

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za etnologiju i kulturnu antropologiju

Odsjek za pedagogiju

DIPLOMSKI RAD

Prakse kulturnog pluralizma: studija slučaja zagrebačke osnovne škole

Studentica: Klara Vidaković Ostrugač

Mentorice: dr. sc. Marijeta Rajković Iveta, doc.

dr. sc. Ana Širanović, poslijedoktorandica

Zagreb, rujan 2018.

Izjava o autorstvu

Izjavljujem pod punom moralnom odgovornošću da sam diplomski rad „Prakse kulturnog pluralizma - studija slučaja zagrebačke osnovne škole“ izradila potpuno samostalno uz stručno vodstvo mentorica dr. sc. Marijete Rajković Ivete, doc. i dr. sc. Ane Širanović, poslijedoktorandice. Svi podaci navedeni u radu su istiniti i prikupljeni u skladu s etičkim standardom struke. Rad je pisan u duhu dobre akademske prakse koja izričito podržava nepovredivost autorskog prava te ispravno citiranje i referenciranje radova drugih autora.

Klara Vidaković Ostrugač

Sadržaj

1. Uvod	1
1.1. Predmet, cilj i polazište istraživanja	1
1.2. Teorijski okvir: interkulturalizam, multikulturalizam, kulturni pluralizam	2
1.2.1. Dosadašnja istraživanja	4
1.3. Metodologija	5
1.3.1. Izazovi terenskog istraživanja	6
1.4. Cilj, istraživačka pitanja i prikaz strukture rada	7
2. Prakse kulturnog pluralizma	8
2.1. Integracija sadržaja o manjinskim zajednicama	8
2.2. Specifična podrška učenicima pripadnicima nacionalnih manjina	13
2.3. Pristup nastavnika	17
2.4. Kultura škole	24
3. Zaključak	34
4. Literatura	35
5. Izvori	40
6. Sažeci	41

1. Uvod

1.1. Predmet, cilj i polazište istraživanja

Predmet istraživanja su prakse kulturnog pluralizma u jednoj zagrebačkoj osnovnoj školi koju pohađaju učenici Albanci, Bošnjaci i Romi. Cilj je istražiti prakse kulturnog pluralizma u zagrebačkoj osnovnoj školi. Istraživačka pitanja koja se u radu postavljaju su: Potiču li se u odabranoj zagrebačkoj osnovnoj školi prakse kulturnog pluralizma? Koje su to prakse? Kakvim se pristupom (nastavnika i škole) potiču i kultiviraju prakse kulturnog pluralizma? Odabrana tema pripada u područje interkulturalne pedagogije i manjinskih studija.

Postojanje više kultura na nekom prostoru, a posebice njihovo zajedničko funkcioniranje i suživot, relevantna je i zanimljiva tema za istraživanje. Mnogi su autori¹ posebno istraživali Albance, Bošnjake i Rome, ali manjak empirijskih istraživanja praksi kulturnoga pluralizma u školama u Republici Hrvatskoj opravdava odabir izrade studije slučaja o toj temi i od velikog je značaja za etnologiju i kulturnu antropologiju te pedagojsku znanost i pedagošku praksu. To je razlog zašto sam kao studentica ovih dvaju studijskih grupa odabrala baš ovu temu.

Škola² u kojoj je provedeno istraživanje relevantan je odabir jer školu pohađa relativno velik broj nacionalnih manjina (za razliku od prosječne zagrebačke škole gdje to nije slučaj),³ pruža nastavu islamskog vjeronauka,⁴ te na razne načine na nastavi i u izvannastavnim aktivnostima potiče kulturni pluralizam. Neke od njih odnose se na to da u školi organiziraju razne aktivnosti u suradnji s knjižničarkom (radionice, gledanje filmova, posjećivanje džamija, sinagoga, crkava i ostalih vjerskih ustanova koje postoje u Zagrebu), ali i surađuju s kulturno-umjetničkim društvima i predstavnicima romske manjine⁵.

¹U daljnjem tekstu bit će navedeno koji su to autori i o kojim je istraživanjima riječ.

²Ravnatelj je zatražio da identitet škole ostane sakriven zbog čega se neće spominjati ime škole niti bilo koje obilježje koje bi se s njom moglo povezati. Budući da su neki podaci pronađeni na internetskim stranicama škole, umjesto punog naziva koristit će se samo oznaka „web“. Podaci će biti prepričani kako se ne bi mogli povezati sa školom.

³Nastavnica razredne nastave istakla je da se u ovoj školi pripadnici manjina osjećaju puno bolje jer ih ima puno više nego u drugim osnovnim školama.

⁴Islamski vjeronauk pohađa oko 110 djece, za druge vjeronauke nije bilo zahtjeva pa ih nisu ni uvodili (iz kazivanja ravnatelja).

⁵ Iz kazivanja ravnatelja i nastavnika islamskog vjeronauka.

1.2. Teorijski okvir: interkulturalizam, multikulturalizam, kulturni pluralizam

Mnogi autori (Dragojević prema Čačić Kumpes 1999, Marinović 2006, Mrnjauš et al. 2013, Perotti 1994, Piršl et al. 2016, Sablić 2014) definiraju, tumače i stavljaju u odnos pojmove interkulturalizma, multikulturalizma i kulturnog pluralizma. Iako se pojmovi interkulturalizma i multikulturalizma često upotrebljavaju kao sinonimi (Sablić 2014), te je pojmove potrebno razlikovati. Multikulturalnost (Mrnjauš et al. 2013), odnosno multikulturalizam (Piršl et al. 2016, Sablić 2014) definiran je kao istovremeno postojanje više kultura na nekom teritoriju, koje su etnički, nacionalno, jezično, vjersko i socioekonomski različite (UNESCO 2006). Interkulturalnost pak stavlja naglasak na interaktivnu dimenziju i sposobnost entiteta da ostvaruju zajedničke projekte, prihvaćaju podijeljene odgovornosti i stvaraju zajedničke identitete (Sablić 2014), odnosno na razumijevanje, poznavanje, prihvaćanje, međuovisnosti i ravnopravne razmjene različitih jezika, kultura i tradicija (Piršl et al. 2016). Točnije, interkulturalizam kao dinamičan koncept podrazumijeva interakciju različitih kultura uz međusobno poštovanje i zajednički život u dijalogu (UNESCO 2006). Sljedeći je pojam kulturni pluralizam koji je definiran kao postojanje niza etničkih, nacionalnih, vjerskih, jezičnih i drugih zajednica kojima građanska demokracija omogućuje očuvanje i razvoj svojih posebnih identiteta, ali i obavezu poštovanja onih kulturnih obilježja koja pripadaju društvu u cjelini (Spajić-Vrkaš 2001 prema Sablić 2014).

Interkulturalna je ideja osobit pedagoški fenomen i problem jer označava odnos, prožimanje, funkciju i rezultat odnosa, prožimanja različitih kultura u društvu. Rey (1986) ističe da interkulturalni pristup poziva na djelovanje kako bi se interakcije odvijale s međusobnim poštovanjem te ističe da prefiks „inter“ podsjeća na dimenziju međuzavisnosti, interakcije, odnosa, otvaranja, reciprociteta i solidarnosti, a kulturalno podsjeća na priznavanje vrijednosti, simboličkih predstava za koje su pojedinci ili grupe vezane i prema kojima oblikuju svoj pogled na svijet“ (Rey 1986 prema Šurbek 2012: 308).

Za odmicanje od suženog shvaćanja interkulturalizma, nužno je predstaviti na koji je način potrebno promijeniti odnos pripadnika dominantne kulture prema kulturno drugačijima (Spajić-Vrkaš 2014) i na koji način nastavnik interkulturalno obrazovanje stavlja u funkciju izgradnje inkluzivnoga i pravednoga društva te učenicima pomaže da različitost prihvate kao zajedničku dobrobit (Bartulović i Kušević 2016). Uz to, važno je istaknuti zašto svijest o kulturno drugačijima te rješavanje društvenih konflikata nisu dovoljni te u kojem je smjeru potrebno djelovati da bi se nastavnik zaista mogao nazvati „interkulturalnim (Gorski 2008).

Autori poput Gorskoga (2008), Spajić-Vrkaš (2014) te Bartulović i Kušević (2016) zalažu se za interkulturno obrazovanje koje pomaže svim učenicima, podržavaju borbu protiv stereotipa i predrasuda te neprestano zalaganje za pružanje boljih životnih uvjeta za potlačene društvene skupine. Gorski (2008) posebno stavlja naglasak na promjenu postojećih odnosa nejednakosti moćnih i potlačenih usmjeravanjem na društvenu pravdu umjesto rješavanja sukoba. Ističući da svijest o kulturno drugačijem nije dovoljna, smatra da je potrebno nadići dijalog čiji je fokus na sličnostima moćnih i potlačenih, ali i poznavati sociopolitički kontekst. Pristankom na ovakav pristup potpisujemo gubitak privilegija koje smo do sada uživali u društvu, kao i mogućnost negativnih reakcija institucija i pojedinaca. Ipak, odaberemo li slaviti različitosti kao put kojim ćemo obrazovanjem utjecati na promjenu svijeta u bolji i pravedniji te ostanemo li u poziciji društvenog statusa *quo*, ne možemo se nazivati interkulturnim nastavnicima (Gorski 2008, 2009).

Interkulturno obrazovanje koje ponajprije inzistira na konstruiranju pravednog društva za sve transformirat će nejednakost i diskriminaciju potlačenih pripremom učenika za društvenu promjenu učenjem interkulturnog dijaloga što je veliki izazov. Istinska interkulturna praksa ne može se zaustaviti na svjesnosti i razumijevanju kulturno drugačijih, a da pritom ne djelujemo na razini društvene transformacije, odnosno ona ne može postojati bez dekonstrukcije moćnih, privilegiranih i potlačenih (Gorski 2009, Spajić-Vrkaš 2014). Kada kažemo da interkulturno obrazovanje uključuje „sve“, tada mislimo da je u interkulturnom pristupu nužno poticati sve pojedince i skupine da od pasivnih primatelja postanu aktivni subjekti (Bartulović i Kušević 2016). Navedeno je u skladu s prijelazom od Freireovog (2002) bankarskog koncepta kojeg obilježava transmissijski pristup u poučavanju, obespravljenost i izostanak kritičkog poimanja stvarnosti do obrazovanja „postavljanjem problema“. Potonje se obrazovanje temelji na dijalogu gdje se prekida vertikalni obrazac u kojem je znanje „vlasništvo“ učitelja, a učitelj i učenici uče jedni „s“ drugima (Freire 2002: 64), kritički razmišljaju i djeluju (Freire 2002).

1. 2. 1. Dosadašnja istraživanja

Nekoliko autora u svojim se istraživanjima bavilo pripadnicima nacionalnih manjina iz kojih potječu djeca koja pohađaju istraživanu osnovnu školu: Albanaca, Bošnjaka i Roma. Rezultati istraživanja pedagoga (Hrvatić 2004, 2014) potvrdili su postojanje stereotipa prema Romima, nizak stupanj prihvaćanja elemenata kulture Roma (jezik, umjetnost, povijest, običaji), kao i izraženu socijalnu distancu prema Romima. Dobiveni pokazatelji znakovito impliciraju potrebu za provođenjem interkulturnog obrazovanja putem nastavnih programa u redovnom školskom sustavu. I neka ranije provedena istraživanja (ibid. 2000) pokazala su da je za romsku nacionalnu zajednicu u Hrvatskoj odlučujuće, uz poboljšanje sociogospodarskog položaja, integriranje u sve segmente društva, ali i neprijeporna potreba očuvanja kulture, tradicije i stila života. Analiza provedenih intervjua s nastavnicima u zagrebačkom naselju Kozari Bok u Osnovnoj školi dr. Vinka Žganca, koje je napravio sociolog Dragutin Babić, pokazuje da je stigmatizacija primijećena u školi, posebno u konfliktnim situacijama kada su Romi nazivani Ciganima. To je i napad na romski identitet na što su učenici Romi posebno osjetljivi (Babić 2004).

Rezultati istraživanja (Šlezak i Lapat 2012) provedenog u sedam osnovnih škola u Međimurskoj županiji koje pohađa veći broj učenika Roma ukazuju na nužnost daljnjeg razvoja interkulturnih kompetencija putem stručnih usavršavanja učitelja.

Doktorsko istraživanje u pedagogiji o odgoju i obrazovanju djece Albanaca napravila je Dijana Vican⁶. Istražila je i problematizirala odgoj i obrazovanje albanske djece u Hrvatskoj te stavove hrvatskih učitelja o odgoju i obrazovanju djece Albanaca u Hrvatskoj. Pomoću primjera albanskog etnosa nastojala je pokazati njegovu relevantnost za politiku odgoja i obrazovanja etničkih manjina kod nas.

Istraživanja o Romima proveli su Vranić (1979), Draganić (1991), Tong (2004) i Hancock (2006), o Albancima Rajković Iveta i Geci (2017), a o Bošnjacima Kalčić (2007), međutim, kako ta istraživanja nisu bila vezana za pitanja odgoja i obrazovanja pripadnika navedenih skupina, u ovome se radu neće elaborirati. Osim toga, u pedagogiji nisam pronašla domaća istraživanja o Bošnjacima koja bi bila relevantna za moju temu.

⁶<https://www.bib.irb.hr/54728> (Pristup 8. rujna 2018.)

1. 3. Metodologija

Metode i tehnike korištene u prikupljanju i obradi podataka najprije uključuju metodu studije slučaja, a njezina je jedinstvena snaga mogućnost korištenja mnoštvom podataka (Yin 2007: 18). „Bit studije slučaja (...) jest to da ona pokušava rasvijetliti odluku ili niz odluka: zašto su donesene, kako su provedene i s kakvim učinkom“ (Schramm 1971 prema Yin 2007: 23). „Studija slučaja je empirijsko istraživanje koje proučava suvremeni fenomen unutar njegova stvarnog životnog konteksta“ (ibid. 24). Uzimajući u obzir istraživačka pitanja koja postavljam u ovoj studiji slučaja, ona je eksplanatorna (traži odgovor na pitanje „kako“) (ibid. 16). Nadalje, pretpostavka studije usmjerava pozornost na ono što treba ispitati unutar studije (ibid. 34). U ovom se slučaju to odnosi na prakse kulturnog pluralizma koje ujedno čine jedinicu analize ove studije slučaja (ibid. 35). Postupci korišteni u ovome istraživanju su polustrukturirani intervju s ravnateljem i nastavnicima i, u manjem opsegu, analiza sadržaja školskih kurikuluma dostupnih na mrežnim stranicama škole. Polustrukturiranim intervjuom (Potkonjak 2014) s ravnateljem i trima nastavnicima (nastavnikom islamskog vjeronauka, nastavnicom razredne nastave te nastavnicom predmetne nastave – povijesti⁷) zagrebačke osnovne škole prema unaprijed pripremljenim pitanjima koja su poslužila kao podsjetnik pri vođenju razgovora (dakle, kvalitativan pristup prikupljanja i analize podataka) na terenskom istraživanju, dobivena je građa za analizu i interpretiranje dobivenih nalaza (Yin 2007) što će biti nadopunjeno relevantnom literaturom. Podaci dobiveni intervjuima nadopunjeni su analizom sadržaja školskih kurikuluma za posljednje dvije školske godine dostupnih na mrežnim stranicama škole. Naslovi i podnaslovi studije slučaja zagrebačke osnovne škole u glavnome dijelu ovoga rada slijede logiku postavljenih istraživačkih pitanja.

