



ŠKOLSKI KURIKULUM

TEORIJSKI I PRAKTICNI ASPEKTI

Urednica

BRANISLAVA BARANOVIC



Izdavač:

Institut za društvena istraživanja u Zagrebu

Za izdavača:

Branislava Baranović

Urednica:

Branislava Baranović

Recenzenti:

Vladimir Jurić

Nikola Pastuović

Lektorica:

Meri Šimara

Korektorica:

Mateja Čehulić

© 2015. Institut za društvena istraživanja u Zagrebu

ISBN 978-953-6218-63-9

CIP zapis je dostupan u računalnome katalogu Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu pod brojem 000898069.

Napomena: Izrazi koji se koriste u ovoj publikaciji, a koji imaju rodni izričaj, odnose se na jednak način na muški i na ženski rod, bez obzira u kojem se rodu koristili.

Publikacija je izrađena u okviru projekta IPA 4.1.3.1.06.01. co4 (HKO): "Razvoj kurikulumske kulture: Osnaživanje škola za razvoj i implementaciju školskog kurikuluma". Projekt je sufinancirala Europska unija iz Europskog socijalnog fonda.

Urednica
Branislava Baranović

ŠKOLSKI KURIKULUM: TEORIJSKI I PRAKTIČNI ASPEKTI

Autori
Branislava Baranović
Vlatka Domović
Jelena Matić
Saša Puzić
Vlasta Vizek Vidović

Institut za društvena istraživanja u Zagrebu

Zagreb, 2015.

Sadržaj

<i>Branislava Baranović</i> Uvodno o školskom kurikulumu _____	6
1. TEORIJSKI PRISTUPI I PRIMJERI ŠKOLSKIH KURIKULUMA _____	14
<i>Branislava Baranović</i> Školski kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj i u drugim europskim zemljama _____	15
<i>Vlatka Domović</i> Teorija kurikuluma i razvoj školskog kurikuluma _____	49
<i>Saša Puzić</i> Školski kurikulumi u Hrvatskoj: primjeri i iskustva _____	63
<i>Saša Puzić i Jelena Matić</i> Interkulturalna dimenzija školskog kurikuluma _____	87
2. RADIONICE ZA RAZVOJ ŠKOLSKOG KURIKULUMA _____	117
<i>Vlatka Domović i Vlasta Vizek Vidović</i> 1. radionica: Načela i vrijednosti školskog kurikuluma _____	119
2. radionica: Hodogram za izradu školskog kurikuluma _____	123
3. radionica: Planiranje školskog kurikuluma: potrebe, prioriteti i ciljevi _____	128
4. radionica: Planiranje školskog kurikuluma: identifikacija resursa i mogućih teškoća _____	137
5. radionica: Planiranje školskog kurikuluma: praćenje i evaluacija _____	142

Branislava Baranović
Institut za društvena istraživanja u Zagrebu

UVODNO O ŠKOLSKOM KURIKULUMU

Prošlo je gotovo jedno stoljeće otkako je John Franklin Bobbitt, otac teorije kurikuluma, objavio knjigu pod naslovom *Kurikulum* (1918). Objavljivanjem Bobbittove knjige utemeljen je znanstveni pristup proučavanju kurikuluma i korištenje riječi *kurikulum* u području obrazovanja (Wiles i Bondi, 2011, str. 2). Kurikulum je i danas jedna od „vrućih“ tema kojoj se pridaje značajna znanstvena i politička pozornost. Kurikulum je također i područje susreta, pa i sukoba različitih društvenih grupa oko pitanja što i kako škola poučava te kakvu kvalitetu ishoda učenja ostvaruje.

Jedno od ključnih pitanja razvoja kurikuluma je i pitanje tko stvarno odlučuje o kurikulumu-centralna obrazovna vlast, lokalna vlast ili pak škola? Ovo pitanje je velikim dijelom pitanje o odnosu nacionalnog i školskog kurikuluma/kurikuluma škole. Razvoj i nacionalnog i školskog kurikuluma pokazuje da je njihov odnos promjenjiv, ovisan o obrazovnoj tradiciji, ekonomskom, političkom i kulturnom kontekstu zemlje, te da varira čak i unutar pojedine zemlje pri čemu se klatno na kontinuumu centralizirani-decentralizirani kurikulumski sustav kreće od jedne krajnosti do druge.

Za zemlje s decentraliziranim obrazovnim i kurikulumskim sustavom kao što su u Europi npr. Nizozemska i Engleska, ili Australija izvan europskog konteksta, karakterističan je širi koncept školskog kurikuluma s naglašenom autonomijom škole u odlučivanju o vlastitom kurikulumu i radu. Za razliku od njih, zemlje Azije i Srednje Europe imaju dugogodišnju tradiciju centraliziranog obrazovnog i kurikulumskog sustava i užu koncepciju školskog kurikuluma. Iako

su se intenzivne diskusije o autonomiji škole i školskom kurikulumu vodile tijekom 70-ih godina, pitanja koliko slobode „dati“ školama, a koliko i o čemu sve treba odlučivati na nacionalnoj razini su relevantna i danas. Iskustva dosadašnjeg razvoja kurikuluma omogućuju da se uvide dobre i loše strane i centraliziranih i decentraliziranih kurikulumskih sustava što je u konačnici rezultiralo orijentacijom k uravnoteženom odnosu centraliziranog i decentraliziranog odlučivanja. Naime, uravnotežen odnos centraliziranog i decentraliziranog odlučivanja omogućuje ostvarivanje koherentnog kurikuluma i ujednačavanje planirane kvalitete obrazovanja na nacionalnoj razini te usklađivanje nacionalnog kurikuluma s obrazovnim potrebama i interesima učenika i lokalne zajednice u kojoj se nalazi škola.

Kao što je poznato, Hrvatska ima dugogodišnju tradiciju centraliziranog obrazovnog i kurikulumskog sustava i tek je počela uvoditi kurikulumski pristup orijentiran na ishode učenja i razvoj učeničkih kompetencija potrebnih za život u suvremenom društvu. Stoga je za obrazovnu politiku i razvoj kurikuluma u Hrvatskoj koristan uvid u konceptualizaciju nacionalnog i školskog kurikuluma te iskustva drugih zemalja u razumijevanju i razvoju školskog kurikuluma. Premda se iskustva drugih zemalja ne mogu kopirati, ona mogu ukazati na dominantni smjer razvoja kurikuluma i upozoriti na poteškoće koje se mogu pojaviti u njegovom reformiranju.

Kako i sam naslov kaže, knjiga koju vam predstavljamo bavi se analizom teorijskih i praktičnih aspekata školskog kurikuluma koji mogu poslužiti istraživanjima školskog kurikuluma u hrvatskom kontekstu, koristiti kao literatura studentima učiteljskih i nastavničkih fakulteta, kao znanstvena podloga kreatorima obrazovne politike za donošenje odluka o razvoju školskog kurikuluma te kao priručnik koji doprinosi osposobljavanju ravnatelja, učitelja i stručnih suradnika u školama za razvoj kurikuluma vlastitih škola.

Knjiga je nastala u okviru projekta *Razvoj kurikulumske kulture - Osnaživanje škola za razvoj i implementaciju školskog kurikuluma*, unutar sheme IPA BGUE 04 06, *Razvoj ljudskih potencijala - „Daljnji razvoj i provedba Hrvatskog kvalifikacijskog okvira“*.

Projekt je proveo Institut za društvena istraživanja u Zagrebu u suradnji s Forumom za slobodu odgoja, a uključivao je edukaciju budućih trenera za razvoj školskog kurikuluma i njihov rad sa školskim timovima koji su izrađivali školske kurikulume za svoje škole. Stoga se u knjizi uz teorijski dio nalaze i radionice koje su koncipirane i rađene za potrebe projekta, tj. njegove ciljeve.

Teorijski dio se sastoji od četiri teksta:

- Školski kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj i u drugim europskim zemljama;
- Teorija kurikuluma i razvoj školskog kurikuluma;
- Školski kurikulumi u Hrvatskoj: primjeri i iskustva;
- Interkulturalna dimenzija školskog kurikuluma.

Dio knjige o radionicama sadrži pet radionica za razvoj školskog kurikuluma:

- 1. radionica: Načela i vrijednosti školskog kurikuluma
- 2. radionica: Hodogram za izradu školskog kurikuluma
- 3. radionica: Planiranje školskog kurikuluma: potrebe, prioriteti i ciljevi
- 4. radionica: Planiranje školskog kurikuluma: identifikacija resursa i mogućih teškoća
- 5. radionica: Planiranje školskog kurikuluma: praćenje i evaluacija

U poglavlju *Školski kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj i u drugim europskim zemljama* naveden je pregled definicija pojma kurikulum, nacionalni i školski kurikulum s fokusom na analizu karakteristika šireg određenja školskog kurikuluma. Tekst također ukazuje na uvjetovanost određenja koncepta školskog kurikuluma obrazovnim, političkim, ekonomskim i kulturnim kontekstom zemlje o čijem školskom kurikulumu je riječ. Analiza razvoja školskog kurikuluma pokazuje da je njegov razvoj vezan uz karakteristike nacionalnog kurikuluma, posebno uz stupanj centraliziranosti nacionalnog kurikuluma. Iz analize je vidljivo da je pritom jedno

od ključnih pitanja razvoja školskog kurikulumuma bilo pitanje reguliranosti i dereguliranosti kurikulumskog sustava. U suvremenom društvu ovaj problem je kompliciraniji nego u prošlosti jer danas postoje sofisticirani oblici input i output kontrole školskog kurikulumuma. Analiza upozorava da deregulacija input kontrole (smanjena preskriptivnost nacionalnog kurikulumuma) ne vodi nužno većoj autonomiji škole u razvoju vlastitog kurikulumuma. Ona se, naime, može umanjiti output kontrolom (kontrolom putem standardiziranih testiranja i mehanizmima praćenja održavanja kvalitete rada škola, tj. odgovornosti škola za kvalitetu rada).

U poglavlju su također navedeni i primjeri dizajniranja školskog kurikulumuma u tri europske zemlje s različitim kurikulumskim sustavima: Finskoj, koja ima uravnotežen odnos centraliziranog i decentraliziranog odlučivanja o kurikulumu, Nizozemskoj, koja ima dugogodišnju tradiciju decentraliziranog kurikulumskog odlučivanja i Austriji koju karakterizira dugogodišnja tradicija centraliziranog kurikulumskog sustava. Navedena iskustva su instruktivna jer upućuju da je pri razvoju kurikulumuma važno voditi računa o njegovoj društvenoj i obrazovnoj kontekstualizaciji i kompleksnosti. Važna su i stoga jer upućuju na nužne pretpostavke potrebne za učinkovito funkcioniranje i razvoj školskog kurikulumuma.

Poglavlje *Teorija kurikulumuma i razvoj školskog kurikulumuma* se bavi analizom razvoja kurikulumuma s fokusom na prikazu razvoja školskog kurikulumuma. Oslonom na klasike kurikulumske teorije Ralpa Tylo- ra i Hilde Taba, navedeni su osnovni principi, elementi i koraci izrade kurikulumuma. Sa stajališta razvoja školskog kurikulumuma pritom je važan stav da se pri planiranju, implementiranju i evaluaciji, odnosno razvoju kurikulumuma, treba voditi računa o kontekstu za koji se kurikulum planira i u kojem se izvodi. To znači da pri izradi školskog kurikulumuma treba uzeti u obzir politički i socijalni kontekst, tj. ciljeve obrazovne politike te potrebe šire i uže društvene zajednice. Na razini škole potrebno je analizirati temeljne vrijednosti i uvjerenja na kojima se temelji rad škole, ali i kulturu u kojoj učenici žive izvan škole. Na osnovu analiza razvoja kurikulumuma, tekst upozorava da jedan od najčešćih problema pri izradi školskog kurikulumuma predstav-

lja osiguranje koherencije i kongruentnosti između različitih razina kurikuluma kao što su pisani kurikulum (npr. državni ili nacionalni kurikulumski dokumenti), poučavani, evaluirani, naučeni, skriveni kurikulum itd.

Za razvoj kurikuluma u Hrvatskoj vrlo je važna analiza karakteristika razvoja školskog kurikuluma orijentiranog na ishode učenja u kojoj se ekspliciraju njegove razlike u odnosu na, u Hrvatskoj tradicionalno prisutan, kurikulum orijentiran na transfer znanja i učitelja. Kada je riječ o prikazu samog procesa izrade školskog kurikuluma orijentiranog na ishode učenja, instruktivna su upozorenja da on, pored navedenog, implicira i promjene u ulozi ravnatelja i učitelja kao lidera u kreiranju i evaluiranju školskog kurikuluma. U tekstu se također navode i koraci, odnosno procedura razvoja školskog kurikuluma što ima praktičnu korist za osnaživanje škola u Hrvatskoj za izradu vlastitih kurikuluma.

Naglasak poglavlja *Školski kurikulumi u Hrvatskoj* je na analizi školskih kurikuluma kao dokumenata u osnovnim školama u Hrvatskoj. Primjenom metodologije kvalitativne analize sadržaja, analiza je provedena na prigodnom uzorku od 11 kurikuluma škola iz različitih regija Hrvatske izrađenih u 2012./2013. i 2013./2014. školskoj godini. Analiza je pokazala da u školama prevladava uži koncept školskog kurikuluma prema kojem se on svodi na neobvezni dio nastavnog plana i programa, iako Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 87/08) i nacionalni kurikulumski dokumenti otvaraju mogućnost prilagođavanja nacionalnog kurikuluma obrazovnim potrebama i interesima učenika i lokalne zajednice u kojoj se škola nalazi.

Iz analize je također vidljivo da se većina škola u svojim školskim kurikulumima poziva na Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi i Nacionalni okvirni kurikulum (MZOS, 2011), pri čemu se dijelovi ovih dokumenata prenose bez jasnih kriterija i povezivanja s drugim kurikulumskim komponentama. Stoga analiziranim školskim kurikulumima nedostaje unutrašnja koherencija i povezanost sa specifičnim potrebama učenika i profilom

škola. Navedeni nedostaci mogu se pripisati i nedovoljnoj stručnoj osposobljenosti učitelja, ravnatelja i stručnih suradnika u školama za primjenu novog pristupa u izradi školskog kurikuluma koju promiču spomenuti Zakon o osnovnom odgoju i obrazovanju i Nacionalni okvirni kurikulum. Ovakav zaključak je moguć tim više, jer donošenje Zakona o osnovnom odgoju i obrazovanju i Nacionalnog okvirnog kurikuluma nije bilo praćeno sustavnim osposobljavanjem škola za novi kurikulumski pristup.

Poglavlje *Interkulturalna dimenzija školskog kurikuluma* analizira način na koji škole primjenjuju u svojim kurikulumima interkulturalizam definiran u Nacionalnom okvirnom kurikulumu. Na taj način ono omogućuje stjecanje uvida u primjere školskih kurikuluma iz školske prakse osnovnog obrazovanja u Hrvatskoj. Analizirani su kurikulumi pet škola iz različitih područja Hrvatske koji su izrađeni u okviru projekta *Razvoj kurikulumske kulture: Osnaživanje škola za razvoj i implementaciju školskog kurikuluma*. Primjenom kvalitativne analize sadržaja dubinski su analizirani osnovni elementi odabranih školskih kurikuluma kao što su npr. ciljevi kurikuluma i njihova obrazloženja, očekivani ishodi učenja, oblici, sudionici, način izvođenja i potrebni resursi izvođenja kurikuluma.

Kao što je očekivano, rezultati ukazuju da se u analiziranim školskim kurikulumima interkulturalno obrazovanje operacionalizira na različite načine, ovisno o specifičnosti škole i sredine u kojoj škola djeluje. Stoga interkulturalno obrazovanje pokriva različite teme kao što su npr. upoznavanje sredozemnih kultura, romske kulture, islama i židovstva, suradnju sa školama iz susjednih zemalja i slično. U većini analiziranih školskih kurikuluma vidljiva je neravnomjerna zastupljenost komponenti interkulturalne kompetencije pri čemu je dominantan razvoj njezine kognitivne komponente. Analizirani školski kurikulumi spadaju među prve školske kurikulume izrađene za osnovno obrazovanje pa ne iznenađuje pokazana potreba za daljnjom stručnom podrškom školama za razvoj školskih kurikuluma orijentiranih na ishode učenja.

Drugi dio knjige sastoji se od prikaza pet radionica koncipiranih za osposobljavanje trenera (učitelja i stručnih suradnika u osnovnim školama) za izradu školskih kurikuluma u okviru spomenutog projekta osnaživanja škola za razvoj i implementaciju školskog kurikuluma. Radionice su koncipirane na konceptualno-metodološkim osnovama kurikulumske teorije, sadržajno su povezane i sadrže aktivnosti koje predstavljaju metodologiju izrade školskih kurikuluma. Premda su koncipirane za potrebe projekta, tj. osposobljavanje trenera za izradu školskih kurikuluma i njihov rad sa članovima školskih timova, radionice se mogu koristiti i u drugim edukacijskim oblicima vezanim za razvoj školskog kurikuluma i kurikulumske kulture u osnovnim školama.

Osnovni cilj projekta u okviru kojega je nastala ova knjiga bio je osposobljavanje trenera i školskih timova za izradu novih školskih kurikuluma orijentiranih na ishode učenja. Obuhvatio je 40 trenera i školske timove 60 škola u deset županija u Hrvatskoj. Ideja o pokretanju projekta imala je uporište u nacionalnim kurikulumskim dokumentima (Strategija za izradbu i razvoj nacionalnog kurikuluma i Nacionalni okvirni kurikulum) i Zakonu o osnovnom i srednjem obrazovanju. Spomenutim dokumentima je na normativno-programskoj razini iniciran novi pristup razvoju kurikuluma koji je, pored ostalog, otvorio i prostor za veću autonomiju škola u izradi vlastitih kurikuluma. Na osnovu analize iskustava i razvojnih trendova u području kurikuluma, pretpostavljamo da će širenje autonomije škole i u Hrvatskoj doprinijeti: (1) razvijanju različitih, diferenciranih oblika poučavanja učenika, (2) učinkovitijem zadovoljavanju učeničkih obrazovnih potreba i interesa, (3) većem i učinkovitijem uključivanju lokalne zajednice u rad škola, (4) transferu moći odlučivanja s centralne razine na školu, (5) usklađivanju rada škola i obrazovnih interesa učenika s potrebama lokalnih zajednica uz bolju mogućnost samoostvarenja učenika u datoj sredini, (6) mobiliziranju kreativnosti učitelja time što će im omogućiti ne samo inoviranje metoda poučavanja nego i sudjelovanje u kreiranju kurikuluma.

Nadamo se da će i projekt i ova knjiga barem dijelom koristiti navedenim oblicima razvoja škola u Hrvatskoj.

LITERATURA:

Bobbitt, J. F. (1918). *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin Co.

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske (2011). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

Wiles, W. J. i Bondi, C. J. (2011). *Curriculum Development. A Guide to Practice*. New York: Pearson.

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008). Narodne novine, 87/08.



1.

TEORIJSKI PRISTUPI I PRIMJERI
ŠKOLSKIH KURIKULUMA

Branislava Baranović

Institut za društvena istraživanja u Zagrebu

ŠKOLSKI KURIKULUM ZA OBVEZNO OBRAZOVANJE U HRVATSKOJ I U DRUGIM EUROPSKIM ZEMLJAMA

1. ŠTO JE ŠKOLSKI KURIKULUM?

Etimološko objašnjenje riječi kurikulum i raznolikost teorijskih određenja kurikuluma ukazuju da je riječ o vrlo kompleksnom konceptu, odnosno pojmu. Riječ kurikulum je latinskog porijekla. Potječe od latinske riječi *curriculum*, *-i, n.* koja ima različita značenja kao što su npr. tijek, tijek života, život, utrka, utrkivanje, natjecanje, trkalište itd. (Divković, 1987). Za razumijevanje pojma *kurikulum* u području obrazovanja važno je da se njime izražava tijek, odnosno put do nekog cilja. Slično, Wiles i Bondi (2011) izvode pojam kurikuluma od latinskog glagola *currere* i također mu pridaju značenje prolaženja cijelog puta (tijeka) do postizanja postavljenog cilja. Termin kurikulum se koristi u obrazovanju upravo stoga što se njime izražava cjelokupan tijek, put do ostvarivanja postavljenih ciljeva školskog obrazovanja u nekom društvu. Ovakvo značenje kurikuluma izražava i većina njegovih definicija u suvremenim teorijama kurikuluma koje su određenje pojma kurikulum proširile od njegovog tradicionalnog ograničavanja na sadržaj školskog obrazovanja na postupke razvoja kurikuluma, njegove primjene i vrednovanja. Iako unutar ovog šireg razumijevanja koncepta kurikuluma postoje njegova različita određenja (Marsh, 2003; Pastuović, 1999), može se reći da su suvremene teorije ukazale na sljedeće bitne karakte-

ristike koncepta kurikuluma. Kao prvo, pokazuje se da koncept, odnosno pojam kurikuluma obuhvaća više komponenti kao što su: ciljevi učenja, sadržaj učenja, organizacija i metode poučavanja i učenja te vrednovanje. Drugo, navedene kurikulumske komponente su međusobno ovisne, tj. povezane i strukturirane u koherentni sustav. Ono što omogućuje koherenciju kurikuluma, tj. što povezuje kurikulumske komponente i omogućuje njihovu međusobnu usklađenost, jesu ciljevi kurikuluma. Ciljevi kurikuluma su, naime, zajednički svim njegovim komponentama i sve one vode, odnosno sudjeluju u realizaciji ciljeva kurikuluma.

U skladu s navedenim, kurikulum u školskom obrazovanju razumijemo kao koherentni sustav strukturiran od sadržaja učenja i poučavanja, organizacije i metoda poučavanja i učenja te vrednovanja ostvarenosti planiranih kurikulumskih ciljeva u školama. Riječju, kurikulum obuhvaća planiranje, dizajniranje, implementiranje i vrednovanje ostvarenosti planiranih odgojno-obrazovnih ciljeva školskog sustava.

Osim različitih definicija postoje i različite klasifikacije kurikuluma. Tako se npr. govori o otvorenom i skrivenom kurikulumu, planiranom, implementiranom i naučenom kurikulumu, nacionalnom i školskom kurikulumu itd. Ne ulazeći u detaljan prikaz klasifikacije kurikuluma, mi smo u ovom radu fokusirani na analizu školskog kurikuluma ili kurikuluma škole i njegov odnos s nacionalnim kurikulumom bez kojeg odnosa ga nije moguće razumjeti.

I kada je riječ o školskom kurikulumu, nailazimo na više različitih njegovih određenja. Uvid u literaturu (Bolstad, 2004; Law i Nieveen, 2010; Kuiper i Berkvens, 2013) pokazuje da određenje školskog kurikuluma varira unutar jedne zemlje i između zemalja te da je ono pod značajnim utjecajem političkih, društvenih i kulturnih faktora zemlje o čijem školskom kurikulumu je riječ. Određenje školskog kurikuluma također je ovisno i o promjenama u kurikulumskoj teoriji i praksi. Tako npr. u zemljama s dugogodišnjom tradicijom decentraliziranog školskog sustava i odlučivanja o nacionalnom kurikulumu s većom autonomijom škola prevladava širi koncept školskog kurikuluma, za razliku od zemalja sa centralizira-

nim školskim i kurikulumskim sustavom. Iskustva Novog Zelanda (Bolstad, 2004), Nizozemske (Kuiper, Nieveen i Berkvens, 2013) i Engleske (Leat, Livingston i Priestley, 2013) pokazuju da se i unutar jedne zemlje mijenja koncept školskog kurikulumu, ovisno o tome je li u obrazovnoj politici i praksi zemlje akcent na centralizaciji ili decentralizaciji kurikulumu. U navedenim zemljama s tradicionalno decentraliziranom kurikulumskom politikom vidljiv je pomak k centralizaciji kurikulumu i sužavanju prostora škola za odlučivanje o školskom kurikulumu što se opravdava potrebom za ujednačavanjem kvalitete obrazovanja i povećanjem koherencije kurikulumu na nacionalnoj razini. Suprotno tome, u Škotskoj (McAra, Broadley i McLauchlan, 2013) je na djelu decentralizacija nacionalnog kurikulumu sa širenjem autonomije škola u kurikulumskoj politici. Decentralizacija se provodi s ciljem da se poučavanje i učenje bolje usklade s obrazovnim interesima i potrebama učenika, odnosno da se poboljša kvaliteta obrazovanja. Značajnu ulogu u razvoju školskog kurikulumu imaju i nove teorije poučavanja i učenja i tehnologije, kao što je slučaj s konstruktivističkim pristupom poučavanju i informatičko-komunikacijskom tehnologijom čije je uvođenje u škole povećalo mogućnosti nastavnika da odlučuju o metodama poučavanja, a time i o školskom kurikulumu.

Diskurs o školskom kurikulumu, tj. njegovom konceptu i razvoju, javio se u širim razmjerima tijekom 70-ih i 80-ih godina u zapadnim zemljama, dok se koncem 80-ih i tijekom 90-ih interes pomakao k nacionalnom kurikulumu i njegovim reformama. Međutim, smanjivanje interesa za školski kurikulum u navedenom razdoblju u zapadnim zemljama praćeno je povećanjem interesa za njegovu problematiku u azijskim zemljama (Japan, Tajvan, Hong Kong, Singapur, Južna Koreja) (Bolstad, 2004; Kennedy, 2010).

Iako su se tijekom razvoja školskog kurikulumu javljala njegova brojna i različita određenja, moguće je, grubo gledano, govoriti o dvije osnovne grupe definicija školskog kurikulumu: uže i šire definicije. Prema užem određenju, školski kurikulum je dodatak obveznom nacionalnom kurikulumu. Ovo određenje je vezano uz centralizirane kurikulumске sustave. Za razliku od užeg određenja,

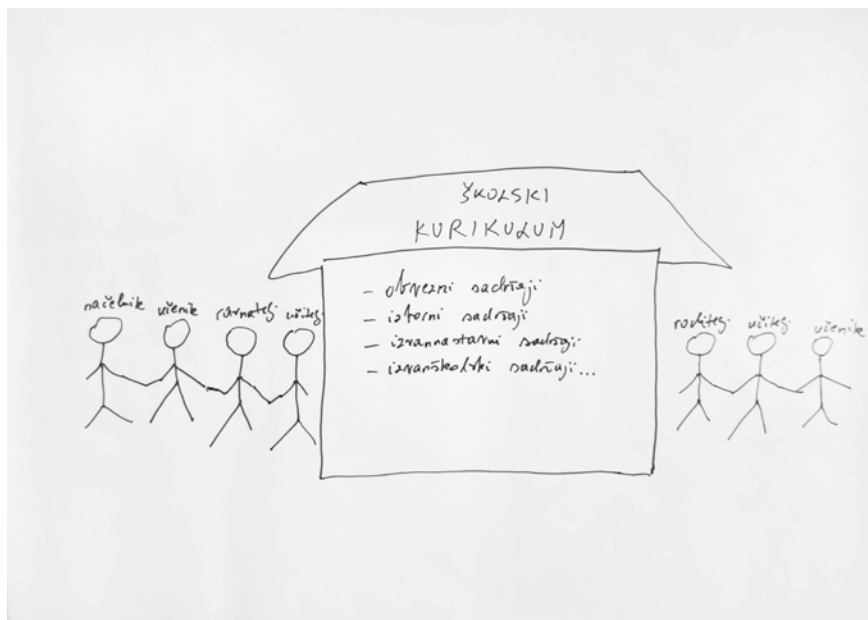
gdje je odlučivanje škole o školskom kurikulumu suženo i svedeno na aktivnosti koje se dodaju na propisani (obvezujući) nacionalni kurikulum, šire određenje školskog kurikulumu akcent stavlja na školu kao instituciju koja odlučuje o školskom kurikulumu. Ovakvo razumijevanje školskog kurikulumu karakteristično je za decentralizirane kurikulumske sustave.

