

# RAZREDNO-NASTAVNO OZRAČJE – AFIRMACIJA INTERKULTURALIZMA

MARIJA BUTERIN  
Sveučilište u Zadru, Odjel za pedagogiju  
*University of Zadar, Department of pedagogy*

---

UDK: 316.72:37.013  
Pregledni članak / *Review*

---

Primljeno / *Receives*: 23. XI. 2009.

Pod utjecajem intenziviranja migracijskih tokova, kao i upotrebe komunikacijskih tehnologija, kontakti između pripadnika različitih kultura više nisu iznimka, već pravilo svakodnevnog života. Unatoč trendu globalnog povezivanja brojni su primjeri iskazivanja ksenofobije, socijalne distance, rasizma i drugih oblika društveno neprihvatljiva ponašanja i među školskom populacijom. Škola više nego ikada druga socijalna institucija ima društveno-moralnu obvezu djelovati preventivno u smjeru osposobljavanja učenika za suočavanje s različitostima. Stoga, nastavnici imaju zadaću implementirati interkulturalna načela u školsko i razredno-nastavno ozračje.

Predmet ovog rada jest promišljanje odnosa razredno-nastavnog ozračja i interkulturalizma. Polazeći od shvaćanja interkulturalnog odgoja i obrazovanja prvenstveno kao programa usmjerenih na zajednicu s ciljem unapređenja međuljudskih odnosa, ističe se zahtjev za nastavnikovom refleksijom interkulturalnog aspekta odgojno-obrazovnog ozračja. U funkciji navedenog, razlažu se smjernice u okviru različitih dimenzija razredno-nastavnog ozračja koje mogu poslužiti kao polazište za vrednovanje i unapređivanje interkulturalnog dijaloga.

**KLJUČNE RIJEČI:** *dimenzije razredno-nastavnog ozračja, interkulturalizam, odgojno-obrazovno ozračje, refleksija, smjernice*

## IZAZOVI SUVREMENOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

Masovne migracije, nove tehnologije i informatizacija komunikacije, umnožavanje znanja i globalizacija neki su od razvojnih trendova današnjice koji predstavljaju izazov na svim područjima ljudskog života i rada, pa tako i na području odgoja i obrazovanja. Kao odgovor na navedene promjene postavlja se zahtjev za stjecanjem novih znanja, vještina i stavova. Prema *Europskom referentnom okviru*, kao ključne kompetencije za cjeloživotno učenje navode se: komunikacija na materinskom i stranom jeziku, matematička i prirodoslovna kompetencija, ICT kompetencija, umijeće organiziranja vlastitog učenja, međuljudska i građanska kompetencija, poduzetništvo te kulturna svijest i izražavanje (*Key Competences for Lifelong Learning*, 2006). Unutar navedenog i brojnih drugih obrazovnih dokumenata (usp. *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i opće obvezno obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi*, 2008) interkulturalno obrazovanje pronalazi svoje mjesto i puno opravdanje.

Premještanje naglaska s nastavnih sadržaja na obrazovne ishode formulirane u obliku kompetencija implicira nužnost promjena u odgojno-obrazovnom djelovanju škole, među kojima se posebno ističe sljedeće:

- uravnoteženje obrazovne i odgojne dimenzije te
- osvještavanje važnosti uloge odgojno-obrazovnog ozračja.

#### JACANJE ODGOJNE DIMENZIJE ŠKOLSKOG DJELOVANJA

Odgojnu važnost škole i njezinu dijalektičku povezanost s obrazovanjem isticao je još Herbart pojmom *odgojne nastave*. Njegove refleksije aktualne su još i danas, primjerice u Lerschovom zahtjevu za širim shvaćanjem kompetencija (Lersch, 2005).

Prema autorovu shvaćanju kompetencija se ne bi smjela definirati samo u terminima znanja i sposobnosti primjene tog znanja, već bi uz djelatnu trebala uključivati i autoregulatornu dimenziju, koja uz umijeće učenja obuhvaća i odgovarajuće svjetonazore, vrijednosne stavove i smjernice djelovanja. Navedeno se argumentira potrebom društveno prikladnog i odgovornog primjenjivanja stečenih znanja i vještina. Postavljanje zahtjeva za širim shvaćanjem kompetencija zapravo implicira važnost uravnoteživanja obrazovne i odgojne dimenzije školskog djelovanja pri čemu se školski uspjeh istovremeno promatra kroz kognitivnu (ocjene, rezultati natjecanja i sl.) i afektivnu dimenziju (zadovoljstvo, doživljaj uspjeha i dobrog osjećanja *svih* članova školske zajednice i sl.).

