

Dr. Alenka Gril, Pedagoški inštitut

S PARTICIPACIJO V ŠOLI SPODBUJAMO STRPNE MEDKULTURNE ODNOSE

V času zadnjega večjega prihoda migrantov in beguncev v Evropo smo tudi v Sloveniji priča številnim razpravam o integraciji tujcev v družbo in še posebej o načinih vključevanja otrok priseljencev iz drugih držav v slovenski izobraževalni sistem. Pri tem je zaznati veliko negotovosti in ovir, povezanih predvsem z (ne)znanjem slovenskega jezika med priseljenci, pa tudi s pričakovanim neskladjem med kulturnimi navadami, običaji, načinom življenja in prepričanji ter verovanji Slovencev in priseljencev. Po intenzivnosti javne razprave o medkulturnih odnosih in pristopih k integraciji v slovenskem prostoru bi lahko sklepali, da ta tematika predstavlja relativno novost, čeravno smo že v Jugoslaviji Slovenci sobivali s pripadniki drugih narodnosti, le da razlikam in skladnostim med jeziki in kulturnimi običaji in prepričanji ni bilo posvečene veliko pozornosti. Prav tako so se k nam priseljevali ljudje iz drugih kultur tudi ves čas samostojne države, npr. med vojno v Bosni in na Hrvaškem v devetdesetih letih prejšnjega stoletja ali med srbsko represijo na Kosovu ob prelomu tisočletja, pa tudi sicer so se v Slovenijo iz različnih razlogov ves čas priseljevali tujci in tukaj živeli oz. še živijo. Migracijam prebivalstva smo torej priča ves čas, kar pravzaprav Slovenijo postopno spreminja v vse bolj narodnostno mešano oz. večkulturno družbo. Tudi zato ne moremo in ne smemo zanikati relevantnosti in potrebnosti sedanje intenzivne razprave o migracijskih politikah in možnosti, ki jo razprava odpira, to je iskanje načelnega družbenega soglasja o ustreznih načinih integracije tujcev v slovensko družbo, pri čemer izobraževalni sistem zavzema osrednjo vlogo. Sama javna razprava pa tudi sistemske rešitve glede vključevanja priseljencev so pomembne tudi zato, ker so se v posameznih šolah ali projektih¹ v bližnji preteklosti razvile in oblikovale nekatere dobre prakse, katerih izkušnje bi veljalo medsebojno deliti, povezati in razširiti tudi na druge vzgojno-izobraževalne zavode in na njih graditi skupno strategijo učinkovitega medkulturnega prilagajanja. Tudi s pričujočim prispevkom želimo predstaviti delček v mozaiku

uspešnih praks uravnavanja medkulturnih odnosov med mladostniki v šoli in izpostaviti tiste ključne načine delovanja, ki lahko tudi v sedanji situaciji prispevajo k lažji integraciji priseljenih otrok.

MEDKULTURNI ODNOSI V SLOVENSKI ŠOLI IN ETNIČNA STALIŠČA MLADOSTNIKOV

Menimo, da izkušnje z medkulturnimi odnosi v šoli niso osamljeni primeri, temveč jih delijo številne vzgojno-izobraževalne ustanove, vrtci, osnovne šole, srednje šole itn. Vprašajte se, na primer, od kod izhajajo družine otrok, ki se šolajo pri vas, kakšno je njihovo kulturno ozadje oz. katere narodnosti so učenci v vašem razredu ali na šoli in koliko je učencev druge narodnosti kot slovenske? Nekateri med njimi imajo starše ali stare starše, ki so se priselili iz drugih držav, so druge narodnosti, govorijo druge jezike in imajo drugačne navade, običaje, prepričanja, verovanja, skratka, delijo drugačno kulturo kot slovensko. Nekateri otroci pa imajo osebno izkušnjo priseljencev, če so se sami priselili v Slovenijo šele po svojem rojstvu. Da je res tako, kažejo tudi podatki iz nedavne slovenske raziskave o medkulturnih odnosih in aktivnem državljanstvu v osnovnih in srednjih šolah (Gril in Videčnik, 2011).² 3,4 % sodelujočih mladostnikov se je v Slovenijo priselilo pred šolo ali v osnovni šoli, preostali (96,2 %) so bili rojeni v Sloveniji, a med njimi se jih je 10 % opredelilo po drugi, neslovenski narodnosti, 3,3 % pa jih je poleg slovenske navedlo še drugo narodnost (t. i. multipla narodnost). Od vseh sodelujočih mladostnikov se je 83,9 % po narodnosti opredelilo za Slovence, 12,5 % za Neslovence³ in 3,4 % za multiplo narodnost. Na različno kulturno ozadje mladostnikov kažejo tudi podatki o jeziku, v katerem so mladostniki govorili doma. Večina (81,6 %) jih je govorila v slovenskem jeziku, 16 % poleg slovenskega tudi v drugem jeziku, le 2,3 % pa jih doma nikoli ni govorilo slovensko. Če povzamemo te podatke, lahko sklepamo, da je bil med všolanimi v povprečju vsak šesti mladostnik s priseljenkim ozadjem.⁴

¹ Npr. ESS projekt: »Razvijamo medkulturnost kot novo obliko sobivanja«, ki je potekal v letih 2013–2015 (<http://www.medkulturnost.si/>).

² V raziskavi so sodelovale osnovne in srednje šole iz vseh slovenskih regij, skupaj 8 osnovnih šol s po enim oddelkom 6. in 9. razreda ter 27 srednjih šol treh smeri izobraževalnih programov – gimnazije ter srednje tehniške in strokovne šole bodisi tehniških bodisi družboslovnih smeri, iz katerih je sodeloval po en oddelk 3. letnika. Skupaj je sodelovalo 868 mladostnikov (246 osnovnošolcev in 622 dijakov) ter 333 učiteljev in profesorjev, ki so poučevali v izbranih oddelkih.

³ V raziskavi sodelujoči učenci v osnovni šoli so se po narodnosti opredelili za Slovence (177), Hrvatke (4), Srbe (12), Bošnjake (25), Makedonce (3), Albance (4), Madžare (3), Turke (1) ali po več narodnostih hkrati (16). V srednji šoli pa so se opredelili za Slovence (540), Hrvatke (11), Srbe (8), Bošnjake (22), Črnogorce (1), Madžare (4), Nemce (2), Ruse (3) ali po več narodnostih (17).

⁴ Trditev velja za mladostnike v osnovnih in srednjih šolah (gimnazijah in strokovnih) z zadržkom, da to povprečje ne vključuje srednjih poklicnih šol, saj niso sodelovale v raziskavi.

