

MARIJA BARTULOVIĆ
BARBARA KUŠEVIĆ

ŠTO JE INTERKULTURNO OBRAZOVANJE?

Priručnik za nastavnike
i druge znatiželjnike



Europska unija
Ovaj projekt je financiran
sredstvima EU



VLADA REPUBLIKE HRVATSK
URED ZA UDRUGE

Ovaj projekt sufinancira Ured
za udruge Vlade Republike Hrvatske



CENTAR ZA INTERKULTURNO
STUDIJE

**Što je interkulturno
obrazovanje?**

Priručnik za nastavnike
i druge znatiželjnike

Marija Bartulović
Barbara Kušević

Što je interkulturalno obrazovanje?
Priručnik za nastavnike i druge znatiželjnike

Autorice: doc. dr. sc. Marija Bartulović,
doc. dr. sc. Barbara Kušević

Recenzenti: prof. dr. sc. Vedrana Spajić-Vrkaš,
prof. dr. sc. Saša Milić

Izdavač: Centar za mirovne studije

Za izdavača: Lovorka Bačić

Lektura: Marija Čačić

Zagreb, 2016. godine

ISBN 978-953-7729-41-7

CIP zapis dostupan u računalnom katalogu Nacionalne
i sveučilišne knjižnice u Zagrebu pod brojem 000950450.



Europska unija
Ovaj projekt
je financiran
sredstvima EU



VLADA REPUBLIKE HRVATSK
URED ZA UDRUGE

Ovaj projekt
sufinancira Ured
za udruge Vlade
Republike Hrvatske



CENTAR ZA MIROVNE STUDIJE

Sadržaj

1. Uvod	7
1.1. Različitost kao bogatstvo – srž interkulturnoga obrazovanja	10
1.2. Kome treba interkulturno obrazovanje? O zabudama i problemima “iznutra”	14
1.3. Kulturna responsivnost, društvena pravda i intersekcionalnost	18
1.4. Smjernice za provedbu interkulturnoga obrazovanja	21
2. S različitima kako? Uloga nastavnika u interkulturnome obrazovanju	25
2.1. Pripremamo li nastavnike za interkulturno obrazovanje?	25

2.2. Uloga nastavnika u (su)konstrukciji interkulturnoga kurikulumu	28
2.3. Dispozicije nastavnika za interkulturalno obrazovanje	33
2.4. Teorija u praksi: uloga nastavnika u provedbi interkulturalnog obrazovanja	44
2.5. Primjeri aktivnosti	53
3. Različita je tklo? Učenica u interkulturalnome obrazovanju	55
3.1. Interkulturalno obrazovanje kao dio prava na obrazovanje	55
3.2. Interkulturalno obrazovanje kao proces identitetskoga samoiznalaženja učenica	58
3.3. Od pasivne primateljice prema aktivnoj subjektici: participativna prava učenica kao dio interkulturalnog obrazovanja	62
3.4. Teorija u praksi	67
3.5. Primjeri aktivnosti	72
4. Zašto različitima pristupati jednako? Suradnja obitelji i škole u kontekstu pluralizma suvremenih obitelji	85
4.1. Pogled unatrag: geneza suradnje obitelji i škole	85
4.2. Empirijsko i legislativno utemeljenje suradnje obitelji i škole	90
4.3. Hegemonijske konstrukcije idealne suradnje obitelji i škole	92
4.4. Različitost suvremenih obitelji – implikacije za suradnju obitelji i škole	96

4.5. Teorija u praksi: oblikovanje škole naklonjene svim obiteljima	104
4.6. Primjeri aktivnosti	112
5. Uronjene u kontekst – škola kao mjesto susreta u lokalnoj zajednici	127
5.1. Kreativne interakcije interkulturalne škole s okruženjem	127
5.2. Teorija u praksi	132
5.3. Primjer aktivnosti	134
6. Zaključak	137
7. Literatura	139
8. Prilozi	155
9. O autoricama	159



Tekstovi o interkulturnome obrazovanju nerijetko započinju iznošenjem argumentacije o potrebi za njegovim uvođenjem koja proizlazi iz suvremenoga društvenog stanja; proces globalizacije, veliki migracijski valovi, vjerski i etnički motivirani sukobi itd. navode se kao poticaj za razvijanje i provođenje obrazovnih politika i programa koji bi odgovorili na navedene izazove promicanjem demokratskih vrijednosti, društvene kohezije i različitosti kao bogatstva. Zaista, osvrnemo li se na posljednji, još uvijek aktualan, dolazak velikoga broja izbjeglica – čiji utjecaj na strukturu europskoga društvenog tkiva još uvijek ne možemo nedvosmisleno predočiti² – možemo ustanoviti da je, sociološki gledano, potreba za interkulturnim obrazovanjem danas aktualnija nego ikada prije. Moramo se zapitati – što će biti s tim ljudima? Kako zemlje-primateljice mogu posredovati u njihovu uključivanju u društvo? Koja je uloga obrazovnih sustava u tome procesu inkluzije?

Ne zanemarujući argument o rastućoj društvenoj heterogenosti, osobito potkrijepljen intenzivnim recentnim priljevom izbjegličke i druge migrantske populacije u Europu, ipak bismo

¹ U neparnim poglavljima ovoga priručnika izrazi koji imaju rodno značenje korišteni su u ženskome, a u parnim poglavljima u muškome rodu. Iako ti izrazi jednako obuhvaćaju i muški i ženski rod, ovakvom smo upotrebom gramatičkoga roda željele ukazati na rodnu pristranost jezične norme i potaknuti čitateljice na promišljanje o jeziku kao sredstvu reprodukcije rodne nejednakosti.
² Prema projekcijama, ako se nastave trenutni migracijski trendovi, osobe s poslijeratnim manjinskim podrijetlom činit će do sredine 21. stoljeća 20 do 40 posto nacionalnih populacija u Europi (Lanzieri, 2011).

željele naglasiti da ne polazimo dominantno iz *reaktivne pozicije* kad ističemo potrebu za interkulturalnim obrazovanjem jer takva pozicija, kao što ćemo kasnije obrazložiti, nerijetko za posljedicu ima površno shvaćanje interkulturalnoga obrazovanja te dovodi u pitanje transformativni potencijal čitavoga projekta. Nasuprot tome, sklonije smo iz interkulturalnoga obrazovanja izlučiti esenciju koja ne proizlazi isključivo iz trenutnih društveno-političkih zbivanja. Ako za početak pogledamo određenja nekih od najznačajnijih autorica i autora u tome području (Banks, 2002; Gorski, 2008; Gundara, 2000; Sleeter, 1996), možemo reći da je **temeljni cilj interkulturalnoga obrazovanja omogućavanje kvalitetnoga obrazovanja za sve učenice – ne s obzirom na ili usprkos njihovim razlikama, nego tako da te razlike uzimamo kao temelj autentičnosti i svrhovitosti odgojno-obrazovnoga procesa.** Ono je, dakle, usmjereno prvenstveno prema promicanju različitosti kao društvenoga bogatstva, a takvo shvaćanje različitosti svrhu obrazovanja ne pronalazi u učenju i znanju kao svršenim, performativnim kategorijama, već u mišljenju, razumijevanju i bogatstvu *odnosa* u koje ulazimo u procesu poučavanja i učenja. Nadalje, interkulturalno obrazovanje je usmjereno na analizu opresivnih društvenih odnosa, borbu protiv predrasuda i diskriminacije te transformaciju društva prema stanju pravедnosti. Ono želi učenice obrazovati kao autonomne, misleće, hrabre i empatične subjektice koje aktivno i angažirano sudjeluju u osmišljavanju svojih života i pridonose zajednici u kojoj žive.

Ostvarivanje tih ciljeva na razini kurikuluma obuhvaća različite dimenzije. Banks, jedan od najznačajnijih autora u tome području, tako navodi integraciju sadržaja (proširivanje postojećih kurikuluma sadržajima o kulturnim različitostima), analizu znanja kao društvene konstrukcije, smanjivanje predrasuda, pravédnu pedagogiju te osnažujuću školsku kulturu i društvenu zajednicu (Banks, 2002). I druge autorice i autori u pokušajima sustavnoga definiranja interkulturalnoga obrazovanja ističu njegovu višedimenzionalnost koja obuhvaća kritičku analizu nastavnih

sadržaja, rekonstrukciju odnosa u školi s naglaskom na detektiranju diskriminirajućih praksi, razvijanje kulturno responsivnih i inkluzivnih metoda poučavanja i promišljanje uloge škole u perpetuiranju ili pak transformiranju postojećega društvenog stanja (Gorski, 2006, 2009a; Grant i Sleeter, 1986, 2011; Gundara, 2000; Nieto, 1999, 2000; Sleeter, 1996, 2003). Ipak, ostvarivanje tih ciljeva – unatoč činjenici da je u posljednjih trideset godina upravo s tom nakanom u europskome kontekstu osmišljen velik broj programa – pokazalo se kao nimalo lak zadatak. Jedan od razloga tome, naglašava Sleeter (1996), možemo pronaći u razlici između teorijskih konceptualizacija interkulturnoga obrazovanja koje nude znanstvenice od onih koje nalazimo u obrazovno-političkim dokumentima, kao i od induktivnih, nerijetko površnih određenja koja nastaju odozdo, u svakodnevnoj odgojno-obrazovnoj praksi. Drugim riječima, neuspjelo ostvarivanje ciljeva koje smo opisale dijelom je rezultat diskrepancije između teorije i prakse, odnosno između uvjetne progresivnosti teorije i praktičnih, najčešće dobronamjernih, ali često upitnih angažmana. **Opisana nedijalektičnost teorije i prakse nerijetko za posljedicu ima pojednostavljeno shvaćanje interkulturnoga obrazovanja od strane nastavnica, njihovo insistiranje na lako primjenjivim savjetima, “receptima” ili “gotovim modelima” i, konačno, nekritičku implementaciju tih modela u praksi, bez uzimanja u obzir kontekstualnih čimbenika koji utječu na njihovu (uspješnu) primjenu.**

Time se približavamo paradoksu koji proizlazi iz shvaćanja interkulturnoga obrazovanja kao odgovora na društveno stanje – kao vizionarskoga projekta koji je reaktivan i koji se u svojoj reaktivnoj impotenciji samodokida. **Izazovi trenutnoga društvenog stanja, na koje nije moguće odgovoriti instantnim, jednostavno primjenjivim modelima, olako dovode u pitanje cijeli projekt utoliko što protivnicama ideje i filozofije interkulturalizma pružaju argumentaciju da je se proglasi neuspješnom.** Tako, čini nam se, dolazimo do pitanja od ključne važnosti za ovaj uvod: što je esencija interkulturnoga obrazovanja?

Coulby (2006) u svome pokušaju pronalaženja odgovora na to pitanje ističe da interkulturno obrazovanje nije predmet koji ima svoj kurikulum ili plan i program, već ideja ili tema koja je jednako važna u vrtićima kao i na sveučilištima, u matematici i medicini kao i u društvenim i humanističkim predmetima. Prema tome, teorija interkulturnoga obrazovanja nije samo jednostavno pitanje normativne pozicioniranosti ili pronalaženja dobrih praksi u određenome području i njihove implementacije u različitim kontekstima: interkulturno obrazovanje prije svega treba biti usmjereno na rekonceptualizaciju uloge škola i sveučilištâ u prošlosti i promišljanje o mogućnostima njihova djelovanja u sadašnjosti i budućnosti. **Svako je dobro obrazovanje, ističe autor, interkulturno; u protivnome se ne radi o obrazovanju, nego o ulijevanju nacionalnoga, religijskoga ili drugih oblika fundamentalizma.** I Gorski (2006, 2008, 2009a) esenciju interkulturnoga obrazovanja shvaća na sličan način, ističući da se prije svega radi o zaokretu u svijesti koji se ne može svesti na pronalaženje rješenja u okviru trenutne društvene datosti (a koja su najčešće artikulirana kao integracijski programi za učenice koje su pripadnice manjina s naglaskom na jačanju njihove jezične kompetencije i njegovanju njihove kulture), već podrazumijeva sustavnu rekonstrukciju i rekonceptualizaciju temeljnih polazišta kojima se obrazovni sustavi vode u shvaćanju svoje uloge interkulturnih posrednika u suvremenome društvu.

1.1. Različitost kao bogatstvo – srž interkulturnoga obrazovanja

U jednoj od najširih definicija obrazovanja usmjerenoga na prepoznavanje i afirmiranje različitosti kao društvene vrijednosti, koja nosi neprocjenjivi pedagoški potencijal, Sonia Nieto (1999) interkulturno obrazovanje određuje kao filozofiju, pogled na svijet, otvoreni proces koji uključuje odnose među ljudima i propitivanje

razlika među složenim sustavima socijalnih predodžbi i uvjerenja. Autorica osobito naglašava važnost multikulturne kompetencije i pismenosti u osnovnome obrazovanju kao temeljnih vještina koje su svima potrebne za uspješno nošenje sa životnim izazovima, a ne samo kulturno različitim ili socijalno depriviranim učenicama. Svoju poziciju argumentira nedovoljnim razumijevanjem različitosti, privilegije i moći koje se često javlja kod učenica iz dominantnih grupa, a odražava se u njihovu (ne)poimanju vlastitoga kulturnog identiteta. Prema tome, možemo konstatirati da se dubinsko *razumijevanje* kulture nalazi u samoj srži interkulturnoga obrazovanja, a **uključuje uspostavljanje kritičkoga odmaka spram vlastite kulture i njenoga shvaćanja kao neupitne datosti, kao i hrabrost u nastojanju da razumijemo različite kulture i njihove složene međuodnose**. Pritom moramo biti svjesne da ta nastojanja predstavljaju velik izazov te da možda neće biti moguće ostvariti ih u potpunosti, no isto tako da je nužno neprestano iznalaziti pedagoške teorije, modele i prakse usmjerene na prevladavanje jezičnih i kulturnih barijera (Coulby, 2006).

Ovakvo shvaćanje interkulturnoga obrazovanja kao *koncepta koji je namijenjen svima, a ne samo kulturno različitim učenicama*, jedna je od općih postavki s kojima se slaže većina autorica u tome području. Zajedničke odrednice interkulturno usmjerenih obrazovnih koncepcija obuhvaćaju još i:

- shvaćanje dijaloga kao fundamentalne komponente obrazovanja;
- shvaćanje skrivenoga kurikuluma kao integralnoga dijela obrazovnoga procesa te
- zahtjev za dubljim razumijevanjem kulture i identiteta učenica, koje se ne zaustavlja na površnome shvaćanju različitosti utemeljenome na vanjskim, vidljivim obilježjima (poput boje kože).

Taj složeni proces *konceptualizacije različitosti*, ističe Maxine Greene (1993), jedan je od ključnih elemenata u interkulturnome obrazovanju. Ne zanemarujući utjecaj globalnih procesa koji znatno

utječu na sve izraženiju kulturnu heterogenost društva, autorica ističe kako su u društvu oduvijek postojale druge, drugačije, strankinje. To što ih danas primjećujemo više nego ikada prije, ne znači da ih ranije nije bilo, već govori o ranijoj (ne)spremnosti da ih vidimo, koja je u današnjemu društvu korigirana zahvaljujući, među ostalim, sustavu ljudskih prava.³ Ono što se događa u današnjemu društvu Greene (1993) naziva prekidanjem starih šutnji i progovaranjem glasova koji su dugo bili utišani.

Ipak, taj je proces vrlo spor i zahtjevan, osobito kada govorimo o praktičnoj implementaciji smjernica koje na međunarodnoj i nacionalnoj razini svim građankama osiguravaju pravo na obrazovanje koje uključuje poštovanje njihovih različitih kultura, tradicija i identiteta. Naime, **većina europskih obrazovnih sustava, smatra Gundara (2000), još je uvijek oblikovana tako da ne prepoznaje različitost u dovoljnoj mjeri te da odražava pogrešnu pretpostavku o postojanju jedinstvene, homogene nacionalne kulture.** Obrazovanje je, ističe autor, usko povezano s hegemonijskim kanonom i zarobljeno u “kulturnome zatvoru” koji prepoznaje samo vlastitu, eurocentričnu tradiciju koja služi kao polazište za procjenjivanje vrijednosti drugih kultura. Kako bi se to promijenilo, nužno je oblikovati interkulturni kurikulum koji odražava bogatstvo različitih kulturnih tradicija i pruža diionicama odgojno-obrazovnoga procesa prostor za samoartikulaciju iz perspektive vlastitih kulturnih standarda, a ne onih koje nameće dominantna eurocentrična tradicija. Naime, kurikulumi koji promiču isključivo nacionalne vrijednosti povećavaju osjećaj isključenosti i vode prema zahtjevu za odvojenim manjinskim školama, a time i prema sve dubljoj unutarnjoj razjedinjenosti društva koja se na površini doima kao jednostavan problem čije rješenje leži u poziciji “političke korektnosti” koja površnim intervencijama nastoji prikriti strukturne uzroke nepravde i nejednakosti u društvu.

³ Za detaljnije objašnjenje odnosa između ljudskih prava, građanskoga odgoja i obrazovanja i interkulturnoga obrazovanja te povijesni pregled razvoja interkulturnoga obrazovanja vidi: Spajić-Vrkaš, V. (2014a), *Kulturne razlike, građanstvo i obrazovanje za interkulturni dijalog*. U: Hrvatić, N. (ur.), *Interkulturalno obrazovanje i europske vrijednosti*. Zagreb: Odsjek za pedagogiju Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i Visoka škola za menadžment u turizmu i informatici u Virovitici, 3-17.

Istaknute probleme Gundara (2000) sumira navodeći prepreke za uvođenje interkulturalnoga obrazovanja u zemljama Europske unije. To su:

- nepostojanje sistematskoga pristupa implementaciji interkulturalnoga obrazovanja u zemljama Europske unije i čitave Europe;
- shvaćanje interkulturalnoga obrazovanja kao teorijske rasprave na akademskoj razini, bez stvarnih promjena u školskome sustavu i sustavu visokoga obrazovanja;
- nepostojanje jedinstvenoga modela interkulturalnoga obrazovanja na razini Europske unije, unatoč teorijskome konsenzusu o potrebi za razvijanjem modela budućega europskog društva u kojemu značajnu ulogu imaju interkulturalno obrazovanje i promicanje društvenih različitosti;
- zanemariv utjecaj međunarodnih preporuka Europske unije i Vijeća Europe na nacionalne obrazovne politike europskih zemalja čiji su obrazovni sustavi i dalje pod snažnim utjecajem unutarnje političke kontrole.

Osim navedenih izvanjskih prepreka za implementaciju interkulturalnoga obrazovanja, svakako treba istaknuti i pogrešna tumačenja interkulturalnoga obrazovanja, čijom se nekritičkom diseminacijom doprinosi njegovu narušavanju "iznutra". Jer, kao što ističe Gorski (2008), za interkulturalno obrazovanje daleko veći problem od napada izvana predstavljaju upravo unutarnji problemi.

1.2. Kome treba interkulturno obrazovanje? O zabudama i problemima “iznutra”

Različite zablude o interkulturnome obrazovanju usporavaju njegovo provođenje i pridonose žučnim raspravama o njegovu određenju i svrsi. Jedna od najčešćih zabuda vezanih za interkulturno obrazovanje jest da je **ono namijenjeno “kulturno različitim učenicama”**, dok se kategorija različitosti najčešće reducira na etničku ili nacionalnu pripadnost, odnosno njenu najočitiju manifestaciju – jezik. Time se podržava *aditivni pristup interkulturnome obrazovanju*, koji rješenje vidi u omogućavanju njegovanja manjinske kulture i jezika učenicama koje pohađaju većinske škole, pri čemu se lako upada u zamku kulturnoga egoizma, odnosno svođenja interkulturnoga obrazovanja na “milosrdnost” većinske kulture koja brine o manjinskoj kulturi i omogućuje joj suživot. Nadalje, takvo shvaćanje različitosti oslanja se na pojednostavljenu, statičnu verziju identiteta dominantno generiranoga iz etniciteta te ostaje neosjetljivo na brojne druge identitetske markere, poput roda, klase, religije, seksualne orijentacije ili invaliditeta, čime se s jedne strane osnažuju predrasude o određenim manjinskim grupama, a s druge se strane postojeći odnosi nepravde i nejednakosti u društvu te opresivni elementi većinske kulture uopće ne dovode u pitanje.

Sljedeća zabuda odnosi se na *integraciju sadržaja*, odnosno **shvaćanje da proširivanje postojećih kurikulumu sadržajima o različitim kulturnim, etničkim i rasnim grupama čini srž interkulturnoga obrazovanja**. Ta je zabuda raspravu o interkulturnome obrazovanju usmjerila prvenstveno na analizu sadržaja formalnoga kurikulumu, primjerice na prirodu kanonskoga znanja, dok su druge važne dimenzije (smanjivanje predrasuda, uvođenje kulturno responsivnih metoda poučavanja i vrednovanja učenica, kritičko osvještavanje nastavnica i učenica, transformacija školske kulture) ostale zanemarene. Osim toga, fokusiranje na dimenziju sadržaja potaknulo je *ekspanziju kvazi-interkulturnih nas-*

tavnih materijala, udžbenika i priručnika koji na vrlo površan način, nerijetko samo na razini šarene naslovnice koja prikazuje djecu različite boje kože u nasmijanome kolu, pridonose perpetuiranju redukcionističkoga shvaćanja interkulturnoga obrazovanja.

Nadalje, vrlo je česta i **zabluda o opasnosti interkulturnoga obrazovanja po društvenu koheziju**, odnosno shvaćanje da otvaranje prostora za različite glasove i perspektive vodi društveno razjedinjenosti (Banks, 2002). Međutim, empirijski nam podaci pokazuju suprotno. Primjerice, istraživanje provedeno 2008. godine u 27 europskih zemalja pokazalo je da su nezaposlenost i siromaštvo značajniji pokazatelji napetosti između muslimanske manjinske zajednice i većinske zajednice no što su to etnički ili vjerski identitet (Sharpes i Schou, 2014), što nas upućuje na nužnost raspodjele odgovornosti za društvenu koheziju među svim društvenim akterkama, a ne njeno ekskluzivno lociranje u manjinskim, osobito muslimanskim, zajednicama, koje se percipira kao nesklone prihvaćanju demokratskih vrijednosti Zapada i prijetnju za europske nacionalne identitete.

Sve navedene zablude odražavaju konzervativno shvaćanje interkulturnoga obrazovanja koje se u teoriji može prepoznati njegovim elaboriranjem pomoću koncepata koji ne dovode u pitanje problem društvene nejednakosti (interkulturalna kompetencija, kulturna različitost, politika priznavanja⁴), a u praksi se očituje u onome što pojednostavljeno nazivamo **naivnim interkulturnim obrazovanjem**, koje se ponajviše usmjerava na mikrorazinu pojedinke i ostvarivanje “klime tolerancije i uvažavanja”. Sve to za posljedicu ima hegemonijsku konsolidaciju stava da obrazovanje treba omogućiti pojedinki da se osjeća dobro i da bude “dobra građanka”, što zapravo znači da bude fleksibilna i da se prilagođava uvjetima života u neoliberalnome društvu (Furedi, 2004, prema Amsler, 2011). S ovakvom se vizijom (naivnoga) interkulturnoga obrazovanja ne slaže kritički orijentirana struja teoretičarki interkulturnoga obrazovanja, koja smatra da se **kompleksni odnosi i strukturalna iskustva dominacije i otpora ne mogu**

⁴ Riječ je o politikama kojima se nastoji osigurati zaštita i poštovanje nositeljica određenih manjinskih identiteta i omogućiti im da temeljem tih identiteta uživaju određena prava.

rješavati na interpersonalnoj razini, već zahtijevaju sustavni i strukturalni pristup transformaciji obrazovanja te naglašavaju kritičku vrijednost promjene svijesti kao polazišne točke za uspješno provođenje bilo koje obrazovne reforme, strategije, inicijative ili projekta.

Međutim, ostvarivanje tih ciljeva u današnjemu društvu nije nimalo lak zadatak. Kao što ističe Motta (u tisku, prema Amsler, 2011), živimo u paradoksalnome društvenom trenutku. Svjedočimo rastućoj društvenoj nejednakosti, isključivosti i nasilju na koje ne reagiramo kolektivnom političkom borbom (kao što bi se nekad moglo očekivati), nego rastakanjem zajedništva i erozijom želje za i vjere u mogućnost društvene promjene.

Ta se pesimistična slika uparuje sa zabrinjavajućim podacima o rastućemu trendu netolerancije, socijalne distance i ksenofobije u Europi. Naime, prema podacima Eurobarometra iz 2014. godine, više od polovine populacije u Europskoj uniji ocijenilo je migracije kao negativan fenomen, što je potvrđeno i u rezultatima istraživanja koja pokazuju da djeca migrantkinja diljem Europe doživljavaju nasilje temeljeno na rasi ili etnicitetu (Elame, 2013). Međutim, predrasudni stavovi i diskriminacija nisu rezervirani samo za migrantkinje. Kao što pokazuje *Izješće o stanju temeljnih prava u Europskoj uniji (2013. – 2014.)*, u EU-i i državama-članicama još uvijek se događaju brojna kršenja temeljnih prava, kao što su kršenja prava organizacija civilnoga društva na slobodu okupljanja i izražavanja, institucionalna diskriminacija pripadnica LGBTI zajednice te visoke razine diskriminacije i zločina iz mržnje potaknute rasizmom, ksenofobijom, vjerskom netolerancijom ili predrasudama na temelju invaliditeta, seksualne orijentacije ili rodnoga identiteta pojedinke. Konkretno, u *Izješću* se navodi da su Romkinje i Romi, koji čine najveću nacionalnu manjinu u Europi, i dalje žrtve diskriminacije, rasističkih napada, govora mržnje, siromaštva i isključenosti; da su LGBTI osobe žrtve institucionalne diskriminacije (ili zbog zabrane građanskih zajednica ili zbog postojanja zakona kojima se zabranjuje izražavanje sek-

sualne orijentacije); da su osobe s invaliditetom žrtve višestruke diskriminacije koja predstavlja prepreku punome ostvarivanju njihovih temeljnih prava; da je stopa siromaštva osoba s invaliditetom 70 posto iznad prosjeka, dijelom i zbog ograničenoga pristupa zapošljavanju.

Nad tim se podacima moramo zamisliti, ali nam oni ujedno nude i odgovor na pitanje koje smo postavile u naslovu ovoga poglavlja: interkulturno obrazovanje je potrebno svima. Ono nije namijenjeno samo kulturno različitim učenicama, već društvu u cjelini, jer, kao što ukazuje Wieviorka (1998), kulture su dinamični, a ne statični entiteti. To znači da kulturne razlike ne opstaju samo zahvaljujući procesu kulturne reprodukcije, već neprekidno nastaju unutar svake kulture. Prema tome, pripisivanje kulturne različitosti, a zatim i potrebe za interkulturnim obrazovanjem samo *drugim*, onim koje nisu pripadnice većinske kulture, odraz je esencijalističke pozicije koja uspostavljanjem površne dihotomije *mi i one* te stavljanjem u prvi plan uspješne *kulturne integracije* zanemaruje društvenu kompleksnost i heterogenost te onemogućuje uspostavljanje kritičkoga odnosa spram vlastite kulture i njenoga shvaćanja kao neupitne datosti, kao i razumijevanje različitih kultura i njihovih složenih međuodnosa.

Naravno, sada dolazimo do pitanja kako interkulturno obrazovanje uopće može opstati kao projekt ako razotkrivanje odnosa moći rezultira fatalizmom umjesto nadom; ako nastavnice i učenice preferiraju pasivnu ulogu učenica u nastavnome procesu, a samoaktualizacija, kao cilj obrazovanja, biva modificirana u sposobnost vješte prilagodbe na postojeće uvjete i sposobnost snalaženja u njima, odnosno "igranja igre" (Amsler, 2011). Odgovor, čini nam se, prije svega leži u uvjerenju da je obrazovanje iznimno moćan alat društvene transformacije i da, bez obzira na trenutnu situaciju, osjeća zabrinutosti, straha, beznađa i neizvjesnosti, ne smijemo dopustiti eroziju odgovornosti koju kao odgojno-obrazovne djelatnice imamo za posvećeno djelovanje na tome putu. Kako bi nam pogled u budućnost bio dalekosežniji i

jasniji, u nastavku ćemo pokušati ocrtati pristup interkulturalnome obrazovanju koji nastoji prevladati navedene probleme, a na samome kraju uvoda donosimo konkretne, empirijski potkrijepljene smjernice za njegovo uspješno provođenje.

1.3. Kulturna responsivnost, društvena pravda i intersekcionalnost

Probleme koje smo u svrhu lakšega praćenja teksta opisale kao *naivno interkulturalno obrazovanje* identificira i Giroux (1988), ističući kako neki interkulturalni kurikulumi uključuju sadržaje o napestostima i sukobima između različitih kulturnih grupa, ali umjesto da poučavaju učenice o tome da se ti sukobi odvijaju u složenoj mreži odnosa moći i dominacije, oni podređuju te probleme razvijanju međusobnoga poštivanja i razumijevanja između različitih kulturnih grupa. Za autora su to apologetski diskursi koji u tišini ignoriraju kompleksnost društvenih odnosa i promjena i kod kojih nedorečen ostaje kritični element interkulturalnoga obrazovanja – ono što Flower (2003) naziva *situiranim znanjem*. Situirano znanje obuhvaća kulturnu, socijalnu i materijalnu povijest svake osobe i utječe na naše razumijevanje i tumačenje interkulturalnih interakcija, pri čemu najčešće nismo svjesne toga utjecaja (npr. naše predodžbe o muževnosti i ženstvenosti velikim su dijelom rezultat (nesvjesnoga) procesa rodne socijalizacije). Radi se o potenciji koju bismo u interkulturalnome obrazovanju trebale koristiti kao okvir za strukturiranje kurikuluma.

Da bismo to mogle postići, potrebno je *paradigmu “kognitivnoga znanja”*, koja označava pristup usmjeren na znanja, stavove i vještine, a kulturu poima kao sustav objektivnih činjenica, proširiti *interpretativnom paradigmom*, usmjerenom prema osvještavanju i razumijevanju kompleksnih, supostojećih kontekstualnih okvira koji utječu na proces stvaranja značenja kod učenica i nastavnica. Važnost kontekstualnih okvira nastavnica i učenica u svome radu

ističu i Bourdieu i Wacquant (1992), ukazujući da ljudsko djelovanje nije instantna reakcija na neposredan stimulans te da svaka, i najmanja, “reakcija” jedne pojedinke prema drugoj nosi u sebi čitavu povijest tih osoba. Prema tome, konstatira Shim (2012), osnovnu prepreku interkulturalnome obrazovanju ne predstavlja nedovoljno znanje o **drugoj i njezinoj kulturi, nego se ona ponajprije očituje u različitim načinima interpretacije različitosti i procesima stvaranja značenja** koji otežavaju međusobno razumijevanje.

Međutim, kao ustrajne zagovarateljice potencijala obrazovanja za društvenu transformaciju, pristajemo uz Coulbyjevu (2006) tvrdnju da utrka između interkulturalnoga obrazovanja i katastrofe još nije izgubljena. Pritom, uz isticanje društvene pravde kao cilja koji je barem jednako važan kao i priznavanje i uvažavanje kulturne različitosti, naglašavamo važnost primjene **interseksijskoga okvira** u analizi različitosti. Radi se o analitičkome pristupu koji je nastao kao rezultat istraživanja Kimberly Crenshaw o specifičnim iskustvima žena crne boje kože u odnosu na ne-crne žene te distinktivnim faktorima koji utječu na oblikovanje tih iskustava. Njenim je radom potaknut razvoj teorije interseksionalnosti, koja danas čini najčešće primjenjivan teorijski okvir za problematiziranje složenoga načina na koji pojedine identitetske dimenzije utječu jedna na drugu i pozicioniraju pojedinku tvoreći njezin višestruki identitet koji se neprestano (re)pozicionira u odnosima privilegije i opresije (Brown, 2003; Crenshaw, 1991; Collins, 2000). Teorija interseksionalnosti zahvalno je uporište za analizu različitosti iz više razloga. Najprije, jer ukazuje na pogrešku koja se vrlo često događa pri provođenju interkulturalnoga obrazovanja s obzirom na to da ga se obično poima kao obrazovanje za nacionalne manjine. Taj površni pristup istovremeno reducira shvaćanje različitosti esencijaliziranjem identiteta, odnosno prenaplašavanjem važnosti pojedinih njegovih dimenzija. Naime, vrlo je važno da učiteljice shvate da etnički identitet za mnoge učenice *ne* čini važan dio njihova osobnoga identiteta i da, promatrajući ih prvenstveno kroz tu prizmu,

griješe nastojeći zadovoljiti obrazovne potrebe učenica kojima vjerska pripadnost, rod, socijalna klasa ili seksualna orijentacija mogu predstavljati puno značajniju dimenziju identiteta (Banks, 2002). Nadalje, teorija interseksionalnosti ukazuje na procesni karakter različitih dimenzija identiteta. Kao što smo već ranije istaknule, nacionalnost, etnicitet, seksualna orijentacija, rod ili vjerska pripadnost ne smiju biti shvaćeni kao nepromjenjive činjenice. Shvaćati ih kao činjenice ili stabilne kategorije koje je moguće jednostavno analizirati, ograničavajuće je i analitički neupotrebljivo za današnji pojam identiteta čija je dominantna karakteristika višestrukost. Čak i boja kože, koja je nekada predstavljala jednoznačan marker i na bitan način određivala pojedinku, danas ima višestruko značenje koje ovisi o čitavome nizu povezanih čimbenika (tako, primjerice, boja kože neke osobe u različitim dijelovima svijeta može biti drugačije doživljena).

Time dolazimo do uvida koji je istaknut u kritičkome pristupu interkulturnome obrazovanju o neopravdanome prvenstvu koncepata kulturne različitosti u promišljanju interkulturnoga obrazovanja. Umjesto kulturne različitosti, ističu Gorski (2008) i Kumashiro (2000), **središnji pojam u interkulturnome obrazovanju usmjerenome prema transformaciji odnosa nejednakosti i diskriminacije treba biti društvena pravda**. U takvome pristupu, osim prebacivanja fokusa s kulturne osviještenosti prema razotkrivanju hegemonijskoga pristupa značenju različitosti, Gorski (2008) navodi sljedeće ključne sastavnice:

- prvenstvo mijenjanja postojećih odnosa nejednakosti nad rješavanjem društvenih konflikata;
- odbacivanje različitih mitova i predrasuda koji stvaraju negativnu sliku o pripadnicama manjina i okrivljuju ih za akademski neuspjeh;
- uzimanje u obzir individualnih i strukturnih odnosa moći koji utječu na dijaloški proces;
- uvažavanje sociopolitičkoga konteksta i odbacivanje neutralne pozicije koja podržava društveni *status quo*.

Autor nas upozorava na gubitak privilegija s kojim ćemo se morati suočiti odlučimo li se za taj pristup, kao i na moguće negativne reakcije pojedinki i institucija. Međutim, ako nismo spremne na to, moramo se zapitati ima li naš rad zaista smisla; skrivamo li se iza površnoga slavljenja različitosti ili zaista putem obrazovanja nastojimo svijet učiniti boljim i pravednijim mjestom.

1.4. Smjernice za provedbu interkulturalnoga obrazovanja

Ovaj uvodni tekst završavamo pregledom najvažnijih zaključaka i smjernica za uspješnu provedbu interkulturalnoga obrazovanja, objavljenih u publikaciji *Education policies and practices to foster tolerance, respect for diversity and civic responsibility in children and young people in the EU* (2016). Važno je istaknuti da su te smjernice rezultat opsežnoga istraživanja koje je obuhvatilo analizu europskih obrazovnih politika, strateških dokumenata, nacionalnih kurikula i primjera dobre prakse, čiji su rezultati sumirani u četrnaest ključnih točaka:

1. Poštovanje drugih može se naučiti. Važno je od najranije dobi učenicama ukazivati na pogrešne predodžbe (predrasude) i omogućiti im prilike za autentična interkulturalna iskustva.
2. Školske politike koje potiču etničko miješanje stvaraju okruženje za međuetničku suradnju i razvijanje tolerancije. Ipak, fizička integracija učenica različitoga kulturnog podrijetla nije dovoljna da bi se smanjile predrasude i razvili pozitivni interkulturalni odnosi; škole trebaju razvijati kulturu u kojoj sve učenice i školske djelatnice imaju priliku razvijati svoju interkulturalnu kompetenciju.
3. Važno je kako se škola pozicionira u zajednici. Konkretno, škole koje imaju snažnu poveznicu s lokalnom zajednicom imaju snažan potencijal za jačanje društvene kohezije. One stvaraju održivu pozitivnu školsku atmosferu, kao i snažniji osjećaj pripadanja.

