

# Politika razvoja obrazovnog kurikula u Hrvatskoj od 2005. do 2023. godine

---

**Pavković-Šolman, Ivan**

**Master's thesis / Diplomski rad**

**2023**

*Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj:* **University of Zagreb, The Faculty of Political Science / Sveučilište u Zagrebu, Fakultet političkih znanosti**

*Permanent link / Trajna poveznica:* <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:114:944913>

*Rights / Prava:* [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

*Download date / Datum preuzimanja:* **2025-02-25**



*Repository / Repozitorij:*

[FPSZG repository - master's thesis of students of political science and journalism / postgraduate specialist studies / dissertations](#)



Sveučilište u Zagrebu  
Fakultet političkih znanosti  
Diplomski studij politologije

Ivan Pavković-Šolman

**POLITIKA RAZVOJA OBRAZOVNOG KURIKULA U  
HRVATSKOJ OD 2005. DO 2023. GODINE**  
DIPLOMSKI RAD

Zagreb, 2023.

Sveučilište u Zagrebu  
Fakultet političkih znanosti  
Diplomski studij politologije

**POLITIKA RAZVOJA OBRAZOVNOG KURIKULA U  
HRVATSKOJ OD 2005. DO 2023. GODINE**  
DIPLOMSKI RAD

Mentor: prof. dr. sc. Zdravko Petak  
Student: Ivan Pavković-Šolman

Zagreb  
kolovoz, 2023.

## Izjava o autorstvu

Izjavljujem da sam diplomski rad „Politika razvoja obrazovnog kurikula u Hrvatskoj od 2005. do 2023. godine“, koji sam predao na ocjenu mentoru prof. dr. sc. Zdravku Petaku, napisao samostalno i da je u potpunosti riječ o mojem autorskom radu. Također, izjavljujem da dotični rad nije objavljen ni korišten u svrhe ispunjenja nastavnih obaveza na ovom ili nekom drugom učilištu, te da na temelju njega nisam stekao ECTS-bodove. Nadalje, izjavljujem da sam u radu poštivao etička pravila znanstvenog i akademskog rada, a posebno članke 16-19. Etičkoga kodeksa Sveučilišta u Zagrebu.

---

Ivan Pavković-Šolman

# Sadržaj

<b>1. Uvod</b> .....	1
<b>2. Osnovni pojmovi</b> .....	2
<b>2.1. Kurikul</b> .....	2
<b>2.2. Ideologije kurikularne teorije i razvoja – Gramsci i Dewey</b> .....	7
<b>3. Teorijski okvir i metodologija istraživanja</b> .....	11
<b>4. Povijest (politike) razvoja obrazovnog kurikula u Hrvatskoj</b> .....	15
<b>4.1. Hrvatski nacionalni obrazovni standard</b> .....	19
<b>4.2. Nacionalni okvirni kurikulum</b> .....	20
<b>4.3. Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije – „Nove boje znanja“</b> .....	22
<b>4.4. Cjelovita kurikularna reforma</b> .....	23
<b>4.4.1. Tok problema</b> .....	24
<b>4.4.2. Tok javne politike/rješenja</b> .....	25
<b>4.4.3. Politički tok</b> .....	25
<b>4.4.4. Prozor prilike i poduzetnici javnih politika</b> .....	28
<b>4.5. „Škola za život“ i budućnost obrazovnog kurikula</b> .....	30
<b>5. Rasprava</b> .....	32
<b>6. Zaključak</b> .....	34
<b>7. Popis literature</b> .....	35
<b>8. Sažetak</b> .....	43

# Popis ilustracija

## Tablice

<b>Tablica 1:</b> Faktori (izostanka implementacije) Cjelovite kurikularne reforme (CKR) na temelju modela višestrukih tokova (MVT) .....	29
---	----

## Slike

<b>Slika 1:</b> Dijagram modela kurikularnog razvoja.....	4
<b>Slika 2:</b> Dijagram modela višestrukih tokova.....	12

## 1. Uvod

Obrazovne politike, kao dio seta raznolikih javnih politika, igraju veliku, ako ne i glavnu ulogu u oblikovanju sutrašnjice svake države. Njihovim donošenjem stvara se podloga za stvaranje strategija, planova i programa potrebnih za razvoj obrazovanja u smjeru onih prioriteta koji se pokazu bitnim za društvo i njegov percipirani napredak. Svaka javna, pa tako i obrazovna politika, polazi od određenih premisa na temelju kojih konstruira opće i posebne ciljeve svojih programa i njihovih smjernica za određeno razdoblje po određenom „ključu“. Manifestni oblik ovih politika najčešće se formulira u obliku nacionalnih odgojno-obrazovnih kurikula čija je svrha dati odrednice postupanja unutar obrazovne prakse. Nacionalni kurikulum time predstavlja skup planova i programa djelovanja odgajatelja, učitelja<sup>1</sup>, nastavnika i profesora u obrazovnim institucijama od predškolskih, preko osnovnoškolskih i srednjoškolskih pa sve do onih visokog obrazovanja. Temeljni princip svakog kurikula sadržan je u usmjeravanju učenika ka postizanju ciljeva postavljenih kurikularnim programom uz pretpostavku da će zadovoljavanjem prethodno ustaljenih te, idealno, u praksi opravdanih ishoda učenja, učenik usvojiti i biti u stanju primijeniti naučene vještine.

Sustavnom analizom trase razvoja obrazovnog kurikula u Republici Hrvatskoj od donošenja Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005. – 2010. 2005. godine pa sve do danas, u radu se nastoji dati odgovor na dva pitanja, prvo, ono o samome procesu i politici razvoja odgojno-obrazovnog, kurikularnog sustava i drugo, o razlozima izostanka implementacije Cjelovite kurikularne reforme (CKR) iz 2016. godine. Kako bi se to postiglo, provodi se analiza dokumenata i pregled internetskih stranica različitih portala i državnih institucija, dok se u samoj analizi CKR i njene (ne)provedbe koristi model višestrukih tokova Johna Kingdona kako bi se prikazala veza između politike i razloga odustajanja od cjelovite reforme.

U radu se ponajprije polazi od prikaza osnovnih pojmova kurikula i njegove teorijsko-ideološke pozadine, daje uvod u teorijski okvir i metodologiju istraživanja te provodi samo istraživanje kroz analizu povijesti politike razvoja kurikula u Hrvatskoj, uz poseban osvrt na CKR. Zaključno, iznose se dosadašnje spoznaje i raspravlja o prošlom, trenutnom i budućem stanju obrazovane politike. Doprinos, ujedno i važnost rada proizlaze iz popunjavanja znanstvene praznine u primjeni Kingdonova modela na slučaj CKR, odnosno hrvatske obrazovne politike.

---

<sup>1</sup> S obzirom da se u većini znanstvene literature koristi termin „učitelj“ koji podrazumijeva osobu odgovornu za obrazovanje učenika na svim obrazovnim razinama, i u ovome će se radu koristiti isti, bez obzira na hrvatsku tradiciju koja odstupa od navedene definicije.

## 2. Osnovni pojmovi

### 2.1. Kurikul

Kurikul, u hrvatskom jeziku ponekad zvan i „tjekovnik“ ili „kurikulum“ prema izvorno latinskoj riječi za „slijed“ planiranog događaja, odnosno, u sekundarnom značenju, za „trkalište“ ili „karijeru“ – *curriculum* – opisuje put djelovanja do nekog cilja. Kao jezični izraz bez adekvatnog zamjenskog pojma u hrvatskom standardnom jeziku, kurikul se u hrvatski prenosi ne kao anglizam, već kao latinizam zbog čega se shvaća i prevodi kao tehnički termin, to jest stručni naziv unutar pojedine znanosti (Babić i drugi, 1971: 50). No, potrebno je napomenuti kako je u ovom slučaju dopuštena jezična dvostrukost pri čemu se riječ „kurikulum“, iako se prema hrvatskom pravopisu favorizira posuđenica „kurikul“, može legitimno upotrijebiti u formalnom izričaju (Pavičić Vukičević, 2019: 204-206).

Pedagoški gledano, pojam kurikula se razvio već u kasnoj antici u formi kojom označuje „opseg znanja i vještina koje mladež treba usvojiti i njima ovladati, kao životnim sposobnostima dostojnima slobodnog čovjeka...“ poput gramatike, retorike, geometrije, astronomije i ostalih vještina (Previšić, 2005: 166). Prema Poljaku (1984), sam naziv *curriculum* veže se uz pedagogiju na prijelazu iz 16. u 17. stoljeće te označava redoslijed učenja i podučavanja gradiva što se može poistovjetiti sa sadašnjim razumijevanjem nastavnog plana i programa. Iz engleske, odnosno američke reformacijske jezične prakse otpočete 1924. godine, izraz kurikulum pretočen je u onu europsku te osuvremenjen u drugoj polovici 20. stoljeća na UNESCO-vu institutu u Hamburgu pod vodstvom američkog znanstvenika S. B. Robinsohna „svojevršnj[om] reafirmacij[om] pojma *curriculum* u europskoj pedagoškoj teoriji i praksi, ali i revizij[om] njegova sadržaja upravo s gledišta metodologije izbora sadržaja i načina njihove realizacije kao predložak za tadašnju preuredbu njemačke škole“ (Robinsohn, 1967. i 1981., cit. u Previšić, 2005: 167).

Vidno je da se kroz mnoga stoljeća razumijevanje pojma kurikula mijenjalo od onog doslovnog kao „trkališta“ u kontekstu antičkih vremena do onog suvremenog, metaforičkog kao intelektualnog „slijeda“ omeđenog značenjem koje mu pridaju njegovi kreatori i unutar kojeg se stvaraju osnove za provođenje uređenog, unaprijed zadanog plana (Egan, 1978: 66). Danas, riječ kurikul može se i često se upotrebljava na jedan od tri načina. Prvi, onaj najočitiji, kao sadržajne pojave koja predmnijeva kurikul kao svojevrsni plan, najčešće onaj koji sadrži predložene mogućnosti za učenike u obrazovnom procesu. Pritom se na kurikul može gledati kao na set namjeravanih ishoda ili pak detaljno razrađen dokument koji sadrži ciljeve,

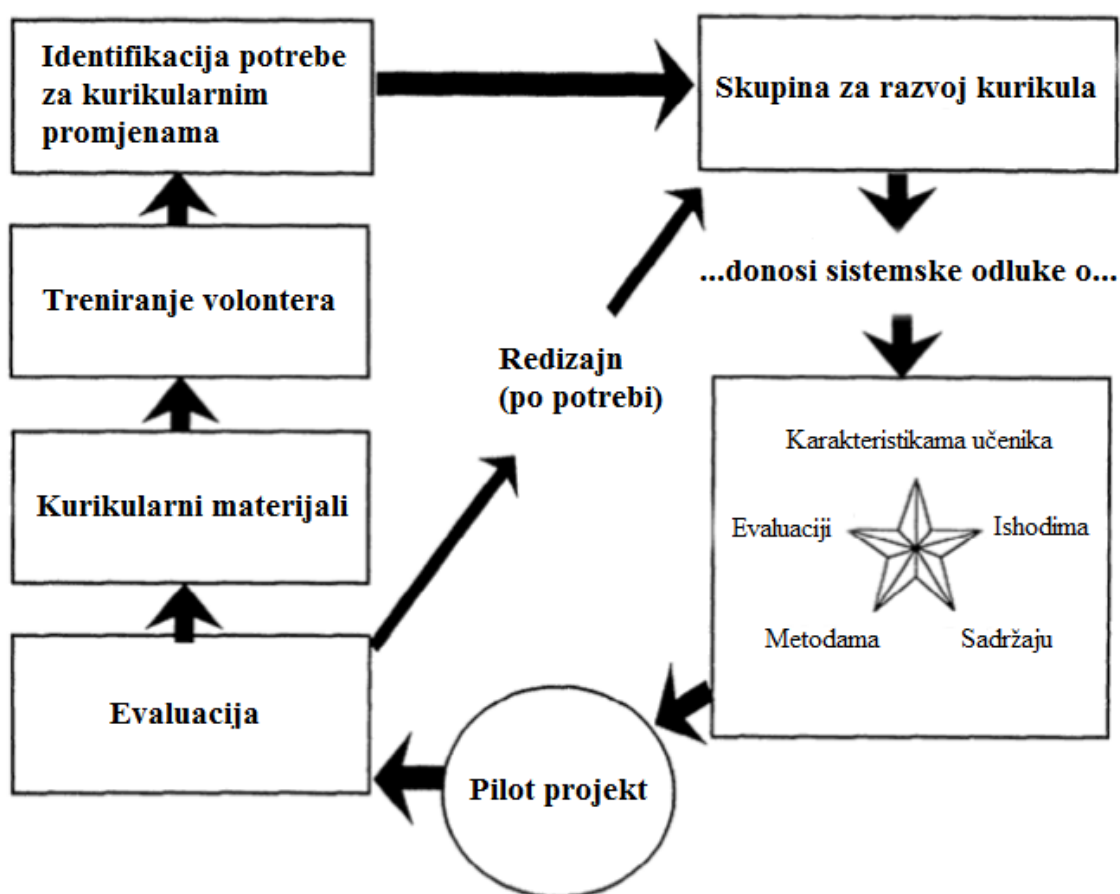


aktivnosti, upute i vremenske okvire za provođenje svojih, raznovrsnih elemenata. Drugi način upotrebe pojma odnosi se na njegovo razumijevanje kao (kurikularnog) sustava. Kurikulum je osnovna sastavnica svakog školskog sustava bilo da se radi o pojedinačnom predmetu, školi ili sustavu školstva na nacionalnoj razini na kojoj se odvijaju rasprave i donose oduke o sadržaju, provedbi i u konačnici evaluaciji te modifikaciji kurikula ukoliko je to potrebno. Funkcija tako shvaćenog sistema jest u održavanju kurikula dinamičnim, odnosno održavanju procesa njegove izmjene i dopune sukladno promjenama u društvu i široj zajednici. Treće, a ujedno i najopćenitije shvaćanje pojma kurikula, jest kao posebna područja znanstvenog istraživanja, odnosno polja istraživanja u području edukacije, ali i šire (Beauchamp, 1975: 58-59). U ovom se radu fokus stavlja na svojevrsan praktični spoj prvih dvaju viđenja kurikulumu, dakle, kao okvirnog obrazovnog plana koji, unutar sebe, sadrži odnose definirane ciljevima i dominantom kulturom s jedne, te kohezivnog klastera cjelovitih programa i temeljnih odrednica školskih sustava s druge strane.

Tako omeđen, kurikulum se može definirati na različite načine. Primjerice, Ellis (2004) raščlanjuje pojam kurikula na više dijelova, pritom ga gradirajući s obzirom na njegovu ulogu, pa tako razlikuje kurikulum kao propis, iskustvo, nastavni predmet ili pak kao ukupnu kulturu škole. Hargreaves (2004) smatra da je kurikulum skup sadržaja koje učitelj prenosi učenicima i koji se potom provjerom može potvrditi kao usvojen od strane istih. Young (2014: 7) na kurikule gleda kao na „socijalne činjenice“ po uzoru na teoriju francuskog sociologa Émila Durkheima, što znači da same kurikule nije moguće reducirati na djelovanja, uvjerenja ili motivacije individua, već su oni strukture čiji je sadržaj ograničen na, ne samo one koji ih provode poput učitelja i njihovih učenika, već i one koji te kurikule dizajniraju te njima nastoje postići određeni cilj. Ovo tumačenje slično je onom Marsha i Willisa (2007) koji kurikulum vide kao skup planova profesionalaca u obrazovanju i iskustava učenika pod patronatom škole, dakle kao međudjelovanje više aktera u istom, ali razgranatom procesu. Konkretnije, u službi razvoja korisnih, odnosno primjenjivih znanja i vještina, Šoljan smatra kako kurikuli imaju zadaću „da kod učenika i studenata razviju stvarnu želju i potrebu za učenjem i obrazovanjem te da ih nauče kako se mogu trajno obrazovati“ (2007: 319). Previšićev (2007) opis kurikula pak polazi od objašnjenja istog kao pristupa usmjerenog odgojno-obrazovnoj praksi; uvelike pouzdanog i preciznog plana provođenja obrazovnog procesa te akumulacije znanja i vještina potrebnih za život. Zbog nemalog broja određenja kurikula i njihovih svrha, zaista se može reći da kurikulum kao pojam pati od sindroma „tisuću značenja“ (Previšić, 2009).

Svaki kurikulum nužno mora imati svoj dizajn kako bi se mogao provesti u praktične svrhe. Pritom, izradu kurikula potrebno je shvatiti kao neprestan i dinamičan proces, kontinuirano podložan promjenama izvana i iznutra kako bi se očuvala kvaliteta zbog koje se „kurikulum neprestano revidira i inovira kako bi odgovorio potrebama i izazovima s kojima se suvremeni čovjek susreće“ (Pavičić Vukičević, 2019: 209). Tako shvaćena, nelinearna priroda procesa stvaranja kurikula može se prikazati cirkularnom shemom (Slika 1) njenih glavnih sastavnica i njihove međuovisnosti.