Na terenu (Potkonjak 2014), u osnovnoj školi podatke sam prikupljala tehnikom polustrukturiranog intervjuja, a bilješke sam vodila prilikom razgovora s ravnateljem, ali i neposredno nakon održanih intervjuja i odlaska s terena te nakon kontrolnog intervjuja s nastavnicom razredne nastave. Četiri intervjuja provedena su u školi prilikom jednog odlaska na teren, a kontrolni intervju s nastavnicom razredne nastave (N.R.N.) proveden je i izvan škole naknadno (svaki intervju proveden je individualno). Sve kazivače se prije razgovora pitalo za pristanak snimanja razgovora (Potkonjak 2014). Tri kazivača su pristala na snimanje, jedan (R.) je odbio. Navedeni kazivači odabrani su kako bi bila obuhvaćena cijela škola kao studija slučaja (od razredne do predmetne nastave te ravnatelja), a nastavnica povijesti i

⁷Kazivači će se u tekstu označavati na sljedeći način: nastavnica razredne nastave – N.R.N., ravnatelj – R., nastavnik islamskog vjeronauka – N.I.V., nastavnica predmetne nastave (povijest) – N.P.N.

nastavnik islamskog vjeronauka iz razloga što su ti predmeti pogodni za implementaciju kulturnog pluralizma u nastavi. Važno je napomenuti da su u ovome radu iznesena pojedinačna iskustva nastavnika te ista ne predstavljaju razmišljanja svih nastavnika istraživane škole⁸.

1.3.1. Izazovi terenskog istraživanja

Tijekom istraživanja pojavili su se određeni izazovi i problemi na terenu (vremenska ograničenost kazivača te nemogućnost snimanja intervjua s ravnateljem) o čemu valja detaljnije pisati u nastavku rada.

Prilikom samoga dolaska u školu (10:45 h) nastavnica s kojom sam dogovarala dolazak na teren obavijestila me da ću prvo razgovarati s nastavnikom islamskog vjeronauka (N.I.V.), potom s ravnateljem (R.) te da će me u 11:30 h u dvorani dočekati nastavnica razredne nastave (N.R.N.). Dakle, prvi je problem vremenska ograničenost nastavnika i sama činjenica da sam došla u školu tijekom održavanja nastave. Nadalje, uvjeti u kojima su se intervjui provodili otežali su sam tijekom razgovora (knjižnica, učionica, uz buku, učenike te redovno odvijanje nastave) pa sam zbog toga zatražila kontakt nastavnice razredne nastave te napravila ponovljeni kontrolni intervju izvan škole. Ostali kazivači uspjeli su reći sve što su htjeli usprkos otežanim uvjetima razgovora, stoga njih nisam zatražila kontakt za ponovni susret i razgovor. Nastavnica razredne nastave jedina je tijekom intervjua u školi uspjela odgovoriti na nekoliko postavljenih uvodnih pitanja.

Kazivač (R.) primio me na razgovor u školi iako je kazao da je u to vrijeme već trebao biti u Gradskom Poglavarstvu. Ravnatelj i nastavnica s kojom sam dogovarala dolazak na teren zatražili su unaprijed pitanja za polustrukturirani intervju, a ravnatelj ih je čitao s papira i odgovarao preskačući. Smatrao je da su neka pitanja osjetljiva, sugestibilna, preopširna. Tijekom razgovora sam vodila bilješke, zbog čega su mi neke informacije kasnije tijekom analize ostale nejasne i šture. Tijekom razgovora nisam imala vremena, a niti osjećala slobodu postavljati potpitanja za pojašnjenje danih odgovora. (R.) nije dopustio snimanje intervjua

⁸ Tijekom intervjua i sami sugovornici isticali su da su to njihova razmišljanja i da bih od drugih kolega dobila drugačije odgovore. Primjerice, nastavnici imaju različite stavove o tome što i kako smiju govoriti o Romima, koliko detaljno smiju iznositi svoja iskustva ili iskustva kolega/kolegica s romskim učenicima na nastavi. Također su isticali da nastavnici imaju različita iskustva u nastavnoj praksi s Romima.

diktafonom uz pojašnjenje da je to preveliki zahtjev, što je otežalo tijekom razgovora uz vođenje bilješki. Također, nastavnica koja je omogućila terensko istraživanje u školi u jednom trenutku intervjua s ravnateljem došla me obavijestiti da nakon ovog intervjua imam još jedan.

Sam tijekom bivanja na terenu je, dakle, bio konfuzan s obzirom na to da sam prvi put došla u navedenu školu te nisam poznavala nastavnike, a sljedeći intervjui koji su me očekivali dogovarali su se tijekom mog bivanja tamo. Sve se odvijalo brzo što mi nije ostavljalo prostora ni vremena da tijekom bivanja na terenu dopunim bilješke i razjasnim eventualne nejasnoće. Tijekom intervjua sugovornici su različito pristupali činjenici da njihova iskustva rada kao nastavnika mogu doprinijeti izradi diplomskoga rada, kao i o samom tijeku provođenja istraživanja. Tako je tijekom prvog intervjua provedenog u školskoj učionici N.R.N. kazala da će, zbog učenika koji upadaju u razgovor s pitanjima oko točnosti riješenih zadataka, svašta biti snimljeno. Tijekom drugog kontrolnog intervjua izvan škole nije bila sigurna hoće li mi njezino kazivanje⁹ biti od koristi za rad. Napomenula sam da su mi bitna i vrijedna njezina iskustva i da ne može biti beskorisnih ili netočnih informacija. Na to je reagirala pozitivno, dapače bilo joj je drago da mi može koristiti njoj bliska tema o kojoj ima što za ispričati. Na kraju kontrolnog intervjua dodala je kako ima materijala za ispričati te da nije sigurna je li mi dosta toga rekla.

1. 4. Cilj, istraživačka pitanja i prikaz strukture rada

Cilj je diplomskoga rada istražiti prakse kulturnog pluralizma u zagrebačkoj osnovnoj školi. „Potiču li se u odabranoj zagrebačkoj osnovnoj školi prakse kulturnog pluralizma? Koje su to prakse? Kakvim se pristupom (nastavnika i škole) potiču i kultiviraju prakse kulturnog pluralizma?“ istraživačka su pitanja prema kojima ću strukturirati razradu.

Najprije će biti prikazane prakse integracije sadržaja o drugim kulturama u nastavi, izvannastavnim aktivnostima i školskom kurikulumu te specifična podrška kulturno drugačijim učenicima putem nastave islamskog vjeronauka, dopunskog učenja za Rome i podrške albanskim učenicama na nastavi povijesti. Potom će se prikazati pristup nastavnika te kultura škole kojima se kultiviraju prakse kulturnoga pluralizma. U zaključku će se iznijeti

⁹ Kazivanje na koje je pritom mislila odnosi se na nedovoljno poznavanje hrvatskoga jezika romskih i albanskih učenika.

rezultati istraživanja i bit će ponuđene smjernice i otvorena pitanja za neka daljnja istraživanja o ovoj temi.

2. Prakse kulturnog pluralizma

2.1. Integracija sadržaja o manjinskim zajednicama

Integracija sadržaja prva je praksa kulturnog pluralizma koja se potiče u zagrebačkoj osnovnoj školi, a ujedno je prema Banksu (1993) i prva dimenzija multikulturnog obrazovanja¹⁰, koja se odnosi na opseg u kojem nastavnici upotrebljavaju primjere, činjenice i informacije iz drugih kultura kako bi ilustrirali glavne koncepte, principe i teorije u nastavnom predmetu kojeg predaju (Banks 1993). Stoga ću u ovome poglavlju prikazati koje sadržaje o kulturno drugačijima nastavnici integriraju u nastavu, a koje u izvannastavne aktivnosti. Nakon toga, analizirat ću kurikulume protekle dvije školske godine kako bi se vidjelo jesu li u njim uključeni sadržaji koji se tiču kulturnoga pluralizma i koji su to sadržaji.

Na moje pitanje koje sadržaje o Romima, Albancima i Bošnjacima integrira u nastavu N.R.N. najprije navodi primjer pokušaja integracije sadržaja. Htjela je na sat glazbene kulture donijeti CD s makedonskim etno pjesmama jer u razredu ima makedonskih Albanaca. Ipak, kada je saznala da učenici ne znaju makedonski, nego samo albanski, odustala je od ideje (N.R.N.). Smatram da bi nastavnica satove glazbene kulture mogla oplemeniti romskom, bošnjačkom i albanskom glazbom, čime bi obuhvatila sadržaje svih manjinskih zajednica. Štoviše, prema istraživanju baznih podataka (Kunac et. al 2018) Romi izdvajaju tradicionalnu romsku glazbu „kao ključan element romske kulture i običaja po kojima bi htjeli biti prepoznati u Hrvatskoj“ (Kunac et. al 2018: 24). O prijedlozima pristupa nastavnice u ovoj situaciji govorit ću u poglavlju „Pristup nastavnika“.

Što se tiče nastavnih predmeta, N.R.N. interkulture sadržaje integrira na nastavi hrvatskoga jezika, prirode i društva, glazbene kulture i na satu razrednika, a kao posebno pogodne sadržaje kojima učenike usmjerava na kulturni pluralizam izdvaja higijenu i ekološke teme.

¹⁰Banks (1993) u svojim radovima koristi termin *multikulturno obrazovanje*, iako su njegova razmišljanja o svrsi i načinima provođenja takvoga obrazovanja bliska razmišljanjima autora koji se radije odlučuju za termin *interkulturno obrazovanje*. Razlog tomu prvenstveno se nalazi u razlikama u teorijskim tradicijama multikulturnoga/interkulturnoga obrazovanja između Sjedinjenih Američkih Država s jedne strane i Europe s druge strane (vidjeti u: Spajić-Vrkaš 2004).

Higijenu izdvaja kao najveći problem kod Roma te smatra kako je važno obrađivati tu temu na satu prirode i društva. Navodi primjer jedne djevojčice koja je draga, ali nema higijenske navike. Djeca joj se rugaju, a i nastavnica je primijetila da učenica treba voditi računa o higijeni. Pokušala je nekoliko puta razgovarati s učenicom i njezinom majkom, a na satu prirode i društva obrađujući temu čistoće posebno je stavila naglasak na održavanje osobne higijene. Pritom je nju imala najviše u vidu i pratila ju kako reagira. Nije sigurna koliko će ju govor o toj temi potaknuti da promijeni higijenske navike, ali kao uspješan poticaj na promjenu higijenskih navika N.R.N. navodi jednu romsku učenicu koja je sada u petom razredu. Od prvog do četvrtog razreda stalno je s njom razgovarala jer nije vodila brigu o higijeni, a sada je ipak počela i N.R.N. se čini da nema više problema s tim (N.R.N.).

Sljedeći je važan sadržaj koji kazivačica izdvaja ekologija, odnosno zaštita okoliša. „Od najnižih razreda nastava društvenih znanosti treba imati u vidu globalnu perspektivu – postoji ova jedina zemlja koja je zajednički dom ljudskog roda, da bi se ispunili ciljevi kojima interkulturalno obrazovanje treba doprinijeti“ (Petrović, Janjetović 2002: 103-104; prema Jevtić i Mikanović 2012: 141). Nastavnica je stoga prošle godine učenicima htjela pročitati Pismo indijanskog poglavice (iz Seattle-a iz 1854. upućeno američkome predsjedniku u Washington kao odgovor na ponudu da bijelci kupe indijansku zemlju¹¹), koje se ubraja među najljepše i najdublje misli koje su ikada izrečene o čovjekovoj prirodi.¹² N.R.N. općenito zastupa kozmopolitski stav prema svijetu pa to isto pokušava prenijeti i na učenike:

„... svi smo mi tu stanovnici na ovoj planeti i ono moramo svi zajedno raditi da nam bude bolje (...) I sad smo radili Dan planeta Zemlje pa smo isto pričali biljke životinje, ljudi svi smo tu stanovnici svi zajedno moramo voditi brigu o svijetu ...“ (N.R.N.).

Od ostalih nastavnih sadržaja kojima se kultivira kulturni pluralizam, kazivačica je navela da s učenicima uspoređuje muslimanske i katoličke blagdane, a prije je s njima izrađivala slikovnice o temi tolerancije kao i likovne radove kojih trenutno nema u učionici. Škola je nedavno dobila slikovnicu vezanu za romsku kulturu: „... znam da sam to našla i razmišljam gdje bi to uklopila [u nastavu] ...“ (N.R.N.). Tu slikovnicu kazivačica mi je donijela na drugi intervju koji je proveden izvan škole, a kazivačica ne zna kako bi slikovnicu iskoristila na nastavi jer ne zna pročitati naslov napisan na romskom jeziku (N.R.N.). Smatram da bi joj mogli pomoći učenici koji znaju romski jezik ako ih u tome uspije ohrabriti. Naime, prilikom

¹¹<http://www.prijatelji-zivotinja.hr/index.hr.php?id=336> (Pristup 19. svibnja 2018.)

¹²<http://impulsportal.net/index.php/kultura/knjizevnost/653-pismo-indijanskog-poglavice-seattle> (Pristup 19. svibnja 2018.)

poticanja romske djece da se izraze na vlastitom jeziku, nastavnica razredne nastave uglavnom je bila svjedokom njihove sramežljivosti (N.R.N.).

Za razliku od nastavnice razredne nastave, nastavnica povijesti konkretno je navela koje sadržaje o različitim narodima i kulturama integrira u nastavu. Obrađuje manjine općenito (npr. etničke, vjerske) i Hrvate kao manjine u drugim državama, migracije, ljudska prava, rasizam, povijest Bosne i Hercegovine, srednjovjekovnu Bosnu te pojavu islama. Kod obrade teme Drugog svjetskog rata dotiče se teme naroda koji su stradali tijekom Drugog svjetskog rata, a ima i posebnu nastavnu jedinicu o holokaustu. Osim toga, u nastavu integrira sadržaje iz južnoafričke povijesti kao što su politika rasne diskriminacije *apartheid* te govori o južnoafričkom političaru i predsjedniku Nelsonu Mandeli (N.P.N.). Ravnatelj dodaje da se u nastavi povijesti specifičnosti Bošnjaka, Albanaca i Roma obrađuju u temi mješovitog stanovništva (R.)

Važno je primijetiti da nastavnica povijesti osim sadržaja o manjinama koje pohađaju zagrebačku osnovnu školu integrira sadržaje afričke kulture. To je u skladu s preporukom uvažavanja interkulturalnog konteksta u nastavi povijesti pri čemu je potrebno istaknuti doprinos različitih civilizacija i kultura (Marinović i Roksandić 2006). To dokazuje kako je nastava povijesti osobito pogodna za prijenos znanja korisnih za obrazovanje građana multikulturalnog društva (Perotti 1994), što također znači da se ne smije ograničiti na proučavanje političke i diplomatske povijesti, nego treba proučiti sve njezine dimenzije: socijalnu, ekonomsku, kulturnu i intelektualnu (Marinović i Roksandić 2006).

Od dodatnih sadržaja, koji se integriraju izvan nastave, kazivači navode obilježavanje Bajrama i Kurban-bajrama u školi. Kada je o obilježavanju tih blagdana riječ, različita su kazivanja nastavnika islamskog vjeronauka i nastavnice razredne nastave. On navodi da se ti blagdani obavezno obilježavaju u školi, ali ne opisuje na koji način. Ona pak kazuje da se ti blagdani u školi ne obilježavaju posebno, nego se o tome govori na nastavnom satu te po školi ide oglasna knjiga s informacijom kada su ti blagdani. Ravnatelj navodi da se učenicima blagdani obavezno čestitaju, a N.R.N. kako majke koje slave te blagdane pošalju u školu kolače, npr. baklave. Od ravnatelja saznajem da se u školi obilježavaju Dan kruha, Dan škole te da škola surađuje s udrugom žena Romkinja „Romsko srce“¹³, Islamskom zajednicom (R.), Institutom Ivo Pilar (N.P.N.), a ugošćuje i različite KUD-ove (R.). Nastavnica razredne nastave navodi radionicu romskih plesova (N.R.N.). Ravnatelj i N.P.N. navode izložbu „Dani

¹³<https://www.romskosrce.hr/index.php/kontakt> (Pristup 24. srpnja 2018.)