4. Posljednjih su godina razvijene nove, učinkovite metode za stvaranje inkluzivnih učionica. Iako je većina europskih zemalja sklonija primjeni tradicionalnih metoda poučavanja, metode poput projektnoga učenja, kooperativnoga učenja, učenja u zajednici te vršnjačkoga poučavanja i učenja pokazale su se učinkovitima u smanjivanju netolerantnosti.
5. Izvannastavne aktivnosti mogu promicati toleranciju i razumijevanje, poduprijeti proces učenja u učionici i doprinijeti stvaranju dinamične i inkluzivne škole.
6. Obrazovni pristupi koji potiču socijalni i emocionalni razvoj učenica pokazali su se učinkovitima u unapređivanju međuetničke tolerancije i poštivanja različitosti.
7. Efikasno vođenje škola je ključno. Osobna posvećenost školskih rukovotkinja i ostalih članica upravljačkih struktura škole etosu različitosti od ključne je važnosti za razvijanje interkulturalne kompetencije i poštovanja prema različitosti kod učenica. Usmjerenost škole prema etosu različitosti treba stalno osnaživati neprekidnim profesionalnim usavršavanjem.
8. Nastavnicama je potrebno profesionalno usavršavanje u području različitosti. Interkulturalna kompetencija europskih nastavnica treba biti osnažena kontinuiranim profesionalnim razvojem.
9. Obrazovanje je zajednička odgovornost i škola i ostalih dionica. Partnerstvo između škola, zajednice i roditelja olakšava zadovoljavanje potreba lokalne zajednice. Ono također osnažuje međusobno razumijevanje školskoga osoblja i zajednice, kao i prepoznavanje resursa i ekspertize različitih dionica u procesu odgoja i obrazovanja.
10. Školama mogu koristiti znanja i vještine civilnoga društva. Lokalne i međunarodne nevladine organizacije s ekspertizom u području interkulturalnoga obrazovanja mogu pomoći školama u njihovu osnaživanju, ali taj potencijal nije dovoljno iskorišten ni u formalnome, ni u neformalnome obrazovanju.

11. Različitost treba kvalitetnije uključiti u školske kurikulare. Učenice koje su pripadnice manjina često se teško uključuju u proces učenja te se ne mogu poistovjetiti s nastavnim sadržajima oblikovanim iz monokulturne perspektive. Uključivanje vjerske, etničke i drugih oblika različitosti kritični je aspekt obrazovanja.
12. Obrazovanje na materinskome jeziku ima snažan utjecaj na osjećaj identiteta i dobrobit osobe. Učinkoviti programi dvojezičnoga i višejezičnoga obrazovanja mogu pozitivno utjecati kako na učenice pripadnice manjina, tako i na učenice pripadnice većinske kulture.
13. Novi mediji istovremeno predstavljaju prijetnju i priliku. Virtualno nasilje, kao i izloženost ekstremističkim idejama i govoru mržnje, predstavljaju opasnost za učenice u današnjim školama. Ipak, novi mediji imaju i potencijal za poticanje tolerancije i poštivanja različitosti.
14. Potrebno je obaviti više istraživanja i prikupiti više empirijskih podataka o učinkovitosti suzbijanja netolerancije i podupiranja poštivanja različitosti. Iako podaci o učinkovitim odgojno-obrazovnim praksama postoje, većina ih je anegdotalna. Potrebno je puno više sustavnih istraživanja i empirijskih podataka.

Osim ovih uvodnih smjernica, u svakome od poglavlja nastojat ćemo dati pokoji konkretan savjet za jačanje interkulturene dimenzije u školama i drugim odgojno-obrazovnim institucijama, pri čemu naglašavamo da ti savjeti ne smiju biti shvaćeni u smislu doslovno provedivih naputaka, već ih treba razumjeti kao empirijski utemeljene putokaze čiju ćete primjenu prilagoditi specifičnome kontekstu u kojemu radite, svome profesionalnom identitetu, kulturi škole i drugim relevantnim čimbenicima čija sinergija oblikuje odgojno-obrazovni proces.



S različitima *kako*?

Uloga nastavnika u interkulturnome obrazovanju

2.1. Pripremamo li nastavnike za interkulturno obrazovanje?

Svakome tko je na neki način bio uključen u sustav odgoja i obrazovanja poznato je da su nastavnici karika na kojoj se sve prelama – brojne sjajno zamišljene reforme propadale su zbog previđanja ključne uloge nastavnika u njihovoj implementaciji, baš kao što su i manje razrađene intervencije u obrazovne sustave uspijevale ili uopće bile uvedene zahvaljujući poticajima koji su dolazili iz prakse, iz učionica u koje nastavnici svaki dan iznova ulaze i upuštaju se u, kao što nam se ponekad čini, magijski proces poučavanja i učenja. Logično je, prema tome, da ćemo u raspravi o interkulturnome obrazovanju pažnju usmjeriti na inicijalno obrazovanje nastavnika, odnosno na sveučilišne kurikulume, ne bismo li dobili uvid u percepciju važnosti interkulture dimenzije za profesionalni identitet suvremenoga nastavnika.

Rezultati te analize su relativno poražavajući. Naime, interkulturno obrazovanje dominantno je vezano za područje primarnoga i

sekundarnoga obrazovanja, dok je svijest o njegovoj važnosti, kao i zastupljenost u kurikulumima, na tercijarnoj razini nedovoljno vidljiva. Naime, unatoč činjenici da su multikulturno i interkulturno obrazovanje već više od dvadeset godina na različite načine implementirani u europskim i američkim sustavima obrazovanja, rezultati analiza kurikuluma za obrazovanje nastavnika pokazuju da se u njima nisu dogodile značajnije izmjene koje bi buduće nastavnike pripremale za rad utemeljen na interkulturnim načelima poučavanja i učenja (Gorski, 2009b; Grant i Secada, 1990). Taj problem ima višestruke implikacije za praksu, a kao jedan od primjera možemo istaknuti otpor i nedovoljnu pripremljenost određenoga dijela nastavnika prema uvođenju sadržaja koje vide kao zahtjevne ili kontroverzne. U Hrvatskoj smo nedavno doživjeli takvu situaciju prilikom uvođenja zdravstvenog i građanskog odgoja i obrazovanja (Pažur, 2016; Spajić-Vrkaš, 2014b; Spajić-Vrkaš, 2015). Naime, u razgovorima s kolegicama i kolegama koji rade u školama vrlo se često kao osnovni razlog negativnoga stava prema navedenim sadržajima ističe argument o nedovoljnoj pripremljenosti. Taj je otpor zabilježen i u međunarodnim istraživanjima čiji rezultati pokazuju da, primjerice, izbjegavanje razgovora o osjetljivim temama u kontekstu seksualnoga obrazovanja za učitelje često nije političko ili vjersko pitanje, već odraz neugode koja proizlazi iz njihove nedovoljne pripremljenosti (Bickmore, 1999). Tome uvelike doprinosi i prevladavajuća kultura standardizacije i performativnosti u obrazovanju⁵, u kojoj pritisak za postizanjem izvrsnih rezultata na standardiziranim testovima kojima se mjere postignuća te s time povezano fokusiranje na sadržaje koji se u spomenutim testovima provjeravaju, učitelje čini nesklonima uvođenju novih sadržaja u predmetne kurikulume. Još jedan čimbenik otpora jest i osjećaj iscrpljenosti nastavnika uslijed uglavnom stihijski donošenih reformskih planova i inicijativa čija implementacija nije sustavno promišljena i organizirana od strane obrazovne politike.

Međutim, problem podzastupljenosti interkulturne dimenzije u visokome obrazovanju puno je dublji i obuhvaća ulogu

⁵ Pod kulturom standardizacije i performativnosti u obrazovanju podrazumijevamo usmjerenost na jasno definirane ishode i kompetencije, lako upotrebljive na tržištu rada.

koju sveučilišta imaju u pozicioniranju zapadnoga znanja kao intrinzično superiornoga znanju koje nastaje u okviru drugih kultura (Coulby, 2006). Takvo hijerarhijsko postavljanje kultura rezultira predrasudnim i diskriminirajućim odgojno-obrazovnim praksama poput one koju opisuje King (2008), sveučilišna nastavnica i znanstvenica koja se bavi multikulturnim obrazovanjem nastavnika. Na jednome od njenih predavanja studentica je ispričala anegdodu iz nagrađivane američke osnovne škole u kojoj je nastavnica na sljedeći način objasnila razliku između poučavanja bijelih i crnih učenika: rekla je da postoje dvije grupe crnih učenika u njenome razredu, crni-crni učenici i bijeli-crni učenici. Potonju grupu, rekla je, ima smisla poučavati jer oni imaju bjelačke vrijednosti, za razliku od crnih-crnih učenika, koji imaju crnačke vrijednosti pa nema smisla trošiti vrijeme na pokušaj njihova obrazovanja. Na mjestu crnih učenika s crnačkim vrijednostima mogla bi se, naravno, naći bilo koja manjinska skupina učenika – u našem bismo kontekstu mogli govoriti o romskim-romskim i hrvatskim-romskim učenicima. Radi se o istoj logici diskriminacije temeljene na internaliziranim predrasudama o određenoj kulturnoj grupi, koja uvjetuje ponašanje nastavnika prema učenicima koji joj pripadaju. U situaciji u kojoj ne postoji sustavno interkulturno obrazovanje nastavnika, takve predrasude postaju dio implicitnoga i nultoga kurikulumu, odnosno, nastavnikova esencijalizirana “osobna istina o svijetu” (osobno iskustvo, stavovi i vrijednosti) postaje autoritet za poučavanje učenika (Fuss, 1989, prema Robinson i Ferfolja, 2001).

Ipak, ne smije nam se desiti da zbog takvih primjera **upadnemo u zamke upiranja prstom u nastavnike i promatranja sustavnih problema kroz prizmu individualne odgovornosti**. Naime, kako nas Cochran-Smith (2003) upozorava, programi obrazovanja nastavnika povezani su s nizom važnih pitanja o institucionalnim, lokalnim snagama i zakonskim regulativama koje su utemeljene u širemu društvenom i povijesnom kontekstu, kao i širim obrazovno-reformskim planovima (odnos europske i

nacionalnih politika obrazovanja, pitanje društvenoga statusa nastavničke profesije, pitanje selekcije i obrazovanja nastavničkoga kadra, pitanje usavršavanja u području različitosti). Prema tome, zaključuje autorica, kako bismo mogli razumjeti višestruko značenje multikulturnoga obrazovanja nastavnika, potrebno je kritički analizirati ta ključna pitanja i razumjeti ulogu koju izvanjski faktori imaju na njihovo oblikovanje.

2.2. (Su)konstrukcija interkulturnoga kurikuluma – uloga nastavnika

Kvalitetna inicijalna priprema nastavnika izrazito je važna zbog njegove, u interkulturnome obrazovanju pretpostavljene, autonomne uloge, a koja se očituje u pozicioniranju nastavnika kao kreatora kurikuluma. Međutim, želimo naglasiti da su modeli i tipologije koje vam predstavljamo u ovome poglavlju zamišljeni prije svega kao polazište za promišljanje o odnosu univerzalnih načela interkulturnoga obrazovanja i kontekstualnih čimbenika koji mu daju finalnu formu, a ne kao fiksno zadan skup naputaka.

Već smo naglasile da je interkulturno obrazovanje široko područje teorije i prakse odgoja i obrazovanja koje obuhvaća čitav niz teorijskih koncepata, modela i strategija koje variraju u dimenzijama različitosti koje nastoje afirmirati, u obrazovnoj skupini kojoj su namijenjeni, u nastavnim sadržajima, metodama itd. Ipak, bez obzira na tu disciplinarnu razvojnu disperzivnost, možemo govoriti o nekoliko često referiranih klasifikacijskih sustava u interkulturnome i multikulturnome obrazovanju koji mogu poslužiti kao polazište u oblikovanju interkulturnoga kurikuluma.

Jedan takav model razvio je James Banks (2002), autor koji se u svome radu ponajviše bavio obrazovanjem Afroamerikanaca, Latinoamerikanaca, Azioamerikanaca i različitih etničkih skupina, da bi u kasnijim fazama proširio shvaćanje multikulturnoga obrazovanja u skladu sa shvaćanjem koje je inkluzivno za sve dimen-

zije socijalnoga identiteta te osim rase i etniciteta obuhvaća i rod, religiju, seksualnu orijentaciju, invaliditet, dob i sl. Prema Banksu (2002), multikulturno obrazovanje obuhvaća sljedeće dimenzije:

- **integracija sadržaja:** ukazuje na mjeru zastupljenosti sadržaja, nastavnih materijala, koncepata i vrijednosti različitih kulturnih grupa u kurikulumu;
- **konstrukcija znanja:** odnosi se na shvaćanje znanja kao socijalne konstrukcije koja je podložna promjeni (rekonstrukciji) i ovisna o kontekstu, u kojemu značajnu ulogu imaju nastavnici i učenici kao aktivni kreatori;
- **pedagogija jednakosti:** odnosi se na kompetenciju nastavnika da u poučavanju primjenjuje različite oblike i stilove poučavanja s obzirom na rasne, kulturne i socijalne razlike među učenicima;
- **smanjenje predrasuda:** odnosi se na mijenjanje predrasudnih stavova učenika i afirmiranje pozitivnoga odnosa spram različitosti bilo koje vrste, što se postiže aktivnošću nastavnika i korištenjem različitih nastavnih metoda;
- **osnaživanje školske kulture i društvene strukture:** polazi od shvaćanja škole kao zajednice koja dijeli određene vrijednosti, prepoznaje različitost kao bogatstvo i stvara specifičnu kulturu čijoj izgradnji doprinose svi njeni učenici i nastavnici.

Osim različitih dimenzija interkulturnoga obrazovanja, za nastavnike je izrazito važno konceptualno poznavanje interkulturnoga kurikulumu jer ih ono priprema za sukonstrukcijsku ulogu u njegovu oblikovanju i implementaciji. Prema Schubertu (1968, prema Gay, 2004), možemo govoriti o tri generička pristupa u teoriji kurikulumu: deskriptivnome, preskriptivnome i kritičkome pristupu.

1. *Deskriptivna teorija kurikulumu* usmjerena je prvenstveno na svakodnevnu odgojno-obrazovnu praksu i korištenje empirijskih podataka u analiziranju postojećih društvenih uvjeta i upravljanju odgojno-obrazovnim procesom. Ona je odraz *trans-*

misijske pozicije (Miller i Seller, 1985, prema Gay, 2004), koja naglašava prenošenje neupitnih znanja, vještina i vrijednosti akumuliranih tijekom vremena na učenike.

2. *Preskriptivna ili hermeneutička teorija kurikuluma* orijentirana je na stvaranje novih stajališta, perspektiva i interpretacija društvene stvarnosti (Molnar i Zahorik, 1977, prema Gay, 2004). Ona kurikulum određuje kao niz preporuka pomoću kojih se definiraju norme ljudskoga djelovanja, a čiji se temeljni principi nastoje teorijski utemeljiti i raščistiti. Preskriptivna teorija odražava *transakcijsku* poziciju (Miller i Seller, 1985, prema Gay, 2004), koja obrazovanje definira kao interaktivni dijalog između učenika i formalnoga obrazovnog programa, u kojemu se učenicima pruža prilika za istraživanje, kritičko razmišljanje, rješavanje problema, propitivanje *statusa quo* i rekonstruiranje znanja.
3. Naposljetku, *kritička teorija kurikuluma* objedinjuje neposredno odgojno-obrazovno djelovanje i potrebu za kontinuiranim razvijanjem metaperspektive toga procesa, dakle usmjerena je na analizu hermeneutičkoga odnosa između teorije i prakse. Temeljna vrijednost u kritičkome kurikulumu je čovjekova emancipacija, koja se postiže kritičkom analizom kulturnih kontradikcija, socioekonomske eksploatacije i nejednakih odnosa moći prisutnih u društvu u cjelini, pa tako i u obrazovnome sustavu (Giroux, 1983; McLaren, 2003). Kritička teorija kurikuluma odraz je *transformativne* pozicije, koja naglašava individualnu odgovornost i djelovanje koje je usmjereno na rekonstrukciju osobnoga i društvenoga života (Miller i Seller, 1985, prema Gay, 2004).

Interkulturalni kurikulum objedinjuje sve tri opisane perspektive: deskriptivna dimenzija obuhvaća analizu obrazovnoga sustava, koja potom služi kao polazište za artikuliranje obrazovnih smjernica koje prepoznaju i promiču vrijednost kulturne različitosti; kritička dimenzija naglašava nužnost transformacije postojećega stanja,

dok se preskriptivna odnosi na oblikovanje konkretnih smjernica za inkluzivno obrazovanje koje zadovoljava obrazovne potrebe svih učenika koji dolaze iz različitih kulturnih konteksta (Gay, 2004).

Ono oko čega se većina autora slaže jest određenje interkulturnoga kurikuluma kao dinamičnoga, otvorenoga procesa koji je u stanju neprestane mijene. Primjerice, Landson-Billings i Brown (2008) određuju ga kao dinamički, ideološki, kulturni artefakt koji djeluje na određeni način. Za njih kurikulum ne može biti shvaćen kao statičan, neutralan dokument jer se u nastavnoj praksi pokazuje da isti kurikulum ima različito djelovanje na različite učenike. Tako za neke učenike kurikulum može biti izvor učenja o vlastitoj kulturi i razvijanja pozitivnih stavova o vlastitome identitetu, dok za druge može biti izvor marginalizacije i razvijanja niskoga samopoštovanja uslijed negativne reprezentacije kulturne grupe kojoj učenik pripada. Prema tome, **kurikulum nikada nije ni neutralan ni objektivan, već je uvijek zasnovan na nizu odluka o tome što je bitno i vrijedno poučavanja, a što nije**. Stoga možemo reći da je kurikulum i *polje konflikta* u kojemu se različiti pretendenti pokušavaju izboriti za svoj glas i uključiti se u proces donošenja odluka o tome koja će se znanja i stavovi prenositi na mlade generacije. Taj je interes sasvim razumljiv jer je izravno povezan s društvenom raspodjelom moći i resursa.

Osim općih odrednica interkulturnoga kurikuluma, važno je spomenuti različite pristupe konstrukciji i transformaciji kurikulumu koji se međusobno razlikuju u naglasku koji stavljaju na pojedinu od ranije opisanih perspektiva. Banks (2002) tako u mijenjanju postojećih kurikulumu razlikuje sljedeće pristupe:

- **kontribucijski pristup**, koji podrazumijeva uključivanje sadržaja o drugim kulturama na razini informacija;
- **aditivni pristup**, koji podrazumijeva nadopunjavanje postojećih kurikulumu sadržajima, temama ili konceptima iz drugih kultura, pri čemu struktura kurikulumu ostaje nepromijenjena, odnosno monokulturna;

- **transformacijski pristup**, koji podrazumijeva promjenu strukture postojećega kurikulumu kroz poticanje učenika na razvoj kritičkoga mišljenja i multiperspektivnosti u promišljanju kulturne različitosti;
- **akcijski pristup**, koji podrazumijeva razvoj učenika kao aktivnih društvenih subjekata koji izražavaju vlastito mišljenje prema politici koju država vodi po pitanju različitosti.

Opisani pristupi mogu nastavnicima poslužiti kao okvir za analizu vlastite prakse i polazište u (su)konstruiranju interkulturnoga kurikulumu. Međutim, valja naglasiti da se radi o modelu čija implementacija uvelike ovisi o specifičnome sociokulturnom kontekstu u kojemu škola djeluje, kao i o njoj kulturi. Utoliko Banksove dimenzije i pristupi mogu biti podložni reviziji, dopuni ili modifikaciji u skladu s potrebama škole koje proizlaze iz prethodno spomenutih determinanti.

Nadalje, važno je istaknuti da je konstrukcija interkulturnoga kurikulumu proces koji se ne odvija samo na razini formalnoga ili službenoga kurikulumu. Štoviše, skriveni ili neformalni kurikulum, odnosno različite vrijednosti i poruke koje se razmjenjuju u odgojno-obrazovnome procesu, a nisu dio propisanoga plana i programa, od iznimnoga su značaja. Kada govorimo o toj složenosti kurikulumu, prema Eisneru (1994), možemo razlikovati sljedeće tri razine: formalni ili eksplicitni, implicitni i nulti kurikulum. *Eksplicitni kurikulum* odnosi se na sadržaje i ishode obrazovanja koji su jasno definirani u dokumentima obrazovne politike, različitim smjernicama i na internetskim stranicama. *Implicitni ili skriveni kurikulum* koji može, ali ne mora biti planiran, nije propisan i odnosi se na implicitno poučavanje koje nastaje kao posljedica ukupnosti interakcija u obrazovnome kontekstu. Posljednji, *nulti kurikulum*, odnosi se na sve ono što učenici *nemaju* prilike naučiti. On obuhvaća ono što nije uključeno u kurikulumu, ali jest njegov dio samim time što se izostavljanjem određenih tema studentima i učenicima šalje poruka o tome da određeni sadržaji

nisu važni, da su neprimjereni ili da pripadaju privatnoj/osobnoj sferi. U interpretaciji snage nultoga kurikuluma Toshalis (2010) navodi da ako učenici tijekom školovanja ne uče o holokaustu i antisemitizmu, oni zapravo uče kako ta tema nije važna ili o njoj nije primjereno govoriti. Tako ono što je odsutno ili nije uključeno, postaje prisutno u onome što učenici uče. Možemo, dakle, zaključiti da je uloga nastavnika u (su)konstrukciji interkulturnoga kurikuluma višedimenzionalna jer obuhvaća sve tri opisane razine kurikuluma i pretpostavlja nastavnikovu svijest o njihovim složenim međuodnosima, kao i umijeće njihova integriranja u koherentnu cjelinu usmjerenu prema ostvarivanju ciljeva interkulturnoga obrazovanja. Jasno, iz tako shvaćene uloge nastavnika proizlaze i pripadajuće dispozicije i kompetencije nastavnika za interkulturno obrazovanje, o kojima ćemo govoriti u nastavku.

2.3. Dispozicije nastavnika za interkulturno obrazovanje

Zapitamo li se tko je, odnosno kakav je interkulturni nastavnik, potrazi za odgovorom na to pitanje možemo pristupiti na više načina. Možemo se osloniti na bogatu literaturu koja opisuje interkulturnoga nastavnika iz različitih teorijskih tradicija; od kritičke pedagogije, unutar koje Henry Giroux (1985) o nastavniku govori kao o *javnome intelektualcu*, preko kompetencijski usmjerenih modela koji objašnjavaju i operacionaliziraju znanja, stavove, vještine i ponašanja karakteristične za interkulturno kompetentnoga nastavnika. Drugi mogući pristup je “odozdo”, a podrazumijeva promatranje svakodnevne odgojno-obrazovne prakse i pronalaženje nastavnika koji u svome radu primjenjuju, propituju i razvijaju načela interkulturnoga odgoja i obrazovanja. Taj je pristup, primjerice, u svojoj studiji o kulturno responsivnoj pedagogiji primijenila Gloria Ladson-Billings (1995), koja je tijekom tri godine sustavno pratila nastavni proces u nekoliko

američkih škola s visokim postotkom afroameričkih učenika te na temelju analize prikupljenih podataka derivirala karakteristike uspješnih interkulturalnih nastavnika. Treći pristup je najjednostavniji i najosobniji, a može ga primijeniti svatko od nas tako da kao odgovor na pitanje tko je interkulturalni nastavnik ponudi prvu asocijaciju koja mu padne na um. Svatko od nas je tijekom školovanja upoznao velik broj nastavnika koji su imali različite pristupe, osobnosti, implicitne pedagogije i stilove poučavanja i učenja te svatko od nas, bez sumnje, može izdvojiti jednoga ili više nastavnika koji su nam ostali u sjećanju kao interkulturalni znalci stvoreni upravo za rad u nastavi.

Bez obzira na to koji pristup odabrali, mogli bismo ocrtati temeljnu postavljenu koju dijele svi interkulturalni nastavnici. Na prvome mjestu to je shvaćanje *osvješćivanja*, koncepta nastaloga u tradiciji kritičke pedagogije, kao temeljnoga cilja obrazovanja. Interkulturalni nastavnik nije usmjeren na prenošenje znanja, već na "podupiranje" učenika u njihovu procesu (samo)obrazovanja, odnosno nastojanja da postanu samosvjesni, aktivni i odgovorni građani. Nadalje, interkulturalni nastavnik je svjestan činjenice da se obrazovanje ne zbiva u izoliranome prostoru, već je duboko prožeto različitim kontekstualnim čimbenicima (odnos škole i lokalne zajednice, različiti identiteti učenika, interkulturalna dimenzija nastavnoga sadržaja) koji utječu na proces poučavanja i učenja u smislu recepcije, razumijevanja i konstrukcije značenja onoga što im se posreduje. Konačno, interkulturalni nastavnik uvažava taj kontekst poučavanjem preko ključnih konceptata, ideja i paradigmi čija operacionalizacija proizlazi iz potreba različitih učenika te demonstriranjem specifičnih dispozicija koje takvo poučavanje čine mogućim. Valja međutim naglasiti da je u većini europskih zemalja, pa tako i u Hrvatskoj, studijska priprema nastavnika tek u manjoj mjeri usmjerena na stjecanje tih dispozicija i kompetencija, a uspješni interkulturalni nastavnici takvima postaju prvenstveno zahvaljujući svome entuzijazmu, posvećenosti, kontinuiranome samoobrazovanju i suradnji s kolegama koji dijele iste vrijednosti.

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. Međutim, kako se pogreška reduciranoga shvaćanja interkulturalnoga obrazovanja (o kojoj smo govorile u uvodnome dijelu) ne bi ponovila u slučaju koncepta interkulturalne kompetencije, u razlaganju ključnih dispozicija i kompetencija nastavnika za interkulturalno obrazovanje nećemo se zadržati samo na tome, najšire prepoznatome i u literaturi zastupljenome konceptu, već ćemo, vodeći se kritičkom, feminističkom i interkulturalnom teorijom obrazovanja, nastojati ocrtati obuhvatnije konture profesionalnoga identiteta interkulturalnoga nastavnika. Ovakvu odluku temeljimo u stavu da **ukupnost i složenost toga identiteta ne može biti iscrpljena u pojmu interkulturalne kompetencije, a osobito ne u načinu na koji je ona predstavljena i operacionalizirana u dominirajućemu diskursu o kompetencijama nastavnika koji naglasak stavlja na uspješnost u interpersonalnim interakcijama s kulturno različitim učenicima.**⁶

Barem jednako važnima čine nam se generičke dispozicije, odnosno kvalitete generirane iz tradicije dijaloške nastave koje naglasak stavljaju na njen interakcijski, kritički i transformativni potencijal, a od nastavnika zahtijevaju prisutnost, (samo)refleksivnost, autentičnost, erotičnost i brojne druge dispozicije koje se u literaturi nerijetko ovlaš spominju ili pak pompozno nabrajaju bez naznačivanja njihova dubljega značenja i mogućnosti primjene.

Takva nas praksa dovodi do situacije u kojoj nastavnici znaju da je interkulturalna kompetencija važna, ali ne znaju kako je prevesti u svakodnevnu praksu poučavanja i učenja. Naime, nije dovoljno samo govoriti o različitosti, diskriminaciji, predrasudama, društvenoj pravdi i oblicima otpora, već ih je potrebno učiniti dijelom nastave. Nastavnici koji se bave interkulturalnim poučavanjem, ističe Sonia Nieto (2000), podbacuju u tome kad

⁶ Najčešće referirani modeli u domaćoj znanstvenoj literaturi koja se bavi interkulturalnim kompetencijama nastavnika su Benettov model interkulturalne osjetljivosti te model Chena i Staroste. Za detaljan pregled različitih pristupa definiranju i operacionalizaciji interkulturalne kompetencije vidi Perry, L. B., Southwell, L. (2011), *Developing intercultural understanding and skills: models and approaches*. *Intercultural Education*, 22 (6), 453-466, a od domaćih autora svakako valja istaknuti Hrvatića i Piršl (2005), koji se bave različitim aspektima interkulturalne kompetencije nastavnika.

poučavaju o interkulturnome obrazovanju kao da je ono odvojeno od školskih i društvenih politika i praksi. Nasuprot takvome sterilnom, otuđenom interkulturnom obrazovanju, stoji ono koje je autentično i erotično, a nastavnik ga čini ili može učiniti takvim. Prvi bi korak bio ono što Maxine Greene (1973) naziva *zauzimanjem pozicije stranca*, pri čemu koristi metaforu osobe koja se nakon dugo vremena vraća kući i primjećuje detalje i obrasce koje prije nije primjećivala. Za razliku od osoba koje prihvaćaju standardizirane sheme kulturnih obrazaca naslijeđene od predaka, učitelja i autoriteta kao nepropitve smjernice, “povratnik” gleda novim očima pa više ne može uzimati doslovno kulturne obrasce. On u njima primjećuje arbitrarnost i nekoherentnost te mora pristupiti njihovoj svjesnome propitivanju da bi pronašao njihov smisao.

U nastavku ćemo nešto reći o dispozicijama nastavnika za takvo obrazovanje.

Autentičnost

Autentičnost i prisutnost u nastavnome procesu koje proizlaze iz ukupnosti i jedinstvenosti osobe nastavnika (Rodgers i Raider-Roth, 2006), pretpostavke su kvalitetnoga interkulturnog poučavanja i učenja. Palmer (1998) toj dispoziciji nastavnika posvećuje cijelu knjigu, koja polazi od premise da **kvalitetno poučavanje ne može biti reducirano na tehniku, već ono proizlazi iz integriteta i identiteta nastavnika**. Kao što to autor ističe, radi se o jednostavnoj premisi s vrlo složenim implikacijama jer je istinsko obrazovanje neostvarivo bez spoznaje o presudnosti uloge nastavnika za taj proces. Autentičnost, pedagoška žudnja i interes nastavnika, odnosno njegov živi rad u školi, ono je što razlikuje instrukciju od poučavanja (Gramsci, 1971).

Autentičnost se u teoriji odgoja i obrazovanja nerijetko shvaća kao insistiranje na povezivanju nastave, odnosno obrazovanja, sa “stvarnim životom”, što implicira odvojenost obrazovnoga iskustva kao umjetnoga i iskustva svakodnevnoga života kao neposredno-

ga i stvarnoga. Međutim, takvo određenje autentičnosti je porobljujuće jer obrazovanje shvaća kao pripremu za “vanjski svijet”. Shvaćanje autentičnosti u interkulturalnome obrazovanju polazi od ideje da je naš identitet (odnosno odgovor na pitanje tko sam ja) neraskidivo povezan s našim mjestom u okviru dijaloškoga odnosa s drugima. Dijaloška perspektiva pomiruje intuitivno uvjerenje da se autentičnost odnosi na nešto od centralne važnosti za mene i o meni, s idejom da sam ja osoba u svijetu, čiji osjećaj autentičnosti mora biti utemeljen u nečemu što nadilazi moju subjektivnost (Splitter, 2009). Sukladno tome, autentično poučavanje se usmjerava na poticanje i kultiviranje refleksivnoga dijaloga čiji sadržaj u podjednakoj mjeri valja crpiti iz društvenih interesa, kao i iz interesa nastavnika i učenika. Uvažavanje interesa učenikâ važno je kako bismo izbjegli zamku “podrazumijevajućega” poučavanja, kojim kompromitiramo autentičnost učenikâ jer im onemogućujemo davanje smisla vlastitome iskustvu, koje se pak ne može desiti usvajanjem znanja različitih intelektualnih tradicija, već razvijanjem kognitivnih, metakognitivnih, afektivnih i socijalnih alata koji omogućuju mišljenje, stvaranje značenja, donošenje prosudbi u smislu procesa, a ne ishoda (npr. predavanje o društveno angažiranoj umjetnosti realizirano tako da učenice koje plešu step pripreme izlaganje o tome kako je ta vrsta plesne umjetnosti utjecala na artikuliranje afroameričkoga političkog glasa u kontekstu pokreta za građanska prava). Prema tome, **autentično poučavanje je intiman čin predavanja sebe onima koji se predaju obrazovanju, pri čemu se razvija “zajednica obrazujućih”**. To je osobito važno za učenike koji nemaju pristup već uspostavljenim zajednicama koje čine okvir za autentično poučavanje i učenje.

Nadalje, autentično interkulturalno obrazovanje aktivno se suprotstavlja onome što Boler (1999) opisuje kao neoliberalni *diskurs “krize i brige”*, u kojemu je institucionalni odgovor na kulturne i emocionalne potrebe učenika motiviran internaliziranim navikama “odgovornosti” nastavnika za učenikove potrebe, pri čemu se maskiraju društvene, ekonomske i političke sile koje ut-

ječū na te potrebe. Drugim riječima, problemi društvene nejednakosti svode se na interpersonalni odnos nastavnika i učenika, pri čemu nastavnici zauzimaju ekspresivnu poziciju tješitelja ili zaštitnika. Marcuse (2009) je o tome pisao prije četrdeset godina, upozoravajući studente na praksu *liberalne sublimacije*, koja našu frustraciju, rezigniranost i otuđenje proglašava našom osobnom krivnjom, a na kraju nas uvjerava da nemamo moć za radikalnu promjenu. U neoliberalnoj verziji simulacije obrazovanja koje je instantno, lišeno vizije i vjere, to je pretvoreno u lik učenika/studenta kao konzumenta kojega nastavnik treba učiniti sretnim i zadovoljnim, bez obzira na sociološke, pedagoške i psihološke faktore koji utječu na iskustvo poučavanja i učenja u predavaonici (Sellgren, 2009, prema Amsler, 2011). Da zaključimo, autentičnost interkulturalnoga obrazovanja očituje se u borbi protiv nastave kao simulacije koja posreduje ograničavajuće koncepcije sebe i društva te onemogućuje osvještavanje učenika.

Erotičnost

Za razliku od obrazovanja usmjerenoga na brzinsko prikupljanje informacija (koje se bez transformativnoga potencijala fokusira isključivo na kognitivnu dimenziju), interkulturalno obrazovanje nužno uključuje erotičku dimenziju, pod kojom podrazumijevamo **svijest o bogatstvu i snazi riječi, obrazaca i naših reakcija koje se zbivaju u odnosu između nastavnika i učenika**. U svakodnevnoj se komunikaciji erotičnost uglavnom svodi na dimenziju seksualnosti, no Keen (1992, prema hooks, 1994) pojašnjava kako time ukupnost potencijala kojemu težimo kao ljudska bića implicitno svodimo na romantično-genitalnu povezanost između dviju osoba. Nasuprot tome, shvaćanje erotičnosti kao ukupnoga stremljenja k samoaktualizaciji omogućuje razvoj kritičke imaginacije, prema Purpelu (1989) ključnoga elementa za razvijanje svjesnosti o tome kako možemo doprinositi, stvarati i mijenjati svijet u kojemu živimo. **Radi se o poučavanju i učenju u svjesnome stanju bivanja, u kojemu su naša tjelesnost i biografija shvaćene kao poveznica između**

mišljenja i djelovanja, a razumijevanje sociopolitičkih dimenzija naših tjelesnih obrazaca (postura, gesta, korištenja prostora, kvalitete pokreta) dio je dinamičkoga procesa društvene promjene jer poučavanje i učenje nisu samo kognitivni, već i tjelesni procesi, a opresivni diskursi ne ostavljaju trag samo u našim umovima, već i u mišićima i kostima (McLaren, 1988). Prema tome, za obrazovanje koje želi transformirati i oslobađati, nije dovoljno naprosto pružati prilike za samoosvještavanje putem propitivanja naših samokoncepcija, vrijednosnih orijentacija i stavova – naime, utjelovljena represija traži strategiju oslobađanja koja podrazumijeva autentični kontakt, dodir i angažman duha i tijela.

Ono što se nastavnik treba zapitati jest ostvaruje li se u nastavi odnos koji omogućuje kreativnu međuigru između sadržaja i imaginacije? Otvara li poučavanjem učenike za strastveni dijalog s materijom? Potiče li ih na razmišljanje? Čini li ih emocionalno angažiranima? Potiče li ih na akciju? Je li nastava automatizirani govor ili u njoj ima mjesta za vrisak, smijeh, psovku ili suze? Je li povišeni ton, ako se desi, odraz istinske obuzetosti idejom koju posređujemo ili je puko demonstriranje moći generirane iz institucionalne hijerarhije čija je svrha izazivanje impresije strahopoštovanja? Ta su pitanja izrazito važna jer istraživanja (Bottas, 2004; Reeve, 2009) pokazuju da se izostanak emocionalne dinamike u nastavi negativno odražava na kultiviranje empatije i solidarnosti, budući da egocentrična poza nastavnika dovodi do pasivne poze učenika.

Nadalje, njegovanje erotičnosti, odnosno pedagoške ostrašćenosti odgojno-obrazovnoga procesa u smislu stalne upućenosti na konkretan doprinos koji možemo dati svijetu u kojemu živimo, na svakodnevnoj nam razini može pomoći da ne upadnemo u zamku *suosjećajnoga zamora*, odnosno iscrpljenosti koja nas uslijed preopterećenosti i otuđenosti može učiniti indiferentnima spram nepravde i patnje (Moeller, 1999). U kontekstu obrazovanja, smatra Zembylas (2013), izbjegavanje opasnosti *suosjećajnoga zamora* osobito je važno jer kod učenika može izazvati

dva tipa negativnih reakcija: efekt promatrača i efekt bumeranga. *Efekt promatrača* odnosi se na odluku o nedjelovanju, odnosno na distanciranu pozu “pasivne empatije” koju učenici mogu zauzeti zbog preplavljenosti osjećajem nemoći u odnosu spram patnje drugih, dok se *efekt bumeranga* odnosi na reakcije ljutnje i otpora koje učenici mogu osjetiti u situaciji u kojoj se u njima izaziva osjećaj krivnje i odgovornosti za patnje drugih. Opisane reakcije moguće je izbjeći romantičnim poučavanjem, odnosno kapitaliziranjem obrazovnoga potencijala sadržanoga u intenzivnim emocijama putem nastavnikova umijeća u njihovu moderiranju, kojim će učenike usmjeravati prema razvijanju angažirane empatije.

