

OBRAZ OVANJE KAO

7. bilten
Studija o
mladima
za mlade

bilten

OBRAZOVANJE KAO PROMJENA

7. bilten
Studija o
mladima
za mlade

OBRAZOVANJE KAO PROMJENA

7. Bilten Studija o mladima za mlade

Izdavač: Mreža mladih Hrvatske

Urednica: Emina Bužinkić

Autori/ice tekstova:

Aida Ajanović

Martina Horvat

Cattis Laska

Dea Marić

Domagoj Morić

Ivana Milas

Eli Pijaca Plavšić

Monika Rajković

Marko Smokvina

Vedrana Spajić Vrkaš

Grafičko oblikovanje i tisak:

ACT Printlab d.o.o.

ISSN: 1847-7402

2014.

Stavovi autora/ica ne odražavaju

stavove Mreže mladih Hrvatske.

Tiskanje ove publikacije omogućeno je
financijskom potporom Grada Zagreba.



studiji
omladinaj
za mlade



Grad Zagreb

SADRŽAJ:

0. UVODNIK – 4

I. GRAĐANSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE – 7

Gradanski odgoj i obrazovanje u hrvatskim školama.
Eksperimentalna provedba građanskog odgoja i obrazovanja.
Monika Rajković i Vedrana Spajić Vrkaš – 7

Edukacija za građansku pismenost. Podrška nastavnicima/cama
u razvijanju građanske kompetencije učenika/ica.
Martina Horvat – 34

Civic education in Sweden – the gap between theory
and practice
(Poseban prilog na engleskom jeziku) *Aida Ajanović
i Cattis Laska – 40*

II. OBRAZOVANJE I RAD S MLADIMA U POSLIJERATNIM ZAJEDNICAMA – 53

Kulturna i duhovna baština zavičaja
Ivana Milas – 53

Moj zavičaj kroz vrijeme
Dear Marić i Marko Smokvina – 56

III. NOVI IZAZOVI I NOVE INICIJATIVE U OBRAZOVANJU – 69

Obrazovanje mladih migrantskog porijekla u Hrvatskoj:
trenutna situacija, izazovi i mogućnosti.
Domagoj Morić i Eli Pijaca Plavšić – 69

Nova škola u Vukovaru
Ivana Milas – 80

UVODNIK

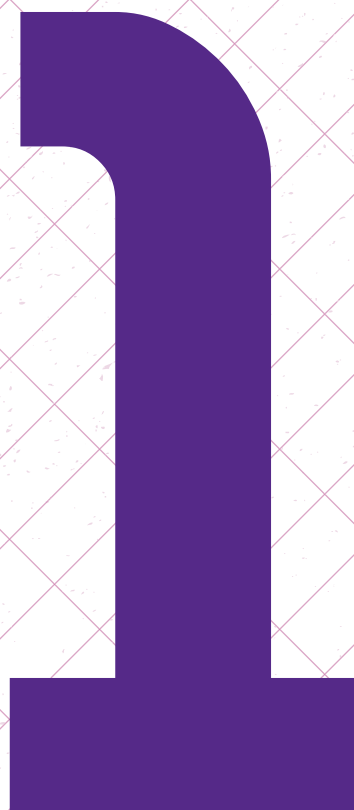
Na kraju još jedne, a na početku nove godine Studija o mladima za mlade, donosimo vam sedmi po redu Bilten Studija o mladima za mlade. Tematski je naslov ovoga broja 'Obrazovanje kao promjena'. Snažno vjerujemo da obrazovanje kao takvo utječe na važne društvene promjene, te da je ono promjena sama po sebi. Pišemo o željenim promjenama u formalnom sustavu obrazovanja kao i o onim promjenama potaknutima neformalnim obrazovnim programima organizacija civilnog društva.

Ovaj broj donosi zanimljive, analitičke i dokumentarističke članke koji su raspoređeni u tri cjeline. Već godinama držimo snažan fokus na građanskom odgoju i obrazovanju, koji čini prvu cjelinu biltena. O eksperimentalnoj provedbi građanskog odgoja i obrazovanja u odabranim osnovnim i srednjim školama pišu Monika Rajković i Vedrana Spajić Vrkaš oslanjajući se na iskustvo suradnje Mreže mladih Hrvatske, Centra za mirovne studije i GONG-a. Cjelina obuhvaća i članak Martine Horvat o obrazovanju nastavnika u području političke pismenosti kao jednom od važnih elemenata kvalitetnog uvođenja građanskog odgoja i obrazovanja u škole. Biltenu smo dali i poseban dodatak – prikaz građanskog obrazovanja u Švedskoj pisanim kritičkim perom aktivistkinje Cattis Laska.

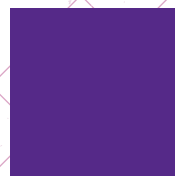
Nezaobilazno je govoriti o važnosti građanskog i mirovnog obrazovanja u poslijeratnim zajednicama u Hrvatskoj. U središnjem dijelu biltena donosimo dokumentaristički članak Ivane Milas o višegodišnjem programu obrazovanja o kulturnoj i duhovnoj baštini zavičaja a koji se provodi u slavonskim krajevima od strane Nansen dijalog centra, a nakon toga i članak Dee Marić i Marka Smokvine o obrazovnom programu *Documente* 'Moj zavičaj kroz vrijeme'.

Na kraju biltena, donosimo prikaz novih izazova i inicijativa u obrazovanju. Domagoj Morić i Eli Pijaca Plavšić pišu o izazovima obrazovanja djece migrant-skog porijekla u Hrvatskoj prikazujući aktivnosti Foruma za slobodu odgoja i mreže Sirius. Bilten završavamo s tekstom Ivane Milas, odnosno prikazom inicijative Nove škole, prve integrirane i interkulturalne škole u Hrvatskoj, te rezultatima zagovaračkog procesa koji je vodio Nansen dijalog centar.

Veselimo se novoj godini Studija i novim biltenima...



**GRAĐANSKI
ODGOJ I
OBRAZOVANJE**



GRAĐANSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE

Monika Rajković i Vedrana Spajić – Vrkaš

Građanski odgoj i obrazovanje u hrvatskim školama

–Eksperimentalna provedba građanskog odgoja i obrazovanja–

UVOD: “STVARANJE” GRAĐANA ODGOJEM I OBRAZOVANJEM

Hrvatska je prije gotovo četvrt stoljeća voljom svojih građana ušla u složen proces demokratske tradicije, tijekom kojega se sasvim opravdano očekivalo da će, zajedno s jačanjem demokratskih političkih institucija i političkih stranaka, jačati i samosvijest građana kao političkih subjekata. Početkom tog razdoblja termin „građanin“ ušao je u javni diskurs „odozgo“, kao dio strukturalnih promjena i bez čvrstog uporišta u tadašnjoj političkoj kulturi. Štoviše, demokratski razvoj Hrvatske političke su elite rijetko dovodile u vezu s osnaživanjem građana za sudjelovanje u demokratskim procesima, pa je i ključna veza između ustavom zajamčenih prava i sloboda pojedinca, s jedne strane, i statusa građanina, s druge strane, u svijesti samih građana bila labava. S obzirom na to da se taj obrazac ne dovodi u pitanje ni u teoriji odgoja i obrazovanja, koja učenike i dalje promatra kao intelektualne, moralne i društvene, ali ne i kao političke subjekte, izostale su i rasprave o potrebi i modelima „stvaranja“ demokratskih građana odgojem i obrazovanjem. Povremeni pokušaji da se odgovarajući sadržaji i/ili programi sustavno uvedu u škole, redom su propadali zbog izostanka političke volje. Nastojanjima pojedinih učitelja i nastavnika da taj nedostatak uklone barem u svojim predmetima, u pravilu nije davana potpora, a inicijative organizacija civilnog društva usmjerene na škole uglavnom nisu prolazile zbog „formalnih“ razloga. Rezultat toga bio je da su djeca i mladi gotovo četvrt stoljeća u školama bili lišeni mogućnosti učenja o sebi kao o građanima što je, kako se danas pokazuje, imalo dalekosežne posljedice.

Aktivni se građani ne rađaju i ne nasljeđuju, do njih se ne dolazi silom ni uvjeravanjem nego samo i isključivo stjecanjem potrebnih znanja i vještina te njihovom primjenom u svakodnevnom životu. Poticanje razvoja aktivnih i odgovornih građana jedno je od središnjih pitanja politika odgoja i obrazovanja europskih zemalja, kao i zajedničke europske politike odgoja i obrazovanja, koja obvezuje Hrvatsku kao članicu Vijeća Europe i Europske unije. Prije gotovo četvrt stoljeća, Hrvatska je voljom svojih građana počela proces demokratske izgradnje koji je otad stalno praćen demokratskim deficitom, dijelom i zato što su u tom

procesu njezini građani postali nevidljivi. Prije samo nekoliko mjeseci Hrvatska je ponovno voljom svojih građana postala članicom Europske unije i time se, između ostaloga, obvezala na to da svoje građane učini vidljivima, što nije moguće bez građanskog odgoja i obrazovanja.

1. HRVATSKI KONTEKST - NORMATIVNI OKUIR

Hrvatska se nakon osamostaljenja obvezala na to da poštuje sve relevantne međunarodne standarde važne za odgoj i obrazovanje, uključujući Međunarodni pakt o ekonomskim, društvenim i kulturnim pravima, kojim se uređuje pravo na odgoj i obrazovanje i određuje da ono mora biti raspoloživo, dostupno, prihvatljivo i prilagođeno svakom djetetu, odnosno učeniku. Načelo raspoloživosti podrazumijeva osiguranje dovoljnog broja škola, načelo dostupnosti znači nediskriminaciju uklanjanjem barijera u pristupu odgojno-obrazovnim ustanovama, a načela prihvatljivosti i prilagođenosti ponajprije pogađaju formu i sadržaj odgoja i obrazovanja, uključujući nastavne sadržaje i metode, koji trebaju biti usklađeni sa životnim potrebama svakog učenika. U kontekstu demokratskog društva, čiji stabilnost i razvoj bitno ovise o osnaženosti njegovih građana za participaciju, to ponajprije znači osigurati djeci i mladima takve sadržaje i metode odgoja i obrazovanja koje će im pomoći da se razviju u aktivne i odgovorne demokratske građane.

Dijelom pod utjecajem međunarodnih i europskih organizacija, a dijelom i zbog pritisa iznutra, u Hrvatskoj se ideja o pripremi demokratskih građana sporadično pojavljuje početkom 1990-ih, u kontekstu rata i poratne obnove. Do prvog značajnijeg iskoraka dolazi slijedom prihvaćanja obveza iz UN-ove Rezolucije o Desetljeću odgoja i obrazovanja za ljudska prava 1995. – 2004., kada Vlada RH osniva Nacionalni odbor za odgoj i obrazovanje o ljudskim pravima s ciljem izrade, provedbe i evaluacije nacionalnog programa za promicanje tog područja. Oslanjajući se na rezultate projekta „Mir i ljudska prava za hrvatske osnovne škole“¹ i projekta „Građanin“² 1998., završen je Nacionalni program odgoja i obrazovanja za ljudska prava (Vlada RH 1999) u kojemu su objedinjeni programi za predškolsku, osnovnoškolsku i srednjoškolsku razinu. Iste je godine Ministarstvo uvrstilo osnovnoškolski program odgoja i obrazovanja za ljudska prava u Nastavni plan i program za osnovnu školu kao neobvezan integrativni sadržaj, a samoinicijativno se počeo provoditi i u nekim predškolskim i srednjoškolskim ustanovama³. Istovremeno, tadašnji Zavod za unapređenje školstva počinje s izobrazbom odgajatelja, učitelja i nastavnika za provedbu Nacionalnog programa, a 2000. imenuju se viši savjetnik pri Zavodu i 21 županijski

¹ Projekt se od 1997. do 1999. u Hrvatskoj ostvarivao pod pokroviteljstvom UNESCO-a, Vlade Republike Hrvatske, Vlade Kraljevine Nizozemske i Hrvatskog povjerenstva za UNESCO (Spajić-Vrkaš, 2001).

² Projekt se ostvarivao pod pokroviteljstvom Centra za građansko obrazovanje iz Calabasasa, SAD.

³ Prva četiri regionalna seminar za izobrazbu odgajatelja, učitelja i nastavnika organizirana su uz potporu Human Rights Education Associatesa iz SAD-a, koji za to dobiva financijska sredstva od Vlade Kraljevine Nizozemske. Nakon toga, stručno usavršavanje nastavlja se uz potporu Ministarstva.

koordinator za promicanje odgoja i obrazovanja za ljudska prava u osnovnim i srednjim školama. AZOO nastavlja sa seminarima za stručno usavršavanje odgajatelja, učitelja i nastavnika, kao i s godišnjim smotrama projekata iz područja Nacionalnog programa odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo. Akademске godine 2003./2004. Istraživačko-obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu pokreće dva opsežna projekta s ciljem uvođenja odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo na sveučilište⁴.

Od početka 2000., odgoj i obrazovanje za ljudska prava i demokratsko građanstvo ulazi u najvažnije razvojno-strategijske dokumente u području odgoja i obrazovanja i srodna područja (Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005. – 2010.; Strategija za izradbu i razvoj nacionalnoga kurikuluma, 2007.; Nacionalni program za Rome, 2002.; Akcijski plan Desetljeća za uključivanje Roma 2005. – 2015.; Nacionalni plan aktivnosti za prava i interese djece 2006. – 2012.; Nacionalna politika za promicanje ravnopravnosti spolova 2006. – 2010.; Nacionalna strategija stvaranja poticajnog okruženja za razvoj civilnog društva 2006. – 2011.; Nacionalni program zaštite i promicanja ljudskih prava 2008. – 2011.; Nacionalni program za mlade 2009. – 2013.), a potom i u pravno-normativne kojima se regulira područje odgoja i obrazovanja (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, 2008.).

2010. godine donosi se „Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje“ – NOK⁵, koji je rađen oslanjajući se na „Europski kvalifikacijski okvir za cjeloživotno učenje“⁶. Građanska kompetencija uvedena je kao jedan od najvažnijih ishoda učenja i poučavanja u školi, a njezin se razvoj provlači kroz sva četiri odgojno-obrazovna ciklusa. Dijelom se to ostvaruje u sklopu društveno-humanističkog područja, a dijelom građanskim odgojem i obrazovanjem. NOK-om su stvorene normativne pretpostavke za izradu kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja, što, nakon inicijative MZOS-a, na sebe preuzima Nacionalni odbor za odgoj i obrazovanje za ljudska prava i demokratsko građanstvo, čiji je rad obnovljen odlukom Vlade RH 2010. Nacrt kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja za osnovne i srednje škole dovršen je i predstavljen članovima Nacionalnog odbora u lipnju 2011., nakon čega ga je MZOS uputio učiteljima i nastavnicima, nadležnim predstavnicima

⁴ Riječ je, s jedne strane, o znanstveno-istraživačkom projektu „Učenje za ljudska prava na sveučilištu“, koji se ostvarivao uz potporu Ministarstva znanosti i sporta, s ciljem ispitivanja znanja i stavova u području ljudskih prava, demokracije i građanstva među studentima Sveučilišta u Zagrebu i Sveučilišta u Rijeci te, s druge strane, o projektu „Sveučilišni kurikulum za ljudska prava i demokratsko građanstvo“ koji se provodio uz potporu Ministarstva vanjskih poslova Republike Austrije, s ciljem izrade i provedbe interdisciplinarnoga sveučilišnog kurikuluma. Kurikulum je izrađen i uspješno eksperimentalno proveden 2006.

⁵ MZOS (2010). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske (http://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf).

⁶ Prijevod dostupan na: <http://www.asoo.hr/UserDocsImages/dokumenti/eqf.pdf>.

vlasti, predstavnicima civilnog sektora i sveučilišnim nastavnicima na pregled i mišljenje (Lončarić-Jelačić et al. 2012). Njihova mišljenja, ocjene i prijedlozi korišteni su za doradu i završavanje teksta kurikuluma. Završnu verziju kurikuluma⁷ u kolovozu 2012. prihvatio je ministar znanosti, obrazovanja i sporta te, slijedom toga, donio „Odluku o eksperimentalnoj provedbi kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja u 12 osnovnih i srednjih škola u Republici Hrvatskoj“, uz obvezu praćenja i vrednovanja procesa provedbe, što je povjereno Nacionalnom centru za vanjsko vrednovanje obrazovanja, Istraživačko-obrazovnom centru za ljudska prava i demokratsko građanstvo Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Agenciji za odgoj i obrazovanje te Mreži mladih Hrvatske i njezinim partnerima, Centru za mirovne studije i GONG-u.

2. KURIKULUM GRAĐANSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA (GOO-A)

2.1. OBILJEŽJA I KOMPONENTE KURIKULUMA GOO-A

U kurikulumu GOO-a se pojašnjava da kompetentna osoba zna i umije, ali i djeluje u skladu sa svojim znanjima i vještinama, ponajprije zato što vjeruje da je takvo djelovanje ispravno i dobro za nju, posao koji obavlja i zajednicu u kojoj živi. Drugim riječima, kompetentna osoba ovladala je znanjima, stekla vještine i prihvatila vrijednosti koje upravljaju njezinim ponašanjem. Istovremeno, ona je otvorena stalnim izazovima pa svoju kompetentnost stalno kritički provjerava i dopunjuje učenjem i informiranjem. Ishodima učenja određuje se što učenik/ca treba znati, razumjeti i biti u stanju učiniti nakon određenog razdoblja učenja, odnosno poučavanja. Ishod mora biti mjerljiv i povezan s pokazateljima kvalitete kako bi se postignuća učenika vrednovala što objektivnije. Usmjerenost na ishod učenja traži sustavno praćenje procesa učenja kako bi se osiguralo ne samo to da svaki učenik stekne određena znanja, nego i to da razumije njihovu primjenu i uvjeri se u njihovu učinkovitost te na taj način razvije osjećaj samopouzdanja. Građanska kompetencija jest pak zajednički termin za poseban tip znanja, vještina, stavova, vrijednosti i ponašanja, koji pojedincu osiguravaju uspješno ispunjavanje građanske uloge, a razvija se općenito kroz školske i izvanškolske aktivnosti i, osobito, kroz građanski odgoj i obrazovanje.

U skladu s tim, u izradi kurikuluma pošlo se od shvaćanja da je građanski odgoj i obrazovanje **formalni odgojno-obrazovni okvir kojim škola odgovara na potrebe suvremenog društva za kompetentnim građanstvom** koje se određuje u terminima osviještenosti, informiranosti, obrazovanosti, sudjelovanja, odgovornosti i zauzetosti za sebe i druge (v. Tablicu 1).

⁷ Kurikulum građanskog odgoja i obrazovanja dostupan je na: http://www.azoo.hr/images/razno/Kurikulum_gradanskog_odgoja_i_obrazovanja.pdf.

S obzirom na to da formalno-pravno uređena prava, slobode i odgovornosti pojedinca čine srž određenja građanina, konceptualno polazište kurikuluma GOO-a jest učenik promatran kao nositelj prava i odgovornosti unutar sljedeće tri međusobno povezane zajednice:

- *razredna, školska i lokalna zajednica* – aktivni i odgovorni građanin/ka razreda, škole i svog mjesta ili grada,
- *nacionalna ili domovinska zajednica* – aktivni i odgovorni građanin/ka svoje države,
- *europska i međunarodna zajednica* – aktivni i odgovorni građanin/ka Europe i svijeta.

Kako bi se učeniku pomoglo da kao građanin bude učinkovit u sve tri zajednice, u kurikulumu se razvoj složene građanske kompetencije osigurava istovremenim promicanjem dviju kompozitnih dimenzija:

- *funkcionalne i*
- *strukturalne.*

Funkcionalnu dimenziju čine tri međusobno povezane i ovisne komponente:

- *građansko znanje i razumijevanje,*
- *građanske vještine i sposobnosti,*
- *građanske vrijednosti i stavovi.*

Komponentne **strukturalne dimenzije** izvedene su iz prava i odgovornosti koje građanin ima u sklopu pojedine zajednice, a koje mu/joj omogućuju da se u njima potvrđuje kao ljudsko biće, politički akter, pripadnik određene društvene zajednice, pripadnik određene kulturne grupe, gospodarski akter i čimbenik održivog razvoja. U skladu s tim, strukturalnu dimenziju čini šest sljedećih komponenti:

- *(ljudsko)pravna,*
- *politička,*
- *društvena,*
- *(inter)kulturna,*
- *gospodarska,*
- *ekološka i*
- *tehnološka.*

Pojedine komponente tih dviju dimenzija ne ostvaruju se samo u nastavi. Kurikulumom se djeluje na sve aspekte života i rada škole, odnosno na tzv. tekst i kontekst učenja i poučavanja, što onda uključuje još najmanje tri kontekstualne komponente:

- *demokratsko upravljanje školom (tzv. inkluzivna participacija u odlučivanju: djelatnici škole, učenici, roditelji, predstavnici lokalne zajednice i drugi važni akteri odgoja i obrazovanja),*
- *suradnja škole, roditelja i lokalnih nevladinih organizacija i tijela uprave u ostvarivanju nastavnih zadaća,*

- izgradnja demokratske školske kulture (razvoj školskih normi, dominantnih vrijednosti i mreže odnosa temeljenih na demokratskim standardima).
- Budući da proces razvoja građanske kompetencije počinje s razredom, školom i mjestom stanovanja, a potom zahvaća šire zajednice, kurikulum GOO-a **organizacijski** je koncipiran spiralno prema odgojno-obrazovnim ciklusima na sljedeći način:
- 1. ciklus (1. – 4. razred osnovne škole) – usmjerenost na učenika kao aktivnog i odgovornog građanina razredne, školske i lokalne zajednice,
 - 2. i 3. ciklus (5. – 6. i 7. – 8. razred osnovne škole) – ishodi iz 1. ciklusa proširuju se učenjem za građanina državne zajednice,
 - 4. ciklus (1. – 2. razred srednje škole) – postignuća iz prva tri ciklusa dopunjuju se učenjem za građanina europske i globalne zajednice.

