

Interkulturalno obrazovanje nastavnika kao preduvjet obrazovanju učenika za život u kulturno pluralnom društvu

Bilić, Maja

Master's thesis / Diplomski rad

2024

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:790606>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-10-12**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

INTERKULTURALNO OBRAZOVANJE NASTAVNIKA KAO PREDUVJET OBRAZOVANJU
UČENIKA ZA ŽIVOT U KULTURNO PLURALNOM DRUŠTVU

Diplomski rad

Maja Bilić

Mentorica: prof. dr. sc. Vedrana Spajić-Vrkaš

Zagreb, 2024.

SADRŽAJ:

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1. Uvod..... | 1 |
| 2. Evolucija multikulturalizma i interkulturalizma..... | 3 |
| 2.1. Od asimilacionizma do kulturnog pluralizma..... | 3 |
| 2.2. Društveni procesi u pozadini multikulturalizma i interkulturalizma..... | 4 |
| 3. Obrazovanje kao sredstvo postizanja interkulturalnih ciljeva..... | 7 |
| 3.1. Povjesna geneza interkulturalnog odgoja i obrazovanja..... | 7 |
| 3.2. Što je interkulturalni odgoj i obrazovanje?..... | 13 |
| 3.3. Ciljevi interkulturalnog odgoja i obrazovanja:..... | 17 |
| 3.3. Zablude o interkulturalnom odgoju i obrazovanju..... | 21 |
| 4. Interkulturalni odgoj i obrazovanje u okviru politika međunarodnih organizacija..... | 23 |
| 4.1. Ujedinjeni narodi..... | 23 |
| 4.2. UNESCO..... | 25 |
| 4.3. Vijeće Europe..... | 29 |
| 5. Nastavnik u interkulturalnom obrazovanju..... | 32 |
| 5.1. Odgoj i obrazovanje za 21. stoljeće..... | 32 |
| 5.2. Interkulturalna kompetencija..... | 36 |
| 5.3. Dimenzije interkulturalne kompetencije..... | 38 |
| 5.4. Interkulturalna osjetljivost..... | 40 |
| 5.5. Interkulturalno kompetentan nastavnik..... | 42 |
| 5.6. Uloga nastavnika u interkulturalnom odgoju i obrazovanju..... | 44 |
| 5.7. Odgoj i obrazovanje nastavnika kao pretpostavka uspješne provedbe interkulturalnog odgoja i | |

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| obrazovanja | 45 |
| 6. Interkulturni odgoj i obrazovanje nastavnika u europskim zemljama – primjeri dobre prakse | 50 |
| 6.1. Program interkulturnog obrazovanja nastavnika na Sveučilištu Oulu u Finskoj | 50 |
| 6.2. Sveučilišni program “Višejezičnost u nastavi” na Sveučilištu u Hamburgu | 52 |
| 6.3. Diplomski studijski program Interkulturalnog obrazovanja i rukovođenja na Marino institutu za obrazovanje Sveučilišta Trinity u Dublinu | 54 |
| 7. Zaključak | 56 |
| 8. Literatura | 60 |

Interkulturalno obrazovanje nastavnika kao preduvjet obrazovanju učenika za život u kulturno pluralnom društvu

Sažetak: Ovaj rad se bavi interkulturalnim odgojem i obrazovanjem u kontekstu društvenih promjena i globalizacijskih procesa koji donose i prilike i izazove. Globalizacija je dovela do veće kulturne raznolikosti, što zahtijeva uređenje društva na načelima kulturnog pluralizma. Rad prvo analizira društvene procese koji su potaknuli razvoj politika multikulturalizma i interkulturalizma. Zatim se istražuje razvoj interkulturalnog odgoja i obrazovanja, njegove definicije, ciljevi, i izazovi. Posebna pozornost posvećena je ulozi nastavnika u provođenju interkulturalnih načela, nužnosti njihovog odgoja i obrazovanja, i kompetencijama potrebnim za rad u kulturno raznolikim sredinama. Rad također prikazuje primjere uspješnih europskih programa interkulturalnog odgoja i obrazovanja nastavnika.

Ključne riječi: *interkulturalni odgoj i obrazovanje, kulturna raznolikost, kulturni pluralizam, obrazovanje nastavnika, interkulturalne kompetencije, razumijevanje i poštivanje različitosti*

Intercultural teachers education as precondition of students education for life in culturally plural society

Abstract: This paper addresses intercultural education in the context of social changes and globalization processes that bring both opportunities and challenges. Globalization has led to greater cultural diversity, which requires the organization of society based on the principles of cultural pluralism. The paper first analyzes the social processes that have driven the development of multiculturalism and interculturalism policies. It then explores the development of intercultural education, its definitions, goals, and challenges. Special attention is given to the role of teachers in implementing intercultural principles, the necessity of their education, and the competencies required for working in culturally diverse environments. The paper also presents examples of successful European teacher education programs.

Key words: *Intercultural education, cultural diversity, cultural pluralism, teacher education, intercultural competencies, understanding and respecting diversity*

Izjava o akademskoj čestitosti

Ovime izjavljujem da je diplomski rad naziva *Interkulturalno obrazovanje nastavnika kao preduvjet obrazovanju učenika za život u kulturno pluralnom društvu* rezultat isključivo mog istraživačkog rada na literaturi i/li istraživačkim podacima, uz mentoričino savjetovanje i vođenje, te da su svi izvori navedeni u tekstu i popisu literature korišteni u skladu s konvencijama pozivanja na izvore u akademskome pismu.

1. Uvod

Društvo i svijet 21. stoljeća obilježeni su brojnim promjenama na svakodnevnoj razini. Ubrzan razvoj tehnologije, znanosti, medija i transporta mijenjaju sliku svijeta kroz društvene, političke, tržišne i kulturne odnose rapidnom brzinom. Najčešći izraz kojim opisujemo procese ujedinjenja svijeta u raznim odnosima ljudskog međudjelovanja jest globalizacija. I dok s jedne strane globalizacijski procesi doprinose boljitku ljudskog života, većoj međuljudskoj povezanosti kroz gospodarske, političke i kulturne sustave, s druge strane pred društvo stavljaju brojne izazove u vidu sve većih nesrazmjera između razvijenih i slabije razvijenih dijelova svijeta, sve veće zagađenosti okoliša i gospodarske nestabilnosti te sve češćih nacionalnih i međunacionalnih sukoba. Jedan od ishoda globalizacijskih procesa je i suočenost društava sa sve većom kulturnom raznolikošću koja s jedne strane može predstavljati izvor sukoba, a s druge strane priliku za uzajamno bogaćenje. Ishod odnosa ovisi uvelike o tome kako ćemo razumijevati kulturne raznolikosti i djelovati u takvoj situaciji, odnosno na koji način ćemo urediti odnose između pripadnika različitih kultura. Odgoj i obrazovanje oduvijek ima cilj pripremiti ljude za život u društvu, a interkulturalni pristup odgoju i obrazovanju ima cilj pripremiti djecu za život u kulturno pluralnom društvu temeljenom na načelima demokracije, jednakosti i pravde.

U središtu ovog rada upravo je interkulturalni odgoj i obrazovanje. U prvom dijelu rada osvrnut ćemo se društvene procese koji su doveli do promjena uslijed kojih se pred društva stavlja zahtjev njihova uređenja na načelima kulturnog pluralizma te nastanak politika multikulturalizma i interkulturalizma. Budući da je važna uloga u provedbi interkulturalnih načela pripala odgojno-obrazovnim sustavima, u nastavku rada ćemo prikazati razvoj interkulturalnog odgoja i obrazovanja, njegovo pojmovno određenje te njegove ciljeve i zablude.

U četvrtom poglavlju ćemo ukratko predstaviti najvažnije dokumente međunarodnih i europskih organizacija koji čine normativni okvir za uvođenje interkulturalnog odgoja i obrazovanje u nacionalne odgojno-obrazovne sustave.

Centralna uloga u provođenju odgojno-obrazovne teorije u praksu pripada nastavnicima. U petom poglavlju osvrnut ćemo se na nužnost obrazovanja nastavnika za interkulturalni

odgoj i obrazovanje, načine na koje se takvo obrazovanje postiže te njegove ishode - usvajanje znanja i kompetencija potrebnih za uspješno provođenje interkulturnog odgoja i obrazovanja u svakodnevnoj praksi. Kroz prijašnja provedena istraživanja dat ćemo uvid u prepreke s kojima se nastavnici suočavaju u provođenju interkulturnog odgoja i obrazovanja u svom radu.

Sljedeće poglavlje dat će uvid u primjere dobrih europskih programa odgoja i obrazovanja nastavnika koji pripremaju buduće nastavnike za uspješnu provedbu interkulturnog odgoja i obrazovanja u praksi koji mogu poslužiti kao poticaj za promišljanje o mogućnostima za nove pristupe i unapređenje obrazovanja hrvatskih nastavnika za uspješno provođenje interkulturnog odgoja i obrazovanja.

2. Evolucija multikulturalizma i interkulturalizma

U središtu ovog rada je interkulturni odgoj i obrazovanje kao pretpostavka pripreme učenika za život u kulturno pluralnom društvu. Kako bismo rasvijetlili pojam interkulturnog odgoja i obrazovanja, njegove temeljne odrednice i ciljeve nužno je učiniti korak unatrag u prošlost kako bismo razumjeli društvene procese koji stoje u pozadini njegovog nastanka. Zato ćemo se u nastavku osvrnuti upravo na to kako bismo dobili uvid u društveno-političke promjene koje dovode do razvoja multikulturalizma i interkulturalizma - dviju politika koje kroz odgoj i obrazovanje tragaju za uspostavljanjem društvenih odnosa temeljenih na jednakosti, uzajamnom poštovanju i pravdi za sve članove kulturno pluralnog društva.

2.1. Od asimilacionizma do kulturnog pluralizma

Nužna pretpostavka razvoju politika multikulturalizma i interkulturalizma unutar kojih se razvijaju i multikulturni/interkulturni odgoj i obrazovanje leži u napuštanju asimilacijskih politika i prihvaćanju politika kulturnog pluralizma.

“Asimilacijska politika u svom idealnom obliku podrazumijeva pasivnu ulogu jedne kulture u odnosu na drugu, dominantnu kulturu, te procjenu prema kojoj je jedna kultura superiornija u odnosu na neku drugu. Ona se temelji na ideji nacije kao politički i kulturno nedjeljive cjeline, na etnocentričkoj koncepciji društva i vjerovanju u superiornost zapadne kulture i njezinih institucija” (Čačić-Kumpes, 2004, str. 147).

Svoje uporište asimilacionizam nalazi u doktrinama evolucionizma i strukturalnog funkcionalizma te ulazi i u društvenu teoriju i praksu dovodeći do tumačenja postojećih kulturnih razlika na Zapadu kao društvenih anomalija. Iako je načelo jednakosti, osobito nakon Drugoga svjetskog rata, bilo utkano u zakonodavstvo najrazvijenijih demokratskih zemalja, zagovornici asimilacionizma odbijali su vidjeti strukturne prepreke jednakosti koje su onemogućavale članovima nekih manjinskih grupa ostvarivanje svojih zakonskih prava, kriveći žrtve za njihov neravnopravan položaj u društvu (Spajić-Vrkaš, 2004).

Poticaj za napuštanje asimilacionizma i iskorak prema politikama kulturnog pluralizma bila je UN-ova Opća deklaracija o ljudskim pravima donesena 1948.g. “*Deklaracijom* je

utvrđen skup univerzalnih, neotuđivih i nedjeljivih prava i sloboda, uključujući slobodu misli, savjesti i vjere, kao i slobode mišljenja i izražavanja, na koje svatko ima pravo, “bez ikakve razlike”” (Spajić-Vrkaš, 2004, str. 89). Iako Deklaracija nije pravno obvezujući dokument za članice Ujedinjenih naroda, ubrzo je stekla snažan moralni i politički utjecaj. Njezini standardi, uključujući one koji se odnose na raznolikost, postupno su postali pravno obvezujući, najprije u Europi s usvajanjem Europske konvencije o zaštiti ljudskih prava i temeljnih sloboda 1950. godine, a zatim globalno 1966. godine donošenjem Međunarodnog pakta o građanskim i političkim pravima te Međunarodnog pakta o ekonomskim, socijalnim i kulturnim pravima. Ovi ugovori uveli su pravo na samoodređenje, ključno za potlačene skupine pod nedemokratskim režimima. Uz Američku konvenciju o ljudskim pravima iz 1969. godine, ti dokumenti postali su temelj za borbu nedominantnih skupina širom svijeta za jednakost, raznolikost, a ponekad i za pravo na samoodređenje (Spajić-Vrkaš, 2004).

U sljedećem poglavlju osvrnut ćemo se na društvene procese iz kojih se multikulturalizma i interkulturalizam razvijaju na američkom i europskom tlu kao politike demokratskih društva koje priznaju kulturnu pluralnost kao društvenu vrijednost.

2.2. Društveni procesi u pozadini multikulturalizma i interkulturalizma

Multikulturalizam i interkulturalizam su teorijski i politički pristupi koji se razvijaju kao odgovor na društvene promjene potaknute migracijskim procesima te na probleme neravnopravnosti određenih društvenih skupina i nepostojanja suživota u kulturno pluralnim društvima najprije u Sjedinjenim Američkim Državama, Kanadi i Australiji, a potom i u Europi.

“Diljem Amerike javljaju se pokreti za građanska prava na koje se, s vremenom nastavljaju i zahtjevi za priznanje kulturnih prava. U Kanadi i Australiji, multikulturalna politika je uvedena kao sredstvo rješavanja zahtjeva „starih europskih doseljenika“, starosjedilaca i neuropskih imigranata” (Spajić-Vrkaš, 2004, str. 90)).

U Zapadnoj Europi, s druge strane, rane multikulturalne politike nisu bile usmjerene na manjine. Status manjina već je bio definiran i priznat u međunarodnom pravu nakon Drugog svjetskog rata, kao rezultat raspada europskih monarhija, kroz bilatelarne

sporazume između države podrijetla i države domaćina. Multikulturalne politike u Europi uvedene su kao sredstvo rješavanja problema migranata koji dolaze iz bivših europskih kolonija te radi smanjenja ksenofobnih stavova većinskog stanovništva prema njima i skupinama tzv. privremenih migranata iz Jugoistočne Europe (Spajić-Vrkaš, 2004).

Američko stanovništvo satkano je od doseljenika različite nacionalnosti, bez obzira kojem migracijskom valu pripadali, dok u europskim zemljama većinu stanovništva čine autohtoni starosjedioci koji se suočavaju s valom takozvanih „privremenih migranata“ koji doseljavaju većinom radi privremenog rada. S vremenom njihov se boravak produljuje i oni postaju doseljeničko stanovništvo čime se europsko stanovništvo usložnjava novim kulturama, religijama i jezicima. U ovom kontekstu polazišne točke za uvođenje politika kulturnog pluralizma na tlu Amerike i Europe potpuno su drugačiji. Dok je na Američkom tlu u središtu pitanje priznavanje postojanja više različitih kultura i priznavanje njihovih jednakih statusa, na europskom tlu u središtu je pitanje uspostave kvalitetnog suživota i odnosa između pripadnika različitih naroda, novih kultura, vjera i jezika i europskog tradicionalnog stanovništva.

Ovaj kratki uvid u različita polazišta za uvođenje multikulturalizma i interkulturalizma na američkom i europskom tlu otkriva nam i razliku u percepciji ova dva pojma. S obzirom da se ova dva pojma prije svega koriste za označavanje društvenih i kulturnih odnosa među pripadnicima različitih nacija, naroda i etničkih zajednica, oni se često koriste kao sinonimi. No, dublja analiza otkriva značenjske razlike. “Svakome očigledna razlika između multikulturalizma i interkulturalizma jest ona semantička, koju razotkrivaju prefiksi. Ta razlika pokriva i samu bit tih dvaju pojmova. Izraz *inter* (lat. među) upućuje na dinamiku, prepletanje i suodnos, dok izraz *multus* (lat. mnogi, mnogo) implicira tek istodobno postojanje više elemenata, u danom kontekstu - više kultura” (Čačić-Kumpes, 2004, str. 150). Multikulturalizam, stoga prije svega podrazumijeva statičan model postojanja više kultura na jednom mjestu, njihov suživot, kontrolu i regulaciju, dok interkulturalizam podrazumijeva dinamičan odnos između njih te njihovu međusobnu interakciju na nekom zajedničkom prostoru.

U radu ćemo se oslanjati na Vijeće Europe i UNESCO koji multikulturalizam interpretiraju kao stanje, odnosno skup različitih kulturnih i ostalih vrijednosti, dok interkulturalizam vide kao europski društveni projekt - “akciju i interakciju koja

implicira dijalog, komunikaciju, otvorenost, dinamiku i perspektivu koja polazi od pluraliteta kultura i njihove jednakopravnosti s naglašenom otvorenošću i socijalnom dimenzijom dijaloga među kulturama” (Bedeković, 2011, str. 44). Budući da je interkulturalizam smjer koji ove organizacije prihvaćaju u svom radu, slijedit ćemo i njihove smjernice kojima definiraju interkulturni odgoj i obrazovanje kao nezaobilazan proces kojim dolazimo na korak bliže izgradnji demokratskog društva temeljenog na načelima kulturnog pluralizma, jednakosti i pravde za sve njegove članove.

3. Obrazovanje kao sredstvo postizanja interkulturalnih ciljeva

Opisane društvene promjene pred države su postavile zahtjev za promjenom pravnih sustava i javnih politika kako bi se, s jedne strane stvorio prostor za uvažavanje, priznavanje, aktivno sudjelovanje kulturno drugačijih te smanjili problemi nesnošljivosti, rasizma, društvene isključivosti, marginalizacije kulturno drugačijih, i s druge strane, aktivno promicao kulturni pluralizam među građanima. U postizanju tih ciljeva velika važnost pripala je formalnim odgojno-obrazovnim sustavima budući da oni imaju snažan utjecaj na formiranje osobe, ali i njezino sudjelovanje u društvu. Osnovno pitanje koje se postavlja jest: Kako implementirati interkulturalizam kao politiku usmjerenu na prožimanje kultura s naglaskom na poštivanje i razumijevanje razlika kroz uzajamni dijalog u odgojno-obrazovni sustav?

U nastavku ćemo kroz razvojne faze interkulturalnog odgoja i obrazovanja u Europi pokazati kako se odgovaralo na to pitanje. Nakon toga ćemo predstaviti neke od pokušaja definiranja interkulturalnog odgoja i obrazovanja, njegovih sastavnica, ključnih značajki i ciljeva, ali i zabluda o interkulturalnom odgoju i obrazovanju pregledom relevantne literature. Na kraju te cjeline dajemo kratki pregled dokumenata međunarodnih organizacija (UN-a, UNESCO-a i Vijeća Europe) koji čine normativni okvir za implementaciju interkulturalnog odgoja i obrazovanja u nacionalne odgojno-obrazovne sustave.

