gradska tiskara Osijek, s. 131-155. Stranici http://bib.irb.hr/datoteka/398878.Interkulturalno_obrazovanje_ucitelja_-_sto_i_kako_poucavati.pdf pristupljeno 2.4.2012.
- Percy, I., Kulak, S. (2003). Der Zwischenton macht die MUSIC – Interkulturelle Kompetenz als wichtiger Erfolgsfaktor. *Interculture-Online*, 5/2003. Stranici <http://www.interculture-journal.com/index.php/icj/article/view/15/17> pristupljeno 25.2.2013.
- Popis osnovnih i srednjih škola s nastavom na jeziku i pismu nacionalnih manjina (modeli A, B i C) školska godina 2011./2012. (2012). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. Stranici <http://public.mzos.hr/Default.aspx?art=11634&sec=3154> pristupljeno 10.7.2012.
- Piršl, E. (2002). *Suradnja škole i nevladinih udruga u interkulturalnom odgoju i obrazovanju*. Stranici http://www.ffzg.hr/hre-edc/Zd_Prisl.htm pristupljeno 1.6.2010.
- Piršl, E. (2005). *Interkulturalni odgoj i obrazovanje*. Prezentacija. Stranici www.ffpu.hr/fileadmin/Dokumenti/Interkulturalni_odgoj.ppt pristupljeno 31.10.2012.
- Piršl, E. (1996). Istra i interkulturalni odgoj. *Društvena istraživanja*, 5, 895-911. Stranici http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=50499 pristupljeno 29.3.2012.
- Porter, M. E. (2002). Global Workforce in Transition (GWIT). *Workforce development in the global economy*. Presentation at the Inter-American Development Bank, Washington, D.C. Stranici <http://www.gwit.us/global.asp> pristupljeno 7.3.2005.
- Puzić, S. (2007). Interkulturalno obrazovanje u europskom kontekstu: analiza kurikula odabranih europskih zemalja. *Metodika*, 8 (15, 2), 373-389. Stranici http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=38747 pristupljeno 10.4.2012.
- Sandberg, B., Vincze, Z. (2008). *Building intercultural competences in a multicultural classroom - Requirements for teachers and universities*. Stranici <http://eiba2008.ttu.ee/public/Papers/112.pdf> pristupljeno 3.10.2011.
- Sekulić-Majurec, A. (1996). Interkulturalizam u obrazovanju kao metodologijski izazov. *Društvena istraživanja*, 5-6 (25-26), 875-894. Stranici http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=50496 pristupljeno 8.4.2012.
- Sekulić-Majurec, A. (1996). Interkulturalizam u obrazovanju – osnova multikulturalnog društva. *Obnovljeni život*, (51) 6, 677-687. Stranici http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=3424 pristupljeno 8.4.2012.
- Singh, V. (2010). Making the Links: Equity Pedagogy, Pre-Service Teacher Dispositions and Technology for Inclusion. *Literacy Information and Computer Education*

Journal (LICEJ), 1 (3), 204-210. Stranici http://infonomics-society.org/LICEJ/Making%20the%20Links_Equity%20Pedagogy,%20Pre-Service%20Teacher%20Dispositions%20and%20Technology%20for%20Inclusion.pdf pristupljeno 3.10.2011.

- *Stages of Learning - unconscious incompetence to unconscious competence*. Stranici <http://www.businessballs.com/consciouscompetencelearningmodel.htm#origins%20of%20conscious%20competence%20learning%20model> pristupljeno 17.10.2005.
- Stier, J. (2006). Internationalisation, intercultural communication and intercultural competence. *Journal of Intercultural Communication*, 11, 1-12. Stranici <http://www.immi.se/intercultural/nr11/stier.pdf> pristupljeno 10.4.2012.
- Štefan-Bilić, M. (2006). Uključivanje interkulturalne komunikacijske kompetencije u poučavanje stranih jezika. *Odgojne znanosti*, 8, 279-288. Stranici <http://hrcak.srce.hr/26201> pristupljeno 2.4.2012.
- UNESCO (1995). *Our Creative Diversity : Report of the World Commission on Culture and Development*. Stranici <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001055/105586e.pdf> pristupljeno 17.11.2012.
- UNESCO *Guidelines on Intercultural Education* (2006). Paris: UNESCO. Stranici <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf> pristupljeno 21.11.2011.
- *What is Intercultural Dialogue?* Stranici <http://www.interculturaldialogue.eu/web/intercultural-dialogue.php> pristupljeno 04.05.2012.
- *White paper on Intercultural Dialogue*. Council of Europe. Stranici http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/whitepaper_EN.asp#TopOfPage pristupljeno 09.05.2012.
- *Zakon o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina*. NN 51/00, 56/00. Stranici <http://www.zakon.hr/z/318/> pristupljeno 6.5.2013.

SAŽETAK

Autorice u knjizi polaze od postavke da je jedan od glavnih izazova u suvremenom društvu kako se nositi s razlikama te kako živjeti zajedno na miroljubiv i konstruktivan način u multikulturalnom svijetu i istovremeno razviti osjećaj zajednice i pripadanja i potpuni razvoj učenika, prvo u školi i kasnije u društvu. Zaključuju kako su nam za to potrebne interkulturalne kompetencije kao i nastavnici koji su osposobljeni razvijati te kompetencije kod djece. U tekstu, na osnovu istraživanja brojne, domaće i strane, literature, autorice predstavljaju moguće odgovore na pitanja – *Što je to interkulturalnost? Kako postajemo interkulturalno kompetentni? Koja je uloga odgoja i obrazovanja u razvoju interkulturalne kompetentnosti? Znaju li budući pedagozi, nastavnici, učitelji, odgajatelji što je interkulturalnost i imaju li razvijene interkulturalne kompetencije?* Kreću od predstavljanja koncepata ključnih za razumijevanje interkulturalnosti i odgoja i obrazovanja za interkulturalnost. Naglasak stavljaju na dva koncepta, a to su kultura – bez koje ne bi mogli govoriti o interkulturalnosti, te komunikacija – koju prepoznaju kao jednu od najvažnijih interkulturalnih kompetencija. Autorice se zatim bave pitanjem interkulturalne kompetencije te predstavljaju neke od definicija, elemente, modele razvoja te procjene stvorene za mjerenje interkulturalne kompetencije. S ciljem ispitivanja interkulturalnih kompetencija i interkulturalne osjetljivosti za rad u kulturalno pluralnoj sredini (vrtić, škola, dom, fakultet...) kod budućih pedagoga, nastavnika, učitelja i odgajatelja, autorice su provele istraživanje na populaciji od 523 studenta Filozofskog i Učiteljskog fakuleta Sveučilišta u Rijeci. U istraživanju su krenule od hipoteze da se ne očekuju razlike s obzirom na varijable spola i fakulteta, ali se očekuju razlike u ovisnosti jesu li se studenti već susreli s pojmom 'interkulturalizam', odnosno očekuju se razlike u ovisnosti da li ispitanici percipiraju potrebnim uvođenje sadržaja interkulturalnosti u programe studija. Kod obrade, podatke su analizirale i rezultate predstavile prema sljedećim područjima – razumijevanje pojma, ciljevi odgoja i obrazovanja za interkulturalnost, stavovi spram odgoja i obrazovanja za interkulturalnost, poželjne kompetencije u odgoju i obrazovanju za interkulturalnost te sadržaji interkulturalne problematike u nastavi. Rezultati istraživanja, koji su potvrdili postavljene hipoteze i potvrdili teorijske postavke, ukazali su na važnost uloge odgoja i obrazovanja u razvoju interkulturalne kompetencije. Stoga je logičan nastavak bilo poglavlje u kojem predstavljaju promišljanja o odgoju i obrazovanju za interkulturalnost, njegovu ulogu, ciljeve i principe. Posebno se osvrću na pojam 'interkulturalno učenje' koji se često koristi u stranoj literaturi. U nastavku, autorice govore o ulozi škole i nastavnika u odgoju i obrazovanju za interkulturalnost, o interkulturalnom kurikulumu, o međunarodnim instrumentima za odgoj i obrazovanje za interkulturalnost te o odgoju i obrazovanju za interkulturalnost u Europi i Hrvatskoj. Na samom kraju, autorice zaključuju da odgoj i obrazovanje imaju i ključnu ulogu u razvijanju interkulturalne kompetencije, ali nisu jedini odgovorni te da su odgoj i obrazovanje za interkulturalnost dio cjeloživotnog učenja i osobnog razvoja.

