

Obrazovni izbori i stavovi prema multikulturalizmu i asimilacionizmu većine i manjine u četiri hrvatske višeeetničke zajednice

Čorkalo Biruški, Dinka; Pehar, Lana; Jelić, Margareta; Pavin Ivanec, Tea; Tomašić Humer, Jasmina

Source / Izvornik: **Društvena istraživanja : časopis za opća društvena pitanja**, 2020, 29, 23 - 47

Journal article, Published version

Rad u časopisu, Objavljena verzija rada (izdavačev PDF)

<https://doi.org/10.5559/di.29.1.02>

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:131:185330>

Rights / Prava: [Attribution-NonCommercial 4.0 International](#)/[Imenovanje-Nekomercijalno 4.0 međunarodna](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-13**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)





<https://doi.org/10.5559/di.29.1.02>

OBRAZOVNI IZBORI I STAVOVI PREMA MULTIKULTURALIZMU I ASIMILACIONIZMU VEĆINE I MANJINE U ČETIRI HRVATSKE VIŠEETNIČKE ZAJEDNICE

Dinka ČORKALO BIRUŠKI, Lana PEHAR, Margareta JELIĆ
Filozofski fakultet, Zagreb

Tea PAVIN IVANEC
Učiteljski fakultet, Zagreb

Jasmina TOMAŠIĆ HUMER
Filozofski fakultet, Osijek

UDK: 376.7(497.5):316.73

Izvorni znanstveni rad

Primljeno: 12. 3. 2019.

Rad je izrađen u okviru projekta IntegraNorm (broj IP-2014-09-4499), koji financira Hrvatska zaklada za znanost. Dio terenskog istraživanja potpomognut je i sredstvima potpore istraživanjima Sveučilišta u Zagrebu za 2017. i 2018. godinu.

U ovom je radu ispitan odnos preferencija modela obrazovanja nacionalnih manjina i stavova prema multikulturalizmu i asimilacionizmu u četiri višetničke zajednice u Hrvatskoj. Sudjelovalo je 1568 učenika od 11 do 19 godina, pripadnika hrvatske većine, i četiri nacionalne manjine, koje se školuju po tzv. obrazovnom modelu A, odnosno pohađaju cjelokupnu nastavu na manjinskom jeziku i pismu (Česi, Mađari, Srbi i Talijani), te 2000 njihovih roditelja. Ovo je prvi rad koji opisuje neka sociodemografska obilježja učenika u A modelu manjinske nastave, kao i neke aspekte njihove jezične kompetencije u hrvatskome i manjinskim jezicima, upotrebu jezika u obitelji te namjere nastavka školovanja u Hrvatskoj, odnosno u zemlji podrijetla. Rezultati pokazuju da su preferencije manjinskih obrazovnih modela donekle povezane sa stavovima prema multikulturalizmu i asimilacionizmu, ali i to da su grupni status (manjina ili većina), te višetnički kontekst u kojem je istraživanje provedeno, važne odrednice ovih stavova.

Ključne riječi: obrazovanje manjina, multikulturalnost, multikulturalizam, asimilacionizam, međugrupni odnosi većine i manjine



Dinka Čorkalo Biruški, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Odsjek za psihologiju, Ivana Lučića 3, 10 000 Zagreb, Hrvatska.
E-mail: dcorkalo@ffzg.hr

Demokratska društva zapadne Europe njeguju tradiciju multikulturalnih politika, koje artikuliraju pravo na kulturnu i religijsku različitost autohtonom manjinskom stanovništvu, kao i brojnim imigrantskim grupama. Multikulturalizam i asimilacionizam politike su upravljanja različitostima u višetničkim društvima. Pri tome je društvena funkcija ovih politika različita za etničke većine i manjine. Dok politike multikulturalizma omogućuju manjinskim kulturama zadržavanje kulturnih posebnosti, asimilacionizam zagovara kulturni univerzalizam dominantne grupe, ne dopuštajući (ili ignorirajući) kulturne posebnosti. Tako većina doživljava multikulturalizam kao prijetnju svojoj dominantnoj društvenoj poziciji i identitetu (Verkuyten, 2006), pa su većine redovito veći zagovaratelji asimilacionizma, a manjine multikulturalizma (Čorkalo Biruški i Ajduković, 2008, 2012b, 2012c; Guimond, Sablonnière i Nugier, 2014; Jelić, Čorkalo Biruški i Ajduković, 2014; Teney, 2011; Verkuyten, Yogeewaran i Adelman, 2018; Verkuyten i Thijs, 2010).

U psihologijskoj se literaturi razlikuje multikulturalizam kao ideologija, dakle kao normativni društveni obrazac koji opisuje kakvo društvo *treba* biti, i kao stav prema političkoj ideologiji, koji podrazumijeva prihvaćanje i podršku kulturno heterogenom društvu (Murdock, 2016). Slično se može razumjeti i asimilacionizam, kao ideološki obrazac koji propisuje kako društvo treba izgledati i kao stav prihvaćanja i podrške kulturalno homogenom društvu, te uvjerenje da se sve kulturne grupe u društvu trebaju prilagoditi dominantnoj. Mi smo u ovom radu mjerili konstrukt stava prema oba ideološka obrasca. Međutim, do sada nisu uspoređivani stavovi većine i manjina prema multikulturalizmu i asimilacionizmu unutar istoga društvenog konteksta (no vidi Teney, 2011), niti su ovi stavovi dovođeni u vezu s preferencijama manjinskog obrazovanja,¹ pa je u tom pogledu ovaj rad iskorak na tom području. U nastavku prikazujemo modele manjinskog obrazovanja u Hrvatskoj i njihove implikacije na upravljanje etničkim različitostima.

MANJINSKO OBRAZOVANJE U HRVATSKOJ

Nakon stjecanja samostalnosti Hrvatska je svojim Ustavom, kao i Ustavnim zakonom o pravima nacionalnih manjina (*Narodne novine*, 155/2002), regulirala pitanja posebnosti i zaštite manjinskih prava, a prava na posebne oblike obrazovanja dodatno je regulirala Zakonom o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina (*Narodne novine*, 51/2000; 56/2000), koji opisuje tri modela manjinskog obrazovanja. Model A predviđa izvedbu cjelokupne nastave na jeziku i pismu manjine. Model B ostvaruje se kao dvojezična nastava, kod koje se prirodna grupa predmeta izvodi na hrvatskom, a tzv. nacional-

na grupa predmeta (materinski jezik, povijest, zemljopis, likovna i glazbena umjetnost) na jeziku i pismu manjine. Model C predviđa dodatne sate učenja jezika i kulture manjine, dok su ostali nastavni sadržaji na hrvatskom jeziku. Model A prakticiraju tri stare autohtone nacionalne manjine:² češka, mađarska i talijanska, te nova, srpska nacionalna manjina, koja je postala manjinom nakon osamostaljenja Hrvatske. Manjinske oblike školovanja starih manjina Hrvatska je preuzela kao dio stečenih prava i obveza prema ovim manjinama iz bivše Jugoslavije (Lacović i Tatalović, 2011; Petričušić i Tatalović, 2018). Školovanje srpske manjine na srpskom jeziku i ćirilicom pismu posljedica je promijenjena statusa Srba u Hrvatskoj nakon njezina osamostaljenja, pa je ustanovljeno i regulirano nizom zakonskih akata nakon rata.³ I premda je hrvatski normativni okvir zaštite manjinskih prava, posebno onih obrazovnih, istaknut pozitivan primjer u kontekstu drugih zemalja Europske unije, ostaje otvorenim pitanje stvarne društvene integracije nacionalnih manjina (Babić, 2015; Petričušić i Tatalović, 2018) i odnosa hrvatske većine prema njima (Čačić-Kumpes, Gregurović i Kumpes, 2014; Jelić i sur., 2014; Mesić i Bagić, 2011), dok su međuetnički odnosi, posebno oni hrvatsko-srpski, snažna zapreka društvenom oporavku zajednica pogođenih ratom i izazov društvenoj koheziji (Ajduković i Čorkalo Biruški, 2008; Čorkalo Biruški i Ajduković, 2009, 2012a, 2012c).

DRUŠTVENI KONTEKST I CILJEVI ISTRAŽIVANJA

Središnje pitanje ovog istraživanja jest dovesti u odnos manjinsko obrazovanje, koje podrazumijeva cjelokupnu nastavu na jeziku manjine, i stavove prema multikulturalizmu i asimilacionizmu. Naime, pravo školovanja na vlastitom jeziku i pismu najviši je oblik zaštite manjinskoga identiteta – ono djeci omogućuje usvajanje jezika podrijetla i njegovanje manjinske kulture. No pridonosi li ono integraciji, odnosno omogućuje li djeci uklapanje u šire društvo i usvajanje jezika većine kao preduvjeta socijalne integracije (McGroarty, 2002)? Premda je multikulturalnost i višejezičnost društvena činjenica većine zemalja, malo se istraživanja bavi implikacijama obrazovanja na manjinskim jezicima na društvenu koheziju te na odnos prema multikulturalizmu i asimilacionizmu (Lambert, 1992; Lindemann, 2013; Poissant, 2005).

U našem je kontekstu ovo prvo takvo istraživanje i iz te smo perspektive definirali i njegove ciljeve. Prvo, cilj je opisati specifičnosti (manjinskih) uzoraka u nastavi na manjinskim jezicima, posebno s obzirom na etničku pripadnost učenika. Zanimalo nas je je li nastava na manjinskim jezicima etnički homogena, odnosno iskorištavaju li i pripadnici većine mogućnost uključivanja u tzv. manjinske škole i usvajanje još

jednoga jezika, koji se u lokalnoj zajednici govori kao manjinski. U sklopu toga provjerili smo preferencije modela manjinskog obrazovanja kod učenika u nastavi na manjinskim jezicima po modelu A te njihovih roditelja. Drugo, cilj je bio ispitati i neke aspekte jezične kompetencije djece u manjinskim nastavama: kojim jezikom govore kod kuće te usporediti njihove jezične kompetencije u hrvatskome jeziku (izražene zaključnom predmetnom ocjenom na kraju prethodne školske godine) s učenicima u nastavi na hrvatskom jeziku, za koje smo očekivali da će biti uspješniji u hrvatskome. Usporedili smo i ocjene iz materinskoga jezika učenika u nastavi na oba jezika, ne očekujući razlike između govornika hrvatskoga kao materinskog i govornika manjinskih materinskih jezika; međutim, očekivali smo razlike u svladanosti hrvatskoga i manjinskoga jezika kod govornika manjinskih jezika, pretpostavljajući da su uspješniji u materinskom jeziku. Treće, usporedili smo namjere nastavka školovanja djece u nastavi na manjinskim i na hrvatskom jeziku, očekujući da će ovi prvi rjeđe odabirati ostanak u Hrvatskoj i iskazivati namjeru nastavka školovanja u zemljama podrijetla. Konačno, cilj je bio provjeriti razlike u stavovima većine i manjine prema asimilacionizmu i multikulturalizmu, s obzirom na to koji model manjinskog obrazovanja preferiraju kao najbolji za pripadnike manjina. Očekivali smo pozitivniji stav prema multikulturalizmu i manje pozitivan prema asimilacionizmu kod onih pripadnika većine i manjine koji preferiraju obrazovne modele koji ujedno omogućuju i bolje (o)čuvanje manjinske kulture i identiteta (model A, potom B, pa C).