Intrinzična motivacija za društvenu transformaciju

Sada ćemo reći nešto više o društvenoj pravdi kao kritičnoj dimenziji interkulturnoga kurikuluma koji se ne zadržava samo na površnoj razini “slavljenja” različitosti, već kulturne razlike promatra u širem kontekstu te uzima u obzir kako obrazovni sustav može doprinositi društvenoj promjeni i postizanju pravednijega društva (ili pak podržavati *status quo* i postojeće društvene odnose prihvaćati kao nepromjenjivu datost).

Interkulturno obrazovanje po svome je određenju politično jer prepoznaje važnost koju obrazovni sustav (utoliko što nastavnici i obrazovna politika detektiraju uspješne učenike, oblikuju kurikulum i razredne odnose) ima u borbi za društvenu pravdu i jednakost (Benjamin i Emejulu, 2012). Svijest o političnosti obrazovanja odnosi se na svijest o *odnosima moći* koji na njega utječu, kako na razini odnosa između donositelja obrazovno-političkih odluka i stručnjaka koji ih provode u praksi, tako i na razini školskih odnosa (između nastavnika i ravnatelja, odnosno nastavnika i učenika). U tim odnosima moći dolazi do susreta između različitih socijalnih identiteta, poput rodnoga, etničkoga, rasnoga ili seksualnoga, a zadatak obrazovanja je stvaranje uvjeta u kojima ti identiteti ne čine osnovu za nečiji privilegirani ili marginalizirani položaj, već za konstituiranje društva temeljenoga na načelima jednakosti, pravde i slobode.

Prema Russo (2004), dva su ključna koncepta koja nastavnici trebaju razumjeti kako bi svojim profesionalnim djelovanjem doprinosili društvenoj jednakosti. Prvi koncept je nazvan *prepoznavanje opresije*, a odnosi se na priznavanje činjenice da živimo u društvu u kojemu postoji nepravda i u kojemu su neki pojedinci ili društvene grupe neutemeljeno privilegirani u odnosu na druge. Prema tome, obrazovanje koje želi mijenjati *status quo* mora postavljati pitanja o tome kako taj proces funkcionira i težiti dekonstrukciji ustaljenih obrazaca privilegiranja i marginaliziranja. Drugi koncept se odnosi na uvjerenje nastavnika da svojim radom, sadržajima o kojima predaju i metodama koje koriste u pristupanju učenicima mogu ostvariti *doprinos društvenoj promjeni*. Taj senzibilitet, koji možemo nazvati osjećajem za pravdu, češće je prisutan kod nastavnika koji i sami doživljavaju određeni oblik diskriminacije, što ih može motivirati na mijenjanje postojećih nepravednih društvenih odnosa.

Gain (2001) razlikuje dvije vrste motivacije kod nastavnika koji u svome radu iskazuju interes za društvenu jednakost. Prvu naziva *pragmatična motivacija*, a karakteristična je za nastavnike koji poučavanje o društvenoj jednakosti doživljavaju kao službeno propisani dodatak kurikulumu koji moraju poštivati. Kod njih ne postoji genuini interes za ta pitanja. Drugi motiv nazvan je *principijelna motivacija*, a karakteristična je za nastavnike koji svojom dužnošću drže osiguravanje pravednosti i jednakosti za sve svoje učenike. Borba protiv diskriminacije za njih je jedan od ciljeva obrazovanja koji svojim radom nastoje i ostvariti.

Naravno, moramo se zapitati – kako razvijati principijelnu motivaciju nastavnika i učenika? Koji faktori utječu na njen razvoj? Imaju li neki nastavnici predispozicije za razvoj pragmatične, a neki za razvoj principijelne motivacije? Rezultati dosadašnjih istraživanja pokazuju da u razvoju potonje važnu ulogu imaju osobni stavovi nastavnika koji postaju dio njihova profesionalnoga identiteta (Arshad, 2012); primjerice, bijeli, heteroseksualni muškarci koji pripadaju srednjoj klasi teže će razviti senzibilitet za društvenu nejednakost jer im je teško pronaći poveznicu s osob-

nim iskustvima. Međutim, kada postanu nastavnici, da bi mogli uspješno poučavati učenike iz različitih kulturnih sredina, oni moraju razviti sposobnost kritičke samorefleksije što, kao prvo, podrazumijeva analizu vlastitih životnih uvjeta, iskustava i vrijednosnih sustava, zahvaljujući kojoj zatim prepoznamo kako su oni kulturno uvjetovani, da bismo na koncu taj isti postupak primjenjivali u radu s učenicima ne bismo li im otvorili perspektivu za vlastitu samorefleksiju.

Briga o sebi i stvaranje podržavajućih kolegijalnih zajednica

Nekoliko mjeseci nakon što je diplomirala, jednu od nas nazvala je bivša studentica kako bi podijelila sretnu vijest – dobila je posao u lokalnoj srednjoj školi. Količina entuzijazma i oduševljenja s kojom je opisivala kako joj izgledaju radni dani – koliko uživa u pripremama za posao, u osmišljavanju i provedbi različitih projekata, u održavanju stručnih predavanja za kolegice i kolege, u neposrednome svakodnevnom radu s učenicima – bila je tolika da ju se moglo osjetiti kroz slušalicu. Činilo nam se da je stigao dokaz za to da predanost i posvećenost kvalitetnome radu u obrazovanju nisu uzaludni. Ipak, jedna rečenica koju je izgovorila naša draga kolegica, potaknula nas je na razmišljanje. Naime, rekla je da joj nisu jasna upozorenja iskusnijih kolegica i kolega da će osjećaj ispunjenosti i zadovoljstva poslom, koji trenutno osjeća, za par godina nestati, zajedno s uvjerenjem da je putem obrazovanja moguće mijenjati svijet. Već u sljedećoj rečenici razgovor se nastavio u entuzijastičnome tonu, stavljajući prethodnu opasku na sporedno mjesto i šaljući poruku kako takvim komentarima u mladome, predanome biću istinski posvećenome viziji obrazovanja kao alata za mijenjanje društva nabolje naprosto nema mjesta. Potpuno uvjereni da će u slučaju mlade kolegice tako zaista i biti dugi niz godina, prisjetile smo se sličnih komentara koje smo znale čuti od nastavnika i nastavnica tijekom školovanja, kao i od kolega i kolegica s kojima radimo na fakultetu. Poruka koja je svima bila zajednička jest da je to posao koji čovjeka troši, a kako se vremena

mijenjaju, to je trošenje sve brže i nemilosrdnije. Nastavnici su nezadovoljni, preopterećeni, iscrpljeni, bez osjećaja profesionalne autonomije i autentične vjere u ono što rade.

Opisani simptomi u literaturi su poznati kao *sindrom sagorijevanja na poslu* (eng. *burn out*), a posljednjih desetak godina taj sindrom zadobiva sve veću pažnju istraživača koji analiziraju njegove izvore, pojavnost i posljedice kod osoba koje se bave djelatnošću odgoja i obrazovanja. U radu koji se bavi sistematiziranjem dosadašnjih spoznaja o sindromu sagorijevanja kod visokoškolskih nastavnika Slišković (2011) navodi kako rezultati brojnih istraživanja ukazuju na povećani stres znanstveno-nastavnih djelatnika u odnosu na nenastavne fakultetske djelatnike, u odnosu na druga zanimanja koja se smatraju stresnima (npr. liječnike ili rukovoditelje) te u odnosu na vlastitu struku u prethodnim razdobljima. Autorica kao primjer ističe istraživanje provedeno u Velikoj Britaniji na šesto nastavnika zaposlenih na odsjecima psihologije, koje je pokazalo da su razine sagorijevanja na poslu jednake onima u medicinskoj profesiji koja se, primjerice, smatra iznimno stresnom (Doyle, 2003, Doyle i Hind, 1998; sve prema Slišković, 2011). Kao izvori opisanoga fenomena navode se *nepovoljni radni uvjeti* (materijalna i kadrovska ograničenja u nastavnome i istraživačkome radu, smanjenje razine autonomije, nepovoljni međuljudski odnosi, neadekvatna razina prihoda, podcijenjenost profesije, nesigurnost posla, nemogućnost napredovanja), *radno opterećenje* (rad preko zakonskih normi, vremenski pritisak, povećani zahtjevi u svim domenama rada, povećani pritisak za objavljivanjem, prilagodba na promjene programa studiranja, povećanje broja studenata i promjena njihove strukture, brojne administrativne obaveze, konflikt između zahtjeva različitih uloga) i *neravnoteža radnoga i društvenoga/obiteljskoga života* (negativno prelijevanje s posla na obiteljski i društveni život; Slišković, 2011). Opisani problemi nisu rezervirani samo za nastavnike na visokoškolskim institucijama. Zapravo, oni su tek nedavno postali predmetom znanstvenih istraživanja o sindromu

sagorijevanja na poslu, fenomenu čija je pojavnost puno ranije i ekstenzivnije istraživana kod nastavnika zaposlenih u osnovnim i srednjim školama.

Sve navedeno nas upućuje na zaključak da je nastavnički posao izrazito stresan i da zahtijeva, ako želimo izbjeći negativne pojave sagorijevanja, sustavne strategije nošenja sa stresom. Pritom valja naglasiti da se fenomen sagorijevanja kod interkulturalnih nastavnika često javlja u intenzivnome obliku, uzrokujući povlačenje ili odustajanje nastavnika od aktivističkoga angažmana. Upravo se tim oblikom sagorijevanja nastavnika bavio Gorski (2015), kojega su zanimale strategije samoočuvanja koje primjenjuju oni nastavnici koje on naziva aktivistima za obrazovnu pravdu, a definira ih kao nastavnike koji nastojanje za utjecanjem na društvenu nepravdu shvaćaju kao integralni dio svojega posla. Rezultati istraživanja pokazuju da svjesno donošenje odluke o brizi za sebe i njeno dosljedno prakticiranje uvelike utječu na dobrobit nastavnika i njihovu motivaciju za daljnji rad. Neke od "strategija samoočuvanja" uključuju bavljenje jogom, *tai chijem* i sličnim praksama koje autor navodi u kategoriji *prakse usredotočenosti* (eng. *mindfulness practices*). Za interkulturalne nastavnike bavljenje nekom od nabrojanih ili sličnih praksi izrazito je važno u smislu podupiranja dispozicija koje smo ranije opisivale, odnosno usmjerenosti i održivosti odgojno-obrazovnoga djelovanja usmjerenoga na društvenu transformaciju.

2.4. Teorija u praksi: uloga nastavnika u provedbi interkulturalnoga obrazovanja

U ovome dijelu poglavlja detaljnije ćemo se posvetiti sferi prakse interkulturalnoga obrazovanja i ulozi nastavnika u njegovu oblikovanju i provedbi. Najprije ćemo se baviti strategijama koje nastavnici mogu primjenjivati kako bi škole učinili kulturno responsivnijima za različite učenike, a zatim ćemo dati nekoliko pri-

jedloga za uspostavljanje uspješnih interkulturalnih odnosa u školi.

Goodson (2001) predlaže tri strategije koje mogu osnažiti škole za prepoznavanje, priznavanje i podržavanje različitosti kao bogatstva, odnosno implementiranje perspektive društvene pravde, a to su unutarnje, vanjske i osobne strategije. Što su ta tri segmenta promjene snažnije povezana, to će društveni pokret/cilj koji je u pozadini željenih obrazovnih promjena biti snažniji, no vrijedi i obrnuto – ako ne postoji povezanost između vanjskih, unutarnjih i osobnih strategija, obrazovne će promjene teško zaživjeti.

Vanjske strategije se odnose na “promjene odozgo” te se njima nećemo baviti, već ćemo naglasak staviti na unutarnje i osobne strategije koje naglašavaju ulogu nastavnika u osmišljavanju i realizaciji promjena. Štoviše, Goodson (2001) naglašava da je upravo osobna dimenzija obrazovnih promjena ključna za njihovu uspješnu implementaciju.

Unutarnje strategije (na razini škole) odnose se na promjene koje su osmislili nastavnici i drugi djelatnici u školi. Istraživanja pokazuju da su razvijanju responsivnosti prema različitosti skloniji mlađi nastavnici i nastavnici iz predmeta koji su niže rangirani na hijerarhijskoj ljestvici predmeta (društveno i humanističko područje) – dakle, postojanje takvih nastavnika može biti iskorišteno kao motivacijski zamašnjak i za ostale, manje responsivne nastavnike tako da se potiču intenzivni odnosi suradnje, praksa kritičkoga prijateljstva među nastavnicima i slično. Stoga je korisno stvoriti više prilika za suradnički rad među nastavnicima, njihovo povezivanje u pripremi tematskih cjelina, otvaranje prilika za preuzimanje inicijative mlađim i marginaliziranim nastavnicima te snažnije povezivanje sadržaja kurikulumu s obrazovnim potrebama različitih učenika (Skerrett i Hargreaves, 2008). Nadalje, velik uspjeh u podizanju razine kulturne responsivnosti škola može se ostvariti njihovim “usitnjavanjem”, odnosno formiranjem manjih zajednica učenja u kojima je moguć osobniji pristup različitim grupama učenika.

Unutarnje i vanjske strategije osnaživanja škola uvelike ovise

o **osobnim strategijama promjene, odnosno stavovima i uvjerenjima nastavnika o vlastitoj ulozi u procesu uvođenja promjena u obrazovanju**. Štoviše, Goodson (2001) ističe da su osobne strategije ključni faktor zbog kojega promjena može ili zaživjeti ili propasti. Naime, bez autentičnoga angažmana nastavnika promjene ostaju na razini političke, simboličke akcije bez osobne, unutarnje posvećenosti. U nastavku ćemo predstaviti nekoliko primjera osobnih strategija za osnaživanje koje smo podijelile u tri cjeline: pristup nastavnika samome sebi, pristup nastavnika učenicima i njihovim obiteljima i pristup nastavnika obrazovnim sadržajima i metodama.

Pristup samome sebi – moj interkulturni solilokvij

Naglasile smo da su samoosvješćavanje i samorefleksivnost važne dimenzije profesionalnoga identiteta interkulturnoga nastavnika. Kako biste negovali te dispozicije, odvojite povremeno vrijeme za “razgovor sa samim sobom” i odgovorite na sljedeća pitanja:

- Kakav sam ja nastavnik? Koje tri riječi najbolje opisuju moj nastavnički potpis? Jesu li različitost, solidarnost, odgovornost, pravednost, kritičko mišljenje, empatija, društvena angažiranost i sl., vrijednosti koje nastojim prenositi u svome radu?
- Zašto sam se odlučio baviti nastavničkom profesijom? Kako moja inicijalna motivacija za bavljenje tim poslom utječe na moj svakodnevni rad, moj profesionalni identitet i moju spremnost za kontinuiranim usavršavanjem? Vjerujem li da svojim radom, sadržajima o kojima predajem i metodama koje koristim u pristupanju učenicima mogu doprinositi društvenim promjenama?
- Kakav bih nastavnik želio biti? Koje bih osobine volio dodati popisu svojih dominantnih obilježja kako bih osnažio svoju interkulturnu kompetenciju? Kako to mogu postići?
- Kako je moj obiteljski odgoj utjecao na moj profesionalni identitet? Koje obrasce odgoja i obrazovanja, stavove i vrijednosti usvojene u obiteljskome domu prenosim u svoju praksu pouča-

vanja i učenja? Pretpostavljam li da moji kolege, učenici, njihove obitelji i ostali dionici odgojno-obrazovnog procesa dijele iste stavove i vrijednosti kao i ja? Potičem li u svome radu osvještanje tih implicitnih teorija i njihovu kritičku refleksiju?

- Na koji je način moj identitet nastavnika pod utjecajem mojih prijatelja, poznanika, medija, obrazovanja, religije i ostalih značajnih drugih? Jesam li svjestan posrednih poruka koje prenosim u učionici? Nastojim li se kritički odmaknuti od navedenih utjecaja i zauzeti “poziciju stranca” ne bih li osvijestio vlastite stereotipne i predrasudne stavove koji čine moju implicitnu pedagogiju? Nastojim li o njima razgovarati sa samim sobom, svojim učenicima i kolegama?
- Brinem li o svome profesionalnom identitetu tako da se izlažem kvalitetnoj literaturi? Nastojim li stalno pronalaziti nove sadržaje i metode koje mogu integrirati u svoj rad? Nastojim li steći više znanja o tome kako u nastavi govoriti o “teškim” ili “izazovnim” temama? Razgovaram li s kolegama koji nastavi prilaze s drugačijih teorijskih, političkih, ideoloških i drugih pozicija? Pomičem li svoje granice ili većinu vremena provodim u svojoj zoni komfora?

Pristup učenicima i njihovim obiteljima – jednakost učenika u interkulturalnoj učionici

UUvodu smo naglasile da je temeljni cilj interkulturalnoga obrazovanja omogućavanje kvalitetnoga obrazovanja za sve učenike – ne usprkos njihovim razlikama ili bez obzira na njih – već polazeći od tih razlika. Kako bismo taj cilj svakodnevno ostvarivali, učenicima moramo pristupati iz perspektive jednakosti – polazeći od stava da svi učenici imaju ista prava i odgovornosti, ali istovremeno imajući na umu da je svaki učenik jedinstveno biće čije specifične potrebe trebamo uvažavati u procesu obrazovanja. Evo nekoliko prijedloga koji vam mogu pomoći u tome:

- *Upoznajte i uključite svakoga učenika.* Pokušajte saznati što više o svakome učeniku kao kompleksnoj individui koja ima jedin-

stvenu “osobnu priču”: svoje osobine, kulturno zaleđe, identitetske markere i kontekst koji je čini upravo takvom kakva jest. Zanimajte se za svoje učenike kao bića koja imaju živote i izvan škole – saznajte što više o njihovim obiteljima, podrijetlu, o tome kako vole provoditi vrijeme, o njihovim hobijima, željama i planovima za budućnost. To će vam omogućiti dublji uvid u specifičan način spoznavanja svijeta, konstruiranja značenja i učenja svakoga učenika. Što više znate o njima i oni o vama, lakše ćete uspostaviti odnos međusobnoga povjerenja i prilagoditi obrazovne sadržaje i stil poučavanja potrebama učenika. Osim toga, uključivanje učenika u proces izgradnje kurikulumu obogatit će nastavu i učiniti je zanimljivijom i kulturno responsivnijom. Razgovarajte s učenicima, saznajte koje teme su im bliske te integrirajte njihova znanja u pripremu i izvođenje nastave.

- *Budite pristupačni i zahtjevni.* Istraživanja pokazuju da su razlike u obrazovnim postignućima između učenika koji pripadaju većinskoj i onih koji pripadaju manjinskoj kulturi djelomično posljedica toga kako se nastavnici postavljaju prema njima i implicitnih poruka koje im šalju o svojim očekivanjama (Cammarota, 2007; D’Amico, 2001; Ladson-Billings, 2004). Učenici pripadnici manjina tako nerijetko postaju žrtve samoispunjujućega proročanstva, odnosno internaliziraju poruku da su njihova slabija akademska postignuća posljedica inferiorne kulture kojoj pripadaju (*paradigma kulturne deprivacije*). Stoga je iznimno važno da u svome radu dekonstruirate opisanu praksu i razvijate pristup zasnovan na *paradigmi kulturne raznolikosti*, koji razlike u postignućima ne vidi kao rezultat kulturne inferiornosti, već nedovoljne responsivnosti obrazovnoga sustava za potrebe kulturno različitih učenika. Stoga nastojte detektirati na koji način sustav u kojemu radite neke učenike diskriminira, a neke favorizira; pristupajte svim učenicima s visokim očekivanjima i potičite svakoga od njih na marljivo učenje i prevladavanje eventualnih izazova; šalžite

svim učenicima pozitivnu povratnu informaciju kojom im date do znanja da ste zainteresirani za njihov napredak i da se radujete njihovim uspjesima. Budite osobito pažljivi u radu s učenicima s posebnim potrebama i s romskim učenicima jer su oni nerijetko meta tzv. milosrdnoga pristupa zbog kojega im nastavnici – uslijed neosvijestene percepcije takvih učenika kao inferiornih u odnosu na ostale učenike – u samom početku pristupaju sa sniženim kriterijima: skloni su im “progledati kroz prste”, poklanjati ocjene, posvećivati im manje pažnje ili pak otići u drugu krajnost i favorizirati ih, prenaplašavati njihove uspjehe ili ih pretvarati u razredne maskote te poopćavati njihov uspjeh na cijelu manjinsku populaciju kao dokaz inkluzivnosti i interkulturalnosti škole, odnosno sustava obrazovanja.

- *Učinite vrednovanje učenika kulturno responsivnim.* Već smo naglašavale negativan utjecaj kulture standardizacije i vanjskih postignuća na interkulturalno obrazovanje, koja depolitizira pitanje jednakosti i pravde te niječe značaj kulturne različitosti i odnosa moći tako što asimilira razlike u postignućima u univerzalni diskurs podizanja standarda u kojemu je službeni kurikulum shvaćen kao norma, a kulture učenika su irelevantne (Hatcher, 1997). Takav pogled na nastavni proces apolitičan je i asocijalan jer različitost svodi na pitanje različitih stilova učenja u kojima se cjeloukupnost učenika kao ljudskih bića svodi na kognitivnu aktivnost (Reed, 1999). Kako biste izbjegli opisano reduciranje učenika, pokušajte u procesu vrednovanja uzimati u obzir koga vrednujete – razmislite o učeniku, o njegovim stilovima učenja, o njegovim jakim i slabim stranama, o područjima koja mu idu slabije i razlozima koji stoje iza toga – te sukladno tome osmislite plan vrednovanja koji će vam omogućiti da pratite učenikov napredak, a vaše povratne informacije, ocjene i ostale oblike procjenjivanja učiniti smislenima i korisnima za učenika. Usto, pokušajte svoj sustav vrednovanja učiniti što raznovrsnijim jer vam standardizirani testovi neće omogućiti uvid u specifičnosti učenika. Proma-

trajte učenike dok izvršavaju zadatke i vodite bilješke o njihovom napretku; koristite različite metode provjeravanja znanja i pokušajte osvještavati implicitne faktore koji mogu utjecati na donošenje odluke pri vrednovanju pojedinoga učenika.

- *Osvijestite implicitne predrasude.* Istraživanja pokazuju da osoba ne mora biti rasist s “velikim R”, odnosno namjerno diskriminirati druge na temelju rase, da bi gajila implicitne rasističke predrasude (Lee, 2013). Te su implicitne predrasude vrlo česte i svatko od nas ih ima, a najveći dio njih usvajamo procesom enkulturacije. One ne moraju biti u skladu s našim deklariranim stavovima, ali ipak utječu na naše ponašanje u svakodnevnom životu i, što je za nas najvažnije, fleksibilne su (Beattie, Cohen i McGuire, 2013; Dasgupta, 2013; Dasgupta i Greenwald, 2001). Kako biste u svakodnevnom radu umanjili utjecaj implicitnih predrasuda, primjenjujte strategije koje mogu doprinijeti njihovu “izvlačenju” na površinu. Osvijestite emocije koje vam se javljaju kada ulazite u interakciju s pojedinim učenicom: imate li unaprijed pozitivan ili negativan stav? Kakva su vam očekivanja od toga učenika i o čemu ona ovise? Razgovarajte sa svojim kolegama o implicitnim predrasadama – pokušajte ustanoviti postoje li među vama neki slični obrasci ponašanja prema određenim učenicima i njihovim obiteljima i u čemu imaju temelje. Razgovarajte o implicitnim predrasadama i s učenicima – ukažite im na neosvijestene predrasude koje utječu na njihovo ponašanje prema različitim. Osmislite nastavne aktivnosti u kojima ćete s učenicima analizirati kako implicitne predrasude oblikuju iskrivljenu sliku o pojedinim kulturnim grupama i utječu na to kako ih mi percipiramo i prosuđujemo (npr. kada nečije izražavanje proglašavamo pretjerano emotivnim, iracionalnim ili ekscenim). Radite na razvijanju kako vlastite, tako i emocionalne osviještenosti svojih učenika. Pokušajte u svome poučavanju djelovati na osvještavanje poveznice između znanja, stavova, vještina i ponašanja.
- *Budite prilagodljivi.* Interkulturalno obrazovanje prije svega je

pitanje odnosa, odnosno dijaloga. To znači da u interkulturalnoj učionici dolazi do raspodjele moći među nastavnicima i učenicima. Nastavnik nije taj koji određuje kako će nastavni proces izgledati, već to čini u suradnji s učenicima. Stoga nastava ne može biti repetitivna – u smislu izvođenja unaprijed osmišljenih lekcija i provedbe aktivnosti vezanih uz određeni sadržaj – već se svakodnevno zajednički gradi u dijalogu između nastavnika i učenika. Prema tome, nastavnik mora biti otvoren za potrebe i želje učenika te ih uvažavati u pripremanju i izvedbi nastave, što ponekad može biti izazov, osobito kod nastavnika koji insistiraju na strogo strukturiranome nastavnom procesu i nisu skloni odstupanju od zamišljenoga plana izvedbe. Međutim, ako želimo učionicu učiniti uključivom za različitost, moramo prihvatiti to da način na koji predajemo ili prilazimo obradi nekoga sadržaja ne mora odgovarati svim učenicima. Zbog toga je dobro isprobavati različite pristupe, razgovarati s učenicima, tražiti njihove komentare i povratne informacije nakon održane lekcije i reagirati na licu mjesta, ako primijetimo da neki pristup, sadržaj ili metoda ne odgovara nekome učeniku. To ne mora podrazumijevati prekid aktivnosti – tome učeniku možemo zadati individualni ili mu prilagoditi postojeći zadatak – važno je samo da ne ignoriramo situaciju u kojoj je učenik isključen. Nadalje, tijekom osmišljavanja nastave uzmite u obzir specifične karakteristike učenika – razmislite o tome hoće li svi moći sudjelovati u aktivnostima koje ste predvidjeli, je li možda potrebno prilagoditi ili prirediti dodatne materijale, možete li neke učenike angažirati kao su-nastavnike u nekome predavanju te možete li na neki način uključiti obitelji učenika, njihove prijatelje ili članove lokalne zajednice u izvođenje nastave.

- *Pristupajte (kulturalnoj) različitosti kao razvojnome resursu.* Pružiti kvalitetno obrazovanje svim učenicima ne znači ponašati se prema svima njima na isti način, već voditi se u svome radu shvaćanjem različitosti kao bogatstva, a ne prepreke. Pokuša-

jte stoga iskoristiti kulturno i identitetsko bogatstvo učenika za oblikovanje i oplemenjivanje nastave. Kultura iz koje učenici dolaze, njihovi vrijednosni sustavi, životne orijentacije i načini spoznavanja svijeta možda se razlikuju od onih koji su zastupljeni u službenim kurikulumima, ali istovremeno predstavljaju bogatstvo izvora koje možete integrirati u proces poučavanja i učenja. Iskoristite to bogatstvo kao poticaj za refleksiju o kulturnim izvorima našega spoznavanja svijeta i traženje odgovora na pitanje kako taj svijet možemo učiniti boljim i pravednijim.

Pristup nastavnika obrazovnim sadržajima i metodama poučavanja

Osim uključivanja nastavnih sadržaja i izvora učenja o različitim kulturnim grupama kako bi se različitim učenicima omogućio osjećaj prepoznatosti i priznatosti te lakše povezivanje i usvajanje obrazovnih sadržaja, interkulturno obrazovanje podrazumijeva spremnost nastavnika na proširivanje postojećih kurikuluma temama koje su zahtjevne ili čak kontroverzne za poučavanje. Radi se o temama (npr. teme o ratnim i vjerskim sukobima, društvenoj opresiji i nepravdi, pravima manjina) za koje ne postoji unaprijed zadani plan i jedinstveno, univerzalno stajalište, zbog čega mogu izazvati suprotstavljanje različitih stajališta u učionici. Ipak, istraživanja pokazuju da poučavanje o kontroverznim temama ima pozitivan učinak na razvoj empatije, kritičkoga mišljenja, aktivnoga slušanja, uvažavanja tuđega mišljenja, etnorelativizma i multiperspektivnosti (Van Driel, Darmody i Kerzil, 2016).

Nadalje, što se sadržajne razine interkulturnoga obrazovanja tiče, izrazito je važno istaknuti vrijednost obrazovanja na materinskome jeziku za razvijanje identiteta učenika. UNESCO-vo istraživanje o bilingvalnome i multilingvalnome obrazovanju djece pokazalo je da djeca najbolje uče na materinskome jeziku, koji je ujedno i pretpostavka za kasnije višejezično obrazovanje (Ball, 2011). Prema tome, izrazito je važno (uz omogućavanje in-

tenzivnoga učenja službenoga jezika) učenicima koji su pripadnici manjina omogućiti pohađanje (dijela) nastave na materinskome jeziku, ali i učenje manjinskih jezika učenicima koji pripadaju većinskoj kulturnoj zajednici, osobito kada jedni i drugi pripadaju istim zajednicama učenja.

Osim jezičnoga obrazovanja, izrazito se važnim područjem interkulturnoga učenja pokazalo i vjersko obrazovanje. Konkretno govoreći, u školama koje se ne fokusiraju na vjersko formiranje, već na poučavanje o religijama i vjerovanjima u ljudsko-pravnome okviru, manja je vjerojatnost pojave vjerski motiviranih napetosti i sukoba, kao i osjećaja isključenosti učenika pripadnika vjerskih manjina i učenika koji nisu vjernici (Van Driel, Darmody i Kerzil, 2016).

Ipak, nije dovoljno učiniti pomak samo na razini sadržaja, već ga treba napraviti i na razini metoda. U literaturi su još 1960-ih godina zabilježeni pozitivni učinci primjene metoda nastalih u okviru kritičke pedagogije na razvoj osviještenosti, empatičnosti, refleksivnosti i društvene odgovornosti učenika i nastavnika. Među te metode ubrajamo pisanje dnevnika, etnografske studije, emancipacijsku superviziju, akcijsko istraživanje te analizu i (su)konstrukciju kurikuluma (Zeichner, 1987). Novije publikacije posvećene uspješnim metodama interkulturnoga poučavanja i učenja ističu i kooperativno učenje, projektno učenje s naglašenom istraživačkom dimenzijom, igranje uloga, tjelesno orijentirano učenje, međuvršnjačko obrazovanje i učenje u zajednici te primjenu informacijske tehnologije u smanjivanju predrasuda i diskriminacije.

2.5. Primjeri aktivnosti

U dijelu o osobnim i unutarnjim strategijama spomenule smo neke aktivnosti koje možete primjenjivati u svome radu, a odnose se neposredno na vas i vaše kolege. Veći broj detaljno razrađenih aktivnosti koje se odnose na rad nastavnika s kolegama, učenicima i obiteljima navodimo u poglavljima 3.5. i 4.6.



Različita je *tko*?

Učenica u interkulturnome obrazovanju

3.1. Interkulturno obrazovanje kao dio prava na obrazovanje

Dosad smo već istaknule da je interkulturno obrazovanje usmjereno na osiguravanje kvalitetnoga obrazovanja za *sve* učenice. Bitan aspekt toga procesa je uvažavanje jedinstvenosti svake učenice u procesu definiranja pedagoških načela i ciljeva kojima se vodimo u našem radu, kao i u osmišljavanju i provedbi odgojno-obrazovnoga procesa. Valja naglasiti da takav pristup učenicama i nastavi ne proizlazi samo iz nastavničine entuzijastične posvećenosti radu, već i iz normativnoga ljudskopravnog okvira, koji pravo na obrazovanje definira kao temeljno ljudsko pravo, a na čije se poštivanje Republika Hrvatska obvezala ratificiranjem *Europske konvencije za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda* (1997) i *Konvencije o pravima djeteta* (2001). Čl. 2 Protokola br. 3 *Europske konvencije za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda* (1997) ističe da pravo na obrazovanje nikome neće biti uskraćeno te da će se u obavljanju svih funkcija povezanih s odgojem i obrazovanjem poštovati pra-

vo roditelja da osiguraju odgoj i poučavanje u skladu sa svojim vjerskim i filozofskim uvjerenjima. Uputno je spomenuti i čl. 14, koji navodi da će se uživanje prava i sloboda priznatih *Konvencijom* osigurati bez diskriminacije na bilo kojoj osnovi, kao što je spol, rasa, boja kože, jezik, vjeroispovijest, političko ili drugo mišljenje, nacionalno ili društveno podrijetlo, pripadnost nacionalnoj manjini, imovina, rođenje ili druga okolnost. U čl. 28 i čl. 29 *Konvencije o pravima djeteta* (2001), na tragu prava garantiranih *Europskom konvencijom za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda* (1997), dodatno se ističe da će države stranke:

- svima osigurati obavezno i besplatno osnovno obrazovanje;
- poticati razvoj različitih oblika srednjoškolskoga obrazovanja, uključujući opću i stručnu izobrazbu, učiniti ih raspoloživima i dostupnima svakome djetetu te poduzeti primjerene mjere kao što su uvođenje besplatne izobrazbe i osiguranje materijalne podrške kada je ona potrebna;
- učiniti obavijesti o školovanju te stručnoj izobrazbi i profesionalnome usmjeravanju dostupnima svakomu djetetu;
- poduzeti mjere za poticanje redovitoga dolaska na nastavu i smanjenje stope ispisa djece iz škole;
- poduzeti potrebne mjere kako bi osigurale da se školska stega provodi na način kojim se potvrđuje djetetovo ljudsko dostojanstvo;
- poticati puni razvoj djetetove osobnosti, nadarenosti, duševnih i tjelesnih sposobnosti;
- poticati poštivanje djetetovih roditelja, kulturnoga identiteta, jezika i vrednota, nacionalnih vrednota zemlje u kojoj dijete živi i zemlje iz koje potječe te poštivanje civilizacija koje se razlikuju od djetetove;
- usmjeriti obrazovanje prema pripremi djeteta za odgovoran život u slobodnoj zajednici u duhu razumijevanja, mira, snošljivosti, ravnopravnosti spolova i prijateljstva među svim narodima, etničkim, nacionalnim i vjerskim grupama te osobama starosjedilačkoga podrijetla.

Navedene se sastavnice učeničina prava na obrazovanje realiziraju kroz brojne dimenzije o kojima smo već govorile (integracija sadržaja, smanjivanje predrasuda, primjena kooperativnih metoda poučavanja i učenja, kulturno responsivno vrednovanje učenja, transformacija školske kulture) koje sinergijski djeluju na razvijanje osjećaja ljudskoga dostojanstva, građanskoga identiteta, samopoštovanja, empatičnosti i autonomije učenica. Međutim, rezultati istraživanja pokazuju da realizacija tih ciljeva u odgojno-obrazovnome procesu ne uključuje u jednakoj mjeri sve učenice. Štoviše, pokazalo se da određeni identitetski markeri značajno utječu na razvoj opisanih kompetencija i dispozicija kod učenica, pri čemu se kao najznačajniji faktori nejednakosti i diskriminacije u obrazovanju ističu etnički identitet, rod i socioekonomski status učenica (Brint, 2006). Tako su pripadnice etničkih manjina, ženskoga spola i siromašne učenice izložene različitim, nerijetko vrlo suptilnim, iskustvima diskriminacije u obrazovanju koja mogu imati značajan utjecaj na njihov kasniji život. Nadalje, čitav niz različito akcentiranih studija o nejednakosti u obrazovanju pokazuje da se učenice migrantskoga podrijetla susreću s daleko većim brojem problema od svojih suučenica pripadnica većinske kulture, poput nižih akademskih postignuća, većega rizika od preranoga prekida školovanja ili problema u interakciji s nastavnicama i kolegicama (Banks i Park, 2010, Dronkers, 2010, Dustmann, Frattini i Lanzara, 2011, Schnepf, 2004, Agirdag, Van Houtte i Van Avermaet, 2012, Caetano i Mendes, 2014, Thijs, Verkuyten i Grundel, 2014; sve prema Santagati, 2015). Iz interkulturene perspektive u opisanoj se problematici kao ključno pitanje nameće pronalaženje uzroka tih fenomena i, na temelju toga, razvijanje strateških pristupa za njihovo prevladavanje.

