

Interkulturalna kompetencija cjeloživotnog obrazovanja nastavnika

Vesna Bedeković

Visoka škola za menadžment u turizmu i informatici u Virovitici

Sažetak

Susreti različitih kultura u suvremenom svijetu zbivaju se gotovo svakog trena u najraznovrsnijim oblicima komuniciranja. Međusobni kontakti pripadnika različitih kultura podrazumijevaju nužnost kvalitetnog suodnosa temeljenog na ideji interkulturalizma koji se javlja kao moguće rješenje za kvalitetan suživot u multikulturalnom društvu. Polazeći od realnosti da škole postaju stjecištima različitih kultura i jezika, razvoj odnosa prema kulturno drukčijim učenicima postaje ključnim čimbenikom suočavanja s neminovnim promjenama uzrokovanim prijelazom jedinstvenih monokulturalnih u kulturno pluralne zajednice. Trajna potreba za prilagodbom europskog prostora obrazovanja, koji nastoji stvoriti konkurentnost i sposobnost djelotvornog odgovora na izazove globalizacijskih procesa, implicira kompetencijski pristup temeljen na ishodima učenja kao osnovne polaznice obrazovanja budućih nastavnika od kojih se očekuje da budu moderatori interkulturalnih odnosa, dok jačanje interkulturalnog identiteta i razvijanje interkulturalne kompetencije čine nezaobilazne sastavnice cjeloživotnog obrazovanja nastavnika prilagođenog potrebama i izazovima suvremenog društva.

Ključne riječi: multikulturalno društvo, interkulturalizam, interkulturalni identitet, interkulturalna kompetencija, cjeloživotno obrazovanje nastavnika.

Polazišta

Susreti različitih kultura u današnjem suvremenom svijetu zbivaju se gotovo svakog trena u najraznovrsnijim oblicima komuniciranja, postajući tako realnost i zakonitost suvremenog života. Masovne migracije na globalnoj razini promijenile su demografsku strukturu većine država, proširivši pojam nacionalnog identiteta davanjem prostora novim, interkulturalnim identitetima, dok susreti kultura i njihovi kontakti podrazumijevaju nužnost kvalitetnoga međusobnog suodnosa temeljenog na ideji interkulturalizma. S obzirom na to da je interkulturalna interakcija zbog sve veće međuovisnosti ljudi i kultura u globalnom društvu 21. stoljeća za većinu ljudi po

stala stvarnost svakodnevnog života, ideja interkulturalizma se javlja kao moguće rješenje za kvalitetan suživot u multikulturalnim zajednicama, dok interkulturalni odgoj i obrazovanje postaju nezaobilazan činitelj u procesu međusobnog upoznavanja i razumijevanja različitih kultura.

Polazeći od realnosti da škole postaju stjecištima različitih etniciteta, kultura i jezika, izazovi budućnosti pojedinca i društva ogledaju se, među ostalim, u ustroju i kvaliteti odgojno-obrazovnih sustava. Budući da u segmentu provođenja interkulturalnih načela u djelo ključno mjesto i ulogu zauzima školska odgojno-obrazovna praksa, suvremeno strukturirani

školski kurikulumi nastoje artikulirati sadržaje, programe, metode rada i postupke nastavnika¹ koji se neće odnositi samo na stjecanje znanja nego će, promatrajući svijet iz različitih filozofskih kutova i širina, u neposrednim dodirima razgrađivati različite socijalne stereotipe, predrasude i stigmatizaciju među ljudima (Hrvatić, 2007, prema Previšić, 2004). U tom se kontekstu može promatrati i razvoj odnosa nastavnika prema kulturno drukčijim učenicima, dok pitanje interkulturalne kompetencije nastavnika postaje ključno pri suočavanju s neminovnim promjenama koje su uzrokovane prijelazom jedinstvenih monokulturalnih i nacionalnih u kulturno pluralne sredine. Pritom trajna potreba za prilagodbom europskog prostora obrazovanja, koji nastoji stvoriti konkurentnost i sposobnost djelotvornog odgovora na izazove globalizacijskih procesa, implicira kompetencijski pristup temeljen na ishodima učenja kao osnovne polaznice obrazovanja budućih nastavnika usmjereno na stjecanje profesionalnih kompetencija nužnih za rad s novim generacijama nadolazećih učenika.

Hrvatska je, kao zemlja na pragu europskih integracija, suočena s potrebom reformiranja sustava obrazovanja, a time i podsustava obrazovanja budućih nastavnika. Stoga je razvidna potreba njihova pripremanja i osposobljavanja za osobni i profesionalni stil života u kojemu će različitost doživljavati kao vrijednost, razvijajući onu razinu tolerancije prema različitostima koja će im omogućiti djelovanje usmjereno na promoviranje jednakih mogućnosti za sve. U tom kontekstu zajedničke vrijednosti ujedinjene Europe, kao i karakteristike suvremenoga hrvatskog društva, postaju polaznicama za strukturalne promjene cjelokupnog sustava izobrazbe hrvatskih nastavnika i njihova profesionalnog razvoja kroz kontinuirano stručno usavršavanje i cjeloživotno obrazovanje koje postaje višedimenzionalni proces (Hrvatić i Piršl, 2007) tijekom kojega stjecanje nastavničkih kompetencija postaje osnovom i pretpostavkom stručnog razvoja nastavnika u svim fazama profesionalne karijere. Složeni sustav izobrazbe

nastavnika pritom svakako treba sagledati u kontekstu odgoja i obrazovanja za interkulturalne odnose u kojemu je stjecanje interkulturalne kompetencije značajan čimbenik profesionalnog razvoja hrvatskih nastavnika. A ako se promišljaju mogućnosti konceptualizacije modela cjeloživotnog obrazovanja hrvatskih nastavnika u svjetlu zajedničkih europskih načela politike usmjerene prema unaprjeđivanju kvalitete i učinkovitosti obrazovanja europskih nastavnika (visoka profesionalnost, cjeloživotno učenje, mobilnost profesije i profesija temeljena na partnerstvu), tada razvoj i kreiranje cjelovitog modela cjeloživotnog obrazovanja hrvatskih nastavnika pretpostavlja, prije svega, uvažavanje nastavnika kao ravnopravnih partnera i priznavanje nastavničke profesije kao jedne od ključnih profesija u procesu oblikovanja suvremenog društva temeljenog na znanju.

