

RAZVIJANJE MEDKULTURNE OBČUTLJIVOSTI UČENCEV¹

Developing Intercultural Sensitivity among Pupils

IZVLEČEK

Slovenska šola postaja vse bolj večkulturna. Učitelji so zato postavljeni pred nove vzgojne izzive, vezane predvsem na razvijanje sprejemajoče, na spoštljivem sobivanju temelječe kulture šole. Razvita visoka raven medkulturne občutljivosti učencev je pri tem temeljnega pomena. V prispevku zato predstavljamo Bennetov šeststopenjski model razvoja medkulturne občutljivosti, ki učitelju pomaga razumeti, na kateri stopnji le-te so učenci. Na temelju tega pa lahko učitelj načrtuje različne pristope, da bi učenca pripeljal na vse višjo raven medkulturne občutljivosti.

Ključne besede: medkulturna občutljivost, večkulturnost, osnovna šola, učitelj

ABSTRACT

Slovenian schools are becoming increasingly multicultural. Teachers are therefore facing new educational challenges related mostly to developing an accepting school culture founded on a respectful coexistence. Developing a high level of intercultural sensitivity among pupils is essential. For this reason, the paper presents Bennett's Six-Stage Developmental Model of Intercultural Sensitivity, which helps the teacher to understand which stage the pupils have reached. Based on that, the teacher can then plan different approaches in order to lead the pupil to an ever-higher stage of intercultural sensitivity.

Keywords: intercultural sensitivity, multiculturalism, primary school, teacher

UVOD

Slovenska družba in s tem tudi šola postaja vse bolj večkulturna, zaradi česar so tudi učitelji postavljeni pred nove in vse večje izzive (Abacioglu idr., 2020). Na eni strani se tako od učiteljev pričakuje izoblikovanost medkulturnih kompetenc, ki jim bodo omogočile uspešno delovanje v večkulturnih vzgojno-izobraževalnih kontekstih (The Council of the European Union, 2018). Na drugi strani pa se od njih pričakuje, da bodo tudi sami pomagali učencem razvijati medkulturne kompetence in da bodo s tem začeli čim bolj zgodaj (De Toni idr., 2013).

V demokratični družbi si namreč prizadevamo, da bi tudi šola delovala kot prostor spoštovanja in sobivanja v smislu sožitja vsakogar z vsakim, predvsem v luči tega, da bodo tako vzgojeni učenci nekega dne oblikovali družbo prihodnosti. To je toliko pomembnejše ob upoštevanju dejstva, da imajo mnogi učenci izrazito negativen odnos do učencev določenih narodnosti (Mlinar, 2019). Učitelj pa lahko ravno pri spreminjanju tega odnosa odigra ključno vlogo (Lin idr., 2008; Milharčič Hladnik, 2012). Sami zagovarjamo stališče, da spodbujanje razvoja učenčevih medkulturnih kompetenc v tem primeru ne zadostuje. Kot bomo predstavili v nadaljevanju, je za razvijanje pozitivnega in spoštljivega odnosa do drugega kot drugačnega temeljnega pomena razvita medkulturna občutljivost učencev. Slednja se namreč veže

predvsem na odnosno in emocionalno raven posameznikove osebnosti in je vezana na razumevanje sveta okrog sebe ter doživljanje interakcij z drugimi (Bennett, 1993).

MEDKULTURNA OBČUTLJIVOST IN MEDKULTURNE KOMPETENCE

Četudi so *medkulturne kompetence* med najpogostejše uporabljenimi termini v diskurzih o med- oziroma večkulturnosti, jih je na splošno težko definirati (Sinicrope et al., 2007). Ne nazadnje redkokateri avtorji, ki o medkulturnih kompetencah pišejo, te tudi opredeljujejo (Vrečer, 2011). Deardorff (2009) kot ena najpogostejše omenjenih avtoric, ko gre za definicije kompetenc, te opredeli kot spretnosti, vezane na znanje, sposobnosti, vedenje o uspešnem in primernem komuniciranju v medkulturnih situacijah. Med najpogostejše omenjenimi medkulturnimi kompetencami so: empatija, spoštovanje mnenj drugih, odprtost za nove izkušnje, znanje o drugih kulturah, sposobnost prilagajanja vrednotam drugih, zavedanja lastne kulturne identitete, vrednot itn., medosebne veščine, toleranca do nejasnih oz. nepredvidljivih situacij, prilagodljivost, potrpežljivost, smisel za humor, zmožnost odpravljanja stereotipov in predsodkov (Vrečer, 2011).

