

# Interkulturalni odgoj i obrazovanje u Hrvatskoj: pregled literature

---

**Migles, Andrea**

**Master's thesis / Diplomski rad**

**2020**

*Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj:* **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

*Permanent link / Trajna poveznica:* <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:039050>

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

*Download date / Datum preuzimanja:* **2025-03-25**



*Repository / Repozitorij:*

[FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek](#)



Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku  
Filozofski fakultet Osijek  
Diplomski sveučilišni studij pedagogije i povijesti

**Andrea Migles**

**Interkulturalni odgoj i obrazovanje u Hrvatskoj: Pregled  
literature**

**Diplomski rad**

Mentor: izv. prof. dr. sc. Marija Sablić

Osijek, 2020.

Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku  
Filozofski fakultet Osijek  
Odsjek za pedagogiju  
Diplomski sveučilišni studij pedagogije i povijesti

**Andrea Migles**

**Interkulturalni odgoj i obrazovanje u Hrvatskoj: Pregled  
literature**

**Diplomski rad**

Društvene znanosti, Pedagogija, Posebne pedagogije

Mentor: izv. prof. dr. sc. Marija Sablić

Osijek, 2020.

## IZJAVA

Izjavljujem s punom materijalnom i moralnom odgovornošću da sam ovaj rad samostalno napravio te da u njemu nema kopiranih ili prepisanih dijelova teksta tuđih radova, a da nisu označeni kao citati s napisanim izvorom odakle su preneseni.

Svojim vlastoručnim potpisom potvrđujem da sam suglasan da Filozofski fakultet Osijek trajno pohrani i javno objavi ovaj moj rad u internetskoj bazi završnih i diplomskih radova knjižnice Filozofskog fakulteta Osijek, knjižnice Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku i Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu.

U Osijeku, datum

26.10.2020.

Andreja Kralj 0262045571  
ime i prezime studenta, JMBAG

## SAŽETAK

Interkulturalizam kao znanstveni i praktični pristup kulturnoj raznolikosti podrazumijeva pozitivan i aktivan odnos između skupina i pojedinaca koji se međusobno razlikuju prema određenim karakteristikama (npr. nacionalne, etničke, rasne, religijske, spolne i druge razlike). U ostvarivanju ideje interkulturalnosti značajnu ulogu ima odgojno-obrazovni sustav. Odgoj i obrazovanje za interkulturalnost predstavlja model poučavanja koji uključuje stvaranje konstruktivnog dijaloga, razumijevanje različitih kultura, jednakopravnost svih građana te slobodno formiranje identiteta. Cilj je rada pružiti sustavni pregled domaće stručne i znanstvene literature o interkulturalnom odgoju i obrazovanju u Hrvatskoj. U radu se razmatra teorijsko određenje interkulturalizma i bliskih pojmova, kao i interkulturalni pristup odgoju i obrazovanju. Sustavnim pregledom literature analizirano je 28 radova koji sadrže relevantne informacije i spoznaje o istraživanoj temi. Budući da radovi razmatraju različita područja interkulturalnog odgoja i obrazovanja, u svrhu preglednosti i analize podijeljeni su u nekoliko područja: *Interkulturalna kompetencija, Interkulturalizam u nastavi, Interkulturalni kurikulum, Socijalna i osjetljivost i socijalna distanca, Interkulturalizam u nastavi glazbe.*

**Ključne riječi:** identit, interkulturalizam, interkulturalni pristup, kulturna raznolikost, odgoj i obrazovanje, sustavni pregled literature

## SADRŽAJ

1. UVOD.....	1
2. POJMOVNO ODREĐENJE INTERKULTURALIZMA.....	2
3. INTERKULTURALNI RISTUP ODGOJU I OBRAZOVANJU.....	5
3.1 Interkulturalni odgoj.....	8
3.2 Interkulturalna komunikacija .....	8
3.3 Interkulturalna kompetencija.....	9
4. INTERKULTURALIZAM U ODGOJU I OBRAZOVANJU U HRVATSKOJ – PREGLED LITERATURE.....	10
4.1 Metodologija .....	11
4.2 Interkulturalna kompetencija.....	14
4.3 Interkulturalizam u nastavi.....	22
4.4 Interkulturalni kurikulum .....	30
4.5 Socijalna osjetljivost i socijalna distanca (etnorelativizam i etnocentrizam).....	35
4.6 Interkulturalizam u nastavi glazbe .....	40
5. ZAKLJUČAK.....	44
6. POPIS LITERATURE.....	48

## 1. UVOD

Suvremeni svijet obilježen globalizacijskim procesima, brzim i naglim promjenama na znanstvenom, tehnološkom i društvenom planu, stavlja nove izazove pred odgojno-obrazovni sustav i zahtjeva njegovu transformaciju. Jedan od tih izazova svakako predstavlja pojava multikulturalnih društava te suživot pripadnika različitih naroda i narodnosti na istome prostoru. Upravo su odgojno-obrazovne institucije mjesta svakodnevnog susreta osoba različitih nacionalnih, vjerskih, kulturnih i drugih obilježja, zbog čega je nužno suvremeno obrazovanje provoditi prema načelima interkulturalizma. Riječ je o filozofiji i praksi u višekulturnim društvima koja se temelji na razumijevanju i prihvaćanju različitosti među ljudima i kulturama (Previšić, 2009). Cilj interkulturalnog odgoja i obrazovanja je stvaranje uvjeta za razvoj pluralizma u društvu te podizanje svijesti učenika o vlastitoj kulturi usporedno s prihvaćanjem činjenice da postoje druge jednako vrijedne kulture i vrijednosni sustavi, kako bi razvili poštovanje prema različitim životnim stilovima i naučili razumjeti i cijeliti druge.

Republika Hrvatska kao dio multikulturalne Europe i sama ima obilježja multikulturalnog društva, a uzmemo li u obzir njezin geografski položaj te brojna povijesna, politička, ratna i migracijska zbivanja, možemo zaključiti kako postoji potreba za uvođenjem interkulturalnih elemenata među multikulturalne zajednice s ciljem prevladavanja još uvijek prisutnih stereotipa, predrasuda, diskriminacije i rasizma. Hrvatska nije izuzeta od multikulturalizma, a važnost interkulturalnog odgoja i obrazovanja vidljiva je iz pojedinih zakonskih okvira. U Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi jedan od temeljnih ciljeva govori o odnosu obrazovanja i multikulturalnosti te ističe kako je potrebno *odgajati i obrazovati učenike u skladu s općim kulturnim i civilizacijskim vrijednostima, ljudskim pravima i pravima djece, osposobiti ih za življenje u multikulturalnom svijetu, za poštivanje različitosti i toleranciju te za aktivno i odgovorno sudjelovanje u demokratskom razvoju društva* (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, 2008, 2). Priprema i osposobljavanje za život u multikulturalnom društvu je proces s kojim treba započeti već u najranijoj dobi i potrebno ga je razvijati kroz sve razine obrazovanja (vrtić, škola, fakultet) te nastaviti tijekom cjeloživotnog obrazovanja. Budući da odgojno-obrazovni sustav ima značajnu ulogu u razvoju interkulturalnog društva, cilj ovog rada je dobiti uvid u stanje unutar hrvatskog obrazovnog sustava u pogledu promicanja, razvoja i provođenja interkulturalnog odgoja i obrazovanja. U tu svrhu proveden je sustavni pregled literature s namjerom pronalaska i analize radova koji se bave ovim područjem.

## 2. POJMOVNO ODREĐENJE INTERKULTURALIZMA

Interkulturalizam predstavlja važan znanstveno-teorijski i praktično-politički pristup kulturnoj raznolikosti (Jeknić, 2014). Pojmovi koji su usko povezani i koji se gotovo uvijek pojavljuju uz interkulturalizam, jesu pojmovi *kulture* i *globalizacije*. Iako je pojam kulture višeznačan i definira se na brojne, različite načine, u ovom radu kultura će biti shvaćena kao pojam koji označava jednakovrijednost različitih kultura i njihov dijalog, pri čemu se kultura određuje „kao način života“ (Katunarić, 2007). Ovakvo određenje kulture predstavlja njezino suvremeno shvaćanje te omogućuje analizu interkulturalizma kao pristupa kulturnim raznolikostima.

Pojam globalizacije također predstavlja bitnu značajku u kontekstu pojave i razvoja interkulturalizma. Globalizacija je proces koji rezultira brisanjem ili slabljenjem ustaljenih granica među ljudima. Ona omogućuje gospodarsko, vojno, ekološko, društveno i kulturno povezivanje svijeta na međukontinentalnoj razini. Globalizacija dovodi do međunarodnog kolanja kapitala i dobara, ali i ideja i informacija te za posljedicu ima kretanje ljudi preko državnih granica (Samovar, Porter, McDaniel, 2013). Globalizacijski procesi pretpostavljaju dodire i interakcije među različitim kulturama. Svako povijesno razdoblje donosi određene društvene promjene, koje se ogledaju u susretu s novim kulturnim, etničkim, jezičnim i vjerskim identitetima, kao i u kvaliteti međuljudskih odnosa.

Razdoblje u kojem nastaje ideja interkulturalizma jest druga polovica 20. stoljeća. U periodu nakon Drugog svjetskog rata industrijski razvijene zemlje Zapadne Europe postale su bogatije za otprilike dvadeset milijuna stranih radnika i članova njihovih obitelji, uglavnom iz zemalja mediteranskog bazena. Istovremeno dolazi i do migracija iz bivših izvanoevropskih kolonija u zemlje matice Nizozemsku, Portugal, Francusku i Veliku Britaniju (Piršl, Benjak, Diković, Jelača, Matošević, 2016). Zbog spomenutih migracijskih tokova zapadnoeuropska društva nisu više etnički “homogena”, već su društva sa značajnim udjelom pridošlih etničkih zajednica i kultura (oko dvadeset milijuna trajno nastanjenih, od čega osam milijuna iz islamskih zemalja) (Katunarić, 1994; prema Puzić, 2007). Zapadna Europa nije bila pripremljena za trajan ostanak doseljene populacije, asimilacijski procesi su zakazali, a većinom je izostala i socijalna i kulturna integracijanovpridošlih radnika i njihovih obitelji. Zbog navedenih činjenica, kao reakcija na nezadovoljavajuće stanje 1970-ih i 80-ih pojavljuju se integracijske politike koje u većoj mjeri uvažavaju kulturne različitosti useljeničke populacije (Puzić, 2007). Prema Čačić - Kumpes i Heršak (1994) glavni



ciljspomenutih politika jest dotadašnju kulturnu asimilaciju i većinsku dominaciju zamijeniti afirmacijom kulturne raznolikosti.

Ideja interkulturalizma u Europi nastala je sedamdesetih i osamdesetih godina 20. stoljeća kada su međunarodna tijela (Vijeće Europe, Europska zajednica) postala svjesna učinka demografskog rasta (natalitet i novi doseljenici) stranih zajednica u Europi na multietničko i multikulturalno obilježje europskih društava, a osobito na funkciju škole u oblikovanju novih društava. U tom razdoblju intenziviraju se rasprave o kulturnim identitetima u Europi (nacionalnim, regionalnim, lokalnim), budući da europski integracijski procesi postaju sve jači i opsežniji (Sablić. 2014).

Bedeković (2011) navodi kako je europski interkulturalizam tijekom svog razvoja prihvaćen više kao teorijski model, dok je nešto slabiji bio u vidu učinkovite prakse. Zbog toga razvoj interkulturalnih procesa na europskom prostoru nije bio jednoznačan i kontinuiran, osobito u smislu pojmovnih i terminoloških razlika. U literaturi se mogu pronaći različiti pojmovi kojima se označavaju integracijske politike (koristi se termin multikulturalizam, kulturni pluralizam, interkulturalizam i dr.) te se često izjednačavaju. Ovo se osobito odnosi na pojmove interkulturalizma i multikulturalizma, koji se u novije vrijeme često upotrebljavaju kao sinonimi.

Multikulturalizam i multikulturalno obrazovanje pojmovi su karakteristični za autore anglosaksonskoga (engleskog) govornog područja (Kanada, Australija, SAD, Velika Britanija), dok pojmove interkulturalizam i interkulturalno obrazovanje uglavnom upotrebljavaju europski autori. Prefiks „inter“ (lat. *inter* – među) upućuje na međudnos i prepletanje, a izraz „multi“ (lat. *multus* – mnogo) upućuje na istodobno postojanje više kultura, međutim oba pojma označavaju pluralistički pristup kulturnim i etničkim razlikama. Izjednačavanje pojmova opravdava se time što i multikulturalizam u krajnjem slučaju kritizira kulturni relativizam i govori o kulturnom prožimanju i interakciji, što je polazišna točka interkulturalizma (Sablić, 2014, 20, 21).

Čačić - Kumpes, (2004, prema; Sablić, 2014, str. 21-22) multikulturalizam definira kao “kulturnu politiku utemeljenu na prihvaćanju činjenice postojanja različitih kultura u nekome društvu (ili državi) kojom se nastoji postići miješanje ili barem harmonična koegzistencija tih kultura.” Pojam multikulturalizma podrazumijeva postojanje više kultura u određenom geofizičkom i sociokulturnom okruženju, dok multikulturalno društvo obilježava niz različitih stratifikacija, od etničkih, preko kulturnih i vjerskih, do lokalne i regionalne

samobitnosti, koje se homogeniziraju i otvaraju zbog utjecaja zapadnoeuropskih i svjetskih integracijskih promjena (Previšić, 1994; prema Sablić, 2014). Multikulturalno društvo može se shvatiti kao mozaik skupina i zajednica različitog jezika, kulture, etničkog podrijetla i vjere čija je koncepcija rezultat statične vizije kulture koja ne uzima u obzir interakciju između pojedinaca, skupina i zajednica (Perotti, 1995). Multikulturalnost je prirodno stanje društva koje može biti raznoliko (višejezično, viševjersko, višetničko, itd.) Takvo značenje ipak više ističe komparativnu dimenziju, koegzistenciju različitih entiteta koji se kao takvi mogu pojavljivati u zajedničkoj javnoj sferi (Birzea, 2002; prema Sablić, 2014).

Za razliku od multikulturalizma koji označava prisutnost više kultura na istom prostoru, interkulturalizam naglasak stavlja na odnos među kulturama i nužnost međusobne interakcije (Piršl, 2011). Interkulturalizam se javlja kao pokušaj uspostavljanja ravnoteže među različitim etničkim, nacionalnim, kulturnim i vjerskim zajednicama, kao poticaj dijalogu, snošljivosti i društvenoj pravednosti. Prema najširoj definiciji interkulturalizam je “politika uzajamnog razumijevanja, poznavanja, prihvaćanja, međuovisnosti i ravnopravne razmjene različitih jezika, kultura i tradicija, nastao kao svojevrsna kritika multikulturalizma” (Piršl i sur. 2016, 19). Nadalje, interkulturalizam pridonosi otvorenosti prema drugim kulturama, razvoju interkulturalnih sposobnosti, kao što su opažanje problema iz perspektive drugog, omogućuje suočavanje sa složenim situacijama u društvu, ali i razvoj vještina, pri čemu uključuje verbalnu i neverbalnu komunikaciju, kreativno mišljenje i interakciju (Piršl i sur. 2016).

Interkulturalnost nasuprot multikulturalnosti stavlja naglasak na interaktivnu dimenziju i sposobnost entiteta da ostvaruju zajedničke projekte, da prihvaćaju podijeljene odgovornosti i stvaraju zajedničke identitete (Birzea, 2002; prema Sablić, 2014, 23). Dok neki autori interkulturalizam vide kao svojevrsnu kritiku multikulturalizma, drugi smatraju kako se ova dva pristupa međusobno isprepliću i nadopunjuju. Interkulturalizam kao dinamičan pojam ukazuje na odnos i interakciju između pojedinaca različitog kulturnog podrijetla, pri čemu prefiks “inter” ne podrazumijeva samo suživot različitih kultura, već predstavlja projekt novih kulturnih sinteza koje stvaraju nove originalne kulturne modele (Rizzi, 2002; prema Bedeković, 2011). Slijedom navedenog, interkulturalizam u vrijednosnom smislu predstavlja nadogradnju multikulturalizma, dok se ideja interkulturalizma može promatrati kao rezultat potrebe da se multikulturalna društva uredi prema načelima kulturnog pluralizma, tolerancije i dijaloga (Bedeković, 2011).

Interkulturalizam nije samo oznaka za skup kultura, niti puko prepoznavanje pluralizma, već omogućuje razmjenu i uvid u različite kulture, ideje i mišljenja na istome prostoru, potiče borbu protiv predrasuda, suočavanje s problemima i interaktivno djelovanje, s krajnjim ciljem priznavanja čovjeka te očuvanjem vlastitog identiteta, ali i identiteta drugoga.

### **3. INTERKULTURALNI RISTUP ODGOJU I OBRAZOVANJU**

Interkulturalni pristup obrazovanju uključuje niz teorijskih modela, strategija i programa koji se postupno uvode u formalno i neformalno opće obrazovanje te izobrazbu i stručno usavršavanje učitelja u većini demokratskih zemalja od početka 60-ih godina 20. stoljeća (Sablić, 2014). Javlja se kao pedagoška reakcija na novi multikulturalni društveni kontekst (nezadovoljavajuću integraciju useljeničke populacije), a ogledala se u razvijanju obrazovnog pristupa prilagođenog specifičnim potrebama manjinskih učenika. U Europi se takav obrazovni pristup razvijao dijelom u okrilju Vijeća Europe, pod nazivom interkulturalno obrazovanje (intercultural education), dok se u zemljama engleskog govornog područja (Velika Britanija, Kanada, SAD i dr.) češće naziva multikulturalno obrazovanje (multicultural education) (Puzić, 2007). Moguće je razlikovati nekoliko faza interkulturalnog obrazovanja: 1. interkulturalno obrazovanje kao posljedica obrazovanja migranata (1970-ih i 1980-ih); 2. interkulturalno obrazovanje i prava manjina (1990-ih); 3. interkulturalno obrazovanje i “naučiti živjeti zajedno” (nakon 2000. godine) (Sablić, 2014, 84).

Interkulturalizam predstavlja važno načelo odgojno – obrazovne djelatnosti u kulturno pluralnom društvu. To načelo naglašava važnost različitih kultura i obogaćivanje društvene okoline, ali i školske kulture te potiče upoznavanje, razumijevanje i poštovanje različitih načina i stilova života, svjetonazora, kao i razvoj interkulturalne osjetljivosti (Piršl i sur. 2016). Potreba za interkulturalnim odgojem i obrazovanjem danas je aktualnija nego ikada. Razlog tomu jest suvremeno društveno stanje koje podrazumijeva globalizacijske procese, velike migracijske valove, vjerski i etnički motivirane sukobe, itd. Ovi i brojni drugi argumenti poticaj su za razvijanje i provođenje obrazovnih politika i programa koji bi odgovorili na navedene izazove promicanjem demokratskih vrijednosti, društvene kohezije i različitosti kao bogatstva (Bartulović, Kušević, 2016).

