

ZMANJŠEVANJE ETNIČNIH PREDSDODKOV V RAZREDU: KLJUČ DO BOLJ VKLJUČUJOČE IN SPREJEMAJOČE ŠOLE

*Reducing Ethnic Prejudice in Class:
The Key to a More Inclusive and Accepting School*

ZAKAJ JE VKLJUČUJOČA ŠOLSKA KLIMA ZA UČENCE, KI SO PRIPADNIKI ETNIČNIH MANJŠIN, POMEMBNA

Naraščajoča etnična raznovrstnost učencev kot posledica množičnih političnih in ekonomskih migracij predstavlja za pedagoške delavce izziv pri vzpostavljanju vključujočega in vzpodbudnega učnega okolja za vse učence. Kar pogosto otežuje integracijo otrok migrantov v šolsko skupnost, so namreč predsodki vrstnikov, ki lahko vodijo v izločenost otroka z drugačnim kulturnim ozadjem in v medvrstniško nasilje. Po raziskavah sodeč naj bi otroci kazali predsodke do drugih skupin že okoli 5. leta starosti, kar pomeni, da bi bilo treba etnične predsodke nasloviti že ob vstopu v šolo (Aboud idr., 2012). Izločenost iz družbe zaradi drugačne etnične pripadnosti naj bi bila povezana s številnimi nezaželenimi vedenji, kot so fizično nasilje, prestopništvo in zloraba drog (Tobler idr., 2013). **Kratkoročno naj bi izločenost vodila v pomanjkanje motivacije in splošen slabši uspeh v šoli, dolgoročno pa v vse večje izostajanje od pouka in posledično izpad iz šolskega sistema** (Benner in Kim, 2009). Izpostavljenost etničnim predsodkom je torej eden izmed dejavnikov tveganja za učno neuspešnost in predčasno prekinitev izobraževanja, ki sta pri mladih migrantih in pripadnikih etničnih manjšin že tako pogosti. Tako naj bi samo 23 % migrantov nadaljevalo izobraževanje na srednjih šolah v primerjavi s 84 % vseh mladostnikov (UNHCR, 2018). Nesprejetost s strani lokalnega okolja lahko tako še pogloblja problem, pozitivna in sprejemajoča šolska klima pa lahko predstavlja varovalen dejavnik pred izpadom iz šolskega sistema ter vzpodbuja socialno vključenost in prilagoditev učencev z drugačnim etničnim ozadjem na novo kulturno okolje.

KAKO ZMANJŠATI ETNIČNE PREDSDODKE V RAZREDU

Kot odgovor na potrebe po uspešni integraciji učencev druge etnične skupine so se razvili pristopi, s katerimi naj bi zmanjšali etnične predsodke in izboljšali odnose z vrstniki iz lokalnega okolja. Daleč najbolj učinkoviti so se pokazali pristopi, ki so temeljili na hipotezi medskupinskega stika (ang. *the contact hypothesis*) (Pettigrew in Tropp, 2006,

Ülger, Dette-Hagenmeyer, Reichle in Gaertner, 2018). Ta pravi, da naj bi stik med pripadniki različnih etničnih skupin pod pravimi pogoji zmanjšal negativna stališča do tuje skupine in vodil v bolj pozitivne medskupinske odnose. Med pogoji, ki jih je navedel avtor hipoteze medskupinskega stika, Allport (1954, v Brown in Hewstone, 2005), so: a) enak socialni status obeh skupin, b) enotnost cilja, c) soodvisnost med skupinami pri doseganju cilja ter d) podpora s strani avtoritete.