3.1. Povijesna geneza interkulturalnog odgoja i obrazovanja

“Interkulturalni odgoj i obrazovanje je posebno područje teorije i prakse odgoja i obrazovanja koje se pojavljuje kao odgovor, s jedne strane, na kulturno usložavanje razvijenih demokratskih društava pod utjecajem imigracije i, s druge strane, na tzv. obnovu etničkih identiteta nedominantnih društvenih grupa kao izraza otpora protiv povijesnog ugnjetavanja, ali i globalizacije” (Spajić-Vrkaš i dr., 2004, str. 166). Terminološki gledano na prostoru Europe autori koji se bave ovom tematikom koriste termin “interkulturalni odgoj i obrazovanje”, dok se u Sjedinjenim Američkim Državama, Velikoj Britaniji, Kanadi i Australiji ustalio termin “multikulturalni odgoj i obrazovanje”.

Prvi pristupi multikulturalnom obrazovanju u Sjedinjenim Američkim Državama, Kanadi, Australiji i Novom Zelandu bili su usmjereni na uvođenje kulturnog pluralizma u školski sistem, sa naglaskom na zaštitu prava manjinskih i marginalizovanih grupa koje su bile izložene diskriminaciji na osnovu boje kože, rase, spola i etničke pripadnosti. U političkom smislu, cilj je bio postizanje društvene kohezije, dok je za neke grupe obrazovanje predstavljalo šansu za osnaživanje i afirmaciju njihovih prava. (Spajić-Vrkaš, 2004).

Europa se suočava s drugačijim društvenim problemima prije svega povezanih s migracijskim procesima. U Americi je multikulturalno obrazovanje bilo usmjereno na etničke, rasne, vjerske i kasnije rodne manjinske skupine, dok je u Europi imalo za cilj rješavanje problema nejednakosti i prava radnika migranata, kao i suzbijanje ksenofobije među većinskim stanovništvom. (Spajić-Vrkaš, 2004). Nakon Drugog svjetskog rata, od pedesetih do sedamdesetih godina, u Europu doseljava veliki broj imigranata iz bivših europskih kolonija što Europu suočava s problemom školovanja „kulturno drugačije“ djece doseljenika i rezultira prvim projektima odgoja i obrazovanja koji su se smatrali interkulturalnim. Oni su prvenstveno bili usmjereni na otklanjanje jezičnih barijera kroz osiguranje prava na učenje vlastitog jezika i kulture s ciljem lakše integracije u zemlju porijekla nakon povratka, ali i učenje jezika i kulture zemlje domaćina radi lakše integracije u odgojno-obrazovni sustav zemlje u koju su doselili. Problem ovih programa prvenstveno leži u načinu njihove provedbe. Za djecu imigranata otvarali su se posebni, separacijski razredi ili škole što je dovodilo do njihovog etiketiranja kao drugih i drugačijih, osjećaja segregacije i nemogućnosti ostvarivanja punog potencijala učenika. ”Primjere ovih programa nalazimo u Francuskoj gdje se pedagogijom recepcije (*pédagogie d'accueil*) promovirao model asimilacije i zahtjev za napuštanjem vlastite kulture u svrhu prilagodbe te u Njemačkoj gdje su se uvodili predmeti za strane učenike, što je vodilo nastanku pedagogije za strance (*Ausländerpädagogik*). Efekt takve pedagogije je bio kontradiktoran jer je integraciju zamijenila isključivost i otuđenost” (Portera, 2008, str. 482).

Na zahtjev Vijeća za kulturnu suradnju Vijeća Europe, između 1977. i 1983. stvorena je radna skupina pod vodstvom Louisa Porchera i Micheline Rey-von Allmen s ciljem razmatranja mogućnosti implementacije interkulturalnog odgoja i obrazovanja, nakon

čega je 1983. godine na konferenciji Europskih ministara u Dublinu donesena rezolucija o odgoju i obrazovanju djece imigranata u kojoj je naglašena važnost interkulture dimenzije odgoja i obrazovanja (Portera, 2008, str. 483). U toj fazi razvoja interkulturnog odgoja i obrazovanja naglašeno je kako interkulturni odgoj i obrazovanje mora biti usmjeren na sve učenike, a ne samo na učenike pripadnike migrantskih skupina.

Sljedeći val migracija s kojim se suočava Europa uslijedio je nakon pada Berlinskog zida. U tom razdoblju Vijeće Europe proširuje suradnju na zemlje Srednje i Istočne Europe i u fokus stavlja pitanje prava manjinskih zajednica u Europi. “Od devedesetih godina interkulturni odgoj i obrazovanje Vijeće Europe definira u okvirima recipročnosti s naglaskom na interakciju koja dovodi do suradnje i solidarnosti umjesto dominacije, konflikata, odbijanja i isključenja” (Portera, 2008, str. 483). U tom periodu od iznimne je važnosti istaknuti projekt „Obrazovanje za demokratsko građanstvo“ koje Vijeće Europe provodi u suradnji s Europskom Unijom, UNESCO-om, Svjetskom bankom i drugim europskim i međunarodnim organizacijama. Kroz projekt se ukazalo na “važnost podizanja svijesti građana o njihovim pravima i odgovornostima unutar demokratskih društava, aktivacije postojećih društvenih mreža te poticanja i pojednostavljivanja sudjelovanja mladih u građanskim društvima” (Birzea, 2000, prema Portera, 2008, str. 483).

Ulaskom u 21. stoljeće pod utjecajem globalizacijskih procesa, velikog tehnološkog napretka i olakšanom mobilnošću, Europa se susreće s novim izazovima. Vijeće Europe tada pokreće nove projekte: „Novi interkulturni izazov obrazovanju: vjerska raznolikost i dijalog u Europi“, „Interkulturni dijalog i sprječavanje konflikata“ i „Mladež donosi mir i interkulturni dijalog“, kroz koje se ukazuje na nužnost pripreme djece, mladih i odraslih za zajednički suživot u multikulturnim društvima širenjem dimenzije „učiti živjeti zajedno“. “Kroz te projekte prvi puta u povijesti pedagogije djeca imigranata više nisu predstavljena kao „problem“ ili „rizik“ već kao „resurs“. Službeno je prepoznata mogućnost osobnog i društvenog rasta i razvoja kroz zajednicu sastavljenu od ljudi različitih etničkih, kulturnih i religioznih pozadina” (Portera, 2008, str. 484).

Opisane događaje možemo sustavno prikazati kao razvojne faze interkulturnog odgoja i obrazovanja na sljedeći način:

1. faza razvoja: Interkulturni odgoj i obrazovanje kao posljedica obrazovanja migranata (oko 1970-ih i 1980-ih godina)
2. faza razvoja: Interkulturni odgoj i obrazovanje i priznanje prava osobama koje pripadaju manjinama (1990.ih godina)
3. faza razvoja: Interkulturno obrazovanje i oživotvorenje načela „učiti živjeti zajedno“ (nakon 2000. godine) (Hrvatić, 2007).

Uz te razvojne faze važno je istaknuti kako je proces razvoja intrkulturnog odgoja i obrazovanja obuhvaćao i različite segmente odgojno-obrazovnog sustava, od obrazovanja nastavnika, izmjene ciljeva i sadržaja kurikuluma, do prilagodbe nastavnih metoda i promjene cjelokupne školske okoline. Budući da svaka zemlja ima autonomiju u odabiru modela implementacije interkulturnog odgoja i obrazovanja u svoje odgojno-obrazovne sustave, razvio se veliki broj različitih programa koji imaju specifične polazišne točke i ciljeve. Istraživanja su pokazala kako, nažalost, neki od tih programa imaju ili kriva polazišta ili na krivi način tumače ciljeve interkulturnog odgoja i obrazovanja te da ne doprinose usvajanju znanja, vještina i ponašanja nužnih za učinkovito funkcioniranje u demokratskim kulturno pluralnim društvima.

James A. Banks (2014) razlikuje slijedeća četiri pristupa interkulturnom odgoju i obrazovanju ovisno o sadržajima koji se uvode u odgojno-obrazovni proces: kontribucijski, aditivni, transformacijski i akcijski pristup.

Kontribucijski pristup se svodi na povremeno slavljenje važnih blagdana etničkih manjina kroz nastavne sadržaje, dok je *aditivnom pristupu* svojstveno uvođenje novih koncepata, sadržaja i tematskih cjelina u kurikulum, no bez većih promjena u strukturi kurikuluma. Ti programi ne postižu glavne ciljeve interkultuturnog odgoja i obrazovanja, prvo jer su najčešće usmjereni samo na učenike pripadnike manjina i, drugo, jer se svode samo na njegovanje manjinskih jezika i kulture u školi koju pohađa većina. Pojednostavljeno takve programe nazivamo „naivnim interkulturnim obrazovanjem“ (Bartulović i Kušević, 2016).

Transformacijski pristup je korak bliže središnjim ciljevima interkulturnog odgoja i obrazovanja jer uključuje sustavnu izmjenju kurikuluma na način da se u njega uključe

perspektive različitih kulturnih grupa. Zadnji, *akcijski pristup*, uz promjene koje su spomenute u transformacijskom pristupu, otvara prostor za diskusiju među različitim, omogućuje im aktivno sudjelovanje u stvaranju kurikuluma te ih potiče na akcije kojima pridonose rješavanju za njih važnih problema.

Christine E. Sleeter i Carl A. Grant (2008) razlikuju pet pristupa interkulturnom odgoju i obrazovanju:

Poučavanje posebnih i kulturno drugačijih – takvi programi, prema Sleeterici i Grantu (2008), pomažu učenicima da uspiju u učenju tradicionalnog kurikuluma u tradicionalnoj učionici i u postojećem društvu. Drugim riječima, cilj tih programa je uspješna asimilaciju kulturno drugačijih u postojeće društvo, što je daleko od ključnih ciljeva interkulturnog odgoja i obrazovanja.

Humani odnosi – programi koji pripadaju ovoj skupini ciljaju na poboljšanje komunikacije i pozitivnih osjećaja unutar učionice i cijele škole kroz promicanje učenikova samopoimanja te smanjenja predrasuda i prevladavanje stereotipa (Sleeter, Grant, 2008). Kritičari tog pristupa ističu kako se u takvim programima pojednostavljaju kultura i identitet pojedinca i društva te kako se njima ne propitkuju razlozi nastajanja diskriminacije i nejednakosti.

Studija jedne grupe – usmjerenost tih programa je na osvještavanju identiteta društveno marginaliziranih grupa kako bi se razumjelo njihovo iskustvo opresije.

Multikulturni odgoj i obrazovanje – pristup polazi, prema Sleeter i Grantu (2008) od načela jednakih šansi i kulturnog pluralizma. Tim se programima promiču jednake šanse za sve učenike te nediskriminacija i poštivanje među kulturama kroz sadržaje koji uzimaju u obzir perspektive različitih kulturnih grupa. Važna sastavnica tih programa je učenje o uzrocima i posljedicama društvenih nepravdi.

Odgoj i obrazovanje koje je multikulturno i društveno rekonstrukcionističko – programi tog pristupa usmjereni su na rekonstrukciju kompletnog odgojno-obrazovnog sustava na načelu demokracije, kao i na njegovanje kritičke svijesti kroz promatranje i analizu slučajeva društvene nepravde. Neizostavni dio tih programa je dijalog koji se promiče kao sredstvo za postizanje glavnog cilja takvih programa, a to je poticanje društvenih

promjena radi unapređenja položaja marginaliziranih pojedinaca i grupa.

Spajić-Vrkaš (2004, 2014) navodi sljedeće tri perspektive u razvoju multikulturnog/interkulturnog odgoja i obrazovanja: monokulturna, multikulturna i interkulturna.

U *monokulturnoj perspektivi* kulturne razlike se vide samo kao prijelazno društveno obilježje, a ciljana skupina kojoj su programi namijenjeni su djeca koja pripadaju jezičnim ili kulturnim manjinama. Cilj tih programa je smanjenje kulturnog šoka ulaskom u školski sustav kojega kontrolira dominantna grupa i izjednačavanje odgojno-obrazovnih šansi djece pripadnika jezičnih i kulturnih manjina radi njihova brže prilagodbe odgojno-obrazovnom sustavu. Očekuje se, naime, da će s vremenom inicijalne kulturne razlike nestati, odnosno da će pripadnici manjina preuzeti kulturna obilježja dominantne grupe kroz 'prirodni' proces asimilacije (Spajić-Vrkaš, 2014). Programi koji pripadaju toj kategoriji su obrazovanje za kulturno drugačije učenike, Pokret za međugrupno obrazovanje, tranzicijsko obrazovanje i učenje engleskog kao drugog jezika (Spajić-Vrkaš, 2014). Problem tih programa nije samo u tome što su namijenjeni isključivo kulturno drugačijim učenicima, nego i u tome što prenose samo vrijednosti dominantne kulture, zbog čega zaostaju za ciljevima interkulturnog odgoja i obrazovanja. "Takvi modeli ne samo da ne uspijevaju prenijeti ideju kulturnog pluralizma, već ostaju u biti asimilacijski i intervencionistički u svojim ciljevima, sadržajima i metodama učenja i poučavanja" (Spajić-Vrkaš, 2004, str. 96).

U programima koji pripadaju *multikulturnoj perspektivi* kulturne razlike se vide kao društvena realnost, pa su namijenjeni svim učenicima. Ciljevi koji bi se njima trebali postići su smanjenje ili uklanjanje etnocentrizma, kulturnih stereotipa i predrasuda razvojem snošljivosti i interkulturne osjetljivosti. Primjeri takvih programa su: "obrazovanje o kulturnim razlikama, obrazovanje za kulturno razumijevanje, studije jedne grupe i raniji pristupi obrazovanju za razvoj" (Spajić-Vrkaš, 2014, str. 11). Iako su ti programi bliži ideji interkulturnog odgoja i obrazovanja, budući da priznaju kulturne razlike i usmjereni su na suživot kultura, oni zaostaju za krajnjim ciljem, jer te razlike još ne vide kao zajedničko bogatstvo i priliku za osnaživanje pojedinaca, grupa i društva u cjelini kroz dijalog između pripadnika različitih kultura.

U sklopu posljednje, *interkulturalne perspektive*, kulturne razlike se vide kao bogatstvo, a ciljana skupina kojoj su usmjereni je cijela zajednica, bilo da je riječ o razredu, školi ili lokalnoj zajednici (Spajić-Vrkaš, 2014). “Glavni cilj tih programa je razvoj kritičke svijesti, otpora prema ugnjetavanju, emancipacijski dijalog i interakcija između različitih kulturnih perspektiva, vrijednosti i iskustava kao sredstva borbe za demokratsko društvo” (Spajić-Vrkaš, 2004, str. 98). Neki od programa koji pripadaju ovoj perspektivi su “obrazovanje za društvenu rekonstrukciju, obrazovanje za osnaživanje, obrazovanje za interkulturalni dijalog i antirasističko obrazovanje” (Spajić-Vrkaš, 2014, str. 12).

Razmatrajući opisane odgojno-obrazovne programe koji se pojavljuju u svrhu institucionalizacije ideje interkulturalizma u odgojno-obrazovnim sustavima postavlja se pitanje: Što je zapravo interkulturalni odgoj i obrazovanje, koji su njegovi ciljevi, kome je namijenjen i kako bi se trebao provoditi? Odgovori na ta pitanja teme su narednih poglavlja.

3.2. Što je interkulturalni odgoj i obrazovanje?

Interkulturalni odgoj i obrazovanje autori različito određuju navodeći njegove različite komponente, dimenzije i ciljeve. U ovom poglavlju ćemo dati pregled tih razlika oslanjajući se na neke od vodećih teoretičara interkulturalnog odgoja i obrazovanja.

James Banks (2014) određuje interkulturalni odgoj i obrazovanje kao ideju i koncept te kao odgojno-obrazovni reformni pokret i proces.

Kada raščlanimo ovu definiciju na njezine sastavne dijelove: ideju, obrazovni reformni pokret i proces, možemo detaljnije objasniti svaku od njih. Glavnim idejama se smatra:

1. potreba jednakih šansi za obrazovanje svakog učenika, neovisno o njegovu spolu, seksualnoj orijentaciji, društvenom statusu, etničkim, rasnim ili kulturnim karakteristikama.

2. Kulturne razlike su sastavni dio društva koje ga obogaćuju kroz zajedničko međudjelovanje svih njegovih pripadnika.

Iduća sastavnica je obrazovni reformni pokret kojim se naglašava nužnost cjelokupne

reforme odgojno-obrazovnog sustava i svih njegovih dijelova - politike škole, školske kulture i skrivenog kurikuluma, odgojno-obrazovnih metoda i stilova, jezika i dijalekata škole, participacije u zajednici, programa savjetovanja, formalnog kurikuluma, procedure vrednovanja, obrazovnih materijala i ponašanja, percepcije, uvjerenja i djelovanja cjelokupnog školskog osoblja.

Interkulturalni odgoj i obrazovanje je također proces kroz koji se uzimaju u obzir načini na koji pojedine varijable identiteta pojedinaca (vjera, spol, rasa, etnička ili nacionalna pripadnost, itd.) utječu pojedinačno ili u interaktivnom odnosu na učenikovo učenje i ponašanje.

Sonia Nieto i Patty Bode (2013, str. 32) "interkulturalni odgoj i obrazovanje određuju kao proces sveobuhvatne reforme školstva i temeljnog odgoja i obrazovanja za sve učenike. Ono osporava i odbacuje rasizam i druge oblike diskriminacije u školama i društvu te prihvaća i afirmira pluralizam (etničke, rasne, jezične, vjerske, ekonomske, rodne i seksualne orijentacije i dr.) koji odražavaju učenici, njihove zajednice i učitelji. Interkulturalni odgoj i obrazovanje prožima školski kurikulum i nastavne strategije, kao i odnose između učitelja, učenika i obitelji te sam način na koji škole konceptualiziraju poučavanje i učenje. Zato što se služi kritičkom pedagogijom kao svojom temeljnom filozofijom i vidi znanje, promišljanje i djelovanje kao temelj društvenih promjena, interkulturalni odgoj i obrazovanje promiče demokratska načela socijalne pravde."

"Gorski (2006, 2008, 2009a) esenciju interkulturalnog odgoja i obrazovanja shvaća na sličan način, ističući da se prije svega radi o zaokretu u svijesti koji se ne može svesti na pronalaženje rješenja u okvirima trenutne društvene datosti (a koja su najčešće artikulirana kao integracijski programi za učenike pripadnike manjina s naglaskom na jačanju njihove jezične kompetencije i njegovanju njihove kulture), već podrazumijeva sustavnu rekonstrukciju i rekonceptualizaciju temeljnih polazišta kojima se odgojno-obrazovni sustavi vode u shvaćanju svoje uloge interkulturalnih posrednika u suvremenome društvu" (Bartulović i Kušević, 2016, str. 10).