#### OSVJEŠTAVANJE I KREIRANJE ŠKOLSKOG I RAZREDNO-NASTAVNOG KONTEKSTA

Aktualizacija kompetencijskog modela afirmira sljedeće načelo: proces stjecanja kompetencija neraskidivo je povezan sa *situacijom* (iskustvom) stjecanja te kompetencije, odnosno sa situacijom koja određenu kompetenciju u osnovi pretpostavlja (Lersch, 2005). Iz toga proizlazi kako se stjecanje kompetencije ne može ograničiti isključivo na usvajanje određenih nastavnih sadržaja, već se naglašava važnost kreiranja uvjeta i/ili ozračja u kojima se odvijaju procesi stjecanja kompetencija. Međusobna upućenost pretpostavki i ishoda (kompetencije) naglašava značajnost situacije poučavanja za sam rezultat učenja. Slično promišljanje nalazimo i kod Weinerta koji ističe kako je "sposobnost da se fleksibilno i kompetentno koristimo inteligentnim znanjem, manje funkcija samog stečenog znanja, već više *načina* stjecanja znanja" (Weinert, 1998: 116; prema, Lersch, 2005). Stoga više nije dovoljno samo prenijeti znanje, makar bilo iznimno dobro usustavljeno, jer:

- znanje nije isto što i umijeće (usp. s Neuweg, 2008),
- kao što ni posjedovanje odgovarajuće kompetencije *a priori* ne podrazumijeva i (uspješnu i ispravnu) izvedbu (velik broj osobnih i situacijskih čimbenika može u danim okolnostima blokirajuće utjecati na iskazivanje određene kompetencije).

#### INTERKULTURALIZAM I OBRAZOVANJE

Iako multikulturalizam predstavlja jedan od najstarijih društvenih fenomena, prvi programi obrazovanja za kulturno 'drugačije' javili su se tek šezdesetih godina prošlog stoljeća. S obzirom na to da su migracijski tokovi u to doba prvenstveno percipirani kao privremeni rad i boravak u drugoj zemlji, ti su prvi programi bili koncipirani kao

svojevrsna pomoć djeci imigranata kako bi se mogli nesmetano uključiti u nastavu koja je primarno orijentirana na kulturu zemlje domaćina. Unatoč ograničenjima ti su programi u to vrijeme predstavljali veliki korak naprijed u smislu napuštanja prakse upućivanja učenika pripadnika etničkih manjina u posebne škole (što se većinom opravdavalo teorijom smanjenih mentalnih sposobnosti). S intenziviranjem migracijskih procesa i interkulturalnih kontakata, kada su izravni ili neizravni susreti različitih kultura postali gotovo pravilo svakodnevice, javlja se zahtjev za uvođenjem multikulturalnog, a potom i interkulturalnog obrazovanja koje se obraća svim učenicima s ciljem promicanje uzajamnog razumijevanja i poštivanja među pripadnicima različitih kultura.

Iako je potreba za interkulturalnim obrazovanjem prepoznata na razini prosvjetne politike brojnih zemalja, rasprave o tome što jest ili što bi trebalo predstavljati interkulturalno obrazovanje još uvijek traju (Durr i sur., 2002). Unatoč difuziji na teorijskoj razini, možemo razlikovati tri značenja pojma interkulturalizma u obrazovanju (Spajić-Vrkaš i sur., 2004), a to su: interkulturalizam kao nova *filozofija* obrazovanja; kao temeljno nastavno ili kroskurikularno *načelo* te kao obvezan ili izborni nastavni *predmet ili sadržaj* jednog ili više postojećih predmeta u osnovnoj i srednjoj školi te u sklopu obrazovanja učitelja.

