

UDK: 37.014.53:323.1](497.5 Vukovar=163.41)"2001/2007"  
376.7(497.5 Vukovar=163.41)"2001/2007"

Izvorni znanstveni rad  
Primljeno: 12. 09. 2008.  
Prihvaćeno: 22. 09. 2008.

Dinka ČORKALO BIRUŠKI, Dean AJDUKOVIĆ

*Odsjek za psihologiju, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu  
dcorkalo@ffzg.hr*

## **Stavovi učenika, roditelja i nastavnika prema školovanju: što se promijenilo tijekom šest godina u Vukovaru?**

### **SAŽETAK**

Godine 2007. navršilo se deset godina od Erdutskog sporazuma, kojim je, između ostaloga, regulirano pravo srpske manjine u hrvatskom Podunavlju na poseban oblik školovanja. On je u praksi razdvojio djecu prema etničkome načelu na one koji pohađaju nastavu na hrvatskome jeziku i pismu i one čija je nastava organizirana na srpskome jeziku i pismu, onemogućujući im međuetnički kontakt i u sredini koja im je najprirodnija – školi. S druge strane, izvanškolski se kontakt djece u zajednici koja se nakon rata počela razvijati kao podijeljena zajednica, ne ohrabruje. Cilj ovoga rada jest usporediti stavove prema nekim aspektima školovanja u Vukovaru koji su ispitivani 2001. i 2007. godine. U prvome ispitivanju sudjelovalo je 718 učenika 6. i 8. razreda osnovne škole te 2. razreda srednje škole u nastavi na hrvatskome i nastavi na srpskom jeziku, 953 njihova roditelja te 113 nastavnika nacionalne grupe predmeta. U drugom ispitivanju sudjelovala su 703 učenika iste dobi, uz dodani uzorak učenika 1. razreda srednje škole, 849 roditelja te 88 nastavnika. Ispitani su stavovi prema školskoj integraciji, socijalnoj integraciji djece izvan škole, multikulturalnosti, asimilaciji manjina te trima mogućnostima obrazovanja manjina u Hrvatskoj. Rezultati pokazuju blago, ali konzistentno i statistički značajno približavanje stavova većine i manjine o pojedinim aspektima školovanja i izvanškolskim odnosima tijekom šestogodišnjeg razdoblja. U radu se raspravlja o implikacijama odvojenoga školovanja djece u Vukovaru na sadašnje i buduće međuetničke odnose u zajednici.

**KLJUČNE RIJEČI:** stavovi prema školovanju, obrazovanje manjina, međuetnički odnosi, Erdutski sporazum, srpska manjina, Vukovar

### **Uvod**

Obrazovanje se unutar školskoga sustava tradicionalno određuje kao temeljni integrativni čimbenik društva (Gallagher, 2004). Osim prijenosa znanja, škola prenosi i vrijednosti, ideološke i kulturne obrasce te standardni jezik i identitet oblikujući tako »dobroga« i lojalnoga građanina. Suvremeno se društvo međutim suočava sa sve većom raznolikošću stanovništva, što dovodi do redefiniranja mnogih tradicionalnih koncepata i definicija, pa tako i pojma obrazovanja, a posebno načina na koji se ono organizira da bi zadovoljilo potrebe i interese djece (i njihovih roditelja) koji više ne pripadaju samo različitim društvenim slojevima nego i različitim (manjinskim) etničkim skupinama (Churchill, 1996; Ferrer, 2000; Aguado i Malik, 2001; Karsten i dr., 2006). Drugim riječima, suvremene se

(demokratske) države suočavaju s uravnoteživanjem dvaju relativno suprotstavljenih načela: jedno je težnja većine da osigura takvo školovanje koje će *sustavu* omogućiti samoreprodukciju (Billig, 1995), dakle prijenos onih znanja i vrijednosti koji se određuju kao nacionalni, a drugo je težnja manjina da im upravo škola omogući stjecanje onih znanja i transmisiju onih vrijednosti koji će im omogućiti ne samo usvajanje većinskih vrijednosti nego i očuvanje *vlastite posebnosti* (dakle također samoreprodukciju!).

Ta se dva načela u različitim državama pokušavaju pomiriti na različite načine, od kojih su dva dominantna. Prvo je *asimilacionističko* načelo velikih država, zasnovano na filozofiji da je pripadnik manjine najbolje integriran ako ga se što prije asimilira u većinsko društvo. Stoga takvi sustavi ne nude posebne oblike obrazovanja za pripadnike manjina, već ih, barem kada je riječ o školskome sustavu, tretiraju kao pripadnike većine nudeći isti obrazovni program za sve. Zahtjevi velikih manjinskih skupina da se uvažava i njihove posebnosti te školski sustavi prilagode navješćuju ozbiljno ispitivanje asimilacionističkog sustava. Takvi su npr. zahtjevi latinoameričke manjine u SAD-u, koja, nezadovoljna postojećim obrazovnim sustavom, zahtijeva pravo na školovanje na španjolskom jeziku (npr. Garcia i Bartlett, 2007), ili manjine islamskoga kulturnoga kruga u Francuskoj, koji zahtijeva pravo na nošenje kulturnih simbola poput hidžaba u civilnim školama (npr. Wiles, 2007). Manje je restriktivno drugo načelo *obrazovnoga multikulturalizma/interkulturalizma*, koje zagovara nužnost očuvanja kulturnih posebnosti manjinskih skupina smatrajući ih jednakovrijednima većinskoj skupini te ohrabruje dijalog većinske i manjinske kulture u kojemu će i većinska kultura usvojiti elemente manjinske, a ne samo obratno (npr. Kymlicka, 1995; Čačić-Kumpes, 2004). Ishod takva pristupa jest društvena integracija, a ne asimilacija ili separacija manjine (Berry, 1997, 2006).

Organizacija školovanja manjina sustavni je društveni odgovor na multietničnost, koja postaje dominantno obilježje suvremenih država. Stoga je upravo škola prikladno okruženje za modeliranje međugrupnih odnosa (npr. Gallagher, 2004; Hacker, 2003; Hayes, McAlister i Dowds, 2007). Čuvena odluka američkoga Vrhovnog suda u slučaju *Brown vs. Board of Education* prije više od 50 godina, nije samo desegregirala školovanje američke crne i bijele djece nego je i promovirala ideju da je upravo škola prikladna okolina za uspostavu i poboljšanje međurasnih i međuetničkih vršnjačkih odnosa (Stephan i Stephan, 1996; Schofield i Eurich-Fulcer, 2003; Zirkel i Cantor, 2004). Iste godine kada je donesena presuda kojom se ukida školska segregacija, Gordon Allport (1954) objavljuje svoju hipotezu kontakta, teorijski manifest na kojem će se temeljiti većina istraživanja međugrupnoga kontakta u društvenim znanostima. U osnovi Allportove teze, kao i njenih razrada (Pettigrew, 1998; Pettigrew i Tropp, 2000), jednostavna je pretpostavka: ako se pripadnicima skupina omogući kontakt na ravnopravnoj osnovi, koji je dovoljno čest, kooperativan i normativno podupiran, povećava se vjerojatnost da će se među njima razviti pozitivni odnosi. Tako su istraživanja provedena u školskome okruženju pokazala da mogućnost za međuetnički kontakt otvara priliku za stvaranje međuetničkih prijateljstava (npr. DuBois i Hirsch, 1990; Howes i Wu, 1990). Pozitivno djelovanje kontakta ne završava međutim samo na stvaranju pojedinačnih prijateljstava. Istraživanja su također pokazala da prijateljstvo s pripadnicima druge skupine ne samo da smanjuje predrasude prema toj skupini nego ima i generalizirani učinak smanjivanja predrasuda (Pettigrew, 1997). Wright, Aron, McLaughlin-Volpe i Ropp

(1997) konceptualiziraju proširenu hipotezu kontakta te pokazuju da čak i samo znanje o tome da pripadnici vlastite skupine prijateljuju s pripadnicima vanjske skupine ima za posljedicu pozitivnije međugrupne stavove.

No kontakt među skupinama u nekim slučajevima može imati štetne posljedice na međugrupne odnose, kako su pokazala ranija istraživanja Pettigrewa (1971) i Stephana i Stephana (1996). To posebno vrijedi onda kada postoji strukturalna nejednakost te velike socijalne i druge statusne razlike među skupinama u društvu. Tako npr. Gallagher (1994), ne niječući utjecaj segregiranoga školovanja na društvenu podjelu u Sjevernoj Irskoj, obrazlaže da je pravi problem tog podijeljenog društva društvena nejednakost i nepravda. Osim strukturalnih nejednakosti, situacija aktualnog sukoba ili postkonfliktnog okružja također može biti prepreka uspostavljanju odgovarajućega kontakta među pripadnicima suprotstavljenih skupina ili unazaditi postojeći kontakt (Gallagher, 2005). Tako Bekerman (2002, 2004) na primjeru izraelskih dvojezičnih škola pokazuje da nestabilno društvo, odnosno politički kontekst produljenoga međugrupnog sukoba, može biti »pogrešan uvjet« za prakticiranje doktrine multikulturalnosti.

### **Društveno-politički kontekst obrazovanja srpske nacionalne manjine u Vukovaru**

Jedno od najvažnijih i najtežih društvenih pitanja od općega interesa, koje se, nažalost, rješavalo kao političko pitanje, bila je organizacija školovanja djece pripadnika srpske manjine u poslijeratnoj Hrvatskoj. Koncentracija srpskog stanovništva u istočnoj Slavoniji nakon mirne reintegracije, zahtijevala je osjetljivost za rješavanje pitanja zaštite manjinskih prava. Erdutski sporazum 1995., koji su potpisali srpski predstavnici i hrvatske vlasti pod nadzorom međunarodne zajednice, stvorio je politički okvir za zaštitu srpskih manjinskih prava, uključujući i obrazovanje. Srpska se zajednica odlučila za tzv. *A-model školovanja*, pri čemu se cjelokupna nastava odvija na srpskome jeziku i pismu, praktično u odvojenim školama. U praksi je to značilo odvajanje djece prema etničkom načelu. Druge dvije mogućnosti manjinskog obrazovanja u Hrvatskoj jesu modeli B i C. Dok *B-model* omogućuje pohađanje nastave na hrvatskom jeziku, osim kada je riječ o nacionalnoj grupi predmeta, *C-model*, tzv. njegovanje manjinskoga jezika i kulture, predviđa cjelokupnu nastavu na hrvatskom jeziku, dok se manjinski jezik i kultura poučavaju kao dodatni oblik nastave.

Premda je sporazum potpisan na pet godina, ostavljajući priliku da se za to vrijeme razmotre različite opcije školovanja koje će omogućiti zaštitu manjinskih prava, ali i individualnih prava djeteta, te pridonijeti društvenoj obnovi visokotraumatiziranih zajednica regije, situacija u vukovarskim školama ostala je ista: hrvatska i srpska djeca i dalje idu praktično u odvojene škole. Do rujna 2007. djeca su bila odvojena i fizički – bilo da su išla u odvojene školske zgrade, bilo u odvojene smjene. Nakon toga u nekim je školama zaživjela praksa provođenja nastave u istim zgradama, a u rijetkim slučajevima i u istim smjenama, ali odjeljena su ostala odvojena.

Škola u Vukovaru samo preslikava društveni kontekst u kojem se nalazi. Vukovar se danas razvija kao podijeljena zajednica, uz površne kontakte između Hrvata i Srba. To se posebno odnosi na djecu koja nemaju iskustvo nepodijeljenoga grada, kakav

je Vukovar bio prije rata. Takvo stanje potvrđuje niz istraživanja (Čorkalo i dr., 2004; Ajduković i Čorkalo, 2004a; Čorkalo Biruški i Ajduković, 2007; Ajduković i Čorkalo Biruški, 2008a; Čorkalo Biruški i Ajduković, 2009). U našim brojnim istraživačkim i neformalnim razgovorima s Vukovarcima pitanje odijeljenoga školovanja djece često se pojavljivalo kao ilustracija opće (etničke) podijeljenosti zajednice. Zabrinutost za buduće međuetničke odnose djece i implikacije koje odijeljeno školovanje ima za njih, izražavaju podjednako i Hrvati i Srbi. Kada smo u uzorku slučajno odabranih odraslih građana Vukovara (Biro i dr., 2004; Čorkalo Biruški, 2007; Čorkalo Biruški i Ajduković, 2009) pitali, između ostaloga, u kojoj je mjeri odvojenost djece u školama prepreka uspostavi boljih odnosa između Hrvata i Srba u Vukovaru, odgovori su rječito pokazali zabrinutost stanovništva: u ispitivanju 2001. odijeljenost djece u školama ocijenilo je velikom ili vrlo velikom preprekom 64 % Hrvata i 76 % Srba. U ispitivanju provedenome na istim ispitanicima 2007. ti su postoci još veći: velikom ili vrlo velikom preprekom odijeljeno školovanje djece procjenjuje 78 % Hrvata i 86 % Srba.