Prema definicijama koje šire definiraju školski kurikulum, njegove značajne karakteristike su: 1. Školski kurikulum je proces planiranja, provođenja i evaluiranja poučavanja i učenja učenika koje izvodi škola koju ti učenici pohađaju. Fokusiran je na potrebe i interese učenika i na odlučivanje škole; 2. Predstavlja kolaborativan proces zaposlenika škole (proces u kojem dio ili svi članovi škole planiraju, provode i evaluiraju jedan ili više aspekata kurikulumu škole); 3. Uključuje širi kontekst od škole (lokalnu zajednicu, udruženje roditelja, sindikate učitelja itd.); 4. Uključuje pomak od centralnog odlučivanja na niže razine (škola i lokalna razina), ali ga ne isključuje; 5. Uključuje promjenu u tradicionalnoj ulozi ravnatelja i učitelja (postaju kreatori i evaluatori kurikulumu) i 6. Uključuje snažnu stručnu logistiku (pomoć agencija i instituta za kurikulum u izradi, implementaciji i vrednovanju školskog kurikulumu) (Bolstad, 2004).

U Hrvatskoj također nailazimo na šire određenje školskog kurikulumu. Tako npr. V. Jurić (2007, str. 270-272) kaže da se školski kurikulum odnosi “na ukupnu aktivnost škole” čija temeljna područja i pravce razvoja čine: učinkovitost škole, proces učenja i poučavanja, kultura škole, školski menadžment, profesionalnost učitelja te ciljevi i strategije razvoja kvalitete.

Ukratko, školski kurikulum je proces planiranja, provođenja i evaluiranja poučavanja i učenja učenika koje izvodi škola polazeći od potreba i interesa učenika i lokalne zajednice, nacionalnog kurikulumu i resursa škole (ljudskih, financijskih, materijalnih). Ovisno o viđenju školskog kurikulumu, za njega se koriste i različiti nazivi. U anglosaksonskoj literaturi za školski kurikulum najčešće se upotrebljava sintagma *school based curriculum* čije značenje implicira da

se cjelokupno odlučivanje i odgovornost za kurikulum temelje na školi. S obzirom na činjenicu da se danas u odlučivanje o školskom kurikulumu sve više uključuju vanjski, izvanškolski sudionici, koristi se i sintagma *school focused curriculum* kojom se izražava da i različiti akteri, tj. korisnici obrazovanja izvan škole mogu sudjelovati u donošenju odluka u interesu škole i potreba učenika (Marsh, 2010). Glatthorn i Jailall (2009) govore o *school level* kurikulumu čime označavaju da je riječ o kurikulumu koji izrađuje i provodi škola uzimajući u obzir ostale razine kurikuluma kao što su nacionalni kurikulum i kurikulum koji se donosi na lokalnoj razini u kojoj se škola nalazi (npr. distrikti, gradovi i sl.).



Postoji više razloga zbog kojih se posvećuje pažnja razvoju školskog kurikuluma. To je prije svega potreba škola da bolje odgovaraju na obrazovne potrebe i interese svojih učenika i okoline. Naime, centralnim planiranjem kurikuluma ne može se pokriti raznolikost obrazovnih potreba i interesa učenika, niti se tim potrebama može učinkovito prilagoditi implementacija nacionalnog kurikuluma bez odgovarajuće autonomije škole u odlučivanju o kurikulumu. Škole

najbolje poznaju obrazovne potrebe i interese svojih učenika uslijed čega su one najprimjerenije za kreiranje kurikuluma i specifičnih programa poučavanja učenika. Nadalje, važan razlog razvoja školskog kurikuluma predstavlja i nezadovoljstvo škola s „top-down” odlučivanjem i potreba škola da upravljaju svojim radom i razvojem. U zemljama s decentraliziranim kurikulumskim sustavima, gdje učitelji kreiraju školski kurikulum (npr. Nizozemska, Škotska itd.), kao važan argument u zalaganju za povećanom autonomijom škola navodi se teza da su samorealizacija, motivacija i uspješnost učitelja povezani s autonomijom u odlučivanju o kurikulumu (Bolstad, 2004; Law i Nieveen, 2010; Kuiper i Berkvens, 2013).

Stavljanje akcenta na ulogu učitelja kao kreatora kurikuluma pokazalo se kao kompleksan zadatak koji od učitelja zahtijeva ne samo nova dodatna znanja i vještine vezane za razvoj kurikuluma, komunikacijske vještine i vještine timskog rada (Handelzaltz, 2009), nego i njihovo dodatno radno opterećenje koje treba uskladiti s nastavnim obvezama i školskim aktivnostima. Osposobljenost učitelja i osiguranje potrebnog radnog vremena za kreiranje kurikuluma izazovi su s kojima se danas suočavaju škole i kurikulumske politike u većini zemalja. Neki autori u analiziranju uloge učitelja u razvoju kurikuluma postavljaju pred učitelje i šire zahtjeve. Tako npr. Howells (2003) and Prideaux (1993) upozoravaju da učitelji ne smiju zanemariti činjenicu da je razvoj kurikuluma povezan s kontrolom kurikuluma i odnosima moći (prema Bolstad, 2004). Osvješćivanje ovog odnosa važno je za učitelje jer se direktno tiče njihove profesionalne autonomije i mogućnosti utjecaja na kreiranje kurikulumske politike i kurikuluma koji provode.

Ravnatelj, kao lider u unapređivanju rada i razvoja škole i kurikuluma, treba osigurati klimu i kontekst koji će stimulirati kreativnost učitelja i njihov rad na razvoju školskog kurikuluma. Od njega se očekuje da kreira i održava uvjete za generiranje i provođenje novih ideja kako bi mogao motivirati učitelje i koordinirati njihov rad na razvoju školskog kurikuluma. Stoga je važno da razumije značaj školskog kurikuluma i potrebe njegovog razvoja. Da bi mogao

ostvarivati ulogu lidera razvoja škole i kurikuluma, ravnatelj treba polaziti od šire slike, tj. razvojnih trendova u području kurikuluma. Okrenutost prema budućnosti implicira informiranost o razvojnim pravcima kurikuluma, poznavanje znanstveno utemeljenih analiza kurikuluma, dokumenata obrazovne i kurikulumske politike te zakonskih akata. Opisujući ulogu ravnatelja kao kurikulumskog lidera, Glatthorn i Jailall (2009) kažu da smještanje razvoja škole i školskog kurikuluma u širi, razvojni kontekst zahtijeva od ravnatelja da bude „pragmatični vizionar“, tj. osoba sposobna za ostvarivanje vizije u datim uvjetima.

Ostvarivanje uloge ravnatelja i učitelja kao kreatora kurikuluma zahtijeva snažnu vanjsku ekspertnu podršku ili logistiku. Nju danas osiguravaju različite agencije i instituti za razvoj kurikuluma i obrazovanja koje postaju ekspertni *focal point* i facilitator škola u razvoju i implementaciji školskog kurikuluma. Njihova podrška školama se očituje u stručnom osposobljavanju učitelja, ravnatelja i stručnih suradnika za planiranje, izradu, primjenu i evaluaciju školskog kurikuluma te u izradi kurikulumskih materijala potrebnih za razvoj i implementaciju školskog kurikuluma, također predstavljaju repozitorij analiza, stručnog materijala, dokumenata, primjera dobre prakse itd. Osim toga agencije i instituti u području obrazovanja čine važne partnere koji na različite načine (savjetodavna funkcija, iniciranje projekata itd.) surađuju sa školama u svim fazama razvoja školskog kurikuluma. Osim suradnje s agencijama i institutima, škole na razvoju školskog kurikuluma također surađuju i s učiteljskim i nastavničkim fakultetima i nevladinim udrugama u području obrazovanja koje imaju značajnu ulogu u profesionalnom osposobljavanju učitelja i ravnatelja te inoviranju kurikuluma.

2. TKO STVARNO ODLUČUJE O KURIKULUMU? - CENTRALNA VLAST, LOKALNA VLAST I ŠKOLA

Diskusija o školskom kurikulumu i danas se velikim dijelom odvija oko pitanja tko stvarno odlučuje o kurikulumu koji se provodi u školi, odnosno tko kontrolira kurikulum.

Tijekom zadnjeg desetljeća u razvoju kurikuluma u europskim zemljama svjedočimo trend prema razvoju temeljnih učeničkih kompetencija, pri čemu se navode temeljne kompetencije za cjeloživotno učenje, kompetencije za život u 21. stoljeću i sl. (ovisno o zemlji) i postavljaju standardi ishoda učenja kako bi se osigurala željena razina kvalitete njihove ostvarenosti (Kuiper i Berkvens, 2013). Za razvoj kurikuluma fundamentalno je pitanje koje kompetencije učenika treba razvijati pri čemu realizacija kurikuluma u školi zahtijeva usklađivanje u nacionalnom kurikulumu planiranih zahtjeva s potrebama i interesima učenika i lokalne zajednice.

Otuda problem regulacije i deregulacije odlučivanja o kurikulumu čini jedan od centralnih problema razvoja kurikuluma, odnosno kurikulumske politike u europskim zemljama. Pritom se apostrofira pitanje decentralizacije i autonomije škole u odlučivanju o kurikulumu, odnosno redistribucije utjecaja na i kontrole nad kurikulumom od centralne vlasti na lokalnu vlast i školu. Važno je spomenuti da se kurikulumska (de)regulacija odnosi na planirani kurikulum (nacionalni kurikulum kao dokument) i proces implementacije kurikuluma. Pritom stupanj (de)reguliranosti određuje prostor koji omogućuje odlučivanje o kontroliranju kurikulumskih inputa (npr. putem preskriptivnosti nacionalnih kurikuluma) i outputa (npr. kontrolom, odnosno vanjskom provjerom ishoda učenja putem obveznih nacionalnih ispita). Jedno od ključnih pitanja koje se pritom postavlja je i pitanje koliko velik prostor se može dati školama, a da se u isto vrijeme osigura zadovoljavanje ekonomskih, kulturnih, političkih, tj. društvenih potreba općenito i individualnih potreba pojedinca (Kuiper i Berkvens, 2013).

U Europi je odnos centraliziranog odlučivanja o kurikulumu i autonomije škole reguliran na različite načine. Na kontinuumu centralizirano-decentralizirano odlučivanje nailazimo na više centralizirane kurikulume kao što je npr. slučaj s Njemačkom, Češkom Republikom i Austrijom te decentralizirane kurikulume sa znatnom autonomijom škola koji su karakteristični za Nizozemsku, Englesku i Švedsku, da spomenemo neke od njih. Finska je primjer zemlje s uravnoteženim odnosom centralnog odlučivanja i autonomije lokalnih vlasti i škole u odlučivanju o kurikulumu (Kuiper i Berkvens, 2013; Kuiper i sur., 2013; Schwartz i Westfall-Greiter, 2010).

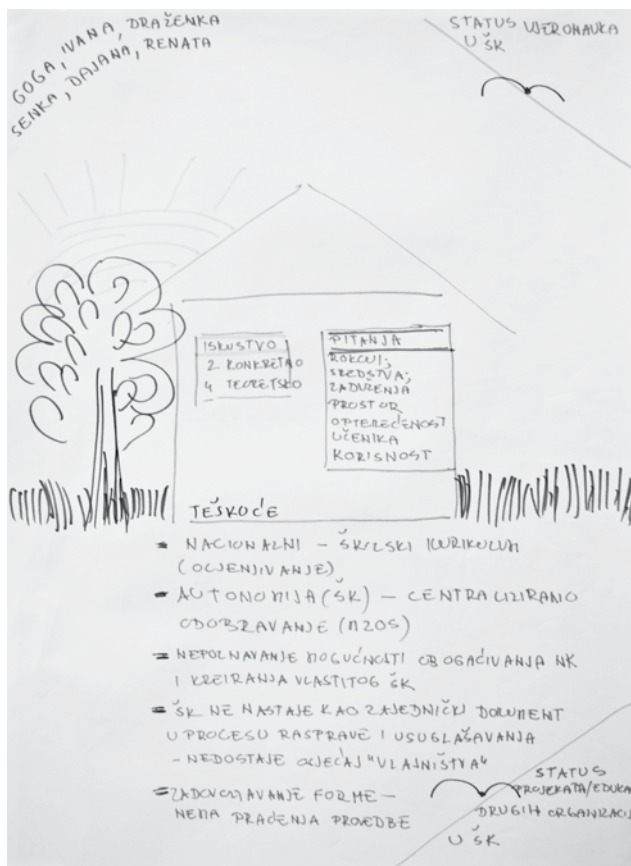
Pritom treba napomenuti da je stupanj reguliranosti i dereguliranosti kurikuluma u zemljama promjenjiv. Spomenute Njemačka i Austrija su npr. zemlje s dugom tradicijom centraliziranog kurikuluma koje danas nastoje proširiti prostor školama u odlučivanju o kurikulumu dok je za Englesku karakteristična re-centralizacija kurikuluma. Iskustva europskih zemalja također pokazuju da se regulacija kurikuluma ostvaruje na različite načine: input kontrolom, tj. regulacijom putem preskriptivnih nacionalnih kurikuluma ili output kontrolom putem nacionalnih testiranja i praćenjem kvalitete rada škola, odnosno odgovornosti škola za kvalitetu ishoda učenja i poučavanja (*accountability*).

Lawton (2012) kaže da je termin *accountability* jedan od danas najčešće upotrebljivanih i zloupotrebljivanih pojmova. On sugerira da škole i učitelji trebaju biti odgovorni javnosti za kvalitetu obrazovanja koju pružaju (jer troše sredstva poreznika). Iako je odgovornost škola javnosti za kvalitetu njihovog rada potrebna, Lawton upozorava da njezino reguliranje može biti štetno za škole, kao što su slučajevi evaluacije osiguranja kvalitete rada škola putem inspektorata koji čine "oči i uši" ministarstva. U kontekstu borbe za utjecaj i kontrolu nad kurikulumom, pomak u dominantnoj metafori kontrole nad kurikulumom od partnerstva prema odgovornosti indicira pomak od zadovoljstva sa školom i povjerenja u školu k nepovjerenju i nezadovoljstvu sa školom (Lawton, 2012).

Promjene u škotskom kurikulum (*Curriculum for Excellence*) pokazuju da deregulacija input kontrole na nacionalnoj razini, odnosno smanjena preskriptivnost nacionalnog kurikuluma ne mora samim tim voditi i povećanoj kurikulumskoj autonomiji škola. Naime, efekt input deregulacije može biti umanjen output regulacijom. U Škotskoj je to učinjeno output regulacijom putem *accountability* sustava koji je uveden kroz *Inicijativu za poboljšanje kvalitete (Quality Improvement Initiative)* i promijenjenu ulogu inspektorata što je rezultiralo pomakom naglaska s njegove suportivne, savjetodavne uloge na ulogu osiguranja kvalitete. (Kuiper i Berkvens, 2013; Leat, Livingston i Priestley, 2013). Tome značajno doprinosi činjenica da škotski inspektorat rezultate samoevaluacije kvalitete rada škola koristi u svrhu evaluacije škola i da se izvještaji inspektorata objavljuju na njegovim mrežnim stranicama.

Za razliku od Škotske, Finska npr. uopće nema inspeksijski sustav, dok samoevaluacija pomaže školama da unaprijede kvalitetu svojeg rada. Finska također nema rigorozna nacionalna testiranja učeničkih postignuća, odnosno ishoda učenja, nego godišnje provjere ishoda učenja na uzorku učenika za ograničeni broj školskih predmeta. Navedeni sustav evaluacije temelji se na kvalitetnom obrazovanju učitelja te povjerenju u učitelje i škole (Sahlberg, 2012).

Na osnovu navedenih iskustava, zaključno se može reći da je reguliranje odnosa centralnog i lokalnog odlučivanja o kurikulumu kompleksan i dinamičan proces u kojem se i unutar pojedinih zemalja pomiče fokus ka centralnoj ili lokalnoj razini odlučivanja, ovisno o obrazovnom kontekstu i obrazovnoj politici. Za reguliranje autonomije škole u odlučivanju o kurikulumu važno je voditi računa o input i output kontroli ili regulaciji kurikuluma na nacionalnoj razini.



3. NACIONALNI I ŠKOLSKI KURIKULUM

Iz prethodnog poglavlja vidljivo je da autonomija škole u odlučivanju o tome što će se i kako će se u školi poučavati ovisi o nacionalnom kurikulumu koji na nacionalnoj razini određuje osnovne kurikulum-ske komponente, a time i kvalitetu obrazovanosti koja se u zemlji želi postići. Na nacionalnoj razini najčešće su okvirno određeni: opći kurikulumski ciljevi, ciljevi i ishodi učenja na pojedinim odgojno-obrazovnim ciklusima za kurikulumska područja i/ili školske predmete te međupredmetne/ krozkurikulumske teme, obvezni predmeti, izborni predmeti te okvirna alokacija vremena za obvezne predmete i izborne

predmete. U novije vrijeme sve veći značaj dobiva i vrednovanje ishoda učenja kao kurikulumska komponenta. Ovisno o preskriptivnosti nacionalnog kurikuluma, lokalne zajednice i škole mogu imati veći ili manji prostor za reguliranje školskog kurikuluma.

Budući da školski kurikulum izrađuju škole radi zadovoljavanja specifičnih potreba učenika i sredine u kojoj se škola nalazi, odnos nacionalnog i školskog kurikuluma uvjetovan je obrazovnim potrebama lokalnog konteksta. Stoga u planiranju školskog kurikuluma postoje različite varijante odnosa između nacionalnog i školskog kurikuluma. Školskim kurikulumom se može: 1. produbiti pojedine dijelove nacionalnog kurikuluma, 2. nadopuniti ili komplementirati nacionalni kurikulum te 3. pružiti različite sadržaje koji nisu zastupljeni u nacionalnom kurikulumu (npr. novi predmeti ili moduli unutar neke discipline ili područja djelatnosti, ovisno o profilu i potrebama škole). Školski kurikulum može biti koncipiran na različite načine - kao zasebni predmeti, međupredmetni ili krozkurikulumski moduli ili teme, projekti koji se izvode u suradnji s lokalnom zajednicom i sl. Pritom je važno istaknuti da školski kurikulum obuhvaća primjenu cijelog nacionalnog kurikuluma i njegovu prilagodbu potrebama učenika, uključujući i uvođenje novih sadržaja obrazovanja.

Glatthorn i Jailall (2009) naglašavaju da školski kurikulum može obogatiti nacionalni kurikulum, učiniti ga interesantnijim i primjerenijim učenicima i time poslužiti kao sredstvo za zadovoljavanje raznolikih obrazovnih interesa i potreba učenika te da može poslužiti i kao sredstvo za poboljšanje uspjeha slabijih učenika. Ishodišta za obogaćivanje nacionalnog kurikuluma su brojna. Prema Glatthornu i Jailallu (2009, str. 156) to mogu biti: „posebni interesi učenika, specifična znanja i interesi učitelja, aspekti znanstvene discipline koja se ne poučava u školi, specifična znanja roditelja i članova lokalne zajednice, lokalni aspekti obrazovanja izvedeni iz nacionalnog kurikuluma, produbljeno poučavanje tema nacionalnog kurikuluma“. Navedeni oblici obogaćivanja nacionalnog kurikuluma mogu biti izvođeni u okviru nastave obveznih predmeta ili izborne nastave, a osim učitelja mogu ih poučavati roditelji i odgovarajući članovi lokalne zajednice.

Budući da školski kurikulum izražava obrazovne interese učenika i sredine u kojoj se škola nalazi, školski kurikulum izražava profil škole, karakterističan je i specifičan za školu za koju je izrađen. Stoga se školski kurikulumi škola međusobno razlikuju. Na primjer, škole koje rade u multietničkim sredinama i imaju raznoliku etničku strukturu učenika mogu razvijati multikulturni model školskog kurikuluma, dok škole koje se nalaze u području sa specifičnim ili ugroženim prirodnim okolišem mogu razvijati kurikulume fokusirane na integriranje ekološkog obrazovanja u školski kurikulum i sl. (Bolstad, 2004).

4. PRIMJERI ŠKOLSKIH KURIKULUMA U EUROPSKIM ZEMLJAMA

Prethodno smo u tekstu vidjeli da je školski kurikulum značajno određen karakteristikama nacionalnog kurikuluma i obrazovnim potrebama te interesima učenika i sredine u kojoj se nalazi škola. Kako ove sistemske i lokalne karakteristike utječu na školski kurikulum pokazat ćemo na primjeru školskih kurikuluma u tri europske zemlje s različitim obrazovnim i društvenim kontekstom: Finskoj, Nizozemskoj i Austriji.

4.1. ŠKOLSKI KURIKULUM U TAMPERE ŠKOLAMA – PRIMJER IZ FINSKE

Nacionalni kurikulumski okvir iz 1994. god. predstavlja značajan zaokret u kurikulumskoj politici u Finskoj. Za razliku od prethodnih nacionalnih kurikuluma koji su bili fokusirani na detaljno određenje znanja koje je trebalo poučavati u školama, novi kurikulum je bio usmjeren na poticanje izrade kurikuluma na lokalnoj razini i u školama. Jedan od osnovnih ciljeva kurikulumске reforme bio je ohrabriti i motivirati škole da izrađuju svoje vlastite kurikulume.

Kurikulumska reforma je predstavljala svjesno nastojanje na redistribuciji moći od centralne administracije na lokalne vlasti i same škole. *Nacionalno vijeće za obrazovanje (National Board of Education)* koji je tradicionalno utjelovljivao moć centralne obrazovne administracije nad kurikulumom, kurikulumskom reformom iz 90-ih je dobilo novu ulogu koja je uključivala promoviranje ideje školskog kurikuluma. Ova reformska ideja je bila ugrađena u novi kurikulumski okvir koji je davao opće smjernice lokalnim obrazovnim vlastima i školama za implementaciju nacionalnog kurikuluma sukladno lokalnom kontekstu i potrebama škola, uključujući izradu lokalnog kurikuluma i kurikuluma škola. Otuda je fokus reforme bio na jačanju škola i osposobljavanju učitelja za izradu školskog kurikuluma, pri čemu su škole uključene u odlučivanje o kurikulumu na sve tri razine: nacionalnoj, lokalnoj i razini škole (Roppo i Valijarvi, 2010).

Kako bi škole bile osposobljene za izradu kurikuluma, obrazovne vlasti su provele opsežne pripreme škola i učitelja za novu ulogu. Nacionalno vijeće za obrazovanje je na početku reforme, pored osposobljavanja učitelja, raspisalo i natječaj kojim je pozvalo škole da sudjeluju u radu mreže škola za razvoj kurikuluma. Da bi se mogle prijaviti na natječaj, škole su trebale izraditi jasan plan za razvoj vlastitih školskih kurikuluma i definirati teme na koje će se fokusirati poučavanje u školama. Za odabrane škole su organizirani treninzi, pružena im je materijalna podrška za izradu nastavnih materijala, razmjenu iskustava s drugim školama i pronalaženje drugih mogućnosti za stručno osposobljavanje. Škole su zauzvrat trebale prenositi stečena znanja i iskustvo drugim školama i poticati umrežavanje škola. Kako je namjera osnivanja mreže škola bila učiniti cijeli proces transparentnim, škole uključene u mrežu nazvane su *aquarius* školama (Roppo i Valijarvi, 2010).

Za proces izrade nacionalnog okvirnog kurikuluma važno je napomenuti da je njegovom donošenju prethodila jednogodišnja široka javna diskusija u kojoj su sudjelovali svi za kurikulum relevantni akteri, uključujući i škole.

Pritom je velika pažnja bila posvećena teorijskim raspravama o naravi znanja i učenja, u kojima je važno mjesto dobio konstruktivistički pristup znanju i poučavanju koji je činio važnu teorijsku osnovu novog kurikuluma. Roppo i Valijarvi (2010) kažu da je nova koncepcija poučavanja i učenja prema kojoj učenici imaju aktivnu ulogu kao primatelji, interpretatori i kreatori znanja činila centralni građevni blok novog nacionalnog kurikuluma. Ideja da se poučavanje i učenje zasniva na pristupu prema kojem učenici sami konstruiraju svoje znanje pod vodstvom učitelja, operacionalno je bila izražena u zahtjevu da učitelji kreiraju povoljne uvjete i kontekst učenja te pedagoški vode proces učenja koji je u skladu s kurikulumskim ciljevima. Kurikulum je bio razumljen kao sredstvo škola i učitelja za kreiranje učinkovitog i poticajnog konteksta poučavanja i vođenja procesa učenja.

Kao što smo prethodno naveli, Nacionalnim okvirnim kurikulumom škole su dobile veliku ulogu u izradi kurikuluma na svim razinama, posebice u izradi njihovih školskih kurikuluma. Nacionalni okvirni kurikulum je to omogućavao time što je u osnovnim crtama određivao osnovne kurikulumске komponente (npr. ciljeve, vrijednosti, ishode učenja za obvezne predmete i međupredmetne teme za grupe godina ili cikluse, način vrednovanja ishoda učenja i praćenja postignuća učenika) i vrlo fleksibilnu satnicu s predloženim brojem ukupnog tjednog broja sati za predmete za više školskih godina (2-3 godine) pri čemu su škole mogle same odrediti koliko će sati nastave imati predmeti po pojedinim godinama (tablica 1.). Otvorenost i fleksibilnost nacionalnog kurikuluma omogućavala je školama da ga prilagode potrebama učenika i lokalnog konteksta.

Tablica 1. Minimalni tjedni broj sati za predmete i grupe predmeta po grupama godina u obveznom obrazovanju u Finskoj

Predmetna grupa ili predmet	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Ukupni tjedni sati u godini
Jezično područje: Materinski jezik i književnost	14			14				14		42
Jezik A	-----			8				8		16
Jezik B	-----			-----				6		6
Matematika	6			12				14		32
Zaštita okoliša										
Biologija i geografija		9			3			7		31
Fizika i kemija					2			7		
Zdravstveni odgoj								3		
Vjeronauk/Etika			6					5		11
Povijest i društvene znanosti	-----			-----	3			7		10
Glazbeni odgoj				4-				3-		
Likovne umjetnosti		26		4-		30		4-		
Zanat, tehnički, tekstilni rad				4-				7-		
Tjelesni odgoj				8-				10-		56
Domaćinstvo	-----			-----				3		3
Obrazovno i profesionalno usmjerenje	-----			-----				2		2
Izborni predmeti								(13)		13
Minimalan broj sati	19	19	23	23	24	24	30	30	30	222
Izborni Jezik A	-----			-----	(6)			(6)		(12)

Izvor: Basic Education in Finland

URL: <http://www.minedu.fi./OPM/Koulutus/perusopetus/?lang=en> (pregledano 18. 12. 2014.)

Iz organizacijske strukture procesa izrade nacionalnog kurikuluma vidljivo je da u Finskoj kurikulumske promjene inicira centralna vlast, pokreće ih Nacionalno vijeće za obrazovanje. U pripremi prijedloga novog nacionalnog kurikuluma škole su sudjelovale putem svojih predstavnika u ekspertnim grupama za pojedina predmetna područja. Osim učitelja i predstavnika sveučilišta, koji su u grupama najbrojniji, članovi ekspertnih grupa su bili i predstavnici obrazovne vlasti (administracije) i relevantnih područja društva. Važno je istaknuti da su ekspertne grupe, pored izrade kurikulumskih smjernica za pojedina područja, također trebale osigurati i implementaciju principa školskih kurikuluma u nacionalni kurikulumski okvir.

Na *lokalnoj razini* (gradovi i općine) kurikulumski timovi su dodavali nacionalnom kurikulumu aspekte i detalje koji su zajednički svim školama u lokalnoj zajednici i koji su odgovarali strategiji razvoja lokalne zajednice. Primjer izrade lokalnog kurikuluma za obvezno obrazovanje u gradu Tampere pokazuje da je lokalna obrazovna vlast grada, u svrhu izrade lokalnog kurikuluma, formirala operativnu grupu sastavljenu od ravnatelja škola, učitelja i važnih obrazovnih aktera grada. Operativna grupa je, zapravo, činila koordinacijski odbor za organiziranje izrade lokalnog kurikuluma i pružanje stručne pomoći školama u izradi njihovih školskih kurikuluma. Osnovni je zadatak koordinacijskog odbora bio organizirati i koordinirati rad predmetnih grupa koje su izrađivale predmetne kurikulume. Predmetne grupe su činili učitelji iz gradskih škola (4 učitelja za pojedini predmet). Osim predmetnih kurikuluma obogaćenih lokalnim aspektima (lokalna povijest, priroda i briga za okoliš, kulturne posebnosti i sl.), ove grupe su također povezivale predmetne ciljeve i ishode učenja s međupredmetnim temama definiranim u nacionalnom kurikulumu te sa strategijom razvoja grada. Lokalni aspekti kurikuluma su uključivali lokalne vrijednosti obrazovanja, koncepcije i kontekst poučavanja i učenja, brigu o zdravlju, profesionalno savjetovanje, suradnju između škole i roditelja, prevenciju socijalnih problema učenika koja uključuje pružanje pomoći učenicima s problemima u učenju, zdravstvenim problemima i sl. Lokalni aspekti kurikuluma također su obuhvaćali i izvanškolske aktivnosti koje dijelom planira grad, a dijelom škole. Na lokalnoj razini tako-

đer su definirane i zajedničke smjernice za evaluaciju ishoda učenja (Roppo i Valijarvi, 2010).

