

Obrazovne nejednakosti i nacionalne manjine u Hrvatskoj: Refleksija predrasuda javnosti ili problem sustava?

Gregurović, Margareta

Source / Izvornik: **Lica i naličja obrazovanja : interkulturalnost i obrazovanje na manjinskim jezicima i pismima : (zbornik radova povodom Međunarodne znanstveno-stručne konferencije „Interkulturalnost i obrazovanje na manjinskim jezicima i pismima“, održane u maju 2022. u Zagrebu), 2023, 181 - 218**

Conference paper / Rad u zborniku

Publication status / Verzija rada: **Published version / Objavljena verzija rada (izdavačev PDF)**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:303:412778>

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

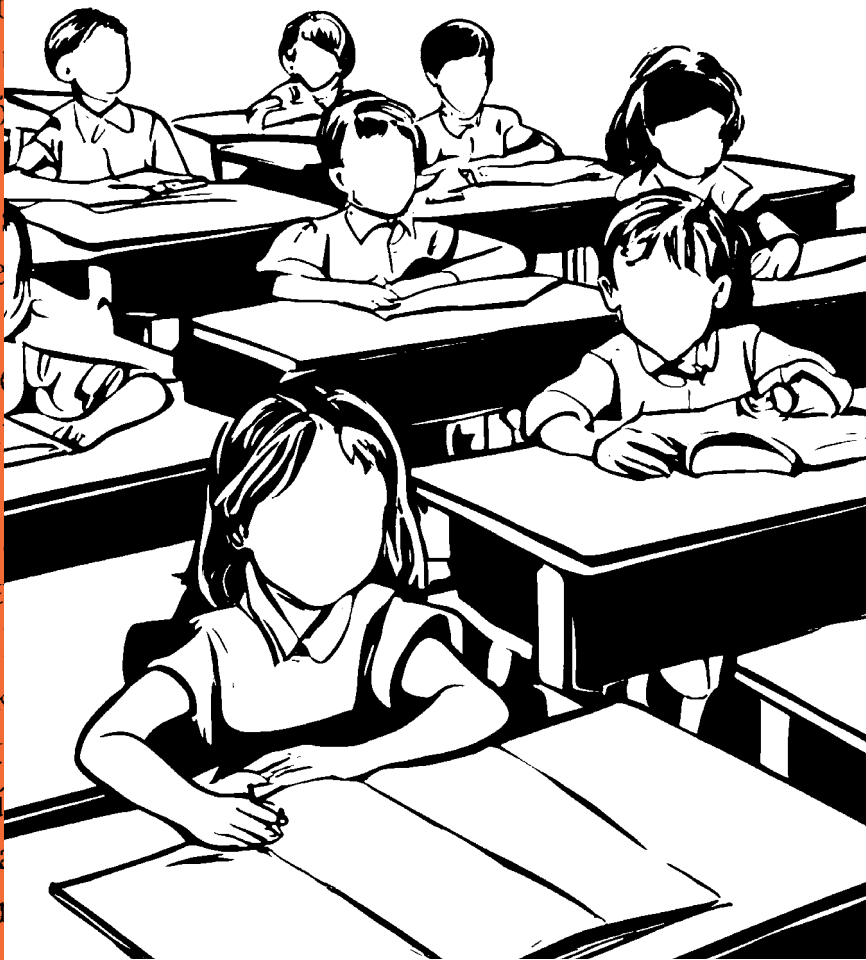
Download date / Datum preuzimanja: **2024-09-19**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the Institute for Migration Research - Institutional repository for storing papers and data sets](#)

пришло izuális in
ад, когда és motív
огромне ikus euró
он прямig, a pozi
тоном, ig, a pozi
о моем fokozato
вершенс leegysze
и неприя fétikus ál
у приготоa pozitív
так далa pozitív
оры. Воi dó viszon
zi
at — переeti időben
то все теimnusz i
друг сде.lusa jóva
одил от letesebb
мо нам p
главного, a már k
гадали chzta a tart
at. Я скры met című
и вы со m
ассказал többet szá
ений, — mert talál
hatással.
ж не хв kap hely
то ты м Mrs (varáz
Даже íben első
к! — отоз es Én fek
ре в три ж z egész k
ra a с вами Nagy Lás
Наташа! etica típu
и тогда i rövid, dal
s:
e. Ты и тел
то гово Dobóné B
e gy az érz
муже цельatikájú k
пришло izuális in



Lica i naličja obrazovanja

Interkulturalnost i obrazovanje
na manjinskim jezicima i pismima

Uredile:
Nina Čolović
Antonija Petričušić

IZDAVAČ: Srpsko narodno vijeće
ZA IZDAVAČA: Milorad Pupovac

UREDнице: Nina Čolović i Antonija Petričušić

AUTORICE I AUTORI: Maja Burger, Emina Bužinkić, Margareta Gregurović,
Milorad Kondić, Elvis Kralj, Suzana Kunac, Bojan Lazić,
Antonija Petričušić, Patrizia Pitacco, Dragana Prvulović,
Aleksandar Racz, Sanja Petrović Todosijević i Vesna
Vujić

RECENZIJAZ TEKSTOVA: Ana Blažević Simić, Antonia de Castro Burica, Vesna
Crnić-Grotić, Igor Drvendžija, Marijana Hameršak,
Dejan Jović, Olja Družić Ljubotina, Dea Marić, Ljubomir
Mikić i Milan Radanović

RECENZIJAZ ZBORNIKA: Goran Bašić i Melina Grizo

PRIJEVOD TEKSTOVA I SAŽETAKA: Andrea Rožić i Nina Čolović

LEKTURA I KOREKTURA: Marija Bošnjak, Hrvoje Kovač, Jana Pamuković i
Sanja Šakić

DIZAJN I PRIJELOM: Dejan Dragosavac Ruta

TISAK: Sveučilišna tiskara, Zagreb

NAKLADA: 500

ISBN: 978-953-7442-69-9

CIP zapis je dostupan u računalnome katalogu
Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu pod
brojem 001203536.

Zagreb, 2023.

Lica i naličja obrazovanja

Interkulturalnost i obrazovanje
na manjinskim jezicima i pismima

(zbornik radova povodom međunarodne znanstveno-stručne
konferencije „Interkulturalnost i obrazovanje na manjinskim
jezicima i pismima“, održane u maju 2022. u Zagrebu)

Uredile:

Nina Čolović

Antonija Petričušić

**SNV
CHB**

srpsko
narodno
vijeće

српско
народно
вијеће



Svim našim malim drugaricama i
drugovima.

*Preko sedam mora, preko gora svih,
tamo gdje je zora i gdje traju sni.*
(Arsen Dedić)



Sadržaj



- 9 **Nina Čolović i Antonija Petričušić:** Trusno tlo obrazovanja (uvodna razmatranja)
- 29 **Fernand de Varennes:** Ljudska prava i važnost obrazovanja na manjinskim jezicima i pismima (konferencijski govor Posebnog izvjestitelja Ujedinjenih naroda za manjinska prava)

I. ŠKOLSTVO IZ PERSPEKTIVE MANJINA

- 41 **Maja Burger:** Obrazovanje na češkom jeziku i o češkoj kulturi na primjeru Češke dopunske škole Češke besede Zagreb (OŠ S. S. Kranjčevića)
- 61 **Emina Bužinkić:** Poremećaji školstva: Patologizacija mladih izbjeglica na sjecištu orodnjene islamofobije, rasnih nejednakosti i hrvatskog etnonacionalizma
- 89 **Suzana Kunac, Elvis Kralj i Aleksandar Racz:** Dug put prema interkulturalnoj školi za Rome
- 113 **Bojan Lazić:** Obrazovanje pripadnika nacionalnih manjina iz perspektive školskog bibliotekara: Pristup problemu manjinskog obrazovanja u školsko-bibliotekarskoj praksi
- 133 **Patrizia Pitacco:** Obrazovanje na jeziku i pismu nacionalnih manjina u Republici Hrvatskoj i interkulturalnost: Izazov i put budućnosti ili dvosjekli mač?
- 155 **Vesna Vujić:** Pravni status škola istočne Slavonije s nastavom na srpskom jeziku i ćirilicom pismu po modelu A

II. RAZVOJ I GRANICE ŠKOLSTVA

- 181 **Margareta Gregurović:** Obrazovne nejednakosti i nacionalne manjine u Hrvatskoj: Refleksija predrasuda javnosti ili problem sustava?
- 221 **Milorad Kondić:** Interkulturalnost kurikulumu Povijesti
- 245 **Antonija Petričušić:** Praćenje i ocjena zaštite prava na obrazovanje nacionalnih manjina iz perspektive stručnih tijela Vijeća Europe
- 267 **Dragana Prvulović:** „Nalazim se između dve vatre“: Istraživačka etika i kritička etnografija manjinskoga obrazovanja u Hrvatskoj
- 287 **Sanja Petrović Todosijević:** Školovanje pripadnika nacionalnih manjina u Jugoslaviji od kraja Drugog svjetskog rata do početka šezdesetih godina 20. veka



Erquick

de allen
as in ihm

leite a

neuer

erhebt

ich mich

Tat!

des jurchrañuje

t, auch dañže. Kéz

stellen í perñny,

rklimma místo t

t ich hir

Ndok, Ndm

Sonne

antë e drejte

kanë emra

tu si dhe

që u citua

arat vetiak

ylis: Bard

ës, Seria S

umentat që

rtzi është

údost-Forch

uajve në gj

gjëra të tje
s së provu

re; kur Shk
Shkodër në

uri gurin t
erkaq do t

htjes së gj
je edhe sc

ështje, siku
nprehur çih

gjekund, l
të kulturës

ekziston dhe
uar qëmoti

last not k
u i C. Has

yfishë” (P
n-it në Pe

ë e tërhoqi
4) ka qenë

und të jetë
e shkurtuar

Ndok, Ndm

antë e drejte

kanë emra

tu si dhe

që u citua

arat vetiak

ylis: Bard

ës, Seria S

umentat që

rtzi është

údost-Forch

u stát jeji

domy vla

o malíře.

nikým n

tu otevře

h potřebt

tlená okn

daleko.

že zablou

motá v če

Opasni

On

miću

negi

jed

ilg

Кол

Има ли

Има јед

Колико

Колик

инцезе

Ако кре

Добро.

а не н

Они вер

сто реч

исле да

о дво

Опасни

Он

миću

negi

jed

ilg

Кол

Има ли

Има јед

Колико

Тако, к

un anumi

et, în același

genial ca s

ibă o cultu

ustice mai

: adevărul

-un anumi

ă emită vre

o direcție

și spune

ă gene

hastă, plă

devăr miil

ă are

de

D. nina bo

isit, prin

l, ține de

ă a cosmop

ă sa, care n

което д

Jay-красн

не е гат

удно дър

езда, във

ятат за

иаване на

те са „

речие не

овен.

тимата

полюбеца

к изобли

авали д

употре

ив уроки

сло то му

рху чест

те, та з

care n

ومسى كم

ت بنبرة لم

لا زواج

جعتنى بحمر

عند ذاك

يب حتى ف

جميل أن

أثذكرين

ت بصور

ذهبت ب

في شبه عدا

ولكن عدا

جاء وقت

سيون ، و

المزعجين

ردد

الجناح البع

عدا فصل

عدا فصل

عدا فصل

Obrazovne nejednakosti i nacionalne manjine u Hrvatskoj: Refleksija predrasuda javnosti ili problem sustava?

pregledni znanstveni rad

dr. sc. Margareta Gregurović,

Institut za migracije i narodnosti u Zagrebu

Sažetak:

Istraživanja pokazuju da škole u prosjeku vrlo teško kompenziraju razlike s obzirom na društveno porijeklo učenika, a osobito su ranjivi učenici pripadnici nacionalnih manjina. U tom je kontekstu nešto veći naglasak na ispitivanju učinaka nepovoljnijeg socioekonomskog položaja na obrazovanje, na što je pozornost skrenulo OECD-ovo istraživanje PISA, čiji rezultati potvrđuju da u svim zemljama sudionicima učenici višeg socioekonomskog statusa u prosjeku postižu bolje rezultate, primjerice u čitalačkoj ili matematičkoj pismenosti, od učenika nižeg statusa.

Prema teorijama reprodukcije obrazovnih nejednakosti, koje su usmjerene na kulturno isključivanje u školama: teoriju lingvističke deprivacije Basila Bernsteina i teoriju kulturnog kapitala Pierre Bourdieu, razmjerno trajni karakter obrazovnih nejednakosti proizlazi iz činjenice da je obrazovni uspjeh u osnovi (pred)određen klasnim razlikama u obiteljskoj socijalizaciji. Djeca iz privilegiranih obitelji započinju i nastavljaju svoje školovanje s više relevantnih vještina i znanja, što obuhvaća „jezične i kulturne kompetencije te određenu bliskost spram kulturnih sadržaja koja se jedino mogu proizvesti odgojem unutar obitelji koja prenosi dominantnu kulturu“ (Bourdieu, 1977a: 494).

Stoga se, u okviru spomenutih teorija, u radu raspravlja o rezultatima istraživanja PISA 2018 i TALIS 2018, s posebnim naglaskom na stavovima i percepcijama koje iskazuju hrvatski učitelji i nastavnici osnovnih i srednjih škola (TALIS) vezano za izazove u poučavanju u multikulturnom i višejezičnom okružju. Također se analiziraju rezultati istraživanja globalnih kompetencija učenika (PISA), u kojima je poseban naglasak na tome koliko učenici uvažavaju kulturne različitosti i na njihovoj svijesti o interkulturnoj komunikaciji.