Ovo se istraživanje bavi stavovima prema školovanju u postkonfliktnome okruženju grada Vukovara. Ispitani su stavovi učenika, roditelja i nastavnika u osnovnim i srednjim školama, koje su nakon rata 1995. podijeljene prema jezičnome, a zapravo prema etničkom ključu.

Cilj istraživanja jest ispitati što djeca, roditelji i nastavnici hrvatske i srpske nacionalnosti u Vukovaru misle o različitim aspektima školovanja učenika u situaciji odijeljenoga školstva te do kakvih je eventualnih promjena u tim stavovima došlo u šestogodišnjem razdoblju. Premda smo očekivali pozitivne promjene i određeno približavanje Hrvata i Srba u stavovima, nismo očekivali da će te promjene biti bitne. Naime, nakon rata, osim povremenih i nesustavnih pokušaja uglavnom nevladinih organizacija, nije bilo ozbiljnih napora da se društveno tkivo zajednice obnovi i grad integrira, a posebno takvih pokušaja nije bilo u školskome sustavu.

## Metoda

### Sudionici

Istraživanje je provedeno u dva navrata u osnovnim i srednjim školama u Vukovaru.

U ispitivanju je 2001. sudjelovalo 718 učenika i učenica osnovnih (6. i 8. razred) i srednjih škola (2. razred) u Vukovaru te 953 njihova roditelja i 113 nastavnika. Upotrijebljen je probablistički model klaster-uzorka, koji je namjerno korigiran povećavanjem broja učenika u gimnaziji, na zahtjev predstavnika srpske zajednice. Taj model i veličina uzorka osigurali su visoku reprezentativnost rezultata istraživanja. Naime, uzorkom su obuhvaćeni svi učenici šestih i osmih razreda osnovnih škola u kojima je postojala nastava na oba jezika te 47 % učenika drugih razreda srednjih škola u Vukovaru.

U ispitivanju 2007. sudjelovalo je 703 učenika i učenica osnovnih i srednjih škola u Vukovaru, 849 njihovih roditelja te 88 nastavnika, predavača nacionalne grupe predmeta. Osim učenika šestoga i osmog razreda osnovne škole te drugog razreda srednje škole, koji su u uzorak ušli kao i 2001., u istraživanje 2007. uključeni su i učenici 1. razreda srednje škole, odabrani prema istom načelu probablističkoga klaster-uzorka. Ti

su učenici uključeni u uzorak zbog činjenice da su svoje osnovnoškolsko obrazovanje završili u školama u kojima su jezični programi bili odijeljeni po smjenama, dok su u srednjoškolsko obrazovanje uključeni u škole u kojima su jezični programi i dalje odijeljeni, ali se nastava odvija u istim smjenama (od šk. god. 2007/2008.). Uzorkom je obuhvaćeno 82 % učenika 6. i 8. razreda vukovarskih osnovnih škola s dvojezičnom nastavom te 37 % učenika 1. i 2. razreda srednje škole.

Nastavnici u uzorku bili su odabrani stoga što predaju tzv. nacionalnu grupu predmeta u programu na hrvatskom jeziku i u programu na srpskom jeziku i pismu (tj. hrvatski odnosno srpski jezik, povijest odnosno istoriju, zemljopis odnosno geografiju, glazbeni odnosno muzički odgoj te likovni odgoj). Osim nastavnika nacionalne grupe predmeta upitnik su ispunjavali i ravnatelji škola te njihovi zamjenici.

Demografski podaci sudionika u oba ispitivanja navedeni su u tablicama 1–5.

Tablica 1: Raspodjela sudionika u mjerenjima 2001. i 2007.

	Mjerenje 2001.		Mjerenje 2007.	
	Broj sudionika	Postotak u uzorku	Broj sudionika	Postotak u uzorku
Učenici	718	40,2	703	43,3
Roditelji	953	53,4	849	52,3
Nastavnici	113	6,3	88	4,4
Ukupno	1784	100	1640	100

Tablica 2: Struktura uzorka učenika prema spolu u mjerenjima 2001. i 2007.

	6. razred osnovne škole					
	Mjerenje 2001.			Mjerenje 2007.		
	Hrvatski jezik	Srpski jezik	Ukupno	Hrvatski jezik	Srpski jezik	Ukupno
Djevojčice	45	44	89	49	44	93
Dječaci	64	48	112	45	37	82
Ukupno	109	92	201	94	81	175

	8. razred osnovne škole					
	Mjerenje 2001.			Mjerenje 2007.		
	Hrvatski jezik	Srpski jezik	Ukupno	Hrvatski jezik	Srpski jezik	Ukupno
Djevojčice	45	63	108	55	26	81
Dječaci	53	57	110	42	34	76
Ukupno	98	120	218	97	60	157

	1. razred srednje škole					
	Mjerenje 2001.			Mjerenje 2007.		
	Hrvatski jezik	Srpski jezik	Ukupno	Hrvatski jezik	Srpski jezik	Ukupno
Djevojčice				45	39	84
Dječaci				44	48	92
Ukupno				89	87	176

	2. razred srednje škole					
	Mjerenje 2001.			Mjerenje 2007.		
	Hrvatski jezik	Srpski jezik	Ukupno	Hrvatski jezik	Srpski jezik	Ukupno
Djevojčice	65	41	106	44	32	76
Dječaci	68	112	180	50	59	109
Ukupno	133	153	286	94	91	185
			705*			693**

\* U ispitivanju 2001. 213 učenika nije dalo podatak o spolu.

\*\* U ispitivanju 2007. 10 učenika nije dalo podatak o spolu.

Tablica 3: Struktura uzorka roditelja

	Mjerenje 2001.			Mjerenje 2007.		
	Hrvatski jezik	Srpski jezik	Ukupno	Hrvatski jezik	Srpski jezik	Ukupno
Majke	254	251	505	228	224	415
Očevi	229	219	448	187	196	420
Ukupno	483	470	953*	415	420	835**

\* Najveći mogući broj roditelja bio bi 1436 (kada bi svih 718 učenika imalo oba roditelja). U odnosu na teorijski najveći broj, u uzorku je odgovorilo 66,4 % roditelja.

\*\* Kada bi sva 703 učenika u uzorku imala oba roditelja, maksimalni mogući broj roditelja bio bi 1406. U odnosu na taj maksimalni teorijski broj, u uzorku je odgovorilo 59,4 %.

Tablica 4: Struktura uzorka nastavnika prema spolu

	Mjerenje 2001.				Mjerenje 2007.			
	Hrvatski jezik	Srpski jezik	Oba jezika	Ukupno	Hrvatski jezik	Srpski jezik	Oba jezika	Ukupno
Muškarci	24	18	8	50	14	9	4	27
Žene	15	16	4	35	24	18	12	54
Ukupno	39	34	12	85*	38	27	16	81**

\* Ukupno je u uzorku 113 nastavnika; 28 nije navelo oznaku spola.

\*\* Ukupno je u uzorku 88 nastavnika; 7 nije navelo spol.

Tablica 5: Broj učenika u programima na hrvatskome i srpskom jeziku

	Mjerenje 2001.	Mjerenje 2007.
Hrvatski jezik	345 (48 %)	380 (54 %)
Srpski jezik	373 (52 %)	323 (46 %)
Ukupno	718	703

## Instrumenti

Stavove prema školovanju ispitali smo u sedam područja:

1. stav prema obrazovanju kao putu za ostvarivanje važnih životnih vrijednosti (npr. *Kvalitetno školovanje trebalo bi me naučiti da mislim svojom glavom; Školovanje će mi omogućiti da imam veći utjecaj u društvu*)

2. stav prema školskoj integraciji (npr. *Školovanje za svu djecu treba biti zajedničko, djecu ne treba odvajati u posebna odjeljenja prema njihovoj nacionalnosti; Srpska i hrvatska djeca trebaju ići zajedno u školu jer će se tako upoznati i prijateljski*)
3. stav prema socijalnoj integraciji djece izvan škole (npr. *Ne bi mi smetalo da moj dečko/djevojka bude srpske/hrvatske nacionalnosti; Mojim je roditeljima važno koje su nacionalnosti moji prijatelji*)
4. stav prema vjerskoj pouci u školi (npr. *Vjeronauk se treba poučavati u crkvama, a ne u školama; Vjeronauk u školama nepotrebno razdvaja djecu*)
5. mjere tolerancije prema različitostima (npr. *Volio/ljela bih da se u školi uči o doprinosima nacionalnih manjina povijesti, znanosti i kulturi Hrvatske; Nacionalne manjine obogaćuju kulturu svakog naroda*)
6. stav prema asimilaciji nacionalnih manjina (npr. *Budući da se škole nalaze u Hrvatskoj, svi bi učenici trebali pohađati nastavu na hrvatskom jeziku; Većinski narod treba odrediti kako će izgledati školovanje u jednoj zemlji*)
7. stav prema nekim razlozima odvojenog školovanja djece koji se mogu pripisati posljedicama postojećih etničkih odnosa (npr. *Političko vodstvo odgovorno je za to što se djeca školuju odvojeno, to nije želja djece i roditelja; Srpska djeca ne idu u školu na hrvatskom jeziku jer se boje da se nastavnici ne bi prema njima ponašali jednako kao prema djeci hrvatske nacionalnosti*)

Stavovi su izmjereni s pomoću 45 čestica (za djecu), 43 čestice za roditelje, 40 čestica za nastavnike koji predaju u nastavi na hrvatskom jeziku te 41 čestice za nastavnike koji predaju u nastavi na srpskom jeziku. Metrijske karakteristike skala prikazane su u: Čorkalo Biruški i Ajduković (2007). Sudionici istraživanja izražavali su na skalama od četiri stupnja svoje slaganje sa svakom pojedinom česticom. U svim uzorcima bile su dodane i tri čestice kojima smo specifično ispitali stavove prema različitim oblicima manjinskog obrazovanja koji su predviđeni zakonima Republike Hrvatske. Upitnici su za sudionike u nastavi na srpskom jeziku prevedeni na srpski jezik.

### **Provedba istraživanja**

Ispitivanje stavova o školovanju u Vukovaru obavljeno je tijekom listopada 2001. te rujna i listopada 2007. Prije ispitivanja održani su roditeljski sastanci kako bi se roditelji odabranih odjeljenja upoznali s istraživanjem, dali pristanak za sudjelovanje djece u njemu te kako bi ih se motiviralo da i sami sudjeluju. Odziv roditelja u obje točke mjerenja bio je veći od 70 %. Upitnici za učenike u oba su navrata primijenjeni grupno, tijekom redovite nastave. Primjena je bila anonimna. U većini razreda trajala je nešto manje od jednoga školskog sata, premda je u nekim nižim razredima bilo potrebno i nešto dulje vrijeme. U prostoriji je za vrijeme ispitivanja bio samo član istraživačkog tima, koji je prema potrebi davao individualna objašnjenja ako je koji učenik to zatražio.

Upitnici za roditelje poslani su po djeci kući te su ih roditelji, nakon što su ih ispunili, vratili po djecu u školu u zatvorenim omotnicama. Upitnici su predani članovima istraživačkog tima. Upitnici djece i roditelja kodirani su istim, slučajno odabranim brojem, što nam je omogućilo uparivanje podataka unutar obitelji, ali i potpuno čuvanje anonimnosti sudionikâ.

Upitnici za nastavnike predani su ravnateljima ili njihovim zamjenicima, koji su ih podijelili. Nastavnici su ih nakon ispunjavanja, u zatvorenim omotnicama predavali članu istraživačkog tima.

## Rezultati

Radi lakše usporedbe rezultata na skalama koje imaju različit broj čestica, rezultat je na svih sedam skala stavova izračunat kao prosjek skalnih vrijednosti. Viši rezultati označuju pozitivniji stav, s rezultatom od 2,5 kao neutralnom točkom skale. Skala stavova prema socijalnoj integraciji djece koja opisuje mogućnosti kontakta i druženja djece hrvatske i srpske nacionalnosti izvan škola, primijenjena je samo na uzorku učenika i njihovih roditelja.

