

La diversità nella scienza contemporanea

Marina Kovačević-Lepojević
Marija Trajković





Introduzione

In generale, la **diversità** può essere descritta come la presenza di differenze individuali innate o acquisite attraverso la socializzazione. Oltre alla diversità strutturale (età, genere, disuguaglianze socio-economiche), altri fattori di diversità riconosciuti nella letteratura scientifica sono l'origine culturale, l'appartenenza nazionale-etno-culturale (multipla), i valori culturali, la religione, le lingue, le condizioni fisiche e le abilità individuali. I ricercatori moderni negli Stati Uniti si riferiscono ai cosiddetti "Big 8" come categoria centrale per affrontare la diversità: razza/etnia, genere, nazionalità, classe/condizioni socio-economiche, età, orientamento di genere, abilità mentali/fisiche e religione. Trovare il giusto equilibrio tra uguaglianza (uguaglianza di trattamento) ed equità (giustizia educativa) sposta la risposta sociale dalla garanzia dei diritti formali (ad esempio nelle lingue minoritarie) a una migliore comprensione dei bisogni dei gruppi emarginati. La diversità è più di un semplice insieme di categorie. Si estende ai principi d'inclusione, riconoscimento e apprezzamento della diversità e alla capacità di partecipare equamente nella società. La diversità è solitamente legata alla propria appartenenza culturale. Il termine "cultura" comprende non solo la cultura legata alla razza, all'etnia e all'origine, ma anche la cultura condivisa da persone che condividono determinate caratteristiche comuni (ad esempio credenze, esperienze condivise e modi di stare al mondo).

Comprendere la **cultura** è una questione molto complessa, che dà luogo a definizioni, punti di vista e interpretazioni differenti. Secondo una delle interpretazioni della cultura, si possono distinguere la cultura oggettiva e soggettiva. La **cultura oggettiva** si riferisce a comportamenti o artefatti visibili e riconoscibili che sono appresi culturalmente e che possono essere identificati da persone esterne a quel gruppo culturale, mentre la **cultura soggettiva** si riferisce ad atteggiamenti e opinioni interiorizzati dai membri di un gruppo culturale, che sono molto più difficili da identificare da altri individui che non appartengono ad uno specifico gruppo culturale. Questa comprensione della cultura aumenta la consapevolezza della necessità di spostare l'attenzione dalla cultura oggettiva alla cultura soggettiva, al fine di comprendere meglio le caratteristiche culturali degli individui, il loro valore culturale e le specificità dello stile di apprendimento. In altre parole, la cultura include valori umani, lingua, religione, ideali, espressioni artistiche, modelli di relazioni sociali e interpersonali, e modi di percepire, comportarsi e pensare. Il modo in cui ci sentiamo, pensiamo, reagiamo e ci comportiamo riflette il nostro contesto culturale, il che indica che tutte le persone hanno la propria cultura.

La diversità è evidenziata come un **valore** molto importante, soprattutto negli enti che lavorano direttamente o entrano in contatto con bambini e giovani, come gli enti all'interno del sistema educativo, dell'assistenza sociale o del settore dell'animazione giovanile socio-educativa. Nella letteratura scientifica, vengono individuati diversi elementi del funzionamento di questi enti, che sono di fondamentale importanza per la valorizzazione della diversità, e possono essere riconosciuti a livello di cultura organizzativa, di rapporti reciproci tra dipendenti, collaboratori e giovani, nonché come loro capacità e risorse individuali per vedere

la diversità come un valore. Ad esempio, i piani d'azione per la diversità, i piani strategici e altri documenti **politici** sono considerati meccanismi fondamentali per promuovere e influenzare formalmente l'uguaglianza, la diversità e l'inclusione.

Alla luce della realtà attuale e futura, la necessità di preparare ogni individuo per una vita e un funzionamento adeguati in un mondo multiculturale e interculturale diventa un aspetto essenziale del funzionamento degli enti a livello globale. Ecco perché spesso si sottolinea che oltre all'azione a livello individuale, è necessaria un'azione sulle strutture e sulle procedure istituzionali. Ad esempio, deve esistere una legge per combattere tutte le manifestazioni di discriminazione, odio e intolleranza, oppure devono essere attuate campagne pubbliche di informazione sulle conseguenze sociali e personali dell'intolleranza e dell'odio. Tutto il personale che lavora negli enti governativi, nei servizi pubblici e nelle organizzazioni educative e della società civile dovrebbe essere formato sulla diversità e sulle misure per promuovere il dialogo, l'interazione e lo scambio interculturale sia sul posto di lavoro che nella comunità. Nonostante l'interesse e l'impegno per l'uguaglianza, la diversità e l'inclusione, esistono ancora variazioni significative nel se e nel modo in cui gli enti definiscono, comprendono e rispondono alle questioni relative a questi costrutti.

Il quadro teorico della diversità

Un ambiente inclusivo e solidale che promuova la diversità nella pratica si basa su diversi approcci e modelli teorici contemporanei: Teoria Bioecologica dello Sviluppo Umano; Prospettiva del Sistema di Sviluppo Relazionale; Approccio basato sui punti di forza; Il modello della distinzione ottimale; Teoria del contatto intragruppo; Teoria delle Interazioni Generative; Teoria del vincolo; Apprendimento socioemotivo; Modello della classe prosociale; Approccio scolastico globale; Approccio di sistema globale, ecc. Comprendere le basi teoriche della promozione della diversità ci consente di inquadrare le nostre azioni in linee scientifiche.

Il modello bioecologico dello sviluppo umano rappresenta un sistema teorico dinamico per ricercare lo sviluppo nel tempo riconoscendo la complessità delle interazioni tra fattori ambientali soggettivi e oggettivi. Nell'ultima versione del modello, gli autori introducono il concetto di processo prossimale che rappresentano lo scambio che avviene nella relazione tra l'individuo e altre persone, oggetti e simboli nell'ambiente circostante. Essi affermano: ai fini dello sviluppo la persona deve essere coinvolta nell'attività; affinché l'attività sia efficace è necessario che si svolga con regolarità e per un lungo periodo; i processi importanti per lo sviluppo non avvengono solo in una direzione, è necessario un certo livello di reciprocità affinché lo scambio avvenga; i processi prossimali non si riferiscono solo all'interazione con le persone, ma anche con oggetti e simboli; l'intensificazione dei processi prossimali determina lo sviluppo delle capacità degli studenti e l'ampliamento della cerchia di persone con cui interagiscono con l'età. Competenza e disfunzione si distinguono come esiti di processi prossimali. Una prospettiva di sistemi ecologici fornisce una lente concettuale che consente agli operatori multiculturale delle discipline umanistiche sociali di vedere i diversi utenti

nel contesto delle loro transizioni all'interno dei vari ambienti e degli adattamenti agli stessi. La prospettiva dei sistemi ecologici presta attenzione non solo allo spazio fisico o alla posizione geografica ma anche al contesto sociopolitico più ampio che modella il funzionamento mentale, fisico e sociale dei diversi individui.

La prospettiva dei sistemi di sviluppo relazionale si basa su quattro componenti: cambiamento e plasticità relativa; relazionalismo e integrazione del livello organizzativo; fondamento storico e temporalità; e i limiti della generalizzazione, della diversità e delle differenze individuali. Il cambiamento e la plasticità relativa dei sistemi di sviluppo enfatizza il focus sul cambiamento evolutivo, in cui esiste il potenziale per il cambiamento. Questa enfasi è resa necessaria dalla convinzione che il potenziale per il cambiamento esista nell'arco della vita e nei molteplici livelli di organizzazione che compongono l'ecologia umana. Questi livelli vanno dal biologico, attraverso le relazioni individuali/psicologiche e sociali prossimali (ad esempio, che coinvolgono relazioni diadiche, gruppi di pari e altro), al livello macro socioculturale. La teoria dei sistemi di sviluppo relazionale va oltre la divisione semplicistica in fonti di sviluppo in variabili o processi legati alla natura e all'educazione; essa vede i molteplici livelli di organizzazione che esistono nell'ecologia dello sviluppo umano come parte di un sistema di sviluppo inestricabilmente collegato. Tutti i livelli di organizzazione all'interno del sistema di sviluppo sono integrati con i cambiamenti storici, dove la storia come livello di organizzazione, sebbene continuamente fusa con tutti gli altri livelli, rappresenta la struttura più ampia del sistema. Qualcosa che in un momento storico viene riconosciuto come importante per i rapporti tra i livelli del sistema di sviluppo umano, in un altro momento può essere del tutto insignificante. Le differenze individuali derivano inevitabilmente dall'azione del sistema di sviluppo, spostano il sistema in modo da alimentare ulteriormente la diversità, rendendo gli individui allo stesso tempo simili ad altre persone e unici (come nessun'altra persona).

Il modello della distinzione ottimale punta ai due bisogni opposti degli esseri umani riguardo al concetto di sé e all'appartenenza sociale. Da un lato c'è bisogno di integrazione e inclusione, dall'altro di differenziazione. All'aumentare dell'inclusività, si attiva il bisogno di differenziazione e viceversa, al diminuire dell'inclusività, diminuisce il bisogno di differenziazione, ma si attiva il bisogno di appartenenza. I bisogni concorrenti si tengono quindi reciprocamente sotto controllo, garantendo che gli interessi di un livello non vengano sacrificati per un altro. Secondo il modello di diversità ottimale, due motivazioni opposte producono la capacità di identificarsi socialmente con gruppi speciali che soddisfano contemporaneamente entrambi i bisogni.

Il meccanismo principale della **Teoria del contatto intragruppo** è lo sviluppo di una preferenza per persone o oggetti con maggiore visibilità. I fattori riconosciuti come importanti per un contatto ottimale nella formulazione di questa teoria sono: status paritario, obiettivi comuni, cooperazione intragruppo, supporto dell'autorità e regole chiare sono condizioni favorevoli, ma non necessarie. Con più contatto intragruppo, c'è maggiore fiducia e relazioni interpersonali. Questi effetti del contatto non riguardano solo i gruppi etnici, ma anche altri gruppi come le persone omosessuali, disabili e con disturbi mentali. Inoltre, questi effetti tendono a generalizzarsi oltre che ai membri interessati dell'outgroup nella situazione,

all'intero outgroup, ad altre situazioni, e persino ad altri outgroup non coinvolti nel contatto. Inoltre, la teoria sottolinea l'universalità degli effetti ottenuti - tra i popoli, i generi e i gruppi di età. Per esaminare le nuove scoperte nella teoria e nella ricerca sul contatto intragruppo, è stata condotta una meta-analisi in cui sono stati elaborati 515 studi e con più di 250.000 intervistati, che ha dimostrato che il contatto intragruppo riduce i pregiudizi. I principali mediatori dell'effetto sono fondamentalmente affettivi: riduzione dell'ansia ed empatia. Anche il contatto indiretto riduce i pregiudizi – il contatto indiretto attraverso i mass media. Alcune carenze della teoria riguardano, ad esempio, il maggior senso di deprivazione della popolazione minoritaria, che, a maggior contatto con la popolazione maggioritaria, si rende conto di quanto sia deprivata, il che ha un lato positivo perché, in questo modo, aumenta la capacità delle minoranze di lottare per i diritti umani. I risultati della ricerca suggeriscono che un maggiore contatto interetnico può favorire una maggiore segregazione.

La Teoria delle Interazioni Generative suggerisce che per facilitare l'inclusione, molteplici tipi di dinamiche di esclusione (auto-segregazione, paura della comunicazione, stereotipi e stigmatizzazione) devono essere superati attraverso l'elaborazione cognitiva adattiva e lo sviluppo di abilità, e deve verificarsi l'impegno in interazioni positive per facilitare l'inclusione creata e sostenuta da insiemi di pratiche organizzative contestualmente rilevanti. Le pratiche organizzative forniscono le seguenti condizioni per interazioni generative: perseguire uno scopo organizzativo importante e condiviso, mescolare frequentemente membri diversi per lunghi periodi di tempo, consentire a gruppi diversi di avere uno status paritario e uno status privilegiato nel contribuire al successo, e garantire l'interdipendenza cooperativa e il comfort interpersonale e l'autoefficacia, l'equità per gli individui e i gruppi nell'organizzazione. L'inclusione si mostra come contatto adattivo, contatto che stimola la generatività dei membri del gruppo attraverso un'interazione continua che porta alla riduzione dei pregiudizi e allo sviluppo delle competenze.

La teoria del vincolo si basa sull'osservazione che una maggiore diversità etnica in un determinato contesto non si traduce in più relazioni, siano esse conflittuali o amichevoli, ma in generale in meno relazioni. Secondo la teoria del vincolo, la distinzione tra gruppi etnici minoritari e maggioritari all'interno del contesto non è rilevante. Gli individui ritirano, indipendentemente dal gruppo a cui appartengono, cosa che l'autore della teoria ha confermato empiricamente a livello comunitario. La ricerca condotta da un gruppo di autori che hanno testato la teoria nel contesto scolastico, per esaminare se la diversità etnica porta meno amicizie e di più scarsa qualità tra gli studenti in un campione di 85 scuole secondarie, ha confermato che la diversità etnica porta generalmente meno amicizia e meno attaccamento agli amici. Un'analisi più dettagliata ha rilevato che uno status socioeconomico inferiore, e non la diversità etnica, contribuisce effettivamente a un numero e una qualità inferiori delle amicizie. Tuttavia, per la minoranza studentesca, una maggiore diversità etnica porta più amici e un maggiore attaccamento agli amici, dove nel contesto della tendenza all'integrazione, gli studenti di etnia minoritaria (turca, marocchina) si uniscono attorno allo scambio di risorse di cui hanno bisogno per meglio rientrare nella maggioranza della popolazione fiamminga. La teoria del vincolo è stata respinta a livello scolastico e comunitario in un campione di studenti delle scuole superiori olandesi.

I fattori fondamentali per accogliere la diversità a livello organizzativo

I risultati della letteratura contemporanea, focalizzati sul funzionamento a livello dell'intera organizzazione, hanno ricavato 3 costrutti fondamentali che influenzano la promozione della diversità nella pratica. Questi sono il clima organizzativo, la cultura organizzativa e le competenze culturali del personale delle organizzazioni. L'obiettivo principale di questa raccolta di conoscenze è fornire ai manager e ai professionisti che lavorano con i giovani nei settori dell'istruzione, del lavoro giovanile e dell'assistenza sociale risultati aggiornati su come i diversi elementi della cultura organizzativa, del clima e delle competenze del personale delle loro organizzazioni dovrebbero essere organizzati al fine di promuovere la diversità nella pratica – al massimo livello. I capitoli successivi si concentreranno su questi 3 costrutti, fornendo i risultati della letteratura scientifica dei nostri 3 settori di interesse - animazione giovanile socio-educativa, istruzione e assistenza sociale. Tuttavia, l'istruzione ha molta più letteratura rispetto agli altri due settori, quindi questa pubblicazione cercherà di supportare altre forme di organizzazioni ad "acquisire" le lezioni apprese nel contesto educativo (quale contesto maggiormente preso in esame per la promozione della diversità).

L'idea principale è comprendere la complessità delle interazioni che si verificano tra le politiche delle organizzazioni, l'amministrazione, il clima tra tutti i membri del personale e i loro giovani utenti, e come tutto ciò influisce sulla promozione della diversità nella pratica – a contatto con giovani diversi.

Questo approccio si basa su vari quadri ecosistemici, sottolineando l'idea di fornire un modello olistico della complessa rete che circonda ogni bambino e giovane che incontra l'ente/organizzazione. Sottolinea la necessità di riconoscere vari fattori provenienti da micro, meso, eso e macrosistemi che coesistono e si influenzano a vicenda. Il macrosistema implica un contesto sociale, culturale e legislativo più ampio che modella tutti gli altri sistemi. L'esosistema si riferisce al contesto comunitario, cioè, alla costruzione di relazioni con gli altri nella comunità (altri enti/organizzazioni, genitori, altri settori, ecc.). Il livello meso si riferisce all'ente/organizzazione e alle interazioni che ne influenzano la struttura, i processi e le pratiche, per esempio tradizione, cultura ed etica, valori e ideologia, autorità e cooperazione all'interno dell'ente/organizzazione. Il livello micro comprende pratiche che influiscono direttamente sui giovani, sul loro sviluppo e sui risultati. È proprio a questo livello che emerge la competenza degli operatori a rispondere adeguatamente ai bisogni dei giovani.