Roma u drugom Svjetskom ratu“¹⁴, koja je u školi trajala od 23. travnja 2018. do 4. svibnja 2018. (web stranica škole)¹⁴. Nastavnica povijesti spominje Dan Roma (8. travnja), koji se u školi obilježava tako što se učenicima čestita, a na sam Dan Roma romski učenici imaju slobodan dan i ne moraju doći u školu (N.P.N.). Obilježavanje blagdana i izdvojenih kulturnih elemenata jedan je od pristupa integraciji sadržaja o etnički drugačijima koji se naziva *doprinosa* (Banks 1993).

Nakon nastave i izvannastavnih aktivnosti slijedi analiza dostupnih kurikuluma zagrebačke osnovne škole. Na internetskoj stranici škole dostupni su kurikulumi školskih godina 2016./2017. te 2017./2018., a analizirat ću ih kako bi se vidjelo jesu li u njima uključeni sadržaji koji se tiču kulturnoga pluralizma i koji su to. Iščitavanjem dostupnih dokumenata izdvojila sam sadržaje vezane za kulturnu različitost koje ću u nastavku prepričati.

Izdvojeni sadržaji odnose se na izbornu i dodatnu nastavu, izvannastavne aktivnosti razredne i predmetne nastave, izvanučioničnu nastavu, školske projekte, priredbe i obilježavanje tematskih dana te preventivne planove i aktivnosti zagrebačke osnovne škole (Kurikulum 2016./2017., 2017./2018.).

U izbornu nastavu njemačkoga jezika uključen je kulturni sadržaj vezan uz zemlje njemačkog govornog područja, dok se sadržaj izborne nastave islamskoga vjeronauka odnosi na upoznavanje izvornih načela vlastite vjere. Na dodatnoj se nastavi povijesna grupa kroz sadržaje lokalne i nacionalne povijesti orijentira na posjet muzejima i drugim gradovima. Izvannastavne aktivnosti razredne nastave usmjerene su na brigu o okolišu, likovnu kulturu, tradicijsku kulturu i baštinu, dok su učenici viših razreda na nastavnom predmetu glazbene kulture u aktivnosti „Glazbena mladež“ izloženi različitim glazbenim stilovima, a na međureligijskoj skupini upoznaje ih se sa sličnostima i različitostima među religijama. Također ih se uči tehnikama ručnoga rada, osmišljavanju i realizaciji projekata te kulturi nenasilnog rješavanja sukoba. U izvanučioničnoj nastavi učenike nižih razreda upoznaje se s kulturno-povijesnim spomenicima zavičaja, dok se učenicima viših razreda nudi sadržaj ostalih lokaliteta u Hrvatskoj (Marijansko svetište, Pomorski i Povijesni muzej Hrvatskog primorja u Rijeci). Svim razredima u školi dostupne su radionice „Nemoj mi se rugati“ i „Trening socijalnih vještina“. Projekt „Moja domovina“ namijenjen je četvrtim razredima, a „Uzori vjere“ učenicima petih razreda. Obilježavanjem tematskih dana (Međunarodnog dana tolerancije 16. studenog), svim je učenicima dostupno predavanje o toleranciji, a odlazak u

¹⁴ Dostupne fotografije s mrežne stranice škole prikazuju Rome u Nezavisnoj Državi Hrvatskoj.

Tiflološki muzej sadržaj je kojim se obilježava Međunarodni dan osoba s posebnim potrebama. Jednako tako, 27. siječnja se obilježava „Svjetski dan vjerskih sloboda“, a 21. veljače „Međunarodni dan materinskog jezika“. Od preventivnih planova, važna je prevencija neprihvatljivih oblika ponašanja putem interaktivnih radionica na satovima razrednika. Svim učenicima u školi namijenjen je trening socijalnih vještina (tolerancija, prijateljstvo, ljubav, suradnja, međusobno poštovanje, nenasilna komunikacija, nenasilno rješavanje sukoba, promicanje vrijednosti spolne, vjerske i nacionalne tolerancije te problemi u školi i obitelji) (ibid.).

Kulturni pluralizam se u navedenim aktivnostima potiče na više načina. Najprije, usvajanjem jezičnih i komunikacijskih sposobnosti, odgajanjem djece i mladih za istinsko dijaloško susretanje s vizijama i mišljenjima onih koji drugačije vjeruju ili uopće ne vjeruju, poštivanjem drugih i razgovorom s njima o zajedničkim problemima svih ljudi. Nadalje, razvojem kritičkog mišljenja i povezivanjem gradiva sa stvarnim životom, gradnjom kvalitetnih međuljudskih odnosa te razvijanjem pozitivnog stava prema različitim glazbenim stilovima, a uz to i pronalaskom načina rješavanja problema, međusobnim pomaganjem i druženjem s kulturno različitim, sudjelovanjem na izložbama te pomaganjem i osjetljivošću na aktualna društveno-humanitarna pitanja. Osim toga, kulturni se pluralizam potiče smanjenjem rujanja, ismijavanja i nasilnih ponašanja u školi te postizanjem učinkovite socijalne integracije djece. Potiče se i razvijanjem pozitivnog odnosa prema kulturnoj baštini, upoznavanjem učenika s europskom baštinom, razgovorom na više jezika, dijeljenjem primljenih darova onima koji su u potrebi, uvažavanjem drugih osoba i njihovih (posebnih) potreba. Na kraju, kulturni se pluralizam potiče tolerancijom prema pripadnicima različitih vjeroispovijesti te razvojem ljubavi prema materinjem jeziku (ibid.).

Što se tiče integracije sadržaja o različitim kulturama, može se zaključiti da se ona u školi prakticira. Nastavnica razredne nastave navela je više prijedloga koje bi mogla integrirati u nastavu te neke ideje koje je pokušala provesti. Tijekom intervjua se pokušavala sjetiti više konkretnih primjera sadržaja koje integrira u nastavu, ali navela je samo primjer higijene i ekologije. S druge strane, nastavnica povijesti navela je koje sadržaje integrira u nastavu, a osim što se taj sadržaj odnosi na manjine koje pohađaju ovu osnovnu školu, važno je da sadržaj proširuje izvaneuropskom poviješću, točnije afričkom. Dodatni sadržaji koje škola prakticira uključuju obilježavanje blagdana i suradnju s različitim institucijama izvan škole. Analizom kurikuluma; uočeni su sadržaji dodatne i dopunske nastave, izvannastavnih

aktivnosti, projekata i drugih ponuda škole učenicima koji se, kako ističe Pažur (2016), odnose na interkulturalno djelovanje učenika izvan škole.

Na kraju ovoga poglavlja nužno je istaknuti da se druga faza razvoja multikulturalnog obrazovanja odnosi na svijest obrazovnih stručnjaka da je integracija etničkih sadržaja u nastavu neophodna, ali ne i dovoljna da bi došlo do reforme školstva koja bi pravilno odgovorila na jedinstvene potrebe etničkih manjina i pomogla svim učenicima da razviju demokratske vrijednosti i stavove o rasno i etnički drugačijima (Banks 1993).

2.2. Specifična podrška učenicima pripadnicima nacionalnih manjina

Članak 18. Opće deklaracije o ljudskim pravima¹⁵ govori da svatko ima pravo na slobodu vjeroispovijesti, a prema Programu islamskog vjeronauka za osnovnu i srednju školu (2004) vjerska su prava dio prava čovjeka. U tome smislu, svatko ima pravo na religijsko obrazovanje pa tako manjina koja je islamske vjeroispovijesti u zagrebačkoj osnovnoj školi ima pravo na nastavu islamskog vjeronauka. Ona je u ovoj školi organizirana kao izborna nastava, a po članku 10. Programa islamskog vjeronauka za osnovnu i srednju školu (2004) islamski je vjeronauk u osnovnim i srednjim školama izborni predmet i obavezan je za one učenike koji ga izaberu. Prema članku 12. istog Programa nastavu izvode vjeroučitelji. Nastavnik islamskog vjeronauka u ovoj školi formalno se obrazovao u stručnoj školi za muslimanskog svećenika¹⁶ (danas Islamska gimnazija). Poslije toga upisao je Islamski pedagoški fakultet u Bihaću gdje je stručno osposobljen za vjeroučitelja u školi i džamiji, odnosno župi¹⁷ (N.I.V.).

S obzirom na to da se nastava islamskog vjeronauka izvodi za vjerski drugačije učenike, prepoznala sam je kao specifičnu podršku manjini koja je ravnopravna većini i kao još jednu praksu kulturnog pluralizma ove zagrebačke osnovne škole.

¹⁵http://www.pariter.hr/wp-content/uploads/2014/10/opca_deklaracija_o_ljudskim-pravima.pdf (Pristup 14. rujna 2018.)

¹⁶ Kao odgovor na moje pitanje koju je školu završio kazivač koristi pojam muslimanski svećenik (iz kazivanja N.I.V.) kao pojednostavljeno objašnjenje naziva *muđlim*, što je naziv za učitelja, nastavnika (<http://hjp.znanje.hr/index.php?show=search> Pristup 21. rujna 2018.)

¹⁷ Na mrežnoj stranici (ne navodim kojoj radi zaštite privatnosti kazivača) našla sam podatak da kazivač također obnaša funkciju *imāma* – islamskog vjerskog službenika, onog koji predvodi skupne molitve i *hātiba* – islamskog propovjednika koji u džamiji propovijeda petkom i o Bajramu (<http://hjp.znanje.hr/index.php?show=search> Pristup 21. rujna 2018.)

Nastavnik u nastavi islamskog vjeronauka stavlja naglasak na međureligijsku i međuljudsku suradnju. To pokušava napraviti tako što povezuje stanje u državi ili svijetu s vjerom, radi sponu između vjere i države. (N.I.V.). U državnim je školama poučavanje religije, njezinog odnosa prema društvu i utjecaja na politiku nužno kako bi se izbjegle predrasude prema raznim religijama što su ih doseljeničke zajednice donijele sa sobom. Međutim, religija ne može zauzeti cjelinu i ne može se nametnuti. „Obrazovanje mora pomoći u promidžbi svijesti o tome da ljudi mogu biti religiozni i nereligiozni na razne načine“ (Perotti 1994: 87).

Teme koje se obrađuju na nastavi islamskog vjeronauka vezane su za spoznaju Boga i praktičnu vjeru, a središnja ideja slijedi moto škole „različitosti nas spajaju, a ne razdvajaju“ (N.I.V.)

Na satu islamskog vjeronauka koristi se islamski pozdrav *Selem* što znači mir. Druga poruka koju je Bog poslao preko proroka Muhameda jest *ikre*¹⁸, a stavlja čovjeka u poziciju da mora učiti, izučavati, biti koristan društvu bez obzira gdje živi (N.I.V.)

Na pitanje o konkretnim temama i područjima koja obrađuju na nastavi islamskog vjeronauka, N.I.V. me je uputio da pogledam ciljeve i zadatke u Programu islamskog vjeronauka za osnovnu i srednju školu (2004.) Prema spomenutom dokumentu cilj nastave islamskog vjeronauka jest poticati učenike da, osobnom spoznajom utemeljenom na saznanjima Božje objave Kur'ana i Muhammedove predaje, dođu do uvjerenja o nužnosti Allahova postojanja (Programi islamskog vjeronauka za osnovnu i srednju školu 2004).

Navedeni su sljedeći zadaci: „da učenika upozna s odredbama upute – Kur'ana vjerovanje u jednog Boga, Njegove anđele (*meleke*), Njegove objave (*Kitabe*), Njegove poslanike, Sudnji dan i Njegovo određenje; da osposobi učenika za praktično življenje skladno usvojenim odredbama: očitovanje pripadnosti vjeri (*šehadet*), molitva (*namaz*), vjerska discipliniranost (*post*), vjerska materijalna obveza (*zekat*), hodočašće (*hadd*); da razvija kod učenika osjećaj odgovornosti koje proistječu iz ovih odredaba; da približi učenika svom okruženju i okruženje njemu; da bez straha iskazuje svoja motrišta; da shvati bit i suštinu vjerskog učenja; da upozna i praktično primijeni vjerske propise; da razvija ljubav prema Bogu, Poslaniku i svojoj vjeri; da se upozna s baštinama drugih religija izgrađujući pozitivan stav prema njima; da ih upozna s pojavom i razvojem islama na našim prostorima; da se učenici saznanjem istine o vjeri i njezinoj progresivnoj ulozi u povijesti čovječanstva oslobode osjećaja stida nametnutog

¹⁸ Imperativ *ikre* prevodi se na razne načine: čitaj, uči, poučavaj, naučavaj, izučavaj, razmišljaj, studiraj, obrazuj se, meditiraj, spoznaj (<http://www.gorapress.net/clanak/vjera-i-zivot/munafis-hodza-refleksija-prve-kuranske-objave-ikre/> Pristup 12. svibnja 2018.)

muslimanima i iskrivljanjem njihove uloge u ovim krajevima“ (Programi islamskog vjeronauka za osnovnu i srednju školu 2004: 11).

Budući da svi učenici jednog razreda ne pohađaju Islamski vjeronauk, nastavnik izvodi nastavu u kombiniranim odjeljenjima od prvog do četvrtog te od petog do osmog razreda. Nastavniku islamskog vjeronauka važno je da učenici spoznaju kako se treba odnositi prema društvu, zemlji i prirodi: „... [potrebno je] da se osvijesti njihova svijest ... jer sve je to dragi Bog stvorio za nas ...“ (N.I.V.). Osim toga, kao vrijednosti kulturno pluralne škole koje učenici koriste u životu, kazivač navodi da učenici znaju kulturno pozdraviti, znaju izreći molitvu, odnositi se prema drugoj djeci koja nisu muslimani (npr. katolici također znaju nešto o njihovom učenju te posjećuju crkve). Navodi da je on sam posjetio više crkava po svijetu nego džamija. Odlazak muslimana u posjet katoličkoj crkvi kazivač vidi kao međureligijsku kulturu koju treba imati svaki čovjek jer nijedna vjera ne nalaže ništa loše, već dobro i zalaže se za mir. Učenicima želi usaditi da znaju tko su i što su, ali i da moraju poštivati drugoga tako da se ne pitaju zašto je netko takav. Nastavnik također ulaže veliki trud da učenike usmjeri na prepoznavanje i odabir prijatelja i poznanika koji nemaju loše osobine (kradu, tuku se i sl.). Radi na osvještavanju činjenice kako se kretanjem u lošem društvu dovode u opasnost da i sami postanu loši. Pokušava ih usmjeriti na pravi put. (N.I.V.)

Osim nastave islamskog vjeronauka, prisutne su još dvije prakse kulturnog pluralizma koje čine specifičnu podršku u ovoj osnovnoj školi: organizacija dopunskog učenja za Rome koji kod kuće nemaju uvjete za učenje i prilagodba učinjena na nastavi povijesti zbog dviju albanskih učenica radi učenja jezika i socijalizacije u trajanju od jedne školske godine.