Izrada kurikuluma *u školi* temelji se na nacionalnom i lokalnom kurikulumu koje škola prilagođava potrebama škole, odnosno učenika. Izrada školskog kurikuluma obuhvaća opis vrijednosti na kojima se zasniva rad škole, izradu predmetnih kurikuluma i međupredmetnih tema, sadržaje specifične za školu, pri čemu se mogu prema školskoj odluci dodati i novi sadržaji. Za navedenu koncepciju kurikuluma karakteristično je da rad na planiranju i donošenju odluka vezanih za kurikulum postaje važan dio rada svakog učitelja. Izrada školskog kurikuluma traje u prosjeku godinu dana, pri čemu se kurikulum inovira i mijenja ovisno o odlukama obrazovnih vlasti i škole. No, intenzivan posao na izradi školskog kurikuluma ponavlja se u prosjeku u razmacima od 5 do 10 godina, ovisno o dinamici kurikulumskih reformi u zemlji. Da bi ilustrirali odnos nacionalnog, lokalnog i školskog kurikuluma, Roppo i Valijarvi (2010) navode podatak da je dokument nacionalnog kurikuluma iz 1994. godine imao 300 stranica, dodano mu je 100 stranica lokalnog kurikuluma i 100 stranica školskog kurikuluma.

U 2004. godini donesen je novi nacionalni kurikulum koji je detaljniji i preskriptivniji od kurikuluma iz 1994. godini i ukazuje na re-centralizaciju kurikuluma. Orijentaciju k re-centralizaciji kurikuluma prate zahtjevi pojedinih izvanškolskih interesnih grupa za zastupljenijim standardiziranim kontekstom poučavanja i učenja te evaluacijom ishoda učenja. Usprkos navedenim zahtjevima i pomacima k centralizaciji kurikuluma, finske škole i učitelji još uvijek imaju značajnu autonomiju u odlučivanju o školskom kurikulumu i radu škola (Roppo i Valijarvi, 2010).

4.2. ŠKOLSKI KURIKULUM U NIZOZEMSKIM ŠKOLAMA – NA PRIMJERU STELLA MARIS ŠKOLE I BONHOEFFER ŠKOLE

Nieven, van den Akker i Resink (2010) kažu da je nizozemski obrazovni sustav „šampion“ u pogledu autonomije škola i učitelja u usporedbi s drugim zemljama. Međutim, pritom je paradoksalno, kažu dalje isti autori, da značajan broj obrazovnih aktera prigovara kurikulumskoj politici preveliko administrativno upletanje u obrazovanje dok učitelji traže određeno usmjeravanje. No, bez obzira na njegovu kompleksnost, nizozemski obrazovni sustav spada u decentralizirane sustave s dugom tradicijom decentraliziranog kurikuluma. S obzirom na takav obrazovni kontekst, škole imaju velik prostor za razvijanje svojeg kurikuluma prema vlastitim aspiracijama unutar granica nacionalnog kurikuluma. Nizozemci takav kurikulumski kontekst nazivaju „*slobodom unutar granica*“ (Nieven i sur., 2010, str. 274). Pritom granice koje postavlja nacionalni kurikulum variraju ovisno o razini obrazovanja. Te granice su najmanje direktivne, tj. ograničavajuće na razini obveznog obrazovanja. Naime, nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje okvirno definira ciljeve, očekivane ishode učenja (*attainment targets*) za kurikulumski područja, predmete i međupredmetne teme, vrlo sažet opis mjesta i uloge predmeta i područja u obrazovanju. Očekivani ishodi učenja za nižu razinu srednjeg obrazovanja (koje također čini dio srednjeg obrazovanja) pokrivaju 2/3 nastavnog vremena, dok ostatak vremena škole mogu koristiti prema vlastitim planovima. Satnica je također vrlo fleksibilna i ovisno o razini obrazovanja. Predlaže se ukupan broj sati po pojedinim predmetima za cijelu školsku godinu ili stupanj obrazovanja (npr. za sve tri godine nižeg srednjeg obrazovanja) (tablica 2.). Takva struktura kurikuluma i satnica osiguravaju školama prostor da, ovisno o potrebama i interesima učenika, odlučuju na što će u poučavanju staviti naglasak, koliko vremena će se nešto poučavati i kako će organizirati poučavanje da bi ostvarile u nacionalnom kurikulumu planirane ishode učenja (Nieven i sur., 2010).

Slabijem centralnom upravljanju školama i njihovim kurikulumskim prostorom doprinosi i slabija output kontrola. Naime, na razini

ni obveznog obrazovanja nisu obvezni nacionalni ispiti ili testiranja učeničkih postignuća koji usmjeravaju škole i učitelje na poučavanje onog dijela kurikuluma koji se njima evaluira. Međutim, škole su za učenička postignuća odgovorne roditeljima i inspektoratu. Dugogodišnja tradicija decentraliziranog obrazovanja doprinosi očuvanju autonomije škole (Nieven i sur., 2010; Kuiper i sur., 2013).

Tablica 2. Godišnja satnica po predmetima i grupama predmeta – preporuka za sve tri godine nižeg srednjeg obrazovanja u Nizozemskoj

Predmetna grupa ili predmet	Ukupan broj sati godišnje
Nizozemski jezik	400
Engleski jezik	280
Drugi strani jezik	240
Matematika	400
Biologija	120
Fizika i kemija	200
Informatika	20
Povijest i politika	200
Geografija	140
Ekonomija	80
Tehnologija	180
Životne vještine	100
Umjetnosti	280
Tjelesni odgoj	360

Izvor: The Information Data base on Education System in Europe (Eurybase – Netherlands 2006/2007)

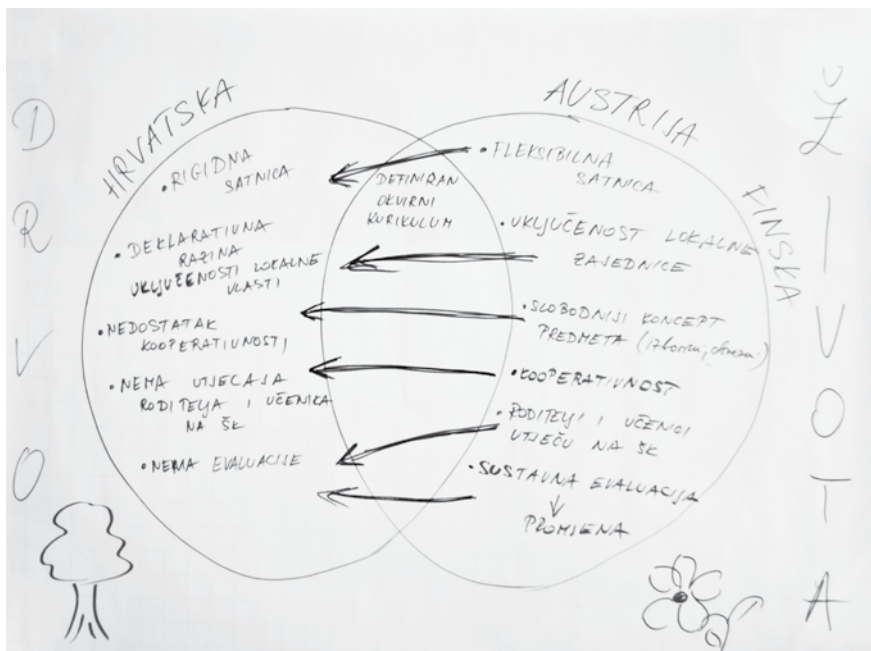
URL: www.eurydice.org (pregledano 18. 12. 2014.)

Za Nizozemsku je također karakteristična vrlo razvijena stručna podrška školama u razvijanju školskih kurikuluma putem agencija i instituta, uključujući i istraživanja koja omogućuju uvide u proces izrade školskih kurikuluma u školama kao što je slučaj s istraživanjima re-dizajniranja školskog kurikuluma u *Stella Maris školi*.

Stella Maris škola je katolička škola u kojoj su ravnatelj i učitelji identificirali slabu motiviranost učenika za učenje, naročito u razredima nižeg srednjeg obrazovanja. Polazeći od identificirane potrebe za povećanjem motivacije učenika, cilj školskog kurikuluma je bio: 1. postići aktivnije, samostalnije i kooperativnije učenje u redovitim (obveznim) predmetima i 2. ponuditi osnovne i općeobrazovne module i projekte u trajanju od dva sata tjedno. Osnovan je školski tim sastavljen od dva voditelja i šest učitelja iz različitih područja koji je trebao organizirati izradu školskog kurikuluma i izraditi plan realizacije aktivnosti, odnosno procedure njegove izrade. Školski tim, tj. radna grupa je imala vanjsku ekspertnu podršku. Uz pomoć vanjskih eksperata radna grupa je izradila prijedlog trogodišnjeg školskog kurikuluma za 10 mjeseci koji je prodiskutiran u školi. Grupa učitelja volontera je razradila školski kurikulum za prvu godinu koji se sastojao od: 1. šest osnovnih obveznih modula za čitanje s razumijevanjem, pravilno pisanje i izgovor, aritmetiku i informacijsko-komunikacijsku tehnologiju; 2. široke ponude izbornih modula koji su nadopunjavali nastavne predmete i 3. četiri obvezna projekta izvan nacionalnog kurikuluma. Učitelji koji su izrađivali novi školski kurikulum mogli su za njega izraditi nove nastavne materijale ili inovirati postojeće. Pokazalo se da je izrada kurikuluma i nastavnog materijala vrlo složen zadatak koji je pored ostalog zahtijevao vrijeme za osmišljavanje, izradu dokumenata i nastavnog materijala, njihovo evaluiranje i modificiranje prije upotrebe. Sljedeće godine su izrađivali dijelove školskog kurikuluma i nastavne materijale za naredno razdoblje (Nieven i sur., 2010).

Novi kurikulum je rezultirao s više nastavnih aktivnosti koje su promovirale aktivno učenje i bile implementirane u redovitoj nastavi. Također su doprinijele boljoj koherenciji između nastavnih predmeta. Iskustvo izrade novog školskog kurikuluma u školi *Stella Maris*

je instruktivno jer ukazuje na važnost školskog kurikulumuma za poboljšanje kvalitete redovite nastave, tj. kvalitetniju implementaciju nacionalnog kurikulumuma s obzirom na potrebe učenika. Međutim, ono istovremeno ukazuje na složenost i zahtjevnost procesa izrade školskog kurikulumuma koji zahtijeva ekspertizu učitelja, vrijeme, materijalna sredstva te poticajnu i suradničku klimu u školi.



4.3. AUSTRIJA

Za razliku od zemalja s dugom tradicijom decentraliziranog školskog sustava i kurikulumuma kao što je npr. spomenuta Nizozemska, Austrija ima dugu tradiciju centraliziranog školskog sustava i kurikulumuma. Ima federalni sustav upravljanja školskim sustavom, pri čemu federalna vlast donosi programsko-normativni okvir koji pokrajinske vlasti i škole razrađuju i primjenjuju. Za razumijevanje obrazovne i kurikulumske politike važno je navesti da Austriju također karakterizira konzultativni sustav odlučivanja o školstvu u kojem škole, roditelji, učenici, sindikati i ostale zainteresirane strane imaju snažan utjecaj

na donošenje odluka na svim razinama, uključujući i centralnu. Tako su npr. prema Školskom zakonu iz 1974. godine škole mogle osnovati posebna povjerenstva koja je trebalo konzultirati u donošenju kurikulumskih promjena. Ona su u primarnom obrazovanju uključivala učitelje i roditelje, a u nižem i višem srednjem obrazovanju i učenike (Schwartz i Westfall-Greiter, 2010).

U navedenom je sustavu kurikulumska autonomija škola bila ograničena nacionalnim kurikulumom, odnosno prostorom koji je nacionalni kurikulum ostavljao školama za reguliranje kurikulumskih pitanja. Ta sloboda se uglavnom svodila na slobodu učitelja da odlučuju o tome što će i kako će poučavati izvan obveznog nacionalnog kurikulumu. Drugim riječima, školski kurikulum se svodio na dodatak, odnosno proširenje (*erweiterungsbereiche*) obveznog nacionalnog kurikulumu (Schwartz i Westfall-Greiter, 2010, str.167-168).

Kao i u većini europskih zemalja, trend povećanja autonomije škola u odlučivanju o vlastitom kurikulumu počinje promjenama školskog zakonodavstva početkom 90-ih godina, točnije 1993. godine. Tada su škole dobile više slobode u prilagođavanju poučavanja i učenja potrebama učenika i sredine u kojoj su škole djelovale. U tom kontekstu naročito je bilo značajno uvođenje fleksibilne satnice za obvezne nastavne predmete, za koje je nacionalni kurikulum određivao minimalan i maksimalan tjedni broj sati (tablica 3.). To je omogućilo školama da unutar datog raspona broja sati mogu povećavati ili smanjivati broj sati za pojedine predmete, ovisno o potrebama učenika. Schwartz i Westfall-Greiter (2010) navode da su škole mogle ne samo modificirati broj sati obveznih predmeta, nego i uvesti nove predmete, izborne predmete pretvarati u obvezne, uključivati u projekte stručnjake izvan škole.

Tablica 3. Satnica za predmete i grupe predmeta u nižoj realnoj gimnaziji u Austriji - preporučeni tjedni broj sati

Predmetna grupa ili predmet	Preporučeni tjedni broj sati
Vjeronauk	8; 2 svake godine
Njemački	15 – 21
Strani jezik	12 – 18
Povijest i društvene znanosti	5 – 10
Zemljopis i ekonomija	7 – 12
Matematika	14 – 20
Geometrija	2 – 6
Biologija i zaštita okoliša	7 – 12
Fizika	5- 10
Kemija	1,5 – 4
Glazbeni odgoj	6 – 11
Likovni odgoj	7 – 12
Tehnički odgoj ili Tekstil	7 - 12; jedan od dva
Domaćinstvo i prehrana	2 – 6
Tjelesni odgoj	12 – 18

Izvor: Bundesministerium für Bildung und Frauen

URL: <https://www.bmbf.gv.at/schulen/index.html> (pregledano 18. 12. 2014.)

Značajni pomaci u razvoju školskog kurikulumu učinjeni su i uvođenjem školskih pilot-projekata kojima su se razvijali novi oblici poučavanja, omogućilo integriranje nastave pojedinih predmeta te uvođenje novih oblika praćenja ishoda učenja (npr. putem uvođenja portfolia učenika). U primarnom obrazovanju Ministarstvo je naročito podupiralo projekte koji su se odnosili na razvoj kurikuluma matematike, stranih jezika, prirodoslovlja i muzike. Školske pilot-projekte su na osnovi novih zakonskih mogućnosti inicirale

same škole, tj. projekti su bili njihove inicijative koje su prihvaćali i odobravali Ministarstvo i lokalne vlasti. Pritom je važno naglasiti da je Ministarstvo podržavalo inicijative škola i širenje njihove kurikulumske autonomije (Schwartz i Westfall-Greiter, 2010).

Kurikulumskoj autonomiji škola doprinijele su i druge promjene u školskom sustavu kao što je promjena uloge školskih inspektora čija uloga više nije bila odobravanje planova rada škola (nego su ih škole trebale samo informirati o svojim planovima) te uvođenje kompetencijskih standarda za glavne nastavne predmete u završnim razredima primarnog obrazovanja (4. razred) i nižeg srednjeg obrazovanja (8. razred). Sam nacionalni kurikulum je prošao značajnije promjene koje je karakterizirao pomak od input orijentacije ka output orijentaciji, tj. razvoj *outcome based curriculum* koji je akcent stavljao na razvoj učeničkih kompetencija izraženih u ishodima učenja. Novi nacionalni kurikulum orijentiran na razvoj učeničkih kompetencije za niže srednje obrazovanje stupio je na snagu 2000. godine, a za više srednje obrazovanje 2007. godine. Novi nacionalni kurikulum također se smatra značajnim doprinosom razvoju školskog kurikuluma u Austriji (Schwartz i Westfall-Greiter, 2010).

Iako su navedene promjene povećale slobodu škola u prilagođavanju kurikuluma učenicima i lokalnom kontekstu, autonomija škola u Austriji je još uvijek relativno ograničena, tj. kreće se u granicama koje u znatnoj mjeri određuju školska legislativa i nacionalni kurikulum koje donosi Ministarstvo. Za austrijsko iskustvo je karakteristično da pored vladinih inicijativa značajnu ulogu u širenju kurikulumske autonomije škola imaju upravo inicijative koje dolaze od škola i da ih obrazovna vlast podržava.

4.4. HRVATSKA

Poput Austrije, Hrvatska također spada u zemlje s dugom tradicijom centraliziranog školskog i kurikulumskog sustava. Nacionalni kurikulum u Hrvatskoj je predmetni kurikulum kojeg čine nastavni plan i nastavni programi pojedinih predmeta s fiksnom tjednom satnicom za svaki pojedini predmeti. Sadrži obvezne predmete, izborne predmete, dopunsku i dodatnu nastavu i izvannastavne aktivnosti. Iako u izradi nastavnih programa za pojedine predmete ponajviše sudjeluju učitelji i sveučilišni nastavnici, a škole i ostale zainteresirane strane (sindikati, roditelji, akademska zajednica itd.) mogu sudjelovati u javnoj raspravi o promjenama u nastavnim programima, razvoj nacionalnog kurikuluma je u ingerenciji Ministarstva. Naime, Ministarstvo inicira i donosi (odobrava) promjene.

Za razliku od većine drugih europskih zemalja u kojima su kurikulumske promjene provedene tijekom 1990-ih godina i početkom 2000-ih (tranzicijske zemlje), u Hrvatskoj su one počele kasnije. Značajnije obrazovne promjene bile su planirane Planom razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005.-2010. (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2005), kada je predviđena i kurikulumska reforma. Donošenjem novog Nastavnog plana i programa 2006. godine (HNOS) izmijenjeni su nastavni programi za obvezno obrazovanje. Promjene su bile usmjerene na sadržajno rasterećenje i inoviranje dotadašnjih nastavnih programa. Nisu rezultirale dubljim promjenama koje bi značile zaokret k novom modelu nacionalnog kurikuluma orijentiranog na ishode učenja i razvoj učeničkih kompetencija potrebnih za život u suvremenom društvu. I dalje je zadržan tradicionalni predmetni pristup s naglaskom na transmisiji znanja i fiksnoj satnici. U dokumentu Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda i dalje je zadržana prethodno navedena struktura predmeta na obvezne i izborne predmete, dopunsku i dodatnu nastavu te izvannastavne aktivnosti s propisanim brojem školskih sati (tablica 4.). Osim nastavnog plana, dokument sadrži nastavne programe za obvezne predmete. Riječ kurikulum se uopće ne spominje.

Tablica 4. Nastavni plan za provedbu nastavnoga programa za osnovnu školu u Hrvatskoj – tjedni broj sati po predmetima

Obvezni predmeti	1. r.	2.r.	3.r.	4.r.	5.r.	6.r.	7.r.	8.r.
Hrvatski jezik	5	5	5	5	5	5	5	5
Likovna kultura	1	1	1	1	1	1	1	1
Glazbena kultura	1	1	1	1	1	1	1	1
Strani jezik	2	2	2	2	3	3	3	3
Matematika	4	4	4	4	4	4	4	4
Priroda	-	-	-	-	1,5	2		
Biologija							2	2
Fizika							2	2
Kemija							2	2
Priroda i društvo	2	2	2	3				
Povijest					2	2	2	2
Geografija					1,5	2	2	2
Tehnička kultura					1	1	1	1
TZK	3	3	3	2	2	2	2	2
Izborni predmeti								
Vjeronauk	2	2	2	2	2	2	2	2
Drugi strani jezik				2	2	2	2	2
Ostali izborni predmeti					2	2	2	2
Ukupno	2	2	2	4	6	6	6	6

Značajniji zaokret k novom modelu nacionalnog kurikuluma orijentiranom na ishode učenja i razvoj učeničkih kompetencija učinjen je donošenjem Strategije za izradbu i razvoj nacionalnoga kurikuluma 2007. godine. Tijekom 2008. godine donesen je Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi kojim je stvorena normativna osnova za izradu novog nacionalnog kurikuluma prema spomenutoj Strategiji. U 2011. na osnovu Strategije za izradbu i razvoj nacionalnoga kurikuluma i Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi donesen je Nacionalni okvirni kurikulum (NOK). Nacionalni okvirni kurikulum je predstavljao temeljni kurikulumski dokument, odnosno okvir za izradu ostalih kurikulumskih dokumenata kao što su predmetni kurikulumi, udžbenici, programi stručnog osposobljavanja učitelja za izradu i provođenje kurikuluma te ispitni dokumenti za evaluaciju ishoda učenja. Izradom Nacionalnog okvirnog kurikuluma također se, pored kompetencija učenika, nastojalo osigurati koherenciju nastavnih predmeta i koherenciju svih kurikulumskih komponenti čiji nedostatak je predstavljao jednu od glavnih slabosti obrazovanja temeljenog na nastavnim planovima i programima (Baranović, Domović i Vizek Vidović, 2013).

Navedene dokumente i promjene smo naveli jer su oni također regulirali odnos nacionalnog i školskog kurikuluma, odnosno autonomiju škola u odlučivanju o vlastitom kurikulumu. U svim navedenim dokumentima školski kurikulum je određen nacionalnim kurikulumom i sveden na dodatak njegovom obveznom dijelu, odnosno obveznim predmetima. Preciznije, školski kurikulum je sveden na izborne predmete, dopunsku i dodatnu nastavu te izvannastavne i izvanškolske aktivnosti (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, čl. 28. i Nacionalni okvirni kurikulum, str. 37). U Hrvatskom nacionalnom obrazovnom standardu školski kurikulum se uopće ne spominje.

Međutim, svi navedeni dokumenti istovremeno omogućuju i širenje prostora (mada limitirano) školama za obogaćivanje vlastitih kurikuluma, pa čak i Hrvatski nacionalni obrazovni standard koji ne spominje riječ školski kurikulum. Naime, Hrvatski nacionalni obrazovni standard je omogućavao uvođenje integrativnih programa i povezivanje predmeta putem projektne nastave. Nacionalni okvirni kurikulum direktno govori o autonomiji škole kao o jednom od te-

meljnih načela izrade i provedbe kurikuluma u školi¹ pri čemu se autonomija škole odnosi na slobodu prilagodbe nacionalnog kurikuluma profilu škole i stvaranju identiteta škole (Nacionalni okvirni kurikulum, str. 26). U odredbama Nacionalnog okvirnog kurikuluma kojima se definira školski kurikulum navodi se da se školski kurikulum odnosi „na načine na koje škole implementiraju [nacionalni] kurikulumski okvir uzimajući u obzir odgojno-obrazovne potrebe i prioritete učenika i škole te sredine u kojoj škola djeluje. Izrađuje se u suradnji s djelatnicima škole, učenicima, roditeljima i lokalnom zajednicom“, a omogućuje i ponude izvan obveznog kurikuluma (Nacionalni okvirni kurikulum, str. 37).

Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi osigurana je normativna osnova za navedene mogućnosti širenja kurikulumske autonomije škola. Preciznije, čl. 28. Zakona² kaže da se školski kurikulum donosi ne samo na osnovi nastavnog plana i programa (HNOS-a), nego i na osnovi nacionalnog kurikuluma, pri čemu definicija nacionalnog kurikuluma u Zakonu (čl. 26.)³ sadržajno odgovara njegovoj novoj definiciji navedenoj u Nacionalnom okvirnom kurikulumu. Osim toga, i zakonskim određenjem samog školskog kurikuluma Zakonom je omogućeno školama da pored izbornih predmeta, izvannastavnih i izvanškolskih aktivnosti prošire školski kurikulum na druge obrazovne aktivnosti, programe i projekte. No, i ove mogućnosti već i sam Zakon u istom članku limitira smjernicama Nastavnog plana i programa (čl. 28.).

¹ Samostalnost ili autonomija škola je definirana kao „...sloboda i neovisnost škole u osmišljavanju aktivnosti, programa, te projekata za učenike, roditelje, učitelje i ostale školske djelatnike kao dio školskog kurikuluma i stvaranja identiteta škole; sloboda izbora sadržaja, primjene metoda i organizacije odgojno-obrazovnog rada u ostvarivanju nacionalnoga kurikuluma“. (NOK, str. 26)

² Članak 28.

(1) Škola radi na temelju školskog kurikuluma i godišnjeg plana i programa rada ... (2) Školski kurikulum utvrđuje dugoročni i kratkoročni plan i program škole s izvannastavnim i izvanškolskim aktivnostima, a donosi se na temelju nacionalnog kurikuluma i nastavnog plana i programa. (3) Školski kurikulum određuje nastavni plan i program izbornih predmeta, izvannastavne i izvanškolske aktivnosti i druge odgojno-obrazovne aktivnosti, programe i projekte prema smjernicama hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda.

³ Članak 26.

(1) Odgoj i obrazovanje u školi ostvaruje se na temelju nacionalnog kurikuluma, nastavnih planova i programa i školskog kurikuluma. (2) Nacionalni kurikulum utvrđuje vrijednosti, načela, općeobrazovne ciljeve i ciljeve poučavanja, koncepciju učenja i poučavanja, pristupe poučavanju, obrazovne ciljeve po obrazovnim područjima i predmetima definirane ishodima obrazovanja, odnosno kompetencijama te vrednovanje i ocjenjivanje. (3) Nacionalni kurikulum donosi ministar.

Nesumnjivo je da je Nacionalnim okvirnim kurikulumom i Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi inauguriran zaokret u kurikulumskoj politici u Hrvatskoj. Međutim, iako izražavaju nastojanje na osuvremenjivanju i usklađivanju obrazovne politike u Hrvatskoj s razvojnim trendovima u Europi, i ovi dokumenti su još uvijek opterećeni naslagama starog, tradicionalnog razumijevanja kurikuluma.

Ipak se može reći da oni predstavljaju relevantan iskorak koji na programsko-normativnoj razini otvara nove mogućnosti škola za odlučivanje o vlastitom kurikulumu. Pritom treba imati u vidu da je riječ o iskoracima na programsko-normativnoj razini. Upitno je koliko se normativno-programске odredbe stvarno realiziraju, odnosno koliko ih škole koriste za razvoj svoje kurikulumске autonomije. Tim više što nakon donošenja Nacionalnog okvirnog kurikuluma nisu izrađeni novi predmetni kurikulumi niti su škole osposobljavane za izradu i primjenu novih kurikuluma. Ohrabrujuće je to što i nova Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije (2014) planiranjem razvoja otvorenog i fleksibilnog nacionalnog kurikuluma čini korak dalje u promicanju novog pristupa u kurikulumskoj politici koji čini relevantnu pretpostavku širenja autonomije škola u odlučivanju i razvoju vlastitog kurikuluma.

5. ZAKLJUČNE NAPOMENE

Gledajući razvoj školskog kurikuluma u cjelini, zaključno se može reći da u većini europskih zemalja prevladava trend ka širenju kurikulumske autonomije škola. U širenju školske autonomije vidi se veća mogućnost za postizanje učinkovitijeg i kvalitetnijeg obrazovanja učenika i rada škola. U europskim zemljama, i ne samo u europskim zemljama, danas se o školskom kurikulumu raspravlja kao o pitanju regulacije i deregulacije kurikulumske politike i kurikulumskih sustava. Iako su školski kurikulumi vrlo raznoliki, specifični ne samo za svaku pojedinu zemlju, nego i školu, može se govoriti o prevladavajućem trendu k uravnoteženom reguliranju odnosa centraliziranog i de-centraliziranog odlučivanja o pitanjima kurikuluma.