Na podlagi zbranih podatkov v tej raziskavi lahko poskušamo odgovoriti še na zgoraj zastavljeno vprašanje o deležu vključenih otrok s priseljskim ozadjem v posamezni razred. Skoraj vsi oddelki, zajeti v raziskavo, so bili sestavljeni iz učencev različnih narodnosti, z izjemo po enega oddelka 6. razreda in 9. razreda osnovne šole ter dveh oddelkov 3. letnika srednje šole. Učencev, ki so se opredelili po drugi, neslovenski narodnosti, je bilo v oddelkih 6. razreda v povprečju 24,2 % (v posameznem oddelku med 8,3 in 50 %), in še povprečno 6,8 % učencev multiple narodnosti (v posameznem oddelku med 6,3 in 12,5 %). Podobna je bila narodnostna sestava oddelkov 9. razreda, v katerih je bilo povprečno 23 % učencev Neslovencev (med 6 in 50 %) in še povprečno 6,8 % učencev multiple narodnosti (med 2,9 in 16,7 %). V oddelkih 3. letnika srednjih šol je bilo dijakov Neslovencev nekoliko manj kot v osnovnih šolah, povprečno 9,2 % (med 2,2 in 36,6 %), in povprečno 3,1 % dijakov multiple narodnosti (med 1,1 in 12 %). Oddelki v osnovnih šolah so bili v povprečju bolj narodnostno raznoliki (en učenec od štirih je imel priseljsko ozadje) kot oddelki dijakov v srednjih šolah (en dijak od osmih je imel priseljsko ozadje). Razlog najbrž ne tiči v času priseljevanja, temveč verjetno v manjši prehodnosti mladostnikov s priseljskim ozadjem v srednjo šolo, v gimnazijske in tehniško strokovne srednješolske programe. V srednjih šolah so bili oddelki najbolj narodnostno raznoliki v programih srednjega tehniškega in strokovnega izobraževanja družboslovnih smeri, nekoliko manj v strokovnih programih tehniške smeri, najmanj pa so bili narodnostno raznoliki oddelki na gimnazijah.

Vključevanje otrok s priseljskim ozadjem v redne oddelke javnih osnovnih in srednjih šol skupaj s slovenskimi vrstniki vsekakor spodbuja njihovo učenje jezika šolanja in tudi siceršnje psihosocialno prilagajanje na drugo kulturno okolje. Ne nazadnje jim skupno šolanje omogoča vzpostavljati pristne, prijateljske odnose s slovenskimi vrstniki, ki so zelo pomembni za zdrav osebnostni in socialni razvoj mladostnikov. Glede na raznolikost narodnostno sestavo oddelkov in prevladujočo rabo slovenskega jezika tudi doma (saj le nekaj mladostnikov doma ni govorilo slovensko) bi pričakovali, da se mladostniki s priseljskim ozadjem v šoli brez večjih težav družijo s slovenskimi vrstniki in sklepajo medsebojna prijateljstva ne glede na narodnost. Vendar pa analiza njihovih narodnostnih stališč kaže drugače (prav tam). Svoj odnos do vrstnikov iste in druge narodnosti so mladostniki izrazili z naklonjenostjo druženju oz. z zavračanjem druženja z njimi⁵. Večina mladostnikov bi se sicer želela družiti z vrstniki druge narodnosti, vendar se ni

(43,9 %), približno tretjina se je družila z njimi (31,9 %), četrtnina pa je izrazila odklonilna stališča do vrstnikov druge narodnosti in se z njimi ni družila niti si tega ni želela (24,2 %).

Prevladujoča, večinska stališča do vrstnikov druge narodnosti so se med posameznimi razrednimi stopnjami razlikovala. Med šestošolci (11-letniki) jih je največ (dve petini) izrazilo odklonilna stališča do vrstnikov druge narodnosti – z njimi se niso družili niti si tega niso želeli. Večina devetošolcev (dve petini), 14-letnikov, se je družila z vrstniki druge narodnosti. Večina dijakov (skoraj polovica), 17-letnikov, pa se z vrstniki druge narodnosti ni družila, a si je to želela. Rezultati kažejo, da se z naraščajočo starostjo v mladostništvu zmanjšuje odklonilen odnos do drugih narodnosti. Po drugi strani pa naklonjenost do vrstnikov drugih narodnosti in stiki z njimi naraščajo z naraščajočo starostjo mladostnikov. Tudi dekleta so bila v povprečju manj odklonilna do vrstnikov drugih narodnosti kot fantje.

Razlike v narodnostnih stališčih so se pokazale tudi med dijaki treh tipov srednjih šol – gimnazij, družboslovnih in tehniških smeri srednjih strokovnih šol. Odklonilen odnos do vrstnikov druge narodnosti je bil med dijaki strokovnih srednjih šol tehniških smeri pogostejši kot pri dijakih strokovnih srednjih šol družboslovnih smeri in gimnazij. Dijaki v slednjih dveh vrstah srednješolskih programov so imeli manj odklonilna narodnostna stališča tudi v primerjavi z mlajšimi mladostniki v osnovnih šolah.

Narodnostna stališča so se razlikovala tudi med mladostniki različne narodnosti. Odklonilen odnos do vrstnikov drugih narodnosti so izrazili predvsem mladostniki slovenske narodnosti (27,2 %), medtem ko ga pripadniki drugih, neslovenskih narodnosti skorajda niso (11,2 % Neslovencev oz. 6,9 % multiple narodnosti). Po drugi strani so se mladostniki neslovenske in multiple narodnosti pogosteje družili z vrstniki druge narodnosti (70,1 % Neslovencev oz. 41,4 % multiple narodnosti) kot pa Slovenci (25,4 %). Kljub tem razlikam pa so mladostniki, samoopredeljeni kot Slovenci, najpogosteje izrazili naklonjenost do vrstnikov drugih narodnosti: skoraj polovica bi se jih z njimi želela družiti, čeprav se ni (47,4 %), četrtnina pa se je družila z vrstniki druge narodnosti.

Na tem mestu se zastavlja kar nekaj vprašanj, ki zahtevajo odgovore oz. vsaj pojasnilo. Kako lahko pojasnimo razmeroma veliko nenaklonjenost druženju z vrstniki drugih narodnosti med mladostniki (zavrnil ga je približno vsak četrti mladostnik)? In še posebej, kako to, da zlasti slovenski mladostniki zavračajo medetnične stike z vrstniki? Pa tudi, zakaj je zavračanje pogostejše

⁵ Narodnostna stališča mladostnikov smo merili z lestvico socialne distance. O svojem odnosu do vrstnikov lastne in druge narodnosti so mladostniki poročali glede na to, ali se z njimi družijo v štirih različnih kontekstih: ali so prijatelji, ali sodelujejo pri pouku, ali se družijo v prostem času in ali si med seboj pomagajo. V vsakem od kontekstov so ocenili, ali se družijo z vrstnikom druge narodnosti, ali se ne družijo, a bi se želeli, ali se ne družijo in si tega ne želijo.

pri mlajših kot pri starejših mladostnikih in pri fantih pogostejše kot pri dekletih? In kaj lahko stori šola oz. učitelji, da bi spodbudili boljše medkulturne odnose med učenci in dijaki? Na ta vprašanja bomo skušali odgovoriti v nadaljevanju.