La cultura organizzativa che abbraccia la diversità

La maggior parte del lavoro sulla definizione della cultura organizzativa proviene dal settore imprenditoriale. Negli ambiti di nostro interesse, l'istruzione ha più letteratura su questo argomento, quindi inizieremo l'introduzione al costrutto della cultura organizzativa nel campo delle discipline umanistiche sociali introducendo la cultura scolastica.

I sociologi hanno riconosciuto l'importanza della cultura scolastica negli anni '30 del XX secolo. L'origine dell'uso del termine "cultura" per descrivere la vita nelle scuole risale a Waller (1932), il quale notò che le scuole hanno una propria identità, con rituali complessi, un insieme di costumi popolari, tradizioni e codici morali. Tuttavia, nonostante il consenso generale sull'importanza della cultura dell'ente, questo costrutto non è facile da definire, ed esiste un numero enorme di definizioni diverse, il cui numero è in continua crescita. Diversi autori concordano sul fatto che, alla fine del XX secolo, non esiste un'unica migliore definizione universalmente accettata di cultura scolastica.

Sembra che il dilemma più grande in letteratura sia la differenza nel definire la cultura e gli elementi climatici. Accade spesso che questi termini siano usati in modo intercambiabile. Le differenze tra clima e cultura sono evidenziate negli studi organizzativi, così che il clima spesso si riferisce all'aspetto comportamentale, cioè, al comportamento, mentre la cultura è vista come i valori e le norme di una scuola o di un'altra forma di organizzazione.

Quando riassumiamo la letteratura sulla cultura organizzativa, possiamo dire che la cultura dell'ente/organizzazione determina il modo corretto di comportarsi al suo interno. Consiste in credenze e valori condivisi stabiliti dai leader, poi comunicati ed enfatizzati all'interno dell'ente/organizzazione, modellando in ultima analisi le percezioni, le comprensioni e i comportamenti dei dipendenti. Quando gli elementi menzionati della cultura nell'ente/organizzazione sono incoerenti o incongruenti, le cose non funzioneranno adeguatamente.

Lezioni apprese dal animazione giovanile socio-educativa, dall'istruzione e dalla letteratura sull'assistenza sociale:

- ◆ Gli **elementi fondamentali** della cultura che promuove la diversità includono: un senso condiviso di scopo e visione; norme, valori, credenze e presupposti; riti, tradizioni e ceremonie; storia; persone e relazioni; architettura, artefatti e simboli. Ciascuno di questi elementi dovrebbe riflettere un apprezzamento della diversità. La cultura influenza e modella il modo in cui gli educatori, i giovani e gli altri membri del personale pensano, si comportano e sentono, e dirige l'attenzione su ciò che è importante.
- ◆ Le **caratteristiche** di una cultura organizzativa positiva sono: missione e visione condivise, cultura collaborativa, risoluzione congiunta dei problemi, miglioramento continuo. Una cultura organizzativa positiva migliora la motivazione, l'efficienza e la produttività, la collegialità, la comunicazione, la risoluzione dei problemi, l'innovazione, l'impegno, l'energia, la vitalità e la fiducia tra i membri del personale, i giovani, e la comunità.
- ◆ La cultura organizzativa dovrebbe avere una **filosofia** interculturale e inclusiva, una visione positiva della diversità, elevate aspettative per gli utenti e le loro famiglie, e un principio centrale legato alla partecipazione della comunità. Una cultura inclusiva implica la creazione di una comunità sicura, gentile, collaborativa

e stimolante in cui tutti siano valorizzati e che fornisca a tutti i giovani una base per raggiungere livelli di successo più elevati.

◆ La cultura organizzativa inclusiva si concentra sulla trasformazione della cultura che aumenta **l'accesso** a tutti i giovani (non solo l'inclusione dei gruppi emarginati e vulnerabili), migliora la capacità del personale organizzativo e degli utenti di accettare tutti i giovani, massimizza la partecipazione dei giovani a varie attività, migliora i risultati di tutti i giovani coinvolti. Nelle organizzazioni/enti con una cultura inclusiva, c'è un certo consenso tra gli adulti sul valore del rispetto delle differenze e un impegno ad offrire a tutti i giovani opportunità di apprendimento.

◆ Una cultura inclusiva richiede un **insieme condiviso di presupposti e convinzioni** tra i decisi politici e il personale delle organizzazioni/enti che valorizzano le differenze, credono nella collaborazione e si impegnano nei confronti di tutti i giovani. Quando diversi elementi culturali (credenze, valori, atteggiamenti, aspettative, idee e comportamenti) in un'ente sono incoerenti o incongruenti, le cose non funzioneranno adeguatamente.

◆ **I leader delle organizzazioni** hanno un ruolo fondamentale nell'attuazione di politiche e pratiche inclusive e soprattutto nella creazione di una cultura che celebri la diversità. Quando la leadership non riesce a fare qualcosa di proattivo per garantire l'equità e la giustizia sociale, spesso diventa un'approvazione non scritta della diseguaglianza. È per queste ragioni che i ricercatori sul funzionamento organizzativo suggeriscono da tempo che prestare attenzione alla cultura è l'aspetto più importante della leadership. Esistono prove considerevoli in letteratura che suggeriscono che il top management delle organizzazioni – presidi/direttori/leader devono prima comprendere la cultura organizzativa per poter attuare determinate riforme. I leader di successo comprendono il ruolo fondamentale che la cultura organizzativa gioca nello sviluppo di un'organizzazione di successo.

◆ I leader delle organizzazioni hanno l'obbligo di creare un ambiente organizzativo sicuro e culturalmente sensibile. Ciò significa che influenzano il programma, l'approccio, l'organizzazione dell'ente (uso dello spazio, raggruppamento dei giovani, ecc.) e lo sviluppo della cooperazione con i genitori (se rilevante) e la più ampia comunità locale. Per questo motivo, fornire uno **sviluppo professionale** ai leader in termini di miglioramento della loro competenza interculturale è il primo passo importante per stabilire modelli di leadership positivi per la diversità all'interno e tra le organizzazioni/enti.

◆ Mentre il top management (leader) gioca un ruolo importante nel definire la struttura per una cultura organizzativa che abbraccia la diversità e promuove l'inclusione, il ruolo degli educatori o di altro personale che lavora direttamente con i giovani è sempre più riconosciuto come un aspetto essenziale di iniziative di miglioramento di successo. Una revisione della letteratura mostra che la **formazione degli educatori** e di altri attori rilevanti è importante per il successo dell'implementazione dell'inclusione in diverse organizzazioni e diversi settori.

◆ Alcuni autori utilizzano il termine “riforma scolastica globale” per descrivere il

processo di **“riacculturazione”** delle scuole per renderle più efficaci e inclusive. Gli aspetti fondamentali di questa riforma includono lo sviluppo di una cultura della collaborazione, l'utilizzo di uno sviluppo professionale di alta qualità per migliorare la pratica degli educatori e l'utilizzo di forti team di leadership per sostenere le attività di miglioramento della scuola.

◆ Particolare importanza per l'apprezzamento della diversità nell'ambiente scolastico viene attribuita al **programma**. Di solito ci sono tre tipi di programmi di studio che svolgono un ruolo nel promuovere il rispetto per la diversità culturale, vale a dire: programmi di studio formali (seguiti da libri di testo e guide ai programmi pubblicati principalmente da organizzazioni governative) programmi di studio simbolici (immagini, simboli, ricompense, celebrazioni e altri artefatti esposti a scuola); e programmi di studio sociali (conoscenze, idee e impressioni sui diversi gruppi culturali rappresentati nei mass media).

◆ Pertanto, i giovani hanno bisogno di **materiali didattici** che corrispondano al loro contesto culturale. Questi materiali dovrebbero migliorare il concetto di sé dei giovani, aumentare il loro interesse per l'apprendimento, e fornire esempi, vocabolario, e modelli relativi al loro contesto culturale. Inoltre, l'obiettivo principale di qualsiasi programma di apprendimento formale o non formale dovrebbe essere sulle capacità di pensiero analitico e critico, e i materiali, le attività e le esperienze dovrebbero essere autentici e multidimensionali per aiutare i giovani a comprendere le differenze etniche e la diversità culturale.

◆ Nell'assistenza sociale, si discute sulla comprensione dell'importanza della cultura organizzativa per la promozione complessiva della diversità nella pratica. Diversi autori sottolineano che una comprensione della competenza culturale ridotta alle interazioni tra assistenti sociali e utenti inevitabilmente oscurerà il fatto che anche queste interazioni sono strutturate attraverso una serie di idee e valori che sono prodotti nelle politiche, nelle disposizioni organizzative e nell'ambiente fisico. Vengono sottolineati la necessità di una **prospettiva di potere** e la necessità di porre domande sull'inclusione e l'esclusione in relazione alle istituzioni. Pertanto, la pratica efficace delle competenze culturali non dovrebbe essere responsabilità solo degli assistenti sociali.

◆ Dalla letteratura sull'assistenza sociale, è stato tratto un esempio di tre modelli di **sviluppo organizzativo multiculturale dell'assistenza sociale**: organizzazioni monoculturali, antidiscriminative e multiculturali.

Organizzazioni monoculturali. Ad un estremo ci sono le organizzazioni che sono principalmente Eurocentriche ed etnocentriche. Le seguenti premesse e pratiche sono tipiche di un'organizzazione monoculturale:

- Esiste un'esclusione implicita o esplicita delle persone di colore, delle donne, e di altri gruppi oppressi.
- L'organizzazione è manipolata a vantaggio della maggioranza dominante.
- Esiste un solo modo migliore per fornire assistenza sanitaria, gestirla, insegnarla, o amministrarla.
- La cultura non influenza la gestione, la salute mentale o l'istruzione.

- I clienti, i lavoratori o gli studenti dovrebbero integrarsi.
- I modi specifici della cultura di fare le cose non sono né riconosciuti né valorizzati. Tutti dovrebbero essere trattati allo stesso modo.
- C'è una forte fiducia nel concetto di mescolanza.

Organizzazioni non discriminatorie. Man mano che le organizzazioni diventano più consapevoli e illuminate dal punto di vista culturale, entrano in questa fase. Le seguenti premesse e pratiche caratterizzano un'organizzazione non discriminatoria:

- L'organizzazione ha politiche e pratiche incoerenti riguardo alle questioni multiculturali.
- Alcuni dipartimenti o professionisti, manager o educatori della salute mentale stanno diventando sensibili alle questioni multiculturali, ma queste non sono una priorità organizzativa.
- La leadership può riconoscere la necessità di qualche azione, ma i leader non hanno un programma o una politica sistematica che affronti la questione dei pregiudizi e dei preconcetti.
- Si tenta di rendere il clima o i servizi dell'organizzazione meno ostili o più culturalmente sensibili, ma questi cambiamenti sono superficiali e spesso fatti senza convinzione.
- Le pari opportunità di lavoro, l'azione affermativa e la simmetria numerica delle persone di colore e delle donne vengono implementate a con riluttanza.

Organizzazioni multiculturali. Man mano che le organizzazioni diventano progressivamente più multiculturali, iniziano a valorizzare la diversità e testimoniano i continui tentativi di accogliere il cambiamento culturale in corso. Un'organizzazione multiculturale:

- Sta lavorando su una visione che riflette il multiculturalismo.
- Riflette i contributi di diversi gruppi culturali e sociali nella sua missione, operazioni, prodotti, e/o servizi.
- Valorizza la diversità (non la tollera semplicemente) e la considera una risorsa.
- Si impegna attivamente in attività di visione, pianificazione e risoluzione dei problemi che consentano pari accesso e opportunità.
- Si rende conto che la parità di accesso e di opportunità non significa parità di trattamento.
- Lavora per diversificare l'ambiente.

◆ L'animazione giovanile socio-educativa sostiene che i giovani abbiano **pari accesso** alle risorse della comunità. La stessa animazione giovanile socio-educativa professionale dovrebbe essere una pratica inclusiva in cui giovani di origini diverse si incontrano e sviluppano insieme modi democratici di affrontare la diversità. Essendo basato su valori universali riguardanti i diritti umani, la democrazia, la pace, l'antirazzismo, la diversità culturale, la solidarietà, l'uguaglianza e lo sviluppo sostenibile, l'animazione giovanile dovrebbe sempre:

- promuovere la partecipazione e la responsabilità sociale, l'impegno volontario e la cittadinanza attiva,
- rafforzare la costruzione della comunità e della società civile a tutti i livelli (ad esempio il dialogo intergenerazionale e interculturale),

- contribuire allo sviluppo della creatività giovanile, della consapevolezza culturale e sociale, dell'imprenditorialità e dell'innovazione,
- fornire opportunità di inclusione sociale a tutti i bambini e i giovani,
- raggiungere i giovani con minori opportunità attraverso vari metodi flessibili e rapidamente adattabili.

◆ Il rispetto per la diversità è il fondamento dell'animazione giovanile olistica. In altre parole, **rispettando la complessità dell'individuo**, si dà spazio ai giovani per essere quello che sono. Concentrarsi sugli stili di vita, sulle scelte di vita, sulla gestione della vita, sulle culture dei gruppi di pari, sulla “cultura dell'essere giovani”, sull'adattamento al multiculturalismo nella società, sull'interdisciplinarità, ecc. invece che sulle sottoculture, sull'emarginazione o su servizi mirati specifici ecc. ha portato alla creazione della cosiddetta “animazione culturale giovanile”.

◆ L'animazione giovanile crea opportunità di inclusione sociale per diversi giovani e rappresenta un contesto adatto per sperimentare **politiche multiculturali**. Cioè, i giovani che partecipano alle attività di animazione giovanile non sono solo utenti di tali servizi –sono futuri cittadini che hanno bisogno di essere educati alla cittadinanza attiva.

◆ Per soddisfare con successo tutte le persone, le organizzazioni devono sviluppare **standard, politiche e pratiche** all'interno di strutture culturali appropriate. Le politiche sono dirette all'inclusione, all'accesso ai diritti e alle attività, descrivono la responsabilità della comunità per l'inclusione. Al fine di fornire programmi rilevanti per tutti i giovani – e in particolare per i giovani provenienti da gruppi culturali minoritari – la leadership del programma locale dovrebbe considerare modi per diversificare ed espandere le modalità del programma per soddisfare le esigenze di tutti. **Conoscere i bisogni** dei diversi gruppi può fornire informazioni critiche sui vincoli che possono influenzare la partecipazione al programma (ad esempio, trasporti, struttura familiare/lavorativa, costi), così come potenziali argomenti per le aree del progetto che sono significative per determinati gruppi culturali.

◆ Nel lavoro giovanile, si tende spesso a offrire ai giovani programmi e servizi che li trattano come un gruppo omogeneo, senza **rispettare le caratteristiche** e le esigenze **individuali**. Ad esempio, gli organizzatori di attività ricreative e di svago spesso affrontano in modo inadeguato vari elementi della propria appartenenza culturale, come l'orientamento ai valori, l'identità etnica, il capitale sociale, le questioni del biculturalismo, la lingua e l'acculturazione, le credenze religiose e la struttura familiare. Pertanto, la necessità di comprendere che molti giovani, soprattutto quelli appartenenti a gruppi etnici minoritari, sono colpiti dalla povertà, sono geograficamente isolati, vivono in quartieri disordinati con molta violenza e criminalità, ecc., si riflette nella mancanza di programmi e servizi adeguati.

◆ Le organizzazioni e gli enti che lavorano con i giovani dovrebbero lottare per **valori** specifici che riflettano il rispetto per la diversità e fare riferimento a:

- riconoscimento della cultura come fattore predominante nella formazione di comportamenti e valori;
- comprendere quando i valori dei gruppi tradizionali dominanti sono in

conflitto con i valori dei diversi gruppi culturali;

- rispettare i bisogni culturalmente definiti di una determinata comunità;
- riconoscere e accettare che le differenze culturali esistono e influenzano il modo in cui i servizi vengono forniti e ricevuti;
- comprendere il ruolo dei sistemi naturali (ad esempio, famiglia, comunità) come meccanismi primari per il sostegno e lo sviluppo individuale;
- riconoscere che i concetti di individuo, famiglia e comunità possono differire tra i gruppi culturali;
- rispettare le preferenze culturali che valorizzano il processo più del prodotto, così come l'armonia e l'equilibrio nella vita in relazione ai risultati;
- riconoscere che i membri di diversi gruppi culturali devono essere almeno biculturali per poter far fronte alla società dominante, che a sua volta crea la propria serie di problemi emotivi e comportamentali.