Interkulturalni odgoj i obrazovanje temelj su razvoja interkulturalnih odnosa među građanima i raznim kulturnim skupinama te su put prema interkulturalno uređenim društvima.

Udržavama koje teže interkulturalizmu napušta se centralistički pogled na društvo, a samim time i na odgoj i obrazovanje, odnosno na sadržaje poučavanja, kurikulumske ciljeve i ishode učenja. Odgojno – obrazovni sustav nije kreiran iz perspektive dominantne kulture, već je uređen na način koji uvažava sve različitosti i potrebe pojedinaca i skupina najrazličitijih kulturnih pripadnosti i opredjeljenja (Bedeković, 2011).

Previšić i sur. (2016) navode kako govoriti o interkulturalnom odgoju i obrazovanju znači govoriti o pedagogiji, pri čemu se misli na njezine ciljeve, sadržaje, nastavni proces, nastavne metode, nastavne programe, materijale, itd., s ciljem razvijanja interkulturalne kompetencije kod odgajnika, koja je temelj dijaloga i zajedničkog života. Prijenos znanja ili puko poznavanje obilježja kulture drugoga nije dovoljno, nego je potrebno *biti u odnosu* s drugim. Zbog toga zadaća interkulturalnog obrazovanja nije samo upoznavanje obilježja svoje i kulture drugih, već osvješćivanje i razumijevanje načela i funkcioniranja kulturno pluralne zajednice. Interkulturalni odgoj i obrazovanje treba osobi omogućiti da kroz odnose s drugima doživi drugačija kulturna obilježja te razvije vještine kao što su empatija i multiperspektivnost. Zadatak interkulturalnog odgoja i obrazovanja jest stjecanje stavova, znanja, vještina, razvoj kritičkog mišljenja prema globalnoj kulturi i potrošačkom mentalitetu, ali i osvješćivanje u borbi protiv diskriminacije, nepravde i manipulacije.

Interkulturalni pristup od obrazovnih sustava zahtijeva znanja i sposobnosti koje će svim građanima, bez obzira na porijeklo, omogućiti sudjelovanje u društvenom životu te ih pripremiti za život u multikulturalnom društvu. Interkulturalno obrazovanje ne može se svesti na jedan zajednički obrazac, budući da njegovo oblikovanje ovisi o nacionalnom i društvenom kontekstu, odnosno uvjetovano je razlikama u porijeklu, opsegu i legalno-pravnom statusu migrantske populacije, zatim razlikama u političkim gledištima o pozadini, smislu i posljedicama migracija, itd. (Hohmann, 1989; prema Puzić, 2007). Navedeni faktori utjecali su na oblikovanje različitih pristupa u interkulturalnom obrazovanju.

Nieke (2000; prema Puzić, 2007, 377) izvodi deset općevažećih ciljeva interkulturalnog obrazovanja, koji uključuju slijedeće: 1) prepoznavanje vlastitog neizbježnog etnocentrizma; 2) ophođenje sa stranim; 3) zasnivanje snošljivosti; 4) prihvaćanje etničnosti; obzirnost spram jezika kojima se služe manjine; 5) tematiziranje rasizma; 6) naglašavanje zajedničkog, protivno opasnostima etniziranja; 7) poticanje na solidarnost; vođenje računa o asimetričnoj situaciji između većine i manjina; 8) uvježbavanje oblika racionalnog rješavanja sukoba - odnošenje spram kulturnih sukoba i kulturnog relativizma; 9) osvješćavanje

moogućnostiuzajamnog kulturnog obogaćivanja; 10) tematiziranje mi-identiteta nadilaženje granice vlastite grupe u globalnoj odgovornosti ili afirmaciji univerzalne humanosti.

Prethodno navedeni ciljevi sadržani su unutar tri skupine smjernica koje su izdane od strane Vijeća Europe kao preporuke za preoblikovanje europskih obrazovnih sustava. U njima se, na razini sposobnosti i vještina (I), navodi kako bi obrazovni sustavi trebali kod učenika razvijati sposobnosti komuniciranja i poticati uspostavljanje odnosa između pojedinca i zajednica (drugi kao mogućnost, a ne prepreka), ali istodobno se ukazuje i na važnost kritičkog odnosa prema posebnim identitetima (vjerski, nacionalni, etnički itd.) Na razini prenošenja znanja (II), naglašava se važnost smanjivanja etnocentrizma, kritičkog pristupa predrasudama, naglašavanja veza među nacijama-državama, te priznavanja postignuća različitih civilizacija i kultura. Misli se prije svega na nastavu povijesti i geografije, no također i na ostale društveno-humanističke predmete uz koje se veže razumijevanje kultura, socijalizacijski procesi, ekonomske, političke i ideološke posljedice stvaranja razlika u moći između kultura i sl. Na razini obrazovnih i kulturnih modela (III), eksperti Vijeća Europe ukazuju na važnost suradnje svih dijelova obrazovne zajednice (škole, obitelji, lokalne zajednice, mediji, sveučilišta i dr.), te predlažu koherentnu politiku u sklopu koje se gospodarski, politički i društveni dijelovi sustava zalažu za jednakost šansi pojedinaca i kulturnih zajednica (Perotti, 1995, 13-14).

Iako postoje različite definicije interkulturalnog obrazovanja, kao i različiti pedagoški pristupi unutar njega, većina autora naglašava višedimenzionalnost interkulturalnog obrazovanja koja obuhvaća kritičku analizu nastavnih sadržaja, rekonstrukciju odnosa u školi (s naglaskom na prepoznavanju diskriminacije), razvijanje inkluzivnih metoda poučavanja i promišljanje uloge škole u transformiranju postojećeg društvenog stanja (Bartulović, Kušević, 2016). Također je važno naglasiti i to da interkulturalno obrazovanje predstavlja nastavni princip koji obuhvaća sve predmete i sve nastavne aktivnosti, a realizira se kao specifičan oblik socijalnog učenja (Perotti, 1995; prema Puzić 2007).

### **3.1 Interkulturalni odgoj**

Uz obrazovanje, bitan preduvjet za ostvarivanje interkulturalne nastave jest odgoj. Interkulturalni odgoj predstavlja odgoj stavova, sposobnosti, osjećaja, načina življenja i ophođenja s osobama koje su kulturno različite i drugačije. Škole kao mjesta ostvarivanja interkulturalnosti trebale bi učenicima omogućiti odgoj koji će im pomoći u odrastanju i životu s različitostima koje ne dijele već obogaćuju i povezuju ljude (Selmanović, 2018).

Neki autori smatraju kako interkulturalni odgoj izlazi izvan okvira nastavnih procesa i odgojno-obrazovnih ustanova općenito. Prema Piršl i sur. (2016) interkulturalni odgoj obraća se svim ljudima, a ne samo učenicima, adolescentima, stranim studentima ili migrantima, jer je interkulturalni odgoj posvećen svakom čovjeku. Interkulturalni odgoj ne zatvara se u kategorije država, nacija ili nacionalnosti. Budući da se interkulturalizam temelji na zamisli boljeg i humanijeg društva te budućnosti u kojoj će se eliminirati diskriminacija, rasizam i dominacija čovjeka nad čovjekom, interkulturalni odgoj ne smije biti usmjeren sam prema skupini djece, adolescenata ili migranata, već cjelokupnom društvu. Usredištu interkulturalnog odgoja nalazi se osoba, tj. čovjek, a temeljna njegova postavka jest različitost kao bogatstvo. Interkulturalni odgoj poštuje i priznaje dostojanstvo svakog ljudskog bića s ciljem ostvarivanja mirnog suživota i kulturnog bogaćenja između osoba i zajednica različitih kulturnih identiteta.

### **3.2 Interkulturalna komunikacija**

Komunikacija kao osnovni oblik ljudskog ponašanja koji omogućava društvene kontakte među pojedincima i skupinama ljudi, zauzima važno mjesto u svakodnevnom životu. Osim razmjene riječi, misli i ideja, komunikacija predstavlja i temelj svih međuljudskih odnosa. Prema tome, komunikacija je ključ odgoja i obrazovanja. U interkulturalnom kontekstu ljudi svakodnevno dolaze u interakciju s kulturno drugačijim osobama. Prema tome, pitanje interkulturalnog dijaloga i interkulturalne interakcije kao instrumenata za ostvarivanje društvenog i osobnog razvoja, postaje sve češće i značajnije u suvremenom svijetu. Osobito je važno u pogledu suvremenog odgoja i obrazovanja. Promatrana s pedagoškog stajališta interkulturalna komunikacija predstavlja mnogo više od razmjene informacija i poruka među pripadnicima različitih kultura.

Previšić (2007) znanje, kompetenciju i komunikaciju smatra osnovnim komponentama koje objedinjuju idealan obrazovni tip. Takvo obrazovanje oblikuje osobu koja je slobodna,

samostalna i sposobna odgovoriti na izazove postmedernog društva, kroz cjeloživotno učenje. Škola kao mjesto iskustvenog učenja, ali i odgojno socijalna zajednica komunikaciju podrazumijeva kao temelj svih međusobnih odnosa, a samim time i kao temelj odgoja. Doda li se komunikaciji atribut interkulturalne, tada interkulturalni odgoj i obrazovanje koji polazi od pretpostavke razvijanja odnosa sudjelovanja i uključivanja kako bi kulturno različiti učenici naučili živjeti zajedno, podrazumijeva onu komunikaciju koja u svojoj osnovi ima relevantna obilježja interkulturalne koristi kao jedno od osnovnih oruđa u procesu odgoja i obrazovanja za interkulturalne odnose ((Batelaan, 2000; prema Bedeković, 2011).

### **3.3 Interkulturalna kompetencija**

Pojam kompetencije koristi se u mnogim disciplinama i kontekstima te mu se pripisuju različita značenja i interpretacije. Iako se različito definiraju, kompetencije su najčešće shvaćene kao znanja, vještine, stavovi i sposobnosti koje pojedinac usvaja i koristi u određenim situacijama. Kompetencije uključuju teorijske konstrukte, psihološke procese i sustav vrijednosti koji se ne stječu rođenjem, već ih pojedinac stječe iskustvom, odgojem i obrazovanjem (Ledić i sur. 2013, 39-40).

Pod utjecajem globalizacijskih procesa i naglih društvenih promjena obrazovni sustavi brojnih europskih zemalja počinju se baviti pitanjem ključnih kompetencija koje su nužne za uspješno funkcioniranje pojedinca i društva u cjelini, u današnjim promijenjenim uvjetima. Brojni stručnjaci obrazovanje usmjereno na razvoj kompetencija vide kao uspješan odgovor na zahtjeve suvremenog, kompleksnog društva (Ćatić, 2012). U centru pozornosti su osobito one kompetencije koje potiču cjeloviti razvoj ljudske osobe, duhovni, moralni, društveni, gospodarski i kulturni napredak zajednice te poštivanje i promicanje ljudskih prava i temeljnih sloboda (Hrvatić i Piršl, 2005). Među ove kompetencije svakako se treba ubrojiti i interkulturalna kompetencija koja će imati presudnu ulogu u odgoju i obrazovanju nadolazećih generacija za participaciju u društvu znanja 21. stoljeća.

Interkulturalnom kompetencijom označavaju se različite sposobnosti i karakteristike koje obilježavaju svakoga pojedinca na individualnoj i osobnoj razini, a one se najčešće razvrstavaju u tri dimenzije: kognitivne, afektivne i ponašajne (Sablić, 2014, 170).

U najširem smislu, interkulturalna kompetencija određuje se kao “kompleks sposobnosti potrebnih za učinkovito i svrsishodno djelovanje u interakciji s osobama koje su jezično i kulturno drukčije od nas” (Fantini, 2006, prema; Piršl i sur. 2016, 153). Biti interkulturalno

kompetentan znači imati znanja i pozitivne stavove i biti sposoban uspostaviti učinkovitu interakciju s drugima. Interkulturalna kompetencija sposobnost je uspješnog komuniciranja u kroskulturalnim situacijama i primjerenog djelovanja u različitim kulturalnim kontekstima. Steći interkulturalnu kompetenciju znači moći prepoznati široki raspon kulturnih razlika i znati nositi se s njima (Bennett i Bennett, 2001; prema Begić, 2017).

Prema Sablić (2014, 171) postati interkulturalno kompetentan, znači biti sposoban živjeti u uvjetima gdje svakoga pojedinca prihvaćamo bez obzira na njegovu kulturnu pripadnost, stil života kojim živi i podrijetlo. To znači ne prihvaćati čovjeka samo s obzirom na kulturnu pripadnost koja je najbliža našoj, nego biti u interakciji s manjinama kao što su homoseksualne skupine ili ljudi s poteškoćama, koje se suočavaju s različitim oblicima diskriminacije i netolerancije.

Pitanje interkulturalne kompetencije i interkulturalne komunikacije postaje sve važnije unutar suvremenog nastavnog procesa. Javlja se sve veća potreba za provođenjem sustavnog obrazovanja za interkulturalizam, ljudska prava i građanstvo. Pregledom literature o interkulturalnom odgoju i obrazovanju u Hrvatskoj pokušat će se dati uvid u zastupljenost i provedbu obrazovanja za interkulturalizam unutar hrvatskog odgojno – obrazovnog sustava.

#### **4. INTERKULTURALIZAM U ODGOJU I OBRAZOVANJU U HRVATSKOJ – PREGLED LITERATURE**

Sustavni pregled literature (engl. systematic review) je originalno znanstveno istraživanje koje podrazumijeva pregled literature o nekom jasno oblikovanom pitanju, pri čemu koristi sustavne i eksplicitne metode pronalaženja, odabira, kritičke ocjene i analize rezultata svih relevantnih istraživanja o tom pitanju, odnosno o određenoj temi. Riječ je o sekundarnom istraživanju pri kojem se istražuju podatci prikupljeni u primarnim istraživanjima. Iako je sustavni pregled kao istraživačka metoda najčešće korišten u prirodnim znanostima ( npr. medicina), svoju primjenu sve češće nalazi i u društvenim znanostima pa tako i u obrazovanju te odgojno-obrazovnim istraživanjima (Zawacki-Richter, Kerres, Bedenlier, Buntins, 2020). Sustavni pregledi karakterizirani su kao objektivni, transparentni i primjenjivi te kao takvi omogućuju jasnije i dublje razumijevanje određene teme. Oni uključuju sustavni proces pretraživanja s ciljem pronalaženja studija koje se bave određenim istraživačkim pitanjem, a uključuju i sustavno prikazivanje i sintezu karakteristika i nalaza rezultata ovog



pretraživanja. Kriteriji za uključivanje i isključivanje u pregled su objektivni, eksplicitno navedeni i dosljedno provedeni tako da je odluka o uključivanju ili isključivanju određenih studija jasna čitateljima. Ova metodologija također dopušta drugim istraživačima da ažuriraju pregled naknadno, kako bi integrirali nove nalaze (Baumeister i Leary, 1997). Pregledi literature posebni su po tome što daju uvid u ono što je poznato, ali i ono što je još potrebno istražiti i saznati o nekom fenomenu te daju smjernice za poduzimanje daljnjih istraživanja kako bi se odgovorilo na još neodgovorena pitanja (Zawacki-Richter i sur. 2020). Može se zaključiti kakosustavni pregled literature rezultira važnim informacijama i uputama za daljnje istraživačke radove, ali i za samu praksu te zbog toga ova metoda zaslužuje više pozornosti u smislu primjene u odgojno-obrazovnim istraživanjima.

Budući da još uvijek ne postoji sažeti i sveobuhvatni pregled literature o interkulturalnom odgoju i obrazovanju u Republici Hrvatskoj, upravo to biti će cilj ovog rada. Nastojat će se pružiti uvid u najznačajnije i najrelevantnije radove, istraživanja i spoznaje o ovoj temi u razdoblju od 2000. – 2020.

#### 4.1 Metodologija

Sustavni pregled literature obuhvatit će radove iz područja interkulturalizma u odgoju i obrazovanju u Republici Hrvatskoj od 2000. - 2020. Radovi su prikupljeni pretraživanjem znanstvene baze Hrčak<sup>1</sup>. U inicijalnom pretraživanju korištenjem ključnih riječi (*interkulturalno obrazovanje, interkulturalni odgoj, interkulturalna komunikacija, interkulturalna kompetencija, interkulturalni kurikulum, interkulturalna osjetljivost, interkulturalna dimenzija*) dobiveno je ukupno 120 naslova. Pronađene reference spremljene su putem aplikacije Zotero<sup>2</sup>. Uklanjanjem dupliciranih referenci broj terminološki relevantnih radova smanjen je na 81. Kako bi odabrali najznačajnije radove koji istražuju interkulturalizam u odgoju i obrazovanju u Hrvatskoj, a koji će biti uključeni u ovu analizu, određeno je nekoliko kriterija, Analizirat će se radovi:

a) objavljeni u razdoblju od 2000. do 2020. godine;

---

<sup>1</sup>Hrčak je centralni portal koji na jednom mjestu okuplja hrvatske znanstvene i stručne časopise te časopise za popularizaciju znanosti i kulture koji nude otvoreni pristup svojim radovima (ili bibliografskim podacima i sažecima svojih radova) ([hrcak.srce.hr](http://hrcak.srce.hr))

<sup>2</sup>Program za prikupljanje i organizaciju referenci i cjelovitih radova tzv. *Reference management software*. (Dostupno na: <http://www.zotero.org>.)

- b) koji tematiziraju interkulturalni odgoj i obrazovanje na području Republike Hrvatske<sup>3</sup>;
- c) koji sadrže originalne rezultate i spoznaje primarnih, empirijskih istraživanja.
- d) koji analiziraju kurikulume i nastavne planove i programe s ciljem prepoznavanja i analize interkulturalnih sadržaja u odgoju i obrazovanju

Primjenom navedenih kriterija utvrđeno je 28 studija relevantnih u području interkulturalnog odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj.

Cilj ovog sustavnog pregleda literature jest analizom odabranih radova odgovoriti na slijedeća istraživačka pitanja:

1. Na kojim su razinama odgoja i obrazovanja interkulturalni sadržaji najzastupljeniji u analiziranim radovima?
2. U kojim su područjima odgoja i obrazovanja interkulturalni sadržaji najzastupljeniji?

Budući da se radovi razlikuju u pogledu tema, tj. ciljeva istraživanja, sudionika i sl., radi lakše analize i sinteze određeno je nekoliko glavnih područja prema kojima su radovi raspodijeljeni i analizirani (Tablica 1).

---

<sup>3</sup> Pojedini radovi sadrže istraživanja provedena na razini više europskih država, uključujući i Hrvatsku. Radovi su uključeni u analizu zbog relevantnosti informacija i podataka koji se odnose na hrvatski obrazovni sustav.