Za razvoj školskog kurikuluma pritom je uvijek važan odnos nacionalnog kurikuluma i školskog kurikuluma. Svaka krajnost na kontinuumu centralizirano-decentralizirano odlučivanje pokazala se manjkavom za osiguranje kvalitetnog obrazovanja. Svođenje školskog kurikuluma na dodatak nacionalnom kurikulumu sužava mogućnosti prilagođavanja poučavanja i učenja obrazovnim potrebama i interesima učenika te umanjuje kvalitetu njihove obrazovanosti. S druge strane, ignoriranjem usklađenosti školskog kurikuluma i nacionalnog kurikuluma, tj. koherencije unutar cijelog kurikuluma u školi, učenici mogu dobiti vrlo fragmentirano znanje čija kvaliteta ovisi o dobroj ili lošoj kvaliteti učitelja i uvjeta rada u školi.

Navedeni trendovi i pitanja koja danas otvara razvoj školskog kurikuluma instruktivni su za Hrvatsku koja reformira kurikulumski sustav kako bi omogućila učenicima da dobiju kvalitetno obrazovanje potrebno za život u suvremenom društvu. Za Hrvatsku koja ima centralizirani kurikulumski sustav s uskim konceptom školskog kurikuluma i čvrstom strukturom satnice, važna su iskustva zemalja sa sličnim kurikulumskim sustavom, posebno ona iskustva koja se odnose na fleksibilizaciju nacionalnog kurikuluma i širenje autonomije škole u primjeni nacionalnog kurikuluma i izradi školskog kurikuluma.

LITERATURA:

Baranović, B., Domović, V. i Vizek Vidović, V. (2013). Promjene i razvojni pravci u suvremenom obrazovanju. U D. Milanović, A. Bežen i V. Domović (ur.), *Metodike u suvremenom obrazovanju* (str. 7-26). Zagreb: Akademija odgojno-obrazovnih znanosti Hrvatske.

Bolstad, R. (2004). *School-based curriculum development: principles, processes, and practices*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research.

Divković, M. (1987). *Latinsko-hrvatski rječnik*. Zagreb: Naprijed.

Glatthorn, A. A. i Jailall, M. J. (2009). *The principal as curriculum leader*. London: Sage Ltd.

Handelzaltz, A. (2009). *Collaborative curriculum development in teacher design teams*. Enschede: Thesis University of Twente.

Jurić, V. (2007). Kurikulum suvremene škole. U V. Previšić (ur.), *Kurikulum. Teorije – Metodologija – Sadržaj – Struktura* (str. 253-309). Zagreb: Školska knjiga.

Kennedy, J. K. (2010). School-based curriculum for new times: A comparative analysis. U H. E. Law i N. Nieveen (ur.), *Schools as curriculum agencies* (str. 3-21). Rotterdam: Sense Publishers.

Kuiper, W. i Berkvens, J. (ur.) (2013). *Balancing curriculum regulation and freedom across Europe*. Enschede: CIDREE Yearbook 2013.

Kuiper, W., Nieveen, N. i Berkvens, J. (2013). Curriculum regulation and freedom in the Netherlands – A puzzling paradox. U W. Kuiper i J. Berkvens (ur.), *Balancing curriculum regulation and freedom across Europe* (str. 139-163). Enschede: CIDREE Yearbook 2013.

Law, H. E. i Nieveen, N. (ur.) (2010). *Schools as curriculum agencies*. Rotterdam: Sense Publishers.

Lawton, D. (2012). *The politics of the school curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul.

Leat, D., Livingston, K. i Priestley, M. (2013). Curriculum deregulation in England and Scotland – Different directions of travel? U W. Kuiper i J. Berkvens (ur.), *Balancing curriculum regulation and freedom across Europe* (str. 229-249). Enschede: CIDREE Yearbook 2013.

Marsh, J. C. (2010). Re-examining the conceptual models for school-based curriculum development. U H. E. Law i N. Nieveen (ur.), *Schools as curriculum agencies* (str. 287-297). Rotterdam: Sense Publishers.

Marsh, J. C. (2003). *Planning, management and ideology: Key concepts for understanding curriculum*. New York: RoutledgeFalmer.

McAra, K., Broadley, E. i McLauchlan, J. (2013). U W. Kuiper i J. Berkvens (ur.), *Balancing curriculum regulation and freedom across Europe* (str. 211-229). Enschede: CIDREE Yearbook 2013.

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske (2005). *Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005-2010*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske (2006). *HNOS. Nastavni plan i program za osnovnu školu*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske (2007). *Strategije za izradbu i razvoj nacionalnoga kurikulumu*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske (2008). *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske (2011). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednje obrazovanje*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

Nieven, N., van den Akker, J. i Resink, F. (2010). Framing and supporting school-based curriculum development in the Netherlands. U H. E. Law i N. Nieveen (ur.), *Schools as curriculum agencies* (str. 273-283). Rotterdam: Sense Publishers.

Pastuović, N. (1999). *Edukologija*. Zagreb: Znamen.

Roppo, E. i Valijarvi, J. (2010). School-based curriculum development in Finland. U H. E. Law i N. Nieveen (ur.), *Schools as curriculum agencies* (str. 197- 217). Rotterdam: Sense Publishers.

Sahlberg, P. (2012). *Lekcije iz Finske*. Zagreb: Školska knjiga.

Schwartz, M. i Westfall-Greiter, T. (2010). School-based curriculum development in Austria. U H. E. Law i N. Nieveen (ur.), *Schools as curriculum agencies* (str. 167-177). Rotterdam: Sense Publishers.

Vlada Republike Hrvatske (2014). *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije*. Zagreb: Vlada Republike Hrvatske.

Wiles, W. J. i Bondi, C. J. (2011). *Curriculum Development. A Guide to Practice*. New York: Pearson.

Vlatka Domović

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

TEORIJA KURIKULUMA I RAZVOJ ŠKOLSKOG KURIKULUMA

*“Razvoj kurikuluma bez teorije je tragičan, teorija kurikuluma bez razvoja kurikuluma poriče esencijalnu svrhu teorije”
(Ralph Tyler, 1949)*

1. ŠTO JE KURIKULUM?

Kurikulum je pojam koji je zbog njegove složenosti teško definirati na jednoznačan način. Laička javnost najčešće shvaća kurikulum kao sadržaj predmeta ili udžbenik. Nasuprot tomu, teoretičari kurikuluma upozoravaju na postojanje različitih definicija kurikuluma koje se mogu razvrstati u više kategorija smještenih na kontinuumu od vrlo specifičnih do vrlo širokih i općenitih. Ove definicije se međusobno ne isključuju, već stavljaju naglasak na različite elemente kurikuluma kao što su: tijek poučavanja; sadržaj, odnosno znanje koje učenici trebaju usvojiti; planirano iskustvo učenja; očekivani ishodi učenja; sva iskustva koja učenici stječu u školi (Parkay, Anctil i Hass, 2006). U novijim se definicijama naglašava da se kurikulum odnosi na sva iskustva učenja koja učenici stječu putem nekog obrazovnog programa (Ornstein i Hunkins, 2004, str. 10), a kojima je svrha postizanje širih i s njima povezanih specifičnih ciljeva razvijenih na osnovi znanstvenih teorija i istraživanja, prošle i sadašnje profesionalne prakse i promjenjivih potreba društva (Parkay i sur., 2006; Wiles, 2009). Ova definicija pretpostavlja proces izbora ciljeva i aktivnosti koje su vođene nekim setom vrijednosti. U skladu s tim, kurikulum je moguće razumjeti i kao skup poželjnih ciljeva ili vrijednosti koje se razvijaju u procesu planiranja i vode k uspješnom iskustvu učenja za učenike (Wiles i Bondi, 2007).

2. RAZVOJ KURIKULUMA

Razvoj kurikuluma odnosi se na: planiranje, implementaciju i evaluaciju kao i na ljude, procese i procedure koje su uključene u konstrukciju kurikuluma. To znači da se kurikulum razvija u procesu “korak po korak”, koji je prvi opisao Ralph Tyler u knjizi *Basic Principles of Curriculum and Instruction* 1949. godine. U ovoj knjizi postavljena su četiri ključna pitanja koja se odnose na planiranje i razvoj kurikuluma, a često se nazivaju i “Tylerova racionala”:

1. Koje odgojno-obrazovne svrhe škola treba ostvariti, postići?
2. Kako izabrati obrazovna iskustva koja vode k ostvarivanju tih svrha?
3. Kako organizirati obrazovna iskustva da bi poučavanje bilo učinkovito?
4. Kako se može evaluirati učinkovitost obrazovnih iskustava?

Iz ovih pitanja izvedeni su osnovni opće primjenjivi principi u razvoju kurikuluma: *definirati ciljeve, definirati iskustvo učenja primjereno ciljevima, organizirati iskustva učenja tako da imaju kumulativni efekt i evaluirati ishode učenja*. Drugim riječima, pri planiranju kurikuluma potrebno je identificirati opće ciljeve na osnovi prikupljanja podataka iz različitih izvora kao što su: predmet poučavanja, potrebe učenika, karakteristike društva i lokalne zajednice. Nakon što se identificiraju opći ciljevi, oni koji planiraju kurikulum trebaju ih prilagoditi u odnosu na filozofiju i vrijednosti odgojno-obrazovne ustanove i potrebe učenika. Rezultat ove prilagodbe su specifični ciljevi poučavanja. Nakon toga slijedi odabir obrazovnih iskustava koja omogućavaju postizanje ciljeva. Obrazovna iskustva moraju uzeti u obzir prijašnja iskustva učenika i percepciju koju učenici donose u situaciju poučavanja. Sljedeći korak je organizacija izabranih obrazovnih iskustava. Posljednji element pri izradi kurikuluma odnosi se na evaluaciju učinkovitosti, to jest evaluaciju ostvarenih ciljeva (Orstein i Hunkins, 2004).

Sljedbenica Tylerovog modela, Taba (1962) je predložila sedam konkretnih koraka koji se uz minimalne modifikacije primjenjuju i

danas pri izradi kurikuluma za sve obrazovne razine i tipove odgojno-obrazovnih institucija. To su:

1. ispitivanje potreba-analiza potreba učenika za koje se kurikulum izrađuje;
2. formulacija ciljeva koji se žele ostvariti;
3. izbor sadržaja;
4. organizacija sadržaja;
5. izbor iskustava učenja (metoda);
6. organizacija aktivnosti učenja/poučavanja;
7. evaluacija i sredstva za evaluaciju.

3. ŠKOLSKI KURIKULUM

“Dizajn školskog kurikuluma je fundamentalan način za komunikaciju o tome što škola jest i kako škola djeluje. Kad izrađujemo školski kurikulum, mi pomažemo odrediti koja znanja, iskustva i vrijednosti su najznačajnije za obrazovanje.”
(Hlebowitsh, 2005)

U skladu s prethodno navedenim općim definicijama kurikuluma, školski kurikulum je moguće definirati kao plan za akciju ili pisani dokument koji uključuje strategije za postizanje željenih, unaprijed formuliranih ciljeva.

Pri planiranju školskog kurikuluma dobro je voditi računa o poravnanju, odnosno koherentnosti i kongruentnosti unutar razina kurikuluma. U razumijevanju ovog problema može poslužiti tipologija kurikuluma koju je razvio Allan Glatthorn (2000, 2004). On opisuje sedam tipova kurikuluma:

1. preporučeni kurikulum-obično ga predlažu eksperti ili profesionalna udruženja/organizacije;
2. napisani ili službeni kurikulum-onaj koji se pojavljuje u državnim ili lokalnim službenim dokumentima;
3. izvedeni ili kurikulum koji se poučava - odnosi se na ono što učitelji stvarno izvode/implementiraju u svom radu;

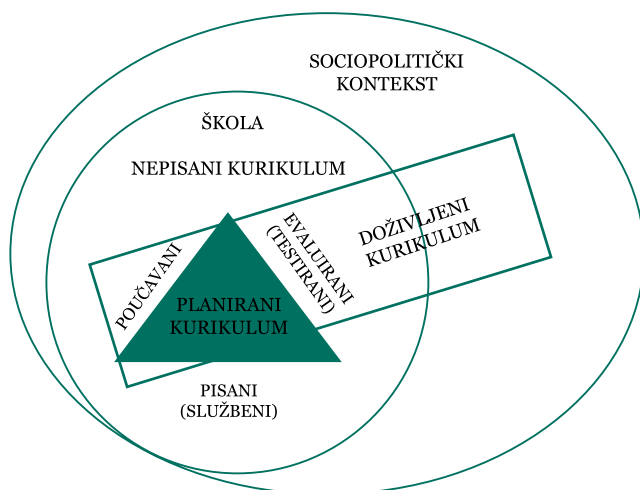
-
4. podupirući kurikulum-odnosi se na resurse koji pomažu u implementaciji kurikuluma;
 5. izmjereni/procijenjeni kurikulum-onaj koji se pojavljuje u testovima ili drugim mjerama postignuća, od standardiziranih postupaka vanjske evaluacije do testova i ispita koje provode učitelji;
 6. naučeni kurikulum-kompetencije koje učenici uistinu usvoje nakon odgojno-obrazovnog rada, odnosno implementacije kurikuluma;
 7. skriveni kurikulum-onaj koji se odnosi na implicitnu praksu specifičnu za određenu obrazovnu sredinu. On podrazumijeva ono što učenici (na)uče iz fizičkog okruženja u kojemu rade, kao i politike i procedura koje se u određenoj školi primjenjuju.

U literaturi se nalaze i brojna druga viđenja tipova/razina kurikuluma, kao što su retorički i tzv. nulti kurikulum, koja mogu pomoći pri promišljanju školskog kurikuluma. Retorički kurikulum se odnosi na ideje koje zagovara prosvjetna politika. Nulti ili izostavljeni kurikulum odnosi se na one sadržaje i iskustva koja ne poučavamo, ali za koje učenici znaju da postoje. Učenici iz nultog kurikuluma mogu zaključiti da se ono što je ispušteno ne smatra značajnim ili naprosto nije važno za obrazovanje. Nadalje, ako kultura iz koje dolaze nije zastupljena u kurikulumu, znači da se ona razumije kao manje vrijedna u odnosu na one koje su zastupljene u kurikulumu (Ornstein i Hunkins, 2004; Eisner, 1985). Analiza nultog kurikuluma obično se odnosi na pitanje zašto su neka područja izostavljena iz službenog kurikuluma, što najčešće upućuje na analizu socijalnog i vrijednosnog konteksta u kojemu neki školski kurikulum djeluje.

Opisane tipove kurikuluma je moguće dovesti u vezu s naglascima u pojedinim školskim kurikulumima. U novije vrijeme naglašava se orijentacija prema standardima i ishodima učenja koja rezultira potrebom za poravnanjem (*curriculum alignment, constructive alignment*) (Glatthorn, 2000), to jest ujednačavanjem službenog, napisanog i procijenjenog kurikuluma.

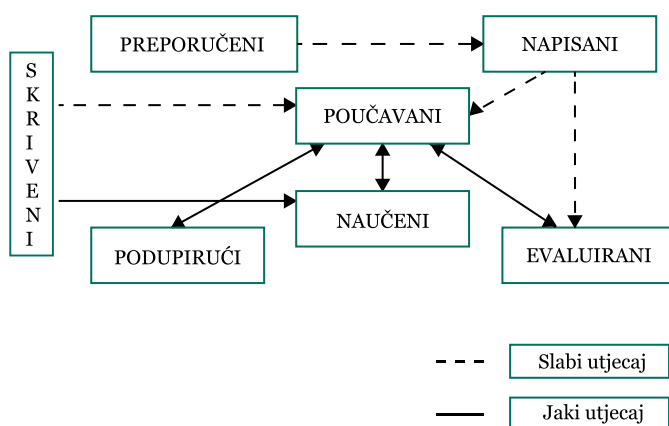
Tallerico (2012) na temelju gore spomenutih tipova kurikuluma upozorava da je pri planiranju, implementaciji i evaluaciji kuriku-

luma potrebno imati u vidu različite razine, pri čemu je važno voditi računa o stvarnom kontekstu za koji se kurikulum planira i u kojem se implementira (slika 1.). Drugim riječima, pri izradi školskog kurikuluma treba uzeti u obzir politički i socijalni kontekst koji ima utjecaj na planirani i nepisani (skriveni) kurikulum. To se odnosi na analizu ciljeva obrazovne politike, ali i na potrebe i ciljeve šire i uže društvene zajednice. Također, potrebno je analizirati i temeljne vrijednosti i uvjerenja na kojima želimo temeljiti rad u školi, kao i kulturu u kojoj učenici žive izvan škole. Na temelju analize socijalnog konteksta u kojemu škola djeluje moguće je identificirati smetnje, mogućnosti i prilike za definiranje ciljeva i realizaciju školskog kurikuluma. Nakon analize konteksta, slijedi planiranje kurikuluma u kojem od početka procesa treba voditi računa da implementacija školskog kurikuluma treba osigurati kongruentnost napisanog, poučavanog i evaluiranog školskog kurikuluma. Uz to treba stalno analizirati kako učenici percipiraju ono što je planirano, poučavano i evaluirano, to jest što je doživljeni kurikulum za učenike i kako on utječe na život učenika izvan škole.



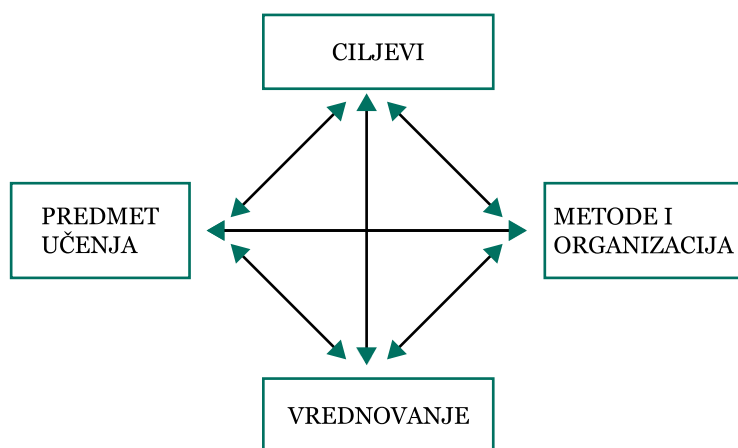
Slika 1. Elementi o kojima treba voditi računa pri izradi školskog kurikuluma (adaptirano prema Tallerico, 2012, str. 14)

Iako su teorijske preporuke o razvoju kurikuluma nedvosmislene, istraživanja pokazuju da često postoji neusklađenost među različitim tipovima kurikuluma, odnosno da ne postoji očekivano poravnanje i kongruentnost (slika 2.). Tako, na primjer, preporučeni kurikulum samo djelomično utječe na napisani, a (na)pisani kurikulum ima samo umjereni utjecaj na poučavani. Učitelji često izjavljuju da na početku školske godine provjere pisani kurikulum kako bi se podsjetili na to što on uključuje. Učitelji su puno više, kao i učenici, usmjereni na poučavani kurikulum koji može znatno odstupati od napisanog i procijenjeni, evaluirani kurikulum, odnosno njihov rad determinira ono što nakon implementacije stvarno vrednuju. Slično se događa i s učenicima, što pokazuju često postavljana pitanja koja učenici upućuju učiteljima: „Što će biti u testu?“ ili „Što ćete nas pitati?“. Skriveni kurikulum ima također jaki utjecaj na ono što učenici uče. Iako učenici nisu uvijek svjesni utjecaja skrivenog kurikuluma, doživljavaju ga u svojem svakodnevnom iskustvu. Učitelji su u odnosu na naučeni kurikulum osjetljiviji od drugih nositelja interesa (učenika, roditelja, ravnatelja, lokalne zajednice) jer su izravno suočeni s učeničkim potrebama i njihovim reakcijama na poučavani kurikulum što im omogućava uvid ili predikciju onog što učenici stvarno mogu naučiti bez obzira na ciljeve koji su ponekad nerealistično formulirani u službenom kurikulumu. Ovo su samo neki od razloga zbog kojih teoretičari kurikuluma naglašavaju potrebu za poravnanjem među svim razinama kurikuluma (Glatthorn, 2000, str. 85).



Slika 2. Razine kurikuluma i njihov međusobni utjecaj (adaptirano prema Glatthorn, 2000, str. 85)

Da bi se osigurala kongruentnost i koherentnost kurikuluma, važno je voditi računa i o odnosima između temeljnih komponenti svakog kurikuluma – ciljeva, predmeta, odnosno sadržaja učenja, metoda koje se koriste i načina evaluacije. Ove komponente su u međusobnoj interakciji, to jest promjena u bilo kojem segmentu vodi promjenama u svim ostalima. Kao ilustracija tih odnosa može poslužiti model H. Gilesa (prema Ornstein i Hunkins, 2004, str. 236; Pastuović, 1999, str. 519) prikazan na slici 3.



Slika 3. Komponente kurikuluma (adaptirano prema Ornstein i Hunkins, 2004, str. 236)

4. ŠKOLSKI KURIKULUM USMJEREN NA ISHODE UČENJA

Tradicionalni način planiranja kurikuluma u hrvatskom odgojno – obrazovnom sustavu temeljio se uglavnom na sadržaju koji se poučava, odnosno strukturi znanstvenih disciplina koje se poučavaju. Učitelji su planirali kako će poučavati određeni sadržaj i na kraju provjeravali u kojem su opsegu učenici taj sadržaj naučili. Ovaj pristup planiranju i realizaciji kurikuluma poznat je kao kurikulum orijentiran na sadržaje i učitelja. Planiranje školskog kurikuluma trebalo bi temeljiti na pristupu usmjerenom na učenika. Ovaj pri-

stup fokusira se na znanja, vještine i stavove koje su učenici usvojili nakon realizacije određenog programa, odnosno podrazumijeva orijentaciju na ishode učenja, odnosno kompetencije. Pristup koji se temelji na ishodima učenja ima korijene u ranije opisanom pristupu planiranja kurikulumu, pri čemu se ciljevi definiraju kao mjerljivi rezultati učenja. Pri planiranju kurikulumu temeljenog na ishodima učenja ne inovira se samo pristup planiranju kurikulumu, već se značajno mijenja i uloga učitelja te razumijevanje uloge učenika u obrazovnom procesu. Razlika u pristupu usmjerenom na učitelja i pristupu usmjerenom na učenika sumirana je u tablici 1.

Tablica 1. Dva pristupa poučavanju (prema Vizek Vidović, Domović i Marušić, 2014, str. 16)

Tradicionalni pristup usmjeren na učitelja i sadržaj	Suvremeni pristup usmjeren na učenika
Važni su ulazni podaci - predmetni sadržaj.	Važni su rezultati - ishodi učenja.
Poučavanje se shvaća kao jednosmjerni prijenos znanja s ciljem zapamćivanja što većeg broja informacija u određenom području.	Poučavanje se shvaća kao proces u kojem učenik stječe novo razumijevanje svijeta i sebe.
Sadržaj je unaprijed zadan i neupitan. Učitelj ne vodi računa o učenikovim predznanjima i mogućnostima.	Sadržaj je važan, ali je važnije uočavanje smisla aktivnim stavom i primjenom. Učitelj fleksibilno prilagođava sadržaje učenikovim predznanjima i jakim stranama.
Glavni izazov: količina informacija koju treba prenijeti u ograničenom vremenu.	Glavni izazov: prepoznavanje i uklanjanje prepreka koje otežavaju razumijevanje i postizanje željenih ishoda učenja.

<p>Učenikov neuspjeh pripisuje se isključivo učeniku. Učitelji i roditelji vjeruju da su učenici lijeni i da ne znaju kako učiti.</p>	<p>Učitelj se smatra odgovornim za učenikov neuspjeh. Odgovornost je podijeljena između učitelja, učenika i roditelja. Učitelj vjeruje kako svaki učenik ima kapacitet za učenje.</p>
<p>Osobine učitelja: dobro poznavanje područja, autoritaran stil vođenja, superioran stav prema učenicima, daje općenite i nejasne povratne informacije o napredovanju.</p>	<p>Osobine učitelja: uz poznavanje područja ima razvijene i učiteljske kompetencije i entuzijazam za poučavanje. Učenike vodi demokratskim stilom uz uzajamno poštovanje; daje konkretne i upotrebljive informacije o napredovanju.</p>
<p>Ishodi poučavanja: učenik koji posjeduje puno činjeničnog, razmrvljenog znanja koje teško može primijeniti.</p>	<p>Ishodi poučavanja: samostalan i samopouzdan učenik koji je spreman na cjeloživotno učenje.</p>

5. KAKO PRISTUPITI IZRADI ŠKOLSKOG KURIKULUMA

Školski kurikulum i njegov razvoj moguće je razumjeti kao proces u kojem svi članovi školske zajednice planiraju, implementiraju i evaluiraju različite aspekte kurikuluma koji škola nudi. Nadalje, iako se školski kurikulum temelji na nacionalnim dokumentima, njegov razvoj podrazumijeva prilagodbu nacionalnih ciljeva potrebama učenika i lokalne zajednice u kojoj škola djeluje. Važno je također da se planiranje školskog kurikuluma koncentrira oko resursa koji su raspoloživi u školi i lokalnoj zajednici, te da se shvaća kao kontinuiran i dinamički proces.

Prednosti školskog kurikuluma mogu se sumirati na sljedeći način (adaptirano prema Print, 1993):

1. U izradi školskog kurikuluma sudjeluju učitelji zaposleni u konkretnoj školi, što znači da oni mogu najbolje razumjeti potrebe specifičnih grupa učenika i prilagoditi školske resurse.
2. Oni koji implementiraju kurikulum sami su ga razvijali što omogućava jaki osjećaj identifikacije s definiranim ishodima poučavanja.
3. Budući da školski kurikulum zadovoljava specifične potrebe učenika, on snažno utječe na njih.
4. Roditelji i članovi lokalne zajednice u kojoj škola djeluje mogu se lako uključiti u izradu školskog kurikuluma.

U procesu izrade školskog kurikuluma važno je da ravnatelj vodi i podržava ovaj proces. Ravnatelj ne bi trebao biti samo biti voditelj škole, već i voditelj izrade kurikuluma (*curriculum leader*) koji osigurava uvjete za nesmetano i stručno planiranje kurikuluma. Zadaci ravnatelja u procesu izrade kurikuluma mogu se sažeti na sljedeći način:

- informirati članove školske zajednice o nacionalnim inicijativama u području kurikuluma i osigurati poštivanje zakona koji utječu na kurikulum;
- razvijati školsku kulturu koja potiče rad na školskom kurikulumu;
- sudjelovati u izboru članova školskog tima za kurikulum;
- osigurati podršku pri izradi i implementaciji školskog kurikuluma;
- pratiti postignuća u odnosu na postavljene standarde i rokove;
- pratiti jesu li ciljevi školskog kurikuluma u skladu s vizijom i misijom škole.

Uz ravnatelja, proces izrade školskog kurikuluma vodi školski tim za kurikulum. Zadaće tima prema Wilesu (2009) su:

- definirati svrhu/ciljeve školskog kurikuluma u suradnji s ostalim djelatnicima škole;
- osigurati suradnju koja vodi k uspjehu;
- odrediti način rada koji će slijediti svi uključeni u izradu školskog kurikuluma;
- koordinirati aktivnosti koje vode željenim ishodima;
- evaluirati proces izrade školskog kurikuluma.

Prvi važan korak u izradi školskog kurikuluma je utvrditi zajednička uvjerenja svih djelatnika škole. Zajednička uvjerenja mogu služiti kao kriteriji ili filtri koji pojašnjavaju ciljeve i definiraju uloge učitelja, učenika, roditelja, stručnih suradnika i ostalih dionika u razvoju školskog kurikuluma. Ako nema jasnih zajedničkih uvjerenja o ciljevima i svrsi školskog kurikuluma, škola reagira „politički“, odnosno izrađuje školski kurikulum koji zadovoljava formu i poslodavce, ali bez dubljeg promišljanja i usuglašenosti oko ciljeva. To najčešće vodi nedostatku poravnanja i koherencije među prethodno opisanim razinama u kurikulumu.

Izrada školskog kurikuluma uključuje veći broj osoba pa je stoga važno da se osigura uspješna suradnja. Komunikacija u organizacijama kao što su škole je složena, odnosno ponekad mogu postojati barijere koje onemogućavaju uspješnu komunikaciju. Ako se ne osigura suradnička atmosfera i uspješna komunikacija, mogu se pojaviti otpori prema školskom kurikulumu i odbijanje sudjelovanja u njegovom razvoju i implementaciji. To je osobito moguće u situacijama u kojima svrha i ciljevi kurikuluma nisu usuglašeni i definirani na svima razumljiv način. Stoga je važno da školski tim, zadužen za koordinaciju procesa izrade kurikuluma, u komunikaciji sa članovima školske zajednice koristi različite medije za komunikaciju, stvara ugodnu, suradničku klimu, koristi tehnike timskog rada da se izbjegne rad koji vodi u izolaciju pojedinaca i poštuje različitosti.