Neujednačene rasprave o interkulturalizmu na teorijskoj razini rezultirale su njegovom različitom provedbom na razini odgojno-obrazovne prakse. Prema Banksu (1995) možemo razlikovati tri skupine programa interkulturalnog obrazovanja:

- usmjereni na *učenike* - predstavljaju obrazovne programe kompenzacijskog ili tranzicijskog karaktera. Njihova se realizacija svodi, i to najčešće u kombinaciji s nastavom materinskoga ili stranih jezika, na pomoć kulturno ili jezično 'drugacijim' učenicima kako bi se nesmetano uključili u redovnu nastavu većinske skupine;
- usmjereni na *sadržaj* - predstavljaju obrazovne programe o kulturnim razlikama ili za kulturno razumijevanje. Provode se na način da se u nastavne programe uvodi više kulturnih perspektiva te proučavanjem više etničkih ili manjinskih skupina;
- usmjereni na *zajednicu* - predstavljaju programe za društvenu rekonstrukciju ili za promicanje humanog ophođenja s ciljem unapređenja društvenih odnosa u školi i zajednici. Realiziraju se promicanjem interkulturalnog razumijevanja i suzbijanjem rasizma i predrasuda, mijenjanjem nastavnih programa i političko-kulturnog konteksta škole, njegovanjem suradničkog učenja i socijalne inicijative na razini škole.

Upravo programi interkulturalnog obrazovanja koji su usmjereni na zajednicu naglašavaju važnost odgojno-obrazovnog ozračja za promicanje vrijednosti interkulturalizma kao načina života svih sudionika školske zajednice.

Promišljanja o interkulturalnoj dimenziji odgojno-obrazovnog procesa oslanjaju se na rezultate istraživanja koji su ukazali na postojanje socijalnih distanci i etničkih stereotipa među školskom populacijom (Mijatović i Previšić, 1999; Hrvatić, 2004; Previšić i sur., 2004; Munjiza i Peko, 2004). Navedenom se pridružuju i rezultati istraživanja *Centra za ljudska prava (Ljudska prava u osnovnim školama - teorija i praksa, 2009)* koji su prema dominantnoj 'školskoj kulturi' identificirali različite tipove škola u Hrvatskoj. Nalazi su pokazali kako uz demokratsku europsku, egalitarnu i responsivnu školu paralelno egzistiraju i škole okarakterizirane kao tradicionalističke te autoritarne koje nikako ne idu u prilog njegovanju interkulturalnog dijaloga.

## RAZREDNO-NASTAVNO OZRAČJE – AFIRMACIJA INTERKULTURALIZMA

Istraživanja odgojno-obrazovnog ozračja intenzivnije započinju šezdesetih godina prošlog stoljeća usporedno s reformskim pokretima za unapređenje škole i isticanja važnosti kontekstualnih čimbenika na kvalitetu procesa i ishoda odgojno-obrazovnog procesa (Domović, 2004). No, što se pod navedenim podrazumijeva? Kad govorimo o ozračju, zapravo govorimo o neformalnim i implicitnim dimenzijama školskog života. "Pojedinaac nigdje 'ne vidi' ozračje, jer je sav u njega uronjen, njegov je dio, i nevidljivo i nesvjesno podliježe njegovu utjecaju" (Trstenjak, 1989: 83; prema Bošnjak, 1997). O važnosti odgojno-obrazovnog ozračja mnogo govori definicija Halpina i Crofta (1963) koji ističu kako je ozračje za organizaciju isto što i osobnost za individuu te rezultati istraživanja koji pokazuju kako nakon inteligencije i predznanja doživljaj ozračja predstavlja značajan čimbenik u objašnjenju odgojno-obrazovnog postignuća učenika (Bošnjak, 1997).

Iako odgojno-obrazovno ozračje možemo razmatrati na makro (škola) i mikro (razred i nastava) razini, naglasak stavljamo upravo na potonje s obzirom na to da nastava predstavlja vremenski prevladavajuću aktivnost u školskom životu, a razredni odjel "posljednje mjesto, koje 'sabire' najrazličitije utjecaje prije i izvan razreda" (Jurić, 1993: 63).

