

Obrazovanje pripadnika češke nacionalne manjine na primjeru Osnovne škole Silvija Strahimira Kranjčevića u Zagrebu

Hrvoj Zajec, Jana

Master's thesis / Diplomski rad

2020

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, 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:131:362841>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-09-26**



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

**OBRAZOVANJE PRIPADNIKA ČEŠKE NACIONALNE
MANJINE NA PRIMJERU OSNOVNE ŠKOLE SILVIJA
STRAHIMIRA KRANJČEVIĆA U ZAGREBU**

Diplomski rad

Jana Hrvoj Zajec

Zagreb, 2020.

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

**OBRAZOVANJE PRIPADNIKA ČEŠKE NACIONALNE MANJINE NA
PRIMJERU OSNOVNE ŠKOLE SILVIJA STRAHIMIRA KRANJČEVIĆA U
ZAGREBU**

Diplomski rad

Jana Hrvoj Zajec

Mentorica: doc. dr. sc. Marija Bartulović

Zagreb, 2020.

Sadržaj

1. Uvod	1
2. Pravo na obrazovanje nacionalnih manjina – ljudskopravni i zakonski okvir	2
2.1 <i>Europski dokumenti</i>	2
2.2 <i>Međunarodni dokumenti</i>	6
2.3 <i>Nacionalni i zakonski okvir</i>	9
2.3.1 <i>Modeli obrazovanja nacionalnih manjina u Hrvatskoj</i>	12
3 Teorijski pristupi obrazovanju (nacionalnih manjina)	14
3.1 <i>Teoretičari interkulturalnog odgoja i obrazovanja</i>	16
4 Uloga i kompetencije nastavnika u interkulturalnom obrazovanju	25
5 Pregled stranih i domaćih istraživanja o obrazovanju nacionalnih manjina i primjeri dobre prakse	30
5.1 <i>Strana istraživanja</i>	30
5.2 <i>Domaća istraživanja</i>	31
5.3 <i>Dopunska škola Češke besede Zagreb</i>	34
6 Empirijski dio rada – studija slučaja	36
6.1. <i>Problem istraživanja</i>	36
6.2. <i>Cilj istraživanja</i>	36
6.3. <i>Istraživačka pitanja:</i>	36
6.4. <i>Način provedbe istraživanja</i>	37
6.5. <i>Uzorak</i>	38
6.6. <i>Postupci i instrumenti</i>	38
6.7. <i>Obrada podataka</i>	38
6.8. <i>Analiza rezultata</i>	39
6.8.1. <i>Struktura programa obrazovanja češke nacionalne manjine po Modelu C i osobitosti njegove praktične primjene</i>	39
6.8.2. <i>Usklađenost programa obrazovanja češke nacionalne manjine po Modelu C s dimenzijama multikulturalnoga obrazovanja prema Banksu</i>	40

6.9. <i>Rasprava</i>	44
7 Zaključak	47
8 Prilozi	49
9 Literatura	63

Obrazovanje pripadnika češke nacionalne manjine na primjeru Osnovne škole Silvija Strahimira Kranjčevića u Zagrebu

Sažetak

Cilj ovoga rada jest dobiti uvid u specifičnosti obrazovanja pripadnika češke nacionalne manjine po Modelu C. U teorijskom dijelu se prikazuju zakoni koji pripadnicima nacionalnih manjina omogućuju pravo na odgoj i obrazovanja na svom jeziku te kako se u Hrvatskoj, kao multikulturalnoj državi, provodi njihovo obrazovanje. Istraživanje je kvalitativnog tipa i provedeno je s nastavnicom predmeta Češki jezik i kultura te s učenicima od prvog do osmog razreda osnovne škole. Podaci su prikupljeni promatranjem nastave te intervjuiranjem nastavnice metodom polustrukturiranog intervjua. Rezultati pokazuju da su specifičnosti Češke dopunske škole Češke besede Zagreb to što je to inkluzivna škola, škola u kojoj je svatko prihvaćen i gdje se djeca različitih sposobnosti u heterogenim skupinama zajedno igraju i uče.

Ključne riječi: nacionalne manjine, češki jezik, interkulturalizam

The education of members of the Czech national minority based on the example of Silvije Strahimir Kranjčević Elementary School in Zagreb

Abstract

The purpose of this study is to give insight into the specificities of education of members of the Czech national minority based on the “C Model”. The theoretical part provides an explanation of the laws pertaining to national minorities' right to education in their native language and it explains the education process in multicultural Croatia. This is a qualitative research conducted in collaboration with the teacher of the subject “Czech Language and Culture” and pupils from first through eighth grade of elementary school. Data was collected upon observing the class and interviewing the teacher using the semi-structured interview method. The results show that the Czech Supplementary School of the Czech Beseda Zagreb is an inclusive school where everyone is accepted and where children of different abilities play and learn together in heterogeneous groups.

Key words: national minorities, Czech language, interkulturalism

1. Uvod

Izabrana tema ovog diplomskog rada pripada području interkulturalne pedagogije koja za cilj ima izgradnju novog interkulturalnog identiteta pojedinca kao otvorene i empatijske osobe: poštivanje drugoga promicanjem ljudskih prava, mira, razumijevanja, građanske solidarnosti i sl. Predmet proučavanja je osnovnoškolsko obrazovanje pripadnika češke nacionalne manjine po Modelu C u Osnovnoj školi S.S. Kranjčevića u Zagrebu, a koje se izvodi subotom u Češkoj dopunskoj školi Češke besede Zagreb.

U teorijskom dijelu rada prikazat će se legislativa u Europi i Hrvatskoj koja se tiče manjina i njihovih prava, primjeri dobre prakse obrazovanja u Hrvatskoj i šire, kao i najvažniji teoretičari interkulturalnoga obrazovanja. Cilje promatranja nastave i intervjuiranja nastavnice koja predaje djeci osnovnoškolskog uzrasta jest dobiti uvid u specifičnosti obrazovanja pripadnika češke nacionalne manjine po Modelu C. Protokoli za intervju i promatranje nastavnog procesa izradit će se vodeći se Banksovima dimenzijama. Na temelju dobivenih rezultata dobit će se detaljan uvid u njihovo obrazovanje.

Studentica sam bohemistike i nemam puno saznanja o ovakvom obliku obrazovanja i na koji način se provodi te mi se činilo zanimljivim detaljnije istražiti to područje te ga tako približiti i drugima koje bi to moglo zanimati ili im koristiti u njihovom radu.

2. Pravo na obrazovanje nacionalnih manjina – ljudskopravni i zakonski okvir

Zaštita manjina nedvojbeno je aktualan i svjetski politički problem. Tradicijski se pri pojmu “manjine” mislilo na vjerske, etničke ili jezično određene skupine osoba koje žele sačuvati svoju povezanost i poseban način života. Europska i svjetska povijest posljednjih 200 godina obilježene su sukobima koji nastaju ugnjetavanjem manjina većinskim stanovništvom, a također postoji duga povijest pokušaja da se takvi sukobi riješe pravnom zaštitom manjina. Dok je isprva bila riječ o zaštiti vjerskih manjina ediktima o toleranciji i u okviru mirovnih ugovora (npr. Augsburški vjerski mir 1555. godine; Vestfalski mir 1648. godine), od Bečkoga kongresa razvila se međudržavnim ugovorima međunarodnopravna zaštita i za nacionalne manjine. Nakon Prvoga svjetskog rata donijeli su međunarodnopravni sporazumi vrlo različita zaštitna rješenja za etničke i vjerske manjine, koja su, dakako, u slučaju sukoba često slabo djelovala. Nakon Drugoga svjetskog rata Poveljom Ujedinjenih naroda i Općom deklaracijom o ljudskim pravima pružila se prilika da se zaštita manjina međunarodnopravno popravi. U Općoj deklaraciji o ljudskim pravima zaštita manjina bila je regulirana samo neizravno, preko općih zabrana diskriminacije pojedinca. Tek u čl. 27 *Sporazuma o građanskim i političkim pravima* (iz 1966. godine) piše: “U državama s etničkim, vjerskim ili jezičnim manjinama ne smije se pripadnicima takvih manjina uskratiti pravo da zajedno s drugim pripadnicima svoje skupine njeguju svoj kulturni život, deklariraju i prakticiraju svoju vjeru ili da se služe svojim jezikom”. Zatim je zaštita manjina u okviru Ujedinjenih naroda dalje konkretizirana u Rezoluciji Ujedinjenih naroda 47/13528 (1992.), ali nije bitno izmijenjena u svojim glavnim crtama (Lohmann, 1999).

2.1 Europski dokumenti

Kada se govori o zaštiti manjina u europskom kontekstu, najčešće se govori o zaštiti etničkih ili nacionalnih manjina. Kako bi se olakšalo snalaženje među brojnim terminima koji se odnose na manjine, Vijeće Europe ¹se u *Okvirnoj konvenciji za zaštitu*

¹ Vijeće Europe je regionalna međuvladina organizacija koja danas okuplja 45 europskih zemalja sa 880 milijuna stanovnika. Osnovano je 1949. od strane 10 zemalja (Belgije, Danske, Francuske, Islanda, Italije,

nacionalnih manjina odlučilo na termin *nacionalna manjina* kao reprezentativan. Spajić-Vrkaš i suradnici (2004) u priručniku za nastavnike *Poučavati prava i slobode* navode šest temeljnih europskih instrumenata ljudskih prava Vijeća Europe: *Konvencija za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda* (1950), *Europska socijalna povelja* (1965), *Europska konvencija o kulturi* (1954), *Europska konvencija za sprječavanje mučenja i nečovječnog ili ponižavajućeg postupka ili kazne* (1987), *Europska povelja za regionalne ili jezike manjina* (1992), *Okvirna konvencija za zaštitu nacionalnih manjina* (1995), od kojih se posljednja dva posebno odnose na prava zaštite pripadnika manjinskih zajednica. U organizaciji Europske unije donesena je *Povelja temeljnih prava Europske unije* (2001) te u Organizaciji za europsku sigurnost i suradnju-OESS *Helsinški završni akt* (1975) i *Pariška povelja za Novu Europu* (1990).

Europska povelja za regionalne jezika i jezike manjina

Europsku povelju za regionalne jezike i jezike manjina prihvatio je Odbor ministara Vijeća Europe 1992. godine te je taj dokument nastao na temeljima djelatnosti u okviru OESS-a (Organizacija za europsku sigurnost i suradnju) te posebno s obzirom na Zaključni akt u Helsinkiju i dokument sastanka u Kopenhagenu iz 1990. godine. U tome se dokumentu regionalni ili manjinski jezici priznaju kao kulturno bogatstvo države te su za iste određene mjere u smislu promicanja u javnome životu što uključuje obrazovanje na regionalnim ili manjinskim jezicima na svim razinama kao i osiguravanje službenih tijela, uporabu u javnim medijima, kulturalnim aktivnostima te gospodarskome i socijalnome životu. Kako bi se očuvali manjinski ili regionalni jezici, države bi također trebale organizirati i nastavu na manjinskim ili regionalnim jezicima ili njihovo učenje na svim stupnjevima obrazovnog procesa. Kako bi komunikacija između pripadnika manjina i većinskog stanovništva bila što učinkovitija, bilo bi dobro također organizirati i učenje manjinskih ili regionalnih jezika za sve one koji žive na području na kojem se govori određenim manjinskim jezikom i ne govore ga, a imaju ga želju naučiti. Osim očuvanja

Luksemburga, Nizozemske, Norveške, Švedske i Velike Britanije) sa svrhom razvoja demokracije, zaštite prava i sloboda, jačanja vladavine prava i promicanja usklađenog gospodarskog i društvenog razvoja u Europi. Djeluje u nizu područja, osim obrane, uključujući ljudska prava, razvoj demokracija, zaštitu manjina, migracije, obrazovanje, znanost, mlade, kulturu, sport, zaštitu zdravlja, suradnju u području zakonodavstva, regionalno planiranje itd. Sjedište organizacije je u Strasbourgu. Razlikuje se od Europskog vijeća (engl. European Council) koje je tijelo Europske unije (Spajić-Vrkaš i sur., 2004).

manjinskih ili regionalnih jezika kroz obrazovni sustav, njihovo bi se očuvanje dodatno učvrstilo kroz istraživanja i izučavanja na sveučilišnoj razini ili u odgovarajućim institucijama. Države koje su pristupile Europskoj povelji obvezuju se eliminirati bilo koje neopravdane razlike, isključenja, ograničenja ili prednosti u odnosu na uporabu regionalnoga ili manjinskog jezika s ciljem obeshrabrivanja ili dovođenja u opasnost održanja ili razvoja regionalnoga ili manjinskog jezika. Pri tome se usvajanje posebnih mjera u korist regionalnih ili manjinskih jezika s ciljem promicanja jednakosti između korisnika tih jezika i ostalog dijela pučanstva, odnosno mjera koje pravilno uzimaju u obzir njihove specifične uvjete, ne smatra aktom diskriminacije protiv korisnika jezika koji su u široj uporabi. Države se, osim toga, obvezuju promicati svim odgovarajućim sredstvima međusobno razumijevanje između svih jezičnih grupa u zemlji te osobito uključiti poštivanje, razumijevanje i snošljivost u pogledu regionalnih ili manjinskih jezika među ciljeve nastave i obrazovanja njihovih zemalja te davati potporu masovnim medijima da slijede iste ciljeve. U određivanju njihove politike prema regionalnim ili manjinskim jezicima države trebaju uzimati u obzir potrebe i želje izražene od strane grupa koje rabe te jezike. Njih trebaju ohrabriti pri uspostavi tijela ako je to potrebno u cilju savjetovanja državnih tijela u svim pitanjima koja se odnose na regionalne ili manjinske jezike (Petričušić, 2013).

Okvirna konvencija za zaštitu nacionalnih manjina (OKZNM)

Usvojena je u Strasbourgu, 10. studenoga 1995. te stupila na snagu 1. veljače 1998. godine. To je prvi multilateralni ugovor isključivo posvećen zaštiti nacionalnih manjina. Ujedno, OKZNM je i najznačajniji i najobuhvatniji regionalni (europski) instrument za zaštitu manjinskih prava (Mikić i sur., 2017). Cilj konvencije je zaštita manjina koje se nalaze na teritoriju zemalja članica Okvirne konvencije. Prema Okvirnoj konvenciji zaštita nacionalnih manjina pripada području zaštite ljudskih prava, a time ulazi u područje međunarodne suradnje. Svi pripadnici nacionalnih manjina imaju se pravo koristiti svim pravima koja su im omogućena Konvencijom, bilo u skupini s drugim pripadnicima nacionalnih manjina ili pojedinačno. Prema članku 14. stranke se obvezuju priznati da svaka osoba koja pripada nacionalnoj manjini ima pravo učiti na svom manjinskom jeziku te na područjima tradicionalno ili u znatnijem broju nastanjenom

osobama koje pripadaju nacionalnim manjinama, ako za to postoji dostatno zanimanje, stranke će uzastojati osigurati, koliko je to moguće te u okvirima svojih obrazovnih sustava, da osobe koje pripadaju tim manjinama imaju odgovarajuće mogućnosti da uče manjinski jezik ili da ih se poučava na manjinskom jeziku. (OKZZNM, čl. 14. 1997).

U organizaciji OESS-a, a vezano uz pitanja obrazovnih prava pripadnika manjina, jedan je od najznačajnijih dokumenata upravo *Haške preporuke o pravu nacionalnih manjina na obrazovanje* iz 1996. godine. Tim su dokumentom, iako na normativnoj razini, uređena obrazovna pitanja pripadnika nacionalnih manjina i to u smislu slobode obrazovanja na manjinskim jezicima kao i odabira obrazovnoga modela, prava osnivanja javnih i privatnih ustanova (škola), odgoja i obrazovanja na manjinskim jezicima na svim stupnjevima obrazovanja te razvoj kurikulumu. U kontekstu dvojezičnoga obrazovanja kao i promicanja interkulturalnih vrijednosti najznačajniji je možda članak 19. navedenoga dokumenta u kojem stoji: „S obzirom na važnost i vrijednost koju međunarodni instrumenti pridaju međukulturalnome obrazovanju i osvjetljavanju povijesti, kulture i tradicije nacionalnih manjina, državne obrazovne vlasti bi morale osigurati da obvezni opći nastavni program uključuje podučavanje njihove povijesti, kulture i tradicije. Poticanje pripadnika većinskoga naroda da uče jezike nacionalnih manjina koje žive u njihovoj državi doprinosi jačanju tolerancije i multikulturalnosti u toj državi“ (*Haške preporuke o pravu nacionalnih manjina na obrazovanje*, 1996).

Drugi je dokument organizacije OESS-a naziva *Preporuke iz Osla o pravu nacionalnih manjina na uporabu vlastitoga jezika* donesen 1998. godine. Preporuke imaju funkciju smjernica za razvoj državne politike koja treba doprinijeti učinkovitoj primjeni prava osoba koje pripadaju nacionalnim manjinama za uporabu svojega jezika u javnome životu. Preporuke su podijeljene na podnaslove koji odgovaraju problemima koji se pojavljuju u pogledu uporabe manjinskog jezika pri davanju imena, u vjerskim obredima, u društvenoj zajednici i u civilnom društvu, u medijima, u gospodarskom životu, pred tijelima vlasti i javnim službama, pred pravosudnim tijelima, posebice pri lišenju slobode. Osobe koje pripadaju nacionalnim manjinama imaju odgovarajuće mogućnosti upotrebe svojeg jezika u komunikaciji s tijelima uprave, posebice u regijama i mjestima gdje je iskazana takva želja i gdje pripadnici nacionalnih manjina žive u velikom broju. Slično tomu, tijela uprave moraju, gdje je god to moguće, osigurati da se javne usluge pružaju i na jeziku nacionalne manjine. Nadalje, taj pravni izvor propisuje

da u regijama i mjestima gdje osobe koje pripadaju nacionalnoj manjini žive u veliku broju država treba poduzeti mjere kojima će osigurati da izabrani članovi regionalnih i lokalnih državnih tijela mogu upotrebljavati i jezik nacionalne manjine pri radu u tim tijelima (Petričušić, 2013).