**Slika 1:** Dijagram modela kurikularnog razvoja



*Izvor: Moss, 2019: 3; obrada autora.*

Dva dominantna koncepta prema kojima se odvija prikazani proces, a koja se mogu razlikovati s obzirom na pristup izradi kurikula, su humanistički kurikulum orijentiran na razvoj i funkcionalistički, orijentiran na proizvod. Prvi je usmjeren na učenika, pedagoški otvoren i kritičan prema tradicionalnom shvaćanju škole kao, gotovo isključivo, obrazovne institucije bez refleksije na odgoj i socijalne aspekte života djeteta. Ovaj pristup upozorava „na to da današnja škola sve više treba biti odgojno-socijalna zajednica u kojoj je učenicima važno pružiti

moгуćnosti da uće na neki novi naćin: aktivno, partnerski, otkrivajući, projektno, kreativno i u ozraćju prijateljskih odnosa“, te naglaćava „slobod[u] i samostalnost s gledićta cilja, osobnost i kreativnost s gledićta doprinosa inovativnosti i humanost uvaćžavanja razvojnih moгуćnosti s obzirom na dob i socijalne okolnosti“ (Previćić, 2005: 168). Nasuprot ovom pristupu, zagovornici funkcionalizma u obrazovnom procesu, kojima se često predbacuje prevelik fokus na praktićni pozitivizam u obrazovanju, pragmatićno poimaju kurikul kao orijentir za praksu i osposobljavanje, stoga su mu „od postavljanja cilja do vrednovanja ućinaka, u skladu s tim, strukturirane i njegove glavne komponente“ (Previćić, 2005: 168).

Te su komponente, naravno, uz već navedeni cilj kao zadano i pretpostavljeno postignuće odgojno-obrazovne djelatnosti; evaluacije ućinka kao procesa utvrđivanja stupnja postignuća cilja odgoja i obrazovanja te ćimbenika koji su odgovorni za postignute ishode, nućne sastavnice svakog kurikula. Nakon postavljanja cilja temeljenog na odgojno-obrazovnim potrebama samog pojedinca, ali i drućtva u cjelini, slijedi njegova konkretizacija u obliku zadataka koji predstavljaju pojaćnjenja ciljeva te pomaću u ostvarenju istih. Sadržaj kao sljedeća komponenta proizlazi iz razlićitih podrućja poput drućtveno-humanistićkog, matematićkog ili pak prirodoslovnog iz kojih se prema određenim kriterijima sastavnice odabiru i ugrađuju u nastavni program. Nastavni plan i program kao okosnica, ali ne i sinonim za cjelokupnost kurikula, slućbeni je dokument kojim se određuju nastavni predmeti, njihov tjedni broj sati i redosljed njihova izvodeња. Pritom treba napomenuti da se plan odnosi na određivanje satnice, a program na sam sadržaj. Nadalje, organizacija rad i nastavna tehnologija (naćin korićenja tehnike) odnose se na naćine na koje se izvodi nastava od strane ućitelja, ali i ućenika te nastavna sredstva i tehniku poput udćbenika, interaktivnog materijala, raćunala, plakata itd. Konaćno, prije provođenja procesa vrednovanja, potrebno je definirati kurikularne ishode, odnosno kompetencije shvaćane kao skup znanja, vjećtina, sposobnosti i stavova koje ućenik usvaja tijekom školovanja. Potrebno je istaknuti da svaka od navedenih komponenata, tj. sastavnica kurikula treba biti harmonizirana kako bi kurikul u svojoj cijelosti bio koherentan, kako u teorijskom, tako i praktićnom dijelu (Previćić, 2007: 15-37; Vican i drugi, 2007: 157-204; Matijević, 2007: 309-349; Moss, 2019: 42).

Navedene komponente, obuhvaćene u cjelinu, u formalnoj odgojno-obrazovnoj teoriji i praksi jasno su definirane trima kategorijama kurikula, a to su onaj otvorenog, zatvorenog i mjećovitog tipa. Poćevći od otvorenog kurikula koji prednost daje socijalnoj komponenti,

„rijeć je kako o fleksibilnoj metodologiji njegove izrade, tako i o odabiru sadržaja i naćina rada. U otvorenom kurikulumu prednost se daje okvirnim uputama unutar kojih se

stvaralački realizira izvedbeni program. On maksimalno prihvaća inicijativu učenika i učitelja; spontanitet događanja u nastavi i kreativno ponašanje svih sudionika [dok] se škola doživljava (i planira) kao jedan od odgojnih i obrazovnih činitelja; svakako važna kao ustanova organiziranoga pedagoškog rada, ali nikako jedina, i pod čijom bi kontrolom bili svi ostali činitelji čovjekove inkulturacije i socijalizacije“ (Previšić, 2005: 169).

Zatvoreni kurikulum s druge strane,

„odgovara tradicionalnom poimanju nastavnog plana i programa te redukciji odgoja i obrazovanja na jasno kanonizirane zadaće koje tijekom školovanja treba postići. Detaljnu razrađenost programskih sadržaja redovito prati gotovo propisani programirani tijekom nastave, upotreba nastavnih sredstava i udžbenika, katalozi znanja, flankirane mjere obrane od svega što bi prijetilo propisanome, a unutarne vrednovanje najvećma se svodi na testove i zadatke tzv. objektivnog tipa, kojima se želi snimiti što vjernija reprodukcija zacrtanoga gradiva [...] zatvoreni kurikulum svakako birokratizira i konzervira odgoj i nastavu; sputava kreativnost i prirodnost ponašanja učenika i učitelja“. (Previšić, 2005: 169).

Konačno, mješoviti kurikulum nameće se kao spoj prvih dvaju, a danas se uzima kao norma suvremenog odgoja i obrazovanja. Manje je rigidan od zatvorenog, no i dalje uvažava opći okviri i nastavni plan koji služi kao orijentir, tj. upravljački mehanizam učitelju u organizaciji rada. Jednostavno rečeno,

„u modelu mješovitog kurikulumuma [...] ne traži se enciklopedijska potpunost, makar se govori o renesansi općeg obrazovanja i kulture, već se nude kurikularne jezgre kao radne cjeline. Njih učitelj kreativno pretvara (zajedno s učenicima) u izvedbene materijale u smislu projektnih, istraživačkih i radnih zadataka [...] [mješoviti kurikulum] je svakako prijelazni tip s normiranoga na humano-kreativni kurikulum suvremenog odgoja i škole“ (Previšić, 2005: 169-170).

Nije naodmet spomenuti i četvrti, neformalni (pod)kurikulum prozvan „skrivenim“ kurikulumom kao dijelom otvorenog kurikula koji se oslanja na skrivene utjecaje, ponajprije učitelja, u procesu oblikovanja učenika kroz kreativan, dijelom neplaniran i slobodan te otvoren pristup edukaciji. Ovaj kurikulum nije strogo određen službenim normama, vrijednostima i stavovima njegovih kreatora već „obuhvaća sve socijalizacijske čimbenike i procese koji se zbivaju u školi i zajedno sa službenim kurikulumom čine njenu specifičnu kulturu“ (Bartulović, 2013: 272). Utjecaj osobnih stavova učitelja u ovom pogledu može imati trajan, čak i kritičan, dobar ili, nažalost, loš učinak na razvoj učenika, pogotovo ako ne postoji (sveobuhvatni) formalni etički kodeks učitelja. Kako bi detaljnije uvidjeli ovaj, ali i potencijalne druge probleme u razvoju kurikula, u sljedećem se dijelu rada potrebno posvetiti dvjema prevladavajućim ideologijama kurikularne teorije, onoj kritičke i onoj konstruktivističke pedagogije.

## 2.2. Ideologije kurikularne teorije i razvoja – Gramsci i Dewey

Pitanje utjecaja ideologije, a time i politike na razvoj obrazovanja, danas se uzima gotovo zdravorazumski. No koja su to učenja i kako su njihove ideološke pozadine oblikovale današnje shvaćanje odgojnih i obrazovnih praksi, poglavito na Zapadu? Dva se različita, ali u mnogim elementima i slična utjecaja javljaju kao relevantna za razumijevanje razvoja (post)modernog školstva. S jedne strane, utjecaji teorije kulturne hegemonije talijanskog filozofa i marksista Antonija Gramscija i kritičke teorije frankfurtske škole utabale su put kritičkoj/radikalnoj pedagogiji, učenju čiji se kardinalni predstavnici poput Henryja Girouxa, Paulo Freirea, Michaela Applea i Petera McLarena zalažu za preispitivanje reprezentacije, pravednost i moći kao centralnih točki unutar kritičke (kurikularne) teorije, oprečno mnogim misliocima dominante struje koji uvelike smatraju, odnosno predstavljaju kurikularna pitanja kao apolitična, lišena ideološke, kulturne, političke i ekonomske dimenzije, reducirajući ih na empirizam i strogu objektivnost u izvođenju (Giroux, 1994: 36). S druge strane, radovi američkog filozofa odgoja Johna Deweya omogućili su svojevrstu evoluciju u razmatranju pedagogije koja nakon njega dobiva pridjeve eksperimentalistička i konstruktivistička, s obzirom na empirijski pristup nastavi i materijalima koje učitelji prezentiraju svojim učenicima. Deweyjevo „učenje činjenjem“ (*learning by doing*) naslanjalo se na pragmatizam podučavanja kao aktivni proces koji, za razliku od onog kritičke škole, nije odbacivao utjecaj autoriteta niti preispitivao dominantu struju koja za cilj ima educirati mlade svojim idejama, makar one bile demokracije i demokratskog kurikula, kako to zamišlja Dewey (1916).

Kritička pedagogija stoga polazi od već spomenute teorije kulturne hegemonije koja prema Gramsciju označava „cjelokupni kompleks praktičnih i teoretskih aktivnosti kojima vladajuća klasa ne samo opravdava i održava svoju dominaciju već i uspijeva zadržati podršku onih kojima vlada“ (Gramsci, 1971: 244, cit. u Haralambos i Holborn, 2002: 615). U tom kontekstu, Gramsci obrazovanje svrstava u jednu od tih aktivnosti, točnije, on smatra kako je svaki odnos hegemonije nužno obrazovni odnos koji se ne javlja samo unutar nacije, između različitih sila od kojih se sastoji, već i u međunarodnom polju, između cjelina nacionalnih i kontinentalnih civilizacija. Tako shvaćen odnos koji se stvara u obrazovnom procesu između učitelja i učenika prema Gramsciju nužno je aktivan i recipročan i ne smije biti ograničen na polje čiste skolastike, odnosno ignoriran kao hegemonijski (Gramsci, 1971: 350, 666). Pretočena u obrazovnu praksu, kritička pedagogija, polazeći od navedenih pretpostavki, predstavlja strategiju poboljšanja kapaciteta za kritičko mišljenje kod učenika uz posljedicu stvaranja pozitivnih promjena u njihovom ponašanju i životima uopće. Može se reći da je to strategija koja za cilj ima

unaprijediti učenikovu svijest o sebi i svijetu, razviti razumijevanje pojava oko njega i ponuditi alate za pravilnu prosudbu o činjenicama života (Uddin, 2019: 111). Freire (2001: 43) ju čak opisuje kao „točan način razmišljanja koji nadilazi genijalno“ te koji mora biti proizveden u komunikaciji između učenika i učitelja odgovornih za njihovo obrazovanje.

No, temelj kritičke pedagogije nalazi se upravo u njenom fokusu na preispitivanje dominantnog političkog, ekonomskog i/ili kulturnog diskursa, često (neo)liberalnog, uz mogućnost njegova revidiranja, potencijalno i svrgavanja. Hegemonija, shvaćena kao vršenje utjecaja i osvajanje pristanka, neoliberalnim taktikama minimalizacije države i poopćavanjem konsenzusa predstavlja svoje ideje kao jedine validne, namjerno zatomićući socijalnu pravednost i demokratsku participaciju većine. Obrazovanje je samo jedna od kategorija na koju se primjenjuju navedena pravila, no Gramsci, odnosno kritički pedagozi, nude alternativu dominantnoj ideologiji preispitivanjem struktura moći koje održavaju hegemoniju uz stvaranje sveobuhvatnog obrazovnog pristupa namijenjenog redefiniranju odnosa i termina date hegemonije. Specifična pedagogija<sup>2</sup> na kojoj su ustaljeni specifični društveni odnosi, treba proizaći iz širokog opsega različitih ideja, praksi i želja kao baza za izgradnju pristanka (Mayo, 2015: 13-14). Kritička pedagogija služi kao alat za kritičku analizu odnosa obrazovanja i moći uz naglasak na njegovu političku prirodu. No potrebno se zapitati, na koji način ideologija vladajuće klase utječe na ljude i njihovo djelovanje u procesu obrazovanja? Giroux, pozivajući se na Gramscijevu teoriju politike, kulture, klase, kritičke svijesti i akcije te, naravno, obrazovanja, odgovara na ovo pitanje. Prema njemu, preispitivanje ideološke hegemonije kao forme kontrole i manipulacije svijesti radi oblikovanja ljudske svakodnevice nužan je preduvjet za razumijevanje načina korištenja kulturne hegemonije u svrhu reprodukcije političke i ekonomske moći. Girouxeovim riječima,

„u razvoju radikalne pedagogije središnja je reformulacija spomenutog dualizma između djelovanja i strukture, reformulacija koja omogućuje kritičko preispitivanje načina konstruiranja ljudskih zajednica unutar povijesno specifičnih socijalnih mjesta poput škola kako bi i stvarali i reproducirali uvjete svoje egzistencije. Esencijalno u tom projektu jest fundamentalno razmatranje pitanja kako možemo obrazovanje učiniti značajnim da bismo ga na koncu učinili kritičkim, i kako ga možemo učiniti kritičkim da bismo ga učinili emancipacijskim“ (Giroux, 2013: 11).

Marksistička tradicija, a ujedno i polazište kritike obrazovanja, nema jedinstven koncept ideologije, već se radi o nizu interpretacija značenja tog koncepta. Ideja o odnosima dominacije

---

<sup>2</sup> Pedagogija u najširem smislu riječi koja ne uključuje samo obrazovanje djece već i odraslih (andragogija).

ortodoksnog marksizma u ovom slučaju treba biti proširena idejama borbe i otpora druge strane. Neovisno o njoj „tradicionalnoj“ definiciji, Giroux ideologiju opisuje kao pojavu koja,

„istovremeno i promiče ljudsko djelovanje i vrši silu nad pojedincima i skupinama posredstvom ‘težine’ koju stječe u dominantnim diskursima, odabranim oblicima društveno-povijesnog znanja, specifičnim društvenim odnosima i konkretnim materijalnim praksama. Ideologija je nešto u čemu svi sudjelujemo, no ipak rijetko razumijemo kako povijesna ograničenja koja proizvode i limitiraju narav participacije, tako i mogućnosti prelaska onkraj postojećih parametara djelovanja, a sve u svrhu mišljenja i djelovanja za kvalitativno bolju egzistenciju. Bit ideologije i njene korisnosti kao kritičkog konstrukta za radikalnu pedagogiju mogu se dalje rasvijetliti fokusom na njenu lokaciju i njene funkcije unutar onoga što ja nazivam operacijskim poljem. Najopćenitije, ideologija operira na razini življenog iskustva, na razini reprezentacija umetnutih u razne kulturne artefakte, i na razini poruka označenih u materijalnim praksama koje su proizvedene unutar određenih povijesnih, egzistencijalnih i klasnih tradicija“ (Giroux, 2013: 16).

Primijenjena na obrazovanje, ideologija utječe na razvoj društvenih i institucionalnih praksi ponašanja, konkretno u formulaciji školskog kurikula te ostalih planova, program i strategija izrađenih od strane aktera podređenih dominantnom utjecaju. Dakle, bitan aspekt kritičke (radikalne) pedagogije počiva na potrebi da „učenici kritički preispituju svoje unutarnje povijesti i iskustva“ uz stvaranje svijesti „kako se njihova vlastita iskustva osnažuju, kako im se proturječi i kako se potiskuju kao posljedica ideologija posredovanih u materijalnim i intelektualnim praksama koje obilježuju svakodnevni školski život“ (Giroux, 2013: 21).

Dewey pak svoju viziju školstva temelji na četiri stupa pragmatizma. Prvi od kojih je princip utilitarizma, odnosno, da sve ono što je učenik naučio, uči ili će naučiti treba služiti određenom, svrhovitom cilju u njegovu/njenu životu. Time se ujedno i potiče učenika da samostalno razmatra i procjenjuje svoju okolinu te aplicira što više praktičnih znanja za razliku od pukog svladavanja apstraktnih teorijskih koncepata. Drugi stup odnosi se na učenikov interes, tj. kurikul koji se formira oko učenika te je obazriv prema njegovim željama i interesima. Aktivnim uključivanjem učenika u proces stvaranja njihove naobrazbe, stvara se mogućnost aktualizacije njihovih interesa koje Dewey dijeli u četiri kategorije, onu razgovora, istraživanja, (osobne) izgradnje i kreativnog izričaja. Princip iskustva treći je stup kojim se učenik odmiče od pukog „teoretiziranja“ i svladava praktična iskustva. Pritom mu pomažu učitelji od kojih se očekuje da strukturiraju nastavu na temelju eksperimentalnih sadržaja i projekata kojima će omogućiti mladima da „uče čineći“. Posljednji, a možda i najvažniji princip djelovanja jest onaj integracije, odnosno interdisciplinarnosti. Kurikuli različitih predmeta ne bi smjeli biti zatvorene cjeline, izolirane jedni od drugih, već integrirane kroz vještinu podučavanja od strane

učitelja u kohezivnu cjelinu koja potiče širok spektar znanja i razumijevanja za različite discipline sadržane u svakodnevnici učenika (Sharma i drugi, 2018: 1549-1554).