Enak socialni status obeh skupin pomeni, da so učenci v šolskem okolju obravnavani enakopravno ne glede na njihovo etnično pripadnost. Pogosto je to težko dosegljivo, saj med učenci obstajajo razlike v njihovih intelektualnih sposobnostih, obstoječem znanju pri določenem predmetu, socialnih in čustvenih spretnostih in socialno-ekonomskem položaju njihovih družin. Te razlike pomembno sodoločajo socialni status učencev v razredu. Učenci z drugačnim etničnim ozadjem so manj enakopravni, saj imajo malo možnosti za aktivno sodelovanje pri pouku zaradi nepoznavanja jezika ter pogosto ne dosegajo izobraževalnih standardov gostujoče države, kar je posledica prekinitev izobraževalnega procesa, ki so jih bili deležni tekom migracij (Dryden-Peterson, 2015). Kljub temu da bodo razlike med učenci vedno obstajale, pa lahko pripomoremo k temu, da se učenci migranti v razredu počutijo bolj enakopravno in da jih kot enakopravne obravnavajo tudi preostali učenci. Učencem, ki zaradi pomanjkljivega poznavanja jezika in primanjkljajev v znanju težko aktivno sodelujejo, prilagodimo pouk do te mere, da lahko tudi oni pri njem vsaj občasno sodelujejo. To lahko storimo tako, da v pouk vključimo naloge, ki so jezikovno manj zahtevne oz. pri katerih bi glede na raven poznavanja slovenskega jezika lahko sodelovali tudi učenci, katerih materni jezik ni slovenščina. Učencem z večjimi primanjkljaji v znanju individualne naloge prilagodimo njihovi stopnji razumevanja določene snovi ter pohvalimo njihov trud in napredek. S tem jim damo možnost, da pri učenju doživijo uspeh, kar jih bo motiviralo za intenzivnejše sodelovanje pri pouku in jim zagotovilo zadosti zaupanja v lastne sposobnosti (Weiser, 2014).

Učence z drugačnim etničnim ozadjem lahko vključimo tudi tako, da jim damo možnost, da spregovorijo o sebi, svojem jeziku in svoji kulturi. To najlažje izvedemo v obliki predstavitev na temo njihovega rojstnega kraja, običajev, jezika in religije, ki jih lahko izvede učenec ali učitelj. S tem jim bomo dali vedeti, da se zanimamo za-

nje in za njihov način življenja, hkrati pa bodo preostali učenci lahko spoznali več o kulturi migrantov, kar bo pomagalo zmanjšati stereotipe, ki so jih predhodno imeli o pripadnikih učenceve etnične skupine. Če učenec izrazi, da se ne želi izpostavljati, ga v predstavitev ne silimo. Sami lahko v pouk vključimo več gradiva, ki se nanaša na etnično ozadje učencev, npr. knjige, katerih zgodbe se dogajajo v državi izvora učencev migrantov oz. vključujejo like podobnega etničnega porekla. Kulturno relevantno gradivo naj bi pripomoglo k večji vključenosti pri pouku, učenci, ki v učnih pisnih gradivih niso ustrezno reprezentirani, pa bodo z večjo verjetnostjo izgubili zanimanje za branje šolskih gradiv (The National Council of Teachers of English, n. d.).

Da bi se predsodki učencev zmanjšali, naj bi imeli skupen cilj, za dosego katerega morajo sodelovati. Da bi dosegli ta pogoja, **je treba v razredu namesto tekmovalnosti vzpodbujati sodelovanje**. To lahko dosežemo tako, da namesto individualnega dela učencem večkrat dodelimo delo v skupini, pri katerem pa se poskušamo izogniti določanju zmagovalcev pri določeni nalogi in primerjavi med posamezniki oz. skupinami, saj slednje vzpodbujajo tekmovalnost med učenci (Shindler, 2009). Učencem pomagamo, da si kot razred zastavijo skupinske cilje, za doseganje katerih bodo nagrajeni in si zanje lahko prizadevajo kot skupina. Hkrati pa naj bodo cilji takšni, da je vsak učenec individualno odgovoren za svoj prispevek k doseganju cilja. Poskrbeti moramo, da so vsi zmožni prispevati svoj del k doseganju cilja. Učenec, ki bi preostalim učencem otežil doseganje cilja, bi bil lahko zaradi tega izločen iz razredne skupnosti (Carpenter in McKee Higgins, 1996). Tako bi npr. tujejezični učenec, če bi si razred zastavil cilj v celoti prebrati domače branje pri slovenščini, lahko zaradi slabšega razumevanja besedil otežil doseganje cilja in bil posledično odrinjen. Da bi se temu izognili, bi aktivnost, ki je po navadi izvedena individualno (npr. branje), lahko izvedli v skupini. Učenci bi lahko organizirali študijske skupine, v katerih bi skupno brali in se pogovarjali o besedilih, njihovo prisotnost in sodelovanje pa bi nagradili.