Tablica 1 – Prikaz podijele referenci prema određenim područjima

PODRUČJE	REFERENCE
<b>Interkulturalna kompetencija</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Bedeković (2015)</li> <li>2. Bedeković, Zrilić (2014)</li> <li>3. Boneta, Ivković, Lacmanović (2013)</li> <li>4. Drandić (2013)</li> <li>5. Ivanković (2017)</li> <li>6. Piršl (2011)</li> <li>7. Piršl (2014)</li> </ol>
<b>Interkulturalizam u nastavi</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>8. Blažević (2016)</li> <li>9. Buterin (2009)</li> <li>10. Car, Kolak, Markić (2014)</li> <li>11. Dobrota, Blašković (2014)</li> <li>12. Kragulj, Jukić (2010)</li> <li>13. Mlinarević, Peko, Ivanović (2013)</li> <li>14. Ljubešić (2011)</li> </ol>
<b>Interkulturalni kurikulum</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>15. Burai (2015)</li> <li>16. Burai (2016)</li> <li>17. Hrvatić (2011)</li> <li>18. Hrvatić, Sablić (2008)</li> <li>19. Sablić (2011)</li> </ol>
<b>Socijalna osjetljivost i socijalna distanca (Etnocentrizam i etnorelativizam)</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>20. Drandić (2016)</li> <li>21. Drandić (2016)</li> <li>22. Hrvatić (2004)</li> <li>23. Mrnjaus (2013)</li> <li>24. Piršl (2011)</li> </ol>
<b>Interkulturalizam u nastavi glazbe</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>25. Begić (2016)</li> <li>26. Begić, Šulentić Begić (2017)</li> <li>27. Dobrota (2009)</li> <li>28. Dobrota (2016)</li> </ol>

## 4.2 Interkulturalna kompetencija

Interkulturalna kompetencija kao glavna odrednica i cilj interkulturalnog odgoja i obrazovanja predmet je istraživanja i rasprava u većem dijelu analiziranih radova. U nastavku će biti prikazani radovi autora koji teorijski razmatraju pojam i određenje interkulturalne kompetencije kao i radovi onih autora koji u svojim istraživanjima polaze od interkulturalne kompetencije kao ključne sastavnice interkulturalizma u odgoju i obrazovanju.

Piršl (2014) u radu *Modeli interkulturalne kompetencije* problematizira određenje pojma *interkulturalne kompetencije* i njezinih sastavnica te daje sveobuhvatan pregled najznačajnijih dimenzija i modela. Dimenzije koje pojedini autori navode utječu na određenje samog pojma i modela interkulturalne kompetencije, a s obzirom na različite stavove i mišljenja u pogledu dimenzija, javljaju se i različiti modeli interkulturalne kompetencije. Među bitnijim dimenzijama autorica izdvaja *komunikacijsku interakcijsku dimenziju*, *kognitivnu* (znanje) i *metakognitivnu* (kulturalna samosvjesnost, refleksija i samoopažanje vlastitih postupaka i ponašanja), *afektivno-motivacijsku* (empatija, intrinzična motivacija), *ponašajnu dimenziju* (stavovi, predrasude, stereotipi, načini suočavanja s problemima i rješavanje istih) i *etičko/vrijednosnu dimenziju* (moralne vrijednosti i principi) (Piršl, 2014, 204). Bez obzira na broj i vrste dimenzija, bitno je naglasiti njihovu međuovisnost i nadopunjavanje. Kada je riječ o modelima interkulturalne kompetencije, postoji nekoliko vrsta modela, ovisno o području istraživanja pojedinih autora te definiciji interkulturalne kompetencije i njezinih bitnih dimenzija (elemenata) koje pojedini autori uzimaju u obzir. Piršl (2014) daje prikaz nekoliko modela interkulturalne kompetencije različitih autora, među kojima posebno izdvaja i analizira modele autora Spitzberg i Changnon (2009) koji su izdvojili pet kategorija: 1. komponentni; 2. ko-orijentacijski; 3. razvojni; 4. adaptacijski; 5. uzročni model. Pregledom i analizom najvažnijih dimenzija i modela autorica zaključuje kako bi razvoj interkulturalne kompetencije trebao obuhvatiti usvajanje i primjenu svih navedenih dimenzija u interaktivnom odnosu i postati predmetom i prijedlogom različitih interkulturalnih teorija i modela. Budući da ne postoji jedinstvena definicija interkulturalne kompetencije niti konsenzus o kompetencijama koje bi bile sastavnice pojedinih modela, pokušaj generaliziranja o interkulturalnoj kompetenciji, kao i pokušaj stvaranja jednog jedinstvenog modela predstavlja veliki izazov za buduća istraživanja.

Nadalje, Piršl (2011) u radu *Odgoj i obrazovanje za interkulturalnu kompetenciju* razmatra pojmove interkulturalizma, kompetencije i interkulturalne kompetencija te predstavlja rezultate istraživanja provedenog na studentskoj populaciji s ciljem da se ispita stupanj poznavanja temeljnih karakteristika interkulturalnog odgoja i obrazovanja studenata, utvrde razine etnocentrizma i etnorelativizma te ispituju stavovi studenata o poželjnim interkulturalnim kompetencijama nastavnika za rad u kulturno pluralnim razredima. Preduvjet usvajanja interkulturalne kompetencije jest poznavanje pojma i temeljnih odrednica interkulturalizma, stoga je dio ovog istraživanja posvećen upravo ispitivanju stupnja poznavanja temeljnih karakteristika (pojam, ciljevi, vrijednosti) interkulturalizma odnosno interkulturalnog odgoja i obrazovanja kod studenata. U ovom kontekstu značajan dio istraživanja predstavljaju i stavovi studenata o poželjnim interkulturalnim kompetencijama nastavnika. U istraživanju su sudjelovali studenti sa Sveučilišta u Rijeci (Filozofski fakultet i Učiteljski fakultet) i Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli (Odjel za humanističke znanosti i Odjel za studij na talijanskom jeziku i Odjel za obrazovanje učitelja i odgojitelja). U istraživanje su bili uključeni studenti svih razina studija, u sklopu bolonjskog procesa (preddiplomski, diplomski i integrirani sveučilišni studij). Rezultati istraživanja pokazali su kako se većina studenata susrela s pojmom interkulturalizma, iako nije zanemariv broj onih koji se nikada nisu susreli s tim pojmom. Nadalje, zanimljiv je podatak kako su se studenti o interkulturalizmu informirali u velikoj mjeri putem medija, a određeni broj studenata i putem nevladinih udruga. Kada je riječ o učenju o interkulturalizmu na fakultetu, većina studenata navela je kako nikad o tome nisu učili, što dovodi do zaključka kako kolegiji s interkulturalnim sadržajima nisu uopće ili nisu u dovoljnoj mjeri zastupljeni u sveučilišnim nastavnim programima. Dio istraživanja o poželjnim interkulturalnim kompetencijama nastavnika pokazao je kako studenti većinom iskazuju pozitivne stavove. Prema percepciji studenata poželjne kompetencije nastavnika za rad u kulturno pluralnim razredima mogu se sažeti u tri bitne kompetencije: vrijednosne orijentacije, osobine ličnosti i vještine nastavnika (Piršl, 2011, 66). Na temelju dobivenih rezultata autorica zaključuje kako je znanje studenata glede temeljnih obilježja interkulturalizma (određenje, ciljevi, vrijednosti) zadovoljavajuće, unatoč činjenici da sadržaji o interkulturalizmu nisu sustavno implementirani u sveučilišne nastavne programe. Unatoč tome, rezultati ukazuju na pozitivne stavove studenata prema poželjnim interkulturalnim kompetencijama za rad u kulturno pluralnim razredima.

Ivanković (2017) polazi od dvojezičnih modela obrazovanja koje razmatra iz interkulturalne perspektive. Upravo učenje stranih jezika uključuje interkulturalno učenje te pridonosi razvoju kritičke kulturne svijesti, što pojedincu omogućuje razvoj kritičkog stava prema vlastitom društvu, vrijednostima i normama, ali i prema drugim društvima. Učenjem stranih jezika razvijaju se jezična i komunikacijska kompetencija koje su usko povezane s razvojem interkulturalne kompetencije. Stoga je cilj istraživanja bio utvrditi razlike u poznavanju temeljnih obilježja interkulturalizma između učenika polaznika dvojezičnih gimnazijskih programa i učenika polaznika redovitih gimnazija u Republici Hrvatskoj te odrediti stupanj zanimanja za interkulturalnu tematiku. I u ovom istraživanju ispitivano je poznavanje pojma i temeljnih karakteristika interkulturalizma. Na temelju dobivenih rezultata zaključeno je kako „učenici točno procjenjuju poimanje fenomena interkulturalizma definirajući ga u najvećoj mjeri kao koncept kojim se promiče poštovanje i prihvaćanje različitosti, zatim kao aktivnu suradnju dviju ili više kultura u svim područjima života, toleriranje različitosti te postojanje različitih kultura na nekom teritoriju“ (Ivanković, 2017, 337). Dobivena je statistički značajna razlika u poznavanju pojma „interkulturalizam“ između ispitivanih učenika. Dobiveni rezultat govori u prilog integriranosti interkulturalnih sadržaja u realizaciju nastave dvojezičnih gimnazijskih programa. Učenici polaznici dvojezičnih modela obrazovanja osim što putem ovakvoga obrazovanja razvijaju višejezičnu kompetenciju, usvajaju i neka temeljna interkulturalna znanja i to u većoj mjeri od učenika koji polaze redovite gimnazijske programe. Utvrđena je i statistički značajna razlika s obzirom na poznavanje „vrijednosti“ koje se promiču interkulturalnim odgojem i obrazovanjem. Dobivena razlika interpretirana je u korist učenika polaznika dvojezičnih gimnazijskih programa što znači da učenici polaznici takvih programa bolje procjenjuju koje se vrijednosti interkulturalnim odgojem i obrazovanjem promiču. Istraživanjem se nastojalo utvrditi postojanje zanimanja učenika za interkulturalnu tematiku. Pokazalo se kao je najveći broj učenika u oba uzorka osrednje zainteresiran za interkulturalnu tematiku. Kao razlog tome autorica navodi opsežan gimnazijski plan i program obrazovanja, što kod učenika umanjuje zanimanje za nove nastavne sadržaje, kao i činjenicu da se velik dio učenika još nije susreo s pojmom interkulturalizma. Na temelju opisanog istraživanja zaključeno je kako se putem dvojezičnih modela obrazovanja promiče i razvoj ponašajne komponente interkulturalne kompetencije. Razvoj višejezične kompetencije ima značajnu ulogu u razvoju interkulturalne kompetencije učenika.

Bedeković (2015) nalazi kako pedagog u suvremenoj školi ima važnu ulogu u osnaživanju interkulturalnog identiteta i oblikovanju pedagoškog djelovanja s ciljem provedbe interkulturalnih načela u neposrednoj odgojno-obrazovnoj praksi. Cilj istraživanja bio je ispitati učinak sociokulturnih čimbenika na percepciju poželjnih interkulturalnih kompetencija za rad u kulturno-pluralnim razredima. Sudionici istraživanja bili su studenti prijediplomskog, diplomskog i poslijediplomskog doktorskog studija pedagogije na sveučilištima u Hrvatskoj, Bosni i Hercegovini, Srbiji, Češkoj i Slovačkoj. Od ukupnog broja ispitanika najviše studenata (47, 5%) bilo je sa sveučilišta u Hrvatskoj (Zagreb, Split, Rijeka, Osijek, Zadar), dok je najmanje studenata (3,3%) bilo sa sveučilišta u Češkoj (Prag). Polazna hipoteza bila je postojanje statistički značajne povezanosti između percepcije poželjnih interkulturalnih kompetencija neophodnih za rad u kulturno-pluralnim razredima i sociodemografskih karakteristika ispitanika (spola, starosne dobi i zemlje u kojoj studiraju) (Bedeković, 2015, 10). Rezultati istraživanja pokazuju kako su stavovi ispitanika prema poželjnim interkulturalnim kompetencijama pozitivno usmjereni. Kao najpoželjnije interkulturalne kompetencije potrebne za rad u kulturno-pluralnim sredinama studenti su istaknuli otvorenost za različite kulture (interkulturalna osjetljivost), komunikacijske vještine, vještine nenasilnoga rješavanja sukoba i sposobnost sagledavanja problema iz perspektive učenika. Nadalje, kada je riječ o utjecaju spola, dobi i zemlje studiranja na percepciju poželjnih interkulturalnih kompetencija, dobiveni rezultati ukazuju na veću osviještenost starijih studenata o višedimenzionalnosti interkulturalne kompetencije te postojanje svijesti o važnosti potrebe istovremenog razvijanja kognitivne, ponašajne i emocionalne dimenzije interkulturalne kompetentnosti (Bedeković, 2015, 15). Na temelju rezultata zaključeno je i kako veću vjerojatnost iskazivanja pozitivnijih stavova prema poželjnim interkulturalnim kompetencijama u odnosu na ostale iskazuju studenti koji studiraju u Hrvatskoj, Češkoj i Srbiji. Viši stupanj slaganja kod hrvatskih studenata u odnosu na studente iz ostalih zemalja kod najvećeg broja ponuđenih interkulturalnih kompetencija, autorica objašnjava činjenicom da se na hrvatskim sveučilištima u okviru preddiplomskih, diplomskih i poslijediplomskih doktorskih studija pedagogije poučavaju interkulturalni i interkulturalizmu srodni sadržaji. Na taj način studentima je omogućeno stjecanje znanja i vještina u području interkulturalizma. Provedeno istraživanje predstavlja osnovu za nastavak daljnjih istraživanja u ovome području.

U radu Interkulturalne kompetencije odgojiteljica i socijalna distanca (Boneta, Ivković, Lacmanović, 2013) razmatra se interkulturalna kompetencija u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Vrtić kao mjesto prve formalne izvanobiteljske socijalizacije ima značajnu ulogu u prenošenju društveno prihvaćenih normi i vrijednosti. U prenošenju vrijednosti i realizaciji društvenih ciljeva od velike je važnosti vrijednosni sustav odgojiteljica. Zbog toga je cilj istraživanja bio utvrditi razinu samoprocjene interkulturalnih kompetencija odgojiteljica te istražiti njihovu socijalnu distancu prema drugačijima. Uzorak su činile odgojiteljice sa riječkog područja (grad Rijeka i okolne manje urbane sredine). Nacionalna pripadnost sudionica u najvećoj mjeri je hrvatska (85%). Rezultati istraživanja koji se odnose na procjenu interkulturalne kompetentnosti doveli su do spoznaje kako se odgojiteljice ne osjećaju dovoljno kompetentno za praktičnu primjenu interkulturalnog odgoja i obrazovanja. Razlog tomu je nedovoljna zastupljenost interkulturalnih sadržaja u njihovom formalnom obrazovanju. Ispitivanje socijalne distance pokazalo je kako odgojiteljice očekivano iskazuju najveću socijalnu bliskost prema dominantnoj etničkoj (Hrvati) i vjerskoj skupini (katolici). Veća socijalna bliskost iskazana je prema etničkim skupinama čiji se pripadnici izjašnjavaju kao katolici, a manja prema drugim vjeroispovijestima (Romi, Albanci, Srbi i Bošnjaci). Prema Romima i Albancima izražena je veća socijalna distanca u odnosu na druge društvene skupine. Nadalje, istraživanjem je potvrđeno kako odgojiteljice koje ne upotrebljavaju IOO u svom praktičnom radu iskazuju veću socijalnu distancu prema pripadnicima albanske etničke skupine od kolegica koje nisu sigurne primjenjuju li IOO u svom praktičnom radu (Boneta, Ivković, Lacmanović, 2013, 490). Zanimljivo je istaknuti kako je dio ispitanica (35%) odbio ispuniti Bogardusovu skalu socijalne distance. Starije odgojiteljice više su odbijale odgovoriti na pitanje o socijalnoj distanci prema pripadnicima LGBT<sup>4</sup> populacije u odnosu na mlađe kolegice. Autori takvu reakciju objašnjavaju činjenicom kako su odgojiteljice, kao nositeljice odgojno-obrazovnog procesa u predškolskim ustanovama, ovu temu ankete ocijenile rizičnom i zato radije pribjele emotivnim reakcijama odbijanja. Buduća istraživanja interkulturalizma među odgojiteljicama zbog toga predstavljaju teorijsko-metodološki izazov društvenim znanostima.

---

<sup>4</sup>LGBT je akronim koji se odnosi na kolektivnost lezbijki, gay, biseksualnih, transrodnih/transseksualnih osoba. U modernoj upotrebi termin se odnosi na različitost seksualnosti i kulture na osnovi rodnog identiteta te se ponekad koristi kako bi opisao bilo koga tko nije heteroseksualan.



Drandić (2013) tematizira ulogu nastavnika u interkulturalnom obrazovanju te interkulturalne kompetencije nastavnika. Interkulturalno obrazovanje kao temelj interkulturalne pedagogije ima za cilj institucionalno obrazovati nastavnike za rad u kompleksnim školama i tako ih osposobiti za prevladavanje različitih barijera i predrasuda te suočavanje sa rasizmom, ksenofobijom, i sl. Kako bi uspješno provodili interkulturalno obrazovanje, nastavnicima je potrebno omogućiti neprekidno osposobljavanje i poučavanje te razvoj vlastite interkulturalne kompetentnosti. Spremnost nastavnika na promjene i prihvaćanje interkulturalnih obrazovnih načela usko su povezani s razvojem njihove interkulturalne kompetencije. Ona predstavlja važan aspekt profesionalnog razvoja nastavnika, a stjecanje interkulturalne kompetencije trajan je proces temeljen na principima cjeloživotnog učenja. Autorica analizira i terminološko i sadržajno određenje interkulturalne kompetencije te zaključuje kako su različiti pristupi njezinu određenju refleksija različitih društvenih perspektiva i procesa koji omogućuju pojavu raznih modela stjecanja i razvoja interkulturalnih kompetencija. Interkulturalne kompetencije se, između ostaloga, odnose na transformaciju škola i školske politike prema unapređenju odgojno-obrazovne kvalitete usmjerene na različitost učenika uz naglašeni osobni razvoj nastavnika. U kontekstu interkulturalnog odgoja i obrazovanja uloga nastavnika jest osnaživanje vlastitih interkulturalnih kompetencija kako bi mogao osigurati „pozitivnu i djelotvornu komunikaciju u kulturno složenom razredu i školi“ (Drandić, 2013, 55).