Deweyjeva filozofija obrazovanja dobrim je dijelom stvarana pod utjecajem Karla Marxa i njegove teorije klasnog sukoba. Društvena stratifikacija, pitanje jednakosti šansi, raspodjela dobara i pravednost samo su neka od socijalnih pitanja koja su inspirirala Deweya u pokušaju transformacije svijeta novom obrazovnom teorijom. Idejom obrazovanja kao socijalne reforme, Dewey je nastojao doprinijeti demokratskom procesu te ispravljanju društvenih nepravdi uzrokovanih ekonomskim posljedicama. Mladi stoga trebaju biti podučavani u svijetlu progresa, na način da mogu prepoznati ono čemu ih se podučava i kritički razmišljati o istom, a kako bi se to postiglo moderna pedagogija mora za svoj primarni zadatak postaviti stvaranje veze između iskustva djeteta i usvojenog znanja. Kurikul pritom treba odražavati ovu vezu time što nije prisiljen na učenike, pasivizirajući njihovu ulogu u obrazovanju, nego ističući razlike i sličnosti u njihovim iskustvima, interesima, aspiracijama i željama kako bi mogli, pomoću intelektualnog stimulansa, prirodno rasti i razvijati se, poput organizma (Sikandar, 2015: 192-195). Deweyjevim riječima,

„napustite pojam predmeta kao nečeg fiksnog i gotovog po sebi, izvan djetetovog iskustva; prestanite razmišljati o djetetovom iskustvu kao o nečemu krutom i užurbanom; vidite ga kao nešto tečno, embrionalno, vitalno; i tada shvaćamo da su dijete i kurikulum jednostavno dvije cjeline koje definiraju jedan proces. To je kontinuirana rekonstrukcija, pomicanje iz djetetovog sadašnjeg iskustva prema onom koje je predstavljeno organiziranim tijelima istine koje nazivamo studijama“ (Dewey, 1966: 11).

Dewey stoga stavlja snažan naglasak na prislan odnos između teorije i prakse, odnosno koncepta i aplikacije istog. Ukoliko kurikulum razdvoji te elemente, stvara se temeljna dislokacija s implikacijama za učenika, školu i društvo u cjelini (Hopkins, 2018: 439). No, problem Deweyjevog pristupa može se pronaći u prazninama njegove filozofije kada je riječ ponajprije o praktičnoj primjeni i evaluaciji iskustva kod djeteta. Pitanja poput što to iskustvo uopće jest; kako se ono mjeri i može li se uopće objektivno mjeriti; prema kojim kriterijima; koja se iskustva mogu kategorizirati kao pozitivna za djetetov razvoj, kako mjerimo taj razvoj i, prema tome, kako uopće znamo da je dijete intelektualno sazrijelo iz iskustva koje mu nudi škola? To su samo neka od pitanja na koja Dewey ne može odgovoriti s obzirom da kroz svoje radove nije odredio smjernice za njihovo izvođenje (Sikandar, 2015: 196).

Uspoređujući pristup kritičke pedagogije s onim Deweya, očite su mnoge sličnosti i jedna, fundamentalna različitost. Naglašena potreba za pristupom pedagogiji u kojoj je, prema Gramsciju (1971: 666), „svaki učitelj uvijek i učenik, a svaki učenik učitelj“ uz postojanje



kritičkog odnosa u procesu odgoja i obrazovanja, isprepliće se kao lajtmotiv u oba pristupa školstvu. Zajedničko im je mišljenje da se učitelji ne smiju ograničiti na neposredan prijenos činjenica već trebaju dati svojim učenicima oruđa kritičke misli kako bi sami došli do zaključaka, stojeći u, koliko god je to moguće, recipročnom odnosu sa svojim učiteljima (Mayo, 2010: 29-30). Međutim, ono u čemu se razlikuj je način na koji dolaze do tog cilja. Uloga koju obrazovanje treba imati u izgradnji demokratskog, participativnog i otvorenog društva za Gramscija u kontekstu fašističke Italije proizlazi iz sukoba, tj. borbe između klasa za uspostavljanje hegemonije; dok za Deweya, u okružju ma koliko nesavršene demokracije, ona proizlazi iz institucija razvijenih na temelju onih karakteristika kojima je demokratska vladavina najviše odgovarala. Drugim riječima, evolucijski modus obrazovne politike kakav odgovara Deweyju, ne bi bio moguć u uvjetima u kakvima se nalazio Gramsci, a koji su zahtijevali onaj revolucionarne prirode i obrnuto. Stoga u daljnjem razmatranju načela i sadržaja kurikula, valja imati na umu data dva pristupa s obzirom na njihov sveukupni utjecaj.

### **3. Teorijski okvir i metodologija istraživanja**

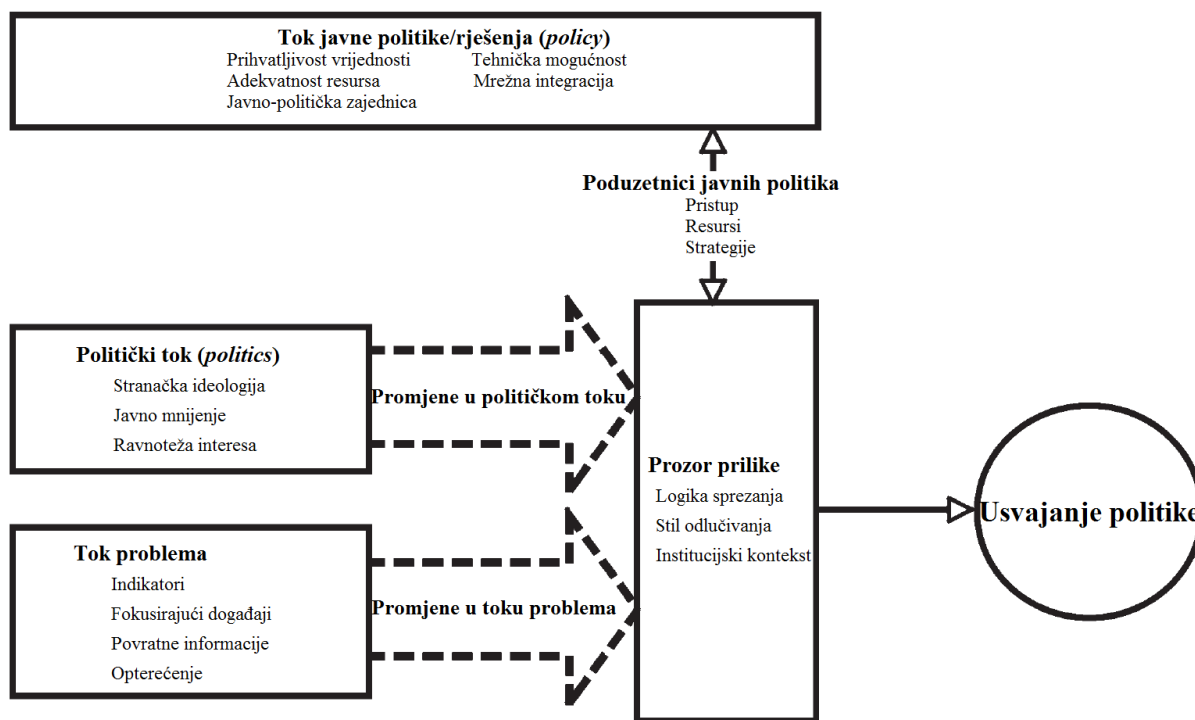
Kao teorijsko polazište, odnosno podloga u ovome radu poslužiti će model višestrukih struja/tokova<sup>3</sup> Johna Kingdona (1984). Ovaj okvir inspiriran je modelom „kante za smeće“ Cohena, Marcha i Olsena (1972) u nastojanju da se objasni proces kojim socijalni problemi postaju politički i time kako, tj. zašto određene teme postaju dio ili nestaju s političke agende. Njihov model pomogao je Kingdonu identificirati nekoliko elemenata javno političkog procesa koji se često opisuju kao univerzalni pošto su dovoljno apstraktni za primjenu na bilo koju studiju slučaja. Ti elementi su dvoznačnost (višeznačnost) s obzirom da postoji više načina na koji se određeni javno-politički problem može uokviriti; natjecanje za pozornost jer tek manji broj problema dosegne vrh političke agende; nesavršeni selekcijski proces zbog kojeg je teško doći do novih informacija, uz problem manipulacije istima; ograničeni vremenski raspon djelovanja aktera koji prisiljava na djelovanje prije nego što su poznate sve preferencije te proces donošenja odluka koji nije sveobuhvatno racionalan, niti je linearan (Cairney i Jones, 2016: 39). Time je Kingdon opovrgnuo jednu od najvećih fikcija u studijama javnih politika dotad, a to je pretpostavka o racionalnom stvaranju politika za vrijeme političkog ciklusa (Cairney, 2018: 201).

---

<sup>3</sup> O visokom potencijalu primjenjivosti i prilagodljivosti ovog modela govori i činjenica da je upotrebljen u „65 različitih zemalja, na pet razina vladavine, preko 22 različita područja javnih politika od strane istraživača diljem svijeta“ (Jones i drugi, 2016: 30).

Strukturalni elementi njegove teorije pretpostavljaju međusobnu nezavisnost tokova. Kako Kingdon objašnjava, „svaki od tokova ima vlastiti život i teče neovisno o događajima u drugim tokovima“ (2014: 227). No, pretpostavka je da tri toka, onaj problema, rješenja (*policy*) i politike (*politics*), konvergiraju kada se otvore prozori prilike (*windows of opportunity*), a s obzirom da ne postoji prirodna poveznica između problema i rješenja istog, potrebni su poduzetnici javnih politika (*policy entrepreneurs*) koji spajaju i prezentiraju navedene elemente kreatorima politika. Kada dođe do njihovog spoja najčešće dolazi do probijanja ideja na dnevni red i stvaranja nove ili izmjena stare politike uzrokovane promjenom u jednom ili više tokova (Allen, 2020: 120; Herweg i drugi, 2018: 25). Na sljedećoj shemi (Slika 2) prikazana je međupovezanost navedenih elemenata strukture modela višestrukih tokova.

**Slika 2:** Dijagram modela višestrukih tokova



*Izvor: Craig i drugi, 2010: 2048; Zahariadis, 2007: 71; obrada autora.*

Tok problema kao onaj „prepoznavanja i definiranja kolektivnih problema – odnosi se na promjene socijalno-ekonomskih uvjeta i stupnja razvoja društva“ (Petek, 2014: 161). Prema modelu, problemi se opisuju kao stanja koja odstupaju od vizije idealne države onih na vlasti i građana koji zahtijevaju vladinu akciju u njenu ispravljanju. Međutim, mnogi problemi mogu odstupati od ideala, no tek ih nekolicina dolazi u fokus politike. Pritom, veliku ulogu u skretanju pozornosti na problem igraju indikatori koji određuju kako akteri identificiraju i prate određene probleme; fokusirajuće događaji kao često nagla, ali rijetka zbivanja koja mogu činiti štetu, ali

su općepoznata i zbog toga privlače pozornost vlade i javnosti; povratne informacije kao naznake posljedica provedene politike te opterećenje, tj. institucionalni kapacitet za prilagodbu i nošenje s postojećim i novopridošlim problemima. Kingdonov model probleme ne promatrana kao objektivne činjenice već kao socijalne konstrukte stoga je neki oblik djelovanja vanjskih aktera potreban kako bi se sam problem uokvirio i prezentirao kreatorima politika (Herweg i drugi, 2018: 26-28).

Tok javne politike/rješenja Kingdon opisuje kao „primordijalnu juhu javnih politika“ koja unutar sebe sadrži ograničeni niz kompleksnih mogućnosti i ideja od kojih mnoge „lebde u ovoj primordijalnoj juhi politike, one koje prežive, kao u sustavu prirodne selekcije, ispunjavaju neke kriterije. Neke ideje opstaju i napreduju; neki su prijedlozi uzeti ozbiljnije od drugih“ (2014: 117). Kombinacijom i modifikacijom tih ideja, članovi javno-političke zajednice, najčešće eksperti koji raspravljaju o, te zagovaraju različite ideje, vrše odabir onih alternativa koje se pokažu kao najučinkovitije i dobiju najveću podršku unutar zajednice. Kriteriji za preživljavanje prijedloga/alternativa politike variraju od onog tehničke izvedivosti, vrijednosne prihvatljivosti, javnog slaganja do financijske isplativosti. Ukoliko neki od prijedloga zadovolji navedene uvjete, tada ja vjerojatno da će doći do spajanja tokova (Herweg i drugi, 2018: 28-30).

Politički tok nalazi se na razini političkog sistema i kao takav pretpostavlja odnose moći i dominacije unutar određenog političkog konteksta. Kingdon identificira tri temeljna elementa političkog toka, prvi od kojih je javno mnijenje, misao da veći broj pojedinaca u određenoj zemlji misli slično ili isto uz poneke promjene raspoloženja. Na temelju raspoloženja javnosti, vlasti promoviraju ideje i kreiraju politike za koje smatraju da će im biti od koristi. Drugi element su interesne grupe koje svojim djelovanjem mogu promovirati politike ili pak poremetiti planove, odnosno agendu vladajućih ukoliko se usprotive predloženoj ideji. Konačno, vlade i zakonodavna tijela, točnije promjene u njihovu ustrojstvu, predstavljaju treći element političkog toka kojeg karakteriziraju unutar i međustranačke borbe, uparene sa sukobima na birokratskom polju. Kako bi došlo do dogovora od velike su važnosti koalicije formirane putem koncesija moći u korist interesa sudionika (Herweg i drugi, 2018: 30-33).

Prozori prilike i poduzetnici javnih politika posljednja su dva elementa Kingdonova modela višestrukih tokova. S jedne strane, prozori prilike otvaraju se „bilo pojavom uvjerljivih problema, bilo zbivanjima u političkom toku“ (Kingdon, 2014: 194). Oni predstavljaju povoljan trenutak za donošenje odluke i potencijalnu promjenu politike kao prolazne „prilike za zagovornike prijedloga koji nameću svoja rješenja ili nastoje privući pozornost na svoje

posebne probleme“ (Kingdon, 2014: 165). Razlozi otvaranja prozora mogu biti različiti, primjerice ako se radi o već spomenutim fokusirajućim događajima od velike važnosti poput kriza ili nesreća, prisutnosti ili odsutnosti poduzetnika javnih politika, ali i institucionaliziranih događaja poput izbora ili smanjenja proračuna (Birkland, 1998). Samo otvaranje prozora signalizira kreatorima politike potrebu za adresiranjem problema, stoga oni odabiru primjereno rješenje kao reakciju na problem ili promjene u političkom toku, (ne)ovisno o prisustvu poduzetnika. S druge strane, njih Kingdon opisuje kao osobe koje su „voljne investirati svoje resurse - vrijeme, energiju, ugled, novac - za promicanje stava u zamjenu za očekivani budući dobitak u obliku materijalne, namjenske, ili solidarne naknade“ (Kingdon, 2014: 179). Oni su ključan faktor njegova modela, a mogu biti pravne ili fizičke osobe, unutar ili izvan sustava vlasti poput kreatora politika, birokrata, akademika, novinara, zastupnika u parlamentu itd. Njihova je glavna uloga „guranje“ ili promidžba i prilagodba prijedloga koje zastupaju u tok javne politike kako bi pridobili široku potporu među članovima javno-političke zajednice i prezentirali ih kao valjanje alternative postojećim politikama. Ukoliko uspiju iskoristiti vremenski prozor, utjecati na kreatore politika te prilagoditi se okolini korištenjem pristupa, resursa i strategija, tada uspješno spajaju tri toka i nameću svoje rješenje problema kao jedino ispravno (Herweg i drugi, 2018: 33-37).

Kingdonova teorija višestrukih tokova u nastavku će poslužiti kao okvir za analizu ponajprije neuspjeha implementacije Cjelovite kurikularne reforme (CKR) iz 2016. godine uz kratak, prethodan pregled stanja prije razvoja nacionalnih kurikula, kao i onog od njihova začetka sa standardizacijom Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda (HNOS) iz 2006. godine. Metodologija, odnosno dizajn istraživanja koji se koristi u radu jest fokusirana studija slučaja<sup>4</sup> potpomognuta kvalitativnim instrumentarijem koji ponajprije uključuje tematsku analizu sadržaja pisane dokumentacije na razini institucija zaduženih za razvoj, implementaciju, provedbu i evaluaciju raznih statuta, strategija, izvješća, zakona, planova i programa vezanih uz predmet odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj. Uz navedeno, internetske stranice državnih institucija i različitih medija biti će korištene kao dodatan materijal u razradi pitanja politike razvoja odgojno-obrazovnog sustava i njegove izmjene kroz godine.

---

<sup>4</sup> Studija slučaja je strukturirani istraživački proces čiji instrumenti pomažu u analizi fenomena u njegovoj cijelosti. Ona treba biti „detaljna, sveobuhvatna, sačinjena od niza opisa unutarnjih mehanizama djelovanja i ukupnog postojanja“ dok kao kvalitativna u svojoj paradigmi sadrži „polazišta o tome da su društvene činjenice društveni konstrukti te da ih je moguće razumjeti kroz interpretacije ljudi koji s njima imaju iskustva“ zbog čega ni ne cilja na populacije, već istražuje (pojedinačne) fenomene (Brajdić Vuković i drugi, 2021: 10-11).