Od brojnih određenja i terminoloških razlika u vezi konstrukta razredno-nastavnog ozračja polazimo od definicije prema kojoj ono predstavlja unutarnju relativno konstantnu kvalitetu skupa obilježja razrednoga odjela kojega učenici mogu doživjeti i koji potencijalno utječu na njihovo zadovoljstvo nastavom (Jagić i Jurčić, 2006). Ono uključuje (među)utjecaje u organizaciji i realizaciji nastavnoga procesa kao implikacije formalnih organizacija i poželjnih uvjeta rada, ukupno stanje odnosa u razrednoj zajednici u vrijeme nastavnih aktivnosti, emocionalni ton u interpersonalnoj komunikaciji te proces koji se interakcijom uspostavlja između učitelja i učenika. Razredno-nastavno ozračje može se razumjeti sagledavanjem realizacije interakcije na razini organizacije, rukovođenja te, što je najvažnije, na razini međudnosa između sudionika odgojno-obrazovnog procesa (učenika i učitelja, učenika međusobno i u odnosu spram nastavnog procesa). Realizacija te interakcije spoznaje se na temelju upoznavanja učenikova doživljaja temeljnih čimbenika razredno-nastavnog ozračja. Stoga bi svaki nastavnik koji želi kreirati ugodno i podržavajuće razredno-nastavno ozračje za sve učenike, pa i one s drugačijom kulturnom pozadinom, trebao poznavati razinu zadovoljstva učenika nastavom kako bi mogao djelovati na razvoj njihova postignuća i ponašanja tijekom nastave (Jagić i Jurčić, 2006).

Jedan od ključnih razloga zbog kojih se pozitivan doživljaj školskog i razredno-nastavnog ozračja tretira kao mogući činitelj interkulturalizma te razvoja interkulturalne kompetencije, predstavlja činjenica kako je monokulturalni model društva stvar prošlosti. Osim toga, rezultati istraživanja su pokazali kako pozitivno, podržavajuće i *kulturalno osviješteno ozračje* pridonosi akademskom postignuću učenika (Marshall, 2002) te afirmaciji vezanosti učenika za školu (Maddox i Prinz, 2003). Iako navedeno vrijedi za čitavu populaciju učenika, ono ipak ima posebnu važnost kad su u pitanju učenici s drugačijom kulturnom pozadinom. Na umu treba imati kompleksnost procesa socijalizacije u drugačijem kulturološkom kontekstu učenika pripadnika manjina kao i susrete s velikim dijelom obrazovnih sadržaja koji nemaju (direktne) veze sa sadržajima iz njihova kulturnog kruga. Stoga se školski neuspjeh učenika pripadnika manjina može i treba interpretirati uzimajući u obzir obilježja odgojno-obrazovnog ozračja. Općenito, ozračje i uspjeh se mogu promatrati u recipročnom odnosu. Kada postoje kvalitetne socijalne veze među članovima

školske zajednice, obrazovna postignuća učenika su veća, dok s druge strane, akademska nekompetentnost i slabo školsko postignuće pridonose negativnim stavovima i otuđenju učenika od škole te formiranju društveno neprihvatljivih oblika ponašanja (Sprott, 2004). Loša kvaliteta međuljudskih odnosa između pripadnika različitih kultura u školskom okruženju u većoj je mjeri posljedica, no uzrok ponašanja što je odraz postojanja stereotipa, predrasuda i drugih oblika društveno neprihvatljivih stavova na široj društveno razini. Učinci tih utjecaja ne bi se smjeli prepustiti stihiji, već škola koja se želi okarakterizirati kao humana ima više nego ikoja druga socijalna institucija društveno-moralnu obvezu i odgovornost da djeluje preventivno. Unatoč ograničenjima mogućnosti školskog djelovanja treba imati na umu kako djeca i mladi znatan dio svoga života provode u školi pri čemu odgojno-obrazovni proces, ukoliko je pravilno usmjeren, može reducirati i ublažiti brojne negativne socijalizacijske činitelje koji djeluju u smjeru razvoja rasizma, ksenofobije i drugih oblika netolerantnog ponašanja prema osobama s drugačijim kulturnim i etničkim porijeklom. Stoga nastavnici koji žele kreirati povoljne uvjete i ozračje za sve učenike, moraju uzeti u obzir i mnogostruke izvanškolske čimbenike kako bi mogli ispravno razumjeti i protumačiti višestruko uvjetovana događanja u razredu i školi. Ukoliko se škola ogлуši na navedeno, gubici su višestruki za *sve* učenike. Naime, diskriminirajući oblici djelovanja mogu dovesti do školskog neuspjeha i napuštanja škole učenika drugačijeg kulturnog porijekla. Također, kod učenika pripadnika većinske kulture umanjuje se mogućnost svladavanja vještina potrebnih za uspješan život i rad u multikulturnom društvu. Navedeno ukazuje na važnost kreiranja kulturno responsivnog školskog i nastavno-razrednog ozračja koje uvažava i aktivno promiče interkulturalnu dimenziju.