Medkulturna občutljivost pa je vezana na zaznavanje kulturnih razlik, pri čemer večja občutljivost pomeni večje za-

¹ Prispevek izhaja iz doktorske disertacije Mlinar, K. (2019). Spoštovanje drugega kot drugačnega v javni osnovni šoli. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

znavanje teh razlik (Bennett, 2009). Medkulturna občutljivost zajema zanimanje za druge kulture, ozaveščenost in odprtost do razlik in različnih pogledov na svet, ki jih imajo druge kulture, ter pripravljenost spremeniti lastno vedenje kot znamenje spoštovanja do pripadnikov drugih kultur (Bennett, 1993; Greenholtz, 2000). Medkulturna občutljivost pri tem ni vezana na to, ali nam je kultura kot taka všeč oziroma ali se strinjamo z njenimi temeljnimi vrednotami (Bennett, 2004). Medkulturno občutljive osebe so zmožne doseči stopnjo večkratne identitete in uživati v kulturnih razlikah (Chen in Starosta, 1997).

Kot pravi Bennett (1993, 2004, 2009), bolj kot smo kulturno občutljivi, bolj lahko postanemo medkulturno kompetentni, tj. bolje pretvorimo svojo občutljivost v ustrezno in učinkovito vedenje v različnih kulturnih kontekstih. Oboje, medkulturna občutljivost in medkulturne kompetence, pa je del medkulturnega učenja, ki – dolgoročno gledano – vodi do razvoja globalnega državljanstva oziroma drugih oblik zavedanja in spoštovanja kulturnih razlik (Bennett, 2009).

ŠESTSTOPENJSKI MODEL RAZVOJA MEDKULTURNE OBČUTLJIVOSTI

Da bi učitelj lažje in strokovneje načrtoval dejavnosti, vezane na razvoj medkulturne občutljivosti, je ključno, da zna prepoznati, na kateri stopnji medkulturne občutljivosti so učenci. Če tega ne upošteva in se na učenčeve odzive pri vpeljevanju in obravnavi tematik, vezanih na drugačnost, ne odzove ustrezno, lahko doseže nasproten učinek od želenega. Pri tem mu je lahko v veliko pomoč Bennettov šeststopenjski model razvoja medkulturne občutljivosti. Četudi je model zasnovan stopenjsko, ni nujno, da si stopnje sledijo ena za drugo, prav tako pa ni nujno, da gre posameznik skozi vse stopnje.

Bennett (1993, 2004) svoj model medkulturne občutljivosti deli na dve ravni, znotraj vsake ravni pa obstajajo stopnje:

1. **etnocentrična ali monokulturna raven** (oseba verjame, da je njen pogled na svet boljši od drugih) zajema zaničanje, obrambo in minimizacijo;
2. **etnorelativna ali medkulturna raven** (oseba verjame, da so kulture v medsebojni odvisnosti in da je vedenje ljudi odvisno od kulturnega konteksta) pa zajema sprejemanje, prilagajanje in integracijo.

Kot pravi Bennett (1993, 2004), na **prvi stopnji**, ki jo imenujemo **zanikanje**, nismo zmožni interpretirati in vzpostaviti odnosa s kulturno različnostjo. Rekli bi lahko, da drugačnost *prenašamo*, a lahko v skrajnem primeru ob stiku z drugim razvijemo željo po »uničenju« te drugačnosti, saj se želimo razlikam izogniti ali jih odstraniti (npr. nedavni protesti domačinov v različnih slovenskih krajih zaradi morebitne nastanitve sirskih beguncev v njihovem kraju; učenci večinskega naroda se ne želijo družiti z učenci manjšinskih narodov). Na tej stopnji se lahko izoliramo v homogeno skupino in ostajamo nezainteresirani za vzpostavljanje izkušnje z drugačnostjo ali celo vzpostavimo separacijsko razmerje do kulturnih razlik, da bi zaščitili svoj pogled na svet.