#### 4. Povijest (politike) razvoja obrazovnog kurikula u Hrvatskoj

Rad na razvoju i prilagodbi obrazovnog kurikula u povijesti hrvatske države započinje već polovicom pedesetih godina prošlog stoljeća. Didaktična literatura na temu sve većeg uključivanja učenika u obrazovni proces kao raskid s rigidnim, tradicionalnim sustavom prošlosti, očitovala se u zahtjevima za poticanje učenika na aktivno učenje zagovaranjem spoja nastavne teorije i prakse; upozoravanjem na problem suhoparnog prenošenja i „usvajanja“ gradiva te, kroz brojne dokumente, u realizaciji „individualizacije nastavnog procesa, aktivno učenje, zadovoljavanje interesa i potreba učenika, samostalnost, odgovornost, kreativnost odnosno stvaralaštvo te posebno odgojn[e] funkcij[e] škole“ (Koludrović i Rajić, 2021: 12). Rješenja kojima se nastojalo rasteretiti, prvenstveno učenike, a time i sam obrazovni proces, kretala su se od rasterećenja gradiva, preko korištenja inovativnih nastavnih metoda do povezivanja usvojenog gradiva sa svijetom oko subjekta. Ove su se značajke održale relevantnim i danas, dapače, uvelike su postale formalni odgojno-obrazovni standard.

Od devedesetih godina i ostvarenja hrvatske samostalnosti, obrazovna politika polazila je od potrebe revidiranja onog što se smatralo „režimskim“ kurikulumom prema osuvremenjivanju obrazovne prakse. Školski kurikulum<sup>5</sup> u Hrvatskoj je svoje izmjene doživio u dvije faze, onoj devedesetih godina i onoj nakon 2000. godine, često nazivanoj fazi „europizacije“, shvaćene kao zakašnjele modernizacije sustava (Žiljak, 2007: 272, 2013: 9). Tranzicijski period devedesetih godina za obrazovnu politiku značio je već spomenuti raskid sa starim sustavom vrijednosti. Dokaz tomu jest i govor prvog hrvatskog predsjednika Franje Tuđmana u Saboru 1990. godine, gdje izričito navodi raskid sa starim režimom i najavljuje „povratak u Europu“,

„Stari režim ostavlja nam na mnogim područjima duhovnu i materijalnu pustoš, osobito u školstvu i obrazovanju. Potreban nam je koliko povratak našim općeeuropskim obrazovnim tradicijama, toliko i korjeniti zaokret u budućnosnu informatičku eru. Na području kulture i umjetnosti valja ukloniti posljedice prisile idejnoga jednoulmlja. Oslobođajući stvaralački potencijal suvremenih umjetnika i kulturnih pregalaca, težiti

---

<sup>5</sup> Izraz „školski kurikulum“ prvi se put u Hrvatskoj spominje unutar *Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (Hrvatski sabor, 2008). Međutim, u tumačenju ove sintagme postoje određene nesuglasice s obzirom na literaturu i zakonski okvir, poglavito u definiranju različitih vrsta nastave (npr. izborni predmeti) i drugih aktivnosti (npr. izvannastavnih). U većini slučajeva do kolizije u interpretaciji ovog pojma dolazi zbog neadekvatne implementacije određenih pojmova unutar općih (školskog/nastavnog kurikula) i posebnih (predmetnih kurikula) obrazovnih planova i programa. Sam školski kurikulum u Hrvatskoj se uvriježio kao dokument koji „odražava identitet škole, a sadrži strukturiran prikaz svih fakultativnih i izvannastavnih aktivnosti, dodatnu i dopunsku nastavu, projekte, ekskurzije, izlete i druge oblike odgojno-obrazovnoga rada koji doprinose ostvarivanju odgojno-obrazovnih ciljeva te cjelovitom razvoju učenika“ (Koludrović i Rajić, 2021: 14). Sukladno tome, pojmom „nacionalni kurikulum/okvir“ kao svojevrsnim „roditeljem“ onog školskog, izražava se „projekcija i izraz zajedničkoga gledišta kakvu djecu hoćemo, a školski kurikulum jest ostvarenje projekcije kroz sve odgojno-obrazovne aspekte školskog života...“ (Vican i drugi, 2007: 164).

istinskom vrednovanju izvorne nacionalne kulturne baštine, ali i održavanju koraka s vrhunskim dometima današnje kulture ostalih naroda“ (Tuđman, 1990).

Ideološke čistke koje su uslijedile u državnim institucijama, poglavito na upravljačkim pozicijama, prelele su se i na školstvo. Radikalni raskid sa socijalističkim sustavom poslužio je kao isprika za temeljite promjene koje uključuju „korigiranje programa predmeta s izrazitim nacionalnim sadržajem (hrvatski jezik i književnost, povijest, zemljopis, glazbeni odgoj), uvođenje vjerskog odgoja, čišćenje hrvatskog jezika od tuđica, prestanak djelovanja pionirske organizacije u školama, ukidanje predmeta Marksizam te Teorija i praksa samoupravnog socijalizma“ (Koren i Baranović, 2009: 96, cit. u Žiljak, 2013: 10). Iako smatran donekle nepodobnim, hrvatski obrazovni sustav vratio se na strukturu školstva iz kasnih pedesetih godina, dok se tek nakon završetka Domovinskog rata javljaju snažnije naznake europeizacije i pluralizma u vidu izbora jednog od nekolicine odobrenih udžbenika. Kao i u većina institucija tijekom procesa tranzicije, obrazovanjem su dominirali državni akteri uz gotovo jednoglasno rješavanje potencijalnih problema i pitanja podzakonskim aktima od strane vladajuće stranke. Hrvatska demokratska zajednica (HDZ) ključne je odluke donosila unutar sebe, na način da „državnim akterima i [sebi] daje mogućnost arbitrarnog odlučivanja, a odluke su često ovisile o trenutnoj odluci ključnog aktera. Stručnjaci mogu sudjelovati u predlaganju i raspravi, ali njihovi prijedlozi ovise o ključnom političkom filtru vladajuće stranke“ (Žiljak, 2013: 12).

Europeizacija sustava, u hrvatskoj (obrazovnoj) politici shvaćena je kao povratak tradicionalne, moglo bi se reći u viziji tadašnjih vlastodržaca, konzervativne Hrvatske u suvremenu Europu. Drugim riječima,

„Hrvatska se uklapa u onu skupinu država u kojima se tranzicije obrazovne politike može promatrati kao proces koji počinje raskidom sa starim sustavom, a nastavlja se kao dio procesa europeizacije i modernizacije tj. kao potpora izgradnji suvremenog europskog obrazovnog sustava koji će zamijeniti pseudomoderni socijalistički sustav“ (Žiljak, 2013: 9).

Ta, druga faza, obilježena parlamentarizmom i demokratskom konsolidacijom nakon Tuđmanove smrti, bila je dio pretpripravnog procesa, odnosno zadovoljavanja uvjeta za primanje u članstvo zadanih od strane Europske unije, kako u pogledu cjelokupnih političkih i gospodarskih elemenata, tako i kulturnih, točnije onih obrazovnih (Baranović, 2007). Tada su, osim već ustaljenih državnih institucija, ključni akteri bili Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti (HAZU) te Nacionalno vijeće za konkurentnost koje je naglašavalo ekonomski aspekt obrazovanja za razvoj kompetitivnosti kao svojevrsni nastavak liberalizacije, individualizacije i privatizacije, sada u društvenom kontekstu. Nažalost, ni u ovoj fazi nije bilo

većeg utjecaja nezavisnih stručnjaka specijaliziranih za područje odgoja i obrazovanja te obrazovne politike. Rezultat nacionalnog „čišćenja“ u obliku raskida s jugoslavenskim sustavom, bio je ispražnjeni prostor ispunjen „osnovnim europskim idejama te dominantnim europskim diskursom kao kognitivnim sadržajem koji naliježe kao novi sloj na zatečenu institucionalnu strukturu“ uz napomenu da je „raskid sa bivšim sustavom u 1990-tim godinama [...] bio više usmjeren na kadrovske promjene nego na strateške institucionalne promjene“ (Žiljak, 2013: 15; Baranović i drugi, 2013: 8-13).

Prethodnica formalnom procesu europeizacije u obliku HNOS-a u obrazovanju bila su dva dokumenta, prvi za vrijeme koalicijske vlade lijevog-centra Ivice Račana (SDP) i drugi za mandata Ive Sanadera u vladi desnog-centra na čelu s HDZ-om. Projekt hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava za 21. stoljeće (2002a) utabao je put svrhovitoj promjeni s ciljem kreiranja aktivnog građanstva osposobljenog za zapošljavanje te život u društvu i ekonomiji znanja. Kao polazišta za promjene navodi se potreba za uravnoteživanjem, ublažavanjem pa i uklanjanjem ekonomskih, socijalnih, političkih i drugih napetosti s ciljem osiguravanja trajnog ljudskog razvitka, osnaživanje demokracije i razumijevanja među ljudima. Pritom se poziva na brojne međunarodne deklaracije Ujedinjenih naroda i UNESC-a, a kao bazu za promjene navodi suvremene procese „demokracije, decentralizacije, autonomije, pluralizma i globalizacije te uvažavanj[e] međunarodnih dokumenata o obrazovanju i obrazovnim standardima, posebice vrstama i standardima znanja i vještina u kontekstu cjeloživotnog učenja“ (MPŠ, 2002a: 12-15). Neke od svrha obrazovnih promjena koje se navode su,

„omogućiti pristup obrazovanju i stjecanju obrazovanja svakome, neovisno o njegovom porijeklu, spolu, nacionalnosti i socijalnom i gospodarskom statusu; obrazovanje uspostaviti kao prioritet društva, gospodarstva i pojedinca, a razvoj hrvatskog društva temeljiti na znanju; izgraditi sustav koji svima nudi jednake mogućnosti uključivanja u obrazovanje i stjecanje prvog jednostavnijeg zanimanja, a posebnim mjerama (pozitivna diskriminacija) suzbijati marginalizaciju i isključivanje pripadnika pojedinih skupina; osnažiti u mladim naraštajima opće ljudske etičke vrijednosti, vrijednosti europske i hrvatske kulture te razvijati svijest o potrebi očuvanja prirodne baštine i okoliša; povezati odgojno-obrazovne ustanove s njihovim okruženjem, osobito s tržištem; povećati ulaganja u obrazovanje iz javnih izvora, u skladu s praksom zemalja Europske unije, a za privatna ulaganja uvesti stimulacije i porezne olakšice“ (MPŠ, 2002a: 15-16).

Kao što je vidljivo, tadašnja hrvatska težnja za ulaskom u EU zrcalila se u prihvaćanju, razradi i konačnoj implementaciji osnovnih koncepata i načela obrazovnih sustava većine zapadno-europskih zemalja koje zagovaraju individualizam, otvorenost i ponajviše tržišnu isplativost naučenog. Tako se kao jedna od smjernica razvoja programskog podsustava, odnosno kurikula, navodi i njegova „europska usmjerenost“ koja „omogućuje stjecanje znanja o europskoj kulturi

i povijesti, usvajanje vještina što omogućuju komuniciranje s drugim europskim narodima, te [...] razvija osjećaj pripadnosti Europi usvajanjem zajedničkih vrijednosti i preuzimanjem odgovornosti za razvoj Europe“ (MPŠ, 2002a: 17). Uz to, prilogom prioriteta za provedbu navedenog dokumenta naslovljenom Prijedlog prioriteta mjera u odgojno-obrazovnom sustavu od 2002. do 2004. godine (MPŠ, 2002b) ističe se trenutno stanje i navode problemi u cjelokupnom sustavu školstva. Njime se dodatno naglašavaju područja koja zahtijevaju uži nadzor poput poboljšanja kvalitete obrazovanja i stupnja obrazovanosti; harmonizacije sustava s europskim modelima; otklanjanje prepreka i omogućavanje prohodnosti sustava; modernizacija sustava; povećanje efikasnosti; stvaranje nastavnih programa koji omogućavaju stjecanje „korisnijeg znanja“ te povezivanje sustava s tržištem rada (MPŠ, 2002b). Zaključno se navode kratkoročne i dugoročne mjere te izražava nada u pozitivne posljedice implementacije dokumenta uz najavljenju evaluaciju ostvarenog.

Drugi dokument, Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005. - 2010. (MZOŠ, 2005), iako je donesen za vladavine demokršćanskog bloka, uvelike ostaje dosljedan zamislima prethodnog. Radi se o strategijskom razvojnom dokumentu temeljenom na reviziji i dopuni prethodnih inačica odgojno-obrazovnih planova i programa. Stoga se već u uvodu navodi potreba za promjenama „uzimajući u obzir procese globalizacije i procese stabilizacije kroz koje Hrvatska prolazi, gospodarsko restrukturiranje i pritiske konkurentnosti, demografske čimbenike kao i potrebu za modernizacijom i razvijanjem društva i gospodarstva temeljenih na znanju...“, a kako bi se to postiglo „nova se obrazovna politika oslanja na očuvanje osnovnih vrijednosti hrvatskog društva, na dosadašnje obrazovne dokumente i uspješnu praksu, kao i na nove smjernice i aktivnosti s ciljem razvoja odgojnoobrazovnog sustava u skladu s najsuvremenijim svjetskim i europskim standardima“ (MZOŠ, 2005: 1). Uz veći naglasak na demografiji i ekonomskom aspektu obrazovne politike, a manji na prethodno spomenutim vrijednostima poput otvorenosti, ujednačenosti te inkluzivnosti, kao bitni razvojni ciljevi, postavljeni prema očekivanim razvojnim mjerilima EU, nameću se sljedeće stavke,

„Nastavnici/ce će proći program osposobljavanja za provođenje HNOS-a i novog kurikuluma do 2007. godine.; Sve osnovne škole počet će koristiti HNOS i novi kurikulum do 2007.; Do 2008. godine uvest će se sustav indikatora koji će omogućiti Ministarstvu znanosti, obrazovanja i športa praćenje razvoja obrazovnog sustava u usporedbi prema standardima obrazovnih sustava država članica Europske unije.; U skladu sa standardima Europske unije, u Hrvatskoj do 2010. godine 75% istog naraštaja učenika/ca završavat će srednjoškolski program.; Državnu maturu polažu učenici gimnazija i drugih četverogodišnjih škola.; Izradit će se nacionalni pedagoški standardi za osnovne i srednje škole...; Uskladiti programe studija s potrebama struke te s Bolonjskim procesom...; Određenje novog modela financiranja visokog školstva do



2008. godine.; Prilagoditi sustav obrazovanja odraslih potrebama tržišta rada i mogućnostima odraslih za učenje...; Povećat će se udio BDP-a za obrazovanje na 4,9% do 2010. godine; Uvođenje hrvatskog društva u europsko i globalno društvo znanja“ (MZOS, 2005: 20-35).

Ovim promjenama operacionalizirani su uvjeti realizacije HNOS-a. Može se zaključiti da se obrazovna politika Hrvatske u ovome razdoblju nastojala prilagoditi zahtjevima EU kako bi osuvremenila obrazovnu praksu, bilo da se radi o obrazovnim standardima, informatičko-komunikacijskoj pismenosti ili pak poduzetništvu, radi boljeg konkuriranja na tržištu rada. U sljedećem dijelu fokus je potrebno staviti na razradu samog obrazovnog standarda te vidjeti jesu li ili ne ostvareni proklamirani ciljevi.

#### 4.1. Hrvatski nacionalni obrazovni standard

Izvorno nazvan Nacionalni obrazovni standard (NOS), pridjev „hrvatski“ programu je dodijeljen u kasnoj formativnoj fazi. Kao temeljni razlog za izradu HNOS-a navodila se potreba za rasterećenjem učenika osnovne škole. No, iako je rasterećenje donekle postignuto, ono nije rađeno prema novom, već starom nastavnom planu i programu, stoga se ne može sa sigurnošću reći što je od, i koliko je starih sadržaja izbačeno, a koliko „preživjelo“ uz one novo dodane. Time je već u početku bilo izgledno da će novi obrazovni program prijevremeno zastarjeti pošto se inovirao sadržaj koji je već bio pretrpan činjenicama, za razliku od sadržaja koji podučavaju „učenje o učenju“, tj. kako učiti. Inicijalno rasterećenje učenika s vremenom se pretvorilo u pokušaje standardizacije hrvatskog obrazovanja uz podizanje njegove kvalitete po uzoru na obrazovne standarde u svijetu, točnije Njemačkoj i Velikoj Britaniji. Nakon formalne implementacije ovog, uvelike eksperimentalnog programa, njegovi tvorci više nisu naglašavali niti rasterećenje, niti kvalitetu obrazovanja kao ključne faktore, već promjenu „paradigme“ kao pojma koji označava „nastavni rad u središtu kojega je učenik, timsku nastavu i zajedničko planiranje nastave, dakle redom sve već desetljećima poznate pedagoške i didaktičke pristupe“ (Šoljan, 2007: 325). Iako je HNOS inicijalno bio zamišljen za osnovne škole, njegovim predstavljanjem ujedno je najavljena i izrada programa za srednjoškolsko obrazovanje temeljeno na njemu. Akademik Vladimir Paar, predvodnik stručne skupine za izradu i donošenje HNOS-a, program je opisao kao „veliki-mali korak prema hrvatskom gospodarstvu i društvu temeljenom na znanju“ te podsjetio kako se „njegovo donošenje temeljilo na hrvatskoj prosvjetnoj tradiciji staroj 12 stoljeća, deklaraciji HAZU-a o znaju i njegovoj primjeni kao i iskustvima učitelja“ (vlada.gov.hr, 2005). Tadašnji predsjednik Vlade Sanader kao i ministar obrazovanja Dragan Primorac pozdravili su novi standard, navodeći „usmjeravanje učenika prema kreativnosti, rješavanju problema i cjeloživotnom učenju, kao i uvođenju u istraživački

usmjerenu nastavu“ uz „rasterećenje učenika bespotrebnih sadržaja s kojima su se djeca mučila“ (vlada.gov.hr, 2005).