ZUSAMMENFASSUNG

Im Buch gehen die Autorinnen von der These ab, dass eine von den Hauptforderungen der souveränen Gesellschaft der Umgang mit der Diversität ist sowie die Art und Weise, wie man konstruktiv und im Frieden in der multikulturellen Welt zusammenleben kann, indem gleichzeitig in der Schule und später in der Gesellschaft das Gefühl von Gemeinschaft, Zugehörigkeit und gesamte Entwicklung der Schülern entwickelt wird. Nach Ansicht der Autorinnen benötigt man dafür interkulturelle Kompetenzen aber auch Lehrer, die fähig sind, bei den Kindern diese Kompetenzen zu entwickeln. Basierend auf Erforschung der zahlreichen heimischen und internationalen Literatur, stellen die Autorinnen mögliche Antworten auf die Fragen dar – *Was ist Interkulturalität? Wie lernt man interkulturelle Kompetenz? Welche Rolle spielen die Erziehung und Ausbildung bei der Entwicklung der Interkulturalität? Wissen die zukünftigen Pädagogen, Lehrer, Erzieher was Interkulturalität ist und haben sie ihre interkulturellen Kompetenzen schon entwickelt?* Sie gehen von der Darstellung der Konzepte aus, die für das Verständnis der Interkulturalität und der interkulturellen Erziehung und Ausbildung entscheidend sind. Der Akzent wurde auf zwei Konzepte gelegt und zwar auf die Kultur – ohne welche man über Interkulturalität überhaupt nicht sprechen könnte und auf die Kommunikation – welche als eine von den wichtigsten interkulturellen Kompetenzen erkannt wurde. Weiter beschäftigen sich die Autorinnen mit der Frage der interkulturellen Kompetenz und stellen einige Definitionen, Elemente, Modelle der Entwicklung und Auswertungen dar, die für die Untersuchung der interkulturellen Kompetenz geeignet sind. Mit ihrer Untersuchung umfassten die Autorinnen insgesamt 523 Studenten der Philosophischen Fakultät und Pädagogischen Hochschule der Universität in Rijeka und zwar mit dem Ziel, die interkulturellen Kompetenzen und interkulturelle Empfindlichkeit für die Tätigkeit in der kulturell pluralen Gesellschaft (Kindergarten, Schule, Schulheim, Universität) bei den zukünftigen Pädagogen, Lehrern und Erziehern zu prüfen. Der Ausgangspunkt dieser Untersuchung war die Hypothese, dass keine großen Unterschiede bezüglich Geschlechts- und Universitätvariable zu erwarten sind, aber dass einige Unterschiede doch auftreten werden, abhängig davon, ob die Studenten bisher den Begriff 'Interkulturalismus' kennengelernt haben und ob die Probanden die Einführung der Inhalte über Interkulturalität als Teil des Studiums für notwendig halten. Bei der Analyse wurden die Daten und Ergebnisse nach den folgenden Feldern dargestellt – Verständnis des Begriffs, Ziele der interkulturellen Erziehung und Ausbildung, Einstellungen gegenüber der interkulturellen Erziehung und Ausbildung, gewünschte Kompetenzen bei der interkulturellen Erziehung und Ausbildung und die Inhalte der interkulturellen Problematik im Unterricht. Die Ergebnisse der Untersuchung haben die gestellten Hypothesen bestätigt, aber dadurch wurden auch die theoretischen Ansätze der Wichtigkeit der Erziehung und Ausbildung in der Entwicklung interkultureller Kompetenz gezeigt und bestätigt. Als logische Fortsetzung folgt

demnach das Kapitel, indem die Überlegungen über interkulturelle Erziehung und Ausbildung, ihrer Rolle, Ziele und Prinzipien dargestellt wurden. Besondere Aufmerksamkeit wurde auf 'interkulturelles Lernen' als einer von häufig verwendeten Begriffen in der internationalen Fachliteratur gelegt. Weiter sprechen die Autorinnen über die Rolle der Schule und Lehrer in der interkulturellen Erziehung und Ausbildung, über interkulturelles Curriculum, über internationale Instrumente für interkulturelle Erziehung und Ausbildung und über interkulturelle Erziehung und Ausbildung in Europa und Kroatien. Letztendlich wurde beschlossen, dass die Erziehung und Ausbildung, obwohl sie nicht die einzigen Verantwortlichen sind, bei der Entwicklung der interkulturellen Kompetenz eine Schlüsselrolle spielen und ein Teil des lebenslangen Lernens und der persönlichen Entwicklung sind.

SUMMARY

Authors starts in this book from the premise that one of the major challenges in modern society is how to deal with differences and how to live together at peaceful and constructive way in multicultural world and at the same time to develop a sense of community and belonging, and the full development of students, first in school and later in society. They conclude how for that we need intercultural competencies as well as teachers who are trained to develop these competencies at children. In further text, based on study of numerous, domestic and foreign, literature, the authors present possible answers to the questions – *What is interculturality? How we become intercultural competent? What is the role of education in development of intercultural competence? Does the future pedagogues, teachers, educators know what is interculturality and does they have developed intercultural competencies?* They start with presentation of concepts that are key for understanding of interculturality and intercultural education. The emphasis is placed on two concepts, namely culture – without which we could not talk about interculturality, and communication – which is recognised as one of the most important intercultural competencies. Then, the authors address the issue of intercultural competence and present some of the definitions, elements, models of development and assessments created to measure intercultural competence. With aim to test the intercultural competence and intercultural sensitivity for work in a culturally pluralistic environment (kindergarten, school, youth center, university...) of future pedagogues, secondary school teachers, primary school teachers and pre-school educators, the authors have conducted a research on population of 523 students at the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences and the Faculty of Teacher Education. In their study they started from the hypothesis that they don't expect the differences due to the variables of gender and faculty, but they expect the differences depending on whether the students so far met with the term 'interculturality', that is they expect the differences depending on whether the examinees perceive the introduction of intercultural content into study programs as necessary. When processing, they have analysed and present the data according to following areas – understanding of terms, goals of intercultural education, attitudes toward intercultural education, desirable competencies in intercultural education, and intercultural contents in teaching. The findings, which confirmed the hypotheses, indicated, and confirmed the theoretical assumptions, the importance of the role of education in the development of intercultural competence. Therefore, the logical sequence was the chapter in which are presented the reflections on intercultural education, its role, goals and principles. In particular, they reflects on term 'intercultural learning' which is widely used in international literature. In addition, the authors discuss the role of school and teachers in intercultural education, the intercultural curriculum, the international instruments on intercultural

education, and the intercultural education in Europe and Croatia. At the very end, the authors conclude that education has an crucial role in the development of intercultural competence, but it's not only responsible, and that intercultural education is a part of lifelong learning and personal development.

KAZALO IMENA

A

Aguilera, B. 18
Aldridge, J. 139
Allen, M. 64
Alsina, M. R. 67
Aman, R. 139
Andersen, P. A. 49, 50, 52, 53, 54
Aristotel 38

B

Baldwin, K. D. 85
Baluch, S. 87
Banks, J. 83, 84, 142, 145
Banks, J. A. 127, 128
Barrows, T. S. 87
Bašić, S. 24, 25, 26, 126, 127, 128, 131
Bates, D. 24
Bauer, J. 48
Beavin, J. H. 36, 43, 44
Beck, K. 37
Beier, C. 71
Beisser, K. 64
Bennett, M. J. 72, 73, 74, 76, 77, 83, 84, 86, 126
Benson, P. G. 64
Bentele, G. 39
Berardo, K. 61, 62, 63, 67, 68, 69, 80, 82, 83, 85, 86, 87, 88
Berthoin-Atal, A. 61
Birdwhistell, R. 49
Blaschke, G. 55
Błażek, A. 79
Bochner, S. 66
Bolten, J. 69, 70
Bradford, L. 64
Brislin, R. 64, 80, 85
Brosius, H. B. 39
Bruhn, M. 39
Brust Nemet, M. 89, 140, 141, 142, 143, 144, 148

Burgoon, J. K. 51
Burmam, Ch. 39
Burnett Tylor, E. 23
Byram 18, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 58, 62, 64
Byram, M. 62, 63, 64, 69, 78, 79, 81, 86, 87

C

Cairns, L. 83
Calhoun, C. 139
Campani 148
Cargile, A. C. 64
Cascão Guedes, M. de J. 140, 153
Charan, R. 83
Chen, G. 63, 64, 66, 80, 81, 86
Child Welfare League of America 87
Chin, C. 83
Chui, C. 63, 84
Ciceron 25
Cinar, D. 13
Claus, L. 68
Cogdal, P. 87
Cooper, C. 83
Costa-Lascoux, J. 13
Council of Europe 57
Cupacha, W. R. 81

Č

Čačić-Kumpes, J. 13

D

D'Andrea, M. 87
Daniels, J. 87, 132
De Saussure, F. 48
Deardorff, D. K. 61, 63, 64, 82, 84, 86, 87
Delors, J. 132
Demorgon, J. 34, 35, 36
Desch, A. 134, 136
Dinges, N. G. 85
Dodd, C. H. 55, 56
Drotter, S. 83

