

Tolerances jautājumi skolā

2008

UDK 371(474.3)

To 268

SABIEDRISKĀS POLITIKAS CENTRS  *PROVIDUS*

SOROSA
FONDS
LATVIJA 

Pētījums tapis ar Sorosa fonda – Latvija finansiālu atbalstu.

Par faktu precizitāti atbild autori.

Autori izsaka pateicību Sorosa fonda – Latvija Cilvēktiesību un sociālās integrācijas programmas direktorei *Dr. paed. LIESMAI OSEI* par palīdzību pētījuma tapšanā.

Izdevums latviešu valodā pieejams internetā: www.politika.lv
un www.providus.lv

Redaktore Ieva Janaite

© Ivars Austers, Marija Golubeva, Ieva Strobe, 2008

© Sabiedriskās politikas centrs PROVIDUS, 2008

© “Nordik” dizains, 2008

ISBN 978-9984-792-57-6

Saturs

Priekšvārds	5
M. Golubeva	
Tolerances jautājumi skolā	7
I. Kāpēc tolerance?	7
II. Starpkultūru izglītība kā tolerances mācīšanās pamats	8
III. Skolēnu iedrošināšana	13
IV. Skolotāja autoritātes dimensijas	18
V. Piemēri pārdomām	20
I. Austers, M. Golubeva, I. Strode	
Skolotāju tolerances barometrs	25
1. Ievads	25
2. Sociālās psiholoģijas instrumenti, kas palīdz mērīt toleranci un tās trūkumu	27
3. Skolotāju attieksmju raksturojums	28
4. Faktori, kas nodrošina skolotāja autoritāti klasē	30
5. Attieksme pret tolerances mācīšanu skolā	32
6. Attieksme pret dažādību skolā un sabiedrībā. Gatavība iesaistīties konfliktu risināšanā	36
7. Kur skolotāji smeļas izpratni par toleranci?	40
8. Secinājumi un ieteikumi	43
Izmantotā literatūra	45

Priekšvārds

Pirms daudziem gadiem saņēmu piedāvājumu pārņemt sociālo zinību mācību priekšmetu mācīšanu kādā labā un prestižā Rīgas skolā, 12. klasē. Piekritu ar prieku, jo divpadsmitos biju iepazinusi kā izcilāko auditoriju: ieinteresētu, gudru un moderni domājošu jauniešu sabiedrību. Kolēģis, mantojumu nododot, mani labvēlīgi instruēja: "Ņem vērā, ka A klase ir pati gudrākā un aktīvākā, te mācās skolēnu līdzpārvaldes aktīvisti. B klase ir visnotaļ pieņemama, arī nav slihta perspektīvu jauniešu izlase. C klase ir ļoooti kritiska, viņi nekad ne ar ko īsti nav mierā, bet D klase – viņi ir ļoti mīļi, bet dumji..." Pēc nedēļas ar zināmu satraukumu devos uz pirmo stundu svešajā skolā – un veiksmīgi aizmirsu visus kolēģa brīdinājumus. Pirmā stunda man bija D klasē, kā rezultātā – simpātijas no pirmā vārda un skatiena, abpusējas un līdz pat izlaidumam ilgstošas. Un nekā dumja...

Kā skolotāja darbu ietekmē viņa attieksme pret cilvēkiem: vai tajā valda vērtēšana vai pieņemšana? Tolerance un cieņa skolā ir šā pētījuma vadmotīvs. Tolerance un cieņa kā skolotāja personības iezīmes un profesionālas kvalitātes. Kāpēc šiem jautājumiem ir īpaša nozīme skolās, kāpēc tieši tagad? Vai tādēļ, ka neseni sabiedriskās domas pētījumi apliecina cilvēku mulsumu un bailes, nedrošību, atveroties robežām un atšķirībām, daudzveidībai, vērtību konfliktiem aizstājot vienotās pasaules uzskata dominantes: vienotību, padomju tautu, latvietību, kristietību? Varbūt tam ir tiešs sakars ar izglītības paradīgu maiņu un skolotāja lomu pārvērtībām: no vienpersoniska zināšanu nesēja nu skolotājs ir kļuvis par mācīšanās veicinātāju, komunikatoru, draugu... . Kāds skeptiķis te iesprauktos un pajautātu: – *Izglītības zinātnieku monogrāfijās vai arī reālajā dzīvē?*

Darbs, ko piedāvā sabiedriskās politikas centrs *Providus*, tiecas izpētīt pastāvošās skolotāju attieksmes pret dzīvi un skolēniem, konstatēt tajās cieņas un tolerances potenciālu un akcentēt labo praksi, kas valda reālās skolās, kā arī to, ko iesaka pedagoģijas zinātnieki ārvalstīs un Latvijā. Līdz ar to gūstam ieskatu gan attiecību un attieksmju jomā, kas valda skolēnu un skolotāju savstarpējās attiecībās, gan iespēju mācīties un atpazīt arī savas labās prakses elementus, tādējādi gūstot iedrošinājumu gan **starpkultūru izglītības** ieviešanai, gan skolēnu **iedrošināšanai**: viņu līdzdalības veicināšanai mācību procesā un visā skolas dzīvē. Līdzās pētījuma rezultātiem par skolotāju attieksmi pret tolerances jautājumiem ("Skolotāju tolerances barometrs") darbā aplūkota gan starpkultūru izglītības pieeja, gan iedrošināšanas (*empowerment*) pieeja. Materiālā iekļauti arī

piemēri par konfliktu risināšanu un tolerantas attieksmes veidošanu klasē. Kā būtisku sasniegumu vēlos izcelt autoru darbu iekļaujošas izglītības vērtību uzsvērumā. Viens no starpkultūru izglītības elementiem ir vienlīdzīgas līdzdalības iespēju nodrošināšana klasē.

Latvijā iekļaujoša izglītība tiek skatīta gan starpkultūru, gan sociālās, gan speciālās pedagogijas aspektā, arī pilsoniskās izglītības kontekstā. Iekļaujoša izglītība piedāvā vienādas iespējas izglīties visiem bērniem, neatkarīgi no katra vajadzībām, veselības stāvokļa, dzimuma, rases, vecuma, reliģiskās piederības u. c. – cenošā un atbalstošā vidē, pilnībā piedaloties izglītības procesā un gūstot visaugstākos iespējamus sasniegumus (Nimante, 2007).

Abas darbā izklāstītās pieejas vieno atslēgvārds – *līdzdalība*. Neseni pētījumi (LU Pedagoģijas zinātniskā institūta pētnieku grupa I. Maslo vadībā, 2007) liecina, ka gan skolotāji, gan skolēni saista skolēnu panākumus ar viņu pašu aktīvu līdzdalību: lai nodrošinātu skolēnu sekmes, skolotājiem nav cita ceļa kā dalīties varā un pilnvarās ar skolēniem. Minētā pētījuma dati liecina, ka par būtiskāko soli uz **mācību panākumiem** respondenti uzskata skolēnu aktīvu līdzdalību mācību procesā. Tā nav iespējama tradicionālā zināšanu nodošanas modelī, bet gan – vienīgi izmantojot interaktīvu jeb mijiedarbīgu mācīšanos, sadarbību mācību procesā. Svarīgi, lai skolēni izmantotu pašrealizācijas iespējas, ko piedāvā gan mācību saturs, gan skolotāja iniciatīva. Tas būs iespējams, ja būs interese par mācībām. Un interesi vairojošs faktors ir skolēnu līdzdalība skolas un ārpusklases pasākumos, sporta pasākumos, olimpiādēs: šajos respondentu minētajos veidos izpaužas skolēnu pašrealizācija, kā arī notiek informācijas ieguve līdztekus mācībām. **Visi minētie** faktori veido veselumu – telpu skolēnu pašizpaušmei – un liecina, ka tieši skolēnu aktivitāte, interese, motivācija ir panākumu atslēga, nevis pasīva līdzdalība skolotāja vadītā procesā.

Kādam jābūt skolotāja autoritātes struktūrai šādā mācību vidē? Arī atbildi uz šo jautājumu rodam pētījumā. Ja plaši izplatītajā aizspriedumā – *lai mani nīst, ka tik no manis bīstas* – ilustrēta autoritāra skolotāja personība, tad tā sauktā racionālā autoritāte (Fromms, 1990) ir balstīta skolotāja zināšanās un cieņā pret skolēniem, izprot skolēnu atšķirības, tajā skaitā kultūru atšķirības. Turklāt grāmatā – kā bagātīga garšviela pie dienišķās maizes – piedāvāti piemēri, kuru uzdevums ir motivēt skolotāju domāt par savu darbību klasē, analizēt savas un skolēnu attieksmes un strādāt ar sevi.

Nobeigumā, uzteicot darbu, varu vien piebilst: *tas veicina domāšanu. Kas skolā un turpmākajā dzīvē gan var būt labāks par šo?*

Patiesā cieņā –

Dr. paed.
Liesma Ose

Tolerances jautājumi skolā

Marija Golubeva, *redaktore*

I. Kāpēc tolerance?

Mūsdienu demokrātijas pētnieki pavisam vienkārši skaidro nepieciešamību pēc tolerances:

“Spēja pieļaut ne tikai citu cilvēku politiskos uzskatus, bet arī viņu tiesības paust šos uzskatus publiski, ir demokrātijas sakne. Turklāt tolerance prasa pieņemt ne tikai citu politiskos uzskatus, bet arī viņu dzīvesveidu, it īpaši, ja tas atšķiras no pašu dzīvesveida.”¹

Skolotāja darbā tolerance galvenokārt izpaužas kā sociālā prakse – attieksmes un rīcības kombinācija, kas parādās kā toleranta attieksme pret līdzcilvēkiem. Pedagoģijas zinātniece un praktiķe Liesma Ose norāda:

“**Tolerance kā sociāla prakse** nozīmē nenosodīt tos, kuru pārlicība, uzvedība, vai rīcība atšķiras no tava priekšstata par vēlamu... Sociālā tolerance nav savienojama ar jebkāda veida diskriminējošu runu vai darbību, kā arī ar klajas neiecietības paušanu... Vienāda izturēšanās pret visiem mazina neapmierinātību ar iespējamiem ierobežojumiem, novēršot nevēlamu rīcību situācijas uzlabošanai. Tolerance nozīmē cieņu pret mūsu pasaules kultūrām, cilvēku pašizpaušmes veidiem, kā arī to pieņemšanu un pareizu izpratni. To veicina zināšanas, atklātība, saskarsme, kā arī domas, sirdsapziņas un uzskatu brīvība. Tolerance ir ne tikai morāls pienākums, bet arī politiska un tiesiska nepieciešamība. Tā nav piekāpšanās, pretimnākšana vai izdabāšana. Tolerance ir aktīva attieksme, kas balstās cilvēktiesību un pamatbrīvību izpratnē.”²

¹ Pattie, C. J. and Johnston, R. J. It's good to talk: Talk, disagreement and tolerance. <http://www.ggy.bris.ac.uk/personal/RonJohnston/CurrentPapers/Electoral/electoral21.pdf>.