U svrhu definiranja društvenog konteksta analiziraju se i stavovi hrvatskih građana o položaju nacionalnih manjina, kao i o važnosti prava na obrazovanje na manjinskim jezicima i pismima. Pri interpretacijama tih stavova koriste se rezultati recentnih istraživanja o obrazovnim nejednakostima u Hrvatskoj i izazovima obrazovanja pripadnika nacionalnih manjina. Posebna pozornost u ovome radu usmjerena je na prepoznavanje etničke nejednakosti u ostvarivanju prava na pristup obrazovanju i prava na podršku, a što dalje može utjecati i na nejednakosti u obrazovnim postignućima.

Ključne riječi: nacionalne manjine, obrazovne nejednakosti, stavovi javnosti, PISA, TALIS

1. Uvod

Pravo na obrazovanje na jeziku i pismu nacionalnih manjina sastavni je dio obrazovnog sustava Republike Hrvatske. Promatrano u historijskoj perspektivi, ovo je pravo također bilo uključeno u zakonodavne okvire država čijim je dijelom Hrvatska bila prije osamostaljenja (od Austro-Ugarske Monarhije pa nadalje). Iako su oblici i implementacija ovog prava varirali u različitim razdobljima (više u: Čačić-Kumpes, 2004a), ono je oduvijek bilo sastavni dio zakonodavnog okvira. Čačić-Kumpes (1991: 305) ističe da je „obrazovanje manjine istovremeno i način njezina integriranja u društvo i sredstvo zaštite njene posebnosti“. Stoga je važno na koji se način mehanizmi integracije implementiraju kroz različite kulturne politike koje oslikavaju suprotstavljenost ili harmoničnost funkcija integracije i zaštite posebnosti, a odražavaju se i u odgojno-obrazovnom sustavu. Tako razlikujemo **asimilaciju** (potpuno preuzimanje većinske kulture), stvaranje neke nove kvalitete u dodiru s drugima (*melting pot*), priznavanje manjine kao zasebnog entiteta (**multikulturalizam**) ili priznavanje manjine kao integralnog i „djelatnog dijela društva koji traje i obogaćuje (**interkulturalizam**)“ (Čačić-Kumpes, 1991: 305). Drugim riječima, multikulturalizam je utemeljen na postavci da različite kulture simultano (i odvojeno) egzistiraju, dok interkulturalizam podrazumijeva da se one međusobno isprepliću. Isto se može primijeniti i na definiranje razlika između multikulturalnog i interkulturalnog obrazovanja: „multikulturalno obrazovanje naglasak stavlja prvenstveno na prezentaciju i promicanje kulturne raznovrsnosti, posebno materinskih jezika, dok se interkulturalni pristup u većoj mjeri usredotočuje na odnose između društvene većine i manjina, odnosno njihovu međusobnu interakciju i razmjenu kulturnih vrijednosti“ (Puzić, 2007: 375; v. Katunarić, 1994; Čačić-Kumpes, 2004b). Ipak, Katunarić (1996) naglašava zajedničko polazište obaju pristupa, koje se ogleda u uvjerenju da je moguće afirmirati manjinske grupe i kulturne identitete te smanjiti etnocentrizam među mladima, kako bi se na taj način u konačnici smanjila diskriminacija u društvu.

Dominantna paradigma u istraživanjima kulturne različitosti u obrazovanju identificira dva glavna ideološka pristupa: pravednost i uvažavanje različitosti (Ely i Thomas, 2001; Plaut, Thomas i Goren, 2009). Kako Markočić Dekanić, Markuš Sandrić i Gregurović (2019) ističu, pristup pravednosti stavlja naglasak na njegovanje jednakosti i uključivanja (inkluzije), kao i uvažavanja različitosti, a u obrazovanju se takav stav često naziva i „daltonističkim“ pristupom jer tretira svu djecu jednako i izbjegava svaku diskriminaciju s ciljem postizanja i održavanja homogenosti. Ipak, takva homogenost u praksi često implicitno podrazumijeva dominantnu kulturu zemlje ostajući povezana s asimilacijskim pristupima (Plaut, Thomas i Goren, 2009), preciznije zatiranjem razlika među skupinama pojačavaju se dominacija većine i marginalizacija manjine. S druge strane, uvažavanje različitosti, tj. multikulturni pristup, temelji se na pretpostavci da različitost obogaćuje školu, promiče uvažavanje i poznavanje drugih kultura, pa čak i da pridonosi poboljšanju interkulturnih vještina. Iako su da su ta dva pristupa na izgled oprečna, istraživanja pokazuju da škole često kombiniraju elemente obaju pristupa (Markočić Dekanić, Markuš Sandrić i Gregurović, 2019; v. OECD, 2019). Da bi se interkulturno obrazovanje moglo postići, nužno je zadovoljiti nekoliko uvjeta. Čačić-Kumpes (1991: 311–312) navodi da je potrebno

„omogućiti [učenicima uključivanje u] što višu razinu obrazovanja, revidirati nastavne programe (osobito za nastavu povijesti, književnosti, geografije, umjetnosti), osposobiti (i izabrati) kvalitetne nastavnike (jer se interkulturno obrazovanje ne može ostvarivati ako u cijeloj pedagoškoj ekipi cijelo vrijeme ne vlada interdisciplinarni duh), potaknuti dvojezično obrazovanje te proširiti obrazovnu funkciju na cijelo društvo, a osobito masovne medije“.

Stoga je, prilikom analiziranja školskih politika i praksi vezanih za kulturnu različitost, važno voditi računa o društvenom kontekstu u kojima se takve politike i prakse implementiraju. Pripadnici nacionalnih manjina u Republici Hrvatskoj imaju pravo na obrazovanje na svom jeziku i pismu, što je zajamčeno Ustavom Republike Hrvatske, Ustavnim zakonom o pravima nacionalnih manjina, Zakonom o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina,

kao i Državnim pedagoškim standardom u kojem se opisuju modeli manjinskoga obrazovanja. Obrazovanje učenika nacionalnih manjina provodi se na temelju triju modela organiziranja i provođenja nastave: 1) **model A**, po kojemu se cjelokupna nastava izvodi na jeziku i pismu nacionalne manjine, uz obvezno učenje hrvatskog jezika u istom broju sati u kojem se uči jezik manjine, 2) **model B**, po kojemu se nastava izvodi dvojezično – prirodoslovna se skupina predmeta uči na hrvatskome jeziku, a društvena skupina predmeta na jeziku nacionalne manjine i 3) **Model C**, po kojemu se nastava izvodi na hrvatskome jeziku uz dodatnih dva do pet školskih sati namijenjenih njegovanju jezika i kulture nacionalne manjine. Svaki od ovih modela podrazumijeva i mogućnost uključivanja djece etničke većine. Ovi se modeli mogu povezati i s pristupima obrazovnih sustava manjinskoj kulturi pri čemu je obrazovni sustav utemeljen na inkluziji (tablica 1) najpoželjniji oblik uključivanja nacionalnih manjina.

Tablica 1. Pristupi obrazovnih sustava manjinskoj kulturi

| | ASIMILACIJA | INTEGRACIJA (multikulturalizam) | INKLUZIJA (interkulturalizam) |
|--------------|--|--|---|
| cilj | Manjinska kultura nestaje, a pripadnici manjine prihvaćaju norme i vrijednosti domaćina. | Elementi manjinske kulture prihvaćeni su ili integrirani, a pripadnici manjine više se toleriraju ili poštuju. | Manjinska se kultura slavi jer se cijeni kulturna raznolikost. |
| rizik | Manjine se osjećaju isključenima jer se njihovu kulturu tretira kao prijetnju. | Manjine se osjećaju sukobljeno jer se neki dijelovi njihove kulture cijene više drugih. | Manjine se osjećaju prihvaćenima jer se smatra da njihova kultura dodaje vrijednost domicilnoj kulturi. |

Izvor: Prilagođeno prema UNESCO-u (2019) i tekstu Kinga i Lulle (2016).

Koliko su pojedini modeli „atraktivni“ pripadnicima nacionalnih manjina, pokazuju podaci o broju škola koje implementiraju pojedine modele u školskoj godini 2020./2021.⁴⁶ Cjelokupno obrazovanje

46 Podaci dostupni u dokumentu Vlade RH, koji donosi popise osnovnih i srednjih škola koje izvode nastavu na jeziku i pismu nacionalnih manjina po modelu A, B i C u školskoj godini 2020./2021. https://gov.hr/UserDocsImages/Dokumenti/Popis%20škola%20-%20nacionalne%20manjine_%202020_2021.pdf?vel=275210 (pristup 22. 4. 2023.).

na jeziku i pismu nacionalne manjine (model A) provodi se u 58 osnovnih i 11 srednjih škola, i to na češkom, mađarskom, srpskom i talijanskom jeziku. Najmanje škola provodi dvojezični model B – pet osnovnih (na mađarskom i srpskom jeziku) i jedna srednja škola (na češkom jeziku). Najzastupljeniji je Model C, koji se provodi u 167 osnovnih i 23 srednje škole i to za pripadnike *gotovo* svih priznatih nacionalnih manjina (albanske, austrijske i njemačke, bošnjačke, češke, mađarske, makedonske, poljske, rusinske, ruske, slovačke, slovenske, srpske, talijanske, ukrajinske i židovske). Ipak, dade se naslutiti da nisu sve nacionalne manjine u istom položaju, te da pripadnicima pojedinih manjina, unatoč postojećem pravu, još uvijek nije omogućena nastava na njihovu jeziku. Ponajprije se ovdje radi o romskoj nacionalnoj manjini, za koju, unatoč postojećem kurikulumu Romskog jezika i kulture prema Modelu C i određenim (iako ograničenim) mogućnostima implementacije, ne postoji stručni kadar koji bi tu nastavu provodio iz razloga što ne postoji ni studij na kojem bi se mogući nastavnici mogli obrazovati. Prema istraživanju mreže *Cjeloživotno učenje za sve* (Farnell, 2022), ovu nacionalno-manjinsku skupinu dionici obrazovnog sustava identificiraju kao skupinu u posebno nepovoljnom položaju u obrazovanju u odnosu na ostatak populacije, i većinske i manjinske. Navedena je studija detektirala nepovoljan položaj Roma u srednjoškolskim i visokoškolskim programima, kao i u okviru programa za obrazovanje odraslih, no druga istraživanja upućuju na to da je problem vidljiv već od predškolskog i osnovnoškolskog obrazovanja (v. npr. Kunac, Klasnić i Lalić, 2018).

Cilj je ovoga rada analizirati društveno okruženje u kojem dolazi do potencijalno nejednakog položaja nacionalnih manjina u obrazovnom sustavu. Pritom se u obzir uzimaju mehanizmi implementacije prava na obrazovanje, ali i stavovi šire javnosti o važnosti ostvarivanja tog prava, kao i stavovi samih učenika i obrazovnih radnika o postojećim ili mogućim multikulturnim iskustvima. Kako bi se postigao navedeni cilj, rezultati nekih dosad provedenih istraživanja (primjerice OECD-ovih istraživanja PISA i TALIS) razmatraju se u okviru teorija koje opisuju reprodukciju obrazovnih nejednakosti.

2. Obrazovne nejednakosti i neki načini njihove reprodukcije

Iako je u suvremenom društvu obrazovni uspjeh pojedinca temelj distribucije društvenih položaja i raspodjele dobara (Solga, 2005), a meritokratski karakter obrazovanja omogućava postizanje društvenog statusa prvenstveno na osnovi individualnih sposobnosti i zasluga, a ne pripisanih karakteristika poput klasne ili etničke pripadnosti (Puzić *et al.*, 2018), istraživanja pokazuju da škole u prosjeku teško kompenziraju razlike u društvenom porijeklu učenika (DiMaggio, 1982; Becker, 2009). Društvena ukorijenjenost obrazovnih nejednakosti ponovo se našla u fokusu stručne javnosti zbog rezultata istraživanja PISA, koji pokazuju da u svim zemljama sudionicama učenici višeg socioekonomskog statusa postižu bolje rezultate od učenika nižeg socioekonomskog statusa (Vester, 2006; OECD, 2004; 2010).

Obrazovne se nejednakosti mogu odrediti kao sve vrste zapreka, namjernih ili nenamjernih, koje dovode do strukturno nejednakog pristupa određenim dijelovima obrazovnog sustava ili do različite uspješnosti unutar njega (Pavić, 2016). Pritom one mogu temelj naći u različitoj klasnoj, rodnoj, rasnoj ili sličnoj pripadnosti, što se reflektira na obrazovni sustav, a koji djeluje na održavanje i perpetuiranje tih nejednakosti. Kako Pavić (2016: 370) ističe, radi se o svim oblicima „strukturirane nejednakosti između određenih društvenih skupina koje, u većoj ili manjoj mjeri, utječu na život svakog pojedinca i na njegove/njezine životne mogućnosti, a samim time i na životno važne ishode“, tvoreći sustav društvene stratifikacije. Pritom se obrazovne nejednakosti pokazuju kao vrlo otporne na demokratske reforme kojima se kroz širu dostupnost obrazovanja nastoje umanjiti društvene nejednakosti i povećati meritokratski društva (Pavić, 2016: 371).