E

Enciklopedia Brockhaus 38
Engholm, C. 67

F

Fantini, A. E. 61, 63, 81, 83, 84, 86
Forgas, J. P. 38, 39
Four Mindsets 83
Fowler, S. M. 82
Franklin, P. 79
Frey, Th. 57
Friedman, V. 61
Fulmer, R. 83
Funakava, A. 82

G

Galtung, H. 24
Gay 144
Gertsen 69
Giles, H. 64, 85
Gillert, A. 27, 28, 30, 33, 34, 36, 72, 74, 77,
136
Godler 125
Goldsmith, M. 83
Gomes, R. 13, 14, 17, 19, 21, 131, 132, 138,
139, 146
Görgen, F. 44
Gorski, P. C. 137
Grant, C. A. 130, 143
Grieg, T. 87
Gudykunst, W. B. 64, 66, 81
Gu, J. 83
Gundara 148
Gutkin, T. B. 87

H

Hajek, C. 85
Haller, D. 57
Hall, E. T. 31, 33, 63, 65
Hall, M. R. 31, 33
Hammer, M. R. 60, 63, 64, 67, 72, 81, 82,
86
Harris i sur. 60
Haviland, W. A. 23, 24, 26, 27

Hayward, F. M. 61
Heck, R. 87
Herder 25
Heršak, E. 13
Hirt, Ch. 70
Hockett, Ch. F. 48
Hofstede 29, 30
Hofstede, G. 90
Hofstedeov model 90
Holmes, S. 55, 56
Hong, Y. 63, 84
Hoopes, D. S. 135
Hrvatić, N. 69, 90, 132, 141, 143, 144
Hunter, W. D. 63

I

ICAPS 86
Imel, S. 82
INCA 86

J

Jackson, D. D. 38, 45, 46
Jandt, F. E. 61, 81
Jarren, O. 39
Jéger 69
Jensen 69
Jindra, R. 14, 62, 89, 125, 130, 137, 141,
142
Jukić, R. 17, 89, 119, 125, 137, 141

K

Kealey, D. J. 61, 67, 81, 87
Kedia, B. L. 83, 84
Kelley, C. 86
Kelly, M. 79
Kim, Y. 63, 128
Kirchgeorg, M. 39
Kluckhohn, C. 24
Knapp, M. L. 50, 51, 52, 71
Knapp-Potthoff, A. 71
Kobašlič, K. 48
Koester, J. 64
Kragulj, S. 17, 89, 119, 125, 137, 141
Kramsch, C. 69

Kroeber, A. 24
Kukoč, M. 24, 25, 26, 126, 127, 128, 131
Kulak, S. 72
Kunczik, M. 44, 48

L

Ladmiral, J.-R. 140
Lafraya, S. 17, 18, 62, 66, 67
Lambert 82
Landis, D. 64
Lange, K. 23, 24, 28, 61, 72, 77, 78, 79
Lease, S. 87
Lewinski-Reuter, V. 55
Linton, R. 26
Lipiansky, E. M. 140
Loenhoff, J. 56
Londono-McConnell, A. 87
Lorentsen 69
Losche, H. 56
Lüddemann, S. 55
Lukić, N. 130, 146, 148, 149, 151
Lustig, M. W. 64

M

Maleš, D. 129
Martinelli, S. 15, 23, 26, 27, 28, 72, 74, 77,
136, 140, 141, 153
Martin, J. N. 64
Mason, J. L. 87
Matijević, M. 129
McClellan, S. 87
Meffert, H. 39
Meyers, J. 86
Mlinarević, V. 14, 62, 89, 125, 130, 137,
140, 141, 142, 143, 144, 148
Molz, M. 34, 35, 36
Morgan, L. 24
MOST 59, 60, 61, 72, 73, 76, 125, 126, 127,
131, 132, 137, 147, 148, 153
Mukherji, A. 83, 84

N

Nagai, H. 82
Neuner, G. 79, 133

Nieke, W. 131
Nishida 82
Noel, J. 83

O

Omnia Verlag 70

P

Peko, A. 14, 62, 89, 125, 130, 137, 141, 142
Percy, I. 72
Perotti, A. 147
Perrotti, A. 148
Pike, L. W. 87
Piršl, E. 17, 62, 69, 128, 129, 131, 141
Plog, F. 24
Ponterotto, J. G. 87
Porcher, L. 147
Pribanić, Lj. 48
Pusch, M. 81, 84
Puzić, S. 13, 126, 131, 145, 146, 147

R

Raffler-Engel, W. 43
Rahn, H. J. 38
Ramsey, S. 82
Risager, K. 61, 69
Rivera, L. 87
Rogers, E. M. 64
Rowland, D. 67
Ruben, B. D. 66, 67, 87

S

Sanchez, J. 83
Schachinger, C. 15, 136
Schneider, U. 70
Schönenberger, H. 47
Schulz von Thun, F. 38
Schwarzer, R. 87
Searle, J. R. 38
Sekulić-Majurec, A. 125, 130, 136, 137
Sheridan, E. 63, 83
Sleeter, C. E. 130, 143
Sodowsky, G. R. 87
Spajić-Vrkaš, V. 13, 24, 25, 26, 126, 127,
128, 129, 130, 131, 137, 144, 151

Spector, P. 83
 Spencer-Oatey, H. 24, 79
 Spitzberga, B. H. 81
 Spitzberg, B. H. 62, 68, 84
 Spritzberg, B. H. 68
 Starosta, W. J. 63, 64, 66, 80, 81
 Stening, S. W. 64
 Stier, J. 65, 66
 Stričević, I. 129

T

Taffe, R. C. 87
 Taylor, M. 15, 23, 26, 27, 28, 72, 74, 77, 82,
 128, 136, 140, 141, 153
 Teacher Multicultural Attitude Survey
 (TMAS) 87
 Thomas, A. 70, 134
 Townsend, P. 83
 Triandis, H. 66
 Tubbs, S. 83

U

UNESCO 17, 26, 27, 125, 132, 133, 148, 149

V

Van der Zee, K. I. 87
 Van Oudenhoven, J. P. 87
 Vrčelj, S. 17, 23

W

Watzlawick, P. 38, 45, 46, 49
 Weber, A. 57
 Wingchen, J. 71
 Wiseman, R. L. 63, 64, 81, 82, 85
 World Learning Levels 83
 Vygotski, L. 48

Y

Yoshida, T. 80, 85

Z

Zacharaki, I. 135
 Zarate 62
 Zipfel, A. 44, 48

KAZALO POJMOVA

A

adaptacija 75
 adaptacije 34, 35, 36, 72, 75, 76
 akomodacija 35
 aksiom 45, 46
 anksioznost 59
 asimilacija 35, 75, 94, 95

B

Banksov model identiteta 83
 Bennetov razvojni model
 stadij etnocentrizma 73
 Stadiji etnorelativizma 74
 Bihevioralne komponente kulture 31
 bihevioralni realtivizam 75
 Borba protiv rasizma i netolerancije prema
 Romima 149
 branitelj (defender) 83
 brze i spore poruke 31

C

Child Welfare League of America 87
 Cross Cultural Adaptability Inventory
 (CCAI) 86, 87
 Cultural Competence Self-Assessment
 Instrument 87
 Cultural Competence Self-Assessment
 Questionnaire 87

Č

čovjek 23, 26, 45, 49, 57, 71, 135

D

Dakarski okvir za akciju 149
 Deklaracija europskih ministara obra-
 zovanja o odgoju i obrazovanju za
 interkulturalnost 147
 Deklaracija o eliminaciji svih oblika netol-
 erancije i diskriminacije na osnovu
 vjerske pripadnosti 149

demotički diskurs 26
 dijalog 18, 19, 20, 21, 57, 58, 125, 130, 154
 dimenzija 17, 27, 33, 43, 48, 134, 143
 dimenzije 29, 30, 31, 33, 34, 42, 43, 48, 60,
 63, 70, 71, 81, 86, 90, 112, 128, 132,
 141, 143, 148
 afektivna 70, 71, 79
 kognitivna 56, 70, 71, 79, 141
 ponašajna 141
 diskriminacija 21, 126
 DMIS - Developmental Model of Intercul-
 tural Sensitivity 72, 83, 84, 86
 domene sposobnosti 81

E

empatija 18, 64, 68, 70, 73, 76, 82, 84
 enkulturaciona 26
 Ethnic Identity Stages 83
 etnocentrizam 26, 27, 59, 66, 72, 73, 109,
 110, 111, 113, 117, 126, 135, 144

F

faktori interkulturalne komunikacije 78
 Fantinijev model 83
 Faze interkulturalne transformacije škole
 137
 Filozofski fakultet u Rijeci 90, 91, 94, 96,
 100, 104, 107, 110, 115
 fizičke karakteristike komunikatora 51
 Foreign Assignment Selection Test (FAST)
 86
 Four Mindsets 83