Kako ne bi ostali na osobnim impresijama i deklarativnosti, osvještavanje i kreiranje interkulturalnog razredno-nastavnog ozračja pretpostavlja sustavnu i permanentnu (samo)evaluaciju u svrhu njegove refleksije. Stoga se svaki nastavnik treba pitati na koji način priprema učenike kako bi postali interkulturalno kompetentni članovi multikulturalnog društva. Pruža li svim učenicima uz činjenična znanja i iskustveni doživljaj intrekulturalizma ili pak interkulturalizam ostaje samo proklamirano načelo u okviru obrazovne dokumentacije. Ukratko, nastavnici moraju razmotriti na koji je način njeno ozračje u skladu s ciljevima interkulturalnog obrazovanja te time otvoriti put razvoju učenika u interkulturalno kompetentne osobe.

Svaka evaluacija čiji rezultati trebaju poslužiti unapređenju prakse ne trpi generalizacije, već zahtijeva konkretizaciju teorijskih konstrukata i njihovih indikatora koji mogu poslužiti kao *evaluacijski instrument* (koji pruža informacije o razini razvijenosti interkulturalnog obrazovanja te njegovim slabim i jakim točkama), *izvor refleksije* (koji potiče na ponovno promišljanje osobnih vrijednosti i ponašanja te koji obrazovnim programima, ciljevima i postignućima daju dublje značenje), *izvor motivacije* (koji impliciraju kako su neka područja manjkava te stoga zahtijevaju razvoj strategija za njihovo poboljšanje) te kao *sustav smjernica* (koje ukazuju kako postići uspjeh u interkulturalnom obrazovanju) (Karwacka, 2009: 4). Uvid u literaturu koja se odnosi na problematiku interkulturalizma ne razmatra sustavno indikatore za vrednovanje interkulturalnog ozračja. Jedan od razloga takvu stanju jest činjenica što su brojne sastavnice interkulturalne dimenzije problematične za mjerenje i ne mogu se izraziti kvantitativno (Karwacka, 2009). Stoga u sagledavanju interkulturalnog aspekta razredno-nastavnog ozračja i okvirnom određivanju s njim povezanih smjernica, polazimo od opće *Ljestvice razredno-nastavnog ozračja* (Bošnjak, 1997) unutar koje možemo razlikovati sljedeće dimenzije: jasnoću pravila ponašanja, dosljednost u sankcioniranju

kršenja školskih pravila, razinu discipliniranosti u razredu, kvalitetu odnosa među učenicima, kvalitetu odnosa između nastavnika i učenika te kvalitetu odnosa učenika prema obrazovnim sadržajima i prostorijama u kojima se obrazovni proces odvija.

#### PRAVILA PONAŠANJA I SANKCIONIRANJE NJIHOVA KRŠENJA

Svaka organizacija koja nastoji regulirati i harmonizirati međusobne odnose različitih pojedinaca, veliku pažnju posvećuje definiranju kodeksa ponašanja. Razredno odjeljenje kao mjesto rada i života nastavnika i učenika također implicira važnost postojanja jasnih pravila. S obzirom na to da su pravila obvezujuća za sve sudionike organizacije, ključni moment predstavlja uključenost svih subjekata na koje se ta pravila odnose u njihovo definiranje. Iz navedenog proizlazi važnost uvažavanja potreba i očekivanja učenika pripadnika manjinskih skupina. Njihovim uključivanjem u procese dogovaranja i odlučivanja oko važnih tema školskog života kao što su pravila zajedničkog života i rada u razrednom odjeljenju, nesumnjivo pridonosi razvoju osjećaja uključenosti i pripadnosti razrednom odjeljenju i školskoj zajednici ali i širem sagledavanju 'neizgovorenih' pretpostavki, koje ni sam učitelj možda nije osvijestio kao za učenike problematične.