Druga je stopnja obrambe, ki je zaznamovana z delitvijo na mi – oni. Kulturne razlike so prepoznane, a negativno vrednotene. Lastna kultura je vrednotena kot najboljša, večvredna, zato se druge kulture, ki se jih doživlja predvsem kot grožnjo, predstavlja v slabši luči. Druga stop-

nja pri priseljencih lahko pomeni, da kulturo, v katero so se priselili, vrednotijo kot večvredno od svoje izvirne kulture (v tem primeru je edina razlika ta, da ne gre za popolno obrambo, saj se druge kulture ne doživlja kot grožnjo). Pogosto pripadniki večine na tej stopnji dojemajo priseljence ali manjšine kot nekoga, ki skuša ogroziti njihove vrednote in ki ima preveč privilegijev (npr. koncepcije Romov med Slovenci). Pripadniki manjšine pa na tej stopnji razvijajo od večine ločeno kulturno identiteto (Bennett, 1993, 2004).

Na **tretji stopnji**, imenovani **minimizacija**, posamezniki sicer že sprejemajo kulturne razlike, a jih obenem minimizirajo v prepričanju, da so vsi ljudje v svojem bistvu enaki. Na tej stopnji namreč poudarjamo predvsem podobnosti in vrednote, ki jih imamo za skupne in temeljne. Ta stopnja se odraža na dveh ravneh, in sicer na fizičnem in transcendentnem univerzalizmu. Pri prvem so posamezniki usmerjeni na biološke razlage – vsi ljudje imajo skupne fizične lastnosti, ki narekujejo njihovo vedenje. V drugem primeru pa gre za prepričanje, da je vsem ljudem skupen neki transcendentni imperativ, princip, pa naj bo politični (npr. vsi ljudje si želijo živeti v demokratični državi) ali religiozni (npr. vsi ljudje so božji otroci) (Bennett, 1993, 2004).

Na **četrti stopnji** – stopnji **sprejemanja** – se kulturne razlike spoštuje; razume se, da je neka kultura le ena izmed kultur na ravni navad, vrednot in prepričanj. A treba je povedati, da poznavanje značilnosti posameznih kultur še ne pomeni, da smo na tej stopnji – ključno je, da razumemo pogled na svet, ki ga neka kultura ima. Pri tem sicer potrebujemo neko kritično maso informacij, ki pa tudi ne zadostuje, če nismo premagali težav, vezanih na minimizacijo (Bennett, 1993, 2004). Če želimo razumeti relativnost vrednot v smislu, da so te vezane na neki kulturni kontekst, svojih vrednot ne moremo prenašati na druge, ker bi jih imeli za boljše, saj bi to predstavljal etnocentrično stopnjo minimizacije (Miltenburg in Surian, 2002).

Peta stopnja je stopnja **prilagajanja** in zajema razvoj medkulturnih komunikacijskih spretnosti, ki šele omogočajo vstop in izstop iz različnih referenčnih kontekstov ali drugače, v različnih kulturnih kontekstih se različno vedemo, skušamo zavzeti perspektivo drugega (delujemo empatično), in ker smo zmožni spreminjati referenčni okvir, lažje vstopamo v interakcije z drugimi (Bennett, 1993, 2004).

Šesta stopnja, integracija, zajema ponotranjenje različnih pogledov, ki smo se jih na predhodni stopnji zavedali, kar pomeni, da smo se zmožni gibati v različnih kulturnih okvirih – oblikujemo večkulturno identiteto (Bennett, 1993, 2004). V tem primeru gre za gradnjo t. i. konstruktivne marginalnosti, pri čemer so premiki v kulture in iz kultur nujen in pozitiven del identitete – zaznavamo se torej kot večkulturna bitja, ki sama izbirajo najustreznejši kulturni kontekst, v okviru katerega bodo delovala. Pri tem je treba poudariti, da ta stopnja ni nujno boljša od prilagoditvene, v kateri ohranjamo svojo prvotno kulturno identiteto in se prilagajamo drugim kulturam (Bennett, 1993, 2004; Endicott et al., 2002; Miltenburg in Surian, 2002).

VLOGA UČITELJA PRI RAZVIJANJU MEDKULTURNE OBČUTLJIVOSTI UČENCEV

Kot smo že dejali, je pomembno, da učitelj razume, na kateri stopnji medkulturne ob-

čutljivosti so učenci. Na tej podlagi lahko nato pripravi dejavnosti, usmerjene v razvoj višje stopnje medkulturne občutljivosti, oziroma prilagodi svoje ravnanje in odzivanje na besede in dejanja učencev, ko obravnava tematike, vezane na drugačnost. V nadaljevanju zato predstavljamo, na kaj naj bo učitelj pozoren v okviru posamezne stopnje ter kako naj ravna, da učence postopoma privede na višjo stopnjo medkulturne občutljivosti.