G

Geert Hofstedeov model kulturnih dimen-
 zija 29
 General Self-Efficacy Scale 87
 geste 52, 58, 59
 glas 47
 govor 41, 47, 48, 50, 52

H

Hofstedeov model 88

I

individualizam/kolektivizam 29

inerkulturalno učenje 133

informacija 31, 32, 33, 38, 39, 40, 44, 47,
48, 49, 52, 54, 59, 142, 154

informacije 16, 32, 33, 35, 40, 43, 44, 48,
53, 70

integracija 76

integrator 83

interakcija 16, 22, 53, 55, 56, 57, 62, 67, 71,
76, 81, 84, 126, 131, 141

Intercultural Adjustment Potential Scale
(ICAPS) 87

Intercultural Adjustment Potential Scale
(ICAPS-55) 86

Intercultural Behavioural Assessment
Indices 87

Intercultural Competency Assessment
(INCA) 87

Intercultural Development Inventory (IDI)
86

intercultural education 125, 126, 133

intercultural learning 125, 133

Intercultural Living and Working Inventory
(ILWI) 87

Intercultural Sensitivity Scale (ISS) 86

interkulturalizam 13, 90, 91, 92, 93, 94, 95,
98, 100, 101, 105, 108, 109, 110, 111,
113, 117, 123, 141

interkulturalna društva 19

interkulturalna kompetencija 13, 15, 61,
62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71,
72, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85,
86, 87, 88, 89, 90, 121, 124, 129, 153,
154

elementi 64

emocionalna 67

kognitivna 67

Interkulturalna kompetencija 61, 62, 66, 69

interkulturalna komunikacija 20, 31, 56,
58, 59, 60, 63, 65, 67, 78, 79, 144

interkulturalna osetljivost 77

interkulturalna osetljivost 72, 77

interkulturalna osetljivost 77

interkulturalne kompetencije 21, 72, 89,
90, 125, 141

interkulturalni 17, 34, 36, 57, 62, 70, 74,
77, 79, 83, 127, 129, 130, 131, 133,
134, 135, 136, 138, 139, 140, 144,
146, 147

interkulturalni dijalog 20, 21, 22, 57, 58

interkulturalni kontakt 56, 134

interkulturalni kurikulum 90, 143, 144
četiri osnovna pristupa reformi kuriku-
luma (J. Banks) 145

interkulturalni 146

liberalni 145

modeli 144

multikulturalni 145

interkulturalni susreti 20, 34, 65

interkulturalno 13, 15, 17, 36, 53, 55, 62,
63, 67, 69, 70, 71, 76, 77, 82, 87, 114,
115, 125, 126, 128, 130, 133, 134,
135, 136, 141, 144, 146

interkulturalnoi dijalog 58

interkulturalno kompetentan 69

interkulturalnost 13, 15, 16, 17, 18, 20, 54,
55, 64, 67, 69, 90, 91, 93, 96, 97, 99,
100, 102, 103, 104, 109, 110, 111,
112, 113, 114, 115, 116, 117, 118,
119, 120, 121, 123, 124, 125, 126,
127, 128, 129, 130, 131, 132, 133,
134, 136, 137, 138, 139, 140, 142,
143, 145, 146, 147, 148, 149, 151,
153, 154

interkulturalno učenje 15, 23, 28, 36, 77,
125, 126, 133, 134, 135, 136

istraživanje interkulturalnih kompetencija
89

izbjegavanje neizvjesnosti 29

izolacija 73

J

jezik 19, 26, 27, 36, 43, 47, 48, 49, 50, 57,
60, 67, 79, 132, 143, 145, 150, 151

K

kompetencija 15, 16, 18, 19, 56, 61, 62, 63,
64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 77, 78,
79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 88, 89, 90,
91, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115,
116, 125, 132, 133, 136, 141, 142,
146, 147

interpersonalna 65

intrapersonalna 65

Intrapersonalna 66

procesualna 65

sadržajna 65

kompetencije

komunikacijske 66

suradničke 66

kompetencije nastavnika

četiri ključne vrste kompetencija nas-
tavnika (J. Banks) 142

komunikacija 15, 17, 25, 26, 31, 32, 37, 38,
39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48,
49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58,
59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 70,
71, 72, 75, 78, 79, 80, 81, 82, 85, 86,
89, 99, 100, 101, 102, 106, 107, 108,
124, 125, 126, 131, 133, 137, 141,
142, 143, 144, 146

cilj 40, 51

fizička 42

interkulturalna 54, 55, 56, 57, 63

jednostrana 42

komunikacijski kanal 38

komunikacijski proces 38

komunikacijsko okruženje 51

nenasilna 125

neosobna 42

neverbalna 41, 42, 49, 50, 53, 54, 56, 68,
141

obostrana 42

osobna 42

paraverbalna 42

poruka 31, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 48,
49, 53, 54, 58, 59, 71

poruka, neverbalna 54, 59

poruka, višekanalne poruke 54

pošiljatelj 43, 44, 45, 48, 49

pošiljatelj poruke 38, 42

primatelj 42, 43, 44, 45, 48

primatelj poruke 38

proces 37, 42, 51

svrha 40

usmena 49

verbalna 41, 42, 47, 49, 50, 53, 54, 56, 141

komunikacijska kompetencija 72, 141

komunikacijska svjesnost 65

komunikacijski modeli

Komunikacijski model 4 uha 47

Shannon-Weaverov komunikacijski
model 44

Watzlawickova teorija komunikacije 45

Komunikacijski modeli 43

komunikacijski stil 32

koncentracija moći 29

kontekst 16, 17, 31, 32, 37, 42, 51, 55, 56,
62, 63, 67, 71, 74, 75, 76, 82, 84, 85,
86, 130, 133, 134, 136, 144, 147, 151,
153

kontekstualna evaluacija 76

Konvencija i preporuke protiv diskrimi-
nacije u obrazovanju, UNESCO 148

Konvencija o pravima deteta 148

Konvencija o uklanjanju svih oblika dis-
kriminacije žena 149

kultura 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23,
24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33,
34, 35, 36, 46, 47, 51, 53, 54, 55, 56,
57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66,
67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76,
77, 78, 79, 81, 82, 84, 85, 88, 89, 90,
93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101,
102, 103, 104, 105, 106, 107, 108,
109, 110, 111, 112, 113, 114, 115,
116, 117, 124, 125, 126, 127, 128,
129, 131, 132, 134, 135, 136, 138,
139, 140, 141, 143, 144, 145, 146,
148, 149, 150, 151, 153, 154

s malim k 28

s velikim K 28

kulturalna grupa 22

kulturalna raznolikost 26, 34, 89

kulturalna svjesnost 65, 81

kulturalna usporedba 134
kulturalne grupe 18, 21, 22
kulturalne razlike 15, 29, 30, 33, 43, 56, 61,
72, 135, 138, 142
kulturalni 17, 23, 26, 28, 30, 34, 49, 65, 76,
78, 134, 138, 140
kulturalni relativizam 30
kulturalno nasljeđe 26, 27
kulture visokog konteksta 31
kulturni relativizam 26, 27, 75
kurikulum 22, 90, 127, 132, 143, 144, 145
Kvalitetno obrazovanje za sve, UNESCO
149

LJ

ljudi 13, 14, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24,
27, 29, 30, 32, 33, 34, 36, 38, 39, 43,
45, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 58,
59, 61, 64, 67, 69, 72, 73, 74, 75, 76,
77, 84, 96, 97, 98, 124, 125, 126, 128,
130, 132, 136, 137, 139, 140, 143,
144

M

manjinska kultura 26, 27
maskulnost/femininost 29
Measures of Global Understanding 87
Međunarodna konvencija o uklanjanju svih
oblika rasne diskriminacije (ICERD)
149
Međunarodni instrumenti za odgoj i obra-
zovanje za interkulturalnost 148
Međunarodni pakt o ekonomskim,
društvenim i kulturnim pravima
148
Međunarodni sporazum o građanskim
i političkim pravima Ujedinjenih
naroda 149
Milenijski ciljevi razvoja, UN 149
minimiziranje 73, 74, 76
model 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 36, 43, 44,
47, 55, 56, 67, 68, 69, 72, 73, 74, 75,
76, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 86,
90, 127, 128, 135, 144, 145, 147, 148,
150, 151

modeli interkulturalne kompetencije 80
model razvoja interkulturalne osjetljivosti
(DMIS) 72
Modeli interkulturalne kompetencije
Dimenzije interkulturalne kompetencije
69
modeli obrazovanja nacionalnim manjina u
Hrvatskoj 150
modeli razvoja interkulturalne kompeten-
cije
Byramov Model interkulturalne komuni-
kacijske kompetencije 78
interakcijski modeli 65, 80, 84
komponentni modeli 80
model razvoja interkulturalne osjetljivosti
72, 73
razvojni modeli 72, 80, 82
Modeli razvoja interkulturalne kompeten-
cije 69
Model ledenog brijega 27, 28
Molz, M. 34, 35, 36
Diskusija o kulturi 34
Multicultural Assessment of Campus Pro-
gramming Questionnaire (MAC-P)
87
Multicultural Awareness Knowledge Skill
Survey (MAKSS) 87
Multicultural Counseling Inventory (MCI)
87
Multicultural Personality Questionnaire
(MPQ) 87
multikulturalna društva 13, 15, 16, 18, 19,
20, 136
multikulturalni kontekst 89
multikulturalnost 14, 17, 54, 93, 123, 126,
127, 131