Rezultat HNOS-a na nacionalnoj razini bila je izrada i donošenje novog Nastavnog plana i programa za osnovnu školu (MZOŠ, 2006) koji je uopćio temeljne odrednice odgojno-obrazovnog i nastavnog rada prema HNOS-u, neke od kojih su,

„prilagođivanje nastavnih oblika, metoda i sredstava rada pojedinačnim potrebama učenika, kako bi se osigurao odgojno-obrazovni uspjeh svakog učenika; planiranje i pripremu školskoga i nastavnog rada prema sposobnostima učenika, stvarajući razlikovne sadržaje, diferencijalne djelatnosti, diferencijalno ustrojstvo i tempo nastave; praćenje učenikovih područja interesa i uvođenje njemu primjerenih oblika poučavanja i učenja, koji će omogućiti aktivno, samostalno učenje i praktično djelovanje učenika; uporaba primarnih izvora znanja, nastavnih sredstava i drugih izvora koji potiču promatranje, samostalno istraživanje, zaključivanje, znatiželju, učenje kako učiti; stvaranje školskoga i razrednog ozračja koje se temelji na međusobnom poštovanju, iskrenosti, razumijevanju i solidarnosti; redovito praćenje te pravodobno, jasno i razvidno, uobličeno i zbrojno vrjednovanje učenika s konstruktivnim povratnim informacijama o učenikovom napredovanju, razvoju i ponašanju, na način da učenici i roditelji/skrbnici razumiju potrebu odgojno-obrazovnoga interveniranja i način daljnjega razvoja i poboljšanja; djelotvornu iskorištenost vremena na nastavnom satu i u školi“ (MZOŠ, 2006).

Slogan „škola po mjeri učenika“ postao je osnova za ključne promjene u programiranju, načinu izvođenja nastave različitim nastavnim sredstvima te, možda najvažnije, senzibiliziranju učitelja na navedene promjene (Matijević i Rajić, 2015). Na propagiranoj razini, HNOS je zagovarao „meku“ pedagogiju s interaktivnom nastavom orijentiranom na učenika, dok se u stvarnosti to pokazalo teško izvedivim. Od učitelja se očekivalo usvajanje posebnih vještina „kreativne organizacije i vođenja nastave, a njegova uloga sve više je [bila] ona reflektivnog praktičara i akcijskog istraživača“ (Šoljan, 2007: 326). Stoga se mnogi nisu uspjeli orijentirati u novom okviru, što zbog pretjerano optimistično postavljenih ciljeva, a što zbog neadekvatno postavljenih ishoda programa i upitnih mogućnosti njegove, unutarnje ili vanjske, evaluacije. Također, visok trošak provedbe HNOS-a, čije su službene procjene prema vidljivim proračunskim stavkama iznosile preko 100 milijuna kuna, a neslužbene čak 870 milijuna kuna, stavio je upitnik na isplativost cjelokupnog programa (slobodnadalmacija.hr, 2010). Zbog toga je i uspjeh nasljednog projekta Nacionalnog okvirnog kurikulumu (MZOŠ, 2011) postao upitan.

#### 4.2. Nacionalni okvirni kurikulum

Naslanjajući se na HNOS, Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (NOK) iz 2011. godine izrađen je kao nastavak na procese započete prijašnjim reformama, no sada s naglaskom na prijelaz s dosadašnjeg

kurikuluma usmjerenog na sadržaj na onaj koji vrednuje kompetencijski sustav i učenička postignuća. Kao razvojni dokument, NOK je postao polazište za razradu, stvaranje i provedbu svih drugih dokumenata u domeni obrazovne politike, dok je njegov razvoj trebao biti dinamičan s mogućnošću prilagodbe promjenama u društvu i zajednici. Drugim riječima, NOK je „temeljni dokument koji na nacionalnoj razini donosi vrijednosti, opće ciljeve i načela odgoja i obrazovanja, koncepciju učenja i poučavanja, određuje odgojno-obrazovna postignuća na određenim stupnjevima učenikova razvoja, odnosno postignuća za odgojno-obrazovne cikluse i odgojno-obrazovna područja, utvrđuje načine i kriterije vrjednovanja i ocjenjivanja“ (Rosandić, 2013: 48). Time NOK predstavlja „novu odgojno-obrazovnu paradigmu i novo ustrojstvo hrvatskoga školskog sustava. Odstupa od dosadašnjih reformskih dokumenata (po koncepciji i znanstvenoj utemeljenosti) i pokreće raspravu o mogućem ne/usklađivanju tih dokumenata s okvirnim kurikulumom i o izradbi posebnih kurikuluma prema utvrđenoj tipologiji kurikulumske teorije i metodologije“ (Rosandić, 2013: 48).

Donošenju NOK-a prethodila je Strategija za izradbu i razvoj nacionalnoga kurikuluma za predškolski odgoj, opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (MZOŠ, 2007). Kao odgovor na pitanje „zašto promjene“, slično s prijašnjim programima, navodi se potreba za razvojem društva temeljenog na znanju koje će moći konkurirati u kontekstu europske integracije i procesu globalizacije. Sam NOK zadržava i razrađuje pretpostavke strategije kroz odgojno-obrazovne vrijednosti i ciljeve, neki od kojih su,

„osigurati sustavan način poučavanja učenika, poticati i unaprjeđivati njihov intelektualni, tjelesni, estetski, društveni, moralni i duhovni razvoj u skladu s njihovim sposobnostima i sklonostima; razvijati svijest učenika o očuvanju materijalne i duhovne povijesno-kulturne baštine Republike Hrvatske i nacionalnoga identiteta; odgajati i obrazovati učenike u skladu s općim kulturnim i civilizacijskim vrijednostima, ljudskim pravima te pravima djece, osposobiti ih za življenje u multikulturnom svijetu, za poštivanje različitosti i toleranciju te za aktivno i odgovorno sudjelovanje u demokratskomu razvoju društva; osigurati učenicima stjecanje temeljnih (općeobrazovnih) i strukovnih kompetencija, osposobiti ih za život i rad u promjenjivu društveno-kulturnomu kontekstu prema zahtjevima tržišnoga gospodarstva, suvremenih informacijsko-komunikacijskih tehnologija, znanstvenih spoznaja i dostignuća; osposobiti učenike za cjeloživotno učenje“ (MZOŠ, 2011: 23).

Načela NOK-a temelje se na jednakim uporištima kao i propagirani ciljevi, dok se fokus odgoja i obrazovanja ponovno usmjerava prema djetetu i učeniku. Zanimljiva novina NOK-a za razliku od dotadašnjih kurikula jest uvođenje „međupredmetnih tema“ koje bi se trebale izvoditi u sklopu redovnih predmeta kao interdisciplinarni sadržaji koji uključuju module poput zdravlja, sigurnosti i zaštite okoliša, „učiti kako učiti“, poduzetništvo te građanski odgoj i obrazovanje.

Nažalost, ove teme se i danas, barem službeno, izvode u sklopu regularne nastave te nije izgledno da će u skorije vrijeme biti oblikovane u zasebne predmete.

Ovakav pristup, uz usredotočenost na razvoj kompetencija, zahtijeva promjene metoda i oblika rada, a to se nastojalo postići otvorenim didaktično-metodičkim sustavima, „odnosno sustavima koji su otvoreni dijalogu, izboru i odlučivanju te omogućuju samostalno učenje i učenje na temelju suodlučivanja“ pri čemu se prednost „daje socijalnom konstruktivizmu u kojemu učenik, uz podršku učitelja i nastavnika, sam istražuje i konstruira svoje znanje“ (Mlinarević i Zrilić, 2015: 291-292). Tadašnji, ali i aktualni ministar obrazovanja Radovan Fuchs, na konferenciji za novinare u sklopu predstavljanja NOK-a istaknuo je „nastavak pozitivnih promjena, među kojima je [...] [i] uspješno provedena državna matura [koja je] pokazala kako sustav obrazovanja može biti bolji, bez nepravilnosti i nelegalnosti pri upisima“ (iusinfo.hr, 2010). Uvođenje državne mature pokazalo se jednom od boljih odluka tadašnje vlasti s obzirom da je, kao oblik vanjskog vrednovanja, omogućila ujednačen sustav ocjenjivanja znanja i sposobnosti učenika u isto vrijeme i na isti način na nacionalnoj razini. Promjena vlasti koja je uslijedila krajem 2011. godine gubitkom parlamentarnih izbora od strane HDZ-a i pobjedom centar-lijeve, takozvane „Kukuriku koalicije“ sa Socijaldemokratskom partijom Hrvatske i Zoranom Milanovićem na čelu, došlo je i do određenih promjena u politici prema obrazovnom sustavu Strategijom obrazovanja, znanosti i tehnologije (Hrvatski sabor, 2014).

#### **4.3. Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije – „Nove boje znanja“**

Promjenom vlasti, ulaskom u EU i ekonomskom krizom čije je posljedice Hrvatska osjetila u ranim 2010.-im godinama, ponovno se javila potreba za reformom obrazovne politike kao posljedice globalnih procesa, ali i unutarnjih, ponajprije kulturnih i demografskih promjena. Strategijom obrazovanja, znanosti i tehnologije (Hrvatski sabor, 2014), nazvanom „Nove boje znanja“, naumilo se unaprijediti obrazovanje i znanost kao prioritete koji jedini mogu ostvariti dugoročnu stabilnost i napredak hrvatskog društva. Kako bi se to ostvarilo, u Strategiji se navode ciljevi poput potrebe da Hrvatska bude otvoreno, mobilno i inovativno društvo; da se provođenje programa vrši kroz koncepte cjeloživotnog učenja, inovacija i znanja koji zajedno sačinjavaju „trokut znanja“ te su obrazovanje i znanost naglašeni kao područja od posebnog javnog interesa za čiji razvoj i upravljanje odgovornost preuzima država. Osnovno načelo na kojem se strategija zasniva jest autonomija svih institucija i djelatnika u području znanosti i obrazovanja jer „uz primjereno financijsko nagrađivanje zaposlenika, potiče inicijativu i kreativnost zaposlenih u sustavu, osigurava dignitet odgojitelja, nastavnika, stručnih suradnika

i istraživača, omogućuje lakšu prilagodbu obrazovnih i istraživačkih procesa te time omogućuje njihovu bolju kvalitetu“ (Hrvatski sabor, 2014). Pritom, kao svojevrsnu novinu potrebno je izdvojiti davanje većeg značenja ulozi učitelja kao glavnim provoditeljima reforme uz brigu za njihov profesionalni rast i razvoj. Misija „novog“ obrazovnog sustava jest osigurati kvalitetno obrazovanje dostupno svima pod jednakim uvjetima i prema njihovim sposobnostima uz ostvarenje idealne vizije hrvatskog društva kao demokratskog, tolerantnog i inovativnog. Česta kritika ove Strategije bila je manjak sudjelovanja eksperata iz područja kurikularne teorije i specijalista sa šireg akademskog područja, no, s druge strane, pozitivna stvar bile su široke javne rasprave koje su uključivale različite dionike od učitelja do članova ekspertnih skupina i šire javnosti, svi su zainteresirani podjedinici imali mogućnost sudjelovati u raspravi. Strategijom se također definira osam razvojnih područja poput unapređenja razvojnog potencijala odgojno-obrazovnih ustanova, izmijenjene strukture odgoja i obrazovanja te osiguranje optimalnih uvjeta rada svih odgojno-obrazovnih ustanova. No kao najvažnije, a pokazalo se i najspornije područje Strategije, istaknula se Cjelovita kurikularna reforma (CKR) koja bi uključivala sve razine i vrste odgoja i obrazovanja.

#### 4.4. Cjelovita kurikularna reforma

Nakon smjene Željka Jovanovića i imenovanja Vedrana Mornara kao novog ministra znanosti, obrazovanja i sporta, obrazovna reforma uvelike je nastavila u istome smjeru, no sada uz potrebu operacionalizacije zadanih ciljeva. Cjelovita kurikularna reforma (CKR) (kurikulum.hr, 2016a) zamišljena je kao realizacija Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije, usmjerena prema točno određenim odgojno-obrazovnim ishodima učenja koji osiguravaju razvoj vještina, stavova, kreativnosti, kritičkog mišljenja, poduzetnosti, inovativnosti te odgovornosti prema sebi i drugima u svojoj okolini. Kao reformski instrument<sup>6</sup>, CKR je bila dio globalnog reformskog procesa standardizacije obrazovanja, uvodeći u hrvatski obrazovni sustav pojmove poput kulture testiranja te kompetencijskih i kurikularnih pristupa obrazovanju (Matanović, 2017: 13). Autori negiraju da su promjene predložene reformom „kozmetičke prirode“ već da označavaju „početak smislene, sustavne i korjenite promjene sustava odgoja i obrazovanja Republike Hrvatske“ (Jokić i Ristić Dedić, 2018: 6). Temeljni cilj CKR bio je osuvremeniti i inovirati Nacionalni okvirni kurikulum (NOK) iz 2011. godine uz implementaciju rješenja koja uključuju popratno usklađivanje različitih dokumenata obrazovne

---

<sup>6</sup> Uz razvoj CKR u tom se razdoblju intenzivirao rad na Hrvatskom kvalifikacijskom okviru (HKO), također reformskom instrumentu kojim se uređuje cjelokupan sustav kvalifikacija temeljenih na datim standardima i usuglašeni s potrebama tržišta rada na svim odgojno-obrazovnim razinama (Hrvatski sabor, 2021).

politike; razvijanje preduvjeta i sustava podrške izradi i provedbi CKR; izradu i uvođenje nacionalnih kurikula; razvoj i uvođenje cjelovitog sustava vrednovanja, ocjenjivanja i izvještavanja o razini usvojenosti ishoda učenja te razvoj digitalnih obrazovnih sadržaja, alata i metoda. U cjelokupnom procesu sudjelovali bi „odgojitelji, učitelji, nastavnici i ostali djelatnici odgojno-obrazovnih ustanova uključiti će se na svim razinama u znatnoj mjeri u izradu kurikularnih dokumenata da bi im pridonijeli svojom stručnošću i iskustvom“ (Hrvatski sabor, 2014). Prvotno je zamišljeno da se nakon provedene reforme dokument strategije uputi u javnu raspravu i nazove Okvirom nacionalnog kurikulumu (2016b), međutim to se nije dogodilo, ponajviše zbog promjene vlasti, a time i prioriteta. Prijedlog Okvira i danas se nalazi na službenim internetskim stranicama CKR, navodeći osnovne elemente svoje provedbe u duhu kontinuiteta CKR. No, kako je, zašto i zbog kojih okolnosti i aktera došlo do propasti CKR? Kao odgovor na ta pitanja u nastavku će poslužiti otprije razložen Kingdonov model višestrukih tokova primijenjen na slučaj CKR.

#### 4.4.1. Tok problema

Kao što je već rečeno, fokus Strategije (Hrvatski sabor, 2014), a time i CKR, bilo je očuvanje kontinuiteta dosadašnjeg strateškog razvoja obrazovne politike koji, neovisno o poziciji na političkom spektru, uključuje razvoj kompetencija, promjenu načina učenja i poučavanja te usmjerenost na potrebu jasnog definiranja ishoda učenja. Kao bi se to postiglo predložen je sustav koji bi se orijentirao na *bottom-up*, odnosno pristup odozdo, zbog čega je u razvoj projekta bilo uključeno mnoštvo osoba iz različitih sfera društva, od vrtićkih odgajatelja preko osnovnoškolskih i srednjoškolskih učitelja do sveučilišnih profesora, akademika i eksperata na području odgoja i obrazovanja, iako se sama CKR orijentirala prema iskustvima učitelja. Nužnost izrade Strategije „proizlazi iz dubokih promjena u kojima se nalazi hrvatsko društvo, a koje su posljedica promijenjena globalizirajućeg okružja, ali i unutarnjih društvenih, ekonomskih, kulturnih i demografskih promjena“ (Hrvatski sabor, 2014). Time se opravdala izrada Strategije koja, tada i danas aktualne, hrvatske probleme poput potrebe za stvaranjem društva znanja i razvoja ljudskog kapitala; razvoja cjelovitog, fleksibilnog i učinkovitog sustava odgoja i obrazovanja; procesa depopulacije i starenja stanovništva koji uzrokuju promjene u dobroj strukturi radne snage i njenoj reprodukciji zbog čega je potrebno preispitati mrežu odgojno-obrazovnih ustanova; i ograničenih ljudskih i materijalnih resursa, prikazuje u obliku pitanja na koja ujedno nudi odgovor.

#### 4.4.2. Tok javne politike/rješenja

Od donošenja 2014. godine, Strategija je trebala poslužiti kao novi okvir obrazovne politike budućnosti za nošenje s prethodno navedenim problemima. Već spomenuta predložena rješenja trebaju se provesti na svim razinama i u svim vrstama odgoja i obrazovanja, stoga su,

„znanstveno utemeljena; suvremena; djetetu i učeniku usmjerena; primjerena razvojnoj dobi djeteta/učenika; relevantna za sadašnji i budući život djeteta/učenika; otvorena promjenama i stalnom inoviranju u skladu s razvojem društva, gospodarstva, znanosti i tehnologije te odgoja i obrazovanja; koja omogućuju primjerenu razinu autonomije rada odgojno-obrazovnih ustanova te uzimaju u obzir autonomiju odgojitelja, učitelja, nastavnika, ravnatelja i drugih odgojno-obrazovnih djelatnika“ (Hrvatski sabor, 2014).