Rey-von Allmen interkulturalni odgoj i obrazovanje vidi kao dinamičnu perspektivu koja se širi kroz cijeli sustav odgoja i obrazovanja, ali i kroz cjelokupni društveni život. Smatra da ono podrazumijeva interakciju koja postoji između kultura, unutar

promjenjivih dimenzija vremena i prostora. Ističe kako su kulture dinamične te kako svaki pojedinac interpretira i može transformirati svoju kulturu kroz svoje iskustvo odnosa s drugima (Rey-von Allmen, 2004).

U ovoj definiciji interkulturnog odgoja i obrazovanja istaknuta je važnost razumijevanja otvorenosti kulture i mogućnosti njezine promjene unutar dinamičnih odnosa. Takvo shvaćanje kulture pokazuje odmak od njezinog tradicionalnog shvaćanja u kojem se na kulturu gleda kao na statičnu, fiksno određenu i zatvorenu u odnosu na druge kulture. Isto je i s pojmom identitet. Nužno je uvidjeti kako je identitet pojedinca satkan od raznih dimenzija i kako je u odnosu s drugima u vremenu i prostoru podložan promjena. U razumijevanju te složenosti može nam pomoći teorija intersekcionalnosti. Ona postavlja “teorijski okvir za problematiziranje složenog načina na koje pojedine identitetske dimenzije utječu jedna na drugu te na koji način pozicioniraju pojedinu tvoreći njezin višestruki identitet koji se neprestano (re)pozicionira u odnosima privilegije i opresije” (Brown, 2003; Crenshaw, 1991; Collins, 2000, prema Bartulović i Kušević, 2016, str. 19). Teorija intersekcionalnosti ukazuje prije svega na činjenicu da je identitet svakog pojedinca višedimenzionalan i dinamičan te nam pomaže u reduciranju shvaćanja različitosti esencijaliziranjem identiteta, odnosno u prenaplašavanju važnosti pojedinih dimenzija identiteta kao što su npr. spol, vjera ili nacionalna pripadnost. U kontekstu interkulturnog odgoja i obrazovanja nužno je pojmove kultura i identitet gledati kao promjenjive, a ne statične odrednice učenika te uvidjeti kako u svakoj otvorenoj interakciji s drugim kulturama postoji mogućnost oplemenjiva nečijeg kulturnog identiteta.

Iz navedenih definicija možemo uočiti višedimenzionalnost interkulturnog odgoja i obrazovanja. “Ono obuhvaća kritičku analizu nastavnih sadržaja, rekonstrukciju odnosa u školi s naglaskom na detektiranje diskriminirajućih praksi, razvijanje kulturno responsivnih i inkluzivnih metoda poučavanja i promišljanje uloge škole u perpetuiranju ili pak transformiranju postojećega društvenog stanja” (Bartulović i Kušević, 2016, str. 9).

Ako pokušamo sumirati navedene definicije interkulturnog odgoja i obrazovanja, dolazimo do zaključka kako je interkulturni odgoj i obrazovanje ideja i proces koji treba prožimati cijeli odgojno-obrazovni sustav i sve njegove sastavne dijelove te biti

usmjereno na sve učenike bez obzira na njihov spol, seksualnu orijentaciju, društveni status, etnicitet, rasu, nacionalnu ili vjersku pripadnost.

Njegove bitne sastavnice su pojmovi kulture i identiteta kojima se u interkulturalnom odgoju i obrazovanju treba pristupiti otvoreno i s međusobnim uvažavanjem kroz dijalog i refleksiju kako bi se u pluralnosti izbora mogla uvidjeti mogućnost međusobnog bogaćenja i oplemenjivanja kulturnih identiteta pojedinaca, grupa i društva u cjelini.

U procesu refleksije kroz otvoreni dijalog s pripadnicima drugih kultura povezujemo i propitujemo razumijevanje vlastite i drugih kultura, vrijednosti i uvjerenja koje im pripisujemo te otvaramo prostor za nova znanja kojima možemo oplemeniti svoj identitet.

Dijalog je još jedna od fundamentalnih sastavnica interkulturalnog odgoja i obrazovanja. Smatra se da je on najbolja alatka za postizanje međusobnog uvažavanja unutar kulturno pluralnih zajednica. Temelji se na zajedničkom razumijevanju, uvažavanju, poštivanju različitosti te prihvaćanju jednakosti ljudskog dostojanstva i ljudskih prava. Uključuje pozitivan stav prema različitostima, a susrete među ljudima s različitim mišljenjima i kulturama vidi kao obogaćujuće iskustvo za sve. Dijalog teži za razvijanju “dubljeg razumijevanja različitih pogleda i praksi u svijetu, povećavanju suradnje i sudjelovanja (ili slobode izbora), osnaživanju razvoja i transformacije pojedinca, kao i promicanju međusobne tolerancije i uvažavanje” (Bijela knjiga o međukulturalnom dijalogu, 2008, str. 27). Interkulturalni dijalog otvara prostor razmjene mišljenja među pojedincima i grupama s različitim etničkim, nacionalnim, kulturnim, religijskim i jezičnim pozadinama. Kao takav, interkulturalni dijalog je važna alatka za postizanje društvene kohezije u višekulturalnim zajednicama i za postizanje osjećaja pripadnosti u kojem nijedan pojedinac ili grupa nisu marginalizirani. (Bijela knjiga o međukulturalnom dijalogu, 2008)

Opisano stanje je jedan od krajnjih ciljeva interkulturalnog odgoja i obrazovanja, a u sljedećem poglavlju se osvrćemo na ostale važne ciljeve.

3.3. Ciljevi interkulturnog odgoja i obrazovanja

Autorice Bartulović i Kušević (2016) ističu kako je temeljni cilj interkulturnog obrazovanja prema vodećim autorima u tom području (Banks, Gorski, Gundara, Sleeter), “omogućavanje kvalitetnog obrazovanja za sve učenike – ne s obzirom na ili usprkos njihovim razlikama, nego tako da te razlike uzimamo kao temelj autentičnosti i svrhovitosti odgojno-obrazovnoga procesa. Ono je, dakle, usmjereno prvenstveno prema promicanju različitosti kao društvenog bogatstva, a takvo shvaćanje različitosti svrhu odgoj i obrazovanja ne pronalazi u učenju i znanju kao svršenim, performativnim kategorijama, već u mišljenju, razumijevanju i bogatstvu odnosa u koje ulazimo u procesu poučavanja i učenja” (Bartulović i Kušević, 2016, str. 8).

Ray von Allmen (2004) naglašava kako uz znanje interkulturni odgoj i obrazovanje ima još jednu važnu dimenziju, a to je iskustvo. U odnosu na znanje, cilj interkulturnog odgoja i obrazovanja je ponuditi u svakom području i predmetu pluralnost stavova i mišljenja, razvijati kritičko mišljenje u prenošenju znanja kako bi učenici mogli uvidjeti i cijeliti raznolikost te prihvatiti svoju odgovornost u društvu. U odnosu na iskustvo, cilj interkulturnog odgoja i obrazovanja je stvoriti pozitivno školsko ozračje u kojem učenici imaju mogućnost aktivno sudjelovati i međusobno surađivati te se osjećati u potpunosti prihvaćenima kako bi to iskustvo ugradili u svoje djelovanje u drugim društvenim područjima. Treba naglasiti da za provođenje interkulturnog odgoja i obrazovanja nije nužno prisustvo osoba drugih kultura u školi, iako je u današnjim društvima teško zamisliti takvu situaciju, nego način na koji se govori o kulturnim i drugim razlikama koje postoje među ljudima. Na taj način pokazujemo svjesnost o važnosti interkulturnog odgoja i obrazovanja i njegovu usmjerenost na sve učenike, bez obzira kojoj kulturnoj, nacionalnoj, jezičnoj ili vjerskoj zajednici oni pripadaju.

Prema Spajić-Vrkaš i sur. (2001, str. 372) “ciljevi interkulturnog obrazovanja su:

- usvajanje temeljnih pojmova u području kulture i međukulturnih odnosa,
- razumijevanje svoje i drugih bliskih kultura, kao i kulturne raznolikosti svijeta,
- razumijevanje načela i pretpostavki funkcioniranja kulturno pluralne zajednice,

- razvoj otvorenoga i višekulturnog identiteta u skladu s potrebama kulturno pluralne zajednice,
- razvoj kulturne osjetljivosti i višejezične kompetencije,
- razumijevanje posljedica diskriminacije kulturno drugačijih,
- razvoj nestereotipnog mišljenja, antipredrasudnih stavova, snošljivosti i solidarnosti.

Osnovne vrijednosti koje postižemo kroz takvo shvaćanje interkulturnog odgoja i obrazovanja su:

- “smanjenje stereotipa i predrasuda,
- uklanjanje etnocentrizma i nacionalizma, nejednakosti i diskriminacije,
- uvažavanje jezika, kulture, etničnosti, vjere i ostalih obilježja manjinskih zajednica,
- osvještavanje mogućnosti uzajamnog kulturnog obogaćivanja,
- poticanje međusobnog uvažavanja i solidarnosti,
- promicanje nenasilnog rješavanja sukoba” (Bedeković, 2011, str. 64).

Prema Jamesu Banksu (2014) ciljevi multikulturnog obrazovanja su:

- pomoći pojedincima postići veće samorazumijevanje promatrajući se kroz perspektivu drugih kultura pri čemu se teži dolasku do poštovanja sebe i drugih,
- pružiti učenicima kulturne, etničke i jezične alternative,
- smanjiti diskriminaciju pripadnika raznih etničkih i rasnih grupa koju doživljavaju radi svojih posebnih rasnih, fizičkih i kulturnih karakteristika,
- pomoći pripadnicima različitih rasnih, kulturnih, jezičnih i vjerskih grupa steći znanje, ponašanja i vještine potrebne za aktivno sudjelovanje unutar njihovih kulturnih, regionalnih, nacionalnih i globalnih zajednica.

Ako sagledamo interkulturni odgoj i obrazovanje u njegovom punom potencijalu, njegov je krajnji cilj postizanje društva pravde. U tom kontekstu prijeko je potrebno interkulturni odgoj i obrazovanje povezivati s odgojem i obrazovanjem za građanstvo, za ljudska prava, za mir i upravljanje sukobima te s globalnim odgojem i obrazovanjem, kako bismo mlade pripremili na njihovu aktivnu ulogu u demokratskom društvu utemeljenom na načelima kulturne pluralnosti, jednakosti i ljudskih prava u kojem će znati aktivno participirati sukladno svojim pravima i odgovornostima.

Nažalost, unatoč dugogodišnjem zagovaranju interkulturnog odgoja i obrazovanja te isticanju njegove važnosti i potencijala za društvenu stabilnost i ukidanje nejednakosti u društvu, kroz mnoge tekstove brojnih autora te globalnih i međunarodnih organizacija poput UNESCO-a i Vijeća Europe, njegovo provođenje u stvarnoj odgojno-obrazovnoj praksi teče jako sporo i često na krivi način. “Jedan od razloga tome, naglašava Sleeter (1996), možemo pronaći u razlici između teorijskih konceptualizacija interkulturnog odgoja i obrazovanja koje nude znanstvenici od onih koje nalazimo u obrazovno-političkim dokumentima, kao i od induktivnih, nerijetko površnih određenja koja nastaju odozdo, u svakodnevnoj odgojno-obrazovnoj praksi” (Bartulović i Kušević, 2016, str. 9).

Neke od prepreka koje nastaju u praksi opisuje Portera (2008)

- nastavnici svaku inicijativu koja se odnosi na djecu imigranata poistovjećuju s interkulturnim odgojem i obrazovanjem.

U praksi su to npr. obilježavanja nekih važnih blagdana pripadnika manjina. Takve aktivnosti nastavnici često organiziraju više iz pomodarstva nego s ciljem postizanja određenih odgojno-obrazovnih vrijednosti. Nadalje, ističe kako mnogi učitelji pokazuju poštovanje prema drugim kulturama, no ostaju vjerni svojem tradicionalnom načinu poučavanja i nemaju sposobnost odmaknuti se od njega i kritički ga sagledati.

- nastavnici naglasak previše stavljaju samo na različitosti što u konačnici dovodi do stereotipizacije i marginalizacije
- nastavnici pokazuju preveliku privrženost učenicima imigrantima

Portera (2008) naziva taj fenomen „ksenofilija“, a isti može imati loš utjecaj na učenike jer može izazvati odbacivanje dijela identiteta ili dovesti do konflikta unutar obitelji.

Tim preprekama Gundara (2000) dodaje sljedeće:

- “nepostojanje sistematskog pristupa implementaciji interkulturnog odgoja i obrazovanja u zemljama Europske unije i čitave Europe,
- shvaćanje interkulturnog odgoja i obrazovanja kao teorijske rasprave na akademskoj razini, bez stvarnih promjena u školskom sustavu i sustavu visokoga odgoja i obrazovanja;
- nepostojanje jedinstvenog modela interkulturnog odgoja i obrazovanja na razini Europske unije, unatoč teorijskom konsenzusu o potrebi za razvijanjem modela budućega europskog društva u kojemu značajnu ulogu imaju interkulturni odgoj i obrazovanje i promicanje društvenih različitosti;
- zanemariv utjecaj međunarodnih preporuka Europske unije i Vijeća Europe na nacionalne obrazovne politike europskih zemalja čiji su odgojno-obrazovni sustavi i dalje pod snažnim utjecajem unutarnje političke kontrole” (Bartulović i Kušević, 2016, str. 13).

“Gundara (2000) također ističe kako je još uvijek većina europskih kurikuluma oblikovana tako da ne prepoznaje različitost u dovoljnoj mjeri te da odražava pogrešnu pretpostavku o postojanju jedinstvene, homogene nacionalne kulture. Kako bi se to promijenilo, nužno je oblikovati interkulturni kurikulum koji odražava bogatstvo različitih kulturnih tradicija i pruža dionicama odgojno-obrazovnoga procesa prostor za samoartikulaciju iz perspektive vlastitih kulturnih standarda, a ne onih koje nameće dominantna eurocentrična tradicija” (Bartulović i Kušević, 2016, str. 12).

Uz ove prepreke, uspješnu provedbu interkulturnog odgoja i obrazovanja usporavaju i brojne zablude i krivo tumačenje samog koncepta. Najčešće će biti spomenute u idućem poglavlju.

3.3. Zabluda o interkulturnom odgoju i obrazovanju

Jedna od najčešćih zabluda o interkulturnom odgoju i obrazovanju je da je ono namjenjeno samo „kulturno različitim“ učenicima. Najčešće se kulturna različitost svodi na kategoriju jezika što dovodi do organiziranja posebnih razreda namijenjenih samo za pripadnike manjinske skupine. “Takvo shvaćanje različitosti oslanja se na pojednostavljenu, statičnu verziju identiteta dominantno generiranog iz etniciteta te ostaje neosjetljivo na brojne druge identitetske markere, poput roda, klase, religije, seksualne orijentacije ili invaliditeta, čime se s jedne strane osnažuju predrasude o određenim manjinskim grupama, a s druge se strane postojeći odnosi nepravde i nejednakosti u društvu te opresivni elementi većinske kulture uopće ne dovode u pitanje” (Bartulović i Kušević, 2016, str. 14). Prema Banksu (2014) ova zabluda dovodi do marginalizacije interkulturnog odgoja i obrazovanja utoliko što ga učitelji koji rade u školama s malim udjelom djece pripadnika raznih kulturnih manjina uopće ne implementiraju u svoje odgojno-obrazovne strategije i programe te na taj način isključuju implementaciju interkulturnog odgoja i obrazovanja u školski sustav.

Iduća zabluda je da se interkulturni odgoj i obrazovanje postiže kroz integraciju sadržaja o različitim kulturnim, etničkim i rasnim grupama integracija sadržaja u postojeće kurikulume škola. “Ta je zabluda raspravu o interkulturnom odgoju i obrazovanju usmjerila prvenstveno na analizu sadržaja formalnog kurikuluma” (Bartulović i Kušević, 2016, str. 14). Takvim pristupom interkulturni odgoj i obrazovanje svodi se samo na učenje o drugim kulturama najčešće samo kao niz činjenica, bez poticanja na kritičko mišljenje i osvještavanje učenika o važnosti interakcije i dijaloga među pripadnicima različitih kultura. Ostale dimenzije interkulturnog obrazovanja, poput interkulturnog iskustva koje se postiže kroz transformaciju cijele školske okoline ostaju zanemarene. “Osim toga, fokusiranje na dimenziju sadržaja potaknulo je ekspanziju kvazi-interkulturnih nastavnih materijala, udžbenika i priručnika koji na vrlo površan način, nerijetko samo na razini šarene naslovnice koja prikazuje djecu različite boje kože u nasmijanome kolu, pridonose perpetuiranju redukcionističkoga shvaćanja interkulturnoga obrazovanja” (Bartulović i Kušević, 2016, str. 14).

Te zablude dovode do razvoja aditivnog pristupa interkulturnom odgoju i obrazovanju koji u kurikulume uvodi nove koncepte, sadržaje i tematske cjeline, ali se ne mijenja njihova struktura (Spajić-Vrkaš, 2014)

Neki kritičari interkulturnog odgoja i obrazovanja ističu kako je ono opasno po društvenu koheziju. Ova zabluda odnosi se na shvaćanje da “otvaranje prostora za različite glasove i perspektive vodi društvenoj razdvojenosti” (Banks, 2014, prema Bartulović i Kušević 2016, str. 15). Govoreći o toj zabludi, Banks (2014) ističe da bi prije svega društvo trebalo biti ujedinjeno kako bi takav stav bio utemeljen, no tome nije tako. Svjedoci smo sve većih klasnih razlika unutar društava i sve veće ekonomske nejednakosti između razvijenih i nerazvijenih dijelova svijeta. Interkulturni odgoj i obrazovanje stremi ujedinjenju duboko odvojenih dijelova društva, a ne podjeli visoko kohezivne nacije (Banks, 2014).

“Sve navedene zablude odražavaju konzervativno shvaćanje interkulturnog odgoja i obrazovanja koje se u teoriji može prepoznati njegovim elaboriranjem pomoću koncepata koji ne dovode u pitanje problem društvene nejednakosti (interkulturna kompetencija, kulturna različitost, politika priznavanja), a u praksi se očituje u onome što pojednostavljeno nazivamo naivnim interkulturnim obrazovanjem, koje se ponajviše usmjerava na mikrorazinu pojedinke i ostvarivanje “klime tolerancije i uvažavanja”” (Bartulović i Kušević, 2016, str. 15).