N

Nacionalni kurikulum 151
Nacionalni program odgoja i obrazovanja
za ljudska prava 151
narod 25, 26, 27, 130
nastavnik 16, 68, 128, 141, 142
Nastavni plan i program za osnovnu školu
151

NCCA - National Council of Curriculum
and Assessment 148
nesporazumi 32

O

obrana 73
odgoj i obrazovanje za interkulturalnost
17, 90, 91, 99, 100, 118, 125, 127,
131, 132, 133, 134, 136, 137, 139,
147, 148, 149, 154
cilj 129
ciljevi 131
formalni oblici 138
formalni pristupi 147
ishodi 132
modeli 145
nastavničke kompetencije 140
neformalni oblici 138, 139
opseg 128
tipične greške u shvaćanju 139
Odgoj i obrazovanje za interkulturalnost
u Europi 146
Odgoj i obrazovanje za ljudska prava i de-
mokratski građanski odgoj 151
Okvirna konvencija o zaštiti nacionalnih
manjina; Europska povelja o region-
alnim ili manjinskim jezicima 149
Oogoj i obrazovanje za interkulturalnost
u Hrvatskoj 149
opažanje nepoznatog 134
Opća deklaracija o ljudskim pravima 148
osobni prostor 31, 32, 51
Other Nations, Other Peoples survey 87

P

pedagog 89, 90, 143
percepcija 21
pluralizam 13, 73, 76, 129, 138
pluralnost 19
plurikulturalan 19
plurikulturalnost 19
pokreti tijela
facijalne ekspresije 52
geste 41, 52, 59
glasovno ponašanje, paralingvistika 52,

53

pokreti očima 52, 53
položaj tijela 41, 52
taktilno ponašanje 52
poruka 31, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48,
49, 52, 53, 54, 56, 59
pošiljatelj 38, 39, 42, 43, 44, 47, 48
poštovanje 15, 18, 20, 21, 22, 57, 61, 68, 75,
131, 148, 153
Povelja o građanskim i političkim pravima
UN-a 148
predrasude 17, 21, 57, 66, 131, 132
preuzimanje perspektive 134
prihvatanje 70, 75
prihvatanje razlika 75
primatelj 38, 39, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49
procjene za mjerenje interkulturalne kom-
petencije 85

R

riječ 23, 26, 42, 44, 53, 127, 136

S

savoir apprendre 78, 79
Savoir comprendre 79
savoir s'engager 79
socijalni dijalog 13, 47
spacijalno okruženje 51
stavovi 16, 20, 21, 22, 56, 60, 62, 63, 64, 65,
70, 71, 72, 78, 79, 81, 84, 87, 91, 96,
97, 98, 102, 103, 104, 106, 108, 112,
114, 115, 116, 124, 125, 128, 131,
135, 136, 137, 141
stereotipi 21, 35, 59, 74, 89, 131, 132
studenti 66, 77, 91, 94, 96, 100, 103, 109,
110, 115, 119, 121, 123, 124
Svijet po mjeri djeteta, UN 149

Š

škola 90, 114, 115, 116, 117, 121, 122, 125,
127, 129, 130, 132, 136, 137, 138,
139, 141, 142, 143, 144, 146, 150,
151

T

teritorijalnost 31, 32
tolerancija 20, 21, 64, 68, 70, 80, 147

U

učinkovite kompetencije 82
učitelj 16
Učiteljski fakultet u Rijeci 90, 91, 94, 96,
100, 104, 107
učiti biti 133
učiti činiti 133
učiti znati 133
učiti živjeti zajedno 133
ulturni pluralizam 19
UNESCO Guidelines 154
UNESCO - Smjernice za odgoj i obra-
zovanje za interkulturalnost 133
UNESCO - Smjernice za odgoj i obra-
zovanje za interkulturalnost
Princip I 133
Princip II 133
Princip III 133
UNESCO-va Konvencija o zaštiti i promo-
ciji različitosti kulturnog izražavanja
149
UNESCO-va Konvencija protiv diskrimi-
nacije u obrazovanju 149
UNESCO-va Univerzalna deklaracija o
kulturnoj različitosti 149

V

varijacije u grupiranju 81
većinska kulura 26
visoki i niski kontekst 31
višejezičnost 19
višestruki identiteti 19
vještine 15, 16, 17, 18, 56, 60, 62, 63, 64, 65,
66, 67, 68, 69, 71, 78, 79, 81, 82, 84,
87, 99, 100, 101, 102, 109, 110, 111,
112, 113, 114, 115, 116, 117, 125,
128, 129, 132, 133, 134, 136, 137,
139, 141, 143, 151
vremenska orijentacija 30
vrijednosni relativizam 75
vrijeme 25, 26, 31, 32, 33, 37, 43, 51, 52, 60,
74, 138
monokrono i polikrono 31, 32

Y

YOGA Form (Your Objectives, Guidelines,
& Assessment) 86

Z

Zakon o odgoju i obrazovanju na jeziku i
pismu nacionalnih manjina 149

Ž

žarište interkulturalne kompetencije 81

POPIS SLIKA

Slika 1. Kultura kao "ledeni brijeg"	28
Slika 2. Shannon-Weaverov komunikacijski model	44
Slika 3. Komunikacijski model 4 uha	47

POPIS TABELA

Tabela 1. Načini i područja komunikacije	41
Tabela 2. Spritzbergova 'A do V' lista empirijski podržanih faktora interkulturalne kompetencije	68
Tabela 3. Dimenzije interkulturalne kompetencije prema J. Boltenu.....	70
Tabela 4. Bennettov model razvoja interkulturalne osjetljivosti – stadiji razvoja.....	73
Tabela 5. Faktori interkulturalne komunikacije.....	78
Tabela 6. Primjeri Razvojnih modela	83
Tabela 7. Primjeri instrumenata za procjenu interkulturalne kompetencije	86
Tabela 8. Dodatni instrumenti koji mjere povezane komponente interkulturalne kompetencije	87
Tabela 9. Odnos varijable spola i varijable fakulteta	92
Tabela 10. Što određuje pojam 'interkulturalizam'.....	94
Tabela 11. Razlike s obzirom na nezavisne varijable na pitanju što određuje pojam 'interkulturalizam'	95
Tabela 12. U kojoj mjeri odgoj i obrazovanje za interkulturalnost potiče... ..	96
Tabela 13. Razlike s obzirom na nezavisne varijable na pitanju "U kojoj mjeri odgoj i obrazovanje za interkulturalnost potiče ..."	97
Tabela 14. Cilj odgoja i obrazovanja za interkulturalnost je... ..	99
Tabela 15. Razlike s obzirom na nezavisne varijable na pitanju što je cilj odgoja i obrazovanja za interkulturalnost	100
Tabela 16. Stavovi spram odgoja i obrazovanja za interkulturalnost.....	103
Tabela 17. Razlike s obzirom na nezavisne varijable na pitanju stavova spram odgoja i obrazovanja za interkulturalnost.....	104
Tabela 18. Stavovi spram interkulturalne problematike.....	106
Tabela 19. Razlike s obzirom na nezavisne varijable na pitanju stavova spram interkulturalne problematike.....	108
Tabela 20. Poželjne kompetencije u odgoju i obrazovanju za interkulturalnost.....	109

Tabela 21. Razlike s obzirom na nezavisne varijable na pitanju poželjnih kompetencija u odgoju i obrazovanju za interkulturalnost	111
Tabela 22. Varimax transformacija poželjnih kompetencija u odgoju i obrazovanju za interkulturalnost.....	113
Tabela 23. Stavovi studenata na pitanje: razvoju kojih kompetencija pridonosi odgoj i obrazovanje za interkulturalnost?	114
Tabela 24. Razlike s obzirom na nezavisne varijable na pitanju koliko odgoj i obrazovanje za interkulturalnost doprinosi razvoju kompetencija ..	116
Tabela 25. U sklopu kojih nastavnih predmeta/kolegija bi se na studiju najuspješnije mogli realizirati sadržaji iz područja odgoja i obrazovanja za interkulturalnost?	118
Tabela 26. U sklopu kojih nastavnih predmeta se učilo o interkulturalnosti ...	119
Tabela 27. Šest razvojnih stupnjeva interkulturalnog učenja	135