Odgoj i obrazovanje za interkulturalne odnose

Ideja interkulturalizma u obrazovanju pojavila se kao rezultat potrebe da se multikulturalna društva urede prema načelima kulturnog pluralizma koji podrazumijeva međusobno razumijevanje, toleranciju i dijalog prožimanjem vlastitih i drukčijih kulturnih obilježja i prema načelima socijalnog dijaloga koji pretpostavlja zajedničke poveznice temeljene na kulturnim posebitostima. S obzirom na to da su društvene promjene s kojima su se sedamdesetih godina prošlog stoljeća susrela suvremena društva determinirale, među ostalim, i novo shvaćanje funkcija odgojno-obrazovnog sustava u pripremi mlade generacije za život u novonastalim uvjetima multikulturalnih zajednica, interkulturalizam se pojavio kao politika koja potiče međusobno prožimanje kultura. Interkulturalni pristup kao dugoročni projekt poučavanja o ljudskim pravima i demokratskim vrijednostima ugrađuje se u odgojno-obrazovne politike europskih i svjetskih zemalja, pri čemu se interkulturalno obrazovanje promatra kao proces razvoja,

¹ Termin *nastavnik* se u hrvatskoj zakonskoj regulativi koristi u dvostrukom značenju: za predmetne specijaliste u osnovnoj i u srednjoj školi (*Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*, NN: 87/08), dok se u znanstvenoj literaturi termin *učitelj (teacher)* rabi za sve osobe odgovorne za obrazovanje učenika od predškolskog odgoja do završetka srednje škole (*Recommendation Concerning the Status of teachers*, 1966). S obzirom na to da je problematika rada vezana uz interkulturalne kompetencije osnovnoškolskih i srednjoškolskih nastavnika, u radu se pod pojmom *nastavnik* podrazumijevaju razredni učitelji i predmetni nastavnici u hrvatskim osnovnim i srednjim školama.

mijenjanja i oblikovanja čovjeka u humano društveno biće (Jagić, 2002), ali i kao pokušaj da se politički izazov prenese na područje odgoja i obrazovanja.

U prvoj razvojnoj fazi (u razdoblju između sedamdesetih i osamdesetih godina prošlog stoljeća) interkulturalno se obrazovanje pojavilo kao posljedica potrebe obrazovanja djece migranata u zapadnoeuropskim zemljama, a uključivalo je: projekt Vijeća Europe "Obrazovanje i kulturni razvoj migranata", pokušaje pronalazjenja novih rješenja za obrazovanje djece migranata uvođenjem "eksperimentalnih razreda" u razdoblju između 1972. i 1984. godine, kao i kompetencijske i integracijske programe za djecu iz useljeničkih obitelji. U tom su kontekstu glavni teoretičari interkulturalnog odgoja i obrazovanja Porcher, Rey, Perotti i Gundara projekt interkulturalizma predstavili kao mogućnost ostvarivanja ravnopravnosti u obrazovanju migranata te je stoga najvažnije i najšire prihvaćeno područje aktivne primjene interkulturalizma bilo u obrazovanju djece migranata (Zidarić, 1997). Prvi pokušaji utemeljenja interkulturalnog od-

goja i obrazovanja kao posebnog oblika obrazovanja za "kulturno drukčiju" doseljeničku djecu doživjeli su neuspjeh u metodologijskom i u provedbenom smislu (Hrvatić, 2007)², no uz shvaćanje interkulturalizma kao aktivnog razmjenjivanja različitih kultura uspostavljanjem pozitivnih odnosa razmjene i međusobnog obogaćivanja (Hrvatić, 2007, prema Bell, 1994 i Perotti, 1995) formulirana su opća načela interkulturalnog obrazovanja³.

Tijekom vremena su mnoge europske zemlje, slijedeći vlastita iskustva, profilirale vlastite modele odgoja i obrazovanja djece migranata i autohtonih nacionalnih manjina⁴.

Druga razvojna faza oblikovanja interkulturalnog obrazovanja odnosi se na razdoblje devedesetih godina prošlog stoljeća, a obuhvaća problematiku interkulturalnog odgoja i obrazovanja kroz rješavanje problematike prava manjinskih zajednica nakon političkih promjena u zemljama središnje i istočne Europe, donošenje Okvirne konvencije za zaštitu nacionalnih manjina⁵, projekt Vijeća Europe "Demokracija,

² Polazeći od pretpostavke da osobine, odnosno identitet učenika, određuju i različite metode poučavanja, temeljem čega se formiraju homogene skupine učenika u skladu s etničkim, kulturnim ili socijalnim obilježjima učenika za koje se predviđaju određeni sadržaji i metode, očekivalo se da će praksa pokazati, a istraživanja potvrditi onu metodu čijom primjenom «kulturno drukčiji» učenici postižu najbolji školski uspjeh. Međutim, istraživanja su pokazala da etnički, odnosno kulturni identitet određuje samo mali dio odnosa i djelovanja u odgojno-obrazovnom procesu, iz čega se zaključilo da interkulturalni pristup nužno pretpostavlja polaznje od općih nastavnih modela prema mogućim modifikacijama, sukladno konkretnim pojedinačnim nastavnim situacijama, ovisno o tome što je učenicima zajedničko, prema uvažavanju posebitosti svakog pojedinog učenika.

³ Opća načela interkulturalnog obrazovanja usvojena na Stalnoj konferenciji europskih ministara prosvjete u Glasgowu 1983. godine utemeljena su na ravnopravnom prihvaćanju različitosti pojedinaca i skupina, prihvaćanju kulturnih, jezičnih i ostalih različitosti kao izvora učenja i obogaćivanja nastavnog procesa, izbjegavanju etnocentrizma, zajamčenosti jednakih mogućnosti za sve učenike, suprotstavljanju svim oblicima diskriminacije, rasizma i ksenofobije te, naposljetku, razvijanju interkulturalnog obrazovanja kao procesa uzajamnosti, suradnje jednakosti, obogaćivanja i stvaranja zajedničkih vrijednosti.

⁴ Model potpune skrbi za odgoj i obrazovanje djece migranata najdosljednije provodi Švedska, koju slijede Danska i Nizozemska. Model je koncipiran tako da se materinski jezik njeguje kao strani predmet, pružanjem uvjeta za njegovo trajno očuvanje i razvijanje, a zemlja useljenja preuzima brigu za nastavnike, kao i za distribuciju potrebnih udžbenika. Drugi model preferira uključivanje djece migranata u redovite sustave domaćih škola uz prethodno osnovno svladavanje jezika zemlje doseljenja kako bi se omogućilo praćenje redovite nastave. Osim toga, organizira se tzv. dopunska nastava koja uključuje domovinske sadržaje određene migrantske zajednice, pri čemu zemlja porijekla ima pravo odabira i slanja domaćih nastavnika i udžbenika potrebnih za rad dopunske škole. Takav se model uz određene razlike provodi u Njemačkoj, Austriji, Francuskoj, Slovačkoj, Mađarskoj, Italiji i Rumunjskoj. Treći model je koncipiran tako da podrazumijeva potpunu brigu i organizaciju sustava odgoja i obrazovanja određene manjinske zajednice, kao i materijalnu i financijsku odgovornost zemlje porijekla. To su tipovi tzv. «stranih škola» koje djeluju autonomno. Prvi pokušaji organiziranja ovakve nastave zabilježeni su u Bavarskoj, no model je teško ostvariv jer povlači za sobom pitanje samoizolacije koja se protivi prirodi odnosa u socijalnim uvjetima djetetova odrastanja i suradnje s drugima. Previšić (1987) smatra da se time dodatno sužava mogućnost intenzivnije kulturne komunikacije, prožimanja i bogaćenja, što je upravo suprotno uvažavanju zahtjeva koje postavljaju današnja suvremena shvaćanja suživota u multikulturalnim zajednicama, nastala na zasadama politike interkulturalizma.