2.2 Međunarodni dokumenti

Od izlaska UNESCO-voga izvješća *Our Creative Diversity* 1995. godine na međunarodnoj političkoj sceni možemo pratiti tijek afirmacije i promicanja koncepta raznolikosti. Uzlazni trend interesa europskih zemalja i njihove deklarativne opredijeljenosti za promicanje raznolikosti prati i Hrvatska. No, unatoč Univerzalnoj deklaraciji UNESCO-a o kulturnoj raznolikosti koja je države članice izrijekom obvezala na poduzimanje odgovarajućih koraka poput „promoviranja pozitivnih vrijednosti kulturne raznolikosti putem obrazovanja i poboljšanja izrade nastavnih planova i programa te izobrazbe nastavnika u te svrhe“ (UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity, 2011, prema Blažević Simić, 2013), još uvijek svjedočimo nepostojanju zajedničkoga europskoga pristupa raznolikosti kao i evidentnoj nedovoljnoj prisutnosti promicanja iste u vlastitoj školskoj svakodnevnici. Primjere implementacije koncepta raznolikosti vidimo u nacionalnim kurikulumima, specifičnim modelima obrazovanja i u pojedinačnim elementima interkulturalnoga učenja i poučavanja (Blažević Simić, 2013).

UNESCO-ovo svjetsko izvješće iz 2009. godine pod nazivom *Ulagati u kulturnu raznolikost i interkulturalni dijalog* (Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue, 2009, prema Blažević Simić, 2013) u fokus stavlja upravo važnost integriranja raznolikosti polaznika i lokalnih sredina u obrazovnu praksu, s obzirom na to da uniformirani pristup ne odgovara potrebama polaznika te stvara sve veći raskorak između onoga što učenici žive i uče.

U UNESCO-ovom vodiču za interkulturalno obrazovanje (eng. UNESCO Guidelines on Intercultural Education, 2006) navedene su četiri različite kategorije skupina ljudi koje se određuju kao manjine: 1.) autohtone manjinske skupine, 2.) teritorijalne manjine s dugogodišnjom kulturnom tradicijom, 3.) neteritorijalne manjine,

odnosno manjine bez neke nužne povezanosti s određenim geografskim prostorom, 4.) imigrantske manjine. U njemu se navodi da je multikulturalizam pojam koji se odnosi na kulturnu raznolikost ljudskoga društva i uključuje ne samo elemente etničke ili nacionalne kulture, već i jezične, vjerske i druge socio-ekonomske različitosti, dok se interkulturalizam odnosi na postojanje i pravednu interakciju pripadnika različitih kultura te mogućnost izgradnje zajedničkih izričaja putem dijaloga i uzajamnoga poštovanja. U vodiču su navedene i tri smjernice (načela) za interkulturalno obrazovanje (UNESCO, 2006):

1. Interkulturalno obrazovanje poštuje kulturni identitet učenika kroz osiguravanje kulturno primjerenog i kvalitetnog odgoja za sve.

2. Interkulturalno obrazovanje pruža svakom učeniku kulturno znanje, stavove i vještine nužne za postizanje aktivnog i cjelovitog sudjelovanja u društvu

3. Interkulturalno obrazovanje pruža svim učenicima kulturno znanje, stavove i vještine koje im omogućuju da pridonose poštivanju, razumijevanju i solidarnosti među pojedincima, etničkim, društvenim, kulturnim i vjerskim skupinama i manjinama

Puzić (2007) je u svom radu pokušao istražiti nastoji li se i na koji način, normativno (programski), u pojedinim zemljama/nacionalnim kurikulumima afirmirati kulturna raznolikost i razvitak manjinskih identiteta. U tu je svrhu analizirao nacionalne kurikulume odabranih europskih zemalja. On tvrdi da ne postoji zajednički europski model odgoja i obrazovanja za interkulturalnost. Različitosti pojedinih pristupa odgoju i obrazovanju za interkulturalnost u nacionalnom kurikulumu Puzić sažima u tri osnovna tipa kurikuluma: liberalni, multikulturalni i interkulturalni.

Liberalni pristup ima grupa zemalja u koju spadaju Škotska, Irska i Engleska. Vrijednost kulturne raznolikosti ogleda se u općim ciljevima i ciljevima pojedinih predmeta i kurikulumskih područja, ali se ne problematiziraju u vidu prilagođenog manjinskog obrazovanja. Kurikulumi ovih zemalja ne predviđaju posebne programe na jezicima nacionalnih manjina, ili, primjerice, interkulturalno/multikulturalno obrazovanje kao izdvojeni nastavni/didaktički princip. Vrijednostima tolerancije i poštovanja različitost posvećuje se pažnja na razini programa, no istovremeno se

zaobilaze oblici učenja koji bi bili posebno prilagođeni socio-kulturnim specifičnostima učenika stranog porijekla (Puzić, 2007).

Multikulturni pristup imaju Švedska, Finska i Norveška. U ovim se zemljama vrijednost kulturne raznolikosti transferira u općeobrazovne i predmetne ciljeve, no također i u različite oblike prilagođenog manjinskog obrazovanja. Misli se na posebne programe na jezicima nacionalnih manjina, na dodatno učenje materinskog jezika za učenike stranog porijekla, na programe u kojima se manjinski jezik uči kao prvi ili drugi materinski jezik u kombinaciji s većinskim jezikom, i u sklopu kojih se interkulturno/multikulturno obrazovanje tretira kao izdvojeni didaktički princip. U programima ovih zemalja opetovano se naglašava multikulturni karakter društva, te se posebna pažnja posvećuje zaštiti, razvoju i priznavanju manjinskih kultura i identiteta, kako autohtonih, tako i useljeničkih (Puzić, 2007).

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

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

U Republici Hrvatskoj prava osoba pripadnika manjinskim zajednicama uređena su zakonima i dokumentima: *Ustavni zakon o pravima nacionalnih manjina* (2010), *Zakon o uporabi jezika i pisma nacionalnih manjina* (2000) i *Zakon o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina* (2000).

2.3 Nacionalni i zakonski okvir

Republika Hrvatska svojim osamostaljenjem i međunarodnim priznanjem 1992. godine obvezala se ostvarivati prava manjinskih zajednica, kako već nastanjenih tako i novih, čime je nastojala osnažiti svoju integraciju u Europi (Sablić, 2014). Napredak u interkulturalnom odgoju i obrazovanju proizašao je iz potrebe za osiguranjem i zaštitom multikulturalnosti i multikonfesionalnosti, unapređenjem prava hrvatskih migranata u inozemstvu, stjecanjem znanja građana stranog porijekla koja su nužna u demokratskom društvu te, konačno, bilo je nužno unaprijediti humanije međuljudske odnose te osigurati zaštitu i provedbu ljudskih prava (Hrvatić, 2007). Hrvatska je danas kao i ostale Europske zemlje multikulturalna država. Tome svjedoče i podaci iz posljednjeg popisa stanovništva iz 2011. godine (Prilog 1). Tako da uz Hrvate koji čine nešto malo više od 90% stanovništva Republike Hrvatske u Hrvatskoj žive i pripadnici sljedećih nacionalnih manjina: Albanci, Austrijanci, Bošnjaci, Bugari, Crnogorci, Česi, Mađari, Makedonci, Nijemci, Poljaci, Romi, Rumunji, Rusi, Rusini, Slovaci, Slovenci, Srbi, Talijani, Turci, Ukrajinci, Vlasi, Židovi.

U Hrvatskoj je potreba za interkulturalnim odgojem i obrazovanjem istaknuta u gore navedenom Ustavu i nekoliko zakona i ključnih dokumenata o obrazovanju i odgoju.

Ustavni zakon o pravima nacionalnih manjina (UZPNM)

Ustavni zakon o pravima nacionalnih manjina stupio je na snagu u prosincu 2002. i ključni je nacionalni propis za zaštitu nacionalnih manjina. *Ustavni zakon o pravima nacionalnih manjina* regulira prava isključivo pripadnika nacionalnih manjinskih zajednica, ali ne i drugih manjinskih zajednica poput etničkih i jezičnih. Međutim, u članku 7. *Ustavnoga zakona o pravima nacionalnih manjina* (N. N., 155/02) spominju se etnička, jezična i nacionalna prava pripadnika manjinskih zajednica: „...Republika Hrvatska osigurava ostvarivanje posebnih prava i sloboda pripadnika nacionalnih manjina koja oni uživaju pojedinačno ili zajedno s drugim osobama koje pripadaju istoj nacionalnoj manjini, a kada je to određeno ovim Ustavnim zakonom ili posebnim zakonom, zajedno s pripadnicima drugih nacionalnih manjina, naročito:

1. služenje svojim jezikom i pismom, privatno i u javnoj uporabi, te u službenoj uporabi;
2. odgoj i obrazovanje na jeziku i pismu kojim se služe;
3. uporabu svojih znamenja i simbola;
4. kulturna autonomija održavanjem, razvojem i iskazivanjem vlastite kulture, te očuvanja i zaštite svojih kulturnih dobara i tradicije;
5. pravo na očitovanje svoje vjere te na osnivanje vjerskih zajednica zajedno s drugim 50 pripadnicima te vjere;
6. pristup sredstvima javnog priopćavanja i obavljanja djelatnosti javnog priopćavanja (primanje i širenje informacija) na jeziku i pismu kojim se služe;
7. samoorganiziranje i udruživanje radi ostvarivanja zajedničkih interesa;
8. zastupljenost u predstavničkim tijelima na državnoj i lokalnoj razini, te u upravnim i pravosudnim tijelima;
9. sudjelovanje pripadnika nacionalnih manjina u javnom životu i upravljanju lokalnim poslovima putem vijeća i predstavnika nacionalnih manjina;
10. zaštitu od svake djelatnosti koja ugrožava ili može ugroziti njihov opstanak, ostvarivanje prava i sloboda.“

O učinkovitosti provedbe Ustavnog zakona bavi se *Akcijski plan o provedbi Ustavnog zakona o pravima nacionalnih manjina* koji je donesen 2009. godine. Cilj je Akcijskog plana potaknuti pripadnike nacionalnih manjina na veće i dosljednije korištenje svojih prava, ali i osiguravanje mjera kojima bi se potaknulo sve općine i gradove, u kojima pripadnici nacionalnih manjina imaju pravo na korištenje svog jezika i pisma, na dosljednije omogućavanje ostvarivanja tog prava. Akcijskim planom također se provodi i nadzor nad propisima kojima se regulira to pitanje. Prema *Izješću o provedbi Akcijskog plana za provedbu Ustavnog zakona o pravima nacionalnih manjina za razdoblje od 2011. do 2013. godine*, za 2011. godinu pokazalo se da je „učinjen značajan pomak u poboljšavanju kvalitete nastave na jeziku i pismu nacionalnih manjina sufinanciranjem izrade autorskih udžbenika (na češkom, mađarskom, srpskom i

talijanskom jeziku) koji odgovaraju nastavnom planu i programu te sufinanciranjem prevođenja većeg broja potrebnih udžbenika za osnovnoškolsko obrazovanje (za češku, mađarsku, srpsku i talijansku nacionalnu manjinu)“ (Izvješće 2012, 12). Pozitivno su riješeni i određeni problemi povezani s uključivanjem učenika koji pripadaju nacionalnim manjinama u program učenja materinjeg jezika i kulture po Modelu C. Dodatno, svi učenici koji slušaju gimnazijski i četverogodišnji strukovni program na jeziku i pismu nacionalnih manjina imali su pravo polagati državnu maturu na svom materinjem jeziku.

Zakon o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina

Zakon postavlja okvir za primjenu prava nacionalnih manjina u odgoju i obrazovanju na njihovu jeziku i pismu od predškole do sveučilišta. Zakon omogućuje osnivanje manjinskih škola i/ili razreda s manjim brojem učenika od onog koji je predviđen za većinske škole. Prema članku 6. sadržaj odgojno-obrazovnih programa za manjine obuhvaća uz opći dio obvezno i dio čiji je sadržaj u vezi s posebnosću nacionalne manjine (materinski jezik, književnost, povijest, zemljopis i kulturno stvaralaštvo nacionalne manjine). Odgojno-obrazovni rad u školskoj ustanovi s nastavom na jeziku i pismu nacionalne manjine obavljaju nastavnici iz reda nacionalne manjine koji potpuno vladaju jezikom nacionalne manjine, odnosno nastavnici koji nisu iz redova nacionalne manjine, a potpuno vladaju jezikom i pismom nacionalne manjine.

U *Nastavnom planu i programu za osnovnu školu* iz 1999. godine uvršten je *Nacionalni program odgoja i obrazovanja za ljudska prava* kao sastavni dio redovitih aktivnosti škole pod nazivom *Odgoj i obrazovanje za ljudska prava i demokratski građanski odgoj*. U tekstu stoji da se taj program može ostvarivati „interdisciplinarno, kroz sve predmete gdje postoje programske teme koje su bliske temama ljudskih prava, kao izborni predmet i kroz izvannastavne aktivnosti u vidu projekata“, ovisno o izboru učitelja. Identitetni i interkulturalni odgoj i obrazovanje naveden je kao jedan segment u okviru šire teme obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo. Sadržaj nacionalnog programa o odgoju i obrazovanju o ljudskim pravima integriran je u *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (u nastavku: Nacionalni kurikulum). Nacionalnim kurikulumom predviđaju se međupredmetne teme Osobni i socijalni razvoj i Građanski

odgoj kroz koje se promiču znanje o drugome, izgrađivanje vještine upravljanja međukulturalnim situacijama, izgrađivanje zrelih stavove o sebi i drugima (ur. Bačić, 2009., prema Lukić, 2010). Nastavni plan i program za osnovnu školu spominje potrebu obogaćivanja kulturalne različitosti prilikom određivanja ciljeva pojedinih predmeta, ali izričito ne spominje inkluzivne identitete ni potrebu za uspostavom društvene kohezije temeljem priznanja načela pluralizma (Lukić, 2010).

2.3.1 *Modeli obrazovanja nacionalnih manjina u Hrvatskoj*

U Hrvatskoj pripadnici nacionalnih manjina svoje ustavno pravo na obrazovanje i odgoj mogu ostvariti prema trima osnovnim modelima i posebnim oblicima školovanja:

MODEL A – cjelokupna nastava izvodi se na jeziku i pismu nacionalne manjine uz obvezno učenje hrvatskoga jezika u istom broju sati u kojem se uči jezik manjine. Ovaj model nastave provodi u se posebnim školskim ustanovama u kojima je cjelokupna nastava na jeziku pripadnika nacionalne manjine ili u posebnim odjelima u ustanovama s nastavom na hrvatskome jeziku. U školskoj godini 2011./2012. ukupno su 35 osnovne i 12 srednjih škola organizirale programe za nacionalne manjine prema Modelu A. Najveći broj osnovnih škola imao je organizirane programe sa svom nastavom na srpskom jeziku i ćirilichnom pismu (17); 11 škola je organiziralo programe na talijanskom jeziku i pismu, 4 škole na mađarskom te 3 na češkom jeziku i pismu. Srednje škole su organizirale programe na srpskom jeziku i ćirilichnom pismu (7), talijanskom (4) i mađarskom (1) jeziku i pismu (Mrnjauš i sur., 2013).

MODEL B – dvojezična nastava - nastava prirodoslovne skupine predmeta izvodi se na hrvatskome jeziku, a društvene skupine predmeta na jeziku pripadnika nacionalne manjine. Ovaj model ostvaruje se u posebnim odjelima u školskoj ustanovi s nastavom na hrvatskome jeziku. Prema tom modelu u školskoj godini 2011./2012. samo su tri osnovne škole imale dvojezičnu nastavu na hrvatskom i češkom (1), mađarskom (1) i

srpskom (1) jeziku. Jedna je srednja škola imala dvojezičnu nastavu na hrvatskom i češkom jeziku (Mrnjauš i sur., 2013).

MODEL C – nastava manjinskoga jezika i kulture (njegovanje) - uz redovitu nastavu na hrvatskome jeziku, na manjinskome jeziku izvodi se nastava jezika i kulture nacionalne manjine u trajanju od dva do pet školskih sati tjedno, a obuhvaća učenje jezika i književnosti nacionalne manjine, geografije, povijesti, glazbene i likovne kulture/umjetnosti. Nastava po Modelu C u osnovnim školama za učenike pripadnike nacionalnih manjina organizira se za razrednu i predmetnu nastavu u posebnim odgojno-obrazovnim skupinama (Mrnjauš i sur., 2013). S obzirom na to da u Hrvatskoj nema empirijskih istraživanja o učenju češkog jezika i kulture po navedenom modelu, odlučila sam svoj rad temeljiti na jednom takvom istraživanju u kojem bih pobliže objasnila funkcioniranje tog modela na konkretnom primjeru iz prakse.

3 Teorijski pristupi obrazovanju (nacionalnih manjina)

Obrazovanje nacionalnih manjina se u obrazovnoj teoriji najintenzivnije razmatra u kontekstu interkulturnog ili multikulturnog obrazovanja. Sablić (2014) navodi kako je svijest o postojanju kulturnih razlika temeljna polaznica za promišljanje o različitim teorijskim pristupima istraživanju fenomena interkulturalizma usmjerenima na proučavanje kulturnih različitosti i njihova vrednovanja.