Analiza promjena u stavovima ispitanika učinjena je usporedbom rezultata dobivenih 2001. i 2007. za skupine učenika, roditelja i nastavnika. Deskriptivna statistika za sve skale i na svim uzorcima u obje točke mjerenja navedena je u tablici 6. S obzirom na prirodu podataka bilo bi opravdano u istodobnu analizu uzeti rezultate vodeći računa o svim nezavisnim faktorima: skupini ispitanika (učenici, roditelji, nastavnici), jeziku nastave (hrvatski jezik, srpski jezik) te točki mjerenja (2001. i 2007. godina). No radi veće preglednosti rezultata, kao i zbog činjenice da su nas ponajprije zanimale promjene u pojedinim uzorcima tijekom vremena, odlučili smo za svaku skupinu ispitanika primijeniti dvosmjernu analizu varijance, s vremenom mjerenja (2001. i 2007.) te jezikom nastave (hrvatski i srpski) kao nezavisnim faktorima. Značajni interakcijski efekti prikazani su i grafički.

### Rezultati učenika: usporedba stavova 2001. i 2007.

Provjeravajući u čemu se razlikuju učenici u programu na srpskom jeziku i pismu i učenici u programu na hrvatskom jeziku, u dvije točke mjerenja ne nalazimo velike razlike. Provjerili smo ih dvosmjernom analizom varijance za svaki stav pojedinačno (jezik nastave: hrvatski ili srpski te točka mjerenja: 2001. i 2007. godina). Zbog veličine uzoraka, i male zabilježene razlike pojavljuju se kao statistički značajne, pa uz uobičajene statistike veličine F-omjera i razine značajnosti dajemo i podatak o veličini efekta izražen kvadriranim koeficijentom eta ( $\eta^2$ ), koji, slično koeficijentu determinacije, pomnožen sa 100 pokazuje postotak varijance zavisne varijable koji je moguće objasniti nezavisnom varijablom, odnosno pojedinim faktorom ili pak njihovom interakcijom. Efekt  $\sim 0,01$  označava malu,  $\sim 0,05$  srednju, a  $\sim 0,14$  veliku veličinu efekta (Cohen, 1988).

Za stav prema *školskoj integraciji* nalazimo značajnu interakciju jezika nastave i točke mjerenja:  $F(1,1356) = 6,66$ ,  $p < 0,01$ ;  $\eta^2 = 0,01$ . Ta je interakcija prikazana na slici 1. i pokazuje da je stav učenika prema školskoj integraciji pozitivniji u drugome mjerenju i to u oba jezična programa. Pritom se stav učenika u nastavi na hrvatskom jeziku pomaknuo od negativnoga ( $M = 2,07$ ) prema neutralnome ( $M = 2,57$ ), dok se stav učenika u nastavi na srpskom jeziku pomaknuo od neutralnoga ( $M = 2,50$ ) prema pozitivnome ( $M = 2,79$ ).



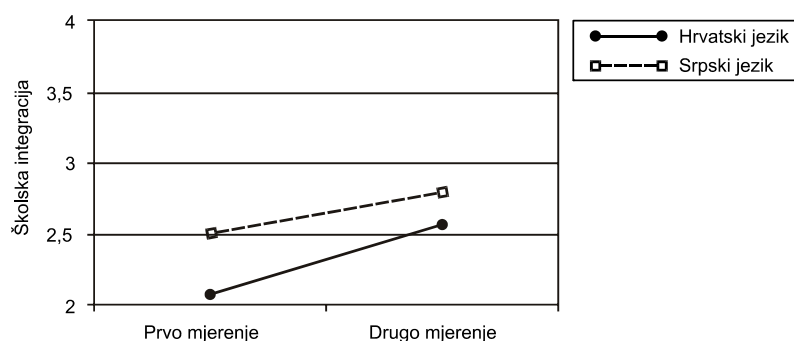
Tablica 6: Razlike u stavovima prema pojedinim aspektima školovanja i pojedinim oblicima manjinskoga obrazovanja između učenika, roditelja i nastavnika<sup>1</sup> (vrijednosti otisnute kurzivom dobivene su u mjerenju 2007.)

Stavovi	Nastava na hrvatskom jeziku					
	Učenici		Roditelji		Nastavnici	
	M	SD	M	SD	M	SD
Školska integracija	2.07 <i>2.57</i>	0.722 <i>0.750</i>	2.51 <i>2.94</i>	0.971 <i>0.847</i>	2.95 <i>3.21</i>	0.744 <i>0.608</i>
Socijalna integracija	2.25 <i>2.61</i>	0.909 <i>0.846</i>	2.19 <i>2.56</i>	0.940 <i>0.817</i>		
Asimilacija manjina	2.91 <i>2.85</i>	0.821 <i>0.817</i>	3.39 <i>3.29</i>	0.741 <i>0.800</i>	3.01 <i>2.78</i>	0.698 <i>0.869</i>
Vrijednosti obrazovanja	3.64 <i>3.59</i>	0.395 <i>0.438</i>	3.60 <i>3.59</i>	0.453 <i>0.447</i>	3.51 <i>3.54</i>	0.380 <i>0.433</i>
Razlozi odvojenog školovanja	2.20 <i>2.37</i>	0.740 <i>0.733</i>	2.02 <i>2.26</i>	0.797 <i>0.723</i>	2.06 <i>2.11</i>	0.698 <i>0.673</i>
Tolerancija prema različitosti	2.97 <i>3.12</i>	0.620 <i>0.617</i>	3.21 <i>3.40</i>	0.641 <i>0.522</i>	3.43 <i>3.52</i>	0.499 <i>0.379</i>
Poučavanje vjeronauka	2.95 <i>2.93</i>	0.639 <i>0.712</i>	2.91 <i>2.92</i>	0.869 <i>0.833</i>	2.92 <i>3.07</i>	0.792 <i>0.863</i>
Odvojene škole	3.28 <i>3.03</i>	1.042 <i>1.080</i>	2.86 <i>2.88</i>	1.207 <i>1.162</i>	2.26 <i>2.42</i>	1.056 <i>1.152</i>
Odvojena nacionalna grupa predmeta	1.72 <i>2.19</i>	1.113 <i>1.228</i>	2.14 <i>2.47</i>	1.239 <i>1.277</i>	2.41 <i>2.80</i>	1.273 <i>1.159</i>
Njegovanje jezika	2.85 <i>2.97</i>	1.178 <i>1.087</i>	3.37 <i>3.54</i>	0.999 <i>0.870</i>	3.57 <i>3.49</i>	0.890 <i>0.840</i>

Stavovi	Nastava na srpskom jeziku					
	Učenici		Roditelji		Nastavnici	
	M	SD	M	SD	M	SD
Školska integracija	2.50 <i>2.79</i>	0.661 <i>0.685</i>	3.00 <i>3.21</i>	0.669 <i>0.646</i>	2.64 <i>3.13</i>	0.559 <i>0.518</i>
Socijalna integracija	2.88 <i>3.09</i>	0.753 <i>0.721</i>	2.98 <i>3.13</i>	0.684 <i>0.703</i>		
Asimilacija manjina	1.73 <i>1.84</i>	0.760 <i>0.725</i>	2.02 <i>2.14</i>	0.904 <i>0.953</i>	1.51 <i>1.63</i>	0.608 <i>0.619</i>
Vrijednosti obrazovanja	3.54 <i>3.61</i>	0.462 <i>0.406</i>	3.59 <i>3.60</i>	0.446 <i>0.448</i>	3.27 <i>3.39</i>	0.511 <i>0.602</i>
Razlozi odvojenog školovanja	2.32 <i>2.45</i>	0.685 <i>0.689</i>	2.76 <i>2.88</i>	0.690 <i>0.624</i>	2.55 <i>2.56</i>	0.675 <i>0.622</i>
Tolerancija prema različitosti	3.31 <i>3.38</i>	0.471 <i>0.435</i>	3.74 <i>3.79</i>	0.330 <i>0.294</i>	3.80 <i>3.91</i>	0.393 <i>0.111</i>
Poučavanje vjeronauka	3.35 <i>3.17</i>	0.569 <i>0.676</i>	2.76 <i>2.61</i>	0.906 <i>0.869</i>	2.91 <i>2.64</i>	0.889 <i>0.895</i>
Odvojene škole	3.31 <i>2.96</i>	1.02 <i>1.128</i>	3.01 <i>2.87</i>	1.110 <i>1.101</i>	3.5 <i>2.86</i>	0.876 <i>1.156</i>
Odvojena nacionalna grupa predmeta	2.17 <i>2.47</i>	1.176 <i>1.210</i>	2.78 <i>2.89</i>	1.163 <i>1.122</i>	1.91 <i>2.31</i>	1.001 <i>1.137</i>
Njegovanje jezika	2.26 <i>2.55</i>	1.195 <i>1.146</i>	2.78 <i>2.91</i>	1.267 <i>1.248</i>	1.79 <i>2.17</i>	1.153 <i>1.136</i>

<sup>1</sup> Prikazani su rezultati 183 nastavnika koji predaju u nastavi ili na hrvatskome (N = 82) ili na srpskom jeziku (N = 71). Rezultati nastavnika koji predaju u nastavi na oba jezika, njih ukupno 30, ovdje nisu uzeti u obradu. U uzorku nastavnika nije mjereno stav prema socijalnoj integraciji (sivo polje u tablici).

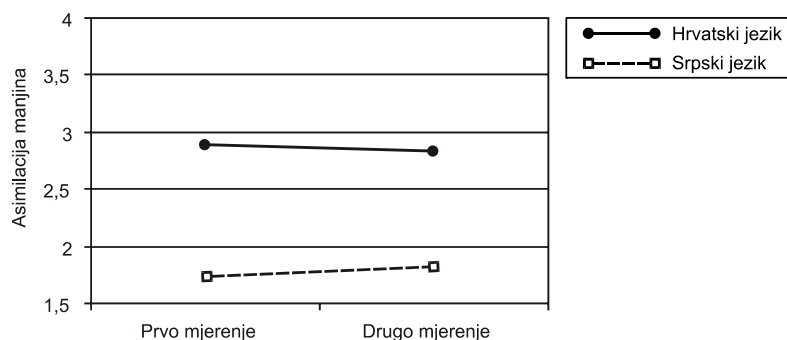
Slika 1: Stav učenika prema školskoj integraciji kao funkcija točke mjerenja i jezika nastave



Promjene stava prema socijalnoj integraciji djece izvan školskoga okružja dogodile su u funkciji točke mjerenja i jezika nastave nezavisno, pa djelovanja tih dvaju faktora nisu u interakciji:  $F(1,1377) = 2,66$ ,  $p > 0,05$ . No rezultati pokazuju da se stav promijenio u funkciji vremena, pri čemu je u mjerenju 2007. stav općenito pozitivniji,  $F(1,1377) = 44,09$ ,  $p < 0,001$ ;  $\eta^2 = 0,03$ , te iznosi  $M = 2,84$  u odnosu na neutralni stav u prvome mjerenju ( $M = 2,57$ ). Stav prema socijalnoj integraciji promijenio se i u funkciji jezika nastave: djeca u nastavi na srpskom jeziku imaju pozitivniji stav,  $F(1,1377) = 159,29$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2 = 0,10$ , te on iznosi  $M = 2,98$ , u odnosu na neutralni stav učenika u nastavi na hrvatskom jeziku ( $M = 2,44$ ).

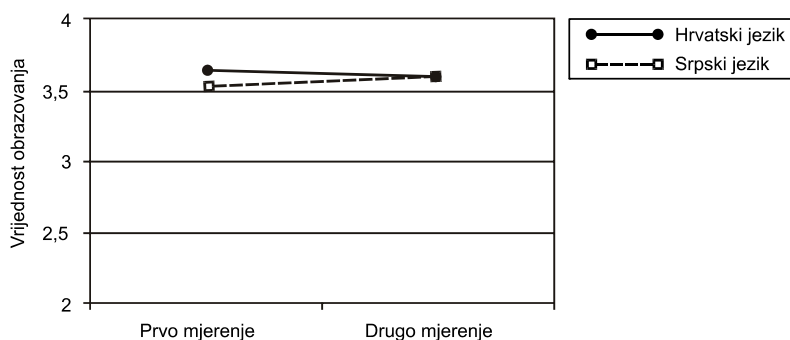
Stav prema asimilaciji manjina također se promijenio u funkciji interakcije jezika nastave i mjerenja:  $F(1,1395) = 4,29$ ,  $p < 0,05$ ,  $\eta^2 = 0,00$ . Ta je promjena prikazana na slici 2. te pokazuje da je stav učenika u nastavi na hrvatskom jeziku prema asimilaciji manjina nešto negativniji u mjerenju 2007. ( $M = 2,85$ ) u odnosu na prvo mjerenje ( $M = 2,91$ ), ali i dalje je jasno pozitivan, dok je kod učenika u nastavi na srpskom jeziku taj stav nešto pozitivniji u drugome mjerenju ( $M = 1,84$ ) u odnosu na mjerenje 2001. ( $M = 1,73$ ), ali i dalje jasno negativan.