Učenci na stopnji zanikanja ne želijo ne opaziti in se ne spoprijeti s kulturnimi razlikami. Zato je za učitelja na tej stopnji največji izziv, kako usmeriti učenca v oblikovanje konstruktivnega pogleda na medkulturne odnose (Miltenburg in Surian, 2002), ki je vezan na prepoznavanje kulturnih razlik (Surian, 2006). Učitelj naj se pri učencih na tej stopnji usmeri na objektivne sestavine kulture, npr. na umetnost, glasbo, literaturo itn., usmeri naj se na junake, praznike, politiko, zgodovino, ekonomijo, sociologijo, navade in tabuje, pri čemer naj izhaja iz simbolov, ne iz kulture kot take. Najbolje je, da izhaja iz že obstoječega znanja učencev. Vzpostavi naj neobsojajočo klimo, v kateri se vsak lahko izrazi. V učencih naj vzbudi radovednost do drugih kultur prek strukturiranega stika, npr. prek filmov. Deluje naj ob zavedanju, da na tej stopnji ne gre za odklanjanje spoprijemanja z dejstvi, ampak za nezmožnost prepoznavanja dejstev – če se tega ne zaveda, bo informacije predstavljal na preveč kompleksen način in se nestrno odzival na »agresivno nevednost«, ki je pogosta na tej stopnji (Bennett, 1993, 2004; Miltenburg in Surian, 2002).

Na stopnji obrambe učenci kulturne razlike sicer že prepoznajo, a jih negativno vrednotijo in pogosto dojemajo kot ogrožajoče, saj lastno kulturo razumejo za boljšo od vseh preostalih. Glavna izziva na tej stopnji sta dva: vzpostaviti izkušnjo z drugačnostjo ter spremeniti skupinske dinamike v smeri lažjega spoprijemanja in vzpostavljanja odnosa z drugačnostjo. Razrešitev te stopnje je prepoznanje skupne človečnosti ljudi vseh kultur (Miltenburg in Surian, 2002). Ena najučinkovitejših metod dela je na tej stopnji sodelovalno učenje.

Na teh prvih dveh stopnjah, v katerih učenec razlike dojemajo predvsem kot grožnjo, naj učitelj uporabi aktivnosti, pri katerih so v ospredju podobnosti, vključno s skupnimi potrebami in cilji. Učitelj lahko na primer načrtuje več dela v parih, pri čemer učenci iščejo podobnosti v svojih izkušnjah in imajo možnost povezovanja, nato pa postopno preide k pogovoru o razlikah med njimi (Apedaile in Schill, 2008).

Na stopnji minimizacije učenci kulturne razlike sprejemajo, a minimizirajo, saj so usmerjeni predvsem na podobnosti in vrednote, ki jih imamo za skupne in temeljne. Največji izzivi na tej stopnji zajemajo vzpostavitev razumevanja do lastne kulture (kulturno samozavedanje), da bi se na tej podlagi vzpostavil neobsojajoči odnos tudi do drugih kulturnih sistemov (Miltenburg in Surian, 2002). Kulturno samozavedanje je vezano na analizo tega, koliko je naš pogled na svet odraz skupine, s katero smo v interakciji, pa naj bo nacionalna, etnična skupina, spol, spolna usmerjenost ali katera koli druga oblika drugačnosti (Bennett, 2009). Splošneje bi lahko rekli, da gre za spretnost razumevanja kulture kot konteksta (vzpostavitev razumevanja, da na naše vedenje, vrednote itn. vpliva kontekst, v katerem smo socializirani). Učenci, ki ne pripoznajo lastne kulture, hitreje razvijejo nespoštovanje drugih kultur, saj lastne kulture niso zmožni videti v jasni podobi (npr. če ne razumejo, da je njihov način izražanja del lastne kulture,

pričakujejo, da se bodo vsi vedli enako kot oni, posledično pa bodo drugega, ki se vede drugače, vrednotili kot nekoga z npr. pomanjkljivimi socialnimi spretnostmi). Na tej točki naj učitelj dejavnosti že usmeri v manjše kulturne razlike (npr. nebesedna komunikacija), na definicije kulture, etnije, stereotipov itn. (Bennett, 1993, 2004; Miltenburg in Surian, 2002).