Kako bi se interkulturni odgoj i obrazovanje shvatilo u svom punom potencijalu te kao takvo počelo sustavno provoditi u odgojno-obrazovnim sustavima, bit će potrebno raditi na otklanjanju opisanih prepreka i zabluda kroz ujednačavanje terminologije, jasnije definiranje sadržaja i metoda nužnih za uspješnu provedbu u praksi kao i na osvještavanju ciljeva i ishoda koji se interkulturnim odgojem i obrazovanjem trebaju postići. Uz to će trebati osigurati kvalitetni interkulturni odgoj i obrazovanje nastavnika kako bi ih se osnažilo za implementaciju interkulturnog odgoja i obrazovanja u njihovu svakodnevnom radu i kako bi se osiguralo njegovo ispravno provođenje. Više o nužnosti kvalitetnog interkulturnog odgoja i obrazovanja nastavnika bit će rećeno u narednim poglavljima.

4. Interkulturni odgoj i obrazovanje u okviru politika međunarodnih organizacija

Kontekst odgoja i obrazovanja na međunarodnoj i regionalnoj razini određuju politike i programi međunarodnih i regionalnih organizacija. Politika i programi Ujedinjenih naroda te njihove specijalizirane agencije UNESCO-a određuju kontekst odgoja i obrazovanja na globalnoj razini, dok Vijeće Europe, Europska Unija i Organizacija za sigurnost i suradnju u Europi kreiraju konteksta odgoja i obrazovanja na europskoj razini.

Od 1948., usvojeno je nekoliko međunarodnih pravnih dokumenata koji upućuju na važnost interkulturalnog odgoja i obrazovanja. Najvećim dijelom, spomenuti dokumenti pripadaju dokumentima iz kategorije ljudskih prava, oblikovanih pod okriljem međunarodnih organizacija Ujedinjenih naroda, UNESCO-a te Vijeća Europe.

Dokumenti međunarodnih organizacija, koji će biti predstavljeni, ne pružaju univerzalnu definiciju interkulturalnog odgoja i obrazovanja, već nas usmjeravaju na kontekst i razloge njegovog nastanka te ciljeve koji se njime žele postići. Predstaviti će se dokumenti Ujedinjenih naroda i njihove specijalizirane agencije UNESCO-a te Vijeća Europe, koji će služiti za definiranje karakteristika interkulturalnog odgoja i obrazovanja u političko-obrazovnom kontekstu.

4.1. Ujedinjeni narodi

Dokumenti Ujedinjenih naroda definiraju ciljeve interkulturalnog odgoja i obrazovanja kroz teme kao što su prava manjina, pitanja kulturnog identiteta, jezika i religije. Ujedinjeni narodi su osnovani 1945. godine usvajanjem *Povelje Ujedinjenih naroda*. Uz *Povelju UN-a*, djelatnost ove organizacije proizlazi i iz načela *Opće deklaracije o ljudskim pravima* koju je Generalna skupština UN-a popisala 1948. godine.

Kako *Deklaracija* nije u rangu međunarodnog prava, Ujedinjeni narodi su naknadno usvojili niz dokumenata kojima rješavaju taj nedostatak. Dva najznačajnija dokumenta koja detaljno razrađuju obveze država potpisnica i nadzor nad poštivanjem prihvaćenih obveza su: *Međunarodni pakt o građanskim i političkim pravima* i *Međunarodni pakt o gospodarskim, društvenim i kulturnim pravima*, usvojeni 1966. godine. "Zajedno s *Općom deklaracijom*, oni čine *Međunarodnu povelju prava*, kojom se u cijelosti

potvrđuje nedjeljivost i jednakost općih ljudskih prava i sloboda, te mjesto odgoja i obrazovanja u njihovu promicanju i zaštiti” (Spajić-Vrkaš, 1999, str. 629).

Kroz spomenute dokumente jasno je definiran status odgoja i obrazovanja kao temeljnog, nedjeljivog i općeg ljudskog prava u kategoriji kulturnih prava i sloboda. Prema Spajić-Vrkaš (1999), iz ovakvog priznatog statusa odgoja i obrazovanja, ono ima dvostruku ulogu u globalnim promjenama. “S jedne strane se shvaća kao instrument globalnih promjena, dakle kao uvjet postizanja mira, stabilnosti i razvoja, a s druge, kao cilj tih promjena” (Spajić-Vrkaš, 1999, str. 630).

U spomenutim dokumentima, uz druge ciljeve odgoja i obrazovanja, ističe se kako odgoj i obrazovanje moraju promicati razumijevanje, snošljivost i prijateljstvo među svim narodima, rasnim ili vjerskim grupama što je i jedan od glavnih ciljeva interkultunog odgoja i obrazovanja.

Istaknut ćemo i *Konvenciju o pravima djeteta* iz 1989. koja države potpisnice obvezuje na zaštitu i osiguranje svih prava djeteta iskazanih u *Konvenciji* “bez diskriminacije glede njegove rase, boje kože, spola, jezika, vjere, političkog ili drugog uvjerenja, nacionalnog, etničkog ili socijalnog podrijetla...”(Konvencija o pravima djeteta, 1989. članak 2.). Jedno od temeljnih prava djece je i pravo na odgoj i obrazovanje koje, između ostaloga, treba usmjeriti razvoju “poštivanja djetetovih roditelja, njegova kulturnog identiteta, jezika i vrijednosti, nacionalnih vrednota zemlje u kojoj živi i zemlje iz koje potječe i civilizacija drugačijih od njegove te na pripremu djeteta za odgovoran život u slobodnom društvu u duhu razumijevanja, mira, snošljivosti, jednakosti/ravnopravnosti među spolovima i prijateljstva među svim narodima, etničkim, nacionalnim i vjerskim grupama te osobama starosjedilačkog podrijetla” (Konvencija o pravima djeteta, 1989. članak 29.). Ovo su bitne odrednice i interkultunog odgoja i obrazovanja, a o nekima od njih se progovara i kroz članke koji se odnose na prava djece pripadnika manjinskih skupina unutar društva.

Uz spomenute, i drugi dokumenti Ujedinjenih naroda, kao što su *Međunarodna konvencija o ukidanju svih oblika rasne diskriminacije*, *Međunarodna konvencija o borbi protiv diskriminacije u oblasti prosvjete*, *Deklaracija o ukidanju svih oblika nesnošljivosti i diskriminacije na temelju vjere i uvjerenja*, *Bečka deklaracija* i *Program*

djelovanja te Kopenhaška deklaracija o društvenom razvoju prepoznaju obrazovanje kao sredstvo za borbu protiv rasizma, rasne diskriminacije i predrasuda te kao sredstvo integracije društva. *Deklaracija o pravima osoba koje pripadaju nacionalnim ili etničkim, vjerskim i jezičnim manjinama* ukazuje na važnost priznavanja kulturnog identiteta, jezika i vrijednosti manjinskih i većinskih skupina kroz odgoj i obrazovanje. Svi ti dokumenti ističu kako odgojno-obrazovni sustav treba promicati odgoj i obrazovanje za toleranciju i jednakost bez obzira na etnicitet, spol, nacionalnu ili religijsku pripadnost.

4.2. UNESCO

UNESCO - Organizacija Ujedinjenih naroda za odgoj i obrazovanje, znanost i kulturu, specijalizirana je organizacija kojoj su Ujedinjeni narodi povjerili zadatak razrade globalnih smjernica kao i nadzor nad njihovim provođenjem u području odgoja i obrazovanja. *UNESCO-ov Statut* donesen je 1945. godine, a stupio je na snagu godinu dana kasnije 1946. godine. Republika Hrvatska je ratificirala *Statut* 1992. godine, od kada je punopravna članica Organizacije.

Potpisivanjem *Statuta* države članice se obvezuju na širenje kulture i odgoj čovječanstva za pravdu, slobodu i mir te se obvezuju na razvijanje sredstva komunikacije između svojih ljudi kao i na usmjeravanje tih sredstava u svrhu uzajamnog razumijevanja, boljeg i savršenijeg priznavanja života jednih i drugih.

Globalni zadaci odgoja i obrazovanja za koje se UNESCO zalaže su sljedeći:

- “a) jačanje svijesti o osobnom dostojanstvu i dostojanstvu drugih;
- b) poticanje razumijevanja i poštovanja kulturnih razlika kao društvenog bogatstva;
- c) razvijanje svijesti o potrebi suradnje i solidarnosti među ljudima;
- d) prihvaćanje načela ljudskih prava i sloboda, pravde, mira i odgovornosti” (Spajić-Vrkaš, 1999, str. 14).

Mnogi UNESO-vi normativni dokumenti detaljno razrađuju spomenute zadatke. U nastavku ćemo spomenuti one najvažnije, s posebnim naglaskom na dijelove koji ističu

načela interkulturalnog odgoja i obrazovanja.

Konvencija protiv diskriminacije u odgoju i obrazovanju usvojena 1960. godine. Potpisivanjem ove *Konvencije* države se obvezuju na zabranu diskriminacije odnosno na „svako razlikovanje, isključivanje, ograničavanje ili davanje prednosti na temelju rase, boje kože, spola, vjere, političkom ili nekom drugom uvjerenju, nacionalnom ili socijalnom podrijetlu, ekonomskom statusu ili rođenju, sa svrhom osporavanja ili ugrožavanja prava na jednakost u odgoju i obrazovanju” (*Konvencija protiv diskriminacije u odgoju i obrazovanju*, 1960, članak 1). Uz navedeno države potpisnice obvezuju se na izradu, provedbu i unapređenje obrazovnih politika kojima se promiču nediskriminativni sadržaji i postupci u školi te jača svijest o pravu na jednakost u obrazovanju.

S gledišta interkulturalnog odgoja i obrazovanja važno je istaknuti Članak 5. Stavak 1. *Konvencije* kojim se ističe suglasnost država potpisnica o priznavanju “prava pripadnika nacionalnih manjina na ostvarivanje posebnih odgojnoobrazovnih djelatnosti, uključujući održavanje škola i, ovisno o prosvjetnoj politici svake pojedine zemlje, na služenje svojim jezikom ili vođenje nastave na tom jeziku” (*Konvencija protiv diskriminacije u odgoju i obrazovanju*, 1960, članak 5) .

Spomenuta *Konvencija* potakla je izradu *Preporuke o odgoju i obrazovanju za međunarodno razumijevanje, suradnju i mir te poštivanje ljudskih prava i temeljnih sloboda* iz 1974. godine koja ističe potrebu uvođenja međunarodnog odgoja i obrazovanja kojim će se razvijati prihvaćanje načela različitosti i međusobne ovisnosti država. Njome su tražene odgovarajuće izmjene u nacionalnim odgojno-obrazovnim politikama kako bi u budućnosti bile “usmjerene na povećanje djelotvornosti odgoja i obrazovanja u svim njegovim oblicima i na povećanje njegova doprinosa razumijevanju i suradnji, očuvanju i razvijanju pravednog mira, uspostavljanju društvene pravde, poštivanju i ostvarivanju ljudskih prava i temeljnih sloboda te uklanjanju predrasuda, pogrešnih shvaćanja, neravnopravnosti i svih oblika nepravde koji sprječavaju ostvarenje tih ciljeva” (*Preporuka o odgoju i obrazovanju za međunarodno razumijevanje, suradnju i mir te poštivanje ljudskih prava i temeljnih sloboda*, 1974. članak 4).

Ova preporuka naglašava važnost “učenja o drugim kulturama“ i „učenje stranih jezika radi međunarodnog razumijevanja i mira”, te sljedeće ciljeve ističe kao vodeća načela za odgojno-obrazovne politike:

- „međunarodna dimenzija i globalna perspektiva na svim stupnjevima i u svim oblicima odgoja i obrazovanja;
- razumijevanje i poštivanje svih naroda, njihovih kultura, civilizacija, vrednota i načina života, uključujući domaće etničke kulture i kulture drugih naroda;
- svijest o sve većoj globalnoj međusobnoj ovisnosti naroda i država;
- sposobnost komuniciranja s drugima;
- svijest ne samo o pravima nego i o odgovornostima što ih pojedinci, društvene grupe i narodi imaju jedni prema drugima;
- razumijevanje prijekne potrebe za međunarodnom solidarnošću i suradnjom;
- spremnost pojedinca da sudjeluje u rješavanju problema svoje zajednice, svoje države i cijelog svijeta” (Preporuka o odgoju i obrazovanju za međunarodno razumijevanje, suradnju i mir te poštivanje ljudskih prava i temeljnih sloboda, 1974. članak 3).

Uz spomenuto, poveznica na interkulturalni odgoj i obrazovanje uočava se i paragrafima 17. i 22. *Preporuke* (1974) koji kažu kako “države članice trebaju promicati proučavanje drugih kultura, njihovih uzajamnih utjecaja, svjetonazora i načina života, kako bi potakli uzajamno poštivanje razlika među njima, te kako odgovarajuću važnost treba dati učenju stranih jezika, civilizacija i kulturnih baština, kao sredstvu promicanja međunarodnog i interkulturalnog razumijevanja te kako treba uložiti pojačane napore u razvoj i uključivanje međunarodne i interkulturalne dimenzije u sve stupnjeve i oblike odgoja i obrazovanja”. Ova preporuka je nadopunjena 2003. godine kroz UNESCO-vu *Preporuku o odgoju i obrazovanju za međunarodno razumijevanje, suradnju i mir, poštivanje ljudskih prava i temeljnih sloboda, globalno građanstvo i održiv razvoj*.

Godine 1978. UNESCO je usvojio *Deklaraciju o rasi i rasnim predrasudama* prema kojoj države imaju obvezu poduzeti mjere potrebne za promicanje međunarodnog razumijevanja i snošljivosti u području kulture, odgoja i obrazovanja i informiranja.

Priznavanje multikulturne stvarnosti svijeta i važnost razvijanja politika kulturnog pluralizma naglašeno je u *Univerzalnoj deklaraciji UNESCO-a o kulturnoj raznolikosti* iz 2001. godine. U njoj je potvrđeno da su poštivanje raznolikosti kultura, tolerancija, dijalog i suradnja u duhu međusobnog povjerenja i razumijevanja, najbolja garancija međunarodnog mira i sigurnosti. Članak 2. *Od kulturne raznolikosti do kulturnog pluralizma* ističe važnost razvijanja politika kulturnog pluralizma. "U našim sve raznolikijim društvima, neophodno je osigurati skladnu interakciju između pojedinaca i grupa sa različitim, promjenjivim i dinamičnim kulturnim identitetom i njihove volje da žive zajedno. Politike koje favorizuju uključivanje i angažiranje svih građana, garant su društvene kohezije, vitalnosti građanskog društva i mira. Tako definiran, kulturni pluralizam predstavlja politički izraz realnosti kulturne raznolikosti. Kao neraskidivi dio jednog demokratskog okruženja kulturni pluralizam doprinosi kulturnim razmjenama i razvoju kreativnih potencijala koji održavaju javni život" (Univerzalna deklaracija UNESCO-a o kulturnoj raznolikosti 2001. Članak 2).

Veliki utjecaj na formiranje smjernica međunarodne politike odgoja i obrazovanja imaju i zaključci usvojeni na međunarodnim konferencijama u organizaciji UNESCO-a. Ističemo konferencije o odgoju i obrazovanju iz 1992. i 1994. godine koje su iznijele glavne odredbe interkulturalnog odgoja i obrazovanja.

Interkulturalni odgoj i obrazovanje definiran je kao odgoj i obrazovanje namijenjen svim učenicima i građanima, osmišljen radi promicanja poštivanja kulturne raznolikosti, međusobnog razumijevanja i obogaćivanja. Pravi pristup takvom odgoju i obrazovanju ne bi se trebao ograničiti na pružanje dodatnog sadržaja kao i ograničiti se samo na rubne školske aktivnosti i određene discipline, već bi trebao prožimati sav nauk i cijelu odgojno-obrazovnu strukturu. Cilj bi trebao biti pomak od pukog uočavanja nečije kulture prema razumijevanju i poštivanju kulture drugih ljudi te, naposljetku, kulture svijeta.

Konferencija o Dijalogu između kultura i civilizacija kroz konkretne i održive inicijative,

održana 2005. godine u Rabatu preporučuje pripremu smjernica za interkulturni odgoj i obrazovanje. Temeljem ove preporuke 2006. godine UNESCO izdaje Smjernice za interkulturni odgoj i obrazovanje kroz koje ističe ciljeve i načela interkulturnog odgoja i obrazovanja.

4.3. *Vijeće Europe*

Vijeće Europe je najstarija europska međunarodna organizacija nastala 1949. godine. Glavni cilj Vijeća Europe je izgradnja europskog kontinenta kao širokog područja demokratskih sloboda i sigurnosti u kojem će se promicati ideja zajedničke kulturne baštine i osigurati ujednačen društveni i gospodarski razvoj na načelima jedinstva, pravde, demokracije, pluralizma i mirnog rješavanja sukoba.

Danas Vijeće Europe broji 46 zemalja članica, među kojima je i Republika Hrvatska od 1996. godine.

Osnovni pravni dokument Vijeća Europe je *Europska konvencija za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda*, čije je potpisivanje uvjet za pristupanje Vijeću Europe. U njoj se ističe da su temelj pravde i mira u svijetu slobode građana, koje osigurava sustav političke demokracije u kojem se polazi od interkulturne snošljivosti te nadzora nad poštivanjem ljudskih prava. Budući da je *Konvencija* ograničena na zaštitu građanskih i političkih prava Vijeće Europe je 1961. godine donijelo Europsku društvenu povelju kojom se pojedincu i njegovoj obitelji jamči međunarodna zaštita gospodarskih, društvenih i kulturnih prava.

Djelovanje Vijeća Europe u razvoju interkulturalnog odgoja i obrazovanja se mijenjalo kroz godine, što smo opisali u razvojnim fazama interkulturnog odgoja i obrazovanja u europskom kontekstu u prethodnim poglavljima. Vijeće Europe interkulturni odgoj i obrazovanje u 21. stoljeću prepoznaje kao važno sredstvo u postizanju inkluzivnog, demokratskog europskog društva temeljenog na načelima kulturne pluralnosti, jednakosti i ljudskih prava što se vidi u deklaracijama, rezolucijama i prekorukama koje usvaja.

Deklaracija sa sastanka na vrhu Vijeća Europe i plan djelovanja u borbi protiv rasizma, ksenofobije, antisemitizma i nesnošljivosti (Bečka deklaracija) iz 1993. godine ističe

kako su „raznolikost tradicija i kultura jedno od europskih bogatstava te da je načelo snošljivosti jamstvo očuvanja Europe kao otvorenog društva koje poštuje kulturne razlike“. U Planu djelovanja istaknuta je nužnost jačanja jamstava protiv svih oblika diskriminacije kao i unapređivanje uzajamnog razumijevanja i povjerenja među ljudima. Jedan od istaknutih načina postizanja spomenutih ciljeva jest „promicanje odgoja i obrazovanja u području ljudskih prava i poštivanja kulturnih razlika“ (Bečka deklaracija, 1993.).