² Ose, L. Skolotāju pedagoģiskās darbības salīdzinoša analīze latviešu un mazākumtautību sākumskolu klasēs. (Nepublicēts promocijas darbs, 2006.)

Šajā brošūrā blakus pētījuma rezultātiem par skolotāju attieksmi pret tolerances jautājumiem ("Skolotāju tolerances barometrs") tiks apskatītas divas pieejas darbam ar tolerances jautājumiem skolā – starpkultūru izglītības pieeja un iedrošināšanas (*empowerment*) pieeja. Šīs pieejas nav savstarpēji izslēdzošas, bet drīzāk savstarpēji papildinošas. Materiālā ir iekļauti arī piemēri par konfliktu risināšanu, diskrimināciju un tolerantas attieksmes veidošanu klasē.

II. Starpkultūru izglītība kā tolerances mācīšanās pamats

Kā norādīts nesenojā pētījumā, "starpkultūru pieejai jādod skolām iespēja tikt galā ar sabiedrību kultūru dažādību, kas, pateicoties pēdējo desmit gadu migrācijas tendencēm, ir paplašinājusies. Tā ir neatņemama izglītības vai skolēniem domāto aktivitāšu daļa, neraugoties uz to, vai tie imigranti vai valstī dzimušie".³

Saskaņā ar Pamatizglītības standartu (MK Noteikumi Nr. 1027 par valsts standartu pamatizglītībā un pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem) viens no galvenajiem pamatizglītības uzdevumiem ir nodrošināt iespēju apgūt Latvijas pilsonim nepieciešamās zināšanas un veidot izpratni par demokrātijas vērtībām, kā arī veidot pamatpriekšstatu par Latvijas, Eiropas un pasaules kultūras mantojumu.⁴

- Noteikumi norāda, ka viens no pamatizglītības programmu mērķiem ir nodrošināt izglītojamo ar sabiedriskajai un individuālajai dzīvei nepieciešamām pamatzināšanām un pamatprasmēm. Šis princips jau nodrošina tiesisko pamatu lielākam uzsvaram uz starpkultūru izglītību Latvijas skolās. Tātad skolotājiem ir tiesības mācīt par demokrātijas vērtībām, tajā skaitā par toleranci, un izmantot starpkultūru izglītības pieeju skolā.

Galvenais starpkultūru un cilvēktiesību izglītības ieviešanas nosacījums saskaņā ar UNESCO un Eiropas Padomes dokumentiem ir tas, ka izglītībā strādājošie profesionāļi (skolotāji un skolu direktori) ir apguvuši atbilstošas profesionālās zināšanas, prasmes un attieksmes.⁵

Pēc būtības starpkultūru izglītība sākas ar vienkāršu sociālā taisnīguma filosofiju, ko var apgūt jebkurš, un sekmē tolerantu un atbalstošu pieeju cilvēku, viņu dzīvesveida un uzskatu dažādībai.

³ Integrating Immigrant Children Into Schools in Europe, Department – General for Research, Education and Culture, EU, 2004, 57.

⁴ LR MK Noteikumi par valsts standartu pamatizglītībā un pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem.

⁵ 1974. gada UNESCO rekomendācijas 33. sadaļa (2.2) attiecībā par izglītību starptautiskai sadarbībai un mieram un cilvēktiesību izglītību un Eiropas Padomes Rekomendācija R (84) 10 (2.9) sniedz konkrētus kritērijus starpkultūru skolotāju izglītībai.

Starpkultūru izglītības būtību un tās ietekmi uz tolerances jautājumiem izskaidro izglītības pētniece Sonja Nīto (*Sonya Nieto*):

Starpkultūru izglītība ir visaptverošs skolas pārmaiņu process un pamata izglītība, kas domāta visiem skolēniem. Tā vērsas pret rasismu, noraida to un noraida citas diskriminācijas formas skolās un sabiedrībā, akceptē un aplicina dažādību (tajā skaitā etnisko, rasu, valodu, reliģisko, ekonomisko un dzimumu daudzveidību), ko pārstāv skolēni, viņu tuvējā sabiedrība un skolotāji. Starpkultūru izglītība caurvij skolās izmantotās mācību programmas un mācību stratēģijas, mijiedarbību starp skolotājiem, skolēniem un vecākiem un visu skolu koncepciju par mācīšanās būtību. Starpkultūru izglītības filosofiskajā pamatā ir kritiskā pedagoģija, kura pievēršas zināšanām, pārdomām un rīcībai (praksei) kā sociālo pārmaiņu pamatam, šādi tiek sekmēta demokrātiskā sociālā taisnīguma principa īstenošana.

Šīs definīcijas izpratnē var minēt starpkultūru izglītības septiņas pamatiezīmes:

1. *Antirasistiska izglītība.*
2. *Pamata izglītība* (nevis "piekabe" pie pārejās izglītības).
3. Starpkultūru izglītība ir *svarīga visiem skolēniem.*
4. Tā ir *visaptveroša izglītība.*
5. *Izglītība sociālajam taisnīgumam.*
6. Starpkultūru izglītība ir *process.*
7. Starpkultūru izglītība ir *kritiskā pedagoģija.*

(S. Nīto, 1992, 68.)

Latvijas izglītības sistēmas un tolerances veicināšanās kontekstā ir īpaši svarīgi pievērsties pirmajām trim starpkultūru izglītības iezīmēm.

Starpkultūru izglītība ir antirasistiska izglītība. Skola piedalās arī skolēnu pasaules uzskata ietekmēšanā. Tās uzdevums ir atbalstīt pozitīvu skatījumu uz pasauli un cilvēkiem. Nav iespējams neietekmēties no rasisma, seksisma, vecāku cilvēku diskriminācijas, antisemitisma, šķiru sociālā iedalījuma un etnocentrisma sabiedrībā, kurā pastāv visas šīs parādības⁶. Tādēļ daļa no skolas misijas ir radīt tādu vidi, kur būtu iespējamas sarunas par sabiedrības problēmām, tajā skaitā par aizspriedumiem un diskrimināciju.

Starpkultūru izglītība ir pamata izglītība. Ne tikai mazākuma grupu pārstāvji, bet ikviens savā dzīvē sastopas ar cilvēku un viņu dzīvesveida un uzskatu dažādību un veido savu attieksmi pret to. Tāpēc starpkultūru izglītība ir nepieciešama ne tikai mazākuma pārstāvjiem, bet visiem cilvēkiem. Starpkultūru

⁶ Ose, L., Osis, J. Pētījumos balstītās stratēģijas tolerances veicināšanai. Dialogi.lv 2006. <http://iecietaiba.dialogi.lv/article.php?&id=1644&la=2>

izglītības alternatīva ir *monokultūras* izglītība. Tā atspoguļo tikai vienu realitāti un ir tendencioza, nāk par labu attiecīgai sabiedrībā dominējošai grupai vai grupām un ignorē citu cilvēku vērtības. Tieši tāpēc, ka tik daudzu cilvēku viedokļi tiek atstāti novārtā, monokultūras izglītība labākajā gadījumā ir daļēja izglītība. Tā atņem skolēniem daudzveidību, kas ir mūsu pasaules daļa.⁷

Starpkultūru izglītība ir svarīga visiem skolēniem. Līdzīgi kā 20. gs. 50. un 60. gados Amerikā un Kanādā, arī Latvijā 20. gs. nogalē starpkultūru izglītību attiecināja uz skolām, kuras īsteno mazākumtautību izglītības programmas. Nesen atzinību guva plašāka starpkultūru izglītības koncepcija, kas atzīst, ka visi skolēni tiek *nepareizi izglītoti*, jo saņem tikai daļēju un tendenciozu izglītību: mācību grāmatās Latvijā pausta etnocentriska attieksme un galvenokārt tiek akcentēta sieviešu pieredze, kas traucē nelatviešu un zēnu pilnvērtīgu "socializāciju".⁸

Plašākā izpratnē starpkultūru pieeju izglītībā var ieviest vai nu caur mācību saturu, mācot humanitāros un dabaszinību priekšmetus, kā arī vēsturi, vai arī nodrošinot, ka skolēni apgūst sociālās prasmes, tajā skaitā citu kultūru un dzīves stilu atzišanu un cienīšanu. Pirmā iespēja saistās ar starpkultūru pieejas mācīšanu caur noteiktiem priekšmetiem. Otrā iespēja nozīmē mācīšanos praksē. Tomēr nevienai no šīm iespējām nebūs nopietna rezultāta bez iekļaujošas un atvērtas vides skolā un sabiedrībā kopumā, lai iemācītu bērniem pieņemt dažādību.⁹ Formālā un neformālā saskarsme starp skolotājiem un skolēniem, skolēniem un pārējo skolas personālu, un savā vienaudžu grupā var vai nu atbalstīt vai pilnībā sabojāt tolerances vēstījumu, ko sniedz mācību saturs.

Viens no starpkultūru izglītības elementiem ir vienlīdzīgas līdzdalības iespēju nodrošināšana klasē. To var panākt, radot apstākļus, kas nepieciešami, lai visi bērni piedalītos izglītības procesā, un ņemot vērā visu bērnu prasmes un zināšanas – tajā skaitā valodas, kultūras kompetenci un individuālās spējas.¹⁰

Mēģināsim ilustrēt starpkultūru pieejas esamību vai trūkumu ar piemēriem no pētījuma par skolotāju toleranci Latvijā.¹¹ Pētījuma gaitā pētnieki sarunājās ar četrus Latvijas skolu skolotājiem, lai saprastu, kā skolotāji izprot tolerances un starpkultūru izglītības būtību.

⁷ Nieto, S. 1992, 101.

⁸ Ose, L., Osis J. Pētījumos balstītās stratēģijas tolerances veicināšanai. Dialogi.lv 2006. <http://iecietaiba.dialogi.lv/article.php?id=1644&la=2>

⁹ Nieto, S. Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education. Alpha Books, 1999. Saīsinātā versijā – Starpkultūru izglītības antoloģija. Sorosa fonds – Latvija, 2003, 19.–34.

¹⁰ Batelaan, P. Towards an Equitable Classroom. International Association for Intercultural Education, 1998.

¹¹ Austers, I., Golubeva, M., Strode, I. Skolotāju tolerances barometrs. *Providus*, 2007.

1. piemērs

Atbildot uz jautājumiem par starpkultūru izglītības būtību, skolotāji atzīmēja, ka starpkultūru izglītības galvenais mērķis ir rosināt skolēnos izpratni par citām kultūrām, to vērtībām, un veicināt iecietīgu attieksmi pret skolēniem, kas pārstāv citas kultūras. Tādējādi galvenais uzdevums starpkultūru izglītībā ir veicināt savas personības izaugsmi, redzesloka paplašināšanu, vienlaikus pilnveidojot zināšanas par citām kultūrām.