Sociološki pristupi koji se bave mehanizmima reprodukcije obrazovnih nejednakosti u više su navrata sumirani (v. npr. Pavić, 2016; Puzić i Košutić, 2015), a među njima se razlikuju dva osnovna pravca: prvi je utemeljen u „konfliktnoj perspektivi (marksistička teorija, teorija kulturne reprodukcije), koja naglašava pristranost obrazovnog sustava i njegovu funkciju potpomaganja održanja postojećih klasnih odnosa“, a drugi u „funkcionalističkoj (npr. teorija

187

MARGARETA
GREGUROVIĆ
Obrazovne
nejednakosti i
nacionalne manjine u
Hrvatskoj: refleksija
predrasuda javnosti ili
problem sustava?

društvene solidarnosti, teorija društvene stratifikacije, teorija socijalizacije), čije je polazište da je obrazovni sustav zasnovan na meritokratskim načelima te da pridonosi društvenom redu i koheziji“ (Puzić i Košutić, 2015: 42). Puzić i Košutić (2015) ističu da se ovim dvama pristupima, u novijim promišljanjima obrazovnih i društvenih nejednakosti, često priključuje i teorija racionalnog izbora, koja se oslanja na Boudonovu pozicijsku teoriju (1974).⁴⁷ Interpretacije nejednakosti i njihovih uzroka razlikuju se među teorijskim pristupima.

Ovaj će se rad kratko osvrnuti na one autore čije se postavke mogu lako iskoristiti u tumačenju nejednakog položaja pripadnika nacionalnih manjina u obrazovanju. To su ponajprije teorije društvenoreprodukcijskih procesa nejednakosti u obrazovanju, definirane u okviru konfliktnog pristupa i usmjerene na kulturno isključivanje u školi: teorija lingvističke deprivacije Basila Bernsteina (1977) i teorija kulturnog kapitala Pierrea Bourdieua (1977a; 2011). Oba autora polaze od postavke da „obrazovni sustav ne pruža svim učenicima jednake šanse za uspjeh, jer počiva na znanjima bliskim samo srednjim i višim društvenim slojevima, što učenike iz materijalno i kulturno deprivilegiranih obitelji stavlja već od početka obrazovanja u podređen položaj“ (Puzić i Košutić, 2015: 46). Razmjerno trajni karakter obrazovnih nejednakosti proizlazi iz činjenice da je obrazovni uspjeh u osnovi (pred)određen klasnim razlikama u obiteljskoj socijalizaciji (Bourdieu, 1997; v. Puzić *et al.*, 2018), što rezultira time da djeca iz privilegiranih obitelji započinju i nastavljaju svoje školovanje s više relevantnih vještina i znanja. Kako ističe Bourdieu (1977a: 494), „propuštajući svakome dati eksplicitno ono što se implicitno zahtijeva od svakoga, obrazovni sustav od svakoga jednako zahtijeva ono što sam ne daje. To

47 Za razliku od funkcionalističkog i konfliktnog pristupa koji obrazovni sustav razmatraju iz makroperspektive, Boudonova pozicijska teorija veže se s teorijom racionalnog izbora, koja počiva na pretpostavci da je ljudsko djelovanje temeljeno na individualnom i racionalnom vaganju troškova i koristi, pri čemu se ugleda na ekonomsku teoriju (Puzić i Košutić, 2015). Boudon (1974) nejednaku obrazovnu participaciju i nejednake šanse učenika iz viših i nižih društvenih slojeva objašnjava kao posljedicu kombiniranog djelovanja primarnih i sekundarnih učinaka društvene stratifikacije, dok su razlike u socioekonomskom statusu obitelji učenika povezane, s jedne strane s vjerojatnošću obrazovnog uspjeha, a s druge s razlikama u procjeni troškova i koristi mogućih obrazovnih odabira (više u Puzić i Košutić, 2015).

većim dijelom obuhvaća jezične kulturne kompetencije te određenu bliskost spram kulturnih sadržaja koja se jedino može proizvesti odgojem unutar obitelji koja prenosi dominantnu kulturu“. Ovisno o količini i vrsti kulturnog kapitala s kojim raspolažu, učenici mogu više ili manje uspješno ispuniti nastavna očekivanja i doseći postavljene akademske standarde, prilagoditi im se ili o njima pregovarati s obrazovnim akterima (Lareau i Weininger, 2003; v. Puzić *et al.*, 2018).

Bernstein (1966; 1977) je proučavao vezu između obiteljske socijalizacije i govora djeteta, uzimajući u obzir društvenu klasu obitelji kojoj dijete pripada. Na temelju analize govora djece iz različitih klasa (radničke i srednje), zaključio je da postoje velike razlike u obrascima govora, zbog čega su djeca iz obitelji srednje klase u prednosti u obrazovnom sustavu. Drugim riječima, zaključio je da je upotreba kodova⁴⁸ od kojih se sastoji jezik nejednako društveno raspodijeljena, pa djeca iz srednje klase češće upotrebljavaju razrađeni kôd na kojem je zasnovan i obrazovni sustav, a u jezičnim situacijama niže klase češće se koristi ograničeni kôd, iz čega proizlazi da su učenici koji dolaze iz nižih slojeva *a priori* zakinuti, odnosno da imaju nižu vjerojatnost obrazovnog uspjeha (Pavić, 2016).

Institucionaliziranjem mogućnosti da naslijeđene kulturne razlike utječu na obrazovna i profesionalna postignuća učenika, kako naglašava Puzić (2009), škola pridonosi održanju postojećih klasnih razlika i neegalitarnog društvenog sustava. Bourdieu (1997) ovo instrumentaliziranje kulture još naziva „simboličkim nasiljem“. Drugim riječima, određeni oblici kulturnog kapitala (informacije i znanja kojima učenici raspolažu) nemaju vrijednost po sebi

Škole djeluju kao simbolička “tržišta” (na kojima određeni oblici kapitala ili jezika nose sa sobom veću “tržišnu vrijednost” od drugih), a to se povratno negativno odražava na obrazovna postignuća manjinskih učenika, koji u prosjeku postižu slabije obrazovne rezultate, prije ispadaju iz obrazovnog sustava te češće pohađaju neakademske usmjerene škole, tj. strukovne programe koji imaju niže akademske zahtjeve.

189

MARGARETA
GREGUROVIĆ
Obrazovne
nejednakosti i
nacionalne manjine u
Hrvatskoj: refleksija
predrasuda javnosti ili
problem sustava?

48 Bernstein razlikuje dvije vrste kodova koji su osobito važni za proces obrazovanja: razrađeni i ograničeni kôd. Ograničeni kôd posve je predvidljiv u lingvističkom smislu te prenosi uglavnom konkretno i deskriptivno značenje koje je sudionicima govorne situacije unaprijed poznato i koje u potpunosti dijele. S druge strane, razrađeni kodovi služe za izražavanje specifičnih značenja koja obično signaliziraju odvojenost i različitost, a uspostavljaju zajedničko značenje, umjesto da signaliziraju prethodno postojeće značenje (Pavić, 2016).

(zbog sebi svojstvenih inherentnih karakteristika), već ponajprije stoga što dominantne skupine imaju moć nametnuti „određena značenja kao legitimna, skrivajući odnose moći na kojima se ta moć zasniva“ (Bourdieu i Passeron, 1977: 4, v. Puzić, 2009). Istraživanja posvećena manjinskim učenicima i njihovim često ispodprosječnim obrazovnim postignućima objašnjenja su u pravilu tražila u obrascima njihove socijalne okoline i/ili kulturne depriviranosti, a svoja su „normativna utemeljenja nalazila u idejama političkog liberalizma, gdje se škola predstavlja kao nepristran prenositelj jedne univerzalno vrednovane kulture i zato kao najvažnija institucija u smanjivanju društvenih nejednakosti“ (Puzić, 2009: 272; v. Lynch, 2000). Prepoznajući to kao oblik simboličkoga nasilja, manjinske kulture same po sebi ne mogu se definirati kao inferiorne, već se njihova simbolička podcijenjenost mora izvesti iz neravnoteže u odnosima moći između društvenih skupina – u smislu pripadnosti statusnoj skupini, u ovom slučaju etničke većine i manjine/-a, što, dakako, uključuje i klasne razlike između i unutar njih (Puzić, 2009: 272).

Slično se može primijeniti i na jezične kompetencije (i razlike) koje se pojavljuju u „normalnoj“ društvenoj okolini, pri čemu se statusne skupine mogu razlikovati prema korištenim oblicima govora (Bernstein, 1960). Te razlike, napominje Bernstein (*ibid.*), najčešće su obilježene razlikama u socioekonomskim statusima. Slično tome, Bourdieu (1977b: 648) jezične kompetencije, između ostalog, povezuje sa simboličkim kapitalom koji je nerazdvojjiv od govornikova položaja u društvenoj strukturi, a sama „struktura produkcije govora ovisi o simboličnim odnosima moći između sugovornika“.

Položaj neke (manjinske) skupine moguće je povezati s pravima koja su joj pripisana u nekom društvu. Unatoč posebnim zakonima koji jamče prava nacionalnim manjinama na ravnopravno uključivanje u obrazovni sustav, ne može se ignorirati da su neke nacionalne manjine u drukčijem položaju u usporedbi s ostalima i s većinom. To se ponajprije ogleda u statusu i položaju romske nacionalne manjine i pristupu njenih pripadnika obrazovnom sustavu, a radi se o primjeru negativne prakse tj. loše implementacije obrazovanja na romskom jeziku. Suprotno tomu, moguće je izdvojiti primjer obrazovanja na talijanskom jeziku koje privlači i značajan

udio učenika hrvatske nacionalnosti, a ne samo pripadnike talijanske nacionalne manjine, zbog različitog statusa talijanskog jezika kao svjetskog jezika i njegove potencijalno veće društvene i tržišne vrijednosti (Bourdieu, 1977b). Pritom se može naгаđati da je opći stav prema nekoj nacionalnoj manjini reflektiran i u pozitivnom ili negativnom stavu o važnosti obrazovanja na materinskom jeziku.

3. Stavovi prema obrazovanju nacionalnih manjina i multikulturalnom okruženju

Nekoliko se relevantnih istraživanja može povezati s temom obrazovanja nacionalnih manjina i multikulturalnih odnosa. U nastavku se razmatraju rezultati nekoliko istraživanja koja izravno ili neizravno propituju javnost o njezinoj informiranosti, o tome koliko je važno ostvarivanje prava nacionalnih manjina na obrazovanje te o interesu građana za učenjem o različitim kulturama, uvažavanju ljudi različitog porijekla i multikulturalnom okruženju u školi.

Što hrvatski građani misle o obrazovanju nacionalnih manjina ispitali su Čačić-Kumpes i suradnici (2010a) u okviru projekta „Interkulturalni pristup etničkoj različitosti i identitet: Hrvatska-Europa“. Na uzorku reprezentativnom⁴⁹ za hrvatske građane (N=1300), tijekom 2009. godine metodom ankete istraženo je koliko su ispitanici informirani: 1) imaju li nacionalne manjine pravo na obrazovanje na materinskom jeziku od vrtića do fakulteta; 2) uče li pripadnici nacionalnih manjina u školama povijest, jezik i kulturu svoga naroda iz udžbenika napisanih u njihovim matičnim zemljama (zemljama porijekla)⁵⁰, te 3) upoznaju li i uče li pripadnici većine tijekom školovanja jezik, povijest i kulturu nacionalnih manjina

191

MARGARETA
GREGUROVIĆ
Obrazovne
nejednakosti i
nacionalne manjine u
Hrvatskoj: refleksija
predrasuda javnosti ili
problem sustava?

49 Uzorak je stratificiran na temelju popisa stanovništva iz 2001. godine prema općim obilježjima stanovništva (spolu, dobi, stupnju obrazovanja i etničkoj pripadnosti).

50 Često se o pojmovima „matične zemlje“ i/ili „zemlje porijekla“ raspravlja kao o neadekvatnim pojmovima u kontekstu nacionalno-manjinskih pitanja. Dok se shvaćanje pojma „zemlje porijekla“ nerijetko veže s mogućim postojanjem obiteljskih veza u drugoj državi i određenim migracijskim kretanjima, za autohtone manjine shvaćanje je porijekla ponajprije vezano za Republiku Hrvatsku. Kao moguće terminološko rješenje mogao bi se razmotriti pojam „država/zemlja matičnog naroda“ (v. MZO, 2019).

koje žive u Hrvatskoj. Ispitanici su također upitani da procijene važnost ostvarivanja ovih prava. Rezultati u tablici 2 pokazuju da hrvatski građani u najvećem postotku ne znaju odgovoriti na pitanja vezana za prava nacionalnih manjina u obrazovanju, no u najvećem udjelu smatraju neistinitim da pripadnici etničke većine tijekom školovanja uče o kulturi i povijesti nacionalnih manjina koje žive u Hrvatskoj. Ostvarivanje prava na obrazovanje na jeziku nacionalne manjine na svim obrazovnim razinama smatraju važnim (40 %). Iako učenje iz udžbenika napisanih u zemljama porijekla trećina ispitanika ne smatra važnim, nešto više od trećine ispitanika procjenjuje upotrebu udžbenika iz zemalja matičnih naroda izuzetno važnom ili važnom. Uz navedeno, u nešto većem udjelu smatraju važnim da i pripadnici etničke većine uče o nacionalnim manjinama koje žive u Hrvatskoj.