◆ Quando si crea un programma di attività ricreative, è necessario rispettare alcuni principi, come incoraggiare il coinvolgimento dei giovani che appartengono a **gruppi culturalmente diversi** (sviluppare la consapevolezza e l'interesse per i programmi ricreativi tra i giovani di diversi gruppi etnici; organizzare la partecipazione di gruppo nelle attività, affinché i giovani "diversi" non si sentano isolati; organizzare diversi tipi di programmi e modalità di attuazione, in modo che siano adattati all'appartenenza culturale dei giovani).

Il clima organizzativo che abbraccia la diversità

Il clima organizzativo può essere definito come le percezioni condivise e il significato attribuito alle politiche, alle pratiche, e alle procedure sperimentate dai dipendenti e ai comportamenti che osservano mentre vengono ricompensati e che sono supportati e attesi. Il clima degli enti/organizzazioni comprende i sentimenti e il tono attuale dell'ente/organizzazione, l'aspetto emotivo delle relazioni, e i principi morali. Rappresenta opportunità per i giovani di conoscere culture, norme e valori diversi, il che è importante per prevenire la discriminazione, l'esclusione, il pregiudizio, gli stereotipi e il razzismo e promuovere e incoraggiare le interazioni tra giovani di culture diverse.

La mancanza di rispetto per la diversità in un'ente/organizzazione è spesso un riflesso del suo clima. Il clima è il risultato dell'interazione di elementi della cultura degli enti/organizzazioni con persone specifiche (con tutte le loro caratteristiche e competenze) che lavorano in essa e coloro che apprendono e si sviluppano in essa. Pertanto, il clima come indicatore può anche segnalare le carenze di un "sistema" di cultura organizzativa ipoteticamente di alta qualità o la mancanza di competenza del personale dell'organizzazione che non riesce a trasmettere i benefici di una cultura positiva attraverso l'interazione con i giovani. Le organizzazioni devono creare un clima di empowerment e rendere chiara la loro disapprovazione per la disuguaglianza e l'ingiustizia sociale. Se il clima è tale da favorire l'empowerment e la cooperazione, la presenza di azioni che indicano mancanza di rispetto per la diversità sarà ridotta al minimo. Se il clima invia a un gruppo il messaggio che è migliore di un altro, non importa quanto sottilmente, si creano necessariamente semi di discordia. Quando c'è un clima di relazioni positive tra i membri del

personale, un buon livello di comunicazione, un'amministrazione che supporta chi lavora direttamente con i giovani e un manager proattivo e partecipativo con una filosofia inclusiva, preverrà un ambiente di apprendimento positivo e si svilupperà un senso di appartenenza e apprezzamento degli enti/organizzazioni tra i giovani e il personale delle organizzazioni.

Si individuano come caratteristiche principali di un clima ideale di apprendimento e di lavoro: inclusività e appartenenza; diversità; rispetto; sicurezza fisica, emotiva e psicologica; apertura e libertà di espressione, possibilità di porre domande, correre rischi e commettere errori senza giudizio; un tutoraggio adeguato per incoraggiare l'apprendimento e lo sviluppo della carriera. Un clima che rispetti la diversità in classe, nel club giovanile o dove si offrono servizi sociali è di grande importanza per risultati positivi nello sviluppo dei giovani.

Gli ambienti culturalmente diversi non sono diversi solo nel senso che i giovani sono diversi gli uni dagli altri, ma ogni giovane porta con sé dimensioni socio-culturali diverse come parte della propria identità individuale. Il clima di diversità culturale è un tipo di ambiente che riflette il modo in cui la diversità culturale viene gestita all'interno dell'ente/organizzazione. La diversità strutturale (ad esempio, la composizione etnica) e la diversità culturale sono due concetti diversi, con effetti diversi in termini di conseguenze per i giovani e sono considerati separatamente.

Quando il clima non valorizza la diversità e la vede come un ostacolo, i giovani sperimentano frequenti forme di discriminazione e violenza tra pari, si sentono rifiutati, hanno un debole senso di appartenenza e si sentono alienati. Diversi autori spesso definiscono "critico" il ruolo del clima scolastico nella prevenzione della violenza e della discriminazione tra pari.

La ricerca mostra che gli studenti appartenenti a una minoranza etnica ottengono risultati accademici peggiori rispetto agli studenti della popolazione maggioritaria, mostrano una conoscenza più scarsa in matematica e una più scarsa capacità di lettura, e hanno maggiori probabilità di ripetere l'anno. Inoltre, gli studenti appartenenti a minoranze etniche avvertono un senso di appartenenza alla scuola più debole rispetto agli altri studenti. I risultati della ricerca indicano che il benessere psicologico degli studenti di origine emigrante differisce in base al paese di origine, al paese di destinazione, nonché al modo in cui le scuole e le comunità locali nel paese di destinazione aiutano gli studenti a superare gli ostacoli previsti a scuola e in altri ambiti della vita. Con l'età, gli studenti appartenenti a minoranze etniche corrono un rischio maggiore di discriminazione, e di rifiuto da parte dell'educatore. I risultati della ricerca indicano che le studentesse rispetto agli studenti maschi hanno rapporti migliori con gli educatori indipendentemente dal fatto che appartengano alla popolazione minoritaria o maggioritaria. I ricercatori suggeriscono che la mancanza di educazione multiculturale porta a una maggiore violenza tra pari, discriminazione, pregiudizio e altre forme di vittimizzazione.

Sulla base dell'analisi del modello della connessione tra il clima di diversità culturale della scuola e i risultati degli studenti (rendimento, fiducia accademica in se stessi e soddisfazione di vita) attraverso la mediazione del senso di

appartenenza alla scuola, a livello individuale e a livello del dipartimento, si osservano relazioni positive e significative e la presunta mediazione del senso di appartenenza alla scuola. Lo studio ha coinvolto 1.971 studenti (61% emigranti) in 88 classi culturalmente diverse nella Germania sudoccidentale dopo il primo anno di scuola superiore. Il risultato principale di questa ricerca è che non sono state riscontrate differenze negli effetti di un clima scolastico favorevole alla diversità sui risultati degli studenti nelle scuole multietniche, indipendentemente dall'etnia. Ciò porta alla conclusione che la gestione efficace della diversità a scuola è vantaggiosa per tutti gli studenti.

I risultati di uno studio di ricerca longitudinale in cui è stato esaminato l'impatto dei diversi approcci alla diversità culturale nelle scuole sui risultati e sul senso di appartenenza tra gli studenti delle popolazioni minoritarie e maggioritarie, portano alla conclusione che gli approcci che valorizzano la diversità culturale hanno un impatto molto maggiore in termini di risultati misurati tra gli studenti. Si può tuttavia constatare che, sebbene la popolazione studentesca maggioritaria "benefici" generalmente di un clima di rispetto della diversità, essa denuncia una qualità mediocre dei rapporti con gli educatori, con il sospetto che certe pratiche didattiche nelle scuole che valorizzano il pluralismo culturale facciano sentire esclusi gli studenti della popolazione maggioritaria. Il senso di appartenenza alla scuola rappresenta il livello al quale gli studenti si sentono personalmente accettati, rispettati, inclusi e sostenuti dagli altri nell'ambiente scolastico.

I risultati della ricerca indicano che un clima di pratiche di promozione della parità di trattamento e di inclusione ha risultati positivi sul rendimento degli studenti generalmente registrato. Inoltre, i risultati della ricerca indicano che la pratica di trattare tutti gli studenti allo stesso modo in classe può mitigare impatti negativi come la discriminazione e altri. In un campione di 47 scuole multietniche in Belgio, con un focus sugli studenti di origine marocchina e turca, è stato stabilito che la percezione della discriminazione a scuola si correla con risultati inferiori, mentre la percezione della parità di trattamento degli studenti a scuola mitiga gli effetti negativi della discriminazione. Su un campione di 1.875 adolescenti della popolazione maggioritaria belga e 1.445 studenti di etnia turca e marocchina, è stato determinato che le percezioni di studenti ed educatori sull'uguaglianza e il multiculturalismo hanno consentito, e il rifiuto o l'equiparazione hanno minacciato, traiettorie normative positive per la popolazione studentesca minoritaria. Sono stati registrati risultati accademici migliori per gli studenti appartenenti a minoranze con un clima di uguaglianza e inclusione. Un approccio inclusivo e basato sull'equità aiuta sia la popolazione studentesca maggioritaria che quella minoritaria a stabilire e mantenere relazioni positive con gli educatori. È interessante notare, che la percezione del multiculturalismo e dell'integrazione da parte degli educatori ha influenzato in modo diverso le traiettorie delle popolazioni studentesche di minoranza e maggioranza. Quando gli educatori percepivano le scuole come più multiculturali e meno integrate, gli studenti appartenenti a minoranze erano più propensi, e gli studenti appartenenti a maggioranza etnica meno propensi, a formare buoni rapporti con i loro educatori. D'altro canto, la popolazione studentesca maggioritaria sembra trarre maggiori benefici

dall'integrazione che dal multiculturalismo, dato che non è percepito dalla popolazione studentesca maggioritaria etnica come un approccio inclusivo per tutti. È stato dimostrato che buoni rapporti con gli educatori sono protettivi per le popolazioni studentesche appartenenti a minoranze in termini di problemi comportamentali come comportamenti dirompenti e scarso impegno a scuola (dati del 2021).

Lezioni apprese dall'animazione giovanile socio-educativa, dall'istruzione e dall'assistenza sociale:

- ◆ Il modo in cui un'organizzazione gestisce la diversità e la **qualità delle relazioni interpersonali** sono considerati fondamentali per un clima organizzativo positivo. L'accettazione e l'interesse da parte degli adulti, in particolare degli educatori o di altro personale che lavora direttamente con i giovani, sono riconosciute come un aspetto centrale del sostegno organizzativo ai giovani. Gli educatori sono riconosciuti come potenziali promotori di un clima positivo di diversità nelle loro organizzazioni/enti.
- ◆ Affinché un membro del personale possa essere un promotore della diversità, oltre ad avere un atteggiamento positivo nei confronti dei giovani provenienti da contesti culturali diversi, dovrebbe creare **un'atmosfera** positiva nelle attività e conoscere le diverse esigenze dei giovani che li frequentano.
- ◆ I risultati ottimali nei gruppi multiculturali dipendono da diversi fattori importanti, che includono il monitoraggio e la gestione del comportamento dei giovani, la creazione di relazioni positive tra educatore e giovane (e pari), un insegnamento che coinvolga i giovani e sia aperto ai loro atteggiamenti, nonché alla **conoscenza specifica del multiculturalismo** da parte dell'educatore.

I risultati dello studio Teaching and Learning International Study (TALIS) (2019) nei paesi nordici (Danimarca, Finlandia, Islanda, Norvegia, Svezia) suggeriscono che se l'educatore è generalmente competente e la sua esperienza è in grado di gestire la maggior parte delle tipiche situazioni delle classi (autoefficacia generale), sapranno affrontare meglio un ambiente multiculturale e si considereranno in grado di far fronte adeguatamente a tali circostanze. L'età degli educatori non è risultata significativa per questa relazione, tranne che in Finlandia dove l'aumento dell'età (e quindi dell'esperienza) ha un effetto positivo. Tuttavia, l'esperienza complessiva dell'educatore ha un effetto negativo sulla "autoefficacia multiculturale" dell'educatore. L'autore del rapporto interpreta questo risultato inaspettato come il risultato di una minore autoefficacia nella gestione delle classi multiculturali, poiché la loro esperienza potrebbe non essere superiore a quella dei colleghi più giovani.

Una ricerca condotta in due momenti su un campione di 186 studenti olandesi (maggioranza) e 129 studenti con background turco-olandese o marocchino-olandese (minoranza) in 29 classi dal 4° al 6° anno mirava ad esaminare in che misura gli atteggiamenti degli studenti del gruppo etnico sono influenzati dalle norme positive percepite dagli educatori riguardo alla diversità culturale,

insieme alle interazioni percepite positive tra educatore e studente che possono fungere da modelli per gli studenti. I risultati hanno mostrato che sia gli studenti della maggioranza che quelli delle minoranze esprimevano atteggiamenti più positivi nei confronti dei diversi gruppi etnici quando percepivano che il loro educatore aveva una relazione positiva con i loro compagni di classe, solo quando ciò era supportato dalle norme multiculturali positive dell'educatore.

- ◆ I ricercatori sottolineano il ruolo dell'**educatore come leader** che rende le minoranze più visibili, che incoraggia l'interazione tra i gruppi, includendo i genitori, che ha un ruolo proattivo nell'avvicinarsi ai genitori della popolazione giovanile minoritaria invece di una politica di "accusatoria verso la minoranza", che offre sostegno nel superare i problemi derivanti dall'"impotenza appresa" della popolazione minoritaria.
- ◆ Gli educatori hanno un ruolo importante nel modellare comportamenti rispettosi e nello stabilire norme prosociali in classe. Attraverso il loro comportamento, promuovono un senso di **sicurezza** e influenzano il clima del gruppo.

Le scarse relazioni tra pari degli studenti, in termini di vittimizzazione e solitudine a scuola (misurate da elementi come "Non ho nessuno con cui uscire a scuola"), erano associate alle loro intenzioni di abbandonare gli studi, e i collegamenti tra solitudine e le intenzioni di abbandonare gli studi sono stati significativamente più forti per il gruppo degli immigrati che per il gruppo degli studenti nativi (dati del 2021).

- ◆ Inoltre, nei gruppi culturalmente diversi, c'è la tendenza da parte degli educatori a notare che gli studenti comunicano di più con compagni di affiliazione culturale simile durante le pause e gli incontri informali. Dato che l'esperienza di mancanza di accettazione, interazione e amicizia può portare a sentimenti di alienazione, è importante che gli educatori incoraggino il lavoro di gruppo e avvino progetti in cui giovani di diverse affiliazioni culturali collaborano tra loro. L'**impegno condiviso** incoraggia i giovani ad accettarsi e valorizzarsi a vicenda.
- ◆ In qualità di leader del gruppo, l'educatore è in una posizione unica per sviluppare relazioni con gli studenti e stimolare le relazioni tra loro. Stabilire **norme chiare**, regole di comportamento e conseguenze in caso di violazione di queste ultime, fa parte della costruzione di un rapporto di **fiducia reciproca**, che può prevenire la violenza e l'esclusione tra pari.
- ◆ Per essere culturalmente reattivi, gli stessi educatori devono far parte di un **ambiente favorevole**. L'importanza del sostegno suggerisce inoltre che le organizzazioni/enti dovrebbero fornire al proprio personale le risorse e gli strumenti per creare un ambiente favorevole.

Uno studio pubblicato nel 2021 mostra che possono esserci sfide nella creazione di relazioni stabili per promuovere le interazioni e le amicizie degli studenti. Per affrontare queste sfide, gli educatori hanno bisogno di maggiori conoscenze sullo sviluppo di amicizie interculturali e di strategie per promuovere le

relazioni tra gli studenti. La collaborazione educatore-studente è necessaria per promuovere relazioni positive, coinvolgimento e apprendimento tra gli studenti.

- ◆ Le interazioni positive con coetanei diversi consentono ai giovani di acquisire una visione di **diversi modi di pensare**, stili di comunicazione e risoluzione dei problemi. Un clima positivo e inclusivo è fruttuoso sia per gli studenti che per gli educatori, soprattutto nel campo della soddisfazione lavorativa.
- ◆ La letteratura ci mostra che **la percezione dell'equità** (come la discriminazione o il trattamento preferenziale nelle procedure di assunzione e promozione) delle persone che lavorano con i giovani è un importante elemento organizzativo che supporta il clima di diversità.

Gli assistenti sociali spesso hanno riferito di lavorare con altri professionisti nelle loro organizzazioni – operatori sociali e non, le cui supposizioni, preconcetti, pregiudizi e stereotipi sui loro clienti sono stati offensivi e discriminatori.