Slika 2: Stav učenika prema asimilaciji manjina kao funkcija točke mjerenja i jezika nastave



I stav prema vrijednosti obrazovanja promijenio se ovisno o točki mjerenja i jeziku nastave:  $F(1,1375) = 6,04$ ,  $p < 0,01$ ,  $\eta^2 = 0,00$ . Ta je interakcija prikazana na slici 3. te pokazuje da djeca u nastavi na hrvatskom jeziku iskazuju nešto manje pozitivan stav prema vrijednosti obrazovanja u drugome mjerenju ( $M = 3,59$ ) u odnosu na prvo mjerenje ( $M = 3,64$ ). No nema sumnje da ti učenici i dalje visoko vrednuju obrazovanje. Za razliku od njih učenici u nastavi na srpskom jeziku u drugome mjerenju pokazuju još pozitivniji stav prema vrijednosti obrazovanja ( $M = 3,61$ ) u odnosu na prvo mjerenje ( $M = 3,54$ ).

Slika 3: Stav učenika prema vrijednosti obrazovanja kao funkcija točke mjerenja i jezika nastave



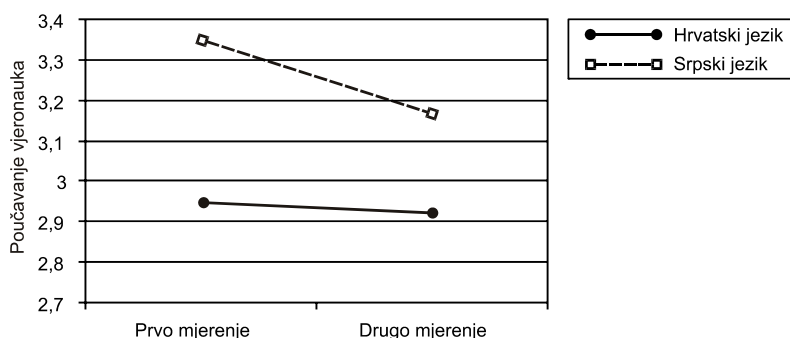
Stav prema razlozima odvojenog školovanja promijenio se nezavisno i u funkciji jezika nastave,  $F(1,1375) = 6,89$ ,  $p < 0,01$ ,  $\eta^2 = 0,00$ , i u funkciji vremena mjerenja,  $F(1,1375) = 14,39$ ,  $p < 0,01$ ,  $\eta^2 = 0,01$ . Tako se pokazuje da u drugome mjerenju sudionici nalaze te razloge još opravdanijima ( $M = 2,40$ ) nego u prvome mjerenju ( $M = 2,26$ ), ali da razlozi odvojenoga školovanja očito i dalje u percepciji učenika leže negdje drugdje – stav naime ostaje negativan. Kod učenika u nastavi na srpskom jeziku on je nešto manje negativan ( $M = 2,38$ ) nego kod učenika u nastavi na hrvatskom jeziku ( $M = 2,29$ ).

Stav tolerancije prema različitostima promijenio se također nezavisnim djelovanjem faktora jezika nastave,  $F(1,1349) = 101,71$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2 = 0,07$ , i faktora vremena mjerenja,  $F(1,1349) = 14,09$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2 = 0,01$ . Učenici u nastavi na srpskom jeziku pokazuju tolerantnije stavove ( $M = 3,34$ ) od učenika u nastavi na hrvatskom jeziku ( $M = 3,04$ ), premda su stavovi jasno pozitivni u oba jezična programa. Također, stavovi su u drugome mjerenju nešto pozitivniji ( $M = 3,24$ ) od onih u prvome ( $M = 3,14$ ).

Stav prema poučavanju vjeronauka u školama promijenio se zajedničkim djelovanjem faktora mjerenja i faktora jezika nastave:  $F(1,1352) = 4,77$ ,  $p < 0,05$ ,  $\eta^2 = 0,00$ . Ti su rezultati prikazani na slici 4. i pokazuju da je stav kod obje skupine učenika nešto negativniji u drugome mjerenju, i to nešto više kod učenika koji slušaju nastavu na srpskome jeziku, koji u drugome mjerenju iskazuju stav  $M = 3,17$  u odnosu na  $M = 3,35$  u prvome mjerenju, dok učenici u nastavi na hrvatskom jeziku pokazuju manji pomak u

drugome mjerenju ( $M = 2,92$ ) u odnosu na prvo ( $M = 2,95$ ).

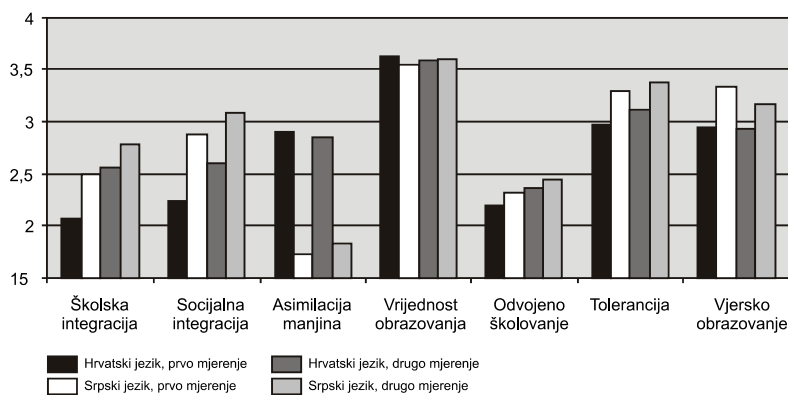
Slika 4: Stav učenika prema poučavanju vjeronauka u školama kao funkcija točke mjerenja i jezika nastave



Zaključno se može reći da su se kod učenika od 2001. do 2007. dogodile pozitivne promjene u stavovima prema različitim aspektima obrazovanja učenika u nastavi na hrvatskome i srpskom jeziku. Pritom je najizraženiji pomak u stavovima prema školskoj integraciji, koji su pozitivniji 2007. u odnosu na 2001. I drugi stavovi pokazuju blage pomake prema pozitivnijim vrijednostima, no valja upozoriti da su oni u bodovnome smislu mali. Jedina skupina stavova koja se pomaknula prema nižim vrijednostima u ispitivanju 2007. u odnosu na ispitivanje 2001. jest stav prema poučavanju vjeronauka u školama.

Sve promjene stavova učenika u dvije točke mjerenja prikazane su na slici 5.

Slika 5: Stavovi učenika prema pojedinim aspektima obrazovanja u prvome (2001.) i drugome (2007.) mjerenju



U odnosu na tri zakonske mogućnosti obrazovanja nacionalnih manjina u Republici Hrvatskoj, poredak preferencija učenika u nastavi na oba jezika nije se promijenio

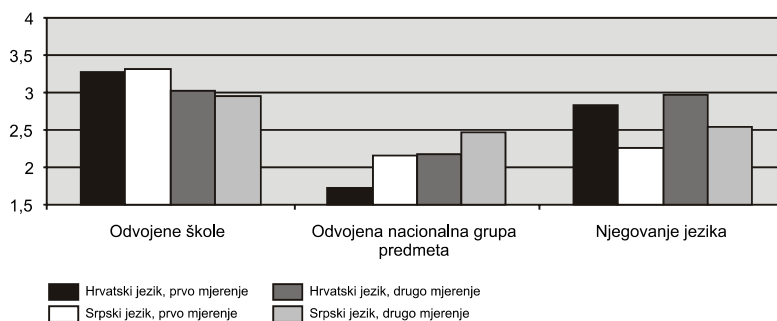
u dvije točke mjerenja (vidi sliku 6): stav je i dalje najpozitivniji prema posebnim školama, a učenici u nastavi na hrvatskome jeziku još imaju i pozitivan stav prema obliku školovanja koji podrazumijeva njegovanje materinjeg jezika i kulture. Učenici u nastavi na srpskom jeziku jasno najpovoljnije ocjenjuju posebne škole, potom opciju njegovanja materinjeg jezika i zatim oblik odvojenog učenja nacionalne grupe predmeta. No valja upozoriti da je stav prema potonje dvije opcije kod učenika u nastavi na srpskom jeziku u oba slučaja zapravo neutralan.

*Stav prema odvojenim školama* kod učenika varira samo u funkciji vremena,  $F(1,1404) = 27,48$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2 = 0,02$ , što znači da je stav prema odvojenim školama općenito manje pozitivan u drugome mjerenju ( $M = 3,00$ ) nego u prvome ( $M = 3,30$ ).

*Stav prema odvojenom učenju nacionalne grupe predmeta* varira u funkciji jezika nastave,  $F(1,1398) = 32,28$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2 = 0,02$ , te u funkciji mjerenja,  $F(1,1398) = 36,43$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2 = 0,03$ . Što se tiče jezika nastave, učenici u nastavi na hrvatskom jeziku imaju manje pozitivan stav prema tom obliku manjinskoga obrazovanja ( $M = 1,97$ ) od učenika u nastavi na srpskom jeziku ( $M = 2,31$ ). No valja naglasiti da je stav obiju skupina učenika prema tom obliku manjinskog obrazovanja zapravo negativan. Ipak, svi učenici zajedno prema njemu pokazuju pozitivniji stav u drugome mjerenju ( $M = 2,32$ ) u odnosu na prvo ( $M = 1,95$ ).

*Stav prema njegovanju manjinskoga jezika* također se promijenio u funkciji jezika nastave:  $F(1,1404) = 67,22$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2 = 0,05$ . Učenici u nastavi na hrvatskom jeziku prema tom obliku manjinskoga obrazovanja pokazuju pozitivan stav ( $M = 2,91$ ), i to pozitivniji od učenika u nastavi na srpskom jeziku ( $M = 2,39$ ), čiji je stav neutralan. Vrijeme mjerenja također se pokazalo značajnim faktorom za stav prema njegovanju manjinskog jezika,  $F(1,1404) = 10,75$ ,  $p < 0,01$ ,  $\eta^2 = 0,01$ , pa je on kod svih učenika u drugome mjerenju pozitivniji ( $M = 2,77$ ) od onoga u prvome ( $M = 2,54$ ). Uočljiv je dakle pomak od neutralnoga prema pozitivnome stavu.

Slika 6: Stavovi učenika prema pojedinim oblicima obrazovanja manjina u prvome (2001.) i drugome (2007.) mjerenju



Zaključno, u pogledu različitih oblika manjinskoga obrazovanja možemo reći da učenici i dalje imaju najpozitivniji stav prema odvojenim školama, premda je on u mjerenju 2007. manje pozitivan. Stav prema odvojenom učenju nacionalne grupe predmeta,

iako pozitivniji u drugome mjerenju, ostaje negativan, dok stav prema njegovanju materinjeg jezika u mjerenju 2007. postaje pozitivniji.

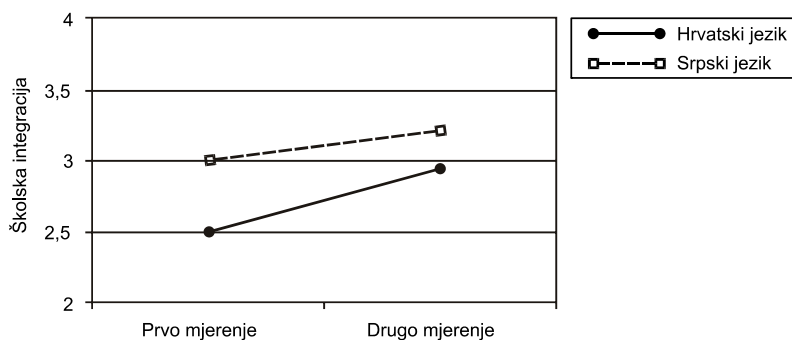
Promjene stavova učenika prema pojedinim oblicima manjinskoga obrazovanja prikazane su na slici 6.