Tablica 2. Što građani RH misle o obrazovanju nacionalnih manjina?

| | INFORMIRANOST | | | VAŽNOST OSTVARIVANJA | | | | |
|---|---------------|------------|--------|----------------------|-------|--------|-------|---------------------|
| | Istinito | Neistinito | Ne zna | (Uopće) nije važno | → | Ne zna | → | (Izuzetno) je važno |
| Nacionalne manjine imaju pravo na obrazovanje na materinskom jeziku od vrtića do fakulteta. | 33,8% | 28,0% | 36,8% | 17,5% | 9,2% | 30,8% | 16,9% | 23,0% |
| Nacionalne manjine u školama uče povijest, jezik i kulturu svoga naroda iz udžbenika napisanih u njihovim matičnim zemljama (zemljama porijekla). | 19,6% | 33,9% | 45,4% | 23,7% | 9,6% | 29,1% | 16,6% | 17,7% |
| Pripadnici većine tijekom školovanja upoznaju i uče jezik, povijest i kulturu nacionalnih manjina koje žive u Hrvatskoj. | 19,7% | 44,7% | 32,6% | 17,2% | 14,2% | 28,4% | 17,8% | 17,0% |

Izvor: Čačić-Kumpes et al. (2010a)

Ove je rezultate važno promatrati u kontekstu ostalih stavova iskazanih prema nacionalnim manjinama. Čačić-Kumpes *et al.* (2010a) pokazali su svojim istraživanjem neutralan prosječni stav građana u procjeni nacionalne isključivosti i etnocentrizma.⁵¹ Drugim riječima, ispitanici nisu ni priklonjeni niti su protiv zatvorenosti prema bilo kojoj etničkoj skupini koja se razlikuje od njihove vlastite. Umjereno se poistovjećuju s vlastitom nacijom ne iskazujući (anti)nacionalističke preferencije. Nadalje, u prosjeku iskazuju pozitivan stav prema kulturnom pluralizmu, tj. otvoreni su prema drugim etničkim manjinama i njihovoj kulturi te ih smatraju obogaćivanjem vlastite kulture. Uz navedeno, prosječni je stav o procjeni prijatne koju predstavljaju pripadnici nacionalnih manjina (u sigurnosnom smislu, kao čimbenik destabilizacije Hrvatske) također neutralan.

Rezultati istraživanja iz istog projekta dobiveni na prigodnom uzorku srednjoškolskih učenika i njihovih roditelja (N=1902) pokazuju da su učenici značajno više priklonjeni etnocentričnim stavovima i zatvorenosti prema kulturnoj i etničkoj različitosti u usporedbi s njihovim roditeljima, dok roditelji izražavaju statistički značajno veću društvenu distancu prema Albancima, Slovincima i stranim radnicima od svoje djece (Čačić-Kumpes *et al.*, 2010b; 2014). Ovi rezultati potvrđuju važnost obitelji u procesu etničke socijalizacije, ali ukazuju i na važnost velikih društvenih promjena, poglavito traumatičnih društveno-povijesnih događaja, u oblikovanju stavova o etničkoj različitosti i u oblikovanju generacijskih obilježja. Razmotri li se društvena distanca prema pripadnicima nacionalnih manjina, Čačić-Kumpes *et al.* (2010a) u okviru istog istraživanja pokazuju da je prosječna distanca prema svim pripadnicima nacionalnih manjina na razini suradnika na poslu. Pritom, ispitanici u prosjeku procjenjuju da, s jedne strane, najbližije odnose mogu uspostaviti s Bošnjacima i Makedoncima, a s druge, da se najteže mogu povezati s Turcima, Romima, Ukrajinacima i Albancima. Srbe i Rome u najvećem dijelu žele „izbaciti iz

51 Ovdje se referira na latentne stavovske konstrukte proizašle iz faktorske analize, a primijenjene na 39 tvrdnji osmišljenih i modificiranih prema odabranim istraživanjima etničkih različitosti, etničkih predrasuda, kao i percepcije nacionalnih manjina i migranata (više o konstrukciji vidi u: Čačić-Kumpes *et al.*, 2014).

zemlje“. Potonje se dvije manjinske skupine izdvaja kao one koje su najučestalije meta predrasuda i diskriminacije te se prema njima često iskazuju negativni stavovi. Razloge tome nalazimo u nedavnom iskustvu rata te u politikama jačanja kolektivnog hrvatskog nacionalnog i vjerskog identiteta (srpska nacionalna manjina), kao i u mogućoj generacijskoj transmisiji negativnih stavova (romska nacionalna manjina). Negativne stavove, na nacionalno reprezentativnim uzorcima građana RH, prema ovim skupinama bilježe i druga istraživanja (v. npr. CMS, 2013; 2017). U obrazovnom kontekstu kao primjer će se izdvojiti istraživanje Kalebić Maglica i suradnica (2018), koje su ispitivale stavove osmogodišnjaka (N=106) i njihovih roditelja (N=103) u Varaždinskoj županiji prema Romima. Njihovi su rezultati pokazali da je kontakt imao pozitivne učinke na izražavanje društvene distance među učenicima, korelirajući sa spolom ispitanika, tj. da dječaci koji pohađaju školu bez Roma izražavaju veću društvenu distancu od djevojčica u istoj školi, no kada pohađaju školu skupa s Romima, stavovi su dječaka pozitivniji od stavova djevojčica. S druge strane, roditelji iskazuju veću društvenu distancu u kontekstu toga da njihova djeca pohađaju istu školu s Romima, što, prema autoricama (*ibid.*), može upućivati na moguću zabrinutost među roditeljima zbog lošijih higijenskih i zdravstvenih navika te lošijeg školskog uspjeha romske djece.

Izazove s kojima se romska nacionalna manjina susreće u obrazovnom sustavu mapirale su Kunac, Klasnić i Lalić (2018), analizirajući glavne prepreke s kojima se Romi susreću u obrazovnom sustavu, čimbenike napuštanja školovanja i neuključivanja u više razine obrazovanja. Njihovo istraživanje potvrđuje zaključke Bagića i suradnika (2014: 72) da „Romi u Hrvatskoj još uvijek ne uspijevaju ostvariti svoje pune obrazovne mogućnosti, ponajprije zbog siromaštva, diskriminacije po nacionalnoj osnovi (i višestruke diskriminacije žena), (samo)marginalizacije i nedostatka samopouzdanja te sporo mijenjajućih obrazaca svakodnevnog funkcioniranja romskih zajednica“.

4. Globalne i interkulturene kompetencije

Stavovi o kulturnim različitostima i interkulturnoj komunikaciji bili su predmetom međunarodnog istraživanja PISA (OECD, 2020), čiji je fokus u ciklusu 2018. godine, kada je provedeno, bio na globalnim kompetencijama. Prema OECD-ovoj definiciji, „globalne su kompetencije višedimenzionalan i cjeloživotni cilj učenja, a globalno kompetentne osobe sposobne su razmatrati lokalne, globalne i međukulturene probleme, razumjeti i uvažavati različita gledišta i svjetonazore, uspješno se i s poštovanjem uključivati u interakcije s drugima te odgovorno djelovati s ciljem održivosti i kolektivne dobrobiti“ (Markočić Dekanić *et al.*, 2020: 32, v. OECD, 2020). Isprepletenost globalnih i interkulturnih kompetencija očituje se u samoj biti globalnog obrazovanja koje se temelji na njegovanju međukulturnog (eng. *cross-cultural*) razumijevanja i razvijanju vještine zauzimanja perspektive, pritom nadilazeći nacionalne granice i uzimajući u obzir međusobnu povezanost kulturnih, političkih, ekonomskih, pa čak i ekoloških i tehnoloških sustava (Sinagatullin, 2019). U nastavku poglavlja razmatrat će se pojedini segmenti dviju dimenzija globalnih kompetencija kako ih opisuje PISA (OECD, 2020) kroz vrednovanje stavova vezanih uz analiziranu temu. U okviru dimenzije razumijevanja i uvažavanja različitih perspektiva i svjetonazora prikazat će se interes petnaestogodišnjaka⁵² za učenje o drugim kulturama i iskazani stavovi o uvažavanju ljudi različitog porijekla. Dimenzija stupanja u otvorene, primjerene i učinkovite interakcije s ljudima različitog nacionalnog, vjerskog, društvenog ili kulturnog porijekla predstavljena je kroz skalu svijesti o međukulturnoj (interkulturnoj) komunikaciji. Uz navedeno, prikazuju se i multikulturene aktivnosti u kojima učenici imaju (ili nemaju) prilike sudjelovati u svojoj školi.

Interes petnaestogodišnjaka za učenje o drugim kulturama ispitivan je pomoću četiriju tvrdnji, pri čemu su ispitanici procjenjivali koliko se te tvrdnje odnose na njih (slika 1). Rezultati pokazuju da su za hrvatske učenike u odnosu na OECD-ov prosjek sve

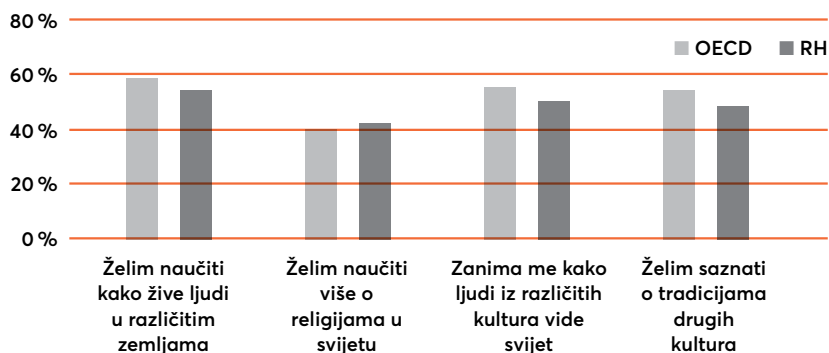
195

MARGARETA
GREGUROVIĆ
Obrazovne
nejednakosti i
nacionalne manjine u
Hrvatskoj: refleksija
predrasuda javnosti ili
problem sustava?

52 Istraživanje u okviru ciklusa PISA 2018 u Republici Hrvatskoj provedeno je na reprezentativnom uzorku od 6609 petnaestogodišnjih učenika iz 179 srednjih i 4 osnovne škole. Više o metodologiji provođenja PISA istraživanja vidjeti u: Markočić Dekanić *et al.* (2020).

procjene nešto niže, osim u slučaju učenja o religijama svijeta, o čemu više žele naučiti hrvatski učenici. Ipak, u visokim udjelima, više od 50 % hrvatskih učenika želi naučiti kako žive ljudi u različitim zemljama i kako ljudi iz različitih kultura vide svijet, a njih nešto manje od 50 % želi saznati više o tradicijama drugih kultura. Ako se razmotre rezultati na ukupnoj skali interesa za učenje o drugim kulturama (Markočić Dekanić *et al.*, 2020), najveći interes iskazuju učenici iz Turske, Albanije, Kosova, Dominikanske Republike i Filipina, a najmanji učenici iz Slovačke, Italije, Mađarske, Njemačke i Ujedinjenog Kraljevstva. Interes hrvatskih učenika nalazi se oko prosjeka svih zemalja sudionica. Uz navedeno, u svim zemljama sudionicama, osim Južne Koreje, djevojčice pokazuju veći interes za učenje o drugim kulturama od dječaka. Učenici povoljnijeg socio-ekonomskog statusa pokazuju veći interes za učenje o drugim kulturama u svim zemljama, osim Dominikanske Republike i Paname. U 20 zemalja od njih 32 koje imaju više od 5 % učenika migrantskoga porijekla pokazalo se da učenici migrantskog porijekla iskazuju veći interes za učenje o drugim kulturama (Markočić Dekanić *et al.*, 2020).

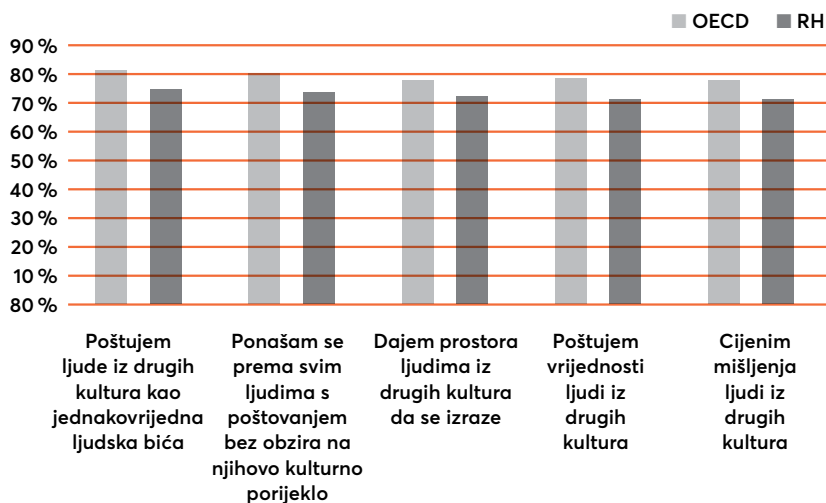
Slika 1. Interes za učenje o drugim kulturama (% učenika koji su izjavili da se pojedina tvrdnja uglavnom ili potpuno odnosi na njih).



Izvor: Markočić Dekanić *et al.* (2020)

Pomoću pet tvrdnji mjereno je uvažavanje ljudi različitog porijekla. Slika 2 pokazuje da i u ovom slučaju hrvatski petnaestogodišnjaci u prosjeku iskazuju da se tvrdnje u manjem udjelu odnose na njih u usporedbi s prosjekom OECD-a. No važno je istaknuti da više od 70 % učenika smatra da poštuje ljude iz drugih kultura kao jednakovrijedna bića, da se ponaša prema svim ljudima s poštovanjem bez obzira na njihovo porijeklo, da daje prostora ljudima iz drugih kultura da se izraze, da poštuje vrijednosti ljudi iz drugih kultura te da cijeni mišljenja ljudi iz drugih kultura. Na ukupnoj skali uvažavanja ljudi različitog porijekla najviše rezultate postižu učenici iz Španjolske, Sjeverne Makedonije, Kanade, Ujedinjenog Kraljevstva i Kostarike, a najniže petnaestogodišnjaci iz Tajlanda, Mađarske, Bugarske i Slovačke. Hrvatska se nalazi oko prosjeka svih zemalja sudionica. Osim toga, u svim zemljama sudionicama pokazalo se da djevojčice i učenici povoljnijeg socioekonomskog statusa iskazuju značajno viši indeks uvažavanja ljudi različitog kulturnog porijekla. U 20 zemalja uočeno je da učenici migrantskog porijekla značajno više uvažavaju ljude različitog kulturnog porijekla (Markočić Dekanić *et al.*, 2020).