Zajedničko kreiranje interkulturalno osjetljivog kodeksa ponašanja polazi od načela uvažavanja i poštivanja različitosti te eksplicitno zabranjuje svaki oblik diskriminirajućeg ponašanja. Stoga pravo na sudjelovanje u donošenju pravila podrazumijeva i kolektivno preuzimanje (samo)odgovornosti za njihovu afirmaciju. S obzirom na interkulturalnu dimenziju, navedeno podrazumijeva reagiranje svih članova školske zajednice na svaki oblik (eksplicitni i implicitni, verbalni i neverbalni) diskriminirajućeg ponašanja. U slučaju kršenja pravila dosljedno se primjenjuju predviđene mjere sankcija na nepristran način. Stoga pravila i s njima povezane sankcije podjednako vrijede za sve učenike bez obzira na jezik, religiju ili kulturu. Mjere sankcija se ne odnose na kažnjavanje, već se prvenstveno shvaćaju kao pomoć prekršitelju da nauči promijeniti svoje ponašanje. To podrazumijeva važnost osposobljavanja učenika za identifikaciju i eliminaciju institucijskih diskriminacija, zatim skrivenih oblika predrasuda i marginalizacije te postojanja mehanizama za dosljedno i nepristrano sankcioniranje kršenja kodeksa ponašanja.

#### ODNOSI IZMEĐU NASTAVNIKA I UČENIKA

Odnosi na relaciji učenik-učitelj te učenik-učenik trebali bi se odlikovati uzajamnim uvažavanjem i poštivanjem. Način na koji se poima (kulturalna) različitost utječe na prirodu odnosa između pripadnika različitih kultura. Ukoliko se na različitosti gleda kao na odstupanje od normativa i hendikep koji treba popraviti procesom konformiranja i asimilacije, zanemaruje se temeljno pravo učenika pripadnika manjina na kulturnu različitost što *a priori* rezultira nejednakim pozicijama u interakcijskim odnosima. Uvažavanje i promoviranje različitosti kao prednosti i bogatstva rezultira kreiranjem kulture interkulturalnog dijaloga što svim učenicima daje dodatnu kompetenciju, a samoj školi viši status. U takvu ozračju svi sudionici pokazuju ne samo riječima već i djelom otvorenost i poštovanje prema različitostima. Naime, ključna ideja interkulturalizma jest proces u kojemu nema jednostranog davanja ili primanja, u kojemu bi netko unaprijed bio aktivan, a netko pasivan, manje ili više važan, već je to ravnopravan odnos bez obzira na različitosti (Previšić, 2004). Stoga, bez obzira na numeričku prevlast pripadnika većinske kulture u odnosu na

manjine, interakcija treba biti dvosmjerna te praćena osjećajem uzajamnog razumijevanja i poštivanja, pri ćemu nema mjesta za različite socijalne stereotipe, predrasude i stigmatizaciju. Afirmacija interkulturalnog dijaloga implicira kulturno responsivni stil voćenja nastavnika, poticanje sudjelovanja ućenika u interkulturalnim iskustvima i razmjenama te promoviranje partnerskih odnosa i kooperativnih metoda ućenja (ućenje ućenja s drugim i *od* drugog) koje potiću uzajamnost, a ne natjecanje i hijerarhiju.

#### KVALITETA ODNOSA UĆENIKA PREMA OBRAZOVNIM SADRŽAJIMA U KOJIMA SE OBRAZOVNI PROCES ODVIJA

Problematika interkulturalizma tiće se svih ćlanova multikulturalne školske zajednice te je nerealno oćekivati napredak na tom podrućju ukoliko su programi namijenjeni samo odrećenoj populaciji ućenika. Osim toga većina europskih zemalja u svojim prosvjetnim i slućbenim dokumentima istiće vaćnost promoviranja *participativne* školske kulture koja djeluje poticajno na sve ućenike kako bi postali aktivni i *odgovorni* graćani. Stoga ućenici prema obrazovnim sadržajima i prostorijama mogu imati pozitivan odnos tek ukoliko za ućenika imaju osobno znaćenje. Navedeno podrazumijeva afirmaciju inkluzivne filozofije kao i naćela multiperspektivnosti. Konkretno, postavlja se zahtjev da se u realizaciji nastavnog procesa pri obraćivanju nastavnih sadržaja uvaćavaju osobna iskustva, odnosno kulturni identitet i multilingvistićke kompetencije svih ućenika pa tako i ućenika pripadnika manjina. To zapravo predstavlja pitanje razine ukljućenosti svih ućenika u kreiranje obrazovnog procesa. Naime, nastavnici bi, svjesni kulturnih razlićitosti svog razrednog odjeljenja, trebali omogućiti da ućenici, s obzirom na vlastite interese i kulturno porijeklo, u odrećenoj mjeri utjeću na izbor sadržaja, metoda pa i naćina provjeravanja njihova znanja.