METODA

Sudionici

U istraživanju je sudjelovalo 1568 učenika od 11 do 19 godina iz osnovnih ($N = 832$) i srednjih škola ($N = 736$) te 2000 njihovih roditelja (1062 majki) u četiri višeetničke zajednice u Hrvatskoj: u Vukovaru i okolici (hrvatsko-srpski kontekst,⁴ $N = 664$ učenika), Baranji (hrvatsko-mađarski kontekst, $N = 170$ učenika), Daruvaru i okolici (hrvatsko-češki kontekst, $N = 294$ učenika) te Istri (hrvatsko-talijanski kontekst, $N = 440$ učenika). Ciljne skupine bili su učenici, pripadnici četiriju nacionalnih manjina u Hrvatskoj, koji se školuju po modelu A⁵ ($N = 722$), te njihovi vršnjaci, pripadnici hrvatske većine, koji se školuju na hrvatskom jeziku u istim zajednicama ($N = 846$). Prosječna dob učenika u osnovnim školama bila je $M = 13,38$ ($SD = 0,98$), a u srednjima $M = 16,87$ ($SD = 1,09$). U uzorku je bilo 685 mladića (45 %) i 836 djevojaka (55 %). Dob roditelja učenika u osnovnim školama bila je $M = 42,39$ ($SD = 5,76$), a u srednjima $M = 46,78$ ($SD = 6,06$).

Kriteriji odabira uzorka

U istraživanje su uključene manjinske i većinske škole u županijama u kojima proporcija ciljanoga manjinskog stanovništva omogućuje organizaciju cjelokupne nastave na manjinskom jeziku (model A).

Učenici u nastavi na češkom jeziku regrutirani su, zajedno s učenicima u nastavi na hrvatskom jeziku, u Daruvaru i dva susjedna mjesta (Končanica i Dežanovac). To su višeetničke zajednice, pri čemu je u Daruvaru udio Čeha 21,4 %, a Hrvata 61,3 %, dok su u Končanici Česi sa 47 % relativna većina u odnosu na Hrvate (41,7 %).⁶

Učenici u nastavi na mađarskom jeziku regrutirani su u Osječko-baranjskoj županiji i u jednoj osnovnoj školi u Vukovarsko-srijemskoj županiji. Srednja škola na mađarskom jeziku postoji samo u Osijeku. U nekim mjestima u kojima su škole na mađarskom jeziku Mađari čine većinu (npr. Zmajevac sa 63 %, te Korodž sa 71 %), pa u tim zajednicama nema škola na hrvatskom jeziku. U tom slučaju učenici u nastavi na hrvatskom jeziku uzorkovani su u središtu općine u kojoj su se nalazile ciljane manjinske škole (Tordinci).

U Vukovarsko-srijemskoj županiji odabrane su, uz škole na hrvatskom jeziku, i osnovne i srednje škole s nastavom na srpskom jeziku i ćiriličnom pismu u Vukovaru. Udio srpske manjine u Vukovaru je 34,9 %, dok Hrvati čine većinu sa 57,4 %. U gradu su tri osnovne i četiri srednje škole s nastavom na oba jezika te tri osnovne škole u kojima je nastava samo na hrvatskom jeziku. Uzorkom smo obuhvatili učenike dviju osnovnih⁷ i dviju srednjih škola s nastavom na oba jezika te sve tri škole s nastavom samo na hrvatskom jeziku. Budući da se u Vukovaru nastava na hrvatskom i na srpskom jeziku odvija unutar istih školskih zgrada, taj nam je kriterij bio presudan pri odabiru škola iz okolnih mjesta (Mirkovci, te Dalj, Jagodnjak i Tenja u Osječko-baranjskoj županiji).

Učenici u Istarskoj županiji odabrani su u osnovnim i srednjim školama Rovinja, Buja, Umaga i Vodnjana. Srednje škole na talijanskom jeziku postoje samo u Rovinju i Bujama. Svi su gradovi etnički mješoviti s udjelom talijanskoga stanovništva od 11,3 % (Rovinj) do 24,3 % (Buje), dok su Hrvati većina, s najvećom proporcijom u Rovinju (63,3 %), a najmanjom u Bujama (48,7 %).

Postupak prikupljanja podataka

Podaci su prikupljeni tijekom 2017. godine u okviru redovite nastave. Učenici su ispunjavali upitnik tijekom jednoga školskog sata, uz rijetke iznimke produljivanja vremena za mlađe uzraste. Istodobno su učenici u kuvertama dobili upitnike za roditelje koje su ponijeli kući, pa su ih roditelji u zatvorenoj kuverti po djetetu vraćali u školu, gdje su ih preuzeli istraživači. Učenički i roditeljski upitnici bili su upareni zajedničkim

slučajno odabranim brojem. Učenici i roditelji ispunjavali su upitnike na svojem materinskom jeziku,⁸ osim u rijetkim slučajevima kada su djeca u nastavi na manjinskom jeziku tražila za sebe ili/i za kojeg od roditelja upitnik na hrvatskom jeziku. Nismo zabilježili sistematsku pristranost u javljanju takvih slučajeva s obzirom na kontekst.

U osnovnim školama održani su roditeljski sastanci, a roditelji su pozvani da i sami sudjeluju te je zatražena suglasnost za sudjelovanje njihove djece. Svima je rečeno da mogu odustati od istraživanja ako žele. Srednjoškolci su pristanak na sudjelovanje potpisivali sami. Kako bismo dodatno motivirali učenike i roditelje na sudjelovanje, organizirano je natjecanje među razredima (uvijek između razreda u nastavi na istom jeziku), pri čemu je manjom novčanom nagradom nagrađen onaj razred koji je vratio najmanje 80 % roditeljskih upitnika i više od drugih razreda. To je dodatno motiviralo učenike (gotovo 98 % sudjelovanja) i roditelje (vraćeno 75 % upitnika).

Upotrijebljene mjere i instrumenti

Stav prema multikulturalizmu izmjeren je dorađenom skalom preuzetom iz ranijih radova autora (npr. Čorkalo Biruški i Ajduković, 2008). Sastoji se od pet čestica, a sudionici na skali od 1 (izrazito se ne slažem) do 4 (izrazito se slažem) iskazuju stupanj slaganja. Ukupan rezultat izražen je kao prosjek skalnih vrijednosti, a pouzdanost skale tipa nutarnje konzistencije iznosi $\alpha = 0,71$ (djeca) i $\alpha = 0,81$ (roditelji). Primijenjene čestice nalaze se u Prilogu na kraju teksta.

Stav prema asimilacionizmu izmjeren je modificiranom skalom Čorkalo Biruški i Ajduković (2008) od pet čestica. Sudionici na skali od 1 (izrazito se ne slažem) do 4 (izrazito se slažem) iskazuju stupanj slaganja. Ukupan rezultat izražen je kao prosjek skalnih vrijednosti, a viši rezultat označuje i pozitivniji stav, odnosno veću sklonost prema asimilacionizmu. Pouzdanost skale tipa nutarnje konzistencije iznosi $\alpha = 0,78$ (djeca) i $\alpha = 0,80$ (roditelji). Primijenjene čestice nalaze se u Prilogu na kraju teksta.

Preferencija obrazovnoga modela manjinskog obrazovanja ispitana je jednom česticom u kojoj se sudionike pitalo da na praznu crtu upišu koji je od tri opisana modela školovanja (A, B ili C) po njihovu mišljenju najbolji za pripadnike nacionalnih manjina.

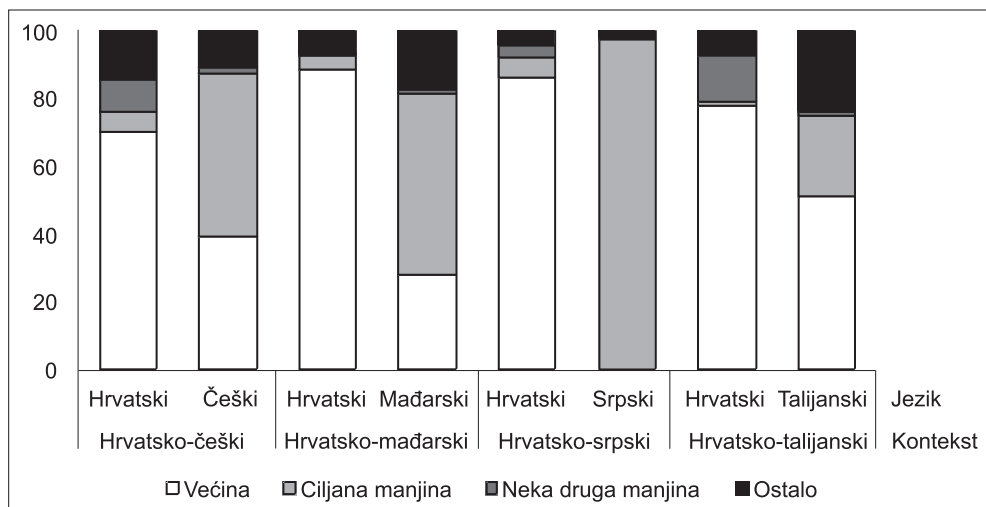
Učenike smo pitali i za *ocjene* koje su imali na kraju prethodne školske godine iz hrvatskoga i materinskoga jezika kada on nije hrvatski. Nadalje, pitali smo ih *kojim jezikom govore kod kuće* (uglavnom hrvatskim, uglavnom nekim drugim⁹ ili rabe oba jezika) te *gdje bi voljeli nastaviti školovanje*. Na ovo pitanje pripadnici manjina mogli su zaokružiti neki od sljedećih odgovora: a) ne namjeravam nastaviti školovanje; b) namjeravam nastaviti školovanje u nekoj školi/fakultetu na svo-

jem materinskom jeziku u Hrvatskoj; c) namjeravam nastaviti školovanje u nekoj školi/fakultetu na svojem materinskom jeziku u zemlji podrijetla;¹⁰ d) namjeravam nastaviti školovanje u nekoj školi/fakultetu na hrvatskom jeziku u (upiši ime grada);¹¹ e) namjeravam nastaviti školovanje u nekoj trećoj zemlji (upiši ime zemlje na crtu); f) ne znam. Učenicima u nastavi na hrvatskom jeziku ponuđeni su sljedeći odgovori: a) ne namjeravam nastaviti školovanje; b) namjeravam nastaviti školovanje u nekoj školi/fakultetu u Hrvatskoj; c) namjeravam nastaviti školovanje u nekoj trećoj zemlji (upiši ime zemlje na crtu); d) ne znam.