Slika 2. Uvažavanje ljudi različitog kulturnog porijekla (% učenika koji su izjavili da se pojedina tvrdnja uglavnom ili potpuno odnosi na njih).



Izvor: Markočić Dekanić *et al.* (2020)

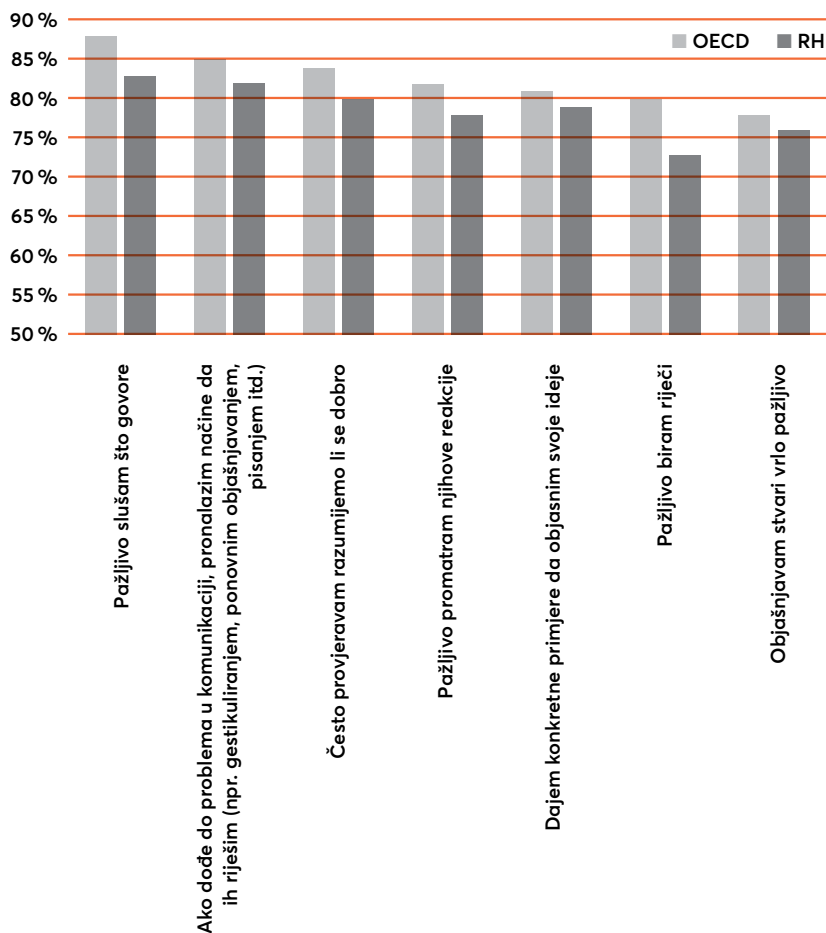
Svijest o interkulturnoj komunikaciji analizirani je pokazatelj dimenzije globalnih kompetencija koja se odnosi na stupanje u otvorene, primjerene i učinkovite interakcije s ljudima različitog nacionalnog, vjerskog, društvenog ili kulturnog porijekla ili spola. Mjerena je pomoću sedam tvrdnji s kojima su učenici izražavali svoje slaganje ili neslaganje u procijenjenoj situaciji razgovora s ljudima čiji je materinski jezik različit od njihova.⁵³ Slika 3 pokazuje da hrvatski učenici iskazuju manje slaganje sa svim tvrdnjama u odnosu na OECD-ov prosjek. Ova je razlika posebno vidljiva kod pažljivog biranja riječi tijekom komunikacije s ljudima čiji je materinski jezik različit od njihova. Hrvatski se učenici u najvećem postotku (od više od 80 %) slažu s time da pažljivo slušaju što (im) drugi govore i da, ako dođe do problema u komunikaciji, pronalaze načine da riješe te probleme. Među zemljama sudionicama najveći stupanj osviještenosti o interkulturnoj komunikaciji iskazuju učenici iz Albanije, Južne Koreje, Singapura i Portugala, dok najniži stupanj osviještenosti iskazuju učenici iz Rusije, Slovačke, Maroka i Latvije. Osviještenost hrvatskih učenika o interkulturnoj komunikaciji niža je od prosjeka svih zemalja sudionica. U svim zemljama sudionicama značajno veći stupanj svijesti o interkulturnoj komunikaciji iskazuju djevojčice i učenici povoljnijeg socioekonomskog statusa (Markočić Dekanić *et al.*, 2020).

Kao poticaj na razmišljanje o odnosima s pripadnicima drugih naroda i kultura mogu poslužiti i multikulturne aktivnosti u školi te školske politike i prakse vezane uz kulturne različitosti. O tome se pitalo učenike u okviru PISA 2018 istraživanja (OECD, 2020), ali i učitelje, nastavnike i ravnatelje osnovnih i srednjih škola u okviru istraživanja TALIS 2018 (OECD, 2019).

Više od 90 % hrvatskih učenika navodi da u njihovoj školi učenici uče o kulturama različitih kulturnih skupina koje žive u Hrvatskoj (njihovim vjerovanjima, normama, vrijednostima...), da ih škola podupire u aktivnostima koje potiču izražavanje različitih identiteta, da uče o različitim kulturološkim gledištima na povijesna i društvena zbivanja, da uče o povijesti različitih kulturnih

53 Ova se situacija možda više odnosi na kontekst susreta učenika s migrantima, a ne toliko s pripadnicima autohtonih nacionalnih manjina koji su (u Hrvatskoj) najčešće dvojezični, tj. uz manjinski jezik govore i jezik većine.

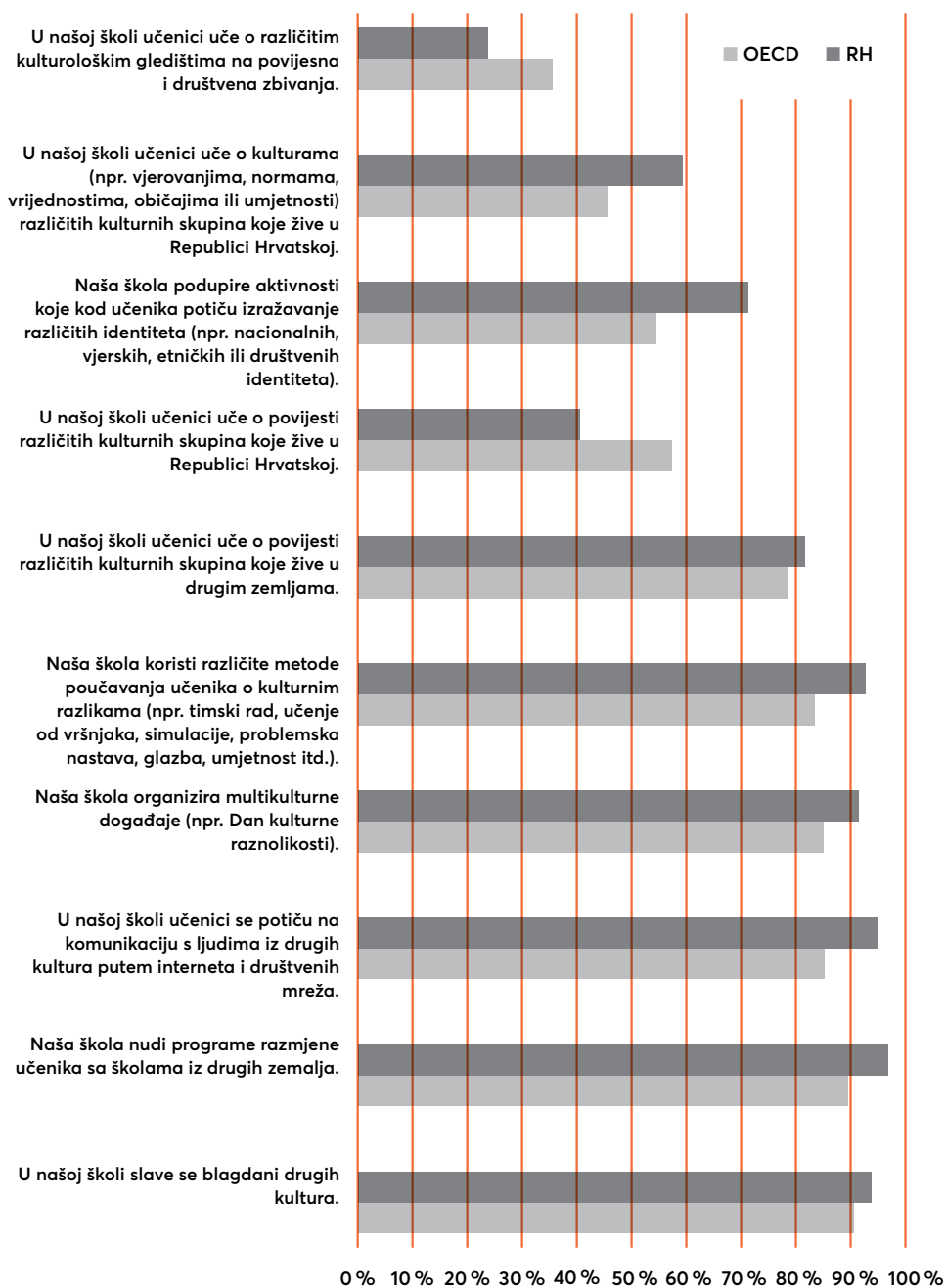
Slika 3. Svijest o interkulturnoj komunikaciji (% učenika koji se slažu ili potpuno slažu da prilikom razgovora s ljudima čiji je materinski jezik različit od njihova čine sljedeće).



Izvor: Markočić Dekanić *et al.* (2020)

skupina koje žive u drugim zemljama te da uče o povijesti različitih kulturnih skupina koje žive u Hrvatskoj (slika 4). Sve su ove aktivnosti u Hrvatskoj zastupljene u većem udjelu nego u prosjeku zemalja OECD-a. Jedine dvije aktivnosti koje se rjeđe susreću u hrvatskim školama jesu proslave blagdana drugih kultura u školi te školska organizacija različitih multikulturalnih događaja.

Slika 4. Multikulturene aktivnosti u školi.



Izvor: Markočić Dekanić et al. (2020)

S druge strane, kada se razmotre rezultati istraživanja TALIS 2018 (OECD, 2019), pokazuje se da oko 60 % učitelja, nastavnika i ravnatelja⁵⁴ radi u školi koju pohađaju učenici različitog etničkog ili kulturnog porijekla. No prema iskazima učitelja i nastavnika, poučavanje u multikulturnom i višejezičnom okruženju među najrjeđim je elementima formalnog obrazovanja te se oni osjećaju najmanje pripremljenima za poučavanje u navedenim okolnostima (Markočić Dekanić, Markuš Sandrić i Gregurović, 2019). U okviru razmatranja stavova i aktivnosti škole i obrazovnih djelatnika u području multikulturnih odnosa, analiziraju se i stavovi učitelja o kulturnim različitostima, školske politike i prakse vezane uz kulturne različitosti te procjene samoučinkovitosti učitelja i nastavnika u poučavanju multikulturnih razreda. Ovdje valja imati na umu da multikulturni razredi u hrvatskim školama mogu osim djece pripadnika nacionalnih manjina uključivati i djecu imigrante te tražitelje azila i izbjeglice.

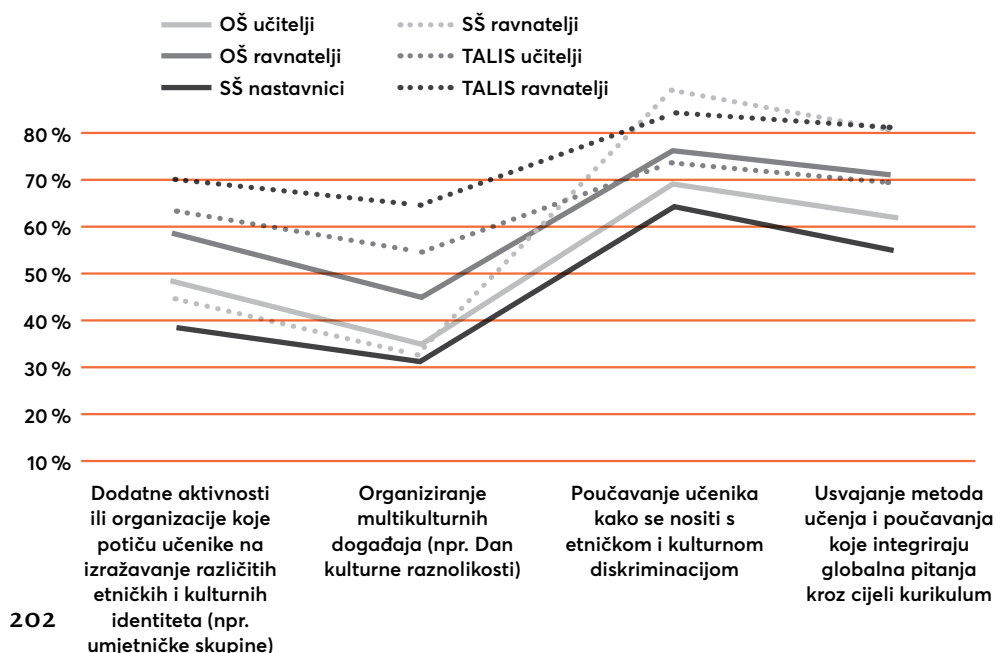
Ravnatelji škola uključeni u ovo istraživanje smatraju da gotovo svi njihovi učitelji i nastavnici (92 % ili više njih) dijele uvjerenje da bi djeca i mladi trebali naučiti da ljudi različitih kultura imaju mnogo toga zajedničkog, da je uvažavanje drugih kultura nešto što bi djeca i mladi trebali naučiti što je ranije moguće i da je važno biti osjetljiv na razlike u kulturnom porijeklu učenika, kao i da je važno da učenici nauče da ljudi različitih kultura mogu imati različite vrijednosti (Markočić Dekanić, Markuš Sandrić i Gregurović, 2019). No iz rezultata, koji se odnose na kulturne različitosti u školskim politikama i praksama, proizlazi da ravnatelji osnovnih i srednjih škola procjenjuju da su te aktivnosti učestalije nego što to smatraju učitelji i nastavnici (slika 5).