Nakon Bečke deklaracije Vijeće Europe izdaje *Okvirnu konvenciju za zaštitu nacionalnih manjina* 1995. godine u čijem se Članku 6. Stavku 1. ističe kako će „stranke poticati duh snošljivosti i međukulturnog dijaloga i poduzeti učinkovite mjere za promicanje uzajamnog poštovanja, razumijevanja i suradnje među svim ljudima koji žive na njihovu području, bez obzira na etničku, kulturnu, jezičnu ili vjersku pripadnost tih ljudi, posebice na području obrazovanja, kulture i medija.“

Završnom deklaracijom drugog sastanka na vrhu Vijeća Europe i Planom djelovanja iz 1997. godine čelnici država i vlada država članica Vijeća Europe ponovno potvrđuju kao svoj cilj „postizanje većeg jedinstva između država članica radi izgradnje slobodnijeg, snošljivijeg i pravednijeg europskog društva temeljenog na zajedničkim vrednotama, kao što su sloboda izražavanja i informiranja, kulturna različitost i jednako dostojanstvo svih ljudi“ te ističu kako ključnu ulogu u postizanju spomenutog cilja imaju kultura i odgoj i obrazovanje.

U sve većem broju novih deklaracija, rezolucija i preporuka ističe se važnost međukulturnog dijaloga kao modela za upravljanje kulturnom raznolikošću koji je okrenut budućnosti, neke od njih su *Deklaracija o kulturnoj raznolikosti* iz 2000. godine; *Deklaracija o međukulturnom dijalogu i sprječavanju sukoba*, iz Opatije 2003. godine; *Deklaracija o međukulturnom obrazovanju u novom europskom kontekstu* iz Atene 2003. godine; *Farska deklaracija o strategiji Vijeća Europe za razvoj međukulturnog dijaloga* iz Portugala 2005. godine; *Završna deklaracija Stalne konferencije europskih ministara obrazovanja* održane u Istanbulu 2007. godine pod nazivom “*Izgradnja čovječnije i inkluzivne Europe: uloga obrazovne politike*” i dr.

Spomenute konferencije dovele su 2008. godine do izrade *Bijele knjige o*

međukulturnom dijalogu „Živimo zajedno jednaki u dostojanstvu - idejnog okvira i vodiča kreatorima politike i ljudima iz prakse za razvoj politika i prakse koje će promicati interkulturalni dijalog. U dokumentu su prikazane dosadašnje aktivnosti Vijeća Europe koje služe promicanju interkulturalnog dijaloga, prijedlozi politika i inicijativa koje države mogu implementirati u raznim kontekstima kako bi se poboljšao interkulturalni dijalog, dugoročna vizija politika koje potiču interkulturalni dijalog, primjeri dobre prakse kao i standardi te materijali za postizanje iste. Sve ove aktivnosti potvrđuju napore Vijeća Europe za stvaranjem što jasnije politike usmjerene na upravljanje kulturnom raznolikošću na načelima međukulturnog dijaloga.

Vijeće Europe politiku promicanja interkulturalnog dijaloga ne definira kao još jednu zasebnu politiku na listi politika koje zastupa, već ju definira kao međusektorsku politiku koja prožima sve domene i institucije Vijeća. Dokaz za to su mnogi projekti Vijeća Europe koji se direktno ne bave interkulturalnim dijalogom, ali je jasno kako isti doprinose razvoju interkulturalnog dijaloga. Neki od njih su: Odgoj i obrazovanje za demokratsko građanstvo, Europski jezični portfolio, Odgoj i obrazovanje romske djece, Jezična politika, Pestalozzi program, Raznolikost u odgoju i obrazovanju.

5. Nastavnik u interkulturalnom obrazovanju

Uspješno shvaćanje uloge nastavnika u interkulturalnom odgoju i obrazovanju te njegovih nužnih kompetencija za njegovu uspješnu provedbu podrazumijeva razumijevanje konteksta odgoja i obrazovanja u 21. stoljeću, novih izazova koji se pred njega stavljaju te ciljeva i ishoda koji se od njega očekuju. Stoga prije prikaza uloge nastavnika u interkulturalnom odgoju i obrazovanju slijedi opis suvremenog odgoja i obrazovanja.

5.1. Odgoj i obrazovanje za 21. stoljeće

U prethodnim poglavljima istaknuli smo kako je odgoju i obrazovanju povjerena uloga poticanja osobnog i društvenog razvoja. U kontekstu neprestanih i ubrzanih promjena s kojima se suočava društvo pod utjecajem globalizacije, tradicionalna uloga odgoja i obrazovanja koja se očitovala u prenošenju znanja mora se proširiti kako bi se pojedince osposobilo znanjima i vještinama za efikasnu prilagodbu i nošenje s izazovima stalnih promjena kroz koje društvo prolazi. Uz ovo odgoj i obrazovanje mora pojedincima ukazati na njihovu odgovornost u postizanju društvene kohezije te ih opremiti znanjima i vještinama kojima će u društvu moći participirati kao aktivni članovi uvažavajući prava svih pripadnika društva. Izvješće UNESCO-ve Međunarodne komisije obrazovanja za 21. stoljeće sažima ciljeve odgoja i obrazovanja za 21. stoljeće u četiri stupa na kojima se treba temeljiti efikasan sustav odgoja i obrazovanja. Oni su: Učiti učiti, Učiti činiti, Učiti živjeti zajedno i Učiti biti.

1. Učiti učiti: odgoj i obrazovanje moraju osposobiti pojedince za samostalno učenje kako bi znali doći do informacija potrebnih za kontinuirano usavršavanje i razvoj. Kako bi se znali snaći i prilagoditi stalnim promjenama, odgoj i obrazovanje pojedincima mora prenijeti znanja, osigurati temelje i pripremu za buduću profesiju, no još je važnije da ih pripremi na proces cjeloživotnog učenja kroz koji će stalno nadopunjavati svoja znanja i vještine u svrhu napredovanja kao u odabranoj životnoj profesiji, tako i na individualnoj i društvenoj razini.

2. Učiti činiti: odgoj i obrazovanje moraju opremiti pojedince s potrebnim vještinama za buduće zvanje, no uz njih pojedinci moraju usvojiti i vještine planiranja, timskog rada, pregovaranja i rješavanja problema. Drugim riječima, odgoj i obrazovanje pojedince

mora naučiti kako stečeno znanje kvalitetno primjenjivati na svim područjima osobnog i društvenog djelovanja.

3. Učiti biti: odgoj i obrazovanje moraju omogućiti pojedincima slobodu mišljenja, prosudbe, osjećanja i imaginacije koje su im potrebni kako bi mogli razviti svoje talente i ostati odgovorni u kontroli svog života (Le Roux, 2002). Svaki pojedinac će u 21. stoljeću morati preuzeti više osobne odgovornosti u rješavanju svojih, ali i društvenih problema u svrhu postizanja zajedničkih društvenih ciljeva. Mladi ljudi će morati naučiti kako sreća nije u posjedovanju već u pripadanju, što podrazumijeva nužnu promjenu svijesti od “imati” na “biti” te uračunavanje socijalne empatije i pokazivanja spremnosti pomaganja drugima u potrebi (Le Roux, 2002, prema Le Roux, 1996).

4. Učiti živjeti zajedno: odgoj i obrazovanje moraju pripremiti pojedince na miran i skladan zajednički život u različitostima. Obrazovanje mora razvijati bolje razumijevanje drugih i njihove povijesti, tradicije i duhovnih vrijednosti, voditi prepoznavanju naše rastuće međuovisnosti te potaknuti rješavanje mogućih sukoba kroz dijalog na miran način (Delors, 1996). To će postići upoznavanjem pojedinaca s različitostima koje nas okružuju te prepoznavanjem istih kao bogatstva, razvijanjem stabilanog identiteta svakog pojedinca te borbom protiv predrasuda i stereotipa. Mogli bismo reći kako je interkulturalni odgoj i obrazovanje nositelj ovog stupa učinkovitog odgoja i obrazovanja 21. stoljeća.

Spomenuti stupovi odgoja i obrazovanja pokazuju kako bi se efikasan sustav odgoja i obrazovanja trebao više usmjeriti na postizanje kompetencija, a ne samo na prenošenje znanja. Takav je zaokret Vijeće Europske unije učinilo 2018. godine kad je izdalo *Preporuku o ključnim kompetencijama za cijeloživotno učenje* koja ukazuje na osam ključnih kompetencija potrebnih za osobno ispunjenje, zdrav i održiv način života, zapošljivost, aktivno građanstvo i socijalnu uključenost.

“U *Preporuci* je predstavljen zajednički europski referentni okvir o ključnim kompetencijama za oblikovatelje politika, pružatelje odgoja i obrazovanja i osposobljavanja, socijalne partnere i same učenike. Prikazani su i uspješni načini promicanja razvoja kompetencija putem inovativnih pristupa učenju, načini vrednovanja i potpore nastavnom osoblju (Europska komisija, bez dat.).

Preporuka ističe kako su ključne kompetencije kombinacija znanja, vještina i stavova, pri čemu se znanje sastoji od činjenica i brojki, ideja i teorija koje su već uspostavljeni i podržavaju razumijevanje određenog područja ili predmeta. Vještine se definiraju kao sposobnost provođenja procesa i korištenja postojećeg znanja za postizanje rezultata, a stavovi opisuju sklonost i način razmišljanja da se djeluje ili reagira na ideje, osobe ili situacije.

“Kao ključne kompetencije navode se:

- pismenost
- višejezičnost
- matematička kompetencija te kompetencija u prirodoslovlju i inženjerstvu
- digitalna kompetencija i kompetencija u tehnologiji
- osobna i društvena kompetencija te kompetencija za učenje
- građanska kompetencija
- poduzetnička kompetencija
- kompetencija o kulturnoj svijesti i izražavanju” (Europska komisija, bez dat.).

“*Pismenost* je vještina prepoznavanja, razumijevanja, izražavanja, stvaranja i interpretacije pojmova, osjećaja, činjenica i mišljenja, bilo u usmenom ili pismenom obliku, uz korištenje vizualnih, zvučnih i digitalnih materijala u raznim disciplinama i situacijama” (European Commission, 2019, str. 6). To uključuje sposobnost učinkovitog i prikladnog komuniciranja i povezivanja s drugima na kreativan način. *Višejezičnost* se opisuje kao sposobnost korištenja različitih jezika na prikladan i učinkovit način za komunikaciju. Ona obuhvaća glavne aspekte vještina pismenosti, “temeljeći se na sposobnosti razumijevanja, izražavanja i interpretacije pojmova, misli, osjećaja, činjenica i mišljenja u usmenom i pisanom obliku (slušanje, govor, čitanje i pisanje) u različitim društvenim i kulturnim kontekstima, ovisno o željama ili potrebama pojedinca, a osim vještine posredovanja prepostavlja vještinu interkulturalnog komuniciranja i razumijevanja” (European Commission, 2019, str. 7). “*Matematička kompetencija* je sposobnost razvijanja i primjene matematičkog mišljenja u svrhu rješavanja niza problema u svakodnevnim situacijama pri čemu je naglasak na procesu i aktivnosti, kao

i na znanju, dok se *kompetencija u prirodoslovlju i inženjerstvu* odnosi na sposobnost i volju da se prirodni svijet objasni pomoću korištenja cjelokupnog znanja i primijenjene metodologije (promatranje i eksperimentiranje), kako bi se identificirala pitanja i izvukli zaključci temeljeni na dokazima” (European Commission, 2019, str. 8, 9). “*Digitalna kompetencija* obuhvaća samopouzdanje, kritičko i odgovorno korištenje digitalnih tehnologija te angažman s njima u svrhu učenja, rada i društvenog sudjelovanja” (European Commission, 2019, str. 10). *Osobna i društvena kompetencija te kompetencija za učenje* odnose se na sposobnost samorefleksije, učinkovitog upravljanja vremenom i informacijama, te konstruktivne suradnje s drugima. One također uključuju otpornost i sposobnost upravljanja vlastitim učenjem i karijerom, a obuhvaćaju vještine suočavanja s neizvjesnošću, učenje učenja, brigu o vlastitom tjelesnom i emocionalnom zdravlju, održavanje mentalnog i tjelesnog blagostanja, vođenje zdravog i budućnosti usmjerenog života, empatiju i inkluzivno rješavanje sukoba. “*Građanska kompetencija* podrazumijeva sposobnost odgovornog djelovanja kao građanina i aktivnog sudjelovanja u građanskom i društvenom životu, uz poznavanje društvenih, ekonomskih, pravnih i političkih pojmova i struktura, kao i globalnog razvoja i održivosti” (European Commission, 2019, str. 12). *Poduzetnička kompetencija* odnosi se na sposobnost prepoznavanja prilika i ideja te njihovu pretvorbu u vrijednost za druge. Ova kompetencija uključuje kreativnost, kritičko razmišljanje, rješavanje problema, preuzimanje inicijative i ustrajnost, kao i sposobnost rada u timu u svrhu planiranja i vođenja projekata koji imaju kulturnu, društvenu ili financijsku vrijednost. *Kompetencija o kulturnoj svijesti i izražavanju* obuhvaća razumijevanje i poštivanje načina na koji se ideje i značenja kreativno prenose i komuniciraju u različitim kulturama, koristeći razne umjetnosti i druge oblike kulture. Također uključuje angažman u razumijevanju, razvijanju i izražavanju vlastitih ideja i osjećaja o svom mjestu ili ulozi u društvu na različite načine i u različitim kontekstima.

Preporuka ističe kako su sve kompetencije jednako važne te kako se promiču na sljedeće načine:

- “pružanjem visokokvalitetnog odgoja i obrazovanja, osposobljavanja i cjeloživotnog učenja za sve,

- podupiranjem nastavnog osoblja u uvođenju pristupa poučavanju i učenju na temelju kompetencija,
- poticanjem različitih pristupa učenju i konteksta za kontinuirano učenje,
- razvojem metoda za vrednovanje i priznavanje ključnih kompetencija” (European Commission, 2019, str. 15).

Bitno je napomenuti da ključni aspekti jednog područja podržavaju razvoj kompetencija u drugom, a neke vještine, poput kritičkog mišljenja, rješavanja problema, timskog rada, komunikacije, kreativnosti, pregovaranja, analitičnosti i interkulturalne vještine su ugrađene u sve navedene ključne kompetencije. Činjenica da su interkulturalne vještine ugrađene u sve glavne kompetencije govori o nužnosti uključenja interkulturalnog pristupa u odgoj i obrazovanje za 21. stoljeće kako bi se pojedince pripremilo na život u kulturno pluralnom društvu temeljenom na pravdi i jednakosti u kojem će svaki od njih ispuniti svoj puni potencijal te aktivno pridonositi društvenom napretku i koheziji brinući za sebe i sve članove društva. Drugim riječima, odgoj i obrazovanje 21. stoljeća mora poticati i razvijati interkulturalnu kompetenciju pojedinaca na svim svojim razinama.

5.2. Interkulturalna kompetencija

U današnjem svijetu pod utjecajem globalizacijskih procesa svakodnevno sve više dolazimo u interakciju s drugim kulturama u različitim kulturnim kontekstima, zbog čega interkulturalna kompetencija postaje sve značajnija, kako u velikim organizacijama i tvrtkama tako i u odgojno-obrazovnim sustavima. Ona je nužan preduvjet za ostvarivanje dobrih odnosa i uspješne komunikacije s osobama iz različitih kultura. O njezinoj važnosti svjedoči i veliki broj istraživanja i radova koji pokušavaju odgovoriti na pitanje što je interkulturalna kompetencija, koje su njezine bitne sastavnice te kako se razvija. Interkulturalnu kompetenciju u “najširem smislu možemo odrediti kao kompleks sposobnosti potrebnih za učinkovito i svrsishodno djelovanje u interakciji s osobama koje su jezično i kulturno drugačije od nas (Fantini, 2000), odnosno prema Deardorff (2004) kao sposobnost odgovarajuće i učinkovite interakcije u interkulturalnim situacijama koja se temelji na specifičnim stavovima, interkulturalnom znanju, vještinama i refleksiji” (Piršl, 2014, str. 203). Byram i Zarate (prema Hrvatić,

Piršl, 2005, str. 258) “interkulturalnu kompetenciju definiraju kao sposobnost usvajanja interkulturalnih stavova, znanja i vještina u cilju boljeg razumijevanja i poštovanja različitih kultura”. “Iako se interkulturalna kompetencija pojedinca dovodi u vezu s nužnim znanjima, vještinama, stavovima, osobinama ličnosti u kontekstu interakcije s “Drugim”, ne postoji još uvijek konsenzus među teoretičarima i istraživačima, o tome koje dimenzije interkulturalne kompetencije određuju interkulturalnu kompetentnost pojedinca” (Piršl, 2014, str. 204). Dimenzije koje pojedini autori ističu utječu ne samo na definiciju pojma, već i na oblikovanje modela interkulturalne kompetencije. Budući da se među autorima javljaju različita stajališta i mišljenja o ključnim dimenzijama interkulturalne kompetencije, postoje i različiti modeli interkulturalne kompetencije. ” Dok je za neke autore bitna komunikacijsko-interakcijska dimenzija, za druge su to kognitivna (znanje) i metakognitivna dimenzija (veća kulturna samosvjesnost, refleksija i samoopažanje vlastitih postupaka i ponašanja), za treće afektivno-motivacijska (empatija, intrinzična motivacija) i ponašajna dimenzija (stavovi, predrasude, stereotipi, načini suočavanja s problemima i rješavanje istih) ili pak etičko/vrijednosna dimenzija (moralne vrijednosti i principi)” (Piršl, 2014, str. 204). Prema Piršl (2014) u pokušaju određivanja utjecaj spomenutih dimenzija na definiranje pojma i modela interkulturalne kompetencije treba uzeti u obzir i specifičan kulturni (društveni) kontekst.

Različite modele interkulturalne kompetencije pregledali su Spitzberg i Changnon (2009), koji ih klasificiraju u pet vrsta:

1. Komponentni modeli: identificiraju različite aspekte interkulturalne kompetencije bez definiranja međusobnih odnosa tih elemenata. Oni obuhvaćaju jednostavne popise stavova, vještina, znanja i ponašanja koji, kada se spoje, čine interkulturalnu kompetenciju.
2. Ko-orientacijski modeli: usmjereni su na proces komunikacije unutar međukulturalnih interakcija, istražujući kako se percepcije, značenja i međukulturalno razumijevanje oblikuju tijekom tih susreta.
3. Razvojni modeli: prikazuju različite faze kroz koje osoba prolazi u procesu stjecanja interkulturalne kompetencije.