Tablica 1: Sažeti prikaz ključnih komponenti GOO-a po ciklusima

Odgojno-obrazovni ciklus	Pripadništvo određenoj zajednici u kojoj učenik ostvaruje svoja prava i ima pripadajuće mu odgovornosti	Funkcionalne dimenzije građanske kompetencije	Strukturalne dimenzije građanske kompetencije	Ishod/postignuće
1. ciklus (1. – 4. razred osn. šk.)	Učenik kao građanin razredne, školske i lokalne zajednice	Znanje i razumijevanje, vještine i sposobnosti, vrijednosti i stavovi	Ljudskopravna	Učenik kao emancipirani (osnaženi) i društveno angažirani građanin – pripadnik različitih zajednica u kojima je nositelj prava i odgovornosti
2. i 3. ciklus (5. – 6. i 7. – 8. razred osn. šk.)	Učenik kao građanin hrvatske domovinske (državne) zajednice		Politička Društvena (Inter)kulturna	
4. ciklus (1. – 2. razred sred. šk.)	Učenik kao građanin europske i međunarodne zajednice		Gospodarska Ekološka	

3. METODOLOGIJA PRAĆENJA I VREDNOVANJA KURIKULUMA GOO-A

3.1. SVRHA, CILJ I ZADACI PRAĆENJA I VREDNOVANJA

Svrha praćenja i vrednovanja eksperimentalne provedbe kurikulumu GOO-a bila je osigurati znanstveno-analitičku podlogu za unapređenje konceptualnih i teorijskih polazišta, strukture i sadržaja kurikulumu te načina njegove provedbe kako bi on što primjerenije odgovorio potrebi pripreme djece i mladih za život u hrvatskom demokratskom društvu.

U skladu s tim, opći je cilj praćenja i vrednovanja određen kao provjera relevantnosti i primjerenosti kurikulumu i modela njegove provedbe u sklopu sva četiri odgojno-obrazovna ciklusa koja su utvrđena Nacionalnim okvirnim kurikulumom. Analiza rezultata praćenja i vrednovanja trebala bi dati odgovor na pitanje treba li i što mijenjati u postojećem kurikulumu kako bi on zadovoljio potrebe učenika na različitim razinama sustava odgoja i obrazovanja i u različitim tipovima škola za stjecanjem znanja, vještina i obrazaca ponašanja koji čine temelj aktivnog i odgovornog građanstva.

S obzirom na to da se, prema Odluci ministra znanosti, obrazovanja i sporta iz kolovoza 2012. kurikulum GOO-a eksperimentalno provodi u osam osnovnih i četiri srednje škole u trajanju od dvije godine (od početka rujna 2012. do kraja kolovoza 2014.), pojedini zadaci praćenja i vrednovanja provedbe, sukladno svrsi i općem cilju, podijeljeni su u sljedeće dvije faze:

13

Prva godina provedbe (2012. – 2013.):

- provjeriti primjerenost konceptualnih i teorijskih polazišta kurikulumu GOO-a te ishoda ili postignuća u sklopu četiriju odgojno-obrazovnih ciklusa, s posebnim osvrtom na ishode ili postignuća u sklopu funkcionalne i strukturalne dimenzije,
- provjeriti relevantnost i učinkovitost pojedinih modela provedbe kurikulumu GOO-a.
- identificirati tzv. olakšavajuće i otežavajuće čimbenike provedbe kurikulumu GOO-a.
- odrediti i provjeriti primjerenost pristupa te izraditi i provjeriti primjerenost instrumenata za praćenje i vrednovanje provedbe kurikulumu GOO-a,
- izraditi izvještaj o praćenju i vrednovanju 1. faze eksperimentalne provedbe kurikulumu GOO-a.

Druga godina provedbe (2012. – 2013.):

- identificirati uspješne i manje uspješne škole u provedbi kurikulumu GOO-a te analizirati njihov rad,
- provesti izmjene i dopune kurikulumu GOO-a u skladu s rezultatima praćenja i vrednovanja,
- izraditi smjernice za uspješno provođenje kurikulumu GOO-a za nastavnike i ravnatelje,
- izraditi izvještaj o praćenju i vrednovanju 2. faze eksperimentalne provedbe kurikulumu GOO-a.

3.2. UZORAK

3.2.1. IZBOR ŠKOLA

Praćenje i vrednovanje u prvoj fazi eksperimentalne provedbe kurikuluma GOO-a (šk. god. 2012./2013.) provodilo se u ukupno 12 škola (osam osnovnih i četiri srednje, od kojih su dvije bile gimnazije, a dvije strukovne škole), koje su, na temelju svojih prijava, bile odabrane za eksperimentalnu provedbu (Tablica 2). Polovicu od ukupnog broja škola (četiri osnovne i dvije srednje) koordinirala je Mreža mladih Hrvatske (MMH) sa svojim partnerima (Centar za mirovne studije i GONG u sklopu IPA-projekta, a polovicu (četiri osnovne i dvije srednje) Agencija za odgoj i obrazovanje (AZOO).

Škole su odabrane prema sljedećim kriterijima:

- škola je pismeno potvrdila i obrazložila interes za sudjelovanjem u eksperimentalnoj provedbi kurikuluma GOO-a,
- škola je prethodno provodila program građanskog odgoja i obrazovanja ili slične programe,
- škola pristaje provoditi kurikulum GOO-a prema jednom ili više modela utvrđenih kurikulumom, a obvezno međupredmetno,
- škola djeluje na području posebne državne skrbi,
- škola je spremna uključiti u izobrazbu prije početka provedbe kurikuluma GOO-a pet učitelja/ica i/ili nastavnika/ca osnovne škole, odnosno tri nastavnika/ice srednje škole.

Tablica 2: Škole uključene u eksperimentalnu provedbu kurikuluma GOO-a

MMH škole	OSNOVNE ŠKOLE	OŠ Siniša Glavašević, Vukovar
		OŠ Ivan Goran Kovačić, Velika
		OŠ Ivan Goran Kovačić, Duga Resa
		OŠ Ivan Goran Kovačić, Gora (Petrinja)
	SREDNJE ŠKOLE	Ekonomska i turistička škola, Daruvar
		SŠ Obrovac, Obrovac

Za potrebe praćenja i vrednovanja provedbe kurikuluma, ispitivanja su se provodila na tri skupine sudionika: učenici, učitelji i nastavnici te ravnatelji. Praćenje i vrednovanje eksperimentalne provedbe kurikuluma GOO-a osiguralo se kombinacijom kvantitativnih i kvalitativnih istraživačkih postupaka. Za svaki od tih postupaka izrađeni su posebni instrumenti za ispitivanje tri ciljne skupine: učenika, učitelja, odnosno nastavnika i

ravnatelja. Kvantitativni postupak bio je primijenjen na početku i na kraju školske godine, kako bi se utvrdilo početno i završno stanje, a kvalitativni tijekom prvoga i drugog polugodišta, kako bi se utvrdile značajke procesa provedbe. Za potrebe ovog rada prikazati će se dio kvantitativnih rezultata skupine učenika.

3.2.2. IZBOR UČENIKA

Uzorak učenika za ispitivanje početnog i završnog stanja bio je formiran u dogovoru s nositeljima paralelnog projekta, koji je koordiniralo nekoliko javnih institucija na čelu s Agencijom za odgoj i obrazovanje. Kriterij izbora bio je završni razred 1., 3. i 4. odgojno-obrazovnog ciklusa, s obzirom na to da su se prema tim ciklusima odredila i postignuća učenika u kurikulumu GOO-a. Budući da je projekt obuhvaćao škole koje su djelovale u područjima posebne državne skrbi, u tim je školama uzorak učenika formiran na sljedeći način:

- za osnovnu školu: učenici svih odjela 4.8 (kraj 1. ciklusa) i 8. razreda⁹ (kraj 3. ciklusa) te svi učenici 7. razreda¹⁰ koji su imali GOO kao izborni predmet iz sve četiri osnovne škole koje su bile uključene u eksperimentalnu provedbu kurikuluma GOO-a,
- za srednju školu: učenici svih odjela 2. razreda (kraj 4. ciklusa) iz obje srednje škole koje su uključene u eksperimentalnu provedbu kurikuluma GOO-a.

15

Uzorak učenika za praćenje procesa provedbe kurikuluma GOO-a tijekom prvoga i drugog polugodišta bio je prigodan. Činilo ga je po deset predstavnika učenika od 4. do 8. razreda u svakoj osnovnoj školi, odnosno po deset predstavnika učenika 2. razreda iz dvije srednje škole. Budući da se s predstavnicima učenika vodio grupni intervju o provedbi kurikuluma GOO-a, odnosu učenika prema GOO-u i problemima koji se pojavljuju u nastavi, bilo je važno da oni budu zainteresirani i aktivno uključeni u nastavu GOO-a, pa su njih, prema kriteriju dobi i osobne angažiranosti, birali nastavnici koji su koordinirali provedbu GOO-a u pojedinoj školi.

3.2.3. ANKETNI UPITNICI ZA UČENIKE

Anketni upitnici, osim najvažnijih demografskih varijabli (spol, vrsta škole, razred, prosječna ocjena za prethodnu školsku godinu, stupanj obrazovanja oca i majke te samoprocjena socioekonomskog statusa obitelji), sadržavali su pitanja svrstana u sljedeće tri cjeline:

⁸ U OŠ Ivan Goran Kovačić iz Gore i OŠ Ivan Goran Kovačić iz Velike postoji samo jedan odjel 4. razreda pa su učenici samo tog odjela ušli u uzorak.

⁹ U OŠ Ivan Goran Kovačić iz Gore postoji samo jedan odjel 8. razreda pa su učenici samo tog odjela ušli u uzorak.

¹⁰ U aistrživanje su bili uključeni učenici 7. razreda OŠ Ivan Goran Kovačić iz Velike i OŠ Ivan Goran Kovačić iz Duge Rese.

- **ZNANJE:** varijabla znanja obuhvatila je dimenzije znanja i razumijevanja koje su operacionalizirane preko niza pitanja kojima se ispitalo učeničko poznavanje i razumijevanje pojmova, načela, procesa, institucija i aktera u području građanstva, demokracije i ljudskih prava,
- **GOO:** varijabla GOO-a obuhvatila je mišljenja, stavove i (samo)procjene o prethodnom učenju u području GOO-a te o provedbi i učincima provedbe kurikulumu GOO-a, uključujući motiviranost i zadovoljstvo nastavom GOO-a te poseban instrument za mjerenje demokratske školske kulture s tridesetak (ovisno o dobi ciljne grupe) tvrdnji o vrijednostima i odnosima u školi,
- **KULTURA:** varijabla kulture obuhvatila je pitanja o nekoliko odabranih dimenzija građanske i političke kulture učenika (obilježja dobrog građanina, osjećaj pripadništva različitim zajednicama, participacija u odlučivanju i građanski angažman te društveno i političko povjerenje).

3.2.4. PREDLOŽCI S PITANJIMA ZA GRUPNE INTERVJUE S UČENICIMA

Za praćenje procesa provedbe kurikulumu GOO-a u svakoj je školi tijekom prvoga i drugog polugodišta organiziran po jedan grupni intervju s po 10 predstavnika učenika od 4. do 8. razreda (u osnovnim školama) i 10 predstavnika učenika 2. razreda (u srednjim školama). Intervjue su vodili obučeni voditelji prema predlošku s pitanjima za polustrukturirani intervju, uputama za vođenje intervjua i obrascima za unošenje odgovarajućih podataka. Intervjue su snimali tehnički pomagači. Kako bi se osigurala anonimnost, svaki je učenik na početku intervjua za sebe odabrao nadimak kojim su se svi sudionici bili obvezni koristiti tijekom intervjua.

a. Predložak s pitanjima za vođenje grupnog intervjua s učenicima u prvom polugodištu

Predložak za vođenje jednosatnih grupnih intervjua s predstavnicima učenika osnovnih i srednjih škola u prvom polugodištu sadržavao je 17 pitanja koju je voditelj po potrebi mogao sažimati ili proširivati. Svrha intervjua bila je utvrditi uvjete u kojima se počelo s provedbom kurikulumu GOO-a s učenikova motrišta, kako bi se dopunili podaci inicijalnog ispitivanja. U skladu s tim, predložak je sadržavao sljedeća pitanja:

- poznavanje ciljeva i sadržaja kurikulumu GOO-a,
- zanimljivost tema iz GOO-a i načina njihove obrade,
- zainteresiranost učenika te učitelja i nastavnika za GOO,
- izbor materijala za učenje,
- potencijal GOO-a za razvoj društvenih vještina,
- potencijal GOO-a za unapređenje odnosa među učenicima, između nastavnika i učenika te učenika prema školi kao mjestu zajedničkog učenja,
- potencijal GOO-a za povećanje sudjelovanja učenika u raspravama i donošenju odluka o razrednim i školskim pitanjima, s posebnim osvrtom na povučene učenike,
- neformalni razgovori o GOO-u u školi i obitelji.

b. Predložak s pitanjima za vođenje grupnog intervjua s učenicima u drugom polugodištu
 Za vođenje grupnih intervjua s predstavnicima učenika u osnovnim i srednjim školama u drugom polugodištu pripremljen je predložak sastavljen od 12 pitanja koja su se također mogla sažimati ili proširivati, ovisno o pripremljenosti i zainteresiranosti učenika, pri čemu se pazilo na to da intervju ne traje više od sat vremena. S obzirom na to da su ispitivanja na početku i tijekom prvog polugodišta ukazala na određene propuste u provedbi kurikuluma GOO-a, grupni intervjui s učenicima, kao i s nastavnicima, sadržavali su pitanja grupirana u sljedeće četiri cjeline:

- *poznavanje svrhe kurikuluma GOO-a,*
- *izrada izvedbenog plana i programa GOO-a (sudjelovanje u određivanju tema GOO-a i načina njihove obrade, pitanje vrednovanja postignuća učenika u GOO-u),*
- *provedba i učinci provedbe plana i programa GOO-a (razlika između GOO-a i drugih predmeta; učenje za ljudska prava u GOO-u na primjerima iz okoline; povezivanje GOO-a s radom u zajednici i građanskim aktivizmom; uključivanje roditelja i lokalnih aktera u nastavu GOO-a; učinci GOO-a na odlučivanje u razredu i školi),*
- *prijedlozi za poboljšanje kurikuluma GOO-a.*

4. REZULTATI

4.1. DEMOGRAFSKA OBILJEŽJA

U ispitivanju osnovnih škola MMH i partnera, dakle, sudjelovali su svi učenici 4. i 8. razreda iz sve četiri osnovne škole i dio učenika 7. razreda iz dvije od tih škola, koji su bili uključeni u nastavu GOO-a. Time je inicijalno ukupno ispitano 369 učenika osnovnih škola, od kojih je 105 bilo u 4. Razredu, a 264 u 7. i 8. razredu. U dvije srednje škole u isto je vrijeme ispitano ukupno 154 učenika. Finalno je u osnovnim školama ukupno ispitano 327 učenika, što je 42 učenika manje nego u inicijalnom ispitivanju. Riječ je ponajprije o učenicima 8. razreda iz Velike i Duge Rese, a potom i iz Vukovara koji su u vrijeme ispitivanja imali druge obveze. U srednjoj školi u Daruvaru pojavio se isti problem pa je u finalnom ispitivanju srednjih škola ukupno sudjelovalo 118 učenika, što je 42 učenika manje nego u inicijalnom (Tablica 3).

Tablica 3: Broj učenika po školama i razredima u inicijalnom (IN) i finalnom (FIN) ispitivanju

NAZIV ŠKOLE I MJESTO	RAZ-RED	ISPITIVANJE			
		IN		FIN	
		N	% od razred(i) total	N	% od razred(i) total
Osnovne škole					
OŠ Ivan Goran Kovačić Duga Resa	IV.	35	9,5	32	9,8
	VII.	25	9,5	21	6,4
	VIII.	56	21,2	41	12,5
OŠ Ivan Goran Kovačić Gora (Petrinja)	IV.	15	4,1	16	4,9
	VIII.	24	9,1	24	7,3
OŠ Ivan Goran Kovačić Velika	IV.	14	3,8	14	4,3
	VII	18	6,8	19	5,8
	VIII.	80	30,3	66	20,2
OŠ Siniša Glavašević Vukovar	IV.	41	11,1	42	12,8
	VIII.	61	23,1	52	15,9
IV. razred total		105	–	104	–
VII. i VIII. razred total		264	–	223	–
Osnovne škole total		369	100,0	327	100,0
Srednje škole					
Ekonomska i turistička škola, Daruvar	II.	120	77,9	92	78,0
SŠ Obrovac Obrovac	II.	34	22,1	26	22,0
Srednje škole total		154	100,0	118	100,0
TOTAL(osnovne i srednje škole)		523		445	

4.2. ZNANJE I RAZUMIJEVANJE U GOO-U

Poznavanje i razumijevanje demokracije, građanstva i ljudskih prava ispitivalo se na početku i na kraju eksperimentalne provedbe kurikuluma GOO-a preko niza zadataka objektivnog tipa, koje je istraživački tim izradio na temelju postignuća utvrđenih kurikulumom GOO-a za pojedini odgojno-obrazovni ciklus. U svakoj ciljnoj skupini ispitivalo se znanje i razumijevanje pojmova, načela, institucija i praksi koje su u kurikulumu GOO-a svrstane u političku i društvenu dimenziju. U 7. i 8. razredu osnovne škole na to su dodana pitanja iz (ljudsko)pravne i interkulturalne dimenzije, a u 2. razredu srednje još i pitanje iz gospodarske dimenzije.

Broj pitanja u inicijalnom je ispitivanju za svaku ciljnu skupinu bio veći nego u finalnome (Tablica 4). U finalnome su, uz manje iznimke, izostavljena pitanja na koja je početkom godine točno odgovorila velika većina učenika. Cilj je na kraju godine bio provjeriti postignuća učenika u funkcionalnoj i strukturalnoj dimenziji kurikuluma GOO-a, ali i povećati broj pitanja o načinu na koji se provodila nastava GOO-a, pa su odabrana ona pitanja znanja i razumijevanja kod kojih se očekivalo da će ih na kraju godine uspješno riješiti veći broj učenika i da će se to moći pripisati utjecaju GOO-a.

Tablica 4: Ukupan broj pitanja i bodova u inicijalnom i finalnom ispitivanju znanja i razumijevanja

Razred	Broj pitanja znanja i razumijevanja			
	IN		FIN	
	Broj pitanja	Ukupan broj bodova	Broj pitanja	Ukupan broj bodova
4. raz. OŠ	8	8	4	4
7. i 8. raz. OŠ	14	14	10	10
2. raz. SŠ	20	29	15	24

Ukupan broj pitanja, a time i bodova po upitniku varirao je u odnosu na dob (Tablica 4). U prve dvije ciljne skupine broj pitanja odgovarao je broju bodova u oba ispitivanja. U upitniku za 2. razred srednje škole uključena su i kompozitna pitanja koja su nosila četiri boda, pa je ukupan broj bodova u toj skupini u oba ispitivanja premašivao broj pitanja.

4.2.1. 4. RAZRED OŠ

Učenici 4. razreda u inicijalnom su ispitivanju od osam pitanja i isto toliko bodova u prosjeku točno odgovorili na 3,94, što je razina od 49,25% točnosti. Najveći broj učenika (29%) točno je odgovorio na tri, oko jedne četvrtine (23%) njih dalo je točne odgovore na četiri, odnosno pet pitanja, samo su dva učenika točno odgovorila na sedam, a nijedan nije točno odgovorio na svih osam pitanja. U finalnom su ispitivanju od ukupno četiri pitanja i isto toliko bodova učenici u prosjeku točno odgovorili na 1,48, što je razina od 37% točnosti. Najveći broj učenika (43%) točno je odgovorio samo na jedno, a potom na dva pitanja (33%). Ni u finalnom ispitivanju nije bilo učenika koji je točno odgovorio na sva pitanja.

Slabiji rezultat u finalnom ispitivanju upućuje na propuste u ostvarivanju važnog dijela postignuća određenih kurikulumom GOO-a. Zbog razloga koji su prije navedeni, u finalnom su ispitivanju izostavljena pitanja znanja i razumijevanja na koja je inicijalno točno odgovorila velika većina učenika. Riječ je, primjerice, o pitanju „Kad je sukob između dvije osobe riješen pravedno?“ na koje je točno odgovorilo („Kad se riješi razgovorom,“) 87% učenika, ili pitanju „Što znači voditi demokratsku raspravu u razredu?“ na koje je točno odgovorilo („Da svatko ima mogućnost reći svoje mišljenje i dopustiti drugima da kažu što misle.“) 83% učenika. S obzirom na to da su se pitanjima koja su ostala u finalnom upitniku („Što znači da je netko građanin?“; „Kad u razredu vladaju demokratski odnosi?“; „Tko se ima pravo prijaviti za predsjednika/cu razreda?“ i „Koje pravilo najbolje opisuje magarca?“ na poznatom crtežu koji prikazuje dva magarca u sukobu), provjeravala važna postignuća iz kurikuluma GOO-a za koja se, na temelju rezultata inicijalnog ispitivanja, utvrdilo da ih učenici dotad nisu stekli, pretpostavka je bila da će se to dogoditi tijekom godine u nastavi GOO-a.

Rezultati finalnog ispitivanja potvrđuju da je tijekom tog razdoblja došlo do pozitivnih pomaka u dimenziji znanja i razumijevanja, ali samo u odnosu na manji broj ispitanih sadržaja. Tako je, primjerice, na pitanje „Što znači kad za neki razred kažemo da u njemu vladaju demokratski odnosi?“ u inicijalnom ispitivanju točan odgovor („Sa se nijednom učeniku ne uskrati pravo da iznese svoje mišljenje.“) dalo 31%, a u finalnom 54% učenika. Na pitanje o tome tko se sve ima pravo prijaviti za izbor predsjednika/ce razreda, u inicijalnom je ispitivanju točno odgovorilo („Svi učenici bez obzira na njihovo ponašanje.“) 54%, a u finalnom 65% učenika. Istovremeno, u pitanju o pravilu kojim se najbolje opisuje ponašanje magaraca na slici („Bolje se dogovarati nego gladovati.“) nije bilo pomaka. U oba je slučaja točan odgovor dao isti broj učenika (18%). Velika je većina (oko 80%) njih, naime, i u finalnom ispitivanju ostala pri odgovoru „Kad se sukob riješi, prijateljstvo je još čvršće“, što nije točan odgovor, ali najbliži je točnome.

Najveće iznenađenje i inicijalnog i finalnog ispitivanja učenika 4. razreda bili su njihovi odgovori na pitanje „Što znači da je netko građanin?“ U inicijalnom je ispitivanju na to pitanje točan odgovor („Da pazi da su svi jednaki.“) dalo samo 6 od 104 učenika. Iako se u finalnom ispitivanju broj učenika s točnim odgovorom povećao (od 6% na 10%), to je povećanje zanemarivo, jer je i nakon godine dana provedbe kurikuluma GOO-a najviše učenika (54%) za građanina/ku mislilo da je to osoba koja živi u gradu. Donekle je utješno da je nešto veći broj učenika u finalnom ispitivanju (22% prema 29%), zaokružio odgovor koji je najbliži točnome („Da je odgovoran/na prema drugima.“), no to ne umanjuje propust u ostvarivanju postignuća iz političke dimenzije kurikuluma GOO-a, u čijem je sklopu upravo razumijevanje građanina kao nositelja prava, sloboda i odgovornosti, kao i njegove uloge u zaštiti i promicanju načela jednakosti, najvažnije.