POPIS GRAFIKONA

Grafikon 1. Upoznatost s pojmom 'interkulturalizam'	88
Grafikon 2. Mjesto gdje su se upoznali s pojmom 'interkulturalizam'	89
Grafikon 3. Interkulturalnost na studiju.....	114
Grafikon 4. Je li potrebno uvoditi sadržaje o interkulturalnosti u programe studija?	115
Grafikon 5. Na koju je razinu studija najbolje uvesti sadržaje iz odgoja i obrazovanja za interkulturalnost?	116
Grafikon 6. Na razini osnovne škole.....	117
Grafikon 7. Na razini srednje škole.....	117
Grafikon 8. U kojoj mjeri su studenti zainteresirani za teme iz interkulturalnosti?	118

PRILOZI

Prilog I: Primjeri Komponentnih modela interkulturalne kompetencije iz komunikacijske & kroskulturalne psihologije (preuzeto iz Berardo, 2005, s. 29-31)

Researcher/Source	Competencies	Grouping		
Gudykunst (2004)	Need for Predictability	Motivation		
	Need to Avoid Diffuse Anxiety			
	Need to Sustain Our Self-Conceptions			
	Gudykunst (2004)	Knowledge of How to Gather Information	Knowledge	
		Knowledge of Group Differences		
		Knowledge of Personal Similarities		
		Gudykunst (2004)	Knowledge of Alternative Interpretations	Skills
			Ability to be Mindful	
			Ability to Tolerate Ambiguity	
	Ability to Manage Anxiety			
	Ability to Empathize			
	Brislin (1981)	Ability to Adapt our Communication	Attitude, Traits, Skills	
Ability to Make Accurate Predictions and Explanations				
Tolerance				
Strength of personality				
Relationship-building with other people				
Intelligence				
Task-orientation				
Potential for benefit				
Knowledge of Subject Matter				
Language				
Communication Skills				
Taking advantage of opportunities				
Ability to use traits in a given culture				
Ability to complete one's task in another culture				

Researcher/Source	Competencies	Grouping
Kealey (1996)	Positive attitudes	Adaptation Skills
	Flexibility	
	Stress tolerance	
	Patience	
	Marital/Family stability	
	Emotional maturity	
	Inner security	Cross-cultural Skills
	Realism	
	Tolerance	
	Involvement in culture	
	Political astuteness	
	Cultural sensitivity	
	Openness to others	Partnership Skills
	Professional commitment	
	Perseverance	
	Initiative	
Relationship building		
Self-confidence		
Problem-solving	Koester and Olebe (1989) (cited in Lustig & Koester, 2003, p. 72, Table 3.1)	
Display of respect		
Orientation to knowledge		
Empathy		
Interaction management		
Task role behaviour		
Relational role behaviour		
Tolerance for ambiguity		
Interaction posture		

Researcher/Source	Competencies	Grouping
Chen & Starosta (1996)	Self- concept	Affective (intercultural sensitivity)
	Open-mindedness	
	Non-judgemental attitudes	
	Social Relaxation	
	Cultural Self-Awareness	Cognitive (Intercultural Awareness)
	Cultural Awareness	
	Message skills	Behavioural (intercultural adroitness)
	Appropriate self-disclosure	
	Behavioural flexibility	
	Interaction management	
Social skills	Personality Strength	
Self-concept		
Self-disclosure		
Self-monitoring		
Social Relaxation	Communication Skills	
message skills		
Interaction management		
Social skills		
Empathy		
Identity maintenance	Psychological Adjustment	
Psychological Adjustment		
Cultural Awareness	Cultural Awareness	

Prilog 2: Primjeri Komponentnih modela interkulturalne kompetencije iz obrazovanja
(preuzeto iz Berardo, 2005, s. 32-33)

Researcher/Source	Competencies	Grouping
Paige (1993) (quoted in Deardorff, 2004a, p. 44)	Knowledge of target culture	
	One's personal qualities (i.e., flexibility, tolerance of ambiguity, sense of humour, openness)	
	Behavioural skills (i.e., communicative competence)	
	Self-awareness (i.e., one's values and beliefs)	
	Technical skills (i.e., ability to accomplish tasks)	
Lambert (1994) (cited in Deardorff, 2004a, p. 46)	Situational factors (including clarity of expectations, psychological pressures, etc.)	
	World knowledge	
	Foreign language proficiency	
	Empathy for other cultural viewpoints	
Dinniman & Holzner (1988) (cited in Deardorff, 2004a, p. 49)	Approval of foreign people and cultures	
	Ability to practice one's profession in an international setting	
	Universal literacy	
	Knowledge of science, mathematics and statistics	
	Understanding of the underpinnings of scientific and technological civilization	
	Degree of computer literacy	
	Understanding of effective, high- quality work	
	Well-structured knowledge of the world	
	Interpersonal skills	
	Ability to work in organizations	
	Need for realism in appraising situations	
	Ability to accept change and responsibility	

Researcher/Source	Competencies	Grouping			
Byram (2001)	Knowledge of self and of critical cultural awareness, (savoirs'engager)	Knowledge			
	Knowledge of others and of social processes of social groups (savoirs)				
	Skills to interpret and relate (savoir comprendre)	Skills			
	Skills to discover and/or to interact (savoir apprendre/faire)				
	Intercultural Attitudes (savoir etre)	Attitudes			
Deardorff (2004a)	Respect	Requisite Attitudes			
	Openness				
	Curiosity and tolerance				
		Cultural self-awareness	Knowledge & Comprehension		
	Deep understanding & knowledge of culture				
	Culture-specific information				
	Sociolinguistic awareness				
		To listen, observe, and interpret	Skills		
		To analyze, evaluate and relate			
		Adaptability	Desired Internal Outcome		
		Flexibility			
		Ethnorelative view			
		Empathy	Desired External Outcome		
		Effective and appropriate communication & behaviour in an intercultural situation			
	Knowledge, information about other culture and its people	Content Competencies			
	Perspective alteration	Cognitive Competencies	Intrapersonal competencies	Processual Competencies	
	Role taking				
	Self-reflection				
	Culture detection				
	Problem solving				
	Emotional coping	Emotional Competencies			
	Avoiding judgements				
	Avoiding automatic responses				
	Interpersonal sensitivity	Interpersonal Competencies			
	Communication competence				
	Situational sensitivity				

Prilog 3: Primjeri Komponentnih modela interkulturalne kompetencije iz biznisa
(preuzeto iz Berardo, 2005, s. 34-35)

Researcher/Source	Competencies	Grouping
Rhinesmith (1993)	Knowledge	Personal Characteristics Leading to a Global Mindset
	Conceptualization	
	Flexibility	
	Sensitivity	
	Judgment (able to act in uncertainty)	
	Reflection	
	Rhinesmith (2001)	
Paradox management		
Self-management		
Cultural acumen		
Jordan & Cartwright (1998)	Openness to experience	Personality Attributes
	Low anxiety/neuroticism	
	Relational abilities	Competencies
	Cultural sensitivity	
	Linguistic ability	
	Ability to handle stress	
Funakawa (1997) (cited in Townsend & Cairns, 2003, p. 317)	Geocentric mindset	Core Competencies of Transcultural Management
	Strategic focus (the six Cs model)	
	Cross-cultural communication skills	
	Culturally sensitive management processes	
	Synergy learning systems	
	Objective	Mental disciplines
	Open-minded	
	Tolerance of ambiguity	
	Independent	
	Stable	
	Able to enjoy the journey	
	Able to create a shared vision	

Researcher/Source	Competencies	Grouping
Nagai et. al (2003)	Ability to accept diversity	Search
	Ability to learn from experience	
	Commitment to success	
	Managing uncertainty	
	Ability to anticipate problems	
	Organization management	Implementation
	Result Process management	
	Change agency	
	Communication skills	
	Conflict management	Decision Making
	Ability to gather information	
	Creative thinking	
	Analytical orientation	
	Strategic planning	
	Risk Management	Core
	Integrity	
	Networking	
	Presentation	

Primjer 1: Ključne karakteristike programa odgoja i obrazovanja za interkulturalnost – model dobrog programa (prilagođeno prema MOST, 2007, s. 26-29)

Paul C. Gorski dao je u svojoj knjizi *Key Characteristics of a Multicultural Education Curriculum* smjernice za izradu i realizaciju programa odgoja i obrazovanja za interkulturalnost:

- 1. Izvođenje programa** – Program treba biti tako osmišljen da prepoznaje i koristi raznovrsne stilove učenja prilikom rada na otkrivanju raspodjele moći i privilegija u datom okruženju (učionici, lokalnoj zajednici i sl.). Tijekom realizacije programa važno je: koristiti različite tehnike učenja; prethodno ispitati i razumjeti kakva je stvarna raspodjela moći i privilegija u datom okruženju, kako svojim postupcima ne bi doprinijeli učvršćivanju postojećih privilegija i opresije; stalno provjeravati tezu 'da je poučavanje majstorstvo'.
- 2. Sadržaj programa** – Sadržaj programa/tema treba biti potpun i točan, tj. uključiti doprinose i perspektive svih relevantnih kultura i grupa. Tijekom planiranja sadržaja treba: osigurati da sadržaj bude što potpuniji i točniji; izbjegavati etiketiranje i upotrebu stereotipnih termina, fraza i načina govora o marginalnim ili manjinskim grupama; proučiti povijest diskriminacije u nastavnom programu i potruditi se da se ne ponovi.
- 3. Radni materijali** – Radni materijali za učenje trebaju biti raznovrsni i kritički preispitani sa stajališta naklonosti i predrasuda prema različitim grupama: koristiti različite materijale; prethodno provjeriti materijale i otkloniti sve elemente koji podržavaju predrasude i diskriminaciju; učiniti raznovrsnim sadržaje na svim izloženim i vidljivim materijalima.
- 4. Multiperspektivnost** – Sadržaj mora uključiti (integrirati) različite perspektive i kutove gledanja da bi bio kompletan i točan: prikazati sadržaj/temu iz različitih kutova, a ne samo iz kuta većinske grupe ili dominantne kulture; prikazati sadržaj/temu kroz viđenje različitih aktera, a ne samo kroz viđenje nekoliko herojskih likova.
- 5. Inkluzivnost pristupa** – Učenici moraju biti aktivno uključeni u proces poučavanja i učenja. Frontalni pristup učenju treba prevazići tako što će se stvarati uvjeti u kojima učenici/e uče jedni od drugih kroz razmjenu različitih iskustava i perspektiva: istaknuti različita iskustva i perspektive učenika/ca tijekom procesa učenja; ohrabriti učenike/ce da postavljaju kritička pitanja o svim informacijama koje dobivaju (od nastavnika ili preko udžbenika) i oblikovati kritičko mišljenje; pobrinuti se da sadržaj i način izvođenja budu relevantni za učenike/ce; oblikovati proces učenja tako da učenici/e mogu povezati sadržaj sa svakodnevnim životom; prihvatiti svoje učenike kao najvažnije izvore multikulturalnosti.
- 6. Društvena i građanska odgovornost** – Ukoliko želimo osposobiti učenike/ce da postanu aktivni sudionici u demokratskom društvu (*equitable democracy*), onda ih

moramo upoznati s temama socijalne pravde i razvijati njihov osećaj građanske odgovornosti kroz cijeli nastavni program: unijeti diskusije o razlikama i neravnopravnosti u nastavne jedinice svih predmeta počivajući s najmlađim učenicima; potražiti različite načine na koje su poznati ljudi iz mnogih područja koristili svoj rad i ugled da se bore za socijalnu pravdu; s učenicima razmotriti pitanja rasizma, seksizma, homofobije i sličnih oblika opresije kad god se za to ukaže prilika; stvoriti uvjete za otvorenu i iskrenu diskusiju s učenicima o povijesti privilegija i opresije u društvu; povezati poučavanje i učenje s ključnim globalnim temama i temama lokalne zajednice; ohrabriti učenike/ce da misle kritički o svojoj državi, kapitalizmu/socijalizmu i drugim tradicionalno nedodirljivim temama.

- 7. Evaluacija i provjera** – nastavni se program mora stalno procjenjivati sa stajališta kompletnosti, točnosti i predrasuda: oformiti timove nastavnika i raditi (horizontalna evaluacija) na uzajamnom provjeravanju nastavnih programa, jedinica i pristupa koji se koriste; tražiti povratne informacije od svojih učenika, otvoreno ih saslušati i konstruktivno primiti; povremeno se vratiti ovom modelu i provjeriti je li praksa u skladu s njim ili se vratilo nekim starim navikama.

Primjer 2: Kriteriji za selekciju sadržaja (MOST, 2007, s. 29)

Lista za provjeru za izbor obrazovnog sadržaja sa stajališta odgoja i obrazovanja za interkulturalnost

- **Je li sadržaj dostupan svim kulturnim grupama?**
 - Koji se jezični zahtjevi postavljaju u školskim resursima i aktivnostima?
 - Pokazuje li se jezik kao prepreka da neki učenici dođu do informacija?
 - Jesu li su resursi suvremeni/novi, relevantni i inkluzivni?
 - Izražavaju li sadržaji znanja i iskustva ljudi različitih kategorija sociokulturalnog porijekla?
 - Tko su heroji, a tko negativni junaci u literaturi?
- **Uvažava li sadržaj socijalno i kulturno porijeklo svih učenika?**
 - Je li sadržaj kompatibilan s kulturalno osjetljivim učenjem i praksom u nastavi?
 - Izražava li sadržaj osjetljivost na raznovrsnost kultura?
 - Ističe li sadržaj sličnosti i razlike među kulturama?
 - Mogu li se sve grupe identificirati sa sadržajem?
 - Postoje li značajna područja u sadržaju koja interesiraju učenike iz različitih sociokulturalnih sredina?
 - Uključuje li sadržaj doprinose značajnih ljudi iz različitih kultura?
 - Podržava li sadržaj jezične kompetencije učenika u materinjem jeziku?
- **Je li kritička analiza primijenjena na kontekst?**
 - Koja su preduvjerena o sadržaju prisutna u školskom programu?

- Ograničava li školski program sadržaj i resurse tako da su jednosmjerni, neuvažavajući ili diskriminatorni?
- Bavi li se sadržaj posljedicama diskriminatornog jezika?
- Uključuje li sadržaj kritičku analizu društvene strukture koja ima za posljedicu predrasude i diskriminaciju?
- U kojoj mjeri kulturalno inkluzivni sadržaji postaju prioritet pri raspodjeli različitih resursa?

• **Podržava li i ohrabruje li ukupan školski program sudjelovanje svih učenika u školi i široj zajednici:**

- jezik razumijevanja;
- suradničko učenje;
- edukaciju iz asertivnosti/samopouzdanja;
- pregovarački proces donošenja odluka;
- rješavanje konflikata;
- učenje koje su inicirali učenici;
- kroskurikularnu interakciju;
- korištenje školske kulturalne raznolikosti kao resursa;
- akciju koja vodi ka pravednom i harmoničnom društvu.

Primjer 3: Iskustva iz Irske – Odgoj i obrazovanje kroz kurikulum (preuzeto iz MOST, 2011, s. 49-51)

Odgoj i obrazovanje kroz kurikulum (NCCA, Irska)

I. IDENTITET I PRIPADNOST		
VJEŠTINE I SPOSOBNOSTI	VRIJEDNOSTI I STAVOVI	ZNANJE I RAZUMIJEVANJE
<ul style="list-style-type: none"> • sposobnost da se angažira u demokratskom procesu • sposobnost da se kritički analizira stereotipno predstavljanje grupa • sposobnost da se usporede i suprotstave različita mišljenja i perspektive • sposobnost da se sluša s empatijom i sudjeluje u dijalogu s ljudima različitog porijekla 	<ul style="list-style-type: none"> • samopoštovanje: poštovanje vlastite grupe i identiteta • poštovanje bogatstva kultura i tradicija • posvećenost demokratskim principima i prihvaćanje odgovornosti za njihovu zaštitu i promociju uz priznanje da svatko ima pravo da ga se čuje i poštuje njegovo mišljenje • vjerovanje u sposobnost pojedinca da pravi razliku i utječe na promjenu 	<ul style="list-style-type: none"> • razumijevanje raznovrsnosti nasljeđa različitih grupa i njihovog doprinosa društvu u kojem živimo • znanje o europskim i drugim kulturama • razumijevanje doprinosa naših generacija različitim društvima širom svijeta • svijest o različitim načinima izražavanja identiteta • svijest o vezi između identiteta i pripadnosti • razumijevanje posljedica predrasuda, stereotipa i rasizma