Radi provedbe i nadzora politike, imenovano je Posebno stručno povjerenstvo (PSP) na čelu s Nevenom Budakom kao njegovim prvim ravnateljem. Povjerenstvo je imalo zadatak izraditi akcijski, tj. razvojni plan Strategije kojim se utvrđuju institucije zadužene za pojedine mjere, dok je za potrebe provođenja jedne od ukupno 38 mjera, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (MZOS) objavilo javni poziv za voditelja i članove Ekspertne radne skupine (ERS). Ona se sastojala od Borisa Jokića, voditelja i ključne figure CKR, kao i šest stalnih članova: Branislavom Baranović, Suzanom Hitrec, Tomislavom Reškovicem, Zrinkom Ristić-Dedić, Brankom Vuk i Ružicom Vuk. Rad ove skupine uvelike se odnosio na prilagodbu i osuvremenjivanje predmetnih i međupredmetnih kurikula prema standardima EU, ali i zahtjevima predavača i učenika. ERS je pritom surađivala s brojnim stručnim skupinama u koje su se prijavljivali učitelji iz cijele Hrvatske (srednja.hr, 2015). Ovim, vrlo inkluzivnim mehanizmima, po prvi se put otvorio prostor javnosti za sudjelovanje u izradi hrvatske obrazovne politike čime se pokušalo približiti „običnog“ čovjeka procesu iste, imajući razumijevanja za važnost političke participacije javnosti u izradi rješenja koja se tiču njih, njihovih poslova i u konačnici budućnosti njihove djece. Nakon izrade i javnog predstavljanja kurikularnih dokumenata, ERS provela je prvo stručnu, a potom i javnu raspravu početkom 2016. godine, za vrijeme koje dolazi do smjene vlasti, odnosno gubitka parlamentarnih izbora od strane centar-lijeve predizborne koalicije „Hrvatska raste“ krajem 2015. godine i stupanja na vlast desne postizborne koalicije predvođene HDZ-om i MOST-om na čelu s nestranačkim predsjednikom vlade Tihomirom Oreškovićem. Ova promjena predstavljala je ključnu prekretnicu u smjeru razvoja, odnosno izostanka istog, CKR.

#### 4.4.3. Politički tok

Politički tok obilježili su sukobi oko dominantne uloge i pitanja nadležnosti u procesu, ne samo pokušaja implementacije reforme, nego i njene izmjene. Nakon dolaska na vlast desne koalicije

predvođene nestranačkim predsjednikom Vlade Oreškovićem, došlo je do trenutnog prestanka rada na CKR. Tadašnji ministar obrazovanja Predrag Šustar komentirao je da će se „nastaviti svi dobri programi pa tako i kurikularna reforma, i dodao da se moraju uvažiti i svi komentari koji će dodatno poboljšati taj dokument“, dok je u smjernicama Vlade predstavljenim u Saboru navedeno kako će se „zaustaviti pokrenuti proces trenutne kurikularne reforme; napraviti reviziju strategije i korekciju nedostataka na temelju detaljne analize“ (večernji.hr, 2016). Tada je također rečeno da će se reforma svakako nastaviti, no s potrebnim promjenama za koje se nije utvrdio točan opseg i smjer.

Nakon inicijalnih nedoumica oko sudbine CKR, početkom 2016. godine uslijedila je stručna javna rasprava o njenim sastavnicama. U njoj su sudjelovali brojni stručnjaci s raznih obrazovnih područja koji su većinom upozoravali da reforma nije u skladu s obrazovnim standardima te da ju je potrebno doraditi kako bi se mogla provesti u praksi. Na čelu kritika stajao je HAZU<sup>7</sup> s Vladimirom Paarom unutar Znanstvenog vijeća za obrazovanje i školstvo. Prema njihovim navodima u „Crvenoj knjizi“, odnosno dokumentu Prilozi za raspravu o obrazovnoj i kurikulnoj reformi – Kritike i vizije, koji sadržava recenzije predviđene reforme od strane članova znanstvenog vijeća, postoji snažna potreba za revizijom jer „CKR obiluje pogreškama, krivim koncepcijama, nejasnim formulacijama i dubinskim nerazumijevanjem nastavnih sadržaja i metoda“ (HAZU, 2017). Ostale primjedbe variraju od kritika na preveliku usredotočenost na „ishode učenja“, preispitivanja stručnosti ERS-a i manjkavosti metodologije njihova rada, do optužbi o neusklađenosti CKR s pravnim propisima koji reguliraju odgojno-obrazovno područje. Preporuke znanstvenog vijeća za „reformu“ reforme slijede njihove kritike, no veći fokus stavljaju na vlastitu alternativu CKR u obliku Hrvatske srednjoeuropske kurikulne reforme (HSEKRO) i prijašnjim radovima/prijedlozima reforme poput onih iskazanih u Hrvatskom pedagoško-književnome zboru (HPKZ) i već prikazanom HNOS-u.

Mnoge kritike na CKR dolazile su i od, mahom konzervativnih, udruga civilnog društva poput „U ime obitelji“ i „GROZD“ te političkih stranaka poput HRAST-a čiji su predstavnici zagovarali temeljite izmjene, odgodu pa čak i ukidanje implementacije reforme<sup>8</sup>. Ministar

<sup>7</sup> Kritika CKR od strane HAZU nije bez presedana. Naime, Akademija je i 2003. godine izdala opasku u obliku pisanog teksta mišljenja i prijedloga o Prijedlogu projekta hrvatskog odgojnoobrazovnog sustava za 21. stoljeće u kojem napominje da „podupire načelnu nakanu predlagača Projekta da modernizacijom obrazovnog sustava podupre ulazak Hrvatske među razvijene zemlje, međutim, izražava ozbiljnu zabrinutost da bi se pre naglim i nedovoljno priređenim zahtjevima mogla izazvati nestabilnost hrvatskog obrazovnog sustava i daljnji pad njegove kvalitete“ (index.hr, 2003). Slično se dogodilo i s CKR, gdje je potreba za ekstenzivnim revizijama i alternativama programu također naglašavana za vrijeme, odnosno netom nakon promjene vlasti.

<sup>8</sup> Za detaljan uvid u tekst Prijedloga okvira nacionalnog kurikulumuma te pridružene mu komentare vidi esavjetovanja.gov.hr (2016).



Šustar, ponukan komentarima, primjedbama i prijedlozima stručne i zainteresirane javnosti te percipiranom potrebom za značajnijim promjenama, odlučio je odgoditi, odnosno ostaviti otvorenom mogućnost odgode i pomicanja CKR na kasniji datum od predviđenog. Reakcija politike i javnosti na tu odluku kulminirala je konferencijom članova ERS u svibnju 2016. godine te izjavom o davanju njihove neopozive ostavke zbog, tvrdili su, političkih pritisaka i neizvjesnosti o budućnosti CKR (dnevnik.hr, 2016; index.hr, 2016a; n1info.hr, 2021). Ministar Šustar tada nije prihvatio njihovu ostavku, a na prosvjedu za podršku reformi u Zagrebu i ostalim hrvatskim gradovima iskazano je zanimanje široke javnosti, kao i zahtjevi za ostavkom ministra. Nakon toga, CKR se pronašla u svojevrsnom „limbu“, pošto je netom prije pada Oreškovićeve Vlade u lipnju 2016., MZOS je razriješilo, odnosno prihvatilo zahtjev za razrješenjem Jokićeve ERS uz napomenu imenovanja nove radne skupine na što je oporba reagirala napomenom o kršenju procedure uz već u početku najavljivani povratak kurikularne reforme tamo gdje je stala za vrijeme ministra Primorca (index.hr, 2016b). Nakon izbora i pobjede HDZ-a te stupanja Andreja Plenkovića na mjesto predsjednika Vlade, ministrom obrazovanja postaje Pavo Barišić, a početkom 2017. godine dolazi do imenovanja novog Povjerenstva za kurikularnu reformu s 11 članova na čelu s Dijanom Vican, žestokom kritičarkom dotadašnjeg rada na CKR, čime je došlo do zamjene Nevena Budaka i njegova tima kao posljednjih „ostataka“ Strategije (Hrvatski sabor, 2014) i CKR. Taj potez izazvao je negodovanje oporbe i dijela javnosti pošto se radilo o osobama bliskim konzervativnim skupinama koje su tražile duboku reviziju, odgodu, čak i zaustavljanje reforme (dnevnik.hr, 2017). Također, Vican je u Akcijskom planu svoga Povjerenstva izbacila 11 ciljeva i 129 mjera izvorne Strategije iz 2014., od kojih su mnoge bile ključne za sveobuhvatno reformiranje sustava školstva (srednja.hr, 2017). Povjerenstvo je s radom nastavilo sve do smjene ministra Barišića, preslagivanja Vlade prilikom kojeg Hrvatska narodna stranka (HNS) ulazi u koaliciju s HDZ-om i sukoba između novopostavljene ministrice i pobornice reforme Blaženke Divjak, Vican i tadašnje ravnateljice ERS Jasminke Buljan-Culej oko načina vođenja reforme. Kasnije je dolazilo do manjih izmjena u strukturi povjerenstva i radnih skupina, a CKR i Strategija iz 2014. zamijenjene su eksperimentalnim programom „Škola za život“.

Relativno „grubim“ pregledom događaja koji su doveli do propasti CKR nastojao se dati uvid u „igre“ političkog natjecanja, i to ne nužno oko same reforme i njena sadržaja, već oko sposobnosti (ne)provođenja iste. Sljedeći elementi pokazali su se ključnim za razumijevanje izostanka implementacije cjelovite reforme, oni su: izmjena političke stranke na vlasti (dolazak konzervativno desne stranke na vlast prirodno je rezultiralo neslaganjem s izvorno zamišljenim

i proklamiranim ciljevima CKR, kao i samom ERS predvođenom ljudima bliskim političkoj ljevici); politički uvjeti (mogućnost, odnosno moć zaustavljanja reforme pod izlikom njena revidiranja uz potporu vrlo vokalnog dijela javnosti, bliskih, suradničkih političkih stranaka te državnih institucija, kao i političkog pritiska na PSP i ERS, dovele su do učinkovitog „kočenja“ reforme unatoč zahtjevima javnosti za njeno provođenje); nacionalni, ali i svjetski politički kontekst (svojevrsne konzervativne revolucije i političkog vala u Europi i SAD-u uzrokovane migrantskom krizom s početkom 2014. i pobjedom Donalda Trumpa 2016. godine); ideologija i vizija razvoja reforme (različiti ideološki sukobi vodili su se ponajviše oko sadržaja i procesa provedbe CKR (Šikuten, 2020)) te politička volja i vodstvo (izostanak političke volje za provođenjem CKR, njenim stalnim odgađanjem i čestim promjenama vodstva uparenih s ideološkim nesuglasticama i različitim vizijama „dobrog školstva“, doveo je do neizbježnog rezultata – propasti cjelovite reforme).

#### 4.4.4. Prozor prilike i poduzetnici javnih politika

Prozor prilike, prema Kingdonu (1984), otvara se onda kada dođe do potrebe za rješavanjem određenog, istaknutog problema ili uslijed procesa u političkom toku. U slučaju CKR, došlo je do obrata, odnosno (namjernog) zatvaranja prozora, raspadom spoja tri toka nakon izmjene vlasti. „Problem“ koji se CKR nastojao riješiti, iako nije bio hitan, odnosio se na unaprjeđenje zatečenog obrazovnog sustava i njegovu prilagodbu novim nacionalnim i globalnim uvjetima. Politički tok ovdje se razvijao kontraintuitivno na način da omogući političkim poduzetnicima nedjelovanje (HDZ (Domoljubna koalicija) i Šustar u MZOS), a onemogući poduzetnicima javnih politika (Budak u PSP i Jokić u ERS) djelovanje u smjeru provedbe reforme. Iako nije bilo manjka prilika za spajanje tokova, time implementaciju i provođenje reforme, izgleda kako se nekoć širom otvoreni prozor prilike nakon parlamentarnih izbora 2015. umjetno držao „odškrinutim“, i to tek onoliko koliko je bilo potrebno da se ne izgubi politički kapital u obliku podrške šire javnosti koji bi vjerojatno uslijedio ukoliko bi CKR službenom izrijekom bila ukinuta. Skretanjem diskursa na identifikaciju problema i nedostataka same CKR, stvorio se dojam nemogućnosti spajanja izvornog problema i nove obrazovne (javne) politike kao rješenja. Politički poduzetnici pritom su iskoristili svoje resurse, poziciju, znanje i moć kako bi inhibirali već navedene poduzetnike javnih politika i učinili ih ovisnima o njihovoj podršci. Stoga se može zaključiti kako poduzetnici javnih politika, iako jesu bili voljni, jesu, barem inicijalno, imali pristup potrebnim resursima i ekspertizi za provođenje reforme te jesu imali otvoren prozor prilike, na kraju nisu uspjeli konkurirati političkim poduzetnicima na vlasti, onima koji su „zarobili“ sustav i onemogućili njegovu promjenu.

U sljedećoj tablici (Tablica 1) dan je pojednostavljen pregled svih navedenih elemenata modela višestrukih tokova u studiji slučaja izostanka implementacije CKR.

**Tablica 1:** Faktori (izostanka implementacije) Cjelovite kurikularne reforme (CKR) na temelju modela višestrukih tokova (MVT)

Elementi MVT	Faktori CKR
Tok problema	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Duboke promjene u kojima se nalazi hrvatsko društvo, a koje su posljedica promijenjena globalizirajućeg okružja, ali i unutarnjih društvenih, ekonomskih, kulturnih i demografskih promjena</li> <li>• Potreba za prilagodbom EU i standardizacijom obrazovnog sustava</li> </ul>
Tok javne politike/rješenja	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CKR kao rješenje koje koja uključuje popratno usklađivanje različitih dokumenata obrazovne politike; razvijanje preduvjeta i sustava podrške izradi i provedbi CKR; izradu i uvođenje nacionalnih kurikula; razvoj i uvođenje cjelovitog sustava vrednovanja, ocjenjivanja i izvještavanja o razini usvojenosti ishoda učenja te razvoj digitalnih obrazovnih sadržaja, alata i metoda</li> <li>• Glavni akteri: MZOS, PSP i ERS</li> </ul>
Politički tok	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elementi zaslužni za izostanak implementacije CKR: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. izmjena političke stranke na vlasti</li> <li>2. politički uvjeti</li> <li>3. nacionalni, ali i svjetski politički kontekst</li> <li>4. ideologija i vizija razvoja reforme</li> <li>5. politička volja i vodstvo</li> </ol> </li> </ul>
Prozor prilike	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zatvaranje prozora i raspad spoja tri toka nakon izbora 2015. godine</li> <li>• Privid otvorenog prozora prilike radi postizanja/održavanja političke dobiti</li> </ul>
Poduzetnici javnih politika	<ul style="list-style-type: none"> <li>• N. Budak (PSP) i B. Jokić (ERS), rad inhibiran od strane političkih poduzetnika u vlasti.</li> <li>• Manjak resursa i mogućnosti za provedbu</li> <li>• Diskurs (namjerno) usmjeren prema problemu CKR umjesto unaprjeđenju sustava što je dovelo do gubitka fokusa</li> </ul>

*Izvor: autor.*

#### 4.5. „Škola za život“ i budućnost obrazovnog kurikula

Eksperimentalnim programom „Škola za život“, Ministarstvo znanosti i obrazovanja (MZO) pod ministricom Divjak nastojalo je „nastaviti“ provođenje CKR. „Škola za život“ trebala je biti prvi korak ka ostvarenju proklamirani ciljeva CKR, dok je sam cilj programa bio „provjera primjenjivosti novih kurikuluma i oblika metoda rada te novih nastavnih sredstava s obzirom na [...] povećanje kompetencija učenika u rješavanju problema; povećanje zadovoljstva učenika u školi te motivacija njihovih učitelja i nastavnika“, dok je temeljna namjera programa pomoću društvenog eksperimenta ispitati „nove kurikulume; različite oblike rada i metode poučavanja; različita nastavna sredstva“ (MZO, 2019: 40). Provedba programa zamišljena je u „48 osnovnih i 26 srednjih škola iz svih županija u Hrvatskoj, u 1. i 5. razredu osnovnih škola te u 7. razredu za predmete biologija, kemija i fizika“ dok bi se u sklopu srednjoškolskog obrazovanja „provodio u 1. razredu gimnazije u svim predmetima te u 1. razredu četverogodišnjih strukovnih škola u općeobrazovnim predmetima“ (školazaživot.hr, 2018).

U krovnom dokumentu, odnosno izvješću vrednovanja „Škole za život“, program se uvelike poziva na prijašnje reforme, najavljuje nastavak CKR te, u više prilika, navodi pozitivne ishode koje bi reforma imala te potporu koju, prema ispitivanjima već ima za svoje provođenje. No, iako je inicijalna namjera provođenja zamišljene cjelovite reforme dobila, barem formalnu političku i financijsku potporu te bila usidrena najavom ekstenzivnih evaluacija od strane institucija poput Nacionalnog centra za vanjsko vrednovanje obrazovanja (NCVVO), MZO, ali i vanjskih eksperata u okviru projekta Podrške provedbi Cjelovite kurikularne reforme, sagledano iz današnje perspektive, ona nije uspjela donijeti značajne, a kamoli cjelovite promjene u sustavu odgoja i obrazovanja (mzo.gov.hr, 2018; MZO, 2019: 41-42).