Bedeković i Zrilić (2014) u radu Interkulturalni odgoj i obrazovanje kao čimbenik suživota u multikulturalnom društvu polaze od realnosti da obrazovne institucije postaju sjecištima različitih kultura, jezika, religija i svjetonazora, što predstavlja izazove za pojedinca i društvo, a suočavanje s tim izazovima ogleda se u ustroju i kvaliteti obrazovnog sustava. Javlja se trajna potreba za prilagodbom obrazovanja demokratskim standardima europskog kulturno-pluralnog društva, a ideju interkulturalizma mnogi vide kao moguće rješenje kvalitetnog suživota u multikulturalnom društvu. U radu se razmatra interkulturalni odgoj i obrazovanje u kontekstu europske dimenzije obrazovanja i promicanja europskih vrijednosti. Europska dimenzija obrazovanja obuhvaća razumijevanje i prihvaćanje pripadnika različitih kultura, jezika, nacionalnosti, etniciteta, religija i svjetonazora (Bedeković, Zrilić, 2014, 114). U tom kontekstu obrazovni sustav treba osigurati obrazovanje koje je u funkciji stjecanja kompetencija potrebnih za suočavanje s izazovima suvremenog europskog društva i koji će mlade osposobiti za interkulturalni dijalog i suživot u multikulturalnoj Europi. U obrazovanju za interkulturalizam najvažniju ulogu imaju učitelji i nastavnici, a njihova interkulturalna

kompetentnost glavna je pretpostavka učinkovitog interkulturalnog odgoja i obrazovanja. Autorice naglašavaju kako je stjecanje interkulturalne kompetencije učitelja važno promatrati u okviru cjeloživotnog obrazovanja jer je riječ o procesu stručnog razvoja učitelja koji obuhvaća sve faze njihove profesionalne karijere.

Na temelju odabranih i analiziranih radova uočava se kako je tema interkulturalizma općenito dobro zastupljena u literaturi domaćih autora. Osobito se izdvaja interkulturalna kompetencija kao bitna sastavnica interkulturalnog odgoja i obrazovanja i kao takva čini predmet istraživanja i analiza u svim prikazanim radovima. Autori se u prvom redu bave pitanjem što je zapravo interkulturalna kompetencija i što znači biti interkulturalno kompetentna osoba? Također, brojne su rasprave o problemu jedinstvenog određenja samog pojma IK. Ovim pitanjima osobito detaljno bavi se autorica Piršl (2014) koja u radu daje pregled brojnih definicija IK od strane različitih autora, kao i pregled i vrste dimenzija i modela interkulturalne kompetencije. Uvidom u odabrane radove možemo zaključiti kako većina autora interkulturalnu kompetenciju razmatra u kategorijama znanja, vještina, sposobnosti i stavova, a njezino usvajanje vidi kao dugotrajan, cjeloživotni i dinamičan proces.

Budući da bi interkulturalna kompetencija trebala biti jedna od najvažnijih ishoda učenja našeg odgojno-obrazovnog sustava (Piršl i sur., 2016), odabrani su radovi koji ispituju znanja i stavove sudionika odgojno-obrazovnog procesa o interkulturalizmu. Zanimljivo je razmotriti koji su sudionici odgojno-obrazovnog procesa najzastupljeniji u odabranim istraživanjima, kao i na kojim su obrazovnim razinama najčešće provedena istraživanja u području IOO-a. U dva analizirana rada istraživanje je provedeno na visokoškolskoj razini gdje su ispitanici bili studenti Filozofskog fakulteta i Učiteljskog fakulteta (Piršl, 2011) te studenti pedagogije (Bedeković, 2015). Visoku razinu obrazovanja posjeduju i odgojiteljice koje su činile uzorak u istraživanju autorica Boneta, Ivković, Lacmanović (2013). Autorica Ivković (2017) ispitivala je poznavanje interkulturalizma kod učenika polaznika gimnazija u RH. U analiziranim radovima najviše istraživanja provedeno je na visokoškolskoj razini među studentima, a provedena su i na srednjoškolskoj razini, gdje su ispitanici bili gimnazijalci. Nadalje, istraživanja su najčešće provedena u društvenom i humanističkom području. Ispitivana su znanja i stavovi budućih pedagoga, odgojitelja, učitelja i nastavnika, što nije iznenađujuće s obzirom da je interkulturalna kompetencija odgojitelja/ učitelja/ nastavnika osnovna pretpostavka za stjecanje interkulturalne kompetentnosti učenika (Piršl, 2016). Upravo zbog toga analizirani su i radovi koji se bave pitanjem

interkulturalne kompetencije učitelja i nastavnika (Drandić, 2013 i Bedeković, Zrilić, 2014). U oba rada autorice naglašavaju višeznačnu ulogu učitelja u interkulturalnom odgoju i obrazovanju te se bave pitanjem stjecanja i razvoja interkulturalne kompetencije učitelja/nastavnika. Prema Drandić (2013) stjecanje interkulturalne kompetencije učitelja trajan je proces temeljen na principima cjeloživotnog učenja. Modele cjeloživotnog obrazovanja učitelja potrebno je prilagođavati zahtjevima i potrebama suvremenog društva te ih usmjeravati na razvoj interkulturalne kompetencije, a kao takvi trebali bi utjecati na “oblikovanje obrazovne politike koja će omogućiti dosljednu provedbu interkulturalnih načela u neposrednoj odgojno-obrazovnoj praksi.” (Bedeković, Zrilić, 2014, str. 118)

Kada je riječ o dobivenim rezultatima u analiziranim istraživanjima, generalno se može zaključiti kako je poznavanje pojma i temeljnih odrednica interkulturalizma kod sudionika odgojno-obrazovnog procesa u određenoj mjeri zadovoljavajuće, što je bitan uvjet i pretpostavka razvoja interkulturalne kompetencije. Piršl (2011) zaključuje kako su znanja studenata u pogledu temeljnih obilježja interkulturalizma zadovoljavajuća, ali ističe činjenicu nepostojanja sustavne implementacije interkulturalnih sadržaja o interkulturalizmu u sveučilišnim nastavnim programima, o čemu govori činjenica da je tek manji broj ispitanih studenata izjavio kako su na fakultetu dosta učili o ovoj temi, dok se većina izjasnila kako nikad nije učila o interkulturalizmu, ili tek u manjoj mjeri. Nadalje, nešto pozitivnije rezultate u pogledu implementacije interkulturalnih sadržaja u visokoškolskoj nastavi dobila je autorica Bedeković (2015), o čemu svjedoči dio istraživanja koji je pokazao kako studenti pedagogije na hrvatskim sveučilištima pokazuju pozitivnije stavove prema poželjnim interkulturalnim kompetencijama pedagoga, u odnosu na studente iz ostalih zemalja, što je prema autorici, rezultat poučavanja o interkulturalizmu u okviru pojedinih kolegija na studijima pedagogije. Na temelju istraživanja koje je provela Ivković (2017) može se zaključiti kako su i hrvatski srednjoškolci u visokoj mjeri upoznati s pojmom i značenjem interkulturalizma, međutim kada je riječ o osobnoj zainteresiranosti za interkulturalne teme, rezultati su pokazali osrednji stupanj zainteresiranosti. Autorica pretpostavlja moguće razloge ovakvih rezultata (preopsežan plan i program gimnazijskog obrazovanja). U budućim istraživanjima valjalo bi detaljnije ispitati zainteresiranost učenika za teme interkulturalizma, kao i usvojenost interkulturalnih sadržaja te razmotriti ostaje ili interkulturalno obrazovanje samo na deklarativnoj razini ili nalazi svoje mjesto i u odgojno-obrazovnoj praksi. U kontekstu budućih istraživanja interkulturalizma i interkulturalnih kompetencija potrebno je veću pažnju posvetiti području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, što je

zaključenona temelju istraživanja koje je pokazalo nedovoljnu zastupljenost interkulturalnih sadržaja u formalnom obrazovanju odgojiteljica, što rezultira većom socijalnom distancom prema etnički i kulturno različitim skupinama (Boneta, Ivković, Lacmanović, 2013). Ispitivanje je provedeno na relativno uskom teritorijalnom području i uzorak ispitanica nije bio velik pa se ne mogu donositi generalni zaključci koji bi se odnosili na odgojiteljice na području cijele Hrvatske. Ipak pregledom literature utvrđen je vrlo mali broj radova koji se bave temama interkulturalizma u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju, što dovodi do zaključka kako postoji potreba daljnjih istraživanja u ovome području.

Na temelju analiziranih radova može se zaključiti kako je interkulturalni odgoj i obrazovanje usmjeren na usvajanje i razvoj interkulturalne kompetencije. Najviše pažnje posvećeno je interkulturalizmu unutar visokoškolskog sustava, a osobito obrazovanju budućih učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i drugih odgojno-obrazovnih djelatnika. Postoji potreba konstantnog poticanja i razvoja interkulturalne kompetencije učitelja i nastavnika kao jedne od temeljnih nastavničkih kompetencija jer je to najbolji način ostvarivanja implementacije interkulturalnog odgoja i obrazovanja u odgojno-obrazovni sustav.

### **4.3 Interkulturalizam u nastavi**

Ovo područje izdvojeno je s namjerom prikaza i analize radova koji se bave implementacijom interkulturalizma u škole, odnosno u nastavni proces. Brojni su interkulturalni sadržaji koje učitelj, nastavnici i profesori mogu primjenjivati u svojoj nastavi kako bi kod učenika razvijali interkulturalnu kompetenciju. Analizom radova nastojat će se utvrditi u kojim su područjima odgoja i obrazovanja interkulturalni sadržaji najzastupljeniji te u kojim nastavnim predmetima/kolegijima.

Blažević (2016) raspravlja o uvođenju interkulturalizma u nastavni proces. Posebno ističe uvođenje *Programa međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja građanskog odgoja i obrazovanja za osnovne i srednje škole (2014)*, koji je usmjeren na osposobljavanje učenika za interkulturalno djelovanje, a nudi niz nastavnih sadržaja kojima učitelji mogu promicati interkulturalni odgoj i obrazovanje. U empirijskom dijelu rada prikazani su rezultati istraživanja koje je provedeno među učiteljima razredne nastave Splitsko-dalmatinske i Dubrovačko-neretvanske županije, s ciljem ispitivanja interkulturalne kompetentnosti učitelja i načina provedbe interkulturalnog odgoja i obrazovanja, posebno u nastavi prirode i društva. Učitelji se smatraju prosječno interkulturalno kompetentnima, pri čemu najvišim

vrijednostima procjenjuju svoje interkulturalne stavove i vještine komunikacije, dok najniže procjenjuju svoja interkulturalna znanja i vještine otkrivanja i interakcija (Blažević, 2016, 195). Zadovoljavajuću razinu interkulturalne kompetencije učitelja potvrđuje dio istraživanja u kojemu su učitelji prepoznali niz nastavnih sadržaja Prirode i društva kojima mogu poticati interkulturalni odgoj i obrazovanje. Također, učitelji su izdvojili brojne teme i aktivnosti kojima promiču interkulturalizam u svojoj nastavi, što potvrđuje osviještenost učitelja o važnosti interkulturalnog djelovanja. Učitelji u značajnoj mjeri u nastavi prirode i društva implementiraju sadržaje građanskog odgoja i obrazovanja te ih koreliraju s drugim nastavnim predmetima. Ipak, kada je riječ o učestalosti provođenja IOO-a, učitelji su procijenili da se ono “niti provodi, niti ne provodi” (Blažević, 2016, 197). Autorica ističe ovaj podatak kao zabrinjavajući te naglašava važnost edukacije učitelja za interkulturalni odgoj i obrazovanje putem studijskih programa u inicijalnom obrazovanju, a posebice stručnim usavršavanjem.

Buterin (2009) promišlja o odnosu razredno-nastavnog ozračja i interkulturalizma. Škola kao socijalna institucija obvezna je učenike osposobiti za suočavanje s različitostima, a nastavnici su dužni implementirati interkulturalne sadržaje i načela u razredno-nastavno ozračje. Govoriti o ozračju znači govoriti o neformalnim i implicitnim dimenzijama školskog života. Brojni autori naglašavaju važnost odgojno-obrazovnog ozračja te ističu kako je doživljaj ozračja značajan čimbenik u objašnjenju odgojno-obrazovnih postignuća učenika. Prema istraživanju (Marshall, 2002) pozitivno, podržavajuće i *kulturno osviješteno* ozračje pridonosi akademskom postignuću učenika te afirmaciji vezanosti učenika za školu. U skladu s navedenim, svaki nastavnik trebao bi osvijestiti i razmotriti je li nastavno ozračje u skladu s ciljevima interkulturalnog obrazovanja. Nastavnici se trebaju zapitati na koji način pripremaju učenike kako bi postali interkulturalno kompetentni članovi multikulturalnog društva. Kreiranje interkulturalnog nastavnog ozračja pretpostavlja sustavnu (samo) evaluaciju u svrhu njegove refleksije. U sagledavanju interkulturalnog aspekta razredno-nastavnog ozračja polazi se od *Ljestvice razredno-nastavnog ozračja* (Bošnjak, 1997; prema Buterin, 2009) unutar koje se razlikuju slijedeće dimenzije: jasnoću pravila ponašanja, dosljednost u sankcioniranju kršenja školskih pravila, razinu discipliniranosti u razredu, kvalitetu odnosa među učenicima, kvalitetu odnosa između nastavnika i učenika te kvalitetu odnosa učenika prema obrazovnim sadržajima i prostorijama u kojima se obrazovni proces odvija. Između navedenih dimenzija, u radu je poseban naglasak stavljen na odnos između nastavnika i učenika. Zaključuje se kako škola i nastavnici imaju društveno-moralnu

dužnostsvakom učeniku omogućiti doživljaj humanog okruženja koje uključuje promišljanje interkulturalizma kao bitne sastavnice optimalnog školskog i razredno-nastavnog ozračja.

Car, Kolak, Markić (2014) bavili su se proučavanjem socijalnog aspekta učeničkih stavova o nastavnom procesu u multikulturalnim školama. Pod multikulturalnim školama podrazumijevaju se one u kojima se održava nastava po nekim od temeljnih modela nastave kojima je pripadnicima nacionalnih manjina omogućeno njihovo ustavno pravo na odgoj i obrazovanje. Cilj istraživanja bio je ispitati kakvi su stavovi učenika vezani za nastavni proces s naglaskom na njegov socijalni aspekt te utvrditi postoje li razlike između stavova učenika koji pohađaju nastavu u multikulturalnim školama i stavova učenika svih ostalih škola. Uzorak su činili učenici osnovnih škola sedmih i osmih razreda. Operacionalizacija nastavnog procesa (socijalni aspekt) izvršena je u kategorijama: interkulturalna komunikacija, pomoć i suradnja, tolerancija i poštovanje drugih, nenasilno rješavanje sukoba, osjećaj slobode, osjećaj zadovoljstva, kreativnost, prijateljski odnosi među učenicima, uvažavanje individualnih karakteristika učenika (darovitost) (Car, Kolak, Markić, 2014, 251). Učenici su pokazali pozitivan smjer stavova u svim područjima socijalnog aspekta nastave. Na mikro razini (razredni odjeli) najviši stupanj slaganja pokazali su u području suradnje i pomoći, a najniža razina slaganja vidljiva je u kategorijama koje se odnose na emocionalne reakcije učenika. Na makro razini (škola) također su pokazali pozitivan smjer stavova. Zanimljiva je statistički značajna razlika u odgovorima, na način da učenici u multikulturalnim školama pokazuju pozitivnije stavove u svim kategorijama od učenika ostalih škola. Značajne razlike između uzoraka otvaraju pitanje povezanosti odabranih modela nastave<sup>5</sup> u multikulturalnim školama i razvoja socijalne kompetencije učenika. Rezultati ovog istraživanja ukazuju na „potrebu uspostavljanja smjernica nastavnih modela koje utječu na socijalni aspekt nastave, što zahtijeva nove metodološke postupke i drugačiji istraživački pristup“ (Car, Kolak, Markić, 2014, 256).

Dobrota i Blašković (2014) naglašavaju važnost uvođenja interkulturalnih sadržaja u umjetničko područje, osobito u glazbeni odgoj i obrazovanje. Jedan od načina uvođenja interkulturalizma u nastavu jest putem glazbe koja je potencijalni rasadnik pluralističkih ideja i svjetonazora. Interkulturalnost u nastavi Glazbene kulture može pridonijeti rušenju

---

<sup>5</sup>Model A – prema kojemu se sveukupna nastava izvodi na jeziku i pismu nacionalne manjine, uz obvezno učenje hrvatskoga jezika, s istim broju sati kao što se uči jezik manjine, Model B – prema kojemu se nastava izvodi dvojezično i u posebnim odjeljenjima, na način da se skupina prirodnih predmeta uči na hrvatskome jeziku, a skupina društvenih predmeta na jeziku nacionalne manjine i Model C – prema kojemu se nastava izvodi na hrvatskome nastavnom jeziku, uz dodatnih pet školskih sati namijenjenih njegovanju jezika i kulture nacionalne manjine.

predrasuda i strahova jer glazba svojim načinom djelovanja sugerira miran suživot domaćih sa strancima i pokraj stranaca (Šulentić-Begić, 2010; prema Dobrota, Blašković, 2014, 302). Uključivanje glazba svijeta u proces odgoja i obrazovanja zahtijeva određene pretpostavke kao što su autentičnost glazbenih materijala, ciljevi i svrha kurikuluma, itd. Ipak, najvažnija komponenta jest učitelj glazbe koji posjeduje dobro znanje o glazbama svijeta, ali i kvalifikacije za interkulturalizam. Cilj istraživanja bio je ispitati stavove studenata učiteljskog studija prema uključivanju glazba svijeta u nastavu Glazbene kulture u nižim razredima osnovne škole. Ispitanici su bili studenti učiteljskog studija Učiteljskog fakulteta u Zagrebu. Prema rezultatima istraživanja velika većina studenata (95%) procjenjuje da nastavni program Glazbene kulture u nižim razredima osnovne škole treba obogatiti primjerima glazba svijeta. Nadalje, većina studenata navela je kako voli slušati glazbu svijeta. Studenti su pokazali pozitivan stav prema mogućnosti ostvarivanja korelacije između interkulturalne nastave Glazbene kulture i ostalih nastavnih predmeta. Najviše ispitanika smatra da je korelacija sa stranim jezikom najveća (80,3%), a najmanja je korelacija s predmetom Matematike (7,4%) (Dobrota, Blašković, 2014, 309). Za uključivanje interkulturalizma u nastavu Glazbene kulture u osnovnu školu bilo je znatno više prednosti nego nedostataka prema mišljenju studenata. Kao najveći nedostatak uključivanja interkulturalizma u nastavu Glazbene kulture u nižim razredima osnovne škole studenti su istaknuli nedovoljno vremenskog prostora u nastavnom planu i programu Glazbene kulture te mogućnost zapostavljanja domaće glazbe iliklasične, umjetničke glazbe. Na kraju rada autorice zaključuju kako su razlozi glazbenog interkulturalizma u nastavi uloga glazbe u društvu kao dio neverbalne komunikacije ili u kontekstu rituala i obreda. Sugeriraju mogućnost proširivanja nastavnih programa Glazbene kulture uvođenjem različitih primjera glazbi svijeta.