4.2.2. 7. I 8. RAZRED OŠ

Od 14 pitanja i toliko mogućih bodova u inicijalnom ispitivanju, učenici 7. i 8. razreda osvojili su prosječno 6,05, što je razina točnosti od 43,21%. Najveći broj učenika (18%) točno je odgovorio samo na pet pitanja, a potom (po 14%) na šest i sedam pitanja; dva učenika nisu dala točne odgovore ni na jedno pitanje, dok je devet najuspješnijih točno odgovorilo na 11 od ukupno 14 pitanja. U finalnom ispitivanju učenici su od ukupno 10 bodova prosječno točno odgovorili na 4,33, što je razina od 43,3% točnosti.

U inicijalnom je ispitivanju većina učenika znala odgovor samo na tri pitanja: „Što je najvažnije obilježje demokracije?“ („opće i jednako pravo glasa“ – 63%), „Kad se pripadniku/ci manjine osporavaju prava koja uživa većina, riječ je o...“ („diskriminaciji“ – 63%) i „Zašto je u parlamentarnoj demokraciji nužno imati više od jedne političke stranke?“ („zastupanje različitih interesa“ – 52%). Na preostala pitanja točan je odgovor dalo manje od polovice ispitanika pa su ona uključena i u finalno ispitivanje. Izuzetak je, zbog potrebe ujednačavanja broja pitanja prema strukturalnim dimenzijama kurikuluma GOO-a, učinjen kod pitanja o tome koji je najviši pravni akt Republike Hrvatske. Iako je najveći broj učenika znao točan odgovor na to pitanje („Ustav RH“), poražavajući je podatak da je za 28% to „Deklaracija o neovisnosti i samostalnosti“, a za 17% nepostojeća „Povelja prava hrvatskih građana“.

Pregledom rezultata finalnog ispitivanja znanja i razumijevanja utvrđeno je sljedeće:

- *Samo 14% učenika zna da je najvažnija uloga građana u demokratskoj državi nadziranje djelovanja vlasti, vjerojatno zbog toga što im nedostaje znanja o tome da demokratsku vlast izabiru i smjenjuju građani temeljem praćenja i vrednovanja njezina djelovanja. Preostali dio učenika najvažniju ulogu građanina/ke vidi u informiranosti o društvenim zbivanjima (32%), što je najbliže točnom odgovoru i poštivanju odluka svoje vlade (26%), no zabrinjavajuće je da svaki četvrti građanstvo definira u terminima brige za osobne interese.*

- Samo polovica učenika zna da je u demokraciji vlast podijeljena na zakonodavnu, izvršnu i sudsku. Preostali učenici izraz „podjela vlasti“ povezuju s razgraničenjem između više stranaka u Saboru (24%), ili između državnoga, civilnoga i privatnog sektora (17%), a dio to povezuje s podjelom vlasti na civilnu, javnu i vojnu (8%).
- Oko dvije petine učenika (42%) zna da se izraz „vlast djeluje u skladu sa zakonom“ odnosi na ograničenje vlasti u njezinu djelovanju, no znatno ih više pod tim izrazom razumije uređenu (43%), maksimalnu (9%) ili minimalnu vlast (6%).
- Polovica učenika ne zna da je glavna uloga vlade provođenje zakona. Za njih je vlada tu da donosi zakone (33%), odnosno da nadzire ili rad sabora (9%) ili predsjednika države (7%).
- Načelo vladavine prava većina učenika (60%) ispravno tumači kao jednakost svih pred zakonom, dok preostali dio misli da se taj izraz ponajprije odnosi na obvezu sabora da nadzire provedbu zakona (23%), obvezu građana da poštuju zakone (18%) ili pak na pravo građana da stvaraju zakone (9%).
- Samo jedna četvrtina učenika (24%) zna da se ljudska prava građana u demokratskoj državi ponajprije štite ustavom. Preostali ih dio misli da to bolje čini Vladin ured za ljudska prava (48%), (nepostojeća) Uredba o pravima (14%) ili sudska odluka (13%).
- Svaki drugi učenik zna da je najvažnija uloga civilnog društva zaštita zajedničkih interesa, no oko jedne četvrtine (23%) živi u uvjerenju da se organizacije civilnog društva osnivaju kako bi sudjelovale u radu vlade.
- Oko jedne trećine učenika (31%) je iza opisa Vlast u zemlji u rukama je jedne osobe koja vlada uz pomoć policije i tajnih službi. Građani potvrđuju svoju ljubav i vjernost vodi tako što javno pjevaju pjesme njemu u čast., vidjelo demokratsku zemlju, a samo ih je dvije petine (39%) znalo da se iza toga krije diktatorska vlast.

Ti podaci govore o tome da nastava GOO-a u dimenziji znanja i razumijevanja nije uspjela ostvariti ciljeve predviđene kurikulumom GOO-a. Od 10 pitanja iz finalnog upitnika, samo je u četiri došlo do napretka u odnosu na rezultate inicijalnog ispitivanja (pitanje najvažnije uloge građanina u demokratskoj državi, podjele vlasti, najvažnije uloge vlade i prepoznavanja organizirane skupine studenata kao nevladine organizacije), no ti su pomaci i više nego skromni. Naime, samo je u dva pitanja broj učenika s točnim odgovorima jedva premašio polovicu svih učenika (pitanja podjele vlasti i najvažnije uloge vlade), a u odnosu na pitanje u kojemu su učenici u oba ispitivanja najviše podbacili (pitanje najvažnije uloge građanina), pomak od 9% na 14% učenika koji su točno odgovorili i dalje ostaje krajnje zabrinjavajući. Jednako zabrinjava činjenica da i nakon godine dana nastave GOO-a velika većina učenika 7. i 8. razreda ne zna kojim dokumentom država štiti ljudska prava svojih građana ili pak da nije u stanju razlučiti diktaturu od demokracije.

4.2.3. 2. RAZRED SŠ

Rezultati ispitivanja znanja i razumijevanja iz područja GOO-a učenika 2. razreda srednje škole lošiji su od prethodne dvije ciljne skupine. U inicijalnom su ispitivanju od 29 mogućih bodova u prosjeku osvojili 9,13, što je razina točnosti od „mršavih“ 31,48 posto. Po sedam i devet bodova od mogućih 29 osvojilo je 14% učenika, šest, osam i deset bodova imao je svaki deseti učenik, a četiri su učenika postigla samo tri boda. Više od polovice točnih odgovora imalo je samo 7% učenika, a najbolji rezultat u ovoj skupini – 19 bodova od mogućih 29, imala su samo tri učenika.

I u finalnom ispitivanju u kojemu su učenici rješavali 15 pitanja koja su ukupno nosila 24 boda, u prosjeku su osvojili 8,84 bodova. To je na razini od 36,83% uspješnosti pa, iako vrlo nizak, finalni rezultat nešto je bolji od inicijalnoga. Pregledom distribucije točnih odgovora uočava se veća raspršenost nego u inicijalnom ispitivanju. Najveći broj učenika (13%) osvojio je samo sedam bodova; četiri, pet, šest i jedanaest bodova imao je svaki deseti učenik; najlošiji uspjeh od tri boda imalo je troje učenika, a najbolji – 18 bodova od ukupno 24, samo jedan učenik.

U inicijalnom ispitivanju većina učenika odgovorila je točno samo na tri sljedeća pitanja koja su zato isključena iz finalnog ispitivanja: „Što je bitna uloga civilnog društva?“ („Zaštita zajedničkih interesa.“ – 59%); „Što znači da demokratska država mora jamčiti svima pravo na rad?“ („Da svatko ima jednaku mogućnost dobiti posao.“ – 68%) i „Za svijet je Međunarodni pakt o građanskim i političkim pravima isto što je za Europu Europska konvencija za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda.“ („Da“ – 74%). U finalnom upitniku izostala su još dva pitanja zbog potrebe skraćivanja upitnika i ujednačavanja komponenta strukturalne dimenzije kurikuluma GOO-a.

Pregled rezultata finalnog ispitivanja otkriva sljedeće zanimljivosti:

- Samo jedna trećina (35%) učenika zna da posjedovati građanske vrline znači brinuti se o interesima zajednice; otprilike isto toliko (33%) njih taj izraz povezuje s posjedovanjem građanskih prava, više od jedne petine (22%) s civiliziranim ponašanjem, a svaki deseti (9%) s redovitim glasovanjem na izborima.
- Iako više od polovice (57%) učenika zna da izraz „demokratska vlast je ograničena“ znači da je vlast ograničena u svojem djelovanju, jedna ih petina (21%) taj izraz shvaća kao ograničenje teritorija upravljanja, a nešto manje (15%) kao ograničenje broja zastupnika.
- Samo četvrtina (25%) učenika zna da je ustav temeljni dokument neke države kojim se ograničava djelovanje vlasti, trećina (35%) misli da se ustavi donose kako bi se osigurao demokratski razvoj zemlje, petina (23%) je uvjerena da se njime ponajprije propisuje ponašanje građana, a nevjerojatnih 17% njih misli da ustav služi kako bi se njime opravdali postupci vlasti.
- Iako je više od polovice (52%) učenika na pitanje „Što je najvažnija uloga vlade?“ odgovorilo točno („Provođenje zakona.“), za četvrtinu (26%) učenika vlada donosi zakone, a za nešto manji broj (17%) ona nadzire rad sabora.

- Da je pučki pravobranitelj/ica institucija koju demokratsko društvo uspostavlja da štiti građane od samovolje vlasti, zna samo jedna trećina učenika (33%). Ostali misle da je to sabor kao predstavničko tijelo (26%), odvjetnička komora (22%) ili policija (20%).
- Na važno pitanje o tome kako demokratska vlast najbolje štiti politička prava svojih građana na parlamentarnim izborima, točan odgovor („Ne miješa se u izbore.“) dala je samo jedna petina (21%) učenika. Najveći broj (34%) njih misli da vlast najbolje djeluje kad potiče građane da idu na izbore, petina (22%) vjeruje da je zadatak vlasti u toj situaciji osigurati sredstva za poštene kampanje, a preostala petina (22%) misli da vlast treba činiti upravo ono što ne smije – kontrolirati izborni proces.
- Samo trećina (33%) učenika zna da ljudska prava vjernika određuje Opća deklaracija o ljudskim pravima; otprilike toliko njih (31%) misli da je to Biblija ili Deklaracija o slobodi vjeroispovijesti (30%).
- Slično rezultatima u 7. i 8. razredu, i u ovoj je ciljnoj skupini jedna trećina učenika (33%) iza opisa Vlast u zemlji u rukama je jedne osobe koja vlada uz pomoć policije i tajnih službi. Građani potvrđuju svoju ljubav i vjernost vođi tako što javno pjevaju pjesme njemu u čast., vidjela demokraciju, a samo ih je jedna četvrtina (23%) znala točan odgovor – da se iza toga krije diktatorska vlast.
- Izraz „naglasak na slobodi pojedinca“ dvije petine (43%) učenika ispravno povezuje s liberalizmom, otprilike svaki treći (29,7%) s demokracijom (odgovor koji je najbliži točnome), no za 14% taj je izraz odrednica totalitarizma. Da potonji odgovor nije izuzetak nego pravilo za nemali broj učenika potvrđuju i drugi njihovi odgovori u sklopu istog pitanja. Otprilike jedna četvrtina njih misli da izrazi „vladar iznad zakona“ i „vlast koncentrirana u jednom vođi ili stranci“ opisuju ili demokraciju ili liberalizam, zbog čega nije čudo da u izrazu „naglasak na sudjelovanju građana“ jedna petina (21%) ne vidi nikakvu vezu s demokracijom nego s totalitarizmom ili tiranijom.
- Ni poznavanje značenja pojmova iz područja kulturne raznolikosti ne ohrabruje. Već se u inicijalnom ispitivanju pokazalo da samo 17% posto učenika rečenicu „Kad se u nekom društvu od manjine očekuje da prihvati kulturu dominantne grupe.“ povezuje s asimilacijom (51% njih kao odgovor je navelo diskriminaciju, što je najbliže točnom odgovoru). U finalnom je ispitivanju izraz „naša je kultura superiorna kulturi X“ samo oko četvrtine (26%) učenika točno povezalo s etnocentrizmom; za gotovo isto toliko učenika (25%) favoriziranje svoje kulture znak je pluralizma, što je 14% učenika odabralo i kao objašnjenje izraza „kultura X nema pravih vrijednosti“. Da u ovom području mnogi učenici ne poznaju značenje ključnih pojmova, vidi se i po tome što je izraz „kultura X pridonosi našoj kulturi“ manje od dvije petine učenika (39%) točno povezao s pluralizmom. Drugi učenici to su razumjeli kao izraz kojim se najbolje opisuje nacionalizam (22%), etnocentrizam (19%), ksenofobija (12,4%), pa čak i rasizam (7%).
- Jednako problematičan rezultat dobiven je na pitanje o tome što se može očekivati kad novinski magnat kupi velik broj manjih novina u nekoj zemlji? Najveći broj učenika

(34%) misli da tada dolazi do povećanog nadzora vlasti nad sadržajem novinskih izdanja, gotovo četvrtina (23%) spominje povećanje broja reklama na novinskim stranicama, nešto manje od petine (18%) misli da time pojeftinjuju novine, a samo ih jedna četvrtina (24%) odgovara točno – da se tada smanjuje zastupljenost različitih stavova o nekoj temi.

- Poznavanje važnih europskih i međunarodnih čimbenika koji izravno ili neizravno utječu na Hrvatsku i njezine građane, više je nego skromno. Manje od jedne petine (19%) učenika zna da je „Europska konvencija za ljudska prava“ instrument, a Europski sud za ljudska prava tijelo Vijeća Europe; otprilike ih jedna trećina (36%) povezuje s Europskom unijom i gotovo isto toliko (30%) s Europskom udrugom za ljudska prava. Nadalje, manje od trećine (29%) učenika zna da je OEES organizacija koja se bavi pitanjima sigurnosti i suradnje; među učenicima koji nisu dali točan odgovor najviše je OEES povezalo s razvojem (28%) ili obrazovanjem, znanosti i kulturom (21%). Za UNESCO je samo 32% učenika dalo točan odgovor (obrazovanje, znanost i kultura), dok je većina (54%) tu organizaciju zamijenila za UNICEF i navela da se bavi zaštitom djece. Djelovanje MMF-a i WTO-a poznaje veći broj učenika. MMF je povezalo s razvojem 42% učenika, a WTO s trgovinom čak 53% učenika.

Osvrnemo li se na rezultate ispitivanja znanja i razumijevanja pojmova, načela, institucija i praksi iz područja GOO-a sve tri ciljne skupine, proizlazi da je naš prethodni zaključak do kojega smo došli na temelju mišljenja učenika o tome što su u nastavi GOO-a naučili tijekom godine dana eksperimentalne provedbe kurikuluma, valjan. Nastava GOO-a nije ostvarila niz postignuća iz domene znanja i razumijevanja u strukturalnoj dimenziji kurikuluma GOO-a. To potvrđuje i mišljenje samih učenika o tome što su naučili i njihovi rezultati u ispitivanjima znanja i razumijevanja provedenima uz korištenje zadataka objektivnog tipa koji su rađeni u skladu s postignućima kurikuluma GOO-a.

4.3. PROMJENE POD UTJECAJEM GOO-A NA INSTITUCIONALNOJ I OSOBNOJ RAZINI

U finalnom su ispitivanju učenicima postavljena i dva pitanja kojima su se provjeravale promjene do kojih je, prema njihovom mišljenju, došlo pod utjecajem GOO-a. Jedno je bilo otvorenog tipa i odnosilo se na promjene koje su se, kao rezultat sudjelovanja u nastavi GOO-a, zbile kod učenika, dok je drugo bila skala s nizom tvrdnji o promjenama na razini razreda i škole, kod kojih se od učenika tražilo da odrede stupanj slaganja, odnosno neslaganja sa svakom ponuđenom tvrdnjom.

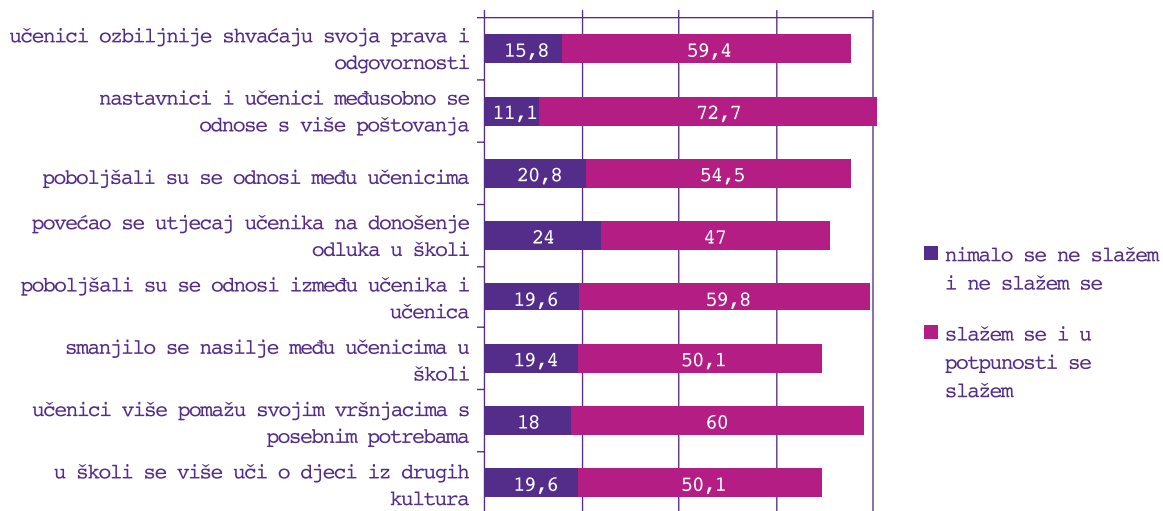
4.3.1. 4. RAZRED OŠ

Čini se da je GOO izazvao promjene kod mnogih učenika. Iako ih jedna petina ne misli da se kod njih išta promijenilo pod utjecajem GOO-a „jer su već sve znali“, svaki je peti

potvrdio da je zahvaljujući GOO-u poboljšao sliku o sebi, ali i odnose s drugima te da su drugačije počeli gledati svoju okolinu, a otprilike svaki deseti osobni je napredak objasnio stjecanjem novih znanja i vještina, osobito onih koji se odnose na prava i odgovornosti koje imaju u školi i svojoj zajednici.

Što se učinaka GOO-a na školu i odnose u školi tiče (Slika 1), najveći broj učenika slaže se da je GOO pozitivno utjecao na odnose između nastavnika i učenika, u smislu da se nastavnici i učenici međusobno odnose s više poštovanja. Većina ih se također slaže da su zahvaljujući GOO-u učenici počeli ozbiljnije shvaćati svoja prava i odgovornosti te da je GOO utjecao na poboljšanje odnosa između učenika i učenica, među učenicima općenito, ali i odnosa prema učenicima s posebnim potrebama. Svaki se drugi učenik slaže i da je GOO doveo do smanjenja nasilja među učenicima, kao i do toga da se u školi više uči o djeci iz drugih kultura. Najmanji je utjecaj GOO-a, čini se, imao na uvažavanje učeničkog glasa, odnosno na povećanje utjecaja učenika na donošenje odluka u školi, što je u neskladu sa svrhom, ciljevima i ishodima kurikuluma GOO-a. S obzirom na to da je priprema učenika za sudjelovanje u procesu odlučivanja važan cilj GOO-a, zbog čega se u kurikulumu predlaže da izbori za predsjednika/cu razreda i predstavnika/cu razreda u vijeću učenika postanu dio nastave GOO-a, priznanje učeničkog glasa trebao bi biti ključni dio promjena u školi u kojoj se provodi kurikulum GOO-a, bez obzira na model provedbe.

Koliko se učenici 4.raz.OŠ slažu da je GOO doveo do odabranih promjena u školi ? (%)



Slika 1

4.3.2. 7. I 8. RAZRED OŠ

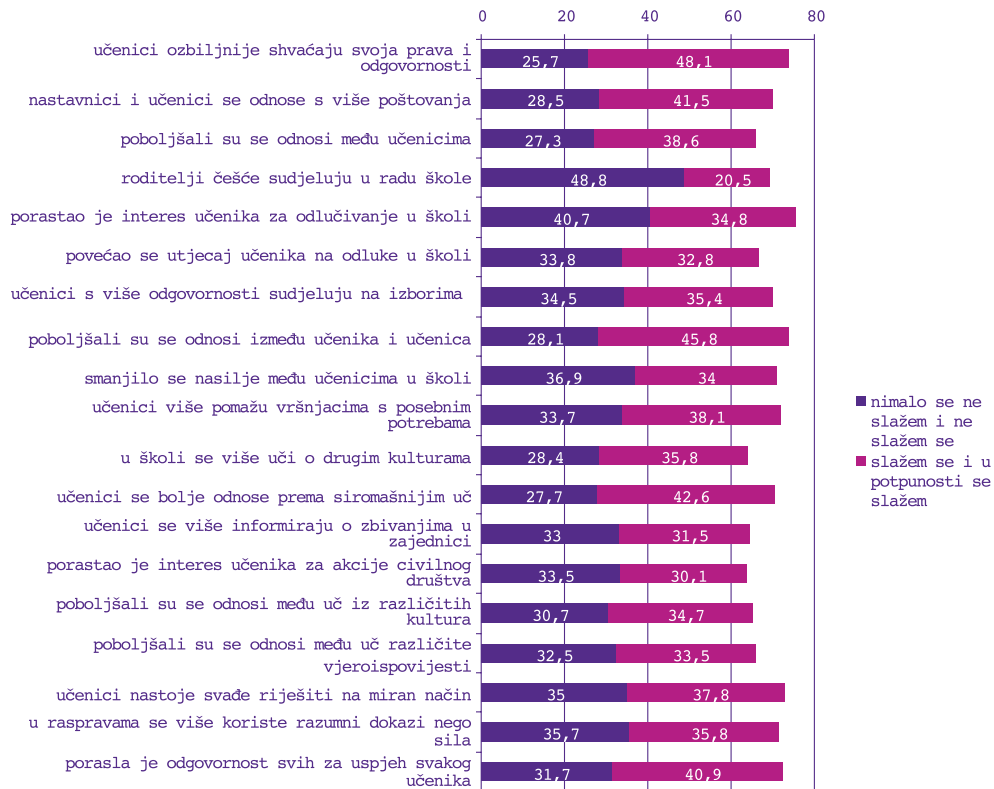
Iako je samo trećina učenika odgovorila na pitanje o tome kako ih je GOO osobno promijenio, među odgovorima su gotovo podjednako zastupljene kategorije „bolje razumijevanje svojih prava i odgovornosti“, „stjecanje novih znanja i interesa“, „poboljšana slika o sebi i općenito osobni napredak“ te „poboljšani odnosi s drugima“.