201

MARGARETA
GREGUROVIĆ
Obrazovne
nejednakosti i
nacionalne manjine u
Hrvatskoj: refleksija
predrasuda javnosti ili
problem sustava?

54 U istraživanju TALIS 2018 (OECD, 2019) u Republici Hrvatskoj sudjelovalo je 3358 učitelja predmetne nastave i 188 ravnatelja iz 196 osnovnih škola te 2661 nastavnik i 145 ravnatelja iz 150 srednjih škola. Više o metodologiji i provođenju istraživanja vidjeti u Markočić Dekanić, Markuš Sandrić i Gregurović (2019).

Slika 5. Školske politike i prakse vezane uz kulturne različitosti



202
II.
RAZVOJ
I GRANICE
ŠKOLSTVA

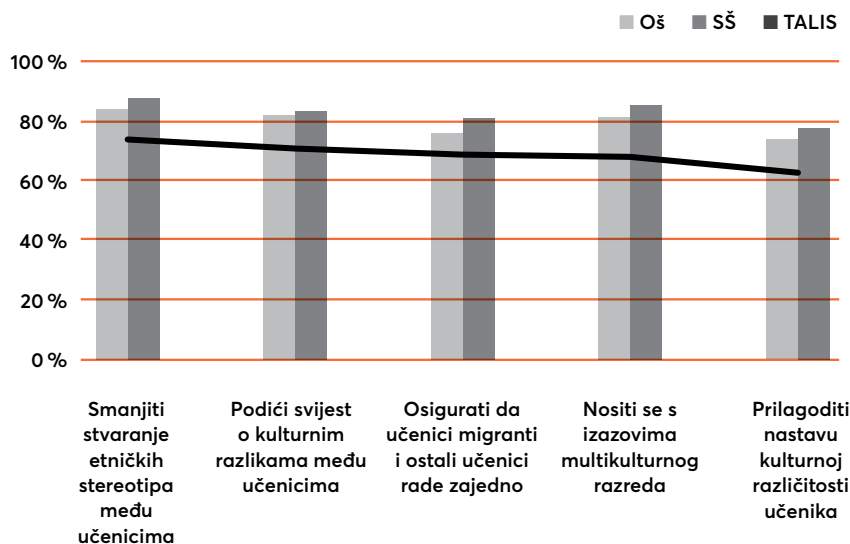
Izvor: Markočić Dekanić, Markuš Sandrić i Gregurović (2019)

Rezultati pokazuju da su politike i prakse vezane uz kulturnu različitost u hrvatskim školama najčešće integrirane u samu nastavu. Pritom se sve skupine ispitanika slažu u tome da se najčešće učenike poučava kako se nositi s etničkom i kulturnom diskriminacijom. Nešto se rjeđe ističe da su metode učenja i poučavanja o globalnim pitanjima integrirane kroz cijeli kurikulum te da se organiziraju i u školama implementiraju dodatne aktivnosti koje potiču učenike na izražavanje različitih etničkih i kulturnih identiteta. Uz navedeno, kao što su istaknuli srednjoškolci iz PISA istraživanja (v. Markočić Dekanić *et al.*, 2020), obrazovni se radnici slažu u tome da je najrjeđa aktivnost vezana za kulturne različitosti organiziranje multikulturnih događaja u školi. U usporedbi s TALIS-ovim prosjekom i prosjekom EU-a, hrvatske škole rjeđe implementiraju posebne politike i prakse vezane uz kulturnu različitost učenika (razlika do 12 %) (Markočić Dekanić, Markuš Sandrić i Gregurović, 2019).

Naposljetku, od učitelja i nastavnika zatraženo je da procijene svoju učinkovitost u poučavanju multikulturnih razreda. Rezultati pokazuju da se srednjoškolski nastavnici u prosjeku osjećaju kompetentnijima od osnovnoškolskih učitelja u poučavanju multikulturnih razreda vezano uz sve navedene aspekte (slika 6). Najvidljivije je to kod smanjivanja stvaranja etničkih stereotipa među učenicima i kod suočavanja s potrebama multikulturnog razreda. Najveći je procijenjeni izazov prilagodba nastave kulturnoj različitosti učenika, no svoju učinkovitost i u tom području procjenjuje adekvatnom 74 % osnovnoškolskih učitelja i 78 % srednjoškolskih nastavnika. Uz navedeno, rezultati pokazuju da se hrvatski učitelji i nastavnici općenito osjećaju kompetentnijima u poučavanju multikulturnih razreda od svojih kolega iz drugih zemalja sudionica i zemalja EU-a (Markočić Dekanić, Markuš Sandrić i Gregurović, 2019).

Prepreke u organizaciji obrazovanja na manjinskim jezicima i pismima posebno dolaze od izražaja u kontekstu regija podložnih snažnijoj depopulaciji, u ruralnim krajevima, kao i područjima s ograničenim materijalnim sredstvima i/ili gdje nisu zadovoljene osnovne infrastrukturne potrebe (poput stručnog kadra u slučaju romske nacionalne manjine).

Slika 6. Samoučinkovitost učitelja i nastavnika u poučavanju multikulturnih razreda u Hrvatskoj i prosjeku zemalja sudionica istraživanja TALIS (% učitelja i nastavnika koji procjenjuju da su prilično ili veoma učinkoviti)



Izvor: Markočić Dekanić, Markuš Sandrić i Gregurović (2019)

5. Okolnosti i implikacije provođenja obrazovnih programa za nacionalne manjine

Stanje u području odgoja i obrazovanja na jeziku i pismu nacionalnih manjina u Hrvatskoj detaljno je u školskoj godini 2018./2019. analiziralo resorno ministarstvo (MZO, 2019). Studija je provedena u svim školskim ustanovama (N=170) koje imaju organiziranu nastavu na jeziku i pismu nacionalnih manjina po modelu A, B i/ili C. Drugim riječima, analizirano je stanje u cjelokupnoj populaciji školskih ustanova s takvim programima. Broj učenika koji pohađaju nastavu na jeziku i pismu nacionalnih manjina u svim modelima nastave u osnovnim i srednjim školama, u analiziranom razdoblju od 12 godina (2007./2008.–2018./2019.), kreće se između 8 i 9 tisuća. Pritom je zamjetno opće smanjenje broja učenika u osnovnim i srednjim školama koji se školuje po modelu A (najmanji broj učenika u školskim je ustanovama češke i mađarske nacionalne manjine, a najviše je učenika u školama srpske i talijanske manjine), a zabilježena je tendencija rasta broja učenika na općoj razini u osnovnoj i srednjoj školi kod svih nacionalnih manjina koje imaju oblik nastave po Modelu C (MZO, 2019). Ovaj podatak može se dopuniti i rezultatima studije Čorkalo Biruški *et al.* (2019: 6)⁵⁵, prema kojoj pripadnici nacionalnih manjina uključeni u model A uglavnom preferiraju obrazovne modele koji omogućuju veći stupanj kontakta s pripadnicima većine. Ipak, ako se rezultati razmotre na razini pripadnika pojedinih manjina, evidentne su neke razlike: sudionici (djeca i roditelji) u nastavi na srpskom jeziku preferiraju model B, onima u nastavi na mađarskom jeziku podjednako su prihvatljivi svi modeli manjinskog obrazovanja, a sudionici u nastavi na češkom jeziku preferiraju Model C. U nastavi na talijanskom jeziku postoji razlika između djece koja preferiraju model C i roditelja koji preferiraju model A, što autori istraživanja tumače kao generacijsku razliku u stajalištima prema asimilaciji i očuvanju etnokulturne posebnosti, pri čemu se svaka nova generacija više asimilira u većinsko okružje, a svaka prethodna nešto više inzistira na čuvanju

204

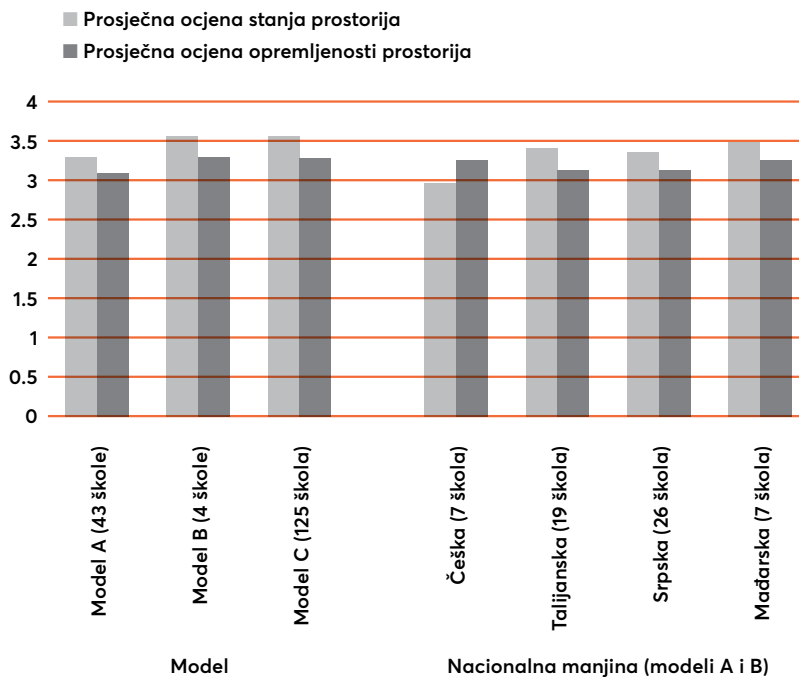
II.
RAZVOJ
I GRANICE
ŠKOLSTVA

55 Ovdje valja imati u vidu da je istraživanje provedeno u četirima višeetničkim zajednicama u Hrvatskoj, u kontekstima obrazovanja češke, mađarske, srpske i talijanske nacionalne manjine u nastavi na njihovim materinskim jezicima (model A).

kulturne posebnosti (Čorkalo Biruški *et al.*, 2019: 6). Ipak, valja imati na umu da konteksti implementacije nastave za sve ove nacionalne manjine nisu jednaki.

Nadalje, rezultati studije MZO-a (2019) pokazuju zamjetnije razlike u kretanju broja učenika u u srednjim školama, koje se ponajprije očituje kroz izraženije smanjenje broja učenika u modelu A kod srpske i mađarske manjine. Ovaj je podatak refleksija ukupnog pada broja učenika na tim područjima, a koji se može tumačiti u vezi s pojačanim iseljavanjem iz Slavonije posljednjih godina, gdje su u najvećim udjelima ove manjine smještene (Župarić-Iljić, 2016). Osim promjena u broju učenika, razmatrani su materijalni uvjeti i opremljenost škola, koji su pokazali da se u školama s modelom A prosječno procjenjuje najlošije stanje i opremljenost prostorija škola, a u Modelu C najbolje stanje i opremljenost (MZO, 2019) (slika 7). Škole u kojima se održava neki vid nastave češke nacionalne manjine ocjenjuju svoje prostorije najmanjom ocjenom, a škole mađarske nacionalne manjine procjenjuju stanje prostorija s najvišom ocjenom. Ovdje je važno upozoriti na to da se nastava prema Modelu C provodi u školama u kojima prevladava dominantno obrazovanje na hrvatskom jeziku i latiničnom pismu te da općenito ove škole pohađa i veći broj učenika, pa se u njih potencijalno ulaže više sredstava nego u škole koje provode model A na manjinskom jeziku i pismu. Uz to, podaci MZO-a (2019) dobiveni na uzorku (populaciji) manjinskih škola ne uzimaju u obzir geografsku lokaciju te mogućnosti financiranja i ulaganja osnivača, iako, s obzirom na poznat podatak o tome u kojim se regijama provode koji programi, moguće je u nekom detaljnijem razmatranju dovesti u relaciju i ove čimbenike.