- ◆ Comprendere il modo in cui gli educatori nei diversi campi dovrebbero implementare i loro programmi e le loro attività consente loro di favorire il clima di diversità nelle loro organizzazioni e il loro contatto con i giovani. Nel loro lavoro quotidiano la promozione dei **principi etici** di uguaglianza, il rispetto della diversità e la responsabilità sono le componenti principali del clima di accoglienza, sicurezza e sostegno per tutti.

Le competenze che abbracciano la diversità

La complessità culturale della società porta alla necessità di sviluppare un insieme di competenze e conoscenze per funzionare con successo in una società interculturale. Queste abilità includono il pensiero creativo e critico, la competenza culturale e la consapevolezza sociale e globale. Si sottolinea che il miglioramento della competenza culturale è fondamentale per risolvere le sfide che la società moderna si trova ad affrontare, come l'intolleranza, il pregiudizio, l'incitamento all'odio, la discriminazione e la violenza.

La competenza culturale è una componente importante della cultura sociale, che consente un'interazione efficace con persone appartenenti a diversi gruppi culturali sulla base della comprensione del diverso patrimonio culturale. Il concetto di "competenza culturale" è stato sviluppato sulla base di decenni di ricerca sulla comunicazione interculturale e sulla psicologia interculturale nella struttura dello studio dei costrutti della cultura organizzativa. La competenza culturale è definita come un insieme di valori, atteggiamenti, abilità, conoscenze necessarie per comprendere e rispettare, nonché per stabilire relazioni positive e costruttive con coloro che sono percepiti come culturalmente diversi. Come definita da alcuni autori, la competenza interculturale/transculturale è concepita come la capacità di comunicare in modo efficace e appropriato in situazioni interculturali sulla base della propria conoscenza interculturale (ad esempio, autoconsapevolezza, comprensione e conoscenza delle differenze interculturali),

competenza (ad esempio, assumere la prospettiva di qualcun altro, ascoltare, osservare e interpretare, la capacità di interpretare un evento o un documento dal punto di vista di culture diverse, la capacità di creare nuova conoscenza relativa alla cultura e alla pratica culturale) e atteggiamenti (rispetto - valorizzazione delle altre culture, diversità culturale, apertura - verso l'apprendimento interculturale e le persone di altre culture; astensione dal giudizio; curiosità e scoperta - tolleranza dell'ambiguità e dell'incertezza).

La competenza culturale implica lo sviluppo di un'identità multiculturale che riflette, comprende ed è sensibile alle identità culturali proprie e degli altri. Implica che una persona si senta a suo agio in compagnia di altri che non appartengono al suo gruppo culturale, che possieda conoscenze su altri gruppi culturali, nonché che abbia la capacità di creare interazioni positive con persone con diverse caratteristiche culturali.

Secondo uno dei modelli più comunemente utilizzati, la competenza culturale è costituita da tre componenti: consapevolezza, conoscenza e abilità. La consapevolezza culturale si riferisce agli atteggiamenti, alle opinioni e alle supposizioni adeguati e appropriati di un individuo riguardo alle diverse culture. La consapevolezza culturale in realtà richiede una riflessione costante sui propri atteggiamenti nei confronti delle altre culture e su come la propria cultura influenza tali atteggiamenti. La conoscenza culturale si riferisce alla comprensione di altre culture e norme culturali, mentre le abilità culturali si riferiscono alla capacità di interagire in modo efficace e imparziale con persone di culture diverse. L'empatia, l'autoconsapevolezza, l'autogestione e le buone capacità comunicative sono spesso citate come parti fondamentali della competenza culturale.

Il modello di competenza culturale di Cross è ampiamente utilizzato nella teoria e nella ricerca di questo costrutto. Il modello implica la presenza di cinque fasi di sviluppo delle competenze culturali, a partire dalla distruttività fino alla competenza culturale avanzata:

- 1 Fase di distruttività culturale – L'estremità più negativa del continuum. Descrive la competenza di un'organizzazione o di un individuo che vede le differenze culturali come un problema. È caratterizzata da un comportamento inflessibile. Un individuo o un gruppo culturalmente diverso è considerato geneticamente e culturalmente inferiore.
- 2 Fase di incompetenza culturale – L'individuo o l'organizzazione non è intenzionalmente distruttivo dal punto di vista culturale, ma non ha la capacità di avere interazioni adeguate con individui o gruppi culturalmente diversi. In questa fase l'individuo o l'organizzazione sono estremamente parziali. Le decisioni e le azioni sono guidate dall'ignoranza o da sentimenti di superiorità. Le persone di origini culturalmente diverse non vengono valorizzate o riconosciute, e le aspettative nei loro confronti sono ridotte.
- 3 Fase della Cecità Culturale – Questa è la metà del continuum. Un individuo o un'organizzazione opera con la convinzione che non esistano differenze culturali. Questa visione non implica la presenza di cattive intenzioni nei

confronti della diversità culturale, sebbene le conseguenze di questa convinzione possano essere l'ignorare o il non riconoscere i punti di forza delle diverse culture. Ad esempio, questa fase può manifestarsi nella riluttanza di un'organizzazione a utilizzare valutazioni alternative o a modificare politiche e procedure per "aprire la porta" a studenti diversi.

- 4 Fase di pre-competenza culturale - A questo livello, l'individuo o l'organizzazione accetta e rispetta le differenze culturali. Ci sono tentativi di continua autovalutazione in termini di cultura. In questa fase, sono caratteristiche la proattività e la ricerca di conoscenze provenienti da diversi gruppi culturali.
 - 5 Fase della competenza culturale - Questo è il livello più positivo e progressivo del modello di Cross. Un individuo o un'organizzazione sviluppa in modo proattivo modelli e approcci pienamente radicati e culturalmente allineati.

Simile al modello di competenza culturale di Cross, Cormier ha sviluppato un continuum di Competenza culturale, che distingue i livelli di risposta alle differenze culturali (Figura 1).

Figura 1. Continuum delle competenze culturali (Cormier, 2021).

Sensibilità culturale

La sensibilità culturale può essere definita come una consapevolezza critica delle proprie risposte cognitive, affettive e comportamentali alle differenze culturali che riflettono il modo in cui gli individui interpretano le differenze interculturali. Inoltre, la sensibilità culturale è definita come un desiderio attivo di comprendere, apprezzare e accettare le differenze tra le culture. Rappresenta la dimensione affettiva della comunicazione interculturale ed è considerata cruciale per lo sviluppo della propria capacità di pensare e agire in modo interculturalmente appropriato. In una comunità di apprendimento culturalmente diversificata, gli studenti provenienti da contesti culturali diversi portano i propri modi di pensare nel contesto di apprendimento. Con una maggiore sensibilità verso le altre culture, possono partecipare meglio alle interazioni in classe, il che a sua volta contribuisce a migliori risultati di apprendimento.

Il modello evolutivo della sensibilità interculturale di Milton Bennett rappresenta il quadro teorico più noto per l'interpretazione della sensibilità culturale, ma è anche un'importante base teorica per progettare interventi educativi per lo sviluppo delle competenze culturali, tenendo presente che aiuta gli educatori ad una migliore creazione, pianificazione e implementazione di corsi di formazione, comprensione della resistenza che gli individui mostrano nelle diverse fasi dello sviluppo della sensibilità culturale e creazione di un ambiente stimolante per l'apprendimento interculturale. Oltre ad interpretare questo modello a livello individuale, è possibile interpretarlo anche a livello organizzativo.

Il Modello Evolutivo della Sensibilità Interculturale di Bennett descrive le fasi che gli individui attraversano quando incontrano altre culture: dalla negazione dell'esistenza delle differenze, ad es. etnocentrismo estremo, verso le fasi di osservazione e accettazione, cioè, etnorelativismo. Distingue tre fasi fondamentali dell'etnocentrismo e tre fasi dell'etnorelativismo, e all'interno di ciascuna di esse diverse fasi evolutive intermedie, come mostrato nella Tabella 2.

Tabella 2. Modello Evolutivo della Sensibilità Interculturale (Bennet, 1986)

Etnocentrismo			Etnorelativismo		
Rifiuto	Difesa	Minimizzazione	Accettazione	Adattamento	Integrazione
Isolamento	Disprezzo	Universalismo Fisico	Relativismo Comportamentale	Empatia	Valutazione contestuale
Separazione	Superiorità	Universalismo Trascendentale	Relativismo Valoriale	Pluralismo	Marginalità costruttiva

Ciascuna delle fasi implica quanto segue:

- 1 Negazione della differenza – incapacità di percepire l'esistenza o la rilevanza della diversità culturale degli altri. Percepire la propria cultura è molto più complesso che percepire le altre culture. Le persone sono disinteressate o forse addirittura ostili alla comunicazione interculturale. A seconda della gravità, esistono due sottotipi di negazione delle differenze: isolamento – separazione involontaria da membri di altre culture, cioè, la presenza di circostanze di vita in cui l'individuo non ha l'opportunità di stabilire relazioni con membri di culture diverse; separazione – separazione intenzionale da membri di culture diverse, perché si ritiene che ciò sia migliore per il loro sviluppo e per lo sviluppo della società a cui appartengono. Nelle organizzazioni, la negazione è uno stato in cui non esistono strutture (politiche e procedure) per riconoscere e gestire la diversità culturale. La negazione si verifica quando le persone che preferiscono la stabilità (assenza di differenze) sono costrette da alcune circostanze a prendere coscienza di altre (differenze). Ciò accade quando, ad esempio, un numero significativo di rifugiati o immigrati entra in

una comunità, o quando le persone devono affrontare differenze culturali in un'organizzazione lavorativa.

- 2 Difesa contro le differenze – quando il problema della negazione viene risolto, le persone possono passare alla fase di difesa contro le differenze culturali. In questa fase, è caratteristica la categorizzazione dicotomica di "noi e loro", in cui gli altri vengono percepiti in modo più complesso che nella negazione, ma anche in modi molto stereotipati. Le persone in questa fase tendono ad essere critiche nei confronti delle altre culture e ad attribuire alle differenze culturali la responsabilità dei mali generali della società. Esistono tre forme di difesa: denigrazione – una persona tratta le altre culture come inferiori, usa termini offensivi per descriverle, e applica stereotipi negativi ad altri gruppi culturali; superiorità – la tendenza a enfatizzare ed esagerare le caratteristiche positive della propria cultura rispetto ad altre culture, senza necessariamente denigrare le altre culture; inversione – una persona che percepisce un'altra cultura come superiore, disprezza la propria cultura e si sente alienata.
- 3 Minimizzare le differenze – in questa fase, le differenze culturali vengono minimizzate partendo dal presupposto che è molto più importante enfatizzare le somiglianze che le differenze. Le somiglianze si basano su elementi noti della propria visione culturale del mondo, e gli individui presumono che le proprie esperienze siano condivise da altri o che determinati valori e credenze di base trascendano i confini culturali e siano quindi universalmente applicabili. Enfatizzare la somiglianza interculturale crea "tolleranza", per cui le differenze culturali superficiali sono viste come variazioni su temi universali comuni dell'umanità. Tuttavia, la minimizzazione oscura le profonde differenze culturali. Il problema della minimizzazione per gli individui è il loro desiderio di proiettare uniformità sul mondo esterno e l'ostinata resistenza di quel mondo a perdere la sua reale differenza. Ciò significa che più le persone cercano il contatto con gli altri in nome di valori condivisi, più è probabile che saranno costrette a confrontarsi con differenze culturali significative. Qualcosa di simile accade nelle organizzazioni, dove un'enfasi eccessiva sull'"unità" produce troppa uniformità, che costringe l'organizzazione a decentralizzarsi e concentrarsi sulla propria diversità. Sia nei casi individuali che in quelli organizzativi, la risoluzione dei problemi avviene quando la somiglianza e la differenza, l'unità e la diversità, sono messe in forma dialettica: le somiglianze ci permettono di apprezzare le differenze, e l'unità dirige l'attenzione sulla diversità. Ci sono due diversi punti di vista sulla stessa natura umana in questa fase, vale a dire: universalismo fisico – insiste sulle somiglianze fisiologiche, cioè sottolinea che tutte le persone hanno gli stessi bisogni fondamentali; universalismo trascendentale – implica la convinzione che tutte le persone siano uguali grazie a somiglianze spirituali, politiche e di altro tipo.
- 4 Accettazione – in questa fase, l'individuo nota e accetta le differenze culturali. Le differenze culturali non vengono valutate in base agli standard del proprio gruppo culturale, ma vengono studiate nel contesto culturale da cui nascono. L'accettazione delle differenze culturali non significa che queste siano necessariamente valutate positivamente, ma la posizione della persona non è etnocentrica. Gli individui in questa fase sono curiosi delle culture e delle

differenze culturali. Tuttavia, la loro conoscenza limitata delle altre culture non consente loro di adattare facilmente il proprio comportamento ai diversi contesti culturali. Il principio guida è il relativismo culturale, cioè, la visione secondo cui nessuna cultura è migliore o peggiore di altre. Le differenze vengono accettate in due modi: relativismo comportamentale - una persona accetta le differenze a livello comportamentale, ad es. è consapevole che il comportamento cambia a seconda del contesto culturale; relativismo valoriale – significa accettazione che il sistema di valori e le credenze, oltre al comportamento, variano anche da una comunità culturale all'altra. C'è sostegno alla "diversità e inclusione" nelle organizzazioni, ma l'incorporazione della sensibilità culturale come criterio per la leadership multiculturale non è stata ancora stabilita.

- 5** Adattamento – in questa fase è presente il meccanismo della "presa di prospettiva" o empatia. Ciò significa che una persona cerca consapevolmente di immaginare quali visioni del mondo hanno i membri di altre culture. Una persona cambia il suo quadro di riferimento adattandosi ai punti di vista, agli atteggiamenti e alle credenze dei membri di un'altra comunità culturale. È in grado di cambiare prospettive, modi di comunicazione o comportamento in base ai desideri, ai bisogni o alle richieste della comunità culturale. Esistono due tipi di adattamento: empatia – la capacità di comprendere gli altri accettando il loro punto di vista; pluralismo – una persona ha interiorizzato diverse visioni del mondo, vale a dire più quadri culturali. Le organizzazioni a questo punto dello sviluppo hanno politiche e procedure che sono intenzionalmente sufficientemente flessibili da operare senza indebite imposizioni culturali. A livello organizzativo, l'adattamento è l'essenza dell'"incorporazione" della diversità nei processi organizzativi.
- 6** Integrazione – mentre nella fase di adattamento una persona è guidata da diversi quadri di riferimento (che esistono in parallelo), in questa fase la persona ha integrato queste diverse visioni culturali del mondo in una propria visione del mondo unica. La sua identità include e, soprattutto, trascende i gruppi culturali a cui appartiene. Questa fase è caratterizzata anche dalla comunicazione interculturale. L'integrazione può avvenire in due forme: valutazione contestuale - la capacità di utilizzare diversi quadri culturali di riferimento nella valutazione di una data situazione; marginalità costruttiva – accettare un'identità che non è basata principalmente su una delle culture. Una persona è in costante sviluppo e non limita né enfatizza l'influenza delle diverse culture sullo sviluppo personale, non si identifica con nessuna cultura, ma le vede come un'opportunità di sviluppo.

Ciò che sappiamo dalla letteratura è che, per promuovere la qualità nella pratica, vogliamo innanzitutto che il nostro personale abbia sviluppato competenze culturali (perché utilizzeranno tali competenze nel loro lavoro), e vogliamo sviluppare la sensibilità culturale tra i nostri giovani (perché interagiranno e si connetteranno con giovani differenti).