#### DISCIPLINA U RAZREDU

Problem discipline biti će vjerojatno manji uslijed:

- postojanja jasnih pravila koja su donesena na temelju suglasnosti svih sudionika;
- osiguranosti mehanizama sankcioniranja njihova kršenja;
- promoviranja pozitivne interakcije meću ućenicima te
- pristupanja obrazovnim sadržajima s više kulturnih perspektiva.

Ipak, sve ovo ne iskljućuje mogućost pojavljivanja sukoba i konflikata proizašlih iz kulturalnih razlićitosti meću sudionicima. Stoga, znaćajnu ulogu ima osposobljavanje ućenika za suoćavanje s konfliktima, diskriminacijom, frustracijama i dr. na miran i suradnićki naćin.

Stoga, ukoliko se interkulturalizam osvijesti i prakticira kao miran i skladan sućivot te postane sastavni dio odgojno-obrazovnog ozraća moćemo govoriti o interkulturalnoj školi kao stvarnosti, a ne idealu.

#### ZAKLJUĆAK

Brojni primjeri eksplicitnog i implicitnog izraćavanja rasizma, stereotipa, predrasuda te drugih oblika neprihvatljivog mišljenja i djelovanja mogu dovesti do ozbiljnih kršenja temeljnih ljudskih prava. Zato škola, odnosno nastavnici, imaju drućveno-moralnu dućnost djelovati preventivno te svakom ućeniku prućiti doćivljaj humanog okrućenja

koje podrazumijeva promišljanje interkulturalizma kao bitne sastavnice optimalnog školskog i razredno-nastavnog ozračja. Unatoč neupitne važnosti ozračja, odgojno-obrazovno djelovanje škole pretežno je usmjereno na kognitivne aspekte. Fokusiranjem na problematiku vrednovanja znanja zanemaruje se veliki odgojni potencijal školskog ozračja. Iz navedenog proizlazi zahtjev da nastavnici na temelju učeničkih doživljaja i percepcije školskog i razredno-nastavnog ozračja sustavno i kontinuirano prate i unapređuju njegovu interkulturalnu sastavnicu. Ovakvim humanim pristupom škola omogućuje da svaki od njenih sudionika bez obzira na etnička, religijska, kulturna i druga obilježja ima priliku za doživljaj zadovoljstva i uspjeha.

#### LITERATURA

Banks, J. A. (1995) *Handbook of Research on Multicultural Education*, New York, Simon and Schuster Macmillan.

Bošnjak, B. (1997) *Drugo lice škole: Istraživanje razredno-nastavnog ozračja*, Zagreb, Alinea.

Domović, V. (2004) *Školsko ozračje i učinkovitost škole*, Zagreb, Naklada Slap.

Durr, K., Spajić-Vrkaš, V. i Ferreira Martins, I. (2002) *Učenje za demokratsko građanstvo u Europi*. <http://www.iffzg.hr/hreedc/hr/index.php?mmlID=/58/&PHPSESSID=c7c1378cdb80a38f8abb595263ad9359>

Halpin, A. W. & Croft, D. B. (1963) *Organizational Climate of Schools*, Chicago, University of Chicago.

Hrvatić, N. (2004) Romi u Hrvatskoj: od migracija do interkulturalnih odnosa, *Migracijske i etničke teme*, Zagreb, god. 20, sv. 4, str. 367-385.

Jagić, S. i Jurčić, M. (2006) Razredno-nastavno ozračje i zadovoljstvo učenika nastavom, *Acta Iadertina*, Zadar, vol. 3, str. 29-43.

Jurić, V. (1993) Školska i razredno nastavna-klima. U: Drandić, B. (gl. ur.), *Priručnik za ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova*, Zagreb, Znamen, str. 63-71.