Kragulj i Jukić (2010) raspravljaju o temama interkulturalizma i multikulturalizma u kontekstu promijenjene uloge škole, nastavnika i nastave. Posebno treba istaknuti razmatranja o interkulturalnom odgoju i obrazovanju unutar nastave. Suvremeni nastavni proces učenicima treba omogućiti znanja i vještine potrebne za interkulturalno djelovanje, ali i osposobiti ih da se u interakcijama s različitim kulturama odnose jednakopravno te da uvažavaju i poštuju kulture i običaje pripadnika kulturnih manjina. U tom smislu potrebno je razmotriti zastupljenost interkulturalnih sadržaja u nastavnom procesu. Provedeno istraživanje imalo je višestruke zadatke, a glavni cilj je bio prikupiti tvrdnje o prisutnosti interkulturalnih sadržaja u nastavi, o odnosu ispitanika prema manjinskim kulturama te

odnosu u komunikaciji s pripadnicima manjinske kulture. U ispitivanju su sudjelovali studenti prve godine Učiteljskog fakulteta u Osijeku. Iz dobivenih rezultata vidi se kako ispitanici u većoj mjeri rado komuniciraju s pripadnicima kulturnih manjina, kako u komunikaciji uglavnom prevladavaju ugodni osjećaji. U pogledu prisutnosti interkulturalnih sadržaja u visokoškolskoj nastavi, rezultati nisu zadovoljavajući i ukazuju na potrebu rekonceptualizacije i revidiranja nastavnih sadržaja koji bi u većoj mjeri trebali poticati interkulturalni dijalog i razvoj interkulturalnekompetencije (Kragulj, Jukić, 2010, 13). U istraživanju je ispitivana i uspješnost primjene interkulturalnih sadržaja u pojedinim područjima s kojima se ispitanici susreću. Rezultati su pokazali kako je na prvom mjestu područje društvenih znanosti (strani jezici, hrvatski jezik, pedagogija, didaktika, metodike, psihologija, kineziologija, povijest, geografija, informatika). Prema mišljenjima studenata realizacija interkulturalnih sadržaja najuspješnija je u pedagogiji, stranim jezicima i psihologiji. Nakon društvenog područja slijedi umjetničko područje i područje prirodnih znanosti. Dio instrumenta ispitivao je potrebe i interese ispitanika prema sadržajima koje bi oni voljeli vidjeti u školskom kurikulumu. Ispitanicima su bili ponuđeni sadržaji o upoznavanju različitih kultura i običaja, upoznavanje nacionalnih manjina, sport, ovisnosti i spolni odgoj. Prema rezultatima studenti su zainteresirani za sve ponuđene sadržaje, najviše za sadržaje o spolnom odgoju, a zatim slijede sadržaji koji bi se bavili poučavanjem o različitim kulturama i običajima (Kragulj, Jukić, 2010, 11).

Mlinarević, Peko, Ivanović (2013) smatraju kako je za uspješnu provedbu interkulturalnog odgoja i obrazovanja nužno osposobiti one koji izravno rade u odgoju i obrazovanju mladih, posebice učitelje. U tom smislu velika odgovornost je na obrazovnom sustavu u cjelini, osobito na sveučilištima, a unutar njih posebno na učiteljskim fakultetima koji obrazuju buduće odgojitelje i učitelje. Rad promišlja ulogu i važnost učitelja u promicanju interkulturalizma, a empirijski dio odnosi se na rezultate istraživanja kojim se željela ispitati prisutnost interkulturalnih sadržaja u obrazovanju budućih učitelja u Osijeku i Subotici. Analizom nastavnih planova i programa sveučilišnih učiteljskih studija na Učiteljskom fakultetu u Osijeku i Učiteljskom fakultetu na mađarskom jeziku u Subotici istraživala se interkulturalnost u obrazovanju u kolegijima na razini sadržaja i na razini postavljenih ciljeva. Analizom je utvrđeno kako u programima kolegija postoje sadržaji potrebni za stjecanje interkulturalnih kompetencija budućih učitelja. Rezultati analize pokazuju da od ukupnog broja svih kolegija (104) na petogodišnjem učiteljskom studiju u Osijeku, njih 23 unutar sadržaja implementira interkulturalni odgoj i obrazovanje kroz pojedine sadržaje, dok



u Subotici od ukupno 145 kolegija, 31 kolegij implementira sadržaje interkulturalizma i 24 kolegija koji podupiru interkulturalni odgoj i obrazovanje u ciljevima kolegij (Mlinarević, Peko, Ivanović, 2013, 16). Interkulturalno obrazovanje na fakultetima podupiru i slobodni izborni kolegiji koji studentima pružaju potrebna znanja i iskustveno učenje. Autori zaključuju kako dobiveni rezultati daju pozitivnu sliku o zastupljenosti interkulturalizma u visokoškolskoj nastavi, međutim ističu kako nije moguće precizno odrediti koliko se unutar navedenih tema svakog pojedinog programa u navedenim kolegijima zaista i proučavaju interkulturalni problemi. Naglašavaju potrebu osmišljavanja daljnje izobrazbe u smislu prepoznavanja, analize i djelovanja unutar različitih interkulturalnih sadržaja i problema prisutnih u postojećoj odgojno obrazovnoj praksi.

Ljubešić, (2011) nastoji utvrditi zastupljenost i položaj istarskih zavičajnih sadržaja u nastavnim programima iz hrvatskoga jezika za osnovnu i srednje škole u Republici Hrvatskoj koje provode nastavu na hrvatskome jeziku. Uzimajući u obzir Istru kao višedržavnu regiju, s većinskim i manjinskim narodima te zajamčenim pravom na dvojezičnost, obrazovanjem na jezicima manjina, kao i specifičnu višejezičnu strukturu istarske zavičajne književnosti, postavlja se pitanje o prisutnosti interkulturalizma u području književnog odgoja i obrazovanja na području Istre. Istraživanje prisutnosti istarske zavičajne književnosti autor pristupa analizom nastavnih programa uključujući sva nastavna područja (hrvatski jezik, jezično izražavanje, književnost, medijska kultura). Analiziran je nastavni program za osnovnu školu i nastavni program za gimnazije. Rezultati analize nastavnih programa pokazali su kako se u osnovnoškolskome sustavu u prva četiri razreda zavičajnim temama pristupa samo u sklopu jedne nastavne jedinice unutar obaveznog dijela programa te jedne nastavne jedinice unutar izbornoga dijela. U višim razredima osnovne škole položaj zavičajnih sadržaja zauzima značajniju ulogu tako što se u području jezika svake godine obrađuje određeni jezični zavičajni sadržaji, dok se u području jezičnog izražavanja zavičajnosti pristupa u 5., 6. i 7. razredu. Zavičajna književnost je izostavljena s obaveznoga popisa lektire, dok se u izbornome dijelu pojavljuju, u višim razredima osnovne škole, tri zavičajna predstavnika Istre (Ljubešić, 2011, 44-45). U gimnazijskom *Programu iz hrvatskoga jezika*, kao najopsežnijem srednjoškolskom programu, zavičajni jezični sadržaji prate obradu standardnoga jezika prema jezičnim razinama. Autor ističe veliki nedostatak svih nastavnih programa za srednje škole, a to je izostavljanje zavičajne tematike u području jezičnog izražavanja. Zaključuje kako su istarski zavičajni sadržaji u nastavnim

programima vrlo rijetki, a kada je riječ o istarskoj zavičajnoj književnosti, programi ovoj temi ne pristupaju sinterkulturalnog aspekta.

Analizirani radovi bave se nastavom u kontekstu interkulturalnog odgoja i obrazovanja. Interkulturalni pristup u odgoju i obrazovanju zahtijeva promjene nastavnih planova i programa te što veću implementaciju interkulturalnih sadržaja i elemenata u iste. Uvidom u odabrane radove željelo se istražiti u kojoj se mjeri i koliko uspješno primjenjuju interkulturalni sadržaji u pojedinim odgojno-obrazovnim područjima, ali i nastavnim predmetima. U ovom kontekstu ističu se dva dokumenta, *Nastavni plan i program za osnovne škole (2006)* i *Program međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja građanskog odgoja i obrazovanja za osnovne i srednje škole (2014)* u kojima se mogu pronaći brojni nastavni sadržaji za sve nastavne predmete koje učitelji mogu primijeniti u nastavi kako bi promovirali interkulturalizam. Pojedini nastavni predmeti, s obzirom na sadržaj i ciljeve poučavanja, imaju veće mogućnosti bavljenja interkulturalnim temama. Prema Nastavnom planu i programu (2006) predmeti u kojima je implementacija interkulturalizma najizraženija jesu Hrvatski jezik, Likovna kultura, Glazbena kultura, Strani jezik, Biologija, Priroda i društvo, Povijest, Geografija i Vjeronauk. U navedenim predmetima interkulturalna kompetencija učenika razvija se na sljedećim sadržajima: obilježavanje blagdana, različita obilježja pojedinih naroda (prirodna, geografska, kulturna i jezična), različite kulturne baštine, povijesna tematika, geografska kretanja stanovništva i izmjena kultura, obilježja vjerskih zajednica, itd. Nastavni predmet koji je osobito bogat interkulturalnim temama je Priroda i društvo, a njime se posebno bavila autorica Blažević (2016) koja je istraživala način provedbe interkulturalnog odgoja i obrazovanja u nastavi prirode i društva, kod učitelja razredne nastave. Učitelji su izdvojili brojne teme i aktivnosti kojima promiču interkulturalizam u svojoj nastavi (npr. Ponašanje u školi i odnos među učenicima, Hrvatska u europskom okruženju, Blagdani i dr.) i time pokazali zadovoljavajuću razinu interkulturalne kompetencije i osviještenosti o važnosti poučavanja interkulturalnih sadržaja. Međutim, učestalost provedbe IOO-a u nastavi učitelji su ocijenili niskom vrijednošću. Na temelju ovog istraživanja zaključuje se kako važnost provedbe IOO-a, točnije implementacije interkulturalnih sadržaja u nastavu, ostaje na razini osviještenosti i prepoznavanja, dok je provedba u praksi zanemarena. Zbog toga postoji potreba za istraživanjima koja će biti orijentirana na realizaciju interkulturalnih aktivnosti i sadržaja u nastavi i baviti se nastavnim metodama i oblicima rada u interkulturalnom odgoju i obrazovanju.

U pogledu utvrđivanja interkulturalnih sadržaja u visokoškolskoj nastavi analiziran je tek jedan rad koji istražuje interkulturalnost u kolegijima na razini sadržaja i postavljenih ciljeva (Mlinarević, Peko, Ivanović, 2013). Riječ je o analizi nastavnih planova i programa učiteljskog studija na Učiteljskom fakultetu u Osijeku, kojom je utvrđen određen broj kolegija koji unutar sadržaja implementiraju interkulturalni odgoj i obrazovanje. Neke od zastupljenih interkulturalnih tema i sadržaja su: *suradnja i poštivanje različitosti, obrazovanje za toleranciju i mir, pojam interkulturalizma, socijalizacija i akulturacija, odnos prema nasilju i različitosti, predrasude*, i dr.

Procjenu realizacije interkulturalnih sadržaja na fakultetima iz perspektive studenata (učiteljskog studija) nalazimo kod autorica Kragulj i Jukić (2010). Studenti su interkulturalne sadržaje i teme poput *osjetljivosti na diskriminaciju, poticanje empatije i nenasilno rješavanje sukoba* ocijenili niskim ocjenama u smislu poučavanja unutar pojedinih kolegija, što dovodi do zaključka o nedovoljnoj prisutnosti interkulturalnih sadržaja u visokoškolskoj nastavi. Kada je riječ o područjima, prema procjeni studenata najuspješnija realizacija interkulturalnih sadržaja odvija se unutar društvenih znanosti (*strani jezici, hrvatski jezik, pedagogija, didaktika, metodike, psihologija, kineziologija, povijest, geografija, informatika*). Na prvom mjestu po uspješnosti nalazi se pedagogija, zatim strani jezici i psihologija. Nakon društvenog slijede umjetnička područja (*glazbena kultura, likovna kultura, dramski odgoj*) te prirodne znanosti (*matematika i prirodoslovlje*). Stavove i procjene studenata učiteljskog studija nalazimo i u istraživanju koje su provele autorice Dobrota i Blašković (2014), u kojem su se bavile umjetničkim područjem, točnije nastavom glazbe. Studenti su pokazali pozitivne stavove prema uključivanju glazba svijeta kao interkulturalnog elementa u nastavu Glazbene kulture, kao i pozitivne stavove prema mogućnosti korelacije između interkulturalne nastave Glazbene kulture i ostalih nastavnih predmeta. Brojni autori naglašavaju potrebu uvođenja raznolikih glazbenih sadržaja u nastavu glazbe s namjerom razvijanja interkulturalne kompetencije učenika, stoga je interkulturalizam u nastavi glazbe izdvojen kao zasebno područje unutar ovog rada.

Kada je riječ o analizi nastavnih planova i programa pojedinih nastavnih predmeta u osnovnim i srednjim školama, s ciljem utvrđivanja prisutnosti interkulturalnih sadržaja, pregledom literature u ovom području ustanovljen je jedan rad (Ljubešić, 2011). Nadalje, samo jedan rad ispituje stavove i mišljenja učenika (osnovna škola) o nastavnom procesu u multikulturalnom kontekstu (Car, Kolak, Markić, 2014). O važnosti školskog ozračja u interkulturalnom okruženju raspravlja autorica Buterin (2009). Iako prethodno navedene teme

nisu razmatrane u većem obimu unutar analiziranih radova, spomenuti radovi ipak u značajnijoj mjeri doprinose razumijevanju nastavnog procesa u kontekstu interkulturalnog obrazovanja te predstavljaju bitna polazišta za daljnja istraživanja.

Analizom radova koji se bave implementacijom interkulturalizma u nastavni proces, može se zaključiti kako su učitelji i nastavnici svjesni važnosti promicanja interkulturalizma i razvoja interkulturalnih kompetencija učenika putem nastavnih sadržaja i aktivnosti, međutim premalo je istraživanja posvećeno upravo realizaciji interkulturalnog odgoja i obrazovanja unutar same nastave. Dosadašnja istraživanja daju vrijedne spoznaje u pogledu IOO-a, i predstavljaju poticaj za buduća ispitivanja u pogledu konkretnih sadržaja i načina provedbe IOO-a u pojedinim nastavnim predmetima/kolegijima, na kojima se temelji razvoj interkulturalne kompetencije učenika/studenata.

#### **4.4 Interkulturalni kurikulum**

U ovom području prikazat će se radovi koji razmatraju i analiziraju strukturu suvremenog nacionalnog/školskog kurikulumu u kontekstu implementacije i izrade interkulturalnog kurikulumu.

Burai (2015) bavi se definiranjem bitnih odrednica sukonstrukcije interkulturalnog kurikulumu. Pri izradi interkulturalnog kurikulumu trebalo bi se voditi odrednicama nacionalne kulture, stoga su u radu prikazani rezultati istraživanja koje je provedeno s ciljem utvrđivanja određenih obilježja hrvatske kulture mladih. Korišten je Hofstedov model<sup>6</sup> kao jedan od pristupa istraživanju kulturnih razlika. U istraživanju su sudjelovali učenici srednjih škola u Republici Hrvatskoj, a uključeni su i učenici iz škola koje provode nastavu na jeziku i pismu nacionalnih manjina. Kao instrument korišten je upitnik, modificirani Hofstedov model koji je uključivao četiri dimenzije: hijerarhijsku distancu, muževnost/ženstvenost, individualizam/kolektivizam i kontrolu neizvjesnosti (anksioznost). Na temelju dobivenih rezultata zaključeno je kako stavovi i vrijednosti hrvatskih srednjoškolaca ukazuju na prosječan (srednji) stupanj osviještenosti prema nejednako raspoređenoj moći u društvu, podjednaku tendenciju prema individualizmu i kolektivizmu, svjesnost o potrebi vođenja brige o drugima, ali i o sebi, izražavaju ambicioznost, želju za uspjehom, na granici su između muževnih i ženstvenih obilježja i iskazuju srednji stupanj kontrole neizvjesnosti

---

<sup>6</sup>Hofstede (2001) izdvojio je pet "kulturnih dimenzija", odnosno problemskih područja relevantnih za sve ispitanike bez obzira na kulturnu pripadnost, a to su: društvena nejednakost, odnos pojedinca i grupe, predodžbe muško-žensko, kontrola neizvjesnosti i odnos prema budućnosti.

(Burai, 2015, 105). Zaključuje se kako srednjoškolci u određenoj mjeri imaju usvojene temeljne vrijednosti (pravednost, društvena jednakost, tolerancija, mir...) koje su definirane Nacionalnim okvirnim kurikulumom. Ipak, cilj je da ih učenici usvoje u potpunosti. Na temelju dobivenih rezultata, autorica sugerira razvoj građanskih kompetencija kroz interkulturalizam. Dimenzije građanskog odgoja trebalo bi preko NOK-a implementirati u školski kurikulum te u predmetne kurikulume.

Nadalje, Burai (2016) analizira osnovne elemente koji predstavljaju polazište za izradu hrvatskog nacionalnog kurikulumu kao i za interkulturalne dimenzije kurikulumu. Cilj rada bio je definirati najbitnije odrednice sukonstrukcije interkulturalnog kurikulumu određivanjem obilježja nacionalne kulture mladih. Predstavljeni su rezultati istraživanja čiji je cilj bio usmjeren na određivanje obilježja hrvatske kulture srednjoškolaca i njihovih nastavnika (prema Hofstedeovom modelu) i utvrđivanje razlike između njihovih stavova i vrijednosti. U istraživanju su sudjelovali učenici polaznici srednjih škola u RH te nastavnici zaposleni u srednjim školama u RH. Analizom određenih obilježja mladih u Republici Hrvatskoj prema Hofstedeovim dimenzijama, dobiven je uvid u njihove stavove i vrijednosti. Prvi problem istraživanja ukazuje da kod mladih prevladavaju egalitarna uvjerenja (izražen srednji stupanj hijerarhijske distance), da su na granici između individualizma i kolektivismu, podjednako orijentirani prema vrijednostima definiranim u dimenziji muževnost/ženstvenost, te su na ljestvici srednjeg stupnja anksioznosti (Burai, 2016, 181-182). Nadalje, rezultati ukazuju na bliske stavove učenika i nastavnika koji ih, kao pokazatelji određenih obilježja hrvatske nacionalne kulture, smještaju u srednje do nisku hijerarhijsku distancu. To podrazumijeva netoleriranje nejednakosti u društvu, podjednaku sklonost individualizmu i kolektivismu, zatim srednjoškolce i njihove nastavnike s izraženim ženstvenim i podjednako muževno/ženstvenim osobinama te s izraženom srednjom kontrolom neizvjesnosti (Burai, 2016, 202). Uvidom u obilježja nacionalne kulture mladih dobivene su smjernice za izradu interkulturalnog kurikulumu, a otvorena koncepcija kurikulumu pruža mogućnost da svi sudionici odgoja i obrazovanja budu uključeni u proces njegove (su)konstrukcije.