⁵ Okvirna konvencija za zaštitu nacionalnih manjina donesena je 1. veljače 1995. godine u Strasbourgu s ciljem zaštite nacionalnih manjina postavljanjem načela koja definiraju određene ciljeve koje zemlje potpisnice trebaju slijediti usvajanjem odgovarajućih zakona i provođenjem politike zaštite nacionalnih manjina na državnim razinama (www.vlada.hr).

ljudska prava, manjine: obrazovni i kulturni aspekti”⁶, problematiku prava kulturnih zajednica te pitanja Roma i problematiku jezika i kultura kojima prijete iščezavanje. Ovdje se smatra značajnim napomenuti da je unatoč tome što je europski interkulturalizam devedesetih godina prošlog stoljeća prihvaćen više kao teorijski model, a znatno manje kao djelotvorna praksa, u njegovoj primjeni ipak došlo do njegova povezivanja s ljudskim pravima, problemima manjina i procesima demokratizacije društva.

Treća razvojna faza oblikovanja interkulturalnog obrazovanja odnosi se na razdoblje ulaska u 21. stoljeće nakon 2000. godine, a obuhvaća interkulturalni odgoj i obrazovanje i “učenje življenja zajedno”⁷ kroz pripremu djece i mladih za zajednički suživot u multikulturalnim društvima širenjem dimenzije učenja zajedničkog življenja, kao i projekt Vijeća Europe “Novi interkulturalni izazov obrazovanju: vjerska raznolikost i dijalog u Europi”⁸. Interkulturalni odgoj i obrazovanje u 21. stoljeću naglašava da upravo heterogenost modernih društava treba shvatiti kao prigodu za učenje i kao nezaobilazan činitelj u procesu međusobnog upoznavanja, razumijevanja i uspostavljanja pozitivnih relacija među različitim kulturama podrazumijeva obrazovanje koje daje pravo na različitost, pridonosi ostvarivanju jednakih mogućnosti i priprema sve učenike za zajednički život u demokratskom društvu.

Implementacija istraživanja uvođenjem modela zajedničkih nastavnih strategija smatra se bitnom odrednicom razvoja interkulturalizma (Perrotti, 1995). U tom je kontekstu razvidno da pravci razvoja interkulturalnog odgoja i obrazovanja u Europi i svijetu polaze od raznih konceptijskih sličnih područja koja obuhvaćaju: obrazovanje kulturno drukčijih, bikulturalno obrazovanje, obrazovanje o kulturnim razlikama ili kulturom razumijevanju, obrazovanje za kulturni pluralizam te obrazovanje za ljudska prava i demokratsko građanstvo. Sam proces interkulturalnog odgoja i obrazovanja pritom prolazi kroz nekoliko razvojnih faza: od izobrazbe nastavnika za razumijevanje među kulturama, preko posebnog obrazovanja za kulturno drukčije i obrazovanje za sve s “kulturnim dodatkom” (u kontekstu multikulturalnog društva), do razvoja interkulturalnoga kurikuluma⁹, dok se načini provedbe interkulturalnog odgoja i obrazovanja kreću od obrazovanja za ljudska prava i obrazovanja za demokratsko građanstvo, preko obrazovanja na jezicima nacionalnih manjina, do stjecanja različitih kompetencija i znanja kroz interakciju i suradničko učenje.

Dosadašnja istraživanja koja su se bavila problematikom provedbe interkulturalnog odgoja i obrazovanja u hrvatskome odgojno-obrazovnom sustavu, poput onih u sklopu znanstveno-istraživačkih projekata “Genealogija i transfer modela interkultu-

⁶ Projekt Vijeća Europe «Demokracija, ljudska prava, manjine: obrazovni i kulturni aspekti» kao rezultat sastanaka na vrhu u Beču 1993. godine, oslanjajući se na rad Vijeća Europe na području interkulturalnog obrazovanja, obuhvaćao je teme o postupanju s raznolikošću u demokratskim društvima, obrazovna i kulturna prava manjina i kulturnu koheziju (www.mvpei.hr).

⁷ U kontekstu jednog od četiriju Delorsova potporna znanja *učiti živjeti zajedno* (Delors, 1998) upravo je interkulturalno obrazovanje usmjereno na upravljanje sukobima te poštovanje i uvažavanje specifičnosti drugih kultura i njihovih vrijednosti. Učiti živjeti zajedno, kao jedan od primarnih ciljeva interkulturalnog obrazovanja, polazi od interaktivnog učenja, koje kroz različite modele učenja stavlja naglasak na suradnju i razmjenu iskustava kroz kooperativnu nastavu usmjerenu na razvijanje interakcije i pružanje mogućnosti za aktivno sudjelovanje svakog pojedinca uz korištenje nastavnih materijala izrađenih na interkulturalnim osnovama.

⁸ Projekt Vijeća Europe «Novi interkulturalni izazov obrazovanju: vjerska raznolikost i dijalog u Europi» odvijao se u razdoblju od 2002. do 2006. godine omogućivši značajan napredak u razradi vjerske koncepcije u sklopu interkulturalnog obrazovanja, dok su na europskoj konferenciji «Vjerska dimenzija interkulturalnog obrazovanja», održanoj u Oslu 2004. godine, identificirane potrebe za uvođenje vjerske dimenzije interkulturalnog obrazovanja u školama država članica Vijeća Europe (www.coe.int).

⁹ Prema Hrvatić i Piršl (2007) interkulturalni kurikulum polazi od stečenih iskustava (znanja, sposobnosti, vrijednosti i stavovi), obuhvaćajući nekoliko komplementarnih dimenzija: kulturalnu (sposobnost interkulturalne komunikacije), društvenu (sudnos u procesu poštovanja ljudskih prava, individualne i društvene odgovornosti i socijalne pravde), gospodarsku (osposobljavanje za različite radne uloge i odgovornu potrošnju) i okolinsku (pripremu za donošenje strateških odluka prema održivom razvoju). Previšić (2007) ističe složenost izrade kurikuluma, naglašavajući stvaranje strukture i sadržaja, organizaciju i pedagoške postupke, stručne protagoniste i objektivne kriterije vrednovanja koji će osigurati tijek objektivno mogućih postignuća za sve sudionike, bez obzira na njihove razlike i socijalne mogućnosti napredovanja, kao temeljne činitelje kurikulumu jednakih mogućnosti uz uvažavanje različitih potreba sudionika odgojno-obrazovnog procesa.

ralizma”¹⁰ i “Školski kurikulum i obilježja hrvatske nacionalne kulture”¹¹ dala su doprinos koncipiranju specifičnih interkulturalnih oblika i modela odgoja i obrazovanja (Previšić i Mijatović, 1999, 2001) u hrvatskim odgojno-obrazovnim institucijama, dok su njihovi rezultati pridonijeli osuvremenjivanju neposredne odgojno-obrazovne prakse uvođenjem inoviranih programa, poboljšanjem kakvoće nastavnih materijala te modeliranjem interkulturalne komunikacije među sudionicima nastavnog procesa.