3.2. Interkulturno obrazovanje kao proces identitetskoga samoiznalaženja učenica

Ranije smo već spomenule važnost napuštanja teorije deficita (Ogbu, 1983) kao okvira za interpretaciju nejednakosti u obrazovanju te važnost zamjene paradigme kulturne deprivacije paradigmom kulturne raznolikosti. Sada se želimo detaljnije posvetiti identitetu učenica kao varijabli u interkulturnome obrazovanju, polazeći pritom od shvaćanja identiteta kao višestrukoga, procesno usmjerenoga konstrukta koji za učenice može biti izvor privilegije i opresije. Prema Toshalisu (2010), obrazovanje je identitetski proces⁷ u kojemu se nastavnice svakodnevno susreću s različitim socijalnim, psihološkim i političkim izazovima u nastojanju da zadovolje obrazovne potrebe stotina učenica koje dolaze iz različitih kulturnih sredina. Prema tome, postizanje jednakosti u obrazovanju neodvojivo je od svijesti nastavnica o jedinstvenim, višestrukim identitetima učenica koje poučavaju i integriranja tih spoznaja u odgojno-obrazovni proces. Opisana perspektiva, međutim, ne znači da se nastavnice trebaju fokusirati tek na prepoznavanje i uključivanje svih dimenzija različitosti koje njihove učenice reprezentiraju, već podrazumijeva svijest o tome da je svaki pristup koji primjenjujemo u nastojanju da obrazovanje učinimo antiopresivnim, parcijalan i ograničenoga dometa zbog brojnih varijabli koje na njega utječu te da je naš primarni zadatak konstantno preispitivanje i revidiranje pristupa i osmišljavanje strategija kojima ćemo svoj rad učiniti kvalitetnijim, inkluzivnijim, kulturno relevantnijim i otvorenijim za detekciju i dekonstrukciju različitih opresivnih elemenata (Kumashiro, 2001).

Drugim riječima, **naš zadatak u provedbi interkulturnoga obrazovanja kao identitetskoga procesa nije pokušaj da se obuhvati cjelokupnost sadržaja o nacionalnim, etničkim, jezičnim, vjerskim, seksualnim, rodnim i drugim dimenzijama različitosti, nego razvijanje pristupa koji propituje uspostavljanje “norme” i “drugosti” u kontekstu obrazovne situacije** te nastoji proniknuti

⁷ Pod identitetskim procesom podrazumijevamo ukupnost akcija i interakcija u odgojno-obrazovnome procesu usmjerenih k samoiznalaženju učenica.

u obrasce zahvaljujući kojima taj relacijski odnos utječe na stvaranje određenih poruka o poželjnosti i vrijednosti pojedinih identitetskih reprezentacija učenica, njihovih obitelji, nastavnica i ostalih subjektica koje dijele odgojno-obrazovni prostor. Time, zapravo, ukazujemo na shvaćanje da je proces poučavanja i učenja ujedno proces oblikovanja i izgradnje identiteta (Davies, 2006), odnosno da mi *jesmo* ono što znamo te da *postajemo* ono što učimo kroz proces internalizacije. Interkulturno obrazovanje, dakle, učenice promatra kao subjektice koje u proces poučavanja i učenja ulaze kao cjelovita bića, uključujući u taj proces, osim kognitivnoga angažmana, svoje želje, strahove, uvjerenja, sumnje i snove.

Identitetsko (samo)iznalaženje (Kaufmann, 2006) učenica, kao i nastavnica i čitave škole, dio je svakodnevnoga nastavnog procesa u kojemu njihova međusobna interakcija postaje prostor otkrivanja i pregovaranja identitetskih različitosti (kulturnih, rodnih, rasnih, seksualnih, jezičnih, socioekonomskih). Za većinu učenica koje pripadaju dominantnoj kulturi taj je proces bezbolan i događa se na nesvjesnoj razini – jer se uglavnom odnosi na samopotvrđivanje kroz uspostavljanje pozitivnoga odnosa s modelom, u ovome slučaju nastavnicom – no za kulturno različite učenice on predstavlja izvor unutarnjih konflikata i samopropitivanja toga tko su one, tko bi trebale biti te kako ih druge vide i doživljavaju. Škola, odnosno kurikulum, tako djeluje kao svojevrsan okvir jer putem obrazovnih sadržaja, hijerarhijske strukture i interakcijskih obrazaca šalje jasnu poruku o poželjnome identitetu čiji se razvoj nagrađuje na različite načine, od ocjena do popularnosti među vršnjakinjama.

Vlastitoga višestrukog identiteta najmanje su svjesne učenice koje pripadaju dominantnoj kulturi, odnosno one koje su najbliže normi, a time i poziciji moći. Za njih kurikulum predstavlja izvor samopotvrđivanja, odnosno kontinuiteta između osobnoga i kulturnoga “ja”. One testove znanja češće vide kao priliku za dokazivanje vlastite uspješnosti i potvrđivanje tako što ih se za njihov rad i poslušnost nagrađuje višim statusom, dok višestrukost iden-

titeta postaje problem koji osvještavaju samo u situacijama koje dovode u pitanje njihovu poziciju moći (LeCourt, 2004).

S druge strane, za učenice sa slabijom pozicijom moći škola postaje mjesto konstituiranja specifičnoga identiteta u kojemu rod, etnicitet ili socijalna klasa prestaju biti materijalne kategorije i postaju diskurzivne prakse, odnosno načini samopredstavljanja koje učenice u školskome okružju prakticiraju kako bi stekle moć. Prema tome, možemo reći kako su kulturno različite učenice u permanentnome stanju identitetske napetosti i u potrazi za izričajem koji bi im omogućio postizanje vidljivosti i priznavanja ili pak zadržavanje pozicije nevidljivosti ako borba za priznavanje njihova identiteta predstavlja prevelik izazov za postojeću kulturu škole.

Kako bi učenice mogle razviti svoj identitet, potrebno im je, u kontekstu obrazovnoga procesa, omogućiti prostor za promišljanje i razumijevanje toga tko su one kao osobe i koje ih karakteristike fundamentalno određuju kao ljudska bića (Taylor, 1994). Prepoznavanje i priznavanje njihove jedinstvene osobe bitan je element identiteta koji se izgrađuje u socijalnim interakcijama, zbog čega su osobe koje o tome kako ih drugi vide i doživljavaju dobivaju ograničenu, površnu ili negativnu poruku, koja se ne podudara s njihovim unutaršnjim samopoimanjem, izložene **identitetskome diskontinuitetu, odnosno nepodudarnosti između načina na koji same sebe vide i načina na koji ih vide druge, što im smanjuje prostor za autentično djelovanje.**

Individualna samoaktualizacija *nije* proces koji se zbiva isključivo na razini pojedinke, odvojeno od kulture i socijalnoga okružja: radi se o dijalektičkome odnosu u kojemu kulturni koncepti o ustrojstvu socijalnoga svijeta služe kao analitički okvir pomoću kojega se pojedinaka istovremeno smješta u kulturi i izdvaja ili distancira od nje putem kritičkoga propitivanja tih konceptata. Pri analizi identitetskih pozicija učenica osobitu pažnju valja posvetiti odnosu između lokalnoga i strukturalnoga, diskurzivnoga i materijalnoga te uma i tijela. Naime, **u identitetskim studijima posljednjih desetljeća prevladavaju teorijske pozicije**

koje identitet određuju kao proces u značajnoj mjeri proizvoljne samoreprezentacije pojedinke, zanemarujući pritom njezinu strukturalnu i materijalnu uvjetovanost. Upravo na taj aspekt često ukazuju kritičke pedagoginje koje upozoravaju na to da je izostavljanjem strukturalne i materijalne uvjetovanosti postojanja subjektica lišena referentnoga uporišta za kritiku opresivnih društvenih uvjeta.

Dodatno razumijevanje specifičnosti razvoja identiteta kod učenica koje pripadaju manjinskoj kulturi pružaju Martin i Nakayama (2010) pišući o četiri karakteristične faze toga procesa, a to su faza neistraženoga identiteta, faza konformizma, faza otpora i separatizma te faza integracije:

4. U prvoj fazi, *fazi neistraženoga identiteta*, učenice zapravo još nemaju osviještenu identitetsku poziciju.
5. U *fazi konformizma* pripadnice manjina nastoje se uklopiti u dominantnu kulturu. Ta je faza osobito osjetljiva jer zbog potrebe za uklapanjem i osjećajem pripadanja učenice mogu razviti internalizirani rasizam⁸ ili neki drugi oblik negativnoga stava spram vlastite kulture.
6. *Faza otpora i separatizma* obično je posljedica kulturnoga buđenja, koje potiče veće zanimanje i privrženost vlastitoj kulturi; u njoj može doći do odbacivanja svih ili samo odabranih aspekata dominantne kulture, pri čemu škola ima važnu ulogu kulturne posrednice i treba djelovati kao integrativni faktor oblikovanja učeničina identiteta.
7. Posljednju, *fazu integracije*, obilježava izgrađen grupni identitet koji karakterizira razvijen osjećaj pripadnosti i poistovjećivanje s vlastitom kulturnom skupinom te prihvaćanje drugih kulturnih skupina.

Dakako da u interkulturalnome obrazovanju faza integracije predstavlja cilj kojemu težimo, no njeno dostizanje nije jednostavno. Utjecaji kulture i obrazovanja na oblikovanje identiteta učenica izrazito su kompleksni, a dostizanje pozicije aktivne produkcije

⁸ Internalizirani rasizam jedan je od oblika negativnoga stava prema vlastitome identitetu koji se temelji na rasi, odnosno boji kože. Očituje se na individualnoj razini u vidu nižega samopouzdanja i neprihvatanja određenoga dijela vlastitoga identiteta, dok na široj društvenoj razini može uključivati predrasudne stavove i s time povezane različite oblike diskriminacije prema društvenoj grupi s kojom se dijeli rasno obilježje.

identiteta, odnosno misleće, samoodređujuće, autonomne subjektice, u današnjemu je društvenome kontekstu gotovo nemoguće. Ipak, mišljenja smo da je odgojno-obrazovno djelovanje u tome pravcu ipak moguće, a prvi korak u tome nastojanju vidimo u temeljnoj pozicioniranosti nastavnica i učenica jednih spram drugih, spram samih sebe i svrhe obrazovanja. Tu ćemo temeljnu kritičku pozicioniranost u nastavku teksta ukratko razraditi preko Freireove kritike bankarskoga koncepta obrazovanja, a zatim ćemo predstaviti s njom povezan pomak u shvaćanju učenice kao pasivne primateljice obrazovnih sadržaja prema shvaćanju učenica kao aktivnih sudionica toga procesa.

3.3. Od pasivne primateljice prema aktivnoj subjektici: participativna prava učenica kao dio interkulturnoga obrazovanja

Interkulturno obrazovanje shvaćeno na dosad elaboriran način zahtijeva temeljnu rekonstrukciju pristupa učenicama, odnosno zamjenu percepcije učenica kao pasivnih primateljica znanja, stavova i sustava vrijednosti od hijerarhijski više pozicioniranih odraslih – slikom učenica kao aktivnih subjektica, građanki i nositeljica ljudskih prava. Iako su škole optimalna arena za poticanje razumijevanja i prakticiranja demokratske participacije mladih ljudi, one su ujedno, kao primarni socijalizacijski instrument svake države, zadužene za garantiranje stabilnosti i očuvanje konzervativnih odnosa autoriteta (Hart, 1992).

Percepciju učenica kao pasivnih primateljica znanja utjelovljuje *bankarski koncept obrazovanja* (Freire, 2002), unutar kojega se od učenica traži mehaničko pamćenje prezentiranoga sadržaja te ih se pretvara u “posude” koje nastavnica treba napuniti. Što su “posude” punije, to je nastavnica bolja, a što se daju lakše napuniti, to su učenice bolje. U tome konceptu

nastavnica zna sve, a učenice ništa; ona misli, a učenice su one za koje misli; ona govori, a učenice poslušno slušaju; ona bira i nameće svoj izbor, a učenice se pokoravaju. Da je ovakav pristup nespojiv s interkulturalnim obrazovanjem koje promiče kritičku svijest i aktivnost učenica-građanki, upozorava i sam autor: što se više učenice trude pohraniti dane im informacije, to “manje razvijaju kritičku svijest koja bi trebala biti rezultat njihova interveniranja u svijet radi njegova mijenjanja” (Freire, 2002, 59). Osim što pojačava fatalističku percepciju života, bankarski pristup obrazovanje pretvara u školu dominacije koja potiče lakovjernost učenica, s ideološkom namjerom indoktrinacije učenica kako bi se već tijekom školovanja prilagodile svijetu obespravljanja (Freire, 2002).

Odgovor autor vidi u obrazovanju *postavljanjem problema*, koje se razvija u dijalogu i kritičkome suistraživanju učenica i nastavnica, čime obrazovanje postaje praksa slobode, a ne dominacije (Freire, 2002). Tako shvaćeno obrazovanje, politično u svojoj srži, učenicama nudi okruženje za samorefleksiju, autonomiju i osnaživanje, ali i (dajući im kao informiranim građankama odgovornost) za interveniranje u društveni poredak i utiranje puta k pravednijemu društvu (Giroux, 2011), što je uloga koju pasivno biće iz bankarskoga koncepta ne može odigrati.

Stoga, ako političnu i kritičko-transformativnu poziciju učenica prihvaćamo kao preduvjet za interkulturalno obrazovanje, potrebno je napraviti spomenuti zaokret u percepciji učenice, što prije svega znači uvažavanje njezinih *participativnih prava*. Terminom *participacije* Hart (1992) obuhvaća proces odlučivanja o vlastitome životu i životu zajednice u kojoj pojedinka živi, smatrajući participaciju djece temeljem građanstva – nerearno je očekivati da mlade osobe u dobi od 16 ili 18 godina iznenada postanu odgovorne i aktivne građanke, ako prije toga nisu razvijale potrebne vještine. **Participacija omogućava djeci da se njihov glas čuje, ali je isto tako vrijedna utoliko što im pomaže otkriti pravo drugih da imaju svoje, vrlo različite, glasove.** Kroz takve sukobe u kojima

se suočavaju suprotstavljeni glasovi, djeca uče da je zalaganje za vlastita prava (uz istovremenu solidarnost s drugima) fundamentalno demokratsko pravo (Hart, 1992).

U *Konvenciji o pravima djeteta* (2001) participativna su prava izravno artikulirana u čl. 12, koji ističe da će države stranke osigurati djetetu, koje je u stanju oblikovati vlastito mišljenje, pravo na slobodno izražavanje svojih mišljenja o svim stvarima koje se na njega odnose te ih uvažavati u skladu s dobi i zrelošću djeteta. Taj je članak ključni dio *Konvencije* koji prepoznaje djetetovu osobnost i autonomiju, a dobro ga nadopunjuje čl. 13, ističući djetetovo pravo na slobodu traženja, primanja i širenja informacija i ideja svake vrste. Međutim, iako ti članci zahtijevaju da odrasle osobe slušaju djecu, da ih ozbiljno shvaćaju te prepoznaju vrijednost njihovih iskustava, pogleda i stavova, ne kažu da dijete ima pravo na autonomiju niti mu daju kontrolu nad svim odlukama, neovisno o tome kako bi one utjecale na samo dijete ili na druge (Lansdown, 2001), čime se opet otvara prostor za učenje o dijalektičkome odnosu između vlastitih i tuđih prava i odgovornosti.

Kako je participacija u novije vrijeme često spominjan koncept progresivnoga prizvuka, nastavnice (iz kojih ne isključujemo sebe same) često vole stavljati naglasak na participativne elemente svoga rada, a zanemarivati one u kojima učenicama pristupaju kao praznim i obespravljenim "posudama koje treba napuniti". To se ne događa samo iz želje da svoju praksu (prvenstveno sebi, a potom i drugima) portretiramo u što pozitivnijemu svjetlu, nego je ignoriranje kršenja participativnih prava učenica nerijetko posljedica nedovoljne svijesti o tome što to njihova istinska participacija podrazumijeva. Za kritičku refleksiju o vlastitome pristupu participaciji učenica stoga osobito potentnima držimo hijerarhijske modele participacije, pomoću kojih je moguće osvijestiti ne samo različite načine promicanja participativnih prava svih učenica u obrazovanju, već i uvidjeti kako su **neke prakse samo naizgled participativne**. Dva široko upotrebljavana modela u tome području su Hartov (1992) i Shierov (2001) model.

Hartove (1992) "ljestve participacije" model su koji uključuje osam razina sudjelovanja djece u projektima, pri čemu tri najniže razine (manipulacija, dekoracija i tokenizam) ne predstavljaju pravu, već prividnu participaciju u kojoj odrasle osobe djecu, bez uvažavanja njihove inicijative i mišljenja, koriste za ostvarivanje vlastitih interesa (za dobivanje priznanja ili sredstava za rad, buđenje sućuti i sl.). Primjerice, tokenizam možemo prepoznati u situacijama u kojima su djeca manjinskoga identiteta odabrana da na nekim javnim manifestacijama posluže kao simbol inkluzivnosti i interkulturalnosti škole, iako sama nemaju nikakav utjecaj na to kako će se predstaviti.

Shier (2001), za razliku od osam stupnjeva Hartove ljestvice, predstavlja petostupanjski model participacije, koji nije osmišljen s namjerom da zamijeni Hartovu ljestvicu, već da praktičarima pruži dodatan alat za istraživanje različitih aspekata participacije djece. Razlika u odnosu na Hartov model jest ta što nema prva tri stupnja "neparticipacije", iako sam autor priznaje da su upravo ti stupnjevi, odnosno njihovo prepoznavanje i eliminacija u praksi, mnogima bili najkorisniji. Kako su razine toga modela međusobno razlučivije nego kod Harta (1992), u nastavku detaljnije predstavljamo njegovu ljestvicu, koja sadrži sljedeće razine:

- djecu se sluša;
- djecu se podupire u izražavanju njihovih mišljenja;
- mišljenja djece se uzimaju u obzir;
- djeca su uključena u proces odlučivanja;
- djeca dijele moć i odgovornost za odlučivanje s odraslima.

Kada bismo tu ljestvicu primijenile na kontekst škole, prva bi razina od nastavnica samo tražila da učenice (kada one pokažu inicijativu za izražavanjem svojih mišljenja) brižno i pažljivo saslušaju, no ne i da poduzimaju korake koji bi učenice potaknuli na izražavanje. Izražavanje se dešava na drugoj razini, osobito važnoj za našu temu, u kojoj je prepoznata činjenica da postoji mnogo razloga iz kojih učenice – mada imaju svoje mišljenje – to

mišljenje ne iznose odraslim osobama koje s njima rade (kao što su manjak samopouzdanja, sramežljivost, manjak povjerenja u odrasle, prijašnja negativna iskustva ili neodgovarajuće komunikacijske vještine). Stoga se uvažava to da, kako bi učenicice mogle otvoreno izraziti svoje mišljenje, nastavnice moraju poduzeti pozitivne akcije ne bi li im to, prevladavanjem navedenih barijera, i omogućile. No druga razina ne nudi garanciju da će njihova mišljenja biti *uzeta u obzir* – to se dešava tek na trećoj razini, iako ni ona ne obvezuje nastavnice da moraju postupati u skladu s učeničnim željama i implementirati što god učenice traže. Na četvrtoj razini dešava se prijelaz od konzultiranja k aktivnome sudjelovanju u odlučivanju – učenice više nisu samo te koje daju ideje, već su direktno uključene u odlučivanje. Između četvrte i pete razine distinkcija je manje jasna: dok na četvrtoj razini učenice mogu biti uključene u odlučivanje, ali bez stvarne moći nad odlukama koje se donose (npr. kada imaju mali broj glasova u nekome vijeću), na petoj se razini moć stvarno dijeli između nastavnica i učenica.

Smatramo nužnim upozoriti da na temelju toga hijerarhijskog modela ne valja zaključiti da u kvalitetnoj školi učenice uvijek sudjeluju na najvišim razinama participacije – i Hart (1992) i Shier (2001) naglašavaju da to nije potrebno jer različita djeca u različitim okolnostima mogu preferirati različite stupnjeve uključenosti i odgovornosti pa ih ne treba siliti na preuzimanje odgovornosti koju ne žele ili koja je neprikladna njihovoj stupnju razvoja. **Ipak, odrasle osobe su u praksi sklonije umanjivanju nego precjenjivanju djetetu prikladne razine odgovornosti** (Shier, 2001).

Tri ključna koncepta kojima smo ocrtale liniju tranzicije položaja učenica u odgojno-obrazovnome procesu (interkulturno obrazovanje kao dio prava na obrazovanje, interkulturno obrazovanje kao proces identitetskoga samoiznalaženja učenica, participativna prava učenica kao dio interkulturnoga obrazovanja) uporišne su točke za oblikovanje odgojno-obrazovnoga procesa čije se nastojanje da podrži aktivnosti i subjektivnosti učenica ne iscrpljuje u prepoznavanju i reprezentaciji različitih identiteta,

već svoju bit zasniva na holističkome pristupu učenicama i stalnome revidiranju prakse težeći k tome da se dekonstruiraju njeni porobljujući elementi.

3.4. Teorija u praksi

Kako biste sve o čemu smo govorile u ovome poglavlju mogle primijeniti u praksi, osmislile smo listu indikatora naziva “Koliko je naša škola interkulturalna?”. Lista se sastoji od niza tvrdnji koje vam mogu pomoći u procjeni inkluzivnosti, kulturne responsivnosti i razine primjene interkulturalnih načela u vašoj školi. Osim što inicijalnu procjenu možete napraviti same, sugeriramo da je omogućite i učenicama i članicama njihovih obitelji, pri čemu usporedba sličnosti i različitosti procjena o stupnju interkulturalnosti škole može biti odličan poticaj za dijalog među svim akterkama. Napominjemo da ova lista nije konačna te vas potičemo na njeno dopunjavanje indikatorima koje vi prepoznajete kao važne za kontekst u kojemu radite. Dopunjavanje toga interkulturalnog okvira može postati zajednička aktivnost koju možete provoditi na sastancima s kolegicama, učiteljskim vijećima, stručnim aktivima, satovima razredne zajednice, roditeljskim sastancima i drugim prilikama koje se za to učine prikladnima.

- Na ulazu u školu izražena je inkluzivna dobrodošlica svim učenicama, njihovim roditeljima i članicama njihovih obitelji.
- Na školskim hodnicima i razrednim panoima izloženi su pojedinačni i grupni radovi učenica koji odražavaju bogatstvo njihovih kultura i identiteta.
- Prostor učionice i škole obilježen je predmetima koji odražavaju bogatstvo kultura i identiteta učenica.
- U školi je jasno istaknuto osuđivanje svih oblika diskriminacije.
- Svi školski prostori, uključujući sportsku dvoranu, toalete, blagovaonicu, školsko dvorište i dr., uređeni su u skladu s načelima inkluzije i prilagođeni za korištenje svim učenicama.
- Prostor učionice je organiziran tako da potiče interaktivne metode i oblike rada.
- Škola ima prostorije namijenjene slobodnome korištenju u skladu s inicijativama i željama učenica.

- Učenice na različite načine (predlaganjem i(li) odabiranjem tema, aktivnosti i metoda rada) aktivno sudjeluju u kreiranju odgojno-obrazovnog procesa.
- Učenice se ne boje iznositi svoje ideje i prijedloge jer znaju da je njihov doprinos nastavi važan.
- Učenice su upoznate s različitim stilovima učenja, znaju koji im najviše odgovara te u različitim predmetima imaju mogućnost legitimnoga prakticiranja za njih optimalnoga stila učenja.
- Učenice imaju mogućnost utjecanja na načine vrednovanja svojih postignuća.
- Učenice se na različite načine potiče na istraživanje i dubinsko razumijevanje kulture, identiteta, društvene pravde i ostalih važnih koncepata u interkulturalnome obrazovanju.
- Učenice se potiče na razvijanje interpersonalnih vještina i interkulturalne kompetencije primjenom interaktivnih metoda

⁹ Za veći broj različitih indikatora inkluzivnosti škole pogledati Booth, T., Ainscow, M. (2002), *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

poučavanja i učenja.

- Učenice se potiče na samoorganiziranje i aktivno sudjelovanje u životu škole i lokalne zajednice.
- Učenice se potiče na bavljenje različitim oblicima kreativnoga i umjetničkoga izražavanja.
- Učenice se izlaže različitim sadržajima koji potiču razvoj kritičkoga mišljenja i osvještivanja.
- Učenice se u okviru nastave iz svih predmeta potiče na razvoj osjetljivosti za probleme nepravde i diskriminacije u društvu.

- Među učenicama i nastavnicama vladaju odnosi utemeljeni na poštovanju, povjerenju, uvažavanju različitosti i zanimanju za osobne specifičnosti.
- Učenice se osjećaju slobodnima s nastavnicama podijeliti bilo koje iskustvo ili problem jer znaju da će naići na razumijevanje i podršku.
- Među učenicama vladaju prijateljski odnosi utemeljeni na otvorenosti, uvažavanju različitosti i podršci (kada je potrebno, nude pomoć jedna drugoj ili je traže jedna od druge).
- Učenice rado surađuju jedne s drugima na zajedničkim projektima.
- Učenice sudjeluju u definiranju razrednih i školskih pravila ponašanja i međusobnoga odnošenja te ih se pridržavaju.
- Učenice učinkovito rješavaju međusobne nesuglasice i sukobe.
- Učenice osjećaju da, u slučaju da je to potrebno, mogu računati na pomoć nastavnica i školskoga osoblja u rješavanju svađa i razmirica.
- Učenice se osjećaju slobodno i opušteno u izražavanju svojih životnih svjetonazora.
- Učenice imaju negativan stav prema oblicima komunikacije koji odražavaju diskriminaciju temeljenu na etnicitetu, rodu, klasi, seksualnoj orijentaciji, invaliditetu ili bilo kojemu drugome identitetskom markeru.

Dosad smo već više puta naglasile da je interkulturno obrazovanje namijenjeno svima i da zagovaramo integralni pristup u njegovoj primjeni. Međutim, **to ne znači da se prema svim učenicama trebamo odnositi na isti način, već se u svome radu trebamo voditi načelom jednakosti i nastojati svakoj učenici – u skladu s njezinim pravima, osobitostima, mogućnostima i potrebama – osigurati maksimalno poticajan kontekst odgoja i obrazovanja.** To ponekad podrazumijeva pridavanje posebne pažnje nekim učenicama ili poduzimanje specifičnih akcija ili intervencija u skladu s opisanim ciljevima. Jedna od situacija koja od škole zahtijeva takav angažman je uključivanje učenica migrantkinja u nastavu. Uzimajući u obzir migracijske trendove u Europi, možemo očekivati da će se broj učenica s različitim kulturnim zaleđima u hrvatskim školama povećati u skoroj budućnosti. Kako bi proces njihova uključivanja u novu odgojno-obrazovnu, ali i životnu sredinu bio što kvalitetniji, u nastavku ukazujemo na neka pitanja koja je poželjno postaviti si u tome procesu:

- Kako se pravilno izgovaraju imena novih učenica i članica njihove obitelji?
- Koje su osnovne specifičnosti sociokulturnoga konteksta iz kojega učenica dolazi?
- Kojim jezicima se učenica služi i koja je njezina razina znanja u svakome od tih jezika? Služi li se jezikom većinske kulture i u kojoj mjeri?
- Kako se izgovaraju neke osnovne fraze (“dobar dan”, “kako ste”, “molim/hvala”, “bravo” itd.) na materinskome jeziku nove učenice?
- Koji je učeničin ostvareni stupanj obrazovanja? U kojoj mjeri je obrazovni program koji je učenica pohađala kompatibilan s programom koji se provodi u školi u koju učenica dolazi?
- Postoje li predmeti koje nova učenica neće slušati (npr. vjeronauk)? Ako postoje, što će raditi za vrijeme nastave iz tih predmeta?
- Za koje izvannastavne i izvanškolske aktivnosti učenica poka-

- zuje interes? Kako će joj biti omogućeno sudjelovanje u njima?
- Koja je učeničina religijska orijentacija? Koje vjerske prakse učenica primjenjuje i hoće li one utjecati na planiranje i izvedbu nastave?
 - Postoje li neke specifične odrednice vezane uz etnicitet, rod, invaliditet, klasu ili bilo koju drugu dimenziju identiteta učenice koje je potrebno imati na umu kod pripreme i izvedbe nastave?
 - Postoje li neke osobitosti vezane uz prehranu ili odijevanje učenice na koje je potrebno obratiti pažnju? Ako postoje, kako će škola odgovoriti na te učeničine potrebe?
 - Ima li nova učenica neke posebne potrebe? Ako ih ima, kako će škola omogućiti njihovo zadovoljavanje?
 - Postoje li neke kulturne prakse koje mogu utjecati na interakciju u razredu? Mogu li neki sadržaji, aktivnosti, geste i ponašanja biti protumačeni uvredljivima iz perspektive učeničine kulture i obrnuto; mogu li neke kulturne prakse nove učenice biti uvredljive za učenice iz većinske kulture? Ako da, kako će škola reagirati u tim situacijama?
 - Postoje li značajne razlike u obrascima odnosa između obitelji i odgojno-obrazovne institucije između škole primateljice i škole iz koje učenica dolazi? Ako da, očekuje li škola prilagođavanje obitelji na svoja pravila ili se spremna mijenjati kako bi izašla ususret prethodnim iskustvima obitelji?
-

3.5. Primjeri aktivnosti

U ovome dijelu poglavlja donosimo prijedloge aktivnosti koje možete koristiti u radu sa svojim učenicama i koje mogu poslužiti kao poticaj za adaptaciju ili osmišljavanje vlastitih aktivnosti koje će biti zasnovane na specifičnome kontekstu, situaciji, predmetu, problemu ili grupi učenica s kojom radite. Adaptacija aktivnosti je poželjna zbog toga što se o interkulturalnim temama nerijetko poučava na previsokoj razini generalizacije, a radionice od devedeset minuta imaju vrlo općenite generički definirane ciljeve (npr. smanjivanje predrasuda, razvijanje empatije), čime u odgojno-obrazovnome smislu zapravo ne postižemo puno jer se zadržavamo na površnoj razini naivnoga interkulturalnog obrazovanja, odnosno, umjesto željenoga pomaka u svijesti učenica, postižemo tek njihov trenutni osjećaj uspjeha i zadovoljstva samima sobom. Kako bi imale pozitivan učinak, aktivnosti trebaju biti što više iskustveno orijentirane, povezane s okolnostima u kojima učenice žive i njihovim životnim iskustvima; zatim, trebaju biti inovativne i primjenjive u radu s učenicama koje imaju različite stilove učenja (Seelye, 1996). Možemo dakle primijetiti da je uloga nastavnica u osmišljavanju i pripremi aktivnosti ključna. Uzmite si stoga u pripremanju za nastavu vremena za razmišljanje o načinu na koji biste neku temu ili problem mogle obraditi iz interkulturalne perspektive. Ne bojte se istraživanja i eksperimentiranja – proširite dijapazon nastavnih metoda koje koristite; uključite u nastavu različite izvore poput filmova, stripova, fotografija ili novinskih članaka. Proširite nastavu i izvan granica učionice – informirajte se o udrugama koje djeluju u vašoj zajednici i pokušajte se povezati s njima; iskoristite kazališta, muzeje, kulturno-umjetnička društva i slične organizacije. I, naravno, uključite učenice u pripremu nastave – pitajte ih što znaju o temama koje ćete obrađivati, ponudite im mogućnost projektne nastave, potičite kooperativno učenje, istraživanje i različite oblike kreativnoga izražavanja.

Teorijsko utemeljenje aktivnosti: Kao što smo već naglasile, učenice su u interkulturnome obrazovanju shvaćene kao suradnice, a njihovi biografski identiteti, kulturno zaleđe i životne priče čine važan dio kurikuluma. Kako bismo im omogućile da se u školi osjećaju prepoznato, prihvaćeno i vrijedno, potrebno je osigurati prostor za autentično samopredstavljanje učenica, poticati ih na otvoreno izražavanje njihova kulturnoga identiteta i omogućiti im razgovor o različitim iskustvima koja doživljavaju kao pripadnice neke kulturne grupe, odnosno nositeljice određenoga identitetskog markera.

Ciljna grupa: učenice

Cilj aktivnosti: pričanjem priča o vlastitim imenima učenicama omogućiti samopredstavljanje i refleksiju o njihovu obiteljskome, lokalnome i kulturnome identitetu te osvijestiti različitosti i jedinstvenosti učenica

Okvirno trajanje aktivnosti: ovisi o broju učenica uključenih u aktivnost (otprilike 60 minuta za grupu od desetak učenica)

Opis provedbe aktivnosti: Učenice u parovima jedne drugima pričaju priču o svojem imenu – kako su ga dobile; tko im ga je nadjenao i zašto; što njihovo ime znači/simbolizira; jesu li zbog imena koje nose doživljavale neka specifična iskustva; koje sve nadimke imaju i kako su oni nastajali; kako ih zovu članice njihove obitelji, a kako prijateljice; koje osjećaje povezuju sa svojim imenom; jesu li nekada poželjele nositi neko drugo ime; kako bi same sebe nazvale da mogu birati i slično. Tijekom pričanja priče učenica koja sluša postavlja dodatna pitanja i nastoji upamtiti što više detalja. Nakon par minuta dolazi do promjene uloga u parovima i učenica koja je u prvome dijelu aktivnosti slušala, sada

priča priču o svojem imenu. Nakon što su sve završile s pričanjem priča u parovima, učenice sjedaju u krug i cijeloj grupi jedna po jedna pričaju priču o imenu učenice s kojom su bile u paru. Nakon svake ispričane priče nastavnica postavlja pitanja o tome koliko je priča dobro ispričana, bi li “glavna likinja” htjela nešto dodati ili promijeniti u priči, jesu li neki važni detalji izostavljeni, je li naratorica dodala u priču neke izmišljene elemente, na koji bi se još način priča mogla ispričati i sl.

Kontekst primjene: Ovu aktivnost možete koristiti kao aktivnost upoznavanja u cilju razvijanja zajedništva, odnosno kao pripremu za složenije aktivnosti koje pretpostavljaju određenu razinu grupne kohezije i međusobnoga povjerenja.

Teorijsko utemeljenje aktivnosti: U prethodnome dijelu ovoga poglavlja govorile smo o kompleksnosti identiteta i načinu na koji škola putem odgojno-obrazovnog i socijalizacijskoga djelovanja posreduje proces identitetskoga samoiznalaženja učenica. U tome procesu svaka se učenica ponekad može osjetiti privilegiranom ili diskriminiranom, a osvještavanje tih procesa na razini razreda i škole može činiti osnovu za društveno angažirano ponašanje u kasnijemu životu.

Ciljna grupa: učenice

Cilj aktivnosti: poticanje učenica na razmišljanje o kompleksnosti identiteta, njegovim različitim dimenzijama i načinu na koji pojedini identitetski marker može činiti osnovu za formiranje stereotipnih i predrasudnih stavova koji mogu dovesti do različitih oblika diskriminacije

Okvirno trajanje aktivnosti: ovisi o broju učenica uključenih u aktivnost (otprilike 90 minuta za grupu od petnaestak učenica)

Provedba aktivnosti: Zamolite učenice da odgovore na pitanje "Tko sam ja?", odnosno da razmisle što percipiraju važnim za svoj doživljaj sebe, nakon čega trebaju sjesti u krug i (one koje to žele) podijeliti s drugima svoju identitetsku priču. Pritom trebaju izdvojiti dvije dimenzije identiteta: jednu zbog koje su se u jednoj ili više situacija osjećale ponosno i jednu zbog koje su doživjele jedno ili više negativnih iskustava. Pokušajte razgovorom doći do zaključka da ih određene dimenzije njihova identiteta u nekim situacijama i kontekstima čine privilegiranima, a u drugima diskriminiranima. Nakon što sve učenice koje su to htjele učiniti ispričaju svoje priče, zamolite ih da razmisle o uzrocima svojih pozitivnih i negativnih iskustava koja su doživjele zbog različitih

dimenzija identiteta te na temelju tih odgovora prijedite na razgovor o stereotipima i predrasudama koji se kriju u pozadini njihovih priča.

U sljedećemu krugu razgovora zapisujte njihove komentare kako biste napravile listu stereotipa i predrasuda koji su karakteristični za određenu društvenu, odnosno kulturnu grupu, te ih potaknite na pronalaženje sličnosti i razlika u percipiranju tih grupa i odnošenju spram njih. Istaknite identitetske markere koji imaju veći opresivni naboj, odnosno u većini situacija svoju nositeljicu čine izloženijom predrasudnim stavovima i različitim oblicima opresije (npr. romska nacionalnost ili tjelesni invaliditet).

U zaključnome dijelu diskusije povedite s učenicama razgovor o tome kako one procjenjuju druge – kojim dimenzijama njihova identiteta pridaju važnost i kako to utječe na njihovo ponašanje prema drugima. Usmjerite im pozornost na površne generalizacije koje nastaju na temelju vidljivih dimenzija identiteta i opasnost esencijalizacije i homogenizacije, odnosno svođenja ukupnosti osobe na jednu dimenziju identiteta ili pridavanja određenih karakteristika osobi na temelju njene pripadnosti određenoj društvenoj grupi (žene su pasivne i iracionalne, Romkinje su neradnice kojima nije stalo do obrazovanja, gejevi su promiskuitetni i ženskasti).

Kontekst primjene: Modificirane verzije ove aktivnosti možete koristiti u različitim prilikama – na satovima građanskoga odgoja i obrazovanja, povijesti, sociologije, psihologije ili hrvatskoga jezika (npr. prilikom obrade književnoga djela pogodnoga za raspravu o identitetu). Također, aktivnost možete iskoristiti u situacijama eventualnih nesuglasica ili sukoba među učenicama utemeljenih na nekim identitetskim dimenzijama.