V razredih lahko sodelovanje dosežemo s sodelovalnim učenjem in skupinskimi projektnimi deli. Kot zelo uspešna se je pokazala metoda mešanih skupin (ang. *jigsaw classroom technique*), pri kateri je vsakemu učencu v skupini dodeljen del snovi, ki se jo mora naučiti in jo predstaviti preostalim članom skupine (Aronson, 1971, v Desforjes idr., 1991). Pogoj za uspešnost pri dani nalogi je, da učenci med sabo sodelujejo, vsak od njih pa je aktivno vključen v proces izgradnje znanja.

V nadaljevanju povzemamo navodila za izvedbo metode mešanih skupin (Silver, Strong in Perini, 2007):

1. Učence razdelimo v enako velike skupine po 4 do 6 otrok. Če skupin ne moremo narediti enako velikih, učence razdelimo v manjše enako velike skupine (npr. od 3 do 4), učence, ki so v presežku, pa dodelimo že obstoječim skupinam.
2. Vsebine, ki jih želimo z učenci predelati, razdelimo na toliko delov, kolikor je učencev v skupinah.
3. Vsakemu učencu v skupini je dodeljen eden izmed delov snovi, ki ga mora preučiti. Pri tem smo pozorni, da je učencu migrantu dodeljen del, ki ustreza njegovemu predznanju in ravni jezikovnega razumevanja. Če ima-

mo skupine, v katerih je učencev več, kot je delov snovi, potem sta za del snovi (po navadi najtežji oz. najdaljši) odgovorna dva učenca.

4. Ko je vsak učenec preučil svoj del snovi, jih začasno zberemo v »ekspertne« skupine, ki jih sestavljajo učenci, ki so preučili enak del snovi. V posamezni »ekspertni« skupini se učenci dogovorijo, kako bodo del snovi predstavili preostalim učencem.
5. Učenci se vrnejo v izvirne skupine, kjer imajo člani skupine različne, a komplementarne dele snovi. Vsak predstavi svoj del snovi, medtem, ko si preostali člani skupine zapisujejo in postavljajo morebitna vprašanja.
6. Razumevanje učencev preverimo ustno ali pisno (npr. s kratkim kvizom). Podamo jim jasne povratne informacije o samem izidu naloge ter procesu dela (npr. ali so bili pri nalogi uspešni oz. ali je bil namen naloge dosežen). Spodbudimo jih k samovrednotenju in vrstniškemu vrednotenju procesa sodelovanja pri nalogi.

Zadnji pogoj za zmanjšanje etničnih predsodkov v razrednem kontekstu je izražena učiteljeva podpora medkulturnemu druženju in sodelovanju med učenci z različnim etničnim ozadjem. Kot pedagoški delavci svojo podporo medkulturnemu druženju najlažje izrazimo tako, da smo zgled našim učencem pri interakcijah s pripadniki etničnih manjšin. Naš odnos do učencev z drugačnim etničnim ozadjem namreč predstavlja model drugim učencem, kako naj jih zaznavajo in se do njih vedejo (Košir, 2017). Velik del našega zaznavanja in vedenja, še posebej nebesedna komunikacija, pa je pogosto nezaveden in izhaja iz naših neozaveščenih predsodkov, pričakovanj in pristranosti (Luft in Ingham, 1955, v Košir, 2017). Čeprav se ne zavedamo, da učenca zaradi lastnih predstav morda obravnavamo drugače, pa to vsekakor lahko opazijo preostali učenci in nas posnemajo. V razredih, ki jih poučujejo učitelji z visoko stopnjo nezavednih predsodkov, je pri učencih pripadnikih etničnih manjšin zaslediti slabši akademski in jezikovni napredek ter manj prijateljstev in socialnih stikov z učenci večinske etnične pripadnosti (Alan, Duysak, Kubilay in Mumcu, 2020). Na našem odnosu do učencev pripadnikov etničnih manjšin največ naredimo s tem, da ozaveščamo morebitna lastna nezavedna stališča, prepričanja, občutja in vedenja do njih. To storimo z iskanjem in sprejemanjem povratnih informacij drugih ter z lastno introspekcijo. Svoja opažanja in uvide v lastno razmišljanje in vedenje lahko beležimo v t. i. poklicnih dnevnikih (za več informacij in primere dnevniških zapisov glej Göker, 2016; Korthagen in Vasalos, 2009). Pri refleksiji si lahko pomagamo s spodaj navedenimi vprašanji.