Holistički pristup interkulturalizmu zagovara pretpostavku da kulturna različitost predstavlja značajnu crtu ljudske kvalitete te se stoga razvoj i jačanje interkulturalnih odnosa i kontakata shvaća kao egzistencijalno iskustvo društva (Sablić, 2014). Prema Piršl (2001) holistički pristup podrazumijeva njegovanje kvalitete interkulturalnih odnosa s naglaskom na utvrđivanje mreže odnosa koja povezuje ljude i skupine različitih kultura, uporabu različitih kanala za razvoj kulturnih kontakata usmjerenih na osnaživanje razumijevanja među kulturama, njegovanje globalnosti komplementarnosti verbalnoga i neverbalnoga govora i jezika koji se razvija putem komunikacijskih procesa te prepoznavanje i razvijanje unutarnje povezanosti radi uspostavljanja kreativnih odnosa među kulturama, pri čemu je od velike važnosti razumijevanje unutarnjeg raspoloženja radi eliminiranja emocionalnih reakcija odbijanja i zatvaranja, koje često proizlaze iz snažnih osjećaja, sjećanja i odanosti svojoj kulturi. Kada se odgoju i obrazovanju pristupa holistički, tada sazrijevanje i učenje treba promatrati kao složene sustave u kojima posebnu pozornost treba obratiti na procese i međusobne odnose unutar sustava, pri čemu holistička koncepcija daje novo viđenje stvarnosti koje se zasniva na međusobnoj povezanosti i međuovisnosti pojava, dok se odgoj i obrazovanje odvijaju na temelju interakcijske povezanosti sudionika (Sablić, 2014). Obrazovanje, holistički gledano s aspekta nastave i studija kao učenje i poučavanje, navodi Bratanić (1999), interakcijsko je komunikacijski proces koji se odvija u polju međuosobnih odnosa. Odnosi uspostavljeni između nastavnika i učenika, profesora i studenata od primarne su važnosti za kvalitetu interakcijskih i komunikacijskih procesa u nastavi i studiju uopće. Međuljudski odnos plodno je tlo za rast i razvoj njihovih ličnosti, a ne samo za usvajanje znanja i intelektualnih postignuća. Rogers i Maslow ističu da se obrazovanju treba pristupiti promatrajući pojedinca na holistički način obuhvaćajući njegov osobni razvoj, svjetonazor te mogućnosti izbora (Kyriacou, 2001).

Interakcionistički pristup interkulturalizmu bavi se procesom interakcije među pojedincima. S obzirom na to da bilo koja akcija ima smisao samo za one koji su u nju uključeni, bitno je shvatiti interpretaciju značenja koje sudionici daju svojem djelovanju. Značenja ovise o kontekstu interakcije te se tijekom interakcijskog procesa mogu mijenjati i modificirati, dok na djelovanje pojedinca bitno utječe oblikovanje i mijenjanje pojma o sebi i drugima i o cjelokupnoj situaciji. Različitost se promatra kao dinamički proces, gdje će stvaranje zajedničke komunikacije među različitim pojedincima i skupinama biti moguće jedino kroz shvaćanje složenosti svakoga pojedinog oblika identiteta u različitim situacijama (Sablić, 2014). Važnost interakcionističkog pristupa u interkulturalnom odgoju i obrazovanju ogleda se između ostaloga i u tumačenju razlika u obrazovnom uspjehu (školovanju) i jednakosti obrazovnih mogućnosti (Piršl, 2001), pri čemu se razina postignuća učenika temelji na interakcijama u okvirima značenja dogovorenih u učionici kako bi se izbjeglo favoriziranje djece dominantnih skupina i diskriminacija djece iz manjinskih društvenih skupina, važno je promatranje i usporedba interakcije unutar društva kao cjeline, ističe Haralambosu (1989, prema Sablić, 2014).

Humanistički pristup interkulturalizmu odgoj za različitost, priznavanjem čovjeka i njegove osobnosti, kulture i civilizacije i s ograničenjima i s njenim bogatstvima. Zato važno je prevladavati etnocentrične stavove i diskriminacije, a s druge strane zainteresiranost za vitalne procese „drugoga“ bez odbijanja. Bitno je također poticati pojedince na prihvaćanje vlastite različitosti (razlike u znanjima, iskustvima, fizičkom izgledu, etničkoj i religijskoj pripadnosti) i shvaćanje te svoje različitosti kao bogatstva, čime dolazimo do spoznaje o vlastitoj vrijednosti. Bedeković (2011) ističe da se različitosti odnose na vrijednost i priznavanje važnosti svakoga pojedinoga čovjeka, s težištem na kulturi postojanja koja upućuje na osobitost svake pojedine osobe. Humanistički pristup u odgoju i obrazovanju važan je jer je usmjeren na učenika, dijete, priznavanjem postojanja individualnih razlika među učenicima i promicanjem individualnosti, autonomije i slobode svakog pojedinca. Odgajatelj i nastavnik trebao bi podržavati djetetovu individualnost i različitost te samim time, dijete bi se trebalo osjećati sigurno u to da se poštuje ono što on misli, kaže, radi bez obzira na bilo kakvu različitost. Interkulturalni odgoj i obrazovanje treba podupirati razvoj pojedinca, što podrazumijeva priznavanje temeljnih čovjekovih prava za život, slobodu, jednakost i obrazovanje (Sablić, 2014).

3.1 Teoretičari interkulturalnog odgoja i obrazovanja

James A. Banks vodeći je znanstvenik u istraživanju ovoga područja interkulturalnog odgoja i obrazovanja. On tvrdi kako svako humano i pravedno društvo treba osigurati multikulturalno obrazovanje svim svojim građanima bez obzira na podrijetlo, spol, rasu, kulturu, jezik, socijalni status, religiju ili bilo koju drugu različitost (Sablić, 2014). Po njemu, svjesnost o postojanju najrazličitijih kultura i na lokalnoj i na globalnoj razini i svjesnost o njihovoj međusobnoj povezanosti i međusobnom utjecaju te razumijevanje istoga moraju biti jedan od prioriteta odgoja za interkulturalizam i odgoja za globalno građanstvo. Učenici bi trebali razumjeti kako život u njihovoj kulturnoj zajednici i njihovoj državi utječe na druge narode i isto tako trebali bi shvatiti na koji način međunarodni događaji mogu imati utjecaja na njihov svakodnevni život. Globalni odgoj i obrazovanje trebaju pomoći učenicima razumjeti međuovisnost među narodima u svijetu i razviti i razjasniti svoje stavove prema pripadnicima drugih naroda (Banks, 2009).

Banks napominje da glavni cilj multikulturalnog obrazovanja nije kreiranje jednakih obrazovnih šansi za kulturno drugačije učenike, što se najčešće navodi prilikom uvođenja takvih programa, nego otvaranje mogućnosti za sve učenike da „usvoje znanja, stavove i vještine koji su im potrebni za učinkovito funkcioniranje u pluralističkom demokratskom društvu; stupe u interakciju, pregovaraju i komuniciraju s ljudima koji pripadaju različitim grupama i pridonesu nastanku građanske i moralne zajednice koja postoji za opće dobro” (Banks, 1995). U skladu s tim, on razlikuje četiri pristupa reformi kurikulumu: doprinos, dodavanje, transformacija i socijalna akcija (Banks, 2002). *Doprinos* je pristup minimalnog uključivanja odgoja i obrazovanja za interkulturalnost u kurikulum, kada se povremeno obrađuju odabrane knjige i slave značajni datumi, heroji ili događaji iz različitih kultura. Ovaj pristup ne podrazumijeva sustavno uključivanje knjiga i tema iz različitih kultura u kurikulum. *Dodavanje* je pristup u kojem su sadržaji, koncepti, teme i perspektive različitih kultura dodane u kurikulum, ali bez mijenjanja njegova postojeća struktura. *Transformacija* pretpostavlja izmjenu strukture kurikulumu kako bi se u njega uključile perspektive i svjetonazori različitih kulturnih grupa. Nadalje, *socijalna akcija* je pristup koji kombinira transformaciju i aktivnosti koje teže socijalnoj

promjeni. Učenici se ne poučavaju samo da razumiju i preispituju aktualna društvena pitanja, već i da učine nešto značajno po tom pitanju (Banks, 2002).

Banks (1995) je razvio i pet dimenzija multikulturalnog obrazovanja:

1. Integracija sadržaja
2. Smanjenje predrasuda
3. Konstrukcija znanja
4. Pedagogija jednakosti
5. Osnaživanje školske kulture i društvene strukture

1. Integracija sadržaja

Integracija sadržaja bavi se opsegom kojim učitelji koriste primjere, podatke i informacije iz različitih kultura i skupina kako bi ilustrirali ključne koncepte, principe, generalizacije i teorije njihovog predmetnog područja ili discipline. Problem je što se integracija sadržaja često vidi kao jedini ili primarni način integracije, što dovodi do toga da se učitelji predmeta poput matematike i prirode ne smatraju odgovornima za multikulturalno obrazovanje, smatrajući da je to u domeni humanističkih i društvenih znanosti (Banks, 2002).

2. Smanjenje predrasuda

Dimenzija smanjivanja predrasuda objašnjava obilježja dječjih rasnih stavova i nudi strategije koje se mogu koristiti da bi učenici razvili pozitivnije rasne i etničke stavove. Od 1960-ih društveni znanstvenici naučili su puno o tome kako se kod djece razvijaju rasni stavovi i o načinima kako pomoći djeci da steknu pozitivnije osjećaje prema drugim rasnim skupinama (Banks, 2002). Dimenzija smanjenje predrasuda naglašava aktivnosti nastavnika i korištenje različitih metoda i materijala u poučavanju, a usmjereno na mijenjanje stavova učenika prema rasnoj, klasnoj, vjerskoj ili bilo kojoj drugoj različitosti što uključuje i toleranciju prema razlikama (Sablić, 2014).

3. Konstrukcija znanja

Proces konstrukcije znanja objašnjava postupke i principe po kojima znanstvenici stvaraju, odnosno konstruiraju znanje i kako implicitne kulturne pretpostavke, perspektive ili možda predrasude unutar same discipline utječu na način na koji se konstruira znanje unutar te discipline (Banks, 2002). Sablić (2014) u svojoj knjizi „Interkulturalizam u nastavi“ navodi kako se izgradnja (konstrukcija) znanja odnosi na (re)konstrukciju znanja i prihvaćanje stava da su sva znanja podložna preispitivanju i promjenama, što znači da i nastavnici trebaju u tom procesu preispitati vlastiti pogled na svijet i različitost. Kada bi to prebacili u nastavni proces, učitelji su ti koji bi trebali objasniti učenicima kako je znanje koje oni prenose konstruirano, kako su na konstrukciju znanja utjecale etničke, rasne ili druge pozicije određene grupe. Jedan važan rad koji je povezan s konstrukcijom znanja napravljen je od strane feminističkih društvenih znanstvenika i epistemologa, kao i od učenjaka iz etničkih studija koji tvrde da ljudski interesi i pretpostavke o vrijednosti onih koji kreiraju znanje treba biti prepoznato, razmotreno i istraženo. (Banks, 2002). Da bi bio u stanju interkulturalno poučavati, nastavnik mora biti u stanju prvo rekonstruirati vlastiti pogled na svijet (Mrnjauš i sur., 2013).

4. Pedagogija jednakosti

Pedagogija jednakosti postoji kada učitelji koriste tehnike i metode koje olakšavaju akademsko postignuće učenika različitih rasnih, etničkih i društvenih skupina. (Banks, 2002). Ona podrazumijeva prilagodbu nastavnika različitim oblicima i stilovima poučavanja s obzirom na rasne, kulturne i socijalne razlike među učenicima (Sablić, 2014). Efektivni učitelji svjesni su različitosti svojih učenika te imaju vještine prevesti tu spoznaju u učinkovitu poduku (Gay, 200, prema Banks, 2002).

5. Osnažujuća školska kultura i društvena struktura

Koncept osnaživanja školske kulture i društvene strukture korišten je kako bi objasnio proces restrukturiranja kulture i organizacije škole kako bi učenici raznih rasnih, etničkih grupa kao i grupa različitih društvenih klasa mogli iskusiti obrazovnu jednakost i kulturno osnaživanje. Kreiranje osnažene školske kulture za obojene učenike i učenike nižih društvenih klasa uključuje mijenjanje, odnosno poboljšavanje školske kulture i klime. Ovdje se fokusira na institucionalne faktore klime i kulture škole, koje bi trebalo uzeti u obzir kako bi se omogućila emocionalna i akademska dobit za učenike različitih etničkih, rasnih i drugih grupa (Banks, 2002). Važno je imati na umu da ova dimenzija omogućava realizaciju ostale četiri dimenzije (Mrnjauš i sur., 2013).

Christine E. Sleeter, profesor emeritus na Koledžu za stručne studije Kalifornijskoga državnog sveučilišta (Monterey Bay), tvrdi da je interkulturalno/multikulturalno obrazovanje oblik otpora prema dominantnim modelima školovanja i da je takav kurikulum prvenstveno „emancipatorni kurikulum koji postavlja pitanja, poziva na debatu i angažira učenika u kritičkom mišljenju” (Spajić-Vrkaš, 2014). Sleeter i Grant (1994) navode da u interkulturalnom odgoju nastavnik dobiva novu ulogu, a to je da osposobi učenika za prihvaćanje i komunikaciju onih ljudi koji su različiti od njega, čime bi se oni osjećali dostojno i ravnopravno u odnosu na druge članove zajednice kojoj pripadaju.

Sleeter i Grant (2009) izdvajaju pet modela interkulturalnog obrazovanja:

- 1) Poučavanje posebnih i kulturno drugačijih: cilj je kod učenika razviti akademska znanja, vještine i vrijednosti kako bi mogli društveno djelovati i prilagoditi se zahtjevima društva.
- 2) Humani odnosi: temelji se na međuljudskim i humanim odnosima, pokušava se težiti prema razvijanju pozitivnih odnosa između pripadnika različitih kultura tako da se uči o blagdanima, praznicima i kulturama pripadnika etničkih manjina. Cilj ovog modela je da se promicanjem učeničkog samopoimanja i prihvaćanja u društvu, smanjuju predrasude i stereotipi.
- 3) Studije jedne grupe: cilj je ispitati i istražiti pojedinačne etničke grupe u svrhu boljeg razumijevanja istih, radi davanja pripadnicima etničkih grupa bolji i jači

osjećaj za njihovu vlastitu povijest i identitet, što na kraju rezultira razvijanjem čvršće svijesti i samopouzdanja kulturno drugačijih.

- 4) Multikulturalno obrazovanje: težište se stavlja na „promicanje načela jednakosti, jednakih šansi i poštivanja kulturno drugačijih, organizacijom programskih sadržaja oko teme doprinosa i perspektiva različitih kulturnih grupa i propitkivanjem kako uopće dolazi do etničkih, socioekonomskih i rodni nejednakosti u različitim društvenim područjima“ (Spajić-Vrkaš, 2014, 11).
- 5) Multikulturalno obrazovanje i društvena rekonstrukcija: peti model koji na obrazovanje gleda kao na ono koje je društveno rekonstrukcionističko, koje potiče socijalni rad, socijalnu obnovu i antirasizam. Ovaj model zamišljen je da poziva mlade na sudjelovanje u građanskim inicijativama, ohrabruje učenike da budu društveno aktivni i kritički nastrojeni prema raspodjeli društvene moći i (ne)pravde. Aktivno se promiču društvene promjene radi unaprjeđenja položaja kulturno drugačijih, pri čemu se navodi kako je najbitnije u kurikulume uvesti teme koje govore o raspodjeli moći i društvenoj (ne)pravdi. Također, ovaj model promiče dijalog u svrhu pomaganja mladima i kulturno različitim da dijele i raspravljaju o svojim iskustvima s drugima jer takav proces produbljuje razmišljanje i potiče na samoodlučivanje (Sleeter i Grant, 2009).

U multikulturalnim sredinama boja kože, podrijetlo, religija ili bilo što drugo ne smije biti razlog za uspjeh ili neuspjeh učenika (Sleeter i Grant, 2007). Autori naglašavaju kako različitost u „svijetu učenika“ učiteljima daje mogućnost da shvate kako su mladi ljudi prisutni i žele sudjelovati u obrazovanju, bez obzira na razlike kojih su i te kako svjesni. Učitelji trebaju slušati što učenici govore, ali i „slušati“ što rade, kako se ponašaju, jezik tijela, šaputanje, pa čak i tišinu. To znači da bi se trebali približiti učenicima, gradeći međusobne odnose bez barijera i predrasuda, jer će ih tako učenici prihvatiti. Kako bi učitelji razumjeli potrebe i individualne razlike svojih učenika, trebaju usmjeriti pozornost na svakog učenika posebno. Naime, cilj i smisao njihova rada je potaknuti uspjeh svakog učenika. Rezultati takvog rada pokazuju kako učenici uče. Učitelji imaju odgovornost stvoriti pozitivan odnos u zajednici različitih. To se postiže gradnjom povjerenja: putem pravilnog donošenja odluka i rješenja u reguliranju sukoba, kroz pomoć učenicima oko predrasuda i stereotipa i koristeći zajedničko učenje u grupama bez

obzira na spol, rasu, sposobnost ili nesposobnost. No učitelji trebaju paziti na „početničke pogreške”, poput pretjerane discipline i autoritarnosti radi održavanja kontrole u razredu. Za sve postoji dijalog, iznošenje stajališta i iskazivanje mišljenja, bez nametanja preduvjeta radi postizanja uspjeha (Sleeter i Grant, 2007).

Kritizirajući moderno društvo, Sleeter i Grant (1994), usmjerili su se na uklanjanje opresije jedne skupine od strane druge te su izrazili nadu da se cijeli obrazovni program promijeni u smislu odražavanja zabrinutosti različitih kulturnih skupina. Kao cilj školovanja vide pripremu građana za rad na aktivnom uključivanju oko društvene jednakosti, promoviranje kulturnog pluralizma i alternativnih stilova života te također promoviranje jednakih mogućnosti u školama. Također, područje multikulturalnog obrazovanja trebalo bi razviti više povezanosti s dvojezičnim obrazovanjem. Na primjer, u SAD-u multikulturalno obrazovanje i dvojezično obrazovanje su poprilično odvojeni te svaki ima svoje nacionalne organizacije, časopise i zagovaračke organizacije. Trebalo bi zagovarati globalni dijalog i društvenu pravdu (Sleeter, 2018).