Runājot par tolerances audzināšanu, skolotāji uzreiz atzīmēja, ka atsevišķs mācību priekšmets ar galveno mērķi – tolerance – nav nepieciešams. Viņi kopīgi secināja, ka tolerances jautājumi tiek apgūti pastarpināti, caur skolotāja pasaules skatījumu, caur viņa izpratni par procesiem skolā un skolēnu attieksmēm citam pret citu, pret skolotājiem un citādo sabiedrībā. Turklāt bieži vien tika atzīmēts, ka izpratni par toleranci veicina nevis viena mācību priekšmeta ietvaros, bet visos mācību priekšmetos kopumā. Īpaši to uzsvēra matemātikas skolotāja, norādot, ka *“ir nepieciešams iemācīt bērniem uz lietām skatīties kompleksi, izprast to, ka nekas nav balts vai melns. Līdzko cilvēks iemācās skatīties uz lietām mazāk kategoriski un izprast lietu daudzšķautņaino būtību, rodas izpratne par to, kas ir iecietība”*.

2. piemērs

Lielākas grūtības skolotājiem rodas tad, ja tiek vaicāts, kādi temati ietilpst starpkultūru izglītībā. Katrā ziņā netiek minēts nekas no mācību stundās apgūstamā. Skolotāji labprātāk stāsta par saviem braucieniem uz Londonu vai Parīzi, salīdzina tur iegūto saskarsmes pieredzi ar Latvijas pieredzi. Skolotāji arī piemin, ka starpkultūru izglītības jautājumiem lielā mērā jābūt vecāku kompetencē (*“par to jārunā mājās”*).

Sarunas dalībnieki ar lielāku patiku runā par to, ka tolerance “sākas ar ģimeni”, piemēram, *“paklusēt, kad vecāki runā”* vai *“pārprastas brīvības iemācīšana ģimenē”*, *“kaklasaiti valkāt nevar iemācīt skolā”*.

Svarīgākā atšķirība starp skolu pirmajā piemērā un skolu otrajā piemēra ir tāda, ka pirmajā skolā skolotāji demonstrē apzinātu pieeju starpkultūru izglītībai un tolerances audzināšanai:

1. Skolotāji atzīst, ka starpkultūru izglītības mērķis ir saistīts gan ar citādības (citu kultūru, cilvēku) pieņemšanu un saprašanu, gan ar skolēna personības izaugsmi;
2. Viņi skaidri redz starpkultūru izglītības vietu skolā un nenoraida tās svarīgumu;

3. Skolotāji atzīst, ka starpkultūru pieeja nav reducējama tikai uz mazākuma grupu pārstāvjiem, bet attiecas uz visiem cilvēkiem skolā;
4. Skolotāji saprot, ka tolerances mācīšanās notiek arī skolā, saskarsmē ar skolotāju un viņa pasaules uztveri, un ka skolai ir liela atbildība tolerances audzināšanā;
5. Ne tikai sociālo zinātņu vai humanitāro priekšmetu skolotāji, bet arī citi skolotāji (piemēram, matemātikas) nopietni uztver uzdevumu palīdzēt skolēniem saskatīt dzīvi un sabiedrību daudzšķautņainu un būt tolerantiem.

Savukārt otrajā skolā redzama pretēja situācija. Skolotāji neparāda apzinātu pieeju tolerances audzināšanai un neizprot starpkultūru izglītības būtību un nepieciešamību:

1. Skolotājiem ir grūti atbildēt uz jautājumiem par starpkultūru izglītības būtību;
2. Starpkultūru izglītības tēma skolotājiem nesaistās ar viņu ikdienas darbu skolā; uzdevumu veicināt citādības pieņemšanu un saprašanu viņi labākajā gadījumā uzskata par sekundāru jeb mazāk svarīgu;
3. Skolotāji reducē starpkultūru pieejas jautājumus uz gadījumiem, kad notiek saskarsme ar ārzemniekiem (piemēram, izbraukumos);
4. Skolotāji uzskata, ka tolerances un starpkultūru kompetences audzināšana ir pārsvarā vecāku, nevis skolas uzdevums;
5. Skolotāju izpratne par tādiem jēdzieniem kā "tolerance" un "starpkultūru izglītība" ir neskaidra (piemēram, klusēšanu vecāku klātbūtnē vai kaklasaites valkāšanu uzskata par svarīgām tolerances pazīmēm, bet nenorāda, ka pieaugušo toleranta uzvedība ir svarīga kā paraugs).

Šajā gadījumā var runāt par visaptverošu starpkultūru izglītības būtības izpratni pirmajā piemērā, un par vāju un haotisku starpkultūru izglītības izpratni vai neizpratni otrajā piemērā. Var prognozēt, ka pirmajā skolā skolēni daudz maz veiksmīgi apgūst starpkultūru izglītību un veido tolerantu attieksmi pret līdzcilvēkiem, kamēr otrajā skolā viņi sastopas ar grūtībām tolerances izpratnē.

Ko iesākt?

Starpkultūru izglītības jautājumi ir integrēti daudzu pedagogu profesionālās meistarības pilnveides kursu saturā, piemēram, Izglītības attīstības centra kursos, Latviešu valodas apguves valsts aģentūras kursos. Izpratni par starpkultūru izglītības būtību var iegūt arī no grāmatas *Starpkultūru izglītības antoloģija* (Sorosa Fonds – Latvija, 2003).

III. Skolēnu iedrošināšana

Viens no mūsdienu izglītības pamatprincipiem ir cilvēka kā indivīda un sabiedrības locekļa iedrošināšana – pozitīvas varas (savu stipro pušu un iekšējo resursu apzināšanās) sajūtas sniegšana katram indivīdam, kura neļauj viņam justies bezspēcīgam, bet tieši otrādi – sniedz pārliecību par to, ka viņa spēkos ir ietekmēt savu un sabiedrības dzīvi.

Skolēni mācību procesā tiek iedrošināti un apzinās savas spējas (angliski – *empowerment* – pozitīvās varas sajūtas došana),¹² ja:

- ir iespēja pieņemt lēmumus;
- ir pieejama informācija un mācību procesam nepieciešamie resursi;
- ir pieejama virkne variantu, uz kuru pamata izdarīt izvēli;
- ir iespēja paust savas pozitīvās un negatīvās izjūtas (*tiešuma telpa* klasē);
- skolēni apzinās, ka indivīds var īstenot pārmaiņas;
- skolēni mācās kritiski domāt, apzināties sociālkulturālos ierobežojumus, un atšķirību gadījumā atzīt, ka domā citādi nekā vairākums:
 - viņi mācās rast jaunas atbildes jautājumiem – *kas es esmu/kas mēs esam?*
 - skolēni mācās rast jaunas atbildes jautājumiem – *ko es varu izdarīt/ko mēs varam izdarīt?*
 - skolēni mācās pārdefinēt savas attiecības ar institucionalizētu varu, tajā skaitā ar skolu;
- skolēni mācās par dusmām un to, kā tās izpaust;
- skolēni apgūst cilvēktiesības;
- skolēni gūst izpratni par pārmaiņām cilvēka un kopienas dzīvē;
- viņi apgūst sev būtiskas sociālās prasmes – tās, kuras viņi uzskata par nepieciešamām, lai sadzīvotu ar līdzcilvēkiem;
- viņi dinamiski maina savu pašvērtējumu: izpratni par savu kompetenci un rīcības spēju;
- viņi neslēpj savas atšķirības, ja jūtas atšķirīgi no vairākuma;
- viņi pastāvīgi iniciē pārmaiņas un pašattīstību;
- pozitīvais paštēls prevalē pār sociāli konstruēto stigmatu */ja tāda ir/*.

Turpmāk tekstā ar piemēriem ilustrēsim šo kritēriju būtību.

¹² Ose, L., izmantojot Freire (1970, 1975, 1977) un Giroux (1998) pedagoģiskās idejas, un sociālā darba zinātnieces Saleebey, D. (1995) piedāvāto, spēka perspektīvā balstīto sociālā darba prakses interpretāciju. 2007.

Iespēja pieņemt lēmumus

Klasē tiek apspriesti jauni punkti skolas iekšējās kārtības noteikumos, kas skar skolēnu uzvedību skolā un ārpus tās, ārpusklases pasākumus. Piemēram, skolēniem tiek piedāvāts izveidot skolas pasākuma dienaskārtību, pedagogiem konsultējot par iespējām un pieejamajiem resursiem. Skolēniem tiek dota iespēja izvērtēt dažādus variantus, argumentēt savu izvēli un balsot.

Piemēram, Jūrmalas Alternatīvajā skolā 1. klases skolēni paši, sadarbībā ar pedagogu, izstrādā klases iekšējās kārtības noteikumus.

Informācijas un resursu pieejamība

Skolēniem netiek doti uzdevumi, kuru izpildei viņiem trūkst informācijas un resursu. Gadījumos, kad mācību resursi uzdevuma izpildei ir ierobežoti, skolēniem tiek piedāvāti alternatīvi resursi vai informācijas avoti, lai neradītu viņiem neveiklu situāciju, kad resursu trūkuma dēļ viņi nevar izpildīt mācību uzdevumus tikpat labi kā viņu klases biedri. Šādas situācijas īpaši skar skolēnus no sociāli mazāk nodrošinātām ģimenēm. Visās nozīmēs tiek veicināta dalīšanās informācijā.

Variantu pieejamība

Ir svarīgi pietiekami bieži dot skolēniem izvēles iespēju starp vairākiem variantiem – piemēram, pēc kopīgās diskusijas izvēlēties vienu no piedāvātajām stratēģijām, kā palīdzēt uzturēt skolā no vardarbības brīvu vidi.

Iespēja paust savas pozitīvās un negatīvās izjūtas

Skolā nevar būt konstruktīva mācību vide, ja tajā vienai no mācību procesā iesaistītajām pusēm ilgstoši jāslēpj savi aizvainojumi, pazemojuma sajuta vai dusmas par to, kas ir vai šķiet netaisnīgs. Konflikta risināšanas prasme ir skolotāja kompetences neatņemama sastāvdaļa. Skolotājam jānodrošina skolēniem iespēju izklāstīt savas negatīvās izjūtas, jo sevišķi tad, ja to cēloņi meklējami skolas vidē. Savukārt – pozitīvās emocijas nav jāslēpj, jo tas veido labāku gaisotni mācībām un sadarbībai.