REZULTATI

Etnička pripadnost i preferencije obrazovnih modela učenika u nastavi na manjinskim jezicima

Etnička pripadnost učenika u nastavi na manjinskim jezicima i u komparativnim školama na hrvatskom jeziku prikazana je na Slici 1.¹²



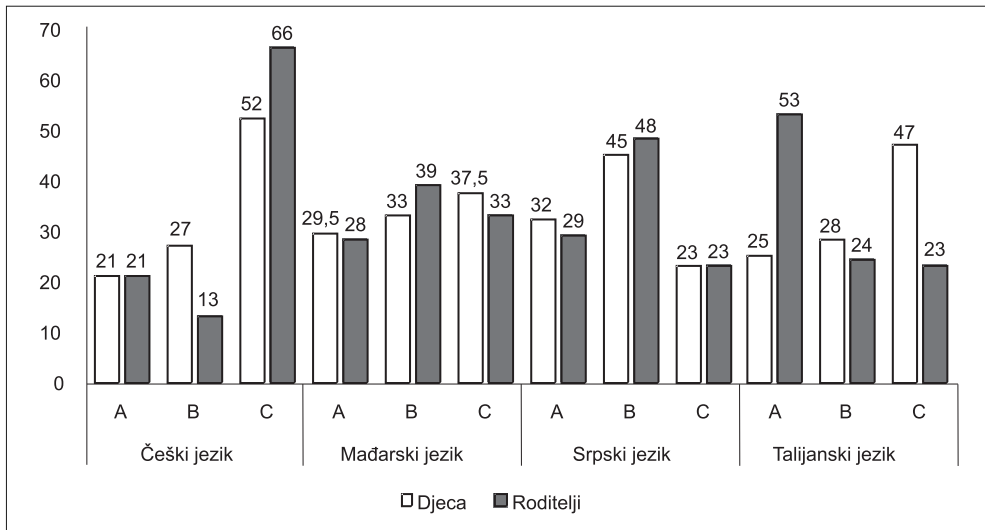
SLIKA 1
Etnička pripadnost učenika u nastavi na manjinskim i hrvatskom jeziku u četiri višetetničke zajednice

Među manjinskim nastavama etnički je najhomogenija ona na srpskom jeziku, u kojoj se gotovo 98 % učenika izjašnjava kao etnički Srbi. Usporedno, i nastava na hrvatskom jeziku u Vukovaru i okolici etnički je visoko homogena – više od 86 % učenika izjašnjava se kao etnički Hrvati. S ovim kontekstom usporediv je samo hrvatsko-mađarski, gdje se u nastavi na hrvatskom jeziku Hrvatima izjašnjava gotovo 89 % učenika. Međutim, u nastavi na mađarskom jeziku etničkih je Mađara tek nešto više od polovice (53,8 %). U nastavi na češkom jeziku također zamjećujemo znatnu etničku raznolikost, pa se etničkim Česima izjašnjava ispod polovice učenika (48,5 %), a u nastavi na hrvatskom jeziku gotovo je 30 % onih koji se ne

SLIKA 2
Postotak učenika i njihovih roditelja koji preferiraju pojedine modele obrazovanja u nastavama na manjinskim jezicima

izjašnjavaju kao etnički Hrvati. U nastavi na talijanskom jeziku manje je od četvrtine (23,7 %) etničkih Talijana, dok se većina učenika izjašnjava etničkim Hrvatima (51,4 %). U nastavi na hrvatskom jeziku u ovom je kontekstu više od petine učenika koji se ne izjašnjavaju kao etnički Hrvati.

Raspodjela preferencija modela manjinskog obrazovanja na uzorku djece i roditelja, pripadnika manjina, prikazana je na Slici 2. Između roditelja i djece, osim kod talijanske manjine, postoji podudarnost preferencija: tako su mađarskoj manjini podjednako prihvatljiva sva tri modela,¹³ češka manjina preferira model C, a srpska manjina model B. No kod talijanske manjine roditelji preferiraju model A, a djeca model C.¹⁴

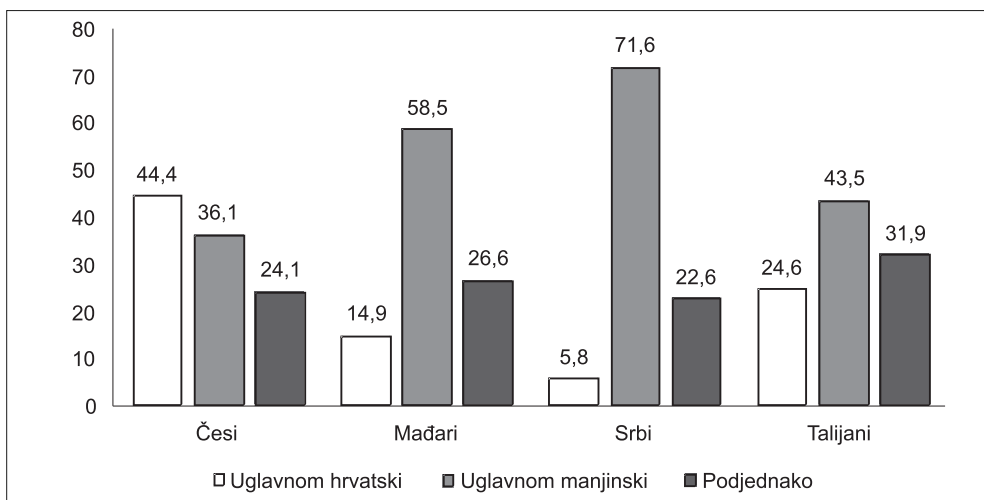


Neki aspekti jezične kompetencije i školskog uspjeha te planovi nastavka školovanja učenika u nastavi na hrvatskom i na manjinskim jezicima

Kako bismo što bolje opisali komunikacijski aspekt jezične kompetencije djece, analizirali smo *kojim jezikom djeca, pripadnici manjina, govore kod kuće*. Tako Slika 3 pokazuje da je jezik kojim djeca govore u kući najčešće materinski,¹⁵ osim kod Čeha, koji i kod kuće najčešće govore hrvatski. Nadalje, provjerili smo za svaku manjinu razlikuje li se proporcija onih koji kod kuće govore dominantno materinski jezik i onih koji kod kuće rabe i manjinski i hrvatski jezik. Analiza unutargrupnih razlika hi-kvadrat testom pokazala je razlike u upotrebi jezika kod Čeha ($\chi^2(1, N = 133) = 18,05, p < 0,001$) – manja je proporcija češke djece koja u obitelji govore dominantno češki jezik. Kod Mađara je proporcija govornika dominantno materinskoga jezika i onih koji u komunikaciji rabe oba jezika podjednaka ($\chi^2(1, N = 94) = 2,72, p = 0,09$). Kod učenika u nastavi na srpskom jeziku ($\chi^2(1, N = 208) = 38,94, p < 0,001$)

SLIKA 3
Čestina korištenja hrvatskoga, manjinskoga i obaju jezika u obiteljima manjinske djece

značajno je više onih koji kod kuće rabe dominantno materinski jezik u odnosu na oba. U nastavi na talijanskom jeziku ova je razlika rubno značajna ($\chi^2(1, N = 248) = 4,13, p < 0,05$) i upućuje na češću upotrebu obaju jezika.



U pogledu školske uspješnosti djece u nastavi na hrvatskom i manjinskim jezicima najprije nas je zanimalo *razlikuju li se učenici u uspješnosti (ocjenama) u materinskom jeziku*. Suprotno očekivanjima, razlika je statistički značajna i srednje velika ($t(1502) = -9,157, p < 0,001, d = 0,47$), pri čemu su ocjene iz materinskoga jezika učenika u nastavi na hrvatskom jeziku niže ($M = 3,77, SD = 0,94$) od ocjena iz materinskoga jezika učenika u nastavi na manjinskim jezicima ($M = 4,20, SD = 0,89$).

Testiranje razlika u *školskom uspjehu iz hrvatskoga jezika* između većine i manjine pokazalo je, suprotno očekivanjima, da među njima nema razlika: i jedni i drugi postižu vrlo dobar uspjeh ($t(1506) = -1,66, p = 0,097$).