Gorski (2008b) posebno stavlja naglasak na promjenu postojećih odnosa nejednakosti moćnih i potlačenih usmjeravanjem na društvenu pravdu umjesto rješavanja sukoba. Ističući da svijest o kulturno drugačijem nije dovoljna, smatra da je potrebno nadići dijalog čiji je fokus na sličnostima moćnih i potlačenih, ali i poznavati sociopolitički kontekst. Smatra da je svaki interkulturalni obrazovni model, koji nije svjesno smješten u društveno-politički kontekst tako da pridonosi reformaciji društva, samo alat obrazovne kolonizacije u službi korporativnih moćnika. Takve modele naziva kolonizirajućima što znači da oni reproduciraju kolonijalnu ideologiju i podupiru asimilacionistički pristup različitostima.

Ističe nužnost društveno-političkog osvještavanja nastavnika i ostalog stručnog osoblja, polazeći od pretpostavke da je nepravedno društveno uređenje i neefikasnost interkulturalnog obrazovanja zapravo posljedica političkog lobiranja korporacija putem medija i školstva da zadrže status quo prilikom daljnje eksploatacije siromašnih zemalja. Jedini način opiranja nepravedno uređenom društvu u kontekstu obrazovanja vidi u upravo dubokim promjenama svijesti u društvu. Pristankom na ovakav pristup potpisujemo gubitak privilegija koje smo do sada uživali u društvu, kao i mogućnost negativnih reakcija institucija i pojedinaca. Ipak, odaberemo li slaviti različitosti kao put

kojim ćemo obrazovanjem utjecati na promjenu svijeta u bolji i pravedniji te ostanemo li u poziciji društvenog statusa quo, ne možemo se nazivati interkulturalnim nastavnicima (Gorski 2008b, 2009).

Gorski (2009) smatra da marginalizirani jezik definira pojedinca ili skupinu odvojeno od područja normalnosti te tako to dovodi do održavanja hegemonije i pridodaje negativne vrijednosti identitetima i ideologijama koje su drugačije od hegemonijske norme. Nadalje, Gorski (2008a) predstavlja pristupe multikulturalnom obrazovanju definirane iz sociopolitičkog konteksta koje dijeli na dva pravca:

- a) Poučavanje prema „ljudskoj raznolikosti“ koji se oslanjaju na dominantnost hegemonije i poštovanja različitosti
- b) Razvoj multikulturalnog obrazovanja kroz teorijski okvir koji uključuje odnos prema provođenju obrazovanja kroz različitost kroz tri različita pristupa: konzervativni multikulturalizam (koji uključuje pristup obrazovanju kroz kulturne razlike); liberalni multikulturalizam (ili humani odnosi u obrazovanju) i kritički multikulturalizam (ili stalno preispitivanje svrhe i cilja multikulturalnog obrazovanja).

Također navodi i pet točaka u definiranju načela multikulturalnog obrazovanja:

1. Multikulturalno obrazovanje je „politički pokret i proces“ koji nastoji osigurati socijalnu pravdu.
2. Multikulturalno obrazovanje je „osiguranje društvene pravde kroz institucije“ i može se ostvariti jedino školskom reformom.
3. Multikulturalno obrazovanje „zahtijeva sveobuhvatnu školsku reformu“ i kritičku analizu sustava moći i privilegija.
4. Multikulturalno obrazovanje „uklanja nejednakost“ u obrazovanju.
5. Multikulturalno obrazovanje je dobro „obrazovanje za sve učenike“.

Gorski (2008b) i Kumashiro (2000) umjesto kulturne različitosti kažu kako središnji pojam u interkulturalnome obrazovanju usmjerenome prema transformaciji odnosa nejednakosti i diskriminacije treba biti već spomenuta društvena pravda. Kumashiro (2000) za opresiju kaže da je to situacija ili dinamika u kojoj su određeni načini bivanja privilegirani u društvu dok su drugi marginalizirani, a Druge (others)

naziva grupama koje su tradicionalno marginalizirane u društvu. On navodi kako nastavnici trebaju osvijestiti i prihvatiti razlike i oblikovati nastavu prema specifičnostima njihove učeničke populacije, kao način za bavljenje opresijom. Primarni zadatak nastavnika jest konstantno preispitivanje i revidiranje pristupa i osmišljavanje strategija kojima će svoj rad učiniti kvalitetnijim, inkluzivnijim, kulturno relevantnijim i otvorenijim za detekciju i dekonstrukciju različitih opresivnih elemenata (Kumashiro, 2001).

Kumashirov (2000) odgovor sastoji se od četiri načina konceptualizacije i rada na eliminaciji represije u obrazovanju. To su: odgoj i obrazovanje za Druge, obrazovanje o Drugima, obrazovanja kritički usmjereno protiv privilegiranja i izlaganju drugosti, te obrazovanje koje donosi promjenu u studentima i društvu. Odgoj i obrazovanje za Druge usredotočeno je na obrazovna iskustva učenika koja su izložena drugosti i tretirana na za njih štetne načine u obrazovanju te koji su izloženi stereotipizaciji i rasijalizaciji. Potencijal promjene, kako Kumashiro sugerira, nalazi se u kreiranju sigurnog školskog prostora u kojemu se drugost afirmira i u kojemu učenici poput tražitelja azila imaju publiku koja ih sluša. Dakako, siguran školski prostor kao prostor osnaživanja za jednakopravno sudjelovanje razlikuje se od segregiranog prostora i segregacije kao postupka razdvajanja i marginalizacije dijela učeničke populacije. Osim toga, škola treba osigurati zaseban prostor ili više njih gdje će marginalizirani učenici poput djece tražitelja azila pronaći odgovarajuću pomoć i podršku. Štoviše, škola treba biti mjesto koje će ponuditi osnaživanje za borbu protiv represije. Kumashirov drugi pristup tiče se obrazovanja o Drugome i polazi od pitanja što studenti znaju te što bi trebali znati o Drugome. „Znanje“ o Drugima obično vodi u stvaranje krive slike o istima te njihovu isključivanju na temelju te slike. Potencijal promjene u ovom pristupu je u njegovom kurikularnom fokusu na Drugoga i kroskurikularnom (među-predmetnom) fokusu na učenju o Drugosti. Treći njegov pristup je obrazovanje kritički usmjereno protiv privilegiranja i izlaganju drugosti. Razumijevanje represije zahtijeva ispitivanje dualne interakcije marginalizacije i diskriminacije jednih, te favorizacije i normalizacije drugih. Ta je dihotomija potpomognuta od strane društvenih struktura kao što je obrazovni sustav i škola kao i procesom socijalizacije i društvene reprodukcije nejednakosti. Njegov četvrti i zadnji pristup naziva se obrazovanjem koje donosi promjenu u studentima i društvu.

Ovaj pristup definira represiju kao ponavljanje štetnih diskursa i priča poput onih o izbjeglicama kao teroristima i neprijateljima. Kumashiro ispituje snagu stereotipa i načine na koji se stereotipi koriste u određenim sustavima kao što je obrazovanje, poput onih koji su dio svakodnevnog odgojno-obrazovnog okruženja djeci tražiteljima azila koja su opetovano ona s najmanje znanja, ona koja su nepismena, ona koja nisu prilagođena. Ovaj pristup predlaže zaustavljanje štetnih praksi te se zalaže za emancipaciju promjene kroz učenje novog znanja, onog znanja koje će prekinuti postojeće nejednakosti. U tom slučaju nastaje kriza koju Kumashiro smatra važnim i poželjnim elementom antiopresivne pedagogije jer ona neminovno donosi samorefleksiju i promjenu. Četiri pristupa obrazovanja protiv represije Kevina Kumashira ponuđena su kao okvir za razumijevanje i uklanjanje barijera u odgojno-obrazovnom iskustvu djece tražitelja azila kao i okvir razvijanja svijesti o mogućnostima promicanja jednakopravnosti i slobode u obrazovanju (Kumashiro, 2000).

Kumashiro (2006) navodi i kako učenje o različitosti učenicima također može pomoći prepoznati sličnosti i shvatiti da drugi nisu puno drugačiji od njih samih – svi osjećamo bol, formiramo ljubavne odnose i pomažemo drugima u nevolji. Vidimo li nekoga kao da je sličan ili drugačiji od nas, cilj je isti – promijeniti što vidimo i osjećamo prema drugima. Zdrav razum nam često kaže da je opresija rezultat dezinformacija od strane drugih te da ako samo malo više učimo jedni o drugima, imamo humanije odnose i osvijestimo koliko smo slični i da budemo zahvalni što smo jednaki, onda će naši problemi biti riješeni (Kumashiro, 2006).

4 Uloga i kompetencije nastavnika u interkulturalnom obrazovanju

U literaturi koja se bavi ključnim faktorima za uspješno interkulturalno poučavanje koncept interkulturalne kompetencije nastavnika već dugo zauzima prvo mjesto. O interkulturalnoj kompetenciji napisane su stotine knjiga i članaka, njena je važnost istaknuta u brojnim dokumentima i programima Europske unije, a svijest o njoj postala je dijelom *mainstream* pristupa odgoju i obrazovanju (Bartulović i Kušević, 2016, 35). Naime, da bi stekli interkulturalne kompetencije, nastavnici trebaju razumjeti vlastitu kulturu i vlastiti kulturni identitet; upoznati različite kulturne zajednice; razumjeti i uvažavati kulturne različitosti; razumjeti prednosti i nužnosti učenja o kulturno različitim; naučiti prilagoditi nastavne programe, strategije i aktivnosti koje provode u odgojno-obrazovnom procesu različitim kulturama tako da se time unapređuje učenje svih; razumjeti i koristiti stečene vještine, znanja i sposobnosti u nastavnom procesu; poznavati odgovarajuće resurse i znati ih koristiti (literaturu, časopise, Internet, muziku, umjetnost...) radi unapređenja nastave, učenja i poučavanja; istražiti nove ideje, strategije, tehnike, te različite pristupe obrazovanju u multikulturalnoj sredini (Hernández 1989).

Interkulturalno obrazovanje kao temelj interkulturalne pedagogije u svojoj osnovi, naglašava Gundara (2000), ima cilj institucionalno obrazovati nastavnike za rad u kompleksnim školama, kako bi se znali nositi s različitim barijerama i predrasudama, kao i ksenofobijom i rasizmom odnosno da bi znali organizirati razred tako da djeca s različitim kompetencijama i različitim razinama *kulturne udaljenosti* mogu učiti jedni od drugih. Gundara (2000) u obrazovanje uvodi termin *interkulturalno naukovanje* koje uključuje: učenje o drugima i drugačijima, jačanje pozitivnih odnosa, prevladavanje prepreka i pravo svakog pojedinca na različitost i nediskriminaciju, a sve radi stvaranja zajedništva, tolerancije, uzajamnosti, ravnopravnosti, međuovisnosti te solidarnosti između pojedinaca i zajednice. U središte interkulturalnog djelovanja stavlja *dobro* obrazovanje i neprekidno osposobljavanje i poučavanje nastavnika. Nastavnici, tvrdi Gundara (2008, prema Drandić 2013), trebali bi:

- biti obrazovani za rad u *kompleksnim školama*,
- znati razbijati *fortifikacijske zidove* između učenika, učionica, nastavnika i škola,

- znati se *nositi* sa ksenofobijom i rasizmom,
- znati organizirati učenje tako da djeca s različitim kompetencijama ili različitog kulturnog porijekla, rado uče zajedno jedni od drugih.

Gundara (2000) kaže kako je većina europskih obrazovnih sustava još uvijek oblikovana tako da ne prepoznaje različitost u dovoljnoj mjeri te je nužno napraviti interkulturalni kurikulum koji odražava bogatstvo različitih kulturnih tradicija .

Piršl (2007) se, kao i većina autora, zalaže za odgoj i obrazovanje bez stereotipa i predrasuda za razvoj interkulturalne kompetencije (kognitivne, emocionalne i ponašajne) u svakog nastavnika te njihovu spremnost za promjene i prihvaćanje interkulturalnih obrazovnih načela. Da bi se pojedinac mogao uspješno i učinkovito *ponašati* u interakciji s drugim treba posjedovati *kognitivnu* (npr. znanje o drugoj kulturi) i *afektivnu* dimenziju (npr. vještine upravljanja interkulturalnim situacijama). Dakle, svaka od tri navedene dimenzije ne djeluje zasebno već se međusobno nadopunjuju i ovisne su jedna o drugoj. Stupanj interkulturalne kompetencije svake osobe i/ili grupe određuje kvaliteta ponašanja u specifičnoj interkulturalnoj interakciji koja je u velikoj mjeri određena navedenim dimenzijama (Piršl, 2007). Za Piršl (2014) biti interkulturalno kompetentna osoba znači ne samo efikasno se služiti stečenim znanjem (akademske, profesionalne, iskustvene, životne), sposobnostima, vještinama, vrijednostima i željama za poboljšanjem shvaćanja i poštovanja kulturnih različitosti i sličnosti, već i aktivno i odgovorno sudjelovanje u izgradnji ključnih promjena koje se događaju tijekom interkulturalne komunikacije tj. interakcije u određenoj situaciji i/li sredini i tako doprinijeti smanjivanju napetosti, nerazumijevanju, sukobima, a jačanju solidarnosti i spremnosti na društvenu akciju. Činjenica je, da usvajanje interkulturalne kompetencije je dugotrajan, cjeloživotni razvojni i dinamični proces u kojem se pojedinac konstantno osobno nadograđuje.

Hrvatić i Piršl (2005) navode da se interkulturalna kompetencija manifestira u određenim emotivnim i kognitivnim sposobnostima, kao u fleksibilnom ponašanju i komunikaciji, u empatiji i motivaciji za prilagođavanjem, u prihvaćanju drugačijeg viđenja stvarnosti. Interkulturalna kompetencija uključuje sposobnost uspostavljanja i održavanja međusobnih odnosa, komunikaciju s minimalnim problemima u razumijevanju te spremnost u postizanju nekog zajedničkog cilja. Pozitivne ponašajne karakteristike kao što su poštivanje, strpljivost, osjećaj za humor, fleksibilnost, empatija,

otvorenost, radoznalost, odlike su interkulturalno kompetentne osobe. Usprkos činjenici da se interkulturalna kompetencija pojedinca dovodi u vezu s nužnim vještinama u radu s problemima migranata, odnosno s "drugim", ne postoji zajedničko stajalište o tome koje su važne dimenzije interkulturalno kompetentne osobe. Indikatori interkulturalne kompetencije kod mnogobrojnih autora ovise o tome koje elemente smatraju važnima. No sve te elemente možemo grupirati u nekoliko kategorija: osobna stajališta, znanje, komunikacija, razvoj osobnosti i društveni odnosi (Hrvatić i Piršl, 2007, 347).

Činjenica da istraživanja upozoravaju na potrebu uvođenja onih nastavnih predmeta koji će učenicima i studentima omogućiti dobivanje informacija, znanja, vještine i iskustva u području odgoja i obrazovanja za interkulturalne odnose, demokratsko građanstvo, ljudska prava, mir i globalno razumijevanje upućuje na nužnost revidiranja pristupa kurikulumu pedagoške izobrazbe budućih nastavnika. Učinkovito poučavanje učenika različitoga kulturnog podrijetla zahtijeva nastavnikovu svijest o vlastitoj kulturalnoj perspektivi, njegovu spremnost na uočavanje, prihvaćanje i uvažavanje brojnih oblika kulturnih različitosti te pronalaženje onih nastavnih strategija primjerenih koje će omogućiti učinkovitu interkulturalnu interakciju u kulturno različitim razredima i školama. Ostvarivanje te zadaće od nastavnika zahtijeva primjerenu razinu interkulturalne osjetljivosti i razvijene interkulturalne kompetencije. Stoga bi programi nastavničkih fakulteta naglasak, između ostaloga, trebali staviti na stjecanje interkulturalnih kompetencija, što bi se prema Hrvatić i Piršl (2007) moglo ostvariti stavljanjem naglaska na proučavanje prirode odnosa među kulturama, njihovog mijenjanja tijekom vremena, kao i njihov utjecaj na globalno društvo, proučavanjem međuodnosa između dominantne i manjinskih kultura unutar društva te proučavanjem važnih kulturnih iskustava i doprinosa pojedinaca koji se odlikuju različitošću glede kulturnog podrijetla, klasne, spolne i rasne pripadnosti, kao i seksualne orijentacije ili životne filozofije s obzirom na dominantnu kulturu ili na pojedine druge manjinske grupe u društvu.

Kao što se može vidjeti, uloga učitelja u interkulturalnom odgoju i obrazovanju je višeznačna. Već je klasična obrazovna funkcija (transfer i didaktičko oblikovanje informacija) doživjela promjene (ubrzani napredak nastavne tehnike i tehnologije) prema animiranju, komentiranju, ustroju aktivnosti i pomoći u nastavnom procesu. Razvoj odgojnih funkcija učitelja sve više dopunjuje i ulogu koordinatora, istraživača i savjetnika

koji će kreativno utjecati na učenike prema postignuću individualnih mogućnosti, sposobnosti i samostalnosti djelovanja znanjem, duhom i ponašanjem kao kulturnih i socijalnih bića (Previšić, 1998, 149, prema Hrvatić i Piršl, 2005).