Apziņa, ka indivīds var īstenot pārmaiņas

Ir ļoti būtiski sekmēt skolēnos pārliecību, ka jebkurš cilvēks ar savu darbību var ietekmēt pozitīvas pārmaiņas sabiedrībā un ka ne vienmēr tādām pārmaiņām nepieciešams autoritāšu atbalsts. Tā, stāstot skolēniem par pilsoniskās drosmes piemēriem no vēstures un mūsdienām, ir būtiski uzsvērt arī atsevišķu cilvēku lomu pretestībā pret varu. Tikpat svarīgi ir uzsvērt indivīda iniciatīvu un brīvdomības lomu Eiropas vērtību attīstībā. Disidentu un cilvēktiesību aizstāvju piemēri no mūsdienu sabiedrībām arī var labi ilustrēt indivīda spēju īstenot pārmaiņas.

Kritiskā domāšana

Skolēnu kritiskā domāšana attīstās ne tikai sociālo zinātņu mācību priekšmetu nodarbībās. Tā ietekmējas arī no sociokultūras apstākļiem skolā un ģimenē. Mūsdienu sabiedrībā pilsoņu kritiskajai domāšanai ir liela loma. Dažās valstīs ieviesti īpaši mācību priekšmeti šīs cilvēka spējas attīstīšanai, piemēram, Somijā skolās tiek apgūtas mediju uztveres prasmes, kas palīdz kritiski novērtēt un analizēt medijos sniegto informāciju, nevis aklī ticēt katram vēstījumam.

Skolotāja loma kritiskās domāšanas attīstīšanā jau no sākumskolas izpaužas kā gatavība pieņemt skolēnu jautājumus un izvērsti atbildēt uz tiem, kā arī gatavība neapspiest viedokļu atšķirības klasē. Gadījumos, kad skolēnu uzvedība neatbilst sabiedrībā pieņemtajām normām vai apraud pašu skolēnu drošību, skolotājs veicina kritisko domāšanu, sniedzot nopietnus pamatojumus, kāpēc skolēna rīcība nav vēlama un kā tā skar citu cilvēku tiesības. Skolotāja autoritātes pozīcija pati par sevi nav pamats aizliegumam, bet par šādu pamatu var būt skolotāja atbildība par skolēnu drošību un mācību procesu.

Dusmas

Gadījumos, kad skolēni vai skolotāji jūtas aizvainoti vai dusmīgi, viņiem jāspēj konstruktīvi un atklāti pamatot citiem savu aizvainojumu un meklēt izlīgumu, kompromisu vai citu konstruktīvu risinājumu. Konflikta risināšanas prasme ir skolotāja kompetences neatņemama sastāvdaļa. Par konfliktu risināšanu sk. turpmāk.

Turklāt sociālajā un politiskajā kontekstā skolēni var sašapties ar situācijām, kad dusmas ir attaisnojamas un motivē uz rīcību. Šādas situācijas ir, piemēram, gadījumi, kad cilvēki sastopas ar netaisnību, rasismu, ksenofobiju, cilvēktiesību neatzīšanu vai apspiešanu. Ir svarīgi, lai skolēni apzinātos, ka, transformējot dusmas pozitīvā sociālā rīcībā, var panākt situācijas uzlabojumu.

Cilvēktiesības

Cilvēktiesību izglītība ir būtisks izglītības elements Eiropas valstīs, to atbalsta Eiropas Padome. Cilvēktiesības ir mūsdienu demokrātisko vērtību neatņemama sastāvdaļa, kaut gan vēsturiski demokrātijas un cilvēktiesību jēdzieni attīstījušies atsevišķi.

Skolā cilvēktiesību izglītības jautājumi ir iekļauti ne tikai mācību priekšmeta "sociālās zinības" saturā, bet arī visā mācību procesā, gan klasē, gan ārpus tās. Skolotāju attieksmei pret cilvēktiesību izglītību, tāpat kā viņu izpratnei par cilvēktiesību būtību un izpausmēm mūsdienu pasaulē, jāizpaužas saskarsmē ar skolēniem un jāveicina cilvēktiesību kultūra skolā un sabiedrībā.

Izpratne par pārmaiņām cilvēka un kopienas dzīvē

Sabiedrība nemitīgi mainās, un šīs pārmaiņas veido jaunu izpratni par cilvēku dzīves un sadzīves normām. Skolēniem jāsniedz iespēja izprast pārmaiņu būtību un to ietekmi uz sabiedrības vērtībām un jāizskaidro sociālo normu vēsturiskā daba. Piemēram, ar laiku mainījusies izpratne par ģimeni (cik daudz bērnu parasti ir vienā ģimenē; vai ir normāli, ka tos audzina audžuvecāki vai vecvecāki; vai sievietei obligāti jādzemdē bērni u. tml.). Līdzīgi mainījusies izpratne par dzimtes lomu politikā, kultūrā un ekonomikā.

Sociālās saskarsmes prasmes

Sociālās saskarsmes prasmēm ir liela loma cilvēka dzīvē, attiecībās un karjerā. Taču ne visiem cilvēkiem sociālās saskarsmes prasmes ir vienādas. To nosaka sociālais konteksts, ģimene, kultūra, iepriekšējā dzīves pieredze. Skolas uzdevums ir kompensēt to ierobežoto pieeju sociālās saskarsmes prasmēm, kuras iemesls var būt nelabvēlīgs sociālais konteksts – nabadzība, vecāku izglītības līmenis vai grūtības, apgūstot izglītību citā valodā. Dažās valstīs pašvaldības mēģina uzlabot sociālā riska ģimeņu bērniem iespēju apgūt nepieciešamās sociālās prasmes, nodrošinot skolā vienādu skolēnu proporciju no dažādu sociālo aprindu ģimenēm (tādu skolu piemēri ir Ņujorkā, Amsterdamā). Nav pieņemams segregēt skolēnus no sociālā riska ģimenēm vai no sociāli neaizsargātām mazākuma grupām speciālās izglītības iestādēs, jo tas traucē viņu iespēju pilnībā apgūt sociālās saskarsmes prasmes.

Ko iesākt?

Skolēnu iedrošināšana ir uzdevums, kas prasa sistemātisku pieeju, bet neprasa lielus resursus, izņemot skolotāja un skolas vadības labo gribu un enerģiju. Ja skola izvēlas apzināti veicināt savu audzēkņu personības izaugsmi un drošības sajūtu, skolotāji var vienoties ar skolēniem un skolas vadību, lai kopīgi izveidotu tādu mācību vidi, kas respektē iepriekš aprakstītos principus. Diskusija par izglītības iestādes vērtībām un principiem var stiprināt iedrošināšanas pieeju. Tieši skolas darbības iekšējo principu izvērtēšana, kurā piedalās gan skolēni, gan skolotāji, gan vadība, sniegs skaidrāku priekšstatu par to, cik veiksmīgi skola tiek galā ar savu audzēkņu iedrošināšanu.

IV. Skolotāja autoritātes dimensijas

Skolotāja autoritātes izpratne var būtiski atšķirties atkarībā no tā, kāda skolotāju un skolēnu attiecību koncepcija pastāv katrā konkrētajā gadījumā. Šajā sadaļā es piedāvātu aplūkot tādas skolotāja autoritātes aspektus kā atbildība, cieņa, kompetence un vara. Nosacīti var runāt par diviem skolotāja autoritātes veidiem – racionālu autoritāti, kas balstās atbildībā, cieņā un kompetencē, un iracionālu autoritāti, kas balstās statusā un varas monopolā klasē.

Skolotāju un skolēnu savstarpējai cieņai un atbildībai ir liela nozīme gan vispār pedagogijā, gan tolerances audzināšanā. Saskaņā ar pazīstamā pētnieka Kena Vilbera (*Ken Wilber*) teoriju par sociokulturu sistēmām,¹³ mācībām par sabiedrību un tās kultūru jābalstās uz dalītu atbildību un savstarpēju cieņu. Citādi, uztverot dominējošās kultūras īpašības un sabiedrības likumus caur skolotāja varas prizmu, skolēni var nesaskatīt savu vietu tajā. Turklāt šāda, ar skolotāja varu piesātināta mācību vide mazina skolēnu motivāciju mācīties, un rezultātā arī mācību sasniegumi ir zemāki.¹⁴

Šajā sadaļā atļaušos atsaukties uz savu pieredzi padomju skolā. Skolotāju autoritāte tajā pastāvēja atrauti no skolotāju atbildības skolēnu vai vecāku priekšā, jo vienīgais skolotāja darba pasūtītājs bija valsts. No pirmās klases skolēniem tika mācīts, ka viņu izglītība nav pirmām kārtām viņu personību izaugsmes process vai sagatavošanās veiksmīgai darba dzīvei; par daudz svarīgāku tika izvirzīts cits izglītības uzdevums – sagatavot padomju cilvēkus, kas celtu komunismu un kalpotu valstij. Daži skolotāji, brīvprātīgi uzņemoties starpnieka lomu, interpretēja šo uzdevumu par labu skolēnu personības izaugsmei, citi to nedarija. Ideoloģiskajam virsuzdevumam sekoja mācību procesa uzdevums – “sniegt/gūt zināšanas”. Šajā procesā gan skolotājam, gan skolēnam tika piešķirta zināšanu

¹³ Wilber, K. *A Brief History of Everything*. Shambala, Boston, 2000.

¹⁴ Fenimore, B. S. *Talk Matters. Refocusing the Language of Public Schooling*. New York: Teachers College Press, 2000.

“atražošanas mašīnas” loma, jo viņa individuālais ieguldījums varēja izpausties galvenokārt tikai caur valsts piedāvātā mācību satura “atgremošanas” kvalitāti. Individuālā iniciatīva skolēnos bieži netika uzskatīta par vēlamu, viedokļu oriģinalitāte vai neatkarība netika apbalvota. Skolotāja piedāvāto uzskatu pareizības garantija bija nevis pārliecināšana vai loģika, bet skolotāja vara.

Padomju skolas piemērs uzskatāmi ilustrē iracionālo autoritāti. Praksē cieņai un atbildībai bija galvenokārt vienvirziena raksturs: tā bija skolēnu atbildība un cieņa skolotāja priekšā.

Savukārt, demokrātiskā izglītības sistēmā skolotājam jāņem vērā skolēnu dzīves reālie apstākļi, viņu pasaules skatījums, kas var atšķirties no skolotāja uzskatiem. Šajā procesā atslēgvārds ir **sadarbība**, nevis viedokļa un attieksmes uzspiešana.¹⁵

Pētījums “Skolotāju tolerances barometrs” rāda, ka Latvijas skolotāji kopumā uzskata – tieši profesionālās zināšanas, sadarbība ar skolēniem un cieņas pilna attieksme pret skolēniem ir būtiskāki faktori autoritātes nodrošināšanā nekā laba disciplīna klasē. Turklāt – jo ilgāk skolā strādāts, jo vairāk disciplīnas nozīme skolotāja autoritātes nodrošināšanā zaudē svarīgumu.