Znanstveni projekt “Interkulturalni kurikulum i obrazovanje na manjinskim jezicima”¹², koji se na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu provodi od 2007. godine, usmjeren je na utvrđivanje stupnja deklarativnog prihvaćanja europskih vrijednosti, utvrđivanje razine socijalne distance i bipolarnosti u stereotipnom označavanju pojedinih europskih i izvanoeuropskih naroda, definiranje bitnih odrednica (su)konstrukcije interkulturalnog kurikuluma uz utvrđivanje razine interkulturalne kompetencije nastavnika te na utvrđivanje metodologije i strukture izrade interkulturalnog kurikuluma kao konceptualne osnove obrazovanja na manjinskim jezicima. Rezultati istraživanja koja se provode u sklopu navedenog projekta trebali bi na teorijskoj i praktičnoj razini dati novi doprinos provedbi interkulturalnog odgoja i obrazovanja u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu.

Interkulturalna kompetencija nastavnika kao značajan činitelj odgoja i obrazovanja za interkulturalne odnose

Nesumnjivo je da je položaj nastavnika u suvremenoj školi u procesu (interkulturalnoga) odgoja i obrazo-

vanja temeljno drukčiji nego u prijašnjim razdobljima. Dolaskom kulturno drukčijih učenika škola je, uz već postojeće autohtone manjine, postala stjecištem raznovrsnih oblika etničkog, jezičnog i kulturnog pluralizma. U takvim se okolnostima škola od statičnoga vanjskog promatrača promjena transformira u aktivnog inicijatora, značajnog čimbenika i glavnog nositelja promjena, preuzimajući ulogu katalizatora u procesu inkulturacije u smislu nadopune obiteljskog odgoja tijekom adaptacije i uključivanja učenika u kulturno pluralnu zajednicu. Višeznačnost uloge nastavnika u procesu odgoja i obrazovanja za interkulturalne odnose ogleda se u činjenici da se razvoj njegovih odgojnih funkcija sve više nadopunjuje ulogom suradnika, koordinatora i kreatora novih odnosa prema stvarnom znanju i uspješnim interkulturalnim odnosima, ali i u organizaciji primjerenih oblika nastave koji će učenicima omogućiti ozračje međusobnog razumijevanja, interkulturalne osjetljivosti, ravnopravne interakcije i suradničkog učenja. U tom se smislu interkulturalni pristup ne temelji samo na otvorenosti prema različitostima, nego i na njihovu priznavanju i prihvaćanju (Bedeković, 2007), a interkulturalna kompetencija se može smatrati značajnim čimbenikom odgoja i obrazovanja za interkulturalne odnose. Pritom interkulturalna kompetentnija nastavnika predstavlja osnovnu pretpostavku za stjecanje interkulturalne kompetentnosti učenika. S obzirom na to da različitost promatramo kao dinamični interakcijski proces, koji čini osnovu za otvoreni i konstruktivni dijalog među pripadnicima različitih kultura, osnovni zahtjevi interkulturalne kompetencije odnose se na razumijevanje ponašanja drugih te način njihova razmišljanja i viđenja svijeta. U tom se kontekstu

¹⁰ Znanstveno-istraživački projekt «Genealogija i transfer modela interkulturalizma» proveden je u razdoblju od 1991. do 1995. godine na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu (voditelj projekta: prof. dr. sc. Vlatko Previšić; suradnici: prof. dr. sc. Vlatka Domović, prof. dr. sc. Zlata Godler, prof. dr. sc. Neven Hrvatić, mr. sc. Đurđa Jureša Persoglio, prof. dr. sc. Vjeran Katunarić, prof. dr. sc. Antun Mijatović, dr. sc. Koraljka Posavec, prof. dr. sc. Dijana Vican, prof. dr. sc. Vinko Zidarić i Ante Žužul, prof.).

¹¹ Projekt «Školski kurikulum i obilježja hrvatske nacionalne kulture» kao svojevrzni nastavak prethodnoga izveden je u razdoblju od 1996. do 1999. godine također na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu s istim istraživačkim timom.

¹² Znanstveni projekt «Interkulturalni kurikulum i obrazovanje na manjinskim jezicima» financira Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske u razdoblju od 2007. do 2011. godine (voditelj projekta: prof. dr. sc. Neven Hrvatić; suradnici: prof. dr. sc. Vlatko Previšić, prof. dr. sc. Vladimir Jurić, prof. dr. sc. Nikša Nikola Šoljan, doc. dr. sc. Elvi Piršl, dr. sc. Koraljka Posavec, mr. sc. Vesna Bedeković, Zvonimir Komar, prof., doc. dr. sc. Josip Ivanović, prof. dr. sc. Olivera Gajić, Stanislav Benčić, Ph. D., mr. sc. Gera Ibolva, Hana Kasikova, Ph.D. i Josef Valenta, Ph.D.)

interkulturalna kompetencija¹³ može definirati kao proces tijekom kojega nastavnik razvija sposobnost prilagođavanja kulturno drukčijim učenicima, mijenjajući pritom svoja viđenja i shvaćanja s ciljem boljeg razumijevanja i prilagođavanja zahtjevima multikulturalne realnosti.

Indikatori interkulturalne kompetentnosti prema različitim autorima (Hrvatić i Piršl, 2005, prema Benson, 1987; Spitzberg, 1989; Kim, 1991; Taylor, 1994) ovise o tome koje se sastavnice smatraju značajnima, dok se sve one mogu svrstati u nekoliko kategorija: osobni stavovi, znanje, komunikacija i vještine interpretiranja, razvoj osobnosti i kritička kulturna svijest i politička kultura. Interkulturalne stavove ima nastavnik kojega odlikuje radoznalost, otvorenost, vjerovanje, spremnost relativiziranja kulturnih vrijednosti i odsutnost predrasuda u kontaktu s drugima. Znanje se odnosi na nastavnikovo poznavanje društva i njegove kulture (primjerice jezika¹⁴, tradicije, običaja i vrijednosti), dok vještine interpretiranja uključuju nastavnikovu sposobnost interpretiranja značenja neke ideje, načela, podataka, teksta, vizualnog predloška ili događaja druge kulture te njihovo uspoređivanje s vlastitom kulturom. Vještine otkrivanja i interakcije podrazumijevaju nastavnika

koju sposobnost usvajanja novih znanja o drugim kulturama i učinkovito djelovanje unutar njih. Kritička kulturna svijest i politička kultura obuhvaćaju sveukupnost nastavnikovih shvaćanja, uvjerenja, stavova i očekivanja glede struktura, procesa i institucija unutar određene političke zajednice.