### Rezultati roditelja: usporedba stavova 2001. i 2007.

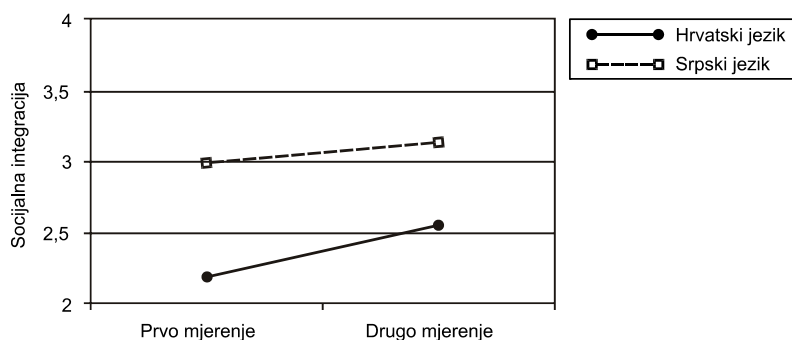
Na uzorku roditelja provedene su iste analize kao i na uzorku učenika, promatrajući istodobno djelovanje faktora vremena provođenja istraživanja i jezika nastavnog programa koji pohađaju njihova djeca. Te su analize pokazale sljedeće.

Na stav prema školskoj integraciji djelovala su oba faktora, pa nalazimo njihovu značajnu interakciju:  $F(1,1775) = 8,21$ ,  $p < 0,01$ ,  $\eta^2 = 0,01$ . Ta je interakcija prikazana na slici 7. i pokazuje da je stav roditelja djece u nastavi na hrvatskom jeziku postao pozitivniji u drugome mjerenju ( $M = 2,94$ ) u odnosu na prvo ( $M = 2,51$ ), kada je bio neutralan. Stav roditelja u nastavi na srpskom jeziku ostaje pozitivan ( $M = 3,21$ ) i tek je nešto pozitivniji od onoga u prvome mjerenju ( $M = 3,00$ ). Za tu je interakciju očito odgovoran značajan pomak stavova roditelja u nastavi na hrvatskom jeziku.

Slika 7: Stav roditelja prema školskoj integraciji kao funkcija točke mjerenja i jezika nastave



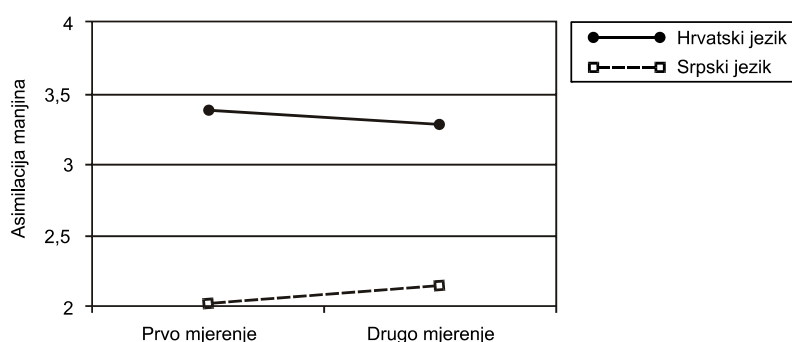
Slika 8: Stav roditelja prema socijalnoj integraciji kao funkcija točke mjerenja i jezika nastave



Promjene stava prema socijalnoj integraciji također su se dogodile interaktivnim djelovanjem obaju faktora,  $F(1,1779) = 8,32$ ,  $p < 0,01$ ,  $\eta^2 = 0,01$  i prikazane su na slici 8. I ovdje se pokazuje veća promjena stava kod roditelja u nastavi na hrvatskom jeziku, čiji stav u drugome mjerenju prelazi u neutralan ( $M = 2,56$ ) u odnosu na negativan u prvome ( $M = 2,19$ ). Stav roditelja u nastavi na srpskom jeziku ostaje pozitivan i nešto je pozitivniji u drugome ( $M = 3,13$ ) u odnosu na prvo mjerenje ( $M = 2,98$ ).

I stav prema asimilaciji manjina promijenio se u ovisnosti obaju faktora,  $F(1,1790) = 7,34$ ,  $p < 0,01$ ,  $\eta^2 = 0,00$  (slika 9) te pokazuje da je u drugome mjerenju kod roditelja u nastavi na hrvatskom jeziku stav prema asimilaciji postao manje pozitivan ( $M = 3,29$ ) u odnosu na prvo ( $M = 3,39$ ), dok je trend kod roditelja u nastavi na srpskom jeziku obratan: u drugome mjerenju stav je pozitivniji ( $M = 2,14$ ) nego u prvome ( $M = 2,02$ ). Ipak, valja reći da te promjene nisu bitne: unatoč malim promjenama stav prema asimilaciji roditelja u nastavi na hrvatskom jeziku ostaje jasno pozitivan, a u nastavi na srpskom jeziku jasno negativan.

Slika 9: Stav roditelja prema asimilaciji manjina kao funkcija točke mjerenja i jezika nastave

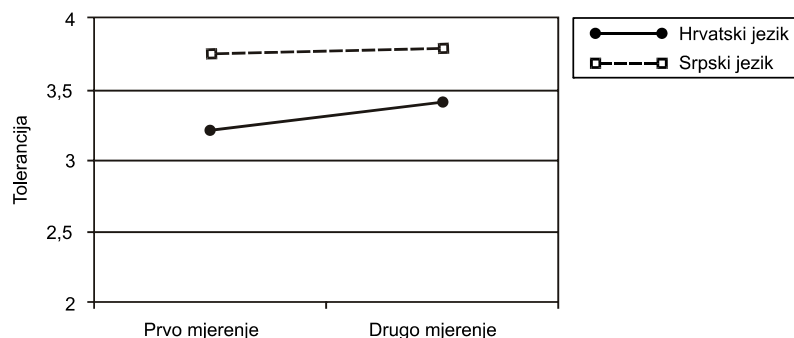


Jedini stav koji se nije promijenio u roditeljskom uzorku jest stav prema vrijednosti obrazovanja: on je ostao visoko pozitivan u obje točke mjerenja ( $M = 3,59$  u prvome mjerenju te  $M = 3,59$  u drugome) i gotovo jednak u oba roditeljska uzorka ( $M = 3,60$  kod roditelja u nastavi na hrvatskom jeziku te  $M = 3,59$  kod roditelja u nastavi na srpskom jeziku).

Vrijeme mjerenja i jezik nastave djelovali su nezavisno jedan o drugome na stav prema etničkim razlozima odvojenoga školovanja. Pritom su se promjene s obzirom na jezik nastave,  $F(1,1776) = 398,39$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2 = 0,18$ , dogodile tako da je kod roditelja u nastavi na srpskom jeziku stav pozitivniji ( $M = 2,81$ ) u odnosu na onaj roditelja u nastavi na hrvatskom jeziku ( $M = 2,13$ ). Drugim riječima, roditelji u nastavi na hrvatskom jeziku skloniji su pripisati razloge odvojenog školovanja djece etničkim razlozima nego roditelji u nastavi na srpskom jeziku. U pogledu efekta točke mjerenja,  $F(1,1776) = 28,67$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2 = 0,01$ , stav je u drugome mjerenju općenito pozitivniji ( $M = 2,57$ ) od onoga u prvome ( $M = 2,39$ ).

*Stav tolerancije prema različitostima* također se promijenio zajedničkim djelovanjem faktora vremena i jezika nastave:  $F(1,1780) = 10,94$ ,  $p < 0,01$ ,  $\eta^2 = 0,01$ . Ta je interakcija prikazana na slici 10. i pokazuje da je, premda stav ostaje pozitivan, kakav je bio u prvome mjerenju, ta promjena izraženija kod roditelja u nastavi na hrvatskom jeziku ( $M = 3,40$  prema  $M = 3,21$ ) nego kod roditelja u nastavi na srpskom jeziku ( $M = 3,79$  prema  $M = 3,74$ ).

Slika 10: Stav roditelja prema toleranciji kao funkcija točke mjerenja i jezika nastave



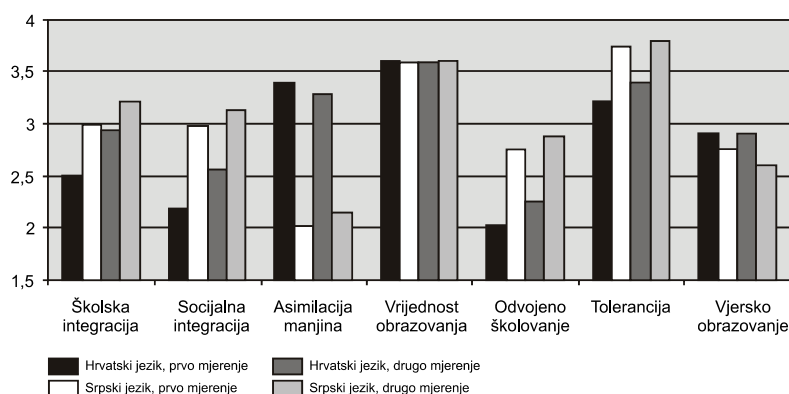
Naposljetku, *stav prema poučavanju vjeronauka u školama* ovisi samo o tome u kojem je jezičnom programu izmjeren:  $F(1,1785) = 31,29$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2 = 0,02$ . On je kod roditelja u nastavi na srpskom jeziku negativniji ( $M = 2,69$ ) od stava roditelja u nastavi na hrvatskom jeziku ( $M = 2,91$ ).

Zaključno se može reći da su se u uzorku roditelja također dogodile neke promjene u stavovima prema pojedinim aspektima obrazovanja. Neke od tih promjena zamjetljivije su u uzorku roditelja učenika u nastavi na hrvatskom jeziku, dok su druge zamjetljivije kod roditelja učenika u nastavi na srpskom jeziku. Stavovi roditelja u nastavi na hrvatskom jeziku pozitivniji su kada je riječ o stavu prema školskoj integraciji (stav u mjerenju 2007. postaje jasno pozitivan) te prema toleranciji (ostaje pozitivan, ali u drugome mjerenju postaje pozitivniji). Značajno je spomenuti i da stav roditelja u nastavi na hrvatskom jeziku prema socijalnoj integraciji djece izvan škole u mjerenju 2007. postaje neutralan, dok je prije bio negativan. Kod roditelja u nastavi na srpskom jeziku nije se dogodila nijedna promjena smjera stava, stavovi su pozicionirani u istom polju pozitivnoga ili negativnoga kao i 2001. Valja međutim istaknuti manje negativan stav prema asimilaciji manjina te manje pozitivan stav prema poučavanju vjeronauka u školama. Obje skupine roditelja i dalje visoko vrednuju obrazovanje. Općenito se može reći da roditeljski stavovi, premda u nekim segmentima i dalje na suprotnim polovima, postaju međusobno bliži u mjerenju 2007. u odnosu na 2001. godinu.

Variranje stavova roditelja prema pojedinim aspektima obrazovanja u dvije točke mjerenja prikazano je na slici 11.



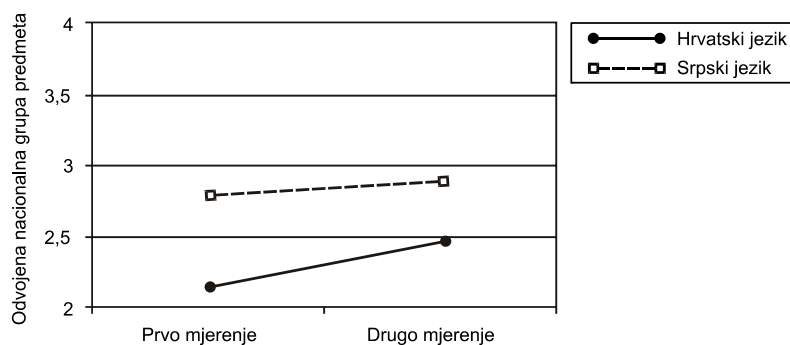
Slika 11: Stavovi roditelja prema pojedinim aspektima obrazovanja u prvome (2001.) i drugome (2007.) mjerjenju



Analiza utjecaja točke mjerenja i jezika nastave pokazala je da je stav prema odvojenim školama ostao isti u oba mjerjenja – pozitivan i podjednak ( $M = 2,93$  u prvome mjerjenju i  $M = 2,87$  u drugome mjerjenju). Nisu se pokazali značajnima ni glavni efekti ni njihove interakcije.

Stav prema odvojenom učenju nacionalne grupe predmeta promijenio se u funkciji interakcije tih dvaju faktora:  $F(1,1792) = 3,86$ ,  $p < 0,05$ ,  $\eta^2 = 0,00$ . Prikazan je na slici 12.