Aktivnost: **Škola kao mjesto nulte tolerancije na predrasude i diskriminaciju**

77

Teorijsko utemeljenje aktivnosti: Istaknule smo da iskustvo školovanja za neke učenice ima pozitivan predznak, a za neke može biti obilježeno iskustvima različitih tipova diskriminacije. Kako bismo mogle utjecati na te probleme, potrebno je konstantno preispitivati i revidirati naše pristupe te osmišljavati strategije pomoću kojih ćemo svoj rad učiniti kvalitetnijim, inkluzivnijim, kulturno relevantnijim te otvorenijim za detekciju i dekonstrukciju različitih opresivnih elemenata (Kumashiro, 2001).

Ciljna grupa: učenice

Cilj aktivnosti: osvještavanje činjenice da su predrasude i diskriminacija u određenoj mjeri dio kulture svake škole te otvaranje prostora za razgovor o tim problemima i zajedničko iznalaženje rješenja za njihovo prevladavanje

Okvirno trajanje aktivnosti: ovisi o broju sudionica (oko 60 minuta za grupu od desetak učenica)

Opis aktivnosti: Učenice se u početnih pet minuta trebaju prisjetiti neke situacije kada su u odgojno-obrazovnoj instituciji bile suočene s predrasudama i(li) diskriminacijom (radite li s grupom učenica koja nije upoznata s tim pojmovima, u uvodnome im dijelu metodom razgovora, pomoću različitih primjera, objasnite njihovo značenje). Moguće je da će neke učenice na početku reći da se nikada nisu suočile s predrasudama i(li) diskriminacijom, zbog čega je važno da nastavnica naglasi da se diskriminacija može javljati u različitim oblicima i među različitim akterkama odgojno-obrazovnoga procesa: predmetom analize ne trebaju biti samo interakcije među učenicama, već i interakcije među učenicama i nastavnicama, kao i svim zaposlenicama škole i članicama obitelji

učenica. Usto, analizirati se mogu i nastavni sadržaji i materijali, kao i sve ono što spada u skriveni kurikulum, poput interakcija na školskim hodnicima, na putu do škole, prije i poslije nastave, za vrijeme odmora. Važno je da nastavnica moderiranjem stvori atmosferu u kojoj će se učenice osjećati slobodnima podijeliti svoja iskustva, pri čemu cilj ne treba biti traženje krivkinje, odnosno osobno napadanje, već detektiranje ponašanja koja se temelje na predrasudama te su diskriminirajuća.

Nakon što je ukratko opisala to iskustvo na unaprijed pripremljenim papirima, cijela grupa sjeda u krug, a zatim učenice koje to žele iznose svoja iskustva. Nakon svake ispričane priče nastavnica potiče razgovor pitanjima o tome kako se učenica osjećala kada je doživjela opisano iskustvo; kako su reagirale ostale učenice, nastavnice i školsko osoblje; je li učenica osjećala da se ima kome obratiti u vezi doživljene diskriminacije; postoje li različiti mogući načini rješavanja opisanoga problema; jesu li i druge učenice doživljavale slična iskustva; kako bi se moglo preventivno djelovati na pojavu takvih iskustava i slično.

Na kraju učenice u suradnji s nastavnicom mogu izraditi priručnik za suzbijanje predrasuda i diskriminacije, u kojemu će biti opisane sve ispričane priče te dani prijedlozi smjernica za preventivno djelovanje i konkretnih mjera koje je moguće poduzeti kada u školi dođe do pojave bilo kojega oblika diskriminacije. Priručnik može biti kontinuirano nadopunjavano tijekom školske godine; u njemu se mogu navoditi i pozitivni primjeri suzbijanja diskriminacije, kao i različiti sadržaji o ljudskim pravima, društvenoj pravdi i nejednakostima u lokalnome i globalnome kontekstu.

Kontekst primjene: Ova je aktivnost, uz potrebne modifikacije (koje, primjerice, mogu uključivati podjelu učenica u manje grupe), primjenjiva u različitim nastavnim predmetima i kontekstima.

Teorijsko utemeljenje aktivnosti: U uvodnome smo poglavlju istaknule da je pomak u svijesti, odnosno razvijanje kritičkoga mišljenja i sposobnosti dubinskoga razumijevanja i analize društvenih odnosa za interkulturalno obrazovanje daleko važnije od slavljenja kulturnih različitosti i promicanja tolerancije. Ova je aktivnost osmišljena kao stalni poticaj na (samo)osvješćivanje učenica pozivom na promatranje i analizu svakodnevnih zbivanja kroz prizmu društvene pravde.

Ciljna grupa: učenice

Cilj aktivnosti: razviti razumijevanje učenica za društvene, ekonomske, kulturne, političke i povijesne faktore koji utječu na pojavu različitih oblika diskriminacije i nejednakosti u društvu i potaknuti ih na kritičko promišljanje o sadržajima i događajima kojima su svakodnevno izložene

Okvirno trajanje aktivnosti: ovisno o nastavničkoj odluci i interesu učenica, od 5 do 45 minuta

Provedba aktivnosti: Aktivnost se može provoditi jednom tjedno, jednom mjesečno ili po potrebi. Sastoji se od toga da nastavnica odabere “kritični društveni događaj” koji se zbio u lokalnome ili globalnome kontekstu kako bi ga zajedno s učenicama prokomentirala i analizirala moguće uzroke i pozadinske faktore koji su do njega doveli. Predstavljanje događaja nastavnica može izvesti u obliku kratkoga prepričavanja ili prikazivanjem novinskoga članka, video isječka ili nekoga drugog medijskog sadržaja. Nakon toga nastavnica potiče diskusiju pitajući učenice jesu li informirane o tome događaju, kako su ga doživjele, kako su za njega saznale, u čemu vide njegove uzroke, koje posljedice događaja predviđaju, osjećaju li da je taj događaj na bilo koji način

povezan s njima, utječe li taj događaj na njih i kako bi one na njega mogle utjecati.

Ostvarenju cilja ove aktivnosti osobito može pridonijeti “oslušivanje” učenica, odnosno davanje prilike da same odaberu kritični društveni događaj te se u manjim grupama za diskusiju o njemu pripremaju višednevnim istraživačkim radom. Također, aktivnost je moguće izvesti i tako da se, ako se za to ukaže prilika, na nastavu pozovu gošće koje o odabranome kritičnom događaju mogu govoriti na znanstveno utemeljen način iz različitih, poželjno suprotstavljenih pozicija.

Kontekst primjene: Ovu je aktivnost u obliku kratkoga komentara moguće koristiti u motivacijskome dijelu sata iz bilo kojega nastavnog predmeta. Razrađeniji oblici također su primjenjivi u većemu broju nastavnih predmeta.

Teorijsko utemeljenje aktivnosti: U skladu s ranije iznesenim pogledima na učenice kao subjektice odgojno-obrazovnoga procesa koje u situacijama u kojima su za to zainteresirane moraju imati priliku iznijeti svoja mišljenja koja će nastavnice uzeti u obzir, predložena aktivnost oblikuje pogodan kontekst za takvo djelovanje učenica, u kojemu će one ujedno vježbati artikuliranje svojih stavova te zagovarati vlastita prava na način koji ne ugrožava tuđa prava i slobode.

Ciljna grupa: učenice

Cilj aktivnosti: omogućiti učenicama izražavanje njihovih pogleda na nastavni proces (sadržaje, odnose nastavnica i učenica, međusobne odnose učenica, ocjenjivanje i sl.), traženje promjena i dobivanje povratnih informacija od nastavnica o ostvarivosti njihovih zahtjeva

Okvirno trajanje aktivnosti: 45 do 60 minuta

Opis provedbe aktivnosti: U pretkoraku ove aktivnosti s učenicama se komunicira o problemima koje primjećuju u školi i za čije rješavanje imaju određene prijedloge. Sugeriramo da se za aktivnost odabere konkretan problem čije bi rješavanje unaprijedilo iskustvo školovanja više učenica unutar jednoga razrednog odjela (važno je da se problem ne tiče samo jedne osobe koju bi se onda analiziralo ili "napadalo", npr. jednu profesoricu). Aktivnost se međutim može koristiti i za načelnu raspravu o određenim pitanjima prava i odgovornosti u školi – primjerice, može se postaviti pitanje "Kako bi učenice i nastavnice trebale reagirati, kada bi u školi neka djevojčica zbog svoga izgleda ili govora postala objektom zadirivanja i ismijavanja?"

Nakon usuglašavanja oko kojega će se konkretnoga problema ili zamišljene situacije raspravljati, na jednome se satu organizira *fishbowl*¹⁰ (akvarij): tehnika razgovora koja se realizira tako da se stolci postave u dva koncentrična kruga. U unutarnjemu krugu je prva grupa od nekoliko sugovornica (npr. 3 do 5) uz jedan prazan stolac (ili više njih) na koji tijekom rasprave mogu sjedati zainteresirane osobe izvan kruga, dok se u vanjskome krugu isto tako nalazi nekoliko (npr. 3 do 5) promatračica razgovora u unutarnjemu krugu. Nakon što razgovor u unutarnjemu krugu završi, osobe iz vanjskoga kruga ulaze u unutarnji i komentiraju sadržaj prethodnoga razgovora, ali i način na koji se razgovor vodio.

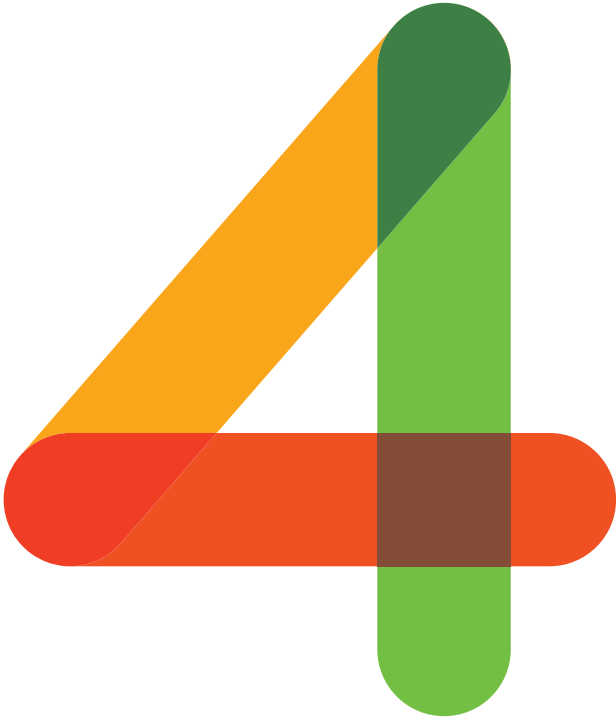
Primijenjeno na predloženi kontekst, nekoliko učenica u unutarnjemu krugu može između sebe razgovarati o odabranome problemu – mogu opisati problematičnu situaciju, svoje i tuđe ponašanje u toj situaciji, svoje osjećaje tijekom i nakon situacije te dati prijedloge za rješenje konkretne situacije i buduće djelovanje u sličnim okolnostima. Nekoliko ključnih pitanja (maksimalno tri) može se unaprijed zapisati na ploču, no jako je važno inicijativu prepustiti samim akterkama razgovora. U vanjskome krugu mogu sjediti djelatnice škole (razrednice, predmetne profesorice, članice stručnoga tima) koje promatraju i slušaju o čemu učenice govore i kako to čine. Nakon petnaestak minuta (ili dulje, po potrebi), vanjski krug prelazi u unutarnji (i obrnuto) – sada djelatnice škole razgovaraju o tome kako su doživjele razgovor učenica, jesu li dobile bolji uvid u njihove stavove, kako gledaju na njihove prijedloge i sl. Prema potrebi i interesima, moguće je napraviti još jednu zamjenu.

Po završetku razgovora moderatorica sumira sve rečeno i predlaže daljnje korake, dok se nakon nekoga vremena učenice izvještava o akcijama koje škola jest ili nije (i zašto) poduzela temeljem ove aktivnosti.

¹⁰ Za uvid u različite načine provođenja *fishbowla* pogledati: Office of the High Commissioner for Human Rights, *Fishbowl: the art of active listening*. <http://slitoolkit.ohchr.org/data/downloads/fishbowl.pdf> (14.6.2016.)

Aktivnost je moguće provesti u školama u kojima pozicija nastavnica i članica stručnoga tima nije neprikosnovena, odnosno u kojima se učenice osjećaju dovoljno sigurnima artikulirati svoja razmišljanja i htijenja, čak i kada se ona kose s trenutnom politikom i praksom škole. Međutim, smatramo da je potencijal te aktivnosti golem jer objema stranama daje priliku ne samo da neposredovano upoznaju “drugu stranu medalje”, već i da osvijeste kako je vlastite stavove pred drugima potrebno komunicirati na uvažavajući način. Ukoliko se to ne čini, *fishbowl* kao tehnika nudi trenutnu povratnu informaciju jer će, čim se uloge zamijene, slušateljice postati govornice koje kazuju kako su doživjele prethodni razgovor. Ukoliko međutim u školi ne postoji kontekst za to da se ova aktivnost provede zajedno s učenicama i djelatnicama škole, moguće ju je adaptirati tako da u oba kruga budu učenice.

Mogući kontekst provedbe: Aktivnost se može provesti na satu razrednoga odjela.



Zašto različitima pristupati jednako? Suradnja obitelji i škole u kontekstu pluralizma suvremenih obitelji

4.1. Pogled unatrag: geneza suradnje obitelji i škole

Starije generacije nastavnika možda se sa sjetom prisjećaju svojih školskih dana i vremena kada je suradnja obitelji i škole podrazumijevala roditeljsko¹¹ odazivanje na grupne sastanke i povremeni dolazak na individualne informacije, na kojima su roditelji pasivno slušali što nastavnik smatra važnim priopćiti im te eventualno bojažljivo pitali može li se što učiniti ne bi li dijete imalo bolji školski uspjeh. Može bitna sjeta takvoga prisjećanja proizlazi iz činjenice da danas brojni nastavnici, iako svjesni važnosti kvalitetnih odnosa s obiteljima, suradnju obitelji i škole smatraju najstresnijim dijelom svoga posla. Slika pasivnih roditelja zamijenjena je roditeljima koji su u školi prisutni često, koji su informirani i zahtjevni, a nerijetko i vrlo asertivni u zagovaranju prava pa i privilegija svoga djeteta, zadajući time samim nastavnicima glavobolje zbog osjećaja da su njihova profesionalna autonomija, kompetencija i autoritet dovedeni u pitanje.

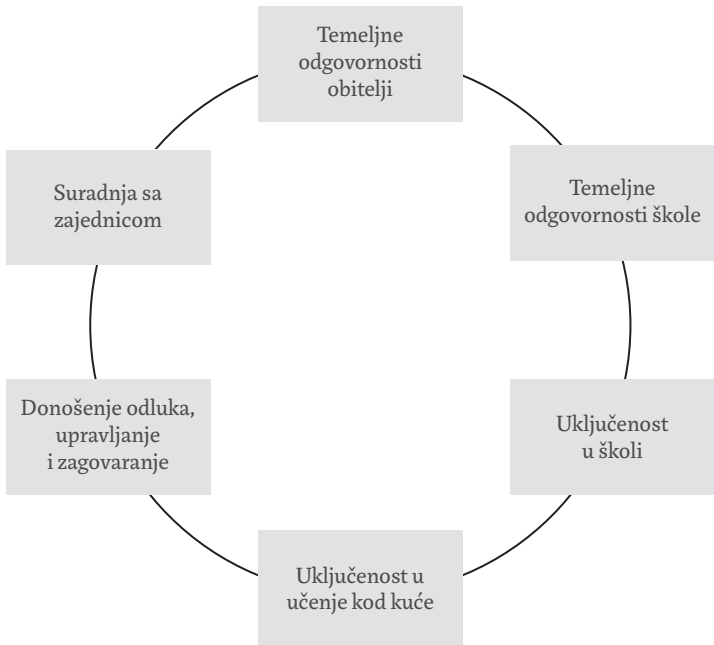
¹¹ Pod *roditeljem* podrazumijevamo svaku (najčešće ljubavljvu motiviranu) osobu koja spektrom različitih aktivnosti skrbi za dijete, kontrolira i potiče djetetov cjelokupni razvoj te za taj razvoj preuzima primarnu odgovornost. Pritom postojanje biološke veze između roditelja i djeteta smatramo irelevantnim jer srž roditeljstva čini *roditeljevanje*, odnosno kvalitetno, kontinuirano obnašanje roditeljske uloge. Iz toga slijedi da je *obitelj* u najužemu smislu odgojna zajednica roditelja i djeteta, kojoj mogu biti pridruženi različiti drugi članovi. Granice (i sastav) obitelji u pedagojskome shvaćanju toga pojma definiraju sami njeni članovi, a ne izvanjske norme (zakon, tradicija, biologija i sl.).

Opisana različita pozicija roditelja i nastavnika u različitim vremenima (i kontekstima) u literaturi se razmatra unutar govora o različitim paradigmatama/mentalnim modelima suradnje obitelji i škole (vidjeti, primjerice, u Amatea, 2009, Ljubetić, 2014 i Maleš, 1996). Podrazumijevajući pod *paradigmom* način percipiranja, razumijevanja i interpretiranja svijeta, Amatea (2009) derivira tri paradigme odnosa obitelji i škole: paradigmu separacije, paradigmu sanacije i paradigmu suradnje, pri čemu svaka paradigma uključuje specifične odnose moći između roditelja i stručnjaka te specifičan omjer separacije, odnosno preklapanja uloga i odgovornosti između obitelji i škole.

- U *paradigmi separacije* obiteljski se dom i škola promatraju kao dvije odvojene sfere, svaka s vlastitim ciljevima i odgovornostima te distanciranom i impersonalnom međusobnom komunikacijom, pri čemu obitelj djetetovo obrazovanje posve delegira školi, koja je jedina za to kompetentna. Slikovito prikazano, škola je visoka utvrda okružena bedemima i za roditelje zatvorenim vratima.
- U *paradigmi sanacije* prepoznaje se važnost obitelji za djetetov školski uspjeh i cjelovit razvoj, no tako da se na utjecaj obitelji gleda kao na negativan (model deficita); odnosno obitelj se percipira kao čimbenik koji potkopava pozitivna nastojanja škole i koji samim time treba biti saniran demonstriranjem kako obitelj može bolje poduprijeti školu u njenim nastojanjima. Iako ta paradigma uvažava potrebu komunikacije između obitelji i škole (doduše, prvenstveno kada se pojave određeni problemi), obitelj u toj komunikaciji ima subordiniranu ulogu pa se škola i dalje može slikovito prikazati kao utvrda, no sada s pomičnim mostom, čije dizanje i spuštanje (prolaz roditeljima) kontrolira sama škola.
- U *paradigmi suradnje*, koja se počela razvijati osamdesetih godina prošloga stoljeća, pozicija moći nije dodijeljena stručnjacima, već se odlučivanje o djetetovu obrazovanju dešava u interakciji obitelji i škole, uz puno uvažavanje potencijala i

kompetencija koje obje strane imaju. Osim što napušta model deficita, paradigma suradnje zahtijeva redovitu i direktnu komunikaciju, a škola se u njoj može slikovito prikazati kao ustanova (više ne utvrda) koja je s obitelji povezana stabilnim, nepomičnim mostom (Amatea, 2009). Upravo je ta “fiksiranost mosta” otvorila mogućnost da suradnja s obiteljima za nastavnike postane izvor stresa jer je škola, sada otvorena obiteljima, izgubila nekadašnju poziciju institucije koja kontrolira sve međusobne interakcije.

Paradigmatske promjene pratila je i terminologija koja se koristi za oslikavanje odnosa obitelji i škole. Devedesetih godina 20. stoljeća Epstein (1992) je predstavila šest tipova *roditeljske uključenosti* (Slika 1), utjecajni model koji opisuje temeljne odgovornosti obitelji (osiguranje djetetova zdravlja i sigurnosti, roditeljevanje koje podupire djetetov zdrav razvoj, priprema za učenje i školovanje), temeljne odgovornosti škole (komunikacija s obiteljima putem obavijesti, poziva, sastanaka i sl. uz poticanje dvosmjernosti te komunikacije), uključenost roditelja u školi (u vidu volontiranja ili promatranja aktivnosti koje se odvijaju u školi), uključenost u učenje kod kuće (motrenje djetetova učenja i pomaganje u istome unutar obiteljskoga doma pomoću uputa dobivenih od škole), donošenje odluka, upravljanje i zagovaranje (participatorne uloge roditelja u roditeljskim vijećima i sličnim grupama) te suradnju sa zajednicom (osiguranje ili koordiniranje obiteljskoga pristupa resursima iz lokalne zajednice).



Slika 1: Šest tipova roditeljske uključenosti (Epstein, 1992)

Iako model slikovito pokazuje kako se odnos obitelji i škole ne može svesti na fizičku prisutnost roditelja u školi, već su u nje ga integrirane različite aktivnosti koje roditelj(i) i drugi članovi obitelji u dogovoru s nastavnikom (ili na njegov poticaj) poduzimaju izvan škole ne bi li koordinirano djelovanje tih dviju ključnih sfera odgojno-obrazovnoga utjecaja poduprlo djetetov razvoj, Kohl i sur. (2000, prema Edwards i Kutaka, 2015) kritizirali su Epsteinin model zbog odnosa moći koje implicitno pretpostavlja, promatrajući roditeljsku uključenost iz perspektive škole i stavlja-

jući u fokus inicijativu nastavnika. Želeći biti inkluzivniji spram različitih odnosa obitelji i škole, znanstvenici su počeli koristiti i druge termine.

Ponajprije, za razliku od termina *roditeljske uključenosti* (“parent involvement”) koja prema Christenson i Sheridan (2001, prema Moorman Kim i Sheridan, 2015) podrazumijeva jednosmjerni protok informacija od škole prema roditeljima, *partnerstvo obitelji i škole* (“family-school partnership”) podrazumijeva dvosmjernu komunikaciju. Dok je za modele roditeljske uključenosti ključno stavljanje naglaska na odvojene uloge obitelji i škole, *partnerstvo obitelji i škole* je model fokusiran na dijete, u kojemu obitelj i profesionalci zajednički koordiniraju svoja nastojanja s ciljem poticanja djetetova socijalnoga, emocionalnoga, bihevioralnoga i akademskoga razvoja.

Također, kako se istraživanje roditeljstva povijesno fokusiralo na majku kao primarnu skrbnicu djeteta, korištenjem termina *suradnja/partnerstvo s obitelji* (umjesto *s roditeljima*, što je implicitno podrazumijevalo *majke*) nastojao se napraviti pomak prema shvaćanju da su obitelji više od majki i djece te da su za djetetovo obrazovanje važni i otac i drugi članovi obitelji (McWayne, 2015). I Epstein (1992) je korištenjem termina *partnerstvo škole, obitelji i zajednice* željela naglasiti da se djeca razvijaju i uče u tri različita konteksta te je uvažila potencijalni utjecaj svih članova obitelji, a ne samo roditelja.

Naposljetku, valja primijetiti da neki autori govore o suradnji, a drugi o partnerstvu obitelji i škole. Ljubetić (2014) tako partnerstvo vidi kao, u odnosu na suradnju, bitno različit modalitet odnosa obitelji i škole koji podrazumijeva recipročne odnose i egalitarne pozicije moći obiju strana, a ne hijerarhijsko pozicioniranje stručnjaka kao autoriteta. Samim time bi se geneza termina mogla promatrati u *uključenost-suradnja-partnerstvo* liniji, koja upućuje na povećan intenzitet i dvosmjernost komunikacije te balansiranje odnosa moći između obitelji i škole. Mi, međutim, u kontekstu ovoga priručnika, koji se fokusira na brojne markere

različitosti u odgojno-obrazovnome sustavu koji njihove nositelje često stavljaju u nepovoljan položaj, preferiramo termin *suradnja* jer smatramo da *partnerstvo* može maskirati odnose moći koji između obitelji i škole u praksi gotovo nikada nisu uravnoteženi¹². Ne ulazeći dublje u te terminološke nijanse, kada govorimo o *suradnji obitelji i škole*, pod njome s jedne strane podrazumijevamo **kontinuirano razmjenjivanje informacija, iskustava i emocija između članova obitelji i djelatnika škole (nastavnika, stručnih suradnika, ravnatelja) te njihovo suodlučivanje o različitim aspektima djetetova školovanja, dok s druge strane taj termin podrazumijeva i uključivanje članova obitelji u različite djetetove (izvan)školske aktivnosti s ciljem demonstriranja važnosti obrazovanja i podupiranja djetetova cjelovitoga razvoja**. U temeljima ovako shvaćene suradnje jest Bronfenbrennerova teza da djeca žive, rastu i uče u različitim, ali međusobno preklapajućim sustavima pa su samim time ovisna o interakcijama između tih sustava (Rimm-Kaufman i Pianta, 2000, prema Sheridan i sur., 2016).

4.2. Empirijsko i legislativno utemeljenje suradnje obitelji i škole

Počevši od Plowdenskoga izvještaja iz 1960-ih i Warnockova izvještaja iz 1970-ih (Feiler, 2010), niz se istraživanja posljednjih nekoliko desetaka godina bavio analizom utjecaja (izostanka) suradnje obitelji i škole na sve aktere toga odnosa, među kojima se po svojoj relevantnosti osobito ističu metaanalize (istraživanja koja analiziraju veći broj pojedinačnih istraživanja i donose zaključke i preporuke na temelju njih). Henderson i Berla (1994) su analizirali ukupno 66 istraživanja i zaključili da većina rezultata upućuje na to da obitelj igra ključnu ulogu u poticanju učenikova postignuća od najranijega djetinjstva pa sve kroz srednju školu te da je svaki pokušaj unapređenja djetetovih rezultata mnogo učinkovitiji kada su obitelji aktivno uključene u taj pokušaj. I

¹² Kako Pavlović Breneselović (2013) ističe, obitelj je u odnosu na profesionalce u dvostruko asimetričnome položaju po pitanju moći. Prva asimetrija je *kontekstualna* i proizlazi iz položaja pojedinca naspram institucije (asimetrija u statusnoj moći), a druga je asimetrija *ekspertizna* i proizlazi iz asimetrije laičkoga naspram ekspertnoga znanja - glas profesionalaca je *a priori* jači (Chambers, 2004, Eisler, 2005, Hughes i Mac Naughton, 2007; sve prema Pavlović Breneselović, 2013).

druga metaanaliza (Henderson i Mapp, 2002), kroz analizu 51 istraživanja objavljenoga od 1995. do 2002. godine, zaključuje da provedena istraživanja upućuju na pozitivnu i uvjerljivu vezu između obiteljske uključenosti i djetetove dobrobiti, uključujući poboljšani akademski uspjeh, višu stopu pohađanja nastave, poboljšano ponašanje kod kuće i u školi te bolje socijalne kompetencije i bolju prilagodbu školi. U sličnome tonu, metaanaliza 52 istraživanja Jeynesa (2007) upućuje na pozitivnu povezanost između roditeljske uključenosti i svih varijabli akademskoga napredovanja djece u urbanim srednjim školama.

Empirijski potvrđenu važnost suradnje usvojio je i hrvatski legislativni i obrazovno-politički okvir. Tako hrvatski *Obiteljski zakon* (2003) u čl. 96 naglašava da su roditelji dužni brinuti o redovitome obveznom školovanju (a prema svojim mogućnostima i o daljnjemu obrazovanju) svoga djeteta te su se dužni odazivati sastancima u vezi s njegovim/njenim odgojem i obrazovanjem, dok *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (2008) ističe pravo i obvezu roditelja da brine o redovitome pohađanju programa u koji je učenik uključen, bude redovito informiran o djetetovim postignućima te brine o tome da učenik redovito izvršava svoje obveze. Još eksplicitnije važnost suradnje (u ranome i predškolskome institucijskom kontekstu) naglašava *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2014), ističući potrebu osiguranja izravne, kvalitetne i ohrabrujuće komunikacije između roditelja i odgojitelja kako bi informacije o djetetu mogle nesmetano i dvosmjerno cirkulirati.

Sve dosad rečeno (teorijska elaboracija i empirijska potvrda koristi suradnje obitelji i škole, zakonska obveza uspostavljanja suradničkih odnosa te obrazovna politika koja promiče važnost bliskih veza obitelji i škole) stavilo je suradnju obitelji i škole u fokus znanstvenika i praktičara, ali i otvorilo prostor za simplificirana shvaćanja po kojima *kvalitetna suradnja* nužno podrazumijeva intenzivan, učestao i bezuvjetno podupirući odnos obitelji i škole. Drugim riječima, otvorilo je prostor za hegemonijsko shvaćanje jednoga oblika suradnje kao "najboljega", idealnoga.

4.3. Hegemonijske konstrukcije idealne suradnje obitelji i škole

Da bismo mogli razumjeti kako se suradnja obitelji i škole uopće može smatrati hegemonijskom konstrukcijom, potrebno je najprije pojasniti što je to hegemonija. U svakome društvu postoje dominantne ideologije, odnosno sustavi ideja i kulturnih praksi koje legitimiraju poziciju najmoćnije grupe/najmoćnijih grupa u društvu prikazujući *status quo* kao prirodan i neutralan kroz preferiranje određenih oblika znanja, načina govorenja i odnošenja prema svijetu (Aronowitz i Giroux, 1993, prema Rishel, 2008). Kada ono što *jest* postaje jednako ili gotovo jednako onome što *treba biti*, dominantna se ideologija smatra hegemonijskom (Apple, 1993, prema Rishel, 2008). Pritom određena konstrukcija hegemonijskom ne postaje primjenom sile, već konsenzusom. Slikovito rečeno, hegemonija je borba u kojoj moćniji dobivaju pristanak/suradnju potlačenih, pri čemu potlačeni ni ne znajući sudjeluju u vlastitoj opresiji (McLaren, 2003).

Može se činiti vrlo neobičnim jedan tako pozitivan i važan koncept kao što je suradnja obitelji i škole nazvati hegemonijskom konstrukcijom. Pitanja koja se na tragu upravo iznesenoga otvaraju jesu *Koji se to način suradnje obitelji i škole prikazuje kao prirodan i neutralan? Kakvi su to oblici znanja, načina govorenja i odnošenja prema svijetu u odnosu roditelja (i ostalih članova obitelji) i stručnjaka legitimni, a kakvi nisu? Postoje li u odnosu obitelji i škole moćniji i potlačeni? Jesu li roditelji ti koji su potlačeni u odnosu na stručnjake ili i između samih roditelja postoje oni moćniji i oni koji su tlačeni?* Postavljanjem takvih pitanja ulazimo u srž problema. Naime, iz svega što je dosad o suradnji rečeno može se iščitati da – iako znanstvenici koji se bave suradnjom opetovano ističu važnost fleksibilnosti i prilagođavanja stručnjaka potrebama i mogućnostima pojedinih obitelji – paradigme suradnje/partnerstva impliciraju informirane roditelje koji su, osim što su najveći stručnjaci za svoje dijete, kompetentni suodlučivati o svim pitanjima djetetova razvoja pa čak i donositi odluke na razini

škole koje se ne tiču samo njihova djeteta. Ako pogledamo ranije predstavljen model tipova roditeljske uključenosti koje je opisala Epstein (1992), vidljivo je da suradnja podrazumijeva roditelje koji s djetetom uče kod kuće, koji oblikuju okruženje pogodno za učenje ili koji mogu volontirati u školi. Iako Epstein (1992) nigdje ne navodi da *sve* obitelji moraju demonstrirati *sve* tipove uključenosti, sam teorijski model u privilegiranu poziciju stavlja obitelji koje raspoložu potrebnim resursima – vremenom, novcem, znanjima, lingvističkom kompetencijom, manirama i, u konačnici, samopouzdanjem – koji im omogućuju angažman u različitim oblicima suradnje sa školom, dok su obitelji koje zbog svojih različitih obilježja ne mogu biti “partneri” školi, izložene riziku da ih se smatra nemarnima ili nezainteresiranima za djetetovo školovanje. Drugačije rečeno, obitelji se razlikuju u ekonomskim, socijalnim i kulturnim formama kapitala koji posjeduju, a kapital koji roditelj ima ili nema se (ne) aktivira upravo u interakciji s nastavnicima. Lareau i McNamara Horvat (1999) tako govore o *trenucima inkluzije i ekskluzije* u odnosu obitelji sa školom. Na primjer, trenutak inkluzije može biti nastavnikova spremnost da djetetu čija visokoobrazovana majka svaki tjedan dolazi na informacije da još jednu (lipanjsku) šansu za odgoavanje za prolaznu ocjenu, dok djetetu čiji roditelj nije bio dva mjeseca na informacijama tu istu priliku ne pruži – naprosto jer nitko to za njega/nju nije tražio. Dakle, korist ili šteta za dijete mogu se realizirati samo ukoliko škola preferira intenzivnu suradnju s obiteljima i ako su roditelji važan agens djetetova školovanja. Samim time imperativ (samo naoko neutralne) tijesne, dvosmjerne, međusobno podržavajuće i obvezne suradnje obitelji i škole (u kojoj *svi* roditelji moraju redovito dolaziti u školu, znati kako obrazovni sustav funkcionira i sl.) može postati hegemonijskom konstrukcijom koja reproducira društvene nejednakosti i privilegira već privilegirane (podupirući ionako dobro napredovanje djece iz obitelji sa za školu poželjnim socioekonomskim, kulturnim i drugim zaledem; Kušević, 2016). Na tu nas činjenicu upozoravaju i rezultati niza provedenih istraživanja.

Jedan se dio istraživanja bavio **ponašanjima i stavovima nastavnika** u odnosu prema različitim obiteljima čija se pozicija u suradnji može smatrati neprivilegiranom, ne bi li se analiziralo kako nastavnikovo ponašanje može dodatno otežati poziciju obitelji u školskome sustavu. Rishel (2008) je tako tijekom obnašanja funkcije ravnateljice škole primijetila da su nastavnici rjeđe kontaktirali razvedene roditelje i s njima organizirali manje susreta zbog stava da su oni *odabrali* biti manje uključeni u školu. S obzirom na to da roditeljima trebaju kontakti s nastavnicima kako bi mogli pratiti djetetovo napredovanje u školi, mehanizam samoispunjujućega proročanstva, koji je ovdje na djelu, djecu iz jednoroditeljskih obitelji ili drugih netradicionalnih obiteljskih struktura može staviti u nezavidan položaj i previđati činjenicu da je bivanje pripadnikom dominantne grupe također oblik kapitala koji se u suradnji obitelji i škole može materijalizirati – u ovome primjeru, češće kontaktiranje dvoroditeljskih obitelji istima može dati više informacija bitnih za djetetovo napredovanje, a jednoroditeljske obitelji etiketirati kao one koje su *odabrale* ne biti toliko uključene u djetetovo školovanje. U još jednome istraživanju Crozier (1998) je potvrdila snažnu nastavničku negativnu percepciju roditelja radničke klase kao nezainteresiranih za djetetovo školovanje, no njeni su rezultati pokazali da su ti roditelji djetetovo školovanje itekako podupirali, samo ne intenzivnom komunikacijom sa školom, već ponašanjima u obiteljskome domu, kao što je iskazivanje interesa za djetetovo obrazovanje i poticanje djeteta na učenje.

Drugi se dio istraživanja bavio ponašanjima samih roditelja u interakciji s profesionalcima i analiziranjem postoje li u tim ponašanjima elementi za propitivanje opravdanosti insistiranja na modelu suradnje kao optimalnome modelu. Na temelju provedenih istraživanja Lareau (2002) i Reay (2000, prema Reay, 2004) zaključuju da roditelji srednje klase imaju više samopouzdanja u interakciji s profesionalcima te se osjećaju slobodniji u kritiziranju učitelja i intervencijama u školi, dok siromašni roditelji i roditelji radničke klase učitelje gledaju kao sebi nadređene (socijalno su-

periorne), a u slučaju nesuglasica između obitelji i škole reagiraju manje asertivno, a više anksiozno. Na istome su tragu Weinger i Lareau (2003) potvrdile da su u razgovorima s roditeljima radničke klase apsolutno dominirali nastavnici, dok su iskazi roditelja (na kojima se mogla primijetiti nelagoda) često bili ograničeni na jednu rečenicu ili tek jednu riječ. S druge strane, u razgovorima s roditeljima srednje klase nastavnici nisu toliko dominirali, dok su roditelji postavljali vrlo specifična pitanja vezana za djetetovo akademsko napredovanje, pa čak i propitivali neke nastavnikove odluke. Stoga autorice na tragu Bourdieuovih postavki ističu da negiranje povezanosti između obitelji i djetetovih školskih iskustava te formalno jednako pristupanje djeci i obiteljima koje škole prakticiraju, sustavno privilegira povlaštene socijalne slojeve.