Na stopnji sprejemanja učenci kulturne razlike spoštujejo, saj razumejo, da imajo ljudje v vsaki kulturi drugačen pogled na svet. Največja izziva na tej točki sta zmožnost razlikovati med kulturnim in moralnim ter etičnim relativizmom in ustrezna uporaba kulturnosplošnih in kulturnospecifičnih kategorij (Miltenburg in Surian, 2002). Ali drugače, če želimo, da bi učenci razumeli relativnost vrednot v smislu, da so te vezane na neki kulturni kontekst, moramo v njih razviti razumevanje, da svojih vrednot ne morejo prenašati na druge, ker bi jih imeli za boljše. Dejavnosti za učence naj bodo zato že bolj vezane na kompleksnejše kulturne razlike, vključno z analizo različnosti vrednot. Dejavnosti, ki jih učitelj načrtuje, naj poglobljajo samozavedanje o lastni kulturi in kulturnih (Bennett, 1993, 2004; Miltenburg in Surian, 2002). Učitelj lahko na primer z učenci obišče etnične trgovine, lokale, restavracije, kulturne centre ali kraje, v katerih so posamezne etnije številčnejše, ter učencem tako omogoči neposredno interakcijo z njimi. To učencem pomaga razumeti razlike, jih spoštovati in ceniti ter sprejemati kot nekaj običajnega. Na tej osnovi se v učencih vzbudi tudi interes do odkrivanja druge kulture (Passaseo, 2015).

Na stopnji prilagajanja so se učenci v različnih kulturnih kontekstih zmožni različno vesti, obenem pa si želijo interakcije z drugim. Glavni problem na tej stopnji, ki ga učitelj pomaga razrešiti učencem, je problem avtentičnosti. Učenci morajo ugotoviti, kako zaznavati in delovati na kulturno različne načine, obenem pa ohranяти svojo lastno bit. Rešitev je v tem, da sebe definirajo v širšem smislu – sprejmejo dejstvo, da lahko njihova identiteta zajema mnogotere dimenzije (Bennett, 1993, 2004; Miltenburg in Surian, 2002). Učitelj naj poskrbi za situacije, v katerih bo učenec lahko vključen v nove kulturne kontekste in se bo spoprijemal z lastnimi občutji, vezanimi na kulturni šok in identitetne konflikte (Surian, 2006).

Na stopnji integracije so se učenci zmožni gibati v različnih kulturnih okvirih – oblikujejo večkulturno identiteto in sami izbirajo sebi najustreznejši kulturni kontekst (Bennett, 1993, 2004). Največji izzivi te stopnje so vezani na usvajanje modelov kulturne mediacije ob reflektiranju identitete kot procesa in predmeta izbire (Miltenburg in Surian, 2002). Učitelj naj predvsem spodbuja diskusije, vezane na strategije gradnje kulturne identitete. Pri tem je treba dodati, da je v raziskavah, opravljenih na študentski skupnosti, le nizek delež dosegel to stopnjo (Surian, 2006). Kljub temu pa lahko učitelj že v osnovni šoli spodbuja učence in postavi zametke za poznejši razvoj te stopnje.

SKLEP

Model medkulturne občutljivosti je po našem prepričanju uporaben za vse učitelje, ki želijo delovati v smeri spodbujanja razvoja večje medkulturne občutljivosti pri svojih učencih in s tem spoštljivega odnosa do drugačnosti. Kot največjo prednost modela lahko izpostavimo, da učence (in skozi samorefleksijo tudi učitelje) sooči z njihovim lastnim pogledom na različne kulture. Ko se na neki točki učenci zmorejo zavedati, da na različne kulture gledajo stereoti-

pno, naredijo s tem že prvi korak k samozavedanju, samorefleksiji, kar predstavlja temelj za razvoj spoštljivosti kot aktivne države posameznika.