Tātad kopumā Latvijas skolotāji šodien liek lielāku uzsvāru uz skolotāja kompetenci, nevis tikai uz disciplīnu. Turklāt, ja uzskatām, ka skolotāja kompetence ietver arī spēju sadarboties ar skolēniem, izvēle par labu attiecību modelim, kas nebalstās tikai uz skolotāja varu, ir vēl pārliecinošāka.

No otrās puses, daļai skolotāju ir tieksme paļauties uz varas attiecībām vairāk, nekā uz savstarpēju cieņu. Lai labāk saprastu iecietības un neiecietības cēloņus skolotāju attieksmēs, pētījuma grupa izmantoja dažus sociālajā psiholoģijā plaši atzītus mērījumus, kas raksturo cilvēka spēju un vēlmi pieņemt citādo un sadarboties ar tiem, kam ir atšķirīgs viedoklis. Šīs zinātniski pamatotās skalas sniedz dziļāku ieskatu cilvēku attieksmēs pret dažādību sabiedrībā. Viens no izmantotajiem mērījumiem bija tā sauktā Labējā autoritārisma skala (LAS). Uzdodot skolotājam jautājumus par nepieciešamību pēc spēcīga līdera, kas likvidētu “amorālus” strāvumus sabiedrībā, par to, vai sabiedrībā ir daudz “radikālu, amorālu” cilvēku, kurus vajadzētu apturēt, pirms viņi kaut ko sagraus, tika noskaidrots, vai skolotājam ir nosliece uz autoritārismu. Rezultātā atklājās, ka tie skolotāji, kam ir augsti LAS rādītāji (viņi izjūt nepieciešamību pēc stipras rokas, grib ieroņot citus cilvēkus), ir mazāk iejūtīgi situācijās, kad no konflikta klasē cieš skolēni ar atšķirīgu sociālo izcelsmi, ādas krāsu vai orientāciju. Skolotāja gatavība risināt konfliktu, kas notiek skolēna rases, sociālās izcelsmes vai seksuālās orientācijas dēļ, ir atkarīga no skolotāja labējā autoritārisma līmeņa. Jo autoritārāks skolotājs, jo lielāka varbūtība, ka viņš neiesaistīsies šāda konflikta risināšanā un

¹⁵ Ose, L. Skolotāju pedagoģiskās darbības salīdzinoša analīze latviešu un mazākumtautību sākumskolu klasēs. (Nepublicēts promocijas darbs, 2006.)

ļaus skolēnam pašam tikt galā ar neiecietības problēmām klasē. Pētījums tieši pierāda, ka šajā gadījumā skolotāji, kas vairāk paļaujas uz varu, nevis uz sadarbību, ir mazāk gatavi novērst diskrimināciju un konfliktu klasē.

V. Piemēri pārdomām

1. Skolotāja iejaukšanās rasistiskas runas gadījumā klasē

Pētniece Sabīne Manica apraksta gadījumu angļu valodas stundā kādā Ziemeļlondonas skolā (10. klasē).

Skolotājs dzirdēja kādu somāliešu izcelsmes zēnu nosaucam savu klases biedru par “padiju”, vārdā, kuru skolotājs tikko bija skaidrojis kā rasistisku jēdzienu attiecībā uz īriem.

Skolotājs: – Ja tu domā, ka vari nosaukt citu cilvēku par “padiju” un uzskatīt to par joku, tu neesi labāks par rasistiem vai fašistiem ar viņu stereotipiem, kurus atbalsta tādi cilvēki kā tu! Paklausies! Ja es tevi nosauktu par “melno”, mani atlaistu no darba – un TAS BŪTU PAREIZI! Mēs dzīvojam daudz kultūru sabiedrībā, daudz kultūru Londonā un atrodamies daudz kultūru klasē..., un šis ir pārāk nopietns jautājums, lai tam nepievērstu uzmanību! ... Tas ir svarīgi, un es vēlos, lai tu to paturi prātā. Izglītoti cilvēki, zinātnieki un daudzi citi ir veltījuši savas dzīves cīņai par cilvēktiesībām un rasu vienlīdzību. Mārtiņš Luters Kings par to atdeva savu dzīvību, un tu domā, ka vari palikt nevēga?

Pēc stundas skolotājs izmantoja izdevību komentēt šo gadījumu: viņš nevarēja tam nepievērst uzmanību, it īpaši tāpēc, ka rasisms bija stundas temats... **Skolēnu uztvere bieži tikusi vērsta uz etnisko un kultūras atšķirību atzīšanu, jo tolerances un savstarpējas cieņas principus var ieaudzināt, ja ar tiem strādā ikdienā.**

No Schiffauer, W., Baumann, G., Kastrojano, R., Vertovec, S. (eds.) Civil Enculturation. Nation-State, School and Ethnic Difference in the Netherlands, Britain, Germany and France. P. 65.

Jautājumi par piemēru

1. Vai Jūs, būdams/a skolotājs/ja esat saskāries/saskārusies ar skolēnu neiecietīgiem izteikumiem par citiem klases biedriem viņu tautības, sociālās izcelsmes, veselības stāvokļa, rases, seksuālās orientācijas dēļ?
2. Vai Jūs sekotu piemērā minētā skolotāja taktikai, lai novērstu turpmākās iespējamās rasisma izpausmes klasē? Varbūt Jūs izvēlētos citu taktiku? Kādu?

2. Skolotāja diskriminējoša uzvedība klasē

Pēc Sanda Bērziņa lugas “Seši spoguļi” (uzvedums veidots ES Vienādo iespēju gada ietvaros).

Starpbrīdis. Klasē sēž pāris meiteņu, kuras apspriež jaunākos notikumus.

Pirmā meitene:

- Es šodien skolā redzēju jaunu puisi. Tas varētu būt mūsu jaunais klases biedrs, viņš esot pēc tautības čigāns un savā iepriekšējā skolā bijis labākais sportists.

Otrā meitene:

- Ejam pastaigāt pa gaiteni, ja nu mēs viņu satiekam, varētu iepazīties.

Pirmā meitene pirms izešanas no klases:

- Jā, un skolotāja manai mammai stāstīja, ka viņa esot tikusies ar jauno skolēnu un viņš esot fantastiski gudrs un pieklājīgs.

Klase paliek tukša, klases telpā ir atstāta skolotājas rokassomiņa, kas karājas uz skolotājas krēsla atzveltnes. Klasē ienāk kāds zēns, viņš apstaigā klasi un visu kārtīgi nopēta. Zēns apstājas pie skolotājas galda un no somiņas uzmanīgi izvelk maku. To izdarījis, viņš dodas projām no klases.

Klasē sarodas skolēni un apsēžas savās vietās. Uzreiz pēc skolēniem klasē ienāk arī skolotāja. Skolotāja pieiet pie sava galda, atver grāmatu un saka:

- Kā jau pagājušo reizi teicu, šodien sāksim mācīties par Austrāliju, bet, pirms mēs uzsākam diskusiju par šo kontinentu, atveriet savas grāmatas 56. lapaspusi un izlasiet to, kas tur ir rakstīts par Austrāliju.

Skolēni cītīgi lasa grāmatas, pa to laiku skolotāja apsēžas savā krēslā un izņem no somas mobilo telefonu. To darot viņa pamana, ka no somas ir pazudis viņas maks. Skolotāja pieceļas. Viņa dodas čigānu tautības skolēna virzienā, paņem to aiz auss un sāk uz viņu kliegt:

- Kā tu drīkstī ņemt citu mantas, un it īpaši vēl manējās, es nekad par tevi nevienu sliktu vārdu neesmu teikusi, bet tu man šādi atmaksā!

(Turpinās strīds, kurā skolotāja turpina apvainot skolēnu, bet tas nepārtraukti apgalvo, ka nav vainīgs. Skolotājas apvainojumiem pievienojas arī klases biedri.)

Skolotāja pieceļ zēnu kājās, izvelk klases priekšā un, vedot ārā no klases, tam saka:

- Mums tu tagad te ņem un melo, bet paskatīsimies kā tu melosi policijai!

Jautājumi par piemēru

1. Vai Jūs esat skolā vai citur sabiedrībā saskāries/saskārusies ar gadījumiem, kad cilvēki balsta savu attieksmi pret citiem uz aizspriedumiem par viņu grupu (dzimti, tautību, rasi, izcelsmi, orientāciju)? Kā Jūs reaģējat šajos gadījumos? Kā Jūs reaģētu, ja šāds gadījums notiktu Jūsu skolā un diskriminējošu attieksmi paustu viens no skolotājiem?
2. Kā Jūs izskaidrotu šo situāciju saviem skolēniem, ja viņi kļūtu par lieciniekiem tam, ka kāds tiek diskriminēts rases, tautības vai citu no viņa neatkarīgu iemeslu dēļ? Vai Jūs mācītu viņiem ieņemt aktīvu pozīciju un vērsties pret diskrimināciju?

3. Attieksmju un vērtību deklarācijas – veids kā nostiprināt dažādības pozitīvo vērtību

Izmantots materiāls no Frensisas Kendelas grāmatas “Dažādība klasē” (Kendall, F. E. Diversity in the Classroom. New Approaches to the Education of Young Children) un no Ose, L. un Osis, J. Pētījumos balstītas stratēģijas tolerances veicināšanai. Dialogi.lv, 2006).

Attieksmes un vērtības, ko skolotājs vēlas veidot bērnos

- Mums visiem ir sava iekšējā, iedzimtā vērtība. Mūsu vērtības pamatā esam mēs paši, nevis kādu citu cilvēku nevērtīgums.
- Mēs visi esam piedzimuši vienlīdzīgi, bet ne vienādi; mēs esam cieņas un uzmanības vērti, neatkarīgi no mūsu ādas krāsas, dzimuma, kultūras, seksuālās orientācijas vai fiziskajām spējām. Mūsu spējas izriet no mūsu individuālajām tieksmēm, vēlmēm, iespējām un izglītības.
- Mums ir augstu jāvērtē un pozitīvi jāpieņem atšķirības. Ikviens no mums ir vienreizīgs un īpašs. Kad mēs apvienojamies kopējam uzdevumam, mūsu atšķirības piešķir mūsu grupai spēku. Mēs augam un mācāmies no pieredzes un citam cita atšķirību iepazīšanas un kopīgā atrašanas.
- Ikkatrs no mums ir nozīmīgs cilvēks. Vienlaikus mēs visi esam augstu vērtējami grupas locekļi. Strādājot kopā ar citiem savas grupas dalībniekiem, mēs bieži vien varam sasniegt vairāk, nekā strādājot vieni paši.
- Pārmaiņu jēdziens ir pozitīvs. Kaut arī ne visas pārmaiņas vienmēr ir jēgpilnas, pats jēdziens ir augstu vērtējams.