Slika 12: Stav roditelja prema odvojenom učenju nacionalne grupe predmeta kao funkcija točke mjerenja i jezika nastave



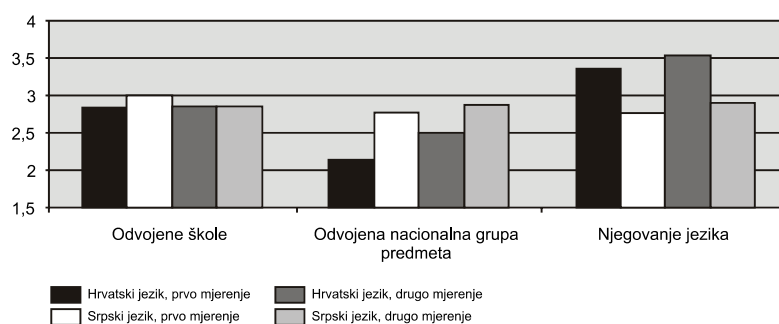
Ova interakcija pokazuje da je stav roditelja u mjerjenju 2007. prema tom obliku manjinskog obrazovanja pozitivniji ( $M = 2,68$ ) nego 2001. ( $M = 2,46$ ), ali ta je promjena veća u uzorku roditelja u nastavi na hrvatskom jeziku ( $M = 2,47$  prema  $M = 2,14$ ) nego kod roditelja u nastavi na srpskom jeziku ( $M = 2,89$  prema  $M = 2,78$ ). Dok je stav prema tom obliku manjinskog obrazovanja kod roditelja u nastavi na srpskom jeziku

pozitivan u oba mjerenja, kod roditelja u nastavi na hrvatskom jeziku on od negativnoga postaje neutralan.

*Stav prema njegovanju manjinskoga jezika i kulture* mijenja se u funkciji jezika nastave,  $F(1,1787) = 134,35$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2 = 0,07$ , pri čemu je pozitivniji kod roditelja u nastavi na hrvatskom jeziku ( $M = 3,45$ ) nego kod onih u nastavi na srpskom jeziku ( $M = 2,84$ ). No u oba uzorka roditelja taj je stav pozitivniji u mjerenju 2007. ( $M = 3,22$ ) nego 2001. ( $M = 3,07$ ) –  $F(1,1787) = 8,75$ ,  $p < 0,01$ ,  $\eta^2 = 0,01$ .

Nalaz koji je najvažnije istaknuti jest da je stav roditelja u nastavi na srpskom jeziku prema odvojenim školama manje pozitivan 2007. te da ti roditelji iskazuju najpozitivniji stav prema njegovanju manjinskog jezika i kulture. U tome se približavaju roditeljima u nastavi na hrvatskom jeziku, koji zadržavaju najpozitivniji stav prema njegovanju manjinskoga jezika, kakav su imali i 2001. Odvojene škole su za roditelje druga najpovoljnija opcija manjinskog školovanja, a tek potom odvojeno učenje nacionalne grupe predmeta. Pregled variranja stavova roditelja prema pojedinim oblicima manjinskog obrazovanja u dvije vremenske točke prikazan je na slici 13.

Slika 13: Stavovi roditelja prema oblicima obrazovanja manjina u prvome (2001.) i drugome (2007.) mjerenju



### Rezultati nastavnika: usporedba stavova 2001. i 2007.

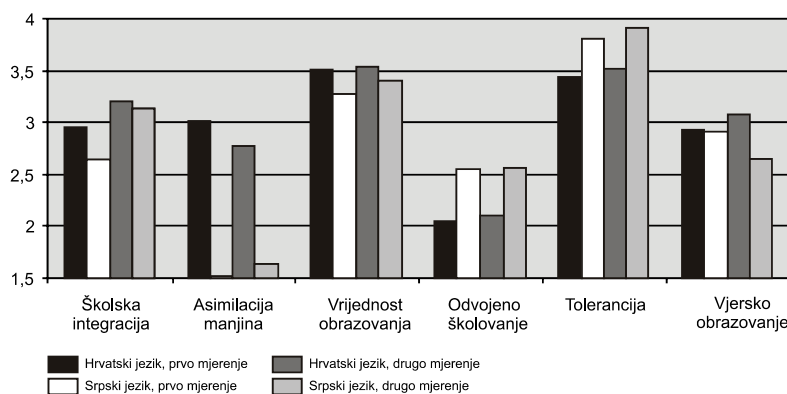
Stavovi nastavnika prema pojedinim aspektima obrazovanja u dvije točke mjerenja prikazani su na slici 14.

Vrijednosti pojedinih stavova u funkciji točke mjerenja i jezika na kojem predaju prikazane su u daljnjim analizama, na isti način kao za učenike i njihove roditelje.

*Stav prema školskoj integraciji* promijenio se u drugome mjerenju u odnosu na prvo,  $F(1,149) = 13,12$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2 = 0,08$ , te postao pozitivniji ( $M = 3,17$ ) nego u prvome mjerenju ( $M = 2,80$ ).

*Stav prema asimilaciji manjina* promijenio se u funkciji jezika poučavanja:  $F(1,154) = 135,05$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2 = 0,47$ . Nastavnici u nastavi na hrvatskom jeziku imaju prema asimilaciji pozitivniji stav ( $M = 2,91$ ) od nastavnika u nastavi na srpskom jeziku ( $M = 1,56$ ), u oba mjerenja.

Slika 14: Stav nastavnika prema pojedinim oblicima manjinskoga obrazovanja u prvome (2001.) i drugome (2007.) mjerjenju



Stav prema vrijednosti obrazovanja također se promijenio u funkciji jezika nastave,  $F(1,155) = 6,53$ ,  $p < 0,01$ ,  $\eta^2 = 0,04$ , pri čemu nastavnici u nastavi na hrvatskom jeziku procjenjuju vrijednost obrazovanja višom ( $M = 3,53$ ) u odnosu na one na srpskom jeziku ( $M = 3,32$ ), u oba mjerjenja.

Stav prema etničkim razlozima odvojenoga školovanja također se promijenio u funkciji jezika nastave:  $F(1,151) = 18,29$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2 = 0,11$ . Dok nastavnici u nastavi na hrvatskom jeziku razloge vrednuju negativno ( $M = 2,08$ ), procjene onih na srpskom jeziku nešto su više i neutralne ( $M = 2,55$ ).

Jezik nastave glavni je izvor razlika i kod stava tolerancije na različitosti:  $F(1,148) = 32,77$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2 = 0,18$ . Pritom nastavnici u nastavi na srpskom jeziku imaju nešto tolerantnije stavove ( $M = 3,84$ ) od onih na hrvatskom jeziku ( $M = 3,47$ ). Stavovi su kod obje skupine pozitivni.

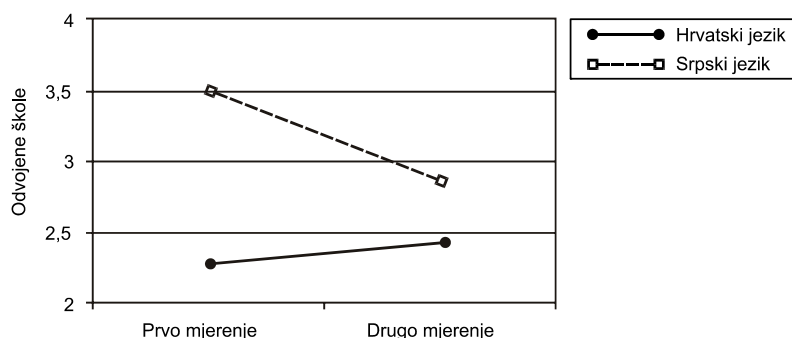
Stav prema poučavanju vjeronauka u školi ostaje pozitivan i nije se promijenio u dvije točke mjerenja.

Zaključno je važno spomenuti pozitivnije stavove prema školskoj integraciji te općenito približavanje stavova nastavnika u nastavi na hrvatskom i srpskom jeziku 2007. u odnosu na 2001.

Kod nastavnika je moguće registrirati i promjene u stavovima prema pojedinim oblicima manjinskoga obrazovanja.

Stav prema odvojenim školama promijenio se pod utjecajem faktora mjerenja i jezika nastave:  $F(1,158) = 5,57$ ,  $p < 0,05$ ,  $\eta^2 = 0,01$ . Ta je interakcija prikazana na slici 15. te pokazuje pad potpore odvojenim školama kod nastavnika u nastavi na srpskom jeziku u drugome mjerjenju ( $M = 2,86$ ) u odnosu na prvo ( $M = 3,50$ ) i nešto pozitivnije stavove nastavnika u nastavi na hrvatskom jeziku u mjerjenju 2007. ( $M = 2,43$ ) u odnosu na mjerjenje 2001. ( $M = 2,27$ ). Valja međutim reći da stavovi nastavnika u nastavi na srpskom jeziku ostaju pozitivni, premda je pad priličan, dok se stavovi nastavnika u nastavi na hrvatskom jeziku pomiču od negativnih prema neutralnima.

Slika 15: Stav nastavnika prema odvojenim školama kao funkcija točke mjerenja i jezika nastave

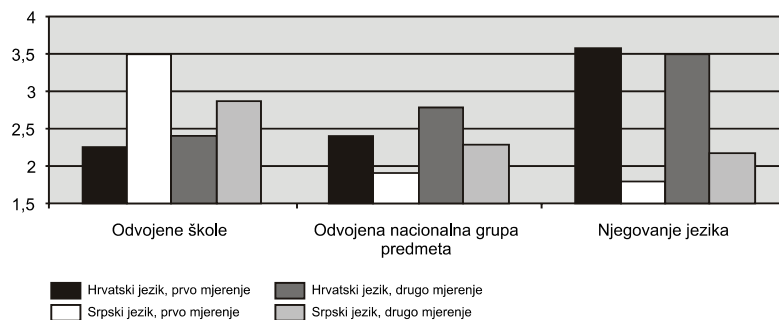


Stav prema odvojenom učenju nacionalne grupe predmeta promijenio se nezavisnim djelovanjem faktora vremena mjerenja,  $F(1,158) = 4,61$ ,  $p < 0,05$ ,  $\eta^2 = 0,03$ , i jezika nastave,  $F(1,158) = 7,16$ ,  $p < 0,01$ ,  $\eta^2 = 0,04$ . Stav je u drugome mjerjenju pozitivniji ( $M = 2,59$ ) nego u prvome ( $M = 2,17$ ), odnosno prelazi iz negativnoga u neutralni. Stav je pozitivniji kod nastavnika u nastavi na hrvatskom jeziku ( $M = 2,58$ ), koji prema tom obliku manjinskoga obrazovanja pokazuju neutralan stav, u odnosu na nastavnike u nastavi na srpskom jeziku, čiji je stav negativan ( $M = 2,07$ ).

Stav prema njegovanju materinjeg jezika mijenja se ovisno o jeziku nastave,  $F(1,159) = 93,37$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2 = 0,37$ , pri čemu je on kod nastavnika u nastavi na hrvatskom jeziku pozitivan ( $M = 3,53$ ), a kod onih u nastavi na srpskom jeziku (i dalje) negativan ( $M = 1,95$ ).

Promjene stavova nastavnika prema pojedinim oblicima manjinskoga obrazovanja u dvije točke mjerenja prikazane su na slici 16.

Slika 16: Stav nastavnika prema pojedinim oblicima manjinskoga obrazovanja u prvome (2001.) i drugome (2007.) mjerjenju



## Rasprava

Istraživanjem smo usporedili stavove učenika, roditelja i nastavnika u nastavi na hrvatskome i srpskom jeziku prema pojedinim aspektima školovanju u Vukovaru te posebno pojedinim aspektima manjinskoga obrazovanja u razmaku od šest godina – 2001. i 2007. Budući da je sukob vremenski sve udaljeniji i da su društvene promjene sve intenzivnije, a ponajprije je sve intenzivniji opći proces demokratizacije društva, pretpostavili smo da će doći do pozitivnog pomaka u stavovima, ali i da te promjene neće biti supstancijalne naravi. Dobiveni rezultati to potvrđuju: kod svih je sudionika i u oba jezična programa došlo do sustavnih promjena u većini stavova, premda su one male, a veličine efekta vrlo su niskih vrijednosti, pokazujući da je utjecaj temeljnoga promatranog faktora – vremena – u oba jezična programa, premda postoji, zanemariv.

Stav prema *vrijednosti obrazovanja* ostaje najpozitivnije procijenjenim stavom, gdje se nisu dogodile promjene kod roditelja, a trend procjene kod nastavnika je ostao isti. Valja istaknuti blagi pad procjena kod djece u nastavi na hrvatskom jeziku i blagi porast procjena kod djece na srpskom jeziku, no te su promjene, premda statistički značajne, uistinu male. Potrebno je naglasiti da sve skupine visoko vrednuju obrazovanje, pa upravo ta činjenica – kvalitetno obrazovanje – treba biti temeljna polazna točka za organizaciju školovanja, neovisno o tome je li riječ o većini ili manjini. Naši sudionici procjenjuju obrazovanje kao vrijednost koja će im omogućiti željenu vertikalnu društvenu pokretljivost i prepoznaju da škola tu ima važnu ulogu (Ajduković i Čorkalo, 2004b).