Na ovome mjestu želimo napomenuti koliko je važno da se ta istraživanja ne uzmu kao argumentacija za to da ne treba surađivati s obiteljima, odnosno roditeljima, ili kao alibi nastavnicima da dignu ruke od dijela profesionalne uloge koji im ionako predstavlja toliki stres. Baš zato da se kritičnost spram nekih aspekata suradnje ne bi tumačila kao generalno zagovaranje ranije spomenute paradigme separacije, u razradu teme krenule smo s pregledom istraživanja koja pokazuju da je suradnja obitelji i škole povezana s djetetovim povišenim školskim uspjehom, ali i različitim indikatorima dobrobiti za *sve* dionike toga procesa. Važno se, međutim, kontinuirano podsjećati da **određene obitelji u toj suradnji "prolaze bolje" ako nastavnici nisu osvijestili da se različitost suvremenih obitelji odražava na samu suradnju i posljedično na djetetov položaj u školskome sustavu.** "*Sve su obitelji jednake*" politika suradnje, mada možda usvojena iz želje da se ne diskriminira bilo koje dijete i njegovu/njenu obitelj, pretpostavlja da sve obitelji imaju iste mogućnosti i potrebe, no u promišljanju o tim mogućnostima i potrebama polazi se od slike prosječne obitelji, čime se izlažemo opasnosti da se na one obitelji koje ne mogu ili jednostavno ne žele odgovoriti na očekivanja škole gleda kao na indiferentne i pasivne (Crozier, 1999, 2001), odnosno kao

na Druge koji odstupaju od norme (Mac Naughton i Hughes, 2011). U nastavku teksta stoga podrobnije razrađujemo problematiku različitosti suvremenih obitelji (osobito onih koje se mogu percipirati manjinskim) te njihovih mogućnosti i potreba u kontekstu suradnje obitelji i škole, **zagovarajući kontinuirano obitelji prilagođenu, a ne unificiranu, rutinsku, tek deklarativno podržavajuću intenzivnu suradnju.**

4.4. Različitost suvremenih obitelji – implikacije za suradnju obitelji i škole

Perpetuiranje nepovoljnoga položaja pojedinih obitelji može biti uzrokovano nizom više ili manje diskretnih manjinskih markera koji se u suradnji obitelji i škole nedovoljno uvažavaju. Kada spomenemo manjinske markere, prva asocijacija mogu biti etničke, vjerske i slične manjine, a kako je hrvatsko društvo u tim domenama naizgled homogeno – s dominacijom stanovništva hrvatske narodnosti, katoličke vjeroispovijesti i govornika hrvatskoga jezika – ta prividna homogenost nastavnike može uljuljati u stav da se različitost obitelji s kojima surađuju ne odnosi na njihov kontekst te da ih se samim time ne tiče. No kako je vidljivo iz Tablice 1, čak ni u spomenutim domenama homogenost nije potpuna (pri čemu u narednim godinama možemo očekivati i rastuću diversifikaciju), dok se ona u potpunosti gubi kada se s narodnosti ili vjere usmjerimo na markere poput bračne i obiteljske strukture, materijalnoga statusa ili stupnja obrazovanja.

Tablica 1: Različitost u Republici Hrvatskoj – pregled odabranih markera¹³

Stanovništvo prema narodnosti (3)	Hrvati	90,4 %
Stanovništvo prema materinskome jeziku (3)	hrvatski	95,6 %
Stanovništvo prema vjeri (3)	katolici	86,3 %
Broj imigranata u RH (2010.-2014.) (3)	doselili iz Europe	38 281
	ukupno	43 494
Obitelji prema tipu i broju članova (1 – Izvješće 1583)	(izvan)bračni par bez djece	28,6 %
	bračni par s djecom	52,4 %
	izvanbračni par s djecom	1,9 %
	majka s djecom	14,4 %
	otac s djecom	2,7 %
Privatna kućanstva prema posjedovanju računala (1)	posjeduju osobno računalo	55,3 %
	ne posjeduju osobno računalo/ nepoznato	44,7 %
Privatna kućanstva prema korištenju interneta (1)	koriste internet	50,6 %
	ne koriste internet/ nepoznato	49,4 %
Osobe u riziku od siromaštva ili socijalne isključenosti (2)	(za 2014. godinu)	29,3 %
Stanovništvo staro 15 i više godina prema najvišoj završenoj školi (1)	bez škole i nepoznato	1,9 %
	osnovna škola	29,1 %
	srednja škola	52,6 %
	stručni i sveučilišni studij, doktorat znanosti	16,4 %

¹³ Prema *Popisu stanovništva, kućanstava i stanova 2011. godine* (1) te publikacijama *Hrvatska u brojkama 2015* (2) i *Statistički ljetopis Republike Hrvatske 2015.* (3). Svi se podaci (osim broja migranata i osoba u riziku od siromaštva i socijalne isključenosti) odnose na popis stanovništva iz 2011. godine.

Ako na temelju vlastitoga iskustva i u tablici predstavljenih podataka prihvatimo da obitelji s kojima nastavnici u našim školama surađuju nisu jedinstvena, monokulturna, mononacionalna, monoreligijska itd. kategorija kako smo možda bili skloni percipirati ih, prihvaćamo se kompleksnoga zadatka operacionalizacije različitosti suvremenih obitelji i refleksije te različitosti na suradnju obitelji i škole, odnosno analize toga kako zatiranje te različitosti u suradnji obitelji i škole doprinosi reprodukciji društvenih nejednakosti.

Iako se može učiniti logičnim pristupiti razradi analiziranjem jednoga po jednoga markera različitosti, taj pristup smatramo kontraproduktivnim iz barem triju razloga. Prvi je taj što se različiti markeri međusobno prožimaju i presijecaju (primjerice, niski obrazovni status i siromaštvo) pa fokusiranje na samo jedan aspekt vodi u simplifikaciju koja je slijepa na kontekst. Drugi je razlog to što u ovome opsegom ograničenome poglavlju ne bi bilo moguće tako obraditi sve relevantne markere pa bismo vjerojatno napravile selekciju relevantnu samo za naš kontekst, što je u proturječju s teorijskim polazištima ove knjige. Naposljetku, analitičko usmjeravanje na samo jedan manjinski (identitetski) marker lako vodi u esencijalističko shvaćanje određenih socijalnih grupa kao fiksno zadanih i homogenih unutar sebe (Verkuyten, 2003). Stoga ćemo u nastavku teksta prihvatiti izazov povezivanja različitih manjinskih markera u “mreže” srodnih skupina faktora koje predlažu Hughes, Wikeley i Nash (1994), determinirane svojim stupnjem (ne)promjenjivosti:

- prva skupina faktora odnosi se na *faktore duboko ukorijenjene u same roditelje*, što uključuje karakteristike poput roda, etniciteta i socijalne klase, kao i roditeljska iskustva iz vlastitoga školovanja, njihove aspiracije za dijete, uvjerenja o svrsi obrazovanja te njihova politička uvjerenja;
- druga skupina faktora odnosi se na *specifične okolnosti u kojima se roditelji trenutno nalaze*, što uključuje eksterne faktore poput dostupnosti i kvalitete škola iz okruženja ili dostupnosti jav-

noga prijevoza koji širi izbor dostupnih škola, kao i osobnije faktore, poput njihova trenutnoga zaposlenja, stanja njihova braka i zdravlja i sl.;

- treća skupina faktora odnosi se na *specifična iskustva koja roditelji imaju s pojedinom školom*, poput toga napreduje li njihovo dijete, kako se oni sami osjećaju u školi i sl.

Kako svaki od tih faktora ima implikacije po suradnju obitelji i škole, u nastavku ćemo ih pokušati elaborirati.

Faktori **duboko ukorijenjeni u same roditelje**¹⁴, poput njihova etniciteta, socioekonomskoga statusa, iskustava tijekom školovanja i uvjerenja o važnosti istoga, osobit su izazov za suradnju jer su u velikoj mjeri fiksni/zadani, ali i zato što mogu značajno kolidirati s faktorima duboko ukorijenjenima u same nastavnike. Prosječan hrvatski nastavnik je zapravo nastavnica, zaposlena i visokoobrazovana Hrvatica niže srednje klase, govornica hrvatskoga kao materinskoga jezika. Kao takav/takva, on(a) je uronjen(a) u svijet srednje klase te ako nije svjestan/svjesna svoje privilegirane pozicije, lako može zaboraviti da različiti socioekonomski slojevi mogu funkcionirati, ponašati se i komunicirati na različite načine – primjerice, nastavnici često ne razmišljaju o tome kako mnogi roditelji mogu osjećati strah od autoriteta i nelagodu od same komunikacije s njima (Glasgow i Jameson Whitney, 2009). Također, kako je bilo vidljivo iz prethodne tablice, roditelji su individue široka raspona obrazovanja, dok su svi nastavnici visokoobrazovani stručnjaci koji su se saživjeli s profesionalnim žargonom koji kontinuirano koriste, no koji u suradnji može isključivati određene roditelje, a nastavnike pozicionirati kao autoritete koji raspolažu vrednijim jezičnim kodom od roditelja (Mac Naughton i Hughes, 2011). Osim nerazumijevanja uzrokovanoga sudarom laičkoga i profesionalnoga žargona, ne treba izgubiti iz vida situacije nerazumijevanja uzrokovane činjenicom da hrvatski jezik nije materinski svim roditeljima (npr. romskim obiteljima ili obiteljima imigranata).

14 Fokus u ovome dijelu zbog ograničenosti prostora stavljamo na roditelje, no navedeni su markeri različitosti relevantni za sve članove obitelji s kojima stručnjaci mogu doći u odnos. Također, iz istih smo razloga po strani ostavile ulogu učenika u ostvarivanju kvalitetne suradnje obitelji i škole. Smatramo da slika učenika kao aktivnoga i mislećega subjekta, opširno prezentirana u prethodnim poglavljima, ne može biti rezervirana isključivo za odnos nastavnika i učenika, već podrazumijeva jednako aktivnu ulogu u samoj suradnji, odnosno ►

Interkulturno osjetljiva škola u takvim će situacijama osigurati prevoditelje za komunikaciju s tim obiteljima, no prevođenje, iako nužan početni korak, vjerojatno neće riješiti sve komunikacijske probleme jer iza jezičnih često stoje i kulturne razlike (Trumbull i sur., 2003, prema Denessen i sur., 2007).

Pitanje jezika koji se u komunikaciji koristi već nas je fokusiralo na činjenicu da u mnogim školama postoje obitelji koje dolaze iz drugih kulturnih krugova, a čiji običaji, uvjerenja, načini komuniciranja i podržavanja djeteta nisu kompatibilni s kulturom škole. To nastavnicima može otežati uočavanje niza "nevidljivih" načina na koje obitelji iz različitih sociokulturnih konteksta podupiru djetetovo obrazovanje (McWayne, 2015). Primjerice, McWayne i Melzi (2014) u svome radu navode preko četrdeset načina na koje (Latino) roditelji podupiru obrazovanje svoje djece, kao što su *stvaranje temelja za obrazovanje* (poticanje djeteta na dijeljenje i samostalnost, osiguranje vremena za igru, osiguranje prostora za učenje, poučavanje o glazbi, tradiciji i hrani zemlje podrijetla, poučavanje slovima i brojkama, razgovaranje o svakodnevnim iskustvima i sl.), *dodatne obrazovne aktivnosti* (čitanje i pričanje priča djetetu, osiguranje dodatnih aktivnosti, odlazanje na mjesta na kojima dijete može učiti i sl.), *participacija u školi* (pohađanje sastanaka, volontiranje, doniranje, sudjelovanje u radu vijeća roditelja i sl.) i *poučavanje orijentirano na budućnost* (razgovor s djetetom o tome što bi volio/voljela postati u budućnosti, razgovor o važnosti obrazovanja i sl.). Međutim, **ako suradnju obitelji i škole svedemo na direktne kontakte ili ciljano učenje s djetetom kod kuće, mnogi će roditelji istinski zainteresirani za obrazovanje svoga djeteta ispasti – neskloni suradnji.**

Na to nas upućuju i rezultati istraživanja. Crozier i Davies (2007) su u intervjuima s roditeljima bangladeškoga podrijetla, čija djeca pohađaju britanske škole, pokazale da ti roditelji uopće nisu vidjeli potrebu za odlaskom u školu, smatravši da bi od škole direktno ili u čvrsto povezanoj bangladeškoj zajednici svakako čuli, ako bi se u školi pojavio neki problem, no svoju su ulogu u

dekonstrukciju suradnje shvaćene kao procesa u kojemu odrasli svoje akcije organiziraju imajući na umu dijete kao *objekt* svoje brige. Više o tome kako oblikovati kontekst za suradnju obitelji i škole koji nastoji uključiti učenike na smislen i istinski participativan način možete pročitati u Amatea i Dolan (2009).

djetetovu obrazovanju vidjeli u ohrabrivanju djeteta. U drugome istraživanju koje je provela Crozier (1999) mnogi su roditelji radničke klase iskazivali različite oblike zabrinutosti glede djetetova napredovanja u školi, no umjesto da idu u školu provjeriti radi li nastavnik svoj posao, oni su uglavnom vjerovali da stručnjaci *znaju* što rade te nisu poduzimali ništa. To nas upućuje ne samo na činjenicu da se intenzitet i kvaliteta suradnje obitelji i škole uvijek moraju tumačiti kontekstualno, već i na opasnost od prešutnih očekivanja od roditelja – u školi osjetljivoj na različitosti implicitna kultura škole postaje eksplicitna, pri čemu škola osigurava da svi roditelji razumiju funkcije škole i očekivanja koja škola od njih ima (Bernhard i Freire, 1999, prema Dusi, 2012), no vrijedi i obrnuto: škola osjetljiva na različitosti oblikuje kulturu ustanove u kojoj se može čuti glas roditelja kako bi i implicitna očekivanja svih roditelja, a ne samo privilegiranih, mogla postati eksplicitna. Dakle, u temeljima je škole osjetljive na različitosti kontinuirano nastojanje da se ostvari dijaloški posredovano razumijevanje različitih načina bivanja i doživljavanja povezanih s drugom kulturom (Mac Naughton i Hughes, 2011). Takva nas dijaloška praksa čuva od već spomenutih zamki esencijalizacije i homogenizacije.

Faktori koji se odnose na **specifične okolnosti u kojima se roditelji trenutno nalaze** uključuju njihovo trenutno zaposlenje, stanje njihova zdravlja i partnerski status, a oni kao zajednički nazivnik mogu imati vremenski pritisak kojemu su roditelji izloženi, ali i ranije analiziran socioekonomski status roditelja. Ti su elementi promjenjiva, ali time ništa manje važna obilježja roditelja i cijelih obitelji – svatko od nas zna koliko se neko privatno ili poslovno opterećenje ili nezadovoljstvo, ma kako kratkotrajno ono bilo, prelijeva u sve sfere našega života. Kvalitetna suradnja obitelji i škole ne može pretpostavljati zdravoga, zaposlenoga, *ubračenoga* roditelja koji radi od 8 do 16 sati pa svoja očekivanja oblikovati prema tome “ideal” – današnja je stvarnost da se obiteljske strukture sve intenzivnije diversificiraju i da u mnogim obiteljima postoji samo jedna odrasla osoba na kojoj je potpuni

teret skrbi za sve članove, dok je stabilno zaposlenje s predvidivim radnim vremenom za mnoge nedostižan cilj. Poželjno je da škole na to odgovore većom fleksibilnošću svojih kontakata s roditeljima i očekivanja od njih, imajući na umu kompleksne životne aranžmane u kojima se obitelji (s) nalaze. Osim nužne vremenske fleksibilnosti (izbjegavanja fiksno zadanih i od nastavnika diktiranih termina svih susreta), dijapazon oblika suradnje na koje škola potiče mora uključivati niz onih koji ne uključuju fizičku prisutnost roditelja u školi, kao što su komunikacija putem različitih kanala (mobitela, pisanih poruka, elektroničke pošte) ili jednostavno tiha potpora školskim nastojanjima tako da se unutar obiteljskoga doma prakticira poticajno roditeljstvo. Crosnoe (2015) je jedan od autora koji snažno kritizira fokusiranje na kvantitativne aspekte direktne suradnje (npr. povećanje učestalosti kontakata obitelji i škole), osobito problematične za roditelje s nižim socioekonomskim statusom ili iz manjinskih grupa. Važnost direktnih kontakata po njemu ne bi trebala biti umanjena, već bi se trebao otvoriti povećani prostor za indirektno oblike¹⁵ i stvaranje kontinuiteta između obiteljskoga i školskoga okruženja. Autor smatra da obitelji i škole mogu biti na "istoj valnoj duljini" čak i ako eksplicitno ne rade zajedno – primjerice, djeca mogu bolje napredovati ako se u učionici i kod kuće uključuju u komplementarne aktivnosti, čak i ako roditelji i djelatnici škole nisu u redovitome kontaktu (Crosnoe, 2012, Crosnoe i sur., 2010; sve prema Crosnoe, 2015).

Od vremenske i organizacijske nefleksibilnosti koja različitim obiteljima onemogućava profitiranje od svih ranije analiziranih dobrobiti konstruktivne suradnje obitelji i škole, potencijalno je opasniji način na koji se roditeljski angažman interpretira, a što smo već ovlaš dotaknule u prethodnome poglavlju. Kako Grant i Ray (2010) ističu, opasno je pretpostaviti da neki samohrani roditelj nije zainteresiran za djetetovo obrazovanje ako ne dolazi u školu jer, iako želi najbolje za svoje dijete, prioritet možda mora dati bazičnim potrebama. Problem se, međutim, javlja kada se

¹⁵ Pod indirektnim partnerstvom autor podrazumijeva stupanj u kojemu roditelji i nastavnici potiču djetetovo učenje svaki u svome kontekstu (roditelji u obitelji, a nastavnici u školi).

intenzitet direktne suradnje interpretira kao signal (ne)zainteresiranosti za dijete ili (ne)kvalitete roditeljevanja. Pritom konstrukcija toga kako se *dobar roditelj* ponaša može biti povezana i s našim uvjerenjima o tome u kakvoj obitelji dobar roditelj živi, odnosno shvaćanjem da postoji jedna obiteljska struktura koja je optimalna za djetetov skladan razvoj. Rasprave o “normalnim nasuprot abnormalnim” obiteljima često podrazumijevaju povlaštenu poziciju dvoroditeljske heteroseksualne obitelji spram ostalih struktura, premda nam i ranije prezentirani podaci (dijelom) pokazuju da se obitelji s kojima nastavnici surađuju razlikuju po broju roditeljskih figura (jednoroditeljske i dvoroditeljske, višestruke roditeljske figure u rekonstruiranim obiteljima) i njihovu međusobnome odnosu (roditelji različitoga ili istoga spola u braku, izvanbračnoj zajednici ili razvedeni), kao i po brojnim drugim, nastavnicima možda neprimjetnim varijablama. Ovdje ćemo tek skrenuti pozornost na to da definiranjem jedne obiteljske strukture kao *normalne obitelji* uzimamo ekskluzivno pravo definiranja normalnosti i procjenjivanja optimalnosti tuđih obiteljskih aranžmana, izjednačavajući pritom različitost s devijantnošću (Mac Naughton i Hughes, 2011), što je za odnose obitelji i škole vrlo destruktivno.

Naposljedku, faktori koji se odnose na ***specifična iskustva koja roditelji imaju s pojedinom školom***, poput toga napreduje li njihovo dijete, kakve odnose ima s nastavnicima, koliko se oni sami osjećaju dobrodošlima u školi i sl., posljednja su domena moguće različitosti obitelji, ali ujedno ključna za naša razmatranja jer je karakterizira velika varijabilnost – čitavi kolegiji koji se bave obiteljskom pedagogijom i suradnjom s obiteljima na različitim studijima počinjavaju na uvjerenju da je kvalitetne odnose obitelji i škole te posljedično osjećanje roditelja dobrodošlima u školi *moguće* izgrađivati. Ta domena naglasak stavlja na međusobne *odnose* svih aktera i za nju je relevantno razlikovanje dvaju pristupa istraživanju odnosa između obitelji i škole, strukturalnih pristupa i odnosnih pristupa, koje uvode Moorman Kim i Sheridan (2015).

Strukturalni pristupi usmjeravaju se na ono što akteri čine (npr. volontiraju, dolaze na roditeljske sastanke, pomažu djetetu u izradi domaće zadaće, razgovaraju s djetetom o školi i sl.), zanemarujući kvalitetu odnosa između roditelja i djeteta te roditelja i nastavnika. Za razliku od njih, *odnosni pristupi* naglašavaju važnost interpersonalnih odnosa svih uključenih u suradnju te se fokusiraju na dvosmjernu komunikaciju, izgradnju povjerenja, zajedničke ciljeve i zajedničko rješavanje problema. Iako autorice zagovaraju integraciju strukturalnih i odnosnih pristupa unutar partnerske orijentacije obitelji i škole kako bi se iskoristio potencijal oba zasebna pristupa, smatraju da se u situacijama otežane suradnje dobro fokusirati upravo na odnosne aspekte.

Međutim, elementi te domene su skoro pa najteže primjetni – vi kao nastavnici možete pretpostavljati kakvi su vaši odnosi s pojedinim obiteljima ili kako se roditelji osjećaju u školi, no te pretpostavke mogu biti posve pogrešne. Nadalje, možete direktno upitati roditelje o tome, ali ni tada ne možete biti sigurni da se roditelji osjećaju dovoljno slobodnima verbalizirati svoje autentične emocije. Stoga se ponekad potrebno oslanjati na različite kanale osvješćivanja, percipiranja i djelovanja, kojima se bavimo u nastavku teksta.

4.5. Teorija u praksi: oblikovanje škole naklonjene *svim* obiteljima

U ovome smo poglavlju dosad argumentirale važnost suradnje obitelji i škole, ali i potencijal da ona postane opresivna hegemonijska praksa koja ne uvažava specifičnosti subjekata s kojima se nastoji ostvariti, zbog čega smo u nastavku analizirale markere različitosti suvremenih obitelji i načine na koje se oni mogu (nepovoljno) odraziti na samu suradnju. U ovome dijelu želimo ponuditi određene smjernice za uvažavanje tih markera različitosti u odnosu obitelji i škole te maksimiranje potencija-

la koji obiteljima prilagođena suradnja ima. Cilj nam nije davati naputke za rješavanje svake otvorene dileme, već ugrubo ocrtati moguće aktivnosti u izgradnji škole naklonjene *svim* obiteljima, a osobito onima koje ne dobivaju automatski institucijsku naklonost zbog svoje povlaštene društvene pozicije. U izgradnji te škole osobito nam se potentnom čini trofazna progresija *osvješćivanja vlastite pozicije, upoznavanja tuđe pozicije i povećanja mogućnosti izbora*. Za svaku od domena navest ćemo prijedloge koji proizlaze iz dosadašnjih teorijskih razmatranja, dok konkretnije razrade aktivnosti donosimo u sljedećemu potpoglavlju.

Pokušajte...

- Razmislite o tome što podrazumijevate pod pojmovima normalna obitelj i idealna obitelj. Nacrtajte te obitelji (sa što više detalja) i usporedite svoje crteže s kolegama. Raspravite kako ste razumjeli te pojmove i koje implikacije vaše percepcije normalne i idealne obitelji imaju za odnose s obiteljima koje odudaraju od vaše percepcije normalnosti/idealnosti. Pokušajte napraviti svoju tipologiju različitosti obitelji s kojima ste se susretali u svome radu i usporedite je s tipologijama svojih kolega, odnosno sa svojom "normom/idealom".
- Komunicirajte s kolegama o predrasudama koje imate prema različitim obiteljima (vidjeti aktivnost Ja i moje predrasude).
- S obzirom na sve niži društveni ugled i socioekonomski položaj nastavnika u hrvatskome društvu, lako je zaboraviti da ste kao zaposleni, visokoobrazovani i prosječno plaćeni pripadnici toga društva u privilegiranoj poziciji spram mnogih njegovih drugih članova. Osvijestite tu svoju privilegiranu društvenu poziciju (vidjeti aktivnost Zamislite svijet u kojemu više niste privilegirani...).
- Često problemi u komunikaciji nastaju zato što nismo svjesni da koristimo određene destruktivne komunikacijske obrasce.

Uz obvezno dopuštenje svih prisutnih, snimajte svoje sastanke s roditeljima i analizirajte (uz pomoć kolega i po potrebi vanjskoga suradnika) kvalitetu komunikacije s članovima obitelji. Uspostavljate li ugodnu razgovornu atmosferu? Kakav rječnik koristite? Prilagođavate li rječnik obiteljima? Kako komunicirate svoje nezadovoljstvo ili zabrinutost? Optužujete li (izravno ili neizravno) roditelje ako dijete ne napreduje prema vašim očekivanjima? Ostavljate li roditeljima dovoljno vremena za artikulaciju svojih misli, briga i očekivanja? Kako reagirate ako roditelji iskazuju nezadovoljstvo vašim radom ili radom vaših kolega? Kako rješavate nesporazume? Snimke samih sastanaka mogu nam dati odgovore na ova i brojna druga pitanja. Kako veći dio poruka šaljemo neverbalnim signalima, ako je moguće, u analizu uključite kako verbalni tako i neverbalni aspekt komunikacije

- Napravite dnevnik kontakata s roditeljima s kojima prema vašemu mišljenju ne surađujete dovoljno dobro. Tijekom jedne školske godine upisujte u dnevnik svaki kontakt s tim roditeljima, osjećaje koji se u vama pritom javljali i akcije koje ste prema djetetu ili obitelji poduzeli nakon toga kontakta. Analizirajte na kraju školske godine te dnevnike samostalno i s kritičkim prijateljem. Osobito se fokusirajte na vezu između vlastitih osjećaja i akcija.
 - Suradujte sa školama, institucijama i organizacijama iz lokalne zajednice, koje iste izazove u suradnji s različitim obiteljima možda rješavaju na drugačije načine. Učite iz međusobnih razgovora i primjera dobre prakse!
-

- Postavite na ulaz škole kutiju za primjedbe i prijedloge članova obitelji. Neka kraj kutije budu stol i stolac s papirima i kemijskim olovkama. U istome kutku smjestite oglasnu ploču na kojoj će biti odgovori ravnatelja na upućene primjedbe i prijedloge. Pripazite na redovitost odgovaranja – ona će vjerojatno utjecati na to koliko će se roditelji i ostali članovi obitelji doista osjećati pozvanima nešto poručiti školi.
- Pokušajte saznati kako se roditelji osjećaju kada borave u školi (vidjeti aktivnost Emocionalni tlocrt).
- Omogućite obiteljima da se same predstave školi, onako kako sami članovi sebe doživljavaju. Možda će vas iznenaditi struktura nekih obitelji – potrudite se da vas nove informacije zbliže!
- Osvijestite kako različite obitelji u odnos sa školom ulaze s različitim pozicijama privilegije i opresije (vidjeti aktivnosti Roditeljske pozicije privilegije i opresije).
- Ako to već ne činite, pitajte roditelje pri svakome susretu kako su. Ta jednostavna sugestija jednoj od nas se nametnula prilikom posjete jednoj javnoj zubarskoj ustanovi. Jedan je liječnik, umjesto da kao ostali iz ambulante povišenim tonom proziva ime sljedećega pacijenta, imao praksu osobnoga izlaska u prepunu čekaonicu i praćenja pacijenta u samu ambulantu, koristeći to vrijeme da ga pita kako je i s njime razmijeni nekoliko neobvezujućih rečenica. Vjerujemo u potencijal te jednostavne prakse za smanjenje početne napetosti koja može postojati pri kontaktu s nekim stručnjakom.
- Statistički pratite različite oblike komunikacije s različitim roditeljima – egzaktno brojke možda će vam otkriti nešto što kao pristrani promatrači niste uočili. Koji roditelji vas češće kontaktiraju telefonom ili elektroničkom poštom? Odgovarate li promptno na njihove poruke? Koji roditelji često dolaze u školu? Imate li s njima kvalitetnije odnose? Ako da, što mislite da je razlog tome?

- Pitajte roditelje što očekuju od obrazovanja, škole i vas kao djetetova nastavnika te kako vide svoju ulogu u djetetovu školovanju – nemojte pretpotstavljati da su očekivanja i percepcije vas i roditelja iste. Umjesto da ih pokušate pridobiti da ispunjavaju vaša očekivanja, razmislite o onome što su vam rekli – što njihova očekivanja od vas govore o toj obitelji? Kako se način na koji percipiraju svoju ulogu u djetetovu školovanju odražava na vaš odnos? Postoji li između obitelji i škole neki diskontinuitet koji djetetu može škoditi pa ga treba eliminirati ili se roditeljska očekivanja i percepcije mogu smatrati legitimima čak i ako vam osobno nisu po volji?
 - Na kraju grupnih sastanaka s obiteljima redovito tražite povratnu informaciju od njih. To za nastavnike predstavlja stres (kao nastavnice na fakultetima koje su redovito izložene vrednovanju rada od strane studenata, znamo koliko izraziti taj stres može biti), ali ujedno i vrijedan izvor informacija za planiranje budućih susreta. Pitajte roditelje koliko su informacije koje ste prezentirali za njih važne; odgovara li im vrijeme u kojemu se sastanak održao; bi li voljeli na budućim sastancima imati neku drugačiju ulogu; treba li neke dijelove sastanka sljedeći puta ponoviti i sl. Ponudite nekoliko pitanja s odgovorima na zaokruživanje kako bi se svi roditelji osjećali sigurno izraziti svoje mišljenje.
 - Obratite pažnju na govor tijela članova obitelji u interakciji s vama jer on donosi više informacija od verbalnih poruka. Proučite literaturu o govoru tijela ako se dosad još niste susretali s njome.
 - Ponudite roditeljima da ih posjetite u obiteljskome domu (Feiler, 2010) ukoliko to žele. Od brojnih mogućih dobiti valja izdvojiti da roditeljima to pruža neugrožavajući kontekst za razgovor, vama bogat uvid u obiteljsko okruženje, a djetetu poruku da dvije njemu toliko važne institucije surađuju i brinu o njemu.
-

Pokušajte...

- Ponudite nekoliko različitih termina za individualne sastanke s roditeljima i drugim članovima obitelji, kako jutarnjih, tako podnevnih/večernih. Provjeravajte s obiteljima odgovaraju li ti termini njihovim potrebama.
- Naglašavajte kako su u školu dobrodošli svi članovi djetetove obitelji, a ne samo (biološki) roditelji. No jednako tako, poštujujte i ako samo jedan član obitelji želi surađivati s vama.
- Ne zaboravite učenike kao važnu kariku suradnje obitelji i škole. Oblikujte prilike za to da se pozicioniraju kao djelatni subjekti u tome procesu.
- Komunicirajte s roditeljima elektroničkom poštom ili službenim mobitelom ako oni iskažu potrebu za time. Pretpostavite da imaju dobar razlog zbog kojega iniciraju (dominantno) takve kontakte.
- Pretvorite individualne sastanke u ugodna druženja (vidjeti aktivnost Na kavi s razrednikom).
- Budite izuzetno osjetljivi u postavljanju financijskih zahtjeva spram roditelja. Ono što se vama može činiti sitnim izdatkom, nekima može predstavljati veliku prepreku (i izvor neugode).
- Osnujte školski fond solidarnosti kojim će se pokrivati iznenadni manji troškovi vezani za školovanje djece s vrlo nepovoljnom materijalnom situacijom. Fond neka djeluje kontinuirano, a ne u formi izoliranih "akcija" prikupljanja sredstava za npr. naturalno putovanje (koje mogu posramiti obitelji).
- Povremeno koristite video za komunikaciju s roditeljima o obrazovnim sadržajima (Feiler, 2010) i očekivanjima škole od roditelja. Pisana riječ nije jednako dostupna svim roditeljima.

- Svedite na minimum stručnu terminologiju koju koristite u komunikaciji s roditeljima. Roditelji nisu profesionalni pedagozi, niti to trebaju biti.
- Raspravite na stručnim vijećima o pristupu domaćoj zadaći i nepovoljnome položaju u koji ona stavlja mnoge roditelje (prezaposlene, manje obrazovane, roditelje koji nisu govornici hrvatskoga jezika) i njihovu djecu (de Carvalho, 2001, prema Smith, 2004). Raspravite i kako ocjenjivanje domaće zadaće može ići u prilog djeci privilegiranih roditelja.
- Saznajte kako roditelji zamišljaju školu koja je naklonjena obitelji i pokušajte ostvariti neke od njihovih ideja (vidjeti aktivnost Škola naklonjena obitelji).
- Ukoliko u školi imate roditelje koji ne govore hrvatski jezik, organizirajte tečaj hrvatskoga jezika za njih i druge zainteresirane članove njihove obitelji. Pitajte ih bi li oni vas željeli podučiti osnovama svoga materinskog jezika.
- Razmislite koliko izazovni moraju biti kontakti s vama roditeljima kojima hrvatski nije materinski jezik. Osigurajte prevoditelje za svaki sastanak s njima kako biste se pobrinuli da svoje misli mogu izraziti kao i izvorni govornici. U iznimnim situacijama ulogu prevoditelja može preuzeti dijete, no potrebno je voditi računa o tome da to, zbog pritiska koji stavlja na dijete, ne postane stalnom praksom.
- Razvijte jasne i eksplicitne protokole o tome što roditelji trebaju učiniti ukoliko su nezadovoljni nekom vašom odlukom ili odlukom škole (Olivos, 2009). Informirajte roditelje na različite načine o tim protokolima (i provjerite kako su vas razumjeli).
- U gotovo svakoj lokalnoj zajednici postoje udruge fokusirane na osiguranje podrške obiteljima koje se nose s različitim teškoćama, nudeći im financijsku, savjetodavnu ili pravnu pomoć, organizirajući radionice za djecu, pomoć u učenju i sl. Uspostavite kontakt s takvim udrugama i uputite obitelji na različite oblike podrške koje od njih mogu dobiti.
- Roditelji više vjeruju drugim roditeljima s istim ili sličnim

iskustvom nego profesionalcima (Stričević, 2010) pa im omogućite da u neugrožavajućim okolnostima o poticajnome roditeljvanju uče jedni od drugih.

- Ukoliko u lokalnoj zajednici postoje programi za roditelje, informirajte ih o istima, vodeći posebno računa o različitim potrebama različitih roditelja, osobito pripadnika marginaliziranih skupina. Procijenite li da dostupni programi ne zadovoljavaju potrebe određenih skupina obitelji s kojima surađujete, razmislite o tome da zajedno s tim obiteljima i stručnim timom sami osmislite program koji će odgovarati njihovim potrebama.
 - U školi započnite akcijsko istraživanje usmjereno k unapređivanju odnosa s obiteljima. Temeljem analize potreba obitelji nastavničko vijeće neka odredi prioritet za jednu školsku godinu i fokusira se na njega. Potičemo vas da promislite o područjima suradnje o kojima imate najmanje znanja ili s kojima se osjećate najmanje ugodno umjesto da se fokusirate na nešto što će u najopćenitijemu smislu unaprijediti odnose s obiteljima. Primjerice, umjesto širokoga cilja podizanja kvalitete roditeljskih sastanaka, razmislite o usmjeravanju na proširivanje oblika suradnje s roditeljima koji su fizički rijetko prisutni u školi ili na jačanje kompetencija za suradnju s romskim obiteljima (ukoliko su one zastupljene u školi u kojoj radite).
-

4.6. Primjeri aktivnosti

U ovome ćemo potpoglavlju za svaku od tri izdvojene domene ponuditi razrađene aktivnosti koje možete provesti s navedenim ciljnim grupama. Opet napominjemo da je aktivnosti potrebno shvatiti tek kao okvir koji se prilagođava kontekstu u kojemu će se provoditi i koji se razvija, što znači da će se i u istim kontekstima vjerojatno trebati mijenjati tijekom vremena. Tek s kontekstualizacijom i razvojnom adaptacijom kao reakcijama na specifičnosti različitih škola, nastavnika te učeničke populacije i njihovih obitelji, ove aktivnosti mogu ostvariti svoje proklamirane ciljeve. U suprotnome imaju potencijal postati dekontekstualizirana “receptologija”.

Domena osvješćivanje vlastite pozicije

Aktivnost: **Kako vidim ovu obitelj?**

Teorijsko utemeljenje aktivnosti: Kao nastavnici ste putem svoje profesije uronjeni u svijet srednje klase – osim ako sami niste (bili) siromašni ili imate razumijevanje dinamike siromaštva, podsvjesno sa sobom u školu unosite shvaćanja prikladnoga odnosa obitelji i škole tipična za srednju klasu (Fuller, 2008) i na temelju njih možete percipirati i procjenjivati sve roditelje s kojima se susrećete – Rishel (2008) smatra da roditeljski manjak specifičnih karakteristika i načina ophođenja s nastavnicima koji se povezuju sa srednjim socioekonomskim statusom (dobra informiranost, spremnost slijeđenja nastavnikovih preporuka) nastavnike nerijetko navodi da roditelje isključe iz svoje definicije dobrih roditelja. Izuzetno je važno osvijestiti tu sklonost percipiranja ljudi iz vlastite socijalne pozicije i kroz model deficita, koji podrazumijeva precizno detektiranje svega što nekome nedostaje, što kod nje(ga) nije dobro i čime on(a)

negativno utječe na druge. Iako jest nužno prepoznati barijere i probleme s kojima se obitelji suočavaju, ekskluzivni fokus na njih onemogućava nam prepoznavanje obiteljskih snaga i resursa te stvaranje dostupnih i osobno relevantnih prilika za roditeljski angažman i razvoj međusobnih odnosa (McWayne, 2015).