Lezioni apprese dall'istruzione, dall'assistenza sociale e dall'animazione giovanile

- ◆ La competenza culturale, in senso lato, è intesa come la capacità degli educatori **di insegnare con successo** a giovani che provengono da culture diverse, diverse dalla propria. Le pratiche e gli strumenti che gli educatori adottano per valorizzare la diversità culturale sono essenziali per sviluppare un ambiente accogliente che supporti i bisogni individuali dei giovani e per l'apprezzamento della diversità nell'organizzazione/ente.
- ◆ Definire gli standard per l'attuazione delle politiche e delle pratiche, con particolare attenzione allo sviluppo delle competenze professionali del personale per lavorare con diversi gruppi di giovani, è fondamentale per la realizzazione della visione delle organizzazioni. La formazione iniziale, lo **sviluppo professionale** e il sostegno continuo ai membri del personale sono fondamentali per sviluppare un'organizzazione inclusiva ed efficace.
- ◆ Un educatore culturalmente competente possiede **conoscenze** sulle caratteristiche della propria cultura, sulle caratteristiche della cultura degli altri, sulle caratteristiche del proprio ambiente organizzativo e sulle caratteristiche dei giovani culturalmente diversi e delle loro famiglie; ha **atteggiamenti** che puntano alla volontà di relativizzare i valori culturali, all'assenza di stereotipi e pregiudizi nel contatto con giovani culturalmente diversi, alla consapevolezza dell'inesistenza di modelli di comportamento universalmente applicabili in tutte le culture; possiede le **capacità** di interpretare il significato di pensieri, idee ed eventi di giovani culturalmente diversi e dei loro genitori, accettando le aspettative di giovani e genitori culturalmente diversi, adattandosi a stili di comunicazione verbali e non verbali, di mediazione e di risoluzione pacifica dei conflitti ed è caratterizzato da caratteristiche comportamentali positive (pazienza, flessibilità, apertura, empatia).
- ◆ Un educatore culturalmente competente riconosce la **diversità come un punto di forza** e si sforza di creare un ambiente di gruppo inclusivo che promuova contemporaneamente relazioni interculturali positive tra i giovani e un senso di consapevolezza socio-politica.
- ◆ Una delle competenze fondamentali per l'apprendimento permanente definite dalla Commissione Europea implica proprio la **consapevolezza e l'espressione culturale**.
- ◆ Gli educatori e gli altri attori in un ambiente educativo interculturale (indipendentemente dal contesto formale in cui si colloca) dovrebbero:
 - Riconoscere che alcune pratiche organizzative possono contribuire all'esclusione e alla segregazione; pertanto, dovrebbero fornire **metodi d'insegnamento** adattati alla diversa appartenenza culturale dei giovani con cui lavorano;
 - Pianificare un **programma** e un ambiente che rifletta il rispetto per tutte le differenze culturali, etniche, sociali e religiose tra le persone e che promuova

le identità culturali di tutti i giovani inclusi in esso;

- Riconoscere e rispondere in modo appropriato alle **prospettive culturali** che influenzano il successo e il progresso complessivo dei giovani culturalmente diversi;
- Creare un ambiente d'insegnamento e apprendimento che influenzi positivamente il modo in cui i giovani **si sentono** nei confronti dell'organizzazione/ente, si sentono accettati e accreditati;
- Facilitare un **collettivo culturalmente diversificato** che rifletta le differenze reali che esistono in una determinata società e, soprattutto, nell'ambiente organizzativo stesso;
- Preparare un **piano per l'inclusione** di genitori culturalmente diversi e famiglie vicine, nel processo d'insegnamento e apprendimento se ciò è possibile o necessario (se l'organizzazione ha la possibilità di collaborare con la famiglia del giovane), cioè, affrontare specifiche questioni pratiche relative alle barriere linguistiche tra il personale dell'organizzazione e i genitori, spiegando le aspettative dell'organizzazione ai genitori e alle famiglie che potrebbero non comprendere il modo in cui funziona l'organizzazione o gli enti perché provengono da ambienti diversi, nonché le modalità di ulteriore coinvolgimento e inclusione dei genitori e dei familiari nelle attività organizzative (sempre, se la collaborazione con la famiglia è al centro dell'organizzazione).

◆ Ci si aspetta che gli educatori, in quanto "trasmettitori" dell'interculturalità, conoscano i principi e i valori dell'interculturalità, siano sensibili e aperti, analizzino e mettano in discussione i propri atteggiamenti, nonché siano pronti a migliorare le proprie competenze per essere un **modello** per i giovani nel processo di adozione di valori, atteggiamenti e comportamenti, che garantiscono la stabilità di comunità culturalmente complesse.

◆ Pertanto, affinché gli educatori siano culturalmente competenti, devono prima sviluppare **l'autriflessione**, cioè, conoscere bene se stessi, i propri valori e le proprie convinzioni; comprendere la diversità conoscendo le caratteristiche, le abitudini e i modelli di comportamento dei propri studenti; applicare un insegnamento culturalmente reattivo; avere un approccio educativo multiculturale.

◆ Le caratteristiche salienti di un educatore **culturalmente reattivo e competente** sono:

- Consapevolezza socioculturale: riconosce che esistono molteplici modi di percepire la realtà e che la propria posizione nell'ordine sociale influenza tali modi;
- Atteggiamenti affermativi nei confronti dei giovani provenienti da contesti culturali diversi: vedere le risorse di apprendimento di tutti i giovani, invece di considerare le differenze come problemi da superare;
- Impegno e capacità di agire come agenti di cambiamento: considerarsi responsabili e capaci di sostenere cambiamenti nell'organizzazione o nel sistema che renderanno l'organizzazione più responsabile nei confronti di tutti i giovani con cui si impegna;
- Visioni costruttive dell'apprendimento: comprendere come i giovani

- costruiscono la conoscenza e sono competenti per incoraggiare la loro costruzione della conoscenza;
 - Conoscere concretamente i giovani: conoscere la vita dei giovani con cui lavora;
 - Pratica dell'insegnamento culturalmente reattivo: utilizzare la loro conoscenza della vita dei giovani con cui lavorano per progettare un'insegnamento che si basi su ciò che già conoscono, spingendoli verso ciò che appare come non familiare.
- ◆ Alcuni educatori dedicano molto tempo alla ricerca di materiali appropriati e pertinenti in linea con gli obiettivi di apprendimento delineati nei programmi di studio che desiderano implementare, mentre pochi considerano i pregiudizi sociali e culturali nei materiali. La **trasformazione del programma** richiede che gli educatori modifichino la struttura del loro programma di studio per consentire ai giovani di considerare concetti, questioni, eventi e argomenti da una prospettiva multiculturale. È importante che il programma sia sufficientemente flessibile da offrire opportunità di adattamento ai bisogni individuali e da stimolare gli educatori a cercare soluzioni che siano in accordo con i bisogni e le capacità di ciascun giovane nel loro gruppo. Molti programmi di studio prevedono che tutti i giovani imparino le stesse cose, allo stesso tempo e con gli stessi mezzi e metodi, il che riflette una pratica culturalmente insensibile.
- ◆ Sebbene sia importante che gli educatori si concentrino sul programma di studio e sulle varie esigenze dei giovani con cui lavorano riguardo alla loro vita personale e sociale, è anche utile per loro riconoscere **il ruolo che svolgono nella vita** dei membri del loro gruppo, soprattutto per quei giovani che potrebbero essere vulnerabili ed emarginati. Le modalità e i processi di lavoro in un gruppo basati sulla competenza culturale degli educatori contribuiscono allo sviluppo di un clima di comprensione reciproca, rispetto e cooperazione paritaria, che si basa sulla conoscenza e sul rispetto per i diversi stili di vita dei pari del gruppo, i loro valori, credenze, tradizioni, costumi, stereotipi, elementi culturali diversi – somiglianze e differenze.
- ◆ Pertanto, la necessità di educatori culturalmente competenti è di fondamentale importanza perché i risultati accademici, la consapevolezza critica, la sensibilità culturale e la competenza sociale dei giovani sono strettamente correlati a un **ambiente di apprendimento culturalmente sincronizzato**.
- ◆ Gli atteggiamenti e le convinzioni degli educatori riguardo alla diversità come valore si riflettono nelle **esperienze** dei membri del loro gruppo..

Gli atteggiamenti degli educatori riguardo al rispetto della diversità e del pluralismo culturale sono associate a una minore percezione del grado di discriminazione da parte dei giovani che appartengono a gruppi minoritari.

- ◆ Le competenze dell'educatore sono necessarie anche per una **gestione culturalmente reattiva** del gruppo, che è un approccio alla gestione della dinamica del gruppo con tutti i suoi membri in modo culturalmente reattivo. In quanto

leader culturalmente reattivi, gli educatori riconoscono i propri pregiudizi e valori e riflettono su come questi influenzano le loro aspettative di comportamento e le interazioni con gli altri. Riconoscono inoltre che l'obiettivo della gestione del gruppo non è ottenere il controllo, ma fornire a tutti i suoi membri pari opportunità di apprendimento e comprendere che la gestione culturalmente reattiva è una funzione della giustizia sociale.

◆ **La sensibilità culturale** è considerata una risorsa per ogni educatore, necessaria, non solo per la formazione di una propria visione culturale del mondo, che gli renderà più facile notare, analizzare e accettare la diversità culturale dei giovani, ma anche per l'acquisizione e lo sviluppo delle competenze interculturali necessarie per lavorare in classi culturalmente plurali.

Precedenti studi sul sistema scolastico spesso evidenziano la confusione concettuale degli insegnanti nel comprendere la diversità culturale e le difficoltà pedagogiche nel modificare la pratica in modo reattivo, che gli operatori scolastici di solito attribuiscono a una formazione inadeguata degli insegnanti e a vincoli organizzativi/strutturali come la mancanza di tempo e risorse. La leadership scolastica è considerata fondamentale per fornire tale formazione, ma anche per promuovere tutti gli aspetti di un contesto scolastico favorevole alla diversità. Inoltre, citando il poco tempo dedicato alla formazione educativa inclusiva e le crescenti richieste agli insegnanti di includere efficacemente tutti gli studenti in classe, molti insegnanti riferiscono di sentirsi inadeguatamente preparati per insegnare a studenti con bisogni e abilità diverse.

Una ricerca condotta in sei paesi Europei ha inoltre dimostrato che gli insegnanti ritengono di ricevere una formazione insufficiente o addirittura nulla per affrontare la diversità culturale in classe. Quanto sopra evidenzia la necessità di implementare programmi aggiuntivi con l'intento di migliorare la competenza culturale degli insegnanti, e vi sono forti prove di ricerca che parlano a favore dell'impatto positivo della formazione sul miglioramento della competenza culturale degli insegnanti.

◆ Parte integrante della pratica del servizio sociale multiculturale sono quattro competenze principali che i professionisti efficaci del servizio sociale multiculturale dovrebbero essere in grado di **raggiungere e dimostrare** nella loro pratica. Queste competenze consistono (1) nel diventare consapevoli dei propri valori, pregiudizi e supposizioni sul comportamento umano; (2) comprendere le visioni del mondo di clienti culturalmente diversi; (3) sviluppare strategie e tecniche d'intervento adeguate; e (4) comprendere le forze organizzative e istituzionali che migliorano o diminuiscono la competenza culturale.

In Svezia, la competenza culturale viene spesso individuata sia come strategia che come soluzione per gestire le differenze attribuite ai migranti, ma pochi studi hanno indagato criticamente l'idea di competenza culturale. L'analisi mostra che le competenze culturali sono attribuite quasi esclusivamente al personale proveniente da un contesto migratorio, e che la posizione di culturalmente competente è ambigua: un incarico da esperto, ma circondato dal sospetto

che non sia professionale. La competenza culturale emerge piuttosto come uno strumento per padroneggiare e controllare i ragazzi che vengono inseriti nelle istituzioni piuttosto che come uno strumento per influenzare un processo di cambiamento a sostegno del multiculturalismo. Attraverso un'analisi del contenuto latente dei programmi di studio di 27 programmi di assistenza sociale con sede negli Stati Uniti, sono emersi tre presupposti fondamentali: gli assistenti sociali sono membri di gruppi sociali dominanti; la competenza culturale e l'antioppressione sono quadri compatibili; l'autoconsapevolezza mitiga l'oppressione. I risultati riflettono la reificazione dei gruppi culturali dominanti nel servizio sociale e la promozione dello sviluppo delle competenze a livello individuale rispetto al cambiamento strutturale. Vengono discusse le implicazioni e le raccomandazioni per l'educazione al servizio sociale e la ricerca futura. Nylund ha criticato il concetto di competenza culturale, e ha notato che la maggior parte dei corsi di diversità culturale nel servizio sociale vengono insegnati da una prospettiva multiculturale liberale o conservatrice che preclude un'analisi del potere e una discussione critica sui bianchi. L'autore ritiene che per annullare questa pratica, gli educatori sociali debbano incorporare il multiculturalismo critico come strumento per sovvertire il razzismo. Lo studio ha esplorato le sfide degli assistenti sociali neoassunti formati sulla pratica della diversità dal Consiglio di Educazione al Servizio Sociale (CESS) e dalla Associazione Nazionale degli Assistenti Sociali (ANAS) nella pratica della competenza culturale relativa alle loro esperienze professionali. I risultati hanno sottolineato la natura multiforme della competenza culturale e hanno evidenziato: aree di crescita dei sentimenti di inadeguatezza (a causa della mancanza di familiarità o di esperienza); frustrazione per le barriere organizzative fondamentali (mancanza di risorse e istruzione, buone politiche sulla diversità) e pregiudizi da parte dei clienti.

◆ Dal campo dell'assistenza sociale deriva un **continuum** evolutivo **della competenza culturale** in sei fasi, che può essere importante per tutte le organizzazioni che lavorano con i giovani, indipendentemente dal campo. Queste fasi sono (1) distruttività culturale (integrazione forzata), (2) incapacità culturale (pratica discriminatoria), (3) cecità culturale (metodi di aiuto utilizzati dalla cultura dominante come universalmente applicabili), (4) precompetenza culturale (assunzione di personale di minoranza, ma il cambiamento rimane solo strutturale), (5) conoscenza culturale (grandi opportunità per aumentare le competenze e le conoscenze multiculturali del personale, e (6) competenza culturale (sia l'organizzazione stessa che gli individui all'interno dell'organizzazione operano a livelli elevati di competenza culturale).

◆ **Il servizio sociale familiare multiculturale**, dovrebbe essere guidato da quanto segue nella pratica quotidiana dei professionisti che implementano il loro lavoro con i giovani comprese le loro famiglie:

- La gestione della diversità implica la gestione di diverse concezioni culturali della famiglia.
- L'esperto dovrebbe essere consapevole che una definizione di famiglia non può essere considerata superiore ad un'altra.
- L'esperto dovrebbe sapere che le famiglie non possono essere comprese prescindendo dalle dimensioni culturali, sociali e politiche del loro

funzionamento. Il nucleo familiare tradizionalmente definito, composto da genitori eterosessuali sposati a lungo termine, che allevano i figli biologici, e con il padre come unico lavoratore salariato, sta iniziando a essere una minoranza statistica.

- L'esperto dovrebbe sforzarsi di apprendere quanto più possibile su come il gruppo culturale sia diverso dal suo, su come definisce la famiglia, sui valori che sono alla base dell'unità familiare e sulla propria definizione contrastante di famiglia.
- L'esperto dovrebbe prestare attenzione alle strutture familiari culturali tradizionali e ai legami familiari allargati. Ad esempio, i parenti non consanguinei possono essere considerati una parte intima del sistema familiare allargato.
- L'esperto non dovrebbe giudicare prematuramente dalla propria prospettiva etnocentrica. Ad esempio, bisogna essere consapevoli che la popolazione bianca orientale rispetto a quella occidentale, può avere relazioni coniugali più patriarcali, e considerare il ruolo della moglie meno importante del ruolo materno.
- Il servizio sociale multiculturale necessita di modificare gli obiettivi e le tecniche dei professionisti per soddisfare le esigenze delle popolazioni culturalmente diverse.
- L'esperto dovrebbe valutare l'importanza dell'etnia per i clienti, sia individui che famiglie. Dobbiamo essere consapevoli che l'acculturazione è molto importante per i bambini e i giovani in famiglia, perché sono quelli che hanno maggiori probabilità di essere influenzati dai coetanei. Inoltre, molti conflitti tra le generazioni più giovani e quelle più anziane sono legati a conflitti culturali. Questi conflitti non sono risposte patologiche, ma normative a diverse forze culturali.

◆ I programmi educativi per lo sviluppo professionale degli operatori che sono a diretto contatto con i giovani dovrebbero sempre includere **contenuti curriculare espliciti e impliciti** relativi alla diversità etnica e culturale, al genere, alla lingua, alla nazionalità, alla religione e all'orientamento sessuale.