Pri tem igra eno temeljnih vlog učiteljeva odprtost za razumevanje različnih (včasih tudi negativnih) interpretacij učencev. Pri obravnavi tematik, vezanih na drugačnost, namreč pogosto privrejo na dan odkriti predsodki in stereotipi učencev. Tedaj je toliko pomembnejše, da učitelj ustvari neobsojajoče vzdušje. Učenec se namreč lahko hitro čuti napadenega in se zapre vase ter tako onemogoči, da bi učitelj prepoznal njegovo stopnjo medkulturne občutljivosti. Pomembno je, da učitelj da učencu potreben čas, da ga razume in da ga ne obsoja, zlasti tedaj ko je učenec na stopnji etnocentrizma. Slednji namreč ni a priori negativen, saj otroku omogoča legitimno afirmacijo lastne etnične pripadnosti, posledično pa tudi afirmacijo svoje etnične identitete. Težava z etnocentrizmom nastopi takrat, ko učenec svoj narod povečuje na račun drugih narodov in njihovih pripadnikov (Bernardi, 1993). V tem primeru je vloga učitelja predvsem ta, da učence postopno vodi v višje stopnje medkulturne občutljivosti. Zato je ključna vzgoja, ki je usmerjena k vrednotenju lastne identitete, obenem pa tudi drugih identitet in kultur ter k zavedanju, da je lastna kultura ravno tako vredna kot vse druge. Učitelj naj zato v učencih razvija zavedanje, da drugega vidijo kot pripadnika zunanje skupine in obenem kot pripadnika lastne skupine, kar je v polnosti mogoče šele takrat, ko učenci dosežejo etnorelativno raven medkulturne občutljivosti.

Izpostaviti je treba, da je pomembno, da se učitelj pri razvijanju medkulturne občutljivosti učencev usmeri tako na podobnosti kot razlike med kulturami, narodi itd. Raziskave so pokazale, da molčanje o razlikah vodi ne le v razvoj predsodkov, ampak tudi v utrditev vseh napačnih predstav

in stereotipov, s katerimi se učenci vsakodnevno srečujejo na družbeni ravni prek medijev, institucij, govora itn. (Derman-Sparks in Olsen Edwards, 2010, 2016). »Otroci se predsodkov učijo iz predsodkov« (Derman-Sparks in Olsen Edwards, 2010), kar pomeni, da je odgovor na razlike tisti, ki vodi do predsodkov, strahu in negativnega vrednotenja drugačnosti. Poleg tega zanikanje razlik lahko vodi v situacijo, ko posamezne identitete ali – širše – kulture, etnične skupine postanejo nevidne. V luči tega je pomembna učiteljeva občutljivost na razlike, predvsem pa stopnja njegove lastne medkulturne občutljivosti. Da pa bi učenec bolje razumel samega sebe in drugega, tako kot individuum in hkrati kot del skupine, je pomembno, da se pozornost usmeri tudi na podobnosti, torej na vse tisto, kar nam je skupno z vidika potreb, interesov, eksistenčnih vprašanj, pravic in dolžnosti, skratka vse, kar »združuje človeštvo onkraj razlikovanj« (Di Rienzo, 2006: 35). Vzgoja v šolah naj bo torej usmerjena tudi v valorizacijo podobnosti, saj nas te še dodatno približajo drugemu. Odkrivanje podobnosti v razlikah ter razlik v podobnostih je namreč proces, ki omogoča dekonstrukcijo stereotipov in predsodkov, prepoznavanje kompleksnosti ter raznolikosti različnosti in podobnosti (Chakir, 2016; Di Rienzo, 2006).

Bennetov 6-stopenjski model medkulturne občutljivosti po našem prepričanju predstavlja za učitelja odlično sredstvo, ki mu pomaga opazovati in razumeti ter se ustrezno odzvati na različne stopnje medkulturne občutljivosti učencev. Če želimo vzgojiti razumevajoče otroke, ki bodo na drugačnost gledali kot na vrednoto in ne kot na oviro, moramo biti kot učitelji usmerjeni v razvijanje vse višjih stopenj medkulturne občutljivosti učencev. Na tem temelju bomo potem lahko gradili skupnost, temelječo na spoštljivem sobivanju.