Stavovi prema *socijalnoj integraciji i toleranciji na različitosti* slijede trend pozitivnog pomaka kod svih skupina između 2001. i 2007. Te su promjene možda najvažniji indikator društvenoga oporavka zajednice. Vrijeme sukoba, kao i razdoblje neposredno nakon njega, nije povoljno razdoblje za razvoj tolerantnih stavova i međusobno približavanje sukobljenih strana, što pokazuju iskustva drugih zemalja (npr. Bekerman, 2002, 2004), ali i vrijednosti stavova u našem uzorku. Šest godina nakon prvoga mjerenja dolazi do značajnog pomaka: i djeca i roditelji imaju pozitivnije stavove prema integraciji izvan škole, a sve skupine pokazuju jasno pozitivan stav prema razvoju tolerancije i multikulturalnosti te školu vide kao mjesto gdje se takvi stavovi trebaju usvojiti. Dakle upravo škola može postati mjestom s kojeg će krenuti važna društvena promjena, ali ne izvan konteksta i ne s isključivom odgovornošću. Iskustva škola u drugim podijeljenim sredinama, npr. Sjevernoj Irskoj, mogu pritom biti dragocjena. Jedno je novije istraživanje tako pokazalo da politički sukob ima višedimenzionalni utjecaj i na školsko okruženje, ali i to da škola može biti »sigurno mjesto« koje će osnaživati i djecu i nastavnike (Kilpatrick i Leitch, 2004). Stoga, ako škola predstavlja sigurno okruženje u kojemu se promoviraju vrijednosti međuetničke tolerancije i multikulturalnosti, djeca imaju priliku usvojiti i drugačiju normu od one koja dominira u zajednici. Pritom međutim valja imati na umu da škola nije izolirana sredina, izvan društvenoga konteksta u kojem se nalazi, niti ima isključiv, pa ni najveći utjecaj na oblikovanje međuetničkih odnosa u zajednici. Suprotne poruke koje djeca dobivaju – s jedne strane škola kao mjesto promicanja tolerantnih stavova, a s druge strane postojanje etnički odijeljenih školskih sustava – mogu zapravo pridonijeti učvršćivanju etničkih podjela u zajed-

nici (Donnelly i Hughes, 2006). Na sličan problem, referirajući se na integrirane škole u Sjevernoj Irskoj, upozorava Donnelly (2004) zagovarajući autentično preispitivanje i kritičko razumijevanje vlastitoga vrijednosnog sustava nastavnika u promicanju školskoga *etosa tolerancije i poštovanja*.

Naši rezultati pokazuju i jasne promjene u *stavu prema školskoj integraciji*, koji je postao pozitivniji u mjeranju 2007. Posebno se velik pomak dogodio kod učenika u nastavi na hrvatskom jeziku (od negativnoga prema neutralnome!) i njihovih roditelja, koji sada pozitivnije gledaju na procese školske integracije (stav od neutralnoga postaje pozitivan). Većina dakle pokazuje veću spremnost na školsku integraciju nego u prvome mjeranju, a isti trend, ali još veće spremnosti, nalazimo i kod pripadnikâ manjine. On je posebno uočljiv kod nastavnika u nastavi na srpskom jeziku, koji danas imaju jasno pozitivan stav prema školskoj integraciji u odnosu na neutralni 2001. Upozorimo ipak da je taj pomak i kod većine i kod manjine najmanji kod djece, gdje je i stav najmanje pozitivan, što ponovo otvara pitanje utjecaja sustava odijeljenih škola na dječje međuetničke stavove i ponašanja te održavanje stanja podijeljenosti u zajednici. To smo pitanje postavili i u svojim prijašnjim istraživanjima (Čorkalo i Ajduković, 2003; Čorkalo Biruški i Ajduković, 2007; Ajduković i Čorkalo Biruški, 2008a), gdje se također pokazalo da su djeca, u usporedbi s roditeljima i nastavnicima, najsklonija diskriminaciji pripadnika druge skupine. Zabilježene promjene stavova, čini se, otvaraju prostor za ispitivanje može li se školovanje manjine, ali i većine, organizirati (i) na drugačiji način, ne dovodeći u pitanje manjinsku posebnost i kolektivno pravo, kao ni mogućnosti djece da žive u integriranoj sredini.

*Stavovi prema vjeronauku* u školi nešto su manje pozitivni 2007., posebno u srpskome jezičnom programu i to osobito kod nastavnika, te potom kod učenika.

Razilaženje manjine i većine i dalje se jasno vidi u dva društveno vrlo važna stava. Prvi je *stav prema asimilaciji manjina*, gdje se vidi važan trend približavanja manjine i većine u mjeranju 2007., ali su skupine i dalje jasno polarizirane. Dok je većini asimilacionistički pristup način na koji se dodatno osigurava stabilnije funkcioniranje društva, protivljenje asimilaciji pristup je manjine, koja nastoji očuvati svoju posebnost (npr. Berry, 1997; Verkuyten, 2005). Jedno je nedavno istraživanje u Nizozemskoj pokazalo da čak i u tako razvijenoj demokraciji, s intenzivnim rastom manjinske populacije i vrlo liberalnim pristupom zaštiti prava manjina, većina ne vidi kulturni pluralizam kao poseban dobitak za društvo te percipira da neprilagođenost manjina u javnoj sferi života većine prijeti samoj strukturi društva (Breugelmans i Vijver, 2004). Naši rezultati upućuju na potrebu rada na vrijednostima multikulturalnosti i stvarnog približavanja etničkih zajednica, pri čemu je uvažavanje posebnosti svake od njih mogući način za integraciju zajednice. Škola se tu pojavljuje kao posebno prikladno okruženje, imajući na umu iznesene nalaze koji pokazuju pozitivan stav (i pomak stava u vremenu!) prema multikulturalnosti. Drugi stav u kojemu se većina i manjina značajno razlikuju jest *stav prema etničkim razlozima odvojenoga školovanja*, koji odražava snažnu etničku podjelu zajednice. Valja istaknuti da je razlika u tom stavu najizrazitija kod roditelja; većina te razloge ne smatra opravdanim, dok manjina misli da imaju temelja. Polarizacija tih stavova kod nastavnika je manja; većina se prema njima odnosi negativno, a

manjina neutralno, kako ih vide i učenici obiju skupina. Prema tim stavovima zaključujemo da su djeci možda manje važni razlozi odvojenog školovanja, nego činjenicu odvojenosti prihvaćaju kako im je dana. Razilaženje, zapravo polariziranost odraslih u tome kako vide razloge odijeljenoga školovanja ostavlja prostor za bitno različite interpretacije unutar obitelji i svakako izvan škole, pri čemu školi, zbog postojeće odijeljenosti, nije dana prilika da posluži kao korektiv stavova koje djeca imaju prilike čuti u zajednici.

U pogledu stavova prema različitim oblicima manjinskoga obrazovanja također su se dogodile značajne promjene. Premda sve skupine sudionika, osim nastavnika u nastavi na hrvatskom jeziku, i dalje pozitivno vrednuju *odvojene škole*, taj je stav 2007. značajno manje pozitivan. Ta je promjena jasno vidljiva kod djece, a najveća je kod nastavnika u nastavi na srpskome jeziku. Stav roditelja ostao je nepromijenjen. U suprotnom se smjeru pomaknuo stav prema *njegovanju manjinskoga jezika i kulture* kao načina obrazovanja manjina. Djeca u nastavi na srpskom jeziku i pismu u mjerjenju 2007. imaju pozitivniji stav prema tom obliku obrazovanja, a roditeljima je jednako prihvatljiv kao i bilo koji drugi oblik manjinskoga obrazovanja, što nije bio slučaj u mjerjenju 2001. Nastavnici u nastavi na srpskom jeziku i pismu također iskazuju manje negativan stav prema tom obliku manjinskog obrazovanja 2007., pa sve upućuje na to da su stavovi srpske zajednice danas manje polarizirani kada je riječ o različitim oblicima obrazovanja manjina. *Stav prema odvojenom učenju nacionalne grupe predmeta* također kod svih sudionika u nastavi na srpskom jeziku postaje pozitivniji 2007.; taj trend slijedi i većina.

Provedeno istraživanje, osim kada je riječ o stavovima prema asimilaciji, pokazuje da stavovi manjine i većine, premda i dalje različiti, pokazuju blage trendove približavanja u šestogodišnjem razdoblju. Najmanje su se približili stavovi onih koji odrastaju u podijeljenoj sredini – djece. Istraživanje pokazuje i to da, kada je riječ o različitim oblicima obrazovanja manjina, najviše suprotstavljene stavove nalazimo među nastavnicima, koji su posebna interesna grupa čija egzistencija ovisi o načinu organizacije školovanja u Vukovaru i široj regiji. Stoga svaka organizacijska intervencija treba o tome posebno voditi računa. Naši rezultati pokazuju i to da su roditeljima pripadnicima manjine u drugome mjerjenju svi oblici manjinskog obrazovanja bili podjednako prihvatljivi, a oni su najpozvaniji da ih se pita kakvo školovanje žele za svoju djecu. Rezultati jasno govore da se otvorio prostor za razgovor o tome je li trenutačni oblik školovanja djece u Vukovaru najprikladniji sa stajališta zaštite njihovih kolektivnih i individualnih prava, ali i sa stajališta obnove društvenih odnosa u zajednici. Naši prijašnji nalazi (Čorkalo i Ajduković, 2004b; Čorkalo Biruški i Ajduković, 2007; Ajduković i Čorkalo Biruški, 2008a) pokazali su, u usporedbi s odraslima, veću spremnost djece na diskriminaciju pripadnika druge skupine. Prema novijim se rezultatima, na sreću, dječji trend diskriminiranja ne nastavlja, ali, primjerice, djeca pripadnici manjina i dalje pokazuju izraženiju društvenu distancu i manji broj kontakata s većinskom skupinom nego odrasli (Ajduković i Čorkalo Biruški, 2008b). Zbog toga ne treba tvrditi da su odijeljene škole stvorile etničku podjelu, ali je činjenica da se stavovi prema različitim aspektima (integriranog) školovanja mijenjaju malo i sporo, dok se negativni međugrupni stavovi očito ne mijenjaju bitno. Postojeće stanje odijeljenih škola ne ohrabruje djecu

na kontakt i ne omogućuje im da se, osim u rijetkim prigodama zajedničkih školskih izleta ili pokoje zajedničke priredbe, susretnu u svome najprirodnijem okruženju i upoznaju na razini koja nije etnička. Čini nam se da to stanje ne treba samo pratiti nego se treba i aktivno uključiti u pronalaženje primjerenog rješenja, »balansirajući razlike i opće dobro« (Gallagher, 2005: 429). Pritom ne postoji samo jedan najbolji pristup tome kako pomiriti različitosti i omogućiti etničke posebnosti (Verkuyten, 2006; McGlynn i Bekerman, 2007). No koliko god etnički princip bio važan, on mora omogućiti individualno pravo na izbor. Postojanje isključivo odijeljenih škola to ne omogućuje.