Članovi školskog tima za izradu kurikuluma predlažu način rada koji će slijediti svi uključeni u proces izrade kurikuluma. Nakon što određeni model rada prihvate svi koji su u proces izrade kurikuluma uključeni, važno je da se članovi školskog tima ponašaju na predvidiv način, to jest da koriste procedure koje se s vremenom rutiniziraju te da daju jasne i pravovremene povratne informacije onima koji su u proces uključeni.

Sljedeća zadaća školskog tima za kurikulum je koordinirati aktivnosti koje vode željenim ishodima. Pri izradi školskog kurikuluma važno je voditi računa o različitim varijablama, kao što su prostor, ljudi, raspored vremena i, naravno, ishodi rada u pojedinim etapama. To od onih koji koordiniraju aktivnosti vezane uz izradu školskog kuri-

kuluma zahtijeva djelovanje prema unaprijed jasno definiranim fazama koje su predviđene sveobuhvatnim planom aktivnosti, osiguravanje prostora i opreme, te izvještavanje o napretku u pojedinim fazama razvoja kurikuluma na temelju unaprijed razrađenih strategija kojima se jasno komunicira veza između postignuća i uloženog truda onih koji u izradi školskog kurikuluma sudjeluju.



Posljednja zadaća školskog tima je evaluacija procesa izrade školskog kurikuluma. To podrazumijeva izradu strukture evaluacijskog postupka, definiranje načina prikupljanja podataka o procesu razvoja školskog kurikuluma, organiziranje prikupljenih podataka i njihovu analizu, te određivanje načina o izvješćivanju o prikupljenim podacima i načinima daljnjeg djelovanja na temelju evaluacije procesa i finalnog teksta školskog kurikuluma.

6. UMJESTO ZAKLJUČKA

Uzimajući u obzir teorijsku analizu osnovnih pojmova i koncepata, praktična izrada školskog kurikuluma može biti lakša ako se unaprijed definiraju ključna pitanja na koja se u procesu njegova razvoja želi odgovoriti. Jedna od mogućih lista temeljnih pitanja koja mogu poslužiti kao ishodište pri izradi školskog kurikuluma je sljedeća (prilagođeno prema Ornstein, 1987, str. 16):

1. Kako definiramo kurikulum?
2. Koje filozofije i teorije komuniciramo u našem kurikulumu?
3. Koje aktivnosti učenja su najpogodnije za zadovoljavanje potreba naših učenika? Kako te aktivnosti mogu biti organizirane?
4. Zašto su potrebne promjene u školskom kurikulumu?
5. Koje su uloge i odgovornosti učitelja i učenika u organizaciji/razvoju kurikuluma?
6. Kako ćemo definirati naše obrazovne potrebe? Čije potrebe? Kojim ćemo potrebama dati prioritet (hijerarhizacija potreba)?
7. Koje područje ili sadržaj je najvažniji?
8. Kako ćemo mjeriti i dokazati ono što nastojimo postići? Tko je odgovoran, za što i komu?
9. Kako ćemo evaluirati ostvarenost ciljeva u školskom kurikulumu?

Pri izradi školskog kurikuluma treba pokušati odgovoriti na sva spomenuta pitanja, iako ne nužno redom kojim su navedena. U praksi se odgovori na ova pitanja i aktivnosti, koje se u skladu s odgovorima poduzimaju, mogu odvijati paralelno ili nekim drugim redoslijedom u skladu s procjenama onih koji su u proces izrade školskog kurikuluma uključeni.

OBILJEŽJA ŠKOLSKOG KURIKULUMA		
OBILJEŽJA	PREPREKE	MOGUĆNOSTI
1. usmjeren na učenika	7. osposobljenost i motivacija za razvoj školskog kurikuluma	3. potrebe učenika
2. razvojan	6. sustav evaluacije	5. lokalna zajednica
3. mjerljiv	6. sustav evaluacije	6. sustav evaluacije
4. otvoren		
5. demokratičan	3. potrebe učenika 4. resursi	4. nacionalni ciljevi obrazovanja
6. jedinstven	1. nacionalni ciljevi obrazovanja 2. broj predmeta u nacionalnom kurikulumu	4. resursi 5. lokalna zajednica
7. provediv	4. resursi 7. osposobljenost i motivacija za razvoj školskog kurikuluma	5. lokalna zajednica 6. sustav evaluacije

LITERATURA:

Eisner, E. (1985). *Educational imagination*. New York: Macmillan.

Glatthorn, A. (2000). *The principal as curriculum leader*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Glatthorn, A. (2004). *Developing a quality curriculum*. Long Grove, Illinois: Waveland Press, Inc.

Hlebowitsh, P. S. (2005). *Designing the school curriculum*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.

Ornstein, A. C. i Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum – foundations, principles and issues*. USA: Pearson/Allyn and Bacon.

Parkay, F. W., Anctil, E. J. i Hass, G. (ur.) (2006). *Curriculum Planning: a contemporary approach (8th ed.)*. Boston, MA: Pearson Education, Inc.

Pastuović, N. (1999). *Edukologija*. Zagreb: Znamen.

Print, M. (1993). *Curriculum development and design*. Sydney: Allen and Unwin.

Taba, H. (1962). *Curriculum development: theory and practice*. New York: Hartcourt Brace.

Tallerico, M. (2012). *Leading curriculum improvement*. Plymouth, UK: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago.

Vizek Vidović, V., Domović, V. i Marušić, I. (2014). *Praćenje i vrednovanje profesionalnoga razvoja učitelja – kompetencijski pristup*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.

Wiles, J. (2009). *Leading curriculum development*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Wiles, J. i Bondi, J. (2007). *Curriculum development: A guide to practice*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Saša Puzić

Institut za društvena istraživanja u Zagrebu

ŠKOLSKI KURIKULUMI U HRVATSKOJ: PRIMJERI I ISKUSTVA

1. UVOD

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi iz 2008. (NN 87/08) propisuje da sve osnovne škole u Hrvatskoj trebaju imati školski kurikulum kojim se „utvrđuje dugoročni i kratkoročni plan i program škole s izvannastavnim i izvanškolskim aktivnostima, a donosi se na temelju nacionalnog kurikulumu i nastavnog plana i programa“ (čl. 28.). Prije ovog zakonskog „novuma“ rad u školama odvijao se u pravilu prema jedinstvenom nacionalnom nastavnom planu i programu (čija je zadnja izvedenica HNOS iz 2006.) sa strogo propisanim nastavnim sadržajima te strogo definiranom satnicom (tjednom i godišnjom) za svaki predmet i za svaku godinu. Nasuprot spomenutoj tradiciji programskog ujednačavanja, školskim se kurikulumom sada pokušavaju u većoj mjeri adresirati „odgojno-obrazovne potrebe i prioritete učenika i škola te sredina u kojoj škole djeluju“ (MZOS, 2011).

I premda se u relevantnim odrednicama Zakona (NN 87/08) i Nacionalnog okvirnog kurikulumu iz 2011. (MZOS, 2011) daje osnovni okvir za izradu i donošenje školskog kurikulumu (obuhvat, što se njime utvrđuje, tko i kada ga donosi), sam proces izrade, provedbe i vrednovanja školskog kurikulumu nije pobliže adresiran u ova dva strateška dokumenta nacionalne obrazovne politike, a nisu doneseni ni drugi službeni popratni materijali (usp. za Englesku, White, 2004). Posljedica opisanog stanja bila je da je školama najvećim dijelom

ostavljeno da same tumače spomenute strateške dokumente i shodno tome razvijaju svoje školske kurikulume. U tom smislu osnovni je cilj rada dobiti uvid u to na koji su način osnovne škole pristupile izradi svojih školskih kurikuluma i kako izgledaju ovi dokumenti.

2. ŠKOLSKI KURIKULUM

Pri razmatranju pojedinih školskih kurikuluma pošlo se od pretpostavke da koncept školskog kurikuluma implicira pomak od centralnog odlučivanja prema većem uvažavanju specifičnih potreba i interesa učenika i sredine u kojoj škola djeluje. Racionalu ovakvog shvaćanja predstavlja uvjerenje da decentralizacija kurikuluma približava nastavne sadržaje učenicima (čini ih smislenijima i životnijima) te da škole na taj način mogu brže i učinkovitije odgovoriti na sve brže društvene i obrazovne promjene (Bolstad, 2004). U tom smislu u literaturi se često navodi da razvoj školskog kurikuluma treba početi sa „situacijskom analizom“ najvažnijih učeničkih potreba kao i aktualnih potreba lokalne zajednice.

Rad na školskom kurikulumu pritom se shvaća kao suradnički proces svih zaposlenika škole u kojem dio ili svi članovi škole planiraju, provode i evaluiraju jedan ili više aspekata kurikuluma. Na ovome tragu suradničku dimenziju kurikuluma ističe Bezzina kada navodi da razvoj školskog kurikuluma predstavlja „zajednički napor koji ne treba brkati s individualnim naporima učitelja ili drugih djelatnika škole koji djeluju izvan granica zajednički prihvaćenog okvira“ (Bezzina, 1991, str. 40). U praksi to znači da se školama u pravilu preporučuje formiranje kurikulumskih timova sastavljenih od djelatnika škole i, ako je moguće, predstavnika lokalne zajednice koji zajedno čine operativnu jezgru u procesu planiranja, implementiranja i evaluiranja školskog kurikuluma (Bolstad, 2004).

Pored sadržajne decentralizacije i profesionalne suradnje, važan element u razvoju školskog kurikuluma čini također nacionalni kurikulum kao temeljni dokument koji određuje smjer i ciljeve školskog obrazovanja. Određujući temeljne odgojno-obrazovne vrijed-

nosti, očekivana postignuća, načela, metode, oblike i sredstva rada u školama (MZOS, 2011), nacionalni kurikulum postavlja okvir za razvoj i implementaciju školskog kurikuluma. Primjerice, dok nacionalni kurikulum specificira najvažnije „ishode“ školovanja, tj. ono što svaki učenik/ica treba naučiti tijekom određenog obrazovnog ciklusa, školskim se kurikulumom utvrđuje način kojima se ti ciljevi mogu najučinkovitije postići. To podrazumijeva da se planiranje kurikuluma sastoji od mapiranja ciljeva i sredstava, u opsegu od najopćenitijeg do najneposrednijeg, i njihovog dovođenja u uzajamni odnos (White, 2004).

Osim dosad navedenog (sadržajna decentralizacija, profesionalna suradnja na razini škole, učinkovitija implementacija nacionalnog kurikuluma), kao argument za razvoj školskog kurikuluma navodi se također bolja iskoristivost resursa kojima raspolažu škole (Bolstad, 2004). Kao primjer mogućnosti korištenja lokalnog konteksta i resursa u literaturi se navodi uporaba lokalnih prirodnih resursa i pitanja vezanih uz okoliš u funkciji obrade ekoloških tema (Bolstad, Eames, Cowie, Edwards i Rogers, 2004, prema Bolstad, 2004). Ili kao drugi primjer, razvoj školskog kurikuluma može poslužiti i boljem razumijevanju uloge informatičke tehnologije u školi i njenom učinkovitijem i primjerenijem korištenju u nastavi. Istraživanja pokazuju da informatizacija škola često nije praćena adekvatnom promjenom pedagoškog razmišljanja i pedagoške prakse, a što se ciljano može adresirati u školskom kurikulumu (Higgins, 2003, prema Bolstad, 2004).

S obzirom na gore navedene argumente za razvoj školskog kurikuluma, školski kurikulum u ovome radu razumijemo kao proces planiranja, implementiranja i evaluiranja poučavanja i učenja koji izvodi škola, polazeći pritom od potreba i interesa učenika i lokalne zajednice, nacionalnog kurikuluma i potencijalnih resursa kojima škola raspolaže (usp. tekst Baranović u ovome izdanju). Polazeći od spomenutih elemenata, školskim se kurikulumom određuje koji se obrazovni ciljevi (vrijednosti, načela, postignuća i sl.) nastoje ostvariti u školi, koja obrazovna iskustva škola može osigurati za ostvarenje ciljeva, na koji se način ta obrazovna iskustva mogu najučinkovitije organizirati, te kako je moguće pratiti ostvaru-

ju li se određeni kurikulumski ciljevi (Tyler, 1949). U konačnici, školski bi kurikulum trebao rezultirati raznovrsnim iskustvima učenja i poučavanja i mogućnostima za sve učenike. Učinkovitost i primjerenost školskog kurikuluma procjenjuje se putem evaluacije na razini škole čime se osigurava osnova za njegov daljnji razvoj (Bolstad, 2004).

3. METODOLOGIJA

Uvodno je istaknuto kako je osnovni cilj rada dobiti uvid u to na koji su način osnovne škole pristupile izradi svojih školskih kurikuluma i kako izgledaju ovi dokumenti. Na ovome se tragu sadržajnom analizom (Mayring, 2007) pokušava odgovoriti na sljedeća istraživačka pitanja koja su proizašla iz uvodno razmatranog teorijskog okvira:

- postoji li zajednički obrazac/struktura analiziranih kurikuluma
- kakav je u analiziranim kurikulumima odnos između nacionalnog i školskog kurikuluma
- na koji se način u analiziranim kurikulumima adresiraju specifičnosti učenika i sredine u kojoj škola djeluje
- vodi li se u školskim kurikulumima računa o korištenju školskih i lokalnih resursa
- na koji se način tematiziraju suradnički odnosi u školi i izvan nje
- koje su najvažnije razlike između analiziranih školskih kurikuluma.

Svi su analizirani kurikulumi prikupljeni na mrežnim stranicama pojedinih škola.¹ Korišten je prigodni uzorak osnovnih škola iz različitih regija (Istra, Primorje, Dalmacija, Lika, Slavonija, Međimurje, grad Zagreb) te je u konačnici analizirano jedanaest školskih kurikuluma. Osam analiziranih dokumenata bilo je iz šk. god. 2013./2014., dok su tri iz šk. god. 2012./2013. S obzirom na to da cilj analize nije evaluacija kurikulumskih dokumenata za pojedinu školu, u analizi se svakoj školi/školskom kurikulumu dodjeljuje redni broj od 1 do 11 i ne imenuje se sama škola.

¹ Prema postojećem Zakonu (NN 87/08) smatra se „da je školski kurikulum dostupan svakom roditelju i učeniku u pisanom obliku, ako je objavljen na mrežnim stranicama škole“ (čl. 28.).

4. REZULTATI

Ukoliko se promotre analizirani dokumenti, primjetna je njihova zajednička osnovna struktura koja se može podijeliti na 1) *uvodni dio* u kojem se adresiraju relevantne zakonske odredbe, osnovni podaci o školi, kao i konceptualne smjernice rada u školi i 2) dio u kojem se predstavljaju *programski sadržaji* obuhvaćeni školskim kurikulumom. Prvi se dio obično naslovljuje kao „Uvod“ ili „Obvezni kurikulum“, a drugi kao „Školski kurikulum“ ili „Aktivnosti u školi“.

4.1. UVODNI DIO ŠKOLSKOG KURIKULUMA

Iako se uvodni dijelovi analiziranih školskih kurikulumata sastoje od mnoštva različitih elemenata (vidi tablicu 1.), ti se elementi u najvećoj mjeri (premda najčešće implicitno) referiraju na manji broj ključnih dokumenata nacionalne obrazovne politike. Oni obuhvaćaju Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi iz 2008. (NN 87/08), Nastavni plan i program za osnovnu školu (HNOS) iz 2006. (MZOS, 2006), Strategiju za izradbu i razvoj nacionalnog kurikulumata iz 2007. (MZOS, 2007) te Nacionalni okvirni kurikulum (NOK) iz 2011. (MZOS, 2011).

Kada je riječ o legalno-normativnoj osnovi za donošenje školskog kurikulumata, u analiziranim se dokumentima, uz statutarne odrednice, uobičajeno navode članci 26. i 28. Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi: „Na osnovi članka 28. Zakona ... i članka 60. Statuta Osnovne škole ... Školski odbor ... donosi školski kurikulum.“ (OŠ 2) ili „Na temelju članka 26. Zakona ... članka 10. Statuta OŠ ... Školski odbor ... na prijedlog ravnatelja, Učiteljskog vijeća i Vijeća roditelja donosi kurikulum...“ (OŠ 5). U spomenutim se zakonskim odrednicama navodi da se „odgoj i obrazovanje u osnovnoj školi ostvaruje na temelju nacionalnog kurikulumata, nastavnih planova i programa i školskog kurikulumata...“ te da „(š)kola radi na temelju školskog kurikulumata i godišnjeg plana i programa rada...“.

4.1.1. UVODNI DIO - KONCEPTUALNE SMJERNICE

Ranije je spomenuto da jedan od ključnih faktora u razvoju školskog kurikulumu predstavlja nacionalni kurikulum kao temeljni dokument koji određuje smjer i ciljeve školskog obrazovanja. U tom smislu ne iznenađuje da se i u analiziranim kurikulumima nalaze brojni navodi iz Nacionalnog okvirnog kurikulumu (tablica 1.), no jednako tako i navodi iz drugih strateških dokumenata, tj. iz Zakona, iz Nastavnog plana i programa za osnovnu školu (HNOS) te Strategije za izradbu i razvoj nacionalnog kurikulumu. Važno je naglasiti da se pri navođenju sadržaja iz spomenutih dokumenata ne navode kriteriji njihova odabira, a najčešće ni izvori tako da zainteresirani čitatelj često sam mora zaključiti o kojem se izvornom dokumentu radi i zašto se citira baš taj dokument, a ne neki drugi. Primjerice, postavlja se pitanje zašto se u kurikulumima dviju škola (OŠ 5, 8) preuzimaju dijelovi iz Strategije za izradbu i razvoj nacionalnog kurikulumu, pripremnog dokumenta za donošenje NOK-a iz 2007., kada postoji usvojeni Nacionalni okvirni kurikulum iz 2011. Ili, zašto se u jednom kurikulumu (OŠ 5) ekstenzivno problematizira HNOS (Ciljevi HNOS-a, Temeljne odrednice HNOS-a...), u drugom (OŠ 4) se navodi tek u manjoj mjeri, dok se u ostalim kurikulumskim dokumentima HNOS zaobilazi. Shodno tome, dojam je da se pojedini strateški dokumenti ne prepoznaju u dovoljnoj mjeri, odnosno da ne postoji svijest o hijerarhiji i međusobnom odnosu Strategije, NOK-a i HNOS-a kao različitih dokumenata nacionalne obrazovne politike.

U skladu s očekivanim je da se u analiziranim kurikulumima najviše odgojno-obrazovnih smjernica prenosi iz Nacionalnog okvirnog kurikulumu iz 2011., s obzirom da on predstavlja konceptualni okvir za razvoj školskih kurikulumu (MZOS, 2011). U tri se kurikulumu (OŠ 1, 6, 11) tako navode „Opći odgojno-obrazovni ciljevi“ prema NOK-u („osigurati sustavan način poučavanja učenika; poticati i unaprjeđivati njihov intelektualni, tjelesni, estetski, društveni, moralni i duhovni razvoj...; razvijati u učenicima svijest o očuvanju materijalne i duhovne povijesno-kulturne baštine Republike Hrvatske i nacio-

nalnog identiteta...“), u pet (OŠ 1, 3, 5, 6, 11) “Načela Nacionalnoga okvirnog kurikuluma” („visoka kvaliteta odgoja i obrazovanja za sve; jednakost obrazovnih šansi za sve; obveznost općeg obrazovanja; okomita i vodoravna prohodnost...“), dok se u tri kurikulumska dokumenta navode osnovna odgojno-obrazovna područja kako ih je definirao NOK (jezično-komunikacijsko područje; društveno-humanističko područje; matematičko područje...), i u jednom (OŠ 7) karakteristike „Odgoja i obrazovanja usmjerenih na dijete i učenika“ (prilagođavanje nastavnih oblika, metoda i sredstava rada...; planiranje i priprema školskoga i nastavnoga rada prema sposobnostima učenika...). No usprkos ekstenzivnom citiranju NOK-a, upadljiv je izostanak konceptualnog povezivanja odabranih elemenata. Tako ostaje nejasno kakva je međusobna veza između elemenata koji se prenose (opći ciljevi, temeljna načela, pristup odgoja i obrazovanja usmjerenih na dijete i učenika), kao i između tih elemenata i samog školskog kurikuluma. Točnije, iz analiziranih kurikuluma nije vidljivo kako prilagoditi opće odgojno-obrazovne ciljeve i načela NOK-a konkretnoj viziji i misiji škole i njima pripadajućim ciljevima školskog kurikuluma? Koji obrazovni koncepti i koje metode i oblici nastave (npr. predmetna nastava, učenički projekti, međupredmetne teme) omogućavaju ovakvo poravnanje (Ornstein i Hunkins, 2004)? Koje su moguće smetnje ujednačavanju dviju kurikulumskih razina i na koji način se te smetnje mogu izbjeći? Ili nešto općenitije, ostaje otvoreno na koji se način diferencira između općih nacionalnim kurikulumom definiranih ciljeva i načela, i školskog kurikuluma kao sredstva njihovog ostvarenja (White, 2004). Ono što vrijedi za navode iz NOK-a u jednakoj mjeri vrijedi i za navode iz drugih dokumenata. U tom smislu je primjerice samom čitatelju prepušteno odrediti konceptualnu i operativnu poveznicu Ciljeva za donošenje Strategije za izradu nacionalnog kurikuluma (definirati ciljeve i vrijednosti na kojima se zasniva odgoj i obrazovanje na razini predškolskoga, općeg obveznoga i srednjoškolskog odgoja i obrazovanja; unaprijediti kvalitetu odgojno-obrazovne djelatnosti/procesa, tj. kvalitete poučavanja i učenja; osigurati jednakopravne i istovjetne uvjete učenja i poučavanja u hrvatskoj školi...) i možebitnih karakteristika konkretnog školskog kurikuluma (OŠ 8). Općenito vrijedi da se različiti elementi iz strateških dokumenata navode

bez konceptualnog povezivanja i jasnih kriterija odabira, tako da je čitatelju ostavljeno nagađati o mogućim vezama između pojedinih elemenata, kao i o važnosti tih elemenata za školski kurikulum.

4.1.2. UVODNI DIO - OSNOVNI POJMOVI

I pri pojašnjavanju osnovnih pojmova (kurikulum, nacionalni kurikulum, školski kurikulum) analizirani kurikulumi slijede strateške dokumente obrazovne politike (Zakon, NOK), iako se koriste i drugi izvori. Kada je riječ o objašnjenju pojmova kurikulum i nacionalni kurikulum, njihove se definicije daju u sedam analiziranih kurikuluma (OŠ 1, 3, 6, 7, 8, 9, 11). Najčešća definicija pojma kurikulum je ona Vladimira Jurića: „Kurikulum podrazumijeva i uključuje opsežno planiranje, ustrojstvo i provjeravanje procesa rada i djelovanja s obzirom na odgovarajuće detaljne ciljeve, sadržajne elemente, ustrojstvo i kontrolu postignuća prema globalno postavljenim ciljevima i prema pretpostavkama za odvijanje procesa“ (OŠ 1). Premda se ova definicija navodi u četiri kurikuluma (OŠ 1, 8, 9, 11), referenca na autora definicije navodi se samo u dva slučaja (OŠ 1, 11) i to nepotpuno – tj. navodi se autor, ali bez izvora. Pojam nacionalnog okvirnog kurikuluma definira se u pet kurikuluma (OŠ 1, 6, 7, 9, 11) sukladno NOK-u (...temeljni je dokument u kojemu su prikazane sastavnice kurikulumskega sustava: vrijednosti, ciljevi, načela, sadržaj i opći ciljevi odgojno-obrazovnih područja...) i to u sva tri slučaja bez jasne reference na NOK, dok se u dva dokumenta (OŠ 5, 6) pojam okvirnog kurikuluma obrazlaže neizravno, opisujući Načela nacionalnog okvirnog kurikuluma i Opće odgojno-obrazovne ciljeve prema NOK-u. U jednom se slučaju (OŠ 3) opisuje pojam jezgrovnog kurikuluma koji se „odnosi na sve učenike i čini dio za stjecanje temeljnih kompetencija u OŠ“, koji je „obvezan i zajednički svim učenicima“ (OŠ 3), no i tu bez navođenja izvora. Ponešto drukčije rješenje ponuđeno je u kurikulumu škole (OŠ 4) u kojem se pojam nacionalnoga kurikuluma određuje uz pomoć „Načela koja čine uporišta za izradu i realizaciju nacionalnoga kurikuluma“ preuzetih iz Strategije za izradbu i razvoj nacionalnog kurikuluma i koja se bez navođenja izvora predstavljaju kao Načela nacionalnoga kurikulu-

ma (uključenost svih učenika (obvezatnost); jednakost obrazovnih mogućnosti za sve; očuvanje nacionalnog identiteta; kompetentnost i profesionalna etika...“).

Pojam školskog kurikuluma određuje se pobliže u devet analiziranih kurikuluma (OŠ 1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 11). Pritom se u pet dokumenata (OŠ 1, 2, 8, 10, 11) polazi od članka 28. Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, prema kojem „školski kurikulum određuje nastavni plan i program izbornih predmeta, dodatne nastave, dopunske nastave, izvanučionične nastave, terenske nastave, izleta i ekskurzija te odgojno-obrazovnih aktivnosti, projekata i programa“ (OŠ 2). Jednako tako se, sukladno spomenutom zakonskom članku, navodi (OŠ 1, 2, 8, 11) i što se školskim kurikulumom utvrđuje: „...aktivnost, program ili projekt, ciljevi aktivnosti, programa ili projekta, namjena aktivnosti, programa ili projekta...“. Opisano oslanjanje na postojeće zakonske odredbe pri koncipiranju školskog kurikuluma najjasnije dolazi do izražaja u kurikulumu škole (OŠ 8) u kojem se u cijelosti prenosi članak 28. gore navedenog zakona. U jednom se dokumentu (OŠ 4) pojam školskog kurikuluma objašnjava uz pomoć specificiranja njegova cilja, pri čemu se ovaj cilj izjednačava s općim „Ciljevima odgoja i obrazovanja u osnovnoj školi“ preuzetim iz HNOS-a („osigurati sustavan način učenja o svijetu, prirodi, društvu, ljudskim dostignućima, o drugima i sebi; poticati i kontinuirano unaprjeđivati intelektualni, tjelesni, estetski, društveni, moralni, duhovni razvoj učenika, u skladu s njegovim sposobnostima i sklonostima...“). Ova se transformacija općih odgojno-obrazovnih ciljeva u ciljeve školskog kurikuluma olakšava zaobilaženjem izvora, tj. HNOS-a.

U određenom otklonu od opisanog formalizma pri definiranju pojma školski kurikulum, u šest se kurikulumskih dokumenata (OŠ 1, 6, 8, 9, 10, 11) kao središnji element školskog kurikuluma navodi važnost adresiranja specifičnosti škole. Ističe se primjerice da se „za polazište rada na sadržajima školskog kurikuluma uzimaju potrebe i interesi naših učenika, roditelja i lokalne zajednice“ (OŠ 1), da je „školski kurikulum osobna karta škole“ (OŠ 10) ili da „školski kurikulum izrađuju škole radi zadovoljavanja specifičnih potreba učenika i sredine u kojoj se nalazi škola, čime škola definira vlastiti profil“

(OŠ 8). Na ovome se tragu onda mogu promatrati i vizija i misija škole koje su specificirane u četiri analizirana kurikulumna (OŠ 1, 2, 3, 8). Pojmovi vizije i misije u jednom se slučaju (OŠ 8) tumače na sličnoj (visokoj) razini općenitosti: „Vizija: Sigurno, samostalno i odgovorno dijete koje će stečena znanja znati primijeniti u svakodnevnom životu. Misija: Brodimo sretno morem znanja i kulture“, te je u konačnici njihov odnos manje komplementaran, a više aditivan. U drugom se dokumentu (OŠ 1) vizija spominje u dva oblika („zajednica kreativnih učitelja i učenika“, „škola usmjerena na učenika“), dok se istodobno misija ne specificira. Vizija i misija jasno se razlikuju u jednom analiziranom dokumentu (OŠ 2), gdje se škola kao „zajedničko mjesto rada uspješnih i kreativnih učenika...“ (vizija), dovodi u vezu s „kvalitetnim i profesionalnim radom i odnosom svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa“ u kojem se ostvaruje „međusobna suradnja i kvalitetna komunikacija, cjelovit razvoj učenika...“ i „kvalitetna suradnja s lokalnom zajednicom...“ (misija) (OŠ 2). U četvrtom dokumentu (OŠ 3) u kojem se ističu vizija i misija, kao primjer vizije navodi se „Mi smo škola prijatelj – svi različiti, a jednakovrijedni. Zajedno stvaramo ljude, danas male, a sutra veće od nas.“, dok se misija posebno ne definira, već se upućuje na „opće vrijednosti, školska postignuća, odnose u školi, učenje i poučavanje, odgojne ciljeve, suradnju s ključnim dionicima škole, učeničke kompetencije i vrijednosna uporišta“.