Primeri vprašanj, ki so nam lahko v pomoč pri refleksiji o naših lastnih stališčih in vedenjih do učenca, ki je pripadnik tuje etnične skupine so (prirejeno po Cook Ross, n. d.):

1. Ali imam do pripadnikov učenceve etnične skupine obstoječa negativna prepričanja in pričakovanja?
2. Sem imel/-a s pripadniki učenceve etnične skupine v preteklosti slabe izkušnje? Kakšnim vzrokom pripisujem slabe izkušnje?
3. Ali opažam kakšne lastne vzorce obnašanja v odnosu z učencem, ki bi lahko bili plod mojih predhodnih prepričanj do tega učenca in njegove etnične skupine?
4. Kako lahko zavestno ustavim oz. spremenim vedenja, ki izhajajo iz mojih lastnih prepričanj in pričakovanj do učenca?

JE MOŽNO PREDSDODKE DO ETNIČNIH MANJŠIN ZMANJŠATI BREZ NEPOSREDNEGA MEDSKUPINSKEGA STIKA?

Pogosto si želimo etnične predsodke z učenci nasloviti že pred prihodom učencev z drugačnim etničnim ozadjem v razredno skupnost, vendar je takrat neposredni medkulturni stik pogosto nemogoče doseči. Tudi v razredu z manjšim številom etnično drugačnih učencev je težko zagotoviti bližnji stik vsakega od učencev pripadnikov etnične večine z učenci pripadniki etnične manjšine.

V odgovor na to so se razvile tri vrste delavnic, pri katerih učence prek različnih medijev posredno seznanimo z vrstniki z drugačnim kulturnim ozadjem. Vse so se pokazale kot enako uspešne pri zmanjševanju negativnih stereotipov pri učencih kot neposredni medskupinski stik (Pettigrew, Christ, Wagner in Stellmacher, 2007; Vezzali, Stathi, Crisp in Capozza, 2015). Prva vrsta temelji na

hipotezi posrednega stika (*vicarious contact*) in predpostavlja, da opazovanje prijateljskih stikov med vrstnikom, ki je pripadnik učenceve lastne etnične skupine, in vrstnikom, ki je pripadnik tuje etnične skupine, vodi v izboljšanje stališč do tuje skupine pri samem učencu. Druga vrsta temelji na **hipotezi razširjenega stika** (*extended contact*) in trdi, da

samo informacija o tem, da je vrstnik, ki je pripadnik iste etnične skupine kot učenec, prijatelj s pripadnikom tuje etnične skupine, izboljša učenčeva stališča do tuje etnične skupine (Brown in Hewstone, 2005). Delavnice, ki temeljijo na teh dveh hipotezah, se v okviru pouka največkrat izvedejo v obliki branja zgodb ali ogleda videoposnetkov, v katerih nastopa vrstnik, ki je pripadnik enake etnične skupine kot učenci in je prijatelj z vrstnikom, ki je pripadnik tuje etnične skupine. Pri izbiri gradiva za izvedbo delavnic je treba posebno pozornost posvetiti nekaterim značilnostim zgodbe. Učenci se morajo z likom v zgodbi identificirati oz. ga morajo zaznavati kot pripadnika lastne etnične skupine (Cameron, Rutland, Brown in Douch, 2006). Izbrano gradivo naj tako v zgodbi vsebuje lik, ki je učencem podoben (npr. po videzu in nacionalnosti), vrstnik tuje etnične skupine pa naj bo prikazan v pozitivni luči. Gradivo naj se osredotoča na razlike in podobnosti likov z različnim etničnim ozadjem ter poudarja njihovo pripadnost različnim skupinam (npr. beguncem, migrantom) ter hkrati isti nadredni skupini (npr. učencem drugega razreda) (Cameron idr., 2006). Takšno gradivo bo npr. izpostavilo, da ima družina enega lika drugačne navade kot družina drugega lika, vendar pa oba rada igrata nogomet. Preden učence seznanimo z