Ravnatelj kazuje da su njihovi učitelji dobili nagradu što dodatno rade s romskim učenicima koji kod kuće nemaju uvjete za učenje (R). Ovu praksu dodatnog rada s učenicima prepoznajem kao dobar smjer aktivnog rada na boljitku životnih uvjeta za potlačene društvene skupine. Istraživanje (Kunac et al. 2018) „je pokazalo da čak 81,2% djece u dobi do 15 godina živi u riziku od siromaštva (...) veliki postotak djece živi u neodgovarajućim uvjetima stanovanja: vlažni uvjeti (78% djece obuhvaćeno istraživanjem), mračni prostori (33,3%), bez kupaonice (48,3%) i bez odgovarajućeg sanitarnog čvora (43,8%)“ (ibid. 21). Osim toga, 80% djece živi u kućanstvima bez osobnog računala, laptopa ili tableta što upućuje na to da većini romskih kućanstava nedostaju neki od osnovnih obrazovnih dobara suvremenoga svijeta (ibid.). Iz navedenih rezultata zaključujem da je važno najprije poboljšati životne uvjete Roma i povećati svijest o važnosti ranog uključivanja u predškolu kao pripremu za osnovnoškolsko obrazovanje. Naime, prema rezultatima istraživanja baznih podataka o uključivanju Roma u

hrvatsko društvo (Kunac et al. 2018) čak 69% romske djece u dobi od tri do šest godina ne pohađa ni dječji vrtić ni predškolu. Roditelji romske djece imaju pogrešnu percepciju da djeci nije potrebno uključivanje u programe predškolskog odgoja i obrazovanja jer netko kod kuće može brinuti za dijete, a prisutno je i nepovjerenje Roma prema djelatnicima ustanova koje provode djelatnici predškolskog odgoja (ibid.).

Iako je romskim učenicima potrebna specifična podrška u učenju jer je „svaki treći ispitanik odustao od osnovne škole“ (ibid. 97), kao razloge odustajanja od osnovne škole svaki peti ispitanik (Rom) navodi financijske razloge i sklapanje braka, a nešto manje (15,2%) ih je odustalo uslijed loših obrazovnih rezultata, dok se poteškoće s jezikom navode kao manje učestali razlozi (ibid. 98). Ipak, prema dobivenim podacima u istraživanoj zagrebačkoj osnovnoj školi, problem jezika i nemogućnost uspostavljanja razumljivog komuniciranja s romskim roditeljima jedan je od glavnih izazova za nastavnicu razredne nastave (N.R.N.).

Još je jedna prepoznata specifična podrška kulturno drugačijim učenicima: prilagodba na nastavi povijesti zbog dviju albanskih učenica radi učenja jezika i socijalizacije u trajanju od jedne školske godine. Nastavnica povijesti navela je da su učenice koje nisu znale hrvatski jezik jednu školsku godinu dolazile na nastavu povijesti bez da su dobivale ocjene (N.P.N.). Zaključujem da je cilj ove podrške bio pomoći albanskim učenicama da ovladaju hrvatskim jezikom kako bi lakše usvajale nastavni sadržaj. Ovakav pristup slijedi monokulturnu perspektivu (Spajić-Vrkaš 2014) u kojoj pripadnici manjine preuzimaju kulturna [u ovom slučaju jezična op.a.] obilježja dominantne kulture putem procesa asimilacije pružanjem jednakih obrazovnih šansi kako bi se oni što brže uključili u redovitu nastavu (ibid.). Smatram da bi se u ovoj situaciji moglo razmišljati o uvođenju nastave na jeziku i pismu nacionalnih manjina po modelu C za albanski jezik i kulturu, koja se prošle školske godine (2017./2018.) provodi u 17 osnovnih škola u Republici Hrvatskoj, od toga su dvije škole u Zagrebu¹⁹.

Na temelju svega navedenoga, zaključujem da je najveća dobrobit koju učenicima daje nastava islamskog vjeronauka sadržana u nastavnikovom nastojanju da im usadi svijest da znaju tko su, ali da poštuju drugoga ne pitajući se zašto je takav, jer je to na tragu razvoja dijaloškog interkulturalnog obrazovanja gdje je za učinkovitu pripremu djece i mladih za život u kulturno pluralnom društvu u kojem se promiče dijalog prijeko potrebno osnažiti njihovo poštivanje kulturno drugačijih (Spajić-Vrkaš 2014). Također, naglasak na međureligijskoj i međuljudskoj suradnji na kojoj nastavnik inzistira (N.I.V.) „promiče ideju kulturnih razlika

¹⁹<https://gov.hr/UserDocsImages//Moja%20uprava//Popis-%C5%A1kola-manjine%202017-2018.pdf> (Pristup 14. rujna 2018.)

kao društvene vrijednosti, bogatstva ili snage (...) ohrabriranjem za dijalog i suradnju“ (ibid. 13).

Dopunsko učenje za Rome koje organizira škola čini mi se kao dobar početak razmišljanja o radu na poboljšanju njihovih životnih uvjeta što bi dovelo do rasterećenja nastavnika i prilike za rad romskim pomagačima. Time ne mislim da nastavnici zagrebačke osnovne škole ne pružaju kvalitetnu podršku učenicima Romima. Naprotiv, cilj mi je ukazati na važnost uključivanja i uvažavanja pripadnika romske kulture kao odgajatelja, učitelja i posrednika između škole i romskih obitelji, ali i obrazovanja Roma koje bi se tako svakako poticalo da završe viši stupanj obrazovanja i budu zaposleni kao romski pomagači u nastavi. Takvo razmišljanje navodi me na zaključak o jednakim obrazovnim i životnim prilikama za sve, čemu interkulturno obrazovanje teži (Bartulović i Kušević 2016, Gorski 2008, Spajić-Vrkaš 2014).

2.3. Pristup nastavnika

Nakon što sam prikazala koje se prakse kulturnog pluralizma kultiviraju u zagrebačkoj osnovnoj školi, u nastavku rada odgovorit ću na sljedeće istraživačko pitanje – kakvim se pristupom nastavnika i škole potiču prakse kulturnog pluralizma?

Da bih govorila o pristupu nastavnika, nužno je spomenuti povezanost integracije sadržaja i konstrukcije znanja, prve dvije dimenzije multikulturnog obrazovanja. Proces konstrukcije znanja ne može biti uključen u nastavu, a da se prvo ne integrira sadržaj (Banks 1993). Konstrukcija znanja zahtijeva od nastavnika da integrirani nastavni sadržaj prikaže multiperspektivno (ibid). Tako nastavnica povijesti može integrirati sadržaj iz južnoafričke povijesti kao što je politika rasne diskriminacije *apartheid*, a da pritom ne pomogne učenicima da taj sadržaj vide iz afričke perspektive. Ispravan bi put bio, dakle, različite sadržaje prikazivati iz različitih perspektiva. U tom smislu, prikazat ću na koji način nastavnici pristupaju obradi nastavnog sadržaja o kulturno drugačijima koji su integrirali u nastavu. Oslanjajući se na primjere iz nastavne prakse koje su kazivači iznijeli, osvrnut ću se na pristup nastavnika kojim potiču prakse kulturnog pluralizma.

Smatram da „shvaćanje znanja kao socijalne konstrukcije koja je podložna rekonstrukciji i ovisna o kontekstu“ (Banks 2002 prema Bartulović i Kušević 2016: 29) omogućava

nastavniku da preuzme ulogu kreatora interkulturno osviještenog školarca već na samom početku školovanja. Moguće je tako djelovati jer Katz (1976 prema Banks 1993) smatra da je (negativne) rasne stavove kod mlađe djece lakše promijeniti nego u kasnijoj dobi. Nastavnica razredne nastave s kojom sam razgovarala također smatra da je učenike nižih razreda dovoljno senzibilizirati da kraj njih sjedi netko tamnoput i pomoći im da prihvate njihovu jednaku vrijednost i različitost (N.R.N.). Navedeno zasigurno ukazuje na zaključak kako su u multikulturalnom okruženju europskoga društva škole dobile vrlo značajnu zadaću. Moraju potaknuti mlade da u drugima otkrivaju razlike i sličnosti te da ih provjeravaju u odnosu prema drugima. Nije dovoljno znati o drugim kulturama, već se određeno znanje mora dopuniti iskustvom, pokušajima i pogreškama pojedinca u interkulturalnim odnosima s drugima, sebi sličnima i drugačijima (Marinović i Roksandić 2006: 18).

Ovdje je potrebno otići korak dalje i raditi na nadilaženju stereotipa i predrasuda prema kulturno drugačijima koje N.R.N. navodi na primjeru vrijeđanja po rasnoj osnovi, kada je tu situaciju riješila humanom i kvalitetnom komunikacijom s učenicima:

„ ... Imala sam u prošloj generaciji u prvom razredu jednog učenika Roma koji je bio onako uredan, kulturnan, civiliziran, znači iz jedne ovako kako bih rekla obitelji koja je usvojila neke običaje znači nisu Romi koji žive u lošim uvjetima koji nemaju novaca znači jedan pristojan, uredan, pametan dječak ali je bio dosta taman, imao je prilično tamnu boju kože i onda su ga djeca zvali *crnac* pa onda smo morali o tome pričati: objasniti tko su crnci, tko su Romi i da boja kože nema veze znači da smo svi po nečemu različiti – da li je to boja kože, boja kose – nebitno ...“ (N.R.N.).

Rješavanje sukoba smatram dobrim polazištem za osvještavanje stavova nastavnika i učenika o kulturno drugačijima što bi trebalo voditi društvenoj transformaciji i osiguravanju jednakih životnih uvjeta i prilika za sve. Ipak, važno je reći da nastavnik koji se u svojoj praksi zaustavlja na rješavanju sukoba nije interkulturno osjetljiv (Gorski 2008). Međutim, razgovor s učenicima nižih razreda o rasnim razlikama uočavam kao izvrsnu praksu kojom se mijenja pogrešno shvaćanje pristranosti bijelcima (Katz 1976 prema Banks 1993).

Za interkulturalnog nastavnika nije dovoljna svijest o kulturno različitim (Gorski 2008), nego je potrebno djelovati iz interkulturalne perspektive koja kulturnu različitost promatra s pozicije jednakosti (Spajić-Vrkaš 2014). Stoga pristup nastavnice razredne nastave obradi interkulturalnih tema razgovorom, razmjenom iskustava, radom na tekstu te umjetničkim (likovnim ili literarnim) izrazom, čime ističe vrijednosti tolerancije i jednakovrijednosti, poštivanja i međusobne ljubavi (N.R.N.), smatram dobrim načinom za nadilaženje stereotipa i predrasuda. U tom smislu, potaknuta pokušajem nastavnice da s učenicima sluša etno-

makedonske pjesme, navela bih preporuku da na nastavi glazbene kulture s učenicima sluša albansku, bošnjačku i romsku glazbu, no ne samo u svrhu integracije sadržaja o kulturno drugačijima, nego u svrhu pomaganja učenicima da razumiju kako nije samo hrvatska glazba vrijedna i da ne treba pažnju posvetiti samo dominantnima. Štoviše, potrebno je raditi na tome da integrirani sadržaj učenici vide iz albanske, bošnjačke i romske perspektive. Nadalje, razgovorom o higijeni na satu prirode i društva o kojem je bilo riječi u poglavlju „Integracija sadržaja“ nastavnica potiče romsku učenicu na promjenu higijenskih navika. Iako se pristup nastavnice može činiti neznan, smatram važnim promatrati ga u okviru šireg društvenog značaja. U tome je smislu taj pristup polazište za rješavanje nekih od glavnih problema romskih učenika pri pohađanju osnovne škole kao što su ukidanje socijalne isključenosti i neizvršavanje školskih obaveza zbog neadekvatnih uvjeta stanovanja (Kunac et. al 2018). Uz to, trud u području obrazovanja društva općenito, ali i djece i mladih koji je u Republici Hrvatskoj vidljiv u nekoliko posljednjih godina, ima smisla jer najnovije istraživanje Centra za mirovne studije (Lalić 2017) pokazuje da su ksenofobni stavovi građana Republike Hrvatske²⁰ prema Bošnjacima i Romima koji žive u Hrvatskoj smanjeni u odnosu na ranije istraživanje provedeno 2013. (Lalić 2017). Odlični su to rezultati i u odnosu na istraživanje²¹ iz 2010. u kojem se ispitalo kako studenti s različitih fakulteta u Zagrebu doživljavaju pripadnike romske i bošnjačke nacionalne manjine u Hrvatskoj. Ono je pokazalo da studenti najnegativnije stereotipne osobine pripisuju Romima, a njihov položaj procjenjuju najlošijim, pri čemu sudionici jasno iskazuju da je riječ o diskriminaciji i socijalnom isključivanju. S druge strane, položaj bošnjačke manjine sudionici procjenjuju najpovoljnijim²². Nažalost, istraživanje Centra za mirovne studije pokazuje kako trenutno dolazi do povećanja ksenofobije prema izbjeglicama i migrantima (Lalić 2017).

Još jedan pristup nastavnice koji treba predstaviti tiče se albanskoga učenika koji slabo govori hrvatski jezik i teško komunicira: „ ... danas mi je htio reći prvi put da mi je ovako došao nešto reći i ja nikako shvatiti tko je koga udario, ha nekako dok smo se sporazumjeli ...“ (N.R.N.). Kako se učenik ne bi osjećao isključenim, nastavnica je najprije potaknula albansku učenicu da s njim razgovara na albanskom, potom učenika zadužila da na hrvatskom jeziku objašnjava djevojčici koja lošije od njega zna matematiku i „onda je bilo zanimljivo koliko se on trudi objašnjavajući, vidi da ima netko tko lošije zna od njega ma da ne zna jezik onda ga isto motivira ...“ (N.R.N.). Na kraju: „ ... sad sam sjela jednog malo brbljavijeg učenika uz

²⁰ „92% ispitanika se izjasnilo da su hrvatske nacionalnosti“ (Lalić 2017: 10)

²¹ <https://www.bib.irb.hr/637468> (Pristup 15. rujna 2018.)

²² <https://www.bib.irb.hr/637468> (Pristup 15. rujna 2018.)

njega, ipak su se njih dvojica skompali. Sad ih moram stišavati, tako da eto, problem jezika tako rješavamo ...“ (N.R.N.). Mislim da je nastavnica odabrala adekvatan pristup za razvoj socijalnih vještina kod albanskog učenika, ali ne i za problem nedovoljnog poznavanja hrvatskoga jezika, koji učeniku otežava svladavanje nastavnoga gradiva. *Suradničko učenje* koje je nastavnica primijenila jedan je od načina izmjene dječjih rasnih stavova (Banks 1991b prema Banks 1993). Ono povećava akademski uspjeh i razvija pozitivne rasne stavove prema manjinama te pomaže svim učenicima da razviju pozitivne rasne stavove i razviju međusobna prijateljstva (ibid.). Međutim, ovakvim pristupom nastavnica nije postupila u skladu s *pedagogijom jednakosti* koja se postiže kada nastavnici upotrebljavaju tehnike i metode koje olakšavaju akademski uspjeh učenika druge rasne, klasne, etničke i društvene grupe (ibid.).

Sljedeće što smatram važnim prikazati jest učenje o hrvatskoj povijesti kada su učenici zanimjeli na pitanje nastavnice: „Tko voli svoju domovinu?“

„Nitko nije rekao: 'Ja volim svoju domovinu' i ja sam onako ostala zatečena, propala mi je motivacija [začuđeno]. Reko: 'Šta nitko ne voli svoju domovinu?' [pitala je] i svi su šutjeli. Samo je jedna djevojčica onda ustala i rekla: 'Ja ne volim svoju domovinu, ovdje nitko ne voli Srbe'. Ja nisam ni znala ona mislim da je iz miješanog braka, mislim da je i srpska i muslimanska i hrvatska strana, da svega ima. Ili je tata Srbin a mama je pola Hrvatica, pola muslimanka. ...“ (N.R.N.)