◆ Gli operatori che promuovono la diversità di qualità dovrebbero tenere presente:

- Le identità dei gruppi sociodemografici spesso determinano il modo in cui si definiscono i problemi e si scelgono gli interventi. Le prospettive culturali dei giovani e delle loro famiglie possono spesso scontrarsi con quelle dell'esperto ben intenzionato, che deve sviluppare **strategie d'intervento** culturalmente appropriate nel lavorare con gli utenti e i sistemi di utenti.
- Gli esperti devono essere in grado di **ascoltare le voci** dei loro utenti oppressi, di comprendere le loro esperienze di emarginazione, di empatizzare con il dolore e le difficoltà che hanno dovuto sopportare, ed essere consapevoli che la loro posizione in questa società potrebbe non essere dovuta a nessuna colpa da parte loro.
- Per molti aspetti, il lavoro con i giovani in vari campi riguarda la **giustizia sociale**. Data questa affermazione, è importante rendersi conto che il razzismo, il sessismo, l'abilismo, l'eterosessismo e il classismo sono funzioni del trattamento ingiusto di vari gruppi socialmente emarginati nella società.
- Dobbiamo capire che il lavoro e le responsabilità degli esperti sono diretti a

cambiare non semplicemente la vita degli individui, ma le stesse politiche e pratiche istituzionali e culturali che impediscono pari accesso e opportunità.

- La competenza culturale è un **viaggio che dura tutta la vita** e che non finisce mai. I professionisti e gli educatori non dovrebbero essere scoraggiati.
- L'esperto dovrebbe essere consapevole che il primo passo verso la competenza culturale è lavorare sulla **comprendizione** della propria identità razziale/culturale. Comprendere gli altri gruppi diventa la priorità successiva.

◆ Affinché gli educatori possano favorire la competenza e la sensibilità culturale dei giovani, è necessario:

- Che riconoscano le differenze e riconoscano che la diversità e la discriminazione non sono argomenti **tabù**;
- Che incoraggino i giovani e gli adulti provenienti da contesti diversi a **cooperare** per raggiungere obiettivi comuni (che incoraggino i giovani a cooperare per realizzare relazioni interculturali);
- Includere leader, volontari e professionisti provenienti da **contesti diversi** (stabilire rapporti di tutoraggio tra adulti e giovani; includere visitatori della comunità e volontari di diversi contesti o orientamenti culturali, etnici, razziali, sessuali, linguistici e religiosi);
- Includere **elementi tradizionali** provenienti da diverse e numerose culture (ad esempio libri multiculturali, giochi e poster che riflettono esperienze diverse, eventi culturalmente specifici).
- Sostenere **la ricerca sull'identità culturale** tra i giovani e cercare di comprenderli attraverso le loro stesse definizioni (ad esempio, vari libri e risorse che riflettono punti di vista aperti su identità, diversità e questioni culturali).

◆ Gli educatori devono avere una **conoscenza culturalmente specifica** della popolazione giovanile con cui lavorano. Questa conoscenza include, ma non è limitata a, la storia di un particolare gruppo culturale, l'esperienza con pregiudizio e discriminazione, nonché la conoscenza generale delle credenze culturalmente specifiche di un particolare gruppo.

◆ I professionisti che lavorano con i giovani oggi devono comprendere la propria cultura e i suoi valori **distintivi**, considerare le diverse culture e valori dei giovani partecipanti e delle famiglie, ed esaminare **come soddisfare i bisogni** di ciascun giovane riconoscendo e rispettando la sua cultura e i suoi valori.

Riferimenti letterari – per approfondimenti

- ◆ Abrams, L. S., & Moio, J. A., (2009). Critical race theory and the cultural competence dilemma in social work education. *Journal of Social Work Education*, 45(2), 245-261. <https://doi.org/10.5175/JSWE.2009.200700109>
- ◆ Adera, B., & Manning, M. L. (2014). Promoting social and cultural competence for students from diverse backgrounds with disabilities. *Multicultural Learning and Teaching*, 9(1), 67-82. <https://doi.org/10.1515/mlt-2013-0025>
- ◆ Ahponen, P., Harinen, P., Honkasalo, V., Kivijärvi, A., Pyykkönen, M., Ronkainen, J., Souto, A.-M., & Suurpää, L. (2014). New challenges for nordic welfare services. *Nordic Journal of Migration Research*, 4(1), 30-39. <https://doi.org/10.2478/njmr-2014-0005>
- ◆ Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- ◆ Ainscow, M., & Messiou, K. (2018) Engaging with the views of students to promote inclusion in education. *Journal of Educational Change*, 19(1), 1-17. <https://doi.org/10.1007/s10833-017-9312-1>
- ◆ Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International journal of inclusive education*, 14(4), 401-416. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- ◆ Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., with Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. & Smith, R. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- ◆ Ainscow, M., Chapman, C., & Hadfield, M. (2020). *Changing education systems: A research-based approach*. Routledge.
- ◆ Al Qadhi, S., Yousef, W., & Abu-Shawish, R. K. (2021). Impact of cultural competence and education of a preservice educator and pedagogical style. *Review of International Geographical Education Online*, 11(10), 2049-2059.
- ◆ Allen, K. A., & Bowles, T. (2012). Belonging as a guiding principle in the education of adolescents. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 12, 108-119.
- ◆ Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley.
- ◆ Amor, A. M., Hagiwara, M., Shogren, K. A., Thompson, J. R., Verdugo, M. Á., Burke, K. M., & Aguayo, V. (2019). International perspectives and trends in research on inclusive education: A systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 23(12), 1277-1295. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1445304>
- ◆ Aral, T., Schachner, M. K., Juang, L., & Schwarzenthal, M. (2022). Cultural diversity approaches in schools and adolescents' willingness to support refugee youth. *British Journal of Educational Psychology*, 92(2), 772-799. <https://doi.org/10.1111/bjep.12458>
- ◆ Artiles, A. J., & Ortiz, A. A. (Eds.). (2002). *English language learners with special education needs*. Center for Applied Linguistics.
- ◆ Baglieri, S., & Shapiro, A. (2017). *Disability studies and the inclusive classroom: Critical practices for embracing diversity in education*. Routledge.

- ◆ Banks, S. (Ed.) (2010). Ethical issues in youth work (2nd edition). Routledge.
- ◆ Barrett, M. (2013). Interculturalism and multiculturalism: Concepts and controversies. In M. Barrett (Ed.), Interculturalism and multiculturalism: Similarities and differences (pp. 15-41). Council of Europe Publishing.
- ◆ Barrett, M. (2016). Competences for democratic culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies. Council of Europe Publishing. <http://www.coe.int/en/web/education/competences-for-democratic-culture>
- ◆ Barrett, M. (2018). How schools can promote the intercultural competence of young people. European Psychologist, 23(1), 93-104. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000308>
- ◆ Baysu G, Hillekens J, Phalet K, & Deaux K. (2021). How diversity approaches affect ethnic minority and majority adolescents: Educator-student relationship trajectories and school outcomes. Child Development, 92(1), 367-387. <https://doi.org/10.1111/cdev.13417>
- ◆ Baysu, G., Celeste, L., Brown, R., Verschueren, K., & Phalet, K. (2016). Minority adolescents in ethnically diverse schools: Perceptions of equal treatment buffer threat effects. Child development, 87(5), 1352-1366. <https://doi.org/10.1111/cdev.12609>
- ◆ Bedeković, V. (2011). Interkulturalne kompetencije nastavnika. (Doktorska disertacija). Sveučilište u Zagrebu: Filozofski fakultet.
- ◆ Bektas, F., Çogaltay, N., Karadag, E., & Ay, Y. (2015). School culture and academic achievement of students: A meta-analysis study. The Anthropologist, 21(3), 482-488. <https://doi.org/10.1080/09720073.2015.11891837>
- ◆ Bell, L. A. (2007). Theoretical foundations for social justice education. In M. Adams, L. A. Bell, & P. Griffin (Eds.), Teaching for diversity and social justice: A sourcebook (2nd ed., pp. 1-14). Routledge.
- ◆ Bennett, C. I. (2007). Comprehensive multicultural education: Theory and practice (6th edition). Allyn and Bacon.
- ◆ Bennett, M. (1986). Toward ethnocentrism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), Cross-cultural orientation: New conceptualizations and applications (pp. 27-70). NY University Press of America.
- ◆ Bennett, M. J. (2013). Basic concepts of intercultural communication (2nd edition). Intercultural Press.
- ◆ Bernstein, R. S., Bulger, M., Salipante, P., & Weisinger, J. Y. (2020). From diversity to inclusion to equity: A theory of generative interactions. Journal of Business Ethics, 167, 395-410. <https://doi.org/10.1007/s10551-019-04180-1>
- ◆ Berry, J. W. (2019). Acculturation: A personal journey across cultures. Cambridge University Press.
- ◆ Björnsson, J. K. (2020). Teaching culturally diverse student groups in the nordic countries – what can the TALIS 2018 data tell us?. In T. S. Frones, A. Pettersen, J. Radišić, N. Buchholtz (Eds.), Equity, equality and diversity in the Nordic model of education (pp. 75-97). Springer, Cham.
- ◆ Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Index for INCLUSION: Developing Learning and Participation in Schools. Centre for Studies on Inclusive Education.
- ◆ Bourhis, R. Y., Moise, L. C., Perreault, S., & Senecal, S. (1997). Toward an interactive acculturation model: a social psychological approach. International Journal of Psychology, 32(6), 369-386. <https://doi.org/10.1080/002075997400629>

- ◆ Bowie, L. and Bronte-Tinkew, J. (2006). Professional development for youth workers. Research brief. Child Trends.
- ◆ Brewer, M. B. (1991). The social self: On being the same and different at the same time. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 475-482. <https://doi.org/10.1177/0146167291175001>
- ◆ Broadbent, R., & Corney, T. (2008). Professional youth work in Victoria: the whole 'kitbag'. *Commonwealth Youth and Development*, 6(1), 15-22. <https://hdl.handle.net/10520/EJC30884>
- ◆ Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The Bioecological model of human development. In Richard M. Lerner, & W. Damon (Eds.), *Handbook of Child Psychology- Volume 1: Theoretical Models of Human Development* (pp. 793-828). Hoboken: John Wiley & Sons.
- ◆ Brown, C. S. (2019). The importance, and the challenges, to ensuring an inclusive school climate. *Educational Psychologist*, 54(4), 322-330. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1655646>
- ◆ Brown, C. S., & Chu, H. (2012). Discrimination, ethnic identity, and academic outcomes of mexican immigrant children: The importance of school context. *Child Development*, 83(5), 1477-1485. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01786.x>
- ◆ Brown-Jeffy, S., & Cooper, J. E. (2011). Toward a conceptual framework of culturally relevant pedagogy: An overview of the conceptual and theoretical literature. *Educator education quarterly*, 38(1), 65-84.
- ◆ Bukvić Branković, L., Popović-Ćitić, B., Stojanović, M., Popović, V., Larsen, M., Kaarup, T., Lee, M., Jovanović Bramsen, D., & Stojković, B. (2022). Act as professionals: Training module for the use of professional principles in youth work. CEPORA – Center for Positive Youth Development. http://cepora.org/wp-content/uploads/2020/12/Act-as-professionals_ENG.pdf
- ◆ Buliris, M. E. (2009). A meta-analysis of research on the mediated effects of principal leadership on student achievement: Examining the effect size of school culture on student achievement as an indicator of educator effectiveness. East Carolina University.
- ◆ Bužinkić, E., Ćulum, B., Horvat, M., & Kovačić, M. (2015). Youth work in Croatia: collecting pieces for a mosaic. *Child & youth services*, 36(1), 30-55. <http://dx.doi.org/10.1080/0145935X.2015.1015879>
- ◆ Cakrawati, L. M. (2018). Promoting Multicultural Literacy through Learning Materials in EFL Classroom: Benefits and Challenges. Proceedings of the Tenth Conference on Applied Linguistics and the Second English Language Teaching and Technology Conference in collaboration with the First International Conference on Language, Literature, Culture, and Education (CONAPLIN and ICOLLITE 2017) - Literacy, Culture, and Technology in Language Pedagogy and Use, pp. 213-218. <http://dx.doi.org/10.5220/0007164702130218>
- ◆ Carales, V. D., & López, R. M. (2020). Challenging deficit views of Latinx students: A strength based perspective. *New Directions for Community Colleges*, 190, 103-113. <https://doi.org/10.1002/cc.20390>
- ◆ Carpenter, D. (2015). School culture and leadership of professional learning communities. *International Journal of Educational Management*, 29(5), 682-694. <https://doi.org/10.1108/IJEM-04-2014-0046>

- ◆ Cefai, C., Bartolo P. A., Cavioni, V., & Downes, P. (2018). Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU. A review of the international evidence, NESET II report, Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/664439>
- ◆ Celeste, L., Baysu, G., Phalet, K., Meeussen, L., & Kende, J. (2019). Can school diversity policies reduce belonging and achievement gaps between minority and majority youth? Multiculturalism, colorblindness, and assimilationism assessed. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 45(11), 1603-1618. <https://doi.org/10.1177/0146167219838577>
- ◆ Celinska, D., & Swazo, R. (2021). Multicultural curriculum designs in counselor education programs: Enhancing counselors-in-training openness to diversity. *The Journal of Counselor Preparation and Supervision*, 8(3), 1-23. <http://dx.doi.org/10.7729/83.1124>
- ◆ Central Vancouver Island Multicultural Society (2015). Cultural Competence Self-Assessment Checklist. Available at: <http://www.coloradoedinitiative.org/wp-content/uploads/2015/10/cultural-competence-self-assessment-checklist.pdf>
- ◆ Chan, A. S. (2005). Policy discourses and changing practice: Diversity and the university-college. *Higher Education*, 50(1), 129-157. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6351-3>
- ◆ Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000a). The development and validation of the Intercultural Communication Sensitivity Scale. *Human Communication*, 3, 1-15.
- ◆ Chen, G.-M., & Starosta, W. J. (2000b). Intercultural sensitivity. In L. A. Samovar, & R. E. Porter, (Eds.), *Intercultural Communication: A Reader*. (pp. 406-414). Wadsworth Publishing Company.
- ◆ Cherkowski, S., & Ragoonaden, K. (2016). Leadership for diversity: Intercultural communication competence as professional development. *Educator Learning and Professional Development*, 1(1), 33-43.
- ◆ Cheung, R. S., Hui, A. N., & Cheung, A. C. (2020). Gifted education in Hong Kong: A school-based support program catering to learner diversity. *ECNU Review of Education*, 3(4), 632-658. <https://doi.org/10.1177/2096531120967447>
- ◆ Chireshe, R. (2011). Special needs education in service educator trainees' views on inclusive education in Zimbabwe. Available at: <http://www.krepublishers.com/02-Journals/JSS/JSS-27-0-000-11-Web/JSS-27-3-000-11=Abst=PDF/JSS-27-3-157-11=1194-Chireshe-R-Tt.pdf>. Accessed on 22/04/2012
- ◆ Civitillo, S., Schachner, M., Juang, L., van de Vijver, F. J., Handrick, A., & Noack, P. (2017). Towards a better understanding of cultural diversity approaches at school: A multi-informant and mixed-methods study. *Learning, Culture and Social Interaction*, 12, 1-14. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.09.002>
- ◆ Coburn, A. (2011). Building social and cultural capital through learning about equality in youth work. *Journal of Youth Studies*, 14(4), 475-491. <http://dx.doi.org/10.1080/13676261.2010.538041>
- ◆ Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2013). The 2013 CASEL Guide: Effective social and emotional learning programs-preschool and elementary school edition. Author.
- ◆ Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2020). CASEL SEL Framework. Available at: <https://casel.org/wp-content/uploads/2020/12/CASEL->