Kada je riječ o pozivanju na strateške dokumente obrazovne politike u analiziranim kurikulumima, dojam je da se ono u pravilu čini „mehanički“ radi ispunjavanja forme, a tek u manjoj mjeri na tragu prilagodbe i implementacije općih odgojno-obrazovnih smjernica u specifičan kontekst određene škole. Činjenica da se pri problematiziranju osnovnih pojmova (kurikulum, nacionalni kurikulum, školski kurikulum) pojedini elementi strateških dokumenata prenose formalistički, bez pozivanja na šire teorije i koncepte, otežava njihovo povezivanje s drugim kurikulumskim elementima. Ovaj se formalizam donekle prevladava u obrazlaganju pojma školski kurikulum, gdje se pored pozivanja na zakonske odredbe (što obuhvaća, što se njime utvrđuje), ukazuje i na važnost adresiranja specifičnosti škole i njenih učenika. U razrađenijem bi obliku ovakav koncept polazio

od analize stanja u školi, koja bi uključivala informacije o učeničkim postignućima, njihovim potrebama i interesima, kao i analizu resursa raspoloživih u školi i lokalnoj zajednici (Bolstad, 2004).

4.1.3. ANALIZA NASTAVNOG PROCESA I RESURSA ŠKOLE

U literaturi se naglašava da „smisleno planiranje kurikuluma ne može započeti samim kurikulumom“ budući da „kurikulum predstavlja sredstvo ili zbir sredstava za postizanje određenog niza svrha i ciljeva“ (White, 2004, str. 6). Shodno tome se ističe kako razvoj školskog kurikuluma u pravilu polazi od „situacijske analize“ učeničkih potreba i potreba škole i lokalne zajednice. Ovakva analiza obuhvaća s jedne strane analizu pedagoških praksi, učeničkih iskustava i obrazovnih ishoda, a s druge uvid u materijalne i ljudske resurse kojima se raspolaže u školi, kao i uvid u potrebe i mogućnosti lokalne zajednice.

Na ovome se tragu u tri analizirana kurikuluma (OŠ 1, 8, 9) navode „Osnovni podaci o školi“, pri čemu se specificira broj učenika, broj razrednih odjela, broj i imena područnih škola, broj školskih djelatnika (učitelja razredne i predmetne nastave, stručnih suradnika, ostalih djelatnika), broj učionica, broj neučioničkih prostora (zbornica, knjižnica, arhiva, kuhinja, sanitarni prostor i dr.) te se u dva slučaja tome pridodaje i opis lokalnog konteksta u kojem škola djeluje. Tako se, primjerice, ističu raznovrsni oblici „suradnje s gradom“ (programi i projekti koje sufinancira Grad) (OŠ 8), ili se daje sažet pregled dalje i bliže povijesti osnovnog školstva u gradu (18-stoljetni početak osnovnog školstva u gradu, iskustva u Domovinskom ratu) i opisuju najvažnije faze u obnovi i proširenju školske zgrade u kojoj danas „svi osnovnoškolci nastavu polaze samo u jutarnjoj smjeni“ (OŠ 9). Kada se govori o ljudskim resursima u školi, u analiziranim se dokumentima navode još i „Tjedno zaduženje odgojno-obrazovnih djelatnika škole u okviru 40-satnog radnog vremena“ i „Pregled aktivnosti po razredima“ (OŠ 7). Tu je prvenstveno riječ o sadržajima tehničke prirode tj. o tabličnim prikazima

nastavnog zaduženja učitelja te sudjelovanja pojedinih razreda u projektima, programima, izornoj nastavi i izvannastavnim aktivnostima. Iako svi gore navedeni podaci mogu dati određeni uvid u materijalne i ljudske resurse kojima škola raspolaže, izostaje sustavna razrada njihove potencijalne iskoristivosti u kontekstu školskog kurikuluma.

Sukladno zahtjevu da bi školski kurikulum trebao polaziti od specifičnih potreba i interesa učenika koji pohađaju određenu školu, u tri se analizirana kurikuluma adresiraju analize nastavnog procesa i samovrednovanje škola (OŠ 3, 4, 5). U jednom se slučaju (OŠ 4) ključnim za analizu nastave u školi navode „pokazatelji kvalitete nastave koji su vezani uz čimbenike nastavnog procesa koji imaju najveći utjecaj na učenje” („usmjerenost na učenje i poučavanje; vrijeme posvećeno učenju; strukturirano poučavanje; različite strategije poučavanja; prilagodba poučavanja različitim skupinama učenika...“), dok se u dva slučaja pobliže određuje pojam samovrednovanja. U prvom (OŠ 5) se upućuje na „sustavno i kontinuirano praćenje, analiziranje i procjenjivanje uspješnosti vlastitoga rada, sa svrhom unapređivanja rada škole“, dok se u drugom (OŠ 3) pojam samovrednovanja veže uz „vrednovanje provedbe školskog razvojnog plana svih sudionika uključenih u njegovo definiranje, praćenje i procjenu“.

Zajednička odlika svih triju spomenutih dokumenata (OŠ 3, 4, 5) je nepostojanje opisa metodologije, odnosno obrazloženja tko, kada, zašto i na koji način provodi analizu nastavnog procesa i samovrednovanje. Umjesto toga sugeriraju se razmjerno neeksplicirani i nepotkrijepljeni zaključci poput onog da se „dosadašnja kvaliteta nastave na temelju navedenih pokazatelja („usmjerenost na učenje i poučavanje; vrijeme posvećeno učenju; strukturirano poučavanje...“) ocijenila dobrom”, da se „prostor za dalje unapređivanje rada vidi u uvođenju suvremenih metodičkih pristupa i uspostavi metodičke raznolikosti“, ili da je „razredna nastava postigla u svim predmetima bolje rezultate od prosjeka u RH“ (OŠ 4). U potonjem se slučaju ne navodi o kakvoj se evaluaciji radilo niti tko ju je i kada proveo.

Isto vrijedi za opis razvojnog plana škole koji čini sastavni dio pet analiziranih školskih kurikuluma (OŠ 2, 4, 5, 7, 8). Ovaj je plan u razrađenom obliku („prioritetno područje unapređivanja, ciljevi, metode i aktivnosti za ostvarivanje ciljeva, nužni resursi, pokazatelji ostvarivanja ciljeva...“) prikazan u tri kurikuluma (OŠ 2, 4, 7), dok se u dva navodi parcijalno te se kaže da će se ovakav plan u cijelosti razraditi naknadno (OŠ 5, 8). Slično kao kod adresiranja samovrednovanja, i pri definiranju razvojnih planova se navode prioriteta područja unapređivanja (npr. „razvoj discipline i samodiscipline učitelja i učenika“, „odnos učitelja, roditelja i škole“, „kvaliteta nastavnog procesa“) bez daljnjeg ekspliciranja razloga za odabir pojedinih područja.

Kada je riječ o „analizi stanja“, koja uključuje analizu potreba i interesa učenika i lokalne zajednice te uvid u raspoložive resurse, dojam je da je ovaj element školskog kurikuluma razmjerno podzastupljen u analiziranim dokumentima, a tamo gdje je prisutan nalazimo ga u rudimentarnom obliku. Pritom se misli na nepostojanje informacija o tome tko je i kada proveo „analizu stanja“, na koji su način prikupljane informacije o učeničkim potrebama, interesima i postignućima, na koji se dio školskog kurikuluma stavlja poseban naglasak, i na koje resurse se može računati pri njegovoj implementaciji.

4.1.4. SURADNIČKI ODNOSI U IZVAN ŠKOLE

S obzirom na to da bi razvoj školskog kurikuluma trebao predstavljati suradnički proces svih zaposlenika škole, kao i roditelja i lokalne zajednice, primjetan je izostanak sustavnijeg adresiranja ove problematike u analiziranim kurikulumskim dokumentima. Ova se problematika spominje tek usputno na mjestima gdje se, na razmjerno općenit način, prikazuje željeno stanje u školi. Ova „lista želja“ uključuje potrebu za stvaranjem „takvog ozračja među učiteljima koje se temelji na međusobnom poštivanju, iskrenosti, razumijevanju, solidarnosti i timskom radu“ (OŠ 4), namjeru da „svi djelatnici škole, uz pomoć roditelja i lokalne zajednice, kroz zalaganje, upornost, razmjenu isku-

stava i timski rad“, teže ostvarivanju ciljeva škole (OŠ 3), ili ukazivanje na važnost „unutarnje i vanjske povezanosti škole“, „povezanosti roditelja i škole“ (OŠ 11) te „kvalitetne i raznovrsne suradnje obiteljskog doma i škole“, kao i „podrške i pomoći lokalne zajednice“ (OŠ 1, 10). U jednom se slučaju (OŠ 2) suradnički odnosi tematiziraju u obliku vizije i misije škole, gdje se škola navodi kao mjesto „susretljivih i vedrih zaposlenika koji teže profesionalnom napretku te partnerstvu s roditeljima i lokalnom zajednicom“.

Na nešto opširniji, iako jednako općenit način suradnički se odnosi tematiziraju u kurikulumu (OŠ 8) u kojem se predstavlja etički kodeks škole. Njime se „propisuje skup pravila, odnosno etičkih načela, kojih se u radu i načinu života moraju pridržavati svi djelatnici/ce Osnovne škole...“. Etički je kodeks prikazan kao zasebna cjelina školskog kurikulumu kroz deset elemenata („svrha; temeljna načela i pravila; odnos prema nastavi; odnos prema učenicima/cama; odnos prema kolegama/icama; odnos radnika škole prema sredini u kojoj djeluju; neprihvatljivo ponašanje; upoznavanje s etičkim kodeksom; javnost etičkog kodeksa; i njegovo stupanje na snagu“) iako se dalje ne kontekstualizira niti dovodi u vezu s drugim kurikulumskim sastavnicama. Kao i u prije navedenim primjerima, i u ovom se slučaju pitanju suradnje u školi i izvan nje (s roditeljima i lokalnom zajednicom) prilazi na normativnoj razini (kakva suradnja *treba biti*), a izostaje sustavniji opis djelatnih oblika suradnje na razini škole koji bi bili u funkciji razvoja i implementacije školskog kurikulumu (npr. opis jednog ili više timova školskih djelatnika, s njihovim specifičnim zadacima i ingerencijama pri razvoju školskog kurikulumu) (usp. Bolstad, 2004).

4.2. PROGRAMSKI SADRŽAJI OBUHVAĆENI ŠKOLSKIM KURIKULUMOM

Za razliku od općenitog uvodnog dijela, programski se sadržaji karakteristično označavaju kao „Školski kurikulum“ ili „Aktivnosti u školi“ koji su u svim analiziranim dokumentima fokusirani na sadržaje koji

se obrađuju uz redoviti plan i program. Navedeni programski sadržaji proizlaze iz „užeg“ tumačenja članka 28. Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi prema kojemu „školski kurikulum određuje nastavni plan i program izbornih predmeta, izvannastavne i izvanškolske aktivnosti i druge odgojno-obrazovne aktivnosti, programe i projekte...“. Spomenuto „uže“ tumačenje implicira da se programski sadržaji školskog kurikuluma razlikuju od općeg obveznoga dijela i izjednačavaju se s neobveznim dijelom nastavnog programa - u jednom se slučaju uvodni dio čak i naziva „Obvezni kurikulum“ (OŠ 5) nasuprot „Školskom kurikulumu“ (OŠ 3, 5, 6). Sukladno tome, programski sadržaji/područja/aktivnosti školskog kurikuluma svih analiziranih kurikuluma zaobilaze obvezni dio nastavnog programa te opisuju:

- izbornu nastavu (vjeronauk, informatika, strani jezici i dr.)
- dodatnu nastavu (hrvatski, strani jezici, matematika i dr.)
- dopunsku nastavu (hrvatski, matematika, strani jezici i dr.)
- izvannastavne aktivnosti (recitatorska družina, dramska grupa, likovna grupa, sportska grupa, novinarska grupa i dr.)
- terensku i izvanučioničku nastavu, izlete (posjet kazalištu i kinu, galerijama i muzejima i dr.)
- projekte i programe, aktivnosti (npr. Program prevencije ovisnosti; Čitamo mi, u obitelji svi; Županijska smotra projekata).

Uz gore navedeno u pojedinim se kurikulumskim dokumentima dodaju i neke druge aktivnosti izvan redovitog programa, kao što su kulturna i javna djelatnost škole/obilježavanja (OŠ 1, 3, 4, 9, 10), dodatni rad (učenje hrvatskog jezika za učenike romske nacionalne manjine) (OŠ 5), izvanškolske aktivnosti (OŠ 8, 10) ili stručno usavršavanje učitelja (OŠ 3, 6, 7) i dr.

Pri definiranju programa za pojedine aktivnosti (izborna nastava, dodatna nastava...) u svim se analiziranim dokumentima koristi jedinstven obrazac preuzet iz članka 28. Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi u kojem se navodi da se „školskim kurikulumom utvrđuje: aktivnost, program i/ili projekt; ciljevi aktivnosti, programa i/ili projekta; namjena aktivnosti, programa i/ili projekta; nositelji aktivnosti programa i/ili projekta i njihova odgo-

vornost; način realizacije aktivnosti, programa i/ili projekta; vremenik aktivnosti, programa i/ili projekta; detaljan troškovnik aktivnosti, programa i/ili projekta te način vrednovanja i način korištenja rezultata vrednovanja“. Sukladno ovome obrascu u svim se kurikulumima svaka predstavljena aktivnost opisuje prema zakonski specificiranim točkama (ciljevi, namjena, nositelji, način realizacije...). Za ilustraciju spomenutog obrasca za razradu aktivnosti navodimo primjer izborne nastave informatike (OŠ 5) te izvannastavne aktivnosti Školski list (OŠ 4). Iako u prikazanim primjerima za aktivnosti školskog kurikuluma postoje određene razlike u oblikovanju (kao odjeljak ili tablični prikaz, razrada vremenika) osnovni elementi slijede zajednički obrazac:

Izborna nastava: Informatika - 5. razred (OŠ 5)

CILJEVI: naučiti učenike djelotvorno upotrebljavati današnja računala i primjenske programe; upoznati učenike s osnovnim načelima na kojima se temelje računala te informacijska i komunikacijska tehnologija; osposobiti učenike za algoritamski način razmišljanja u rješavanju problema

NAMJENA: upoznavanje s informacijskom i komunikacijskom tehnologijom

NOSITELJI: učiteljica informatike i učenici 5-ih r.

NAČIN REALIZACIJE: nastava u informatičkoj učionici

VREMENIK: rujan: strojna i programska oprema, osnove pisanja teksta; listopad: bit i bajt, brojevi zapisani četvorkom bitova, prikazivanje i pohranjivanje znakova, kako radi i kako pamti računalo, organizacija podataka u računalu; studeni: organizacija podataka u računalu, osnove grafike, osnove crtanja; prosinac: osnove crtanja; siječanj: osnove crtanja; veljača: obrada teksta; ožujak: obrada teksta, programiranje; travanj: programiranje; svibanj: internet; lipanj: internet

TROŠKOVNIK: nema troškova

NAČIN VREDNOVANJA: vrednuje se usvojeno znanje, praktičan rad na računalu i aktivnost

Izvanastavne aktivnosti: Školski list (OŠ 4)

Naziv	Školski list (novinarska grupa)
Planirani broj učenika	10-20
Voditelj	(...)
Planirani broj sati tjedno	1
Planirani broj sati godišnje	35
Ciljevi	Poticati i razvijati literarne sposobnosti učenika, pismeno izražavanje, istraživački rad
Način realizacije	Učionički tip nastave grupno (prikupljanje materijala, pripremanje pisanih materijala), istraživački tip nastave individualno ili grupno (istraživanje zadanih tema putem interneta, raznih pisanih materijala te intervjua i sl.)
Vremenski okvir	Školska godina 2013./2014.
Osnovna namjena	Razvijanje interesa i ljubavi prema pismenom izražavanju, vlastitom jeziku i kulturi
Troškovnik	
Način vrednovanja	Pismeno i usmeno praćenje
Način korištenja rezultata vrednovanja	Pri donošenju konačnih ocjena

Opisani formalizam u sadržajnoj razradi analiziranih školskih kurikuluma (koji proizlazi iz „užeg“ tumačenja članka 28. Zakona) ima za posljedicu da svi analizirani kurikulumi navode vrlo slične aktivnosti, primjerice u okviru projekata, izborne ili dopunske nastave i koje se, kao što je vidljivo iz navedenih primjera, strukturiraju prema zajedničkom shematskom obrascu. U takvoj se situaciji specifične potrebe i interesi učenika adresiraju na razini pojedinog učenika,

ukoliko se ti interesi i potrebe poklapaju sa standardnim setom ponuđenih neobveznih školskih aktivnosti, te se ne može govoriti o ciljnom adresiranju potreba i interesa učenika i sredine u kojoj škola djeluje. U konačnici, ovakav pristup ograničava mogućnosti škole u traženju odgovora na pitanje o tome koje su aktivnosti najpogodnije za zadovoljavanje potreba njenih učenika i kako te aktivnosti mogu biti organizirane (Tyler, 1949; Ornstein i Hunkins, 2006).

Tablica 1. Zastupljenost pojedinih kurikulumskih elemenata u školskim kurikulumima

Elementi školskog kurikuluma	OŠ 1	OŠ 2	OŠ 3	OŠ 4	OŠ 5	OŠ 6	OŠ 7	OŠ 8	OŠ 9	OŠ 10	OŠ 11
Pozivanje na legalno-normativnu osnovu		•	•		•	•	•	•		•	•
Opći podaci o školi	•							•	•		
Izvaci iz Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi	•	•						•		•	
Izvaci iz HNOS-a				•	•						
Izvaci iz Strategije za izradu i razvoj nacionalnog kurikuluma					•			•			
Izvaci iz NOK-a	•		•		•	•	•		•		•
Određenje pojma kurikulum	•							•	•		•
Određenje pojma nacionalni kurikulum	•		•		•	•	•	•	•		•
Određenje pojma školski kurikulum	•	•	•	•		•		•	•	•	•
EksPLICITNO povezivanje školskog kurikuluma sa specifičnostima škole	•					•		•	•	•	•
Vizija/misija škole	•	•	•					•			
Analiza nastavnog procesa/samovrednovanje			•	•	•						
Razvojni plan škole		•		•	•		•	•			
Tjedno zaduženje djelatnika škole							•				

Pregled aktivnosti po razredima								•				
Adresiranje suradničkih odnosa u školi, s roditeljima i lokalnom zajednicom	•	•	•	•					•		•	•
Etički kodeks									•			
Sadržaji neobveznog dijela nastavnog plana i programa	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Obrazac za utvrđivanje sadržaja aktivnosti preuzet iz članka 28. Zakona	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•

Objašnjenje: znak ● u tablici znači da određeni element čini dio školskog kurikulumu

5. ZAKLJUČAK

Na uvodno postavljeno pitanje kako su osnovne škole pristupile izradi svojih školskih kurikulumu i kako izgledaju ovi dokumenti, ne možemo dati jednoznačan odgovor. Ovakav zaključak proizlazi iz podataka u tablici 1. gdje su samo u zadnja dva reda popunjene sve „kućice“. Drugim riječima, škole čije smo kurikulume analizirali slažu se jedino u tome da sadržaji školskog kurikulumu obuhvaćaju neobvezni dio nastavnog plana i programa te da se ti sadržaji strukturiraju prema zakonski definiranom obrascu. Veći je dio ostalih „kućica“ popunjen zamjetno „šareno“, iz čega se može zaključiti da među analiziranim školama u većini elemenata ne postoji jedinstveno stajalište o tome što bi školski kurikulum konceptualno trebao sadržavati.

No čini se da su se škole, u situaciji u kojoj prevladava mnoštvo nepoznanica, ponašale razmjerno racionalno. Točnije, iz tablice 1. je vidljivo da se škole pozivaju na ono što piše u Zakonu (sve škole) i Nacionalnom okvirnom kurikulumu (većina škola), što se čini logičnim jer se u prvom dokumentu definiraju zakonske obveze koje mora ispuniti svaka škola,

a drugi predstavlja opći kurikulumski okvir i polazište, pa tako i ono za izradu školskog kurikulumu. No premda škole na taj način smanjuju „razinu nesigurnosti“, ostaju nejasni kriteriji za odabir pojedinih elemenata školskog kurikulumu, prvenstveno iz Zakona i NOK-a, ali i iz drugih strateških dokumenata (tablica 1.). Već je spomenuto da se dijelovi ovih dokumenata prenose bez jasnih kriterija odabira i umeću u školski kurikulum bez reflektivnog povezivanja s drugim kurikulumskim elementima. Rezultat je manjak koherentnosti koji se između ostalog očituje i u nedostatku „situacijske analize“ učeničkih potreba i potreba lokalne zajednice. Točnije, većina kurikulumu ukazuje na to da škole trebaju odgovoriti na specifične potrebe učenika i sredine u kojoj djeluju, no osim nekoliko općih mjesta (npr. „prostor za dalje unapređivanje rada vidimo u uvođenju suvremenih metodičkih pristupa“) ne nudi se sustavan i analitički razrađen odgovor kako to postići. Ili drugim riječima, u nijednom se analiziranom kurikulumu ne daje odgovor na pitanje kako najbolje ostvariti opće odgojno-obrazovne ciljeve (definirane u nacionalnom kurikulumu) s obzirom na konkretne potrebe i resurse škole.

Smatramo da ovakvo stanje indicira nedostatak šireg metodološkog „know-howa“ za razvoj, implementaciju i evaluaciju školskog kurikulumu. U postojećoj se formi interesi i potrebe učenika zadovoljavaju ad hoc, od slučaja do slučaja kada se individualni učenički odabiri poklapaju s nečim što je ponuđeno standardnom lepezom izvannastavnih i izvanškolskih aktivnosti. S tim u vezi važno je također naglasiti da se prostor za adresiranje učeničkih potreba smanjuje već i ranije kada se sadržaji školskog kurikulumu izjednačavaju s neobveznim aktivnostima u školi. Na taj se način školi pripadajuća implementacija Nacionalnog okvirnog kurikulumu lišava središnjeg dijela učeničkih iskustava i pedagoških praksi tradicionalno rezerviranih za redovnu nastavu materinskog jezika, matematike, prirodnih znanosti i drugih tzv. „jezgrovnih“ predmeta (engl. core subjects). Dugoročno gledano, ovakvo tumačenje školski kurikulum stavlja u kontradiktoran položaj jer se s jedne strane naglašava njegova uloga u obrazovnom procesu (Zakon, NOK), dok ga se istodobno odvajaju od obrazovnog „glavnog toka“ (engl. mainstream) u kojem je sve veći naglasak na standardiziranim postignućima iz „temeljnih znanja“ (materinski jezik, matematika i dr.) (usp. Baranović, 2006; OECD, 2010).

LITERATURA

Baranović, B. (2006). Društvo znanja i nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje. U B. Baranović (ur.), *Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj: različite perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.

Bezzina, M. (1991). Teachers' perceptions of their participation in school based curriculum development: a case study. *Curriculum perspectives*, 11 (2), 39-47.

Bolstad, R. (2004). *School-based curriculum development: Redefining the term for New Zealand schools today and tomorrow*. Paper presented at the conference of the New Zealand Association of Research in Education, Wellington, 24-26 November 2004. <http://www.nzcer.org.nz/system/files/13514.pdf> (pregledano 24.11.2014.)

Mayring, P. (2007). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz.

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske (2006). *Nastavni plan i program za osnovnu školu – HNOS*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske (2007). *Strategija za izradbu i razvoj nacionalnoga kurikuluma za predškolski odgoj, opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske (2011). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

OECD (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en> (pregledano 24.11.2014.)

Ornstein, A.C. i Hunkins, F.P. (2004). *Curriculum: Foundations, principles and issues*. Harlow: Pearson.

Osnovna škola Dragutina Domjanića (2013). *Školski kurikulum – školska godina 2013./2014.* Zagreb: Osnovna škola Dragutina Domjanića. http://os-ddomjanica-zg.skole.hr/skola/skolski_kurikulum (pregledano 21.01.2014.)

Osnovna škola dr. Jure Turića (2013). *Školski kurikulum – školska godina 2013./2014.* Gospić: Osnovna škola dr. Jure Turića. <http://www.os-gospic.hr/skolski-kurikulum/> (pregledano 21.01.2014.)

Osnovna škola Ljudevita Gaja (2013). *Školski kurikulum 2013./2014.* Osijek: Osnovna škola Ljudevita Gaja. http://ljudevitagaj.hr/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=19&Itemid=96 (pregledano 21.01.2014.)

Osnovna škola Mate Lovraka (2013). *Školski kurikulum za 2013./2014. godinu.* Veliki Grđevac: Osnovna škola Mate Lovraka. http://www.os-mlovraka-veliki-grdjevac.skole.hr/skola/skolski_kurikulum (pregledano 21.01.2014.)

Osnovna škola „Milan Brozović“ (2013). *Školski kurikulum.* Kastav: Osnovna škola „Milan Brozović“. <http://www.os-mbrozovic-kastav.com/cms/content/clients/142/documents/1/5/3522.pdf> (pregledano 21.01.2014.)

Osnovna škola „Rikard Katalinić Jeretov“ (2012). *Školski kurikulum (kurikul) – školska godina 2012./2013.* Opatija: Osnovna škola „Rikard Katalinić Jeretov“. http://rkj.hr/dokumenti/g1112_skolski_kurikulum.pdf (pregledano 21.01.2014.)

Osnovna škola Sesevetska Sela (2013). *Školski kurikulum za školsku godinu 2013./2014.* Sesvete: Osnovna škola Sesevetska Sela. <http://os-sesevetska-sela-zg.skole.hr/skolskikurikulum> (pregledano 21.01.2014.)

Osnovna škola Smiljevac (2012). *Školski kurikulum za školsku godinu 2012./2013.* Smiljevac: Osnovna škola Smiljevac. http://www.os-smiljevac.hr/Kurikulum/Skolski_kurikulum_OS_Smiljevac.pdf (pregledano 21.01.2014.)

Osnovna škola Vežica (2012). *Školski kurikulum*. Rijeka: Osnovna škola Vežica. http://os-vezica-ri.skole.hr/nastava/_kolski_kurikulum (pregledano 21.01.2014.)

Osnovna škola Vladimira Nazora (2013). *Školski kurikulum 2013./2014.* Pribislavec: Osnovna škola Vladimira Nazora. <http://www.os-vnazor-pribislavec.skole.hr/skola/kurikulum> (pregledano 21.01.2014.)

Osnovna škola „Vladimir Nazor“ (2013). *Školski kurikulum za 2013./2014. godinu*. Slavonski Brod: Osnovna škola „Vladimir Nazor“. http://os-vnazor-sb.skole.hr/skola/program_rada_kole/kurikulum (pregledano 21.01.2014.)

Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago.

White, J. (2004). Introduction. U J. White (ur.), *Rethinking the school curriculum: Values, aims and purposes*. Oxon: RoutledgeFalmer.

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008). Narodne novine, 87/08.