Navedeno iskustvo nastavnice navodi me na zaključak da se učenica osjeća diskriminirano. Nastavnica je ovoj situaciji pristupila tako što je učenici objasnila da nitko nema ništa protiv Srba i „razred je jako lijepo reagirao djeca su ju došla tješiti (...) uglavnom eto to se zagladilo“ (N.R.N.). Moje je mišljenje da je nastavnica u toj konkretnoj situaciji napravila najviše što je mogla, ali nameće mi se pitanje kako škola može pristupiti sustavnome rješavanju ovakvih situacija. Predlažem provođenje radionica za učenike nižih razreda o temi diskriminacije, ali nužnim smatram i rad s roditeljima s ciljem promjene negativnih stavova koje imaju prema manjinskim zajednicama. To je nužno zato što N.R.N. smatra kako učenici negativne stavove stječu kod kuće, a škola na to ne može utjecati. Naprotiv, optimistična je kada su u pitanju situacije u kojima je uloga škole da nadograđuje, razvija i proširuje (pozitivno stečene) vrijednosti u obitelji učenika (N.R.N.). Uz to, moj je prijedlog usavršavanje nastavnika u području interkulturalizma kako bi nastavnici vjerovali da škola može promijeniti negativan stav roditelja prema manjinama. Agencija za odgoj i obrazovanje trenutno nudi jednodnevni program stručnoga osposobljavanja za obrazovanje romske djece koji će se održati 23.

listopada 2018. u Čakovcu²³, a na mrežnim stranicama Agencije vidljivo je da se nastavnicama redovito pružaju slična usavršavanja. Da u školi ima potrebe uložiti napor za borbu protiv predrasuda i stereotipa dokazuje i kazivanje nastavnice povijesti:

„... socijalna naša pedagogica je znala reći da su klinci znali nešto se posvađaju i dođu roditelji i onda [roditelji] pokušaju [svađu] prebacit na nacionalnu razinu (...) onda djeca kažu: 'Ali ne ne mi smo se posvađali zbog lopte!' dakle oni su kao da su cijepljeni ...“ (N.P.N.).

Zaključujem da je potrebno raditi na promjeni negativnih stavova roditelja, ali i na osvještavanju nastavnika da škola može i treba pomoći roditeljima da usvoje pozitivan stav prema kulturno drugačijima.

Pristupanje ocjenjivanju učenika jedan je od načina na koji ću raspraviti o *pedagogiji jednakosti* (Banks 1991b prema Banks 1993). Nastavnica razredne nastave smatra da se ravnopravan odnos bez obzira na različitosti među učenicima ostvaruje istim kriterijem ocjenjivanja. Međutim, navodi primjer kada su u školi pustili jednog romskog učenika da prođe razred zato što je pripadnik manjine, iako je imao sve uvjete da razred ne prođe. Škola na taj način pokazuje razumijevanje za poteškoće romskih učenika tako što im ponekad ublažava kriterije za prolazak razreda (N.R.N.).

U mnogim slučajevima učitelji i nastavnici daju više ocjene romskim učenicima kako bi im omogućili prolaz, iako te ocjene nisu u skladu s učenikovim razumijevanjem gradiva i usvojenim znanjem. „U Hrvatskoj ne postoje službeni kriteriji za ocjenjivanje, pa je ocjena zasnovana na subjektivnom mišljenju učitelja i nastavnika“ (Izvjestaji o praćenju 2007: 118).

Korištenje metoda i tehnika kojima će se olakšati romskim učenicima da uspješno svladaju nastavno gradivo ne podrazumijeva toleriranje neznanja i u potpunosti nije u skladu s *pedagogijom jednakosti* (Banks 1991b prema Banks 1993) koja olakšava učenicima da budu uspješni. Moj je prijedlog da se Romima pristupa jednako i omogući nastava na romskom jeziku po modelu C (Hrvatić 2014), pri čemu bi bilo poželjno da nastavnici imaju veća očekivanja od romske djece i vjeruju da oni mogu (na)učiti i uspješno proći razred. „U pogledu motivacije koju pružaju učitelji, jedan dječak Rom je rekao da učitelji ne motiviraju učenike kad kažu samo: „Imaš lošu ocjenu, popravi je!“ Rekao je da bi umjesto toga učitelji morali razgovarati sa svojim učenicima i ohrabrivati ih da dobiju bolju ocjenu kako ne bi pali razred“ (RECI+ 2015: 75). Smatram da je to put prema stvaranju društva koje će htjeti da svi

²³http://www.azoo.hr/index.php?view=details&id=5763%3Astruno-usavravanje-romskih-suradnika-pomagaa-i-strunih-suradnika&option=com_eventlist&Itemid=569 (Pristup 15. rujna 2018.)

uspiju. Međutim, stav učenika završnih razreda srednjih škola u Hrvatskoj školske godine 2014./2015. ne pokazuje obećavajući napredak u pogledu stvarne promjene nabolje: „Premda su na individualnoj razini spremni uspostaviti bliske odnose s pripadnicima nacionalnih manjina i većinom smatraju da se njihova prava trebaju štititi te nisu zagovornici kulturne asimilacije, polovica bi ipak ograničila kulturna prava poput upotrebe jezika i pisma nacionalnih manjina u državnim institucijama. Drugim riječima, iako se na deklarativnoj razini slažu s načelima demokratskih odnosa i zaštite manjina, na praktičnoj i konkretnoj razini odbijaju njihovu primjenu“ (Bagić i Gvozdanović 2015: 51).

Do sada sam govorila o pristupu nastavnice razredne nastave koja učenike nižih razreda putem razgovora o rasnim razlikama, senzibiliziranja za kulturno drugačije i pomaganja da prihvate njihovu jednaku vrijednost i različitost te suradničkog učenja usmjerava na nadilaženje predrasuda i stereotipa. Sada ću prikazati na koji se način u nastavi povijesti u višim razredima potiču prakse kulturnoga pluralizma.

Teme o ljudskim pravima, politiku rasne diskriminacije *apartheid*, južnoafričkog političara i predsjednika Nelson Mandelu te rasizam N.P.N. obrađuje s osmim razredom tako da učenike zaduži da temu samostalno istraže i naprave prezentaciju. Njihova izlaganja, ako je potrebno, nastavnica najčešće nadopunjava podacima iz knjige, s interneta ili gledanjem filma (N.P.N.). Prema tome, nastavnica koristi dijalog između učenika i učitelja kao nastavnu metodu u kojoj dominira razgovor. Dijalog između učenika i učitelja, u odgoju i obrazovanju, shvaća se kao nastavna metoda u kojoj dominira razgovor između učenika i učitelja koji ima jasno određen cilj učenja i traži temeljitu pripremu svih sudionika, npr. prikupljanje određenih informacija ili iskustava o predmetu razgovora (Spajić-Vrkaš et al., 2001 prema Širanović 2012, Širanović 2013). Dijalog shvaćen kao svakodnevna i svakome sudioniku prigodna praksa slobodnog razgovaranja o vlastitim pogledima na svijet, jedinstvenim iskustvima, interesima i preokupacijama, kao i opažanja i uvažavanja tuđih pogleda, interesa i iskustava (Širanović 2012: 194, Širanović 2013) odvija se na satu povijesti jer N.P.N. obrađuje teme tako da učenicima daje priliku izražavanja vlastitih mišljenja. Kada obrađuje temu nastanka islama, zaduži djecu koja idu na islamski vjeronauk, koja nešto više o tome znaju, da na nastavnom satu povijesti održe predavanje o tome. Učenici također održe predavanje o islamskoj vjeri i običajima te o rasizmu. Učenici se pri tome uvijek osjećaju važni, a nastavnica ih ohrabri govoreći kako oni o toj temi znaju više od nje (N.P.N.). Ovakve metode su u skladu s preporukama da putem nastave povijesti u učenicima treba razvijati znatiželju i istraživački

duh, posebno primjenom metoda otkrića u proučavanju nasljeđa kao područja koje naglašava međukulturalne utjecaje (Marinović i Roksandić 2006: 21).

Nastavnica povijesti se tijekom dodira interkulturalnih tema trudi povezati ih s aktualnim događajima. Primjerice, nedavno su u obradi teme Izraela i Palestine razgovarali o aktualnoj temi nabavke aviona iz Izraela. Riječ je o kupnji novog borbenog zrakoplova za što Hrvatska u ovome trenutku nema dovoljno novca pa stručnjaci Ratnog zrakoplovstva uvjeravaju Državni vrh da su izraelski avioni bez obzira na dotrajalost prihvatljiva opcija.²⁴

Nastavnica povijesti učenicima također skreće pažnju da pogledaju dnevne novine, a na nastavi prilikom aktualizacije situaciju povezuju s prošlim događajima, razgovaraju i komentiraju. Pokušava ih navesti na donošenje vlastitih zaključaka (N.P.N.). Važnije je tražiti razvoj kritičkoga prosuđivanja čiji je cilj razviti u mladima intelektualnu sposobnost ocjene kvalitete i valjanosti različitih tipova razmišljanja i vrijednosnih sudova, sposobnosti vlastitog mišljenja, objektivnosti i pružanja otpora manipulaciji (Marinović i Roksandić 2006:21).

Također, u nastavu (najčešće povijesti) je potrebno što više uključiti iskustva djece iz prošlosti koja su nerijetko bila teška jer se time ostvaruje nastavna praksa koja priznaje važnost sadašnjih iskustava djece (Brown i Harisson 2000 prema Širanović 2012). Tako škola djeci šalje poruku da su njihove priče jednako vrijedne kao i one odraslih ljudi (Širanović 2012, 2016). Iz kazivanja N.P.N. nisam dobila podatak prakticira li navedeno na nastavi povijesti.

Odmak od šabloniziranih aktivnosti, nespontanost u komuniciranju i alternativni pristupi poučavanja postaju katalizator promjena u interkulturalnom izrastanju i sazrijevanju učitelja te čine pedagošku svakodnevicu kvalitetnijom, a sve sudionike tog procesa zadovoljnijima (Đuranović i Klasnić 2012). Nastavnica povijesti ne razmišlja unaprijed o idejama interkulturalnih sadržaja, već pronalazi korisne informacije čitajući ili razmišljajući o nekoj temi što dovodi do novih ideja (koje onda implementira u nastavu). S obzirom na to da je mnogo putovala, često ispriča učenicima gdje je bila, što je vidjela i doživjela, a katkad im pokazuje i svoje fotografije. Uvijek nastoji proširiti suhoparni sadržaj nastave onim što procijeni kao zanimljivo u mjeri u kojoj se to može u okviru zadanog programa (N.P.N.).

²⁴<https://www.jutarnji.hr/vijesti/hrvatska/zasto-hrvatska-kupuje-rabljene-izraelske-borbene-avione-glavna-stavka-u-odluci-je-upola-niza-nabavna-cijena-iako-su-novi-avioni-na-dugi-rok-jeftiniji/7175088/> (Pristup 20. srpnja 2018.)

Nadalje, nastavnica povijesti usmjerava učenike da se kritički odnose prema pročitanom te da razumiju i donose zaključke (N.R.N.). Vijeće za kulturnu suradnju organiziralo je konferencije o nastavi povijesti, a tamo usvojene preporuke odnose se na pokušaj da se taj predmet učini važnim i poticajnim dijelom obrazovanja djece. Ne smije se zanemariti proučavanje neeuropskih civilizacija i njihova utjecaja na europske zemlje. Kako bi se izbjegle opasnosti eurocentrične vizije svijeta, poželjno je da svaki učenik podrobno proučava jednu od neeuropskih kultura. U poučavanju povijesti važnije je tražiti sposobnost razumijevanja i povijesnog zaključivanja nego važnost učenja činjenica napamet. „Djecu treba osposobiti da se služe potrebnim dokumentima i pomoći im usvojiti kritički odnos, ponajviše kad čitaju tisak“ (Perotti 1994: 89). Dakle, nastavnica povijesti usmjerava učenike da samostalno istraženu temu predstave na nastavnom satu te povežu naučeno sa stvarnim životom (N.P.N.).

Mogu zaključiti da se na nastavi povijesti učenike potiče na samostalno istraživanje, čitanje dnevnih novina, kritičko promišljanje, a dijalogom ih se priprema za društvenu promjenu (Spajić-Vrkaš 2014). Nastavnica uči „s“ učenicima i uči „od“ učenika koji o nekim temama znaju više od nje, što je u skladu s Freireovim (2000) obrazovanjem „postavljanjem problema“ (Freire 2000). Pristup nastavnice, osim do sada navedenog, uključuje i izražavanje vlastitoga mišljenja, jednakost, povezivanje nastavnog sadržaja s aktualnim temama i prošlim događajima, kritički odnos prema pročitanom, donošenje zaključaka, naglasak na razumijevanju gradiva i povezivanju naučenog sa stvarnim životom. Sve su to načini putem kojih se u ovoj osnovnoj školi ide prema ostvarenju dijaloškog interkulturalnog obrazovanja (Spajić-Vrkaš 2014) što je svakako temelj na kojem se može graditi društvo u kojem će se poticati smanjenje diskriminacije kulturno drugačijih, poboljšanje njihovih životnih uvjeta i akademskog uspjeha, a neće se ostati na svijesti da postoje kulturno različiti (Gorski 2008, 2009).

2.4. Kultura škole

Uzimajući u obzir kazivanja ravnatelja i nastavnika o vrijednostima, uvjerenjima, izazovima u radu, suradnji s roditeljima i planovima ove zagrebačke škole, u ovome ću dijelu rada prikazati poticanje praksi kulturnoga pluralizma govoreći o kulturi škole.

Na internetskoj stranici osnovne škole stoji moto: „različitosti nas spajaju, a ne razdvajaju“. Sve kazivače tražila sam da mi opišu što taj moto znači za njih i kako to škola živi u praksi. N.I.V. ukazuje na postojanje međureligijske grupe te humanitarne i sportske akcije koje doprinose upoznavanju i zbližavanju učenika. N.P.N. objašnjava da različitost doprinosi širenju vidika djece te da ih obogaćuje i senzibilizira za kasnije socijalne kontakte. Moto škole N.R.N. pokušava približiti djeci upućujući ih na zanimljivost i bogatstvo koje različitosti donose: „... puno je zanimljivije što smo svi različiti i jer jedni druge obogaćujemo različitim kulturama i običajima, posebno ako upoznaš nešto novo i drugačije ...“ (N.R.N.). Tako primjerice kazivačica smatra da bolje poznaje Rome od nastavnika koji rade u monokulturnoj školi ili onoj koja ima neznatan broj romskih učenika. Navodi da, kada sluša priče o njima, zna procijeniti što se od rečenog odnosi na predrasude prema Romima, a što na njihovo stvarno obilježje. Kaže da ih je upoznala, bolje ih razumije, vidi što od njih može očekivati, a što ne, vidi da oni žive u „nekom svom svijetu“²⁵, što treba prihvatiti, na to se naviknuti i nadati se da će jednoga dana moći naći zajednički jezik s njima“. Sviđa joj se što je o Romima naučila da su jedini narod koji nikada nije ratovao. Smatra da je bolje upoznala mentalitet Roma. Kao primjer istaknula je jednog romskog učenika koji je slabo učio i kada ga je N.R.N. pokušala motivirati time da mora učiti kako bi jednoga dana imao od čega živjeti, učenik je odgovorio da će se oženiti s 15 godina i da zato ne mora ništa znati. (N.R.N.). Kazivačici je nevjerojatna činjenica da tako malo dijete već razmišlja o ženidbi²⁶, ali to pripisuje običajima i mentalitetu Roma i smatra da je takvo razmišljanje posljedica rada u ovoj kulturno pluralnoj školi što joj je omogućilo da prema Romima nema stereotipa i predrasuda (N.R.N.). O dobrobitima kulturno pluralne škole kazuje i nastavnica povijesti. Smatra da se obogatila time što povijest predaje u kulturno pluralnoj školi tako što ju je to potaknulo da više istraži neke druge kulture. Smatra da bi tu aktivnost smetnula s uma da ne radi u kulturno pluralnoj školi, s tako drugačijom populacijom. Navodi da se na ovaj način i ona obrazuje uz učenike (N.P.N.).