Sustavnost izmjena koje je trebala donijeti CKR u „Školi za život“ rezultirali su parcijaliziranim kurikulima, nepovezanim s temeljnim ciljevima, pogotovo u izvedbi, odnosno ishodima učenja. Mnogi od individualnih kurikula nisu ni bili doneseni ili su izdvojeni iz sustava kao zasebni, čime se poremetila hijerarhija kurikularnih dokumenata izvorno zamišljena CKR<sup>9</sup>. Manjak vizije i međusobne komunikacije uparen s političkim pritiscima te očitom nevoljkošću vladajućih za temeljitom reformom obrazovnog sustava, rezultirali su „reformom“ obrazovanja koja nije bila niti cjelovita, niti kurikularna, niti reforma (jutarnji.hr, 2019).

---

<sup>9</sup> Prema Jokiću, ključni odbačeni dokumenti su: krovni dokument Okvir nacionalnog kurikuluma; Nacionalni kurikulumi za osnovnoškolsko, gimnazijsko i umjetničko obrazovanje; Okviri za rad s učenicima s posebnim potrebama i darovitim učenicima te Okvir za vrednovanje i ocjenjivanje (srednja.hr, 2019).

Budućnost kurikularne reforme, pogotovo one šireg opsega, nije izgledna. Nakon parlamentarnih izbora 2020. godine i pobjede HDZ-a, ministar Fuchs vratio se na čelo obrazovanja u Hrvatskoj. Od tada, obrazovanje su, kao i sve ostale državne institucije, zahvatile posljedice globalne krize uzrokovane pandemijom COVID-19. Gotovo dvije godine učenici su morali slušati nastavu u nekom od oblika na daljinu, bilo preko interneta ili, u osnovnoškolskoj razrednoj nastavi, preko televizijskog programa organiziranog od strane države. Rad na daljnjoj reformi školstva sada se manifestirao u obliku novog eksperimentalnog programa, onog cjelodnevnih škole/nastave koja bi s provedbom u više od pedeset škola diljem Hrvatske trebala otpočeti u školskoj godini 2023./2024 (mzo.gov.hr, 2023). Osim toga, novina je i povećanje satnice postojećih predmeta uz uvođenje novih poput „Svijet i ja“ zamišljen „da vodi učenike prema prepoznavanju stvari, donošenju vlastitog mišljenja te prihvaćanju stvarnosti i činjenica“, potencijalna alternativa otprije najavljivanom predmetu „Kritičko mišljenje“, ili pak predmeta „Praktične vještine“, sličnog nekadašnjem domaćinstvu (vlada.gov.hr, 2023).

Odlukom Vlade o donošenju Nacionalnog plana razvoja sustava obrazovanja za razdoblje do 2027. godine i Akcijskog plana za provedbu Nacionalnog plana razvoja sustava obrazovanja za razdoblje do 2027. godine, za razdoblje do 2024. godine (Vlada RH, 2023) formaliziran je okvir za budući rad na sustavu obrazovanja kao i način njegova provođenja kroz deset ciljeva, svaki od kojih sadrži više mjera i pokazatelja razvoja. Dati ciljevi i popratne im mjere uvelike su preuzeti iz prijašnjih planova i programa, ističući unaprjeđenje, modernizaciju i digitalizaciju odgojno-obrazovnog procesa s naglaskom na utrživost vještina. Kao i od 2013., odnosno ulaska Hrvatske u EU, okvir je prilagođen europskim rezolucijama radi sufinanciranja projekta iz EU fondova, kao i s nacionalnom razvojnom strategijom do 2030. godine. Može se zaključiti da, iako se određena pozornost i dalje pridaje obrazovnoj reformi, sada u znatno manjem opsegu, postavljanje generičkih ciljeva i smjernica odaje dojam manjkave skrbi za sustav školstva.

## 5. Rasprava

Obrazovne politike, kao i čitavo područje odgojno-obrazovne teorije i prakse, iznimno su kompleksne s obzirom na razinu sadržaja i mogućnosti koje se javljaju uslijed različitih primjena njihovih vizija u praksi. Tradicionalni pristup provedbi kurikularnih programa u centar stavlja striktnost u pridržavanju pravila, čvrst oslonac u propisanim udžbenicima i priručnicima te učitelje gleda kao osobe koje „utiskuju“ znanje u glave svojih učenika, pritom tražeći jednoznačno ispravan odgovor. S druge strane, konstruktivistički pristup, kakav je uvelike prihvaćen u Zapadnom svijetu, napustio je kurikularni tradicionalizam u korist razvoja kritičkog i sveobuhvatnog mišljenja kod učenika, adaptivnog programa s naglaskom na suradničkom, a ne individualnom radu te ponudio učiteljima interaktivne modele rada kako bi stimulirani radnu sredinu (Jukić, 2013: 249). U hrvatskom slučaju, kada se sagleda ukupnost kurikula, strategija kao i ostalih planova i programa odgoja i obrazovanja, formalno se vidi veliki utjecaj potonjeg pristupa, no i dalje s tradicionalnim elementima u praktičnoj primjeni. Naime, evolutivni, konstruktivistički principi podučavanja, trebaju biti naučeni od strane učitelja kako bi se uopće mogli primijeniti. Učitelji kao ideološki inicijatori promjena kod učenika trebaju mu/joj prezentirati različite ideje o svijetu oko njega/nje u nastavi, poticati i voditi u usvajanju novih znanja te aktivno sudjelovati u prilagodbi krovnih programa. Kada se to upari s metodičkim kompetencijama učitelja, dobiva se sustav koji može ne samo konkurirati i zadovoljiti trenutne zahtjeve primjenom kontekstualnog i funkcionalnog znanja, već i osigurati budućnost kontinuiranog razvoja mladih i njihove države.

Nažalost, Hrvatska je ovdje podbacila. Neuspjela implantacija CKR efektivno je, do daljnjeg, označila kraj sveobuhvatne, sustavne, moglo bi se reći i fundamentalne promjene obrazovne politike i načina podučavanja u zemlji. Ideološki sukobi, manifestirani u političkom kontekstu, nameću se kao značajan, ako ne i glavni razlog manjka njene provedbe. Iako je očekivano, kako pokazuje Žiljak (2009), čak i nemoguće odvojiti, a time i depolitizirati obrazovne politike („čisto“) od politike obrazovanja („prljavog“) kao njihove ideološke i interesne sastavnice, od kreatora javnih politika uvijek se zahtjeva prilagodba uvjetima u kojima se nalaze, makar oni bili nepovoljni. U hrvatskom slučaju, CKR se nakon parlamentarnih izbora 2015. godine pronašla u vrlo teškoj i neizvjesnoj, primarno političkoj, situaciji.

Sukobi oko reforme mogu se svrstati u dvije kategorije, prvu, oko samog procesa provedbe koju obilježava sukob oporbe i vladajućih i drugu oko sadržaja CKR, vezanu uz sukob stručnjaka, individualnih političara i udruga (Šikuten, 2020). Međutim, zašto na kraju ipak nije došlo do

provedbe reforme? Razmirice u politici i struci oko implementacijske prakse i sadržaja nisu bez presedana, stoga se izostanak provedbe CKR ne može objasniti samo njima. Česta je zabluda kako je reformski proces pasivan, provoden odozgo prema dolje, zahtijevajući od provoditelja i sudionika prihvaćanje unaprijed izraženih planova bez pogovora. Bez osobnog kontakta s dionicima reforme „na terenu“, nemoguće je dobiti čvrst uvid u stvarno stanje stvari i pritom očekivati pozitivne rezultate. Ukoliko se obrazovne reforme, ma koliko opsežne bile, prihvate kao lokalni procesi, pruži im se podrška iz centra popraćena kontinuiranom komunikacijom te potporom provoditeljima, tada se potencijal njihova uspjeha značajno povećava. No većina škola u Hrvatskoj i dalje radi po strogom, hijerarhijskom principu koji se pokazao vrlo otpornim na promjene, pogotovo one odozdo. Koncipiranje reformi kao rezultata isključivo političke volje i interesa za uspjehom, odnosno prisvajanjem političkog i društvenog kapitala, ishoditi će neuspjeh zbog,

„zanemarivanja načina njihovog provođenja ili implementiranja, uz to praćene velikim obećanjima ali malim financijskim izdvajanjima, a odgojno-obrazovni djelatnici na svim razinama (i u većini zemalja svijeta) odgovaraju rezistencijom otvorenom ili prikrivenom, ovisno o stupnju razvoja demokracije u društvu, čekajući vrijeme kad će se vlade ili politika vlade promijeniti“ (Miljak, 2005: 241).

Kingdonovim rječnikom, iako se prozor prilike otvori, no aktualni problem biva smatran previše složenim za rješavanje, postoji tendencija za pronalaženjem rješenja ostalih problema koje je lakše riješiti. Stoga ne čudi da se trenutna politika već desetljećima bavi proklamiranim ciljevima koje, na gotovo estetskoj razini, vrlo sporim, čak nezamjetljivim inkrementalnim promjenama nastoji upriličiti stalno nadolazećim zahtjevima, bez realne promjene po cjelinu sustava odgoja i obrazovanja.

Iako CKR nije idealna, pogotovo u određenim aspektima njene metodološke razrade i primjene opisanih ciljeva kako obrazlaže Vujčić (2016), potreba za njenom implementacijom, pa i nakon opsežne revizije, sve se više pokazuje nužnom. Posljednji rezultati Programa međunarodnog ispitivanja postignuća učenika (PISA) Organizacije za ekonomsku suradnju i razvoj (OECD) iz 2018. godine za Hrvatsku, u kojoj se ispitivanje provodi od 2006., pokazuju kontinuirano ispodprosječne rezultate znanja učenika kroz više glavnih područja, točnije onim čitalačke, matematičke i prirodoslovne pismenosti (NCVVO, 2019). Pretpostavka je da će se negativan trend nastaviti i nakon što budu obrađeni podaci najnovijeg ispitivanja iz 2021./2022. godine.

## 6. Zaključak

Kurikularne promjene nužne za razvoj cjelokupne obrazovne politike poslužile su kao tema za analizu u ovome radu. Prethodnim uvidom u sam pojam kurikula, njegovu etimologiju, definicije, strukturu, vrste i način primjene s obzirom na dvije dominantne ideološke struje, u radu se analizirao tijek razvoja politike kurikularnih promjena od 2005. godine pa do danas, uz kratak, uvodni pregled stanja tijekom devedesetih godina 20. stoljeća. Kako bi se odgovorilo na postavljena istraživačka pitanja, prvo, o tijeku razvoja kurikularne reforme, i drugo, o izostanku implementacije CKR, iskorišten je Kingdonov teorijski model, tj. okvir višestrukih tokova, ponajviše zbog pretpostavke o utjecaju politike na neprovođenje zamišljene reforme.

Cilj rada bio je istražiti sustavne promjene u razvoju obrazovne politike, ponajprije na primjeru CKR čiji je razvoj i pokušaj provedbe bio natkriven snažnim ideološkim, a time i političkim razmiricama u sferi politike, ali i civilnog društva, pogotovo nakon uključivanja šire javnosti u proces evaluacije izvornih zamisli projekta. Primjenom modela višestrukih tokova na slučaju CKR (v. Tablicu 1), mogle su se uvidjeti mnogobrojne zapreke proizašle primarno iz političkog toka, uzrokovane promjenom u vlasti i pratećom nevoljkošću provedbe reforme za čiju je izradu bilo zaslužno tijelo blisko oporbi. Iz analize se može zaključiti da su promjene u toku politike uzrokovale temeljite promjene u percepciji nužnosti implementacije CKR, kao i promjeni ukupne paradigme obrazovne politike prema konzervativnijem, čak tradicionalnijem pristupu odgoju i obrazovanju. Posljedice su bile realno zatvaranje prozora prilike, otvorenog za vrijeme mandata SDP-a, onemogućavanje inicijative poduzetnika javnih politika te održavanje privida mogućnosti promjena, sada diktiranih od strane demokračana te njihovih partnera u političkom i civilnom društvu. Širokim pregledom sustava nacionalnih kurikula prije i poslije CKR, njihovih ciljeva i provedbene prakse, također se može donijeti zaključak o njihovoj sličnosti, bez velikih pokušaja unaprijeđena ili temeljitih promjena, osim onih nužnih, izvana zadatih i orijentiranih na usklađivanje programa sa zahtjevima EU i međunarodnih institucija.

Ovo se istraživanje može primijeniti kao osnovica za buduće razrade pitanja razvoja obrazovne politike u Hrvatskoj, pogotovo ako je riječ o primjeni ili potencijalnom nastavku rada na nekom obliku cjelovite obrazovne reforme. Primjena Kingdonova modela na ovo pitanje također pruža jedinstven uvid u problematiku kurikularnog razvoja, stoga bi buduća istraživanja imala koristiti od danog rada, uz pretpostavku nadilaženja postojećih ograničenja istog daljnjim produblivanjem tematike i metodologije, primjerice intervjuima sa što više dionika prošlih, sadašnjih, ali i budućih obrazovnih programa i njihovih reformi.



## 7. Popis literature

Allen, L. J. (2020). From Multiple Streams to Muddling Through: Policy Process Theories and “Field of Vision.”. *Open Political Science*, 3(1): 117-127.

Babić, S. i drugi (1971). *Hrvatski pravopis*. Zagreb: Školska knjiga.

Baranović, B. (2007). Europska iskustva i nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj (Uvod u raspravu o rezultatima istraživanja). *Metodika*, 8(15): 294-305.

Baranović, B. i drugi (2013) Promjene i razvojni pravci u suvremenom obrazovanju. U: Milanović, D. i drugi (ur.) *Metodike u suvremenom odgojno-obrazovnom sustavu* (str. 7-25). Zagreb: Akademija odgojno-obrazovnih znanosti Hrvatske.

Bartulović, M. (2013). Test konfrontacije: rodna dimenzija interkulturnog obrazovanja. *Pedagogijska istraživanja*, 10(2): 265-281.

Beauchamp, G. (1975). *Curriculum Theory*. Wilmette: The Kag Press.

Birkland, T. A. (1998). Focusing events, mobilization, and agenda setting. *Journal of Public Policy*, 18(1): 53-74.

Brajdić Vuković, M. i drugi (2021). *Kvalitativna studija slučaja: od ideje do realizacije*. Rijeka: Filozofski fakultet.

Cairney, P. (2018). Three habits of successful policy entrepreneurs. *Policy & Politics*, 46(2): 199-215.

Cairney, P. i Jones, M. D. (2016). Kingdon’s Multiple Streams Approach: What Is the Empirical Impact of this Universal Theory? *Policy Studies Journal*, 44(1): 37-58.

Cohen, M. D. i drugi (1972). A garbage can model of organizational choice. *Administrative science quarterly*, 17(1): 1-25.

Craig, R. L. i drugi (2010). Public health professionals as policy entrepreneurs: Arkansas's childhood obesity policy experience. *American Journal of Public Health*, 100(11): 2047-2052.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An introduction to the philosophy of education*. New York: MacMillan.

Dewey, J. (1966). *The Child and the Curriculum and The School and Society*. Chicago: University of Chicago Press.

Dnevnik.hr (2016) VELIKI INTERVJU S BORISOM JOKIĆEM: 'Nikada ne bismo odustali da nismo bili primorani'. <https://dnevnik.hr/vijesti/hrvatska/jokic-nikada-ne-bismo-odustali-da-nismo-bili-primorani---441368.html> Pristupljeno 5. kolovoza 2023. Pristupljeno 5. kolovoza 2023.

Dnevnik.hr (2017) "Jasno je da će o bilo kakvim promjenama u obrazovanju odlučivati Željka Markić". <https://dnevnik.hr/vijesti/hrvatska/jasno-je-da-ce-o-bilo-kakvim-promjenama-u-obrazovanju-odlucivati-zeljka-markic---478159.html> Pristupljeno 5. kolovoza 2023.

Egan, K. (1978). What Is Curriculum?. *Curriculum Inquiry*, 8(1): 65-72.

Ellis, A. K. (2004). *Exemplars of Curriculum Theory*. New York: Eye on Education.

Esavjetovanja.gov.hr (2016) Prijedloga okvira nacionalnog kurikuluma. <https://esavjetovanja.gov.hr/ECon/MainScreen?entityId=3157> Pristupljeno 5. kolovoza 2023.

Freire, P. (2001). *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage*. Maryland: Rowman and Littlefield Publishers.

Giroux, H. A. (1994). Teachers, public life, and curriculum reform. *Peabody Journal of Education*, 69(3): 35-47.

Giroux, H. A. (2013) Ideologija i ljudsko djelovanje u procesu obrazovanja. U: Perica, I. (ur.) *Političko-Pedagoško: Janusova lica pedagogije* (str. 11-35). Zagreb: Udruga Blaberon.

Gramsci, A. (1971). *Selections from the Prison Notebooks*. New York: International Publishers.

Haralambos, M. i Holborn, M. (2002). *Sociologija - teme i perspektive*. Zagreb: Golden marketing.

Hargreaves, D. H. (2004). *Learning for Life. The foundations for lifelong learning*. Oxford: Marston Book Services.