Nadalje, Banks (2002) razlikuje četiri ključne vrste kompetencija nastavnika:

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

Sve naglije i sve brojnije promjene koje zahvaćaju život suvremenog čovjeka neminovno se odražavaju i na školu. Interkulturalno kompetentan nastavnik ne samo da mora biti svjestan svih tih promjena, nego mora kontinuirano kritički promišljati o izazovima koje one donose i u sadašnjosti i u budućnosti. Da bi to bio u stanju, mora biti svjestan važnosti cjeloživotnog obrazovanja upravo u svjetlu tih promjena. U današnje

vrijeme iznimno je važno da nastavnici nauče kako se prilagoditi stalnim promjenama nastavnog okružja. Načela koja bi nastavnici trebali slijediti kako bi se osigurali interkulturalni odgoj i obrazovanje u stalnim promjenama koje donosi interkulturalno društvo su sljedeća:

- nastavnik mora pomoći učenicima da povećaju svoju akademsku razinu postignuća u svim područjima, uključujući i osnovne vještine i to korištenjem nastavnih strategija koje vode računa o učenikovom sociokulturnom podrijetlu i iskustvima,

- verbalna i neverbalna komunikacija između učenika i nastavnika mora se analizirati kako bi se povećala uključenost učenika u proces učenja,

- stilovi učenja učenika i stilovi poučavanja nastavnika moraju se analizirati i razumjeti te iskoristiti za razvoj učinkovitih nastavnih strategija,

- interkulturalni odgoj i obrazovanje moraju prožimati formalni kurikulum,

- interkulturalni odgoj i obrazovanje moraju utjecati na skriveni kurikulum na svim razinama,

- interkulturalni odgoj i obrazovanje moraju naučiti učenike kritičkom razmišljanju, dopuštajući im slobodu postavljanja pitanja,

- interkulturalni odgoj i obrazovanje zahtijevaju razumijevanje kulture obitelji i šire zajednice,

- interkulturalni odgoj i obrazovanje moraju koristiti zajednicu kao izvor ideja i smjernica za nastavne strategije (Sharma, 2005).

5 Pregled stranih i domaćih istraživanja o obrazovanju nacionalnih manjina i primjeri dobre prakse

5.1 Strana istraživanja

Enlli Môn Thomas i Dylan Bryn Roberts (2011) napravili su istraživanje u kojem su ispitivali dvojezičnu uporabu jezika od strane djece unutar i izvan manjinskih jezičnih razreda. Ukupno je sudjelovalo 145 djece između 8 i 11 godina koja pohađaju osnovne dvojezične škole u sjevernom Walesu. Odgovarali su na upitnike koji su tražili podatke o njihovoj jezičnoj pozadini, upotrebi jezika unutar i izvan učionice te u široj zajednici, njihovoj samoprocjeni jezične kompetencije na velškom i na engleskom jeziku. Većina djece kod kojih se kod kuće priča velški (89,4%) osjećala je da govori velški bolje od engleskog. Polovica djece kod kojih se kod kuća priča engleski jezik, nije se složila s izjavom. Zanimljivo je da je većina djece iz miješanih domova neodlučna, što može ukazivati na uravnoteženo znanje njihova dva jezika. Iako su rezultati pokazali pozitivan stav prema dvojezičnosti, postao je jasan trend davanja prednosti korištenju engleskog jezika izvan učionice. Konačna upotreba jezika manjine posredovana je osobinama pojedinca, prirodom jezične razmjene, mogućnostima u školi i dostupnošću jezika u širem društvu. Pomak od pasivnog do aktivnog bavljenja jezikom u svim slojevima života može se postići samo pažljivim planiranjem kurikulumu i to samo ako obrazovnu politiku podržava širi društvenopolitički dnevni red.

Nadalje, Béatrice Cabau (2014) analizira švedsku jezično-obrazovnu politiku i planiranje na polju obrazovanja na manjinskim jezicima. Posljednjih godina razne su kritike ukazivale na odstupanje između ta dva procesa nastave materinjeg jezika u obveznim školama. Opće nezadovoljstvo nekih predstavnika jezičnih manjinskih skupina dovelo je do nastanka neovisnih dvojezičnih škola. Cilj ove studije je objasniti razloge zbog kojih je došlo do tog nastanka i to istraživanjem različitih izazova s kojima se škole suočavaju prilikom poučavanja manjinskog jezika, kao i utjecajem nedavnog uvođenja nacionalne jezične politike. Ističu se razne stvari koje se odnose na politiku i planiranje učenja, jezični status, upravljanje jezičnim učenjem i planiranje mikro jezika na polju obrazovanja manjinskih jezika u sjevernoeuropskom kontekstu. Na kraju se zaključilo da nisu jezici ti koji se trebaju vrednovati, nego bogatstvo ljudskih resursa zastupljenih u švedskom društvu. Upotreba jezika manjina u trgovini, socijalnim uslugama i tako dalje,

poslužila bi kao snažan društveni signal koji pokazuje važnost koju Švedska pridaje svojoj jezičnoj i kulturnoj raznolikosti.

U Indiji, multikulturalnoj i višejezičnoj zemlji, situacija je takva da, iako je porasla dostupnost školama te su se povećale stope upisa, još uvijek su prisutni veliki problemi oko napuštanja istih te su i postignuća lošija u odnosu na učenike koji nisu iz nekog plemena. Jedan od razloga toga je taj što se obrazovanje provodi na jeziku koji ne razumiju i unutar nepoznatog konteksta. Istraživanje je pokazalo da se obrazovanjem koje započinje na materinjem jeziku i gdje se razvijaju kompetencije za drugi jezik prije nego što se on koristi kao medij poučavanja, smanjuju jezične i kulturne barijere s kojima se učenici suočavaju prilikom ulaska u školu, što je ključna komponenta za povećanje obrazovnih postignuća kod govornika manjinskih jezika. Indija je odlučila razviti i provesti obrazovne programe koristeći se jezicima manjina, plemenskim kontekstom i u okruženjima gdje se koriste različiti manjinski jezici. Iako je provođenje programa tek počelo, oni dobro napreduju te je samo važno biti ustrajan i provoditi njihove evaluacije kako bi tako poboljšali uvjete učenja plemenske djece (MacKenzie, 2009).

5.2 Domaća istraživanja

Analiza školskog kurikulumu - O. Š. Češka osnovna škola J. A. Komenskog, Daruvar

Jedna od nacionalnih manjina u Hrvatskoj češka je manjina, a najveći broj pripadnika češke manjine naseljen je u Bjelovarsko-bilogorskoj županiji. Na daruvarskom području nalazi se najveća češka osnovna škola J. A. Komenskog s 250 učenika. Učitelji su pripadnici češke nacionalne manjine za koje su organizirani seminari u Republici Češkoj. Škola se odlučila za Model "A" nastave. Autorica Lukić (2010) se odlučila na analizu školskog kurikulumu kako bi se ustanovila zastupljenost interkulturalnih ciljeva u njegovu sadržaju. U uvodnom dijelu kurikulumu navodi se: „Mnoge naše aktivnosti vezane su uz razvoj školstva češke manjine, njegovanje materinjeg jezika, kulture i običaja svojih predaka s ciljem očuvanja nacionalnog identiteta“ (2009, 2, prema Lukić, 2010). Nadalje se ističe: „stjecanje kvalitetna znanja i kompetencije kao temelj za uspješan nastavak školovanja, za kvalitetan život, samostalno cjeloživotno učenje,

kreativnost, motiviranost i uspješnost u stjecanju zvanja, zadovoljstvo u radu“ (2009, 2, prema Lukić, 2010). Naglasak se, dakle, stavlja na znanje, kompetencije te očuvanje i izgradnju nacionalnog identiteta češke manjine. No kulturna raznolikost ipak se ističe kroz ciljeve pojedinih izvannastavnih i izvanškolskih sadržaja. Uvažavanje kulturnih razlika istaknuto je kroz ciljeve aktivnosti kao što su: folklorna grupa, plesna grupa, dramska grupa, ljetna škola u Češkoj. Tako se kao cilj folklorne grupa ističe: „učiti poštivati društvene razlike, učiti toleranciji i suživotu s ostalim narodima“ (2009, 10, prema Lukić, 2010.). Dok se kao cilj ljetne škole u Češkoj navodi: „proširivanje interesa za povezanost i različitosti između Češke i RH, njegovanje tradicije predaka u svim mogućim segmentima“ (2009, 23, prema Lukić, 2010). Kroz nekoliko programa (Škola nenasilja – za sigurno i poticajno okruženje i Škole za Afriku) ističe se potreba za razvojem empatije i solidarnosti. Kao cilj Škole za nenasilje navodi se: „Sprječavanje nasilnog ponašanja kod učenika, stvaranje pozitivnog ozračja u školi, razvoj empatije kod učenika...“ (2009, 10, prema Lukić, 2010). Potreba za odgojem protiv etnocentrizma/nacionalizma/rasizma/diskriminacije nije formalno istaknuta ni u jednoj aktivnosti. Također je značajno istaknuti da u školi postoji katolički i baptistički vjeronauk, što upućuje na vrednovanje religijske različitosti polaznika, no ujedno ne postoji etika kod koje bi naglasak bio na etičkim normama i moralnim pitanjima. Učenje i usavršavanje jezika manjine posebno je bitno za očuvanje nacionalnog identiteta manjine. U školi J. A. Komenskog to je posebno naglašeno prihvaćanjem modela „A“, tj. odvijanjem cjelokupne nastave na jeziku manjine. Vidljivo je da su u sadržaju školskog kurikulumu zastupljeni samo neki ciljevi interkulturalnog/multikulturalnog obrazovanja. Posebno se ističu dva projekta u koja je škola uključena, „Škola nenasilja –za sigurno i poticajno okruženje“ i „Škole za Afriku“. No sve to su aktivnosti koje se ne provode na razini cijele škole i nisu uključeni svi učenici. Nadalje, u navedenom kurikulumu naglasak je na višejezičnoj kompetenciji, njegovanju kulturalne baštine i vrijednosti, očuvanju nacionalnog identiteta češke manjine - i takav pristup u skladu je s načelima multikulturalizma. No interkulturalno obrazovanje, za razliku od multikulturalizma, naglasak bi trebalo stavljati na međudnos kultura manjine i većine, izgradnju višekulturalnog odvojenog identiteta, razvoj interkulturalnih kompetencija, a takav pristup (očekivano) u kurikulumu nije naglašen. Može se zaključiti da se kroz kurikulum uspješno promoviraju ideje multikulturalizma te naglašava afirmacija manjinskog

identiteta i očuvanje raznolikosti, dok se u manjem dijelu ističe razvoj interkulturalnih kompetencija, razumijevanje posljedica diskriminacije, razvoj nestereotipnog mišljenja, antipredrasudnih stavova, snošljivosti i solidarnosti (Lukić, 2010).

Kao još jedan primjer dobre prakse, navodi se i projekt Nove škole. Nansen dijalog centar u Osijeku, koji je 2003. započeo projekt Nove škole, prepoznao je potrebu za temeljitim promjenama modela obrazovanja u Vukovaru te se zalaže za interkulturalni pristup u obrazovanju (Lukić, 2010). U sklopu projekta razvijen je i Kurikulum Nove Škole, u skladu s potrebama djece, te je u potpunosti usklađen s Hrvatskim nacionalnim obrazovnim standardom (HNOS). Opći kurikulum Nove škole izrazito naglašava vrijednosti za koje roditelji i nastavnici smatraju da je potrebno njegovati i razvijati kod djece: prihvaćanje i poštivanje drugih, prihvaćanje različitosti, inkluzivnost, solidarnost, načela jednakih mogućnosti, nenasilja i mirne koegzistencije. Nova škola namjerava ne samo omogućiti djeci pripadnicima manjina da realiziraju svoje pravo na obrazovanje na vlastitom jeziku i pismu i učenje o vlastitom kulturnom nasljedstvu, nego ide i korak dalje tako da omogućuje i „potiče sve učenike da uče o kulturnoj baštini svih etničkih skupina koje obitavaju u Vukovaru i okolici kako bi se bolje upoznali, razvili razumijevanje i poštivanje za različito i različite – a upravo je ovo neophodan preduvjet za razvoj održivih međuetničkih odnosa među skupinama koje obitavaju na istom prostoru“. Posebnosti kurikuluma Nove škole su predmet „Kulturna i duhovna baština zavičaja“ (KDBZ), te učenje materinjeg jezika kao jezika zavičaja. Pronalaženje prikladnog modela obrazovanja za „podijeljeni“ Vukovar predstavlja izazov, ali i priliku za promjene i uvođenje interkulturalnog pristupa obrazovanju u vukovarske škole (Lukić, 2010).

U 2012. godini², nakon osam godina od početka projekta i pet godina od pokretanja Inicijative za oživotvorenjem Nove škole, dogodio se značajan pomak u procesu ostvarenja škole. Nova škola dobila je političku podršku svih bitnih dionika. Na sastanku održanom 12. rujna 2012. u Uredu Predsjednika Republike, Ministru znanosti, obrazovanja i sporta, gospodinu Željku Jovanoviću predstavljan je projekt Nove škole, a pozitivno očitovanje na Inicijativu osnivanja Nove škole dali su svi bitni dionici na lokalnoj i nacionalnoj razini.

²Nansen dijalog centar: <http://www.ndcosijek.hr/projekti/nova-skola/> (1.6.2019.)

U rujnu 2013. dogovoreno je osnivanje triju radnih grupa pri Ministarstvu, za doradu i prilagodbu Kurikuluma, za utvrđivanje i provedbu procesa na terenu (edukacija nastavnika, medijska kampanja, rad s roditeljima, outreach program u lokalnoj zajednici), te treća za pravno administrativna pitanja te ostvarivanje materijalno tehničkih uvjeta i osnivanje škole. Također je dogovoreno izraditi projektni prijedlog za projekt Nove škole, koji bi bio upućen kao aplikacija za fondove EEA.

U siječnju 2014., sredstva za projekt “Osnivanje integriranih škola u Vukovaru i Kninu” odobrena su od strane EEA fonda Ministarstvu znanosti, obrazovanja i sporta u iznosu od 1,3 milijuna eura, a uključuju obnovu zgrade u Vukovaru za potrebu Nove škole, proces edukacije i osnaživanja nastavnika, rad s roditeljima, medijsku kampanju, aktivnosti u lokalnoj zajednici, praćenje, superviziju i podršku radu škole u prvih dvije godine (projekt završava u listopadu 2017. godine). Memorandum o suradnji između Republike Hrvatske te Kraljevine Norveške, Islanda i Lichtensteina potpisan je 29. travnja 2014. u Zagrebu i Bruxellesu. Nacionalna fokalna točka u RH je Ministarstvo regionalnog razvitka i fondova Europske Unije. Promotor projekta je Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, partneri na projektu su Agencija za odgoj i obrazovanje RH i Nansen dijalog centar.

5.3 Dopunska škola Češke besede Zagreb

Česi koji su nakon prvog svjetskog rata živjeli u Zagrebu, bili su organizirani u dva društva: Češku besedu Zagreb i Čehoslovačku općinu. Imenovana društva ostvarila su svoje namjere osnutkom Češke dopunske škole 1922. godine. Češku dopunsku školu Češke besede Zagreb, odnosno nastavu češkog jezika i kulture po Modelu C svake školske godine pohađa između 40 i 50 učenika osnovnih škola iz svih dijelova grada Zagreba i bliže okolice. Podijeljeni su u četiri skupine. Zajedno su učenici 1. i 2., 3. i 4., 5. i 6. te 7. i 8. razreda. Svaka skupina ima tri školska sata te tamo aktivno uče češki jezik, o češkoj kulturi u najširem smislu, plešu češki folklor ili glume na češkom jeziku te se sa svojim uvježbanim kulturno-umjetničkim točkama uključuju u priredbe Češke besede Zagreb i Vijeća češke nacionalne manjine Grada Zagreba, ali i Koordinacije vijeća i predstavnika nacionalnih manjina Grada Zagreba (ČBZ, 2017).

Uvođenje Modela C za učenike je značio upisivanje ocjena u pedagošku dokumentaciju i ulazak zaključne ocjene iz predmeta Češki jezik i kultura u prosjek ocjena za opći uspjeh. U *Prijedlogu kurikuluma predmeta Češki jezik i kultura u osnovnim i srednjim školama Republike Hrvatske - Model C* navodi se kako je taj model namijenjen djeci pripadnicima češke nacionalne manjine u Republici Hrvatskoj, djeci koja imaju češko porijeklo, a nastava je istovremeno otvorena i za ostalu djecu koja žele učiti češki jezik i upoznati češku kulturu. Predmet Češki jezik i kultura se poučava i uči u okviru jezično – komunikacijskog područja kao jezik češke nacionalne manjine na svim odgojno – obrazovnim razinama i ciklusima. Predmet je i u izravnoj vezi s društveno - humanističkim i umjetničkim područjem. Svaki odgojno - obrazovni ciklus uvažava razvojne faze učenika te s individualnim pristupom svim učenicima nadovezuje se na prethodno stečena znanja i vještine. Osim stjecanja jezično – govornih kompetencija (unutar kojih se razvijaju sve temeljne kompetencije što ih promiče kurikulum, a uključuju oblike mišljenja i rada, sposobnost korištenja alatima i strategijama učenja te osobnu, socijalnu i međukulturnu kompetenciju), učenje češkog jezika i kulture uključuje i stjecanje znanja o Republici Češkoj i njezinoj kulturi u širem smislu; o češkoj književnosti, češkoj povijesnoj, kulturnoj i prirodnoj baštini, svakodnevnom životu češkog suvremenog društva te njegovanje tradicija i običaja češke nacionalne manjine u Republici Hrvatskoj. Češki jezik i kultura po Modelu C kao drugi materinski jezik, sadržajno je i metodološki blisko povezan s Hrvatskim jezikom te sa stranim jezicima, a integriranim poučavanjem jezika i sadržaja učenju jezika dodaje se element svrhovitosti. U kasnijim ciklusima takav način rada usklađuje se sa željama i potrebama učenika ovisno o njihovim obrazovnim aspiracijama i/ili karijernim putevima.