Nastavnica povijesti također ističe dobrobiti kulturno pluralne škole za učenike: takva škola učenicima širi vidike, senzibilizira ih i čini da oni postaju otvoreniji, a to onda pokazuju u životu izvan škole (N.P.N.). Stoga su opravdani ciljevi nastave povijesti usmjereni prema

²⁵To da su Romi „u nekom svom svijetu“ za kazivačicu znači da je s njima teže uspostaviti dobru komunikaciju. Tako kazivačica često nailazi na nesporazum s romskim roditeljem. Navodi primjer dogovora s romskim roditeljem da će radnu mapu za svoje dijete naručiti preko škole, na što je roditelj pristao. Kada je mapa stigla, izvijestio je nastavnicu da je on ipak mapu kupio izvan škole (iz kazivanja N.R.N.).

²⁶O ranim, često maloljetnim godinama stupanja u brak kod Roma pisali su i drugi autori. Primjerice Draganić (1991).

razvoju poštovanja za sve vrste razlika, zasnovane na razumijevanju nacionalnog identiteta i na načelima snošljivosti. Stoga nastava povijesti mora igrati odlučnu ulogu u promicanju temeljnih vrijednosti, kao što su ljudska prava i demokracija, međusobno razumijevanje i tolerancija (Marinović i Roksandić 2006).

Kao što je već ranije rečeno, svijest da postoje kulturno različiti nije dovoljna (Gorski 2008). Zato zaključujem da ne treba prihvatiti da je dovoljno upoznati neke specifičnosti različitih kultura i naroda. U tom smislu, pohvalno je kako su kazivači predstavili kulturno osjetljivog nastavnika. N.P.N. navodi da je kulturno osjetljiv nastavnik: „... onaj koji je prijemčiv za sve utjecaje, otvoren za sve, a ne isključiv, ne koncentriran samo na jedno, mora pokazivati toleranciju i imati interes za sve kulture, a njegova je uloga u razredu veoma važna pogotovo kod narativnih predmeta kao što je povijest jer stajalište nastavnika (ako je pogrešno) može učenike uputiti u krivom pravcu ...“. Ako nastavnica pokaže isključivost, i učenici će se povesti za time. Ako, naprotiv, pokaže toleranciju i zanimanje za različite kulture, učenici će to usvojiti. Za N.R.N., kulturno osjetljiv nastavnik je onaj koji sve učenike vidi kao jednake (pa tako i to da sva djeca mogu napraviti problem bez obzira pripadaju li većini ili manjini) i onaj koji nema predrasude na nacionalnoj i vjerskoj osnovi i: „... da mu se ne dogodi kad vidi da neki Rom napravi nešto loše da kaže: 'Ma svi Romi su takvi!' ono da bude svjestan da su sva djeca ista i da sva djeca mogu napraviti problem“. Uloga takvog nastavnika u razredu je velika, a prva da se sva djeca dobro osjećaju, da se ne osjećaju zakinuto. (N.R.N.).

Stoga, u multikulturalnom okružju nastavnik nije samo dobar poznavatelj drugih kultura, „brana“ prema nastajanju stereotipa, stvarnom znanju i uspješnim interkulturalnim odnosima (Hrvatić 2005 prema Hrvatić 2014). Nova je uloga učitelja osposobiti učenika za komunikaciju i prihvaćanje ljudi koji su različiti od njega, kako bi se osjećao dostojnim i ravnopravnim članom zajednice kojoj pripada (Sleeter i Grant 1994 prema Hrvatić 2014). Interkulturalna osjetljivost učitelja ne odnosi se samo na uvažavanje različitosti i potreba učenika drugih (manjinskih) zajednica. Učitelji i pedagozi u školama trebali bi učeniku omogućiti nastavu u kojoj se osjeti ozračje međusobnoga razumijevanja, interkulturalne osjetljivosti, suradničkoga učenja (Hrvatić 2014: 59) i prihvaćanja (Čačić 2012).

Funkcija je učitelja s obzirom na kulturalno okružje (Hrvatić 2014) sljedeća: u kulturno pluralnom okružju učitelj djeluje tako da prihvaća elemente drugih kultura i ima ulogu mentora, dok je u multikulturalnom okružju njegova uloga moderatora koji primjenjuje interkulturalni odgoj i obrazovanje. Nije dovoljno tek s vremena na vrijeme razmatrati pitanja

netolerancije i deklarativno isticati jednakost svih učenika. Pitanja koja si učitelj mora postavljati o svom radu su (Baatelan 2001: 242 prema Šurbek 2012: 310):

„Kako se ponašanje učenika u razredu reflektira na moje vlastito ponašanje? Koje su moje reakcije na učenikovo ponašanje? Očekujem li od učenika da preuzmu odgovornost? U kojoj mjeri razvijam različite vještine i inteligencije? Živim li ono što poučavam? Stvaram li situacije za iskustveno učenje? Stvaram li situacije u kojima se nitko ne osjeća isključenim? U kojoj mjeri prepoznajem učenička pozitivna nastojanja? U kojoj mjeri potičem samopouzdanje učenika? Na koji način se nosim sa sukobom?“

Moje je mišljenje da je interkulturno osjetljivom nastavniku kojeg karakterizira otvorenost, tolerancija, uvažavanje različitosti, ukidanje predrasuda i poticanje dijaloga potrebna podrška u smislu stručnog osposobljavanja, ali i formalnog obrazovanja za interkulturalizam. Zbog toga je vrijedno predstaviti narative kazivača, najprije o vrijednostima koje interkulturno kompetentan nastavnik treba imati, a potom i o angažmanu kojeg bi nastavnik trebao poduzeti da pokaže brigu za manjine.

Ravnatelj smatra da su za rad u kulturno pluralnoj školi potrebne sljedeće kompetencije: pozitivan stav, karakter te obrazovanje o vjeri i nacionalnosti manjina s kojima se radi. Za sebe smatra da ih je stekao iskustvom kao povjesničar, na sastancima²⁷, priredbama, Danu Roma te tijekom 30 godina rada kao ravnatelj (prije u drugoj školi s manjinama, a sada u ovoj). (R.). Također ističe kako je bilo potrebno harmonizirati rad u kulturno pluralnoj školi, a naglašava da su to kao škola uspjeli putem predavanja i stručnih usavršavanja, iako još nije sve idealno. Prema N.R.N. načini dodatnog obrazovanja nastavnika o romskim, albanskim i bošnjačkim kulturnim obilježjima zahtijevaju: nastavnikov dodatni angažman koji uključuje pripremu sadržaja o karakterističnim običajima za Bajram ili Đurđevdan na nastavnom satu te razgovor s učenicima i čitanje o kulturnim zanimljivostima. Također, smatra da bi se za Svjetski dan Roma moglo ispričati nešto o Romima ili nešto pročitati na romskom jeziku. Važno je pritom napomenuti da je kazivačica svjesna kako je za uklapanje elemenata romske kulture u nastavu potrebno da nastavnici znaju nešto romskoga jezika (N.R.N.). To znači da interkulturno usmjereni nastavnici trebaju pokazati interes i volju da ovladaju osnovama romskog jezika što mogu učiniti uz pomoć učenika koji znaju romski, već spomenutih programa stručnoga osposobljavanja za obrazovanje romske djece koji nudi Agencija za odgoj i obrazovanje²⁸ ili pak diplomskog studija romistike na Filozofskom fakultetu u

²⁷Ostalo je nejasno na koje sastanke je kazivač mislio.

²⁸http://www.azoo.hr/index.php?view=details&id=5763%3Astruno-usavravanje-romskih-suradnika-pomagaa-i-strunih-suradnika&option=com_eventlist&Itemid=569 (Pristup 15. rujna 2018.)

Zagrebu koji je pokrenut 2015. na Katedri za indologiju²⁹. Nadalje, izobrazbu nastavnika za kulturni pluralizam nastavnica razredne nastave vidi kao cjeloživotno obrazovanje koje obuhvaća kućni odgoj i samoobrazovanje, interese i iskustva nastavnika. Konkretnije navodi filmove koji su senzibilizirani za tu tematiku, literaturu, medijsku kulturu, književnost, osjećaje i umjetnost (N.R.N.). Upravo je umjetnost idealan medij komunikacije i sudjelovanja te pouzdano sredstvo pristupa otkrivanju, prihvaćanju i poštovanju različitih kultura. Interkulturalizam bi morao omogućiti učenicima da iz osobnog iskustva otkriju kako su razne kulture stvarale proizvode umjetničkog izraza (Perotti 1994).

Smatram da je važno provesti u praksi prijedloge koje je navela nastavnica, najprije zbog toga što učitelji slabije interkulturalne naobrazbe vrlo često ignoriraju kulturno drugačije učenike ili se prema njima neprimjereno odnose (Banks 2002, Boyle-Baise 2002, De Valk 2003 prema Magos 2007 kod Đuranović i Klasnić 2012). Također, rezultati istraživanja provedenog u Međimurskoj županiji (Šlezak i Lapat 2012) pokazuju da su učitelji razredne nastave u najmanjoj mjeri potvrdno odgovorili na potrebu poznavanja i mogućnost učenja romskog jezika (35,9 %), dok su učitelji predmetne nastave nešto otvoreniji navedenim mogućnostima (48,8%). Ipak, ohrabruje podatak da su mlađi ispitanici s manje staža puno otvoreniji mogućnosti učenja romskog jezika i uvođenju izbornih predmeta o povijesti, kulturi i jeziku Roma, što znači da predstavljaju interkulturalno kompetentniju populaciju (Šlezak i Lapat 2012). Dakle, zaključujem da netom navedeni rezultati ukazuju na potrebu za podizanjem svijesti kod starijih nastavnika s više radnog iskustva o važnosti provođenja interkulturalizma u nastavi.

Osim vrijednosti kojima nastavnici doprinose razvoju kulturno pluralne škole, važno je istaknuti ulogu ravnatelja kojem „je danas povjereno organiziranje i vođenje rada škole, poslovanje škole, predstavljanje i zastupanje ustanove pred drugim ustanovama i tijelima“ (Peko et. al 2016: 19). U tom smislu, zagrebačka osnovna škola djeluje na području suradnje s udrugom žena Romkinja „Romsko srce“³⁰ i Islamskom zajednicom u Zagrebu, organizira završne priredbe na koje poziva različite KUD-ove, organizira odlazak u džamiju u mješovitoj grupi islamskog i katoličkog vjeronauka. Osim toga, kultura škole glede kulturnih različitosti očituje se organizacijom izložbe o Romima te jelovnikom prilagođenom učenicima islamske vjeroispovijesti. Muslimanski blagdani Bajram i Kurban-bajram učenicima se čestitaju i tako škola pokazuje učenicima da vodi računa o različitosti (R.). Važno je reći da se nastavnik ne

²⁹<http://www.ffzg.unizg.hr/indolog/?p=1234> (Pristup 17. rujna 2018.) Na Odsjeku za indologiju i dalekoistočne studije dobila sam informaciju da se navedeni diplomski studij provodi i ove akademske godine.

³⁰<https://www.romskosrce.hr/index.php/kontakt> (Pristup 24. srpnja 2018.)

može nazvati interkulturalnim ako se zadrži na slavljenju različitosti i blagdana (Banks 1993, Gorski 2008). Nadalje, škola surađuje s Centrom za socijalnu skrb i Ministarstvom unutarnjih poslova Republike Hrvatske radi prijave boravišta i predavanja zahtjeva da se učenicima izda domovnica, prebivalište i osnovni dokumenti (R.). Tako škola djeluje na poboljšanje životnih uvjeta za pripadnike manjinske zajednice. S druge strane, školi je dodijeljeno priznanje Vijeća romske nacionalne manjine zato što je rad nastavnika ove škole prepoznat kao vrijedan. U tom smislu ravnatelj ističe kako školi nije potreban romski pomagač. Mislim da je ovo područje na kojem bi se škola mogla dodatno razvijati kako bi pružila kvalitetnije obrazovanje manjinskim zajednicama. Ako se uzme u obzir da je zapošljavanje romskih pomoćnika u nastavi jedna od mjera za napredovanje i poboljšanje postignuća učenika Roma, ali i to da su romski pomagači posrednici između škole i obitelji (RECI+ 2015), zaključujem da je zapošljavanje romskog pomagača izvrstan korak uključivanju Roma u sve segmente društva i pružanje jednakih obrazovnih prilika što možemo nazvati kvalitetnim interkulturalnim obrazovanjem. Činjenica da pomoćnici u nastavi moraju imati završenu srednju školu i dobro poznavati hrvatski jezik (ibid.) jasno daje do znanja da će se postotak obrazovanih Roma povećati, što znači da je to dobar put ukidanja segregacije Roma. Štoviše, „djelotvorne“ škole (Edmonds 1986, Lezotte 1993 prema Banks 1993) karakterizira vjera da svi učenici mogu steći osnovne vještine (Brookover et al. 1979, Brookover i Lezotte 1979 sve prema Banks 1993), a ravnatelj kao čelnik ustanove kojem je povjereno organiziranje i vođenje rada škole (Peko et al. 2016) pouzdani je vođa koji preuzima odgovornost za evaluaciju uspjeha stečenih osnovnih vještina (Brookover et al. 1979, Brookover i Lezotte 1979 sve prema Banks 1993).

Sljedeće je važno istaknuti kako se „Često tvrdi da problem s uključivanjem djece Roma u osnovnim školama ima veze s njihovim lošim poznavanjem hrvatskog jezika. Međutim, u školama se često ne priznaje da je hrvatski u većini slučajeva za učenike i učenice Rome drugi jezik. Nadležni također ne uviđaju uvijek da se učenici/e Romi i njihovi roditelji moraju nositi s negativnim stavovima punim predrasuda od strane škola, s posljedicom da često trpe *de facto* obrazovno isključivanje. Ta je situacija znatno poboljšana otkad je u raznim školama zaposleno 23 romskih pomoćnika u nastavi (12 muškarca i 11 žena)“ (RECI+ 2015: 68). Tu dolazim do izazova s kojim se suočava zagrebačka osnovna škola: nepoznavanje hrvatskoga jezika romskih i albanskih učenika zbog čega nastavnici s njima otežano komuniciraju.

Moj je prijedlog za rješavanje problema nepoznavanja jezika najprije dodatno usavršavanje nastavnika i učenje osnova jezika kojim govore učenici koje podučavaju (u ovom primjeru djeca manjinskog porijekla), a ne forsiranje učenika da uče na hrvatskom jeziku (koji je njima

strani jezik). Kada bi učenici pripadnici nacionalnih manjina doživjeli da nastavnici znaju osnove njihova jezika, osjećali bi se motivirano za učenje nastavnoga gradiva. To bi također stvorilo podržavajući odnos između nastavnika i učenika, a samim time odrazilo bi se i na kulturu škole koju odlikuje zadovoljstvo i uspjeh. Naime, ponašanja nastavnika utječu na ponašanja učenika, a ponašanja učenika određuju učeničko postignuće (Huitt (2003) prema Šimić-Šašić (2011)).