Saša Puzić i Jelena Matić

Institut za društvena istraživanja u Zagrebu

INTERKULTURNA DIMENZIJA ŠKOLSKOG KURIKULUMA

1. UVOD

Još krajem 1960-ih američki teoretičar kurikulumu G. Beauchamp istaknuo je da su „kurikulumska teorija i praksa vođeni u većoj mjeri vanjskim sociokulturnim pritiscima i političkim probicima nego sustavnom i promišljenom internom analizom“ (Beauchamp, 1968, prema Gay, 2004). Polazeći od ovoga uvida, za koji smatramo da od kasnih 1960-ih do danas nije izgubio na aktualnosti, u ovome se radu razmatra tzv. interkulturalna dimenzija školskog kurikulumu. U Nacionalnom okvirnom kurikulumu (NOK) iz 2011. (MZOS, 2011) među temeljnim se kurikulumskim načelima navodi i interkulturalizam kao „razumijevanje i prihvaćanje kulturalnih razlika kako bi se smanjili neravnopravnost i predrasude prema pripadnicima drugih kultura“ (str. 26). Budući da Nacionalni okvirni kurikulum predstavlja osnovni konceptualni okvir za razvoj i implementaciju svih drugih kurikulumskih dokumenata, opravdano je očekivati da načelo interkulturalizma pronalazi svoje mjesto i u školskim kurikulumima u kojima je naglasak na specifičnim potrebama i interesima učenika i sredine u kojoj škola djeluje (NN 87/08; MZOS, 2011). S normativnog stanovišta ovakva se konzekvenca čini posve logičnom i opravdanom.

S druge strane, gore spomenuta „skepsa“ vezana uz adekvatnost kurikulumske teorije i prakse u ovome se slučaju, kada je riječ o interkulturalnoj dimenziji kurikulumu, pojavljuje zbog barem dva razloga.

Prvo, obveza škola da razvijaju školske kurikulume razmjerno je novijeg datuma (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi iz 2008.), čemu je prethodila duga tradicija programske centralizacije i programskog ujednačavanja. U takvoj situaciji opravdano je pretpostaviti da sve škole nisu u potpunosti usvojile novu koncepciju djelomične programske decentralizacije. Drugi je razlog dublji i odnosi se na samu ideju kulturne raznolikosti i interkulturalnog kurikuluma u nacionalno utemeljenom sustavu obrazovanja (Wenning, 1999). Naime, dosadašnja praksa interkulturalnog obrazovanja u zemljama u kojima se ono prvobitno pojavljuje (Francuska, Švedska, Njemačka i dr.) upućuje na određenu nevoljkost i pedagošku „bojažljivost“ u prevođenju interkulturalnih koncepata u školsku svakodnevicu (Campani i Gundara, 1994; Luciak, 2006). U hrvatskom društvenom i obrazovnom kontekstu, opterećenom tranzicijskim procesima i nedavnom ratnom prošlošću, implementiranje interkulturalnih načela u nastavi, odnosno otvaranje prema „drugom i drugačijem“ čini se još i većim izazovom (Mesić i Baranović, 2005; Hoepken, 2006).

S obzirom na dosad rečeno, u ovom radu bit će razmotren način na koji načelo interkulturalizma, kako je formulirano u Nacionalnom okvirnom kurikulumu (MZOS, 2011), pronalazi svoje mjesto u analiziranim školskim kurikulumima. Ili preciznije, prikazat će se i analizirati kako škole svoje odgojno-obrazovne odgovore na specifične potrebe učenika i lokalne sredine povezuju s „razumijevanjem i prihvaćanjem kulturalnih razlika“, kako bi se u konačnici „smanjili neravnopravnost i predrasude prema pripadnicima drugih kultura“.

2. KONCEPT INTERKULTURNOG OBRAZOVANJA

Načelo interkulturalizma, kako je formulirano u NOK-u (MZOS, 2011), implicira da je moguće afirmirati manjinske grupne i kulturalne identitete te istodobno smanjiti etnocentrizam u mladima s konačnim ciljem smanjenja ksenofobije i diskriminacije u društvu (usp.

Katunarić, 1994). U literaturi (Perotti, 1995) se ovaj cilj opisuje kao priprema mladih za život u multikulturalnom društvu, odnosno društvu u kojem osim pripadnika većinskog naroda, živi i značajan broj drugih (manjinskih) naroda i/ili kulturnih grupa (npr. pripadnika različitih vjerskih zajednica). Osnovni preduvjet za postizanje ovoga cilja je osposobiti mlade za interkulturalnu komunikaciju i interkulturalno djelovanje te ih na taj način potaknuti na kritičku samorefleksiju vlastitih i tuđih identiteta (Gundara, 2000).

Shodno tome, na školu se prvenstveno gleda kao na mjesto susreta različitih kultura gdje dolazi do „kulturalnog obogaćivanja“ i na taj način do novog i šireg pogleda na druge i samoga sebe. Pritom je također važno raditi na odstranjivanju eventualnih prepreka koje otežavaju kulturalnu razmjenu, a koje se mogu shvatiti socijalno-psihološki, u vidu stereotipa, predrasuda i razlika u mentalitetu (češće), ali i kao posljedica institucionalne diskriminacije i strukturalnog isključivanja manjinskih grupa (rjeđe) (Auernheimer, 2003). Ključni element u ovako određenom interkulturalnom obrazovanju predstavlja razvoj interkulturalne kompetencije koja se najčešće definira kao sposobnost primjerene i učinkovite komunikacije u interkulturalnim situacijama. Ta sposobnost temelji se na interkulturalnom znanju, vještinama i stavovima pojedinca (Deardorff, 2004).

U literaturi se stjecanje interkulturalne kompetencije povezuje s napuštanjem (ukoliko je potrebno) etnocentričkog stajališta, odnosno s odmakom prema njemu suprotstavljenom etnorelativnoj perspektivi (Bennett, 1998; usp. Katunarić, 1994, 1996). Bennett ovaj proces naziva razvojem interkulturalne osjetljivosti u kojem se promjene u kognitivnoj strukturi (nova znanja) vežu uz progresivni razvoj stavova i ponašanja prema interkulturalno kompetentnom djelovanju (Bennett, 2004).

Opisani razvoj interkulturalne osjetljivosti dijeli se na etnocentričke i etnorelativne razine u doživljaju kulturalne različitosti (slika 1.), pri čemu etnocentrizam znači procjenjivanje drugih kultura mjerilima vlastite kulture, dok njemu suprotstavljeni etnorelativizam opisuje sposobnost prihvaćanja raznolikih normi i vrijednosti koje se vežu uz različite kulture (Bennett, 1998).

Opisani razvoj osjetljivosti prema „drugom i drugačijem“ implicira, između ostalog, da se interkulturalna kompetentnost ne može svesti na opće socijalne kompetencije (empatija, multiperspektivnost, samorefleksivnost, fleksibilnost, komunikativna sposobnost, duhovna otvorenost i dr.), već je također potrebno uzeti u obzir duboko usađene „smetnje“ interkulturalnoj komunikaciji (etnocentrizam, predrasude, stereotipi). To znači da je, primjerice, u interakciji u razredu potrebno voditi računa o iskustvima diskriminacije pojedinih grupa učenika i stavovima koji iz takvih iskustava proizlaze, o socio-kulturalnoj relativnosti „općeprihvaćenih“ etičkih standarda i sustava vrijednosti (npr. o njihovim različitim posljedicama za učenike različitog socio-kulturalnog porijekla) ili o sposobnosti za djelovanje u prostoru “između kultura” (kod imigranata, bikulturalno socijaliziranih učenika i dr.). Različite se komponente interkulturalne kompetencije shematski mogu prikazati na sljedeći način:

Tablica 1. Komponente interkulturalne kompetencije (prilagođeno prema Leiprecht, 2001)

Opća socijalna kompetencija	Interkulturalna socijalna kompetencija	Aksijska interkulturalna kompetencija	Kognitivna interkulturalna kompetencija	Vrijednosna interkulturalna kompetencija
<ul style="list-style-type: none"> • empatija • multi-perspektivnost • samo-refleksivnost • tolerantnost • fleksibilnost • komunikacijske vještine • vještina rješavanja sukoba • duhovna otvorenost • 	<ul style="list-style-type: none"> • empatija prema pripadnicima stranih kulturnih grupa koji su postali žrtve diskriminacije i isključivanja • multi-perspektivnost u odnosu prema različitim kulturnim stajalištima • samo-refleksivnost u odnosu prema “zdravo za gotovo” uzetim normama vlastite grupe • • 	<ul style="list-style-type: none"> • sposobnost za djelovanje u okolnostima asimetričnih odnosa moći • sposobnost za djelovanje u prostoru “između kultura” • • 	<ul style="list-style-type: none"> • svijest o heterogenosti kulturnih grupa • svijest o socijalnoj konstruiranosti “rasa”, “etničkih grupa”, “nacija” • svijest o društvenim funkcijama stereotipa i predrasuda • poznavanje stranih kultura • • 	<ul style="list-style-type: none"> • poštovanje ljudskih prava • društvena pravda • respekt prema stranoj kulturi • •

Metodičko-didaktička razrada razvoja interkulturalne kompetencije trebala bi se odvijati na nekoliko razina: od organizacije škole i nastave, razvoja kurikuluma i njegove implementacije u nastavi, pa sve do odnosa između učitelja i učenika. Pritom je od posebnog značaja postavka po kojoj interkulturalno obrazovanje ne čini poseban predmet ili pojedinačne izolirane mjere, već ono predstavlja nastavni princip koji obuhvaća sve predmete i sve nastavne aktivnosti (Hohmann, 1989). Tako koncipirano interkulturalno obrazovanje uključivalo bi sljedeće elemente (prilagođeno prema Gollnick i Chinn, 1990):

Nastavni diskurs

Interkulturalni pristup podrazumijeva da dijalog između učitelja i učenika obuhvaća više diskurzivnih razina. Aktivno sudjelovanje učenika u nastavnom procesu zahtijeva inkorporiranje elemenata jezika i kulture stranih zajednica u jezik škole, s tim da se na taj način istovremeno olakšava uzajamno razumijevanje učenika iz različitih kultura.

Komunikacija

Interakcija između učitelja i učenika može biti problematična zbog kulturnih razlika u obrascima verbalne i neverbalne komunikacije. Učitelji koji su svjesni ovih razlika mogu preusmjeriti nastavni proces prema interakciji koja će biti u skladu s obrascima kultura iz kojih dolaze pojedini učenici (učitelj se, na primjer, primarno može obraćati čitavom razredu, manjim grupama ili učenicima pojedinačno i sl.).

Kurikulum (nastavni plan i program te školski kurikulum)

Kulturna raznolikost trebala bi prožimati sve školske sadržaje kako bi se kulturni pluralizam mogao očitovati u svim nastavnim iskustvima, dok će količina i specifični sadržaji varirati prema pojedinim predmetima. Najvažnije je da učenici nauče kako pripadnici drugih etničkih, religijskih i socio-ekonomskih grupa mogu zastupati različite stavove o istim problemima i da je ova različitost legitimna. Na taj se način kod učenika razvija otvorenost, fleksibilnost i prijemčivost za različitost kultura i životnih stilova.

Skriveni kurikulum

Interkulturno obrazovanje utječe i na norme i vrijednosti koje implicitno podupiru nastavni plan i program, odnosno školski kurikulum. Ovo, između ostalog, uključuje organizaciju nastave i škole, kao i interakciju između učenika i učitelja (poželjna je demokratizacija razredne atmosfere, odustajanje od nepotrebnog učiteljskog formaliziranja i sl.).

Obrazovno postignuće

Interkulturno obrazovanje učenicima pomaže u poboljšanju njihova školskog uspjeha uvođenjem didaktičkih pristupa i nastavnih sredstava prilagođenih (različitom) socio-kulturnom porijeklu učenika. Ako se pri koncipiranju nastavnih aktivnosti vodi računa o kulturnom porijeklu i specifičnim životnim iskustvima, moguće je kod učenika potaknuti identifikaciju s nastavnim sadržajima te posredno njihovu motivaciju za učenje.

Kritičko mišljenje

Interkulturno obrazovanje kod učenika razvija sposobnost kritičkog mišljenja, što znači da učenike treba ohrabrivati za propitivanje znanja prezentiranog u udžbenicima, kao i za istraživanje različitih perspektiva.

Poznavanje lokalnog konteksta

Obrazovni djelatnici moraju poznavati lokalne zajednice iz kojih dolaze učenici. Prije uvođenja nastavnih sadržaja koji bi za te zajednice mogli biti uvredljivi, učitelji bi, u svrhu izbjegavanja mogućih konflikata, sporne sadržaje (koliko je moguće) trebali izbaciti, odnosno prilagoditi situaciji.

Mogućnosti lokalne zajednice

Interkulturno obrazovanje potiče sve oblike suradnje između škole i lokalne zajednice pa se u okviru školskog kurikuluma mora ostaviti dovoljno prostora za takvu suradnju.

3. METODOLOGIJA

Cilj ovog rada je prikazati i kritički sagledati način na koji se načelo interkulturalizma iz Nacionalnog okvirnog kurikulumuma (MZOS, 2011) prevodi u odabrane školske kurikulume i u okviru njih implementira provedbom kurikulumskih ciljeva projekata ili aktivnosti koji pripadaju području interkulturalnog obrazovanja.

Budući da je jedna od intencija ovog rada iznijeti i analizirati primjere interkulturalnog obrazovanja u školskoj praksi, primijenjena je kvalitativna analiza sadržaja (Mayring, 2007) projekata/aktivnosti planiranih u okviru školskih kurikulumuma. Ova metoda omogućila je dubinsku analizu na razini odabranih kurikulumskih elemenata¹, pri čemu pojedine kategorije na koje se u analizi referiramo, poput interkulturalne osjetljivosti ili interkulturalne kompetencije, proizlaze iz uvodno prezentiranih koncepata interkulturalnog obrazovanja. Analiziraju se kurikulumumi pet osnovnih škola (školska godina 2014./2015.) iz različitih regija Hrvatske koji su razvijeni u sklopu projekta „Razvoj kurikulumске kulture: Osnaživanje škola za razvoj i implementaciju školskog kurikulumuma“. Odabrani² projekti/aktivnosti izdvojeni su zato što pokrivaju različite teme unutar interkulturalnog obrazovanja te podrazumijevaju različite oblike izvedbe.

U daljnjem tekstu neće se navoditi izravna referenca na školski kurikulum pojedine škole, već će školama biti nasumce pridodani brojevi od 1 do 5 te će se na njih referirati kao na OŠ 1, OŠ 2, OŠ 3, OŠ 4 i OŠ 5. Prezentacija ideja i prakse navedenih škola bit će popraćena kritičkim komentarom i prijedlozima za unapređenje postojećih razrada temeljenim na ranije iznesenim teorijskim postavkama. Isti mogu poslužiti kao smjernice školama koje će prema jednakom ili sličnom obrascu planirati svoje aktivnosti, bile one vezane uz interkulturalno obrazovanje ili ne.

¹ Pod kurikulumskim elementima podrazumijevamo ciklus, cilj, obrazloženje cilja, očekivane ishode/postignuća, način realizacije (oblik, sudionici, način učenja, metode poučavanja, trajanje izvedbe), potrebne resurse/moguće teškoće te način praćenja i provjere ishoda/postignuća.

² Kurikulumumi koji se analiziraju odabrani su isključivo na osnovu navedenih kriterija (relevantnost teme s interkulturalnog aspekta i različitost izvedbenih pristupa), pri čemu ovakav odabir nije vezan uz procjenu kvalitete, kao ni uz druge oblike evaluacije pojedinih kurikulumskih dokumenata razvijenih u sklopu projekta „Razvoj kurikulumске kulture: Osnaživanje škola za razvoj i implementaciju školskog kurikulumuma“.

Tijekom analize sadržaja projekata/aktivnosti interkulturnog obrazovanja fokus je stavljen na nekoliko osnovnih istraživačkih pitanja:

- Korespondira li analizirani projekt/aktivnost s razmatranim prijelazom od etnocentrizma prema etnorelativnoj perspektivi?
- Stavlja li projekt/aktivnost ravnomjerni naglasak na razvoj pojedinih komponenti interkulturene kompetencije ili postoji nesrazmjer u zastupljenosti komponenti (opća socijalna, interkulturalna socijalna, akcijska interkulturalna, kognitivna interkulturalna, vrijednosna interkulturalna)?
- Korespondiraju li očekivani ishodi s ciljem projekta/aktivnosti? Tiču li se ishodi razvoja interkulturene kompetencije učenika?
- Odgovara li projekt/aktivnost metodičko-didaktičkoj postavci prema kojoj se interkulturalno obrazovanje realizira kao opće nastavno načelo, a ne izolirani nastavni sadržaj?

Osim zapažanja vezanih uz ova istraživačka pitanja, u kritičkom osvrtu nalaze se i komentari specifični za prikazani primjer.

4. REZULTATI

Pregledom svih šezdeset školskih kurikuluma razvijenih u okviru spomenutog projekta, ustanovljeno je da većina uključenih škola prepoznaje interkulturalno obrazovanje kao važan aspekt odgoja i obrazovanja svojih učenika. Brojne škole o temama interkulturalnosti pišu u okviru vizije i/ili misije škole, pozivajući se na interkulturalizam kao načelo Nacionalnog okvirnog kurikuluma (MZOS, 2011). Poučavanje sadržaja i razvoj vještina povezanih s interkulturalnom kompetencijom učenika najčešće se odvijaju u okviru nastave stranih jezika, povijesti, geografije i religijskog obrazovanja (dominantno je riječ o katoličkom vjeronauku), ili međupredmetno, u okviru tema „osobni i socijalni razvoj“ ili „građanski odgoj i obrazovanje“. U nastavku će biti prikazani konkretni projekti, odnosno aktivnosti pet škola koje interkulturalno obrazovanje realiziraju u različitim regijama Hrvatske.

4.1. PROJEKT/AKTIVNOST OŠ 1

U školskom kurikulumu OŠ 1 predstavljen je projekt „*MARE NOSTRUM, otkrivanje zemalja Sredozemlja kroz glazbenu kulturu*“ koji na učenicima blizak način promovira institucionalnu suradnju i kontakte s pripadnicima različitih kultura i zanimanje za kulturalni kontekst u kojem žive. Sudjelovanje u projektu planirano je u okviru šireg školskog projekta naziva „*Odgoj za različitosti*“, unutar međupredmetne teme „osobni i socijalni razvoj“. Ovaj primjer dobra je ilustracija toga da se interkulturalna kompetencija učenika može razvijati i u sklopu školskih predmeta s kojima se u praksi rjeđe povezuje (u ovom slučaju riječ je o nastavi glazbene kulture). Plan provedbe projekta iz školskog kurikuluma OŠ 1 navodimo niže.

Projekt: Odgoj za različitosti

Ostvarivanje suradnje na projektu MARE NOSTRUM, otkrivanje zemalja Sredozemlja kroz glazbenu kulturu: organiziranje mreže škola na sva tri kontinenta oko Mediterana koji će se povezati preko web stranica i pratiti njihovo putovanje, odnosno svi će istovremeno otkrivati nove i nepoznate zemlje, narode i njihove običaje, s naglaskom na glazbu.

Ciklus (razred): 1. (1. – 4. razred)

Cilj: razumjeti i prihvaćati, poštivati pravila suradničkih odnosa u skupini, solidarnosti, uljudnoga ponašanja, uzajamnoga pomaganja i prihvaćanja različitosti

Obrazloženje cilja: Naša škola ima sve veći broj učenika različitih nacionalnosti, rasa i vjeroispovijesti koji trebaju osjećaj prihvaćenosti, razumijevanja i sigurnosti. U interesu učenika je nesmetan razvoj i odrastanje u poticajnoj sredini. Učenik će identitet i različitost doživjeti kao bogatstvo uz samopoštovanje.

Očekivani ishodi/postignuća: (Učenik će:)

- miroljubivo rješavati međusobne sukobe
- razviti osjećaj sigurnosti u grupi
- biti spreman za učenje novog
- aktivno sudjelovati u zajednici i društvu za opće dobro
- iskazati svoje mišljenje i stavove te uvažavati tuđe

Način realizacije:

Oblik: redovna nastava, izvannastavne aktivnosti, dopunska i dodatna nastava, izvanučionička nastava (ostvarivanje suradnje s institucijama: organizirani posjeti društvima nacionalnih manjina, konzulatima, vjerskim ustanovama)

Sudionici: učenici od 1. – 4. razreda, učitelji razredne nastave, pedagoginja, vjeroučiteljice, učitelji stranih jezika, učiteljica glazbene kulture

Načini učenja (što rade učenici): izrađuju razredna pravila, predlažu školska pravila na Vijeću učenika, sudjeluju u radionicama nenasilnog rješavanja sukoba i medijacije, vode dnevnik opažanja različitosti, sudjeluju u parlaonicama u školi i izvan nje, izrađuju skalu sigurnosti u svojim razredima

Metode poučavanja (što rade učitelji): pripremaju materijale za provedbu osmišljenih satova razrednika, povezuju se i dogovaraju aktivnosti i posjete, vode i prate djecu, dogovaraju s roditeljima, organiziraju sudjelovanje učenika na javnim tribinama (parlaonicama), prate događanja na temu različitosti na razini grada, planiraju, pripremaju, izrađuju i analiziraju podatke iz upitnika

Trajanje izvedbe: listopad, 2014. – lipanj, 2015.

Potrebni resursi/moguće teškoće:

Resursi: institucije lokalne zajednice, izvori učenja, informacijsko-komunikacijska tehnologija, potrebni materijali za rad u skupini, nastavna sredstva i pomagala, prijevoz učenika

Moguće teškoće: izostanak podrške roditelja, nedostupna oprema, nedostatak materijalnih sredstava, izostanak motivacije jednog dijela učitelja

Način praćenja i provjere ishoda/postignuća: dnevnik praćenja na predovanju učenika, upitnici procjene i samoprocjene učenika i roditelja, fokus grupe učitelja, promatranje ponašanja učenika, postavljanje zadatka za procjenu usvojenosti znanja, vještina, stavova – konkretno uključivanje u rad zajednice.

Odgovorne osobe: (...)

Cilj projekta, kako je formuliran, u prvom redu ističe prihvaćanje kulturne različitosti (Bennett, 2004), uz istodobno osvješćavanje činjenice da vlastita kultura predstavlja specifičnu izvedenicu među drugim srodnim sredozemnim kulturama. Usmjerenost na razvoj interkulturalnog razumijevanja među mediteranskim narodima logična je s obzirom na geografski položaj škole i potrebu koja se iskazuje u obrazloženju cilja („Naša škola ima sve veći broj učenika različitih nacionalnosti, rasa i vjeroispovijesti koji trebaju osjećaj prihvaćenosti, razumijevanja i sigurnosti.“). U opisu projekta fokus je na razvoju opće socijalne kompetencije („poštivati pravila suradničkih odnosa u skupini, solidarnosti, uljudnoga ponašanja, uzajamnoga pomaganja“) i kognitivne komponente interkulturalne kompetencije („svi će istovremeno otkrivati nove i nepoznate zemlje, narode i njihove običaje, s naglaskom na glazbu.“) (Leiprecht, 2001). Iz postavljenih ciljeva, očekivanih ishoda i načina realizacije evidentno je da projekt OŠ 1 „Odgoj za različitosti“ stremi afirmaciji vrijednosti i razvoju vještina važnih za razvoj interkulturalne kompetencije učenika. Istovremeno, primjetna je neravnoteža između pojedinih interkulturalnih komponenti, gdje su osim socijalnih vještina i specifičnih znanja, druge pripadajuće komponente (prvenstveno akcijska i vrijednosna interkulturalna komponenta) manje naglašene.

U svrhu ravnomjernijeg planiranja različitih elemenata moguće je gore navedeni cilj, koji u postojećoj „okrupnjennoj“ formi obuhvaća različite sadržaje, podijeliti na nekoliko manjih ciljeva (npr. *Cilj 1.* upoznati učenike s pravilima suradničkih odnosa, *Cilj 2.* poučiti učenike metodama nenasilnog rješavanja sukoba itd.). Time bi se mogli na precizniji način iskazati, a samim time i lakše provesti i evaluirati pojedini „pod-ciljevi“ i načini njihove realizacije, odnosno bilo bi jasnije koji je ishod povezan s kojim ciljem i načinom realizacije. To bi podrazumijevalo navođenje nekih ishoda koji ovdje nisu eksplicitno navedeni, a koji se, s obzirom na interkulturalnu prirodu projekta i postavljeni cilj, očekuju.

Razlaganjem na manje ciljeve pružilo bi se ujedno više informacija o projektu „MARE NOSTRUM, otkrivanje zemalja Sredozemlja kroz glazbenu kulturu“ i stekla jasnija veza između projektne ideje i željenih ishoda. S

druge strane, takav način razrade kurikulumskih ciljeva omogućio bi da se oni ciljevi projekta „Odgoj za različitosti“, čija realizacija nije direktno vezana za projekt „MARE NOSTRUM“, od njega smisleno odvoje.

Planirana obuhvatnost projekta „Odgoj za različitosti“, posebno na izvedbenom planu (npr. obvezna i fakultativna nastava, planirana suradnja s različitim akterima u lokalnoj zajednici), kao i naznake demokratičnosti u pristupu radu, upućuju da bi se interkulturno obrazovanje osmišljeno u sklopu ovoga projekta odvijalo kao holistički nastavni princip, a ne kao zasebna programska cjelina.

4.2. PROJEKT/AKTIVNOST OŠ 2

U OŠ 2 razvoju interkulturene kompetencije pristupa se putem suradnje na zajedničkim projektima sa školama iz inozemstva. Ovakav pristup podrazumijeva angažman i predanost svih dionika obrazovnog procesa. On ne uključuje samo učenike pojedinog razreda i njihove učitelje, već zahtijeva podršku svih djelatnika škole, kao i članova obitelji učenika, bila ta podrška stalna ili povremena, idejna ili operativna. Pristup se izdvaja kao vrijedan jer njegova provedba nije uvjetovana sudjelovanjem u projektima drugih nositelja, već u potpunosti počiva na uključivanju ljudskih resursa kojima škola raspolaže. Plan provedbe u okviru međupredmetne teme osobnog i socijalnog razvoja iz školskog kurikuluma OŠ 2 nalazi se niže.

Ciklus (razred): 1., 2. i 3. ciklus (1. - 8. razred)

Cilj: zajedničko sudjelovanje na različitim projektima u svrhu upoznavanja i očuvanja kulturoloških raznolikosti i razvijanja tolerancije

Obrazloženje cilja:

Očekivani ishodi/postignuća: Učenici će znati primjereno uspostaviti i održati kontakt s vršnjacima iz drugih zemalja.

Način realizacije:

Oblik: Međunarodna suradnja

1) proširivanje suradnje sa školom iz Srbije

2) uspostavljanje suradnje na zajedničkim projektima sa školama u zemljama govornog područja jezika koji se uče u školi

Sudionici: učenici, svi djelatnici škole

Načini učenja: učenici uspostavljaju i održavaju kontakte s učenicima u inozemstvu, putuju i ugošćavaju nove prijatelje, rade na zajedničkim projektima i usavršavaju znanje stranih jezika

Metode poučavanja: učitelji uspostavljaju i održavaju kontakte s učiteljima u inozemstvu, osmišljavaju i izvode zajedničke projekte, povezuju učenike s učenicima u inozemstvu i prate učenike tijekom putovanja u inozemstvo

Trajanje izvedbe: tijekom cijele školske godine

Potrebni resursi: računalo, internet, multimedija, troškovi putovanja i boravka u inozemstvu, kostimi za sudjelovanje na Ljetnom karnevalu u Srbiji

Moguće teškoće: nezainteresiranost ili loše ponašanje učenika tijekom provedbe aktivnosti

Način praćenja i provjere ishoda/postignuća: nastavak suradnje, dojmovi učenika i učitelja

Odgovorne osobe: (...)

Predstavljeni cilj projekta upućuje na etnorelativno stajalište u kojem se naglašava „upoznavanje i očuvanje kulturoloških raznolikosti“. Spomenuti cilj podrazumijeva sposobnost prepoznavanja ključnih razlika među kulturama, pri čemu se druge kulture osvješćuju kao različite, ali jednako vrijedne (Bennett, 2004). S obzirom na to da se ovo prepoznavanje kulturne raznolikosti odvija kroz „zajedničko sudjelovanje na različitim projektima“, postoji također mogućnost za djelatnu prilagodbu raznolikim kulturnim očekivanjima. U tom smislu, cilj projekta pogoduje razvoju većeg broja komponenti interkulturene kompetencije (npr. interkulturena socijalna kompetencija - „razvijanje

tolerancije“, kognitivna interkulturalna kompetencija - „upoznavanje kulturoloških raznolikosti“), s naglaskom na razvoj akcijske komponente interkulturalne kompetencije, odnosno jačanju sposobnosti za djelovanje među kulturama (Leiprecht, 2001).