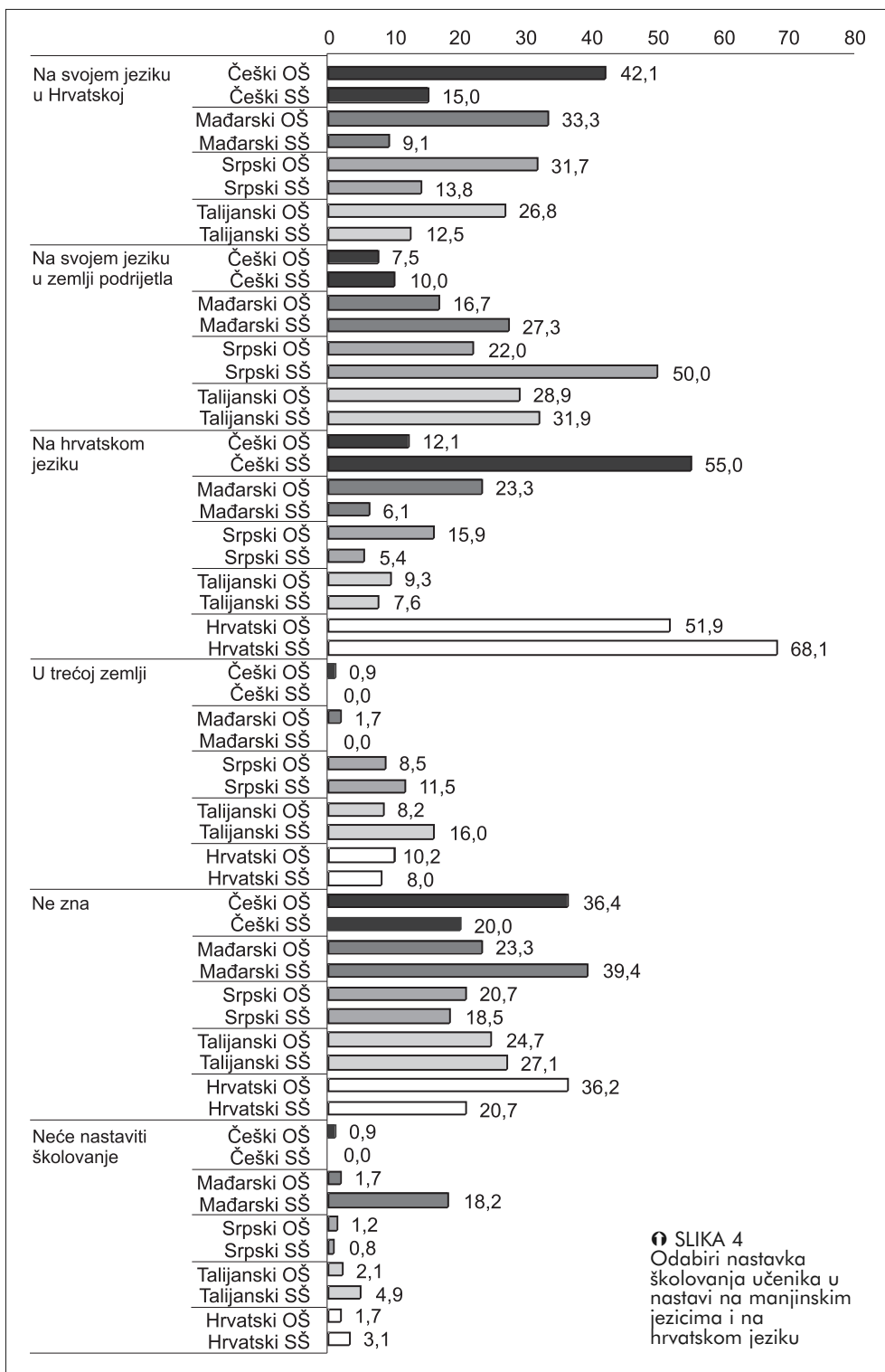
Nadalje, za svaku smo manjinu usporedili *školsku uspješnost iz hrvatskoga i materinskoga jezika*. Rezultati (Tablica 1) pokazuju očekivano veću uspješnost manjinskih učenika u njihovim materinskim jezicima nego u hrvatskom jeziku.

TABLICA 1
Ocjene iz materinskoga i hrvatskoga jezika učenika u nastavi na četiri manjinska jezika

| Jezik nastave | N | Materinski jezik | | Hrvatski jezik | | t-test | Cohenov d |
|---------------|-----|------------------|------|----------------|------|----------|-----------|
| | | M | SD | M | SD | | |
| Češki | 131 | 4,75 | 0,48 | 3,85 | 1,00 | 10,84*** | 0,95 |
| Mađarski | 92 | 4,24 | 0,87 | 3,99 | 0,91 | 2,92** | 0,30 |
| Srpski | 233 | 4,20 | 0,85 | 3,94 | 0,94 | 5,63*** | 0,37 |
| Talijanski | 241 | 3,89 | 0,96 | 3,73 | 0,98 | 2,99** | 0,19 |

*** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$

Konačno, učenike smo pitali o *namjerama nastavka školovanja* i ti su rezultati prikazani na Slici 4.



SLIKA 4
 Odabiri nastavka školovanja učenika u nastavi na manjinskim jezicima i na hrvatskom jeziku

Raspodjela odabira nastavka školovanja na materinskom jeziku u Hrvatskoj slična je u svim nastavama na manjinskim jezicima i kod osnovnoškolaca i kod srednjoškolaca, osim što se nešto više osnovnoškolaca u nastavi na češkom (42,1 %) odlučuje za nastavak školovanja na svojem jeziku u Hrvatskoj nego osnovnoškolaca u nastavama na drugim manjinskim jezicima. Također, za nastavak školovanja u zemlji podrijetla odlučuje se nešto više srpskih srednjoškolaca (50 %) nego srednjoškolaca u nastavama na drugim manjinskim jezicima, dok najviše srednjoškolaca u nastavi na češkom, u odnosu na vršnjake u školama na drugim manjinskim jezicima, planira nastaviti školovanje na hrvatskom jeziku (55 %). Konačno, najveći broj talijanskih srednjoškolaca, njih 16 %, planira nastaviti školovanje u nekoj trećoj zemlji. Na Slici 4 vidi se da između 1 i 5 % učenika ne namjerava nastaviti školovanje, dok taj postotak u srednjoškolskoj nastavi na mađarskom jako odskoče i penje se na 18,2 %. Međutim, ovaj podatak treba tumačiti s oprezom: naime, jedina srednja škola na mađarskom jeziku, osim gimnazijskoga, nudi i niz strukovnih programa, pa je očekivano da ti učenici neće nastaviti školovanje. Razlike u preferencijama nastavka školovanja osnovnoškolaca i srednjoškolaca u svakom manjinskom kontekstu testirane su hi-kvadrat testom. U nastavi na češkom jeziku usporedba namjera nastavka školovanja pokazuje razlike ($\chi^2(5, N = 127) = 21,49, p < 0,001$): najveći broj osnovnoškolaca namjerava nastaviti školovanje na češkom (42,1 %), a većina srednjoškolaca na hrvatskom jeziku (55 %). U nastavi na mađarskom jeziku također je dobivena značajna razlika ($\chi^2(5, N = 93) = 20,08, p < 0,001$): najveći dio osnovnoškolaca namjerava nastaviti školovanje na materinskom jeziku u Hrvatskoj (33,3 %), uz velik i podjednak postotak (23,3 %) onih koji ili namjeravaju nastaviti školovanje na hrvatskom jeziku ili se još nisu odlučili. Više od četvrtine srednjoškolaca (27,3 %) namjerava nastaviti školovanje u Mađarskoj, uz velik postotak onih koji se još nisu odlučili (39,4 %). U nastavi na srpskom razlike preferencija osnovnoškolaca i srednjoškolaca također su značajne ($\chi^2(5, N = 212) = 20,08, p < 0,001$), pri čemu nešto manje od trećine osnovnoškolaca (31,7 %) namjerava nastaviti školovanje na vlastitu jeziku u Hrvatskoj, malo više od petine u Srbiji (22 %), dok školovanje na hrvatskom jeziku namjerava nastaviti 15,9 % učenika. Polovina srednjoškolaca (50 %) namjerava nastaviti školovanje u Srbiji. Razlika preferencija osnovnoškolaca i srednjoškolaca u nastavi na talijanskom rubno je značajna ($\chi^2(5, N = 241) = 10,88, p < 0,05$). Osnovnoškolci se gotovo podjednako odlučuju na nastavak školovanja u Italiji (28,9 %) i u Hrvatskoj na talijanskom jeziku (26,8 %), dok srednjoškolci biraju većinom nastavak školovanja u Italiji (31,9 %). Analiza preferencija nas-

tavka obrazovanja za učenike u nastavi na hrvatskom jeziku pokazala je da se osnovnoškolci i srednjoškolci razlikuju u preferencijama nastavka školovanja ($\chi^2(3, N = 798) = 27,98, p < 0,001$): najviše osnovnoškolaca odabire nastavak školovanja u Hrvatskoj (51,9 %), a neodlučnih je 36,2 %. Zanimljivo je i da 10,2 % osnovnoškolaca preferira nastavak školovanja u nekoj trećoj zemlji. Srednjoškolci najviše odabiru nastavak školovanja u Hrvatskoj (68,1 %), dok ih 20,7 % nije odlučilo. Također, 8 % srednjoškolaca namjerava nastaviti školovanje u nekoj trećoj zemlji.

Stavovi prema multikulturalizmu i asimilacionizmu

Provjeru razlika u stavovima prema multikulturalizmu i asimilacionizmu s obzirom na preferirani model manjinskog obrazovanja (A, B ili C), status grupe (većina, manjina) i kontekst istraživanja (Vukovar, Baranja, Daruvar, Istra) proveli smo trosmjernom $3 \times 2 \times 4$ analizom varijance – posebno za djecu, a posebno za roditelje. Rezultati su prikazani u Tablici 2. Vidi se da su efekti, čak i kod statistički visoko značajnih razlika, vrlo mali (objašnjavajući od manje od 1 % do maksimalno 5 % varijance zavisne varijable). Budući da zbog velikog uzorka raste vjerojatnost da i vrlo male razlike, pa i one praktički nevažne, budu statistički značajne, a kako bismo izbjegli opasnost od prekomjerne interpretacije, u komentiranju rezultata rukovodit ćemo se njihovom teorijskom i praktičnom važnošću.

● **TABLICA 2**
Značajni F-omjeri i veličine učinka glavnih i interakcijskih efekata: trosmjerna ANOVA stavova prema multikulturalizmu i asimilacionizmu kod djece i roditelja u funkciji preferencije obrazovnih modela manjinskog obrazovanja, grupnoga statusa i konteksta istraživanja

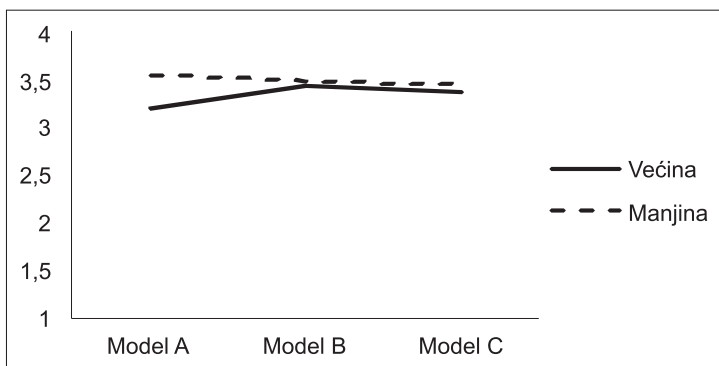
| | Multikulturalizam | | | | Asimilacionizam | | | |
|----------------------------------|-------------------|----------|-----------|----------|-----------------|----------|------------|----------|
| | Djeca | | Roditelji | | Djeca | | Roditelji | |
| | F | η^2 | F | η^2 | F | η^2 | F | η^2 |
| Preferencija modela obrazovanja | 2,656 | | 5,582** | 0,00 | 2,792 | | 12,835*** | 0,01 |
| Grupni status | 6,113** | 0,00 | 74,573*** | 0,03 | 31,962*** | 0,02 | 114,456*** | 0,05 |
| Kontekst | 7,665*** | 0,02 | 4,733** | 0,05 | 6,345*** | 0,01 | 0,953 | |
| Model x grupni status | 7,613** | 0,01 | 1,950 | | 4,456** | 0,01 | 3,995* | 0,00 |
| Model x kontekst | 0,762 | | 1,325 | | 1,735 | | 4,218*** | 0,01 |
| Grupni status x kontekst | 4,805** | 0,01 | 10,772*** | 0,01 | 19,352*** | 0,04 | 19,644*** | 0,02 |
| Model x grupni status x kontekst | 0,772 | | 0,748 | | 0,317 | | 2,562** | 0,01 |