gradivom, na njem razumljiv način razjasnimo pomembne pojme, ki so pomembni za razumevanje gradiva. Tako npr. razložimo, kaj pomeni begunec oz. migrant, zakaj se seli v druge države itd. Branju/ogledu gradiva sledi razprava, kjer učencem damo možnost, da delijo lastne izkušnje in vtise o prebranjem/gledanjem. Pogovor lahko glede na gradivo pri starejših učencih napeljemo na pogovor o etničnih predsodkih in diskriminaciji. To je bilo uspešno izvedeno pri branju odlomkov knjige Harry Potter, ki so se nanašali na predsodke in njihove posledice, učencem 5. razreda (za natančno opredelitev branih odlomkov glej Vezzali, Stathi, Giovannini, Capozza in Trifiletti, 2014).

Zadnja vrsta delavnic temelji na **hipotezi namišljene-ga stika** (*imagined contact*), ki predpostavlja, da naj bi bilo za izboljšanje stališč do tuje etnične skupine pri učencu dovolj že samo razmišljanje o pozitivnem medskupinskem stiku z vrstnikom, ki je pripadnik tuje etnične skupine (Vezzali idr., 2015). Delavnice so lahko izvedene tako, da si otroci in mladostniki zamišljajo igranje z vrstnikom, ki je pripadnik tuje etnične skupine, in si na podlagi tega izmislijo zgodbo, narišejo risbo ali pa na to temo napišejo spis (Stathi, Cameron, Hartley in Bradford, 2014). Učencem podamo osnovna navodila, kaj naj si predstavljajo. Vrstnika, ki je pripadnik tuje etnične skupine, lahko opišemo in poimenujemo, navedemo lahko okolje, v katerem se prizor dogaja (npr. ob morju, na travniku) itd. Mlajšim učencem lahko za lažje predstavljanje v

pomoč priskrbimo slikovno gradivo (npr. sliko pripadnika tuje etnične skupine, sliko igrišča). Po koncu se z učenci pogovorimo o prizorih, ki so si jih zamislili. Učenci naj predstavijo dogajanje v zamišljenem prizoru, opišejo, kaj se dogaja na risbi, ali pa preberejo spis, ki so ga napisali. Delavnice z zamišljenim stikom pa lahko izvedemo tudi v obliki domišljajske igre, kjer učenci pripadajo dvema različnima skupinama, ki morata sodelovati med sabo, da bi dosegla določen cilj oz. rešila problem. Odličen primer je delavnica, na kateri so učenci, stari 8 do 10 let, sodelovali v igri, kjer so jih razdelili v dve rasi vesoljcev, ki sta morali združiti moči, da bi rešili svoj planet (za podroben opis glej Vezzali idr., 2015).

Zavedati se moramo, da je reševanje problematike etničnih predsodkov dolgotrajen proces, ki terja od nas več, kot samo eno delavnico na tematiko predsodkov. To se je jasno pokazalo ob pregledu najnovejših raziskav na temo delavnic za zmanjševanje etničnih predsodkov v razredu, katerih ugotovitve sem zbrala v sistematičnem teoretičnem pregledu (glej Lampret, 2020). Najbolj učinkovite so bile tiste delavnice, pri