2. SLIČNOSTI I RAZLIKE		
VJEŠTINE I SPOSOBNOSTI	VRIJEDNOSTI I STAVOVI	ZNANJE I RAZUMIJEVANJE
<ul style="list-style-type: none"> • sposobnost da se upoređuju različita mišljenja i perspektive • sposobnost da se sudjeluje u dijalogu i traga za zajedničkom istinom • sposobnost da se bude otvoren/a za promjenu na osnovu razgovora, razmišljanja i analize • sposobnost da se sluša s empatijom i da se sudjeluje u dijalogu s ljudima različitog porijekla • sposobnost da se kritički analizira stereotipno predstavljanje grupa • sposobnost da se sa drugima pregovara o razlikama na miroljubiv način 	<ul style="list-style-type: none"> • poštovanje sebe i drugih • uvažavanje različitosti – afirmiranjem vrijednosti koja može proizaći iz postojanja različitih gledišta i kulturalnih izraza • otvorenost za dijalog i traženje uzajamnog razumijevanja • poštovanje uzajamne zavisnosti svih ljudi • vjerovanje u sposobnost pojedinca da pravi razliku i da doprinese promjenama 	<ul style="list-style-type: none"> • razumijevanje izazova demokratskog načina odlučivanja i njegove mogućnosti u društvima u kojima postoje razlike • razumijevanje da nas kultura ne određuje • razumijevanje rasizma i njegovog funkcioniranja (kako na individualnoj tako i na institucionalnoj razini) • razumijevanje međusobne zavisnosti svih ljudi

3. LJUDSKA PRAVA I ODGOVORNOST		
VJEŠTINE I SPOSOBNOSTI	VRIJEDNOSTI I STAVOVI	ZNANJE I RAZUMIJEVANJE
<ul style="list-style-type: none"> • sposobnost da se primijene pojmovi i standardi ljudskih prava na lokalnu i globalnu situaciju • sposobnost da se integriraju ključni principi ljudskih prava u svakodnevne situacije • sposobnost da se s punim razumijevanjem sudjeluje u promociji i zaštiti ljudskih prava 	<ul style="list-style-type: none"> • suosjećanje s onima čija su prava ugrožena • spremnost da se primjenjuju principi ljudskih prava • spremnost da se promovira ravnopravnost i pravednost • vjerovanje da pojedinac može donijeti promene 	<ul style="list-style-type: none"> • znanje o Općoj deklaraciji o ljudskim pravima i drugim ključnim instrumentima • znanje o nacionalnom zakonodavstvu i institucijama čiji je cilj zaštita ljudskih prava • znanje o pokretima za zaštitu ljudskih prava, kako onih u prošlosti tako i suvremenih • razumijevanje individualnosti ljudskih prava • razumijevanje rasizma kao specifične pojave kršenja ljudskih prava

4. DISKRIMINACIJA I RAVNOPRAVNOST		
VJEŠTINE I SPOSOBNOSTI	VRIJEDNOSTI I STAVOVI	ZNANJE I RAZUMIJEVANJE
<ul style="list-style-type: none"> • sposobnost da se prepoznaju stereotipi i predrasude: u pisanom obliku, u slikama, u interpersonalnim diskusijama • sposobnost da se dovedu u pitanje izvori informacija i njihovi otvoreni i skriveni ciljevi • sposobnost da se izvode zaključci koji su izbalansirani i utemeljeni na informacijama • sposobnost da se suprotstavi diskriminaciji 	<ul style="list-style-type: none"> • empatija s onima koji su diskriminirani • spremnost da se promovira ravnopravnost • zdrav skepticizam prema predrasudama i stereotipima • vjerovanje da pojedinac može donijeti promene 	<ul style="list-style-type: none"> • razumijevanje pojmova kao što su: 'diskriminacija', 'dominacija', 'ravnopravnost', 'isključenost', 'moć' itd. • razumijevanje direktne i indirektne diskriminacije • razumijevanje rasizma kao oblika diskriminacije • razumijevanje predrasuda i stereotipa kao oblika diskriminacije • razumijevanje uloge antidiskriminatorne legislative na nacionalnoj razini, razini EU i međunarodnoj razini

5. SUKOBI I NJIHOVO RAZRJEŠAVANJE		
VJEŠTINE I SPOSOBNOSTI	VRIJEDNOSTI I STAVOVI	ZNANJE I RAZUMIJEVANJE
<ul style="list-style-type: none"> • sposobnost da se ispitaju različiti izvori prije nego što se izvede zaključak • sposobnost uvida u uzroke i posljedice sukoba • sposobnost da se prakticiraju vještine rješavanja konflikata • sposobnost slušanja s empatijom i povezivanja s ljudima iz različitih sredina i s različitim shvaćanjima 	<ul style="list-style-type: none"> • spremnost da se na miroljubiv način rješavaju neslaganja i sukobi • otvorenost za shvaćanja drugih • spremnost da se uči iz tuđih shvaćanja • vjerovanje da pojedinac može donijeti promjene 	<ul style="list-style-type: none"> • razumijevanje da je sukob normalan dio ljudskog života • razumijevanje faktora koji doprinose razvoju sukoba na interpersonalnoj, lokalnoj i internacionalnoj razini • razumijevanje principa i vještina rješavanja sukoba • razumijevanje izazova i demokratskog načina odlučivanja u društvima u kojima postoje razlike • razumijevanje posljedica sukoba na interpersonalnoj, lokalnoj i internacionalnoj razini.

Primjer 4: Iskustva iz Irske – Lista za provjeru za ocjenjivanje škole (preuzeto iz MOST, 2011, s. 51; cf. NCCA, 2005)

Lista za provjeru za ocjenjivanje škole (NCCA, Irska)

ZA PROVJERU	DA	DJELOMIČNO	JOŠ NE
Misija ili vizija škole			
Je li misija škole napisana tako da je svima razumljiva?			
Uključuje li misija (ili vizija) spremnost da se pomogne svakom učeniku/ci da ostvari svoj puni potencijal?			
Izražava li principe ravnopravnosti i različitosti?			
Promovira li pozitivnu svijest o sebi kod svakog učenika/ce?			
Školska praksa			
Je li školske organizacijske i administrativne procedure pravedne i uzimaju li u obzir potrebe svih učenika/ca?			
Je li jezik koji se koristi u školi (govorni i pisani) inkluzivan za sve kulture?			
Je li školsko okruženje (fizičko i socijalno) inkluzivno za sve kulture?			
Imaju li svi aspekti godišnjeg plana škole (i školskog razvojnog plana) interkulturalnu perspektivu?			
Djeluje li škola u skladu sa zakonskim propisima koji su relevantni za ovo područje?			

O ČEMU JOŠ TREBA VODITI RAČUNA	
<ul style="list-style-type: none"> • Kakve su pomjene nastale u našoj praksi u posljednje vrijeme sa stajališta kulturalne različitosti? • Kojim interkulturalnim pitanjima se trenutno najviše bave zaposleni u školi? • Tko bi sve trebao biti uključen u planiranje interkulturalne škole? 	<ul style="list-style-type: none"> • Na koje aspekte školske politike i prakse bi se to planiranje trebalo odnositi? • Na koje dokumente bi se trebalo pozivati u procesu planiranja? • Koji resursi u školi (ljudski i financijski) stoje na raspolaganju za interkulturalno obrazovanje?

Lista za osvrt za školsko okruženje (NCCA, Irska)

ZA PROVJERU	DA	DJELOMIČNO	JOŠ NE
Fizičko okruženje			
Jesu li različite kulture i etničke grupe Irske i škole predstavljene u slikama, multijezičnim znakovima i drugim elementima u školskom fizičkom okruženju?			
Društveno okruženje			
Postoje li rutine za dobrodošlicu novoj djeci, da im se pomogne da postanu dio škole i za osiguravanje da je njihova kultura potvrđena u okruženju?			
Postoje li procedure za osiguravanje da su sposobnosti i potrebe nove djece prepoznati?			
Jesu li školske rutine i očekivanja eksplicitno izražena na način koji djeca mogu razumjeti?			
Postoje li procedure za nošenje s rasističkim incidentima?			
Postoji li mnoštvo ekstra-kurikularnih aktivnosti za izabrati?			
Jesu li planirani posebni događaji koji što je moguće više uključuju sve kulture u školi?			
Prepoznaju li se važni festivali i posebni dani svih kultura u školi?			
Jesu li članovi manjinskih etničkih grupa prepoznati na pozitivan način njihovih identiteta?			
Je li škola u skladu s relevantnim zakonodavstvom u tom području?			
Odabir izvora			
Postoji li metoda za provjeru prikladnosti slika i poruka sadržanih u školskim tekstovima i drugim izvorima?			

Toliko mnogo možeš...

Uzmi osmijeh i daruj ga onome koji ga nikad nije imao.

Uzmi zraku sunca i učini da odleti tamo gdje vlada noć.

Otkrij izvor i okupaj onoga koji živi u blatu.

Uzmi suzu i položi je na lice onoga koji nikad nije plakao.

Uzmi hrabrost i stavi je u dušu onoga koji se ne umije boriti.

Otkrij život i pripovijedaj o njemu onome koji ga ne može shvatiti.

Uzmi nadu i živi u njezinoj svjetlosti.

Uzmi dobrotu i daruj je onome koji ne zna darivati.

Otkrij ljubav i pokaži je čitavom svijetu.

Mahatma Gandhi