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Djeca se u pogledu stava prema multikulturalizmu (Tablica 2) ne razlikuju s obzirom na preferirani model obrazovanja. Značajni glavni efekti grupnoga statusa i konteksta istraživanja minimalnih su veličina učinka, premda su razlike u očekivanom smjeru: manjina ima nešto pozitivnije stavove ($M = 3,48$) od većine ($M = 3,36$), čiji su stavovi također jasno pozitivni, dok efekt konteksta pokazuje da su stavovi u Daruvaru i okolici ($M = 3,55$) i Istri ($M = 3,48$) najpozitivniji i međusobno se ne razlikuju, ali se oba konteksta razlikuju od

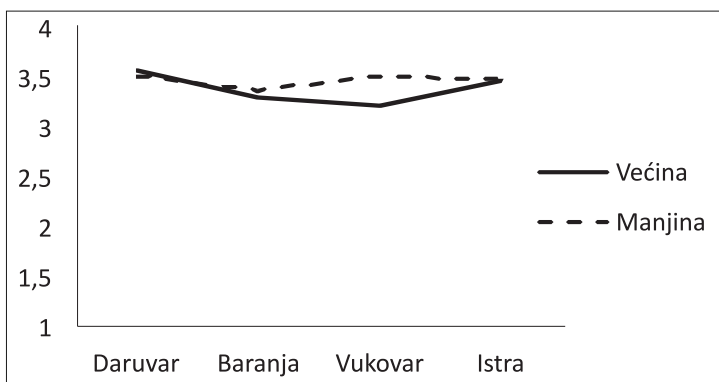
međusobno sličnih Vukovara i okolice ($M = 3,34$) i Baranje ($M = 3,34$). Interakcije grupnoga statusa i preferiranoga modela obrazovanja te grupnoga statusa i konteksta, premda značajne, također su malih veličina efekta. Interakcija preferencije modela obrazovanja i grupnoga statusa na Slici 5 pokazuje ključnu razliku između većine i manjine samo kod odabira modela A: pripadnici manjine koji ga odabiru nešto su skloniji multikulturalizmu ($M = 3,55$) od većine ($M = 3,21$). Međutim, dok su kod većine modeli razlikovanja A i B, pri čemu su stavovi kod odabira modela B pozitivniji ($M = 3,44$), kod manjine se razlikuju oni koji biraju modele A i C, pri čemu su stavovi kod odabira A pozitivniji od onih kod odabira C ($M = 3,44$).

⇒ SLIKA 5
Multikulturalizam
djece u funkciji
preferencije modela
obrazovanja i
grupnoga statusa



Interakcija grupnoga statusa i konteksta istraživanja (Slika 6) potječe od većinsko-manjinske razlike u Vukovaru i okolici, upitne praktične važnosti, pri čemu manjina ima pozitivniji stav prema multikulturalizmu ($M = 3,49$) od većine ($M = 3,36$). Manjine se kontekstualno ne razlikuju, a najmanje pozitivne stavove ima većina u Vukovaru i okolici.

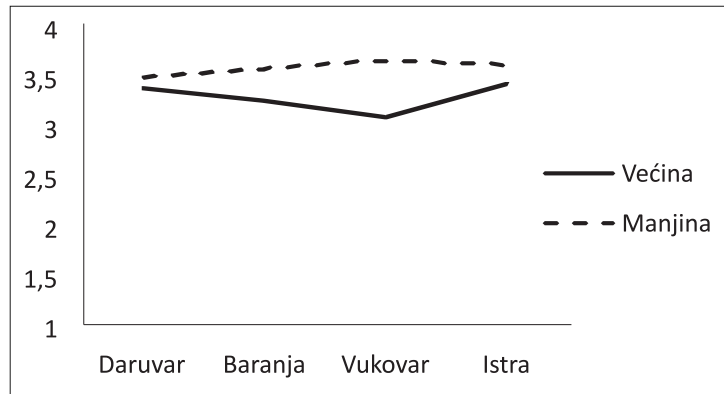
⇒ SLIKA 6
Multikulturalizam
djece u funkciji statusa
grupe i konteksta
istraživanja



Trosmjerna ANOVA stavova prema multikulturalizmu kod roditelja (Tablica 2) pokazala je značajna sva tri glavna efekta male veličine učinka. Kao i kod djece, manjina ima nešto pozitivnije stavove ($M = 3,62$) od većine ($M = 3,27$). Nadalje, sta-

⇒ SLIKA 6A
Multikulturalizam
roditelja u funkciji
statusa grupe i
konteksta istraživanja

vovi prema multikulturalizmu najpozitivniji su u Istri ($M = 3,56$), no različiti samo u odnosu na roditelje iz Vukovara i okolice ($M = 3,28$), koji imaju najmanje pozitivan stav i različiti i u odnosu na sudionike u Daruvaru i okolici ($M = 3,46$) te Baranji ($M = 3,47$). Značajna interakcija statusa grupe i konteksta istraživanja (Slika 6a) pokazuje da se, za razliku od djece, većinski i manjinski roditelji razlikuju u svim kontekstima, ali da je ta razlika, kao i kod djece, najveća u Vukovaru i okolici, pri čemu većina ($M = 3,12$) ima manje pozitivne stavove od manjine ($M = 3,69$).

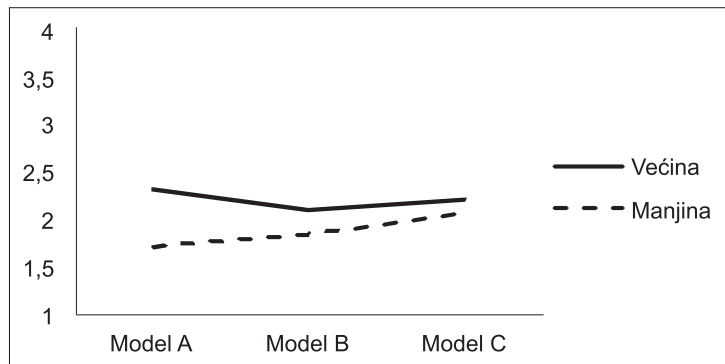


Sklonost asimilaciji kod djece, čini se, ne ovisi o preferencijama manjinskoga modela obrazovanja (Tablica 2), no značajni su, premda maloga učinka, efekti statusa grupe i konteksta istraživanja. Očekivano, većina ($M = 2,21$) nešto više zagovara asimilaciju od manjine ($M = 1,90$), ali ni jedan uzorak ne podržava asimilacionizam. Kada je riječ o kontekstu, sva djeca imaju jasno negativan stav prema asimilacionizmu, oni u Baranji nešto pozitivniji ($M = 2,21$) od ostalih, pri čemu se razlikuju samo od djece u Vukovaru i okolici ($M = 2,03$). Međudjelovanje preferencije modela obrazovanja i grupnoga statusa (Slika 7) pokazuje se ponovo kod odabira modela A: manjina koja ga odabire manje zagovara asimilacionizam ($M = 1,72$) od većine ($M = 2,34$). I dok kod većine nema razlika u asimilacionizmu s obzirom na obrazovne preferencije, kod manjine oni koji odabiru model A ($M = 1,72$) manje zagovaraju asimilacionizam u odnosu na one koji odabiru model C ($M = 2,07$). Slika 8 prikazuje sklonost asimilacionizmu djece u funkciji grupnoga statusa i konteksta istraživanja, a učinak ove interakcije nešto je veći, pri čemu je jedina većinsko-manjinska razlika u Vukovaru i okolici: manjina ($M = 1,55$) značajno je manje sklona asimilacionizmu od većine ($M = 2,28$).

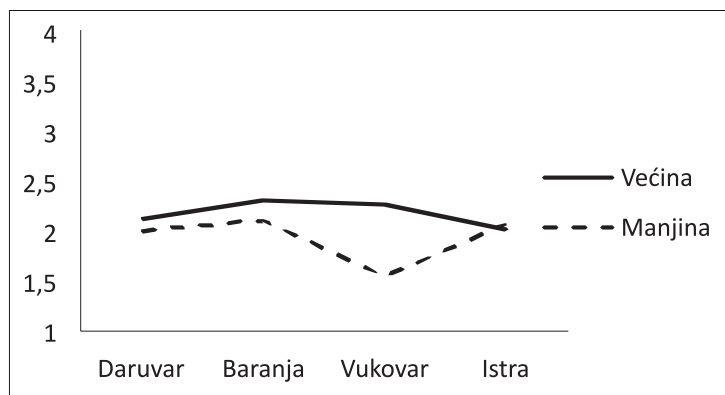
Trosmjerna ANOVA sklonosti asimilacionizmu kod roditelja pokazala je statistički značajne efekte preferencije modela obrazovanja (kod djece nije značajan) i grupnoga statusa (Tablica 2), ponovo male veličine učinka. Ipak, razlike su do-

sljedne: najmanje su skloni asimilacionizmu roditelji koji odabiru model A ($M = 1,71$) u odnosu na one koji odabiru model C ($M = 2,32$), koji se još razlikuju od roditelja koji odabiru model B ($M = 2,01$). Nadalje, većinski roditelji nešto su skloniji asimilacionizmu ($M = 2,38$) od manjinskih ($M = 1,78$). Statistički značajnu trosmjernu interakciju (Slike 9 i 9a) treba tumačiti oprezno, s obzirom na vrlo malu veličinu efekta, pa navodimo najvažnije. Prvo, ova interakcija pokazuje veće razlike u stavovima prema asimilacionizmu između većinskih nego između manjinskih roditelja. Drugo, za većinske roditelje model kontekstualnog razlikovanja jest dominantno model A, pri čemu najveću sklonost asimilacionizmu iskazuju većinski vukovarski roditelji koji odabiru model A ($M = 2,66$), a najmanju oni u Baranji ($M = 1,82$) i Istri ($M = 1,98$). Kod manjinskih roditelja nema tako jasnoga kontekstualnog razlikovanja s obzirom na odabrani model (Slika 9a). Minimalne značajne razlike u sklonosti asimilacionizmu većinskih (Slika 9) i manjinskih roditelja (Slika 9a) unutar svakoga konteksta teško mogu imati praktično značenje. Treće, vukovarski kontekst jedini je u kojem se većina i manjina uvijek razlikuju, bez obzira na to o kojem je modelu obrazovanja riječ (većina je jasno sklonija asimilacionizmu), a model B jedini (osim u vukovarskom kontekstu) koji ne razlikuje stavove većine i manjine prema asimilacionizmu.