U okviru Cjelovite kurikularne reforme, kojom je 2015. godine započela realizacija Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije (Narodne novine, broj 124/14), izrađen je spomenuti Prijedlog Kurikuluma njegovanja Češkog jezika i kulture u osnovnim i srednjim školama Republike Hrvatske (Model C). Za sada je to samo radna verzija Prijedloga kurikuluma koji trenutno prolazi fazu dorade prema uputama nove Ekspertne radne skupine te bi u 12. mjesecu 2019. godine trebao postati prvi cjeloviti kurikulum za predmet Češki jezik i kultura (Model C) i bit će objavljen u Narodnim novinama na hrvatskom i češkom jeziku.

6 Empirijski dio rada – studija slučaja

6.1. Problem istraživanja

Problem istraživanja ovog diplomskog rada pripada području interkulturalne pedagogije. Predmet istraživanja jest osnovnoškolsko obrazovanje pripadnika češke nacionalne manjine po Modelu C. Razgovorom s nastavnicom te promatranjem nastave prikupit će se podaci potrebni da se dobije uvid u obrazovanje češke nacionalne manjine po Modelu C, o čijem se takvom obrazovanju puno ne zna.

6.2. Cilj istraživanja

Temeljni cilj ovoga istraživanja jest dobiti uvid u specifičnosti obrazovanja pripadnika češke nacionalne manjine po Modelu C te vidjeti u kojoj mjeri je ono usklađeno s Banksovim dimenzijama multikulturalnog obrazovanja. Promatranjem nastave i intervjuom želi se dobiti detaljan uvid te prikaz njihovog obrazovanja. Istraživanje će prikazati koliko je obrazovanje pripadnika češke nacionalne manjine po Modelu C u skladu s Banksovim imenzijama.

6.3. Istraživačka pitanja:

Postavljena su sljedeća istraživačka pitanja:

1. Na koji je način strukturiran program obrazovanja češke nacionalne manjine po Modelu C i koje su osobitosti njegove praktične primjene?
2. U kojoj mjeri je program obrazovanja češke nacionalne manjine po Modelu C usklađen s dimenzijama multikulturalnoga obrazovanja prema Banksu?
 - a) U kojoj mjeri je integracija sadržaja zastupljena kao dimenzija programa obrazovanja prema Modelu C?
 - b) U kojoj mjeri je i na koji način konstrukcija znanja zastupljena kao dimenzija programa obrazovanja prema Modelu C?

- c) U kojoj mjeri je i na koji način smanjenje predrasuda zastupljena kao dimenzija programa obrazovanja prema Modelu C?
- d) U kojoj mjeri je i na koji način pedagogija jednakosti zastupljena kao dimenzija programa obrazovanja prema Modelu C?
- e) U kojoj mjeri je i na koji način osnažujuća školska kultura i društvena struktura zastupljena kao dimenzija programa obrazovanja prema Modelu C?

6.4. Način provedbe istraživanja

U svrhu ovog rada napravila se studija slučaja, oblik kvalitativnog istraživanja, kako bi se dobio temeljitiji i dublji uvid u specifičnosti obrazovanja češke nacionalne manjine po Modelu C. Istraživanje na bazi metode slučaja ima slične faze i komponente kao i svako drugo znanstveno istraživanje, ali ima i svoje specifičnosti. Zajednički prvi element metode slučaja i npr. metode eksperimenta (kao tipične znanstvene metode) jest specifikacija problema kao polazište. Drugi zajednički element je stvaranje nacrt istraživanja, treći je u strogom definiranju pojmova, ciljeva i varijabli, četvrti u nastojanju izvođenja što točnijih mjerenja i što veće primjene statistike, doduše, kod metode slučaja obično s primjenom jednostavnijih tehnika (Biličić, 2005). Istraživanje se provelo u Češkoj dopunskoj školi Češke besede Zagreb, gdje se promatralo nastavu dvije subote (8:40-15:40) po unaprijed pripremljenom protokolu praćenja nastave te se vodio intervju s nastavnicom predmeta Češki jezik i kultura. Ravnateljici Osnovne škole Silvije Strahimira Kranjčevića, čiji je Češka dopunska škole Češke besede Zagreb dio, upućena je molba za suradnju u istraživanju (Prilog 2) te su i roditelji unaprijed dobili suglasnosti za sudjelovanje u istraživanju u kojima je navedeno da je sudjelovanje anonimno, dragovoljno te da će po završetku svi sudionici biti upoznati s podacima (Prilog 3). Prije provođenja istraživanja, sva dokumentacija poslala se Etičkome povjerenstvu Odsjeka za pedagogiju Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu koji ga je onda odobrio.

6.5. Uzorak

Uzorak čine nastavnica predmeta Češki jezik i kultura koja predaje osnovnoškolskoj djeci te ta ista djeca. Uzorak je prigodni, a sudjelovanje dragovoljno i anonimno.

6.6. Postupci i instrumenti

Za potrebe istraživanja korišten je postupak individualnog intervjuiranja. Kao instrument je korišten polustrukturirani intervju koji služi kao plansko izazivanje odgovora ispitanika (Mužić, 1986). Postavljena su otvorena pitanja kako bi ispitanik mogao sam oblikovati odgovore onoliko detaljno koliko smatra potrebnim. Zadani okvir pitanja služi istraživaču kao vodič, a omogućuje mu da dobije odgovore koji sadrže relevantne informacije. Forma licem u lice ispitaniku dozvoljava da spontano izjašnjava svoje stavove i osjećaje, a ispitivaču slobodu pri postavljanju pitanja. Neposrednost mu omogućuje da odmah razriješi eventualne nejasnoće ili da ih u slučaju praznina u odgovorima ispitanika potpitanjima smisleno dopuni (Cohen i sur., 2007). Pitanja su postavljena vodeći se Banksovima dimenzijama (Prilog 4). Za praćenje nastavnog procesa sastavljen je protokol praćenja nastave (Prilog 5). Protokol praćenja nastave napravljen je po dimenzijama multikulturalnog obrazovanja prema Banks, J. A. (1995). *Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice*. U: J. A. Banks i C. A. McGee Banks (eds.) *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Macmillan Publishing, 3-24.

6.7. Obrada podataka

Tijekom promatranja nastave vodile su se bilješke slijedeći unaprijed pripremljeni protokol praćenja nastave. Dodatno su zapisivane i još neke stvari koje su se činile zanimljivima ili korisnima. Nakon promatranja nastave slijedilo je provođenje intervjuja. Nakon usmenog pristanka na snimanje, svi odgovori su bili snimljeni te je onda napisan transkript radi lakše obrade sadržaja. Odgovori su kategorizirani po unaprijed

postavljenim istraživačkim pitanjima. U te kategorije uvršteni su i podaci s praćenja nastave te su postavljene neke relacije koje na početku nisu bile vidljive. Neki od odgovora su se odbacili jer nisu relevantni za cilj istraživanja i istraživačka pitanja, poput opisa svoga porijekla. Odgovori iz intervjua su interpretirani, ali su se neki i citirali te dodatno pojasnili.

6.8. Analiza rezultata

6.8.1. Struktura programa obrazovanja češke nacionalne manjine po Modelu C i osobitosti njegove praktične primjene

Iz intervjua se saznaje da je cilj programa obrazovanja češke nacionalne manjine po Modelu C prvenstveno održavanje jezika i kulture među mlađom generacijom. Krilatica škole je misao češkog pedagoga Jana Amosa Komenskog – škola kroz igru. Igra je, kao metoda i oblik rada, dominantno prisutna i to naročito u nižim razredima osnovne škole, ali ona se može primjenjivati i u višim razredima, samo se način igranja i ishodi prilagođavaju. Zato je kod učenika i stvoren doživljaj da na nastavu u Češkoj dopunskoj školi Češke besede Zagreb ne gledaju kao na nastavu u školi u klasičnom smislu te riječi. „*Oni kolokvijalno govore da idu u češku školu, što je meni jako drago jer time izražavaju pripadnost toj instituciji. Doživljavaju to jako prijateljski u smislu da se na nastavi osjećaju ugodno, da ih se sluša i da ih zajedno povezuje želja da uče češki jezik i o češkoj kulturi.*“

S obzirom na to da je riječ o učenju jezika, u radu s učenicima najviše se potiče razvoj jezične kompetencije – komunikacijske, s naglaskom na govorenje. Tako se zove i cijela domena u Prijedlogu kurikuluma (Govorimo češki). „*Naglasak je na govorenju i na aktivnoj upotrebi češkog jezika, na cjelovito obrazovanje i kognitivno i socijalno pa i umjetničko.*“ Predmet Češki jezik i kultura po Modelu C vrlo je kompleksnog karaktera, a zbog preglednosti podijeljen je u tri domene: *Govorimo češki*, *Čarolija pisane riječi* i *Kultura*, koje se u procesu učenja i poučavanja uzajamno isprepliću. Tu nastavnici imaju autonomiju da sami odabiru teme i pod teme svakog područja ovisno o mogućnostima, interesima učenika čija je struktura u razredima heterogena te ju čine učenici različite dobi, predznanja, interesa i različite kulturne sredine.

6.8.2. Usklađenost programa obrazovanja češke nacionalne manjine po Modelu C s dimenzijama multikulturnoga obrazovanja prema Banksu

a) Zastupljenost dimenzije integracija sadržaja

Što se tiče integracije sadržaja, tijekom promatranja nastavnog procesa vidljivo je kako nastavnica koristi različite informacije, podatke i primjere iz češke kulture kako bi učenicima približila sadržaj koji uče. Tako su učenici dobivali razne nastavne materijale na češkom jeziku - vezane uz gradivo koje uče, koji su smisleni i razumljivi te primjereni njihovoj dobi i razini ovladanosti jezikom. S obzirom na njihovu heterogenost, zajedno su prevodili materijale, dodatno ih pojasnili te onda s razumijevanjem krenuli na rješavanje istih. Budući da su se u vrijeme promatranja nastave pripremali za završnu priredbu, svaki put su dobili neke češke tradicionalne pjesme koje su zajedno obradili te ih potom i zapjevali ili recitirali, neke i uz pomoć glazbenih instrumenata.

Na pitanje nastavnici smatra li da je u kontekstu nacionalnih manjina važnim da u kurikulumu budu najzastupljeniji sadržaji o manjinskoj kulturi, odgovara da misli da ne. *„Nama je bitno zbog toga što oni koji konzumiraju tu nastavu imaju češko porijeklo i jesu pripadnici manjine, iako imamo djecu koja nemaju. To je bitno, ali nije važno da je najzastupljenije. Sama kultura u našem kurikulumu je cijela domena koja je podijeljena u dva odgojno-obrazovna ishoda gdje se jedan odnosi na kulturu Češke Republike (u smislu usvajanja osnovnih znanja – povijest, geografija itd.), a drugi ishod je kreativno izražavanje koje se bavi i tom manjinskom kulturom jer se kroz scenski nastup djeca uključuju u manjinski život.“* Nastavnica također naglašava kako se postojećim *Prijedlogom* kurikulumu naznačuje da učitelj ne mora sve iz njega provoditi sam, nego može uključiti i druge ljude iz ili izvan manjine koji će mu pomoći da ostvari zadane ishode. Također, u njemu ne postoje elementi kulture na koji se stavlja najveći naglasak, već su svi podjednaki. *„Na učitelju je da osluškuje svoje učenike i da vide prema čemu imaju afiniteta i da ih se u tom smjeru poučava o tim temama, a naravno u smislu cilja, to je da oni postanu višejezične osobe, osjetljive na druge i drugačije.“*

b) Zastupljenost dimenzije konstrukcija znanja

Iz intervjua se saznaje kako je nastavnica suautorica *Prijedloga kurikuluma* te da su se pri stvaranju ovog dokumenta ona i kolegice suautorice vodile primjerima vlastite dobre prakse. „*Sam kurikulum i ovo što kreće na jesen postavljeno je način da kurikulum nije baziran na sadržajima i temama, to se napustilo. Naglasak je na ishodima – što će učenik na kraju znati, moći, umjeti itd., a sadržaje i teme kurikulumi predlažu, ali kroz praksu i osluškivanje učenika se sadržaji i teme mijenjaju, široko su postavljeni – može se dodavati, oduzimati itd.*“ Smatra da se neke teme uvijek trebaju spomenuti, tj. da se neka osnovna znanja i pojmove jednostavno treba znati (npr. kako izgleda češka zastava, koji je glavni grad i sl.), ali kasnije je to u nekoj mjeri i podložno promjenama, ovisno o mogućnostima i zanimanjima učenika.

Na pitanje „*Koje ključne kompetencije, prema Vašem mišljenju, treba imati nastavnik koji poučava u ovakvoj školi, namijenjenoj učenicima pripadnicima nacionalnih manjina?*“, odgovara: „*To je netko tko stvara atmosferu u razredu u kojoj se učenici osjećaju dobrodošlo, prihvaćeno, gdje nemaju strah od govorenja, grešaka. On učeničke greške ne smatra nečim što se treba kažnjavati, nego to vidi kao priliku da učenici iz toga uče.* Iz odgovora se vidi kako smatra da to ne smije biti osoba koja frontalno stoji u razredu i prenosi učenicima nešto, već bi trebala biti osoba koja je spremna na aktivno poučavanje u razredu i koja treba imati komunikacijske vještine. Također nadodaje kako kompetentni učitelj je onaj koji je razvio potrebu za cjeloživotnim obrazovanjem i samoobrazovanjem te se mora kontinuirano usavršavati i prilagođavati korisnicima i njihovim promjenama koje se neminovno događaju. Na kraju naglašava kako smatra da nema razlike u smislu nastavnika koji rade u manjinskom modelu i onih u većinskoj nastavi.

c) Zastupljenost dimenzije smanjenje predrasuda

Tijekom promatranja nastavnog procesa primijećeno je kako aktivnosti na nastavi odražavaju etničku i jezičnu raznolikost sredine. Učenike se potiče na pričanje češkim jezikom te im se, na primjer, na pjevanje daju već spomenute tradicionalne narodne češke pjesme. Sve što dobivaju i rade je na češkom jeziku te se usmeno prevodi i na hrvatski

kako bi bolje razumjeli. U nastavi se previše ne primjećuje dimenzija smanjenja predrasuda jer za time i nema potrebe.

Ipak, u intervjuu je nastavnica spomenula jedan projekt u koji su uključeni i u kojem je itekako vidljiva dimenzija smanjenja predrasuda. Svake godine u veljači obilježavaju Međunarodni dan materinskoga jezika. „Projekt je rastao iz godine u godinu te je ove godine bilo osam manjina. Svojim programom smo privukli neku drugu manjinu, čak i djecu koja jesu pripadnici neke manjine, ali nemaju formalno nikakav model. Tu su i na neki način njeguju taj jezik te su se i oni uključili u to. Zadnje 4 godine došlo je do toga da sam ja koordinatorica cijele proslave. Uvijek se nalazi neki sadržaj koji je poznat svima i koji se onda izvodi na svakom od tih jezika.“ Ovakvim projektom djeca se međusobno bolje upoznaju, druže, vide da postoje i druge manjine i da zajedno mogu svašta napraviti. „Druge godine je taj program obilježavanja Dana materinskog jezika ušao u programski plan Koordinacije vijeća i predstavnika nacionalnih manjina Grada Zagreba pa je to stavljeno na jednu višu organizacijsku razinu u smislu dolaženju do kolegica iz drugih manjina pa Koordinacija organizira i neka druga događanja gdje djeca također mogu sudjelovati.“

d) Zastupljenost dimenzije pedagogija jednakosti

Nastavnica predmeta Češki jezik i kultura u intervjuu naglašava kako smatra da je individualizacija jedna od ključnih kompetencija koju nastavnik treba imati. Nastavnikova uloga je ovdje ključna te bi trebao moći prepoznati mogućnosti svakog djeteta. U Češkoj dopunskoj školi Češke besede Zagreb je ona posebno bitna jer grupe nisu homogene te se samim time učenike ne može isto ocjenjivati. „Svi se brzo manje-više ujednače. Naravno, uvijek postoje učenici koji uvijek mogu više i oni koji mogu manje. No to je normalno i ne mogu svi biti isti.“ Iz odgovora nastavnice može se zaključiti kako je u njezinom radu najvažnije tražiti kod svakog učenika nešto što zna i onda to razvijati dalje, a ne nalaziti stvari koje ne zna.

Prilikom promatranja nastave moglo se vidjeti kako su cjelokupni odnosi uređeni na načelu pravednosti – svi imaju jednake prilike i međusobno se poštuju. Najveću individualizaciju se prilikom promatranja primijetila kod rješavanja raznih nastavnih

listića. Nastavnica je svakom učeniku prišla te mu je po potrebi i pomogla. S obzirom na to da je u periodu promatranja bilo vrijeme pripreme za školsku priredbu, svako dijete je imalo priliku iskazati se u recitaciji kao dio grupe, ali i po željama i dodatno sami. Nastavnica im je podijelila i časopise na češkom jeziku u kojima su i njihove slike (na primjer s nastupa). Časopis je namijenjen djeci češke nacionalne manjine u Hrvatskoj.

e) Zastupljenost dimenzije osnaživanje školske kulture i društvene strukture

Na nastavi vlada okružje u kojem se njeguje kultura zajedništva i međusobnoga poštovanja. Atmosfera u razredu je opuštena i prijateljska te nastavnica održava disciplinu. Djeca imaju mogućnosti izraziti svoje mišljenje te ga i prodiskutirati s ostalima. Potiče ih se da to čine na češkom jeziku.