KONSTRUKCIJA MEDSKUPINSKIH STALIŠČ, STEREOTIPOV IN PREDSDOKOV

Oblikovanje in izražanje narodnostnih stališč si lahko pojasnimo s teorijo socialne identitete (Tajfel, 1978) in njene nadgradnje, teorije socialne kategorizacije (Turner in dr., 1987). Obe izhajata iz dejstva, da ljudje pripadamo več socialnim skupinam hkrati (glede na spol, narodnost, državo, poklic, socialni razred idr.), a le nekatere od teh pripadnosti internaliziramo v lastno samopodobo; s temi skupinami se identificiramo in predstavljajo vir lastnega samospoštovanja. V različnih situacijah, ko so prisotni ljudje, ki pripadajo različnim socialnim skupinam, posameznik zaznava sebe in druge ljudi glede na to, katerim skupinam pripadajo. Pri tem si izbira tiste dimenzije primerjave med socialnimi skupinami, ki vodijo k bolj pozitivnim podobam lastne skupine kot druge skupine. S tem lastna skupina, tista, s katero se posameznik identificira, pridobi večjo prepoznavnost, posameznik pa pridobi ali ohrani višje samospoštovanje.

Potreba po pozitivnem samospoštovanju je pravzaprav osnovni motiv posameznikovih medskupinskih stališč, stereotipov, predsodkov in tudi medskupinskega vedenja (npr. zapostavljanja in diskriminacije pripadnikov drugih skupin). V procesu medskupinske primerjave ljudi razvrščamo v socialne skupine, jih kategoriziramo in jih skladno s pripisanimi atributi skupine tudi presojava, vrednotimo in se do njih tako tudi vedemo. Socialna kategorizacija privede do pristranosti v kognitivnem procesiranju, saj se zaznavanje razlik med člani skupine zmanjša (t. i. znotrajskupinska homogenost), poveča pa se zaznavanje razlik med skupinami. To privede do favoriziranja pripadnikov lastne skupine in zapostavljanja pripadnikov druge socialne skupine (oz. manj pozitivnega vrednotenja ali celo negativnega).

Socialno razlikovanje je večje tedaj, ko se posameznik močneje identificira z določeno socialno skupino, med pripadniki skupin z višjim socialnim položajem ali v situacijah, ko posameznik zaznava ogroženost lastne socialne identitete. Sedaj, na primer, nekateri pripadniki večinskih narodnostnih skupin v evropskih državah množične migracije iz Bližnjega vzhoda, Azije in Afrike zaznavajo kot grožnjo lastni narodnosti in javno izražajo predsodke do migrantov. Podobni mehanizmi delujejo tudi v primeru narodnostne manjšine, ki je ogrožena s strani večine: tedaj je bolj poudarjena kategorija lastne narodnostne skupine, moč identifikacije z njo se poveča in tudi znotrajskupinska homogenost za vse ljudi v tej medskupinski situaciji naraste, s tem pa se povečajo tudi

stereotipizacija, favoriziranje pripadnikov lastne narodnosti in predsodki ter zavračanje oseb druge narodnosti.

V primeru, da se posameznik z določeno skupino ne identificira, ne bo izražal niti favoriziranja te skupine niti predsodkov do druge skupine. Podobno velja tudi v primeru, ko so prisotni le pripadniki ene socialne skupine. Včasih je sicer težko doseči pozitivno prepoznavnost svoje lastne socialne skupine in s tem pozitivno samospoštovanje, npr. če je nekdo pripadnik skupine z nizkim družbenim položajem (kot so migranti, narodnostne manjšine, revni, brezposelni, ženske ipd). Tedaj lahko uporabi druge strategije, ki privedejo do pozitivnega samospoštovanja, na primer to, da se identificira z drugo skupino, z višjim položajem, ali da si prizadeva za spremembo odnosov med skupinami tako, da njegova skupina izboljša svoj družbeni položaj.

Tako lahko na podlagi teorije socialne identitete pojasnimo rezultate prej omenjene raziskave, ki je pokazala večje zavračanje stikov z vrstniki druge narodnosti med mladostniki večinske narodnostne skupine in med fanti (Gril in Videčnik, 2011). In sicer: obema vrstama socialnih kategorij lahko pripišemo višji socialni položaj, hkrati pa jim identifikacija z lastno narodnostno skupino preskrbi jasno prepoznavnost in višje samospoštovanje, kar posledično privede do večje favorizacije lastne skupine in večjega razlikovanja od drugih skupin, ki se kaže v bolj negativnem vrednotenju oz. v bolj negativnih stališčih do vrstnikov druge narodnosti, tako med mladostniki Slovenci kot med fanti. Podobno lahko pojasnimo tudi odklonilni odnos nekaterih pripadnikov manjšinskih, neslovenskih narodnosti do druženja s slovenskimi vrstniki, čeprav imajo te skupine nižji socialni položaj. Vendar pa lahko v primeru zaznane ogroženosti identitete manjšine s strani večine močnejša identifikacija z lastno, manjšinsko narodnostno skupino prispeva k ohranjanju pozitivnega samospoštovanja, kar privede do večjih zaznanih razlik med narodnostnimi skupinami, bolj pozitivnih stališč do vrstnikov lastne narodnosti in bolj negativnih stališč do vrstnikov druge, večinske narodnosti.

Teorija socialne identitete predpostavlja, da se pozitivna pristranost do lastne skupine, zaznana homogenost v lastni skupini in vsebina stereotipov, vezanih na to skupino, spreminjajo od prevladujočega primerjalnega konteksta. Poleg tega pa vsebino stereotipov določa tudi to, kar posameznik ve in razume o določenih ljudeh iz svoje skupine in drugih skupin ter o medsebojnih odnosih med skupinami. Otroci se tega učijo v procesu socializacije iz svojega socialnega okolja. Zato lahko pričakujemo, da se bodo zaznave, stereotipi, stališča in moč socialne identifikacije z lastno narodnostno skupino spreminjali skozi razvoj. Tako bomo lahko v nadaljevanju pojasnili tudi prej omenjene rezultate slovenske raziskave, ki kažejo upad negativnih in porast pozitivnih narodnostnih stališč tekom mladostništva.

RAZVOJ NARODNOSTNIH STALIŠČ IN NARODNOSTNE IDENTITETE PRI OTROCIH IN MLADOSTNIKI

Razvoj narodnostnih stališč pri otrocih pojasnjuje teorija razvoja socialne identitete (Nesdale, 1999), ki jo podpirajo tudi izsledki številnih empiričnih raziskav po svetu. Narodnostna stališča otrok se v povezavi z oblikovanjem socialne identitete razvijajo v štirih stopnjah. Na prvi, nediferencirani stopnji, ki se pojavi pred 2. ali 3. letom starosti, otroci še nejasno razlikujejo prepoznavne znake za rase in narodnosti.