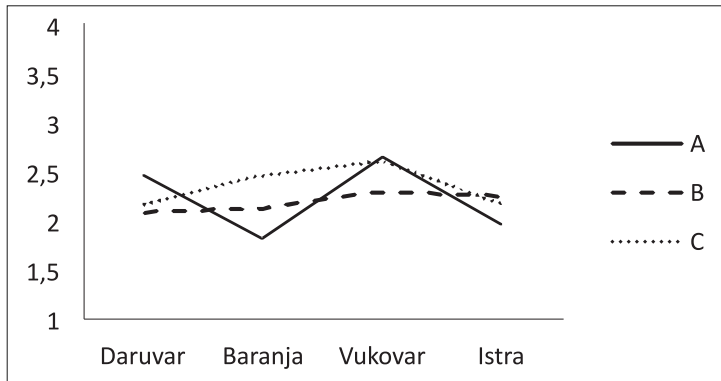
➤ SLIKA 7
Stav prema asimilacionizmu djece u funkciji grupnoga statusa i preferencije modela obrazovanja



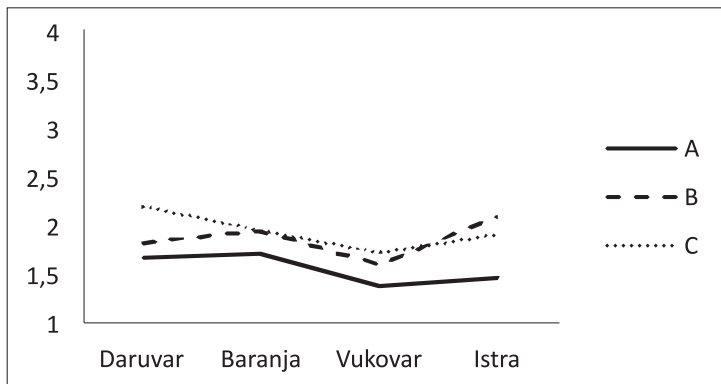
➤ SLIKA 8
Stav prema asimilacionizmu djece u funkciji grupnoga statusa i konteksta istraživanja



➔ SLIKA 9
Asimilacionizam kod
roditelja, pripadnika
većine: preferencije
obrazovnih modela u
različitim kontekstima



➔ SLIKA 9A
Asimilacionizam kod
roditelja, pripadnika
manjine: preferencije
obrazovnih modela u
različitim kontekstima



RASPRAVA

Cilj ovoga rada bio je prvi put opisati specifičnosti učenika u nastavi na četiri manjinska jezika (češkom, mađarskom, srpskom i talijanskom), neke aspekte njihove jezične kompetencije te preferencije nastavka obrazovanja. Željeli smo provjeriti i to koji model obrazovanja manjina djeca i roditelji preferiraju, pa povezati te preferencije sa stavovima prema multikulturalizmu i asimilacionizmu. Rezultati su pokazali da manjinske nastave u Hrvatskoj nisu monoetnične, osim nastave na srpskom jeziku, koju gotovo isključivo pohađaju etnički Srbi. Nastave na drugim manjinskim jezicima pohađa oko polovice (nastava na češkom i mađarskom) do čak dvije trećine (nastava na talijanskom) učenika koji se ne izjašnjavaju kao pripadnici ciljane etničke manjine, upućujući na mogućnost da pripadnici većine (i druge manjine) iskorištavaju priliku usvajanja još jednoga jezika (jezika sredine). Vjerojatno je i to da se dio učenika u nastavi na manjinskim jezicima deklarira etnički drukčije, kao i to da dio djece pohađa nastavu na jeziku obiteljskoga podrijetla, premda se više ne izjašnjavaju pripadnicima manjine. Motive pohađanja škole na manjinskom jeziku ovdje nismo propitali, no to je relevantno pitanje potrebno dodatno istražiti. Također, ističemo da gotovo

potpuna monoetničnost nastave na srpskom jeziku upućuje više na složenost hrvatsko-srpskih međugrupnih odnosa nego na bilo koju drugu specifičnost nastave samo na tom jeziku (Čorkalo Biruški i Ajduković, 2007, 2012b, 2012c). Sasvim je moguće da Hrvati i Srbi, unatoč sličnosti njihovih jezika, upravo jezičnu posebnost doživljavaju kao sržnu za vlastiti identitet. Naime, neke etničke grupe u multikulturalnim kontekstima više su usmjerene na jezik kao sržni dio identiteta, a neke druge na npr. religiju ili sam etnicitet (Smolicz, 1991). Konačno, naj snažniji doživljaj ugroženosti kulture, jezika i običaja zabilježen je kod Srba (u odnosu na Čehe, Slovake i Mađare) i u drugim domaćim istraživanjima (Babić, 2015).

Preferencije obrazovnih modela također su donekle neočekivane. Prvo, manje iznenađuje visoka podudarnost odabira preferiranih modela djece i roditelja (osim u nastavi na talijanskom jeziku), jer roditelji i jesu ti koji primarno određuju odabir škole, posebno osnovne, a utjecaj roditelja posebno je snažan kod manjina (Hegna i Smette, 2017). Drugo, premda se školuju po modelu A, to ne znači nužno da taj model i preferiraju. Zapravo, ni jedan uzorak (osim roditelja u nastavi na talijanskom) ne preferira model A. U nastavi na mađarskom svi su modeli jednako prihvatljivi, u nastavi na češkom preferirani je model C, a kod srpske manjine model B. Ovi rezultati pokazuju diskrepanciju između preferiranih obrazovnih modela i ponude u višeetničkim sredinama. Stoga dobiveni rezultati mogu poslužiti obrazovnim politikama u osmišljavanju manjinskog obrazovanja koje će biti usklađenije s potrebama i preferencijama manjina, ali i cjelokupnoga lokalnog stanovništva. Naime, mogućnost da i većina usvoji manjinski jezik koji se na nekom području široko upotrebljava može pridonijeti izgradnji pozitivnih međuetničkih odnosa i socijalne kohezije zajednica (Čorkalo Biruški i Ajduković, 2012b; Lambert, 1992; Murdock, 2016; Wright i Tropp, 2005).

Obiteljski govorni obrasci pripadnika manjina kontekstualno se razlikuju. Premda većina djece izjavljuje da kod kuće govori materinskim (manjinskim) jezikom, osim češke manjine, koja i kod kuće najčešće govori hrvatski, najviše je srpske djece koja izjavljuje da kod kuće govore srpski, a najmanje hrvatski. Budući da su ova dva jezika vrlo slična, takvo je jezično inzistiranje vjerojatno više odraz još uvijek napetih hrvatsko-srpskih odnosa, kao i snažnog isticanja grupnih posebnosti, nego poteškoće u upotrebi hrvatskoga jezika. Nadalje, premda neočekivano, rezultati su pokazali da su djeca u nastavama na manjinskim jezicima nešto uspješnija u svladavanju materinskoga jezika od djece u nastavi na hrvatskom jeziku. Međutim, taj je nalaz vjerojatno posljedica nešto blažih kriterija ocjenjivanja materinskoga jezika kada je on manjinski. Moguće je da su nastavnici materinskoga jezika u

manjinskim školama blaži, nastojeći motivirati djecu u usvajanju toga jezika, jer je zbog socijalne kompeticije s većinskim jezikom u nepovoljnijem položaju. Tome u prilog govore i podaci koji pokazuju da manjinski učenici imaju dosljedno više ocjene iz materinskoga nego iz hrvatskoga jezika u svim kontekstima. Suprotno očekivanjima, nema razlika u uspješnosti u hrvatskom jeziku između većine i manjine. Sagledamo li "jezične" nalaze u cjelini, pretpostavka o blažem kriteriju ocjenjivanja manjinskoga jezika čini se vjerojatnom, no ovu bi hipotezu trebalo dodatno provjeriti.

Konačno, namjere nastavka školovanja učenika u školama na manjinskim jezicima valja promatrati s obzirom na stvarne mogućnosti nastavka školovanja na manjinskom jeziku u Hrvatskoj. Dok mađarska manjina ima na raspolaganju samo jednu srednju školu u samo jednom gradu (Osijek), srpska i talijanska djeca ih imaju nekoliko, a Česima se na srednjoškolskoj razini više ne nudi model A. U pogledu sveučilišnog obrazovanja sve su hrvatske manjine u istoj situaciji – na vlastitu jeziku mogu studirati manjinski jezik.¹⁶ Imajući to na umu, možemo reći da između nešto više od četvrtine (talijanska manjina) i nešto manje od polovine (češka manjina) osnovnoškolaca u nastavi na modelu A namjerava nastaviti i srednjoškolsko obrazovanje po istom modelu u Hrvatskoj, dok odlazak u srednju školu u zemlje podrijetla nije preferirani izbor. Za nastavak školovanja na hrvatskom jeziku u najvećoj se mjeri odlučuju Srbi i Mađari. Kada je o nastavku visokoškolskog obrazovanja riječ, manji dio pripadnika manjina namjerava nastaviti školovanje na svojem jeziku u Hrvatskoj (vjerojatno studij manjinskoga jezika), a u zemlje podrijetla namjerava otići čak polovica Srba, oko trećine Talijana i nešto manje Mađara. Malen je broj Čeha koji planira studij u zemlji podrijetla. Budući da čak polovica djece u nastavi na srpskom jeziku planira studij u zemlji podrijetla, postavlja se pitanje postojanja specifičnoga potisnog faktora (*push factor*) u srpskoj zajednici koji može bitno utječe na ovakve izbore djece. Dosadašnja istraživanja u Vukovaru pokazuju trend etničkoga zatvaranja većinske i posebno manjinske djece tijekom deset godina praćenja međuetničkih odnosa (Čorkalo Biruški i Ajduković, 2012a, 2012b, 2012c). Naši razgovori s učenicima u fokusnim grupama u sklopu ovoga projekta upućuju na to da zaista postoje specifični potisni faktori, koji su doživljajno izraženiji kod srpske djece nego kod druge manjinske djece, prije svega doživljaj diskriminiranosti, nepripadanja (osim neposrednom zavičaju) i tjeskobe da jezik kojim govore neće biti prihvaćen u drugim hrvatskim gradovima u kojima bi mogli studirati. Istraživanja *odljeva mozgova* u nas pokazala su da psihološki faktori jesu najvažniji faktori razlikovanja studenata koji se odlučuju oostati u Hrvatskoj

i otići iz nje (Šverko, 2005), pri čemu se mogućnost ostvarenja pojedincu važnih vrijednosti (priznanja, sigurnosti i samoostvarenja) ističe kao najvažniji faktor, a nema razloga očekivati da su opće životne vrijednosti drukčije kod pripadnika manjina (premda je naš uzorak nešto mlađi). No pitanje koje treba dodatno istražiti jest vrijedi li u današnjim okolnostima nalaz koji navodi Šverko (2005) da su privlačni i potisni faktori odlaska jednaki za sve građane neke zemlje ili su kod društveno osjetljivih grupa važni i specifični faktori nepovoljnih društvenih okolnosti, koji učenike u nastavi na srpskom jeziku dodatno motiviraju da perspektivu nastavka školovanja vide u zemlji podrijetla.