Pitanje o institucionalnim promjenama koje su se zbile uvođenjem GOO-a podijelilo je učenike u dvije suprotstavljene podskupine u većini ispitivanih dimenzija (Slika 2). Na jednoj su strani oni koji se „slažu“ i „u potpunosti slažu“ da su navedene promjene uočljive u njihovoj školi, a na drugoj je gotovo podjednak broj onih koji se s ne slažu s tim da je u njihovoj školi išta promijenjeno pod utjecajem GOO-a. Od 19 ponuđenih tvrdnji u odnosu na njih šest je broj učenika koji su potvrdili odgovarajuću promjenu premašio broj učenika koji su nijekali takvu promjenu za 10 i više posto od ukupnog broja učenika, dok je samo kod jedne tvrdnje omjer obratan. Tvrdnje s kojima se slaže veći broj učenika upućuju na to da je u školama koje su uvele GOO došlo do sljedećih važnih promjena: učenici su počeli ozbiljnije shvaćati svoja prava i odgovornosti, poboljšali su se odnosi među učenicima općenito i posebno između učenika i učenica, nastavnici i učenici međusobno se odnose s više poštovanja i učenici se bolje odnose prema svojim vršnjacima koji dolaze iz siromašnijih obitelji.

Među promjenama za koje je, u odnosu na broj učenika koji su tvrdili suprotno, veći broj učenika potvrdio da ih GOO nije potaknuo, većina je onih koje bi upravo GOO trebao poticati. GOO tako nije uspio više zainteresirati učenike za odlučivanje u školi niti je doveo do povećanja njihova utjecaja na donošenje školskih odluka, pa je logično da nije polučio veće rezultate ni po pitanju odgovornosti učenika u izborima za predsjednika/cu razreda i predstavnika/cu u vijeću učenika. Nadalje, iako je GOO, prema mišljenju ove ciljne skupine, uspio u tome da učenici međusobne prepirke češće rješavaju na miran način, on nije značajnije utjecao na smanjenje vršnjačkog nasilja u školi, a najmanje se preko njega uspjelo uvjeriti roditelje da više sudjeluju u radu i životu škole.

Dodamo li tome da je GOO u određenoj mjeri utjecao i na porast odgovornosti svih za uspjeh svakog učenika, što je važan pokazatelj prihvatanja prava i odgovornosti svih sudionika škole za kvalitetu odgoja i obrazovanja, te imamo li na umu da su ti trendovi postali vidljivi nakon samo godinu dana eksperimentalne provedbe kurikuluma GOO-a, moramo zaključiti da GOO, usprkos uočenim propustima u postignućima iz funkcionalne i strukturalne dimenzije kurikuluma, potencijalno predstavlja značajan alat za pretvorbu škole u demokratsku zajednicu učenja. No da takva pretvorba ne bi stala na pola puta, prijeako je potrebno osigurati uvjete kako bi došlo do stvarnih pomaka u važnim dimenzijama demokratizacije škole, u kojima dosad nije uočen veći pomak. Riječ je o poticanju učenika, ali i roditelja da u što većem broju aktivno sudjeluju u donošenju odluka u školi i, što je još važnije, povećanju njihova utjecaja na odlučivanje, kako se učeničko sudjelovanje ne bi pretvorilo u manipulaciju i završilo u tokenizmu.

Koliko se učenici 7.i8.raz.OŠ slažu da je GOO doveo do odabranih promjena u školi? (%)

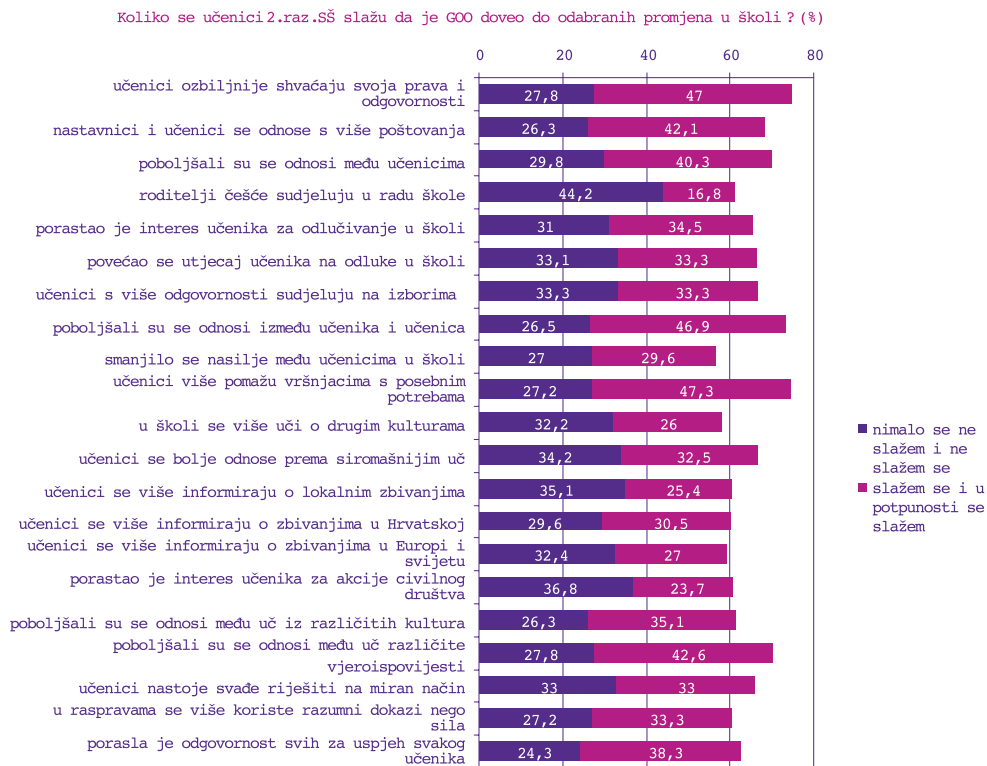


Slika 2

4.3.3. 2. RAZRED SŠ

Učinak GOO-a na osobnoj razini potvrdila je i jedna trećina učenika srednjih škola, pri čemu ih je najveći broj naveo promjene u području stjecanja novih znanja i vještina, a potom i ozbiljnije shvaćanje prava i odgovornosti te povećan interes za sudjelovanjem u aktivnostima kojima se pridonosi drugima i zajednici u cjelini. Manji broj učenika spomenuo

je da ih je nastava GOO-a potaknula na razmišljanje o stanju i problemima u školi, lokalnoj zajednici, zemlji i svijetu.



Slika 3

Potporu zagovaranju uvođenja GOO-a u škole, usprkos svim prethodno uočenim nedostacima eksperimentalne provedbe kurikuluma GOO-a, daju odgovori učenika i u ovoj ciljnoj skupini na pitanje o institucionalnim promjenama pod utjecajem GOO-a (Slika 3). Iako je dojam da su se u odnosu na to pitanje i ovdje formirale dvije po brojnosti gotovo ujednačene podskupine, pažljivijim pregledom uočava se da je od 21 ponuđene tvrdnje u odnosu na njih

sedam broj učenika koji su potvrdili odgovarajuću promjenu za 10 i više posto od ukupnog broja učenika premašio broj učenika koji su nijekali tu promjenu, da je u odnosu na drugih devet tvrdnji omjer relativno ujednačen, a da je samo kod dvije tvrdnje („roditelji češće dolaze i sudjeluju u radu škole“ i „porastao je interes za akcije civilnog društva“) broj učenika koji se s tim tvrdnjama nisu složili za više od 10% premašio broj onih koji su s tim tvrdnjama bili suglasni.

Nastava GOO-a ponajprije je polučila sljedeće pozitivne promjene: učenici su počeli više pomagati vršnjacima koji imaju posebne potrebe (47%) i ozbiljnije shvaćati svoja prava i odgovornosti (47%), poboljšali su se odnosi između učenika i učenica (47%), kao i među učenicima različite vjeroispovijesti (43%), a zamijećeno je i da se učenici i nastavnici međusobno odnose s više poštovanja (42%). Nadalje, porasla je odgovornost svih za uspjeh svakog učenika, a donekle su se poboljšali i odnosi među učenicima koji pripadaju različitim kulturama.

Promjene koje se odnose na sudjelovanje učenika u donošenju odluka u školi i uvažavanje njihovih glasova nisu zadovoljavajuće. Broj učenika koji su potvrdili da je u tim dimenzijama došlo do pozitivnih pomaka otprilike odgovara broju učenika koji takve promjene nisu uočili, što je još jedna potvrda ranijem zaključku o pojavi tokenizma u kontekstu promicanja participacije učenika u donošenju odluka u školi.

5. UMJESTO ZAKLJUČKA: OSVRT NA REZULTATE

5.1. ZNANJE I RAZUMIJEVANJE

Da je eksperimentalna provedba kurikuluma GOO-a podbacila u ostvarivanju ishoda političke komponente i to u kategoriji „znanje i razumijevanje“, potvrđuju rezultati ispitivanja znanja u sve tri skupine. Učenici ne samo da su prosječno ostvarili slab rezultat u finalnom ispitivanju, nego je on u najmlađoj skupini slabiji od inicijalnoga, u srednjoj otprilike isti, a samo je u najstarijoj skupini nešto bolji.

Učenici 4. razreda u inicijalnom su ispitivanju od osam mogućih bodova u prosjeku točno odgovorili na 3,94, što je razina od 49,25% točnosti, dok su u finalnom ispitivanju od moguća četiri boda točno odgovorili na 1,48, što je pak razina od 37% točnosti. Najslabiji rezultat u oba ispitivanja imali su upravo na pitanju „što znači da je netko građanin“, na koje je u finalnom ispitivanju 54% učenika odgovorilo da je to osoba koja živi u gradu. Inicijalno je točan odgovor („da pazi da su svi jednaki“) dalo samo 6%, a finalno 10% učenika. Učenici 7. i 8. razreda u prosjeku su postigli slabiji rezultat od učenika 4. razreda. Od 14

moćućih bodova u inicijalnom ispitivanju osvojili su prosječno 6,05, što je razina toćnosti od 43,21%, a u finalnome su od 10 mogućih bodova prosječno toćno odgovorili na 4,33, što je razina od 4,33% toćnosti. I u ovoj se skupini pokazalo da izrazito velika većina ućenika (86%) ne zna da je najvažnija uloga demokratskog graćanina nadziranje djelovanja vlasti; 75% njih ne zna da ljudska prava svojih graćana demokratska država ponajprije štiti ustavom; gotovo 60% njih ne zna što znaći izraz „vlast djeluje u skladu sa zakonom“; polovica ih ne zna što je funkcija vlade niti razumije izraz „podjela vlasti“, a 31% ih iza opisa diktature vidi demokraciju.

Ućenici 2. razreda u prosjeku su postigli najslabiji rezultat, ali istovremeno su i jedina ciljna skupina koja je na kraju godine postigla bolji rezultat nego na početku. U inicijalnom su ispitivanju od 29 mogućih bodova u prosjeku osvojili 9,13, što je razina toćnosti od 31,48%. U finalnom su pak od ukupno 24 boda u prosjeku osvojili 8,84, što je razina od 36,83% toćnosti. Znanje ove skupine ućenika u području koje obuhvaća GOO krajnje je zabrinjavajuće. Da je ustav temeljni dokument kojim se u demokratskoj državi ogranićava djelovanje vlasti ne zna 75% ućenika; 67% njih ne zna da je pućki pravobranitelj/ica institucija koju demokratsko društvo uspostavlja kako bi se zaštitili graćani od samovolje vlasti; 65% njih ne zna da posjedovati graćanske vrline znaći brinuti se za interese zajednice; 33% njih je iza opisa diktature vidjelo demokraciju; 31% njih misli da ljudska prva vjernika odrećuje „Biblija“ a ne „Opća deklaracija o ljudskim pravima“; oko 25% njih misli da izrazi „vladar iznad zakona“ i „vlast koncentrirana u jednom voći ili stranci“opisuju ili demokraciju ili liberalizam; 74% njih ne prepoznaje da izraz „naša je kultura superiorna kulturi X“ znaći etnocentrizam; a 61% njih ne povezuje izraz „kultura X pridonosi našoj kulturi“ s pluralizmom; 81% njih ne zna da je Europska konvencija za ljudska prava instrument, a Europski sud za ljudska prava tijelo Vijeća Europe.

Ti su podaci i više nego zabrinjavajući. Oni nedvosmisleno potvrćuju ne samo da nastava GOO-a nije ostvarila postignuća iz domene znanja i razumijevanja u politićkoj komponenti kurikuluma GOO-a, nego da ta znanja ućenici nisu stekli ni kroz druge predmete, kako se često istiće kad se hoće dovesti u pitanje uvoćenje GOO-a u škole. Iako je znanje ućenika u većini ispitivanih područja izrazito slabo, najveći je problem ipak nerazumijevanje uloge graćanina i vlasti u demokratskim procesima, budući da o tome ovisi hoće li i na koji naćin ućenici aktivno i odgovorno sudjelovati u procesima demokratskog odlućivanja, nadzirati djelovanje svoje vlasti i zajedno s drugim graćanima nastojati da njihova vlast radi za njihovo dobro. Podatak da je, prema njihovu vlastitom mišljenju, znaćajna većina ućenika kroz GOO naućila misliti svojom glavom, krajnje je ohrabrujući, ali i zabrinjavajući ako njihova (neovisna) misao nije voćena znanjima o pravima i odgovornostima koje imaju kao graćani demokratske Hrvatske i ako preko tih znanja nisu osnaćeni za aktivno, ali i ućinkovito sudjelovanje u demokratskim procesima.

5.2. PROMJENE POD UTJECAJEM GOO-A

Osim manjeg broja učenika koji su na pitanje o tome na koji ih je način i u kojoj mjeri nastava GOO-a promijenila odgovarali da kod njih nije bilo nikakvih promjena jer su o tome već „sve znali“, GOO je uspio potaknuti veće ili manje promjene na osobnoj razini kod mnogih učenika. Neki su tvrdili da su pod utjecajem GOO-a poboljšali sliku o sebi i odnose s drugima, neki su se ograničili na stjecanje novih znanja i vještina općenito, a neki su istaknuli doprinos GOO-a unapređivanju njihova znanja i razumijevanju prava i odgovornosti koje imaju u školi i lokalnoj zajednici. Ozbiljnije shvaćanje prava i odgovornosti te povećan interes za sudjelovanjem u aktivnostima kojima se pridonosi dobrobiti drugih i zajednice u cjelini, najčešće su spominjali najstariji učenici. Oni su i češće isticali da ih je GOO naveo na razmišljanje o stanju i problemima u školi, lokalnoj zajednici, zemlji i svijetu.

Na razini škole, učenici vide najveće promjene do kojih je došlo pod utjecajem GOO-a u poboljšanju odnosa između učitelja/nastavnika i učenika, između učenika općenito, ali i između učenika i učenica te među učenicima različite vjeroispovijesti. Učenici su počeli ozbiljnije shvaćati svoja prava i odgovornosti i bolje se odnositi prema učenicima s posebnim potrebama ili prema siromašnijim učenicima. No GOO nije uspio zainteresirati učenike za odlučivanje u školi niti je doveo do povećanja njihova utjecaja na donošenje školskih odluka pa je logično da nije polučio veće rezultate ni po pitanju odgovornosti učenika u izborima za predsjednika/cu razreda i predstavnika/cu u vijeću učenika.

Iako su učenici 7. i 8. razreda, ali i 2. razreda srednje škole, manje entuzijastični po pitanju promjena na institucionalnoj razini pod utjecajem GOO-a, značajan broj njih također je potvrdio da su učenici počeli ozbiljnije shvaćati svoja prava i odgovornosti, poboljšali su se odnosi između učenika i učenica, učenici se bolje odnose prema svojim vršnjacima koji dolaze iz siromašnijih obitelji, nastavnici i učenici međusobno se odnose s više poštovanja, došlo je općenito do poboljšanja odnosa među učenicima, a porasla je i odgovornost svih za uspjeh svakog učenika.

Imamo li na umu da su te promjene polučene nakon nepune godine dana eksperimentalne provedbe kurikuluma GOO-a, moramo zaključiti da GOO, usprkos uočenim propustima u postignućima iz funkcionalne i strukturalne dimenzije kurikuluma, potencijalno predstavlja značajan alat za pretvorbu škole u demokratsku zajednicu učenja. No da takva pretvorba ne bi stala na pola puta, prijeko je potrebno osigurati uvjete kako bi došlo do stvarnih pomaka u važnim dimenzijama demokratizacije škole, u kojima dosad nije uočen veći pomak. Riječ je o poticanju učenika, ali i roditelja da u što većem broju aktivno sudjeluju u donošenju odluka u školi i, što je još važnije, povećanju njihova utjecaja na odlučivanje, kako se učeničko sudjelovanje ne bi pretvorilo u manipulaciju i završilo u tokenizmu.

Za daljnju provedbu građanskog odgoja i obrazovanja u školama potrebno je na institucionalnoj razini:

- Nastavu GOO-a više povezati sa svakodnevnim životom učenika i s učenicima dogovarati nastavne sadržajima i teme u GOO-u i načine njihove obrade.
- GOO provoditi korištenjem interaktivnih, istraživačkih i suradničkih metoda učenja, s naglaskom na istraživačko-projektu nastavu, debatu i izvannastavne aktivnosti.
- Poticati učenike na kritičko promatranje i analizu stvarnih društvenih problema s naglaskom na različita motrišta.
- Jačati interes učenika za zbivanja u školi i lokalnoj zajednici istraživanjem problema i zajedničkim traženjem rješenja.
- Osigurati različite izvore za učenje u GOO-u s naglaskom na materijale namijenjene djeci i mladima.
- Osigurati uvjete za veću aktivnost učenika u odlučivanju o školskim pitanjima i njihova mišljenja poštovati pri odlučivanju o školskim pitanjima
- Uspostaviti učinkovitu suradnju s roditeljima, organizacijama civilnog društva i drugim relevantnim lokalnim akterima u nastavi GOO-a, osobito s organizacijama mladih i za mlade.
- Učiniti GOO instrumentom razvoja škole kao demokratske zajednice učenja.

EDUKACIJA ZA GRAĐANSKU PISMENOST

Podrška nastavnicima/cama u razvijanju građanske kompetencije učenika/ica

Građanska kompetencija jedna je od ključnih kompetencija navedenih u Europskom referentnom okviru za cjeloživotno učenje i hrvatskom Nacionalnom okvirnom kurikulumu, a podrazumijeva znanja/razumijevanja, stavove/vrijednosti i vještine/sposobnosti ključne za građane koji kao nositelji prava i odgovornosti razumiju društvene procese i svoju ulogu u njima. Kompetencije građani stječu tijekom cjelokupnog socijalizacijskog procesa, no posebno važnu ulogu u poticanju njihovog razvoja ima obrazovanje. Prema Šalaju (2005.) konsenzus o nužnosti postojanja građanskog obrazovanja kao bitnog dijela školskog sustava temelji se na razumijevanju da budućnost demokratskih političkih sustava ovisi o kompetencijama građana da se informirano i odgovorno uključuju u društveni život pri čemu priprema koju mladi dobivaju u odgojno-obrazovnim ustanovama ima izrazito važnu ulogu. Konceptom građanskoga obrazovanja se naglašava upravo participativna dimenzija, to jest važnost uključivanja mladih u život škole i zajednice. Galston (2001., prema Šalaj, 2005.) sažima rezultate različitih istraživanja i pokazuje da su više razine političke pismenosti pozitivno povezane s čitavim nizom važnih dimenzija demokratske političke kulture: veća konzistentnost političkih stavova i vrijednosti s obzirom na različita politička pitanja i probleme, više razine političkog povjerenja, niže razine političke alijenacije, više razine normativne potpore demokraciji i više razine spremnosti na političko sudjelovanje. Zanimljivo je da ovih tema u obrazovanju dovodi do negativnih posljedica za razvoj demokratske političke kulture o čemu svjedoče i rezultati istraživanja političkog znanja i stavova hrvatskih srednjoškolaca koji pokazuju bitna odstupanja od normi demokratske političke kulture.

Izostanak sadržaja vezanih za demokratsko građanstvo u osnovnoj školi pokazalo je i **Istraživanje Centra za ljudska prava "Demokracija i ljudska prava u osnovnim školama teorija i praksa"** provedeno 2009. godine koje potvrđuje da postojeće osnovnoškolsko obrazovanje (na razini sustava, škole i razreda) nedovoljno pridonosi realizaciji ciljeva obrazovanja za demokratsko građanstvo, iako je anketno istraživanje stavova učenika, nastavnika, ravnatelja i roditelja u osnovnim školama pokazalo da većina ispitanika svih ciljnih skupina elemente građanskog odgoja smatra najvažnijim ciljevima školovanja.

Studija o političkoj socijalizaciji hrvatskih srednjoškolaca koju su proveli GONG i Fakultet političkih znanosti (2011.) anketirajući maturante srednjih škola u školskoj godini 2009./10. ukazuje na nisku političku pismenost te potvrđuje važnost formalnog srednjoškolskog obrazovanja

za izgradnju političkog znanja budućih građana (Bagić i Šalaj, 2011.). Istraživanjem je analizirana prisutnost te odsustvo stavova i uvjerenja temeljnih za demokratsku političku kulturu. Dio maturanata pokazao je autoritarnu orijentaciju, spremnost na ograničavanja slobode govora u nekim aspektima i prihvaćanje državne cenzure medija radi zaštite državnih interesa. Među maturantima je prilično raširen stav da bi neke oblike političkog djelovanja trebalo zabraniti. Međutim, ovakve nalaze Bagić (2011.) interpretira više kao oblik političkog cinizma mladih i nezadovoljstva trenutnom političkom situacijom jer ti odgovori mladih nisu vezani uz ostale čestice iz skale autoritarnosti. Ipak, rezultati pokazuju da maturanti ne razlikuju demokratska načela i političku kulturu od aktualne političke situacije te su spremni odustati od načela zbog razočaranja trenutnim stanjem. Značajan broj maturanata (oko 42% ispitana maturanta) slaže se s tvrdnjom kako građani nemaju nikakav utjecaj na vlast između dva izbora, njih 37% se slaže s tvrdnjom da neke udruge rade protiv interesa Hrvatske, a 29% se slaže s tvrdnjom da se u udrugama građana uglavnom okupljaju ljudi koji nemaju drugog pametnijeg posla nego se samo buniti. Podijeljenost stavova o nevladinim organizacijama, ali i nedovoljno znanje o njihovom djelovanju, ukazuje na značaj obrađivanja ove teme u formalnom obrazovanju. Kod oko 35% anketiranih maturanata bilježi se relativno visok rezultat na skali prihvaćanja isključivog nacionalizma pa se mladi u velikom broju slažu s tvrdnjama kao što je ona da bi etnički Hrvati u Hrvatskoj trebali imati veća prava od pripadnika drugih naroda ili da je hrvatska tradicija bogatija od tradicije većine drugih naroda. Osobna tolerancija prema pripadnicima drugih nacionalnosti pokazala se povezana sa stavom o aktivizmu i pozitivnoj ulozi nevladinih organizacija. Načelno, većina mladih ima pozitivan stav prema aktivnom sudjelovanju građana u zajednici, ravnopravnosti spolova te prema djelovanju nevladinih organizacija. Vezano uz stavove prema homoseksualnim osobama, veliki broj mladih se slaže s tvrdnjom da je homoseksualnost neka vrsta bolesti (oko 46%) te bi ograničili homoseksualnim osobama javno nastupanje (oko 64%). Daljnje analize ukazale su na postojanje razlika u stavovima s obzirom na vrstu srednjoškolskog programa, pri čemu su maturanti gimnazija u prosjeku iskazivali stavove koji su bili poželjniji iz perspektive demokratske političke kulture, a bili su i politički pismeniji. Prikazani rezultati pokazuju da je važno građansko obrazovanje započeti poučavati tijekom obveznog školovanja, a nastaviti poučavati i u srednjim školama, vodeći osobito računa o razlikama između trogodišnjih (strukovnih) i četverogodišnjih (tehničkih ili gimnazijskih) programa. Iako je istraživanje potvrdilo da je moguće dovesti u vezu znanje i stavove sa srednjoškolskim programom u koji su učenici uključeni, prilikom donošenja ovakvog zaključka ne smije se smetnuti s uma da postoje i drugi značajni socioekonomski čimbenici koji utječu na izbor srednjoškolskog programa.