Što se tiče suradnje s obiteljima učenika, u intervjuu se saznalo kako je ona jako dobra te da je nastavnica s njom vrlo zadovoljna: *„Općenito smatram da je suradnja roditelja i odgojno obrazovnih radnika ključna i da se to danas dosta iskrivilo, ali da učitelj i roditelj suradnički trebaju raditi prema djetetu i na njegovom obrazovanju i razvoju. Danas se često učitelj vidi kao negativna osoba u životu naše djece, a zapravo je to obrnuto. Zajednički trebamo raditi na dobrobiti i odgoju i obrazovanju naše djece.“* Uloga roditelja je tu presudna jer su to djeca iz raznih dijelova Zagreba i okolice te ih roditelji svaku subotu dovode i dolaze po njih te su tako zajedno s njima preuzeli obvezu da svaku subotu dolaze i da djeca sudjeluju i u kulturno-umjetničkim programima i izvan subote.

Suradnja s lokalnom zajednicom je nešto gdje nastavnica vidi da se najviše može postići i biti bolje, tj. može je biti više. Tako bi škola i djeca postali vidljiviji u široj zajednici. S druge strane, sa suradnjom s Češkom besedom Zagreb je jako zadovoljna. *„U smislu suradnje s lokalnom zajednicom, suradnja s Češkom besedom Zagreb i Vijećem češke nacionalne manjine grada Zagreba je i više nego odlična jer obje organizacije moralno, logistički i financijski podupiru rad i djelovanje Češke dopunske škole u Zagrebu i to igra veliku ulogu u ostvarivanju ciljeva podučavanja.“*

6.9. Rasprava

Ovim kvalitativnim istraživanjem i metodom intervjuiranja puno se toga saznalo o specifičnostima obrazovanja češke nacionalne manjine po Modelu C. Kad se sve sagleda u odnosu na Banksove dimenzije, može se vidjeti njihova većinom velika povezanost. Za početak krenimo od nastavnice, čija je uloga tijekom učenja i poučavanja Češkog jezika i kulture usmjerenoga na učenika iznimno važna. U teorijskom se dijelu spomenulo kako se nastavnici trebaju znati nositi s različitim barijerama i predrasudama, kao i ksenofobijom i rasizmom, odnosno da trebaju organizirati razred tako da djeca s različitim kompetencijama i različitim razinama kulturne udaljenosti mogu učiti jedni od drugih. U Češkoj dopunskoj školi Češke besede Zagreb sa sigurnošću možemo zaključiti kako je nastava organizirana na način da učenici uče jedni od drugih jer su u heterogenim skupinama različitih razina znanja. Na nastavi si međusobno pomažu, nadopunjuju se te nastavnica svakom djetetu pristupa individualno i tako im olakšava ovladavanje češkim jezikom i razumijevanje češke kulture posredujući između jezika i kultura. Također, Sleeter i Grant (2007) naveli su kako bi se nastavnici trebali približiti učenicima, gradeći međusobne odnose bez barijera i predrasuda, jer će ih tako učenici prihvatiti, što je nastavnica predmeta Češki jezik i kultura radila, kako se jasno moglo vidjeti u njezinom susretljivom i toplom načinu pristupanja djeci i njihovom odnosu prema njoj, koji je suradljiv i pun poštovanja. S obzirom na to da je navedeno kako je obrazovanje na manjinskom jeziku važan način za održavanje statusa i daljnji razvoj tog manjinskog jezika, smatram da Češka dopunska škola u Zagrebu sa sigurnošću tome doprinosi i radi na tome.

Kao što je u teorijskom dijelu navedeno, dimenzija integracije sadržaja bavi se opsegom kojim učitelji koriste primjere, podatke i informacije iz različitih kultura i skupina kako bi ilustrirali ključne koncepte, principe, generalizacije i teorije njihovog predmetnog područja ili discipline. Može se zaključiti kako je integracija sadržaja u nastavi predmeta Češki jezik i kultura dominantno prisutna jer nastavnica koristi materijale za integrirano učenje jezika i sadržaja, čime se sadržaji predmeta Češki jezik i kultura povezuju sa sadržajima drugih područja i predmeta i na taj se način potiče multidisciplinarnost te se sadržaji gotovo uvijek povezuju ili uspoređuju i s hrvatskim jezikom i kulturom.

U skladu s Banksovim dimenzijama je i konstrukcija znanja za koju koja se odnosi na (re)konstrukciju znanja i prihvaćanje stava da su sva znanja podložna preispitivanju i promjenama, što znači da i nastavnici trebaju u tom procesu preispitati vlastiti pogled na svijet i različitost. Iz rezultata je vidljivo kako nastavnica sama odabire i izrađuje materijale vodeći računa o razvojnoj dobi, razini ovladanosti jezikom te interesima i potrebama učenika te smatra da je kod nastavnika važna potreba za cjeloživotnim obrazovanjem i samoobrazovanjem, za koje i Sharma (2005) napominje kako su iznimno bitni i da nastavnik mora biti svjestan važnosti cjeloživotnog obrazovanja. S obzirom na različite nivoe znanja unutar učeničkih grupa, smatram da nastavnica izvrsno obraća pozornost na sadržaj koji se na nastavi obrađuje jer, kako je navedeno u teorijskom dijelu, vrlo je bitno da je on primjeren učenikovom znanju i sposobnostima jer kvalitetan i primjeren sadržaj pomaže učenicima da lakše prate nastavu, savladaju gradivo i postignu bolje rezultate.

Što se tiče zastupljenosti dimenzije smanjenja predrasuda koja je, kako u teorijskom dijelu piše, usmjerena na mijenjanje stavova učenika prema rasnoj, klasnoj, vjerskoj ili bilo kojoj drugoj različitosti što uključuje i toleranciju prema razlikama, ona je u nastavi Češkog jezika i kulture manje izražena. Po rezultatima istraživanja je vidljivo kako je nastava usmjerena isključivo na češki jezik i kulturu te nema uspoređivanja ili previše spominjanja drugih manjina ili kultura, osim naravno hrvatske. Vjerojatno se ta dimenzija ne ističe jer je ovaj model obrazovanja usmjeren prvenstveno na njegovanje jezika i kulture, ali ima i autora koji takav pristup jako kritiziraju jer smatraju da bi trebalo govoriti da svako obrazovanje treba govoriti o predrasudama i nepravdi. Tako Gorski (2008b) ističe da svijest o kulturno drugačijem nije dovoljna, smatra da je potrebno nadići dijalog čiji je fokus na sličnostima moćnih i potlačenih, ali i poznavati sociopolitički kontekst. Jedina stvar koja se pokazala važnom za dimenziju smanjenja predrasuda je obilježavanje Međunarodnog dana materinskoga jezika, koji za cilj ima njegovanje jezične i kulturne različitosti i višejezičnosti i gdje učenici upoznaju i drugu djecu iz drugih manjina te tako dolazi do razvoja tolerancije i prihvaćanja, koji su se pokazali kao jedni od temeljnih stavki interkulturalnoga odgoja i obrazovanja.

Nadalje, ne manje prisutnom pokazala se i dimenzija pedagogije jednakosti koja podrazumijeva prilagodbu nastavnika različitim oblicima i stilovima poučavanja s obzirom na rasne, kulturne i socijalne razlike među učenicima. Iz rezultata je vidljivo

dominantno korištenje individualnog pristupa s učenicima, koji na nastavi predmeta Češki jezik i kultura mora postojati, obzirom na heterogenost skupina i njihove različite razine znanja. To bi odgovaralo spomenutom humanističkom pristupu u odgoju i obrazovanju koji je važan jer je usmjeren na učenika, dijete, priznavanjem postojanja individualnih razlika među učenicima i promicanjem individualnosti, autonomije i slobode svakog pojedinca. Nastavnica ovdje osigurava razredne uvjete u kojima se potiče slobodna i smisljena komunikacija, za koju smatram da je izrazito bitna jer se tako njeguje i razvija učenikovo samopouzdanje i pozitivna slika o sebi kao pojedincu.

Dimenzija osnaživanja školske kulture i društvene strukture u teorijskom dijelu rada je opisana da se fokusira na institucionalne faktore klime i kulture škole, koje bi trebalo uzeti u obzir kako bi se omogućila emocionalna i akademska dobit za učenike različitih etničkih, rasnih i drugih grupa. Po rezultatima istraživanja vidljivo je kako je okružje koje vlada na nastavi izrazito pozitivno i poticajno. Na pogreške se gleda kao na prilike za učenje i sastavnim su dijelom ovladavanja češkim jezikom. Iz rezultata je vidljivo zadovoljstvo sa suradnjom s roditeljima te Češkom besedom Zagreb i Vijećem češke nacionalne manjine grada Zagreba, koji na razne načine podupiru rad i djelovanje Češke dopunske škole u Zagrebu. Kroz istraživanje se utvrdilo kako se problemom za uspješnim provođenjem interkulturalno usmjerene nastave smatra i manjak zainteresiranosti i potpore od strane ostatka lokalne zajednice, što je šteta jer bi njihovom uključenošću došlo do širenja interkulturalne svijesti o zajednici te bi konkretno češka nacionalna manjina postala „vidljivija“ društvu.

7 Zaključak

Europu danas čini multikulturalno društvo gdje zbog brojnih migracija kroz povijest danas žive ljudi iz mnogih kultura. Počeci formalnog odgoja i obrazovanja za interkulturalnost u Europi vezani su uz projekt Vijeća Europe *Demokracija, ljudska prava, manjine; obrazovni i kulturni aspekti* kojim su na europskoj razini zvanično predstavljeni principi odgoja i obrazovanja za interkulturalnost. U većini europskih zemalja interkulturalni pristup postoji među općim ciljevima nacionalnog nastavnog plana ili se reflektira u drugim zvaničnim dokumentima o obrazovanju.

U Hrvatskoj pravo na odgoj i obrazovanje na svom jeziku i pismu pripadnici nacionalnih manjina ostvaruju u skladu s *Ustavom Republike Hrvatske, Ustavnim zakonom o pravima nacionalnih manjina* te *Zakonom o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina*. Pripadnici istih imaju mogućnost obrazovati se na materinskom jeziku na svim stupnjevima obrazovanja, od predškolskog do visokoškolskog. Češki jezik i kultura kao manjinski jezik po Modelu C, ne ubraja se u izbornu nastavu te mu se pristupa kao drugom materinskom jeziku. Učenje češkog jezika kao istovremeno učenje češke kulture značajna je odrednica koncepta učenja jezika nacionalnih manjina u Modelu C. Osim stjecanja jezično – govornih kompetencija učenje češkog jezika i kulture uključuje i stjecanje znanja o Republici Češkoj i njezinoj kulturi u širem smislu.

Istraživanje provedeno u Češkoj dopunskoj školi Češke besede Zagreb bilo je kvalitativnog tipa te je u sklopu njega proveden intervju s nastavnicom i u dva navrata se promatrala nastava. Rezultati su pokazali kako češka nacionalna manjina u Zagrebu koja se obrazuje po Modelu C polazi inkluzivnu školu u kojoj se svi međusobno poštuju i uvažavaju međusobne razlike te na višejezičnost gledaju kao na prednost. Igra, kao jedna od glavnih metoda poučavanja, pokazala se jako uspješnom jer pozitivno djeluje na učenike te im povećava motivaciju i lakše pamćenje naučenoga. Tako im se i razvija ljubav prema češkom jeziku i kulturi te će tako postati nositelji očuvanja identiteta češke manjine u Hrvatskoj.

Osvrćući se na metodologiju, do izražaja dolazi jedan nedostatak, a to je što se nastava promatrala u krivo vrijeme (kraj školske godine, vrijeme pripreme za završnu priredbu) te se nije dobio pravi dojam načina provođenja same nastave.

Bez obzira na to, dobiveni se rezultati mogu uzimati u obzir pri nekim budućim istraživanjima, ponajprije zbog toga što je područje obrazovanja češke nacionalne manjine po Modelu C empirijski još uvijek slabo istraženo.

8 Prilozi

Prilog 1: Stanovništvo prema narodnosti – detaljna klasifikacija – popis 2011.

Narodnost	Ukupno
Republika Hrvatska	4.284.889
Hrvati	3.874.321
Albanci	17.513
Austrijanci	297
Bošnjaci	31.479
Bugari	350
Crnogorci	4.517
Česi	9.641
Mađari	14.048
Makedonci	4.138
Nijemci	2.965
Poljaci	672
Romi	16.975
Rumunji	435
Rusi	1.279
Rusini	1.936
Slovaci	4.753
Slovenci	10.517
Srbi	186.633
Talijani	17.807
Turci	367
Ukrajinci	1.878
Vlasi	29
Židovi	509
Bosanci	2.059
Hercegovci	75
Kosovari	568
Jugoslaveni	331

Narodnost	Ukupno
Belgijanci	62
Bjelorusi	68
Britanci	139
Englezi	212
Škoti	16
Danci	24
Finci	31
Francuzi	273
Grci	105
Nizozemci	156
Irci	39
Letonci	14
Litavci	19
Estonci	13
Norvežani	22
Portugalci	30
Španjolci	85
Šveđani	58
Švicarci	137
Moldavci	74
Aškalije	172
Goranci	428
Ostali narodi Europe	265
Amerikanci	419
Kanađani	91
Meksikanci	25
Kubanci	13
Ostali narodi Sjeverne i Srednje Amerike	126
Argentinci	35
Bolivijci	7
Brazilci	88

Narodnost	Ukupno
Čileanci	40
Peruanci	33
Kolumbijci	23
Ostali narodi Južne Amerike	36
Alžirci	25
Egipćani	16
Libijci	9
Sudanci	30
Ostali narodi Afrike	160
Arapci	139
Indijci	45
Iračani	24
Iranci	25
Japanci	54
Kinezi	492
Korejci	26
Jordanci	29
Libanonci	36
Sirijci	71
Palestinci	68
Armenci	37
Gruzijci	20
Ostali narodi Azije	208
Australci	88
Novozelandski	14
Ostali narodi Oceanije	25
Istrani	25.491
Dalmatinci	705
Primorci	50
Slavonci	133
Međimurci	135

Narodnost	Ukupno
Zagorci	139
Ostale regionalne pripadnosti	572
Muslimani	7.558
Pravoslavci	2.560
Ostala vjerska izjašnjanja	64
Neraspoređeno	731
Ne izjašnjavaju se	26.763
Nepoznato	8.877

Stanovništvo RH prema manjinskom materinjem jeziku — popis 2011.

Materinski jezik	Ukupno
Republika Hrvatska	4.284.889
Hrvatski	4.096.305
Hrvatsko-srpski	3.059
Albanski	17.069
Bosanski	16.856
Bugarski	293
Crnogorski	876
Češki	6.292
Mađarski	10.231
Makedonski	3.519
Njemački	2.986
Poljski	639
Romski	14.369

Materinski jezik	Ukupno
Rumunjski	955
Ruski	1.592
Rusinski	1.472
Slovački	3.792
Slovenski	9.220
Srpski	52.879
Srpsko-hrvatski	7.822
Talijanski	18.573
Turski	342
Ukrajinski	1.008
Vlaški	14
Hebrejski	30
Flamanski	41
Bjeloruski	26
Danski	21
Engleski	1.644
Finski	31
Francuski	522
Irski	2
Nizozemski	206
Norveški	23
Portugalski	130
Španjolski	477
Švedski	65
Grčki	85
Litavski	18
Letonski	15
Estonski	13
Moldavski	54
Goranski	405
Arapski	501

Materinski jezik	Ukupno
Armenski	23
Hindi	27
Kineski	495
Japanski	50
Korejski	23
Perzijski	25
Gruzijski	19
Filipinski/tagalog	53
Ostali jezici	373
Nepoznato	9.329

Prilog 2: Molba za suradnju u provedbi istraživanja u svrhu izrade diplomskog rada

Jana Hrvoj Zajec

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Osnovna škola Silvija Strahimira Kranjčevića Zagreb

Bogišićeva ul. 13, 10000, Zagreb

Ravnateljica: Melita Haluga

Predmet: Molba za suradnju u provedbi istraživanja u svrhu izrade diplomskog rada

Poštovani,

Molimo Vas za suradnju u provedbi istraživanja o specifičnostima obrazovanja pripadnika češke nacionalne manjine po Modelu C, u kojem bi sudjelovali učenici Vaše škole. Istraživanje bi u sklopu izrade svog diplomskog rada pod nazivom „Obrazovanje pripadnika češke nacionalne manjine na primjeru OŠ S.S. Kranjčevića u Zagrebu“ provela studentica bohemistike i pedagogije Jana Hrvoj Zajec pod mentorstvom doc.dr.sc. Marije Bartulović.

Podaci bi bili prikupljeni promatranjem nastave, intervjuiranjem nastavnika i učenika.

Nacrt istraživanja je usklađen s Etičkim kodeksom struke, što uključuje, informirani pristanak učenika (i njihovih roditelja).

Zahvaljujemo Vam na susretljivosti.

S poštovanjem,

Jana Hrvoj Zajec

doc.dr.sc. Marija Bartulović

Prilog 3: Suglasnost za roditelje

SUGLASNOST O SUDJELOVANJU

Suglasan/suglasna sam da moje dijete _____

bude uključen/a u istraživanje „Obrazovanje pripadnika češke nacionalne manjine na primjeru OŠ S.S. Kranjčevića u Zagrebu“.

Istraživanje se provodi u sklopu izrade istoimenog diplomskog rada. Cilj istraživanja je dobiti uvid u specifičnosti obrazovanja pripadnika češke nacionalne manjine po Modelu C. Provest će ga Jana Hrvoj Zajec, studentica pete godine bohemistike i pedagogije pod mentorstvom doc.dr.sc. Marije Bartulović. Podaci bi bili prikupljeni promatranjem nastave i intervjuiranjem nastavnika i učenika.

Istraživanje se provodi uz znanje i odobrenje ravnateljice škole.

Sudjelovanje u istraživanju je u cijelosti dragovoljno i svi prikupljeni podaci strogo su povjerljivi i koristit će se isključivo u znanstvene svrhe. Po završetku podaci će biti dostupni svim uključenim sudionicima.