Nemogućnost uspostavljanja razumljive komunikacije s romskim roditeljima dovela je do toga da nastavnica razredne nastave ima kontradiktorne informacije o Romima. Najprije joj romski roditelji kažu kako ne znaju čitati i pisati i zato ne mogu potpisati ispričnicu za dijete, a kazivačica kasnije od učenika saznaje da je majka Romkinja položila vozački ispit. Nastavnica stoga u nevjerici govori o apsurdno kako Romi u školi govore da se ne znaju potpisati i nikada nemaju novac ni za što, a imaju položen vozački ispit i voze bolji automobil od nje (N.R.N). Iz nastavnčina kazivanja očito je vidljiva frustracija prema Romima jer je evidentno da neistinu govori ili romski roditelj ili romsko dijete. Moguće je i to da nastavnica nema potpuni uvid u situaciju pa joj je teško izvesti točan zaključak. Smatram da takve situacije stvaraju plodno tlo za razvoj stereotipa i odbacivanju Roma, što vodi diskriminaciji. Jednako tumačim i kazivanje nastavnice o izostancima romskih učenika s nastave, koji nisu pobjegli iz škole i roditelji znaju za izostanak, ali: „,,nemoguće je dobiti jednu rečenicu na komadu papira od roditelja romskog učenika ono što bez problema dobijem od obrazovanog roditelja“ (N.R.N). Ne čudi me da nastavnica Rome smatra neobrazovanima, a takvo je mišljenje uzrokovano nemogućnošću uspostavljanja razumljive komunikacije s romskim roditeljima. „To potvrđuje da se djeca iz rasno i kulturno drugačijih obitelji u školi susreću s problemima koji proizlaze iz diskontinuiteta iskustava u obitelji i školi, što je kulturnim antropolozima pokazalo da uzroke školskog neuspjeha tih učenika ne treba tražiti u njihovim intelektualnim (ne)sposobnostima nego u uvjetima u kojima se u školama susreću“ (Ogbu 1994 prema Spajić-Vrkaš 2004 kod Širanović 2012: 194, 195).

Zato je poželjna praksa, koju je i N.R.N. predložila: integracija elemenata romskog i albanskog jezika putem nekih posebnih tema (ne u redovnoj nastavi) gdje se učenike koji znaju te jezike može zatražiti da nešto kažu te im dati priliku da tako predstave manjinsku zajednicu iz koje su porijeklom, tj. kojoj pripadaju, i razlike u odnosu na druge zajednice i kulture (N.R.N.). Pohvalno je razmišljanje nastavnice o davanju važnosti manjinskim kulturama, međutim, problematičnim smatram to što bi se to, prema njezinom mišljenju, trebalo održavati izvan nastave i s ciljem da se istaknu razlike. Na tom su tragu i poražavajući

rezultati istraživanja provedenog u sedam osnovnih škola s velikim brojem učenika Roma u Međimurskoj županiji. Ispitano je 140 učitelja i devet drugih školskih službenika, a rezultati pokazuju da su ispitanici imali negativna stajališta spram uvođenja elemenata romske kulture u nastavu, osobito u pogledu romskog jezika i povijesti. Gotovo dvije trećine njih (62,4%) smatralo je da njihova škola ne treba uvesti izborne predmete poput povijesti i kulture Roma i romskog jezika (Šlezak i Lapat 2012 prema RECI+ 2015). Dakle, puno bi veća korist za pripadnike nacionalnih manjina bila osjetiti podržavajuću okolinu na nastavi. Interkulturno obrazovanje upravo ide k tome cilju, npr. romski jezik po modelu C u kojem su učenicima dostupni nastavni materijali pisani njima razumljivim jezikom (Hrvatić 2014).

Osim toga, iskustvo nastavnice o otežanom komuniciranju s romskim i albanskim roditeljima potrebno je raspraviti iz aspekta potrebe pružanja podrške integraciji albanskim i romskim roditeljima i u tome smislu stvoriti partnersku kulturu škole. To prije svega smatram važnim zbog kazivanja nastavnice razredne nastave koja ne dijeli neopravdane sate ako zna da je propust romskog roditelja što je dijete taj dan zakasnilo na prvi sat (N.R.N.).

Prema mišljenju nastavnice razredne nastave, propust je i jednog albanskog roditelja što ne vidi korist od toga da njegovo dijete dodatno uči hrvatski jezik, a logopetkinja ga na to šalje. Kazivačica to objašnjava činjenicom da dijete u albanskoj obitelji-živi u izoliranoj sredini, a oni „se skrivaju od susjeda, ni s kime iz svoje sredine nemaju dodira i ne dozvoljavaju djetetu pomoć izvana“: „... razgovarali smo s ocem, otac se stalno izgovara da će ona sve to sama a u biti neka padne razred ako treba ona će sve sama i to je tatino rješenje ...“ (N.R.N.). Ovo ukazuje da neintegrirani roditelji ne vide potrebu za integracijom djece. Nastavnica pak vidi potrebu da djevojčica dodatno uči hrvatski jezik: „... jako drago i pametno dijete al ne razumije odnosno ne znam koliko razumije koliko ne razumije uopće jel najčešće zašuti kad se nešto prestraši ili ne zna, onda samo zašuti ...“ (N.R.N.). Osim toga, N.R.N. u školi ima još jednog učenika, Albanca porijeklom iz Makedonije, koji načelno pohađa dodatne satove hrvatskog jezika, no s obzirom na to da su u terminu kada ima i nastavu, ne ide (N.R.N.). U ovom primjeru uočavam propust škole u izradi satnice.

Netom je opisano situaciju potrebno sagledati iz perspektive škole, ali i roditelja. Došlo je do nesklada u željama romskih i albanskih roditelja te željama škole. Roditelji opravdano smatraju da je dodatno učenje hrvatskoga jezika preopteretilo njihovu djecu, iz razloga što to nije njihov primarni jezik. Škola pak smatra ispravnim da učenici pohađaju dopunsku nastavu učenja hrvatskoga jezika, koju za učenike nacionalnih/etničkih manjina organizira Ministarstvo znanosti obrazovanja i sporta RH. Nastavnica razredne nastave također smatra

da učenici manjinskih zajednica više vremena trebaju provesti učeći hrvatski jezik, koji im je nužan za svladavanje ostalog gradiva. U tom smislu, smatra da manjinske zajednice imaju pravo govoriti svojim jezikom pogotovo kod kuće. Međutim za funkcioniranje u društvu, a djeci u školi, neophodno je poznavanje hrvatskoga jezika. Nastavnica misli da su manjinski jezici nešto što nas obogaćuje. Ipak, smatra prihvatljivijim proces integracije za manjinu: „žive među većinom koja ne govori njihov jezik i trebali bi se potruditi naučiti govoriti hrvatski jezik“ (N.R.N.).

Takav je pristup u skladu s monokulturnom perspektivom (Spajić-Vrkaš 2014). Zaključujem da nastavnica nema ništa protiv toga da manjine govore svojim jezikom, ali ne u školi. To pak potvrđuje status djece manjina u redovnim školama kao djece s posebnim obrazovnim potrebama te im je potrebna dodatna edukativna potpora (Lepeš i Ivanović 2012). Mislim da se na djecu koja pripadaju manjinama ne bi trebalo tako gledati, prije svega jer se na ovaj način podržava dominantna većinska perspektiva kao točna i ne radi se na dekonstrukciji i uvažavanju potlačenih (Gorski 2008). Navedenu kritiku ne bih uputila istraživanoj zagrebačkoj školi u smislu dovođenja u pitanje njihove podrške različitim kulturama, već je to smjernica za kritičko promišljanje na razini društvenoga djelovanja u smislu odnosa dominantnih i potlačenih koji se uvijek iznova propituje.

Po mom mišljenju, od škole se očekuje rad s roditeljima u kojem će se jasno definirati mogućnosti podrške škole učenicima i roditeljima koji pripadaju različitim etničkim i kulturnim zajednicama, ali i očekivanja od roditelja da pokažu spremnost na suradnju, prihvate prijedloge škole i dogovorom ostvare zajednički cilj osnaživanja različitih kultura i stvaranja ravnopravnih odnosa.

Iako kazivač (N.I.V.) tijekom razgovora nije istaknuo neki poseban problem s kojim se suočava, na moje pitanje da mi opiše jedan nastavni sat islamskog vjeronauka, kazivač odgovara da ga ne može opisati. Razlog tome je što već deset godina nema svoju učionicu i ne može raditi u svom punom kapacitetu. Često je nastavni sat održao u knjižnici ili na hodniku. Nema svoj prostor, a drugima ne može smetati. Rezultat toga je da se učenicima ne može u potpunosti posvetiti, a kao primjer navodi da nikada nije imao priliku s učenicima uvježbati neku pjesmu. Usprkos tome, pokušava na sve moguće načine s učenicima ostvariti cilj i zadatak za koji je zadužen. Po njihovom učenju u dobra djela se ubraja ako nekoga naučiš nešto što će koristiti cijeli život, a na isto ga poziva Bog i zajednica (N.I.V.). S obzirom na to da škola prakticira nastavu islamskog vjeronauka, a nastavnik ulaže znatan trud, smatram da

usprkos nedostatku učionice ostvaruje kvalitetnu nastavu. Ipak, kao element podržavajuće i demokratske kulture škole smatram važnim osigurati učionicu za islamski vjeronauk.

Još je vrijedno predstaviti kazivanje ravnatelja i nastavnice razredne nastave o pomoći romskim učenicima: „Premda je osnovna škola u Republici Hrvatskoj besplatna, postoje mnogi dodatni i s njome povezani troškovi koji su za roditelje Rome često previsoki. Ti troškovi uključuju cijenu odjeće, obuće, nekih izvannastavnih aktivnosti i školskih izleta“ (RECI+ 2015: 75). Zato je vrijedna praksa plaćanja izleta romskoj djeci koju zagrebačka osnovna škola prakticira. Osim toga, ravnatelj kazuje da škola Romima koji ne plaćaju prehranu ne ukida obrok (R.), što je u skladu s člankom 1. Opće deklaracije o ljudskim pravima³¹ da su sva ljudska bića jednaka u pravima i s člankom 26. koji upućuje na pravo na obrazovanje, a osnovno je besplatno. Stoga nema dvojbi oko pružanja podrške romskim učenicima ako nisu u mogućnosti platiti obrok. Osim toga, treba imati na umu da su Romi korisnici prava na Socijalnu pomoć, a „obroci u školama raspoloživi su za djecu čiji roditelji primaju obiteljsku potporu ili su nezaposleni“ (RECI+ 2015: 75).

Za kraj treba reći da se od školske godine 2018./2019. uvodi učenje bošnjačkoga jezika po modelu C, što je praksa koja ide u smjeru poticanja interkulturnog obrazovanja. Na istome je tragu i želja nastavnika islamskoga vjeronauka da u suradnji s defektologinjom izradi udžbenik islamskog vjeronauka za djecu s posebnim potrebama (N.I.V.).

Vođeni motom škole „različitosti nas spajaju, a ne razdvajaju“, kazivači (djelatnici škole) na različite načine pokušavaju uspostaviti pluralnu, ali istodobno skladnu kulturu škole. Svojim radom nastoje pridonijeti shvaćanju (kulture) različitosti kao bogatstva, a ne prepreke u zajedničkom suživotu, a takav svjetonazor doprinosi razvoju životno važnih vrijednosti poput otvorenosti, tolerancije, zainteresiranosti za drugoga i senzibilnosti spram drugačijega. Nastavnik u interkulturnom okruženju stoga mora biti spreman na neprestano učenje i proširivanje vidika. Iz tumačenja ravnatelja škole vidljivo je da se vrijednosti izražene motom škole nastoje proširiti i na djelovanje povezano s problemima svakodnevnog života kulturno različitih pa škola preuzima ulogu posrednika između pojedinaca i institucija koje mogu pomoći u poboljšanju kvalitete života romskih obitelji. Bolja kvaliteta života pak vodi provođenju cilja interkulturnog obrazovanja – nadilaženju kulturnih sličnosti i razlika te stvaranju jednakog akademskog uspjeha za sve (Brookover et al. 1979, Brookover i Lezotte 1979 sve prema Banks 1993).

³¹http://www.pariter.hr/wp-content/uploads/2014/10/opca_deklaracija_o_ljudskim-pravima.pdf (Pristup 17. rujna 2018.)

Problemi koje kazivači navode najčešće su financijske (materijalne) prirode (nedostatak prostora, plaćanje obroka i sl.) ili pak komunikacijske (npr. nedovoljno poznavanje hrvatskog jezika romskih učenika i nedostatak romskih pomoćnika koji govore romskim jezikom). Rad na navedenim problemima predstavljao bi korak više u ostvarenju škole koja vjeruje da svi učenici mogu uspjeti pružajući im podršku koja ih neće diskriminirati.

3. Zaključak

Rezultati provedene studije slučaja pokazuju da se prakse kulturnog pluralizma potiču u istraživanoj zagrebačkoj osnovnoj školi. To su prakse integracije nastavnog i izvannastavnog sadržaja o učenicima pripadnicima manjinskih kultura i specifična podrška tim učenicima.

Integracija sadržaja odnosi se najprije na nastavne sadržaje o kulturno drugačijima koje nastavnica razredne nastave i nastavnica povijesti integriraju u nastavu. Potom se odnosi i na izvannastavne sadržaje koje škola prakticira te sadržaje koji su integrirani u kurikulum. Specifična podrška kulturno drugačijim učenicima podrazumijeva provođenje nastave islamskog vjeronauka, dopunsko učenje za romske učenike koji kod kuće nemaju uvjete za učenje i prilagodba dviju albanskih učenica radi učenja jezika i socijalizacije na nastavi povijesti u trajanju od jedne školske godine.

Pristup nastavnice razredne nastave poticanju praksi kulturnoga pluralizma očituje se u razgovoru o rasnim razlikama, senzibiliziranju za različite kulture, prihvaćanju jednakovrijednosti i različitosti te suradničkom učenju kojim se nadilaze stereotipi i predrasude. Dakle, sviješću o kulturno različitim i prihvaćanjem razlika što prema Gorskom (2008) nije ključna odlika interkulturnoga nastavnika, ali je po mom mišljenju neophodno polazište i podloga za stvaranje interkulturnog obrazovanja.

Naprotiv, prakse kulturnog pluralizma na nastavi povijesti kultiviraju se poticanjem učenika na samostalno istraživanje i kritičko promišljanje te dijalogom, što je pristup koji učenike priprema za društvenu promjenu (Spajić-Vrkaš 2014), odmiče od "bankarskog koncepta" pasivnog primanja znanja (Freire 2000) i pomaže stvaranju učenika kao aktivnih subjekata (Bartulović i Kušević 2016). Sve su to pristupi obrazovanju za interkulturalizam.

Na kraju, otvorena kultura škole usmjerena prema čestitanju vjerskih blagdana različitih religijskih zajednica i pomaganju romskim učenicima izvan škole pokazuje dobre namjere na

kojima se interkulturno obrazovani nastavnik ne smije zaustaviti (Gorski 2008). Naprotiv, preporuka je zapošljavanje romskog pomagača koji doprinosi boljem akademskom uspjehu (RECI+ 2015) čime se stvaraju uvjeti podržavajuće školske kulture koja svim učenicima šalje poruku da mogu uspjeti (Banks 1993).

Osim toga, u školi prevladavaju podržavajući odnosi u smislu brige za specifična kulturološka i vjerska obilježja zajednica kojima učenici pripadaju, čime se sprječava diskriminacija, ali ima prostora za napredak u pogledu partnerstva škole s romskim i albanskim roditeljima te osvještavanju nastavnika da škola može i treba raditi na mijenjanju negativnih stavova roditelja.

Ograničenje provedenoga, a ujedno i preporuka za daljnje istraživanje je multiperspektivnost. Kazivači su bili djelatnici škole, a nedostaje perspektiva roditelja i učenika. U nekim daljnjim istraživanjima moglo bi se ispitati kako roditelji manjine vide dobiti kulturno pluralne škole za svoju djecu i s kojim se izazovima oni kao pripadnici nacionalnih manjina suočavaju tijekom osnovnog obrazovanja svoje djece u zemlji koja nije njihova domovina. S druge strane, vrijedno bi bilo saznati i kako djeca pripadnici manjina i većine, kao i roditelji većinskog hrvatskog naroda, doživljavaju školovanje u kulturno pluralnoj školi.

4. Literatura

BABIĆ, Dragutin. 2004. „Stigmatizacija i identitet Roma – pogled izvana: slučaj učenika Roma u naselju Kozari Bok“. *Migracijske i etničke teme* 20 (4): 315–338.