Vezano uz vrijednosti i stavove, neka recentnija istraživanja kao što je istraživanje Mladi u vremenu krize (Institut za društvena istraživanja, 2013.) pokazalo je da iako mladi deklarativno cijene toleranciju, istovremeno nemaju potrebne vještine za prihvaćanje različitosti u svakodnevnom životu. Vidljivo je povećanje socijalne distance kod mladih prema različitim manjinskim skupinama (od nacionalnih manjina, preko seksualnih manjina pa sve do stranaca i distance prema osoba drugih boja kože).

Kao odgovor na utvrđenu potrebu i društvene izazove koji su pred nama školske godine 2012./13. eksperimentalno je uveden Kurikulum građanskog odgoja i obrazovanja u 12 škola te se očekuje njegovo sustavno uvođenje u šk. god. 2014./15. Kurikulum obuhvaća 6 strukturnih dimenzija (ljudsko-pravnu, društvenu, kulturnu, političku, gospodarsku i ekološku). Međutim, ne postoje odgojno-obrazovni radnici koji bi bili u potpunosti osposobljeni za provedbu Kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja u predloženom obliku te je jasno da postoji izražena potreba djelovanja u smjeru njihove edukacije i pripreme.

Potrebu za stručnim usavršavanjem učitelja kako bi oni mogli doprinijeti razvoju građanskih kompetencija mladih potvrdilo je **istraživanje provedeno 2009./2010. godine na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu** (Velički, Šenjug, 2010.). Istraživanje je obuhvatilo 284 ispitanika, a imalo je za cilj ispitati stavove koje zadiru u područje desnog ekstremizma budućih odgojitelja, učitelja i predmetnih nastavnika, propitati njihovo znanje o političkim institucijama i procesima te utvrditi postoji li povezanost između znanja i navedenih stavova ispitanika. U ispitivanju znanja o funkcioniranju demokratske države vrlo malen postotak ispitanika točno je odgovorio na sva pitanja (4,4%), a ni odgovori na pojedinačna pitanja nisu optimistični. Tako je, primjerice, samo 63,7% ispitanika znalo da je Hrvatski sabor nositelj zakonodavne vlasti, a njih 40% ne zna da se predsjednika RH bira na neposrednim izborima tajnim glasovanjem. Rezultati ovog istraživanja ukazali su na povezanost nedemokratskih stavova i (ne)znanja o demokratskim institucijama i procesima budućih učitelja i predmetnih nastavnika te snažno upućuju na izostanak usavršavanja njihovih demokratskih kompetencija.

Nepostojanje sustavno uvedenog građanskog obrazovanja unutar formalnog obrazovanja budućih učitelja i nastavnika kao i izostanak kasnije adekvatne pripreme učitelja i nastavnika za poučavanje istog još važnijim i potrebitijim čini razvijati alternativne programe. Agencija za odgoj i obrazovanje organizira uglavnom poludnevna ili jednodnevna stručna usavršavanja, ali je zbog velike potrebe više nego korisno i potrebno u daljnji razvoj obrazovnih programa za učitelje i nastavnike uključiti i druge aktere koji su već počeli razvijati i provoditi stručna usavršavanja učitelja i nastavnika. Prije svega su to sveučilišta, centri za cjeloživotno učenje i organizacije civilnog društva.

Kao organizacija civilnog društva koja je od svog utemeljenja usredotočena na poticanje građana na aktivno sudjelovanje u političkim procesima, članice i članovi GONG-a su svjesni činjenice da aktivno prakticiranje građanstva treba biti informirano i odgovorno. S tim ciljem, GONG je proveo nekoliko projekata građanskog obrazovanja mladih od kojih je najpoznatiji *Prvi put biram*, koji je bio usmjeren na edukaciju maturanata hrvatskih srednjih škola o izborima i izbornoj participaciji. Trenutno Gong sudjeluje u provedbi programa *Novo doba ljudskih prava i demokracije u hrvatskim školama* kojim se eksperimentalno uvodi i prati provedba građanskog obrazovanja u 6 škola (nositelj: MMH u partnerstvu s GONG-om i Centrom za mirovne studije).

Uvažavajući postojanje potrebe i za stručnim usavršavanjem učitelja i nastavnika kao ključnih aktera u odgojno – obrazovnom procesu GONG je okupio vlastite stručnjake i suradnike sa Sveučilišta u Zagrebu koji su zajednički osmislili i provode program pod nazivom *Edukacija za građansku pismenost*. Program je usmjeren na stručno usavršavanje osnovnoškolskih učitelja i srednjoškolskih nastavnika koji do sada imaju neka osnovna iskustva vezano uz provedbu građanskog odgoja i obrazovanja, a osobito profesora koji predaju sadržaje vezane uz građansko obrazovanje te voditelje stručnih vijeća za građansko obrazovanje.

Očekivani ishod edukativnog programa je pripremljenost učitelja i nastavnika za poučavanje učenika aktivnom građanstvu, razumijevanju društvenih i političkih procesa te ulozi medija i EU u društvenom i političkom životu. Program je primarno usmjeren na političku i ljudsko-pravnu dimenziju građanskog odgoja i obrazovanja. Doprinosi razvoju građanskih, društvenih i političkih kompetencija samih nastavnika te ih osposobljava za kvalitetnije poučavanje građanskog odgoja i obrazovanja u školi. Konceptija programa, uz poučavanja o najvažnijim političkim pojmovima i procesima, uvažava činjenicu da su masovni mediji vrlo važan akter suvremenih političkih procesa te da njihovo kritičko konzumiranje i razumijevanje zahtijeva pripremu i edukaciju. A s obzirom da je Hrvatska članica Europske unije poznavanje institucija i procesa EU je također sastavni dio potrebnih građanskih znanja, pa je u programu posebna pozornost posvećena i tom segmentu. Stoga je *Edukacija za građansku pismenost* podijeljena u tri glavna modula: politička pismenost, EU pismenost i medijska pismenost.

Modul političke pismenosti za očekivane ishode ima:

- *Upoznavanje temeljnih pojmova vezanih uz političke procese i građansko djelovanje.*
- *Razvijene kompetencije za poučavanje učenika o aktivnom građanstvu i političkim procesima.*

Osnovni cilj ovoga modula je upoznati polaznike s temeljnim konceptima važnima za razumijevanje i analiziranje suvremenih političkih procesa na lokalnoj i nacionalnoj, ali i globalnoj razini.

Modul medijske pismenosti za očekivane ishode ima:

- *Kritičko razumijevanje medija i njihove uloge u društvu.*
- *Razvijene kompetencije za poučavanje učenika o ulozi medija i za kritičku analizu medijskih sadržaja.*

Cilj ovog modula je stjecanje uvida u način funkcioniranja medija unutar hrvatskog, ali i globalnog društvenog i političkog konteksta, razumijevanje načina oblikovanja medijskih sadržaja te razvijanje kritičkog odnosa prema njima. Posebna pozornost pridaje se društvenoj odgovornosti medija te ulozi javnih medijskih servisa.

Modul EU pismenosti za očekivane ishode ima:

- Upoznavanje osnovnih pojmova vezanih uz institucije i mehanizme EU.
- Razvijene kompetencije za poučavanje učenika o EU.

Osnovni cilj ovoga modula je upoznati polaznike s organizacijom, institucijama i mehanizmima funkcioniranja Europske unije te opsegom ovlasti i razgraničenjem ovlasti donošenja odluka između EU i njenih država članica.

Tablica 1. Teme i ključni pojmovi po modulima

Politička pismenost	EU pismenost	Medijska pismenost
– Pojam i suvremeno poimanje demokracije – Alternativni modeli demokracije (direktna, participativna, deliberativna, asocijativna demokracija) – Pojam i tipovi političke participacije – Politička kultura – Politička socijalizacija – Političko obrazovanje – Populizam i ideologija – Javne politike – Civilno društvo	– Povijest europskih integracija – Ustroj, ovlasti i institucije EU – Unutarnje tržište EU – Građanstvo EU – Ljudska prava i temeljna prava koja štiti EU – Kako pronaći informacije o EU	– Povjerenje u medije – Pozitivna i negativna uloga medija – Povijest razvoja medija – Odgovornost medija – Medijski sustav u RH – Odgovorno i sigurno korištenje Interneta – Dekonstrukcija medijskog teksta i podtekst medijskog sadržaja – Mediji u zajednici

Radi osiguravanja uvjeta za participativno učenje edukacija se odvija u grupama od oko 20 sudionika/ica, a vremenski traje 45 –60 sati (15–20 sati po svakom modulu), pri čemu je sastavni dio edukacije i zadatak da se stečene kompetencije primjene u nastavi na način da nastavnici osmisle i provedu s učenicima radionicu koja prati teme kojima smo se bavili tijekom edukacije. Program se provodi uz financijsku podršku Nacionalne zaklade za razvoj

civilnog društva te je prvi puta proveden u 2012. godini. U 2013. godini nastavljena je provedba i razvoj programa sukladno prijedlozima dobivenim evaluacijom prethodne godine.

Evaluacija Edukacije za građansku pismenost provodi se usmenim i pisanim putem na način da nakon svakog modula sudionici ispune evaluacijske upitnike. Sudionici ocjenjuju zadovoljstvo modulom, korisnost sadržaja i organizaciju. Također ih se pita da predlože dodatne teme o kojima bi htjeli više naučiti, da iznesu preporuke za poboljšanje edukacije te ih se pita bi li preporučili edukaciju svojim kolegama i kolegicama. Sudionici su do sada uglavnom navodili da su izrazito zadovoljni ili zadovoljni edukacijom. Isto tako, korisnost tema koje su obrađivali uglavnom procjenjuju vrlo korisnim i korisnim. Najčešći prijedlozi sudionika su da predavanja budu interaktivnija s još više praktičnih primjera, rada u grupama, radioničkog rada, obrazaca za vježbe, primjera iz prakse i studija slučaja. Također, sudionici preporučaju korištenje multimedijских materijala, osobito filmova.

Za kraj navodimo neke poruke sudionika o programu koje nas motiviraju za nastavak provedbe: „Svakako nastavite s ovim programom i pokušajte da postane obavezan za buduće predavače na predmetu građanski odgoj.“ ; „Obrazovanje za aktivno građanstvo za mene je bilo nešto novo. Informacije sam prenosila kolegama na poslu i svi su suglasni da je biti osviješten na ovaj način potreba današnjeg čovjeka “.

CIVIC EDUCATION IN SWEDEN - THE GAP BETWEEN THEORY AND PRACTICE

When reading the curricula for different subjects in Swedish school, for both the compulsory nine-year primary school and high school, one could make the assumption that democracy and human rights matters are well integrated within the Swedish education. There are many references in both the Swedish education act and in different curricula stressing the importance of democratic nurturing and critical thinking, something that is sometimes called civic education.

There is no distinct definition in any curricula of what 'civic education' in Sweden entails; therefore, this text is based on our analysis of the teaching of democratic values, critical thinking, human rights, and the school's participation in constructing democratic citizens. In the Swedish school, civic education is a concept that is found in both compulsory subjects such as "civics" and "Swedish" as well as in non-compulsory subjects such as "life competence education". The themes incorporated in civic education are often emphasized and worked on by external organizations invited to schools. The methodology we used to analyze the implementation of civic education in Sweden consist of comparing different subjects' curricula with previous research on critical thinking and democratic nurturing in Swedish schools, and interviewing teachers (one working in primary school and one in high school) and the school program coordinator from anti racist organization "Expo", who is well familiar with external involvement in the teaching of democratic values.

Civic education and democratic nurturing is stressed on a national level in the Swedish curricula, as well as on the European level with the Council of Europe's *Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education* emphasizing the importance for this in order to limit or even prevent undemocratic manifestations¹.

On the other hand, reports and research on the practice of civic education and the status of human rights in Swedish schools speak otherwise. The fact that racist values is immensely common among students in Swedish schools², and that this is something often left to handle by actors outside of the school system (such as anti racist organizations), and not by the school

¹ Council of Europe (2010), Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education. Strasbourg: 2012

² Jämte, Jan; Antirasism i skolan, Bilaga 3. in Sweden. Utredningen om ett effektivare arbete mot främlingsfientlighet, *Främlingsfienden inom oss: betänkande*, Fritze, Stockholm, 2012 p.13

administration itself, could be an example of an obvious gap in between theory and practice of civic education. The growing support for racist political parties and the increased activity by right-wing extremist could also be interpreted as examples of how the Swedish school system has failed in nurturing democratic values and respect for human rights.

Also, when consulting teachers, teachers' unions and organizations working with democracy and human rights in schools about their experience on this matter, the gap between how civic education is supposed to be taught and how it is taught in practice seems to be even wider. This paper will provide some examples and reasons for this.

CIVIC EDUCATION IN THEORY

Civic education in Swedish school is today taught interdisciplinary, and the aspect of democratic nurturing within the education is found in several compulsory courses in both primary school and high school. Although it is taught within different courses in school, civic education is naturally most prominent within the civics subject³. However, the themes that civic education includes, like discussion about values, democracy and human rights, are also included in the quite recently introduced subject "life competence education"; which is an un-graded and non-compulsory subject. Also, external actors such as human rights organizations are invited (or invite themselves) to schools to work with students and teachers on these issues⁴.

As mentioned in the introduction, the curriculum for the civics course in primary and high school stresses the teaching of democracy, human rights and critical thinking within the Swedish education system. One can find this on several levels of educational regulations in Sweden. The Education act from 2010 states that:

*The education will be designed in accordance with fundamental democratic values and human rights that sanctity of human life, individual freedom and integrity, the equal value, equality, and solidarity between people. Everyone working in education is to promote human rights and actively combat all forms of degrading treatment (...)*⁵

³ Johnsson Harrie, Anna & Larsson, Hans Albin (red.), *Samhällsdidaktik [Elektronisk resurs]: sju aspekter på samhällsundervisning i skola och lärarutbildning*, Linköpings universitet, [Forum för ämnesdidaktik], Linköping, 2012. p.14

⁴ Jämte, Jan; Antirasism i skolan, Bilaga 3. Sweden. Utredningen om ett effektivare arbete mot främlingsfientlighet, 2012 p.84

⁵ Skollagen 2010, Den nya skollagen: För kunskap, valfrihet och trygghet, 2010, Stockholm: Regeringen, kap.1, § 5

In the curriculum for primary school, preschool and afterschool youth recreation center (Lgr11), the application of democratic values is regarded as a main purpose for the education in general.

The education should teach and establish respect for human rights and fundamental democratic values on which the Swedish society is based. Everyone working within the school system will also promote respect for every human's intrinsic value and respect for our common environment⁶.

The curriculum for civics in primary school also distinctly mentions that this should be part of the education.

The education is to help students develop familiarity with human rights and democratic processes and practices. It will also help the students acquire knowledge of, and the ability to reflect upon the values and principles of a democratic society⁷

The implementation of democratic values and teaching of human rights regulations within school, and especially within the civics course, is also a central part throughout the education in high school. With similar approaches on how to engage students into developing democratic understanding as in the curriculum for primary school, but in a higher level of education, one can assume that the education on democracy and human rights is worked with on a more enhanced level in high school than in primary school.

For example the curriculum and degree objectives for high school and high school subjects state that:

The education should treat such issues as democracy, communication, ethics, gender and environment. The program will also provide students with an understanding of how various factors affect the feasibility of building a sustainable society⁸. The student shall have opportunity to learn to participate in democratic decision-making within the community and the working life⁹

Under the Education Act, the education shall be disposed in accordance with fundamental democratic values and human rights like the sanctity of human life, individual freedom and integrity, the equal dignity, equality, and solidarity among people¹⁰

⁶ Lgr 11. Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011

⁷ *ibid.*

⁸ Lgy 11. Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011. Stockholm: Skolverket

⁹ *ibid.*

¹⁰ *ibid.*

In conclusion, the Swedish national education administration (*Skolverket*) has certain aims for what knowledge the students ought to acquire by the end of studying different subjects in school; and democratic values and human rights are themes well emphasized within these goals, especially for the civics subject. Many of the goals in the curricula of the civics subject relates to the students' understanding of how the individual and society correlates with each other, and by learning to analyze social issues from different perspectives, the students are expected to learn how different actors influence society, and develop an understanding for the importance of equality.

Education on how the sole individual is to interact within society, and relate to different social structures is a key element within the goals of the courses, and key when reviewing the curricula; not only because it is a criteria that is frequently occurring in the subject's aims, but because it directly relates to the application of democratic values onto the students and the nurturing aspects in school.

CIVIC EDUCATION IN PRACTICE

43

As shown above, there are a lot of promising words written about the teaching of democracy, critical thinking and human rights in the Swedish school system, but in practice, this field leaves a lot to ask for. Reports and research on the status of civic education and respect for human rights, as well as teachers, teachers' unions and human rights organizations working with these subjects in schools, give a quite different picture of the teaching and practice of democracy, human rights and critical thinking in Swedish schools. The study *"Thinking Freely, Thinking Right. A study of value transfer and critical thinking in upper secondary education"*¹¹, gives us some examples of how there is actually very limited scope for critical thinking and questioning in the Swedish school, even within the teaching of civic education. From the point of view of some teachers we talked to, there are possibilities to engage students in critical thinking; but if and how civic education is taught is very much dependent on the individual teacher and his/her knowledge, will to engage in the subject and ability to develop methods on working with these issues.

As one teacher put it:

*If you have colleagues who have the will and knowledge to work with these kind of issues you can come far, but in my experience, there are way too many [teachers] who are lacking this.*¹²

¹¹ Wyndhamn, Anna-Karin; *Thinking Freely, Thinking Right. A study of value transfer and critical thinking in upper secondary education*, Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning, Göteborgs universitet, 2013

¹² Personal communication, Therese Svensson, 2013-11-18

Another teacher stated similarly that:

But [the fact] that good things have been done is because some [teachers] have been engaged and worked with this¹³

The gap between what is stated in official documents and what the situation is really like in Swedish schools is due to several different reasons which overlaps and interact with each other. What we have found out from reports, research and in conversations with teachers and others teaching human rights in school, some of the factors for civic education 'not functioning' in practice are related to: hierarchy and power relations within the school, an unwillingness to question power structures in society in general, limited space, time, will and knowledge to teach and encourage critical thinking, as well as the school's function within the current neoliberal order.

HIERARCHY AND POWER RELATIONS IN THE SCHOOL

The students are in a subordinate position in relation to both the teachers and the school administration, which affects their space and possibilities to exercise critical thinking¹⁴. The teachers are the ones giving the grades; and so, opening or closing doors to further higher education and job opportunities, which creates an imbalance when teachers and students are expected to discuss values in an unbiased and open way. *Expo*, one of the organizations invited to schools to talk about racism, realized after some time that this power imbalance limited the space for discussion, and therefore now do workshops with students and teachers separately to encourage more dynamic discussions¹⁵.

Students are expected to be loyal and docile to the school and its order, and even the teaching of 'fundamental values' (the values of democracy and human rights that the school is supposed to transfer onto the students) reproduces this order¹⁶.

The outcome shows that these values are cited primarily when school managers and/or teachers have found pupils to deviate in their behavior from what is expected or 'normal'. These deviations are said to be due to 'shortcomings' in pupils' conduct and their attitudes towards school, teachers and other pupils. In the light of empirical examples of connection between fundamental values and such deviations

¹³ Personal communication, Lova Palmér, 2013-10-02

¹⁴ Wyndhamn, Anna-Karin; Thinking Freely, Thinking Right. A study of value transfer and critical thinking in upper secondary education, Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning, Göteborgs universitet, 2013 p.220

¹⁵ Personal communication, Jonathan Leman, 2013-11-08

¹⁶ Wyndhamn, Anna-Karin; Thinking Freely, Thinking Right. A study of value transfer and critical thinking in upper secondary education, p.220

or 'shortcomings', the analysis shows that these values are articulated mainly through an order discourse. This discourse produces and reproduces a power order that subordinates the pupils to the school's teachers and management. The hierarchy plays a part in normalizing a pupil position and behavior that show docility in relation to the limits imposed on conduct by the teachers.¹⁷

Power structures in society not to be questioned/not open for discussion

Issues raised by pupils in connection with democracy, power relationships, inclusion and oppression are commonly excluded from schools' agenda and commitments, and remain as pupils' private dilemmas to resolve among themselves¹⁸

Power relations in society tend to be overlooked in the teaching of civic education¹⁹. Forms of oppression tend to be discussed from an individual perspective or focusing on rights for certain marginalized groups, instead of discussing and questioning the structures and norms that make oppression possible. An example of this is racism being reduced to an issue of one person being mean to another one²⁰ or teachers' choice on topics of discussion:

Teachers continue to ask questions like "should homosexuals be allowed to adopt children?" instead of asking questions like "should the hetero norm be allowed to exist?"²¹

Limited space, time, will and knowledge for teaching and encouraging critical thinking

The results indicate that very little of the lesson time, in the teaching contexts and pupil groups observed during this study is taken up by activities of such a kind as to train the pupils in critical thinking. Even when teachers announce that discussion, critical reflection and taking a stance are desirable ends, these are not usually the kinds of activity that are rewarded.²²

¹⁷ *ibid.* p.216

¹⁸ Öhrn, E., 1998/2001, in Wyndhamn, Anna-Karin; *Thinking Freely, Thinking Right. A study of value transfer and critical thinking in upper secondary education*, p.34

¹⁹ Wyndhamn, Anna-Karin; *Thinking Freely, Thinking Right. A study of value transfer and critical thinking in upper secondary education*, p.210

²⁰ Personal communication, Therese Svensson, 2013-11-18

²¹ *ibid.*

²² Wyndhamn, Anna-Karin; *Thinking Freely, Thinking Right. A study of value transfer and critical thinking in upper secondary education*, 2013 p.174

Teachers that would like to implement critical thinking in a way that seriously questions set structures and norms face several challenges. They risk getting into conflicts with their students, their colleagues, and even their students' parents²³. Because of this, themes relating to civic education are being brought up from a simplified point of view instead of questioning the norms of society²⁴. Many times the teachers are also overloaded with tons of other work, and simply do not have energy to prepare discussions or activities that are not part of their compulsory teaching:

*[they] choose to go along with the current system since it is least work that way.*²⁵

There is also a lack of support among the teachers and from the school administration. One of the teachers we talked to gave several examples of racist, sexist and homophobic incidents at the school, performed by both students and teachers²⁶. When some teachers reported these to school administration or tried to discuss what happened, they were met with silence, exclusion from the group and were blamed of being sensitive and so forth.