4. Adaptacijski modeli: naglašavaju kako pojedinci prilagođavaju svoje stavove, razumijevanja i ponašanja tijekom interakcije s pripadnicima drugih kultura. “Dok ko-orientacijski modeli ističu kao važan ishod kompetentnu interakciju, adaptacijski modeli nastoje naglasiti kao značajni dio kompetencije, proces prilagodbe (adaptacije)” (Piršl, 2014, str. 208).

5. Uzročni modeli: predlažu specifične uzročne veze između različitih elemenata interkulturalne kompetencije.

Bitno je istaknuti kako se spomenuti modeli međusobno ne isključuju već ukazuju na različitost u definiranju samog pojma interkulturalne kompetencije, njezinih bitnih dimenzija te razvoja same kompetencije. U nastavku ćemo se osvrnuti na bitne dimenzije interkulturalne kompetencije.

5.3. Dimenzije interkulturalne kompetencije

Prema Piršl (2014) možemo govoriti o tri bitna elementa interkulturalne kompetencije: znanju, vještinama i stavovima koje se odnose na njezine tri glavne dimenzije: kognitivnu, emocionalnu i ponašajnu dimenziju..

Kognitivna dimenzija interkulturalne kompetencije obuhvaća znanja o svijetu i njegovoj multikulturalnoj stvarnosti, o svojoj i ostalim kulturama te njihovim bitnim odrednicama (primjerice jezika, tradicije, običaja i vrijednosti). Obuhvaća znanje o različitim jezičnim i komunikacijskim procesima unutar različitih kultura te znanje o procesu kulturalne, društvene i individualne interakcije (Barrett, 2012). Znanja stječemo kroz osobno iskustvo, obiteljski i školski odgoj i obrazovanje, ali i kroz utjecaj medija i suvremenih komunikacijskih tehnologija.

Emocionalna ili afektivna dimenzija interkulturalne kompetencije obuhvaća emocionalnu stabilnost i kulturnu empatiju. Uključuje temeljne vrijednosti svake osobe, samopercepciju i samopoštovanje kao osnovne preduvjete za radoznalost i otvorenost spram drugih kultura te ljudi koji im pripadaju. Uključuje i poštovanje i uvažavanje drugih kultura, spremnost da se o njima uči te da se odbacuju predrasude i stereotipi (Barrett, 2012). “Značajan dio ove dimenzije je emocionalna osjetljivost pojedinca prema osobama drugačijeg kulturnog podrijetla, sposobnost uočavanja postojanja

različitih pogleda na svijet koji omogućava prihvaćanje i priznavanje vlastitog identiteta i vlastitih kulturnih vrijednosti, kao i kulturnih identiteta i vrijednosti pripadnika drugih kultura” (Bedeković, 2011, str. 133).

Ponašajna dimenzija uključuje akciju i društvenu razmjenu. Obuhvaća vještine interakcije s ljudima iz drugih kultura, prilagodbe drugim kulturnim sredinama te vještine posredovanja međukulturalnom razmjenom. Važna je fleksibilnost u kulturnom ponašanju te posjedovanje akcijske orijentacije, odnosno raspoloženja za djelovanje u međukulturalnom odnosu s ciljem unapređenja općeg dobra.

Neki autori ponašajnoj dimenziji dodaju i komunikacijsku dimeziju interkulturalne kompetencije. Budući da ona ima značajnu ulogu u uspostavljanju međukulturalnih odnosa, izdvojit ćemo ju kao zasebnu dimenziju interkulturalne kompetencije.

Komunikacijska dimenzija obuhvaća učinkovito i primjereno komuniciranje (verbalno i neverbalno) tijekom međukulturalnih susreta. Kako bi se uspostavila učinkovita međukulturalna komunikacija potrebne su vještine slušanja ljudi iz drugih kultura, želja za otkrivanjem informacija o drugim kulturama te lingvističke, sociolingvističke i diskursne vještine. Uključuje i fleksibilnost tijekom komunikacijskog procesa te vještine upravljanja nesporazumima u komunikaciji.

Neki autori dodaju i petu *etičku/vrijednosnu dimenziju* “koja uključuje osobne, moralne, profesionalne, grupne (društvene, kulturne) te univerzalne (ljudska prava) vrijednosti i načela” (Piršl, 2014, str. 204).

“Ove dimenzije ne smiju djelovati zasebno, nego se trebaju nadopunjavati” (Piršl, 2014, str. 204) pa ih je potrebno promatrati u njihovoj interakciji.

Možemo zaključiti kako se “interkulturalna kompetencija prepoznaje u emotivnim i kognitivnim sposobnostima, fleksibilnom ponašanju, motivaciji za prilagođavanjem, empatiji te podrazumijeva prihvaćanje drugačijeg viđenja stvarnosti” (Hrvatić, Piršl, 2005, str. 258).

Jedan od važnih preduvjeta razvoju interkulturalne kompetencije je interkulturalna osjetljivost. U nastavku ćemo se detaljnije osvrnuti na nju.

5.4. Interkulturalna osjetljivost

“Interkulturalna osjetljivost sposobnost je uočavanja i prepoznavanja postojanja različitih pogleda na svijet koji nam omogućuju prihvaćanje i priznavanje ne samo vlastitih kulturnih vrijednosti, već i vrijednosti kulturno drugačijih osoba” (Piršl, 2007, prema Bedeković 2011, str. 110). Svaki pojedinac posjeduje svoj kulturni identitet koji oblikuje njegov svjetonazor i shvaćanje kulturnih fenomena kao i njegovo ponašanje tijekom međukulturnih odnosa. Kako bi pojedinci uspješno sudjelovali u međukulturnim odnosima potrebno je samoosvještavanje vlastitog kulturnog identiteta i svjetonazora kao i vlastitog kulturnog konteksta te razvoj osjetljivosti pojedinca prema osobama drukčijeg kulturnog podrijetla s ciljem ostvarivanja prikladne interakcije s osobama koji pripadaju drugačijoj kulturi. “Interkulturalna osjetljivost nije urođena ljudska osobina već se ona stječe” (Piršl, 2007, str. 282) kroz interkulturni odgoj i obrazovanje i razna iskustva u međukulturnom kontaktu.

U tom kontekstu, razvoj interkulturalne osjetljivosti uključuje pripremu pojedinca za uočavanje i prepoznavanje razlika među pojedincima i grupama, kao i za njihovo razumijevanje i poštivanje. Ključno je osvještavanje vlastitih i tuđih stereotipa i predrasuda, jer to doprinosi smanjenju njihovih utjecaja na percepciju kulturno različitih pojedinaca ili grupa. Osjetljivost prema drugima također usmjerava ponašanje i djelovanje pojedinca prema odgovornom suživotu i aktivnoj suradnji unutar kulturno raznolike zajednice.

Jedan od najpoznatijih mjernih instrumenata kulturne osjetljivosti je Bennettov Razvojni model interkulturalne osjetljivosti (*Developmental Model of Intercultural Sensitivity - DMIS*). Bennettov model sadrži šest razina kojima se opisuju načini na koji osobe konstruiraju vlastiti pogled prema kulturnoj različitosti. Iako svaka razina ukazuje na specifična ponašanja i stavove, cilj Bennettova modela nije razvoj promjene stavova i ponašanja, već njihovo osvještavanje (Van Hook, 2000). Taj model uključuje etnocentrični i etnorelativni pristup kao dva osnovna pogleda na svijet, pri čemu šest različitih razina tvore kontinuum u kojem svaka naredna razina povećava osjetljivost prema kulturnim različitostima. Prve tri razine odnose se na etnocentrični pogled na svijet, “pri čemu je vlastita kultura mjerilo procjene drugih kultura, dok se kod etnorelativnog pristupa vlastita kultura uspoređuje s ostalim kulturama” (Piršl, 2007, str.

283).

Razine etnocentričnog pristupa su: negiranje, obrana od razlika te minimiziranje razlika.

Negiranje razlika je prva faza etnocentričnog pristupa i ona reflektira mišljenje kako ne postoje razlike među pripadnicima različitih kultura, a pojedinci u ovoj fazi vide svoju kulturu kao jedinu pravu (Van Hook, 2000). Razvojni zadatak za taj profil pojedinaca je priznavanje kulturnih razlika koje se prije uopće nisu uočavale (Van Hook, 2000, prema Hammer i Bennet, 1998).

Obrana od razlika je druga faza etnocentričnog pristupa na kojoj pojedinac uočava postojanje razlika među kulturama, no kulturne razlike promatra kroz negativni stav te ih doživljava kao prijetnju (Van Hook, 2000). Ta faza obilježena je stereotipima i predrasudama, a razvojni zadatak je poticanje tolerancije prema razlikama te poticanje svjesnosti o postojanju sličnosti između pripadnika različitih kultura (Van Hook, 2000, prema Hammer i Bennet, 1998).

Minimiziranje razlika je posljednja faza etnocentričnog pogleda, a karakterizira ju uočavanje sličnosti između različitih kultura. Pojedinci na toj razvojnoj razini umanjuju razlike među kulturama i smatraju ih nevažnima (Van Hook, 2000). Razvojni zadatak je nastavak učenja o vlastitoj kulturi kako bi se izbjegla projekcija vlastite kulture na iskustvo drugih (Van Hook, 2000, prema Hammer i Bennet, 1998).

Etnocentrični pogled na svijet temelji se na monokulturnoj perspektivi i predstavlja način kako izbjeći priznavanje postojanja kulturnih razlika njihovim negiranjem ili minimiziranjem (Piršl, 2007).

Za razliku od njega etnorelativni pristup naglašava važnost postojanja i razumijevanja kulturne različitosti. Karakterizira ga mijenjanje vlastitog pogleda na svijet uzimajući u obzir perspektive drugih kultura te integriranje razlika u vlastiti identitet. Razvojne faze etnorealtivnog pristupa su: prihvaćanje razlika, prilagodba na razlike te integracija različitosti.

Prihvaćanje razlika prva je faza etnorelativnog pristupa koju karakterizira priznavanje razlika, njihovo prihvaćanje i poštivanje (Van Hook, 2000). Razvojni zadatak na toj

razini je sagledavanje svijeta kroz prizmu drugačijeg pogleda na svijet uz zadržavanje vlastitih vrijednosti (Van Hook, 2000, prema Hammer i Bennet, 1998).

Prilagodba na različitosti temelji se na aktivnom trudu pojedinca da koristi svoje znanje o kulturnim razlikama u svrhu poboljšanja odnosa s pripadnicima drugih kultura (Van Hook, 2000). Razvojni zadatak je povezivanje kognitivnih sposobnosti s oblicima ponašanja u svrhu postizanja kvalitetnog odnosa u različitim kulturnim kontekstima (Van Hook, 2000, prema Hammer i Bennet, 1998).

Integracija razlika je zadnja faza etnorelativnog pristupa u kojoj pojedinac usvaja višestruki pogled na svijet te tako lakše prelazi iz “mono” u “pluri” perspektivu i obrnuto (Piršl, 2007). Razvojni zadatak na ovoj razini je učinkovito upravljanje bilo kojim problemom identiteta koji nastaje kao rezultat mijenjanja ponašanja radi prilagodbe drugim kulturama (Van Hook, 2000, prema Hammer i Bennet, 1998).

“Napredovanje u pojedinim razinama Razvojnog modela interkulture osjetljivosti usko je povezano s metakognitivnim sposobnostima svake pojedine osobe, čija se metakognitivna zrelost ogleda u stupnju prihvatanja redefiniranog sebe i stvarnosti oko sebe” (Piršl, 2007, prema Bedeković str. 114). Metakognitivna zrelost omogućuju pojedincima osvještavanje svojih stavova i ponašanja u različitim kulturnim kontekstima, a time i promjene u viđenju i objašnjavanju kulturnih razlika. Budući da je odgojno-obrazovni sustav jedna od sredina u kojima se događaju susreti različitih kultura nameće se zaključak kako je interkulturna osjetljivost neophodna osobina svakog nastavnika. Ona je nužna kako bi nastavnik osvijestio vlastiti kulturni pogled na svijet, uočio i prihvatio kulturne razlike učenika te razvijao interkulturnu kompetenciju s ciljem učinkovitog organiziranja nastave temeljene na intrkulturnim načelima. Postizanje interkulture kompetencije dugotrajan je proces i zahtijeva kontinuirano ulaganje u vlastito znanje kroz formalne i neformalne oblike učenja kroz cjeloživotno obrazovanje, no ona je i važan dio kompletnog nastavničkog profesionalnog identiteta u današnjem društvu.

5.5. Interkulturno kompetentan nastavnik

Jednu od glavnih uloga u uspješnoj provedbi interkulturnog odgoja i obrazovanja

svakako imaju nastavnici koji svakodnevno ulaze u odgojno-obrazovni proces s učenicima. Promjene u aspektima nastavničke profesije zahtijevaju prilagodbu metoda poučavanja. Kako bi nastavnici mogli učinkovito odgovoriti na nove potrebe i interese pojedinaca i društva, interkulturalno obrazovanje ne može se temeljiti na tradicionalnom pristupu u kojem nastavnik ima ključnu ulogu u prijenosu znanja, upravljanju procesom učenja i ocjenjivanju. Od nastavnika se sada očekuje da posjeduju interkulturalne kompetencije kako bi uspješno ispunili svoju ulogu u interkulturalnom obrazovanju i omogućili učenicima stjecanje tih kompetencija.

Prema Bartulović i Kušević (2016, str. 34) svaki interkulturalni nastavnik trebao bi:

1. “biti usmjeren na “podupiranje” učenika u njihovu procesu (samo)obrazovanja, odnosno nastojanju da postanu samosvjesni, aktivni i odgovorni građani, a ne na prenošenje znanja;
2. biti svjestan činjenice da se obrazovanje ne zbiva u izoliranom prostoru, već je duboko prožeto različitim kontekstualnim čimbenicima (odnos škole i lokalne zajednice, različiti identiteti učenika, interkulturalna dimenzija nastavnoga sadržaja) koji utječu na proces poučavanja i učenja u smislu recepcije, razumijevanja i konstrukcije značenja onoga što im se posreduje;
3. uvažavati taj kontekst poučavanjem preko ključnih koncepata, ideja i paradigmi čija operacionalizacija proizlazi iz potreba različitih učenika te demonstriranjem specifičnih dispozicija koje takvo poučavanje čine mogućim.”

U tom kontekstu, interkulturalno kompetentan nastavnik ima sposobnost razumjeti odnose među različitim kulturama, posjeduje vještine posredovanja i tumačenja te kritički i analitički sagledava vlastitu kulturu i kulture djece iz različitih sredina. Njegova interkulturalna kompetencija, kroz kognitivnu, emocionalnu i ponašajnu dimenziju, očituje se u fleksibilnom ponašanju i komunikaciji, empatiji te motivaciji za prilagodbu te prihvaćanje različitih perspektiva. Karakteristike interkulturalno kompetentnog odgajatelja uključuju strpljenje, fleksibilnost, empatiju, otvorenost uma, radoznalost i toleranciju prema kulturnim različitostima i različitim načinima razmišljanja.

5.6. Uloga nastavnika u interkulturnom odgoju i obrazovanju

Uloga nastavnika u interkulturnom odgoju i obrazovanju je višeznačna i uključuje više od tradicionalne uloge prenošenje znanja. Ona uključuje prenošenje interkulturnih znanja, usvajanje vještina i stavova kod učenika koji će ih osposobiti za uvažavanje različitosti i shvaćanje istih kao bogatstva za osobni i društveni razvoj. Također uključuje poticanje kritičkog mišljenja kod učenika kako bi osvijestili vlastite stavove te otklonili predrasude i stereotipe o drugim kulturama. Naposljetku nastavnikova uloga je i osposobljavanje učenika za aktivan međukulturni dijalog i participaciju u društvu sa svim njegovim članovima kako bi mogli pridonijeti stvaranju inkluzivnog društva.

“Višeznačnost uloge nastavnika u procesu odgoja i obrazovanja za interkulturalne odnose ogleda se i u činjenici da se razvoj njegovih odgojnih funkcija sve više nadopunjuje ulogom suradnika, koordinatora i kreatora novih odnosa prema stvarnom znanju i uspješnim interkulturalnim odnosima, ali i u organizaciji primjerenih oblika nastave koji će učenicima omogućiti ozračje međusobnog razumijevanja, interkulturalne osjetljivosti, ravnopravne interakcije i suradničkog učenja” (Bedeković, 2011, str. 140).

Značajna uloga nastavnika u interkulturnom odgoju i obrazovanju je i sukreiranju kurikuluma. Prema Banksu (2014) uloga nastavnika kao sukreatora kurikuluma odnosi se na sljedeće dimenzije:

- integraciju sadržaja: ukazuje na zastupljenost sadržaja i primjera iz raznih kultura koje nastavnici koriste kako bi opisali ključne koncepte, principe i teorije unutar svog predmetnog područja ili discipline
- konstrukciju znanja: ukazuje na mjeru u kojoj nastavnici pomažu učenicima razumjeti, istražiti i odrediti kako implicitne kulturne pretpostavke, perspektive i predrasude unutar discipline utječu na konstrukciju znanja unutar nje
- pedagogiju jednakosti: ukazuje na upotrebu raznih oblika i stilova poučavanja unutar nastavnog procesa usklađujući ih sa stilovima učenja koji su svojstveni kulturnim i etničkim skupinama učenika koji pohađaju nastavu, u svrhu olakšavanja postizanja boljih akademskih postignuća

- smanjenje predrasuda: ukazuje na mijenjanje predrasudnih stavova učenika te uspostavu pozitivnih odnosa spram različitosti bilo koje vrste
- osnaživanje školske kulture i društvene strukture: ukazuje na kreiranje pozitivnog školskog ozračja i kulture koja vidi različitosti kao bogatstvo te prožima sve sastavne dijelove škole

Interkulturalni kurikulum se mora shvatiti kao dinamičan i otvoren proces koji je u stanju neprestane mijene, nužno ga je stalno kritički analizirati i nadopunjavati kako bi se postiglo što inkluzivniji odgoj i obrazovanje koji zadovoljava potrebe svih učenika. Nadalje važno je istaknuti kako se proces konstrukcije kurikuluma odvija i na razini eksplicitnog, implicitnog i nultog kurikuluma. "Eksplicitni kurikulum odnosi se na sadržaje i ishode obrazovanja koji su jasno definirani u dokumentima obrazovne politike. Implicitni ili skriveni kurikulum koji može, ali ne mora biti planiran, nije propisan i odnosi se na implicitno poučavanje koje nastaje kao posljedica ukupnosti interakcija u obrazovnom kontekstu. Posljednji, nulti kurikulum, odnosi se na sve ono što učenici nemaju prilike naučiti. On obuhvaća ono što nije uključeno u kurikulumu, ali jest njegov dio samim time što se izostavljanjem određenih tema studentima i učenicima šalje poruka o tome da određeni sadržaji nisu važni, da su neprimjereni ili da pripadaju privatnoj/osobnoj sferi" (Bartulović i Kušević, 2016, str. 32). Važno je da nastavnici budu svjesni svih dijelova kurikuluma te njihove međuovisnosti kako bi uspješno kreirali cjelinu koja ostvaruje ciljeve interkulturalnog odgoja i obrazovanja.