U ovom istraživanju nastojali smo povezati preferencije manjinskog obrazovanja sa stavom prema multikulturalizmu i asimilacionizmu. Kod djece, čini se, nema razlika u stavu prema multikulturalizmu, ovisno o tome koji model obrazovanja preferiraju – taj je stav kod svih pozitivan, nešto manje kod većine nego kod manjine, što se slaže s rezultatima u drugim višeetničkim kontekstima. Većina, naime, doživljava multikulturalizam kao prijetnju svojoj dominantnoj socijalnoj poziciji i identitetu (Verkuyten, 2006). Međutim, ističemo da su stavovi prema multikulturalizmu u našem istraživanju izrazito pozitivni, što nije slučaj u drugim istraživanjima većina u zapadnoeuropskim zemljama (vidi Verkuyten, 2006). O razmjerno pozitivnim stavovima odraslih prema etničkoj i vjerskoj različitosti Hrvatske izvještavaju i neki drugi autori (Mesić i Bagić, 2011), kao i naši raniji rezultati u Vukovaru (Čorkalo Biruški i Ajduković, 2012b). No važno je upozoriti na neke razlike: model A jedini je koji razlikuje većinu i manjinu u pogledu stava prema multikulturalizmu, pri čemu manjina koja odabire model A ima i najpozitivniji stav prema multikulturalizmu. To je u skladu s teorijskim i manjinskim očekivanjima da najviši oblik zaštite obrazovnih prava – škola na vlastitu jeziku i pismu – ide ruku pod ruku s visokim vrednovanjem multikulturalizma. Većina ga, međutim, razumije malo drukčije, pa najpozitivnije stavove prema multikulturalizmu imaju oni koji odabiru B model obrazovanja. Većinsko-manjinske razlike su, očekivano, najveće u vukovarskom kontekstu, a do izražaja dolaze poglavito u stavovima roditelja: vukovarska većina najmanje zagovara multikulturalizam (ali su stavovi i dalje pozitivni), dok ga manjinski roditelji u svim kontekstima podjednako visoko zagovaraju.

Kada je riječ o stavu prema asimilacionizmu, manjina ga zagovara još manje nego većina, a slične grupne razlike nalaze se i u drugim višeetničkim kontekstima (Guimond i sur., 2014; Murdock, 2016; Teney, 2011). Kod manjinske djece zagovaranje modela A povezano je s najmanjim zagovaranjem asimilacionizma, a većine mu također nisu sklone, no neovisno o preferiranom modelu obrazovanja. Kod roditelja, manjinski

roditelji koji odabiru model A te većinski roditelji koji zagovaraju model B najmanje su skloni asimilaciji. I kod roditelja bilježimo veće većinsko-manjinske razlike u vukovarskom kontekstu.

ZAKLJUČAK

Ovisi li stav prema multikulturalizmu i asimilacionizmu o preferencijama manjinskog obrazovanja? Sva djeca, neovisno o odabiru modela manjinskog obrazovanja, podjednako zagovaraju multikulturalizam, a razlike u stavovima roditelja koji preferiraju različite modele minimalne su. Međutim, utjecaj grupnoga statusa važan je kod svih, pa većina pokazuje dosljedno manje pozitivne (ali i dalje pozitivne) stavove prema multikulturalizmu od manjine, kao i u drugim multikulturalnim kontekstima, osim što u našem istraživanju bilježimo jasno pozitivne rezultate. Kontekst je također važan, pri čemu se vukovarski jasno izdvaja od drugih. Ovaj je kontekst poseban i po obilježjima manjinske nastave – ona je etnički gotovo sasvim homogena, djeca u velikoj većini kod kuće govore svoj jezik, a polovica srednjoškolaca svoju obrazovnu budućnost vidi u zemlji podrijetla. Izdvojenost ovoga konteksta upozorava na problematične (dez)integracijske procese, pa su po našem mišljenju nužna (akcijska) istraživanja zapreka i olakšavajućih faktora koji mogu upotpuniti sliku i upozoriti na smjerove djelovanja.

Premda je naše istraživanje provedeno na velikom uzorku djece i roditelja, njime su obuhvaćeni uglavnom učenici u modelu A, pa je naše nalaze odnosa preferiranih modela obrazovanja manjina i stavova prema multikulturalizmu i asimilacionizmu važno provjeriti i na onima koji su se odlučili za neki drugi oblik (manjinskog) obrazovanja. Nadalje, u budućim je istraživanjima važno ispitati motivacijsku osnovu odabira pojedinih modela obrazovanja, kao i nastavka školovanja djece pripadnika manjina. Konačno, premda smo u ovom istraživanju u istim kontekstima imali i pripadnike većine i pripadnike manjina, nismo propitali poznavanje relevantnih manjinskih jezika kod većine, kao ni namjere da se svladaju ti jezici, što se čini važnim elementom mogućih integracijskih jezičnih politika i razvoja skladnih međuetničkih odnosa.

BILJEŠKE

¹ Kada, zbog konciznosti, rabimo pojam "manjinsko obrazovanje", uvijek mislimo na modele i oblike obrazovanja (pripadnika) nacionalnih manjina.

² O pitanjima naziva i položaja starih i novih nacionalnih manjina u Hrvatskoj vidi Mesić, 2013.

³ O izazovima položaja i obrazovanja srpske nacionalne manjine nakon osamostaljenja Hrvatske vidjeti npr. Čorkalo Biruški i Ajduković, 2012b; Mesić i Baranović, 2005.

⁴ Istraživačke smo kontekste nazvali s obzirom na dominantnu većinsku-manjinsku usporedbu u svakom od njih. No zbog konciznosti, podrazumijevajući isto, rabimo i nazive regija, odnosno središnjih mjesta u svakom kontekstu, kako smo opisali.

⁵ U slučaju češke manjine na srednjoškolskoj razini smo uključili i učenike u nastavi po B i C modelu, jer na srednjoškolskoj razini više nema A modela.

⁶ Podaci se temelje na popisu stanovništva iz 2011. godine (Državni zavod za statistiku, 2011).

⁷ Jedna osnovna škola u gradu u kojoj postoji nastava na oba jezika odlukom uprave škole nije sudjelovala. U drugoj osnovnoj školi sudjelovali su samo učenici u razredima na hrvatskom jeziku, jer do učenika u nastavi na srpskom jeziku nismo mogli doći, jer je politička poruka roditeljima učenika u nastavi na srpskom jeziku bila da djeca ne sudjeluju (ni jedan se roditelj nije pojavio na roditeljskom sastanku). Navedena nesudjelovanja pripisujemo specifičnostima političkoga trenutka, a nikako ne stavu prema istraživačima niti općoj nesklonosti škola na suradnju.

⁸ Iznimka su učenici i roditelji na češkom jeziku. U tom kontekstu primijenili smo upitnike na hrvatskom, a ne na češkom jeziku, jer su ravnatelj škola procijenili da će djeci tako biti razumljivije, što je razgovor s djecom i potvrdio. Upitnike za primjenu u nastavama na drugim jezicima preveli su izvorni govornici, psiholozi (mađarski i srpski jezik) ili uz superviziju psihologa (talijanski jezik).

⁹ Učenici koji su odabrali ovaj odgovor trebali su napisati i koji jezik govore u kući. Frekvencijska analiza pokazuje da je, uz rijetke iznimke, redovito riječ o jeziku na kojem dijete i pohađa nastavu.

¹⁰ U tekstu radije rabimo pojam zemlje podrijetla nego matične države, priklanjajući se Izvještaju Venecijanske komisije iz listopada 2001. (Venice Commission, 2001), koji rabi izraz *kin-state* (eng. *zemlja roda*, dakle podrijetla) kada govori o zemlji predaka, a *home-state* (dakle, zemlja gdje je dom, domovina) kada je riječ o zemlji u kojoj pripadnici manjina žive.

¹¹ Ovo je pitanje postavljeno kao pokazatelj kamo pripadnici manjina odlaze na školovanje ako se odlučuju na školovanje na hrvatskom jeziku: ostaju li u svojim regijama ili odlaze u druga sveučilišna središta.

¹² Na pitanje o nacionalnoj pripadnosti sudionici su upisivali kako se izjašnjavaju. Odgovori su grupirani u četiri kategorije: većina (Hrvati), ciljana manjina (manjine iz istraživanih konteksta – češka, mađarska, srpska i talijanska), neka druga manjina (sve druge manjine koje su sudionici još navodili – Albanci, Bošnjaci, Rusini, Ukrajinci i Romi) te ostali (drugi odgovori poput neopredijeljenih, dvojnih nacionalnosti i sl.).

¹³ Jedino ovdje ni kod roditelja ni kod djece hi-kvadrat test kojim su testirane razlike u raspodjeli odabira pojedinih modela nije statistički značajan.

¹⁴ Preferencije modela računate su na uzorcima učenika u nastavi na manjinskim jezicima, što ne znači nužno da se i nacionalno izjašnjavaju kao pripadnici te manjine. Stoga smo provjerili ima li razlike u preferencijama modela obrazovanja kada se u obradu uzmu samo

učenci (i njihovi roditelji) u nastavama pojedinih manjinskih jezika, a ujedno su i pripadnici te manjine. Svi rezultati jednaki su kao i kada se uzme u obzir samo jezik nastave, osim kod djece, pripadnika talijanske manjine, koja, tako analizirana, podjednako preferiraju sva tri modela (tj. nema razlika između pojedinih odabira).

¹⁵ Oznaku materinski jezik rabimo zbog jednostavnosti razlikovanja manjinskoga materinskoga od hrvatskoga jezika te je treba razumjeti uvjetno. Djeca u nastavi na manjinskim jezicima nisu nužno i pripadnici ciljane etničke manjine, i kada smo ih pitali kojim jezikom govore, djeca su upisivala ime jezika, a ne činjenicu je li to materinski jezik ili nije. Prethodno smo spomenuli (bilješka 9) da kada djeca govore drugim jezikom osim hrvatskoga, tada je to uglavnom jezik nastave koju pohađaju, no to još uvijek ne znači da je za sve to i materinski jezik.