Na drugi stopnji, ki se začne okrog 3. leta, se začno otroci zavedati rasnih in narodnostnih znakov in postopno prepoznavajo in razlikujejo med pripadniki različnih narodnostnih skupin; ta proces lahko traja vse do 10. ali 11. leta. Otroci se začno zavedati narodnostnih skupin, ki so pomembne v njihovem socialnem okolju. Npr. tedaj, ko odrasli omenjajo ali usmerjajo pozornost na pripadnike drugih narodov, še posebej če to pospremijo z verbalnim poimenovanjem socialnih kategorij, ki jim ti ljudje pripadajo. Druga stopnja kulminira v identifikaciji sebe kot pripadnika določene narodnostne/rasne skupine. Tudi eksperimentalna študija v vrtcu nakazuje, da pred 3. letom starosti otroci še ne funkcionirajo kot člani skupine, temveč so identifikacije s skupino zmožni šele med 3. in 5. letom starosti, kar se izraža v pozitivnejših stališčih do svoje skupine kot do drugih skupin v vrtcu (Strayer in Trudel, 1984, v Fishbein, 2002).

Na tretji stopnji, ki se začne okrog 4. leta kot posledica identifikacije, se otroci osredotočajo predvsem na pripadnike lastne narodnostne skupine. V tej fazi pripadniki drugih narodnosti niso nujno negativno vrednoteni, ni nujno, da jih otroci ne marajo ali zavračajo. Le lastno skupino preferirajo nad vsemi drugimi. To preferenco lahko spremlja zavedanje, katere narodnostne skupine so v družbi bolj cenjene in katere manj. Zavedanje o tem vznikne na podlagi komentarjev drugih oseb.

Preference do lastne skupine, kot posledico skupinske identifikacije, so otroci izrazili tudi v eksperimentalni študiji, v kateri je bila pripadnost skupini arbitrarno določena (t. i. pogoj minimalne skupine): otroci so že od starosti 3,5 leta naprej pa vse do 9. leta preferirali svojo skupino – še posebej izrazito 5-letniki (Yee in Brown, 1992, v Fishbein, 2002). Podobno kažejo tudi izsledki raziskav narodnostnih stališč: preferiranje lastne skupine (svoji skupini pripisujejo najbolj pozitivne lastnosti) je prisotno že pri 5- do 6-letnih otrocih in se ohranja do 11. oz. 12. leta (npr. pri otrocih v Angliji, starih od 5 do 11 let, v Barrett, 2007; pri nizozemskih otrocih, starih med 10 in 12 let, Verkuyten, 2001). Z naraščajočo starostjo otrok (med 6. in 10. letom) preferiranje lastne narodnostne skupine nekoliko upade, hkrati pa več pozitivnih značilnosti pripisujejo tudi drugim narodom (Barrett, 2007). Drugih narodov otroci večinoma ne vrednotijo negativno, le manj pozitivno kot svojo lastno skupino,

ali pa negativno vrednotijo samo nekatere druge narodnostne skupine (Lambert in Klineberg, 1967; Jahoda, 1962, v Barrett, 2007).

Raziskava stereotipov o drugih narodih (Francozih, Nemcih, Italijanah in Špancih) med 5- do 10-letnimi otroki v Angliji (Barret in Short, 1992, v Barrett, 2007) je pokazala, da že mlajši otroci usvojijo nekaj stereotipnih značilnosti drugih narodov. Stereotipi o določenem drugem narodu so bili podobni med različno starimi otroki. Z naraščajočo starostjo so otroci pridobivali spoznanje o variabilnosti oseb znotraj narodnostnih skupin (mlajši so stereotipne značilnosti pripisovali večini pripadnikov določene narodnosti, starejši pa so menili, da te veljajo le za nekatere). Ta in druge študije (v Barrett, 2007) kažejo, da imajo že 5- do 6-letni otroci oblikovane stereotipe o skupinah ljudi posameznih narodov oz. držav. Vsebina stereotipov o posameznih narodnostnih skupinah se razlikuje med seboj; hkrati pa je skladna med različno starimi otroki v isti državi in v različnih državah. Z naraščajočo starostjo otroci navajajo vse bolj natančne opise razlikovalnih značilnosti narodnostnih skupin, obenem pa prepoznavajo vse večjo variabilnost med osebami znotraj narodnostnih skupin.

Na zadnji, četrti stopnji razvoja socialne identitete, ki se začne okrog 7. leta (ne pridejo pa nujno vsi v to fazo), otroci spremenijo fokus od lastne k drugim skupinam. Otrok ne le, da preferira svojo lastno narodnostno skupino, temveč tudi aktivno zavrača ljudi iz drugih narodnostnih skupin. V tej fazi otrok internalizira predsodke do tistih drugih narodnosti, do katerih jih imajo pripadniki njegove lastne narodnosti. Internalizacijo predsodkov lahko spodbudijo različni dejavniki, kot sta npr. otrokova stopnja identifikacije s pripadniki lastne skupine ali zaznavanje ogroženosti položaja lastne narodnostne skupine med njenimi pripadniki s strani določenih drugih narodnostnih skupin. Npr. v ekstremnih situacijah medskupinske sovražnosti, kakršna je vojna, že mlajši, triletni otroci izražajo močno negativna čustva do drugega naroda, kot se je pokazalo v študiji med bosanskimi in hrvaškimi otroki in mlajšimi mladostniki (med 11. in 14. letom), ki so izražali ekstremno negativna stališča do Srbov (Povrzanović, 1997).

Socializacija v določeno narodnostno skupino poteka v procesu dolgotrajnega razvoja narodnostne identitete, v katerem otrok postopno izgrajuje zapleten sistem vednosti, prepričan in čustev, vezanih na svoj narod in državo. Zlasti pomembna postane opredelitev narodnostne identitete v mladostništvu, ko posamezniki že sicer poudarjeno prevprašujejo lastno identiteto (ena najpomembnejših razvojnih nalog mladostništva). V tem obdobju se kulturne norme in vrednote lastne narodnostne skupine lahko internalizirajo kot pomemben del osebne identitete mladostnika. Proces oblikovanja lastne narodnostne identitete vključuje mladostnikovo preiskovanje narodnostnih stališč, vrednot in praks, ki se jih je naučil doma, in njihovo razumevanje v odnosu

do praks vrstnikov in širše družbe (Phinney in dr., 2006). Ta proces vodi v konstruktivno vzpostavljanje pozitivnega vrednotenja in legitimnosti lastnega članstva v narodnostni skupini ali pa do občutkov negotovosti, zmede, nezadovoljstva nad obravnavanjem lastne narodnostne skupine. Na podlagi številnih razlik v kontekstih, izkušnjah in osebnih dispozicijah posamezniki konstruirajo raznolike podobe vedenj, prepričanj in vrednot ter norm, ki so značilni za lastno narodnostno skupino, pri čemer jih vsak tudi različno razume v povezavi s seboj. Zato prihaja do razlik med posamezniki v stopnji identifikacije z lastno narodnostno skupino.