Jautājumi

1. Piemērā piedāvātā attieksmju un vērtību deklarācija ir domāta sākumskolas un pamatskolas skolotājiem. Kā Jūs papildinātu piemērā nosauktās attieksmes un vērtības, lai tās atbilstu vidusskolas skolēnu izpratnes līmenim?
2. Kādus piemērus Jūs izmantotu, lai skolēniem ilustrētu katra nosauktā principa nozīmi?

Skolotāju tolerances barometrs

I. Austers, M. Golubeva, I. Strode

1. Ievads

Lai skolotāji varētu ieaudzināt pilsoņos iecietību, nepieciešams, lai pašu skolotāju attieksme pret sabiedrības daudzveidību būtu iekļaujoša. Iecietību veicinošs izglītības saturs var nesniegt rezultātu, ja skolā un sabiedrībā kopumā nepastāv iekļaujoša un atvērta vide, kas iemāca skolēniem pieņemt dažādību.¹⁶ Formāla un neformāla saskarsme starp skolotājiem un skolēniem, starp skolēniem un pārējo skolas personālu, kā arī savā vienaudžu grupā, var vai nu stiprināt, vai pilnībā sabojāt tolerances vēstījumu, ko sniedz mācību saturs.

Pēdējo gadu aptaujas un pētījumi, tajā skaitā *Providus* pētījumi par situāciju Latvijas izglītības sistēmā, norāda, ka tolerance nav vispārpieņemta vērtība sabiedrībā.¹⁷ Vismaz daļa skolotāju pauž neiecietīgus un izslēdzošus vērtējumus par atšķirīgu grupu pārstāvju, piemēram, etnisko minoritāšu skolēnu, atrašanos viņiem “nepiemērotā” vidē.

Savukārt izglītības politikas veidotāji nereti izvairās no tolerances jautājumu akcentēšanas politikas dokumentos, vairāk uzsverot patriotiskās audzināšanas aspektus. Pedagogu trūkums vai nepietiekama kvalifikācija, nespēja strādāt diferencēti ar dažādiem skolēniem, ņemot vērā viņu individuālo mācīšanās tempu, kā arī vispārējās izglītības sistēmas orientācija uz eksāmenu rezultātiem, nevis uz mācīšanos un indivīda izaugsmi kā galveno mērķi, apgrūtina izglītības sociāli iekļaujošo funkciju.

Līdz ar to pastāv nepieciešamība izpētīt un izvērtēt skolotāju tolerances līmeņus Latvijas skolās, kā arī panākt, lai tolerantas un iekļaujošas sabiedrības veidošana iņemtu ievērojamāku vietu izglītības politikas darba kārtībā.

¹⁶ Nieto, S. *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. Alpha Books, 1999. Saīsinātā versijā – *Starpkultūru izglītības antoloģija*. Sorosa fonds – Latvija, 2003, 19.–34.

¹⁷ Austers, I., Golubeva, M., Kovaļenko, M., Strode, I. *Daudzveidība ienāk latviešu skolās*. *Providus*, 2006.

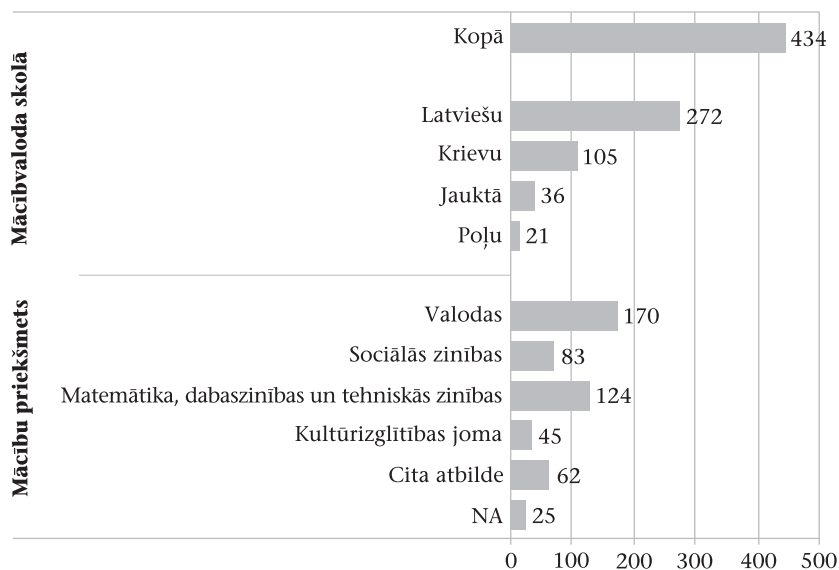
Lai sasniegtu šo mērķi, Sabiedriskās politikas centrs *Providus* veica pētījumu "Skolotāju tolerances barometrs".

Pētījuma mērķis ir izpētīt skolotāju attieksmi pret cilvēku dažādību, pedagogu gatavību mācīt toleranci, kā arī viņu iespējamās reakcijas uz neiecietības izraisītām konfliktsituācijām klasē.

Pētījuma metodoloģija ļaus pēc kāda laika atkārtoti pārbaudīt Latvijas skolotāju tolerances līmeni, tādā veidā sekojot situācijas attīstībai. Pētījums ir lietojams ārpus akadēmiskā konteksta, tam jākalpo par pamatu politikas ieteikumiem un sabiedrības iesaistīšanai dialogā par izglītības politikas mērķiem pilsoniskās izglītošanas jomā.

Pētījums iekļauj reprezentatīvu skolotāju aptauju un skolotāju fokusgrupas. Aptaujai tika atlasītas 48 skolas visā Latvijā (nejaušā reprezentatīvā izlase) ar latviešu, krievu un poļu mācībvalodu.

1. grafiks Pētījuma izlases raksturojums



Aptaujas rezultāti ļauj izdarīt secinājumus par skolotāju tolerances līmeņiem Latvijā un svarīgākajām problēmām šajā jomā.

2. Sociālās psiholoģijas instrumenti, kas palīdz mērīt toleranci un tās trūkumu

Lai labāk saprastu iecietības un neiecietības cēloņus skolotāju attieksmēs, pētījuma grupa izmantoja dažus sociālajā psiholoģijā plaši atzītus mērījumus, kas raksturo cilvēka spēju un vēlmi pieņemt citādo un sadarboties ar tiem, kam ir atšķirīgs viedoklis. Šīs zinātniski pamatotās skalas sniedz dziļāku ieskatu cilvēku attieksmēs pret dažādību sabiedrībā. Šo skalu izmantošana pētījumā par konkrētu profesionālu grupu – skolotājiem – ir inovatīva.

Skolotāju aptaujas anketas iekļauj šādas psiholoģiskās skalas un mērījumus:

Orientācija uz dominēšanu sabiedrībā (ODS, *Social dominance orientation*) ir personības īpašība, kas prognozē sociālas un politiskas attieksmes un pakāpi, kādā cilvēks atbalsta sabiedrības hierarhisku uzbūvi (Sidanius & Pratto, 2001). Tā ir sociālās psiholoģijas pētījumos bieži lietota skala. Augsti ODS rezultāti korelē ar vēlēšanos panākt savai sociālajai grupai dominējošu stāvokli sabiedrībā (piemēram, vienas tautības tendence dominēt pār citām vai vīriešu tendence dominēt pār sievietēm).

Labējā autoritārisma skala (LAS, *Right-Wing Authoritarianism scale*, Robert Altemeyer, 1996, 1998) mēra trīs svarīgas cilvēku individuālās atšķirības raksturojošas īpašību grupas: konvencionālismu, autoritāru agresivitāti un pakļaušanos autoritātei.

Skalas mērījumu rezultāti korelē ar šādiem mainīgajiem lielumiem:

1. Kļūdaini secinājumi. Cilvēki ar augstiem LAS rādītājiem:

- iegūst kļūdainu secinājumu skaitu, analizējot ambivalentu informāciju;
- biežāk raksturo problēmas kā “būtiskas” un “kritiski svarīgas”;
- nekritiski pieņem pierādījumus, kas it kā apstiprina viņu pārliecību;
- nekritiski tic cilvēkiem, kuri sniedz informāciju, kas apstiprina viņu pārliecību;
- biežāk lieto dubultstandartus, analizējot informāciju un izdarot secinājumus.

2. Naidīgums pret citu sociālo grupu pārstāvjiem. Cilvēki ar augstiem LAS rādītājiem:

- atzīst, ka gūst prieku no citu sodīšanas;
- ir aizspriedumaini pret etnisko, nacionālo, lingvistisko minoritāšu pārstāvjiem;
- nav augstsirdīgi pret tiem, kas kļūdījušies.

3. Cilvēkiem ar augstiem LAS rādītājiem raksturīgas šādas rakstura īpašības:

- dogmatisms;
- fanātisms;
- liekulība;
- vēlme dominēt pār citiem;
- centieni sākt un uzturēt starpgrupu konfliktus;
- tieksme dominēt situācijās, kas prasa sadarbību.

4. “Aklums” pret saviem un savu autoritāšu trūkumiem. Cilvēki ar augstiem LAS rādītājiem:

- uzskata, ka viņiem nepiemīt trūkumi;
- nemācās no savām kļūdām;
- ir paštaisni.

Vēl viena sociālās psiholoģijas skala, kas tika izmantota pētījumā, palīdz noteikt skolotāju profesionālā stresa jeb “izdegšanas” līmeni.

Izdegšana (*burnout*) ir sociālajās zinātnēs lietots jēdziens, kas apzīmē ilgtermiņa iztukšotības sajūtu un intereses zudumu par notiekošo, – parasti profesionālo pienākumu un darba kontekstā. Psiholoģiski šo sindromu var raksturot depersonalizācija un cinisms. Vairumā zinātniskās literatūras par izdegšanas cēloņiem min ilgstošu pūliņu periodus, kam neseko atgūšanās (atpūtas) periodi. Izdegšanas sindroms var būt saistīts gan ar veselības problēmām, gan ar darba produktivitāti un kvalitāti (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Izdegšana ir aktuāla problēma skolotāju profesijas kontekstā, un tā var ietekmēt skolotāju tolerances līmeni.

3. Skolotāju attieksmju raksturojums

Pētījuma dati ļauj izdarīt šādus secinājumus par skolotāju attieksmju sociāli psiholoģiskajiem rādītājiem.