SEL-Framework-11.2020.pdf

- ◆ Conklin, H. G., & Hughes, H. E. (2016). Practices of compassionate, critical, justice-oriented educator education. *Journal of Educator Education*, 67(1), 47-60. <https://doi.org/10.1177/0022487115607346>
- ◆ Cormier, D. R. (2021). Assessing preservice educators' cultural competence with the cultural proficiency continuum Q-sort. *Educational Researcher*, 50(1), 17-29. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X20936670>
- ◆ Cressey, G. (2008). No spare rib: Supporting Muslim young women's agency. *Scottish youth issues journal*, 11, 53-63.
- ◆ Cross, T. L., Bazron, B. J., Dennis, K. W., & Isaacs, M. R. (1989). Towards a culturally competent system of care. Georgetown University – Child Development Center, CASSP Technical Assistance Center.
- ◆ Crouch, R., Keys, C. B., & McMahon, S. D. (2014). Student-educator relationships matter for school inclusion: School belonging, disability, and school transitions. *Journal of prevention & intervention in the community*, 42(1), 20-30. <http://dx.doi.org/10.1080/10852352.2014.855054>
- ◆ Darnell, A. J., & Kuperminc, G. P. (2006). Organizational cultural competence in mental health service delivery: A multilevel analysis. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 34, 194-207. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1912.2006.tb00039.x>
- ◆ Deal, T. E., & Peterson, K. (1999). *Shaping school culture: The heart of leadership*. San Jossey-Bass.
- ◆ Demanet, J., Agirdag, O., & Van Houtte, M. (2012). Constrict in the school context: The impact of ethnic school diversity on the quantity and quality of friendships. *The Sociological Quarterly*, 53(4), 654-675. <https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.2012.01245.x>
- ◆ Devlin, M. (2010). Young people, youth work and youth policy: European developments. *Youth Studies Ireland*, 5(2), 66-82.
- ◆ Devos, G., Bouckenooghe, D., Engels, N., Hotton, G., & Aelterman, A. (2007). An assessment of well-being of principals in Flemish primary schools. *Journal of Educational Administration*, 45(1), 33-61. <https://doi.org/10.1108/09578230710722449>
- ◆ Diaz, J., Suarez, C., & Valencia, L. (2019). Culturally responsive teaching: A framework for educating diverse audiences. *EDIS*, 2019(5), 1-5.
- ◆ DomNwachukwu, C. S. (2010). *An introduction to multicultural education: From theory to practice*. Rowman & Littlefield Publishers.
- ◆ Engels, N., Hotton, G., Devos, G., Bouckenooghe, D., & Aelterman, A. (2008). Principals in schools with a positive school culture. *Educational Studies*, 34(3), 159-174. <https://doi.org/10.1080/03055690701811263>
- ◆ Erickson, F. (1987). Conceptions of school culture: An overview. *Educational Administration Quarterly*, 23(4), 11-24. <https://doi.org/10.1177/0013161X87023004003>
- ◆ Essed, Ph. (1996). *Diversity: Gender, Color, and Culture*. University of Massachusetts Press.
- ◆ European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017). *Inclusive Early Childhood Education: New Insights and Tools – Contributions from a European Study*. <https://www.european-agency.org/resources/publications/inclusive-early-childhood-education-new-insights-and-tools-contributions>

- ◆ European Commission (2019). Key competences for lifelong learning. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540>
- ◆ Fandrem, H., Tvedt, M. S., Virtanen, T., & Bru, E. (2021). Intentions to quit upper secondary education among first generation immigrants and native Norwegians: The role of loneliness and peer victimization. *Social Psychology of Education*, 24, 489-509. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09614-1>
- ◆ Fine-Davis, M., & Faas, D. (2014). Equality and diversity in the classroom: A comparison of students' and educators' attitudes in six European countries. *Social Indicators Research*, 119(3), 1319-1334. <http://dx.doi.org/10.1007/s11205-013-0547-9>
- ◆ Finnish Youth Act 1285/2016 (2018). Retrieved from: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2016/20161285>
- ◆ Fox, J., & Hoffman, W. (2011). The differentiated instruction book of lists. Jossey Bass.
- ◆ Fultz, D. (2017). Ten steps for genuine leadership in schools. Routledge.
- ◆ Gay, G. (2010). Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice (2nd edition). Educators College Press.
- ◆ Gay, G. (2018). Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice. Educators College Press.
- ◆ Geeraerts, K., Tynjälä, P., & Heikkinen, H. L. (2018). Inter-generational learning of educators: what and how do educators learn from older and younger colleagues? *European Journal of Educator Education*, 41(4), 479-495. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1448781>
- ◆ Geerlings, J., Thijs, J., & Verkuyten, M. (2019). Preaching and practicing multicultural education: Predicting students' outgroup attitudes from perceived educator norms and perceived educator-classmate relations. *Journal of School Psychology*, 75, 89-103. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.07.003>
- ◆ Gharabaghi, K. (2008). Professional issues in child and youth care. *Child & Youth Services*, 30(3-4), 145-163. <https://doi.org/10.1080/01459350903107285>
- ◆ Gruber, S. (2015). Cultural competence in institutional care for youths: Experts with ambivalent positions. *Nordic Social Work Research*, 6(2), 89-101. <https://doi.org/10.1080/2156857X.2015.1109541>
- ◆ Gruenert, S., & Whitaker, T. (2017). School culture recharged: Strategies to energize your staff and culture. ASCD.
- ◆ Guimond, S., Sablioniere, R., & Nugier, A. (2014). Living in a multicultural world: Intergroup ideologies and the societal context of intergroup relations. *European Review of Social Psychology*, 25, 142-188. <https://doi.org/10.1080/10463283.2014.957578>
- ◆ Gutvajn, N., Kovačević Lepojević, M. & Miščević, G. (2021). Školska klima i motivacija za učenje matematike i prirodnih nauka: medijacija vršnjačkog nasilja. U I. Đerić, N. Gutvajn, S. Jošić, & N. Ševa (Ur.), TIMSS 2019 u Srbiji (str. 107-123). Institut za pedagoška istraživanja.
- ◆ Gwayi-Chore, M. C., Del Villar, E. L., Fraire, L. C., Waters, C., Andrasik, M. P., Pfeiffer, J., Slyker, J., Mello, S. P., Barnabas, R., Moise, E., & Heffron, R. (2021). "Being a person of color in this institution is exhausting": Defining and optimizing the learning climate to support diversity, equity, and inclusion at the university of Washington school of public health. *Frontiers in public health*, 9(642477), 1-12.

<https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.642477>

- ◆ Halpin, A.W. & Croft, D.B. (1963). The organizational climate of schools. Midwest Administration Center, University of Chicago.
- ◆ Hamm, J. V., & Faircloth, B. S. (2005). The role of friendship in adolescents' sense of school belonging: New Directions for Child and Adolescent Development, 2005(107), 61-78. <https://doi.org/10.1002/cd.121>
- ◆ Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. International Journal of Intercultural Relations, 27(4), 421-443. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(03\)00032-4](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(03)00032-4)
- ◆ Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, R. C., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., et al. (2013). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of educator effectiveness in over 4,000 classrooms. The Elementary School Journal, 113(4), 461-487. <https://doi.org/10.6027/ANP2018-74210.1086/669616>
- ◆ Hancock, C. H. H., Midthassel, U. V., & Fandrem, H. (2021). Upper secondary educators' experiences promoting belonging and engagement in culturally diverse classrooms. Acta Didactica Norden, 15(2), 1-22. <http://doi.org/10.5617/adno.8381>
- ◆ Hargreaves, A. (1994). Changing educators, changing times: Educators' work and culture in the postmodern age. Educators College Press.
- ◆ Hargreaves, D. H. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement. School effectiveness and school improvement, 6(1), 23-46. <https://doi.org/10.1080/0924345950060102>
- ◆ Hemmings, B., & Woodcock, S. (2011). Preservice educators' views of inclusive education: A content analysis. Australasian Journal of Special Education, 35(2), 103-116. <https://doi.org/10.1375/ajse.35.2.103>
- ◆ Hlatywayo, L., & Muranda, Z. A. (2014). An evaluation of the Leonard Cheshire Zimbabwe Trust (LCZT) pilot inclusive education programme in Zimbabwe: The perspective of educators and heads. (PART A). IOSR Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS), 19(11), 124-138.
- ◆ Howard, T. C. (2010). Why race and culture matter in schools: Closing the achievement gap in America's classrooms. Educators College Press.
- ◆ Hrvatić, N. (2007). Interkulturalna pedagogija: nove paradigme. U V. Previšić, N. Šoljan, N. Hrvatić (Ur.), Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja (str. 41-58). Hrvatsko pedagoško društvo.
- ◆ Isaacs, M. R., & Benjamin, M. P. (1991). Towards a Culturally Competent System of Care. Volume II: Programs Which Utilize Culturally Competent Principles. Georgetown University Child Development Center.
- ◆ Jackson, T. O., & Boutte, G. S. (2018). Exploring culturally relevant/responsive pedagogy as praxis in educator education. The New Educator, 14(2), 87-90. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2018.1426320>
- ◆ Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2013). Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): results of a randomized controlled trial. School Psychology Quarterly, 28(4), 374-390. <https://doi.org/10.1037/spq0000035>
- ◆ Jennings, P. A., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2011). Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (CARE): Results of two pilot studies. The Journal of classroom

interaction, 37-48.

- ◆ Jerald, C. D. (2006). School culture: "The hidden curriculum". Center for Comprehensive School Reform and Improvement. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED495013.pdf>
- ◆ Johnson, C. S., Sdunzik, J., Bynum, C., Kong, N., & Qin, X. (2021). Learning about culture together: enhancing educators' cultural competence through collaborative educator study groups. *Professional development in education*, 47(1), 177-190. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1696873>
- ◆ Johnson, Y. M., & Munch, S. (2009). Fundamental contradictions in cultural competence. *Social Work*, 54(3), 220-231. <https://doi.org/10.1093/sw/54.3.220>
- ◆ Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika-pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagogijska istraživanja*, 11(1), 77-91.
- ◆ Juvonen, J., Kogachi, K., & Graham, S. (2018). When and how do students benefit from ethnic diversity in middle school? *Child Development*, 89(4), 1268-1282. <https://doi.org/10.1111/cdev.12834>
- ◆ Kennedy, E., Bronte-Tinkew, J., & Matthews, G. (2007). Enhancing cultural competence in out-of-school time programs: What is it, and why is it important. *Research to Results*.
- ◆ Khalifa, M. A., Gooden, M. A., & Davis, J. E. (2016). Culturally responsive school leadership: A synthesis of the literature. *Review of Educational Research*, 86(4), 1272-1311. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654316630383>
- ◆ Kiefer, S. M., Alley, K. M., & Ellerbrock, C. R. (2015). Educator and peer support for young adolescents' motivation, engagement, and school belonging. *RMLE Online*, 38(8), 1-18. <https://doi.org/10.1080/19404476.2015.11641184>
- ◆ Kozina, A., Vidmar, M., Veldin, M. (2020). Social, emotional and intercultural/transcultural learning in a European perspective: Core concepts of the HAND in HAND project. In *Social, emotional and intercultural competencies for inclusive school environments across Europe: Relationships matter* (pp. 107-130). Verlag Dr. Kováč.
- ◆ Krasilnikov, I. M. (2021). Forming the fundamentals of social culture and cultural competence in school students in the process of mastering the content of musical pieces. *Laplage em Revista*, 7(3D), 50-59. <https://doi.org/10.24115/S2446-6220202173D1690p.50-59>
- ◆ Krueger, M. (2007). Questioning my presence in multicultural youth work. *Qualitative inquiry*, 13(8), 1189-1208. <https://doi.org/10.1177/1077800407304507>
- ◆ Kumar, R., Zusho, A., & Bondie, R. (2018). Weaving cultural relevance and achievement motivation into inclusive classroom cultures. *Educational Psychologist*, 53(2), 78-96. <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1432361>
- ◆ Ladson-Billings, G. (2014). Culturally relevant pedagogy 2.0: aka the remix. *Harvard educational review*, 36(1), 74-84. <https://doi.org/10.17763/haer.84.1.p2rj31485484751>
- ◆ Leithwood, K. (2001). School leadership in the context of accountability policies. *International Journal of Leadership in Education*, 4(3), 217-235. <https://doi.org/10.1080/13603120110057082>
- ◆ Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J., & Theokas, C. (2006). Dynamics of individual ↔ context relations in human development: A developmental systems

perspective. In J. C. Thomas, D. L. Segal, & M. Hersen (Eds.), *Comprehensive Handbook of Personality and Psychopathology*, Vol. 1. Personality and Everyday Functioning (pp. 23–43). John Wiley & Sons, Inc.

- ◆ Loreman, T., Forlin, C., & Sharma, U. (2014). Measuring indicators of inclusive education: A systematic review of the literature. *Measuring Inclusive Education*, 3, 165-187. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620140000003024>
- ◆ MacNeil, A. J., Prater, D. L., & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of leadership in Education*, 12(1), 73-84. <http://dx.doi.org/10.1080/13603120701576241>
- ◆ Macura, S., Čuk, I., & Peček, M. (2020) Beliefs of student educators in Serbia and Slovenia about supporting vulnerable pupils in learning and social participation. *European Journal of Special Needs Education*, 35(1), 55-69. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1607660>
- ◆ Manning, M. L., Baruth, L. G., & Lee, G. L. (2017). *Multicultural education of children and adolescents*. Routledge.
- ◆ Maslowski, R. (2001). *School culture and school performance: An explorative study into the organizational culture of secondary schools and their effects*. Twente University Press.
- ◆ Maslowski, R. (2006). A review of inventories for diagnosing school culture. *Journal of Educational Administration*, 44(1), 6-35. <https://doi.org/10.1108/09578230610642638>
- ◆ Mattingly, M., Stuart, C., & VanderVen, K. (2012). Competencies for professional child and youth work practitioners: An overview. *Journal of Child and Youth Care Work*, 24, 16-24.
- ◆ Mehrotra, G., R., Hudson, K D., & Self, J. M. (2018). A critical examination of key assumptions underlying diversity and social justice courses in social work. *Journal of Progressive Human Services*, 30(2), 127-147. <https://doi.org/10.1080/10428232.2018.1507590>
- ◆ Melendres, M. (2020). Cultural competence in social work practice: Exploring the challenges of newly employed social work professionals. *Journal of Ethnic & Cultural Diversity in Social Work*, 31(2), 108-120. <https://doi.org/10.1080/15313204.2020.1855492>
- ◆ Metropolitan Center for Urban Education (2008). *Culturally Responsive Classroom Management Strategies*. <https://www.asdn.org/wp-content/uploads/Culturally-Responsive-Classroom-Mgmt-Strat2.pdf>
- ◆ Metz, J. (2017). The professionalism of professional youth work and the role of values. *Social Work & Society*, 15(2), 1-16.
- ◆ Miravet, L. M., & García, O. M. (2013). The role of educators' shared values and objectives in promoting intercultural and inclusive school cultures: a case study. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(10), 1373-1386. <http://dx.doi.org/10.1080/09518398.2012.731535>
- ◆ Moos, R. H. (1979). *Evaluating educational environments*. Jossey-Bass.
- ◆ Moule, J. (2011). *Cultural competence: A primer for educators* (2nd ed.). Wadsworth Cengage Learning.
- ◆ Munniksma, A., Scheepers, P., Stark, T. H., & Tolsma, J. (2017). The impact of adolescents' classroom and neighborhood ethnic diversity on same-and cross-

ethnic friendships within classrooms. *Journal of Research on Adolescence*, 27(1), 20-33. <https://doi.org/10.1111/jora.12248>

◆ National Association of Social Workers. (2015). *NASW standards and indicators for cultural competence in social work practice*. NASW Press.

◆ Nelson, J. A., & Bustamante, R. B. (2008). The school-wide cultural competence observation checklist for professional school counselors: An assessment tool for leading culturally and linguistically diverse schools. In G. R. Walz, J. C. Bleuer, & R. K. Yep (Eds.), *Compelling counseling interventions: Celebrating VISTAS' fifth anniversary* (pp. 211-220). Counseling Outfitters.

◆ Nelson, J. A., Bustamante, R. B., Wilson, E. D., & Onwuegbuzie, A. J. (2008). The school-wide cultural competence observation checklist for professional school counselors: An exploratory factor analysis. *Professional school counseling*, 11(4), 207-217. <https://doi.org/10.1177/2156759X0801100401>

◆ Nelson, J. A., Bustamante, R., Sawyer, C., & Sloan, E. D. (2015). Cultural competence and school counselor training: A collective case study. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 43(3), 221-235. <https://doi.org/10.1002/jmcd.12016>

◆ Nishina, A., Lewis, J. A., Bellmore, A., & Witkow, M. R. (2019). Ethnic diversity and inclusive school environments. *Educational Psychologist*, 54(4), 306-321. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1633923>

◆ Nybell, L. M. & Gray, S.S. (2004). Race, place, space: Meanings of cultural competence in three child welfare agencies. *Social Work*, 49(1), 17-26. <https://doi.org/10.1093/sw/49.1.17>

◆ Nylund, D. (2006) Critical multiculturalism, whiteness, and social work. *Journal of Progressive Human Services*, 17(2), 27-42. https://doi.org/10.1300/J059v17n02_03

◆ OECD. (2015). *Immigrant students at school: Easing the journals towards integration (OECD Reviews of Migrant Education)*. OECD Publishing.