Raziskave v evropskih državah ne kažejo enakih razvojnih poti subjektivne narodnostne identifikacije mladostnikov: ali se ta s starostjo ne spreminja ali pa se kaže upad v stopnji narodnostne identifikacije na prehodu iz zgodnjega v pozno mladostništvo (v Barrett, 2007). V že prej omenjeni slovenski raziskavi (Gril in Videčnik, 2011) se stopnja narodnostne identifikacije v mladostništvu ni spreminjala linearno: od zgodnjega do srednjega mladostništva je narasla, potem pa upadla in je bila v poznem mladostništvu nižja kot v zgodnjem. Kar se povezuje tudi s podobnim razvojnim trendom v izražanju narodnostnih stališč, ki so bila najbolj negativna med mlajšimi mladostniki, najmanj pa med starejšimi mladostniki. Torej lahko na podlagi močnejše narodnostne identifikacije v zgodnjem mladostništvu pojasnimo tudi pogostejše zavračanje druženja z vrstniki druge narodnosti med šestsoščolci.

Nekatere študije kažejo višjo stopnjo narodnostne identifikacije fantov kot deklet, vendar ne v vseh državah niti ne v različnih narodnostnih skupinah (v Barrett, 2007). V Sloveniji so fantje, mladostniki, poročali o višji stopnji narodnostne pripadnosti kot dekleta (Gril in Videčnik, 2011). Identifikacija z narodnostno skupino je namreč povezana tudi z zaznamim družbenim položajem te skupine, ki pa je lahko opredeljen po različnih dimenzijah. Tako se lahko višji statusi, pripisani drugim socialnim kategorijam, ki opredeljujejo posameznika (npr. spol), izpostavijo kot pozitivna razlikovalna poteza tudi pri opredelitvi narodnostne identitete. Družbeni položaj moških je relativno višji kot položaj žensk, kar lahko moški, oz. v našem primeru fantje, privzamejo kot pomembno določilo svoje narodnostne identitete.

Opredeleitev narodnostne identitete je pomembnejša med imigrantskimi mladostniki ali tistimi iz narodnostnih manjšin kot med mladostniki iz dominantne narodne skupine in se povezuje tudi z njihovim samospoštovanjem in splošnim psihičnim blagostanjem (Phinney in dr., 2006). Zato je pomembno v šoli poskrbeti za nemoten razvoj narodnostne identitete priseljencev. Tudi v slovenski študiji (Gril in Videčnik, 2011) so najmočnejšo stopnjo narodnostne pripadnosti izrazili mladostniki, ki so se opredelili po neslovenski narodnosti, nekoliko nižjo tisti z multiplo narodnostjo, najnižjo pa Slovenci. Stopnja narodnostne pripadnosti se je povezovala z narodnostnimi

stališči: tisti z najvišjo stopnjo narodnostne pripadnosti večinoma zavračajo druženje z vrstniki druge narodnosti, z njimi se družijo tisti s srednjo stopnjo narodnostne pripadnosti, naklonjenost vrstnikom druge narodnosti pa izražajo tisti z najnižjo stopnjo pripadnosti. Ti rezultati so skladni s predpostavkami teorije socialne identitete, ki nakazujejo pozitivno povezanost stopnje narodnostne identifikacije z negativnimi stališči in predsodki do pripadnikov drugih narodnostnih skupin.

Hkrati s svojo narodnostno identiteto mladostniki iz manjšinskih narodnosti razvijajo tudi identifikacijo s širšo, dominantno narodnostno skupino (Phinney in dr., 2006). Dvojna identiteta (navezanost na podskupino in širšo skupino) spodbuja pozitivna stališča do drugih skupin (Brown in Hewston, 2005; Gaertner in Dovidio, 2000). To ugotovitev podpirajo tudi rezultati slovenske raziskave, v kateri so mladostniki Neslovinci in tisti multiple narodnosti večinoma izražali najbolj pozitivna stališča do vrstnikov druge narodnosti – z njimi so se družili (Gril in Videčnik, 2011).

ZMANJŠEVANJE PREDSDOKOV V NEPOSREDNIH INTERAKCIJAH V ŠOLI

Če želimo v šoli spodbujati strpnost in naklonjenost v medkulturnih odnosih med učenci, lahko za izhodišče vzamemo spoznanja iz teorije socialne identitete oz. teorije socialne kategorizacije. Zaznavanje oseb, stališča in vedenje v medskupinskih situacijah namreč izhajajo iz socialne kategorizacije oseb, ki vodi v povečano zaznavanje razlik med skupinami in zmanjšuje razlike med člani znotraj skupin, posledično pa v favoriziranje lastne in zapostavljanje druge skupine. Da bi zmanjšali predsodke, je torej treba povečati zaznavanje podobnosti med skupinami in zmanjšati razlike med njimi. Tega pa ne moremo doseči na daljavo, temveč v neposrednih stikih med pripadniki različnih narodnosti – kot predpostavlja tudi kontaktna hipoteza zmanjševanja predsodkov (Allport, 1954).

K zmanjševanju predsodkov lahko pristopimo na različne načine: s podporo avtoritete, ki jo sprejemajo pripadniki različnih skupin, s povečanjem privlačnosti druge skupine in favoriziranjem lastne, nadredne skupine (Fishbein, 2002). Sprejemanje avtoritete (npr. učitelja) lahko spremeni predsodke in diskriminacijo, če avtoritete promovirajo spreminjanje stališč in vedenja članov svoje skupine ter obsojajo in sankcionirajo predsodke in diskriminacijo do drugih skupin. Spememba, ki jo promovira avtoriteta, pa mora biti normativna (Allport, 1954). Uspešnejša bo, če je tudi širše podprta, kar pomeni, da je del sprejetih norm šolskega okolja (razredna in šolska klima) in lokalnega okolja ter je zakonsko podprta (Fishbein, 2002). Kajti vsa okolja vplivajo na otrokovo zaznavanje skupnostnih norm in sankcij. Zato je potrebno usklajeno vzgojno delovanje šole in staršev, pa tudi avtoritet v lokalnem okolju ter medijev, usmerjeno v promocijo

sprejemanja razlik in strpnosti do drugih skupin, pri čemer je izražanje predsodkov in diskriminacij sankcionirano.

Tudi raziskave kažejo, da lahko z zunanjo motivacijo spodbudimo samoregulacijo vedenja, ki temelji na predsodkih, tudi pri tistih posameznikih, ki niso notranje motivirani, da v vedenju ne bi izražali svojih predsodkov (Monteith, Mark in Ashburn-Nardo, 2010). Učinkovitost promocije demokratičnih vrednot strpnosti in enakosti za zmanjšanje predsodkov se je tudi empirično potrdila. Npr. v eksperimentalni študiji, v kateri se je izogibanje stikom s pripadniki drugih skupin zmanjšalo pri posameznikih z bolj izraženimi narodnostnimi predsodki, če so bile v interakcijah poudarjene norme enakosti (Wyer, 2010). V drugi ameriški raziskavi pa so mladostniki (stari med 11 in 18 let) poročali o manj izkušnjah diskriminacije, če so bili prepričani, da so ZDA družba enakih možnosti (Flanagan in dr., 2009).