Izdegšanas sindroms

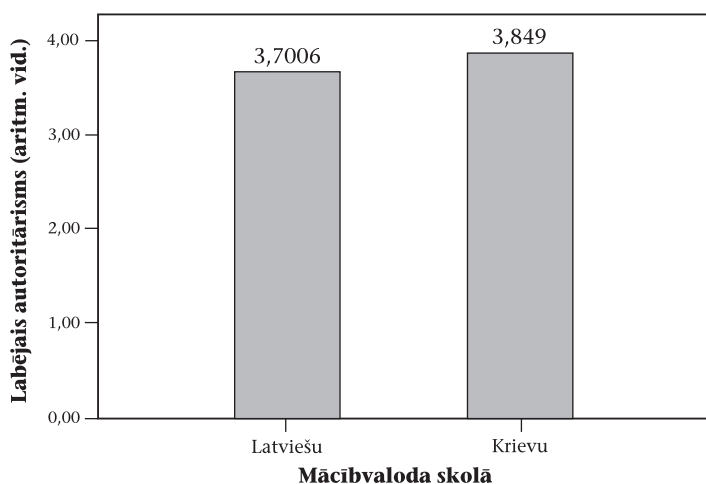
Izdegšanas sindroms ir kopumā izteikts visai aptaujāto skolotāju grupai, neatkarīgi no skolas mācībvalodas. Skolās ar latviešu un krievu mācībvalodu izdegšanas sindroma izteiktība neatšķiras statistiski nozīmīgā līmenī, lai gan abām grupām vidējie aritmētiskie rādītāji ir virs skalas viduspunkta (skalas viduspunkts 3,5; izdegšanas rādītāji vidēji 3,63 latviešu un 3,60 krievu skolu

skolotājiem). Ne klašu grupa, kurā skolotāji strādā, ne mācību priekšmets, ko tie pasniedz, nebija saistīts ar izdegšanas sindroma izteiktības pakāpi.

Labējais autoritārisms (LA)

Labējā autoritārisma līmenis kopumā bija virs skalas viduspunkta (3,5) un bija izteiktāks skolās ar krievu mācībvalodu (sk. grafiku). Atšķirības starp skolotājiem, kas māca skolās ar latviešu un krievu mācībvalodām, labējā autoritārisma izteiktības ziņā ir statistiski nozīmīgas.

2. grafiks
Labējais autoritārisms un mācībvaloda skolā



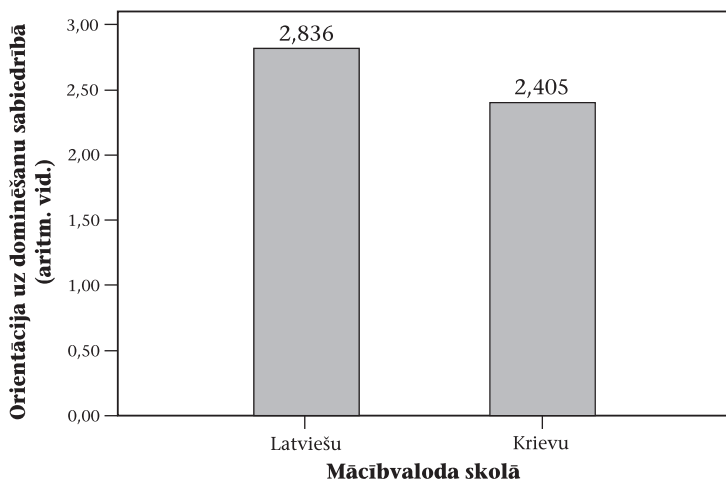
Lielāks autoritārisms pārliecībās ir raksturīgs arī 1.–4. klašu skolotājiem (pozitīva korelācija starp atbildi “māca” šajā klašu grupā un labējā autoritārisma izteiktību).

Orientācija uz dominēšanu sabiedrībā (ODS)

Gan skolās ar latviešu, gan skolās ar krievu mācībvalodu ODS vidējie rezultāti bija zem skalas viduspunkta (3,5). Taču latviešu skolu skolotāju rezultāti bija statistiski nozīmīgi augstāki nekā krievu skolu skolotāju rezultāti (sk. 3. grafiku nākamajā lappusē).

3. grafiks

Orientācija uz dominēšanu sabiedrībā un mācībvaloda skolā



Jo skolotājam izteiktāka ODS attieksme, jo mazāk viņš uzskata, ka skolotāja autoritāti var nodrošināt laba sadarbība ar skolēniem un cieņas pilna attieksme pret viņiem.

4. Faktori, kas nodrošina skolotāja autoritāti klasē

Saskaņā ar Kena Vilbera (*Ken Wilber*) teoriju par sociokultūras sistēmām,¹⁸ sociokultūras mācībām (mācībām par sabiedrību un tās kultūru) jābalstās uz dalītu atbildību un savstarpēju cieņu. Ja subjektu mijiedarbībā šie pamatapstākļi nav nodrošināti, tiek kropļots arī vēstījums par to, kas un kāpēc ir vai nav pieņemams sabiedrībā. Ar subjektiem šajā gadījumā jāsaprot visi procesa dalībnieki – kā skolēni, tā arī skolotāji.

Skolotāju pedagoģiskā rīcība veido un arī atspoguļo klases un skolas ētiku – izpratni par to, kas ir ētiska rīcība un kādas attieksmes ir pieņemamas. Skolotājam jāņem vērā skolēnu dzīves reālie apstākļi, viņu pasaules skatījumi, kas var atšķirties no skolotāja uzskatiem. Šajā procesā atslēgvārds ir sadarbība, nevis viedokļa un attieksmes uzspiešana.¹⁹

¹⁸ Wilber, K. *A Brief History of Everything*. Shambala, Boston, 2000.

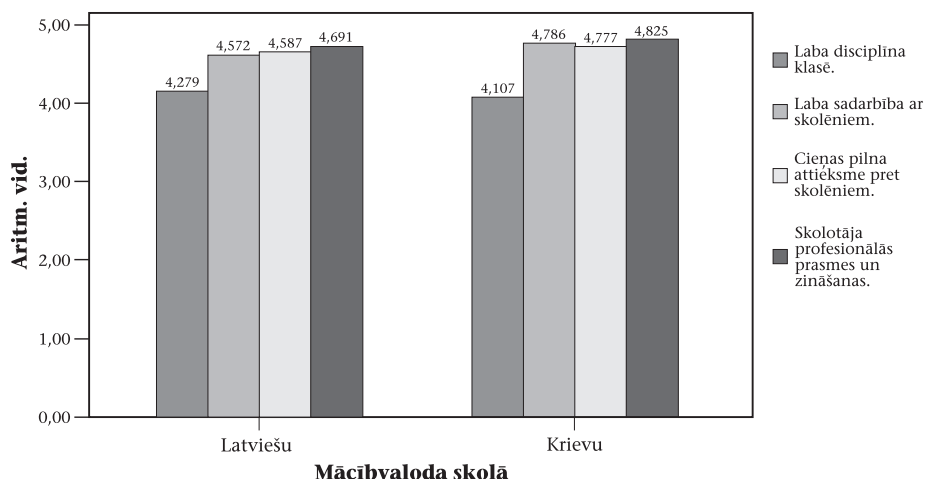
¹⁹ Ose, L. Skolotāju pedagoģiskās darbības salīdzinoša analīze latviešu un mazākumtautību sākumskolu klasēs. (Nepublicēts promocijas darbs, 2006.)

Ir svarīgi ņemt vērā, ka šie principi attiecas ne tikai uz mazākumtautību skolām, bet vislielākajā mērā arī uz pamatplūsmas (latviešu) skolām, jo Latvijas skolās vairs nepastāv viendabīga monokultūras vide. Līdz ar to situāciju klasēs var raksturot kā savstarpējās kultūras mācības, kur visi mācās no visiem, tā pārvarot sākotnējo diskomfortu, ko var izraisīt kultūru un attieksmju atšķirība. Tā ir iespēja skolotājiem pārskatīt arī savu izpratni par tādiem jēdzieniem kā kultūra, tolerance, sadarbība un cieņa.

Lai labāk saprastu skolotāju attieksmi pret pedagoģiskā darba metodēm un autoritātes un sadarbības lomu tajās, anketās tika uzdots jautājums par to, kādi faktori, skolotājpūrāt, vairāk palīdz nodrošināt skolotāja autoritāti klasē. Katrā atbildē skolotāji varēja izvēlēties svarīguma pakāpi, balstoties uz 5 punktu skalu (no “nemaz” līdz “pilnīgi”).

Rezultāti rāda, ka skolotāji kopumā uzskata profesionālās zināšanas, sadarbību ar skolēniem un cieņas pilnu attieksmi pret skolēniem par būtiskākiem faktoriem autoritātes nodrošināšanā nekā laba disciplīna klasē. Salīdzinot to, kā skolotāja autoritātes nodrošināšanas veidus vērtē skolotāji, kuri pārstāv skolas ar latviešu mācībvalodu, un skolotāji, kuri pārstāv skolas ar krievu mācībvalodu, redzam, ka pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības (sk. grafiku). Latviešu skolās augstāk tiek vērtēta disciplīna, bet krievu skolās – laba sadarbība ar skolēniem, cieņas pilna attieksme pret skolēniem un skolotāja profesionālās prasmes un zināšanas.

4. grafiks Skolotāja autoritātes nodrošināšanas veids



Līdztekus mācībvalodai skolā otrs faktors, kas spēj prognozēt labas disciplīnas svarīgumu, ir skolotāju pieredze. Jo ilgāk skolā strādāts, jo vairāk skolotāja autoritātes nodrošināšanā disciplīna zaudē svarīgumu.

Mācību priekšmets, ko skolotājs māca, vai klašu grupa, kurā viņš strādā, neprognozē skolotāju uzskatus par autoritātes nodrošināšanas priekšnoteikumiem.

5. Attieksme pret tolerances mācīšanu skolā

Lielākā daļa no pētījuma respondentiem uzskatīja, ka skolotājiem ir jā māca bērniem tolerance (90,3%) un ka viņi to dara (94,2%). Vienīgi literatūras un valodu skolotāji to apgalvoja mazliet retāk (vāja, bet statistiski nozīmīga korelācija).

Tomēr ir svarīgi analizēt, ko tieši skolotāji saprot ar tolerances mācīšanu. Šim nolūkam pētījuma autori veica vairākas fokusgrupu intervijas ar skolotājiem. Fokusgrupas notika Rīgā un mazpilsētā, skolās ar latviešu un ar krievu mācībvalodu, kā arī vienā skolā ar alternatīvu izglītības modeli.

Fokusgrupu uzdevums bija noskaidrot skolotāju viedokli par šādiem jautājumiem:

Kā skolotāji izprot (definē) starpkultūru izglītību? Kā šis jēdziens šobrīd tiek lietots skolā? Kādas tēmas ietilpst starpkultūru izglītībā? Skolotāju domas par to, ko nozīmē mācīt toleranci? Vai tā skolā vispār ir jā māca? Ja ir jā māca, tad kādas tēmas tajā ietilpst? Papildus tika vaicāts, kā attiecības ar skolas vadību, skolēniem, vecākiem un pašvaldību ietekmē skolotāju darbu starpkultūru un tolerances mācīšanā.

Fokusgrupu rezultāti ilustrē, cik atšķirīgas ir skolotāju vidē pārstāvētās izpratnes par tolerances satura jēdzienu un tolerances audzināšanas mērķiem.