Another problem is the teachers' lack of knowledge, both in terms of information and methods, to implement civic education. During their education to become teachers, they do not receive enough training in teaching of critical thinking and how to discuss values and human rights with their students; this is just mentioned briefly as it is stated in the curriculum²⁷. One thing many teachers ask for is training in source criticism, since a lot of students get a lot of racist (mis)information through all kinds of sources²⁸.

The school as a product (to be sold) on the neoliberal market

*The curricular emphasis on individual choice and responsibility has been described as part of a system shift in education policy, in which explicit social goals and equality aspirations are giving way to a neoliberal market orientation*²⁹

²³ Personal communication, Therese Svensson, 2013-11-18

²⁴ *ibid.*

²⁵ *ibid.*

²⁶ *ibid.*

²⁷ Personal communication, Jonathan Leman, 2012-11-08

²⁸ *ibid.*

²⁹ Boman, 2002; Båth, 2006; Englund, 2004; Lundahl, 2002, 2005, 2007, 2011, in Wyndhamn, Anna-Karin; *Thinking Freely, Thinking Right. A study of value transfer and critical thinking in upper secondary education*, 2013 p.211

The school exists within the current neoliberal order, and cannot be separated from the structures and norms that form the rest of our society within this order. Even though sometimes it is possible to discuss things on a more structural level, this order influences how values are discussed and the starting points of discussion.

The concepts that are used to discuss values etc are words like 'tolerance' which do challenge neither norms nor material power structures. There is some room to talk about socio-economic conditions, so everything is not liberal. But there is a strong norm about the rational autonomous subject, and departing from that norm it is hard to introduce things like the body, emotions and structures.³⁰

The current economical framework is presented as something natural and given³¹, and so students (and teachers) who would like to challenge the power relations sustained by this order are distanced from being able to make that sort of criticism:

The pupil subject presented by the order discourse is assumed to be accepted and to support the financial system to which the school studied belongs. This may be observed; above all, at times when the pupil is positioned as a resource or a representative with whose help the school can provide an activity that may be assumed to attract additional new pupils. Resistance is impeded since marketing occasions are well integrated into everyday activities and interwoven with the teaching and its modules. The regulation of conduct to which this positioning gives rise plays a part in incorporating the pupils into an economic framework as if the actual system, with its conditions and positions, were natural and given. In this way the pupils are distanced from activities that generate criticism or challenge the power relationships sustained by the hegemony.³²

The Swedish schools compete for (good) students that will bring them good results³³. In this framework, the students are taught to reproduce the hegemonic truth about society, whereas in learning critical thinking they would be taught how to question this 'truth'.

³⁰ *ibid.*

³¹ Wyndhamn, Anna-Karin; *Thinking Freely, Thinking Right. A study of value transfer and critical thinking in upper secondary education*, p.220

³² *ibid.*

³³ Wyndhamn, Anna-Karin; *Thinking Freely, Thinking Right. A study of value transfer and critical thinking in upper secondary education*, p.218

CONCLUSION

To sum up, when reading the Sweden's current national education act and various curricula, one could get the impression that civic education, democracy and human rights are topics well integrated within the Swedish education system. Although, by reviewing previous research on value transfer, critical thinking and the application of democratic values on students in Sweden, as well as discussing civic education, tolerance and democracy with outside organizations, teachers and teachers' unions, it becomes clear that there is a gap in how civic education in Sweden is intended to be taught, and how it is actually implemented in the education.

This paper recognizes gaps in civic education in a couple of areas. The hierarchical structure and power relations within the school system, between students, teachers school administration create an environment where students' critical thinking and questioning in school becomes limited and almost only works as a formality within the classroom walls. Secondly, power structures and norms society overall are not enough questioned, but often reduced to a question of individual behavior. Thirdly, there seems to be limited space, time, will, and training for teachers on how to thoroughly discuss and practice democratic values with students and incorporate these in their courses.

In what scope democracy and human rights is dealt with in school depends a great deal on the individual teacher and their effort to highlight democratic values and implement them in the teaching. Because this depends on the teacher's individual efforts, it is often not prioritized, due to lack of time and motivation. Notably also, the education for teachers on how to implement democratic values within their courses was not compulsory in their training until 2011³⁴, which can explain their lack of knowledge in this area. Finally, the neo-liberal structure within which the school system exists, limits the scope of critical thinking amongst students in the sense that they are expected to accept this structure and not criticize it.

Regarding all this, there is still potential for education to promote critical thinking and respect for human rights, and in that way be a counter force against intolerance and undemocratic values. However, this requires a commitment in educating teachers how to approach questions regarding democratic values and human rights; and encourage them and their students in questioning set norms and structures in society, including questioning themselves and their positions within these structures and norms.

³⁴ Johnsson Harrie, Anna & Larsson, Hans Albin (red.), *Samhällsdidaktik: sju aspekter på samhällsundervisning i skola och lärarutbildning*, 2012. p.21

Furthermore, as one of the teachers we talked to put it³⁵, education has to be seen as a complicated issue, as something that will create uncomfortable situations for everyone involved. Civic education must not only include knowledge in terms of information, but in terms of empathy, understanding and respect of our different experiences and positions in society as well as it must include training in how to practice democracy with space for questioning and conflicts.

³⁵ Personal communication, Therese Svensson, 2013-11-18

BIBLIOGRAPHY

Council of Europe (2010), Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education. Strasbourg: 2012, http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Charter/Charter_EN.asp, (Accessed 2013-11-13)

Johnsson Harrie, Anna & Larsson, Hans Albin (red.), *Samhällsdidaktik [Elektronisk resurs] : sju aspekter på samhällsundervisning i skola och lärarutbildning*, Linköpings universitet, [Forum för ämnesdidaktik], Linköping, 2012. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-81771>

Leman, Jonathan, school programme coordinator at Expo, 2013-11-08

Lgy 11. Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011. Stockholm: Skolverket, <http://www.skolverket.se/om-skolverket/visa-enskild-publikation?url=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2705> (Accessed: 2013-11-15)

Lgr 11. Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Stockholm: Skolverket, <http://www.skolverket.se/om-skolverket/visa-enskild-publikation?url=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2575> (acesed: 2013-11-15)

Jämte, Jan; *Antirasism i skolan, Bilaga 3* in Sverige. Utredningen om ett effektivare arbete mot främlingsfientlighet - Främlingsfienden inom oss : betänkande / av Utredningen om ett effektivare arbete mot främlingsfientlighet. - 2012.p.7-p.154 - ISBN: 9789138238233 <http://www.regeringen.se/content/1/c6/20/31/23/cb80e600.pdf> (Accessed:2013-11-19)

Palmér, Lova, primary school teacher, 2013-10-02

Skollagen 2010, Den nya skollagen: För kunskap, valfrihet och trygghet,2010), Stockholm: Regeringen, kap.1, § 5 (Accessed: 2013-11-15)

Svensson, Therese, high school teacher, 2013-11-18

Wyndhamn, Anna-Karin; *Thinking Freely, Thinking Right. A study of value transfer and critical thinking in upper secondary education*, Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning, Göteborgs universitet, 2013

2

**OBRAZOVANJE I
RAD S MLADIMA
U POSLIJERATNIM
ZAJEDNICAMA**



OBRAZOVANJE I RAD S MLADIMA U POSLIJERATNIM ZAJEDNICAMA

Ivana Milas

KULTURNA I DUHOVNA BAŠTINA ZAVIČAJA

Iz vannastavna aktivnost Kulturna i duhovna baština zavičaja – KDBZ provodi se kontinuirano od školske godine 2007./2008. uz koordinaciju Nansen dijalog centra te praćenje od strane Agencije za odgoj i obrazovanje.

Predmet *Kulturna i duhovna baština zavičaja (KDBZ)* omogućuje djeci koja žive u multikulturalnoj i multietničkoj zajednici cjelovitije učenje o svome zavičaju, o kulturi i običajima naroda koji žive na ovom području, a s ciljem boljeg razumijevanja sebe i svoga identiteta te upoznavanja i poštovanja drugih i drukčijih, što je od iznimne važnosti za izgradnju odnosa i interkulturalnog društva.

Ovim je predmetom napravljen iskorak u postojećem školskom kurikulumu: u Hrvatskoj, kao i u većini Europskih zemalja većina uči uglavnom o svom naslijeđu (povijest, jezik, kultura), a vrlo malo ili gotovo ništa o kulturi, povijesti i tradiciji manjina s kojima stoljećima živi u zajednici. S druge strane, manjinsko je obrazovanje osiguralo djeci upoznavanje vlastite kulture i izgradnju vlastitog identiteta, ali je ujedno postalo zaprjekom njihovoj integraciji u društvo, jer svaka manjina uči o većini i gotovo autistično o svojoj manjini. U odgovoru na ovu situaciju, KDBZ omogućuje i potiče sve učenike da uče o kulturnoj baštini svih etničkih skupina koje obitavaju u određenoj zajednici kako bi se bolje upoznali, razvili razumijevanje i poštivanje za različito i različite – a upravo je ovo neophodan preduvjet za razvoj održivih međuetničkih odnosa među skupinama koje obitavaju na istom prostoru.

Razvoj interkulturalnih kompetencija priprema učenike i za budući život u ujedinjenoj, multikulturalnoj Europi, a interkulturalno obrazovanje sastavni je dio i građanskog odgoja, koje se od sljedeće godine uvodi u redovni obrazovni sustav. Kurikulum KDBZ-a su izradili učitelji i nastavnici, stručni suradnici i roditelji u sklopu projekta Nova škola, a kao odgovor na potrebe roditelja koji žive u multikulturalnim sredinama. Predmetni

kurikulum dobio je preporuku za uvođenje u škole po stručnom mišljenju Agencije za odgoj i obrazovanje, u svibnju 2007.

Teme kroz koje se provode aktivnosti predmeta KDBZ su: povijest i mitologija zavičaja, migracije i odnosi među ljudima koji su došli iz različitih krajeva, obitelj i njena povijest; zanimanja roditelja i predaka, stari zanati i specifični proizvodi zavičaja; vjerska obilježja, blagdani i običaji blagovanja naroda u zavičaju; narodni običaji (crkveni, poljoprivredni, gospodarski, ostali); vjerovanja i praznovjerja; folklor, narodne nošnje, glazba; likovna umjetnost, rukotvorine; razvoj medija komuniciranja: jezika na području zavičaja, pismenosti, vrste pisma, načina prenošenja poruka i javnog oglašavanja; književnost zavičaja; značajne osobe zavičaja; arhitektura zavičaja; stari športovi, dječje igre i igre odraslih. Odabrane teme obrađuju se i ostvaruju u obliku terenske, istraživačke, izvan učioničke nastave i osmišljenih radionica, u fondu od 35 sati godišnje.

U razdoblju od 2007. do 2010. proveden je pilot projekt podržan od MZOŠ-a u trima školama u istočnoj Hrvatskoj u koji je bilo uključeno 60-tak učenika. Projekt se širio i uključivao nove škole, tako da je ove školske godine (2013./2014.) u provedbu KDBZ-a i Mrežu interkulturalnih škola uključeno 24 škole iz šest županija: Sisačko-moslavačke, Šibensko-kninske, Međimurske, Istarske, Osječko-baranjske i Vukovarsko-srijemske te jedna škola iz Srbije, sa ukupno 400 učenika i 40 njihovih nastavnika. Razvijen je i metodički 'Priručnik za učitelje: *Kulturna i duhovna baština zavičaja*', nastao tijekom provedbe KDBZ-a, koji je Odlukom Agencije za odgoj i obrazovanje od 1. ožujka 2012. odobren kao Pomoćno nastavno sredstvo za ostvarivanje interkulturalnih sadržaja u osnovnoj školi.

Tijekom proteklih godina kao najveća postignuća u provedbi KDBZ-a želimo istaknuti:

- *Formirane su višenacionalne grupe učenika u kojima se provodi program KDBZ-a, što je bio poseban izazov u školama gdje učenici pohađaju nastavu u različitim razredima (na hrvatskom jeziku i pismu, odnosno srpskom jeziku i pismu).*
- *Predviđenim i realiziranim planom i programom, učenici i učitelji koji žive u multikulturalnoj i multietničkoj zajednici, naučili su više o svom zavičaju, o kulturi i običajima svih naroda koji žive na ovom području, omogućen je kontakt i zajednički rad djece različitih nacionalnosti.*
- *U vanjskoj je evaluaciji istaknuto da je ostvarivanje KDBZ-a među učenicima pozitivno utjecalo na njihov odnos prema drugima, što je izuzetno važno za daljnju izgradnju odnosa unutar njihovih grupa, među grupama, ali i u budućim susretima za svakog od njih pojedinačno.*
- *Nastavnici su kroz ovakav rad i evaluaciju dobili potvrdu i podršku za daljnji rad na zbližavanju djece različite etničke pripadnosti.*

- Kroz zajedničke susrete učenici su imali priliku predstaviti sebe, svoju školu, svoj zavičaj i svoja postignuća u okviru KDBZ-a, ali i upoznati učenike drugih škola u kojima se provodi isti program, ali u drugom mjestu, upoznati se s njihovim aktivnostima i postignućima i na taj način dodatno upoznati drukčiju kulturu i običaje.
- Roditelji, bake, djedovi i okolina aktivno su se uključili u realizaciju programa, skupljajući materijale te pomažući u organizaciji i ostvarivanju različitih aktivnosti, a različite udruge spremno su prihvatile svoju ulogu, podijelile svoja znanja i predstavile svoj rad učenicima.

MOJ ZAVIČAJ KROZ URIJEME

ŠTO NAS JE DOVELO DO PROJEKTA MOJ ZAVIČAJ KROZ URIJEME?

56

Sustavno poučavanje o sukobima 20. stoljeća, raznim oblicima političke represije i propagande, ratnim stradanjima, naslijeđu nasilne prošlosti i narativima o ratovima, unutar *Documente* – Centra za suočavanje s prošlošću smatramo neodvojivima od obrazovanja za mir i izgradnje održivog mira. U hrvatskom društvu, višestruko opterećenom pitanjima ratnog naslijeđa bliže i dalje prošlosti, integralni dio obrazovanja za mir, treba biti i specifično poučavanje o ratnom naslijeđu. Poučavanju o ovim kontroverznim i osjetljivim pitanjima treba posvetiti osobitu pozornosti i primjenjivati pristupe, koji u nastavi povijesti često izostaju. Smatramo da su analiza povijesnih izvora i razvijanje vještina kritičkog mišljenja izuzetno važni, te da se trebaju razvijati sustavno tijekom svih obrazovnih ciklusa i dosljedno primjenjivati na sva povijesna razdoblja. Konceptom multiperspektivnosti učenike treba uvesti u različitost iskustava povijesnih događaja, a kroz to i u polifoniju povijesnog pamćenja. U razmatranju sukoba, njihovom prevladavanju, izgradnji suživota i održivog mira takvi su koncepti od presudne važnosti. U svom prethodnom radu *Documenta* se već bavila nastavom povijesti. Godine 2007. objavili smo sporni „Dodatak udžbenicima za najnoviju povijest“, u sklopu publikacije „Jedna povijest, više historija“ i time se uključili u raspravu, koja je iz dijaloga o poučavanju najnovije povijesti prerasla u žučnu raspravu o svrsi nastave povijesti. Osim toga, *Documenta* je članica inicijative za uvođenje građanskog odgoja i obrazovanja u hrvatski obrazovni sustav, unutar koje se zalaže za integriranje sadržaja o suočavanju s prošlošću u kurikulum predmeta i među-predmetnog područja građanskog odgoja i obrazovanja. *Documenta* i njeni zaposlenici/e dosada su organizirali nekoliko radionica o suočavanju s prošlošću namijenjenih srednjoškolskom uzrastu učenika.

Uz ovakav rad, pokazala se i potreba za jednim sustavnijim i dugoročnijim pristupom. Projektom „Moj zavičaj kroz vrijeme“ nastojali smo participirati i su-osmišljavati obrazovni proces unutar izborne nastave povijesti, te pomoći u odabiru i obogaćivanju primjera dobre prakse radi njihove daljnje primjene i diseminacije. Nastojali smo učiniti gore spomenute koncepte integralnim dijelom formalnog obrazovanja, te usmjeriti i nastavnike i učenike na njihovu primjenu, osobito kroz učenički istraživački rad, mentoriran od strane nastavnika.

O PROJEKTU I NJEGOVOJ PROVEDBI

Projekt *Moj zavičaj kroz vrijeme* trebao je polučiti višestruke ciljeve, od kojih su najvažniji poticanje i pružanje podrške inovativnoj nastavi povijesti, te jačanje svijesti o povijesnom naslijeđu zajednice. Ovakav pristup naslijeđu nasilne prošlosti u funkciji je izgradnje održivog mira, mira koji nije čekanje novog vala nasilja. Takav je mir moguće postići samo kroz obrazovanje osviještenih, odgovornih i aktivnih građana i građanki.

Gimnazija Eugen Kumičić u Opatiji, III. Gimnazija Osijek, Gimnazija Lucijana Vranjanina u Zagrebu, Udruga antifašističkih boraca i antifašista Liburnije, Centar za mirovne studije Zagreb, Volonterski centar Osijek te Muzej Slavonije Osijek sudjelovali su s zajedno s *Documentom* u osmišljavanju i provođenju aktivnosti. Krajem rujna održali smo dvodnevne i trodnevne treninge za zainteresirane skupine učenika trećeg i četvrtog razreda gimnazije iz tri spomenute gimnazije unutar kojih su se učenici pobliže upoznali s tematikom Drugog svjetskog rata i poraća, te naslijeđem antifašizma kroz prizmu kulture sjećanja. Kroz treninge smo učenike poticali na dijalog o različitim obiteljskim naslijeđima i na dijeljenje obiteljskih povijesti o ovom periodu, stvarajući atmosferu uključivosti i povjerenja. Poticali smo diskusiju o suočavanju s naslijeđem nasilne prošlosti i različitim pitanjima koja su se otvarala kroz zajednički rad. Naši nastavnici i suradnici održali su participativne i interaktivne radionice i vježbe o odabranim temama iz povijesti zajednice. U sva tri grada održana je radionica o povijesti i naslijeđu židovske zajednice u dotičnim mjestima, te o njenom stradanju u Drugom svjetskom ratu. U Osijeku je trening obogaćen i dodatnom radionicom o stradanju Folksdojčera u poraću Drugog svjetskog rata. Svi treninzi uključivali su i studijsko putovanje na mjesta sjećanja iz Drugog svjetskog rata i poraća. Učenici iz Osijeka posjetili su JUSP Jasenovac i imali stručno vodstvo kustosa i interaktivne radionice u prostoru muzeja. U Opatiji smo posjetili Spomen jamu Ičići, uz stručno vodstvo Olega Mandića iz Udruge antifašističkih boraca i antifašista Opatije i Liburnije, koja se brine za održavanje i reafirmaciju spomenika. Učenici iz Zagreba posjetili su park-šumu Dotršćina, u kojoj su, uz vodstvo urbanog aktivista Saše Šimprage, obišli sva memorijalna mjesta i spomenike (njih 5) na području zanemarenog spomen-područja.

Na kraju treninga učenici su odabrali svoje istraživačke teme, mentorirano postavljali istraživačka pitanja, te razrađivali istraživačke korake i metode. Učenici su potom radili na istraživanjima tijekom listopada i studenog u Osijeku, Zagrebu i Opatiji, pod mentorstvom nastavnica i nastavnika i uz potporu lokalnih partnera. U toku istraživanja, pridružili su im se brojni drugi akteri unutar lokalnih zajednica, počevši od udruga manjina nastradalih u periodu Drugog svjetskog rata i poraća, preko lokalnih udruga antifašista, konzervatorskih odjela, arhiva. Neki od njih ustupali su klasičnu povijesnu građu, neki kontakte i osobna sjećanja preživjelih i njihovih potomaka. Svi su oni prepoznali i važnost

ovakvih istraživanja i potrebu odgovornog i cjelovitog pristupa ovim temama. Oformljeni u timove od po dva do pet članova, učenici su analizirali izvore, intervjuirali preživjele, provodili ankete, istraživali i posjećivali različita mjesta stradanja i sjećanja. Aktivnija uloga u procesu učenja, osim što pomaže da se uči brže, razvija i vještine potrebne za razumijevanje prošle, ali i sadašnje stvarnosti.

Rezultate svojih istraživanja učenici su prezentirali u sklopu tri lokalne izložbe, u svakom od tri grada. Izložbe su održane 22. studenog 2013. u prostorima Gimnazije Eugen Kumičić u Opatiji, 30. studenog u Muzeju Slavonije Osijek, te 2. prosinca u Gimnaziji Lucijana Vranjanina u Zagrebu. Izložba u Osijeku bila je dodatno obogaćena partnerstvom sa Muzejom Slavonije, što nam je omogućilo da izložba učeničkih istraživanja bude popraćena eksponatima iz fundusa Muzeja, komunicirajući tako kompleksniji pristup temama.