Slika 7. Prosječne ocjene stanja i opremljenosti prostorija škole prema modelu i nacionalnoj manjini



Izvor: MZO (2019)

Istraživanje Čorkalo Biruški *et al.* (2019) upućuje na ponešto drukčiju sliku. Analizirajući odnose u zajednicama u kojima se provodi obrazovanje nacionalnih manjina prema modelu A, autori zaključuju da je opremljenost škola čest izvor *doživljaja zakinutosti* kod pripadnika većine u svim kontekstima (talijanskom, češkom i mađarskom) osim u Vukovaru. Naime, autori tumače da su manjinske škole često, zbog financijske podrške zemalja matičnog naroda, bolje opremljene te nude dodatne sadržaje koje možda neke većinske škole ne nude (iako i ovdje situacija nije izjednačena među različitim nacionalnim manjinama ni kroz cijelu obrazovnu vertikalu). Uz navedeno, valja ponoviti da za su opremljenost škola, pa sukladno s time i za odluke o upravljanju financijama u drugim aspektima, odgovorni njihovi osnivači – jedinice lokalne i regionalne samouprave (gradovi/općine, županije), Ministarstvo i manjinske (etničke, vjerske ili druge) institucije te da su povezane

s razinom prepoznavanja važnosti obrazovanja tj. količinom i raspodjelom dostupnih sredstava. Čorkalo Biruški *et al.* (2019) naglašavaju da je važno osigurati dobru opremljenost škola i nuditi podjednake uvjete za sve učenike kako se među djecom ne bi stvarao osjećaj nejednakosti povezan s etničkom pripadnošću.

Osim procjene materijalnog stanja, pitanje ravnopravnosti etničke većine i manjina ključan je aspekt društvene dinamike i raspodjele moći, što se također reflektira u kontekstu škole. Struktura identificiranih skupina u nepovoljnom položaju u obrazovanju velikim dijelom odražava opće društvene nejednakosti te smanjenu učinkovitost obrazovanja kao mehanizma socijalne mobilnosti upravo za one skupine kojima je ona najpotrebnija (Farnell, 2022). Ovakva situacija upućuje i na eksplanatornu mogućnost primjene Bourdieuova i Bernsteinova teorijskog modela reprodukcije obrazovnih (i društvenih) nejednakosti, a što se ponajviše očituje na primjeru romske nacionalno-manjinske zajednice, koja se može definirati i kao višestruko ranjiva i marginalizirana skupina jer su njeni pripadnici u nepovoljnom položaju kao pripadnici više identificiranih skupina (primjerice osobe nižeg socioekonomskog statusa, geografski dislocirane, s otežavajućim obiteljskim karakteristikama, određenog spola) (Farnell, 2022; v. Kunac, Klasnić i Lalić, 2018; Bagić *et al.*, 2014). Tome u prilog govore i rezultati istraživanja Agencije Europske unije za temeljna prava (engl. *Fundamental Rights Agency*, FRA) (2016) koji su pokazali da 95 % djece romske nacionalne manjine u dobi od 7 do 14 godina pohađa (osnovnoškolsku) nastavu, dok je uključenost u obrazovanje mladih pripadnika romske nacionalne manjine od 15 do 18 godina tek 35 %. U tom smislu, slabiji obrazovni uspjeh manjinskih učenika izravno je povezan s njihovim budućim društvenim položajem jer im u značajnoj mjeri ograničava pristup tržištu rada, istodobno im smanjujući šanse za političku artikulaciju vlastitih društvenih, kulturnih i drugih interesa (Puzić, 2009). Tako škole djeluju kao simbolička „tržišta“ (na kojima određeni oblici kapitala ili jezika nose sa sobom veću „tržišnu vrijednost“ od drugih) (v. Bourdieu 1977a; Bernstein, 1960), a to se povratno negativno odražava na obrazovna postignuća manjinskih učenika, koji u prosjeku postižu slabije obrazovne rezultate, prije ispadaju iz obrazovnog sustava te češće pohađaju neakademske usmjerene škole, tj. strukovne programe koji imaju niže akademske zahtjeve (European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia, 2004, prema Puzić, 2009).

Prepreke i izazovi koje prepoznaje *Nacionalna strategija za uključivanje Roma 2013.–2020.* (2012: 36) odnose se na „mnoštvo problema u praktičnoj provedbi kako nacionalne obrazovne politike, tako i mjera strateških dokumenata namijenjenih uključivanju romske nacionalne manjine u društvo“, iako se nakon provedbe *Nacionalnog programa za Rome i Akcijskog plana Desetljeća za uključivanje Roma u Hrvatskoj* dogodio napredak u domeni uključenosti romske djece u obrazovni sustav. Ipak, obrazovna razina romske populacije vrlo je niska, a prosječan broj godina provedenih u obrazovnom sustavu znatno niži u odnosu na većinsku populaciju. Pritom su najčešći problemi povezani s obrazovanjem Roma: neredovitost pohađanja nastave, niska stopa završnosti osnovnog obrazovanja, tj. napuštanje školovanja s navršениh 15 godina, neadekvatno praćenje inkluzije i kvalitete podrške djeci pripadnicima romske nacionalne manjine koja se obrazuje po posebnim programima za djecu s teškoćama, neadekvatno planiranje i nekontinuirano financiranje programa produženog boravka, nedostatak kontinuirane i ciljane podrške obrazovnim djelatnicima koji rade s romskom djecom te nedostatak provedbe mjera sprječavanja segregacije (*Nacionalna strategija...*, 2012: 37).⁵⁶

Rezultati analiziranih istraživanja, kako onih o stavovima prema nacionalnim manjinama i njihovu obrazovanju te multikulturnom okruženju u školi tako i onih o stanju i potrebama vezanim za provedbu obrazovnih programa na jeziku i pismu nacionalnih

56 Na temelju iskustava u provedbi strateških dokumenata Vlade Republike Hrvatske i analize dostupnih podataka o pokazateljima uključenosti u obrazovni sustav, kao i prema dostupnim podacima o obrazovnim postignućima pripadnika romske nacionalne manjine, MZO je definirao Program potpore u odgoju i obrazovanju pripadnika romske nacionalne manjine od 2021. do 2023. godine s ciljem pružanja potpore uključivanju djece i učenika pripadnika romske nacionalne manjine u odgojno-obrazovni sustav na svim razinama kako bi se osigurali uvjeti za poboljšanje njihovih obrazovnih postignuća i uspješniju socijalizaciju. Program donosi niz mjera koje za polazište imaju učinke provedenih aktivnosti u okviru Nacionalne strategije za uključivanje Roma, za razdoblje od 2013. do 2020. godine te pripadajućih akcijskih planova koji se odnose na odgoj i obrazovanje. Mjerama se razmatra kako bi se dodatnim i kontinuiranim mehanizmima potpore kompenzirali negativni učinci „izrazite socijalne i kulturne deprivacije romske djece“ (Program potpore..., 2021: 3). Ipak, tvorcima Programa prilično su suzdržani u procjenama uključenosti pripadnika romske nacionalne manjine na svim obrazovnim razinama u planiranim godinama, stoga njegove rezultate tek treba vidjeti.

manjina u Hrvatskoj, pokazuju da postoji volja i (djelomično) razumijevanje provedbe ovih programa, no na razini implementacije postoje znatne prepreke koje su više vidljive u kontekstu nekih od nacionalno-manjinskih skupina (posebice srpske i romske), ponajprije zbog ekonomskih i socijalnih uvjeta u kojima bi se obrazovanje trebalo organizirati i provesti, a koje su najčešće locirane u regijama podložnima snažnijoj depopulaciji, ruralnim krajevima, s ograničenim materijalnim sredstvima i/ili gdje nisu zadovoljene osnovne infrastrukturne potrebe (poput stručnog kadra u slučaju romske nacionalne manjine). Drugim riječima, iako postoji interes, razumijevanje potrebe i otvorenost da se interkulturni programi implementiraju, oni često nailaze na praktične prepreke u implementaciji za koje su najčešće odgovorne dominantne vrijednosti i strukture. Tu problem ne predstavljaju pripadnici većine, već strukture koje ih konstituiraju kao većinu (koje proizvode privilegiranu poziciju za određeni dio stanovništva potiskujući potrebe ostatka). Navedeno upućuje i na to da se unutar obrazovnog sustava etnička raznolikost najčešće veže uz manjinski društveni status i nepriznati kulturni kapital (Reich, 1994; Olneck, 2000 prema Puzić, 2009), dok „hijerarhijski odnosi između skupina i kultura postaju dijelom habitusa, gdje klasno ili statusno zakinuti pojedinci mogu nejednake odnose moći tretirati, ili kao ‘prirodne’ (i u najboljem slučaju težiti prihvaćanju dominantnog ideala), ili im se suprotstaviti inverzijom postojećega vrijednosno-normativnog obrasca“ (Puzić, 2009: 276), a obje su te solucije, prema Bourdieuu (1989), podjednako loše. Puzić (2009) nadalje ističe da to što podređeni prihvaćaju dominantnu kulturu može rezultirati brojnim teškoćama koje izvire iz različitih oblika samoisključivanja učenika, dok njihovo suprotstavljanje dominantnim obrascima isticanjem vlastitih kulturnih posebnosti implicira afirmaciju manjinskih identiteta kroz prilagodbu klasnim i statusnim uvjetima unutar etabliranog društvenog poretka.

Naposljetku, analizirani se rezultati mogu tumačiti kroz prizmu reprodukcije simboličke strukture društvenih podjela između većine i manjina, pri čemu se manjinske kulture definiraju strukturalno, kao negativna strana dominantne kulture (tj. kao etnički „drugi“) (Bourdieu, 1989), iz čega Puzić (2009: 276; v. Lamont i Lareau, 1988) zaključuje da se pitanja kulturne legitimacije

ne razmatraju u vezi s određenim idejama i vrijednostima, već prvenstveno kroz uvjetovane odnose suprotstavljenih praksi.

6. Umjesto zaključka

Rezultati analiziranih istraživanja pokazuju relativnu otvorenost prema kulturnim različitostima i ostvarivanju prava na obrazovanje nacionalnih manjina na njihovu jeziku i pismu. Dionici obrazovnog sustava, ponajprije učenici, nastavnici i ravnatelji osnovnih i srednjih škola, ali donekle i kreatori obrazovnih politika, prepoznaju važnost obrazovanja različitih etničkih skupina te interkulturalne komunikacije u školskom okruženju. Ipak, postoje segmenti u kojima se prepoznaju slabosti sustava u osiguravanju adekvatne provedbe takvih aktivnosti. Jedna je od slabih točaka nedostatno inicijalno obrazovanje vezano za poučavanje u multikulturalnom i višejezičnom okruženju, pri čemu se učitelji i nastavnici osjećaju najmanje pripremljenima za poučavanje u navedenim područjima (Markočić Dekanić, Markuš Sandrić i Gregurović, 2019). Mnogi učitelji i nastavnici u Hrvatskoj nisu imali prilike stjecati znanja i vještine za suočavanje s različitim iskustvima i potrebama u razredu. Tri četvrtine hrvatskih učitelja i nastavnika tijekom svog formalnog obrazovanja nije se osposobljavalo za poučavanje u multikulturalnim i višejezičnim okruženjima. Međutim, TALIS istraživanje pokazalo je da u gotovo svim zemljama sudionicama (uključujući i Hrvatsku) učitelji koji su sudjelovali u barem jednoj aktivnosti stručnog usavršavanja usmjerenoj na poučavanje u multikulturalnom okruženju iskazuju više razine samoučinkovitosti u tom području od učitelja koji nisu sudjelovali u aktivnosti stručnog usavršavanja s tom tematikom (Markočić Dekanić, Markuš Sandrić i Gregurović, 2019). Navedeno ukazuje na to da je potrebna stabilna i sustavna podrška učiteljima i nastavnicima za suočavanje s različitostima u razredu i to od njihova inicijalnog obrazovanja pa sve do završetka karijere.

Osim toga, potrebno je stvoriti preduvjete za istinsko interkulturalno obrazovanje. Takav oblik obrazovanja treba se odraziti u školskoj politici i praksama i u sadržaju kurikuluma. Drugim riječima, interkulturalno obrazovanje ne može biti dodatak kurikulumu,

nego kurikulum sam po sebi treba biti interkulturalan. Uz navedeno, važno je interkulturalno obrazovanje primijeniti u širem kontekstu, odnosno proširiti ga na lokalnu zajednicu i društvo u cjelini, a najbolji način za to jest povezivanje školskih aktivnosti s društvenim i izvannastavnim aktivnostima i akterima izvan škole te dosljednije naglašavanje značenja doprinosa manjinske kulture lokalnim i regionalnim identitetima (v. Markočić Dekanić, Markuš Sandrić i Gregurović, 2019). Trenutačno, škole koje provode nastavu na manjinskim jezicima i pismima više možemo opisati kao multikulturalne nego kao interkulturalne jer prožimanje kultura nije u potpunosti postignuto. Učenici većinske skupine koji dijele iste školske prostore s pripadnicima nacionalnih manjina nemaju obvezu (iako je i ne trebaju imati u nametnutu, zakonski reguliranu obliku), no ni interes (ili priliku?) učiti o manjinskoj kulturi, što bi pridonijelo formiranju interkulturalnog okružja.

Ovdje treba imati na umu da društveni i teorijski izazovi interkulturalnom obrazovanju ne proizlaze iz prisutnosti stranih/manjinskih učenika u školama, već iz činjenice da škola predstavlja mjesto u kojemu se društvo kontinuirano reproducira u svojoj kulturnoj, političkoj i ekonomskoj dimenziji (Bourdieu, 1977a i 1977b.; Bourdieu i Passeron, 1977, v. Puzić, 2009).