“

Moja najboljša učiteljica je že prvo uro v gimnaziji name naredila vtis. Pomembno zanj je bilo, da se vsi v razredu dobro počutimo. Če se je kdo počutil neprijetno ali slabo, je to takoj opazila. Vedno sem imela občutek, da se ji ni bilo problem poglobiti tudi v teme in zgodbe ljudi, ki jih ni poučevala, ob tem pa nikoli ni bila vsiljiva. Dala mi je pomembne napotke in kompetence za prihodnost, spoštovala me je in mi povedala, da je moje sodelovanje z njo pomembno. Všeč mi je bilo, da me je pohvalila, tudi ko me nihče drug ni. Med nama je ostala pomembna vez, ki je živa tudi sedaj, ko nisva več v odnosu profesorica – učenka. Še danes mi zna prisluhniti in svetovati, nikoli pa mi ne vsiljuje mnenja. Verjela je vame tudi, ko sama nisem več.

(študentka PEF UL, 19 let)

”

katerih se je problematiko predsodkov naslavljal večkrat in v daljšem časovnem obdobju, enkratne delavnice pa so se dolgoročno pokazale kot neučinkovite. Največ lahko naredimo tako, da poskušamo etnične predsodke in medkulturno vsebino smiselno vključiti v snov, ki jo podajamo razredu. Ni potrebno, da za obravnavo teh tematik v razredu porabimo dosti časa. Več relativno kratkih delavnic (do

30 minut) naj bi bilo namreč bolj učinkovitih kot samo ena dolga (2–4 ure), če je učencem le zagotovljeno dovolj časa za predvidene aktivnosti (Lampret, 2020). Veliko naredimo že, če 10 do 15 minut pouka namenimo branju odlomka o migrantih ali del snovi predelamo s pomočjo metode mešanih skupin.