BAGIĆ, Dragan i Anja GVOZDANOVIĆ. 2015. *Istraživanje političke pismenosti učenika završnih razreda srednjih škola u Hrvatskoj*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.

BANKS, A. James. 1993. „*Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice*“. *Review of Research in Education*, Vol. 19 (1993), pp. 3-49. American Educational Research Association. (Dostupno na: <http://www.jstor.org/stable/1167339>)

BARTULOVIĆ, Marija i Barbara KUŠEVIĆ. 2016. *Što je interkulturno obrazovanje? Priručnik za nastavnike i druge znatiželjnike*. Zagreb: CMS.

- ČAČIĆ, Kristina. 2012. „Uloga učitelja/razrednika u promicanju prava na obrazovanje učenika Roma u osnovnoj školi“ U *Pedagogija i kultura, Drugi kongres pedagoga Hrvatske*, sv. 3, ur. K. Posavec, M. Sablić. Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo, 49–56.
- ČAČIĆ-KUMPES, Jadranka. 1999. *Kultura, etničnost, identitet*. Institut za migracije i narodnosti: Naklada Jesenski i Turk: Hrvatsko sociološko društvo. Biblioteka Revije za sociologiju.
- DRAGANIĆ, Danica. 1991. „Mi nismo Cigani, ali oni drugi jesu gadže“ U *Simboli identiteta (studije, eseji, građa)*, ur. D. Rihtman-Auguštin. Zagreb: Hrvatsko etnološko društvo.
- ĐURANOVIĆ, Marina i Irena KLASNIĆ. 2012. „Interkulturalna kompetencija učitelja u primarnom obrazovanju - pravilo ili izuzetak?“ U *Pedagogija i kultura, Drugi kongres pedagoga Hrvatske*, sv. 3, ur. K. Posavec, M. Sablić. Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo, 93–99.
- FREIRE, Paolo. 2002. *Pedagogija obespravljenih*. Zagreb: Odras – Održivi razvoj zajednice.
- GORSKI, Paul C. 2008. „Good intentions are not enough: a decolonizing intercultural education“. *Intercultural Education* 19/6:515–525.
- GORSKI, Paul C. 2009. „Intercultural education as social justice“. *Intercultural Education* 20/2:87–90.
- HANCOCK, Ian. 2006. *Sindrom parije: Priča o ropstvu i progonu Roma*. Zagreb: Biblioteka Etnologica.
- HRVATIĆ, Neven. 2000. „Odgoj i izobrazba Roma u Hrvatskoj“. *Društvena istraživanja* 9 (2-3): 267–290.
- HRVATIĆ, Neven. 2004. „Romi u Hrvatskoj: od migracija do interkulturalnih odnosa“. *Migracijske i etničke teme* 20 (4): 367–385.
- HRVATIĆ, Neven. 2014. *Novi put-Nevo drom-Nove kalja : Interkulturalni pristup odgoju i obrazovanju Roma u Hrvatskoj*. Zagreb: Filozofski fakultet.
- LALIĆ, Sara, ur. 2017. *Istraživački izvještaj – Zastupljenost i indikatori diskriminacijskih i ksenofobičnih stavova u Republici Hrvatskoj u 2017*. Zagreb: CMS.
- Izvještaji o praćenju. 2007. *Ravnopravan pristup Roma kvalitetnom odgoju i obrazovanju*. Budimpešta: Institut otvoreno društvo.

JEVTIĆ, Biserka i Brane MIKANOVIĆ. 2012. „Interkulturalnost u očima nastavnika: problemi i perspektive“ U *Pedagogija i kultura, Drugi kongres pedagoga Hrvatske*, sv. 3, ur. K. Posavec, M. Sablić. Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo, 139–150.

KALČIĆ, Špela. 2007. *Nisem jaz Barbika: oblečilne prakse, islam in identitetni procesi med Bošnjaki v Sloveniji*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Odelek za etnologijo in kulturno antropologijo.

KUNAC, Suzana, Ksenija KLASNIĆ i Sara LALIĆ. 2018. *Uključivanje Roma u hrvatsko društvo: istraživanje baznih podataka*. Zagreb: CMS.

LEPEŠ, Josip i Josip IVANOVIĆ. 2012. „Interkulturalno obrazovanje učitelja kao preduvjet uspješnog obrazovanja romske djece“. U *Pedagogija i kultura, Drugi kongres pedagoga Hrvatske*, sv. 3, ur. K. Posavec, M. Sablić. Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo. 208–221.

MARINOVIĆ, Marijana i Drago ROKSANDIĆ, ur. 2006. *Zavičajna povijest u interkulturalnom kontekstu*. Zagreb: FF PRESS.

MRNJAUS, Kornelija, Nena RONČEVIĆ i Larisa IVOŠEVIĆ. 2013. *[Inter]kulturalna dimenzija u odgoju i obrazovanju*. Rijeka: Filozofski fakultet.

PAŽUR, Monika, ur. 2016. *Rekonstrukcija građanskog odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj: koncepti, institucije i prakse*. Zagreb: Mreža mladih Hrvatske.

PEKO, Anđelka, Rahela VARGA i Dijana VICAN. 2016. *Upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom: Kultura škole*. Sveučilište u Zadru.

PEROTTI, Antonio. 1994. *Pledoaje za interkulturalni odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Educa.

PIRŠL, Elvi, Mirjana BENJAK, Marina DIKOVIĆ, Matija JELAČA i Andrea MATOŠEVIĆ. 2016. *Vodič za interkulturalno učenje*. Zagreb: Naklada Ljevak.

POTKONJAK, Sanja. 2014. *Teren za etnologue početnike*. Hrvatsko etnološko društvo, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Odsjek za etnologiju i kulturnu antropologiju. (Dostupno na: <http://www.hrvatskoetnologodrustvo.hr/wp-content/uploads/2014/11/Sanja-Potkonjak-Teren-za-etnologue-pocetnike.pdf>)

Programi islamskog vjeronauka za osnovnu i srednju školu, 2004.

RAJKOVIĆ IVETA, Marijeta i Rina GEČI. 2017. „Albanski zlatari i pekari s Kosova u Zagrebu: migracije i etničko poduzetništvo“. *Studia ethnologica Croatica* 29: 279–304.

SABLIĆ, Marija. 2014. *Interkulturalizam u nastavi*. Zagreb: Naklada Ljevak.

SPAJIĆ-VRKAŠ, Vedrana. 2004. „The Emergence of Multiculturalism in Education: From ignorance to separation through recognition“. U *Perspectives of multiculturalism-western and transitional countries*, ur. Milan Mesić. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 87–101.

SPAJIĆ-VRKAŠ, Vedrana. 2014. „Kulturne razlike, građanstvo i obrazovanje za interkulturni dijalog“. U *Interkulturalno obrazovanje i europske vrijednosti*, ur. Neven Hrvatić. Zagreb – Virovitica: Odsjek za pedagogiju - Filozofski fakultet u Zagrebu i Visoka škola za menadžment u turizmu i informatici u Virovitici, 3–17.

ŠIMIĆ-ŠAŠIĆ, Slavica i Izabela SORIĆ. 2011. „Kvaliteta interakcije nastavnik učenik: povezanost s komponentama samoreguliranog učenja, ispitnom anksioznošću i školskim uspjehom“. *Suvremena psihologija* 14 (1): 35–55.

ŠIRANOVIĆ, Ana. 2012. „Dijalog s učenicima: temeljna odrednica interkulturalno osjetljive škole“. *Pedagogijska istraživanja* 9 (1–2): 191–203.

ŠIRANOVIĆ, Ana. 2013. „Dijalog – zrcalo kulture zajednice učenika i učitelja“ U *Pedagogija i kultura, Drugi kongres pedagoga Hrvatske*, sv. 2, ur. M. Ljubetić, S. Zrilić. Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo, 294–301.

ŠIRANOVIĆ, Ana. 2016. „Poštovanje prava djeteta kao pokazatelj kvalitete odnosa učenika i učitelja“. Doktorska disertacija.

ŠLEZAK, Hrvoje i Goran LAPAT. 2012. „Interkulturalna kompetencija učitelja u školama s romskom djecom“ U *Pedagogija i kultura, Drugi kongres pedagoga Hrvatske*, sv. 3, ur. K. Posavec, M. Sablić. Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo, 300–306.

ŠURBEK, Beatrica. 2012. „Interkulturalne kompetencije učitelja“ U *Pedagogija i kultura, Drugi kongres pedagoga Hrvatske*, sv. 3, ur. K. Posavec, M. Sablić. Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo, 307–315.

TONG, Diane. 2004. *Romi: interdisciplinarni prikaz*. Zagreb: Ibis grafika.

VRANIĆ, Milan, ur. 1979. *Etnološka građa o Romima - Ciganima u Vojvodini*. Novi Sad: Vojvođanski muzej.

YIN, Robert K. 2007. *Studija slučaja-dizajn i metode*. Zagreb: Fakultet političkih znanosti.

Internetski izvori

„Hrvatski jezični portal“ <http://hjp.znanje.hr/index.php?show=search> (Pristup 21. rujna 2018.)

„Mrežne stranice osnovne škole“

„Munafis Hodža: Refleksija prve Kur’anske objave („IKRE“)“

<http://www.gorapress.net/clanak/vjera-i-zivot/munafis-hodza-refleksija-prve-kuranske-objave-ikre/> (Pristup 12. svibnja 2018.)

„Obrazovanje pripadnika romske nacionalne manjine (izazovi i mogućnosti)“

<https://strukturnifondovi.hr/wp-content/uploads/natjecaji/programska--strucna-i-financijska-potpورا-obrazovanju-djece-i-ucenika-pripadnika-romske-nacionalne-manjine-3122/1.-Sektorska-podloga-Poziva.pdf> (Pristup, 14. rujna 2018.)

„Opća deklaracija o ljudskim pravima“ http://www.pariter.hr/wp-content/uploads/2014/10/opca_deklaracija_o_ljudskim-pravima.pdf

(Pristup 14. rujna 2018.)

„Pismo indijanskog poglavice Seattle“

<http://impulsportal.net/index.php/kultura/knjizevnost/653-pismo-indijanskog-poglavice-seattle> (Pristup 19. svibnja 2018.)

„Pismo indijanskog poglavice“ <http://www.prijatelji-zivotinja.hr/index.hr.php?id=336>

(Pristup 19. svibnja 2018.)

Popis škola s nastavom na jeziku i pismu nacionalnih manjina po modelu A: školska godina 2017./2018. <https://gov.hr/UserDocsImages/Moja%20uprava/Popis-%C5%A1kola-manjine%202017-2018.pdf> (Pristup 14. rujna 2018.)

„Romistika – novi diplomski studij na filozofskom fakultetu“

<http://www.ffzg.unizg.hr/indolog/?p=1234> (Pristup 17. rujna 2018.)

„Socijalno uključivanje djece Roma (RECI+): Izvještaj za Hrvatsku“

https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2015/09/RECI_Croatia-report_CRO-final-WEB.pdf (Pristup 17. rujna 2018.)

„Stručno usavršavanje romskih suradnika pomagača i stručnih suradnika“

http://www.azoo.hr/index.php?view=details&id=5763%3Astruno-usavršavanje-romskih-suradnika-pomaga-a-i-strunih-suradnika&option=com_eventlist&Itemid=569 (Pristup 15. rujna 2018.)

Školski kurikulum OŠ školska godina 2016./2017.

Školski kurikulum OŠ školska godina 2017./2018.

„Udruga žena Romkinja: Romsko srce“ <https://www.romskosrce.hr/index.php/kontakt>
(Pristup 24. srpnja 2018.)

UNESCO Guidelines on Intercultural Education.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf> (Pristup 10. rujna 2018.)

VICAN, Dijana 2000. Odgoj i obrazovanje djece Albanaca u Hrvatskoj. Doktorska disertacija, Filozofski fakultet, Zagreb. <https://www.bib.irb.hr/54728> (Pristup 8. rujna 2018.)

„ZAŠTO HRVATSKA KUPUJE RABLJENE IZRAELSKE BORBENE AVIONE: Glavna stavka u odluci je upola niža nabavna cijena, iako su novi avioni na dugi rok jeftiniji“
<https://www.jutarnji.hr/vijesti/hrvatska/zasto-hrvatska-kupuje-rabljene-izraelske-borbene-avione-glavna-stavka-u-odluci-je-upola-niza-nabavna-cijena-iako-su-novi-avioni-na-dugi-rok-jeftiniji/7175088/> (Pristup 20. srpnja 2018.)

ZOREC, Lea i Dinka ČORKALO BIRUŠKI. 2010. „Kvalitativna analiza sadržaja stereotipa prema pripadnicima nacionalnih manjina u Hrvatskoj.“ 17. Dani psihologije u Zadru: Sažeci radova/Sorić, Izabela; Ćubela Adorić, Vera; Gregov, Ljiljana; Penezić, Zvezdan (ur.) Zadar: Odjel za psihologiju, Sveučilište u Zadru. <https://www.bib.irb.hr/637468> (Pristup 15. rujna 2018.)

5. Izvori

Kazivači:

Nastavnica predmetne nastave (N.P.N.)

Nastavnica razredne nastave (N.R.N.)

Nastavnik islamskog vjeronauka (N.I.V.)

Ravnatelj (R.)

6. Sažeci

Prakse kulturnog pluralizma: studija slučaja zagrebačke osnovne škole

Cilj je studije slučaja istražiti prakse kulturnog pluralizma u zagrebačkoj osnovnoj školi koju pohađaju učenici Albanci, Bošnjaci i Romi. Istraživačka pitanja koja se u radu postavljaju su: Potiču li se u odabranoj zagrebačkoj osnovnoj školi prakse kulturnog pluralizma? Koje su to prakse? Kakvim se pristupom (nastavnika i škole) potiču i kultiviraju prakse kulturnog pluralizma? U radu se koristi kvalitativna metodologija – terensko istraživanje, polustrukturirani intervjui, analiza prikupljene građe te relevantne literature i metoda studije slučaja. Rezultati provedene studije slučaja pokazuju da se prakse kulturnog pluralizma potiču u istraživanoj zagrebačkoj osnovnoj školi. To su prakse integracije nastavnog i izvannastavnog sadržaja o učenicima koji dolaze iz različitih kultura i specifična podrška takvim učenicima. One se ostvaruju putem razgovora i prihvaćanja jednakih vrijednosti u razrednoj nastavi te samostalnog istraživanja, kritičkog promišljanja i dijaloga na nastavi povijesti. Prakse kulturnog pluralizma također se ostvaruju školskom kulturom otvorenom za različitosti, vođenom motom „različitosti nas spajaju a ne razdvajaju“.

Ključne riječi: kulturni pluralizam, osnovna škola, učenici pripadnici manjinskih zajednica, pristup nastavnika, kultura škole

Practices of Cultural Pluralism: A Case Study of An Elementary School in Zagreb

The aim of this thesis is to demonstrate the practices of cultural pluralism through a case study of an elementary school in Zagreb. The school was chosen because it is attended by students of Roma, Albanian and Bosnian origin. Using qualitative methodology – field work, semi-structured interviews, analysis of acquired material and relevant literature and a case study method, the main purpose was to explore whether the practices of cultural pluralism are promoted by school, what they are and what kind of teacher and school approach they are encouraged by. The results show that the practices of cultural pluralism are promoted by the school via curricular and extra curricular content integration and specific support to culturally different pupils. These are achieved through conversation, acceptance of equal values in classroom teaching and self-research, critical thinking and dialogue in history teaching. Besides, these practices are accomplished by a school culture opened to diversity, led by the school motto „diversity will connect and not divide us“.

Key words: cultural pluralism, elementary school, pupils of minority communities, teacher approach, school culture