Kako bi se realizirao cilj projekta, predviđena je suradnja sa školom iz Srbije te školama u zemljama govornog područja jezika koje učenici uče u školi (vjerojatno zemljama engleskog, njemačkog, francuskog i/ili talijanskog govornog područja). S obzirom na to da motivi za povezivanje s ovim školama mogu biti različiti, kao takvi bi se trebali očitovati i u preciznijoj razradi i obrazloženju osnovnog cilja. Primjerice, u jednom slučaju (suradnja sa školom u Srbiji) fokus može biti na otklanjanju etničkih predrasuda i „govora mržnje“, dok u drugom (suradnja sa školama engleskog i drugih govornih područja) ciljevi mogu biti općenitiji i ograničiti se na „kulturalnu razmjenu“ i upoznavanje drugih kultura. Obrazloženje cilja koje bi sadržavalo opis potreba koje su dovele do osmišljavanja ovih aktivnosti, doprinijelo bi isticanju njihove utemeljenosti i relevantnosti.

Premda u ovom slučaju nije nemoguće govoriti o zajedničkom, krovnom cilju svih planiranih suradnji, planiranje dvaju zasebnih kurikulumskih ciljeva čiji bi oblici realizacije odgovarali onome kako je predviđeno točkama 1 i 2 postojećeg plana provedbe, omogućilo bi preciznije predstavljanje načina i ishoda učenja (koji u postojećem obliku predstavljaju obrazloženje cilja, a ne mjerljive ishode) te jednostavniju evaluaciju provedbe aktivnosti. Takvo odvajanje ciljeva omogućilo bi isticanje doprinosa i osmišljavanje prikladnijih načina praćenja ishoda koje različiti oblici suradnje sa inozemnim školama mogu imati na planu razvoja interkulturalne kompetencije učenika.

Konačno, u razradi kurikulumskih ciljeva bilo bi korisno pokazati da se pri planiranju realizacije uvažavaju razvojne specifičnosti učenika, odnosno da se i ciljevi i ishodi oblikuju u skladu s očekivanjima primjerenim za učenikovu dob.

4.3. PROJEKT/AKTIVNOST OŠ 3

Školski kurikulum OŠ 3 sadrži nekoliko aktivnosti koje su usmjerene na promoviranje romskog jezika i kulture, a kojima je cilj potaknuti bolju integraciju romske djece u školsko okruženje te suzbiti ili barem smanjiti učestalost stereotipa i predrasuda o Romima kod ostalih sudionika odgojno-obrazovnog procesa (ostali učenici, roditelji, djelatnici škole). Drugim riječima, intencija ovih aktivnosti jest da se poboljša interkulturno razumijevanje i komunikacija romskih i ne-romskih aktera u školi i njenom okruženju, pri čemu je riječ o kurikulumskim ciljevima proizašlim iz potreba škole (odnosno, učenika i učitelja) te lokalne zajednice u kojoj škola djeluje. Slijedi prikaz razrade projekta unutar društveno-humanističkog odgojno-obrazovnog područja školskog kurikuluma OŠ 3.

Ciklus (razred): I, II, III – 1. - 8. razred

Cilj: Promicanje i stvaranje jednakih prilika u pristupu obrazovanju za skupine u nepovoljnom položaju, podsjetiti na važnost romske kulture, jezika i običaja te dječjih prava i dužnosti.

Obrazloženje cilja: Afirmacija romske kulture i običaja, stvaranje uvjeta za njihovo očuvanje i razvijanje. Potreba suzbijanja stereotipa i predrasuda te društvene marginalizacije Roma. Romska djeca teško se integriraju u društvenu zajednicu, izloženi su brojnim predrasudama te ih je potrebno dodatno poticati i ohrabrivati, a isto tako i razvijati interes za romsku kulturu, jezike i običaje učenika drugih nacionalnosti.

Očekivani ishodi/postignuća: (Učenik će moći:)

- prepoznati dječja prava i dužnosti.
- prepoznati romsku glazbu i ples i na romskom jeziku izreći 10 riječi.
- prihvatiti i razumjeti različitosti običaja i kulture Roma.
- pjevati kratku romsku pjesmu.

Način realizacije:

Oblik: Projektna aktivnost: Obilježavanje Dana Roma
Informatička radionica

Sudionici: Zainteresirani učenici 8.a, 8.b, 8.c i 8.d razreda, Područna škola

Načini učenja (Što će raditi učenici?): Istraživati informacije o dječjim pravima. Uče pjevati na romskom jeziku. Dogovarati se u grupama prema zadacima. Izrađivati plakat. Učiti govoriti romskim jezikom: osnove kulture i izgovoriti svoje dječje pravo na romskom jeziku. Učiti informatičkim tehnologijama pisati i izraziti svoje poruke. Istraživački oblik rada u školskoj knjižnici i Internetu.

Metode poučavanja (Što će raditi učitelji?): Rad na računalu, poučavati učenika u istraživanju, dijaloška metoda, metoda demonstracije.

Trajanje izvedbe: Travanj, 2015. - 4 sata

Potrebni resursi: Računala, projektor, hamer papir, samoljepljiva traka, papir u boji, tekstovi pjesama, rječnik romsko – hrvatskoga jezika.

Moguće teškoće: Predrasude i nezainteresiranost učenika.

Način praćenja i provjera ishoda/postignuća: Samovrednovanje s različitim evaluacija, fotografiranje i objavljivanje članka na Webu.

Odgovorne osobe: (...)

S obzirom na to da je u ovom projektu riječ o manjini čiji pripadnici u prosjeku doživljavaju najvišu razinu društvene diskriminacije (Štambuk, 2005), može se pretpostaviti da prema njenim pripadnicima postoji i razmjerno niži stupanj interkulture osjetljivosti. Opravdano je stoga očekivati da prevladavanje etnocentričke perspektive (otklanjanje stereotipa i predrasuda prema pripadnicima romske manjine) čini središnji preduvjet za realizaciju projektnog cilja. Komponente interkulture kompetencije koje su u fokusu projekta su vrijednosna (npr. „potreba suzbijanja društvene marginalizacije Roma“, „podsjetiti na važnost dječjih prava“) i kognitivna (npr. „podsjetiti na važnost romske kulture, jezika i običaja“). Važno je naglasiti da specifičan (nizak i često „nevidljiv“) društveni položaj romske populacije, uz ove

dvije komponente, zahtijeva i razvoj sposobnosti elementarnog empatiziranja kod većinskih učenika (Bennett, 1998), tj. razvoj socijalne kompetencije s interkulturalnim predznakom, a što u predloženoj razradi nedostaje. Način na koji se postojeće komponente interkulturalne kompetencije (vrijednosna i kognitivna) nastoje realizirati pretežno je izoliranog tipa, oblikovan kao kratkotrajna intervencija povezana s obilježavanjem Dana Roma.

„Promicanje i stvaranje jednakih prilika u pristupu obrazovanju za skupine u nepovoljnom položaju“ navedeno je kao osnovni cilj ove aktivnosti. Potonje je prepoznato kao primjer strukturalnog isključivanja romske manjine, odnosno prepreka intenziviranju i unapređenju interkulturalne razmjene između manjinske i većinske skupine (Auernheimer, 2003). Iako se radi o izrazito važnom nastojanju, idealu mnogih obrazovnih intervencija, može se očekivati da jedna planirana aktivnost nije dostatna za ostvarivanje ovog cilja. U ovom kontekstu, bilo bi realnije cilj preformulirati, primjerice, na način da stoji „osvijestiti kod djece da postoje skupine koje su u nepovoljnijem položaju od ostalih i koje nemaju jednaki pristup obrazovanju“. Kao i kod ranijeg primjera, valja voditi računa da ovaj cilj ne treba i ne može biti jednako primjeren djeci u svim obrazovnim ciklusima, pa bi stoga razradi ove aktivnosti trebalo pristupiti imajući u vidu ciljnu skupinu za koju se ona priprema. Nadalje, dio argumenata koji se koriste u obrazloženju cilja (npr. „Potreba suzbijanja stereotipa i predrasuda te društvene marginalizacije Roma.“) mogao bi se u modificiranoj formi uvrstiti u sam cilj, npr. navodeći da je cilj aktivnosti „smanjiti stereotipe i predrasude te ukazati na neopravdanost društvene marginalizacije Roma“. Općenito vrijedi da je pri formulaciji cilja korisno isti oblikovati tako da omogućuje definiranje željenih ishoda, što primjerice ni kod cilja „podsjetiti na važnost romske kulture...“ nije slučaj.

Popis očekivanih ishoda moguće je obogatiti. Uz pjevanje kratke pjesme i izricanje 10 romskih riječi (što su korektno formulirani ishodi), moguće je da se među ishodima nađu i neka „dublja“ postignuća, primjerice, ona koja se tiču uspostavljanja (kvalitetnijih) prijateljskih odnosa među romskom i ne-romskom djecom. Postizanje ovako po-

stavljenih ishoda moglo bi se provjeriti razgovorom s romskom djecom ili njihovim roditeljima jer su pretpostavljenim oblicima praćenja (npr. samovrednovanje) takvi ishodi često „neuhvatljivi“.

Konačno, moguće je da se razradom aktivnosti jasnije prikaže kako će se poučavanje o dječjim pravima i dužnostima te upotreba informatičke tehnologije koristiti u postizanju cilja afirmacije romskog jezika i kulture te bolje interkulturalne suradnje.

4.4. PROJEKT/AKTIVNOST OŠ 4

Izvadak iz školskog kurikulumuma OŠ 4 primjer je toga kako se interkulturalna kompetencija razvija u okviru redovne nastave sedmog razreda, koristeći lokalne resurse (židovska općina, islamski centar) i korelaciju predmeta (povijest i vjeronauk). Slijedi opis plana projekta iz školskog kurikulumuma OŠ 4.

Ciklus (razred): III. ciklus (7. razred)

Cilj: Upoznati učenike s običajima pripadnika židovske i islamske religije

Obrazloženje cilja (povezan s potrebama, interesima učenika i vrijednostima ŠK): Učiteljica vjeronauka uočila je da učenici imaju puno predrasuda o pripadnicima židovske i islamske religije zbog čega ih je potrebno bolje upoznati s vjerskim običajima ovih dviju religija.

Očekivani ishodi/postignuća: (Učenik će moći:)

- nabrojati glavne vjerske običaje
- opisati bogomolje
- usporediti islam i židovstvo s kršćanstvom

Način realizacije:

Oblik: Posjet židovskoj općini i islamskom centru (IUN); redovna nastava

Sudionici: učenici, učiteljice povijesti i vjeronauka, predstavnici židovstva i islama

Načini učenja (što rade učenici): slušaju, sudjeluju u radionicama, postavljaju pitanja, zapisuju bitne činjenice

Metode poučavanja (što rade učitelji): organiziraju IUN, drže redovnu nastavu u kojoj kroz radionice/predavanja učenicima govore o židovstvu i islamu

Trajanje izvedbe: mjesec dana

Potrebni resursi/moguće teškoće: Učiteljice povijesti i vjeronauka, prijevoz za IUN, hamer papir, ljepljivo, škare, računalo, projektor

Način praćenja i provjere ishoda/postignuća: plakati, eseji učenika

Odgovorne osobe: (...)

Premda istaknuti cilj „upoznati učenike s običajima židovske i islamske religije“ korespondira s prijelazom etnocentričke u etnorelativnu poziciju, oblici njegove razrade (kroz očekivane ishode i načine realizacije) zahvaćaju jedino kognitivnu komponentu interkulturene kompetencije učenika (Leiprecht, 2001), dok ostale komponente ostaju neadresirane. Planirana bi intervencija, stoga, producirala minimalan pomak u razvoju interkulturene osjetljivosti, u najboljem slučaju sa razine *obrane* na razinu *minimiziranja* razlika, ne dosežući punu razinu *prihvatanja* različitosti na vjerskom planu.

Postojeći ishodi u skladu su s ciljem u njegovoj sadašnjoj formi, s fokusom na parcijalnim vjerskim sadržajima (vjerski običaji i obredi). Prema navodu iz obrazloženja cilja moguće je pretpostaviti da je jedan od ciljeva ove aktivnosti bilo moguće formulirati kao „otkloniti stereotipe i predrasude koje učenici imaju o osobama židovske i islamske vjeroispovijesti“. Sukladno tome, ishod bi mogao glasiti „(Učenik će moći) prepoznati neutemeljenost stereotipa i predrasuda o osobama židovske i islamske vjeroispovijesti“ ili, još preciznije i lakše mjerljivo, „(Učenik će) imati manji rezultat na skali predrasuda prema osobama islamske vjeroispovijesti“. Osim korištenjem skale predrasuda, evaluaciji ishoda ovako postavljenog cilja bilo bi moguće prići i npr. procjenom spremnosti na interkultureni kontakt (graduiranog intenziteta

i učestalosti) s osobom druge vjeroispovijesti (po uzoru na mjeru socijalne distance). Ovakvo ili slično proširenje mogućih ciljeva i pripadajućih ishoda omogućilo bi da razvoj kognitivne dimenzije bude popraćen i razvojem ostalih sastavnica interkulturene kompetencije učenika (socijalna, vrijednosna, akcijska).

4.5. PROJEKT/AKTIVNOST OŠ 5

U projekt „Šafran“ koji je posvećen sjećanju na djecu stradalu u holokaustu uključen je veći broj škola koje su sudjelovale u projektu razvoja kurikulumske kulture. Ovdje će biti predstavljen dio školskog kurikuluma OŠ 5 u kojem se, osim o nacizmu i holokaustu, progovara i o drugim totalitarnim režimima i rasizmu u prošlosti, ali i sadašnjosti. Zamišljen kao dio međupredmetne teme „osobni i socijalni razvoj“, ovaj projekt, uz usvajanje povijesnih činjenica, nastoji kod učenika potaknuti toleranciju, empatiju te osudu nasilja.

Razred: 8. razred

Cilj: Poticanje tolerancije kroz projekt Šafran

Obrazloženje cilja: Upoznavanje učenika s razlogom sadnje žutih šafrana - u znak sjećanja na milijun i pol židovske djece, te tisuće druge djece koja su umrla u holokaustu. Žuta boja podsjeća nas na žutu zvijezdu koju su Židovi morali nositi pod nacističkom vlašću. Cvijeće nas podsjeća na svu djecu koja su umrla. Učenje o židovskoj povijesti i kulturi, holokaustu, antisemitizmu, sukobima na Bliskom istoku, predrasudama, diskriminaciji, aktivnosti vezane uz Međunarodni dan sjećanja na žrtve holokausta, razvijanje tolerancije i suosjećanja sa žrtvama, povećavanje svijesti o lokalnom, regionalnom i nacionalnom naslijeđu, povećavanje svijesti o modernim oblicima antisemitizma i modernim oblicima mržnje; kako prepoznati i suprotstaviti se raznim oblicima predrasuda i diskriminacije u svojoj okolini.

Očekivani ishodi/ postignuća:

- navesti i objasniti pojmove: holokaust, rasizam, antisemitizam, genocid, diskriminacija

-
- analizirati i interpretirati povijesne izvore - Dnevnik Ane Frank; svjedočanstva osoba koje su prošle strahote koncentracijskih logora
 - usporediti i procijeniti ideje nacista, radikalnih, ekstremističkih pokreta i totalitarnih režima
 - prosuditi važnost i značenje ključnih pojmova, događaja, osoba i promjena vezanih uz ciljeve
 - procijeniti utjecaj navedenih događaja na sadašnjost
 - tematski analizirati događaje i povezati ih sa sličnim situacijama - kako bi došli do zaključaka
 - posaditi cvijeće i njegovati isto
 - ojačati svijest o opasnostima radikalnih i ekstremističkih pokreta
 - ojačati svijest o antisemitizmu i modernim oblicima antisemitizma
 - razviti suosjećanje prema svim žrtvama

Način realizacije:

Oblik: grupni, istraživački, ilustrativni

Sudionici: učenici 8. razreda, predmetni učitelji, predmetni učitelj povijesti

Načini učenja (što rade učenici): rade na materijalima koje je izdao OEES-ov Ured za demokratske ustanove i ljudska prava i muzej Anne Frank House u suradnji s nacionalnim stručnjacima: izrađuju plakate i PowerPoint prezentacije vezane uz obilježavanje Međunarodnog dana sjećanja na žrtve holokausta

Metode poučavanja: učitelj vodi učenike kroz navedene materijale, objašnjava pojmove, osobe i događaje, koordinira rad učenika, usmjerava ih na druge izvore informacija, analizira i vrednuje učenička postignuća

Trajanje izvedbe: studeni - siječanj 2014./2015.

Potrebni resursi: navedeni materijali, cvijeće, potrošni materijal, informacijsko-komunikacijska tehnologija

Moguća poteškoća: suradnja s ostalim predmetnim učiteljima

Način praćenja i provjera ishoda/postignuća: ishodi će se pratiti na satovima povijesti i na povijesnoj grupi. Učenici će raditi grupno. Učitelj prati njihov rad i vrednuje postignuto. Analizira njihovo mišljenje i stavove i stupanj iskazane tolerancije i empatije.

Opisane aktivnosti osposobljavaju učenike za konstrukciju niza kategorija vezanih uz kulturnu različitost i razumijevanje odnosa među kulturama. Na ovoj razini interkulture osjetljivosti učenici prihvaćaju kulturne razlike te prepoznaju njihovu ulogu u širokom rasponu društvenih situacija (Bennett, 2004). Osim prihvaćanja kulturnih razlika, planirane aktivnosti apeliraju i na očuvanje digniteta svih ljudi te osudu diskriminacije i nasilja koje se provodi u ime socijalno konstruiranih kategorija kao što su pripadnost određenoj nacionalnoj ili vjerskoj skupini. Iako postojeći opis aktivnosti sugerira da se (barem ovaj aspekt provedbe) interkulturnog obrazovanja učenika realizira u okviru jednog predmeta (obvezna i neobvezna nastava povijesti), aktivnošću se uspijeva potaknuti razvoj svih komponenti interkulture kompetencije učenika (Leiprecht, 2001). Razvoj opće i interkulture socijalne kompetencije ogleda se u nastojanju da se, primjerice, „razvije tolerancija i suosjećanje sa žrtvama“. Akcijska interkulturna kompetencija podrazumijeva mogućnost „prepoznavanja i suprotstavljanja raznim oblicima predrasuda i diskriminacije“. Rad na kognitivnoj interkulturnoj kompetenciji prisutan je u tendenciji „učenja o židovskoj povijesti i kulturi, holokaustu, antisemitizmu, sukobima na Bliskom istoku, (...)“ itd. Konačno, predviđen je i razvoj vrijednosne komponente interkulture kompetencije koji se očituje u poticanju poštovanja žrtve koju je podnio židovski narod u doba holokausta. Različite manifestacije interkulture kompetencije predviđene su i kao ishodi ovog projekta, npr. (Učenici će) „ojačati svijest o opasnostima radikalnih i ekstremističkih pokreta, (...), razviti suosjećanje prema svim žrtvama“ i dr.

Kao u jednom od ranijih primjera, i ovdje bi se dio obrazloženja cilja mogao podvesti pod sam cilj. „Učenje o židovskoj povijesti i kulturi, holokaustu, antisemitizmu, sukobima na Bliskom istoku, predrasudama, diskriminaciji, aktivnosti vezane uz Međunarodni dan sjećanja na žrtve holokausta, (...)“ itd. u funkciji su „poticanja tolerancije kroz projekt Šafran“. Potonje bi se bolje moglo odrediti kao krovni cilj, postaviti kao naziv ili moto projekta, dok bi se pod-ciljevi mogli formirati iz citiranih argumenata, npr. „*Cilj 1.* informirati učenike o židovskoj povijesti i kulturi, holokaustu i antisemitizmu“, „*Cilj 2.* obilježiti Međunarodni dan sjećanja na žrtve holokausta“, „*Cilj 3.*

osvijestiti formu u kojoj se danas pojavljuju ideje antisemitizma“, „Cilj 4. prepoznati razne oblike predrasuda i diskriminacije u okolini“ itd. Kad bi se organizirala prema pod-ciljevima s pripadajućim ishodima i načinima realizacije, ova opsežna aktivnost mogla bi se detaljnije predstaviti i isplanirati. Takvom organizacijom sadržaja ujedno bi bilo moguće razdvojiti ciljeve vezane uz aktivnosti koje se odvijaju na obveznoj nastavi povijesti od onih koji su namijenjeni učenicima članovima spomenute (pretpostavljeno, fakultativne) povijesne grupe. S druge strane, pri obrazloženju cilja isti se može dovesti u vezu s potrebama za uvođenje ove aktivnosti, posebno ukoliko se primjerice promocija univerzalnih ljudskih vrijednosti (tolerancija, nenasilje, ...) ili razvoj kritičkog mišljenja učenika situiraju u konkretan školski i/ili lokalni kontekst.

5. ZAKLJUČAK

Rezultati naše analize sukladni su uvodno iznesenoj pretpostavci da se načelo interkulturalizma u sklopu školskog kurikuluma može implementirati na različite načine. O tome svjedoči raznolikost razmatranih tema, kao i načini njihove implementacije.

Preciznije, većini je analiziranih projekata/aktivnosti zajednička njihova usmjerenost prema prihvaćanju kulturne različitosti i odmaku od etnocentričke perspektive (Bennett, 1998). Istodobno postoje i značajne razlike vezane uz planiranje interkulturnih iskustava učenika. Potonje se čini logičnim ukoliko se „razumijevanje i prihvaćanje kulturalnih razlika“ nastoji povezati s kurikulumskim planiranjem koje treba uzeti u obzir „specifične potrebe učenika i sredine u kojoj škola djeluje“ (MZOS, 2011). U ovom slučaju to znači da analizirani projekti/aktivnosti obuhvaćaju niz različitih tema koje su ili usko vezane uz specifičnosti sredine u kojoj škola djeluje (upoznavanje sredozemnih kultura, afirmacija romske kulture), ili te specifičnosti adresiraju na manje izravan način (suradnja sa školama iz susjednih i drugih zemalja, upoznavanje sa židovstvom i islamom, razvoj tolerancije kod učenika ukazivanjem na pogubnost antisemitizma). Pritom valja istaknuti da, osim jednog projekta (OŠ 5), postojeća razrada

planiranih sadržaja ne obuhvaća ravnomjeren razvoj svih komponenti interkulturene kompetencije učenika. Najveća se pažnja posvećuje razvoju kognitivne komponente (OŠ 1, OŠ 2, OŠ 3, OŠ 4, OŠ 5), a samo u manjoj mjeri ostalim sastavnicama interkultureno osjetljivog/kompetentnog djelovanja: općoj socijalnoj u OŠ 1 i OŠ 5, interkulturalnoj socijalnoj i akcijskoj u OŠ 2 i OŠ 5 te vrijednosnoj u OŠ 3 i OŠ 5. Nalaz da se najveći broj škola fokusira upravo na *kognitivni* aspekt interkulturene kompetencije, sukladan je nalazima drugih istraživanja o tome da se u hrvatskim školama preferiraju činjenična znanja pred razvojem specifičnih učeničkih vještina i kompetencija (Braš Roth, Gregurović, Markočić Dekanić i Markuš, 2008; Braš Roth, Markočić Dekanić, Markuš i Gregurović, 2010).

LITERATURA

Auernheimer, G. (2003). *Einfuehrung in die Interkulturelle Paedagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Bennett, M. J. (1998). Intercultural Communication: A Current Perspective. U M. J. Bennett (ur.), *Basic Concepts of Intercultural Communication*. Boston: Intercultural Press.

Bennet, M. J. (2004). Becoming Interculturally Competent. U J. S. Wurzel (ur.), *Toward Multiculturalism: A reader in multicultural education*. Newton, MA: Intercultural Resource Corporation.

Braš Roth, M., Gregurović, M., Markočić Dekanić, A. i Markuš, M. (2008). *PISA 2006 - Prirodoslovne kompetencije za život*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja – PISA centar.

Braš Roth, M., Markočić Dekanić, A., Markuš, M. i Gregurović, M. (2010). *PISA 2009 - Čitalačke kompetencije za život*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja – PISA Centar.

Campani G. i Gundara J. (1994). Overview of Intercultural Policies within the European Union. *European Journal of Intercultural Studies*, 5 (1), 3-8.

Deardorff, D. K. (2004). *The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States*. Neobjavljena doktorska disertacija. North Carolina State University, Raleigh, Sjedinjene Američke Države.

Gay, G. (2004). Curriculum theory and multicultural education. U J. A. Banks i C. A. McGee Banks (ur.), *Handbook of Research on Multicultural Education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Gollnick, D. i Chinn, P. (1990). *Multicultural education in a pluralistic society*. New York: Macmillan.

Gundara, J. S. (2000). Issues of discrimination in European education systems. *Comparative Education*, 36 (2), 223-234.

Hall, S. (1990). Cultural identity and diaspora. U J. Rutherford (ur.), *Identity: Community, Culture, Difference*. London: Lawrence and Wishart.

Hoepken, W. (2006). Između građanskog identiteta i nacionalizma: udžbenici povijesti u postkomunističkoj Europi. U S. P. Ramet i D. Matic (ur.), *Demokratska tranzicija u Hrvatskoj*. Zagreb: Alinea.

Hohmann, M. (1989). Interkulturelle Erziehung – eine Chance für Europa. U M. Hohmann i H. H. Reich (ur.), *Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten*. Münster: Waxmann.

Katunarić, V. (1994). *Labirint evolucije*. Zagreb: Zavod za sociologiju Filozofskog fakulteta.

Katunarić, V. (1996). Tri lica kulture. *Društvena istraživanja*, 5 (5/6), 831-858.

Leiprecht, R. (2001). Förderung interkultureller und antirassistischer Kompetenz. U R. Leiprecht, C. Riegel, J. Held i G. Wiemeyer (ur.), *International Lernen – Lokal Handeln*. Frankfurt a/M: IKO.

Luciak, M. (2006). Minority schooling and intercultural education: a comparison of recent developments in the old and new EU member states. *Intercultural Education*, 17 (1), 73-80.

Mayring, P. (2007). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz.

Mesić, M. i Baranović, B. (2005). National minority education in Croatia. U N. Genov (ur.), *Ethnicity and Educational Policies in South Eastern Europe*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske (2011). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.

Osnovna škola „Antun Nemčić Gostovinski“ (2014). *Školski kurikulum - Školska godina 2014./2015.* Koprivnica: Osnovna škola „Antun Nemčić Gostovinski“. <http://www.osang-kc.hr/index.php/skolski-kurikulum> (pregledano 20.11.2014.)

Osnovna škola Brodarica (2014). *Školski kurikulum Osnovne škole Brodarica.* Brodarica: Osnovna škola Brodarica. <http://os-brodarica.skole.hr/dokumenti> (pregledano 26.11.2014.)

Osnovna škola Ivana Perkovca (2014). *Kurikulum škole – Šk. godina 2014./2015.* Šenkovec: Osnovna škola Ivana Perkovca. http://os-iperkovca-senkovec.skole.hr/oglasna_plo_a/kurikulum_o_ivana_perkovca (pregledano 28.11.2014.)

Osnovna škola „Lučac“ (2014). *Školski kurikulum OŠ Lučac za školsku godinu 2014./2015.* Split: Osnovna škola „Lučac“. http://os-lucac-st.skole.hr/upload/os-lucac-st/images/static3/854/attachment/Skolski_kurikulum.pdf (pregledano 24.11.2014.)

Osnovna škola „Vežica“ (2014). *Školski kurikulum Osnovne škole Vežica za školsku godinu 2014./2015.* Rijeka: Osnovna škola „Vežica“. [http://os-vezica-ri.skole.hr/upload/os-vezica-ri/images/static3/761/File/KURIKULUM_OS_VEZICA_2014-15_\(2\)_1.pdf](http://os-vezica-ri.skole.hr/upload/os-vezica-ri/images/static3/761/File/KURIKULUM_OS_VEZICA_2014-15_(2)_1.pdf) (pregledano 21.11.2014.)

Perotti, A. (1995). *Pledoaje za interkulturalni odgoj i obrazovanje.* Zagreb: Educa.

Štambuk, M. (ur.) (2005). *Kako žive hrvatski Romi.* Zagreb: Institut društvenih znanosti Ivo Pilar.

Wenning, N. (1999). *Vereinheitlichung und Differenzierung.* Opladen: Leske und Budrich.

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008). Narodne novine, 87/08.