HAZU (Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti) (2017) Prilozi za raspravu o obrazovnoj i kurikulnoj reformi - Kritike i vizije. [https://info.hazu.hr/upload/File/Dokumenti\\_17/17\\_Prilozi-za-raspravu-o-obrazovnoj-i-kurikularnoj-reformi---Crvena-knjiga\\_kb.pdf](https://info.hazu.hr/upload/File/Dokumenti_17/17_Prilozi-za-raspravu-o-obrazovnoj-i-kurikularnoj-reformi---Crvena-knjiga_kb.pdf) Pristupljeno 5. kolovoza 2023.

Herweg, N. i drugi (2018) The Multiple Streams Framework: Foundations, Refinements, and Empirical Applications. U: Weible, C. M. i Sabatier, P. A. (ur.) *Theories of the Policy Process (4th Edition)* (str. 21-66). New York: Routledge.

Hopkins, N. (2018). Dewey, Democracy and Education, and the school curriculum. *Education 3-13*, 46(4): 433-440.

Hrvatski sabor (2008) Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi. *Narodne novine* 87/08.

Hrvatski sabor (2014) Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije. *Narodne novine* 124/14.

Hrvatski sabor (2021) Zakon o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru. *Narodne novine* 20/21.

Index.hr (2003) HAZU o prijedlogu projekta hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava za 21. stoljeće. <https://www.index.hr/vijesti/clanak/hazu-o-prijedlogu-projekta-hrvatskog-odgojnoobrazovnog-sustava-za-21-stoljece/117342.aspx> Pristupljeno 5. kolovoza 2023.

Index.hr (2016a) Oporba: "Šustar imenovanjem Jokićevih zamjena krši proceduru". <https://www.index.hr/vijesti/clanak/Oporba-Sustar-imenovanjem-Jokicevih-zamjena-krsi-proceduru/904855.aspx> Pristupljeno 5. kolovoza 2023.

Index.hr (2016b) Budak: Politika želi preuzeti kontrolu nad ekspertnom skupinom za kurikulum. <https://www.index.hr/vijesti/clanak/budak-politika-zeli-preuzeti-kontrolu-nad-ekspertnom-skupinom-saborski-odbor-krsi-odluku-sabora/895459.aspx> Pristupljeno 5. kolovoza 2023.

Iusinfo.hr (2010) Predstavljen Nacionalni okvirni kurikulum. <https://www.iusinfo.hr/aktualno/dnevne-novosti/predstavljen-nacionalni-okvirni-kurikulum-7341#> Pristupljeno 3. kolovoza 2023.

Jokić, B. i Ristić Dedić, Z. (2018). *Metodološki priručnik za izradu kurikuluma – Područja kurikuluma, međupredmetne teme, predmeti*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.

Jones, M. D. i drugi (2016). A river runs through it: A multiple streams meta-review. *Policy studies journal*, 44(1): 13-36.

Jukić, R. (2013). Konstruktivizam kao poveznica poučavanja sadržaja prirodosnanstvenih i društvenih predmeta. *Pedagogijska istraživanja*, 10(2): 241-261.

Jutarnj.hr (2019) OBRAZOVNI STRUČNJACI SLOŽNI 'Reforma obrazovanja nije cjelovita ni kurikularna, a bome nije niti reforma'. <https://www.jutarnji.hr/obrazovanje/obrazovni-strucnjaci-slozni-reforma-obrazovanja-nije-cjelovita-ni-kurikularna-a-bome-nije-niti-reforma-8488739> Pristupljeno 6. kolovoza 2023.

Kingdon, J. W. (1984). *Agendas, alternatives, and public policies*. Boston: Little, Brown and Company.

----- (2014). *Agendas, alternatives, and public policies*. Harlow: Pearson Education Limited.

Koludrović, M. i Rajić, V. (2021). Razvoj i uloga školskog kurikuluma u Republici Hrvatskoj: Povijesno-komparativna analiza. *Metodički ogledi*, 28(2): 11-36.

Kurikulum.hr (2016a) Cjelovita kurikularna reforma. <http://www.kurikulum.hr/> Pristupljeno 3. kolovoza 2023.

Kurikulum.hr (2016b) Okvir nacionalnoga kurikuluma. <http://www.kurikulum.hr/wp-content/uploads/2016/02/ONK-18.2-POPODNE-2.pdf> Pristupljeno 3. kolovoza 2023.

Lucija, Š. (2020). Ideološki sukobi i obrazovanje u Hrvatskoj: studija slučaja Cjelovite kurikularne reforme kroz prizmu teorije konzervativne modernizacije Michaela Applea. *Revija za sociologiju*, 50(1): 61-88.

Marsh, C. J. i Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative Approaches - Ongoing Issues*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Matanović, I. (2017). Kurikularna reforma kao oblik standardizacije obrazovanja – Pedagoško-didaktička refleksija. *Život i škola*, LXIII(1): 13-27.

Matijević, M. (2007) Evaluacija u nastavnom kurikulumu škole. U: Previšić, V. (ur.) *Kurikulum, teorija-metodologija-sadržaj-struktura* (str. 309-349). Zagreb: Školska knjiga.

Matijević, M. i Rajić, V. (2015) Metodologije kurikulumskih promjena: nekad i danas. Rad izložen na The Faculty of Teacher Education University of Zagreb Conference – Researching Paradigms of Childhood and Education. Opatija 13-15. travnja 2015. [https://bib.irb.hr/datoteka/759141.matijevi\\_i\\_raji\\_4\\_simpozij\\_UFZG2015.pdf](https://bib.irb.hr/datoteka/759141.matijevi_i_raji_4_simpozij_UFZG2015.pdf) Pristupljeno 3. kolovoza 2023.

Mayo, P. (2010) Antonio Gramsci and his Relevance to the Education of Adults. U: Mayo, P. (ur.) *Gramsci and Educational Thought* (str. 21-37). Haboken: Wiley-Blackwell.

Mayo, P. (2015). *Hegemony and Education under Neoliberalism - Insights from Gramsci*. New York: Routledge.

Miljak, A. (2005). Su-konstrukcija kurikuluma i teorije (ranog odgoja) obrazovanja. *Pedagogijska istraživanja*, 2(2): 235-249.

Mlinarević, V. i Zrilić, S. (2015). Strateški, kurikularni i zakonski dokumenti kao temelj razvoja socijalnih kompetencija u hrvatskoj školi. *Školski vjesnik*, 64(2): 283-308.

Moss, A. (2019). *Curriculum development in elementary education*. Waltham Abbey: Ed-Tech Press.

MPŠ (Ministarstvo prosvjete i športa) (2002a) Projekt hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava za 21. stoljeće. <https://vlada.gov.hr/UserDocsImages/2016/Sjednice/Arhiva/19.%20-%2010.2.a.pdf> Pristupljeno 3. kolovoza 2023.

MPŠ (Ministarstvo prosvjete i športa) (2002b) Prijedlog prioriternih mjera u odgojno-obrazovnom sustavu od 2002. do 2004. godine (Prilog provedbi Projekta hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava za 21. stoljeće). <https://vlada.gov.hr/UserDocsImages//2016/Sjednice/Arhiva//19.%20-%2010.%201.a.pdf> Pristupljeno 3. kolovoza 2023.

MZO (Ministarstvo znanosti i obrazovanja) (2019) Vrednovanje eksperimentalnoga programa Škola za život u školskoj godini 2018./2019. <https://skolazazivot.hr/vrednovanje-eksperimentalnoga-programa-skola-za-zivot-u-skolskoj-godini-2018-2019/> Pristupljeno 6. kolovoza 2023.

Mzo.gov.hr (2018) Podrška provedbi Cjelovite kurikularne reforme (CKR). <https://mzo.gov.hr/vijesti/podrska-provedbi-cjelovite-kurikularne-reforme-ckr/944> Pristupljeno 6. kolovoza 2023.

Mzo.gov.hr (2023) Cjelodnevna škola. <https://mzo.gov.hr/vijesti/cjelodnevna-skola/5409> Pristupljeno 6. kolovoza 2023.

MZOŠ (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa) (2005) Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005. - 2010. <https://vlada.gov.hr/UserDocsImages/2016/Sjednice/Arhiva/85-05a.pdf> Pristupljeno 3. kolovoza 2023.

MZOŠ (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa) (2006) Nastavni plan i program za osnovnu školu. *Narodne novine* 102/06.

MZOŠ (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa) (2007) Strategija za izradbu i razvoj nacionalnoga kurikuluma za predškolski odgoj, opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje.

<https://www.draganprimorac.com/wp-content/uploads/2020/02/Nacionalni-kurikulum.pdf>

Pristupljeno 3. kolovoza 2023.

MZOŠ (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa) (2011) Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje.

[http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni\\_okvirni\\_kurikulum.pdf](http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf) Pristupljeno 3. kolovoza 2023.

N1info.hr (2021) Jokić: Politici bilo mrsko prepustiti reformu ljudima koje se ne može potkupiti.

<https://n1info.hr/vijesti/jokic-politici-je-bilo-mrsko-prepustiti-reformu-ljudima-koje-ne-moze-potkupiti/> Pristupljeno 5. kolovoza 2023.

NCVVO (2019) PISA 2018: REZULTATI, ODREDNICE I IMPLIKACIJE - Međunarodno istraživanje znanja i vještina učenika. [https://pisa.ncvvo.hr/wp-content/uploads/2019/12/PISA-2018\\_izvje%C5%A1taj.pdf](https://pisa.ncvvo.hr/wp-content/uploads/2019/12/PISA-2018_izvje%C5%A1taj.pdf) Pristupljeno 7. kolovoza 2023.

Pavičić Vukičević, J. (2019). Suvremene kurikulumske polemike. *Zbornik sveučilišta Libertas*, 4(4): 203-218.

Petek, A. (2014) Tok javnih politika (*policy stream*). U: Petek, A. i Petković, K. (ur.) *Pojmovnik javnih politika* (str. 161-163). Zagreb: Fakultet političkih znanosti.

Poljak, V. (1984). *Didaktičke inovacije i pedagoška reforma škole*. Zagreb: Školska knjiga.

Previšić, V. (2005). Kurikulum suvremenog odgoja i škole: metodologija i struktura. *Pedagogijska istraživanja*, 2(2): 165-172.

Previšić, V. (2007) Pedagogija i metodologija kurikuluma. U: Previšić, V. (ur.) *Kurikulum, teorija-metodologija-sadržaj-struktura* (str. 15-37). Zagreb: Školska knjiga.

Previšić, V. (2009). Kurikulum - pojmovno, didaktičko i jezično određenje. *Školske novine*, 40(6): 1-5.

Rosandić, D. (2013). *Obrazovni kurikulumi, standardi i kompetencije - S posebnim usmjerenjem na jezično-književno područje*. Zagreb: Naklada Ljevak.

Sharma, S. i drugi (2018). Pragmatism in education. *International Journal of Engineering Technology Science and Research*, 5(1): 1549-1554.

Sikandar, A. (2015). John Dewey and His Philosophy of Education. *Journal of Education and Educational Development*, 2(2): 191-201.

Slobodnadalmacija.hr (2010) ZABORAVLJENI PROJEKTI U vjetar otišlo 870 milijuna za HNOS. <https://slobodnadalmacija.hr/vijesti/hrvatska/zaboravljeni-projekti-u-vjetar-otislo-870-milijuna-za-hnos-107768> Pristupljeno 3. kolovoza 2023.

Srednja.hr (2015) Ovo su svi profesori koji će mijenjati obrazovni sustav Hrvatske. <https://www.srednja.hr/novosti/ovo-su-svi-profesori-koji-ce-mijenjati-obrazovni-sustav-hrvatske/> Pristupljeno 5. kolovoza 2023.

Srednja.hr (2017) [EKSKLUZIVNA ANALIZA] Vican u Akcijskom planu izbacila 129 mjera iz Strategije, isključena djeca romske nacionalne manjine i djeca s poteškoćama u razvoju. <https://www.srednja.hr/novosti/ekskluzivna-analiza-vican-u-akcijskom-planu-izbacila-129-mjera-iz-strategije-iskljucena-djeca-romske-nacionalne-manjine-i-djeca-s-poteskocama-u-razvoju/> Pristupljeno 5. kolovoza 2023.

Srednja.hr (2019) Divjak upala u vlastitu klopku: Nikad jasnije pokazala da je odustala od sustavne reforme školstva. <https://www.srednja.hr/novosti/divjak-upala-u-vlastitu-klopku-nikad-jasnije-pokazala-da-je-odustala-od-sustavne-reforme-skolstva/> Pristupljeno 6. kolovoza 2023.

Školazaživot.hr (2018) Eksperimentalne škole. <https://skolazazivot.hr> Pristupljeno 6. kolovoza 2023.

Šoljan, N. N. (2007). Taksonomija svjetskih razvoja u obrazovanju: prema (de)konstrukciji pedagogije. *Pedagogijska istraživanja*, 4(2): 317-337.

Tuđman, F. (1990) Govor u Saboru 30. svibnja 1990. <https://www.sabor.hr/hr/o-saboru/povijest-saborovanja/znameniti-govori/govor-franje-tudmana-u-saboru-30-svibnja-1990> Pristupljeno 2. kolovoza 2023.

Uddin, M. S. (2019). Critical Pedagogy and its Implication in the Classroom. *Journal of Underrepresented and Minority Progress*, 3(2): 109-119.

Večernji.hr (2016) Nastavit će se dobri programi, sve što nas približava europskim standardima u interesu je države. <https://www.vecernji.hr/vijesti/sustar-nastavit-ce-se-svi-dobri-programi-1054411> Pristupljeno 5. kolovoza 2023.

Vican, D. i drugi (2007) Hrvatski nacionalni kurikulum. U: Previšić, V. (ur.) *Kurikulum, teorija-metodologija-sadržaj-struktura* (str. 157-204). Zagreb: Školska knjiga.

Vlada RH (2023) Odluka o donošenju Nacionalnog plana razvoja sustava obrazovanja za razdoblje do 2027. godine i Akcijskog plana za provedbu Nacionalnog plana razvoja sustava obrazovanja za razdoblje do 2027. godine, za razdoblje do 2024. godine. *Narodne novine* 33/23.

Vlada.gov.hr (2005) Predsjednik Vlade na predstavljanju Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda za osnovne škole (HNOS) <https://vlada.gov.hr/vijesti/predsjednik-vlade-na-predstavljanju-hrvatskog-nacionalnog-obrazovnog-standarda-za-osnovne-skole-hnos/6715>  
Pristupljeno 3. kolovoza 2023.

Vlada.gov.hr (2023) Fuchs: Eksperimentalni program cjelodnevne nastave od iduće godine u 50 škola. <https://vlada.gov.hr/vijesti/fuchs-eksperimentalni-program-cjelodnevne-nastave-od-iduće-godine-u-50-skola/37802> Pristupljeno 6. kolovoza 2023.

Vujčić, V. (2016). Reforma obrazovanja: pogled na Okvir nacionalnog kurikulum: primjedbe i prijedlozi. *Političke analize*, 7(27): 39-43.

Young, M. (2014). What is a curriculum and what can it do?. *The Curriculum Journal*, 25(1): 7-13.

Zahariadis, N. (2007) The multiple streams framework: Structure, limitations, prospects. U: Sabatier, P. A. (ur.) *Theories of the Policy Process (2nd Edition)* (str. 65-92). New York: Routledge.

Žiljak, T. (2007). Europski okvir za nacionalne obrazovne politike. *Anali Hrvatskog politološkog društva*, 3(1): 261-281.

Žiljak, T. (2009). Rad na obrazovnoj politici umjesto depolitizacije obrazovanja. *Odgojne znanosti*, 11(2): 431-446.

Žiljak, T. (2013). Dvije faze obrazovne politike u Hrvatskoj nakon 1990. godine. *Andragoški glasnik*, 17(1): 7-23.



## 8. Sažetak

Autor u radu analizira politiku razvoja obrazovnog kurikula u Republici Hrvatskoj. Kratkim, početnim pregledom kurikularnih promjena u obrazovnoj politici od postizanja neovisnosti, a zatim i detaljnom analizom razvoja iste od 2005. godine pa sve do danas, autor pristupa problemu s ciljem ispitivanja razloga i uvjeta koji su doveli do izostanka implementacije Cjelovite kurikularne reforme (CKR). Svrha istraživanja sadržana je u analizi CKR koristeći okvir višestrukih tokova Johna Kingdona s fokusom na politički tok. Samo istraživanje provedeno je analizom dokumenata te internetskih stranica državnih institucija i različitih medija. Zaključno, nakon provedene analize autor dolazi do uvida u povezanost politike i sukoba unutar nje s neprovođenjem CKR.

*Ključne riječi:* obrazovna politika, Cjelovita kurikularna reforma, model višestrukih tokova

### *Summary*

In this paper, the author analyzes the policy of educational curriculum development in the Republic of Croatia. With a short, initial overview of curricular changes in educational policy since achieving independence, and then with a detailed analysis of its development from 2005 until today, the author approaches the problem with the aim of examining the reasons and conditions that led to the lack of implementation of the Comprehensive curricular reform (CCR). The purpose of the research is contained in the analysis of CCR using John Kingdon's multiple stream framework with a focus on the politics stream. The research itself was conducted by analyzing documents and websites of state institutions and various media. In conclusion, after the analysis, the author comes to an insight into the connection between politics and the conflicts within it, with the non-implementation of the CCR.

*Key words:* educational policy, Comprehensive curriculum reform, multiple streams framework