Hrvatić i Sablić (2008) donose spoznaje o interkulturalnoj strukturi i dimenzijama nacionalnog kurikulumu. Nacionalnim kurikulumom definiran je cilj odgoja i obrazovanja, kao i opće smjernice za programiranje nastave u školama. Riječ je o dokumentu koji određuje općeobrazovni cilj, zadatke prema pojedinim odgojno-obrazovnim područjima i predmetima, čime osigurava integraciju nastavnih područja i predmeta (Hrvatić, Sablić, 2008, 201). Jedna od temeljnih odrednica u strukturiranju nacionalnog kurikulumu jest upravo multikulturalno

okruženje. Budući da su sadržaji učenja (definirani nastavnim programima) interkulturalno određeni, može se govoriti o interkulturalnim dimenzijama nacionalnog (školskog) kurikuluma, odnosno o interkulturalnom kurikulumu. Interkulturalni kurikulum temelji se na stečenim iskustvima učenika – znanjima, sposobnostima, vrijednostima i stavovima, a obuhvaća više komplementarnih dimenzija (kulturnu, društvenu i gospodarsku) (Hrvatić, Sablić, 2008, 201). Interkulturalna određenost kurikuluma podrazumijeva uključivanje posebnosti kulturne i socijalne sredine u sva područja rada škole: oblikovanje temeljnih moralnih vrijednosti, nastavne sadržaje, izvannastavne i izvanškolske aktivnosti, suradnju s roditeljima i okruženjem, itd. (Hill, 2000; prema Hrvatić, Sablić, 2008, 200). Izrada interkulturalnog kurikuluma trebala bi biti sukonstrukcijski proces koji nastaje u interakciji s ljudima i problemima u konkretnom socijalnom kontekstu (npr. škola, razred, i sl.). Interkulturalna struktura kurikuluma pretpostavlja njegovu otvorenost, decentralizaciju, demokratičnost i inkluzivnost. Autori zaključuju kako ustroj interkulturalnog kurikuluma stavlja novi zadatak pred škole. Uvođenje interkulturalnih sadržaja u postojeće kurikulume važan je prioritet društvene skrbi za mladu generaciju (Hrvatić, Sablić, 2008, 204).

Hrvatić (2011) predstavlja projekt pod nazivom “Interkulturalni kurikulum i obrazovanje na manjinskim jezicima” koji je realiziran na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu u razdoblju od 2007. do 2011. godine, a potaknut je novim promišljanjima interkulturalizma. Projekt je obuhvatio tri temeljna dijela istraživanja. Prvi dio odnosio se na interkulturalne dimenzije nacionalnog kurikuluma. U konstrukciji interkulturalnog kurikuluma potrebno je voditi se odrednicama nacionalne kulture, stoga autor u radu razmatra obilježja suvremene hrvatske nacionalne kulture te Hofstedov model “nacionalne kulture” kao način istraživanja izvora kulturnih razlika. Drugi dio istraživanja u okviru projekta bavio se odgojem i obrazovanjem pripadnika nacionalnih manjina u Hrvatskoj. Naglasak je bio na socijalnoj distanci, zatim na interkulturalnim odnosima i obrazovanju na manjinskim – hrvatskom i srpskom jeziku u Hrvatskoj i Srbiji te na specifičnosti odgoja i obrazovanja Roma u Hrvatskoj. Autor u radu daje pregled temeljnih oblika organizacije nastave na jezicima nacionalnih manjina (Model A, B i C) te naglašava potrebu uvažavanja europskih standarda u obrazovanju nacionalnih manjina. Također raspravlja i o problemu integracije Roma u Hrvatskoj. Treći dio istraživanja unutar projekta obuhvatio je interkulturalne kompetencije pedagoga, a nadovezuje se na ranija istraživanja interkulturalnih kompetencija učitelja. U tom kontekstu autor objašnjava ulogu pedagoga

uinterkulturalnom odgoju i obrazovanju te ističe važnost razvoja kulturno osjetljive pedagogije i interkulturalne pedagogije.

Sablić (2011) tematizira stvaranje interkulturalnog kurikulumu za 21. stoljeće. Ističe problem nedovoljne istraženosti načina implementacije interkulturalnih sadržaja u postojeće kurikulume, kao i načina njihovog provođenja u nastavi. Zbog toga je metodologija i struktura izrade kurikulumu jedno od temeljnih pitanja promjena u odgoju i obrazovanju. U tom kontekstu značajan je razvoj kulturno osjetljive pedagogije usmjerene prema programima koji sadrže interkulturalna i demokratska obilježja. Interkulturalni kurikulum mora biti usmjeren na identitet učenika. Važno je omogućiti učenicima da izlažu vlastite stavove i oblikuju identitet. Zadaća interkulturalnog kurikulumu je „predvidjeti nove pedagoške pristupe, metode i prakse na razini škole i razreda, koje pomažu oblikovati učenicima kritički osjećaj vlastitoga kulturnog identiteta“ (Sablić, 2011, 127). Autorica naglašava važnost aktivnog sudjelovanja učenika u konstrukciji interkulturalnog kurikulumu s ciljem osnaživanja učenika. U radu se također ističe škola kao interkulturalna zajednica učenja te potreba suradnje škole i obitelji kao socijalne zajednice koja se ostvaruje kroz suradnju učitelja, roditelja i učenika. Razmatraju se i kompetencije učitelja iz interkulturalne perspektive. Obrazovanje učitelja kroz sadržaje interkulturalizma pretpostavka je uspješne realizacije interkulturalnog obrazovanja učenika. Za promjene kurikulumu presudna je uloga učitelja, stoga treba naglasiti potrebu aktivnog uključivanja učitelja u proces mijenjanja kurikulumu. Osobito se u radu raspravlja o pravima osjetljivih skupina i solidarizaciji društva kao bitnoj dimenziji interkulturalnog kurikulumu. Poseban naglasak trebao bi biti na solidarnosti kao bitnoj vrijednosti unutar interkulturalnog kurikulumu. Autorica zaključuje kako su kulturne različitosti i suradnički odnosi na svim razinama odgoja i obrazovanja glavno uporište u sukonstrukciji interkulturalnog kurikulumu. Njegovo stvaranje je „proces koji se razvija u neposrednom kontaktu i interakciji s ljudima i problemima u konkretnom socijalnom kontekstu“ (Sablić, 2011, 133).

Pregledom literature utvrđen je određeni broj radova koji se bave interkulturalnom strukturom nacionalnog kurikulumu, kao i potrebom stvaranja suvremenog interkulturalnog kurikulumu. Nacionalni kurikulumu usmjereni na učeničke kompetencije i postignuća predstavljaju jedan od glavnih smjerova kurikulumu politike u europskim i drugim zemljama. U skladu s promjenama u europskim okvirima te težnji Hrvatske da

usuglasistandarde obrazovanja s europskim, u srpnju 2010. donesen je *Nacionalni okvirni kurikulum*. U strukturi nacionalnog kurikuluma i (su)konstrukciji školskog kurikuluma interkulturalni odnosi i obrazovanje na manjinskim jezicima predstavljaju jednu od temeljenih odrednica (Hrvatić, 2011).

U odabranim radovima autori se bave koncepcijom interkulturalnog kurikuluma, odnosno implementacijom interkulturalnih sadržaja u postojeće kurikulume, što je temelj i preduvjet kvalitetnog obrazovanja za sve. Koncepciju interkulturalnog odgoja i obrazovanja uvelike određuju nastavni sadržaji, modeli i strategije interkulturalnog kurikuluma koji predstavlja polazište kulturne integracije i implementacije spomenutih sadržaja u odgojno-obrazovnu praksu (Hrvatić, Sablić, 2008). Pojedini autori osobito ističu kako je stvaranje kurikuluma sukonstruktivski proces (proces zajedničke tvorbe), koji nastaje u interakciji s ljudima i problemima u konkretnom društvenom kontekstu, a učenje se shvaća kao proces suradničkog konstruiranja znanja u kojem sudjeluju svi sudionici odgojno-obrazovnog procesa (Hrvatić, Sablić, 2008 i Sablić, 2011). Važnu ulogu u procesu konstruiranja imaju učenici i učitelji kao glavni nosioci odgojno-obrazovnog procesa, stoga se većina autora bavi pitanjem kompetencija učitelja za interkulturalno obrazovanje. Prema Sablić (2011) obrazovanje odgajatelja i učitelja kroz sadržaje interkulturalizma pretpostavka je uspješnog ostvarivanja interkulturalnog odgoja. Kako bi učitelji bili osposobljeni za interkulturalizam, kurikulumi pedagoške izobrazbe učitelja (na učiteljskim i nastavničkim fakultetima) trebali bi studentima pružiti informacije i iskustva nužna za uspješan rad u kulturno različitim školama i razredima (Hrvatić, Sablić, 2008).

Kada je riječ o izradi interkulturalnog kurikuluma, autori se većinom slažu kako je potrebno uzeti u obzir odrednice nacionalne kulture, ali pri tome i uvažavati posebnosti etničkih manjina (Hrvatić, 2011; Hrvatić, Sablić, 2011; Burai, 2015). U NOK – u su jasno definirani odgojno-obrazovni ciljevi kao i vrijednosti koje se žele razviti kod mladih (tolerancija, poštivanje drugih, razvijena empatija, brza prilagodba na promjene, itd.). Najvažnija karakteristika interkulturalnog odgoja je upravo u odgoju stavova i vrijednosti te u primjerenom ophođenju s kulturno različitim osobama. Iz navedenih razloga u ovaj pregled literature uključeni su radovi koji sadrže istraživanje stavova i vrijednosti mladih prema kojima se mogu odrediti prosječne tendencije nacionalne kulture jer se upravo te odrednice uzimaju kao bitne smjernice u sukonstruktivnoj interkulturalnoj konstrukciji kurikuluma (Burai, 2015 i Burai 2016). Rezultati su ukazali kako u kontekstu konstrukcije kurikuluma postoji potreba naglašavanja onih postignuća koja bi bila usmjerena na razvoj interkulturalnih



kompetencija, tolerancije, pravednosti, solidarnosti, pozitivnih dijaloga, poštenja, jačanje nacionalnog i vlastitog identiteta kao i na prihvaćanje različitosti u multikulturalnom okruženju. Također, postoji potreba poticanja razvoja građanske kompetencije kroz interkulturalizam, za što autorica sugerira različite aktivnosti (izvan nastavne aktivnosti, izborni predmeti, radionice, stručne ekskurzije, volontiranje) kojima će učenici razviti komunikacijske i socijalne vještine, svijest o demokratskim vrijednostima te znanja potrebna za snalaženje u međukulturalnim situacijama (Burai, 2015).

Pregledom radova može se zaključiti kako u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu postoji svijest o važnosti promišljanja i istraživanja nacionalnog kurikulumu kao dokumenta koji se konstantno prilagođava novim i sve zahtjevnijim okvirima odgoja i obrazovanja. Autori se osobito bave njegovom interkulturalnom dimenzijom/strukturuom koja treba biti neophodan sastavni dio svih suvremenih nacionalnih kurikulumu. U kontekstu interkulturalnog obrazovanja, a osobito odgoja, više pažnje trebalo bi se posvetiti dimenziji *skrivenog kurikulumu* čija se uloga sve više naglašava u novije vrijeme. Naime, skriveni kurikulum predstavlja važan čimbenik u socijalizaciji mladih koji preko „skrivenih“ poruka, koje svakodnevno primaju od svih sudionika u odgojno-obrazovnoj zajednici, uče stilove ponašanja i grade svoj (kulturalni) identitet. Skriveni kurikulum objedinjuje sve javno neprepoznate, nepriznate i nepredviđene vrijednosti, znanja i stavove koje učenici usvajaju i preoblikuju u ponašajne životne obrasce (Mlinarević, 2016). Utjecaj ovakvoga kurikulumu može biti pozitivan, ali nerijetko ima upravo suprotnu ulogu. Jedna od negativnih strana skrivenog kurikulumu može biti i poticanje socijalne nejednakosti ili nepoštivanje kulturalnih razlika, što je u suprotnosti s načelima interkulturalizma. Kako bi se negativni utjecaji skrivenog kurikulumu transformirali u one pozitivne, važno je kod svih sudionika odgoja i obrazovanja, osobito učitelja, osvijestiti postojanje i utjecaj ove dimenzije kurikulumu koja ima veliku ulogu u razvoju pozitivne kulture svake odgojno-obrazovne institucije, kao i u formiranju identiteta svakog pojedinca.

#### **4.5 Socijalna osjetljivost i socijalna distanca (etnorelativizam i etnocentrizam)**

Ovo područje izdvojeno je s namjerom prikaza radova koji se bave temama etnocentrizma i etnorelativizma, odnosno temom interkulturalne osjetljivosti. Riječ je o značajnoj temi u pogledu interkulturalnog obrazovanja i interkulturalne kompetencije. Iako je tema već

desetljećima aktualna u brojnim akademskim radovima u inozemnom kontekstu, u Hrvatskoj se interes za ovim područjem povećao u posljednjih desetak godina.

Drandić (2016) bavila se ispitivanjem interkulturalne osjetljivosti studenata, a cilj je bio i ispitati metrijske karakteristike valjanosti i pouzdanosti instrumenta Skala interkulturalne osjetljivosti te procijeniti uporabu instrumenta na odabranom uzorku. Uzorak je sastavljen od studentske populacije Sveučilišta u Puli, a sudjelovalo je ukupno 213 studenata. Kao instrument korištena je Skala interkulturalne osjetljivosti (ISS) koja se sastojala od 24 tvrdnje na koje su studenti odgovarali pomoću Likertove skale od 1 do 5. Prema rezultatima istraživanja zaključeno je kako su interkulturalno osjetljiviji pojedinci pozorniji i empatičniji, imaju više samopouzdanja i visoku razinu samoprocjene te znaju kako nagraditi pozornost (eng. rewardimpression) u procesu interkulturalne komunikacije. Ti sudionici istraživanja imali su pozitivan stav prema interkulturalnoj komunikaciji te su učinkovitije u istoj. Ovim istraživanjem je također utvrđeno da je Skala interkulturalne osjetljivosti (ISS) pouzdan i valjan instrument u ispitivanju interkulturalne osjetljivosti osoba.

Drandić (2016) također je provela i istraživanje interkulturalne osjetljivosti među 276 nastavnika iz 11 osnovnih škola na području grada Pule, s ciljem ispitivanja interkulturalne osjetljivosti. Cilj je bio ispitati jesu li i u kojoj mjeri nastavnici interkulturalno osjetljivi te postoje li razlike u interkulturalnoj osjetljivosti između nastavnika s obzirom na stručnu spremu (razredna nastava – predmetna nastava), spol (muški – ženski), položaj škole (centralna škola – područna škola) i godine staža provedene u nastavi (do 10 godina, od 11 do 20 godina i više od 20 godina). Rezultati istraživanja pokazali su kako su nastavnici interkulturalno osjetljivi te da ne postoji statistički značajna razlika između interkulturalne osjetljivosti nastavnika s obzirom na varijable stručna sprema, spol, status škole te godine staža. Istraživanje je također poslužilo i za provjeru valjanosti i pouzdanosti Skale interkulturalne osjetljivosti u kontekstu hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava.

Mrnjaus (2013) predstavlja rezultate istraživanja koje je provedeno među studentima Odsjeka za pedagogiju i Odsjeka za kulturalne studije Filozofskog fakulteta u Rijeci, s ciljem ispitivanja socijalne distance ispitanika prema nacionalnim ili etničkim i religijskim skupinama primjenom metode anketnog upitnika za sociodemografske pokazatelje i Bogardusove ljestvice socijalne distance. U istraživanju se krenulo od pretpostavke da će socijalna distanca ispitanika prema nacionalnim i religijskim skupinama biti niska. Naglašeno je kako se pri obradi rezultata uzima u obzir da studenti kao ispitanici mogu predstavljati

manjkavost u odnosu prema općoj populaciji, a osobito studenti pedagogije i kulturalnih studija s obzirom na samo istraživanje. Studenti pedagogije i kulturalnih studija, zbog samog karaktera i interdisciplinarnosti studija, predstavljaju populaciju koja bi trebala biti izrazito kulturalno osjetljiva prema različitostima (Mrnjauš, 2013, 314). Očekivano, rezultati pokazuju pozitivan stav studenata prema nacionalnim i religijskim manjinama. Istraživanjem je obuhvaćen relativno malen uzorak ispitanika pa autorica naglašava potrebu za proširivanjem istraživanja na reprezentativniji uzorak koji bi obuhvatio studente društvenih i humanističkih studija, koji će s obzirom na vrstu studija, u budućnosti vjerojatno raditi s različitim ljudima te bi trebali biti interkulturalno kompetentni.

Piršl (2011) objašnjava pojmove etnocentrizma i etnorelativizma. Riječ je o načinima pristupa kulturnim različitostima. Etnocentrični pogled na svijet podrazumijeva vlastitu kulturu kao mjerilo procjene drugih kultura, dok etnorelativni pogled podrazumijeva usporedbu vlastite kulture s ostalim kulturama. Cilj etnorelativnog pristupa jest povećati osobnu svijest svakog pojedinca i učiniti ga interkulturalno osjetljivim kada se nađe u situacijama s kulturno drugačijim osobama. Jedan od zadataka istraživanja predstavljenog u ovome radu, bio je ispitati u kojoj su mjeri studenti etnocentrični, odnosno etnorelevantni, tj. jesu li interkulturalno osjetljivi. Na temelju dobivenih rezultata zaključeno je kako studenti percipiraju važnost shvaćanja kulturnih razlika, promičući vrijednosti koje su temelj interkulturalnog odgoja i obrazovanja. Studenti koji iskazuju visok stupanj etnorelativizma pokušavaju svoju perspektivu viđenja svijeta gledati “očima” osoba kulturno drukčijeg podrijetla, uzimajući u obzir i njihovu perspektivu, mijenjajući /prilagođavajući svoj identitet i razvijajući pri tome temeljne interkulturalne kompetencije i osjetljivost (Piršl, 2011, 64).

Hrvatić (2004) bavi se pitanjem položaja Roma u Hrvatskoj. Riječ je o posebnoj povijesno etničkoj skupini koju obilježava specifičan plemenski sustav i gospodarski ustroj. Iako je ustavno-pravni položaj Roma u većem dijelu izjednačen sa statusom drugih nacionalnih manjina, još uvijek postoji značajna razina diskriminacije i odbojnosti prema ovoj skupini. Zbog toga autor naglašava važnost istraživanja društvenog i razvojnog položaja Roma pri čemu je nužno poznavanje njihove kulture, povijesno-socijalne strukture i dinamičnog gospodarskog ustroja. Rad tematizira Rome u društvenom (multikulturalnom) prostoru Hrvatske te sadrži prikaze rezultata istraživanja provedenih u okvirima znanstvenoistraživačkih projekata “Genealogija i transfer modela interkulturalizma” i “Školski kurikulum i obilježja hrvatske nacionalne kulture” (1991.–2001.). Na stratificiranom uzorku srednjoškolaca u Hrvatskoj utvrđeno je postojanje stereotipa prema Romima,

zatim nizak stupanj prihvaćanja elemenata kulture Roma (jezik, umjetnost, povijest, običaji), kao i velike socijalne distancu prema Romima (modificirana Bogardusova skala), što ukazuje na potrebu interkulturalnog odgoja i obrazovanja za sve učenike u Hrvatskoj (Hrvatić, 2004, 367). Izdvojeni su i rezultati znanstvenoistraživačkog projekta „Društveni i razvojni položaj Roma u Hrvatskoj“ Instituta društvenih znanosti Ivo Pilar iz Zagreba iz 2000. godine koji ukazuju i na postojanje višestruke marginalizacije Roma: ekonomske, prostorne, kulturne i političke. Na temelju iznesenih spoznaja i rezultata istraživanja zaključuje se kako je nužno poticanje socijalne integracije Roma (uz zadržavanje kulturne autonomije) od strane države i društva. Koncept socijalne integracije podrazumijeva prije svega prihvaćanje prava i obveza iz postojećih zakonskih dokumenata, uključivanje u odgojno-obrazovni sustav (formalno i stvarno), zapošljavanje i ostvarivanje specifičnih manjinskih prava.