Potpis roditelja/skrbnika djeteta uključenog u istraživanje:

(ime i prezime)

(potpis)

U Zagrebu, _____

Prilog 4: Protokol za intervju

PROTOKOL INTERVJUA

Dobar dan, hvala Vam što ste odvojili vrijeme i pristali na sudjelovanje u istraživanju. Kao što već znate, ja sam Jana Hrvoj Zajec i na studiju pedagogije radim diplomski rad na temu obrazovanja pripadnika češke nacionalne manjine po Modelu C. S ovim intervjuom željela bih nešto više saznati o specifičnostima njihovog obrazovanja iz prve ruke vas kao nastavnice predmeta Češki jezik i kultura.

Najprije bih trebala Vaše odobrenje za sudjelovanje i snimanje ovog intervjua kako bih kasnije mogla lakše zapisati Vaše odgovore. Intervju se provodi isključivo u znanstvene svrhe te će snimka biti dostupna isključivo meni. Transkriptu neće imati pristup nitko osim mene i moje mentorice. Prikupljeni podaci će se koristiti samo u svrhu izrade ovog diplomskog rada koji će Vam po završetku biti dan na čitanje.

Za početak mi možete reći nešto o sebi, te imate li i Vi neke veze s Češkom?

Sad možemo krenuti s glavnim dijelom intervjua.

1. Kako vi vidite cilj ovoga obrazovanja po Modelu C, učenika češke nacionalne manjine?
 - Smatrate li da bi poučavanje o manjinskim kulturama moglo biti integrirano u redovno obrazovanje ili je važno da se ono izvodi u zasebnome programu? Zašto?
2. Smatrate li u kontekstu obrazovanja nacionalnih manjina važnim da u kurikulumu budu najzastupljeniji sadržaji o manjinskoj kulturi?
 - U kojoj mjeri procjenjujete da je postojeći Prijedlog kurikuluma zadovoljavajući po pitanju zastupljenosti takvih sadržaja?
 - Na koje se elemente kulture u Prijedlogu kurikuluma stavlja najveći naglasak?
3. Na koji način se pripremate za nastavu? Koristite li u pripremi nastave isključivo Prijedlog kurikuluma ili i sami dodajete sadržaje i teme? Ako da, koje?

- Smatrate li da se neke teme uvijek moraju spomenuti ili je to u nekoj mjeri podložno promjenama?

- 4. Koje ključne kompetencije, prema Vašem mišljenju, treba imati nastavnik koji poučava u ovakvoj školi, namijenjenoj učenicima pripadnicima nacionalnih manjina?
- 5. Na koji način, prema Vašoj procjeni, učenici doživljavaju ovaj program obrazovanja? Što za njih predstavlja učenje o češkoj kulturi?
- 6. Razvoj kojih kompetencija nastojite osobito poticati u radu s učenicima?
- 7. Koje metode i oblike rada dominantno primjenjujete u svome radu i zašto?
- 8. Individualizirate li ponekad svoj pristup? Čime se vodite u toj odluci?
- 9. Smatrate li da je osim upoznavanja s kulturom u nastavi važno raditi i na nekim drugim ishodima/kompetencijama učenika? Ako da, kojima?
- 10. Povezujete li nekad status češke nacionalne manjine sa statusom drugih nacionalnih manjina u RH? Ako da, na koji način?
- 11. Prema Vašoj procjeni razvija li se kod djece i na koji način osjećaj pripadnosti češkoj nacionalnoj manjini u RH? Smatrate li to važnim i zbog čega?
- 12. Kako procjenjujete kvalitetu suradnje s obiteljima učenika? U kojoj mjeri je ona važna za uspješan rad škole i na koji način se ostvaruje?
- 13. Kako procjenjujete kvalitetu suradnje s lokalnom zajednicom – drugim školama, nevladinim organizacijama, i sl. – u kojoj mjeri je to važno za uspješan rad škole?
- 14. Postoji li nešto važno što Vas ja nisam pitala, a željeli biste spomenuti?

Intervju je gotov. Hvala Vam na suradnji i pomoći!

Prilog 5: OBRAZAC ZA OPAŽANJE NASTAVNOG PROCESA

Škola		Opažać Datum i vrijeme opažanja
Učiteljica		
Predmet		
Razredni odjel	Broj učenika u odjelu	
Nastavna jedinica/tema nastavnog sata		

Deskriptivna bilješke

- tijek nastavnog sata*
- metode i oblici rada koji su se koristili*
- nastavna sredstva i pomagala koja su se koristila*
- nastavnično korištenje jezika (postavljanje pitanja, objašnjavanje...)*
- učeničko korištenje jezika (tijekom nastave, grupnog rada...)*
- interakcija između učenika*

Refleksivne bilješke³

INTEGRACIJA SADRŽAJA

-Nastavnica koristi koncepte, sadržaje, materijale ili vrijednosti različitih kultura i skupina.

-Nastavnica odabire i izrađuje nastavne materijale i koristi se nastavnim materijalima iz različitih izvora u skladu s planiranim aktivnostima koje su usmjerene ostvarivanju odgojno-obrazovnih ishoda, vodeći računa o razvojnoj dobi, razini ovladanosti jezikom te interesima i potrebama učenika.

KONSTRUKCIJA ZNANJA

-Nastavnica spremno odgovara na pitanja učenika te ih potiče da kažu svoje mišljenje kad se o nečemu raspravlja.

-Nastavni materijali učenicima su smisleni i razumljivi, potiču na istraživanje i propitivanje znanja, pretpostavki, ideja i ponašanja čime pozitivno utječu na razvoj kritičkoga i kreativnoga mišljenja.

³ Protokol je napravljen po dimenzijama multikulturalnog obrazovanja prema Banks, J. A. (1995). *Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice*. U: J. A. Banks i C. A. McGee Banks (eds.) *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Macmillan Publishing, 3-24. Za svaku od dimenzija napravljeni su indikatori za pisanje deskriptivnih i refleksivnih bilješki kako bi se vidjelo u kojoj mjeri se Kurikulum predmeta Češki jezik i kultura u osnovnim i srednjim školama Republike Hrvatske - model C (<https://esavjetovanja.gov.hr/ECon/MainScreen?entityId=8411>, posljednji pristup: 8.5.2019.) implementira i u skladu je s Banksovim dimenzijama.

SMANJENJE PREDRASUDA

- školske aktivnosti odražavaju etničku, vjersku i jezičnu raznolikost sredine*
- pozitivni stavovi učenika u vezi različitih etniciteta*
- usvajanje znanja o osnovnim obilježjima češke nacionalne manjine u RH i suvremenog češkog društva u usporedbi s drugim jezicima i kulturama i to s razumijevanjem, uvažavanjem i poštivanjem drugih i drugačijih uz osjećaj pripadnosti češkoj nacionalnoj manjini u RH.*

PEDAGOGIJA JEDNAKOSTI

- poticanje učenika na različite načine istraživanja i dubinsko razumijevanje kulture, identiteta, društvene pravde i ostalih važnih koncepata u interkulturnome obrazovanju*
- vidljivost promjena nastavnih metoda kako bi se prilagodbom nastave učenicima različite kulturne pripadnosti, poboljšao njihov školski uspjeh*
- cjelokupni odnosi uređeni su na načelu pravednosti.*

OSNAŽIVANJE ŠKOLSKE KULTURE I DRUŠTVENE STRUKTURE

- vlada okruženje u kojem se njeguje kultura zajedništva i međusobnoga poštovanja*
- nastavnica se prema učenicima odnosi s poštovanjem i prihvaćanjem*
- učenici se omogućuje razvijanje suradničkih vještina organiziranjem rada u paru ili u skupinama*
- nastavnica osigurava razredne uvjete u kojima se potiče slobodna i smisljena komunikacija*

9 Literatura

1. Banks, J. A. (1995) Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. U: J. A. Banks i C. A. McGee Banks (eds.) *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Macmillan Publishing, 3-24.
2. Banks, J. A. (2002) *An Introduction to Multicultural Education*. Boston: Allyn and Bacon.
3. Banks, J. A. (2009) Human Rights, Diversity, and Citizenship Education. *The educational forum*, 73(2), str. 100-110.
4. Bartulović, M., Kušević, B. (2016) *Što je interkulturno obrazovanje? Priručnik za nastavnike i druge znatiželjnike*. Zagreb: CMS.
5. Bedeković, V. (2011), *Interkulturalne kompetencije nastavnika*. Doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet.
6. Biličić, M. (2005) *Metoda slučaja u znanosti i nastavi*. Rijeka: Pomorski fakultet u Rijeci, 19 (1), str. 217-228.
7. Blažević Simić, A. (2013) Obrazovna politika i obrazovanje manjina u Republici Hrvatskoj. U: Hrvatić, N., ur. *Međunarodni znanstveni kolokvij „Interkulturalni kurikulum i odgoj za različitost“*. Zagreb, 21-27.
8. Bratanić, M (1999) Holističko shvaćanje obrazovanja. *Forum. Mjesečnik razreda za književnost Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti*, 72 (1-3), str. 712-722.
9. Burger, M., Kolaček Novosel, M. (2018) *Prijedlog kurikuluma predmeta Češki jezik i kultura u osnovnim i srednjim školama Republike Hrvatske - Model C* Dostupno na: <https://esavjetovanja.gov.hr/ECon/MainScreen?entityId=8411> [6.4.2019.]
10. Cabau, B. (2014) Minority language education policy and planning in Sweden. *Current Issues in Language Planning*, 15(4), str. 409-425. Dostupno na: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14664208.2014.927086> [31.10.2019.]

11. Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007) Pitanja nacrtu istraživanja: planiranje istraživanja. U: Cohen, L., ur. *Metode istraživanja u obrazovanju*. Jastrebarsko: Naklada Slap, str. 73-91.
12. Češka beseda Zagreb (2017) *Školski godišnjak „95 godina od osnutka Češke dopunske škole Češke besede Zagreb“*. Zagreb: Češka beseda Zagreb, Vijeće nacionalne manjine grada.
13. Drandić, D. (2013) Uloga i kompetencije nastavnika u interkulturalnom obrazovanju. *Magistra Iadertina*, 8 (1), str. 49-57.
14. Gorski, P. (2008a) *What we are teaching teachers. An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi*. Dostupno na: <http://www.edchange.org/publications/MTE.pdf> [10.10.2019.]
15. Gorski, P.C. (2008b) *Good intentions are not enough: a decolonizing intercultural education*. *Intercultural Education*, 19 (6), str. 515–525.
16. Gorski, P.C. (2009) *Intercultural education as social justice*. *Intercultural Education* 20 (2), str. 87–90.
17. Gundara, J. S. (2000) *Interculturalism, Education and Inclusion*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
18. Hernández, H. (1989) *Multicultural education. A teacher's guide to content and process*. Columbus, OH, Merrill.
19. Hrvatić, N. (2007) Interkulturalna pedagogija: nove paradigme. U: Previšić, V., Šoljan, N. N., Hrvatić, N. (ur.), *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, str. 41-58.
20. Hrvatić, N. (2011) *Interkulturalni kurikulum i obrazovanje na manjinskim jezicima*. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu: Odsjek za pedagogiju, str. 7-17.
21. Hrvatić, N. i Piršl, E. (2005) Kurikulum pedagoške izobrazbe i interkulturalne kompetencije učitelja. *Pedagoška istraživanja*, 2(2), str. 256-266.
22. Hrvatić, N., Piršl, E. (2007) Kurikulum pedagoške izobrazbe učitelja. U: Previšić, V. (ur.), *Kurikulum: teorije- metodologija- sadržaj- struktura*. Zagreb: Zavod za pedagogiju i Školska knjiga.
23. Kumashiro, K. (2000) Toward a Theory of Anti-Oppressive Education. *Review of Educational Research*, 70 (1), 25-53.

24. Kumashiro, K. (2001) 'Posts' Perspectives on Anti-Opressive Education in Social Studies, English, Mathematics, and Science Classrooms. *Educational Researcher*, 30 (3), 3-12.
25. Kumashiro, K. (2006) *Against common sense: Teaching and learning toward social justice*, 3rd edn. Routledge: London.
26. Kyriacou, C. (2001) *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb : Educa.
27. Lohmann, G. (1999) *Kolektivna ljudska prava radi zaštite manjina?* Njemačka: Otto-von-Güricke-Universität Magdeburg, str. 38-48.
28. Lukić, N. (2010) Obrazovanje za identitetni i interkulturalni odgoj u Hrvatskoj – primjeri iz školske prakse. U: Bužinkić, E.,ur., *Obrazovanje mladih za ljudska prava i demokratsko građanstvo*. Zagreb: Mreža mladih Hrvatske str. 59-75.
29. MacKenzie, P.J. (2009) Mother tongue first multilingual education among the tribal communities in India. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(4), str. 369-385.
Dostupno na:
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13670050902935797>
[31.10.2019.]
30. Mikić, Lj., Japac, L., Karajić, N., Protulipac, M., Sesvečan, T., Tihomirović, T., (2017) *Priručnik za vijeća i predstavnike nacionalnih manjina*. Zagreb: WYG savjetovanje.
31. Mrnjauš, K., Rončević, N., Ivošević, L. (2013) *(Inter)kulturalna dimenzija u odgoju i obrazovanju*. Filozofski fakultet u Rijeci.
32. Mužić, V. (1986) *Metodologija pedagoškog istraživanja*. Sarajevo: Svjetlost.
33. Nansen dijalog centar (2003) *Nova škola*. Dostupno na:
<https://www.ndcosijek.hr/projekti/nova-skola/> [6.4.2019.]
34. Narodne novine (2000) *Zakon o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina*. Narodne novine d.d., 51/2000 i 56/2000. Dostupno na:
<https://www.zakon.hr/z/318/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-na-jeziku-i-pismu-nacionalnih-manjina> [3.5.2019.]
35. Narodne novine (2000) *Zakon o uporabi jezika i pisma nacionalnih manjina*. Narodne novine d.d., 51/2000 I 56/2000. Dostupno na:

- <https://www.zakon.hr/z/1851/Zakon-o-uporabi-jezika-i-pisma-nacionalnih-manjina-u-Republici-Hrvatskoj> [3.5.2019.]
36. Narodne novine (2010) *Ustavni zakon o pravima nacionalnih manjina*. Zagreb: Narodne novine d.d., 80/2010. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2010_06_80_2275.html [3.5.2019.]
37. Organization for Security and Co-operation in Europe (1996) *Haške preporuke o pravu nacionalnih manjina na odgoj i obrazovanje*. Hague: Foundation on Inter-Ethnic Relations
38. Osnovna škola Jana Amosa Komenskog (2019) *Školski kurikulum*. Dostupno na: http://os-ceska-jakomenskog-daruvar.skole.hr/upload/os-ceska-jakomenskog-daruvar/newsattach/8331/Skolski_kurikulum_2018_2019_izmjene_i_dop.pdf [1.6.2019.]
39. Petričušić, A. (2013) *Ravnopravna službena uporaba jezika i pisma nacionalnih manjina: Izvori domaće i međunarodnog prava*, 2(1), str. 11-39.
40. Piršl, E. (2001) *Komparativna analiza nastavnih programa i stavova učitelja u interkulturalizmu*. Doktorska disertacija. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
41. Piršl, E. (2007) Interkulturalna osjetljivost kao dio pedagoške kompetencije. U: Previšić, V. i suradnici (ur.), *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, str. 275-291.
42. Piršl, E. (2014) Modeli interkulturalne kompetencije. *Pedagoška istraživanja*, 11 (2), str. 27-39.
43. Popis stanovništva Republike Hrvatske (2013), Državni zavod za statistiku. Dostupno na: <http://www.dzs.hr/> [6.4.2019.]
44. Puzić, S. (2007) *Interkulturalno obrazovanje u europskom kontekstu: analiza kurikuluma odabranih europskih zemalja*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, str. 373-389.
45. Sablić, M. (2014) *Interkulturalizam u nastavi*. Zagreb: Naklada Ljevak.
46. Sharma, S. (2005) Multicultural Education: Teachers' Perceptions And Preparation. *Journal Of College Teaching And Learning*, 2(5), 53-64.
47. Sleeter, C. E. i Grant, C. A. (1994) *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class, and gender*. New York: Macmillan.

48. Sleeter, C. E. i Grant, C. A. (2007) *Doing Multicultural Education for Achievement and Equity*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
49. Sleeter, C. E. i Grant, C. A., (2009) *Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class, and Gender*. New York: John Wiley & Sons.
50. Sleeter, C.E. (2018) Multicultural Education Past, Present, and Future: Struggles for Dialog and Power-Sharing, *International Journal of Multicultural Education*, 20(1), str. 5-20.
51. 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, str. 3-17.
52. 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: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Istraživačko-obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo.
53. Thomas, E.M., Roberts, D.B. (2011) Exploring bilinguals' social use of language inside and out of the minority language classroom. *Language and Education*, 25(2), str. 89-108.
54. UNESCO (2006) *Guidelines on Intercultural Education*. Paris.
55. Vijeće Europe (1992) *Europska povelja o regionalnim ili manjinskim jezicima*
Dostupno na:
https://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/textcharter/Charter/Charter_hr.pdf
[5.5.2019.]
56. Vijeće Europe (1995) *Okvirna konvencija za zaštitu nacionalnih manjina*.
Dostupno na:
http://www.crnakutija.babe.hr/attach/_o/okvirna_konvencija_za_zastitu_nacionalnih_manjina.pdf [5.5.2019.]
57. Vlada Republike Hrvatske (2009) *Akcijski plan za provedbu Ustavnog zakona o pravima nacionalnih manjina*. Dostupno na:
<https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje/NacionalneManjin>

[e//Akcijski%20plan%20za%20provedbu%20Ustavnog%20zakona.pdf](#) [3.6.
2019.]

58. Vlada Republike Hrvatske (2012) *Izvešće o provedbi Akcijskog plana za provedbu Ustavnog zakona o pravima nacionalnih manjina za razdoblje od 2011. do 2013. godine, za 2011. godinu.*