Privlačnost druge skupine je lahko pomemben dejavnik v spreminjanju predsodkov in diskriminacije (npr. oboževanje uspešnih atletov druge »rase«). Vendar pa se medskupinski odnosi, če te zaželene posameznike drugih skupin naredimo za izjeme, ne bodo spremenili (Fishbein, 2002). Razširiti je treba perspektivo na več pripadnikov druge skupine skozi interakcije z različnimi člani te druge skupine. S pomočjo avtoritete (npr. učitelja), ki usmerja zaznavanje pozitivnih kvalitete pri številnih članih druge skupine, se pri učencih spodbudi zaznavanje sebe in drugih kot članov iste, nadredne skupine. Na ta način se spreminja podoba drugega v bolj individualizirano zaznavo medosebnih podobnosti in razlik. Ko je dosežena skupna identifikacija, začne delovati mehanizem znotrajskupinskega favoriziranja v širši, skupni socialni skupini.

Da vrstniške interakcije med različnimi narodnostmi spodbujajo strpnost med otroki in mladostniki, potrjujejo številne študije. Več stikov z drugačnimi vrstniki (z vrstniki s posebnimi potrebami in druge narodnosti) je med otroki, starimi od 6 do 9 let, spodbudilo pozitivnejša stališča do njih (Cameron, Rutland in Brown, 2007). Neposredni stiki med različnimi narodnostnimi skupinami v integriranih dvojezičnih šolah so spodbudili kakovostna mednarodna in medrasna prijateljstva (Aboud in Sankar, 2007).

Prav tako raziskave kažejo, da učni programi, ki poudarjajo pozitivne značilnosti posameznih kulturnih skupin, spodbujajo tako pozitivno samovrednotenje manjšinskih mladostnikov in njihovo narodnostno identiteto kot tudi sprejemanje s strani drugih vrstnikov. Promoviranje različnih prednosti narodnostnih manjšin v šoli, kot je kulturna identiteta, kolektivistična vrednotna usmerjenost, ozaveščenost o rasizmu in osvobodilni mladinski aktivizem, se je med mladostnicami afroameriške skupnosti v ZDA pozitivno povezovalo z višjim vrednotenjem vseh navedenih prednosti njihove narodnostne skupine (Thomas, Davidson in McAdoo, 2008). Narodnostna identiteta manjšinskih

mladostnikov (mehiških Američanov v 10. razredu) je bila višja pri mladostnikih, ki so imeli spodbude, usmerjene k enakosti in integraciji: če so zaznali, da v šoli participirajo v dogodkih, ki razjasnjujejo in razgrajujejo stereotipe, in da so njihove dvojezične kompetence sprejete kot prednost (Gonzales, 2009). Šolsko prilagajanje mladostnikov imigrantov (Vietnamcev na Finskem), starih med 13 in 18 let, je bilo uspešnejše, če so zaznali, da šola promovira stališča do integracije migrantov – pridobivanje spretnosti, potrebnih za participacijo v dominantni kulturi skupaj z upoštevanjem tradicionalnih kulturnih vzorcev (Liebkind, Jasinskaja-Lahti in Solheim, 2004). V takem okolju so imigranti lahko ohranili svojo narodnostno identiteto in usvajali nove kulturne poteze; vendar pa obe identiteti nista bili medsebojno povezani, kar nakazuje neodvisnost dveh identitet (ne oblikuje se ena na račun druge). Zmanjševala se je tudi zaznana stopnja diskriminacije. Njihovo prilagajanje na šolo pa je spodbujala tudi starševska podpora.

Zaznavanje drugih kot članov svoje skupine, ki vodi v favoriziranje lastne skupine, lahko dosežemo tudi s sodelovalnimi dejavnostmi obeh skupin, saj le-te spodbujajo zaznavanje iste nadredne skupine, v kateri smo vsi, mi in oni (Fishbein, 2002). Pri tem je pomembno, da imajo vse vključene strani enak status, da zasledujejo skupen cilj ter da so odnosi spontani, intimni (Allport, 1954). V šoli je statuse različnih učencev težko izenačiti, ker imajo različne navade, način govora, moralna stališča, sposobnosti, obenem pa prinašajo v šolo s seboj različne statuse iz drugih okolij (iz družine in pristočasnih dejavnosti). Zato je pomembnejše, da se vzpostavi vzajemna prijaznost in spoštovanje drug drugega med otroki (Fishbein, 2002). Sodelovanje v skupini definirajo skupni cilji, katerih uresničevanje je odvisno od udeležbe vseh. Skupno sodelovanje omogoči medosebno spoznavanje med pripadniki različnih socialnih skupin, kar spodbuja zaznavanje podobnosti med njimi in zaznavanje skupne identitete oz. bolj naklonjena stališča in zmanjšanje predsodkov (prav tam). Odnosi intimnosti med pripadniki različnih narodnostnih skupin se razvijajo pri skupnem delu, učenju in igri skozi določen čas. Intimnost se ne prenese nujno na vse člane druge skupine. Ta dejavnik ima lahko večji učinek na diskriminacijo kot na predsodke (prav tam).

Sodelovalno učenje se je izkazalo za učinkovito metodo tudi pri zmanjševanju rasnih predsodkov in diskriminacije, vendar so bili učinki dolgotrajni le do znanih pripadnikov druge skupine (sošolcev), generalizacije na druge člane iste skupine pa le kratkotrajne (Fishbein, 2002). Spremembe rasnih predsodkov do splošne populacije kot učinek sodelovalnega učenja med učenci od 2. do 10. razreda (starost od 7 do 16 let) niso bile dolgotrajne, ugasnile so v 10 tednih, medtem ko so pozitivnejša stališča do sošolcev druge rase vztrajala (Weigler, Wiser in Cook, 1975, Katz in Zalk, 1978, Ziegler, 1981, prav tam). Rasna diskriminacija pa se je zmanjšala kot učinek sodelovalnega učenja tudi dolgotrajno, vztrajala je še po petih

mesecih (Rogers, Miller in Hennigan, 1981; Johnson in Johnson, 1981, 1982, prav tam). Sodelovalne interakcije v šoli so vodile do povečanja medraskih prijateljstev (Slavin, 1977, 1979, Slavin in Oickle, 1981, de Vries, Edwards in Slavin, 1978, prav tam) – v zadnji študiji je učinek trajal še po devetih mesecih. Metaštudija zmanjševanja raskih predsodkov in diskriminacije (Petigrew in Tropp, 2000, prav tam) je pokazala tudi na generalizirane pozitivne učinke na drugo populacijo pripadnikov druge rase.