VIRI IN LITERATURA

- Aboud, F., Tredoux, C., Tropp, L., Brown, C., Niens, U., Noor, N. (2012). Interventions to reduce prejudice and enhance inclusion and respect for ethnic differences in early childhood: A systematic review. *Developmental Review*, 32(4), 307–336. doi:10.1016/j.dr.2012.05.001.
- Alan, S., Duysak, E., Kubilay, E., Mumcu, I. (2020). Social exclusion and ethnic segregation in schools: The role of teacher's ethnic prejudice. Dostopno na <https://static1.squarespace.com/static/5b75fc713917ee2070a01bfb/t/5edeb5331dd8f8149bedd9a4d/159143200533/Social+Exclusion+and+Teacher+Effects.pdf>.
- Benner, A. D., Kim, S. Y. (2009). Experiences of discrimination among Chinese American adolescents and the consequences for socioemotional and academic development. *Developmental Psychology*, 45(6), 1682–1694. doi:10.1037/a0016119.
- Brown, R., Hewstone, H. (2005). An integrative theory of intergroup contact. V: M. P. Zanna (ur.), *Advances in experimental social psychology*, 37 255–343. San Diego, CA: Academic Press. doi:10.1016/S0065-2601(05)37005-5.
- Cameron, L., Rutland, A., Brown, R., Douch, R. (2006). Changing children's intergroup attitudes toward refugees: Testing different models of extended contact. *Child Development*, 77(5), 1208–1219. doi:10.1111/j.1467-8624.2006.00929.x.
- Carpenter, S., McKee Higgins, E. (1996). Behavior management in inclusive classrooms. *Remedial and Special Education*, 17(4), 195–203. doi:10.1177/074193259601700402.
- Cook Ross. (n. d.). Unconscious bias: Practicing conscious awareness to mitigate the impact of unconscious bias in the workplace [Brošura]. Dostopno na https://dent.umich.edu/sites/default/files/2019-04/UB%20Takeaway%20Sheet_42715%20%281%29.pdf.
- Desforges, D. M., Lord, C. G., Ramsey, S. L., Mason, J. A., Van Leeuwen, M. D., West, S. C., Lepper, M. R. (1991). Effects of structured cooperative contact on changing negative attitudes towards stigmatized social groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(4), 531–544. doi:10.1037//0022-3514.60.4.531.
- Dryden-Peterson, S. (2015). Refugee education in countries of first asylum: Breaking open the black box of pre-resettlement experiences. *Theory and Research in Education*, 14(2), 131–148. doi:10.1177/1477878515622703.
- Göker, S. D. (2016). Use of Reflective Journals in Development of Teachers' Leadership and Teaching Skills. *Universal Journal of Educational Research*, 4(12A), 63–70. doi:10.13189/ujer.2016.041309.
- Korthagen, F. A. J., Vasalos, A. (2009). »Kakovost od znotraj« kot ključ profesionalnega razvoja. Vzgoja in izobraževanje, 40(4), 5–21.
- Košir, K. (2017). Pedagoška psihologija za učitelje (izbrane teme). Maribor: Univerzitetna založba Univerze v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
- Lampret, A. (2020). Sistematični teoretični pregled intervencij za zmanjševanje etničnih predsodkov, zasnovanih na medskupinskem kontaktu, v šolskem kontekstu (Diplomsko delo). Maribor: Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta.
- Pettigrew, T. F., Christ, O., Wagner, U., Stellmacher, J. (2007). Direct and indirect intergroup contact effects on prejudice: A normative interpretation. *International Journal of Intercultural Relations*, 31(4), 411–425. doi:10.1016/j.ijintrel.2006.11.003.
- Pettigrew, T. F., Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751–783. doi:10.1037/0022-3514.90.5.751.
- Shindler, J. (2009). Chapter 18: Examining the use of competition in the classroom. V: J. Shindler (ur.), *Transformative Classroom Management*. ZDA: John Wiley & Sons Inc. Dostopno na <https://web.calstatela.edu/faculty/jshindl/cm/Chapter18competition-final.htm>.
- Silver, H., Strong, R., Perini, M. (2007). Chapter 15: The Jigsaw. V: H. Silver, R. Strong in M. Perini (ur.), *The strategic teacher: Selecting the right research-based strategy for every lesson* (str. 183–194). ZDA: ASCD.
- Stathi, S., Cameron, L., Hartley, B., Bradford, S. (2014). Imagined contact as a prejudice-reduction intervention in schools: the underlying role of similarity and attitudes. *Journal of Applied Social Psychology*, 44(8), 536–546. doi:10.1111/jasp.12245.
- The National Council of Teachers of English. (n. d.). Adolescent Literacy [Brošura]. Dostopno na <https://cdn.ncte.org/nctefiles/resources/policyresearch/adolllresearchbrief.pdf>.
- Tobler, A. L., Maldonado-Molina, M. M., Staras, S. A., O'Mara, R. J., Livingston, M. D., Komro, K. A. (2013). Perceived racial/ethnic discrimination, problem behaviors, and mental health among minority urban youth. *Ethnicity & Health*, 18, 337–349. doi:10.1080/13557858.2012.730609.
- UNHCR (2018). Global trends: forced displacement in 2017. United Nations High Commissioner for Refugees. Dostopno na <https://www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/5b27be547/unhcr-global-trends-2017.html>.
- Ulger, Z., Dette-Hagenmeyer, D. E., Reichle, B., Gaertner, S. L. (2018). Improving outgroup attitudes in schools: A meta-analytic review. *Journal of School Psychology*, 67, 88–103. doi:10.1016/j.jsp.2017.10.002.
- Vezzali, L., Stathi, S., Crisp, R. J., Capozza, D. (2015). Comparing direct and imagined intergroup contact among children: Effects on outgroup stereotypes and helping intentions. *International Journal of Intercultural Relations*, 49, 46–53. doi:10.1016/j.ijintrel.2015.06.009.
- Vezzali, L., Stathi, S., Giovannini, D., Capozza, D., Trifiletti, E. (2014). The greatest magic of Harry Potter: Reducing prejudice. *Journal of Applied Social Psychology*, 45(2), 105–121. doi:10.1111/jasp.12279.
- Weiser, B. (2014). Academic diversity: Ways to motivate and engage students with learning disabilities. ZDA: Council for learning disabilities. Dostopno na http://www.council-for-learning-disabilities.org/wp-content/uploads/2014/07/Weiser_Motivation.pdf.