## LITERATURA

- AGUADO, Teresa i MALIK, Beatriz (2001). »Cultural diversity and school equality: Intercultural education in Spain from a European perspective«, *Intercultural Education*, god. 12, br. 2, str. 149–162.
- ALLPORT, Gordon (1954). *The nature of Prejudice*. Cambridge, MA: Addison-Wesley.
- AJDUKOVIĆ, Dean i ČORKALO, Dinka (2004a). »Trust and betrayal in war«, u: Eric Stover i Harvey Weinstein (ur.). *My neighbor, my enemy: Justice and community in the aftermath of mass atrocity*. Cambridge: Cambridge University Press, str. 287–302.
- AJDUKOVIĆ, Dean i ČORKALO, Dinka. (2004b). »Socijalni kontekst kao izazov za 'Novu vukovarsku školu'«, *Okrugli stol o školovanju u Vukovaru »Vukovarska nova škola«*. Vukovar: Europski dom, str. 23–32.
- AJDUKOVIĆ, Dean i ČORKALO BIRUŠKI, Dinka (2008a). »Children caught between the ethnic sides: Challenges for community social reconstruction«, *International Journal of Behavioral Development*, god. 32, br. 4, str. 337–347.
- AJDUKOVIĆ, Dean i ČORKALO BIRUŠKI, Dinka (2008b). »Inter-ethnic relations of young people in a divided community«, *15<sup>th</sup> General Meeting of the European Association for Experimental Social Psychology*, Opatija, June 10–14, 2008.
- BEKERMAN, Zvi (2002). »Can education contribute to coexistence and reconciliation? Religious and national ceremonies in bilingual Palestinian-Jewish schools in Israel«, *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, god. 8, br. 3, str. 259–276.
- BEKERMAN, Zvi (2004). »Potential and limitations of multicultural education in conflict-ridden areas: Bilingual Palestinian-Jewish schools in Israel«, *Teachers College Record*, god. 106, br. 3, str. 574–610.
- BERRY, John (1997). »Immigration, acculturation and adaptation«, *Applied Psychology: An International Review*, god. 46, br. 1, str. 5–34.
- BERRY, John (2006). »Contexts of acculturation«, u: David L. Sam i John W. Berry (ur.). *The Cambridge handbook of acculturation psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, str. 27–42.
- BILLIG, Michael (1995). *Banal nationalism*. London: Sage.
- BIRO, Mikloš, AJDUKOVIĆ, Dean, ČORKALO, Dinka, DJIPA, Dino, MILIN, Petar i WEINSTEIN, Harvey (2004). »Attitudes towards Justice and Social Reconstruction in Bosnia and Herzegovina and Croatia«, u: Eric Stover i Harvey Weinstein (ur.). *My neighbor, my enemy: Justice and community in the aftermath of mass atrocity*. Cambridge: Cambridge University Press, str. 183–205.



- BREUGELMANS, Seger i VIJVER, Fons van de (2004). »Antecedents and components of majority attitudes towards multiculturalism in the Netherlands«, *Applied Psychology: An International Review*, god. 53, br. 3, str. 400–422.
- CHURCHILL, Stacy (1996). »The decline of the nation-state and the education of national minorities«, *International Review of Education*, god. 42, br. 4, str. 265–290.
- COHEN, Jacob (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale: Erlbaum.
- ČAČIĆ-KUMPES, Jadranka (2004). »Politike reguliranja kulturne i etničke različitosti: o pojmovima i njihovoj upotrebi«, *Migracijske i etničke teme*, god. 20, br. 2-3, str. 143–159.
- ČORKALO, Dinka i AJDUKOVIĆ, Dean (2003). »Uloga škole u poslijeratnoj socijalnoj rekonstrukciji zajednice«, *Dijete i društvo*, br. 2-3, str. 219–234.
- ČORKALO, Dinka, AJDUKOVIĆ, Dean, WEINSTEIN, Harvey, STOVER, Eric, DJIPA, Dino i BIRO, Mikloš (2004). »Neighbors again? Inter-Community Relations after Ethnic Violence«, u: Eric Stover i Harvey Weinstein (ur.). *My neighbor, my enemy: Justice and community in the aftermath of mass atrocity*. Cambridge: Cambridge University Press, str. 143–161.
- ČORKALO BIRUŠKI, Dinka (2007). »Trauma, trust and social reconstruction: From broken ties to social recovery«, *10<sup>th</sup> European Conference on Traumatic Stress*, Opatija, June 5–9, 2007.
- ČORKALO BIRUŠKI, Dinka i AJDUKOVIĆ, Dean (2007). »Separate schools – a divided community: The role of school in post-war social reconstruction«, *Review of Psychology*, god. 14, br. 2, str. 93–108.
- ČORKALO BIRUŠKI, Dinka i AJDUKOVIĆ, Dean (2009). »Od dekonstrukcije do rekonstrukcije traumatizirane zajednice: primjer Vukovara«, *Revija za socijalnu politiku*, god. 19, br. 1 (u tisku).
- DONNELLY, Caitlin (2004). »Constructing the ethos of tolerance and respect in an integrated school: the role of teachers«, *British Educational Research Journal*, god. 30, br. 2, str. 264–278.
- DONNELLY, Caitlin i HUGHES, Joanne (2004). »Contact, culture and context: evidence from mixed faith schools in Northern Ireland and Israel«, *Comparative Education*, god. 42, br. 4, str. 493–516.
- DuBOIS, David i HIRSCH, Barton (1990). »School and neighborhood friendship patterns of Blacks and Whites in early adolescence«, *Child Development*, god. 61, br. 2, str. 524–536.
- FERRER, Ferran (2000). »Languages, minorities and education in Spain: the case of Catalonia«, *Comparative Education*, god. 36, br. 2, str. 187–197.
- GALLAGHER, Anthony M. (1994). »Dealing with conflict: Schools in Northern Ireland«, *Multicultural teaching*, god. 13, br. 1, str. 10–13.
- GALLAGHER, Tony (2004). *Education in divided society*. London: Palgrave Macmillan.
- GALLAGHER, Tony (2005). »Ballancing difference and the common good: lessons for a post-conflict society«, *Compare*, god. 35, br. 4, str. 429–442.
- GARCIA, Ofelia i BARTLETT, Lesley (2007). »A speech community model of bilingual education: Educating Latino newcomers in the USA«, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, god. 10, br. 1, str. 1–25.
- HACKER, Andrew (2003). *Two nations: Black and White, separate, hostile, unequal*. New York: Scribner.
- HAYES, Bernadette, McALLISTER, Ian i DOWDS, Lizanne (2007). »Integrated education, inter-group relation, and political identities in Northern Ireland«, *Social Problems*, god. 54, br. 4, str. 454–482.

- HOWES, Carolle i WU, Fang. (1990). »Peer interactions and friendships in an ethnically diverse school setting«, *Child Development*, god. 61, br. 2, str. 537–541.
- KARSTEN, Sjoerd, FELIX, Charles, LEDOUX, Guuske, MEIJNEN, Wim, ROELEVELD, Jaap i VAN SCHOOTEN, Erik (2006). »Choosing segregation or integration? The extent and effects of ethnic segregation in Dutch Cities«, *Education and Urban Society*, god. 38, br. 2, str. 228–247.
- KILPATRICK, Rosemary i LEITCH, Ruth (2004). »Teachers' and pupils' educational experiences and school-based responses to the conflict in Northern Ireland«, *Journal of Social Issues*, god. 60, br. 3, str. 563–586.
- KYMLICKA, Will (1995). *Multicultural citizenship: A liberal theory of minority rights*. Oxford: Clarendon Press.
- McGLYNN, Claire i BEKERMAN, Zvi (2007). »The management of pupil difference in Catholic-Protestant and Palestinian-Jewish integrated education in Northern Ireland and Israel«, *Compare*, god. 37, br. 5, str. 689–705.
- PETTIGREW, Thomas (1971). *Racially separate or together?*. New York: McGraw-Hill.
- PETTIGREW, Thomas (1997). »Generalized intergroup contact effects on prejudice«, *Personality and Social Psychology Bulletin*, god. 23, br. 2, str. 173–185.
- PETTIGREW, Thomas (1998). »Intergroup contact theory«, *Annual Review of Psychology*, god. 49, str. 65–85.
- PETTIGREW, Thomas i TROPP, Linda (2000). »Does intergroup contact reduce prejudice? Recent meta-analytic findings«, u: Stuart Oskamp (ur.). *Reducing prejudice and discrimination*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, str. 93–114.
- SCHOFIELD, Janet i EURICH-FULCER, Rebecca (2003). »When and how school desegregation improves intergroup relations«, u: Rupert Brown i Sam Gaertner (ur.). *Blackwell Handbook of Social Psychology: Intergroup Processes*. Malden: Blackwell Publishers, str. 475–494.
- STEPHAN, Walter i STEPHAN, Cookie (1996). *Intergroup relations*. Boulder, CO: Westview Press.
- VERKUYTEN, Maykel (2005). *The social psychology of ethnic identity*. Hove and New York: Psychology Press.
- VERKUYTEN, Maykel (2006). »Multicultural recognition and ethnic minority rights: A social identity perspective«, *European Review of Social Psychology*, god. 17, str. 148–184.
- WILES, Helen (2007). »Headscarves, human rights, and harmonious multicultural society: Implications of the French ban for interpretation of equality«, *Law and Society Review*, god. 41, br. 3, str. 699–735.
- WRIGHT, Stephen, ARON, Arthur, MCLAUGHLIN-VOLPE, Tracy i ROPP, Stacy (1997). »The extended contact effect: Knowledge of cross-group friendships and prejudice«, *Journal of Personality and Social Psychology*, god. 73, br. 1, str. 73–90.
- ZIRKEL, Sabrina i CANTOR, Nancy (2004). »50 years after Brown v. Board of Education: The promise and challenge of multicultural education«, *Journal of Social Issues*, god. 60, br. 1, str. 1–15.

Dinka ČORKALO BIRUŠKI, Dean AJDUKOVIĆ

### **Attitudes towards Schooling among Pupils, Parents and Teachers: What Has Changed over the Six Years in Vukovar?**

#### SUMMARY

The year 2007 marked the 10<sup>th</sup> anniversary of the Erdut Agreement, which, among other issues, regulated the rights of the Serbian minority in the Croatian Danube region to education in their mother tongue and the Cyrillic script. In practice, this agreement separates the children in schools according to the ethnic principle, so that Croatian and Serbian children attend separate educational programs, thus preventing their interethnic contact also in a school which is their everyday environment. At the same time, the city of Vukovar has become an ethnically divided community in which out-of-school contacts among children are not encouraged either. The objective of this study is to compare attitudes towards several aspects of education in Vukovar that were assessed twice, in 2001 and 2007. In the first study, 718 pupils in the 6<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> grades of elementary school, and the 2<sup>nd</sup> grade of secondary schools participated, together with 953 parents and 113 teachers lecturing on the so-called “national group of subjects”. The children attended the educational program either in the Croatian or in the Serbian language. In the follow-up study, 703 pupils of the same age participated, with an additional sample of pupils from the 1<sup>st</sup> grade of secondary school, and a total of 849 parents and 88 teachers. Attitudes towards school integration, out-of-school social integration of children, multiculturalism and assimilation of minorities were assessed, as well as preferences for the three options in which the education of ethnic minorities in Croatia can be organized. The results showed small but consistent and statistically significant convergence over the period of six years in attitudes of the majority and the minority groups regarding some aspects of education and out-of-school relations. The implications of separated schooling of children in Vukovar for current and future inter-ethnic relations in the community are discussed.

**KEY WORDS:** attitudes towards schooling, minority education, interethnic relations, the Erdut Agreement, Serbian minority, Vukovar

Dinka ČORKALO BIRUŠKI, Dean AJDUKOVIĆ

### **Attitudes des élèves, parents et enseignants vis-à-vis de l'enseignement : qu'est-ce qui a changé au cours de six années à Vukovar ?**

#### RÉSUMÉ

L'année 2007 a marqué les dix ans de l'accord d'Erdut qui promulgue, entre autres choses, le droit de la minorité serbe habitant dans la partie croate du bassin danubien à une forme particulière d'enseignement. En pratique, cet accord sépare les enfants selon le critère ethnique : ceux qui suivent leurs cours en langue et écriture croate et ceux dont l'enseignement est dispensé en langue et écriture serbe, rendant ainsi impossible le contact interethnique dans leur milieu le plus naturel – l'école. D'autre part, dans cette communauté qui a évolué depuis la guerre suivant le principe de la scission, le contact entre enfants en dehors de l'école n'est pas encouragé. La présente étude a pour but de comparer les attitudes envers certains aspects de l'enseignement à Vukovar, que on avait examiné en 2001 et 2007. Dans la première enquête, ont participé 718 élèves qui suivaient les cours de 6<sup>ème</sup> et 8<sup>ème</sup> classe de l'éducation primaire et de deuxième classe de l'éducation secondaire, dont l'enseignement est dispensé en croate et en serbe, leurs 953 parents et 113 enseignants des « matières nationales ». Dans la deuxième enquête ont participé 703 élèves de même âge, avec en plus un échantillon d'élèves de

1<sup>ère</sup> classe de l'enseignement secondaire, 849 parents et 88 enseignants. Nous avons examiné les attitudes envers l'intégration dans l'école ainsi qu'envers l'intégration sociale des enfants en dehors de l'école, la multiculturalité, l'assimilation des minorités et les trois possibilités d'éducation des minorités en Croatie. Les résultats montrent un rapprochement léger, mais constant et statistiquement important, des attitudes de la minorité et de la majorité envers certains aspects de l'enseignement et des rapports en dehors de l'école pendant ces six années. La présente étude examine les différentes implications des scolarités distinctes des enfants de Vukovar sur les relations interethniques actuelles et futures de la communauté en question.

MOTS CLÉS : attitudes envers l'éducation, éducation des minorités, relations interethniques, accord d'Erdut, minorité serbe, Vukovar