Nastavnikova uspješnost u provedbi spomenutih uloga ovisi prije svega o njegovoj dobroj pripremljenosti za interkulturalni odgoj i obrazovanje, stoga je logično zapitati se na koji način se budući nastavnici obrazuju za provedbu interkulturalnog odgoja i obrazovanja te na koji način stječu interkulturalnu kompetenciju.

5.7. Odgoj i obrazovanje nastavnika kao pretpostavka uspješne provedbe interkulturalnog odgoja i obrazovanja

S obzirom na izazove u osposobljavanju nastavnika za interkulturalni odgoj i obrazovanje, potrebno je razmotriti sljedeća pitanja: U kojoj mjeri su nastavnici pripremljeni i motivirani za interkulturalno poučavanje? Postoje li programi koji im

nude mogućnosti za interkulturalno osposobljavanje na svim razinama obrazovanja? Redovito li unapređuju svoja znanja, vještine, sposobnosti i stavove za rad u interkulturalnom obrazovanju, i na koji način to čine?

Prije svega najvažnije je sagledati inicijalno obrazovanje nastavnika kako bismo razumjeli koliko je interkulturalna dimenzija implementirana u kurikulum stručnog obrazovanja nastavnika.

Istraživanje literature (PPMI, 2017, prema Banks, 2009; De Neve & Devos, 2016; Luciak, 2010; Severiens et al., 2014; Wolff et al., 2010; Ziegler, 2013) pokazuje kako bi kombiniranje sljedećih ključnih sastavnica u kurikulum inicijalnog obrazovanja moglo sveobuhvatno pripremiti nastavnike za efikasan rad u kulturno pluralnim razredima:

- prilagođeni sadržaj kurikuluma o raznolikosti;
- specijalizirani programi, moduli i tečajevi o raznolikosti, interkulturalnom odgoju i obrazovanju, višejezičnosti itd.;
- transverzalne pedagoške inicijative: uključivanje sadržaja vezanih uz kulturnu raznolikost kroz plan i program nastavnih predmeta kao što su povijest, književnost, društvene znanosti, kulturna antropologija itd.;
- specifične metodologije i prakse: inovativne prakse, metode i alati;
- raznolika nastavna praksa i nadzor koji uključuju više različitih praktičnih iskustava i školske prakse u raznolikim lokalnim okruženjima;
- međunarodna praksa kroz međunarodna stručna nastavna iskustva.

Međutim, istraživanje Instituta za javnu politiku i upravljanje (PPMI 2017) pokazuje kako je broj inicijativa usmjerenih na transverzalno integriranje tema vezanih za kulturnu raznolikost u postojeće programe inicijalnog obrazovanja nastavnika vrlo ograničen. Nadalje se ističe kako programi inicijalnog obrazovanja nastavnika diljem Europe teže uključivanju pitanja kulturne različitosti kroz izolirane elemente kurikuluma npr. kroz neke određene module, nastavne sadržaje ili kroz inicijative za praktično osposobljavanje.

Uvid u istraživanja koja su provedena u Hrvatskoj svjedoče o slaboj sadržajnoj zastupljenosti tema interkulturalnog odgoja i obrazovanja u kurikulumima studijskih programa budućih nastavnika (Peko, Mlinarević, Jindra, 2009). Ona potvrđuju i da studenti nedovoljno uče o interkulturalnom odgoju i obrazovanju na studiju (Piršl, 2011; Bedeković, 2011). Ukratko, rezultati upućuju na potrebu sustavne implementacije sadržaja o interkulturalnom odgoju i obrazovanju u studijske programe na sveučilištima u Hrvatskoj.

Rey von-Allmen (2014) ističe kako bi odgoj i obrazovanje nastavnika za interkulturalne odnose trebao omogućiti:

- “konceptualne alate, kako bi se pomoglo nastavnicima da prepoznaju središnje mjesto interakcija u društvenom životu i da na odgovarajući način interpretiraju dinamiku različitosti;
- poznavanje relevantnih činjenica i dokumenata kao i interakcija koje postoje između uključenih populacija, tako da nastavnici mogu prevladati svoje predrasude i svoje jednostrane stavove;
- subjektivno i relacijsko iskustvo kojima će učitelji osvijestiti složenosti osjećaja i odnosa uključenih u ljudske i međukulturalne kontakte, kao i potencijal međusobnog obogaćivanja koji nudi stvarnost kulturno pluralnog društva
- metodičke alate koji će osposobiti nastavnike za primjenu interkulturalnog pristupa vlastitoj nastavi. Pedagogija bi trebala naglašavati suradnju i solidarnost, a ne natjecanje” (Rey von-Allmen, 2014, str. 108).

Prema opsežnom istraživanju Arnesena, Allana i Simonsena (2010), Vijeće Europe definiralo je skup kompetencija koje bi nastavnici trebali steći tijekom inicijalnog obrazovanja kako bi se mogli učinkovito baviti pitanjima različitosti u učionicama. Oni naglašavaju ishode učenja koji se odnose na tri ključna područja kompetencija: znanje i razumijevanje, komunikacija i odnosi te upravljanje i podučavanje.

1. Znanje i razumijevanje odnosi se na:

- poznavanje i razumijevanje političkog, pravnog i strukturalnog konteksta društveno-

kulturne raznolikosti,

- poznavanje međunarodnih okvira i razumijevanje ključnih načela koji se odnose na obrazovanje o društveno-kulturnoj raznolikosti,
- znanje o različitim dimenzijama različitosti, npr. etnička pripadnost, spol, posebne potrebe i razumijevanje njihovih implikacija u školskom okruženju,
- poznavanje niza nastavnih pristupa, metoda i materijala za pronalaženje adekvatnih odgovora na različitost,
- vještine istraživanja različitih društveno-kulturnih pitanja,
- promišljanje o vlastitom identitetu i bavljenje različitostima.

2. Komunikacija i odnosi podrazumijavaju pripremanje nastavnika za:

- pokretanje i održavanje pozitivne komunikacije s učenicima, roditeljima i kolegama iz različitih socio-kulturnih sredina,
- prepoznavanje i odgovaranje na komunikacijske i kulturne aspekte svih jezika koji se koristi u školi,
- stvaranje otvorenog uma i uspostavu poštovanja u školskoj zajednici,
- motiviranje i poticanje svih učenika da se uključe u učenje individualno i u suradnji s drugima,
- uključivanje svih roditelja u školske aktivnosti i zajedničko donošenje odluka,
- suočavanje sa sukobima i nasiljem kako bi se spriječila marginalizacija i školski neuspjeh

3. Upravljanje i podučavanje odnosi se na pripremu nastavnika za:

- poštivanje socio-kulturne raznolikosti u nastavnom planu i programu i institucionalnom razvoju,
- uspostavljanje participativnog, uključivog i sigurnog okruženja za učenje,

- odabir i modificiranje nastavnih metoda za potrebe učenja učenika,
- kritičko vrednovanje različitosti u nastavnim materijalima, npr. udžbenicima, video zapisima, medijima,
- korištenje različitih pristupa kulturno osjetljivom podučavanju i ocjenjivanju,
- sustavno promišljanje i vrednovanje vlastite prakse i njezinog utjecaja na učenike

Iz navedenoga slijedi da je tijekom inicijalnog obrazovanja nastavnica nužno ponuditi oblike nastave koji na uzoran način predstavlja modele koji će nastavnici moći primijeniti u svojoj praksi nakon završetka školovanja. U tom smislu, strategije poučavanja na visokoškolskim ustanovama trebale bi uključivati razne oblike aktivne nastave i suradničkog učenja kako bi se podigla kvaliteta usvajanja sadržaja, razvijanje kritičkog mišljenja i logičkog zaključivanja te razvoj komunikacijskih i suradničkih vještina. Te strategije poučavanja mogu utjecati i na poboljšanje međusobnih odnosa i interakcije. Nužno je, dakle i studijskim programima razvijati model kompetencijskog pristupa izradi kurikuluma koji će biti prožet interkulturalnim sadržajima kako bi nastavnici kroz stručan odgoj i obrazovanje uz stručne, pedagoške, komunikativne, organizacijske, savjetodavne te evaluacijske kompetencije razvijali i interkulturalne kompetencije. Naposljetku, nastavnica je također potrebno ponuditi kvalitetne programe stručnog usavršavanja kako bi mogli kontinuirano razvijati i nadopunjavati svoj profesionalni identitet sukladno novim izazovima koje pred njih stavljaju društvene promjene.

U nastavku ćemo opisati nekoliko primjera programa odgoja i obrazovanja nastavnika u Europi u kojima se stavlja naglasak na razvoj interkulturalnih kompetencija koji mogu poslužiti kao poticaj za razvoj sličnih programa i u našoj zemlji.

6. Interkulturni odgoj i obrazovanje nastavnika u europskim zemljama – primjeri dobre prakse

Istraživanje koje je proveo Institut za javnu politiku i upravljanje (PPMI, 2017) otkriva kako su inicijative koje integriraju sadržaj o raznolikosti u kurikulume i programe inicijalnog obrazovanja nastavnika na međusektorski i obvezni način rijetki u Europi. Umjesto toga, sadržaji vezani uz raznolikost dostupni su budućim nastavnicima putem posebnih programa, tečajeva ili radionica koji se povremeno integriraju u proces odgoja i obrazovanja čime se dovodi u pitanje sveobuhvatni pedagoški pristup različitostima. Istraživanje također ukazuje na nužnost uvođenje obveznih kolegija vezanih za interkulturne teme u nastavne planove inicijalnog obrazovanja nastavnika s ciljem njihove bolje pripreme za rad u kulturno pluralnim sredinama. U nastavku predstavljamo tri različita sveučilišna programa odgoja i obrazovanja budućih nastavnika koji stavljaju poseban naglasak na razvoj interkulturnih kompetencija nužnih za učinkovito upravljanje odgojno-obrazovnim procesom u njihovom budućem radu.

6.1. Program interkulturnog obrazovanja nastavnika na Sveučilištu Oulu u Finskoj

Program interkulturnog obrazovanja nastavnika na Sveučilištu Oulu u Finskoj uveden je 1994. godine i jedinstven je program obrazovanja budućih nastavnika s posebnim fokusom na kulturnu različitost i globalna pitanja u sustavu odgoja i obrazovanja. Ovaj program nudi mogućnost prvostupanjskog i magistarskog studija kojima se postiže zvanje učitelja primarne nastave u Finskoj. Kao i drugi programi obrazovanja nastavnika u Finskoj, Program interkulturnog obrazovanja nastavnika obuhvaća studij pedagoških znanosti i školskih predmeta uz poseban naglasak na usvajanje kompetencija za međukulturne zadatke u području obrazovanja.

Završetkom prvostupanjske razine studija Interkulturnog obrazovanja nastavnika studenti su osposobljeni za:

- primjenu pedagoške teorije u praksi;
- ocjenjivanje i vrednovanje učenja;
- prenošenje predmetnog znanja učenicima iz različitih predmeta;

- prepoznavanje posebnih obrazovnih potreba učenika, uključujući i različite potrebe učenika unutar složenih društava koja se mijenjaju te prepoznavanje odgovarajuće strategije za zadovoljenje tih potreba;
- prilagođavanje svojeg ponašanja i djelovanja u različitim odgojno-obrazovnim situacijama;
- pokazivanje odgovornosti i empatije u odgojno-obrazovnim situacijama;
- sudjelovanje u planiranju i vrednovanju nastavnog procesa;
- prepoznavanje, uspoređivanje i evaluiranje obrazovnih trendova u interkulturalnom i globalnom obrazovanju;
- obavljanje istraživačkih zadataka i izradu akademskih tekstova na engleskom i finskom jeziku.

Završetkom magistarske razine studija studenti su osposobljeni za:

- preuzimanje odgovornosti za svoje postupke i podržavanje samoučinkovitosti učenika;
- rad u multiprofesionalnom okruženju;
- analiziranje i objašnjavanje teorijskih spoznaja o obrazovanju i nastavi;
- empatiju, etičnost i pedagoški takt te procjenjivanje vlastitih postupaka u različitim situacijama;
- planiranje istraživačke nastave;
- sudjelovanje u razvojnim i evaluacijskim zadacima u nastavi;
- generalizaciju znanja te prenošenje teorijskih znanja u nastavi;
- ostvarivanje društveno odgovornog i etički održivog vodstva u području interkulturalnog, razvojnog i globalnog obrazovanja;

- kreativno korištenje istraživanja kao osnove za poučavanje, učenje, izradu kurikuluma i ocjenjivanje u složenim i raznolikim obrazovnim okruženjima u lokalnom i globalnom kontekstu;
- preispitivanje prirode obrazovanja i društva koje se stalno mijenja, prepoznajući profesionalni razvoj kao suradnički proces cjeloživotnog učenja.

Na istom Sveučilištu postoji i *Međunarodni program obrazovanja nastavnika* u kojemu se također stavlja naglasak na razvoj interkulturalnih kompetencija kod budućih nastavnika kroz pristupe kritičke, transformativne i iskustvene pedagogije. Ti pristupi naglašavaju kako proces učenja uključuje prenošenje znanja, ali i djelovanje učitelja, kao i njegove emocije. Nadalje, kroz kritičko-transformativni pedagoški pristup nastavnike se priprema na stalno propitivanje strukture škole i društva. Dokazano je kako iskustvo s različitošću te pomno promišljanje tog iskustva, uz vodstvo stručnog mentora, može izvršiti snažan utjecaj na kulturnu osviještenost studenata, te njihovo ponašanje prema kulturnim razlikama (Jokikokko, 2005, prema Mezirow, 1991; Taylor 1994; 1998; Räsänen, 2002). Godine 2005. provedeno je istraživanje među diplomiranim nastavnicima tog studijskog programa (Jokikokko) s ciljem ispitivanja njihovih stavova o potrebnim interkulturalnim kompetencijama za rad u nastavi. Rezultati istraživanja sugeriraju da nastavnici koji diplomiraju na tom studiju pokazuju veću osjetljivost prema kulturnim razlikama i bolje poznavanje koncepta interkulturalne kompetencije (Jokikokko, 2005).

Razvijanje takvih programa obrazovanja budućih nastavnika potvrđuje svijest o nužnosti pripreme nastavnika za rad u multikulturalnim školama u Finskoj iako su rezultati istraživanja pokazali kako se, prema iskustvu rada u odgojno-obrazovnim ustanovama ispitanika, interkulturalni odgoj i obrazovanje još uvijek ignorira ili čak odbacuje, iako bi temeljni zadatak škola trebao biti pružanje jednakih obrazovnih šansi svim učenicima (Jokikokko, 2005).

6.2. Sveučilišni program “Višejezičnost u nastavi” na Sveučilištu u Hamburgu

Sveučilišni program *Višejezičnost u nastavi* pokrenut je na Sveučilištu u Hamburgu kao odgovor na nekoliko nacionalnih političkih inicijativa vezanih uz standarde za

obrazovanje nastavnika koje ukazuju na važnost uključivanja interkulturalnog odgoja i obrazovanja u područje obrazovanja budućih nastavnika. Odjel za istraživanje različitosti u obrazovanju Sveučilišta u Hamburgu odgovoran je za dizajn, razvoj i provedbu Sveučilišnog programa. Modul je uveden postupno od 2000. do 2006. godine i bio je dostupan svim studentima od zimskog semestra 2006./07. akademske godine (Sveučilište u Hamburgu, 2016.). Glavna ciljna skupina su studenti nastavnici na prvostupničkoj i magistarskoj razini.

Glavni ciljevi programa *Višejezičnosti u nastavi* u odnosu na obrazovanje nastavnika su:

- pripremanje nastavnika za njihov budući rad u kulturno raznolikim i višejezičnim razredima pružajući im priliku da uče o kulturnoj raznolikosti i višejezičnosti na integriran način;
- razvijanje osjetljivost budućih nastavnika za pitanja kulturne različitosti;
- educiranje nastavnika o kulturnoj raznolikosti i višejezičnosti u Hamburgu;
- razvijanje pozitivne perspektive o različitosti te učenje o pristupima kroz koje škole mogu razviti pozitivnu atmosferu prema kulturnim različitostima i učiniti je vidljivom u školskom ozračju;
- podizanje svijest budućih nastavnika o važnosti postizanja što boljih obrazovnih postignuća djece imigranata te učenje uspostave suradnje s roditeljima u svrhu što lakše integracije učenika migranata u odgojno-obrazovni sustav.

Tema je pokrivena u četiri različita preddiplomska i magistarska studijska programa za nastavnike u osnovnom, srednjem i višem srednjem te strukovnom obrazovanju, kao i za buduće defektologe.

Studentima su također ponuđeni seminari u formi istraživačkih radionica kako bi se ojačala veza između teorijskih kolegija i prakse. Seminar se održava istovremeno s pedagoškim radom i stažiranjem i usredotočuje se na različite aspekte različitosti.

Redovito ocjenjivanje studenata otkriva kako više od 60% onih koji su sudjelovali u modulima smatra da su dovoljno pripremljeni i obučeni za pitanja različitosti, iako ističu

kako su usvojene kompetencije više opće prirode (PPMI, 2017).

6.3. Diplomski studijski program Interkulturalnog obrazovanja i rukovođenja na Marino institutu za obrazovanje Sveučilišta Trinity u Dublinu

Diplomski studijski program Interkulturalnog obrazovanja i rukovođenja (Intercultural Learning and Leadership) je inovativan i jedinstven studij za nastavnike koji se žele uključiti u mogućnosti i izazove podučavanja u raznolikom i globaliziranom svijetu. Program priprema buduće nastavnike da bolje razumiju ulogu obrazovanja u društvu bogatom kulturnim razlikama. Ovaj studij ima za cilj osposobiti polaznike za vodstvo u obrazovanju, posebno kroz kritičko ispitivanje rasne, jezične i religijske raznolikosti.