ISTRAŽIVAČKE TEME ILI O UKLJUČIVOJ KULTURI SJEĆANJA

Uvjereni da je u nastavi povijesti potrebno afirmirati suočavanje s prošlošću i uključivu kulturu sjećanja zajedno s učenicima definirali smo teme koje se bave različitim slojevima i različitim oblicima društvenih sjećanja. Učenici su tako istraživali teme međuraća, Drugog Svjetskog rata i poraća i bavili se često suprotstavljenim narativima o stradanjima. Nastojali smo tako razvijati kritičniji odnos prema politikama sjećanja. Zato smo odabrali teme koje su na konkretnim primjerima razmatrali i načine društvenog sjećanja i lomove u sjećanjima koja se događaju smjenama društveno-političkih sistema. Istraživanja se bave i mjestima stradanja, i spomenicima i pojedincima koje društvo pamti ili ne pamti. Također, činilo nam se važnim baviti se naslijeđem antifašizma kroz prizmu antifašističkih spomenika. Pokazalo se da su u trima gradovima njihovo stanje, očuvanost i status u zajednici bitno drugačiji. Istraživanja su tako otvorila pitanje odnosa zajednice prema naslijeđu antifašizma, kao i odnosu prema kulturno povijesnoj baštini. Po ovome konceptu, unutar završne publikacije, i na samoj završnoj izložbi svih istraživačkih radova, nastojali smo posložiti učeničke radove u tematske cjeline, razmatrajući ih tako iz prizme kulture sjećanja, a ne (samo) kronologije ili geografije. Tako posloženi postav učeničkih radova izgledao je ovako:

1) LOKALNA MJESTA STRADANJA U II. SVJETSKOM RATU

- a) Spomenik "Jama" u Ičićima
- b) Nacistički logor Jankomir

2) LOKALNA MJESTA STRADANJA U PORACU

- a) Logor Valpovo
- b) logor Josipovac
- c) Njemačko vojničko groblje

3) SUDBINA ŽIDOVA U II. SVJETSKOM RATU

- a) Osječke sinagoge
- b) Spomenik židovskim žrtvama nacifašističkog terora u Opatiji
- c) Oduzeta židovska imovina

4) SPOMENICI – OKAMENJENA SJEĆANJA?

- a) Spomen kosturnica u Lovranu
- b) Spomenik narodnom zboru u Rukavcu 1921.
- c) Antifašistički spomenici u Osijeku
- d) Spomenik JA u Mošćeničkoj Dragi
- e) Spomenici u Samoboru

5) LOMOVI SJEĆANJA

- a) Promjena naziva ulica i trgova u Osijeku
- b) Promjena naziva ulica i trgova u Zagrebu
- c) Trg žrtava fašizma

6) KOGA SE (NE)SJEĆAMO?

- a) Diana Budisavljević
- b) Sestre Baković
- c) Stradali na Dotršćini
- d) Janko Mišić
- e) Kočo Racin

PREPORUKE ILI KAKU NASTAVU ŽELE UČENICI?

Završni događaj projekta održao se 07. prosinca 2013. u prostorijama Hrvatskog doma likovnih umjetnika u Zagrebu. Lokacija je odabrana zbog bogatog, višeslojnog povijesnog naslijeđa Meštrovićevog zdanja, kao i činjenice da su neki učenički istraživački radovi izravno tematizirali njenu povijest. Događaj je okupio sve učenike i nastavnike, kao i sve partnere koji su sudjelovali u aktivnostima. Sveukupno, javnom dijelu završnog događaja, koji se sastojao od prezentacije odabranih učeničkih istraživačkih radova i razgledavanja izložbe, prisustvovalo je gotovo stotinu ljudi. Učenici su bili tako i izlagači istraživanja i kustosi izložbe. U punom smislu te riječi, završni događaj bio je njihov događaj.

U dijelu događaja zatvorenom za javnost, sudionici su imali studijsku šetnju u okolici zgrade HDLU-a, uz stručno vodstvo Saše Šimprage, a nakon toga su učenici radeći u grupama izrađivali preporuke za uspješniju nastavu povijesti. Odgovarali su tako na niz pitanja, uz koja donosimo i njihove odgovore:

Što žele učiti na nastavi povijesti?

Više učiti o zavičajnoj povijesti i povijesti svakodnevce, povijesti različitih kultura, Domovinskom ratu

Kako žele učiti?

Kroz istraživanja i analizu izvora, simulacije, korištenje multimedije, studentska putovanja, kroz više interpretacija, i putem drugačijeg načina komuniciranja u razredu – sjedenje u krugu

Kakvog nastavnika žele?

Onog koji objektivno iznosi činjenice i suprotstavljena gledišta, koji kompleksnu temu prikazuje na pristupačan način, koji selekcijom pomaže odrediti najvažnije, koji zna za-interesirati, koji potiče grupni rad

Što i kako žele dalje istraživati?

Mjesta stradanja, utvrđivanje vjerodostojnog popisa stradalih kroz analizu raznovrsnih izvora (klasičnih, osobnih svjedočanstava...)

Kako bi podizali svijest u zajednici o stradanjima?

Organizacijom besplatnih javnih događaja (okrugli stolovi, projekcije filmova praćene diskusijama, nešto kao lokalni TV kalendar – ali na društvenim mrežama, raznim kvizovima o zavičajnoj povijesti

Kako nastava povijesti može doprinijeti obilježavanju i sjećanju na stradanja?

Istraživačkim radovima i njihovim prezentacijom (izložbe, debate, školske novine), suradnjom s drugim školama na zajedničkim projektima

-> ograničenja: preopterećenost nastavnog programa, malo prostora za zavičajnu povijest

Vjerujemo da sam učenički angažman na projektu i odgovori koje su učenici dali na postavljena pitanja upućuju na nekoliko važnih činjenica. Mladi ljudi prepoznaju probleme i u postojećem obrazovnom sustavu i društvu oko sebe i sposobni su iznijeti preporuke za njihovo poboljšanje i društvenu promjenu. Oni su svjesni da drugačijom, inovativnom nastavom povijesti mogu doprinijeti gradnji drugačijeg, uključivijeg društva. Osim toga, oni prepoznaju mehanizme van formalnog obrazovanja unutar kojih se mogu angažirati na ovim pitanjima. Ako smo ovim projektom potaknuli njihovo promišljanje ovih pitanja i želju za angažmanom na tome da se nasilna prošlost ne bi uvijek iznova vraćala, vjerujem da smo učinili puno.



Voditeljica treninga Dea Marić na treningu u III. gimnaziji u Osijeku



Studijsko putovanje osječke grupe učenika u Jasenovac



Trening u Gimnaziji Lucijana Vranjanina u Zagrebu



Studijski posjet spomen-parku Dotrščina u Zagrebu sudionika treninga u Zagrebu



Projekcija dokumentarnog filma na treningu održanom u Gimnaziji Eugena Kumičića u Opatiji



Studijski posjet spomen jami Ičići sudionika treninga u Opatiji



Prezentacija učeničkih istraživačkih radova u Muzeju Slavonije Osijek



Prezentacija učeničkih istraživačkih radova u Muzeju Slavonije Osijek



Prezentacija učeničkih radova u Gimnaziji Lucijana Vranjanina u Zagrebu



Prezentacija učeničkih radova u Gimnaziji Lucijana Vranjanina u Zagrebu



Završni događaj projekta u HDLU-u u Zagrebu



Otvorena izložba Moj zavičaj kroz vrijeme u sklopu završnog događaja



Završna radionica za učenika u središnjem dijelu HDLU-a

3

**NOVI IZAZOVI
I NOVE
INICIJATIVE U
OBRAZOVANJU**



NOVI IZAZOVI I NOVE INICIJATIVE U OBRAZOVANJU

Domagoj Morić, Eli Pijaca Plavšić

OBRAZOVANJE MLADIH MIGRANTSKOG PODRIJETLA U HRVATSKOJ: TRENUTNA SITUACIJA, IZAZOVI I MOGUĆNOSTI

Ulaskom Hrvatske u Europsku uniju, obrazovni sustav se našao pred velikim izazovom – načinom na koji izgraditi stabilni sustav s obzirom na obrazovanje djece migranata. Prvi dio rada donosi pregled najvažnijih zakona, akata i strategija iz područja obrazovanja djece migranata. Nakon toga će biti predstavljeni rezultati analize temeljene na dubinskim intervjuima provedenim s organizacijama i institucijama koje se bave područjem obrazovanja djece migranata, a provedenog u sklopu projekta “SIRIUS mreža: Obrazovanje djece migrantskog podrijetla”, na kojemu je nacionalni partner Forum za slobodu odgoja, u suradnji s Ministarstvom znanosti, obrazovanja i sporta. Na kraju, kao dodatak, bit će predstavljen i primjer dobre prakse u obrazovanju djece migranata u hrvatskim školama, kao i projekt SIRIUS.

Hrvatsko društvo je vrlo homogeno – sukladno popisu stanovništva objavljenom 2011. godine u Hrvatskoj se 90,42% građana deklariralo Hrvatima te 86% kao rimokatolici. Sukladno ovim, ali i drugim statističkim podacima, Hrvatska nije useljenička zemlja, međutim, takva situacija se može lako promijeniti jer je Hrvatska postala punopravna članica EU u srpnju 2013. godine i migracije postaju učestala pojava. Prema tome, hrvatski obrazovni sustav je na početku izgradnje stabilnog sustava za obrazovanje djece s migrantskim podrijetlom i upravo ovdje ima puno mogućnosti za implementiranje najboljih mogućih modela, ali i mogućnosti za učenje iz praksi zemalja koje imaju kvalitetne modele.

Što se tiče odgoja i obrazovanja djece migrantskog podrijetla, od početka procesa pregovora s EU, Hrvatska je postigla znatan napredak u reformi politika vezanih za migracije. Zakonodavstvo koje se bavi migracijom je u velikoj mjeri usklađeno s *acquis communautaire-om* (pravnom stečevinom) Europske unije. Međutim, još uvijek postoji potreba za poboljšanjem prekogranične i regionalne suradnje u području migracija zbog posla, kao i u borbi protiv nelegalnih migracija, krijumčarenja te trgovanja ljudima. Nakon ulaska u Europsku uniju,

granice RH postale su vanjske granice EU te je Hrvatska prošla kroz proces prelaska iz tranzicijske zemlje u određenu zemlju za tražitelje azila i migranata, što će zasigurno dovesti do povećanja broja migranata. Stoga su potrebni dodatni napor i kako bi se dodatno razvile politike i jačali kapaciteti za pomoć migrantima, ali i kapaciteti samih institucija (Zdravković, 2012.).

OBRAZOVANJE MLADIH MIGRANATA I ZAKONI

Hrvatska je usvojila neke opće mjere vezane za integraciju manjina, migranata i tražitelje azila u odgojno-obrazovni sustav, tako pokazujući da postoji politička volja, a analizom zakona i dokumenata može se uočiti da postoji i određena strategija. Što se tiče praktične primjene, ne postoji sustavan pristup u edukaciji djece migranata i tražitelja azila. Jedino što je potrebno napomenuti da postoje određeni projekti i inicijative koje se implementiraju od strane različitih interesno-utjecajnih skupina (primjerice projekt OŠ Ban Josip Jelačić iz Podsuseda ili projekt Agencije za odgoj i obrazovanje). Najveći izazov u smislu interkulturalnog obrazovanja i uvažavanja različitost, doći će s punom provedbom Nacionalnog okvirnog kurikulum, kao i nakon uvođenja Građanskog odgoja i obrazovanja u sve škole. Stoga, učinkovit i uspješan obrazovni proces mora biti sveobuhvatan, interaktivan i temeljiti se na interkulturalnim vrijednostima.

Kod izrade odgovarajućeg sustava, potrebno je staviti fokus na tri jednako važna područja: 1) interkulturalnost u školama, što je posebno važno za interakciju djece i mladih azilanta te migranata; 2) tečajevi stranih jezika za odrasle; 3) dostupnost visokog obrazovanja za tražitelje azila i migranata što neminovno uključuje prethodne kvalifikacije osoba. Kada govorimo o dokumentima koji su ključni za obrazovanje djece i mladih migrantskog podrijetla, najvažniji dokumenti su:

- *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama;*
- *Ustavni zakon o pravima nacionalnih manjina;*
- *Nacionalni okvirni kurikulum;*
- *Zakon o azilu.*

Potrebno je napomenuti kako i *Ustavni zakon o pravima nacionalnih manjina* osigurava ostvarivanje posebnih prava i sloboda za manjine, kao što su: korištenje vlastitog jezika i pisma u privatnom i javnom životu, znanje i korištenje simbola, kulturnu autonomiju, pravo na ispovijedanje svoje vjere, sudjelovanje pripadnika manjina u javnom životu i upravljanju lokalnim poslovima putem vijeća i predstavnika nacionalnih manjina, obrazovanje na svom jeziku i pismu, i sva ostala prava koja su navedena u *Zakonu o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina*.

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi ističe važnost osjećaja nacionalne pripadnosti učenika, kao i očuvanje povijesne i kulturne baštine te nacionalnog identiteta. Sukladno Zakonu, učenici migrantskog podrijetla mogu biti opterećeni većim dnevnim, tjednim i godišnjim brojem sati. Također, Zakon određuje da se kod imenovanja članova školskog odbora u školama u kojima se nastava odvija na jeziku i pismu nacionalnih manjina, treba osigurati razmjerna zastupljenost pripadnika nacionalnih manjina i to prema proporcionalnom udjelu učenika iz redova nacionalnih manjina u ukupnom broju učenika te škole. Školske ustanove u kojima se govori/piše hrvatski jezik i pismo, moraju omogućiti učenje jezika i pisma manjina za svoje učenike, prema obrazovnom programu koji je utvrđen od strane nadležnih središnjih tijela državne uprave uz osiguranje financijskih sredstava iz državnog proračuna. Članci 43. – 46. Zakona pružaju pomoć i podršku učenicima koji ne razumiju hrvatski jezik. S ciljem integracije, škole su dužne osigurati dodatne sate nastave za učenje hrvatskog kao stranog jezika, ali i pomoći i im u savladavanju gradiva i procesu učenja bilo kojeg drugog školskog predmeta. Kako bi se mogli osigurati i organizirati ovakva vrsta potpore mladih migranata i tražitelja azila, bilo je potrebno razviti posebne nastavne planove i programe.

U *Nacionalnom okvirnom kurikulumu*, nacionalne manjine i migranti se spominju samo u dva segmenta. Prvo je u načelima Nacionalnog okvirnog kurikuluma gdje se ističe jednakost obrazovanja za sve te napominje kako svako dijete i svaki učenik ima pravo na svoj najviši obrazovni razvoj. Napominje se kako se jednakost obrazovnih mogućnosti temelji na društvenoj pravednosti te kako obrazovanje i školovanje ne može biti povlastica manjine niti se može umanjiti prema razlikama – etničkim, spolnim, rodnima ili drugim društveno uvjetovanima. U poglavlju VIII. pod nazivom *Odgojno-obrazovna područja općega obveznoga i srednjoškolskoga obrazovanja* stoji kako će jezici nacionalnih manjina kao materinski jezici biti razrađeni prema istoj metodologiji, u predmetnim kurikulumima. Kada je riječ o interkulturalnom obrazovanju u hrvatskim školama, teško je donijeti ili predstaviti bilo kakve opće zaključke, jer u hrvatskim školama do 2012. godine sustavno nije bilo uveden Građanski odgoj i obrazovanje. Međutim, u rujnu 2012. godine, započela je eksperimentalna provedba građanskog odgoja i obrazovanja u 12 škola, a rezultati istraživanja mogu dati jasnije rezultate.

Zadnji zakon ključan za obrazovanje mladih migrantskog podrijetla je Zakon o azilu. Prema *Zakonu o azilu*, tražitelji azila imaju pravo na boravak u Prihvatilištu za tražitelje azila, osiguranje osnovnih uvjeta za život i smještaj, zdravstveno osiguranje, osnovno i srednje obrazovanje, financijske potpore, besplatnu pravnu pomoć, humanitarnu pomoć, pravo na rad, te slobodu vjeroispovijesti i vjerskog odgoja njihove djece. Zdravković (2012.) tvrdi kako su se, ipak pojavili problemi u odnosu na pristup obrazovanju. Iako *Zakon o azilu* u članku 32 propisuje da tražitelji azila imaju pravo na osnovno i srednje obrazovanje pod istim uvjetima kao i hrvatski državljani te da to pravo treba biti dostupno u roku od tri mjeseca od dana podnošenja zahtjeva za azil (ili u roku od jedne godine u slučajevima kada tražitelj azila ne poznaje hrvatski jezik), u praksi dolazi do proble-

ma. Prema Zdravković, zbog nedostatka programa za učenje hrvatskog jezika, primjenjuju se različiti pristupi i standardi maloljetnih tražitelja azila u školskoj dobi: oni koji su iz susjednih zemalja i govore jezik sličan hrvatskom se šalju u školu, ali to nije slučaj kada tražitelj azila govori sasvim drugačiji jezik. Do ovoga dolazi jer Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta nije usvojio program za učenje hrvatskog jezika, povijesti i kulture za tražitelje azila i migrante u roku od 120 dana od dana kad je Zakon o azilu stupio na snagu.

U usporedbi s drugim zemljama zapadnog Balkana, Hrvatska ima najrazvijenije zakonodavstvo i organizaciju za azil, iako se u praksi je situacija daleko od idealne, kao što ističu mnoge nevladine organizacije koje se bave ovim pitanjima (Zdravković, 2012.).

POLITIKE MIGRACIJE - AKCIJSKI PLAN ZA INTEGRACIJU STRANACA U HRVATSKO DRUŠTVO

72

Od ulaska Hrvatske u EU, 1. srpnja 2013., Hrvatska nudi jednake mogućnosti za strane državljane u vezi mnogih prava. Broj migracija je porastao u posljednjih nekoliko godina, a na sjednici održanoj 1. veljače 2013. godine Vlada Republike Hrvatske je donijela migracijske politike Republike Hrvatske za period od 2013. do 2015. godine, dok je Hrvatski sabor usvojio iste politike 22. veljače 2013. Cilj politike migracije je osigurati gospodarski, kulturni i socijalni razvoj društva i države, čiji je vrlo važan dio integracija migranata u hrvatskom društvu. Također, integracija migranata podrazumijeva dinamičan, ali i dugi put prilagodbe posljedicama postmigracijskih procesa, koji vrijede i za useljenike i hrvatskih građana. Svrha integracijske politike je da pravo na rad, obrazovanje, sigurnost su osigurana od strane države, dok je imigrant je dužan sudjelovati u gospodarskom, društvenom i kulturnom razvoju svoje novo okruženje. S obzirom na važnost integracije za funkcioniranje društva, osnovana je i Operativna skupina Ureda za ljudska prava i prava nacionalnih manjina koja je razvila Akcijski plan za uklanjanje prepreka u ostvarivanju pojedinih prava u području integracije stranaca u hrvatsko društvo za razdoblje od 2013. do 2015. godine. Ovaj Akcijski plan određuje mjere koje treba provoditi kontinuirano u suradnji s odjelima nadležnim za obrazovanje, zdravstvo, socijalnu politiku, unutarnje i vanjske poslove, kulturu, rad, stanovanje.

Tri mjere unutar obrazovnog prostora iskazane su u Akcijskom planu za uklanjanje prepreka u ostvarivanju pojedinih prava u području integracije stranaca u hrvatsko društvo za razdoblje od 2013. do 2015. godine, koje bi trebale omogućiti integraciju useljenika u hrvatsko društvo. Prvi je osigurati proizvodnju materijala o osnovnim podacima o obrazovanju i odgoju sustava u Republici Hrvatskoj. Drugi se odnosi na koordinaciju uključivanja tražitelja azila, azilanata, stranaca pod supsidijarnom zaštitom, povratnika i stranaca u odgojno-obrazovne ustanove zbog učenja hrvatskog jezika, a posljednji se odnosi na osi-

guranje trajnog stjecanja socijalne i građanske kompetencije u sustavu redovitog osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja. Potrebno je napomenuti da su potrebna sredstva osigurana kroz redovita sredstva državnog proračuna.

OBRAZOVANJE PRIPADNIKA NACIONALNIH MANJINA: TRI OSNOVNA MODELA

Kada se govori o obrazovanju mladih migranata i azilanata, potrebno je spomenuti i obrazovanje nacionalnih manjina u Hrvatskoj kojima se jamči pravo na obrazovanje na svom jeziku i pismu što je definirano *Ustavom Republike Hrvatske, Ustavnim zakonom o pravima nacionalnih manjina* i *Zakonom o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina*. Pripadnici nacionalnih manjina imaju pravo na obrazovanje na materinskom jeziku na svim razinama obrazovanja, a jezici na kojima se izvodi nastava može se podijeliti u dvije grupe – teritorijalne ili manjinske i neteritorijalne jezike.³⁶

Pripadnici nacionalnih manjina mogu ostvariti svoje ustavno pravo na obrazovanje na materinskom jeziku i pismu preko tri osnovna modela i specijaliziranog obrazovnog okvira:

- *Model A: nastava se odvija na jeziku i pismu nacionalne manjine. Učenici su obvezni učiti hrvatski jezik u iznosu od istog broja sati kao što je predviđeno za učenje materinjeg jezika. Osim toga, učenici mogu naučiti dodatni sadržaj identificiran kao važan za manjinsku zajednicu. Ovaj model obrazovanja provodi se u posebnim ustanovama, ali se također može izvesti u posebnim odjelima u ustanovama koje imaju većinski program.*
- *Model B: nastava je dvojezična. Prirodne znanosti uče se na hrvatskom jeziku, dok se društveno-humanističke znanosti uče na jeziku nacionalne manjine. Ovaj model obrazovanja provodi se u posebnim odjelima u ustanovama koje imaju većinski program.*
- *Model C: nastava se dominantno izvodi na hrvatskom jeziku. Postoji od dva do pet školskih sati namijenjenih učenju (i poticanju) jezika i kulture nacionalne manjine. To uključuje lekcije književnosti, zemljopisa, povijesti, glazbe i umjetnosti.³⁷*

Važno je istaknuti da postoje i takozvani “posebni” načina poučavanja (seminari, ljetne i zimske škole, učenje na daljinu) koji se organiziraju za one učenike za koje nije moguće organizirati bilo koji od navedenih obrazovnih modela.

Iako odredba takvog posebnog obrazovanja manjina u Hrvatskoj postoji, samo mali postotak učenika nacionalnih manjina sudjeluju u jednom od tih programa. Zapravo, većina učenika

³⁶ <http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=3154>, pristupljeno 20. prosinca 2013. godine

³⁷ http://www.uljppnm.vlada.hr/index.php?option=com_content&view=article&id=14&Itemid=58, pristupljeno 20. prosinca 2013. godine

nacionalnih manjina pohađaju nastavu u redovitom «većinskom» programu (Mesić i Baranović, 2005). Ovaj nalaz odgovara činjenici da su manjine u Hrvatskoj uglavnom tzv. «izvorne» manjine koje su prošle kroz kulturnu i društvenu asimilaciju.

Prepreke i izazovi u obrazovanju mladih migrantskog podrijetla: intervjui i fokus grupe
Školski sustav ima mnogo osjetljivih problema s kojima se susreće, kao što su prihvaćanje migranata, multikulturalno obrazovanje, obrazovanje nastavnika i odnos nastavnik-roditelji, komunikacija među učenicima, obrazovni rezultati, postotak odustajanja od školovanja, itd.