◆ OECD. (2016). *PISA 2015 results (volume I): Excellence and equity in education*. OECD Publishing.

◆ OECD. (2019). *TALIS 2018 results (Volume I): Educators and school leaders as lifelong learners*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>

◆ Okagbue, E. F., Wang, M., & Ezeachikulo, U. P. (2022). Does school bullying show lack of effective multicultural education in the school curriculum? *International Journal of Educational Research Open*, 3, 100178. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100178>

◆ Ord, J. (2007). *Youth work process, product and practice*. Lyme Regis: Russell House.

◆ Óskarsdóttir, E., Donnelly, V., Turner-Cmuchal, M., & Florian, L. (2020). Inclusive school leaders – their role in raising the achievement of all learners. *Journal of Educational Administration*, 58(5), 521-537. <https://doi.org/10.1108/jea-10-2019-0190>

◆ Outley, C. W., & Floyd, M. F. (2002). The home they live in: Inner city children's views on the influence of parenting strategies on their leisure behavior. *Leisure Sciences*, 24(2), 161-179. <https://doi.org/10.1080/01490400252900130>

◆ Outley, C. W., & Witt, P. A. (2006). Working with diverse youth: Guidelines for achieving youth cultural competency in recreation services. *Journal of Park and*

Recreation Administration, 24(4), 111-126.

- ◆ Palmer, S., & Pitts, J. (2006). Othering' the brothers: black youth, racial solidarity, and gun crime. Youth and policy, 91, 5-21.
- ◆ Paolillo, A., Silva, S. A., & Pasini, M. (2016). Promoting safety participation through diversity and inclusion climates. International Journal of Workplace Health Management, 9(3), 308-327. <http://dx.doi.org/10.1108/IJWHM-01-2015-0002>
- ◆ Patel, R. (2018). Measuring cultural competency in educators: The educators scale of student diversity (Doctoral dissertation). Seattle Pacific University.
- ◆ Pedersen, P. (2000). A handbook for developing multicultural awareness. American Association for Counseling.
- ◆ Peterson, K. D., & Deal, T. E. (2009). The shaping school culture field book (2nd Edition). Jossey-Bass.
- ◆ Peterson, K. D., & Deal, T. E. (2016). The shaping school culture field book (3rd edition). Jossey-Bass.
- ◆ Petrie, K. (2014). The relationship between school climate and student bullying. TEACH Journal of Christian Education, 8(1), 26-35.
- ◆ Petrović, D. (2018). Sticanje interkulturalnih kompetencija u svetlu razvojnog modela interkulturalne osjetljivosti Miltona Beneta. Godišnjak Pedagoškog fakulteta u Vranju, 9(2), 27-44.
- ◆ Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. Journal of Personality and Social Psychology, 90, 751-783. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.5.751>
- ◆ Pettigrew, T. F., Tropp, L. R., Wagner, U., & Christ, O. (2011). Recent advances in intergroup contact theory. International journal of intercultural relations, 35(3), 271-280. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2011.03.001>
- ◆ Pirchio, S., Passiatore, Y., Panno, A., Maricchiolo, F., & Carrus, G. (2018). A chip off the old block: Parents' subtle ethnic prejudice predicts children's implicit prejudice. Frontiers in psychology, 9, 110. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00110>
- ◆ Plaut, V.C., Thomas, K.M., Hurd, K., & Romano, C.A. (2018). Do colorblindness and multiculturalism remedy or foster discrimination and racism?. Current Directions in Psychological Science, 27(3), 200-206. <https://doi.org/10.1177/0963721418766068>
- ◆ Ponterotto, J. G. (2010). Multicultural personality: An evolving theory of optimal functioning in culturally heterogeneous societies. The Counseling Psychologist, 38(5), 714-758. <https://doi.org/10.1177/0011100009359203>
- ◆ Popović-Ćitić, B., Bukvić Branković, L., Kovačević-Lepojević, M., Paraušić, A., Stojanović, M., & Kovačević, M. (2021). Promocija i uvažavanje različitosti i ravnopravnosti u školskom okruženju u cilju prevencije govora mržnje i diskriminacije kod mladih: slučaj beogradske opštine Stari grad. CEPORA – Centar za pozitivan razvoj dece i omladine.
- ◆ Pravilnik o standardima kompetencija direktora ustanova obrazovanja i vaspitanja (2013). Službeni glasnik, br. 38/2013. <https://zuov.gov.rs/download/pravilnik-o-standardima-kompetencija-di-rektora-ustanova-obrazovanja-i-vaspitanja/>
- ◆ Prosser, J. (1999). The evolution of school culture research. In J. Prosser (Ed.), School culture (pp. 1-14). Paul Chapman.
- ◆ Purić, D. (2017). Usavršavanje učitelja u funkciji razvijanja interkulturalnosti.

Zbornik radova Pedagoškog fakulteta u Užicu, 20(19), 75-92.

◆ Putnam, R. (2007). E Pluribus Unum: Diversity and community in the twenty-first century. The 2006 Johan Skytte prize lecture. *Scandinavian Political Studies*, 30(2), 137-174. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9477.2007.00176.x>

◆ Quaiser-Pohl, C. (2013). Diversity in education and the concept of "diversity" as a topic for educational science studies. In C. Quaiser-Pohl, V. Ruthsatz, & M. Endepohls-Ulpe (Eds.), *Diversity and diversity management in education – A European perspective* (pp. 9-22). Waxmann.

◆ Radulović, M., Radulović, L., & Stančić, M. (2022). Can educator support reduce inequalities in education? Re-examining the relationship between cultural capital and achievement. *British Journal of Sociology of Education*, 43(7), 1012-1031. <https://doi.org/10.1080/01425692.2022.2092449>.

◆ Rannala, I., Gilsenan, M., Martinson, M., & Roslöf, U. (2019). Key Concepts of Youth Work in Youth Work Curricula. https://vuir.vu.edu.au/39923/7/Chapter_nlib-digar_406371.pdf

◆ Robak, S., Sievers, I., & Hauenschild, K. (2013). Einleitung diversity education: Zugänge und Spannungsfelder [Introduction diversity education: Approaches and areas of tension]. In K. Hauenschild, I. Sievers, & S. Robak (Eds.), *Diversity education. Zugänge – Perspektiven Beispiele* [Diversity education. Approaches – Perspectives – Examples] (pp. 15-35). Brandes & Apsel.

◆ Robiyansah, I. E. (2020). The development of inclusive education management model: Practical guidelines for learning in inclusive school. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 14(1), 80-86. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v14i1.13505>

◆ Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2018). Researching the links between social-emotional learning and intercultural education: Strategies for enacting a culturally relevant teaching. *Intercultural Education*, 29(5-6), 609-623. <https://doi.org/10.1080/14675986.2018.1528527>

◆ Rutter, M. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Harvard University Press.

◆ Sayılık, A., Polatcan, M., & Sayılık, N. (2016). Diversity management and respect for diversity at schools. *International Journal of Progressive Education*, 12(1), 51-63.

◆ Sayser, N. J. (2014). Development of an instrument that supports and monitors inclusive cultures, policies and practices in a Western Cape school (Doctoral dissertation). University of the Western Cape.

◆ Schachner, M. K. (2019). From equality and inclusion to cultural pluralism – Evolution and effects of cultural diversity perspectives in schools. *European Journal of Developmental Psychology*, 16(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/17405629.2017.1326378>

◆ Schachner, M. K., Juang, L., Moffitt, U., & van de Vijver, F. J. R. (2018). Schools as acculturative and developmental contexts for youth of immigrant and refugee background. *European Psychologist*, 23(1), 44-56. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000312>

◆ Schachner, M. K., Noack, P., Van de Vijver, F. J. R., & Eckstein, K. (2016). Cultural diversity climate and psychological adjustment at school-equality and inclusion versus cultural pluralism. *Child Development*, 87(4), 1175-1191. <http://dx.doi.org/10.1111/cdev.12536>

- ◆ Schachner, M. K., Schwarzenthal, M., van de Vijver, F. J. R., & Noack, P. (2019). How all students can belong and achieve: Effects of the cultural diversity climate amongst students of immigrant and nonimmigrant background in Germany. *Journal of Educational Psychology*, 111(4), 703-716. <https://doi.org/10.1037/edu0000303>
- ◆ Scherer, R. (2020). The case for good discipline? Evidence on the interplay between disciplinary climate, socioeconomic status, and science achievement from PISA 2015. In T. S. Frones, A. Pettersen, J. Radišić & N. Buchholtz (Eds.), *Equity, equality and diversity in the Nordic model of education* (pp. 197-224). Springer, Cham.
- ◆ Schoen, L. T., & Teddlie, C. (2008). A new model of school culture: A response to a call for conceptual clarity. *School effectiveness and school improvement*, 19(2), 129-153. <https://doi.org/10.1080/09243450802095278>
- ◆ Schuelka, M. J. (2018). Implementing inclusive education: Knowledge, evidence and learning for development. https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/20.500.12413/14230/374_Implementing_Inclusive_Education.pdf?sequence=1
- ◆ Shaw, C. R. & McKay, H. D. (1942). *Juvenile delinquency and urban areas*. University of Chicago Press.
- ◆ Sidler, P., Baysu, G., Kassis, W., Janousch, C., Chouvati, R., Govaris, C., Graf, U., & Rietz, C. (2022). Minority and majority adolescents' attitudes toward mutual acculturation and its association with psychological adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 51(8), 1511-1535. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01604-6>
- ◆ Smith, H., & Pettigrew, T. F. (2011). A meta-analytic critique of relative deprivation. Unpublished paper, Department of Psychology, Sonoma States University.
- ◆ Smith, J., & Soule, K. E. (2016). Incorporating cultural competence & youth program volunteers: A literature review. *Journal of Youth Development*, 11(1), 20-34. <https://doi.org/10.5195/jyd.2016.431>
- ◆ Solbue, V., Helleve, I., & Smith, K. (2017). "In this class we are so different that I can be myself!" Intercultural dialogue in a first grade upper secondary school in Norway. *Education Inquiry*, 8(2), 137-150. <https://doi.org/10.1080/20004508.2017.1290894>
- ◆ Standardi kompetencija za procenu kompetencija nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja (2011). Službeni glasnik, br. 5/2011. http://www.cep.edu.rs/sites/default/files/Standardi_kompetencija_za_profesiju_nastavnika.pdf
- ◆ Stier, J. (2003). Internationalisation, ethnic diversity and the acquisition of intercultural competencies. *Intercultural Education*, 14(1), 77-91. <http://dx.doi.org/10.1080/1467598032000044674>.
- ◆ Stratford, R. (1990). Creating a positive school ethos. *Educational Psychology in Practice*, 5(4), 183-191. <https://doi.org/10.1080/0266736900050404>
- ◆ Sue, D. W., & Sue, D. (2012). *Counseling the culturally diverse: Theory and practice*. John Wiley & Sons.
- ◆ Sue, D. W., Rasheed, M. N., & Rasheed, J. M. (2018). *Multicultural social work practice: A competency-based approach to diversity and social justice*. John Wiley & Sons, Inc. Hoboken.

- ◆ Suprayogi, M. N., Valcke, M., & Godwin, R. (2017). Educators and their implementation of differentiated instruction in the classroom. *Teaching and Educator Education*, 67, 291-301. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.020>
- ◆ Szelei, N., Tinoca, L., & Pinho, A. S. (2020). Professional development for cultural diversity: the challenges of educator learning in context. *Professional development in education*, 46(5), 780-796. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1642233>
- ◆ Tamlik, M., & Guenter, M. (2019). Policy analysis of equity, diversity and inclusion strategies in Canadian universities—how far have we come?. *Canadian Journal of Higher Education/Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 49(3), 41-56. <https://doi.org/10.7202/1066634ar>
- ◆ Teasley, M. (2005). Perceived levels of cultural competence through social work education and professional development for urban school social workers. *Journal of Social Work Education*, 41(1), 85-98. <https://doi.org/10.5175/JSWE.2005.200300351>
- ◆ Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of educational research*, 83(3), 357-385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- ◆ UNESCO (2005). Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all (Theoretical framework). <http://unesdoc.unesco.org/images/001402.1402402/140224e.pdf23/03/2012>
- ◆ UNESCO (2017). A guide for ensuring inclusion and equity in education. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>.
- ◆ UNESCO (2005). Convention on the protection and promotion of the diversity of cultural expressions. <https://www.unesco.org/creativity/en/2005-convention>
- ◆ United Nations (2015). Transforming our world. The 2030 agenda for sustainable development. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Age%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>.
- ◆ Van Houtte, M. (2005). Climate or culture: A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(1), 71-89. <https://doi.org/10.1080/09243450500113977>
- ◆ Velasco, P. (2019). Building home–school connections within a multicultural education framework: Challenges and opportunities before and after president Trump's election. In E. Ijalba, P. Velasco, C. J. Crowley (Eds.), *Language, culture, and education: Challenges of diversity in the United States* (pp. 226-243). Cambridge University Press.
- ◆ Villegas, A. M., & Lucas, T. (2007). The culturally responsive educator. *Educational Leadership*, 64(6), 28-33.
- ◆ Waldron, N. L., & McLeskey, J. (2010). Establishing a collaborative school culture through comprehensive school reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 58-74. <https://doi.org/10.1080/10474410903535364>
- ◆ Walter, A., & Grant, S. (2011). Developing culturally responsive youth workers. *Journal of Extension*, 49(5), 1-9. <https://doi.org/10.34068/joe.49.05.10>
- ◆ Waters, T., Marzano, R. J., & McNulty, B. (2004). McREL's balanced leadership framework: Developing the science of educational leadership. *Ers Spectrum*, 22(1), 4-10.

- ◆ Wilks, T. (2015). Diversity and differences. In L. Bell & T. Hafford-Letchfield (Eds). Ethics, Values and Social Work Practice (pp. 90-101). Open University Press.
- ◆ Williams, C. C. (2006). The epistemology of cultural competence. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services*, 87(2), 209-220. <https://doi.org/10.1606/1044-3894.3514>
- ◆ Williams, R. M., Jr. (1947). The reduction of intergroup tensions. *Social Science Research Council*.
- ◆ Wood, J., Westwood, S., & Thompson, G. (2014). Youth work: Preparation for practice. Routledge.
- ◆ Yang Hansen, K., Radišić, J., Liu, X., & Glassow, L. N. (2020). Exploring diversity in the relationships between educator quality and job satisfaction in the Nordic countries – Insights from TALIS 2013 and 2018. In T. S. Frones, A. Pettersen, J. Radišić & N. Buchholtz (Eds.), *Equity, equality and diversity in the Nordic model of education* (pp. 99-137). Springer, Cham.
- ◆ Young, T. J., & Schartner, A. (2014). The effects of cross-cultural communication education on international students' adjustment and adaptation. *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, 35(6), 547-562. <https://doi.org/10.1080/01434632.2014.884099>
- ◆ Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja ("Sl. glasnik RS", br. 88/2017, 27/2018 – dr. zakon, 10/2019, 27/2018 - dr. zakon i 6/2020). https://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_osnovama_sistema_obrazovanja_i_vaspitanja.html
- ◆ Zhu, C., Devos, G., & Li, Y. (2011). Educator perceptions of school culture and their organizational commitment and well-being in a Chinese school. *Asia Pacific Education Review*, 12(2), 319-328. <https://doi.org/10.1007/s12564-011-9146-0>
- ◆ Zhu, C., Devos, G., & Tondeur, J. (2014). Examining school culture in Flemish and Chinese primary schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4), 557-575. <https://doi.org/10.1177/1741143213502190>
- ◆ Zhu, G., & Peng, Z. (2020). Counternarratives: Culturally responsive pedagogy and critical caring in one urban school. *The sage handbook of critical pedagogies*, 854-868.
- ◆ Zubulake, D. M. (2017). Building blocks of professionalism: Values, principles, and ethics in youth work. *Journal of Youth Development*, 12(1), 9-17. <http://dx.doi.org/10.5195/jyd.2017.483>