Ciljna grupa: nastavnici (osobito razrednici)

Cilj aktivnosti: osvijestiti razliku između činjenica i interpretacija/pretpostavki te kako neosvijještenost o toj razlici može utjecati na naš odnos s obiteljima

Okvirno trajanje aktivnosti: 40 minuta

Opis provedbe aktivnosti: Nastavnicima se da prazan list papira, a na prezentaciji prikaže ilustracija iz Priloga 1. Zamoli ih se da u sljedećih deset minuta, sa što je moguće više detalja, opišu što vide na ilustraciji. Po isteku vremena zamoli ih se da podijele s drugima što vide na ilustraciji, uz napomenu da se drže isključivo onoga što su zapisali. Moderator aktivnosti (pedagog ili neki drugi djelatnik stručnoga tima) zapisuje njihove opise na ploču koja je (zamišljeno) podijeljena u dva dijela: s lijeve strane su opisi činjenica s ilustracije (troje djece, trosjed, boce, jedna odrasla osoba pije iz boce i sl.), a s desne strane su interpretacije i pretpostavke (djeca su zanemarena, obitelj je disfunkcionalna, majka je alkoholičarka i sl.). Nakon što je cijela ploča popunjena opisima, moderator povlači stvarnu crtu između dvije skupine opisa i pita mogu li pretpostaviti po čemu se one razlikuju. Pojašnjava razliku između činjenica i interpretacija te opasnosti promatranja obitelji kroz model deficita. Nakon te rasprave nastavnici su zamoljeni da se usmjere na obiteljske snage i resurse, odnosno sve ono pozitivno vezano za promatranu obitelj (zajedništvo, hrana, krov nad glavom i sl.). Moderator zaključuje kako je suradnju s roditeljima puno lakše ostvariti ako

se usmjeravamo na obiteljske snage i resurse nego ako izvodimo svoje zaključke o tome što u obitelji ne funkcionira. No kako su upravo leće deficita stručnjacima “automatske” leće, pozitivno percipiranje obitelji potrebno je uvježbavati.¹⁶

Mogući kontekst provedbe: aktivnost može biti dijelom širega korpusa aktivnosti profesionalnoga razvoja koje škola kontinuirano provodi

Aktivnost: **Ja i moje predrasude**

Teorijsko utemeljenje aktivnosti: Nastavnici, kao i sva ljudska bića, imaju implicitne pretpostavke i predrasude koje utječu na njihove odnose s ljudima koji se razlikuju od njih (Olivos, 2009). Prvi korak u nošenju s tim predrasudama jest njihovo osvješćivanje.

Ciljna grupa: nastavnici

Cilj aktivnosti: osvijestiti predrasude nastavnika prema različitim tipovima obitelji

Okvirno trajanje aktivnosti: 30-45 minuta

Opis provedbe aktivnosti: Moderator u uvodnome dijelu napominje da svatko od nas ima brojne predrasude. Nekih smo svjesni, a nekih nismo, no u radu s obiteljima osobito štetne mogu biti predrasude koje nismo osvijestili. Moderator najavljuje da je cilj aktivnosti učiniti ih vidljivima kako bismo mogli početi raditi na njihovu mijenjanju.

¹⁶ Ovu aktivnost jedna od nas redovito provodi sa studentima diplomskoga studija pedagogije i iskustvo pokazuje da u studentskim opisima dominiraju negativne interpretacije obitelji, no kada im se skrene pozornost na to da su to dekontekstualizirane teze upitne točnosti, studenti lako uočavaju snage koje obitelj ima i prepoznaju da njihov prvotni pristup ne bi bio dobar zalag za suradnju s takvom obitelji.

Za početak je nastavnike potrebno zamoliti da u petnaestak minuta u paru porazgovaraju o tome prema kojim roditeljima ili obiteljima imaju određene predrasude te da opišu te predrasude. Poželjno im je napomenuti da promisle o različitim roditeljskim identitetskim markerima, kao što su njihov etnicitet, seksualni i rodni identitet, obiteljska struktura i sl. Po isteku 15 minuta moderator započinje (za stvaranje klime povjerenja vrlo važnim) otkrivanjem vlastitih predrasuda i komentiranjem kako smatra da one utječu na njegov rad, a potom poziva nastavnike da iznesu vlastite predrasude. S obzirom na to da je riječ o emocionalno zahtjevnome zadatku (iznositi nešto čime se ne ponosimo svojim kolegama), moderator ove aktivnosti treba biti spreman tolerirati početnu zadržku i tišinu. Nakon što komunikacija krene, svi zainteresirani nastavnici trebaju imati priliku opisati vlastite predrasude i komentirati ih. To je ključan dio aktivnosti jer omogućava svim sudionicima da slušajući druge osvijeste neke vlastite predrasude o kojima nisu razmišljali ili ih se nisu odvažili izgovoriti.

U zaključnome dijelu moderator sažima rečeno postavljanjem sljedećih pitanja: Jeste li slušajući tuđe opise prepoznali još neku od predrasuda koju gajite prema različitim roditeljima i obiteljima? Kako nas te predrasude ometaju u suradnji s tim roditeljima i obiteljima? Zašto je današnji razgovor o ovoj temi koristan? Što osobno i kao institucija možemo poduzeti kako bismo eliminirali neke od spomenutih predrasuda?

Ovisno o interesu sudionika, završna se rasprava može i dodatno proširiti. Smatramo da ova aktivnost ima značajan transformativni potencijal, ali je za njeno uspješno provođenje potreban visok stupanj povjerenja između sudionika.

Mogući kontekst provedbe: aktivnost može biti dijelom širega korpusa aktivnosti profesionalnoga razvoja koje škola kontinuirano provodi

Aktivnost: Zamislite svijet u kojemu više niste privilegirani...

Teorijsko utemeljenje aktivnosti: Kao što smo već naglasile, nastavnici su putem svoje profesije uronjeni u svijet srednje klase (Fuller, 2008), koji dijele tek s manjim brojem obitelji s kojima surađuju. Imajući to na umu, za svakoga je nastavnika bitno svoje akcije spram roditelja propitivati upravo u kontekstu privilegije i opresije.

Ciljna grupa: nastavnici

Cilj aktivnosti: zamišljenim igranjem uloga osvijestiti nastavnike da su sami privilegirana skupina koja svojim djelovanjem može potlačivati manje privilegirane roditelje

Okvirno trajanje aktivnosti: 45 minuta

Opis provedbe aktivnosti: Nastavnicima se daje uručak iz Priloga 2 s opisom jedne situacije vezane uz suradnju obitelji i škole. Za čitanje teksta i promišljanje o istome osigurava se vrijeme od dvadesetak minuta, po potrebi i dulje. Jedan od djelatnika stručnoga tima po isteku vremena moderira raspravu: Koja pitanja relevantna za našu suradnju s obiteljima ova priča otvara? Koje ste pozicije privilegije razrednice razaznali u priči? Jeste li do danas razmišljali o sebi kao privilegiranim članovima društva? Od čega se sastoji vaša privilegiranost? Kako ona može utjecati na vaš odnos s manje privilegiranim roditeljima? Možete li navesti neki primjer iz vlastite prakse koji smatrate relevantnim za priču koju ste pročitali? Kako u odnosu s roditeljima možemo postići da ih naš privilegirani položaj ne ugrožava?

U raspravi je važno apostrofirati markere privilegije razrednice iz priče: činjenicu da je obrazovana pripadnica srednje klase (sa stabilnim zaposlenjem i prosječnim primanjima), da je

pripadnica biološkoga spola koji u roditeljstvu ima povlašten položaj i “veće” roditeljske kompetencije, da ima predvidljiv, ali opet fleksibilan vremenski raspored, da joj visoko obrazovanje osigurava elokventnost (pa koristi stručne i latinske izraze koji dodatno umanjuju očevu asertivnost), da je stručnjakinja za odgoj i obrazovanje te je kao takva u poziciji moći (odrediti vrijeme sastanka ne mareći o drugoj strani, postaviti dijagnozu i osmisлити rješenje problema, pa čak i donositi pretpostavke o tuđemu roditeljstvu – problemima samohranoga oca koji ima čak troje djece). Jednako je, međutim, važno naglasiti da se nitko zbog svojega privilegiranog položaja ne treba osjećati krivim, već odgovornost nosi jedino za poteze koje iz toga privilegiranog položaja povlači prema drugima.

Mogući kontekst provedbe: aktivnost može biti dio širega korpusa aktivnosti profesionalnoga razvoja koje škola kontinuirano provodi

Domena upoznavanje tuđe pozicije

Aktivnost: **Roditeljske pozicije privilegije i opresije**

Teorijsko utemeljenje aktivnosti: Nastavno na prethodnu aktivnost, pozicije privilegije i opresije, ali ovaj put roditelja, a ne nastavnika, razrađuju se poznatim hodom privilegija, interaktivnim iskustvom u kojemu sudionici na temelju vlastitoga razumijevanja problematike odgovaraju na pitanja/tvrdnje koje se bave različitim oblicima privilegiranosti i opresije stupanjem naprijed (ili nazad) u odnosu na početnu liniju (McGowan i Kern, 2014), ovdje prilagođenim za rad na temi suradnje obitelji i škole.

Cilj aktivnosti: osvijestiti različite pozicije privilegije i opresije roditelja u odnosima sa školom

Okvirno trajanje aktivnosti: 30-45 minuta

Opis provedbe aktivnosti: Osam dobrovoljaca dobiva svoj papir s ulogom koju trebaju igrati. Svatko ima slobodu interpretirati ulogu onako kako ju on razumije. Svi su dobrovoljci poredani jedan pokraj drugoga, a ispred njih je prazan (dovoljno dugačak) prostor kojime mogu koračati.

Dobrovoljce se zamoli da pažljivo slušaju tvrdnje koje će biti pročitane: ako tvrdnja ne vrijedi za njihovu ulogu, neka ostanu stajati na mjestu; ako tvrdnja vrijedi za njihovu ulogu, neka naprave jedan korak naprijed. Ostali sudionici aktivnosti promatraju što se događa, a moderator čita sljedeće tvrdnje:

- U školi svoga djeteta uvijek se osjećam dobrodošlo.
- Nastavnici me prihvaćaju kao sebi ravnopravnoga suradnika.
- Imam dovoljno vremena da se svakodnevno posvetim svome djetetu.
- Moje dijete ima izvrsne uvjete za školovanje.
- Ja, kao roditelj, imam znanja potrebna za poticanje djetetova razvoja.
- Smatram da su zahtjevi koje škola i nastavnici postavljaju pred djecu realni i savladivi.
- Redovito se aktivno uključujem u djetetovo školovanje.
- Osjećam da djelatnicima škole mogu otvoreno govoriti o našoj obitelji.
- Ako dijete treba pomoć u učenju, ja mu ju najčešće mogu osobno pružiti.
- Ako dijete treba pomoć u učenju, nije mi problem platiti mu/joj individualne instrukcije.

- Očekujem da se moje dijete upiše na fakultet.
- Gotovo svakodnevno nadzirem djetetovo učenje.
- Imam dovoljno energije za aktivno uključivanje u djetetovo školovanje.
- U školi se nikada ne suočavam s omalovažavanjem ili negativnim stavom prema svojoj obitelji.

Prije otkrivanja uloga, s promatračima se raspravlja o sljedećemu: Što misle, koje uloge imaju osobe na početku, a koje na začelju kolone? (Insistirati na navođenju što više mogućih uloga.) Koji faktori mogu utjecati na različite pozicije roditelja u suradnji s odgojno-obrazovnom ustanovom? (Insistirati na navođenju što više mogućih faktora navedenih u tvrdnjama koje je moderator čitao, kao što su obrazovanje, zaposlenje, spol, seksualni i rodni identitet, obiteljska struktura, broj djece, dob, vrijeme, nacionalni i vjerski identitet i sl.) Poželjno je potom osobe na početku i začelju kolone pitati kako su se osjećale pri igranju uloge. Uloge se naposljetku otkrivaju.

Moderator zaključuje elaboracijom toga da različiti roditelji u suradnju sa školom stupaju iz bitno različitih pozicija, no te su pozicije djelatnicima škole često nevidljive pa svim roditeljima pristupaju jednako, postavljajući zahtjeve na koje lako mogu odgovoriti samo oni privilegirani, čime se kroz (na različitosti neosjetljivu) suradnju obitelji i škole zapravo perpetuiraju društvene nejednakosti.

Aktivnost završava kratkom olujom ideja o tome što nastavnici mogu učiniti da bolje odgovore na tu različitost obitelji. Prema potrebi i interesima, moguće je povesti i kratku raspravu o stereotipnim i esencijalističkim percepcijama koje su – doduše, u svrhu učenja – utkane u ovu aktivnost.

Moguće uloge:

- siromašna samohrana majka, radi dva posla kako bi prehranila obitelj
- Romkinja, majka petero djece predškolske i školske dobi
- samohrani otac djeteta u prvome razredu osnovne škole
- siromašna majka lezbijka, odgaja dijete s partnericom
- sedamdesetogodišnja baka kao primarna skrbnica unuke u osmome razredu
- visokoobrazovana udana majka, radi kao profesorica hrvatskoga jezika
- otac imigrant, ne govori hrvatski jezik
- majka iz izrazito dobrostojeće obitelji, kućanica¹⁷

Mogući kontekst provedbe: članovi stručnoga tima mogu održati kraće predavanje na tu temu, a uvod u predavanje učiniti ovom aktivnošću

Aktivnost: **Emocionalni tlocrt**

Teorijsko utemeljenje aktivnosti: Emocije koje određeno mjesto pobuđuje u nama mogu utjecati na naše ponašanje na tome mjestu. Stoga je važno znati kako se članovi obitelji s kojima surađujete osjećaju u školi u kojoj radite. Kako je obrazovna institucija naše radno mjesto i svojevrsni “drugi dom”, lako je zaboraviti da je za neke to nemili prostor u kojemu su se kao djeca osjećali loše (ili se i sada kao odrasli kontinuirano osjećaju tako). U nastojanju da saznamo kako se članovi obitelji u školi osjećaju, u ovoj aktivnosti izbjegavamo verbalizaciju i prednost dajemo vizualnome izražavanju, takozvanim *emocionalnim mapama* (Gabb, 2013), uvažavajući da je sklonost k verbalnome izražavanju osjećaja sve veća kako se penjemo na društvenoj ljestvici (Bourdieu i Passeron, 2014) pa bi traženje opisa opet omogućilo da do izražaja dođu glasovi roditelja s većom lingvističkom kompetencijom.

¹⁷ Ovu aktivnost jedna od nas redovito provodi sa studentima diplomskoga studija pedagogije i iskustvo nam pokazuje da navedene uloge i tvrdnje dovode do jasnoga diferenciranja pozicija, odnosno da neki “roditelji” ostaju na samome začelju kolone, dok neki potvrdno odgovaraju na svaku tvrdnju, no i uloge i tvrdnje poželjno je prilagoditi kontekstu škole.

Cilj aktivnosti: saznati kako se članovi obitelji osjećaju u školi u kojoj radite

Opis provedbe aktivnosti: Na jednome listu papira napravite jednostavan tlocrt škole s nazivima prostorija i mjestom za emotikone¹⁸ u svakoj prostoriji ili na svakome mjestu u školi na kojemu bi se roditelji i drugi članovi obitelji mogli zadržati. Na tlocrtu bi osobito vidljivi trebali biti ulaz i izlaz iz škole (odvojeno), hodnici, učionica razreda koji dijete pohađa, kabinet razrednika, uredi ravnatelja i stručnoga tima te prostor oko škole (parkiralište, školsko igralište, eventualno mjesto na kojemu se roditelji druže dok čekaju djecu). Tlocrtu priložite crteže desetak emotikona i njihovih objašnjenja (sreća, tuga, zabrinutost, nervoza, ljutnja, sram, ponos, olakšanje i sl.) i zamolite roditelje ili druge članove obitelji s kojima surađujete da na svakome za njih značajnome mjestu u školi emotikonom označe kako se tamo uglavnom osjećaju.

Na ulaz u školu stavite zatvorenu kutiju u koju se tlocrti mogu anonimno ubaciti. Djelatnicima škole to će biti slikovita povratna informacija o tome kako se obitelji u cjelini osjećaju u školi te koja mjesta pobuđuju pozitivne, a koja negativne emocije. Nakon početne analize koju će napraviti stručni tim, čitav nastavni kolektiv treba sudjelovati u raspravi o implikacijama roditeljskih poruka za njihovu praksu.

18 Riječ je o znakovima kojima se nastoje prikazati određene emocije (npr. :) i koji se učestalo koriste kao kompenzacija za izostanak neverbalne komponente u elektroničkoj komunikaciji.

Aktivnost: Škola naklonjena našoj obitelji

Teorijsko utemeljenje aktivnosti: Ranije spomenute asimetrije u odnosima moći između obitelji i profesionalaca mogu dovesti do toga da se u promišljanju o promjenama koje je potrebno napraviti u nastojanju da poboljšamo suradnju s obiteljima oslanjamo samo na vlastite ideje, umjesto da, paradoksalno, pitamo one s kojima želimo bolje surađivati.

Ciljna grupa: roditelji i drugi članovi obitelji

Cilj aktivnosti: omogućiti nastavnicima da saznaju kako roditelji i drugi članovi obitelji zamišljaju školu koja je naklonjena njihovoj obitelji

Okvirno trajanje aktivnosti: 20 minuta

Opis provedbe aktivnosti: Svakome se roditelju/članu obitelji da jedan list papira na kojemu u centru piše samo ŠKOLA NAKLONJENA NAŠOJ OBITELJI. Sudionike aktivnosti se zamoli da na papiru zapišu svoje asocijacije na to kako bi trebala izgledati škola naklonjena njihovoj obitelji te im se pojasni da će se njihovi prijedlozi nastojati upotrijebiti kako bi se povećala inkluzivnost škole. Sudionicima se ostavlja nekoliko minuta za zapisivanje asocijacija, nakon čega ih se zamoli da svoj papir daju nastavniku, koji sve dobivene papire miješa i ponovno dijeli sudionicima. Svi će sada vjerojatno dobiti novi papir (ako to nije slučaj, nastavnik radi zamjene) na kojemu nastavljaju pisati svoje asocijacije, sada potaknuti idejama koje već stoje na papiru. Nakon pet minuta nastavnik postavlja potpitanja (s određenom pauzom između svakoga): Kako je uređena škola naklonjena vašoj obitelji? Kako se vi u njoj osjećate? Kako se ponašaju nastavnici u školi naklonjenoj različitim obiteljima? Kako

se ponašaju roditelji u školi naklonjenoj različitim obiteljima? Na kraju aktivnosti nastavnik preuzima papire, zahvaljuje sudionicima na njihovu prilogu i kaže im da će biti obaviješteni o promjenama koje će se unijeti u praksu na temelju njihovih prijedloga.

Ključno je da djelatnici škole nakon ove aktivnosti sve roditeljske prijedloge analiziraju, klasificiraju i odrede ostvarenju kojih prijedloga će se posvetiti tijekom tekuće školske godine. Određivanju prioriteta valja pristupiti vrlo ozbiljno, pazeći da se ne ignoriraju “glasovi različitosti” koji zbog svoje brojčane podzastupljenosti možda nisu toliko uočljivi u masi roditeljskih prijedloga.

Roditeljima mora biti dana opsežna povratna informacija na prvome sljedećem roditeljskom sastanku, kao što ih se pravovremeno treba informirati o svakome uvaženom prijedlogu.

Mogući kontekst provedbe: ova aktivnost može biti završni dio uvodnoga roditeljskog sastanka u drugome i šestome razredu osnovne te drugome razredu srednje škole (ovi su razredi optimalni jer su obitelji već uvidjele kako funkcionira škola koju njihovo dijete pohađa, a preostalo je dovoljno vremena da se u rad škole implementiraju neke promjene koje će članovi obitelji primijetiti i osjetiti)

Aktivnost: **Na kavi s razrednikom**

Teorijsko utemeljenje aktivnosti: Kvalitetna suradnja s roditeljima traži povjerljivi, prijateljski kontekst, osobito važan za roditelje čiji niži kulturni i socijalni kapital školu čine ugrožavajućim mjestom. U istraživanju Denessen i sur. (2007) u četiri multietničke nizozemske škole pokazalo se da pisana komunikacija s roditeljima iz etničkih manjina ne funkcionira i da mnogo bolje

rezultate postižu usmenom, neformalnom komunikacijom. Stoga su dvije škole uspostavile “jutarnje kave” kako bi unaprijedile kontakte između roditelja i nastavnika.

Ta aktivnost posebnu pažnju posvećuje prostornim i vremenskim elementima suradnje s obiteljima. Mac Naughton i Hughes (2011) upozoravaju da prostor može postati političko pitanje kada nepostojanje adekvatnih prostora za razgovor roditelja i nastavnika različito utječe na različite roditelje, jer onima koji u javnome prostoru ne znaju (ili ne žele) privući pažnju nastavnika ne omogućavamo da se njihov glas čuje. Razgovori na hodnicima škole ili u pretrpanim kabinetima nisu poziv roditeljima da nam kažu što više o svojoj obitelji, već jasan signal da je taj razgovor aktivnost koja treba biti toliko kratka da ne zaslužuje posebno mjesto ni vrijeme. Isti autori smatraju da vrijeme postaje političko pitanje kada je ograničeno – roditelj koji dijeli nastavnikovu kulturnu i jezičnu pozadinu može ograničeno vrijeme koristiti učinkovitije od roditelja s drugačijom pozadinom. Autori to zovu utišavanjem, koje otežava individui ili grupi da bude viđena ili saslušana (Mac Naughton i Hughes, 2011).

Ciljna grupa: članovi obitelji

Cilj aktivnosti: individualne informacije pretvoriti u “kavu s razrednikom” i postići da ih i članovi obitelji i razrednici doista doživljavaju kao neugrožavajući razgovor dviju jednakopravnih strana

Okvirno trajanje aktivnosti: 20 do 30 minuta po razgovoru

Opis provedbe aktivnosti: U školi osigurati jednu prostoriju namijenjenu za sastanke s roditeljima i drugim članovima obitelji, uređenu nalik dnevnome boravku – s nekoliko fotelja za udobno sjedenje, stolićem, policama sa zanimljivim pedagoški

relevantnim knjigama koje roditelji mogu posuditi, kuhalom za vodu za kavu i čaj te vješalicom za kapute. Za kavu s razrednikom potrebno je osigurati najmanje dvadeset minuta, što znači da bi bilo dobro unaprijed planirati koji će roditelji doći u koje vrijeme – to se može dogovarati u neformalnim kontaktima uživo, mobitelom ili elektroničkom poštom. Termini kave s razrednicima trebaju biti i jutarnji i večernji, ne bi li im se jednako mogli odazivati i roditelji koji rade u smjenama. Očekujemo da će biti tjedana kada razrednici uopće neće trebati odvajati vrijeme za tu aktivnost, ali i tjedana kada će ona iziskivati dosta njihova vremena i energije.



Uronjene u kontekst –škola kao mjesto susreta u lokalnoj zajednici

5.1. Teorijski okvir

Postavivši obrise interkulturalno osjetljive suradnje s obiteljima, u prethodnome smo poglavlju zaokružile nacrt interkulturalnoga obrazovanja fokusiranoga na tri ključne subjektice u njegovu provođenju (nastavnice, učenice i obitelji). Zaustavljanje na toj razini bi, međutim, oslikalo interkulturalno obrazovanje kao proces koji može biti uspješan čak i ako se odvija na interpersonalnoj razini unutar jedne škole. Probleme koji proizlaze iz tako shvaćenoga interkulturalnog obrazovanja, detaljno razrađene u konceptu *naivnoga interkulturalnog obrazovanja*, u prvi plan stavlja u ovome području često korištena *ekološka perspektiva*.

Začetnik toga gledišta, Urie Bronfenbrenner, bio je najznačajniji zagovaratelj toga da se u objašnjavanju individualnoga ponašanja u obzir uzmu obilježja situacije i konteksta, naglasivši kako okruženje ima višestruke dimenzije koje se nalaze u međusobnoj interakciji i na taj način oblikuju djetetov razvoj (Belsky i Barends, 2002). Ekološko okruženje čine četiri elementa (Bron-

fenbrenner, 1977): *mikrosustav*, koji čine sustavi u kojima pojedinka neposredno obitava (dom, škola, radno mjesto i sl.); *mezo-sustav*, koji kao sustav mikrosustava podrazumijeva međudnose glavnih domena kojima pojedinka pripada (primjerice, interakcije između obitelji, škole i grupe vršnjakinja); *egzosustav*, koji kao ekstenzija mezosustava uključuje formalne i neformalne socijalne strukture kojima pojedinka ne pripada direktno, ali koje oblikuju okruženje u kojemu živi (glavne institucije društva, svijet rada, susjedstvo, masovni mediji, vladine organizacije, informalne društvene mreže i sl.) te naposljetku *makrosustav*, koji se odnosi na ekonomske, društvene, obrazovne, zakonske i političke sustave koji se manifestiraju kroz mikro-, mezo- i egzosustav. Za razliku od tri prethodna mu sustava, makrosustav ne podrazumijeva neki specifičan kontekst, već opće prototipove koji postoje u kulturi i determiniraju strukture i aktivnosti koje se javljaju na određenoj razini (Bronfenbrenner, 1977).

Za našu su problematiku ključne **interakcije između različitih mikrosustava kojima učenica pripada**, a kontinuitet među kojima je itekako važan za učeničin holistički razvoj. Iako je jasno da škola svoju ulogu ne može realizirati u prostornome vakuumu, u literaturi nailazimo na opis tzv. *nepropusnih škola*, koje se, u skladu s ranije opisanom paradigmom separacije (Amatea, 2009), nastojeći osigurati nesmetano funkcioniranje i zadržavanje legitimiteta, zapravo izoliraju od svoga okruženja, a zajednicu promatraju kao arenu od koje učenice treba spasiti jer je siromašna odgojnim poticajima (Casto, Sipple i McCabe, 2016); što je predodžba slična i ranije opisanoj paradigmi sanacije (Amatea, 2009). Takvome se odnosu škole i lokalne zajednice protivi Grainger (2003), zagovarajući *ekstrovertirane škole*, koje korištenjem resursa iz lokalne zajednice zadovoljavaju obrazovne potrebe različitih učenica, ali i šire zajednice. **Ekstrovertirane škole svjesne su svoje pozicije u lokalnoj zajednici; one ne odvajaju učenice od njihovih životnih okolnosti te zajednicu često promatraju kao rješenje problema koji se javljaju u školi, a ne kao njihov uzrok koji škola svojim djelovanjem treba sanirati.**

Takvo poimanje škole uronjene u kontekst lokalne zajednice uskladio je s promišljanjima nekih autorica i autora čije smo teorijske pozicije predstavile u ranijim poglavljima. Epstein (1992) je suradnju sa zajednicom, kao šesti tip roditeljske uključenosti, dodala modelu (prikazanome ranije na Slici 1) koji je inicijalno sadržavao pet područja, prepoznavši u njemu kompleksno, potentno i relativno neistraženo područje istraživanja i djelovanja; Freire (2002) je isticao da obrazovanje kao praksa slobode nije čovjekovu izdvojenost od svijeta jer istinsko mišljenje ljude razmatra jedino u njihovu odnosu sa svijetom; na uvažavanje sociopolitičkoga konteksta u definiranju svrhe interkulturnoga obrazovanja pozivaju i Gorski (2008) i McLaren (2003).

Promišljanja spomenutih autorica i autora upućuju na činjenicu da je odnos između škole i lokalne zajednice važan, ali empirijski nedovoljno istražen čimbenik interkulturnoga obrazovanja. Naime, važnost suradnje između škole i lokalne zajednice tek je u novije vrijeme postala predmetom istraživanja koja u svoj fokus stavljaju pozitivan utjecaj te suradnje na (kulturno različite) učenice. Dosad zabilježeni pozitivni učinci uključuju razvoj empatije, odgovornosti i socijalnih vještina kod učenica, razumijevanje vrijednosti zajednice u kojoj žive, izbjegavanje praksi koje mogu biti štetne za druge, razvoj brige i poštovanja za druge te razvijanje viših etičkih standarda (Osterman, 2000, Schaps, Battistich i Solomon, 2004; sve prema Van Driel, Darmody i Kerzil, 2016). Usmjeravajući se pak na pozitivan utjecaj suradnje između škole i lokalne zajednice na siromašne i etnički različite učenice te učenice migrantkinje, Lopez (2003) ističe pozitivan učinak ranije spomenutoga kontinuiteta između učeničkih mikrosustava na njihova akademska postignuća (kroz kreiranje zajednica učenja temeljenih na suradnji obitelji i lokalne zajednice, suradničko upravljanje, kulturno responsivnu pedagogiju i kulturno responsivno vrednovanje; Reyes, Scribner i Scribner, 1999, Bryk i Schneider, 2002; sve prema Lopez, 2003). Premda ti empirijski pokazatelji o pozitivnim učincima suradnje između škole i lokalne zajednice jesu važni, smatramo da se afirmacija toga odnosa ne iscrpljuje u njima.

Naime, važnijim od nabiranja rezultata istraživanja smatramo normativno utemeljenje važnosti te suradnje koje proizlazi iz teorijskoga okvira koji smo predstavile u uvodnome dijelu, u kojemu interkulturnome obrazovanju pristupamo kao procesu dijaloškoga nastajanja autonomnih, kritički mislećih, hrabrih i empatičnih subjektica koje aktivno i angažirano sudjeluju u osmišljavanju svojih života i pridonose zajednici u kojoj žive, a ostvarenje toga cilja iluzorno je očekivati ako su škole od istih izolirane. Taj potencijal pridonosenja društvenoj preobrazbi koji posjeduje svaka misleća pojedinaka angažirana u svome lokalnom kontekstu, upućuje na potrebu metaperspektive koja važnost suradnje škole i lokalne zajednice ne iscrpljuje u reaktivnome, iako potrebnome, premošćivanju kulturnoga diskontinuiteta, već se usmjerava na realiziranje cilja širega političkog projekta usmjerenoga na izgradnju pravednijega društva.

Pogledamo li hrvatski kontekst, možemo konstatirati da su u stvaranju opisane metaperspektive važnu ulogu odigrale nevladine organizacije koje se u svome djelovanju usmjeravaju na područje obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo, građanski odgoj i obrazovanje, rodno osviještene politike u obrazovanju, nenasilno rješavanje sukoba, medijaciju i druga srodna područja (Pažur, 2016; Sarnavka, 2013; Zenzerović Šloser, 2014). U procesu pokušaja institucionalizacije nekih od spomenutih sadržaja u obliku nastavnih predmeta ili tema (npr. uvođenje zdravstvenoga odgoja te građanskoga odgoja i obrazovanja) te su organizacije imale zagovaračku i podržavateljsku ulogu tako što su razvijale i implementirale različite programe neformalnoga i informalnoga obrazovanja. Taj je potencijal nevladinih organizacija kao dionica u interkulturnome obrazovanju prepoznat i u istraživanjima i studijama učinkovitosti, koje istovremeno ističu i njegovu nedovoljnu iskorištenost te **pozivaju na snažnije povezivanje nevladinih organizacija kao predstavnicu lokalne zajednice sa školama** (Van Driel, Darmody i Kerzil, 2016).

Za odgovor na opisani izazov nužna je nastavničina sposobnost

prepoznavanja potencijala, kritičke prosudbe, kontekstualizacije i organizacije suradnje škole s nevladinim organizacijama i čitavom lokalnom zajednicom. Kako za taj izazov nastavnice nažalost nisu adekvatno pripremljene (Murrell, 2001, Sleeter, 2001, Zeichner i Hoelt, 1996; sve prema Au, 2002; Spajić-Vrkaš, 2014b; Spajić-Vrkaš, 2015), suradnja se u najvećoj mjeri ostvaruje stihijski, na inicijativu entuzijastičnih pojedinki koje osobne kontakte koriste u svrhu obogaćenja nastavnoga procesa, a ne kao sustavni proces s jasno definiranom vizijom i odgovornostima obje strane. Konstatiranje toga problema može se shvatiti kao poziv donositeljicama obrazovno-političkih odluka za stvaranje preduvjeta za iskorištavanje potencijala te suradnje, a visokoškolskim institucijama za reviziju kurikuluma obrazovanja nastavnica. No isto tako može poslužiti i kao poziv nastavnicama da u iščekivanju navedenih strukturalnih promjena budu njihove agentkinje “odozdo”.

Jasno¹⁹ nam je da na ovaj poziv nije lako odgovoriti te stoga naglašavamo da se radi o dugotrajnome procesu koji zahtijeva usklađeni angažman svih akterki u području obrazovanja (od mikro do makro razine). Nadamo se da smo u ranijim poglavljima uspjele detektirati neke od uporišnih točaka za razvoj toga procesa i ukazati na ograničeni domet interkulturalnih obrazovnih intervencija koje su dominantno usmjerene na mikro razinu i stvaranje pozitivnoga ozračja u kojemu se pojedinka osjeća dobro i prihvaćeno. Ne umanjujući važnost te razine, naglašavamo da interkulturalno obrazovanje usmjereno na transformaciju društva nužno uključuje i promjene na mezo (lokalna zajednica) i makro (država) razinama, za čiju provedbu diskurs tolerancije i slavljenja različitosti ne čini dovoljno snažnu alatku te ga je nužno proširivati višerazinskim, strukturalnim konceptima koji kulturne razlike promatraju na razini zajednice, odnosno društva u cjelini. Time dolazimo do načela *kulturalnoga pluralizma*, odnosno skladnoga suživota različitih društvenih grupa u demokratskome društvu, koje u praksi implicira trajnu raspravu o društvenim, političkim

¹⁹ Ovaj odlomak nastao je na temelju inspirativnoga komentara recenzentice prof. dr. sc. Vedrane Spajić-Vrkaš.

i pravnim aspektima dijalektičkoga odnosa između građansko-ga i kulturnoga identiteta svake članice društva. Elaboriranje te teze zahtijeva još mnogo kolegijalnih rasprava i priručnika koji će, nadamo se, poticaj za nastanak pronaci u sažetome odgovoru na pitanje iz naslova – **interkulturno obrazovanje je ono koje svoju svrhu nalazi u konstituiranju zajednice kritički mislećih, empatičnih i angažiranih građanki.**

5.2. Teorija u praksi

S obzirom na to da smo priručnik pisale imajući na umu cilj njegove široke upotrebe u različitim odgojno-obrazovnim kontekstima, opetovano smo naglašavale važnost kontekstualizacije, adaptacije i suizgradnje njegova sadržaja. Taj se zahtjev osobito ističe u ovoj cjelini, u kojoj možemo tek pretpostaviti kojim potencijalima za iskustveno učenje pojedine lokalne zajednice obiluju. Postojanje tih potencijala i njihova didaktička operacionalizacija djelomično su materijalno uvjetovani, no njihovo prepoznavanje pa čak i stvaranje, u velikoj mjeri ovise i o kompetentnosti i imaginaciji samih nastavnica, učenica, roditelja i svih ostalih članica zajednice. Niže navodimo neke ideje koje, nadamo se, mogu raspiriti maštu.

Pokušajte...

-
- Kako bi suradnja između škole i lokalne zajednice bila uspješna, potrebno je napraviti strategiju njena razvoja s jasno definiranim ciljevima i očekivanja svih uključenih akterki. Stoga je poželjno da škola ima osobu ili službu zaduženu za

formaliziranje, administriranje i širenje informacija. Ako tu ulogu u školi ne može trajno preuzeti jedna osoba, u njoj se ciklički mogu izmjenjivati različite osobe.

- Napravite u suradnji s učenicama i obiteljima iscrpan popis potencijalnih partnerica u ostvarivanju ciljeva interkulturnoga obrazovanja iz lokalne zajednice. Ne zaustavljajte se na najčešćim odabirima, poput kazališta, knjižnica, dječjih vrtića, policijskih postaja i zdravstvenih ustanova, već dijapazon mogućih partnerica proširite na nevladine organizacije (npr. lokalne centre za mlade ili umirovljenice, udruge koje se bave promicanjem ljudskih prava i demokratskoga građanstva), lokalne tvrtke i obrte, muzeje i različite kulturno-umjetničke organizacije, tijela lokalne uprave, manjinske organizacije, zanimljive istaknute pojedinke i sl. Kontinuirano revidirajte i nadopunjavajte taj popis.
- Ne morate se oslanjati samo na kontakte s potencijalnim partnericama koje škola inicijalno ostvari. Prenesite poruku otvorenosti i zainteresiranosti u zajednici u kojoj škola djeluje i omogućite tako da druge prepoznaju vašu školu kao potencijalnu partnericu. To možete činiti javnim predstavljanjem (uživo ili putem internetskih stranica, pismima, brošurama i sl.) postojećih suradničkih projekata i pozivanjem širega auditorija na iskazivanje interesa za suradnjom.
- Obratite pažnju na kvalitetu odnosa s već postojećim partnericama iz lokalne zajednice. Promislite je li potencijal tih odnosa u potpunosti iskorišten ili je sveden na izolirane oblike interakcije koji se po predvidljivome rasporedu odvijaju jednom ili dvaput godišnje. Pokušajte umjesto potonjega suradnju formalizirati u obliku dugotrajnijih projekata te naglasak staviti na uzajamno učenje i poučavanje, a ne na konzumiranje sadržaja koje vam partnerice mogu ponuditi (npr. umjesto odlaska na predstavu jednom godišnje osmislite projekt u kojemu će sudjelovati stručnjakinje iz kazališta, a čiji će rezultat biti predstava izvedena u školi).