PARTICIPACIJA IN MEDKULTURNI ODNOSI V SLOVENSКИH ŠOLAH

V raziskavi, ki smo jo izvedli na vzorcu osnovnih in srednjih šol iz vseh slovenskih regij, smo zbrali podatke o medkulturnih odnosih mladostnikov (v tem prispevku predstavljene že uvodoma), pa tudi o načinih, oblikah in metodah dela, ki spodbujajo vključevanje in sodelovanje učencev v šoli oz. njihovo participacijo v šoli (Gril in Videčnik, 2011). V nadaljnji študiji smo preučili vlogo participatornih praks v šoli pri spodbujanju medetničnega prijateljstva med mladostniki in zmanjševanju njihovih narodnostnih predsodkov (Gril, 2014). Predpostavili smo, da bodo učenci/dijaki iz participativnih šolskih skupnosti imeli bolj pozitivna narodnostna stališča oz. manj predsodkov. Participativne šolske skupnosti odlikuje šolska kultura, ki spodbuja enakopravno vključevanje in sodelovanje vseh, v razredih prevladuje klima medsebojnega zaupanja in sodelovanja med učenci/dijaki, učitelji in učenci pa so naklonjeni multikulturnosti v vzgoji in izobraževanju (tj. načelno podpirajo integracijo pripadnikov drugih narodnosti, usmerjeno v sobivanje, strpnost in solidarnost, ter spoštovanje različnosti in ohranjanje ter razvoj različnih narodnostnih identitet učencev). Predpostavili smo tudi, da bodo narodnostno heterogeni oddelki spodbujali naklonjenost do drugih narodnosti in sklepanje medetničnih prijateljstev. Pa tudi to, da bodo metode aktivnega poučevanja spodbudile vzpostavljanje participativnih skupnosti v multikulturnih šolah.

Rezultati so potrdili obe raziskovalni domnevi (prav tam). Več medetničnih prijateljstev imajo in bolj so naklonjeni vrstnikom druge narodnosti tisti mladostniki v osnovnih in srednjih šolah, ki so v narodnostno bolj raznolikih razredih, ki jih odlikuje višja stopnja razredne kohezivnosti in so tudi bolj naklonjeni multikulturnosti v šoli kot načinu integracije tujcev. Poleg tega so bili v osnovni šoli bolj naklonjeni druženju z vrstniki druge narodnosti učenci neslovenske narodnosti, v srednji šoli pa dijaki, ki so izražali višjo stopnjo narodnostne pripadnosti.

Narodnostno heterogen razredni kontekst, ki omogoča druženje med sošolci različnih narodnosti, pri mladostnikih torej spodbuja pozitivnejša stališča do drugih narodnostnih skupin. Obenem narodnostna heterogenost razredov predstavlja kontekst, v katerem so socialne identitete bolj poudarjene, kar vodi v višjo stopnjo subjektivne identifikacije z lastno narodnostno skupino, kot je to

v razredih (ali drugih kontekstih), v katerih so prisotni le pripadniki lastne skupine. Da pa proces socialne kategorizacije v teh oddelkih ni privedel tudi do favoriziranja lastne narodnostne skupine nad drugo, temveč do večjega sprejemanja (in manj predsodkov do) vrstnikov druge narodnosti, so verjetno prispevala pozitivnejša stališča mladostnikov do multikulturnosti v šoli. Ta so bila pozitivno povezana s stopnjo narodnostne heterogenosti razreda, kar nakazuje, da vključevanje v neposredne interakcije z vrstniki druge narodnosti spodbuja stališča mladostnikov do multikulturnosti v šoli, in obratno. V narodnostno heterogenih oddelkih so torej učenci bolj naklonjeni procesu integracije tujcev v smeri sobivanja in spoštovanja razlik med narodnostnimi skupinami ter spodbujanja razvoja različnih identitet. Stališča se oblikujejo tudi na podlagi lastnih izkušenj, v tem primeru izkušenj medsebojnega sprejemanja, spoštovanja in razumevanja ter sodelovanja med sošolci, ki so se v raziskavi odražale v višji stopnji kohezivnosti razreda. V razredih s takšno, inkluzivno klimo so bili mladostniki bolj naklonjeni multikulturalizmu, ki je bil pozitivno povezan tudi z njihovimi narodnostnimi stališči oz. s sprejemanjem vrstnikov druge narodnosti za druženje. Pozitivna narodnostna stališča so bila najpogostejša med mladostniki manjšinskih narodnosti (neslovenskih), ki so hkrati izrazili tudi najbolj pozitivna stališča do multikulturnosti. Povezanost stališč do multikulturnosti z narodnostnimi stališči se je pokazala tudi sicer, na celotnem vzorcu mladostnikov. Dodatne analize kažejo še, da so bili integraciji pripadnikov drugih narodnosti bolj naklonjeni mladostniki iz tistih šol, kjer so spodbujali vključevanje, sodelovanje in enakost učencev in dijakov v različnih dejavnostih šole (t. i. participativna kultura šole) in kjer so bili tudi v razredu bolj medsebojno povezani, naklonjeni drug drugemu in so več sodelovali (t. i. kohezivnost razreda).

Ti rezultati kažejo, da klima v narodnostno heterogenih razredih, pa tudi kultura šole, usmerjena k vključevanju in sodelovanju ter medsebojnemu spoštovanju učencev in dijakov, med mladostniki spodbuja strpnost in naklonjenost do pripadnikov drugih narodnosti. To zvezo bi lahko pojasnili na podlagi kontaktne hipoteze zmanjševanja predsodkov (Allport, 1954). Ta predpostavlja povečano zaznavanje medosebne variabilnosti v skupini kot učinek sodelovalnih socialnih interakcij s pripadniki drugih skupin, ki prispeva k zaznavanju manjših razlik med skupinami in zmanjševanju negativnih stališč oz. predsodkov do ljudi iz drugih družbenih skupin. Šolska in razredna klima, ki je usmerjena k vključevanju in sodelovanju med učenci in dijaki, spodbuja medosebno spoznavanje in prispeva k oblikovanju pozitivnejših stališč do oseb, ki pripadajo različnim narodnostnim skupinam. Razlago podpirajo tudi rezultati dodatne analize, ki kažejo, da se je narodnostna raznolikost razreda nizko pozitivno povezovala z zaznano stopnjo participativne kulture šole med dijaki in učenci. Na šolah, kjer je bilo v razredih

več učencev različnih narodnosti, so torej bolj spodbujali participacijo vseh v šolskih dejavnostih in pri pouku.

Vloga participacije v šoli pri moderiranju medkulturnih odnosov in stališč mladostnikov se je pokazala tudi v rezultatih analize podatkov, zbranih med učitelji osnovnih in srednjih šol. Aktivne metode poučevanja so pogosteje izvajali tisti učitelji v osnovnih in srednjih šolah, ki so imeli pozitivnejša stališča do participacije učencev v šoli, in to v razredih, ki jih je odlikovala bolj sodelovalna klima. Hkrati so bile aktivne metode pogostejše pri učiteljih, ki so imeli pozitivnejša stališča do multikulturalnosti v vzgoji in izobraževanju in so pri pouku tudi pogosteje obravnavali socialne razlike, pri čemer so se navezovali na osebne izkušnje učencev. Poleg tega so aktivne metode pogosteje izvajali tisti profesorji na srednjih šolah, kjer je kulturo šole odlikovalo soodločanje dijakov (t. i. participativna šolska kultura).