VIRI IN LITERATURA

- Abacioglu, C. S., Volman, M., Fischer, A. H. (2020). Teachers' multicultural attitudes and perspective taking abilities as factors in culturally responsive teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 90(3), 736–752.
- Apedaile, S., Schill, L. (2008). *Critical Incidents for Intercultural Communication. An Interactive Tool for Developing Awareness, Knowledge, and Skills*. Edmonton, Alberta: NorQuest College Intercultural Education Programs.
- Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. V: R. M. Paige (ur.), *Education for the intercultural experience*. Intercultural Press, str. 21–71.
- Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent. V: J. S. Wurzel (ur.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*. Intercultural Resource Corporations, str. 62–77.
- Bennett, M. J. (2009). Defining, measuring, and facilitating intercultural learning: a conceptual introduction to the Intercultural Education double supplement. *Intercultural Education*, 20(S1-2), S1–S13.
- Bernardi, B. (1993). Multiculturalità ed interculturalità: l'apporto delle ricerche antropologiche. *Annali Della Pubblica Istruzione*, XXXIX(5), 418–427.
- Chakir, K. (2016). Dal discorso dell'odio al discorso del rispetto nelle scuole d'infanzia. *Encyclopaideia*, 20(46), 120–142.
- Chen, G. M., Starosta, W. J. (1997). A Review of the Concept of Intercultural Sensitivity. *Human Communication*, 1(1), 1–16.
- De Toni, M., Kožar Rosulnik, K., Vižintin, M. A. (2013). Razvijanje medkulturne zmožnosti pri učiteljih in učencih. Ljubljana, Trst: Slovenski raziskovalni inštitut, ZRC SAZU ISIM.
- Deardorff, D. K. (2009). *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks: Sage.
- Derman-Sparks, L., Olsen Edwards, J. (2010). *Anti-Bias Education for Young Children and Ourselves*. Washington DC: National Association for the Education of Young Children.
- Derman-Sparks, L., Olsen Edwards, J. (2016). The Goals of Anti-bias Education Clearing Up Some Key Misconceptions. *Child Care Exchange*, June, 14–18.
- Di Rienzo, A. (2006). Progetti di educazione interculturale al nido. V: I. Bolognesi, A. Di Rienzo, S. Lorenzini in A. Pileri (Ur.), *Di cultura in culture. Esperienze e percorsi interculturali nei nidi d'infanzia*. Milano: FrancoAngeli, 21–40.
- Endicott, L., Bock, T., Narvaez, D. (2002). Learning processes at the intersection of ethical and intercultural education. *Annual Meeting of the American Educational Research*, New Orleans, LA. http://www3.nd.edu/~dnarvaez/Learning_Processes.pdf (dostopno 20. 10. 2020).
- Greenholtz, J. (2000). Assessing cross-cultural competence in transnational education: The Intercultural Development Inventory. *Higher Education in Europe*, 24(3), 411–416.
- Lin, M., Lake, V. E., Rice, D. (2008). Teaching Anti-Bias Curriculum in Teacher Education Programs: What and How. *Teacher Education Quarterly*, 35(2), 187–200.
- Milharčič Hladnik, M. (2012). Medkulturni odnosi in socialne participacije v kontekstu migracij. Dve
- Domovini: Razprave o izseljenstvu, 36, 7–18.
- Miltenburg, A., Surian, A. (2002). *Apprendimento e competenze interculturali. 20 giochi e attività per insegnanti e educatori*. Bologna: Emi.
- Mlinar, K. (2019). *Spoštovanje drugega kot drugačnega v javni osnovni šoli (doktorska disertacija)*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Passaseo, A. M. (2015). Quando i luoghi si trasformano. Ripensare l'interculturalità ri-mappando i territori. *Quaderni Di Intercultura*, VII, 140–149.
- Sinicrope, C., Norris, J., Watanabe, Y. (2007). Understanding and Assessing Intercultural Competence: a Summary of Theory, Research, and Practice (Technical Report for the Foreign Language Program Evaluation Project). *Second Language Studies*, 26(1), 1–58.
- Surian, A. (2006). Apprendere le competenze interculturali. <http://dimensionesperanza.it/dossier-multiculturalita/item/2483-apprendere-le-competenze-interculturali-a-cura-di-alessio-surian.html> (dostopno 20. 10. 2020).
- The Council of the European Union (2018). Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (text with EEA relevance). *Official Journal of the European Union* (2018/C 189/01), 1–13. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN) (dostopno 15. 10. 2020).
- Vrečer, N. (2011). Medkulturne kompetence kot prvi pogoj za uspešen medkulturni dialog. V: M. Lukšič - Hacin, M. Milharčič Hladnik, M. Sardoč (ur.), *Medkulturni odnosi kot aktivno državljanstvo*. Ljubljana: Založba ZRC, str. 169–178.