¹⁶ Iznimka je sveučilišni učiteljski studij i stručni studij predškolskog odgoja na talijanskom jeziku na Sveučilištu Jurja Dobrile u Puli.

PRILOG

Čestice skala stavova prema multikulturalizmu i asimilacionizmu

Stavovi prema multikulturalizmu

1. Nacionalne manjine obogaćuju kulturu svakoga naroda.
2. Važno je da i pripadnici većine znaju običaje i tradicije manjina s kojima žive.
3. Svaka država dužna se brinuti o pravima nacionalnih manjina.
4. Škola bi trebala poučavati o demokraciji i ljudskim pravima.
5. Dobro je što se pripadnici nacionalnih manjina mogu školovati na svojem jeziku.

Stavovi prema asimilacionizmu

1. Sva djeca trebaju ići u škole na hrvatskom jeziku, bez ikakvih posebnosti za manjinske grupe.
2. Većinski narod treba određivati kako će izgledati školovanje u jednoj zemlji.
3. Pripadnici nacionalnih manjina trebaju se više družiti s Hrvatima nego s pripadnicima vlastita naroda kako bi se bolje uklopili u hrvatsko društvo.
4. Za nacionalne manjine važnije je da nauče dobro hrvatski nego svoj materinski jezik.
5. Za nacionalne manjine važnije je da usvoje tradiciju i običaje hrvatske kulture nego tradiciju i običaje naroda kojem pripadaju.

LITERATURA

Ajdukovic, D. i Corkalo Biruski, D. (2008). Caught between the ethnic sides: Children growing up in a divided post-war community. *International Journal of Behavioral Development*, 32(4), 337–347. <https://doi.org/10.1177/0165025408090975>

Babić, D. (2015). *Nacionalne manjine u Hrvatskoj: Sociološka perspektiva*. Zagreb: Plejada.

Čačić-Kumpes, J., Gregurović, M. i Kumpes, J. (2014). Generacijske razlike u odnosu prema etničkoj različitosti: stavovi hrvatskih srednjo-

školaca i njihovih roditelja. *Revija za sociologiju*, 44(3), 235–285. <https://doi.org/10.5613/rzs.44.3.2>

Čorkalo Biruški, D. i Ajduković, D. (2007). Separate schools – a divided community: The role of the school in post-war social reconstruction. *Review of Psychology*, 14(2), 93–108.

Čorkalo Biruški, D. i Ajduković, D. (2008). Stavovi učenika, roditelja i nastavnika prema školovanju: što se promijenilo tijekom šest godina u Vukovaru? *Migracijske i etničke teme*, 24(3), 189–216. Dostupno na <https://hrcak.srce.hr/30719>

Čorkalo Biruški, D. i Ajduković, D. (2009). Od dekonstrukcije do rekonstrukcije traumatizirane zajednice: primjer Vukovara. *Revija za socijalnu politiku*, 16(1), 1–24. <https://doi.org/10.3935/rsp.v16i1.774>

Čorkalo Biruški, D. i Ajduković, D. (2012a). Parallel worlds of divided community: Time does not make much difference. U O. Simić, Z. Volčić i C. R. Philpot (Ur.), *Peace psychology in the Balkans: Dealing with a violent past while building peace* (str. 177–198). New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-1948-8_11

Čorkalo Biruški, D. i Ajduković, D. (2012b). *Škola kao prostor socijalne integracije djece i mladih u Vukovaru*. Zagreb: Friedrich Ebert Stiftung.

Čorkalo Biruški, D. i Ajduković, D. (2012c). Što određuje međuetničke stavove adolescenata u podijeljenoj zajednici? *Društvena istraživanja*, 21(4), 901–921. <https://doi.org/10.5559/di.21.4.05>

Državni zavod za statistiku/Croatian Bureau of Statistics (2011). *Popis stanovništva, kućanstava i stanova 2011. godine*. Dostupno na <http://www.dzs.hr/Hrv/censuses/census2011/results/censustabshtm.htm>

Guimond, S., Sablonnière, R. D. i Nugier, A. (2014). Living in a multicultural world: Intergroup ideologies and the societal context of intergroup relations. *European Review of Social Psychology*, 25(1), 142–188. <https://doi.org/10.1080/10463283.2014.957578>

Hegna, K. i Smette, I. (2017). Parental influence in educational decisions: Young people's perspectives. *British Journal of Sociology of Education*, 38(8), 1111–1124. <https://doi.org/10.1080/01425692.2016.1245130>

Jelić, M., Čorkalo Biruški, D. i Ajduković, D. (2014). Ideološki stavovi većinske grupe u dvije višetničke sredine. *Revija za socijalnu politiku*, 21(1), 19–41. <https://doi.org/10.3935/rsp.v21i1.1149>

Lacović, T. i Tatalović, S. (2011). Dvadeset godina zaštite nacionalnih manjina u Republici Hrvatskoj. *Migracijske i etničke teme*, 27(3), 375–391. Dostupno na <https://hrcak.srce.hr/78011>

Lambert, W. E. (1992). Challenging established views on social issues: The power and limitation of research. *American Psychologists*, 47(4), 533–542. <https://doi.org/10.1037//0003-066X.47.4.533>

Lindemann, K. (2013). The school performance of the Russian-speaking minority in linguistically divided educational systems: A comparison of Estonia and Latvia. U M. Windzio (Ur.), *Integration and inequality in educational institutions* (str. 45–69). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-6119-3_3

McGroarty, M. (2002). Evolving influences on educational language policies. U J. W. Tollefson (Ur.), *Language policies in education: Critical issues* (str. 17–36). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Mesić, M. (2013). Pojam nacionalnih manjina i njihovo političko predstavljanje: slučaj Hrvatske. *Politička misao*, 50(4), 107–131. Dostupno na <https://hrcak.srce.hr/111725>

Mesić, M. i Bagić, D. (2011). Stavovi hrvatskih građana prema kulturnim različitostima. *Migracijske i etničke teme*, 27(1), 7–38. Dostupno na <https://hrcak.srce.hr/71140>

Mesić, M. i Baranović, B. (2005). National minority education in Croatia. U N. Genov (Ur.), *Ethnicity and educational policies in South Eastern Europe* (str. 64–78). Munster: Lit Verlag.

Murdock, E. (2016). *Multiculturalism, identity and difference: Experiences of culture contact*. London: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-59679-6>

Petričušić, A. i Tatalović, S. (2018). In search for multicultural elements of the Croatian minority policy: Threatening assimilation and cultural segregation. U G. Bašić, M. Žagar i S. Tatalović (Ur.), *Multiculturalism in public policies* (str. 96–127). Belgrade: Academic Network for Cooperation in South-East Europe.

Poissant, H. (2005). Bilingualism, bilingual education, and sociocultural identity: The experience of Quebec. *Cognitive Education and Psychology*, 4(3), 316–328. <https://doi.org/10.1891/194589505787382658>

Smolicz, J. J. (1991). Language core values in a multicultural setting: An Australian experience. *International Review of Education*, 37(1), 33–52. <https://doi.org/10.1007/BF00598166>

Šverko, I. (2005). Studentske namjere odlaska u inozemstvo: veličina potencijalnog "odljeva mozgova" i njegove odrednice u 1995., 1997. i 2004. godini. *Društvena istraživanja*, 14(6), 1149–1174. Dostupno na <https://hrcak.srce.hr/18099>

Teney, C. (2011). Endorsement of assimilationism among ethnic minority and majority youth in a multination – multiethnic context: The case of Brussels. *European Sociological Review*, 27(2), 212–230. <https://doi.org/10.1093/esr/jcq003>

Ustavni zakon o pravima nacionalnih manjina. *Narodne novine*, 155/2002.

Venice Commission (2001). *Report on the preferential treatment of national minorities by their kin-state*. Strasbourg.

Verkuyten, M. (2006). Multicultural recognition and ethnic minority rights: A social identity perspective. *European Review of Social Psychology*, 17(1), 148–184. <https://doi.org/10.1080/10463280600937418>

Verkuyten, M. i Thijs, J. (2010). Ethnic minority labeling, multiculturalism, and the attitude of majority group members. *Journal of Language and Social Psychology*, 29(4), 467–477. <https://doi.org/10.1177/0261927X10377992>

Verkuyten, M., Yogeewaran, K. i Adelman, L. (2018). Intergroup toleration and its implications for culturally diverse societies. *Social Issues and Policy Review*, 13(1), 5–35. <https://doi.org/10.1111/sipr.12051>

Wright, S. C. i Tropp, L. R. (2005). Language and intergroup contact: Investigating the impact of bilingual instruction on children's intergroup attitudes. *Group Processes & Intergroup Relations*, 8(3), 309–328. <https://doi.org/10.1177/1368430205053945>

Zakon o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina. *Narodne novine*, 51/2000, 56/2000.

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 29 (2020), BR. 1,
STR. 23-47

ČORKALO BIRUŠKI, D.
I SUR.:
OBRAZOVNI IZBORI...

Educational Choices and Attitudes Towards Multiculturalism and Assimilationism of the Majority and Minorities in Four Croatian Multiethnic Communities

Dinka ČORKALO BIRUŠKI, Lana PEHAR, Margareta JELIĆ
Faculty of Humanities and Social Sciences, Zagreb

Tea PAVIN IVANEC
Faculty of Teacher Education, Zagreb

Jasmina TOMAŠIĆ HUMER
Faculty of Humanities and Social Sciences, Osijek

In this study we examined the relationship between the preference of minority educational models and attitudes towards multiculturalism and assimilationism in four multiethnic communities in Croatia. A sample of 1568 students, aged 11 to 19, members of the Croatian majority and four national minorities (Czechs, Hungarians, Serbs and Italians) enrolled in model A of minority education (all classes are taught in the minority language), and 2000 of their parents participated in the research. Additionally, this is the first paper describing the major socio-demographic characteristics of students in minority education model A, as well as aspects of their language competence in Croatian and minority languages, the use of language in their families and their intentions to continue education in Croatia as opposed to their country of origin. The results have shown that the preferences of minority education models are slightly related to attitudes towards multiculturalism and assimilationism, but also that group status (minority or majority) and the multiethnic context the study has been conducted in are important determinants of attitudes towards multiculturalism and assimilationism.

Keywords: minority education, multiculturalism, assimilationism, majority-minority intergroup relations



Međunarodna licenca / International License:
Imenovanje-Nekomercijalno / Attribution-NonCommercial