- Opetovano ističite važnost volontiranja kao izvrsne prilike za učenje i korisno djelovanje u zajednici. Tijekom nastave, kada god se za to stvori prilika, informirajte učenice o prilikama za volontiranje, a onima koje volontiraju osigurajte podršku i vrijeme za komunikaciju o tim iskustvima. Potičite djelatnice škole da svojim angažmanom posluže kao primjer.
- Iskoristite potencijal koji za uspostavljanje međunarodne suradnje pružaju različite europske platforme (npr. Erasmus +). Povežite se sa školama koje pripadaju drugim kulturama i koje već imaju praksu uspješne međunarodne suradnje te učite od njih.
- Što češće omogućite učenicama iskustveno interkulturno učenje odlaskom izvan školske zgrade, ali isto tako ne zaboravite da školska zgrada nakon nastave može zadovoljavati brojne potrebe članica lokalne zajednice osiguranjem (materijalnih i socijalnih) uvjeta za učenje i druženje (vidjeti aktivnost Otvorena škola).
- Suradnju s lokalnom zajednicom promatrajte kroz perspektivu učenja za aktivno interkulturno građanstvo – omogućite učenicama osvještavanje različitih predrasuda i diskriminacijskih praksi, učenje o ljudskim pravima i razvijanje kulture argumentiranoga dijaloga (npr. pozovite kao gošće tribine o nekoj kontroverznoj temi dvije stručnjakinje koje zastupaju suprotstavljene pozicije).

5.3. Primjer aktivnosti

Aktivnost: **Otvorena škola**

Teorijsko utemeljenje aktivnosti: Kao što smo ranije istaknule, jedan od ciljeva interkulturnoga obrazovanja nije usvajanje disciplinarnoga znanja, već prepoznavanje obrazovnoga potencijala različitih odnosa u koje ulazimo u procesu poučavanja i učenja, za

čije je ostvarenje ključno da škola prepozna svoju poziciju društvene akterke koja nastavnicama, učenicama i članicama obitelji treba pružiti priliku uvježbavanja i prakticiranja socijalnih vještina te razvijanja empatije i solidarnosti. Drugim riječima, kurikulum i sve suradničke aktivnosti trebaju biti usmjerene k smislenome djelovanju u zajednici (Eckert, Goldman i Wenger, 1997). Predloženom aktivnošću želimo povećati otvorenost i jačanje kapaciteta škole za takvo pozicioniranje u zajednici.

Ciljna grupa: sve zainteresirane akterke

Cilj aktivnosti: pozicionirati školu kao angažirani dio kulturno složene lokalne zajednice

Opis provedbe aktivnosti: Organizirajte u školi različite društvene događaje na koje ćete, osim nastavnica, učenica i članica njihove obitelji, pozvati i sve zainteresirane članice zajednice. U odlučivanju o karakteru tih aktivnosti konzultirajte se s kolegicama i učenicama, dok u samu organizaciju aktivnosti učenice uključite na što je moguće višoj razini participacije. Predlažemo da aktivnosti, ovisno o interesima i specifičnostima lokalne zajednice, budu projekcije filmova, književne večeri, plesne večeri, izložbe, radionice, tečajevi i sl. Neke konkretizacije tih ideja mogu biti festival narodnih legendi i priča, na kojemu će se u ulozi kazivača pojaviti bake i djedovi (a na temelju ispričanih priča može nastati i zbirka koju će urediti same učenice) ili obilježavanje važnih datuma vezanih uz borbu za ljudska prava (poput Međunarodnoga dana sjećanja na žrtve holokausta) projekcijom filma prigodne tematike i raspravom nakon toga. Osobitu pozornost, osim osmišljavanju i realizaciji aktivnosti, posvetite informiranju lokalne zajednice o samim aktivnostima različitim komunikacijskim kanalima.





Amatea, E. S. (2009), From Separation to Collaboration: The Changing Paradigm of Family-School Relations. U: Amatea, E. S. (ur.), *Building Culturally Responsive Family-School Relationships*. Upper Saddle River: Pearson, 19-50.

Amatea, E. S., Dolan, K. M. (2009), Fostering Student and Family Engagement in Learning Through Student-Led Parent Conferences. U: Amatea, E. S. (ur.), *Building Culturally Responsive Family-School Relationships*. Upper Saddle River: Pearson, 252-276.

Amsler, S. S. (2011), From 'therapeutic' to political education: the centrality of affective sensibility in critical pedagogy. *Critical Studies in Education*, 52 (1), 47-63.

Arshad, R. (2012), Shaping practice: the impact of personal values and experiences. U: Arshad, R., Wrigley, T., Pratt, L. (ur.), *Social justice re-examined: dilemmas and solutions for the classroom teacher*. London: Trentham Books, 3-19.

Au, K. (2002), Communities of practice: Engagement, imagination, and alignment in research on teacher education. *Journal of Teacher Education*, 53 (3), 222-227.

Ball, J. (2011), *Enhancing learning of children from diverse language backgrounds:*

Mother tongue-based bilingual or multilingual education in the early years. Analytical review commissioned by UNESCO Education Centre.
URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002122/212270e.pdf> (29. 6. 2016.)

Banks, J. A. (2002), *An Introduction to Multicultural Education*. Boston: Allyn and Bacon.

Beattie, G., Cohen, D., McGuire, L. (2013), An Exploration of Possible Unconscious Ethnic Biases in Higher Education: The Role of Implicit Attitudes on Selection for University Posts. *Semiotica*, 197, 171-201.

Belsky, J., Barends, N. (2002), Personality and Parenting. U: Bornstein, M. H. (ur.), *Handbook of Parenting. Second Edition. Volume 3: Being and Becoming a Parent*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 415-438.

Benjamin, S., Emejulu, A. (2012), Learning about Concepts, Terminology and Theories: from Ambiguity to Clarity. U: Arshad, R., Pratt, L., Wrigley, T. (ur.), *Social Justice Re-examined: Dilemmas and Solutions for the Classroom Teacher*. Stoke-on-Trent: Trentham, 33-49.

Bickmore, K. (1999), Why discuss sexuality in elementary schools? U: Letts, W., Sears, J. (ur.), *Queering Elementary Education: Advancing the Dialogue about Sexualities and Schooling*. Rowman & Littlefield Publishers, 15-25.

Bleszynska, K. M. (2011), Intercultural Education in Postcomunist Countries. U: Grant, C. A., Portera, A. (ur.), *Intercultural and Multicultural Education. Enhancing Global Interconnectedness*. New York: Routledge, 69-83.

Boler, M. (1999), *Feeling Power: Emotions and Education*. New York: Routledge.

Booth, T., Ainscow, M. (2002), *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

Botas, P. C. P. (2004), Students' perceptions of teachers' pedagogical styles in Higher Education. *Educate – The Journal of Doctoral Research in Education*, 4 (1), 16-30.

Bourdieu, P., Passeron, J. (2014), *Reprodukcija. Elementi za jednu teoriju obrazovnog sistema*. Beograd: Fabrika knjiga.

Bourdieu, P., Wacquant, L. (1992), *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Brint, S.** (2006), *Schools and Societies*. Stanford: Stanford University Press.
- Bronfenbrenner, U.** (1977), Toward an Experimental Ecology of Human Development. *American Psychologist*, 32 (7), 513-531.
- Brown, W.** (2003), Gender in Counter Point. *Feminist Theory*, 4 (3), 365-368.
- Cammarota, J.** (2007), A social justice approach to achievement: Guiding Latina/o students toward educational attainment with a challenging, socially relevant curriculum. *Equity and Excellence in Education*, 40, 87-96.
- Casto, H. G., Sipple, J. W., McCabe, L. A.** (2016), A Typology of School-Community Relationships: Partnering and Universal Prekindergarten Policy. *Educational Policy*, 30 (5) 659-687.
- Cochran-Smith, M.** (2003), The Multiple Meanings of Multicultural Teacher Education: A Conceptual Framework. *Teacher Education Quarterly*, 30 (2), 7-26.
- Collins, P. H.** (2000), It is all in the Family: Intersection of Gender, Race, and Nation. U: Narayan, U., Harding, S. (ur.), *Decentering the Center: Philosophy for a Multicultural, Post Colonial, and Feminist World*. Bloomington: Indiana University Press, 156-176.
- Coulby, D.** (2006), Intercultural education: theory and practice. *Intercultural Education*, 17 (3), 245-257.
- Crenshaw, K. W.** (1991), Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics and Violence Against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43 (6), 1241-1299.
- Crosnoe, R.** (2015), Continuities and Consistencies Across Home and School Systems. U: Sheridan, S. M., Moorman Kim, E. (ur.), *Processes and Pathways of Family-School Partnerships Across Development*. Heidelberg: Springer, 61-80.
- Crozier, G.** (2001), Excluded Parents: The deracialisation of parental involvement. *Race Ethnicity and Education*, 4 (4), 329-341.
- Crozier, G.** (1999), Is it a case of 'We know when we're not wanted'? The parents' perspective on parent teacher roles and relationships. *Educational Research*, 41 (3), 315-328.
- Crozier, G.** (1998), Parents and schools: partnership or surveillance? *Journal of Education Policy*, 13 (1), 125-136.

Crozier, G., Davies, J. (2007), Hard to reach parents or hard to reach schools? A discussion of home-school relations, with particular reference to Bangladeshi and Pakistani parents. *British Educational Research Journal*, 33 (3), 295-313.

D'Amico, J. (2001), A Closer Look at the Minority Achievement Gap. *ERS Spectrum*, 19 (2), 4-10.

Dasgupta, N. (2013), Implicit Attitudes and Beliefs Adapt to Situations: A Decade of Research on the Malleability of Implicit Prejudice, Stereotypes, and the Self-Concept. *Advances in Experimental Social Psychology*, 47, 233-279.

Dasgupta, N., Greenwald, A. G. (2001), On the Malleability of Automatic Attitudes: Combating Automatic Prejudice With Images of Admired and Disliked Individuals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81 (5), 800-814.

Davies, P. (2006), Threshold concepts: How can we recognise them? U: Meyer, J. H. F., Land, R. (ur.), *Overcoming Barriers to Student Understanding: Threshold concepts and troublesome knowledge*. London: Routledge, 70-84.

Denessen, E., Bakker, J., Gierveld, M. (2007), Multi-Ethnic Schools' Parental Involvement Policies and Practices. *The School Community Journal*, 17 (2), 27-43.

Dusi, P. (2012), The Family-School Relationships in Europe: A Research Review. *C.E.P.S. Journal*, 2 (1), 13-33.

Eckert, P., Goldman, S., Wenger, E. (1997), *The School as a Community of Engaged Learners*. Stanford: Institute for Research on Learning.

Edwards, C. P., Kutaka, T. S. (2015), Diverse Perspectives of Parents, Diverse Concepts of Parent Involvement and Participation: What Can They Suggest to Researchers? U: Sheridan, S. M., Moorman Kim, E. (ur.), *Foundational Aspects of Family-School Partnership Research*. Heidelberg: Springer, 35-53.

Eisner, E. (1994), *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs* (3rd ed.). New York: Macmillan.

Elame, E. (2013), *Discriminatory Bullying: A New Intercultural Challenge*. Milan: Springer.

Epstein, J. L. (1992), *School and Family Partnerships. Report No. 6*. Baltimore: Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning. *Europska konvencija za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda* (1997), *Narodne*

novine, 18/97.

URL: http://narodne-novine.nn.hr/clanci/medunarodni/1997_10_18_120.html (23.6.2016.)

143

Feiler, A. (2010), *Engaging 'Hard to Reach' Parents. Teacher-Parent Collaboration to Promote Children's Learning*. West Sussex: Wiley-Blackwell.

Feiman-Nemser, S. (1990), Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. U: Houston, W. R. (ur.), *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, 221-233.

Flower, L. (2003), Talking across Difference: Intercultural Rhetoric and the Search for Situated Knowledge. *College Composition and Communication*, 55 (1), 38-68.

Freire, P. (2002), *Pedagogija obespravljenih*. Zagreb: Odraz – Održivi razvoj zajednice.

Fuller, M. L. (2008), Poverty. The Enemy of Children and Families. U: Olsen, G., Fuller, M. L. (ur.), *Home-School Relations. Working Successfully with Parents and Families*. Boston: Pearson, 271-285.

Gaine, C. (2001), 'If it's not hurting, it's not working': teaching teachers about race. *Research Papers in Education*, 16 (1), 93-113.

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

Gay, G., Howard, T. (2000), Multicultural teacher education for the 21st century. *The Teacher Educator*, 36 (1), 1-16.

Giroux, H. A. (2011), *On Critical Pedagogy*. New York: Continuum.

Giroux, H. A. (1988), Critical Pedagogy, Cultural Politics and the Discourse of Experience. U: Giroux, H. A. (ur.), *Teachers as Intellectuals*. Granby: Bergin & Garvey, 86-107.

Giroux, H. A. (1985), Teachers as Transformative Intellectuals. *Social Education*, 49 (5), 376-379.

Giroux, H. A. (1983), *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. South Hadley: Bergin & Garvey.

Glasgow, N. A., Jameson Whitney, P. (2009), *What Successful Schools Do to Involve Families. 55 Partnership Strategies*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Goodson, I. F. (2001), Social Histories of Educational Change. *Journal of Educational Change*, 2, 45–63.

Gorski, P. C. (2015), Relieving Burnout and the “Martyr Syndrome” Among Social Justice Education Activists: The Implications and Effects of Mindfulness. *The Urban Review*, 47, 696–716.

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

Gorski, P. C. (2009b), What We’re Teaching Teachers: An Analysis of Multicultural Teacher Education Coursework Syllabi. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 25 (2), 309–318.

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

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

Grainger, J. (2003), Schools and the Community. U: Gelsthorpe, T., West-Burnham, J. (ur.), *Educational Leadership and the Community. Strategies for School Improvement through Community Engagement*. London: Pearson Education, 31–44.

Gramsci, A. (1971), *Selections from the Prison Notebooks*. Edited by Q. Hoare and G. N. Smith. New York: International Publishers.

Grant, C., Secada, W. (1990), Preparing teachers for diversity. U: Houston, W. R., Haberman, M., Sikula, J. (ur.), *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, 403–422.

Grant, C. A., Sleeter, C. E. (2011), *Doing Multicultural Education for Achievement and Equity*. New York: Routledge.

Grant, C. A., Sleeter, C. E. (1986), Race, Class and Gender in Education Research: An Argument for Integrative Analysis. *Review of Educational Research*, 56, 195–211.

Grant, K. B., Ray, J. A. (2010), *Home, School, and Community Collaboration*. Cul-

turally Responsive Family Involvement. Los Angeles: SAGE.

145

Greene, M. (1993), The Passions of Pluralism: Multiculturalism and the Expanding Community. *Educational Researcher*, 22 (1), 13-18.

Greene, M. (1973), *Teacher as Stranger: Educational Philosophy for the Modern Age*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.

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

Hart, R. A. (1992), *Children's Participation: from Tokenism to Citizenship*. Florence: UNICEF International Child Development Centre.

Hatcher, R. (1997), New Labour, school improvement and racial equality. *Multicultural teaching*, 15 (3), 8-13.

Henderson, A. T., Berla, N.; ur. (1994), *A New Generation of Evidence: The Family is Critical to Student Achievement*. Washington, DC: National Committee for Citizens in Education.

Henderson, A. T., Mapp, K. L. (2002), *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement. Annual Synthesis 2002*. Austin: National Center for Family and Community Connections with Schools.

Hennessy, R. (1993), *Materialist Feminism and the Politics of Discourse*. New York: Routledge.

hooks, b. (1994), *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. New York: Routledge.

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

Hrvatska u brojkama 2015 (2015), Zagreb: Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske.

URL: http://www.dzs.hr/Hrv_Eng/CroInFig/croinfig_2015.pdf (11.5.2016.)

Hughes, M., Wikeley, F., Nash, T. (1994), *Parents and their Children's Schools*. Oxford: Blackwell Publishers.

Izvjėsće o stanju temeljnih prava u Europskoj uniji (2013. – 2014.), Dokument s

plenarne sjednice. Europski parlament.

URL: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A8-2015-0230+0+DOC+XML+Vo//HR> (12. 4. 2016.)

Jeynes, W. H. (2007), The Relationship Between Parental Involvement and Urban Secondary School Student Academic Achievement. A Meta-Analysis. *Urban Education*, 42 (1), 82-110.

Kaufmann, J. C. (2006), *Iznalaženje sebe: jedna teorija identiteta*. Zagreb: Antibarbarus.

King, J. E. (2008), Critical & qualitative research in teacher education: A Blues Epistemology for cultural well-being and a reason for knowing. U: Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., McIntyre D. J. (ur.), *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Contexts (3rd Ed)*. New York: Routledge, 1094-1136.

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

Kumashiro, K. (2001), 'Posts' Perspectives on Anti-Oppressive Education in Social Studies, English, Mathematics, and Science Classrooms. *Educational Researcher*, 30 (3), 3-12.

Kumashiro, K. (2000), Toward a Theory of Anti-Oppressive Education. *Review of Educational Research*, 70 (1), 25-53.

Kušević, B. (2016), Zainteresirani roditelji uvijek nađu vremena za dolazak u školu! Suradnja obitelji i škole u kontekstu reprodukcije društvenih nejednakosti. *Društvena istraživanja*, 25 (2), 179-198.

Ladson-Billings, G. (2004), New directions in multicultural education: complexities, boundaries, and critical race theory. U: Banks, J. A., Banks, C. A. M. (ur.), *Handbook of research on multicultural education*. Second Edition. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 50-65.

Ladson-Billings, G. (1995), Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32 (3), 465-491.

Lal, S. (2000), Dangerous Silences: Lessons in Daring. *The Radical Teacher*, 58, 12-15.

Lansdown, G. (2001), *Promoting Children's Participation in Democratic Decision-Making*. Florence: United Nations Children's Fund, Innocenti Research Centre.

Lareau, A. (2002), Invisible Inequality: Social Class and Childrearing in Black Families and White Families. *American Sociological Review*, 67 (5), 747-776.

Lareau, A., McNamara Horvat, E. (1999), Moments of Social Inclusion and Exclusion. Race, Class, and Cultural Capital in Family-School Relationships. *Sociology of Education*, 72 (1), 37-53.

LeCourt, D. (2004), *Identity matters: schooling the student body in academic discourse*. Albany: State University of New York Press.

Lee, C. (2013), Making Race Salient: Trayvon Martin and Implicit Bias in a Not Yet Post-Racial Society. *North Carolina Law Review*, 91 (5), 1555-1612.

Lopez, M. E. (2003), *Transforming schools through community organizing: A research review*. Cambridge: Harvard Family Research Project.

Ljubetić, M. (2014), *Od suradnje do partnerstva obitelji, odgojno-obrazovne ustanove i zajednice*. Zagreb: Element.

MacNaughton, G., Hughes, P. (2011), *Parents and Professionals in Early Childhood Settings*. Maidenhead: McGraw-Hill Open University Press.

Maleš, D. (1996), Od nijeme potpore do partnerstva između obitelji i škole. *Društvena istraživanja*, 5 (1), 75-88.

Marcuse, H. (2009), Lecture on higher education and politics, Berkeley, 1975. U: Kellner, D., Lewis, T., Pierce, C., Cho, K. D. (ur.), *Marcuse's Challenge to Education*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 39-45.

Martin, J. N., Nakayama, T. K. (2010), *Intercultural communication in contexts*. New York: McGraw-Hill.

McGowan, S. L., Kern, A. L. (2014), Pre-Service Foreign Language Teachers' Attitudes of Privilege and Oppression. *Journal of Education and Training Studies*, 2 (1), 31-43.

McLaren, P. (2003), *Life in Schools. An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. Fourth Edition. Boston: Pearson.

McLaren, P. (1988), Schooling the Postmodern Body: Critical Pedagogy and the Politics of Enfleshment. *Journal of Education*, 170 (1), 53-83.

McWayne, C. M. (2015), Family-School Partnerships in a Context of Urgent Engagement: Rethinking Models, Measurement, and Meaningfulness. U: Sheridan, S. M., Moorman Kim, E. (ur.), *Foundational Aspects of Family-School Partnership Research*. Heidelberg: Springer, 105-124.

McWayne, C. M., Melzi, G. (2014), Validation of a Culture-Contextualized Measure of Family Engagement in the Early Learning of Low-Income Latino Children. *Journal of Family Psychology*, 28 (2), 260-266.

Moeller, S. (1999), *Compassion Fatigue: How the Media Sell Disease, Famine, War, and Death*. London: Routledge.

Moorman Kim, E., Sheridan, S. M. (2015), Foundational Aspects of Family-School Connections: Definitions, Conceptual Frameworks, and Research Needs. U: Sheridan, S. M., Moorman Kim, E. (ur.), *Foundational Aspects of Family-School Partnership Research*. Heidelberg: Springer, 1-14.

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje obrazovanje (2014), Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
URL: <http://www.azoo.hr/images/strucni2015/Nacionalni-kurikulum-za-rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje.pdf> (24.9.2016.)

Nieto, S. (2000), *Affirming diversity: the sociopolitical context of multicultural education*. New York: Longman.

Nieto, S. (1999), Multiculturalism, social justice, and critical teaching. U: Shor, I., Pari, C. (ur.), *Education is politics: critical thinking across differences, K-12: A tribute to the life and work of Paulo Freire*. Portsmouth: Boynton/Cook Heine- mann, 1-32.

Obiteljski zakon (2003), *Narodne novine*, 116/2003.
URL: <http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/306171.html> (27.8.2016.)

Office of the High Commissioner for Human Rights, Fishbowl: the art of active listening.
URL: <http://slitoolkit.ohchr.org/data/downloads/fishbowl.pdf> (14.6.2016.)

Ogbu, J. U. (1983), Minority status and Schooling in Plural Societies. *Comparative Education Review*, 27 (2), 168-190.

Olivos, E. M. (2009), Collaboration With Latino Families: A Critical Perspective of Home School Interactions. *Intervention in School and Clinic*, 45 (2), 109-115.

Palmer, P. (1998), *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco: Jossey-Bass.

Pavlović Breneselović, D. (2013), Partnerstvo porodice i škole kao dimenzija kvaliteta obrazovanja: Kontroverze učesća roditelja u odlučivanju u školi. *Zbornik instituta za pedagogiju i andragogiju*, 1, 185-208.

Pažur, M.; ur. (2016), *Rekonstrukcija građanskog odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj: koncept, institucije i praksa*. Zagreb: Mreža mladih Hrvatske.

Perry, L. B., Southwell, L. (2011), Developing intercultural understanding and skills: models and approaches. *Intercultural Education*, 22 (6), 453-466.

Popis stanovništva, kućanstva i stanova 2011. godine. Zagreb: Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske.
URL: <http://www.dzs.hr/> (11.5.2016.)

Popkewitz, T. S., Tabachnick, R. B., Wehlage, G. (1982), *The Myth of Educational Reform: A Study of School Responses to a Program of Educational Change*. Madison: University of Wisconsin Press.

Purpel, D. E. (1989), *The moral and spiritual crisis in education: A Curriculum for Justice and Compassion in Education*. New York: Bergin & Garvey.

Reay, D. (2004), Education and Cultural Capital: The Implications of Changing Trends in Education Policies. *Cultural Trends*, 13 (2), 73-86.

Reed, L. R. (1999), Troubling boys and disturbing discourses on masculinity and schooling: A feminist exploration of current debates and interventions concerning boys in school. *Gender and Education*, 11 (1), 93-110.

Reeve, J. (2009), Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive. *Educational Psychologist*, 44 (3), 159-175.

Rishel, T. J. (2008), From the Principal's Desk: Making the School Environ-

ment More Inclusive. U: Turner-Vorbeck, T., Miller Marsh, M. (ur.), *Other Kinds of Families. Embracing Diversity in Schools*. New York: Teachers College Press, Columbia University, 46-63.

Robinson, K. H., Ferfolja, T. (2001), What are We doing this for? Dealing with Lesbian and Gay Issues in Teacher Education. *British Journal of Sociology of Education*, 22 (1), 121-133.

Rodgers, C. R., Raider-Roth, M. B. (2006), Presence in Teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12 (3), 265-287.

Russo, P. (2004), *What Does It Mean To Teach For Social Justice?*
URL: https://www.oswego.edu/~prusso1/Russos_what_does_it_mean_to_teach_for_s.htm (15.3.2016)

Santagati, M. (2015), Researching Integration in Multiethnic Italian Schools. A Sociological Review on Educational Inequalities. *Italian Journal of Sociology of Education*, 7 (3), 294-334.

Sarnavka, S.; ur. (2013), *Rodna ravnopravnost*. Zagreb: BaBe!

Seelye, H. N.; ur. (1996), *Experiential Activities for Intercultural Learning*. Yarmouth: Intercultural Press.

Sharpes, D. K., Schou, L. R. (2014), Teacher Attitudes toward Muslim Student Integration into Civil Society: a report from six European countries. *Policy Futures in Education*, 12 (1), 48-55.

Sheridan, S. M., Holmes, S. R., Smith, T. E., Moen, A. L. (2016), Complexities in Field-Based Partnership Research: Exemplars, Challenges, and an Agenda for the Field. U: Sheridan, S. M., Moorman Kim, E. (ur.), *Family-School Partnerships in Context*. Heidelberg: Springer, 1-23.

Shier, H. (2001), Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations. *Children & Society*, 15 (2), 107-117.

Shim, J. M. (2012), Pierre Bourdieu and intercultural education: It is not just about lack of knowledge about Others. *Intercultural Education*, 23 (3), 209-220.

Skerrett, A., Hargreaves, A. (2008), Student Diversity and Secondary School Change in a Context of Increasingly Standardized Reform. *American*

Sleeter, C. (2003), Teaching globalization. *Multicultural Education*, 5 (2), 3-9.

Sleeter, C. (1996), *Multicultural education as social activism*. Albany: State University of New York Press.

Sleeter, C., McLaren, P. (1995), Exploring connections to build a critical multiculturalism. U: Sleeter, C., McLaren, P. (ur.), *Multicultural education, critical pedagogy, and the politics of difference*. Albany: State University of New York Press, 5-32.

Slišković, A. (2011), Stres kod nastavnika u visokom obrazovanju. *Psiholojske teme*, 20 (1), 67-90.

Smith, J. A. (2004), Deconstructing Parental Involvement in Education: A Review of de Carvalho's Work. *The School Community Journal*, 14 (1), 151-154.

Spajić-Vrkaš, V. (2015), *(Ne)moć građanskog odgoja i obrazovanja. Objedinjeni izvještaj o učincima eksperimentalne provedbe Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja u 12 osnovnih i srednjih škola (2012./2013.)*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.

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

Spajić-Vrkaš, V. (2014b), *Eksperimentalna provedba Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja. Istraživački izvještaj*. Zagreb: Mreža mladih Hrvatske.

Spajić-Vrkaš, V., Kukoč, V., Bašić, S. (2001), *Interdisciplinarni rječnik*. Zagreb: Hrvatsko povjerenstvo za UNESCO.

Splitter, L. J. (2009), Authenticity and Constructivism in Education. *Studies in Philosophy and Education*, 28 (2), 135-151.

Statistički ljetopis Republike Hrvatske 2015 (2015), Zagreb: Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske.
URL: http://www.dzs.hr/Hrv_Eng/ljetopis/2015/sljh2015.pdf (12.5.2016.)

Stevens, P. A. J. (2007), Researching race/ethnicity and educational inequality in English secondary schools: A critical review of the research literature between 1980 and 2005. *Review of Educational Research*, 77, 147–185.

Stričević, I. (2010), Jačanje roditeljskih kompetencija kroz programe obrazovanja roditelja. U: Maleš, D. (ur.), *Nove paradigme ranog odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju, 125-152.

Taylor, C. (1994), The Politics of Recognition. U: Gutman, A. (ur.), *Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition*. Princeton: Princeton University Press, 25-72.

Timmermans, J. (2010), Changing our minds: The developmental potential of threshold concepts. U: Meyer, J. H. F., Land, R., Baillie, C. (ur.), *Threshold concepts and transformational learning*. Rotterdam: Sense, 3-19.

Toshalis, E. (2010), The identity-perception gap: Teachers confronting the difference between who they (think they) are and how they are perceived by students. U: Milner, H. R. (ur.), *Culture, Curriculum, and Identity in Education*. New York: Palgrave Macmillan, 15-35.

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

Verkuyten, M. (2003), Discourses about ethnic group (de-)essentialism: Oppressive and progressive aspects. *British Journal of Social Psychology*, 42, 371-391.

von Foerster, H. (2003), *Understanding Understanding: Essays on Cybernetics and Cognition*. New York: Springer.

Weininger, E. B., Lareau, A. (2003), Translating Bourdieu into the American context: the question of social class and family-school relations. *Poetics*, 31 (5-6), 375-402.

Wieviorka, M. (1998), Is multiculturalism the solution? *Ethnic and Racial Studies*, 21 (5), 881-910.

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008), *Narodne novine*, 87/2008.

URL: <http://public.mzos.hr/Default.aspx?art=11934> (27.8.2016.)

153

Zeichner, K. (1987), Preparing reflective teachers: An overview of instructional strategies which have been employed in preservice teacher education. *International Journal of Educational Research*, 11 (5), 565-515.

Zembylas, M. (2013), The "Crisis of Pity" and the Radicalization of Solidarity: Toward Critical Pedagogies of Compassion. *Educational Studies*, 49 (6), 504-521.

Zenzerović Šloser, I.; ur. (2014), *Znam, razmišljam, sudjelujem. Priručnik za nastavnike: Pomoć u provedbi građanskog odgoja i obrazovanja. 2. izdanje.* Zagreb: Centar za mirovne studije, Mreža mladih Hrvatske.





Zamislite svijet u kojemu više niste privilegirani...

Zamislite sljedeći scenarij: samohrani ste otac troje djece, zaposlen na određeno vrijeme u lokalnoj tvornici metalne industrije. Supruga vam je preminula prije dvije godine i otad brigu za djecu vodite sami, uz vrlo rijetku pomoć bake i djeda. Sva djeca pohađaju istu osnovnu školu (treći, peti i sedmi razred) i prema Vašemu mišljenju napreduju jako dobro: nemaju disciplinskih problema, negativne ocjene su rijetke; veseli su i zaigrani. Vi se trudite provoditi vrijeme s njima koliko god možete, no rad u tri smjene i briga za kućanstvo ostavljaju vrlo malo vremena koje možete posvetiti svakome djetetu pojedinačno. Zbog toga se uglavnom družite svi četvero zajedno, gledajući televiziju ili tome slično. Opisali biste svoju obitelj kao skromnu, ali sretnu. Iako imate ozbiljne financijske teškoće i jedva “spajate kraj s krajem”, sretni ste što imate posao i nadate se da se to neće ubrzo promijeniti.

Jednoga dana dobivate poziv za sastanak s razrednicom najstarijega djeteta: trebate prekosutra doći u školu u 17 sati zbog “ozbiljnoga problema koji je iskrsnuo”. U to ste vrijeme na poslu, no molite kolegu za zamjenu smjene i uspijevate u predviđeno vrijeme doći na sastanak. Razrednica Vas obavještava da Vaše dijete u posljednje vrijeme iskazuje probleme na socioemocionalnome i intelektualnome planu, zbog čega je veoma zabrinuta. Naime, nedavno se desio lakši fizički obračun između Vašega sina i još jednoga dječaka, koji je započeo upravo Vaš sin, reagirajući na šalu jednoga prijatelja na njegov izgled. Kako škola ima nultu toleranciju na nasilje, još jedan ovakav incident dovest će do opomene. Usto, saznajete da je sin zaredao tri jedinice iz matematike.

Iznenađeni ste svime što čujete i to priznajete razrednici, koja Vas blago pita stignete li uopće razgovarati sa svojim sinom s obzirom na to da ste samohrani otac čak troje djece. Također

Vam napominje da je smanjena socijalna kompetencija možda jedna vrsta regresije, odnosno odgođene reakcije na smrt majke, ali i da može biti riječ o burnijim psihofizičkim promjenama uzrokovanim hormonalnom neravnotežom. Što se matematike tiče, pitate je li riječ o onome novom profesoru kojega Vam je sin spominjao, no razrednica napominje da ne možete razgovarati ad personam i da je s profesorom i kurikulumom sve u najboljem redu. Iako niste razumjeli što je time htjela reći, shvatili ste poruku da je najbolje rješenje osigurati djetetu dodatnu pomoć iz matematike. Razrednica zakazuje novi sastanak za mjesec dana – tada ćete vidjeti je li se stanje poboljšalo.

Iz škole izlazite tužni i zabrinuti. Tužni ste jer se ne možete oteti dojmu da razrednica misli da ste loš roditelj koji ne zna što se njegovu sinu događa u školi, a zabrinuti ste jer ne znate zašto Vam sin nije ispričao sve ovo. Također, bilo Vam je neugodno reći joj da ne znate kako djetetu pomoći s matematikom, a novca za instrukcije nemate. Nadate se da problemi ipak nisu toliko ozbiljni da ih sin ne bi sam mogao savladati.

Pitanja za refleksiju:

1. Koliko se pozicija toga roditelja u društvu razlikuje od Vaše osobne pozicije? Koje privilegije trenutno imate u svome životu, a taj otac ih nema?
2. U kojim je trenucima u ovoj priči razrednica djelovala iz svoje privilegirane pozicije i pozicije moći, ne uvažavajući situaciju u kojoj se otac nalazi? Označite ih u tekstu.



O autoricama

Znatiželjnica **MARIJA BARTULOVIĆ** docentica je na Odsjeku za pedagogiju Filozofskoga fakulteta u Zagrebu. U svome znanstveno-nastavnome radu dominantno se bavi područjem interkulturnoga obrazovanja i obrazovanja za rodnu jednakost. Njena praksa usredotočenosti je flamenco.

Znatiželjnica **BARBARA KUŠEVIĆ** docentica je na Odsjeku za pedagogiju Filozofskoga fakulteta u Zagrebu. U svome znanstveno-nastavnome radu dominantno se bavi područjem obiteljske pedagogije i suradnje obitelji i odgojno-obrazovnih ustanova.

Usprkos pozitivnim pravnim odredbama kojima se otvorila mogućnost promicanja dijaloškoga i inkluzivnoga učenja za kulturnu različitost, teorija, politika i praksa odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj do danas se nisu uspjele odmaknuti od diskursa tzv. "monokulturnoga interkulturalizma". Fetišizacija hegemonoga, ekskluzivnoga i segregacijskoga modela razvoja hrvatskoga društva i kulture izokrenula je smisao interkulturalnoga obrazovanja i svela ga na retorički ukras odgojno-obrazovnih pseudopromjena u sklopu kojih je, logično, postupno posve marginaliziran razvojni potencijal autonomije i kritičke (samo)refleksije dionika odgoja i obrazovanja. Ovim se priručnikom razotkrivaju ti nedostaci i zacrtava put kojim ih je moguće ukloniti. U središtu tih nastojanja je refleksivni nastavnik koji kroz kritičko (samo)propitivanje rekonceptualizira svoju ulogu u kulturno složenom društvu, interkulturalno obrazovanje stavlja u funkciju izgradnje inkluzivnoga i pravednoga društva i učenicima pomaže da različitost prihvate kao razvojni društveni resurs te da steknu intelektualne i procesualne alatke kojima se taj resurs stavlja u službu zajedničke dobrobiti. Tekst odlikuje konceptualna jasnoća, relevantnost korištenih izvora, dosljednost u korištenju kritičke perspektive i usklađenost znanstveno-teorijskoga i praktičnoga diskursa, što ga čini razumljivim, a time i prihvatljivim širokome krugu čitatelja.

Prof. dr. sc. Vedrana Spajić-Vrkaš

Znanstvenim pristupom problematici definiranja i razumijevanja interkulturalnoga obrazovanja autorice Bartulović i Kušević uvode pedagoški misao na ovim prostorima u dublje razumijevanje problematike interkulturalnoga obrazovanja i daju značajan doprinos istinskome zaživljavanju ove ideje u obrazovnim sustavima, no također daju vrlo jasne upute u kojim bi segmentima obrazovnoga procesa nastavnu praksu trebalo unaprijediti kako bi obrazovni sustav zaista bio utemeljen na vrijednostima interkulturalizma. Studija ima multiperspektivan pristup i problematiku interkulturalnoga obrazovanja sagledava s pedagoškoga, psihologijskoga, sociologijskoga, kulturološkoga pa dijelom i s političkoga aspekta te vrlo učinkovito ukazuje na uzajamnu međuovisnost obrazovanja i demokracije. Iako su autorice priručnik namijenile prvenstveno praktičarima, ova studija predstavlja važan doprinos pedagoškoj znanosti na prostoru Hrvatske i šire te će u značajnoj mjeri pridonijeti obogaćivanju znanstvenih resursa ne samo za nastavnike-praktičare, već i za studente pedagoških usmjerenja i istraživače na ovome polju.

Prof. dr. sc. Saša Milić



Europska unija
Ovaj projekt je financiran
sredstvima EU



VLADA REPUBLIKE HRVATSKE
URED ZA UDRUGE

Ovaj projekt sufinancira Ured
za udruge Vlade Republike Hrvatske



CENTAR ZA PRIMJENJIVE STUDIJE