U tom se smislu interkulturalno kompetentnim smatra onaj nastavnik koji ima sposobnost viđenja odnosa između kulturno različitih učenika, sposobnost medijacije, interpretacije, kritičkog i analitičkog razumijevanja vlastite kulture i kulture kulturno različitih učenika¹⁵. Pritom se kognitivna, emocionalna i ponašajna dimenzija nastavnikove interkulturalne kompetencije ogledaju u fleksibilnom ponašanju i komunikaciji, empatiji i motivaciji za prilagođavanjem te prihvaćanju drukčijeg viđenja stvarnosti, dok se odlike interkulturalno kompetentnog nastavnika ogledaju u njegovoj strpljivosti, fleksibilnosti, empatiji, otvorenosti, radoznalosti i smislu za humor.

Značajnu sastavnicu odgoja i obrazovanja za interkulturalne odnose predstavlja i interkulturalni identitet nastavnika¹⁶ koji se ogleda u prihvaćanju postojećih i novih kulturnih elemenata, povećanju širine i dubine viđenja koje vodi k većem samorazumijevanju, samoprihvatanju i samopouzdanju,

¹³ Promišljajući kompetencije iz tri teorijska ishodišta: biheviorističkoga, konstruktivističkoga i holističkoga Babić (2007) naglašava tendenciju prema konstruktivističkom pristupu kompetenciji, što je razvidno u elaboraciji individualne i socijalne prirode kompetencije, pri čemu socijalna priroda učenja i poučavanja potvrđuje važnost socijalne interakcije u kojoj pojedinac konstruira svoju stvarnost čiji dio čine i kompetencije, odnosno znanja, sposobnosti i vještine. Mijatović (2000) pod kompetencijom podrazumijeva sposobnost da se čini, izvodi, upravlja ili djeluje na razini određenog znanja, umijeća i sposobnosti, što osoba može dokazati na formalni ili neformalni način. Poole i sur. (1998) pod pojmom kompetencije podrazumijevaju kombinaciju znanja, vještina, stavova, motivacije i osobnih karakteristika koje pojedincu omogućuju aktivno i efikasno djelovanje u određenoj specifičnoj situaciji, dok Spajić-Vrkaš, Kukoč i Bašić (2001) pojam kompetencije definiraju kao mjerodavnost u nekoj vrsti djelatnosti u kojoj neka osoba posjeduje znanja, iskustva, upućenost, stručnost za neko područje, obuhvaćajući primjerena znanja, sposobnosti, vještine, stavove i praksu. Prema definiciji OECD-a (2007) kompetencija je kompleksni pojam koji uključuje: 1. kognitivnu kompetenciju (znanje), 2. funkcionalnu kompetenciju (vještine), 3. osobnu kompetenciju (sposobnost odabira odgovarajućeg ponašanja u određenoj situaciji), 4. etičku kompetenciju (primjenu određenih osobnih i stručnih vještina).

¹⁴ Prema Byramu (2005), interkulturalna kompetencija podrazumijeva sposobnost zadovoljavajuće interakcije i komunikacije s pripadnicima drugih kultura na stranom jeziku, dok je znanje o drugoj kulturi povezano s jezičnom kompetencijom koja se ogleda u sposobnosti uporabe jezika u određenim situacijama s ciljem postizanja svjesnosti značenja pojedinih misli i jezičnih konotacija.

¹⁵ Učinkovitosti procesa kritičkog i analitičkog razumijevanja svoje i tuđe kulture pridonosi svijest nastavnika o tome da su uobičajena pravila interpersonalnih odnosa kulturno determinirana te se stoga ne mogu univerzalno primijeniti na sve kulture, nastavnikova sposobnost prilagodbe verbalnim i neverbalnim komunikacijskim stilovima, kao i jednakopravno priznavanje i prihvaćanje te sposobnost primjene uspješnih mehanizama mirnog rješavanja sukoba u vlastitoj kulturi uz svijest da se oni mogu univerzalno primijeniti i na ostale kulture.

¹⁶ U društveno-humanističkim znanostima identitet se određuje kao funkcija posebnog odnosa između ljudi, tijekom kojega dolazi do utvrđivanja međusobnih sličnosti, odnosno razlika u onim obilježjima koja su bitna za oblikovanje individualne i kolektivne svijesti o sebi i drugima (Spajić-Vrkaš i sur., 2001).

povećanoj otvorenosti i fleksibilnosti¹⁷ te povećanoj kreativnosti koja omogućuje suočavanje s novim izazovima (Hrvatić i Piršl, 2005, prema Kim, 1992), pri čemu je međusobna povezanost interkulturalnog identiteta i interkulturalne kompetentnosti nastavnika vidljiva u jačanju njegova interkulturalnog identiteta na temelju već postojećih potencijala koji sa svakim novim interkulturalnim iskustvom omogućuju i veću interkulturalnu kompetentnost.

Naposljetku, promatramo li interkulturalnu kompetenciju nastavnika kao kreativnu sposobnost koja nastavniku omogućuje kreiranje kulture razreda i škole, tada se osnaživanje i jačanje interkulturalne kompetencije u nastavnom procesu može ostvariti kroz kontinuirano razvijanje i proširivanje osobnih znanja i komunikacijske kompetencije u radu s kulturno različitim učenicima, uz istodobno obostrano usvajanje novih i poboljšavanje postojećih obrazaca komunikacijskih i suradničkih odnosa između nastavnika i kulturno drukčijih učenika. Stoga obrazovne strategije koje nastavnici primjenjuju u procesu odgoja i obrazovanja za interkulturalne odnose podrazumijevaju podupiranje suradničkog učenja i aktivne nastave tijekom koje se svi učenici mogu smatrati ravnopravnima i odgovornima za vlastite doprinose, ali isto tako i za rješavanje prijepornih pitanja uz poštovanje različitosti temeljeno na načelima poštovanja ljudskih prava.