Na temelju do sada proučenih radova i istraživanja uočeno je kako autori navode višestruke ciljeve interkulturalnog odgoja i obrazovanja (učenje o svojoj i drugim kulturama, borba protiv etnocentrizma, predrasuda, rasizma, stereotipa, itd.), a kao osobito važan cilj nameće se razvoj interkulturalne osjetljivosti koja postaje temeljni zahtjev interkulturalne kompetencije. Piršl (2007) navodi kako interkulturalna osjetljivost nije urođena ljudska osobina, nego se stječe, a definira ju kao sposobnost uočavanja i prepoznavanja postojanja različitih pogleda na svijet koji nam omogućuju prihvaćanje i priznavanje ne samo vlastitih kulturalnih vrijednosti već i vrijednosti kulturalno drugačijih osoba. Također navodi kako je ta emocionalna sposobnost koja se ogleda u osjetljivosti pojedinca prema osobi drugačijeg kulturalnog podrijetla postala jedna od najznačajnijih kompetencija u interkulturalnim odnosima. Budući da se ljudi razlikuju po svojoj sposobnosti uočavanja i prihvaćanja razlika, konstruiran je *razvojni model interkulturalne osjetljivosti* čiji je tvorac Milton Bennett (1986; prema Sablić, 2014). Ovaj model opisuje razine kroz koje ljudi prolaze kada se suočavaju s teškoćama pri susretu s kulturno drugačijima. Prve tri razine modela su etnocentrične (vlastita kultura je mjerilo za procjenu drugih kultura), a posljednje tri su etnorelevantne (usporedba vlastite kulture s ostalima). Cilj interkulturalne osjetljivosti je etnocentričnu perspektivu dovesti do razine etnorelevantnog viđenja svijeta (Sablić, 2014).

Budući da razvoj interkulturalne kompetencije i interkulturalne osjetljivosti pridonosi kvalitetnijoj školskoj i akademskoj kulturi i ozračju, kao i smanjivanju etnocentrizma, nejednakosti, stereotipa, predrasuda i diskriminacije u društvu (Piršl, 2011), zanimalo nas

jekakvo je stanje u odgojno-obrazovnom sustavu u Hrvatskoj u pogledu istraživanja interkulturalne osjetljivosti. Pregledom literature domaćih autora utvrđen je tek manji broj radova koji proučavaju interkulturalnu osjetljivost. U istraživanjima se nastoji ispitati razina interkulturalne osjetljivosti kod studenata (Piršl, 2011, Drandić, 2016) i učitelja/nastavnika (Drandić, 2016). Ispitivana je i socijalna distanca studenata prema nacionalnim i religijskim skupinama (Mrnjaus, 2013) te socijalna distanca hrvatskih srednjoškolaca prema Romima (Piršl, 2004). U kontekstu istraživanja interkulturalne osjetljivosti posebno se ističu radovi autorice Drandić koja jedina istražuje ovu temu kao izdvojeni aspekt interkulturalne komunikacijske kompetencije.

Kada je riječ o istraživanjima u kojima su sudjelovali studenti i nastavnici, dobiveni rezultati ukazuju na razvijenu interkulturalnu osjetljivost kod ovih sudionika odgoja i obrazovanja, što je i očekivano. Ipak, zbog relativno malog broja ispitanika i orijentiranosti isključivo na područje odgojno-obrazovnih znanosti, javlja se potreba za novim istraživanjima koja bi obuhvatila veći broj ispitanika, odnosno studente i profesore različitih znanstvenih područja i vrsta studija, budući da je cilj interkulturalnog odgoja i obrazovanja doprijeti do svih članova društva, a ne samo pojedinaca unutar određene školske/akademske zajednice. Ono što je također uočeno analizom radova, jest izostanak pripadnika nacionalnih, etničkih i religijskih manjina kao sudionika u istraživanjima interkulturalizma u Hrvatskoj. Budući da se interkulturalizam bavi prihvaćanjem i interakcijom s kulturno različitim, poželjno bi bilo ispitati stavove, mišljenja, a osobito iskustva “drugačijih”, što bi dalo uvid u interkulturalni odgoj i obrazovanje u Hrvatskoj iz druge perspektive.

Na temelju analiziranih radova može se zaključiti kako je jedan od bitnih zadataka interkulturalnosti u obrazovanju poticanje razvoja interkulturalne osjetljivosti te razvijanje svijesti o sebi i drugima. Iako postoje istraživanja koja se bave ovom temom, interkulturalnoj osjetljivosti potrebno je pristupiti kao zasebnom segmentu interkulturalnog odgoja i obrazovanja kojeg je potrebno proučavati unutar svih obrazovnih razina (osobito na osnovnoškolskoj), a ne pretežito na visokoškolskoj razini, kao što je slučaj u prethodno analiziranim radovima.

#### 4.6 Interkulturalizam u nastavi glazbe

Pregledom literature utvrđen je značajniji broj radova koji se detaljno bave temom interkulturalnog odgoja i obrazovanja u nastavi glazbe, stoga je izdvojeno zasebno područje unutar kojeg će biti prikazani i analizirani radovi s ovom tematikom.

Begić (2016) ističe kako je glazba u svojoj biti multikulturalna, a glazbeno područje prožeto interkulturalizmom više nego bilo koje drugo. Stoga je nastava glazbe idealno područje za razvoj interkulturalnih kompetencija učenika. Uz glazbu vlastitog naroda, potrebno je uključiti i glazbu ostalih naroda u nastavu jer će na taj način učenici razvijati svijest o vlastitom kulturnom identitetu, ali i upoznavati kulture drugih naroda što pridonosi razvoju interkulturalizma. U nacionalnom kurikulumu među očekivanim učeničkim postignućima unutar umjetničkog područja navodi se kako će učenici slušanjem i izvođenjem djela različitih tradicija razviti toleranciju prema drugim kulturama (Begić, 2016, 5). Cilj ovog rada bio je utvrditi u kojoj je mjeri gimnazijska nastava glazbe u srednjoeuropskim državama zasnovana na interkulturalnim sadržajima. Analizom nacionalnih i školskih kurikuluma, nastavnih programa kao i sadržaja CD-a predviđenih za slušanje na nastavi vidljivo je kako je u većini nacionalnih kurikuluma interkulturalna kompetencija jedna od bitnih kompetencija koju učenici trebaju razviti (Begić, 2016, 6). Istraživanjem je zaključeno kako nastavni sadržaji orijentirani na glazbu drugih kultura nisu dovoljno prisutni u nastavi glazbe. Kao moguće razloge autor navodi malu satnicu nastave glazbe (1-2 sata tjedno), činjenicu da se nastava glazbe uglavnom ne odvija kroz sve četiri godine školovanja i često ima status izbornog predmeta. Bitan razlog je i pretjerana orijentiranost nastavnih sadržaja na tradiciju zapadnoeuropske kulture, čime se zanemaruju glazbene tradicije drugih naroda. Zaključuje se kako razvoj interkulturalne kompetencije učenika na nastavi glazbe uglavnom ostaje na deklarativnoj razini. Zbog toga je nužno kreirati suvremeni interkulturalni kurikulum i primjenjivati interkulturalni pristup nastavi glazbe u školama jer su preduvjet za pozitivan razvoj djece i mladih u multikulturalnom kontekstu.

Begić i Šulentić Begić (2017) ističu kako nastava glazbe u općeobrazovnim školama pruža mogućnosti interkulturalnog odgoja i obrazovanja i predstavlja područje u kojem se može razvijati interkulturalna kompetencija učenika. Preduvjet ovakvog obrazovanje je interkulturalno koncipiran kurikulum, interkulturalni sadržaji u udžbenicima kao i primjeri različitih glazbenih tradicija sa svih kontinenata predviđeni za slušanje u nastavi glazbe. Tradicionalni pristup nastavi glazbe koji je orijentiran isključivo na upoznavanje zapadnoeuropske glazbe potrebno je zamijeniti suvremenim, interkulturalnim pristupom

koji uključuje upoznavanje raznolikih glazbenih tradicija svih kultura, sa svih kontinenata. Na tragu ovih i brojnih drugih spoznaja autori su željeli utvrditi jesu li nacionalni, predmetni i školski kurikulumi kao i sadržaji udžbenika i pripadajućih im CD-a u dvanaest europskih država (Hrvatska, Mađarska, Slovenija, Austrija, Njemačka, Češka, Švicarska, Italija, Bosna i Hercegovina, Francuska, Engleska i Finska) zasnovani na interkulturalizmu. Analiza je bila ograničena na više razrede osnovne škole i gimnazije jer nastavu glazbe u Republici Hrvatskoj poučavaju predmetni nastavnici glazbe, a slično je i u većini europskih država. Rezultati istraživanja pokazali su da je nastava glazbe, osobito gimnazijska, još uvijek nedovoljno usmjerena na upoznavanje glazbe različitih kultura što je velika prepreka interkulturalnom odgoju učenika. Autori zaključuju kako je razvoj interkulturalizma u nastavi glazbe moguć jedino uvođenjem glazbe izvaneuropskih glazbenih tradicija i kultura. Implementacija interkulturalnih sadržaja u kurikulume nije dovoljna. U ostvarivanju uspješnog interkulturalnog odgoja i obrazovanja značajnu ulogu ima interkulturalno kompetentan nastavnik. Interkulturalni kurikulum neophodan je dio svakog modernog odgojno-obrazovnog sustava.

Dobrota (2009) razmatra fenomen *svjetske glazbe*<sup>7</sup> i njezinu ulogu u suvremenom glazbenom obrazovanju. U pogledu interkulturalnog obrazovanja osobito značajan dio rada je onaj u kojem se raspravlja o razlozima uvođenja svjetske glazbe u nastavu. Fung (1995; prema Dobrota, 2009, 157) izdvaja tri skupine argumenata koje idu u prilog uvođenju svjetske glazbe u nastavne programe. Prvu skupinu čine *društveni razlozi*, koji uključuju razvoj interkulturalne svijesti, razumijevanja i tolerancije te brisanje rasnih predrasuda. U drugu skupinu ubrajaju se *glazbeni razlozi*. Uvođenje *svjetske glazbe* u nastavne programe omogućuje usvajanje glazbenih pojmova i elemenata, razvijanje slušnih vještina i kritičkog mišljenja, pridonosi povećavanju tolerancije prema nepoznatoj glazbi, te razvijanju osjetljivije percepcije poznate glazbe (Dobrota, 2009, 157). Treću skupinu čine *globalni razlozi* koji polaze od pretpostavke da je glazba globalni fenomen i da nema kulture koja nema glazbu. Dakle, fenomen svjetske glazbe potrebno je razmatrati s društvenog, globalnog i glazbenog aspekta. Kao glavne prepreke uvođenju svjetske glazbe u nastavu, autorica ističe nedovoljno kompetentne nastavnike, odnosno nedovoljno znanje za poučavanje glazbe iz interkulturalne perspektive jer je glazbeno obrazovanje nastavnika uglavnom utemeljeno na zapadnoj umjetničkoj glazbi. Druga prepreka je nedostatak kvalitetnih nosača zvuka, uslijed

---

<sup>7</sup>Termin glazba svijeta predstavlja marketinšku kategoriju koja uključuje spoj različitih stilova iz zemalja u razvoju. Njezina definicija ovisi o društvenoj, političkoj i demografskoj poziciji manjinskih grupa u određenoj zemlji (Dobrota, 2009, str. 155).

čega učitelji posežu za aranžiranim, neautentičnim verzijama *svjetske glazbe*. Autorica sugerira mogućnost i potrebu istraživanja dječjih odgovora na glazbu različitih kultura i utjecaja nekih čimbenika (npr. dobi) na njihove preferencije. Na taj način glazbeni pedagozi mogli bi dobivene informacije iskoristiti za stvaranje ugodnijih i pozitivnijih glazbenih iskustava.

Nadalje, Dobrota (2016) razmatra i odnos između interkulturalnog obrazovanja, interkulturalnih stavova i preferencija glazbi svijeta. Cilj istraživanja bio je ispitati stavove sudionika prema interkulturalizmu i njihove preferencije *glazbi svijeta*<sup>8</sup>. Željelo se ispitati postoji li povezanost između stavova sudionika prema interkulturalizmu i njihovih preferencija *glazbi svijeta*, zatim ispitati razlikuju li se studenti različitih godina studija s obzirom na stavove o interkulturalizmu te razlikuju li se studenti različitih godina studija s obzirom na preferencije glazbi svijeta. Sudionici istraživanja bili su studenti Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Splitu (Odsjek za učiteljski studij i Odsjek za predškolski odgoj). Rezultati su djelomično potvrdili postojanje povezanosti između preferencija *glazbi svijeta* i interkulturalnih stavova sudionika. Uočeno je kako studenti viših godina studija imaju pozitivnije stavove prema interkulturalizmu i veće preferencije *glazbi svijeta* u odnosu na studente nižih godina studija, što se objašnjava njihovom interkulturalnom glazbenom podukom, ali i utjecajem raznih neformalnih faktora. Autorica zaključuje kako postoji potreba uvođenja interkulturalnog (glazbenog) obrazovanja učenika od najranije dobi, a osobito tijekom srednjoškolskog i visokoškolskog obrazovanja. Takvo obrazovanje poboljšava razumijevanje i poznavanje glazbi različitih kultura i promovira otvorenost prema različitim kulturama, što je bitno načelo interkulturalizma. Stoga je integracija *glazbi svijeta* u nastavu imperativ suvremenog odgojno-obrazovnog sustava (Dobrota, 2016, 216).

Uloga glazbe u razvoju interkulturalizma prepoznata je kao bitan element unutar interkulturalnog obrazovanja i upravo tom temom bave se pojedini domaći autori, a najrelevantniji radovi uvršteni su u ovaj pregled literature. Interkulturalnom dimenzijom nastave glazbe osobito detaljno bavi se autor Begić koji se u svojim radovima orijentirao na istraživanje prisutnosti i implementacije interkulturalizma u nastavi glazbe u

---

<sup>8</sup>Termin glazbe svijeta je "marketinški termin koji opisuje proizvode glazbenih interakcija između sjevera (SAD-a i Zapadne Europe) i juga (prije svega Afrike i Karipskog zaljeva), koji se početkom osamdesetih godina pojavljuje u popularnoj glazbi, ponajprije zahvaljujući pojavi novih, međusobno povezanih infrastruktura, utemeljenih u svrhu kultiviranja i njegovanja apetita slušatelja Prvog svijeta prema egzotičnim i novim zvukovima Trećeg svijeta." (Pacini-Hernandez, 1993, str.48; prema Dobrota, 2016)



općeobrazovnim školama, ali i na studiju Glazbene pedagogije, a sve spoznaje i rezultati istraživanja i analiza objedinjeni su u doktorskoj disertaciji pod nazivom *Interkulturalni odgoj u nastavi glazbe općeobrazovnih škola* (Begić, 2017). U ovom pregledu literature uvršteni su radovi autora Begića koji se bave analizom nacionalnih, predmetnih i školskih kurikuluma, nastavnim planovima i programima, sadržaja udžbenika i pripadajućih CD-ova s namjerom stjecanja spoznaja o implementaciji interkulturalizma u nastavi glazbe različitih europskih država, među kojima je i Hrvatska (Begić, 2016 i Begić, Šulentić Begić, 2017). Rezultati provedenih analiza ukazali su na nedovoljnu prisutnost sadržaja i elemenata (glazba različitih kultura) koji bi poticali interkulturalni odgoj učenika kroz nastavu glazbe, a do takvih spoznaja došla je i autorica Dobrota koja se u radovima bavi fenomenom svjetske glazbe u suvremenom odgoju i obrazovanju, pri čemu razmatra razloge uvođenja svjetske glazbe u nastavu (Dobrota, 2009) te ispituje povezanost interkulturalnih stavova studenata i preferencija glazbi svijeta (Dobrota, 2016).

Autori se slažu kako je zapadna umjetnička glazba još uvijek superiorna i dominira nastavom, a za promjene u smjeru implementacije interkulturalnih sadržaja i interkulturalnog odgoja u nastavu glazbe, potrebno je uvođenje i upoznavanje glazbi manje poznatih europskih, a osobito izvaneuropskih tradicija i kultura. Kao glavnu prepreku za takve promjene autori vide nedovoljno znanje i nedostatak kompetentnosti kod nastavnika koji ne posjeduju dovoljno znanja iz spomenutog područja. U tom kontekstu poželjna su daljnja istraživanja o uvođenju interkulturalnog (glazbenog) obrazovanja te o razvoju interkulturalnih kompetencija na visokoškolskoj razini. Nadalje, navedeno je potrebno istraživati i na nižim obrazovnim razinama (srednja škola i osnovna škola), pri čemu bi valjalo ispitati otvorenost učenika prema različitim vrstama glazbe kao i njihovu motivaciju za učenje o interkulturalnoj tematici u području glazbe.

Analizom odabranih radova zaključuje se kako je, promatrano s pedagoškog aspekta, nastava glazbe područje idealno za promicanje interkulturalizma i interkulturalnih elemenata kao što su razumijevanje, komunikacija i komunikacijska kompetencija, senzibilnost za različitost, itd. Kako bi se interkulturalni glazbeni odgoj kvalitetno provodio, važan preduvjet je interkulturalno kompetentan nastavnik koji će kod učenika razvijati interkulturalnu kompetenciju kroz nastavu glazbe. Dosadašnja istraživanja i spoznaje potvrđuju važnost umjetničkog područja u razvoju interkulturalizma te ostavljaju prostora za daljnje ispitivanje i proučavanje interkulturalnog glazbenog odgoja i obrazovanja.