Naposljetku, škole moraju biti mjesto nulte tolerancije na rasizam i diskriminaciju. Analizirana istraživanja (Čorkalo Biruški *et al.*, 2019; Kalebić Maglica *et al.*, 2018) ističu važnost međugrupnog kontakta u školama i obitelji. Dvojezične su škole u tom pogledu izazov i trebale bi snažnije promovirati poželjnost međugrupnog kontakta te stvarati prilike za njega, posebice imajući u vidu da nastava na manjinskim jezicima privlači i druge, a ne samo pripadnike ciljane manjine. Uz navedeno, škola je ključan prostor društvene integracije jer pruža mogućnost stvaranja (i) međuetničkih vršnjačkih prijateljstava i tako pridonosi izgradnji funkcionalne društvene mreže (Čorkalo Biruški *et al.*, 2019). Drugim riječima, tranzicija iz multikulturalnog u interkulturalno „stanje“ zahtijeva razvijanje strategije interkulturalizma (Čačić-Kumpes, 1991), koja bi trebala počivati na stručnom pristupu, uz naglašavanje njegove ukupne društvene dobrobiti, a da se u razmatranju zahtjeva za priznanjem kulturne raznolikosti u obrazovanju, kako naglašava Puzić (2009), pored normativnih momenata i sociokulturnih

211

MARGARETA
GREGUROVIĆ
Obrazovne
nejednakosti i
nacionalne manjine u
Hrvatskoj: refleksija
predrasuda javnosti ili
problem sustava?

specifičnosti manjinskih skupina, trebaju uzeti u obzir i društveni mehanizmi odgovorni za njihovu strukturnu (kulturnu, ekonomsku i političku) podređenost.

212

II.
RAZVOJ
I GRANICE
ŠKOLSTVA

Literatura:

- Bagić, D., Burić, I., Dobrotić, I., Potočnik, D. i Zrinščak, S. (2014) *Romska suakodnevica u Hrvatskoj: prepreke i mogućnosti za promjene*. Zagreb: UNDP, UNHCR i UNICEF.
- Becker, R. (2009) Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. U: Becker, R. (ur.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Wiesbaden: VS Verlag, str. 87–138.
- Bernstein, B. (1977) Social Class, Language and Socialisation. U: Karabel, J. i Halsey, A. H. (ur.), *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press, str. 473–486.
- Bernstein, B. (1966) Elaborated and Restricted Codes: An Outline. *Sociological Inquiry*, 36 (2), str. 254–261.
- Bernstein, B. (1960) Language and Social Class. *The British Journal of Sociology*, 11 (3), str. 271–276.
- Boudon, R. (1974) *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. New York: John Wiley & Sons.
- Bourdieu, P. (2011) *Distinkcija: Društvena kritika suđenja*. Zagreb: Antibarbarus.
- Bourdieu, P. (1997) The Forms of Capital. U: Halsey, A. H., Lauder, H., Brown, P. i Stuart Wells, A. (ur.), *Education, Culture, Economy and Society*. Oxford: Oxford University Press, str. 46–58.
- Bourdieu, P. (1989) Social Space and Symbolic Power. *Sociological Theory*, 7, str. 14–25.
- Bourdieu, P. (1977a) Cultural Reproduction and Social Reproduction. U: Karabel J. i Halsey A. H. (ur.), *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press, str. 487–511.
- Bourdieu, P. (1977b) The economics of linguistic exchanges. *Social Science Information*, 6 (6), str. 645–668.
- Bourdieu, P. i Passeron, J. C. (1977) *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
- CMS (2017) *Istraživački izveštaj. Zastupljenost i indikatori diskriminacijskih i ksenofobičnih stavova u Republici Hrvatskoj u 2017*. Zagreb.
- CMS (2013) *Istraživački izveštaj. Zastupljenost i indikatori diskriminacijskih i ksenofobičnih stavova u Republici Hrvatskoj*. Zagreb.
- Čačić-Kumpes, J. (2004a) *Obrazovanje i etničnost: primjer hrvatskog školstva*. Doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.

- Čačić-Kumpes, J. (2004b) Interkulturalizam u obrazovanju: koncepti, teorijski modeli i razvojne mogućnosti. *Povijest u nastavi*, 2 (4), str. 305–321.
- Čačić-Kumpes, J. (1991) Obrazovanje i etničke manjine. *Migracijske i etničke teme*, 7 (3–4), str. 305–318.
- Čačić-Kumpes, J., Gregurović, M. i Kumpes, J. (2014) Generacijske razlike u odnosu prema etničkoj različitosti: stavovi hrvatskih srednjoškolaca i njihovih roditelja. *Revija za sociologiju*, 44 (3), str. 235–285.
- Čačić-Kumpes, J., Gregurović, M. i Kumpes, J. (2010a) *Preliminarna analiza rezultata anketnog istraživanja na projektu „Interkulturni pristup etničkoj različitosti i identitet: Hrvatska – Europa“: analiza frekvencija odgovora na reprezentativnom uzorku punoljetnih građana/građanki Hrvatske, projektni dokument.*
- Čačić-Kumpes, J., Gregurović, M. i Kumpes, J. (2010b) *Preliminarna analiza rezultata anketnog istraživanja na projektu „Interkulturni pristup etničkoj različitosti i identitet: Hrvatska – Europa“: analiza frekvencija odgovora na reprezentativnom uzorku srednjoškolskih učenika u Hrvatskoj, projektni dokument.*
- Čorkalo Biruški, D., Jelić, M., Pavin Ivanec, T., Pehar, L., Uzelac, E., Rebernjak, B. i Kapović, I. (2019) *Obrazovanje nacionalnih manjina i međuetnički stavovi u Hrvatskoj: stanje, izazovi i perspektive*. Zagreb: Friedrich Ebert Stiftung.
- DiMaggio, P. (1982) Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grades of U.S. High School Students. *American Sociological Review*, 47 (2), str. 189–201.
- Ely, R. i Thomas, D. (2001) Cultural Diversity at Work: The Effects of Diversity Perspectives on Work Group Processes and Outcomes. *Administrative Science Quarterly*, 46 (2), str. 229–273.
- European Union Agency for Fundamental Rights (FRA) (2016) *Second European Union Minorities and Discrimination Survey (EU-MIDIS II): Background note on survey methodology*. Luxembourg: Publications Office.
- Farnell, T. (ur.), (2022) *Obrazovne nejednakosti u Hrvatskoj: izazovi i potrebe iz perspektive dionika sustava obrazovanja*. Zagreb: Institut za razvoj obrazovanja.
- Kalebić Maglica, B., Anić, P. i Horvat, M. (2018) Odrednice stavova osmogodišnje djece i njihovih roditelja prema Romima. *Life and school: journal for the theory and practice of education = Leben und schule*, 64 (2), str. 41–51.

- Katunarić V. (1994) *Labirint evolucije*. Zagreb: Zavod za sociologiju Filozofskog fakulteta.
- Katunarić, V. (1996) Tri lica kulture. *Društvena istraživanja*, 5 (25/26), str. 831–858.
- King, R. i Lulle, A. (2016) *Research on Migration: Facing Realities and Maximising Opportunities – A Policy Review*. Bruxelles: European Commission.
- Kunac, S., Klasnić, K. i Lalić, S. (2018) *Uključivanje Roma u hrvatsko društvo: istraživanje baznih podataka*. Zagreb: Centar za mirovne studije.
- Lamont, M. i Lareau, A. (1988) Cultural Capital: Allusions, Gaps and Glissandos in Recent Theoretical Developments. *Sociological Theory*, 6, str. 153–168.
- Lareau, A. i Weininger, E. B. (2003) Cultural capital in educational research: A critical assessment. *Theory and Society*, 32 (5–6), str. 567–606.
- Lynch, K. (2000) Research and Theory on Equality and Education. U: Hallinan M. T. (ur.), *Handbook of the Sociology of Education*. Boston: Springer, str. 85–105.
- Markočić Dekanić, A., Markuš Sandrić, M. i Gregurović, M. (2019) *TALIS 2018: Učitelji, nastavnici i ravnatelji – cjeloživotni učenici*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
- Markočić Dekanić, A., Markuš Sandrić, M., Gregurović, M. i Elezović, I. (2020) *PISA 2018: Globalne kompetencije učenika*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
- MZO (2019) *Stanje na području odgoja i obrazovanja na jeziku i pismu nacionalnih manjina u Republici Hrvatskoj u 2018./2019. školskoj godini*. Zagreb: MZO Samostalni sektor za nacionalne manjine.
- Nacionalna strategija za uključivanje Roma za razdoblje od 2013. do 2020. godine* (2012). Zagreb: Ured za ljudska prava i prava nacionalnih manjina, Vlada RH.
- OECD (2020) *PISA 2018 Results (Volume VI): Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World?*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2019) *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2010) *Economic Policy Reforms 2010: Going For Growth*. Paris: OECD Publishing.

- OECD (2004) *Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003*. Paris: OECD Publishing.
- Pavić, Ž. (2016) *Obrazovne nejednakosti u Hrvatskoj: trenutačno stanje i pravci budućih istraživanja*. U: Pavić, Ž. et al. (ur.), *Znanstvene, kulturne, obrazovne i umjetničke politike – europski realiteti 200. obljetnica rođenja Josipa Jurja Strossmayera: zbornik radova 2. međunarodnog interdisciplinarnog znanstvenog skupa (Osijek, 18. i 19. svibnja 2015.)*. Osijek: Odjel za kulturologiju Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku i dr., str. 370–381.
- Plaut, V., Thomas, K. i Goren, M. (2009) *Is Multiculturalism or Color Blindness Better for Minorities?*. *Psychological Science*, 20 (4), str. 444–446.
- Program potpore u odgoju i obrazovanju pripadnika romske nacionalne manjine za razdoblje 2021.-2023. godine, *Narodne novine*, 23/2021.
- Puzić, S. (2009) *Habitus, kulturni kapital i sociološko utemeljenje interkulturnog obrazovanja*, *Sociologija i prostor*, 47 (3), str. 263–283.
- Puzić, S. (2007) *Interkulturno obrazovanje u europskom kontekstu: analiza kurikuluma odabranih europskih zemalja*. *Metodika: časopis za teoriju i praksu metodikâ u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi*, 8 (15), str. 373–389.
- Puzić, S. i Košutić, I. (2015) *Sociološki pristupi razumijevanju društvenih nejednakosti u obrazovanju*. U: Baranović, B. (ur.), *Koji srednjoškolci namjeravaju studirati? – Pristup visokom obrazovanju i odabir studija*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, 41–70.
- Puzić, S., Gregurović, M. i Košutić, I. (2018) *Kulturni kapital i obrazovne nejednakosti u Hrvatskoj, Njemačkoj i Danskoj: usporedna analiza PISA 2009 podataka*. *Revija za socijalnu politiku*, 25 (2), str. 133–156.
- Sinagatullin, I. M. (2019) *Developing Preservice Elementary Teachers' Global Competence*. *Int. J. Educ. Reform*, 28, str. 48–62.
- Solga, H. (2005) *Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen*. U: Berger, P. A. i Kahlert, H. (ur.), *Institutionalisierte Ungleichheiten: Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Weinheim: Juventa, str. 19–38.
- UNESCO (2019) *Global Education Monitoring Report 2019. Migration, Displacement and Education: Building Bridges, Not Walls*. Paris: UNESCO.

Ustav Republike Hrvatske (NN 56/90, 135/97, 8/98, 113/00, 124/00, 28/01, 41/01, 55/01, 76/10, 85/10 i 05/14).

Ustavni zakon o pravima nacionalnih manjina (NN 155/02, 47/10, 80/10 i 93/11).

Vester, M. (2006) Die ständische Kanalisierung der Bildungschancen. Bildung und soziale Ungleichheit zwischen Boudon und Bourdieu. U: Werner, G. (ur.), *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme*. Konstanz: UVK, str. 13–54.

Zakon o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina (NN 51/00 i 56/00).

Župarić-Iljić, D. (2016) *Iseljavanje iz Republike Hrvatske nakon ulaska u Europsku uniju*. Zagreb: Friedrich Ebert Stiftung.

Educational inequalities and national minorities in Croatia: reflection of the public prejudices or a systemic problem?

Margareta Gregurović

Abstract:

The research indicates that it is challenging for schools on average to compensate for the differences in students' social backgrounds, and the students who are part of national minorities are especially vulnerable. In this context, the examination of the effect of unfavorable socioeconomic conditions on education should be more accentuated. OECD's research PISA has shown the importance of this, with its results confirming that, in all countries that participated in the research, students of higher socioeconomic status on average achieve better results, e.g. in reading or mathematical assignments, in the comparison with the students of the lower socioeconomic status.

According to the theories of reproduction of social inequalities, that are interested in the cultural exclusion in schools: Basil Bernstein's linguistic deprivation theory and Pierre Bourdieu's theory of cultural capital, the relatively permanent character of educational inequalities emerges from the fact that the education success is in its core (pre)determined by the class differences in family socialization. Children from privileged families are beginning and continuing their education with more relevant knowledge and skills, which encompasses „linguistic and cultural competencies, as well as certain familiarity with cultural content, which can only be produced through family socialization, and transfer of the dominant culture“ (Bourdieu, 1977a: 494).

In the framework of these theories, the article discusses the results of PISA 2018 and TALIS 2018 research, especially looking at the attitudes and perceptions of the Croatian teachers in elementary and secondary schools (TALIS) on the challenges of teaching in multicultural and diverse environment. The article also reflects on the research results of students' global competencies (PISA), observing how much students respect cultural differences and how much are they aware about intercultural communication.

To define the social context, the article analyses the attitudes of Croatian citizens towards national minorities, as well as their statements on the relevance of education in minority languages and scripts. These attitudes were interpreted using the results of recent research on educational inequalities in Croatia, and challenges in education of national minorities. Special attention in this paper is given to the recognition of ethnic inequality in gaining the access, and the right to support in education, which further on can effect inequalities in educational achievements.

Keywords: national minorities, educational inequalities, public opinions, PISA, TALIS