Cjeloživotno obrazovanje kao bitna pretpostavka stjecanja interkulturalne kompetencije nastavnika

Suvremeni nastavnik u okviru svoje profesije sudjeluje u vrlo složenim društvenim procesima, pa stoga suvremena multikulturalna društva temeljena na znanju – među kojima Hrvatska kao multikulturalna, multijezična i multikonfesionalna zemlja,

ali i kao zemlja s razvijenom tradicijom izobrazbe za nastavničku profesiju, svakako ima svoje mjesto – sve više aktualiziraju problematiku izobrazbe, profesionalnog razvoja i cjeloživotnog obrazovanja nastavnika. S obzirom na to da se kvaliteta nastavnika ne ogleda samo u njegovim znanjima i vještinama nego i u kvaliteti njegove ličnosti, vrijednosnih sustava te (interkulturalnom) identitetu i (interkulturalnim) stavovima, način na koji će te karakteristike biti prenesene u indikatore njegove kvalitete ovisi o dominantnoj socijalnoj, kulturnoj, ekonomskoj i, naposljetku, obrazovnoj politici. Promjene u sustavu izobrazbe nastavnika proizlaze iz potrebe profesionalizacije obrazovanja kao značajnog čimbenika razvoja, pri čemu se obrazovanju nastavnika prilazi kao cjelovitom, otvorenom, dinamičnom i trajnom procesu koji, osim inicijalnoga dodiplomskog i diplomskog obrazovanja, obuhvaća i kontinuirani profesionalni razvoj kroz permanentno stručno usavršavanje i cjeloživotno učenje. Budući da se stjecanje nastavne kompetencije smatra osnovnom pretpostavkom razvoja nastavnika tijekom svih faza njihove profesionalne karijere, nesumnjivo je da profesionalni identitet predstavlja značajnu sastavnicu prepoznatljivosti i konkurentnosti nastavnika na tržištu rada. U tom kontekstu predmetna, pedagoška, psihološka i didaktičko-metodička kompetencija više nije dovoljna za stjecanje nastavničke diplome za rad u suvremenome kulturno pluralnom društvu, a razvijanje interkulturalne kompetencije je jedna od temeljnih zadaća profesionalnog razvoja i cjeloživotnog obrazovanja nastavnika.

Glavni oslonac za promišljanje problematike izobrazbe hrvatskih nastavnika je Zeleni dokument o obrazovanju nastavnika u Europi¹⁸ koji na obrazovanje nastavnika gleda kao na otvoren i dinamičan sustav čiji se kontinuitet ogleda u inicijalnom obrazovanju, uvođenju u posao, stručnom usavršavanju i cjeloživotnom obrazovanju, dok se zajednička

¹⁷ Suočavanje s multikulturalnom stvarnošću nametnulo je dva osnovna pravca u pristupu fenomenu interkulturalizma, od kojih se prvi se odnosi na stjecanje i jačanje vlastitoga kulturnog (interkulturalnog) identiteta, dok se drugi odnosi na stvaranje osnove za kulturni pluralizam, kao ideju međusobnog razumijevanja, dijaloga i tolerancije te vještine življenja u i s različitimima (Previšić, 1997).

¹⁸ Zeleni dokument o obrazovanju nastavnika u Europi (*Green paper on teacher education in Europe, 2000*) u 4. i 5. poglavlju posebnu pozornost posvećuje mogućim scenarijima reformi nastavničkoga obrazovanja u okviru Europske Unije, donoseći prijedloge konkretnih provedbenih mjera na razini odgojno-obrazovnih sustava.

europska načela¹⁹ politike usmjerene na unaprjeđivanje kvalitete i učinkovitosti obrazovanja nastavnika ogledaju u visokoj profesionalnosti, cjeloživotnom učenju, mobilnosti profesije i profesiji temeljenoj na partnerstvu. U tom su kontekstu od bitnog značaja pokušaji reformiranja hrvatskoga odgojno-obrazovnog sustava (i podsustava obrazovanja budućih nastavnika) nakon uspostave Republike Hrvatske kao samostalne i neovisne države²⁰, pri čemu su društveno-političke, gospodarske i tehnološke promjene uvjetovane tranzicijskim procesima u Hrvatskoj tijekom proteklih dvadesetak godina izazvale brojne pokušaje planiranja promjena usmjerene prema približavanju standardima razvijenih zapadnoeuropskih zemalja.

Unatoč otežanim okolnostima prevladavanja postojećih problema u ostvarivanju reformskih zahvata, u Hrvatskoj se u novije vrijeme događaju pozitivni pomaci prema europskom prostoru obrazovanja. U namjeri doseganja političkih i ekonomskih kriterija za članstvo u Europskoj Uniji, svjesna da će u prosudbi njezine spremnosti za pristupanje značajno mjesto zauzimati ocjena implikacija lisabonskih aktivnosti²¹, Hrvatska je izradila Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja nastavnika od 2005. do 2010. godine²² u kojemu je sustav obrazovanja hrvatskih nastavnika prepoznat kao važno prioritetno područje. U kontekstu odgoja i obrazovanja za interkulturalne odnose u Hrvatskoj je potreba uvažavanja europskih standarda uvjetovala i način orga-

niziranja nastave na preddiplomskim, diplomskim i poslijediplomskim studijima nastavničkih fakulteta, imajući pritom utjecaj i na razvijanje studijskih programa i uvođenje novih kolegija s područja interkulturalnog obrazovanja²³.

U nastojanju praćenja ovih trendova u Hrvatskoj u novije vrijeme počinje jačati istraživački interes za pitanja inicijalnog obrazovanja nastavnika i proces njihova profesionalnog razvoja kroz kontinuirano stručno usavršavanje i cjeloživotno obrazovanje. Stoga je ovu problematiku nužno promišljati u kontekstu rezultata domaćih istraživanja koji upućuju na izostanak jasne veze između programa inicijalnog obrazovanja i programa kontinuiranog usavršavanja nastavnika, što ukazuje na izostanak cjelovito razrađene strategije cjeloživotnog obrazovanja nastavnika (Domović, 2009). Rezultati istraživanja također upućuju na još nedovoljno transparentan, nedorečen i nedovoljno izgrađen model permanentnoga stručnog usavršavanja nastavnika. Pritom se kao najčešći problemi ističu: poteškoće s uključivanjem u programe stručnog usavršavanja, nedovoljna količina ponuđenih sadržaja, nedostatak vremena, nedovoljna financijska sredstva predviđena za stručno usavršavanje, kao i neprimjerena organizacija cjelokupnog sustava stručnog usavršavanja (Radeka i Sorić, 2005), dok nezadovoljstvo nastavnika uvjetima rada i životnim standardom u velikoj mjeri utječe na njihovu percepciju društvenog ugleda svoga zanimanja i vlastite (ne)kompe-

¹⁹ www.europa.eu.int/comm.

²⁰ Analizirajući reformske napore u Hrvatskoj nakon demokratskih promjena Šoljan (2003) nalazi neke ključne zapreke metodološke naravi u planiranju i ostvarivanju reformskih zahvata odgojno-obrazovnog sustava u Hrvatskoj koje se ponajprije ogledaju u: izostanku konsenzusa o nacrtu reforme, izostanku prihvaćanja i konceptualizacije reforme na razini valjanoga reformskog dokumenta te u polaženju reforme «od vrha prema dolje» (što se u kontekstu europskih i svjetskih iskustava pokazalo nedjelotvornim i naposljetku je dovelo do upitnosti učinkovitosti navedenog pristupa).