Kada govorimo o izazovima obrazovanja mladih osoba migrantskog podrijetla, oni se mogu podijeliti na tri ključna dijela: obrazovanje učenika, programi stručnog usavršavanja nastavnika i obrazovanje studenata koji pohađaju nastavničke smjerove te učiteljske fakultete. Svaki od navedenih izazova je specifičan, međutim, međusobno su povezani i utječu jedan na drugi. Ako ne postoji kvalitetan program obrazovanja budućih nastavnika, ne možemo očekivati da ćemo imati obrazovane nastavnike. Ako ne postoji dovoljno programa stručnog usavršavanja nastavnika koji već rade u odgojno-obrazovnim ustanovama, onda ne možemo očekivati da ćemo imati obrazovanje nastavnika koji razumiju koncept interkulturalnog obrazovanja i koji mogu omogućiti sigurno i ohrabrujuće okruženje za mlade migrantskog podrijetla. Ako ne postoje kvalitetni obrazovni programi za nastavnike, to može utjecati na nezadovoljstvo mladih i odustajanjem od školovanja.

Kako bi se dobio detaljniji uvid u obrazovanje mladih migrantskog podrijetla, Forum za slobodu odgoja je, u sklopu projekta «SIRIUS mreža: Obrazovanje djece migrantskog podrijetla», tijekom 2012. godine provela dubinske intervjuve te fokus grupu u kojoj su sudjelovali različiti dionici. Sudionici intervjuva i fokus grupe dolaze iz istraživačkog instituta, organizacije civilnog društva te institucija. Potrebno je napomenuti kako nije bilo moguće organizirati intervju s Ministarstvom znanosti, obrazovanja i sporta, kao i učenicima migrantskog podrijetla ili njihovim roditeljima. U tom smislu, važno je ovo istaknuti kao metodološki nedostatak, jer ne postoji zastupljenost svih ključnih dionika.

Sudionici koji su bili uključeni u fokus grupa i intervju naveli su pozitivne primjere dobrih praksi, određene probleme koje se lako mogu riješiti, ali su i predložili neke preporuke koje se mogu provesti u idućih nekoliko godina.

Prvo su istaknuti mnogi primjeri projekata koji su provedeni tijekom proteklih godina. Tako je kao dobar primjer spomenut projekt Agencije za odgoj i obrazovanje, koja je u 2009. godine započela projekt *Strategije učenja i poučavanje hrvatskog jezika kao inog jezika*. Ovim programom osigurano je stručno usavršavanje za učitelje i nastavnike hrvatskoga jezika, učitelje razredne nastave koji poučavaju učenike koji ne znaju ili nedostatno znaju hrvatski jezik, a imaju pravo na školovanje u Republici Hrvatskoj. U projektu je sudjelovalo 25 nastavnika, a u sklopu projekta je razvijen i priručnik za učenje i poučavanje hrvatskog kao inoga jezika te nastavnicima nudi različite alate za integraciju učenika te

interkulturalno učenje. Projekt je završio 2012. godine i zbog nedostatka sredstava ne može nastaviti s provedbom.

Također, mnogi projekti vezani za probleme azilanata i migranata provedeni su od strane Centra za mirovne studije i drugih organizacija civilnog društva koji se bave ovim pitanjima. Tijekom provedbe analize, **pokazalo se kako se raznolikost u školama obično ne vidi i ističe kao prilika, nego kao problem.**

“Prije dvije godine smo imali primjer u jednoj osnovnoj školi, gdje smo imali tri učenika muslimanske vjeroispovijesti. U školi je postojala prilika za njih da se upišu na vjeronauk, ali je došlo do problema s prehranom i jelovnikom. Na jelovnik je jednom do dva puta tjedno stavljena svinjetina. Roditelji su pokušali intervenirati i pitati nastavnike te školsku administraciju da prilagode jelovnik za svoju djecu. Odgovor iz školske administracije bio je: –Ovo nije hotel da se mogu izabrati jelovnici! te je roditeljima predloženo da se donesu nešto iz kuće u dane kada je svinjetina je na jelovniku ili da djeca jedu samo povrće i kruh. Onda smo mi iz naše organizacije pokušali saznati tko je odgovoran za stvaranje jelovnika u školama te smo došli do toga da je to odgovornost lokalnih vlasti (Odjel za školstvo) u suradnji sa školama. Dali su nam odgovor kako bi škole trebale imati prilagođeni jelovnik za sve učenike koji imaju bilo kakve potrebe. Nakon naše intervencije problem je riješen i učenici sada imaju prilagođeni jelovnik.”

(sudionica, istraživačica)

Također, opisan je i **negativan utjecaj medija te nedostatak razumijevanja koje se može pojaviti kod samih učenika.** Tako jedna predstavница organizacije civilnog društva opisuje kako nedostatak razumijevanja različitosti i utjecaja medija može stvoriti različite predrasude u vezi manjina.

“Tijekom mog rada s učenicima i mladima sam shvatila kako su oni prilično islamo-fobični. Kad sam srednjoškolce pitala kako to da imaju predrasude prema osobama muslimanske vjeroispovijesti, došli smo do zaključka da većinom prate američke medije i kopiraju neke od uzoraka (kao što je veza između osoba muslimanske vjeroispovijesti i terorizam). Ono što je jako čudno, po mom mišljenju, je da se osobe muslimanske vjeroispovijesti povezuju sa Saudijskom Arabijom, a ne primjerice s muslimanima u Bosni i Hercegovini koja je naša susjedna zemlja.”

(sudionica, istraživačica)

Međutim, potrebno je napomenuti kako u školama postoje i mnogi slučajevi uspješnog uključivanja mladih migrantskog podrijetla ili tražitelja azila. Tako jedan sudionik spominje mladu osobu iz Irana koja je azilant i koja je uspješno uključena u obrazovni proces.

“Jedan tražitelj azila iz Irana iskoristio je jednu godinu prilagodbe u kojemu je učio hrvatski jezik, u čemu su ga podržali centar za socijalnu skrb te mnogi volonteri. Znanje hrvatskog jezika koje je imao, rezultat je kontinuiranog rada. Na kraju, upisao je srednju školu i završio je s odličnim uspjehom.”
(ispitanica, istraživačica)

Kao što se može vidjeti, analiza je otvorila mnoga pitanja i prepreke na kojima institucije i cjelokupno društvo treba raditi kako bi se obrazovanje mladih migrantskog podrijetla moglo u potpunosti integrirati u hrvatski obrazovni sustav.

PREPORUKE

Na temelju provedenih fokus grupa te dubinskih intervju s različitim interesnim skupinama, mogu se donijeti opće preporuke koje su grupirane u sljedećim područjima politike:

1. Izgraditi kompetencije i vještine nastavnika i budućih nastavnika u području učenja hrvatskoga jezika kao drugoga jezika (s posebnim naglaskom na stručna usavršavanja nastavnika);
2. Omogućiti više raspoloživih sredstava za različite projekte koje pomažu osobama migrantskog podrijetla i tražiteljima azila u potpunoj integraciji u društvo;
3. Poticati razvoj kurikuluma temeljenog na interkulturalnom obrazovanju koji je u potpunosti implementiran u svim školama u Republici Hrvatskoj;
4. Izraditi strateški i sustavni pristup te politike u području odgoja i obrazovanja djece i mladih migrantskog podrijetla.

UMJESTO ZAKLJUČKA...

... izdvajamo citat s održanih intervju a temu obrazovanja mladih migrantskog podrijetla koji daje dobar opis stanja u Hrvatskoj.

“Općenito, mislim da postoji čvrsta osnova za obrazovanje mladih migrantskog podrijetla i tražitelja azila u Hrvatskoj. Djeca su uključena u obrazovanje, neka vrsta strukture i osnova postoji, različite vrste zakona koji podržavaju njihovo obrazovanje nedavno su razvijeni... ali ono što mi stvarno nedostaje je program stručnog usavršavanja nastavnika koji će pomoći nastavnicima da uče o interkulturalnosti i važnosti raznolikosti te ih naučiti kako raditi s njima i kako ih uključiti u svakodnevni život škole, naglašavajući raznolikost kao priliku, a ne kao problem. “

(sudionica, istraživačica)

LITERATURA

Fuchs, R. [ed.] (2011) *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. Zagreb

Mesić, M., Baranović, B. (2005) *National minority education in Croatia*. In: *Ethnicity and educational policies in South Eastern Europe*. N. Genov (ed.), Berlin, Sofia: Friedrich Ebert Stiftung.

Pijaca Plavšić, E. (2012) *Analytic report about migrant education – Croatia*. SIRIUS network. Internal document.

Zdravković, L. (2012.) *Integrating Refugee and Asylum-seeking Children in the Educational Systems of EU Member States*. Centre for the study of Democracy, Croatia Report (ed. Lana Zdravković)

Akcijski plan za uklanjanje prepreka u ostvarivanju pojedinih prava u području integracije stranaca u hrvatsko društvo za razdoblje od 2013. do 2015. godine, dostupno na <http://www.vlada.hr/hr/content/download/266417/3927512/file/105.%20-%207.pdf>, pregledano 18. prosinca 2013. godine

Ustavni zakon o pravima nacionalnih manjina (NN 155/02, 47/10, 80/10, 93/11), dostupno na <http://www.zakon.hr/z/295/Ustavni-zakon-o-pravima-nacionalnih-manjina>, pregledano 20. prosinca 2013. godine

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13), dostupno na <http://www.zakon.hr/z/317/>, pregledano 18. prosinca 2013. godine

Zakon o azilu (NN 79/07, 88/10, 143/13), dostupno na <http://www.zakon.hr/z/314/Zakon-o-azilu>, pregledano 20. prosinca 2013. godine
<http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=3154>, pristupljeno 20. prosinca 2013. godine
http://www.uljppnm.vlada.hr/index.php?option=com_content&view=article&id=14&Itemid=58, pristupljeno 20. prosinca 2013. godine

Primjer dobre prakse: Osnovna škola ban Josip Jelačić, Podsused
 Škola je sudjelovala u međunarodnom projektu *International Teacher Leadership* (ITL)

tijekom 2010. godine, a projekt je razvijen u Velikoj Britaniji na Sveučilištu u Cambridgeu. Glavni cilj ITL-a je da škola koristi pristup akcijskog planiranja kako bi osnažili učitelje u sustavnom planiranju, provođenju i praćenju vlastitih aktivnosti u procesu poboljšanja škole i obrazovnog sustava. Ustrojstvo ITL projekta koji se provodio u Osnovnoj školi ban Josip Jelačić je bio sljedeći:

- **cilj:** podizanje razine znanja čitanja i pisanja s razumijevanjem učenika Romske nacionalne manjine;
- **ciljana skupina:** 24 učenika Romske nacionalne manjine (od 1. do 8. razreda) te njihovi roditelji;
- **ktivnosti:** održane četiri radionice koristeći ITL filozofiju i metodologiju;
- **uključeni nastavnici:** pet nastavnika i školski pedagog;
- **implementacija:** projekt se provodio kao izvannastavna aktivnost, dva puta tjedno kroz četiri mjeseca (ukupno 35 do 40 sati);
- **paralelna aktivnost:** radionice za roditelje kako bi se poboljšala podrška roditelja da djeca pohađaju školu i uče;
- **potpora u provođenju projekta:** ravnatelj škole, prevoditelji za Romski jezik.

78

Provedene su i statističke analize o uspješnosti projekta na temelju dvije ciljne skupine. **Učenici** koji ne razumiju hrvatski jezik u dovoljnoj mjeri, pohađali su radionice hrvatskoj jezika na različitim razinama – od početne razine gdje su učili kako čitati i pisati, usvajanja novih riječi i učenja kako pravilno govoriti rečenice do razvoja komunikacijskih vještina postavljanjem pitanja i odgovora kroz primjenu suvremenih načina komunikacije poput elektroničke pošte. Učenici su usvojili ovaj način učenja, a dokaz za to je aktivno sudjelovanje učenika i verbalno izražavanje zadovoljstva naučenim. **Statistički pregled pokazuje kako je većina učenika – čak 90% njih u školskoj godini 2011/2012 smanjilo broj izostanaka u usporedbi s prethodnom školskom godinom.**

Roditelji – provedba dodatnih satova jezika za roditelje imala je velike posljedice na smanjenje odsutnosti učenika i povećalo se prisustvo roditelja romskih učenika na učeničkim sastancima i informacijama za 50% u odnosu na prethodnu školsku godinu.

Projekt «SIRIUS European Policy Network: Obrazovanje djece migrantskog podrijetla» Sirius je mreža Europskih politika o obrazovanju djece i mladih migrantskog porijekla. Sirius je trogodišnji projekt (2012.–2014.) koji je financiran od Europske komisije u sklopu programa Lifelong Learning. Cilj projekta je suočiti se s izazovima koji vode do poboljšanja edukacijskih mjera te omogućiti djeci i mladima migrantskog podrijetla kvalitetno obrazovanje i integraciju u društvo. Sirius promiče

razvoj snažne profesionalne zajednice učenja diljem Europe kako bi transformirali obrazovanje djece i mladih migrantskog podrijetla u Europskoj uniji. Obrazovanje koje pruža škola nije dovoljno kako bi se promicao puni razvoj građana u kompleksnim društvima Europe. Stoga je potrebno razmotriti i neformalno obrazovanje vezano za zajednicu, kao i odnosi na relaciji škola – zajednica.

Iako mreža SIRIUS nastoji promicati bolju primjenu politike za proces cjeloživotnog učenja, što obuhvaća predškolsko, osnovno i srednjoškolsko obrazovanje, obrazovanje odraslih i fakultetsko obrazovanje, pažnja je usmjerena na primjenu politike, školovanje i obrazovnu potporu.

Ključni elementi vizije SIRIUS projekta usmjerene na djecu i mlade migrantskog podrijetla grupirane su u četiri skupine: općenita kvaliteta školskog sustava, raznolikost škola, mjere ciljane za doseljene učenike te upravljanje i integriranje u društvo.

Općenita kvaliteta školskog sustava podrazumijeva pristup visokokvalitetnom predškolskom obrazovanju i brizi, napredak kroz školski sustav, mijenjanje smjerova obrazovanja (npr. akademski i strukovni smjer), mogućnost visokokvalitetnog obrazovanja u školama, koncentracija u školama koje dobro funkcioniraju, omogućeno podučavanje od strane visokoobrazovnih nastavnika i školskog vodstva, uključujući nastavnike-doseljenike i one obrazovane u inozemstvu.

Upravljanje i integriranje djece i mladih podrazumijeva njihovo zbrinjavanje i u drugim životnim sferama, a ne samo u školi te uključenje u razmjene dobre prakse u našoj zemlji.

- *Sirius mreža ima 12 nacionalnih partnera od kojih je i jedan partner Hrvatska, odnosno Forum za slobodu odgoja u suradnji s Ministarstvom znanosti, obrazovanja i sporta. Projektne aktivnosti u razdoblju od 2012. – 2014. uključuju:*
- *provođenje kvalitativnog istraživanja o obrazovnim praksama i politikama vezanim uz obrazovanje djece i mladih migrantskog podrijetla (fokus grupe, intervjui) kao i pisanje izvještaja;*
- *organizaciju nacionalnog okruglog stola vezanog uz obrazovanje djece i mladih migrantskog podrijetla s različitim dionicima;*
- *izradu obrazovnih politika vezanih uz profesionalni razvoj nastavnika i njihov rad u interkulturalnom okruženju;*
- *studijske posjete, stručna usavršavanja, razmjene iskustava i dobrih praksi.*

Više o Sirius mreži te o radu možete vidjeti na <http://sirius-migrationeducation.org/>.

NOVA ŠKOLA U VUKOVARU

U etnički podijeljenoj poslijeratnoj zajednici Vukovara podijeljenost negativno utječe ne samo na djecu iz dviju najvećih etničkih skupina (Hrvate i Srbe), već i na djecu iz mješovitih brakova, djecu drugih nacionalnosti, njihove roditelje kao i na budućnost zajednice u cjelini. Na žalost, realnost je da su navedene skupine prisiljene birati jednu od ovih dviju strana i time djelomično zaniijekati vlastiti drukčiji ili slojeviti identitet. Takva situacija upravo potiče socijalnu isključenost, odnosno socijalnu segregaciju.

Škola je, osim obitelji, osnovni agens socijalizacije djece, mjesto na kojemu djeca usvajaju vrijednosti i razvijaju stavove. Trenutačna situacija etnički podijeljenih škola i vrtića šalje djeci poruku kako je podjela prihvatljiva. Istraživanja su pokazala kako su upravo djeca najsklonija diskriminaciji na etničkoj razini, a sama djeca nemaju iskustvo života u nepodijeljenom gradu, te ovakvu podjelu doživljavaju normalnom i jedino mogućom.³⁸ Istraživanja su također pokazala kako roditelji vide trenutačnu podjelu kao prijetnju razvoju zajednice, te su izrazili zabrinutost za budućnost svoje djece u gradu Vukovaru. Iako svjesni problema, roditelji ne djeluju zbog straha od odbacivanja vlastite socijalne grupe, te odgovornost za rješavanje problema prebacuju na institucije.³⁹

Nansen dijalog centar započeo je Projekt Nova škola 2003. godine, kao odgovor na podijeljene (segregirane) škole u Vukovaru i drugim zajednicama istočne Hrvatske, s ciljem omogućavanja zajedničkog, integriranog i interkulturalnog obrazovanja u Vukovaru. Prvi cilj bio je razviti kurikulum prilagođeniji obrazovnim potrebama multietničke, multikulturalne zajednice. Stoga su u prvoj fazi (2004. – 2006.) u projekt uključeni nastavnici i roditelji. Zajedno s njima smo identificirali potrebe djece te uz stručnu pomoć (pedagozi, psiholozi, Agencija za odgoj i obrazovanje RH) razvijen je Opći kurikulum Nove škole, kao moguć, alternativni, model postojećim segregirajućim modelima.

Opći kurikulum nove škole izrazito naglašava vrijednosti za koje roditelji i nastavnici smatraju kako je potrebno njegovati i razvijati kod djece: prihvaćanje i poštovanje drugih, prihvaćanje različitosti, inkluzivnost, solidarnost, načela jednakih mogućnosti, nenasilja i mirne koegzistencije. Nova škola bi, istovremeno, osiguravala kvalitetnije školovanje usmjereno na dijete i njegove potrebe.

³⁸ „Istraživanje o stavovima o školovanju u Vukovaru“ 2001.– 2011. D. Ajduković, D. Čorkalo-Biruški, Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu, Društvo za psihološku pomoć u Zagrebu i Centar za ljudska prava Sveučilišta u Berkleyu (SAD)

³⁹ „Istraživanje odnosa roditelja prema kvaliteti osnovnog školovanja njihove djece u Vukovaru“, Nansen dijalog centar, 2005.

Nova škola želi omogućiti i potaknuti sve učenike da uče o kulturnoj baštini svih etničkih skupina koje obitavaju u Vukovaru i okolici, a kako bi upoznali i razvili svoj identitet, te kako bi se bolje upoznali, razvili razumijevanje i poštivanje za različito i različite, kao neophodan preduvjet za razvoj održivih međuetničkih odnosa među skupinama koje obitavaju na istom prostoru. Posebnost kurikuluma Nove škole je predmet «Kulturna i duhovna baština zavičaja» (KDBZ), te učenje materinskih jezika kao jezika zavičaja.

KDBZ omogućuje djeci koja žive u multikulturalnoj i multietničkoj zajednici da nauče više o svom zavičaju, o kulturi i običajima naroda koji žive na ovom području, a s ciljem boljeg upoznavanja sebe i svog identiteta, te razumijevanja i poštovanja drugih i drugačijih. Učenje materinskih jezika / jezika zavičaja (srpski, njemački, mađarski, rusinski, ukrajinski, itd.) planirano je provoditi u obliku fakultativnog predmeta za sve zainteresirane učenike.

U svibnju 2007., Agencija za odgoj i obrazovanje dala je *pozitivno stručno mišljenje* na Opći kurikulum nove škole, te na Predmetni kurikulum «Kulturne i duhovne baštine zavičaja», za koji predlaže da se uvrsti i u ostale škole u multietničkim zajednicama u Republici Hrvatskoj.

Nakon ishoda Pozitivnog mišljenja, vukovarski roditelji i Nansen dijalog centar potaknuli su Inicijativu za osnivanjem Nove škole – prve integrirane, interkulturalne škole. Nova škola, kao alternativa postojećim obrazovnim modelima u Vukovaru, ne želi nametnuti, niti biti jedini model osnovnog obrazovanja. Svaki roditelj ima pravo birati model/obrazovanje za koji mu se čini da najbolje odgovara potrebama vlastite djece. Iz toga razloga Nova škola je prvenstveno moguća alternativa onima koji nisu zadovoljni s postojećim modelima i/ili postojećom praksom.

Formalne preporuke za Projekt Nova škola dane su od strane: Gradonačelnika grada Vukovara, Vukovarsko-srijemske županije, Koordinacije vijeća nacionalnih manjina Vukovarsko-srijemske županije, Agencije za odgoj i obrazovanje, Ureda pravobraniteljice za djecu, UNICEF-a, Knuta Vollebaeka, Visokog povjerenika OSCE-a za nacionalne manjine, Misije OEES-a u Republici Hrvatskoj, Predsjednika Republike Hrvatske Stjepana Mesića.

Nova škola je također prepoznata kao *pozitivna i kvalitetna alternativa* od strane važnih čimbenika u hrvatskom obrazovnom sustavu, među organizacijama koje se bave ljudskim i dječjim pravima, izgradnjom mira, te također među tijelima koja se bave pitanjima socijalne inkluzije. Nova škola je navedena kao primjer dobre prakse, način da se pomogne i manjinama i većini da razvijaju vlastiti identitet u istinskoj interakciji unutar zajedničke interkulturalne sredine, nasuprot življenja jednih pored drugih, u *Nacionalnim planu aktivnosti za prava i interese djece od 2006. do 2012.* koje je donijela Vlada Republike Hrvatske.

Kako uz sve navedene preporuke od nadležnih institucija (Grada Vukovara i Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta) nije bilo odgovora, u svibnju 2008 organizirano je i potpisivanje peticije podrške Osnivanju Nove škole u Vukovaru, koju je u deset dana potpisalo više od 800 građana grada Vukovara. 2010. godine, nakon što je projekt Nova škola podržan od strane Predsjednika Republike Hrvatske prof.dr. Ive Josipovića, ostvareni su prvi sastanci u Ministarstvu znanosti, obrazovanja i sporta, no podrška projektu tada je izostala.

Tek 2012. godine Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, prepoznalo je i podržalo inicijativu za osnivanjem Nove škole u Vukovaru. Tijekom 2014. odvijao se proces revizije Kurikuluma Nove škole, osiguravanje svih materijalno-tehničkih uvjeta, te priprema za provedbu aktivnosti na terenu (edukacija nastavnog i drugog školskog osoblja, informiranje i rad sa roditeljima, medijska kampanja), koji bi trebali do jeseni 2016. omogućiti otvaranje vrata Nove škole u Vukovaru.



Grad Zagreb



studiji
omladina
za mlade

e-mail:

studijizamlade@gmail.com

i info@mmh.hr

FB:

facebook.com/CroatianYouthNetwork

facebook.com/studiji

web:

www.mmh.hr

twitter:

[@youthstudieshrf](https://twitter.com/youthstudieshrf)