Program priprema buduće nastavnike za (Marino Institute of Education, 2024):

- kritičku analizu ključnih pravnih i političkih dokumenata koji podupiru interkulturalni odgoj i obrazovanje u Irskoj
- kritičku raspravu o trenutnom kontekstu raznolikosti u Irskoj: kulturnoj, jezičnoj, etničkoj, socio-ekonomskoj i vjerskoj
- ispitivanje implikacija interkulturalne raznolikosti za sve nastavnike, uključujući one na vodećim pozicijama
- primjenjivanje teorije i najbolje prakse u pogledu kulturne raznolikosti, dodatnog učenja jezika, vjerske raznolikosti u kontekstu interkulturalnog odgoja i obrazovanja i u kontekstu školskog vodstva u različitim okruženjima
- primjenjivanje učinkovitih pedagoških pristupa za uključivanje djece i mladih iz manjinskih etničkih, kulturnih i jezičnih sredina u obrazovni sustav
- izradu i provođenje strategija za uspostavu etosa škole/razreda koji podržava sve učenike, a posebno one iz manjinskih etničkih, kulturnih i jezičnih sredina
- kritičko procjenjivanje školskog rukovođenja kroz kritičko-interkulturalnu perspektivu
- razvijanje kritičkog i samorefleksivnog stava te vlastitog pozicioniranja u odnosu na

vodstvo u raznolikom obrazovnom okruženju

- osmišljavanje i provođenje znanstvenog istraživanja.

Studenti u ovom programu u prvoj godini slušaju četiri zasebna modula: Škole i raznolikost, Inkluzija i interkulturalni odgoj i obrazovanje; Školsko vodstvo u različitim okruženjima; Nastava engleskog kao dodatnog jezika kroz interkulturalni pristup; Vjerska raznolikost i interkulturalni odgoj i obrazovanje. Na drugoj godini studija studenti imaju priliku usredotočiti se na jedno od navedenih područja uz naglasak na razvijanje istraživačkih vještina i pripremu završne radnje.

7. Zaključak

Globalizacijski procesi snažno utječu na sve aspekte života, donoseći značajne promjene koje pružaju niz mogućnosti, ali i izazova pojedincu i društvu. Jedna od najznačajnijih promjena jest sve veća kulturna raznolikost koja se javlja uslijed globalnih migracijskih tokova, tehnološkog napretka i povezanosti među narodima i zemljama. Kulturna raznolikost može biti potencijalni izvor sukoba zbog nesuglasica, predrasuda i neznanja, ili nositi potencijale obogaćivanja društvenih, kulturnih i gospodarskih struktura. Ključno je kako će društvo odgovoriti na taj izazov, a između ostalog ishod ovisi o načinu na koji će se upravljati kulturnim raznolikostima.

Međunarodne organizacije poput UNESCO-a, i europske poput Europske unije i Vijeća Europe već desetljećima zagovaraju ideju da kulturne razlike predstavljaju društveno bogatstvo koje treba prihvatiti i njegovati. U njihovim preporukama i dokumentima, naglasak je stavljen na interkulturni dijalog, međusobno uvažavanje i suradnju. Kroz njihove politike propagira se stav da se kulturne razlike ne trebaju percipirati kao prijetnja, već kao prilika za društveni napredak, uz uvjet da se njima adekvatno upravlja.

Važnu ulogu u ostvarenju takvih društvenih odnosa ima interkulturni odgoj i obrazovanje čiji je cilj pripremiti pojedince za život u kulturno pluralnom društvu uređenom na demokratskim načelima jednakosti i pravdi. Interkulturni odgoj i obrazovanje postaje ključni alat u ostvarenju društva u kojem se kulturna raznolikost prepoznaje i cijeni u svrhu jačanja društvene kohezije te stvaranje uvjeta za miran i produktivan suživot kulturnih zajednica.

Međutim, unatoč brojnim inicijativama međunarodnih i europskih organizacija, koje su nastale dogovorom zemalja članica, a koje naglašavaju važnost prihvaćanja kulturnih razlika kao zajedničkog bogatstva, na razini nacionalnih odgojno-obrazovnih politika i dalje postoje razlike u provedbi postignutih međunarodnih dogovora te načelima upravljanja raznolikošću. Te razlike često dovode do sporog ili neadekvatnog uvođenja interkulturnog odgoja i obrazovanja u odgojno-obrazovne sustave. Analiza primjera iz prakse potvrđuju da se u mnogim, pa i u najrazvijenijim demokratskim zemljama interkulturni odgoj i obrazovanje još uvijek promatra kao sekundarno političko, ili isključivo akademsko pitanje, umjesto da postane jedna od temeljnih komponenata

odgojno-obrazovnih sustava.

Jedan od glavnih izazova je raskorak između teorije, političkih okvira i praktične primjene u odgojno-obrazovnim sustavima. U Europskoj uniji nedostaje jasna i sustavna politika interkulturalnom odgoju i obrazovanju te jedinstven, okviran model implementacije. Dodatno, nastavnici, koji su ključni za provođenje interkulturalnog odgoja i obrazovanja, najčešće nisu adekvatno pripremljeni za tu zadaću.

Rješenja navedenih problema leže u sustavnim koracima na međunarodnoj, europskoj i nacionalnim razinama. Prvi korak podrazumijeva jasnije dogovore među članicama europskih organizacija oko okvirnog modela implementacije interkulturalnog odgoja i obrazovanja kako bi se odgojno-obrazovni sustavi reformirali i jasno uključili temeljna načela kulturnog pluralizma u kurikulume odgojno-obrazovnih sustava. Odgojno-obrazovne reforme također trebaju uključivati strategije kontinuiranog praćenja i vrednovanja napretka implementacije interkulturalnog odgoja i obrazovanja, kako bi se osiguralo da preporuke ne ostanu samo teorijske, već da imaju konkretan utjecaj na odgojno-obrazovne sustave diljem Europe i svijeta. Nadalje, nacionalne politike trebale bi uključiti interkulturalni pristup u upravljanje kulturnim razlikama te razviti kurikulume odgoja i obrazovanja koji promiču interkulturalnu kompetenciju.

Poseban naglasak treba staviti na odgoj i obrazovanje nastavnika, osiguravajući da kroz studijske programe stječu interkulturalnu kompetenciju, znanje, vještine i stavove potrebne za učinkovito upravljanje raznolikošću u učionici.

Razvoj interkulturalne kompetencije nastavnika od ključne je važnosti za razumijevanje i uvažavanje različitosti, uspješnu interakciju i dijalog s učenicima. Drugim riječima studijski programi budućih nastavnika trebaju imati sveobuhvatan pristup koji, uz razvoj njihovih stručnih i pedagoških kompetencija potiče i razvoj interkulturalnog znanja, praktičnih vještina i stavova. Konkretno, studijski programi nastavnika trebaju uključiti prenošenje znanja o svijetu i njegovoj multikulturalnoj stvarnosti te znanja o kulturama i njihovim bitnim odrednicama u svrhu prepoznavanja i poštivanja različitosti. Poticati razvoj interkulturalne osjetljivosti i komunikacijskih vještina nastavnika u svrhu smanjenja stereotipa i predrasuda te postizanja učinkovite komunikacije i interkulturalnog dijaloga s učenicima. Nadalje, nastavnički studijski programi trebaju osposobiti nastavnike za

njihovu aktivnu ulogu sukreatora kurikuluma kako bi znali u multikulturalnim razredima uključiti nastavne sadržaje i primijeniti najučinkovitije metode poučavanja prema potrebama učenika. Budućim nastavnicima je također potrebno ukazati na nužnost stvaranja inkluzivne atmosfere kako u razredu, tako i u cjelokupnom školskom ozračju. Takav pristup odgoju i obrazovanju nastavnika uz adekvatan formalni odgoj i obrazovanje, podrazumijeva i iskustveno učenje kroz praktičnu nastavu, refleksivnu praksu i odgovarajuće mentorstvo.

Sustavna reforma stručnih nastavnih studija treba obuhvatiti i procjenu stečenih interkulturalnih kompetencija studenata kako bi se uklonila njihova nesprijetnost za rad u kulturno pluralnom odgojno-obrazovnom okruženju.

Iako postoje pozitivni primjeri razvoja kompetencijskih studijskih programa za nastavnike s interkulturalnim naglaskom, oni su još uvijek rijetkost. Većina europskih studijskih programa odgoja i obrazovanja nastavnika ne obrađuje ili nedovoljno obrađuje interkulturalne teme. Tako npr. sveučilišta u Francuskoj uopće ne uključuju interkulturalne teme u odgoj i obrazovanje nastavnika, a sveučilišta u Italiji, Njemačkoj, Švedskoj i Danskoj ih uključuju samo površno, kroz pojedine predmete ili module, najčešće na višim razinama studija i to kao izborne predmete ili praksu studenata (PPMI, 2017). Na žalost takvi studijski programi rezultiraju neadekvatnom pripremljenošću nastavnika za provedbu interkulturalnog odgoja i obrazovanja. Završetkom nastavnčkih studija studentima nedostaje dovoljno razumijevanje ključnih koncepata, načela, ciljeva i ishoda interkulturalnog odgoja i obrazovanja što dovodi do perpetuiranja površnog pristupa različitostima u odgoju i obrazovanju, umjesto razvijanja kvalitetnijih odnosa u kojima se kulturne različitosti gledaju kao izvor zajedničkog bogatstva.

Nastavnicima i stručnom osoblju je također potrebno osigurati programe stručnog usavršavanja za provedbu interkulturalnog odgoja i obrazovanja, uz financijsku podršku i institucionalne resurse. Na taj način moguće je pružati alate za kvalitetno provođenje interkulturalnog odgoja i obrazovanja u svakodnevnoj praksi te osigurati dugoročno unapređenje kompetencija nastavnika u tom području.

U velikom broju europskih zemalja uključujući i Hrvatsku u praksi se nastavnici često suočavaju s nedostatkom resursa i podrške, ograničenim mogućnostima daljnjeg

profesionalnog razvoja, te nedovoljnom institucionalnom podrškom. Stoga je potrebno i dalje ulagati napore u razvijanje novih pristupa odgoju i obrazovanju nastavnika, provjeru stečenih kompetencija te evaluaciju prakse vezane uz interkulturni odgoj i obrazovanje.

Samo uz sustavni pristup te adekvatnu znanstvenu, stručnu, političku i društvenu podršku interkulturnom odgoju i obrazovanju moguće je izgraditi odgojno-obrazovne sustave koji će pripremati pojedince za život u kulturno raznolikom društvu temeljenom na pravdi i jednakosti, u kojem će moći ostvariti svoj puni potencijal te aktivno pridonijeti razvoju višekulturne demokratske zajednice na nacionalnoj, europskoj i međunarodnoj razini.

8. Literatura

- Arnesen, A.L. Policies and Practices for Teaching Sociocultural Diversity: A framework of Teacher Competences for Engaging with Diversity; Council of Europe: Strasbourg, France, 2010.
- Banks, J. A. (2014). An introduction to multicultural education (Vol. 5th). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Barrett, M. (2012). Intercultural competence u *EWC Statement Series, 2nd issue*. Oslo: Norway: European Wergeland Centre, 23-27
- Bartulović, M., Kušević, B. (2016). Što je interkulturalno obrazovanje? Priručnik za nastavnike i druge znatiželjnike. CMS.
- Bedeković, V. (2011). Interkulturalne kompetencije nastavnika (Doktorska disertacija). *Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu*.
- Buterin, M. (2011). Promicanje interkulturalizma u školskom okruženju, *Acta Iadertina*, 8, 1-9
- Cochran-Smith, M. (2003). The Multiple Meanings of Multicultural Teacher Education: A Conceptual Framework. *Teacher Education Quarterly*, 30 (2), 7-26
- COUNCIL OF EUROPE, *Autobiography of Intercultural Encounters: Context, concepts and theories*, Strasbourg, 2009. (<https://rm.coe.int/context-concepts-and-theories-autobiography-of-intercultural-encounter/168089eb76>)
- Čačić. Kumpes, J. (1999). Kultura, etičnost i obrazovanje: naznake o interakciji i perspektivi. Čačić-Kumpes, J. (ur.), *Kultura, etičnost i identitet*. Zagreb: Institut za migracije i narodnosti, 143-159
- Delors, J. (1996). Learning: The treasure within. Paris: UNESCO Publishing
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266.

European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, *Preparing teachers for diversity – The role of initial teacher education – Final report*, Publications Office, 2017, URL: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/637002> (18.7.2024.)

European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, *Preparing teachers for diversity – The role of initial teacher education – Annex 2, case study summaries*, Publications Office, 2017, URL: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/55130> (18.7.2024.)

European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, *Key competences for lifelong learning*, Publications Office, 2019, URL: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540> (18.7.2024.)

European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, *Preporuka Vijeća o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje*, (bez dat.), URL: <https://education.ec.europa.eu/hr/focus-topics/improving-quality/key-competences>

Fantini, A. E. (2000). A Central Concern: Developing Intercultural Competence. *SIT Occasional Papers Series* (1). School for International Training.

Gay, G. (2004). Curriculum theory and multicultural education. U: Banks, J. A., McGee Banks, C. A. (ur.), *Handbook of research in multicultural education*. San Francisco: Jossey-Bass, 30-50,

Gorski, P. C. (2006). Complicity with conservatism: The de-politicizing of multicultural education. *Intercultural Education*, 17 (2), 163-177.

Gorski, P. C. (2008). Good intentions are not enough: A decolonizing intercultural education. *Intercultural Education*, 19 (6), 515-525.

Gorski, P. C. (2009a). Intercultural education as social justice. *Intercultural Education*, 20 (2), 87-90.

Gorski, P. C. (2009b). What We're Teaching Teachers: An Analysis of Multicultural Teacher Education Coursework Syllabi. *Teaching and Teacher Education: An*

International Journal of Research and Studies, 25 (2), 309-318.

Grant, C. A., Sleeter, C.E. (2007). *Doing multicultural education for achievement and equity*, New York: Routledge – Taylor and Francis Group

Gundara, J. S. (2000). *Interculturalism, Education and Inclusion*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.

Hrvatić, N. (2007). Interkulturalna pedagogija: nove paradigme. *Pedagogijska istraživanja*, 4 (2), 241-252

Hrvatić, N., Piršl, E. (2005). Kurikulum pedagoške izobrazbe i interkulturalne kompetencije učitelja. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (2), 251-266.

Jokikokko, K. (2005). Interculturally trained Finnish teachers' conceptions of diversity and intercultural competence. *Intercultural Education* 16 (1), 69-83

Konvencija o pravima djeteta (2001). Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.

Le Roux, J., (2002). Effective educators are culturally competent communicators. *Intercultural Education*, 13(1), 37-48.

Nieto, S., Bode, P. (2013). *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education (Sixth Edition)*. White Plains, NY: Longman Press.

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 = Educational challenges in multicultural communities*. Osijek: Učiteljski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku i Nansen dijalog centar, str. 131-155.

Perspectives of multiculturalism - western and tran-sitional countries, (ur.) Milan Mesić. Zagreb : Faculty of Philosophy i Croatian Commission for UNESCO, 2004.

Piršl, E. (2007). Interkulturalna osjetljivost kao dio interkulturalne kompetencije. U: Previšić, V., Šoljan, N. N., Hrvatić, N. (ur.). *Pedagogija prema cjeloživotnom*

obrazovanju i društvu znanja. Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo, 275 – 291

Piršl, E. (2014). Modeli interkulturalne kompetencije. *Pedagogijska istraživanja*, 11 (2), 203 –216.

Portera A., (2008). Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects, u: *Intercultural Education*, 19 (6), 481-491.

Rey-von Allmen, M. (2004). Towards an Intercultural Education U: Mesić, M. (ur.): *Perspectives of multiculturalism: western and transitional countries*, Zagreb: Faculty of Philosophy i Croatian Commission for UNESCO, 100-111.

Sleeter, C. E., Grant, C. A. (2008). Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class and Gender, New Jersey: John Wiley & Sons

Spajić-Vrkaš, V. (1999). Globalizacija i izobrazba: apokalipsa raja ili rajska apokalipsa, *Društvena istraživanja*, 8 (4 (42)), 579-600.

Spajić-Vrkaš, V. (2004). The Emergence of Multiculturalism in Education: From Ignorance to Separation Through Recognition U: Mesić, M. (ur.): *Perspectives of multiculturalism: western and transitional countries*, Zagreb: Faculty of Philosophy i Croatian Commission for UNESCO, 2004.

Spajić-Vrkaš, V. (2014). Kulturne razlike, građanstvo i obrazovanje za interkulturalni dijalog. u: Hrvatić, N. (ur.), *Interkulturalno obrazovanje i europske vrijednosti*. Zagreb: Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i Visoka škola za menadžment u turizmu i informatici u Virovitici, 3-17

Spajić-Vrkaš, V., Kukoč, M., i Bašić, S. (2001). Obrazovanje za ljudska prava i demokraciju: interdisciplinarni rječnik. Zagreb: Hrvatsko povjerenstvo za UNESCO.

Spajić-Vrkaš, V., Stričević, I., Maleš, D., Matijević, M. (2004). Poučavati prava i slobode: priručnik za učitelje osnovne škole: s vježbama za razrednu nastavu. Zagreb: Istraživačko-obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu

Spitzberg, B.H. and Changnon, G. (2009) .Conceptualizing Intercultural Competence. In:

Deardorff, D.K., Ed., *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*, Thousand Oaks, Sage, 2-52.

UNESCO, Konvencija protiv diskriminacije u odgoju i obrazovanju, Pariz, 1960. URL: <https://msts-travnik.net/wp-content/uploads/2018/11/Konvencija-protiv-diskriminacije-u-odgoju-i-obrazovanju.pdf> (16.7.2024.)

UNESCO, Preporuka o odgoju i obrazovanju za međunarodno razumijevanje, suradnju i mir te poštivanje ljudskih prava i temeljnih sloboda, Pariz, 1974. URL: <https://wp.ffzg.unizg.hr/hre-edc/files/2015/02/Zbirka-me%2091unarodnih-i-doma%2087ih-dokumenata.pdf> (16.7.2024.)

UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity, Paris, 2001. URL: <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/unesco-universal-declaration-cultural-diversity> (16.7.2024.)

Van Driel, B., Darmody, M., Kerzil, J. (2016), Education policies and practices to foster tolerance, respect for diversity and civic responsibility in children and young people in the EU. NESET II report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Van Hook, C. W. (2000). Preparing Teachers for the Diverse Classroom: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. *Issues in Early Childhood Education: Curriculum, Teacher Education, & Dissemination of Information*, Champaign, IL, 67-72

Vijeće Europe, *Bijela knjiga o međukulturnom dijalogu "Živimo zajedno jednaki u dostojanstvu"*, (Strasbourg, 7. svibnja 2008.), Zagreb, 2011.

Vijeće Europe: *Deklaracija sa sastanka na vrhu Vijeća Europe*, Beč, 1993. URL: <https://wp.ffzg.unizg.hr/hre-edc/files/2015/02/Zbirka-me%2091unarodnih-i-doma%2087ih-dokumenata.pdf> (16.7.2024.)

Vijeće Europe: *Završna deklaracija drugog sastanka na vrhu Vijeća Europe*, Strasbourg, 1997. URL: <https://wp.ffzg.unizg.hr/hre-edc/files/2015/02/Zbirka-me%2091unarodnih-i-doma%2087ih-dokumenata.pdf> (16.7.2024.)