Karwacka, K (2009) *Towards indicators for success in intercultural education*, Pestalozzi Programme and Intercultural education and exchanges, Council of Europe. [http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Intercultural/Towards%20indicators%20for%20success%20in%20intercultural%20education\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Intercultural/Towards%20indicators%20for%20success%20in%20intercultural%20education_EN.pdf)

Lersh, R. (2005) Nastava kao čin ravnoteže: didaktičko-metodička razmatranja o novoj kulturi učenja prema idućem uvođenju obrazovnih standarda, *Pedagogijska istraživanja*, Zagreb, god. 2, sv. 1, str. 85-99.

Maddox, S. J., Prinz, R. J. (2003) School Bonding in Children and Adolescents: Conceptualization, Assessment, and Associated Variables, *Clinical Child and Family Psychology Review*, vol. 6, n. 1, pp 31-49.

Marshall, M. L. (2002) *Examining School Climate: Definig Factors and Educational Influences*, Georgia State University, Center for Research on School Safety.

Mijatović, A. i Previšić, V. (1999) Demokratska i interkulturalna obilježja srednjoškolaca, U: Mijatović, A. i Previšić, V. (ur.), *Demokratska i interkulturalna obilježja srednjoškolaca u Hrvatskoj*, Zagreb, Interkultura, str. 7-59.

Munjiza, E. i Peko A. (2004) *Gledišta mladih o drugim narodima u multikulturalnoj istočnoj Slavoniji*, Napredak, Zagreb, god. 145, sv. 3, str. 305-319.

*Ljudska prava u osnovnim školama - teorija i praksa* (2009) Centar za ljudska prava. <http://www.human-rights.hr/en/informing-research-department/research/>

*Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj, opće obvezno obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi – Prijedlog* (2008) Ministarstvo znanosti obrazovanja i športa. <http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2685>

Neuweg, G. H. (2008) *Šutnja znalaca: Strukture i granice iskustvenog znanja*. Zagreb, Erudita.

Previšić, V. (2004) Interkulturalni stavovi hrvatskih srednjoškolaca – uz temu broja, *Pedagogijska istraživanja*, god. 1, sv. 1, str. 23-24.

Previšić, V., Hrvatić, N. i Posavec, K. (2004) Socijalna distanca prema nacionalnim ili etničkim i religijskim skupinama, *Pedagogijska istraživanja*, god. 1, sv. 1, str. 105–120.

Spajić-Vrkaš, V.; Stričević, I.; Maleš, D. i Matijević, M. (2004) *Poučavati prava i slobode: Priručnik za učitelje osnovne škole s vježbama za razrednu nastavu*. Zagreb, Istraživačko-obrazovni Centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo Filozofskog fakulteta u Zagrebu. [http://www.ffzg.hr/hreedc/hr/index.php?mmlID=/58/&cntID=75&l\\_over=1](http://www.ffzg.hr/hreedc/hr/index.php?mmlID=/58/&cntID=75&l_over=1)

Sprott, J. B. (2004) The Development of Early Delinquency: Can Classroom and Scholl Climates Make a Difference?, *Revue canadienne de criminologie et de justice pénale*. <http://goliath.ecnext.com>

*The Key Competences for Lifelong Learning - A European Framework* (2006) Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006, *Official Journal of the European Union*.

[http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l\\_394/l\\_39420061230en00100018.pdf](http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_39420061230en00100018.pdf)

## CLASSROOM CLIMATE – AN AFFIRMATION OF INTERCULTURALISM

### SUMMARY

As a result of the expansion of migration flows and communication technology, contacts among members of different cultures have become the norm of everyday life. Nevertheless, a troublesome level of explicit xenophobia, social distance, racism and other forms of socially unacceptable behaviors still exists among the school population. More than any other social institution, the school has a social-moral obligation to act preventively through training pupils for encountering diversity. Thus, teachers gain a new role as mediators of intercultural principles in order to create a school and classroom climate which includes an intercultural dimension.

The subject of this paper is the systematic analysis of the relationship of the classroom climate and interculturalism. Starting from an understanding of intercultural education as a community oriented program which aims to enhance human relations, the demand for the teacher's reflection of the intercultural aspect of the educational climate is highlighted. In that function, guidelines within the different dimensions of the classroom atmosphere are elaborated, which can be utilized as a starting point for evaluating and improving the intercultural dialogue.

**KEY WORDS:** *dimensions of classroom climate, educational environment, guidelines, interculturalism, reflection, starting point*

Prijevod sažetka na engleski jezik: David Veskadijaga