²¹ Lisabonska deklaracija, kao temeljni strateški dokument Europske Unije na koji se oslanjaju gotovo sve nacionalne strategije zemalja članica, usmjerena je na uspostavljanje Europe kao najkonkurentnijega i najdinamičnijega svjetskog gospodarstva temeljenog na znanju do 2010. godine, usmjerenog na osposobljavanje za održivi gospodarski rast i razvoj, uključujući veći broj kvalitetnih radnih mjesta i veću socijalnu koheziju. Pritom konkretne mjere i nacionalni akcijski planovi pretpostavljaju povećanje ulaganja u znanje (obrazovanje) i inovacije kao jedno od tri ključna područja razvoja.

²² Dokument je dostupan na internetskim stranicama Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske www.mzos.hr

²³ Na preddiplomskim, diplomskim i poslijediplomskim studijima nekih hrvatskih visokoškolskih institucija status obveznih ili izbornih kolegija imaju: Europski pristup obrazovanju za demokratsko građanstvo, Pojmovni modeli kulture, Interkulturalna pedagogija, Interkulturalno obrazovanje, Interkulturalni kurikulum i Interkulturalne kompetencije.

tentnosti (Radeka i Sorić, 2006)²⁴. U tom se smislu raskorak između proklamiranog i stvarnog stanja može prevladati sustavnim razvijanjem nastavničkih kompetencija i razvojem interesa kroz kontinuirano stručno usavršavanje. Pritom se posebna vrijednost kontinuiranog usavršavanja ogleda u činjenici da je ono najmasovniji oblik stručnog usavršavanja s obzirom na broj nastavnika kojima je namijenjen, dok s obzirom na vrijeme odvijanja, tijekom gotovo čitave profesionalne karijere, predstavlja najduži dio izobrazbe (Radeka i Sorić, 2005).

Rezultati istraživanja Tot i Klapan (2008)²⁵ upućuju na visoku razinu dihotomičnosti između trenutne zastupljenosti ciljeva kontinuiranoga stručnog usavršavanja nastavnika i onih ciljeva koje bi u budućnosti trebalo značajnije isticati, što upućuje na činjenicu da je tijekom dosadašnjega stručnog usavršavanja nastavnika prevelika pozornost bila usmjerena na kompetencije koje podupiru tradicionalistički pristup nastavi. Takvim se pristupom nedovoljna pozornost posvećivala onim očekivanim ishodima kontinuiranoga stručnog usavršavanja koji bi nastavnicima omogućili stjecanje kompetencija za ostvarivanje suvremenog kurikulumu. Ovakvi rezultati eksplicitno nameću nužnost osuvremenjivanja sadržaja i programa stručnog usavršavanja hrvatskih nastavnika koji u Hrvatskoj još počiva na centraliziranom konceptu *In-service Teacher Training* (Radeka, 2009)²⁶, dok bi jedan od temeljnih ciljeva kontinuiranoga stručnog usavršavanja nastavnika trebao biti usmjeren na unutarnje mijenjanje nastavnika (Tot i Klapan, 2008) kao subjekta cjeloživotnog učenja te na željene promjene ponašanja i njihove učinke u kontekstu nastavnikova profesionalnog djelovanja.

Rezultati navedenih istraživanja koji ilustriraju postojeće stanje cjeloživotnog obrazovanja hrvatskih nastavnika upućuju na potrebu nužnih promjena u okviru postojećeg sustava, a mjera u kojoj će se te promjene doista i realizirati ovisi prije svega o motivaciji i spremnosti na promjene svih aktera uključenih u sustav cjeloživotnog obrazovanja nastavnika, pri čemu je autonomija nastavnika i njihovo angažirano djelovanje u smislu kreiranja oblika i načina vlastitog profesionalnog razvoja osnovna pretpostavka za djelatno potvrđivanje profesionalnih kompetencija (a među njima svakako i interkulturalne kompetencije). Stoga pri kreiranju modela cjeloživotnog obrazovanja hrvatskih nastavnika prioritete svakako treba usmjeriti prema uvažavanju nastavnika kao ravnopravnih partnera te prema priznavanju nastavničke profesije kao jedne od ključnih profesija u procesu oblikovanja suvremenoga hrvatskog društva temeljenog na znanju. U tom bi smislu pozornost trebalo usmjeriti prema promišljanjima o mogućim perspektivama konceptualizacije modela cjeloživotnog obrazovanja hrvatskih nastavnika.

Prema zaključku

Pojavom multikulturalnih društvenih sustava, koji mijenjaju odnose među ljudima i otvaraju brojna pitanja međukulturalnih i međuetničkih dijaloga, škole se neminovno suočavaju s novim i drukčijim potrebama novonastalih kulturno pluralnih sredina (Bedeković, 2009). Pođemo li pritom od činjenice da složeni sustav izobrazbe, profesionalnog razvoja i cjeloživotnog obrazovanja nastavnika neizostavno treba sagledati u suvremenom multikulturalnom svijetu u kojemu

²⁴ Rezultati istraživanja su dobiveni u okviru projekta «Kvaliteta permanentnog usavršavanja nastavnika» provedenog na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zadru u razdoblju od 2002. do 2006. godine (glavni istraživač izv. prof. dr. sc. Igor Radeka) na uzorku 708 nastavnika 12 osnovnih i 8 srednjih škola na području Zadarske županije.

²⁵ Cilj istraživanja je bio utvrditi nastavničke procjene važnosti i poželjnosti ciljeva kontinuiranoga stručnog usavršavanja. Provedeno je na uzorku od 434 nastavnika osnovnih i srednjih škola na području osam hrvatskih županija i grada Zagreba.