Učitelji v osnovni šoli in profesorji v srednji šoli, ki so menili, da je šola prostor učenja in prakticiranja aktivnega državljanstva, so bili tudi bolj naklonjeni vzgoji za strpnost in ohranjanje različnih kulturnih identitet (oz. imeli so pozitivnejša stališča do multikulturalnosti v šoli). Pozitivnejša stališča do aktivnega državljanstva so imeli učitelji/profesorji, ki so poučevali na šolah z bolj razvito participativno kulturo, kjer so bili učenci vključeni kot enakovredni partnerji v sooblikovanje dejavnosti na šoli in kjer sta se spodbujala medsebojna odzivnost in upoštevanje vzpostavljenih pravil vedenja in skupnih norm (t. i. participativna kultura šole). Učiteljska stališča do multikulturalnosti in aktivnega državljanstva pa so bila povezana tudi s sodelovalno klimo razredov, v katerih so poučevali. Stališča učiteljev do multikulturalnosti so bila skladna z načelno usmerjenostjo v sodelovalne medosebne odnose na šoli in v razredu: bolj ko se je na šoli in v razredu spodbujalo oblikovanje klime vzajemnosti

in sodelovanja med dijaki, bolj so bili učitelji/profesorji naklonjeni multikulturalnosti (in obratno).

Ta načelna naklonjenost učiteljev enakopravnemu vključevanju in sodelovanju učencev pri skupnem sooblikovanju dejavnosti v šoli in v razredu se je odražala tudi v njihovih vsakdanjih praksah poučevanja. Učitelji, ki so menili, da je treba v šoli omogočiti razvoj različnih kulturnih identitet in med učenci razvijati strpnost, so svoja stališča udejanjali tako, da so učence spodbujali k prevzemanju aktivnejše vloge v učnem procesu. Aktivne metode poučevanja so uporabljali tudi pri obravnavanju socialnih razlik in spodbujanju strpnosti do različnih med učenci in pri spodbujanju njihovega medsebojnega sprejemanja. Obenem so učitelji tudi svoja stališča do multikulturalnosti praktično udejanjali v pogostejšem obravnavanju socialnih razlik pri pouku, pri čemer so učence/dijake spodbujali k sprejemanju različnosti in strpnosti do drugačnih.

Rezultati te študije kažejo, da participatorne prakse v šoli, ki temeljijo na stališčih učiteljev o pomenu aktivnega vključevanja in sodelovanja učencev v učnem procesu ter strpnega sobivanja in spoštovanja med učenci z različnim kulturnim ozadjem, pomembno prispevajo k sodelovalnim medosebnim interakcijam med učenci v razredu in na šoli, sklepanju medkulturnih prijateljstev in pozitivnejšim stališčem učencev do pripadnikov drugih narodnosti. Oblikovanje inkluzivnih razrednih in šolskih skupnosti je še posebej pomembno v narodnostno heterogenih razredih, saj omogoča udejanjanje in prakticiranje medkulturne strpnosti in spoštovanja med mladostniki ter hkrati prispeva k njihovi načelni naklonjenosti multikulturalnosti ter h krepitvi pluralnih narodnostnih identitet v šoli. Participatorne šolske prakse se tako kažejo kot razvojno primerni načini integracije priseljencev in vzgoje strpnosti med mladostniki večinske narodnosti.

VIRI IN LITERATURA

- About, F. E. in Sankar, J. (2007). Friendship and identity in a language-integrated school. *International journal of behavioral development*, 31, 445–453.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Addison-Wesley.
- Barrett, M. (2007). *Children's knowledge, beliefs and feelings about nations and national groups*. Hove, New York: Psychology Press.
- Brown, R. J. in Hewston, M. (2005). An integrative theory of intergroup contact. *Advances in experimental social psychology*, 37, 255–343.
- Cameron, L., Rutland, A. in Brown, R. (2007). Promoting children's positive intergroup attitudes towards stigmatized groups: extended contact and multiple classification skills training. *International journal of behavioral development*, 31, 5, 454–466.
- Fisbein, H. D. (2002). *Peer prejudice and discrimination: the origins of prejudice*, 2nd edition. Mahwah, New Jersey, London: LEA, publishers.
- Flanagan, C. A., Syvertsen, A. K., Gill, S., Gallay, L. S. in Cumsille, P. (2009). Ethnic Awareness, prejudice, and civic commitments in four ethnic groups of American adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 500–518.
- Gaertner, S. L. in Dovidio, J. F. (2000). *Reducing intergroup bias: The common ingroup identity model*. Philadelphia: Psychology Press.

- Gonzales, R. (2009). Beyond affirmation: how the school context facilitates racial/ethnic identity among Mexican American adolescents. *Hispanic journal of behavioral sciences*, 31, 1, 5–31.
- Gril, A. in Videčnik, A. (2011). Oblikovanje državljske identitete mladih v šoli. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Digitalna knjižnica, Documenta 3. <http://www.pei.si/Sifranti/StaticPage.aspx?id=106>. (dostopno 15. 5. 2016).
- Gril, A. (2014). Ali participacija učencev in dijakov v šoli spodbuja medetnično prijateljstvo? *Psihološka obzorja*, [Spletna izd.], 23, 83–84. http://psy.ff.uni-lj.si/psiholoska_obzorja/arhiv_clanki/2014/rostoharjevi_dnevi_2014.pdf. (dostopno 15. 5. 2016).
- Liebkind, K., Jasinskaja-Lahti, I. in Solheim, E. (2004). Cultural identity, perceived discrimination, and parental support as determinants of immigrants' school adjustments: Vietnamese youth in Finland. *Journal of adolescent research*, 19, 635–656.
- Monteith, M. J., Mark, A. Y. in Ashburn-Nardo, L. (2010). The self-regulation of prejudice: toward understanding its lived character. *Group processes and intergroup relations*, 13, 2, 183–200.
- Nesdale, D. (1999). Social identity and ethnic prejudice in children. V P. Martin in W. Noble (ur.), *Psychology and society* (str. 92–110). Brisbane, Australia: Australian Academic Press.
- Phinney, J. S., Berry, J. W., Vedder, P. in Liebkind, K. (2006). The acculturation experience: attitudes, identities, and behaviors of immigrant youth. V J. W. Berry, J. S. Phinney, D. L. Sam in P. Vedder (ur.), *Immigrant youth in cultural transition, Acculturation, identity, and adaptation across national contexts* (str. 71–116). Mahwah, New Jersey, London: LEA, Publishers.
- Povrzanović, M. (1997). Children, war and nation: Croatia 1991–4. *Childhood: A global journal of child research*, 4, 81–102.
- Tajfel, H. (1978). *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*. London: Academic Press.
- Thomas, O., Davidson, W. in McAdoo, H. (2008). An evaluation study of the Young Empowered Sisters (YES!) program: Promoting cultural assets among African American adolescent girls through a culturally relevant school-based intervention. *Journal of black psychology*, 34, 281–308.
- Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D. in Wetherell, M. S. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Oxford, UK: Blackwell.
- Verkuyten, M. (2001). National identification and intergroup evaluation in Dutch children. *British journal of developmental psychology*, 19, 559–571.
- Wyer, N. A. (2010). Salient egalitarian norms moderate activation of out-group approach and avoidance. *Group processes and intergroup relations*, 13, 2, 151–165.