## 5. ZAKLJUČAK

Analizom odabranih radova uočena je visoka razina teorijske zastupljenosti interkulturalizma u domaćoj literaturi. Autori razmatraju pojam interkulturalizma, interkulturalni pristup odgoju i obrazovanju, odnosno ciljeve, zadatke IOO-a, njegove temeljne sastavnice, implementaciju unutar nacionalnog kurikuluma, realizaciju u odgojno-obrazovnoj praksi, itd. Kada je riječ o empirijskim istraživanjima, uočena je raznolikost u pogledu ciljeva, zadataka, predmeta i uzorka istraživanja. Značajan broj autora u istraživanjima bavi se ispitivanjem znanja i stavova o interkulturalizmu kod različitih sudionika odgoja i obrazovanja te ispitivanjem interkulturalne kompetencije i interkulturalne osjetljivosti kao jednim od glavnih ciljeva interkulturalnog odgoja i obrazovanja. U ovom sustavnom pregledu fokus je bio na interkulturalnim temama i sadržajima. Analizom radova željelo se saznati na kojim su razinama odgoja i obrazovanja interkulturalni sadržaji najzastupljeniji te u kojim područjima.

Najveći broj istraživanja proveden je na visokoškolskoj razini, a ispitanici su najčešće bili studenti društvenih i humanističkih znanosti, odnosno budući odgojitelji, učitelji, nastavnici, pedagozi, što je razumljivo s obzirom da je za uspješno provođenje interkulturalnog obrazovanja potrebno osposobiti one koji izravno rade u odgoju i obrazovanju mladih. Kada je riječ o zastupljenosti interkulturalnih sadržaja u visokoškolskoj nastavi, analizom radova zaključujemo kako postoji potreba za sustavnom implementacijom interkulturalizma u nastavu na fakultetima. Zaključci su izvedeni na temelju odgovora ispitanika u provedenim istraživanjima, a ne na temelju analize studijskih programa i sadržaja kolegija. U tom kontekstu pronađen je samo jedan rad koji se bavi analizom nastavnih programa i kolegija na razini sadržaja (Mlinarević, Peko, Ivanović, 2013), tako da je teško govoriti o konkretnim interkulturalnim temama i sadržajima unutar pojedinih kolegija. Na visokoškolskoj razini interkulturalni sadržaji, prema procjeni studenata, najuspješnije se realiziraju unutar društvenog područja (strani jezici, hrvatski jezik, pedagogija, didaktika, metodike, psihologija, kineziologija, povijest, geografija), zatim unutar umjetničkog područja (glazbena i likovna kultura) te prirodnih znanosti (prirodoslovlje, matematika) (Kragulj, Jukić, 2010).

Kada je riječ o osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju interkulturalne teme i sadržaji najčešće se poučavaju unutar Građanskog odgoja i obrazovanja koji je određen kao međupredmetna tema pa njegova provedba u svim nastavnim kurikulumima ovisi o sadržaju pojedinog nastavnog predmeta. Sustavnim pregledom utvrđeni su radovi koji se bave analizom nastavnih planova i programa i utvrđivanjem interkulturalnih sadržaja u području

razredne nastave, osobito predmeta Priroda i društvo (Blažević, 2016), zatim utvrđivanjem istarske zavičajne književnosti kao interkulturalnog elementa u nastavi hrvatskog jezika (Ljubešić, 2011) te utvrđivanjem interkulturalnih sadržaja u nastavi glazbe (Begić, Šuletnić Begić, 2017). Ispitivani su interkulturalni sadržaji u društveno-humanističkom, umjetničkom i prirodoslovnom području, a rezultati generalno upućuju na njihovu nedovoljnu zastupljenost unutar nastavnih planova i programa.

Slijedom prethodno navedenog, ali i analizom svih odabranih radova kao i sintezom najvažnijih spoznaja i rezultata istraživanja, predlažu se sljedeće smjernice za daljnja istraživanja interkulturalnog odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj:

- Istraživanje implementacije interkulturalnih sadržaja potrebno je proširiti na sva odgojno-obrazovna područja, a osobito na predmete društveno-humanističkog područja kao što su Povijest i Geografija, budući da je kroz sadržaje ovih predmeta moguće poučavati o kulturalnom pluralizmu europskih društava (kulturno naslijeđe, migracije, religije, identitet, itd.) (Perotti, 1995).
- Osim implementacije interkulturalnih sadržaja i elemenata na razini kurikuluma i nastavnih planova i programa, potrebno je istražiti konkretne načine provođenja interkulturalnog odgoja i obrazovanja u nastavi putem određenih nastavnih metoda i oblika rada
- Pregledom literature uočen je manji broj istraživanja interkulturalizma u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Dosadašnja istraživanja pokazala su kako formalno obrazovanje odgojiteljica u dovoljnoj mjeri ne promiče važnost interkulturalnog odgoja i obrazovanja. Postoji potreba za daljnjim istraživanjima kako bi se uočilo dolazi li do napretka i osuvremenjivanja odgojno-obrazovnog sustava u pogledu implementacije IOO-a u visokoškolsku nastavu, s naglaskom na razvoj interkulturalnih kompetencija kod budućih odgojitelja.
- Najviše istraživanja provedeno je na visokoškolskoj razini obrazovanja gdje su ispitivani stavovi, znanja i vrijednosti studenata. Nešto manje istraživanja provedeno je među srednjoškolcima, dok su istraživanja na osnovnoškolskoj razini najmanje zastupljena u analiziranim radovima. Budući da se već u ranom djetinjstvu i na početku formalnog obrazovanja odvija proces socijalizacije koji podrazumijeva usvajanje društvenih normi i vrijednosti, potrebno je provoditi ispitivanja učenika osnovnih škola u kontekstu postojanja predrasuda, diskriminacije, kao i postojanje i razvoj empatije, otvorenosti prema različitostima itd. Dakle, potrebna su istraživanja

koja će potvrditi jesu li interkulturalni odgoj i obrazovanje u osnovnim školama prisutni samo na normativnoj razini ili su unutar odgojno-obrazovnog procesa zaista provode interkulturalni sadržaji koji djeci već od rane dobi omogućuju stjecanje potrebnih kompetencija kao što su odgovornost, tolerancija i pozitivan odnos prema vlastitoj i drugim kulturama.

- Preporuča se veća zastupljenost pripadnika nacionalnih, etničkih, kulturnih, vjerskih i drugih manjina u istraživanjima interkulturalnog odgoja i obrazovanja na svim odgojno-obrazovnim razinama.
- Pojedini radovi naglašavaju važnost školskog i razredno-nastavnog ozračja u kontekstu interkulturalnog odgoja i obrazovanja, što ukazuje na potrebu istraživanja u tom smjeru, s naglaskom na međuljudske odnose i interakciju sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Istraživanjima ove tematike u prvi plan stavilo bi se proučavanje interkulturalnog odgoja, što je poželjno budući da se općenito više pozornosti u istraživanjima posvećuje obrazovnoj dimenziji.
- U suvremenom odgoju i obrazovanju skriveni kurikulum prepoznat je kao bitna dimenzija koja utječe na usvajanje stavova, vrijednosti i obrazaca ponašanja kod učenika. U tom kontekstu poželjno je ispitivanje povezanosti skrivenog kurikuluma i interkulturalnog odgoja i obrazovanja.
- Kada je riječ o pripremi i osposobljavanju učitelja i nastavnika za interkulturalno obrazovanje u analiziranim radovima naglasak je na proučavanju inicijalnog obrazovanja nastavnika i analizi sveučilišnih kurikuluma i nastavnih planova i programa. Budući da je stjecanje i razvoj interkulturalne kompetencije trajan proces koji podrazumijeva cjeloživotno učenje, potrebno je istražiti oblike neformalnog obrazovanja koji bi nastavnicima omogućili stjecanje novih spoznaja, vještina, stavova i vrijednosti u pogledu interkulturalizma, kao i spremnost nastavnika na dodatna stručna usavršavanja kako bi obogatili svoj profesionalni identitet.
- U suvremenom svijetu koji je obilježen digitalizacijom i dominacijom masovnih medija, vrlo je važno baviti se pitanjem utjecaja istih na formiranje stavova i uvjerenja djece i mladih o kulturnim različitostima. Iako pojedini autori promišljaju ulogu medija u razvoju interkulturalizma (Miliša, 2008), sustavnim pregledom literature nisu pronađeni radovi koji se bave istraživanjem povezanosti medija i interkulturalizma u kontekstu interkulturalnog odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj, stoga se predlaže analiza i ispitivanje upravo ovog područja.

Iako je riječ o relativno novom području unutar odgojno-obrazovnog sustava u Hrvatskoj koje se intenzivnije proučava i istražuje u zadnja dva desetljeća te se još uvijek razvija, možemo zaključiti kako je u domaćoj literaturi interkulturalni odgoj i obrazovanje prepoznat kao vrlo značajan segment suvremenog obrazovnog sustava. Ovaj sustavni pregled donosi najvažnije teorijske, znanstvene, ali i praktične spoznaje o interkulturalnom odgoju i obrazovanju te daje uvid u stanje unutar hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava. Na temelju analiziranih radova i donesenih zaključaka ponuđene su smjernice za daljnja istraživanja interkulturalizma u odgoju i obrazovanju budući da je riječ o dinamičnim procesima koji nikad nisu u potpunosti predvidivi i koji moraju pratiti promjene suvremenog društva, a osobito potrebe i razvoj mladih generacija.

## 6. POPIS LITERATURE

\*Reference označene zvjezdicom uključene su u sustavni pregled literature

1. Bartulović, M., Kušević, B. (2016). Što je interkulturno obrazovanje? Priručnik za nastavnike i druge znatiželjnike. Zagreb: Centar za mirovne studije
2. Baumeister, R. F., & Leary, M.R. (1997). Writing narrative literature reviews. *Review of General Psychology*, 3, 311-320.
3. \*Bedečković, V. (2015). Interkulturalna kompetentnost pedagoga u odgoju i obrazovanju za interkulturalne odnose. *Školski vjesnik*, 64(1), 7-24.
4. \*Bedečković, V. i Zrilić, S. (2014). Interkulturalni odgoj i obrazovanje kao čimbenik suživota u multikulturalnom društvu. *Magistra Iadertina*, 9 (1), 111-122.
5. Bedečković, V. (2011). Interkulturalne kompetencije nastavnika. Doktorska disertacija, Zagreb: Filozofski fakultet
6. \*Begić, A. (2016). Interkulturalizam u gimnazijskoj nastavi glazbe u srednjeeuropskim državama. *Pannoniana*, 1 (1), 0-0.
7. Begić, A. (2017). Interkulturalni odgoj u nastavi glazbe općeobrazovnih škola. Doktorska disertacija, Osijek: Filozofski fakultet
8. \*Begić, A. i Šulentić Begić, J. (2018). Društvena stvarnost i/ili potreba: interkulturalna kompetencija budućih nastavnika glazbe. *Sociologija i prostor*, 56 (2 (211)), 161-178.
9. \*Begić, A. i Šulentić Begić, J. (2017). Interkulturalni sadržaji kao polazište nastave glazbe u europskim općeobrazovnim školama. *Metodički ogledi*, 24 (2), 57-84.
10. \*Blažević, I. (2016). Interkulturalizam u nastavi prirode i društva. *Školski vjesnik*, 65(Tematski broj), 189-200.
11. \*Boneta, Ž., Ivković, Ž. i Lacmanović, T. (2013). Interkulturalne kompetencije odgojiteljica i socijalna distanca. *Školski vjesnik*, 62 (4), 479-494.
12. \*Burai, R. (2015). Hofstedove dimenzije – doprinos (su)konstrukciji interkulturalnog kurikulumu. *Život i škola*, LXI (2), 97-106.
13. \*Burai, R. (2016). Sukonstrukcijainterkulturalnog kurikulumu. komparacija određenih obilježja hrvatske kulture kod srednjoškolaca i njihovih nastavnika (Hofstedeov model). *Školski vjesnik*, 65 (2), 181-208.

14. \*Buterin, M. (2009). Razredno-nastavno ozračje - afirmacija interkulturalizma. *Acta Iadertina*, 6(1), 0-0.
15. \*Car, S., Kolak, A. i Markić, I. (2014). Stavovi učenika o nastavnom procesu u multikulturalnim školama - socijalni aspekt. *Pedagogijska istraživanja*, 11 (2), 71-81.
16. Čatić, I. (2012). Kompetencije i kompetencijski pristup obrazovanju. *Pedagogijska istraživanja*, 9 (1/2), 175-187.
17. Čačić-Kumpes, J. i Heršak, E. (1994). Neki modeli uređivanja etničkih i kulturnih odnosa u višeetničkim i višekulturnim društvima. *Migracijske i etničke teme*, 10 (3-4), 191-199.
18. \*Dobrota, S. (2009). Svjetska glazba u suvremenom glazbenom obrazovanju. *Pedagogijska istraživanja*, 6 (1-2), 153-159.
19. \*Dobrota, S. (2016). Povezanost između interkulturalnih stavova studenata i preferencija glazbi svijeta. *Život i škola*, LXII (1), 209-218.
20. \*Dobrota, S. i Blašković, J. (2014). Stavovi studenata učiteljskog studija o uključivanju interkulturalizma u nastavu glazbene kulture. *Godišnjak Titius*, 6-7 (6-7), 301-316.
21. \*Drandić, D. (2013). Uloga i kompetencije nastavnika u interkulturalnom obrazovanju. *Magistra Iadertina*, 8. (1.), 49-57.
22. \*Drandić, D. (2016). Interkulturalna osjetljivost nastavnika. *Croatian Journal of Education*, 18 (3), 837-857.
23. \*Drandić, D. (2016). Rezultati istraživanja interkulturalne osjetljivosti kod studenata. *Život i škola*, LXII (2), 133-14
24. \*Hrvatić, N. (2004). Romi u Hrvatskoj: od migracija do interkulturalnih odnosa. *Migracijske i etničke teme*, 20 (4), 367-385.
25. \*Hrvatić, N. (2011). Interkulturalni kurikulum i obrazovanje na manjinskim jezicima. *Pedagogijska istraživanja*, 8 (1), 7-17.
26. Hrvatić, N., Piršl, E. (2005). Kurikulum pedagoške izobrazbe i interkulturalne kompetencije učitelja. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (2), 251-265.
27. \*Hrvatić, N. i Sablić, M. (2008). Interkulturalne dimenzije nacionalnog kurikuluma. *Pedagogijska istraživanja*, 5 (2), 197-206.
28. \*Ivanković, I. (2017). Poznavanje temeljnih odrednica interkulturalizma kod učenika polaznika dvojezičnih gimnazijskih programa i učenika polaznika redovitih gimnazija u Republici Hrvatskoj. *Školski vjesnik*, 66 (3.), 329-345.

29. Jeknić, R. (2014). Multikulturalizam, interkulturalizam i interkulturalni dijalog u kontekstu europskih integracija // Zbornik radova: II Međunarodna konferencija Bosna i Hercegovina i euroatlantske integracije - Trenutni izazovi i perspektive; Godina 2/ Broj 2 ; Tom II ; / Bihać : Pravni fakultet Univerziteta u Bihaću, Centar za društvena istraživanja Internacionalnog Burč univerziteta, 2014, 1037-1055.
30. Katunarić, V. (2007). Lica kulture. Zagreb: Izdanja Antibarbarus
31. \*Kragulj, Snježana; Jukić, Renata (2010.): Interkulturalizam u nastavi, u: Peko, A./Sablić, M./Jindra, R. /ur./ Zbornik radova s 2. međunarodne konferencije. Obrazovanje za interkulturalizam, Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku/Učiteljski fakultet u Osijeku/Nansen Dijalog Centar Osijek, str.169 – 190.
32. Ledić, J., Staničić, S., Turk, M. (2013). *Kompetencije školskih pedagoga*. Rijeka: Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci
33. \*Ljubešić, M. (2011). Interkulturalizam u nastavi istarske zavičajne književnosti. *Hrvatski*, 9 (2), 9-49.
34. Miliša, Z. (2008). Uloga medija u razvoju interkulturalne komunikacije. *Pedagogijska istraživanja*, 5 (2), 219-229.
35. Mlinarević, V. (2016). Implicitne poruke u skrivenom kurikulumu suvremene škole. *Život i škola*, LXII (2), 13-25
36. \*Mlinarević, V., Peko, A. i Ivanović, J. (2013). Interkulturalno obrazovanje učitelja. *Napredak*, 154. (1-2), 11-30.
37. \*Mrnjaus, K. (2013). Interkulturalnost u praksi – socijalna distanca prema “drugacijima”. *Pedagogijska istraživanja*, 10 (2), 309-323.
38. Perotti, A. (1995). Pledoaje za interkulturalni odgoj i obrazovanje. Zagreb: Educa
39. \*Piršl, E. (2014). Modeli interkulturalne kompetencije. *Pedagogijska istraživanja*, 11 (2), 27-39.
40. \*Piršl, E. (2011). Odgoj i obrazovanje za interkulturalnu kompetenciju. *Pedagogijska istraživanja*, 8 (1), 53-69.
41. Piršl, E. (2007). Interkulturalna osjetljivost kao dio interkulturalne kompetencije. U: V. Previšić, N. N. Šoljan, N. Hrvatić (ur.) *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja* (str. 275-292). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo
42. Piršl, E. i sur. (2016). *Vodič za interkulturalno učenje*. Zagreb: Naklada Ljevak
43. Previšić, V. (2009). Interkulturalna obzorja suvremene škole. U: Puževski, V. i Strugar, V. (Ur.), *Škola danas za budućnost*, (13-28). Križevci, Bjelovar: HPKZ.



44. Previšić, V. (1994). Multi- i interkulturalizam kao odgojni pluralizam. U: M. Matijević, M. Pranjić, V. Previšić (ur.), Pluralizam u odgoju i školstvu. Zagreb: Katehetski salezijanski centar, 19-22.
45. Previšić, V. (2007). Pedagogija i metodologija kurikuluma. U: Previšić, V. (Ur.), Kurikulum - teorije, metodologija, sadržaj, struktura, (15-37). Zagreb: Zavod za pedagogiju i Školska knjiga
46. Puzić, S. (2007). Interkulturalno obrazovanje u europskom kontekstu: analiza kurikuluma odabranih europskih zemalja. *Metodika*, 8 (15), 373-389.
47. \*Sablić, M. (2011). Interkulturalni kurikulum – osvrti i perspektive. *Pedagogijska istraživanja*, 8 (1), 125-136.
48. Sablić, M. (2014). Interkulturalizam u nastavi. Zagreb: Naklada Ljevak
49. Samovar, A., Porter, E. McDaniel R. (2013). Komunikacija između kultura. Jastrebarsko: Naklada Slap
50. Selmanović, A. (2018). Zastupljenost interkulturalnih elemenata u sadržajima nastavnih predmeta društvenih nauka. Završni magistarski rad. Sarajevo: Filozofski fakultet Sveučilišta u Sarajevu
51. Zawacki-Richter, O., Kerres, M., Bedenlier, S., Bond, M., Buntins, K. (Eds), (2020). Systematic Reviews in Educational Research. Methodology, Perspectives and Application. Wiesbaden: Springer Nature
52. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi. NN 94/13, 152/14. Preuzeto s <http://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-%C5%A1koli> (Zadnja posjeta 23. 9. 2020.)