²⁶ Intenzivne promjene kontinuiranog usavršavanja nastavnika u razvijenim europskim zemljama utjecale su na zamjenu tradicionalne koncepcije izobrazbe nastavnika uz rad (*in service Teacher Training-INSETT*) koja se temeljila na centraliziranom, izrazito formaliziranom i ponudom vođenom usavršavanju nastavnika uz rad, novom koncepcijom profesionalnog razvoja nastavnika (*Teacher Professional Development-TPD*) koja polazi od decentraliziranog, potražnjom vođenog sustava s mnogostrukim nositeljima usavršavanja i raznolikim izvorima financiranja. Ova koncepcija implicira zadovoljavanje specifičnih razvojnih potreba svakog pojedinog nastavnika što izravno utječe na poboljšanje kvalitete usavršavanja nastavnika te, posljedično, stjecanje više razine potrebnih nastavničkih kompetencija (Radeka, 2009, prema Zafeirakou, 2002).

interkulturalni odgoj i obrazovanje zauzima značajno mjesto, tada problematika profesionalnog razvoja i cjeloživotnog obrazovanja hrvatskih nastavnika, među ostalim, pretpostavlja i promišljanje obrazovanja za interkulturalne odnose, odnosno osnaživanja i poticanja nastavnika za stjecanje interkulturalnog identiteta i usvajanje interkulturalne kompetencije nužne za rad u kulturno pluralnim sredinama. Promišljaju li se u tom kontekstu mogućnosti konceptualizacije modela cjeloživotnog obrazovanja hrvatskih nastavnika u svjetlu zajedničkih europskih načela politike usmjerene prema unaprjeđivanju kvalitete i učinkovi-

tosti obrazovanja nastavnika (visoka profesionalnost, cjeloživotno učenje, mobilnost profesije i profesija temeljena na partnerstvu), cjeloživotno obrazovanje nastavnika usmjereno na stjecanje interkulturalnog identiteta i razvoj interkulturalne kompetencije kroz proučavanje kulturnih iskustava i pozitivnih doprinosa pojedinaca u području odnosa dominantne i manjinskih kultura, svakako bi trebalo utjecati na definiranje obrazovne politike koja će omogućiti dosljednu provedbu interkulturalnih načela u neposrednoj nastavnoj praksi koja se odvija u hrvatskim odgojno-obrazovnim institucijama.

Literatura

- Babić, N. (2007), Kompetencije i obrazovanje učitelja. U: Babić, N. (ur.), Kompetencije i kompetentnost učitelja. Osijek: Učiteljski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, str. 23 – 65.
- Bedeković, V. (2008), Interkulturalna kompetencija nastavnika: izazov ili odgovor na zahtjeve suvremene škole. U: Káich, K. (ur.), Budućnost obrazovanja učitelja – novi izazovi i pogledi. Subotica: Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku, str. 480 – 492.
- Bedeković, V. (2007), Interkulturalne komponente odgoja i obrazovanja pripadnika nacionalnih manjina. U: Previšić, V., Šoljan, N. N., Hrvatić, N. (ur.), Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, str. 58 – 67.
- Byram, M. (2005), Uvodno poglavlje. U: Benjak, M., Požgaj Hadži, V. (ur.), Bez predrasuda i stereotipa, interkulturalna komunikacijska kompetencija u društvenom i političkom kontekstu. Rijeka: Izdavački centar Rijeka, str. 15 – 21.
- Delors, J. (1998), Učenje: blago u nama – Izvješće UNESCO-u Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće. Zagreb: Educa.
- Domović, V. (2009), Bolonjski proces i promjene u inicijalnom obrazovanju učitelja i nastavnika. U: Vizek-Vidović, V. (ur.), Planiranje kurikula usmjerena na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika – priručnik za visokoškolske nastavnike. Zagreb: Filozofski i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, str. 9 – 19.
- Hrvatić, N. (2007), Interkulturalna pedagogija: nove paradigme. U: Previšić, V., Šoljan, N. N., Hrvatić, N. (ur.), Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, str. 41 – 58.
- Hrvatić, N., Piršl, E. (2005), Kurikulum pedagoške izobrazbe i interkulturalne kompetencije učitelja. Pedagoška istraživanja, 2 (2), 251 – 266.
- Hrvatić, N., Piršl, E. (2007), Interkulturalne kompetencije učitelja. U: Babić, N. (ur.), Kompetencije i kompetentnost učitelja. Osijek: Učiteljski fakultet u Osijeku, str. 221 – 228.
- Jagić, S. (2002), Interkulturalizam kao pedagoška teorija i praksa. U: Rosić, V. (ur.), Odnos pedagoške teorije i pedagoške prakse. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci, str. 286 – 293.
- Mijatović, A. (2000), Leksikon temeljnih pedagoških pojmova. Zagreb: Edip.
- Perotti, A. (1995), Pledoaje za interkulturalni odgoj i obrazovanje. Zagreb: Educa.
- Previšić, V. (1987), Interkulturalizam u odgoju europskih migranata. Napredak, 42 (3), 304 – 313.
- Previšić, V. (1997), Croatian Schools facing the Challenge of Multiculturalism. U: Katunarić, V.

- (ur.), *Multicultural reality and perspectives in Croatia*. Zagreb: Interkultura, str. 46 – 63
- Previšić, V. (2007), *Pedagogija i metodologija kurikuluma*. U: Previšić, V. (ur.), *Kurikulum: teorije-metodologija-sadržaj-struktura*. Zagreb: Školska knjiga, str. 15 – 37.
- Previšić, V., Mijatović, A. (1999), *Demokratska i interkulturalna obilježja srednjoškolaca u Hrvatskoj*. Zagreb: Interkultura.
- Previšić, V., Mijatović, A. (2001), *Mladi u multikulturalnom svijetu – stavovi srednjoškolaca u Hrvatskoj*. Zagreb: Interkultura.
- Poole, M. E., Nielsen, S. W., Horrigan, L. M., Langan-Fox, J. (1998), *Competencies for professionals and managers in the context of educational reform*. *International Journal of Lifelong Education*, 17(2), 87 – 107.
- Radeka, I. (2007), *Uloga nastavnika u cjeloživotnom obrazovanju*. U: Previšić, V., Šoljan, N. N., Hrvatić, N. (ur.), *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, str. 603 – 612.
- Radeka, I. (2009), *Cjeloživotno obrazovanje nastavnika u Hrvatskoj*. U: Bouillet, D., Matijević, M. (ur.), *Kurikulum ranog odgoja i obveznog obrazovanja*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, str. 659 – 671.
- Radeka, I., Sorić, I. (2005), *Model permanentnog usavršavanja nastavnika*. *Pedagoški istraživanja* 1(2), 17 – 34.
- Radeka, I., Sorić, I. (2006), *Zadovoljstvo poslom i profesionalni status nastavnika*. *Napredak* 2/06, 161 – 177.
- Spajić-Vrkaš, V., Kukoč, V., Bašić, S. (2001), *Interdisciplinarni rječnik*. Zagreb: Hrvatsko povjerenstvo za UNESCO.
- Šoljan (2003), *Pedagoška znanost na prijelazu u 21. stoljeće: kontekstualizacija pedagoških razvoja*. U: Vrgoč, H. (ur.), *Odgoj, obrazovanje i pedagogija u razvitku hrvatskog društva*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 48 – 57.
- Tot, D., Klapan, A. (2008), *Ciljevi stalnoga stručnog usavršavanja: mišljenja učitelja*. *Pedagoški istraživanja* 5(1), 60 – 71.
- Zidarić, V. (1997), *Possibilities of Multicultural/Intersultural Relations in Croatia*. U: Katunarić, V. (ur.), *Multicultural reality and perspectives in Croatia*. Zagreb: Interkultura, str. 63 – 68.