Skola ar alternatīvu izglītības modeli

Skolā ar alternatīvu izglītības modeli skolotāji uzskatīja, ka starpkultūru izglītības galvenais mērķis ir rosināt skolēnos izpratni par citām kultūrām, to vērtībām un veicināt iecietīgu attieksmi pret skolēniem, kas pārstāv citas kultūras. Tādējādi galvenais uzdevums starpkultūru izglītībā ir veicināt savas personības izaugsmi, redzesloka paplašināšanu, vienlaicīgi pilnveidojot zināšanas par citām kultūrām.

Runājot par tolerances audzināšanu, skolotāji uzreiz atzīmēja, ka atsevišķs priekšmets ar galveno mērķi – tolerance – nav nepieciešams. Viņi kopīgi secināja, ka tolerance tiek iemācīta pastarpināti, caur skolotāja pasaules skatījumu, caur viņa izpratni par procesiem skolā un skolēnu attieksmēm citam pret citu, pret

skolotājiem un citādo sabiedrībā. Turklāt bieži vien tika atzīmēts, ka toleranci un iecietību veicina nevis viens priekšmets, bet visi priekšmeti kopumā. Īpaši to uzsvēra matemātikas skolotāja, norādot, ka *“ir nepieciešams iemācīt bērniem uz lietām skatīties kompleksi, izprast to, ka nekas nav balts vai melns; līdzko cilvēks iemācās skatīties uz lietām mazāk kategoriski un iemācās izprast lietu daudzšķautņaino būtību, rodas izpratne par to, kas ir iecietība”*.

Skolotāji samērā reti ir sastapušies ar netolerantas rīcības piemēriem skolā ne tikai skolēnu savstarpējās attiecībās, bet arī attiecībās starp skolotājiem un vecākiem. Turklāt tika norādīts, ka krievvalodīgie bērni skolā ir pilnībā integrējušies, un tas, ka ģimenē viens no vecākiem vai abi vecāki runā krieviski, top zināms tikai no vecāku skolas apmeklējuma. Tādējādi nav gadījumu, kad kāds no bērniem tiek izslēgts tādēļ, ka nav latvietis.

Mazpilsētas skola ar latviešu mācībvalodu

Lielākās grūtības skolotājiem rodas, ja tiek vaicāts, kādas tēmas ietilpst starpkultūru izglītībā. Katrā ziņā netiek minēts nekas no mācību stundās apgūstamā. Skolotāji labprātāk stāsta par saviem braucieniem uz Londonu vai Parīzi, salīdzina tur iegūto saskarsmes pieredzi ar Latvijas pieredzi. Skolotāji arī piemin, ka starpkultūru izglītības jautājumiem lielā mērā jābūt vecāku kompetencē (*“par to jārunā mājās”*). Vērojams arī zināms etnocentrisms (*“mēs veikalos uzvedamies kārtīgāk”* – salīdzinājums ar “vecās” Eiropas zemēm).

Jautājumi par to, kā mācīt toleranci, sākotnēji grupā izraisa asociācijas par tema-
tiem, kas saistīti ar atšķirīgā pieņemšanu – kā ārgrupas tiek nosaukti melnā-
dainie un krievi.

“Es domāju, ka mūsdienās būtu par to (domāta tolerance) jārunā, jo ļoti daudzās ģimenēs ir iespiedusies tā doma, ka tas nēģeris, tas melnādainais nav pieņemams, krievus beidzot ārā, un tamlīdzīgi. Bet mūsdienā sabiedrība ir citādi izveidojusies, mēs tuvojamies tomēr kaut kādai globalizācijai, vairāk vai mazāk. (...)”

Pēc šīm acīmredzami spontānajām asociācijām, kuras netiek dziļāk paskaidrotas, dalībnieki ar lielāku patiku sāk runāt par to, ka tolerance “sākas ar ģimeni”. Piemēram, *“paklusēt, kad vecāki runā”* vai *“pārprastas brīvības iemācīšana ģimenē”*, *“kaklasaiti valkāt nevar iemācīt skolā”*.

Skarot homoseksualitātes tēmu, skolotāji uzsver, ka skolai šajā jautājumā jābūt uzmanīgai, pedagogiem mazpilsētā (un tas tiek īpaši uzsvērts) jāpārdomā katrs savs vārds. Teiktais ilustrē rēķināšanos ar sabiedrības (pilsētas iedzīvotāju) kopumā netoleranto viedokli. Vēl skolotāji min, ka lielākais, ko viņi var censties izdarīt, ir iemācīt skolēnus *“pateikt “nē” iesaistīšanai homoseksuālismā”*.

Vismazāk sakāmā skolotājiem ir par politisko toleranci, vienīgi tiek izteikta nožēla, ka skolā vairs nerīko politinformācijas.

Runājot par skolotāju pašu ietekmi tolerances mācīšanās (ņemot vērā arī attiecības starp skolotājiem un vadību), diskusijas dalībnieki vienojas, ka “*jo vairāk skolotāji māca, jo labāk*”. Diskusijas gaitā precizējot, ar kādām problēmām viņi saskaras, skolotāji labprāt un visai plaši stāsta par to, ka zēni smēķē un ir rupji, ka skolotāji dažkārt nekorekti risina pašu savstarpējās attiecības, un pat par to, ka ir grūti iemācīt skolas telpās noņemt cepuri.

Rīgas skola ar krievu mācībvalodu

Starpkultūru izglītības tēma skolotājiem šajā skolā asociējas ar saskarsmi ar citām kultūrām, kas tiek uztverta galvenokārt kā saskarsme starp krievu un latviešu kultūru. To labi ilustrē latviešu valodas skolotājas teiktais:

“Strādājot krievu skolā, es visu laiku saskaros ar citām kultūrām, bet, kas attiecas uz tālākizglītību, universitātē (LU Filoloģijas fakultātē) man māca tikai, kā saglabāt latvisko. Tagad taču atkal visur runā – latviskā kultūra. Mana paša kultūrvide ir šeit, es apzinos, ka blakus latviskai kultūrvidei pastāv arī citas, bet, kas attiecas uz to, kādu kultūrvidi man māca uzturēt – tā ir latviska kultūrvide.”

No otras puses, skolotāji pozitīvi vērtē kultūru dažādību, kas ir pārstāvēta viņu skolā: *“Mums katrā klasē ir vairākas tautības – latvieši, ukraiņi, ebreji, krievi, ļoti daudz. Tāpēc jāprot sadzīvot kopā, respektējot katra kultūras īpašības. To var redzēt gan klasē, gan ārpusklases darbā, kad katrs veido kādu priekšnesumu: vairāk, protams, ārpusklases darbā.”*

Skolotāji uzskata, ka nepieciešamība **mācīt toleranci** pastāv tikai tad, ja ar to ir problēmas, jo parasti *“mūsu skolā tādu problēmu nav”*. *“Es vispār domāju, ka ar toleranci kā ar narkotikām – vislabāk, ja skolēns vispār par tādām problēmām nezina. Tad arī nav problēmu.”*

Tolerances trūkuma problēmas skolotājiem savukārt saistās ar rasu dažādību: *“Pie mums pagaidām rasu problēmu nav, tāpēc arī nav tādu tolerances problēmu. Kad arī šeit tās būs, varbūt pēc desmit gadiem, varbūt ātrāk, tad arī šeit būs aktuālas tolerances problēmas.”* Cita skolotāja piebilst: *“Kad ar skolēniem runā par rasu saskarsmes problēmām, viņi nav tik mierīgi kā attiecībā uz dažādām kultūrām šeit.”*

Skolotāji uzskata, ka skolotāju loma tolerances audzināšanā nav pielīdzināma ģimenes lomai. *“Tomēr 80% no attieksmes dod ģimene.”* Tika apgalvots, ka skola nevar nopietni ietekmēt uzvedību, ko ieaudzina ģimene. Skolotāji arī uzskata, ka viņiem ne vienmēr jāiejaucas konfliktsituācijās klasē, bet, ja tas esot jādara, tad ļoti uzmanīgi un tikai tajos gadījumos, kad tiešām nepieciešams, jo tagad ģimenei esot *“daudz vairāk tiesību nekā skolai”*.

Skolotāji domā, ka valsts un pašvaldības politika nekā neietekmē tolerances situāciju skolā. Tikpat skeptiska attieksme ir pret tālākizglītības sniegumu tole-

rances mācīšanās: *“Tālākizglītība dod profesionālās iemaņas, apguves līmeni, tās ir citas lietas, bet toleranci skolā tas neietekmē. Mums jau tādu problēmu (ar toleranci) vispār nav, vismaz šeit – mūsu vidusskolā.”*

Rīgas skola ar latviešu mācībvalodu

Uzsākot sarunu par toleranci un starpkultūru izglītību, skolotāji atzīmē, ka, viņuprāt, tā noteikti nav akūtākā problēma, kas saistāma ar darbu skolā. Atbildot uz jautājumu, vai skolotājiem ir nepieciešams mācīties citu kultūru izpratni, vai ir nepieciešama kvalifikācijas paaugstināšana tādā jautājumā kā tolerance, visi skolotāji vienprātīgi nonāk pie secinājuma, ka tas nav vajadzīgs.

Kā galvenie priekšmeti, kas jau skar starpkultūru izglītību, tiek minēta kultūra un kultūras vēsture, kam ir jāsniedz plašākas zināšanas par kultūru, cilvēku, pieradumu un tradīciju dažādību. Kāds skolotājs, runājot par toleranci skolā, kā nozīmīgu piemēru min skolas, kurās mācās čigānu bērni. Viņš uzsver, ka skolās, kurās ir liels šādu bērnu īpatsvars, bieži saskaras ar dažādām problēmām un čigānu bērni *“nelabvēlīgi ietekmē pakļāvīgākos latviešu bērnus”*.

Tūlīt pat tiek atzīmēts, ka skolā, kur notiek saruna, *“nekādu problēmu nav”*. Skolā mācās daži krievu tautības bērni, bet viņi netiek atstumti un pret viņiem gan klasesbiedri, gan skolotāji izturas tāpat kā pret pārējiem bērniem.

Attiecībā uz skolotāju lomu tolerances audzināšanā tiek uzsvērts, ka skolotājam ir samērā maza ietekme uz neiecietības izpausmēm skolā, jo, pēc skolotāju domām, lielāko artavu skolēna vērtību veidošanā iegulda ģimene. Skolotāji min gadījumu – kāds skolēns nicinoši un neiecietīgi izturoties pret klases biedriem, kas esot nabadzīgāki nekā viņš pats, un šāds uzskats nākot no viņa ģimenes.

Kā liecina piedāvātais fokusgrupu apkopojums, **skolotāju vidē nepastāv vienprātība par tolerances jēdziena saturu un relatīvo svarīgumu skolas ikdienas darbā**. Blakus apzināti iekļaujošas un tolerantas attieksmes piemēriem pastāv gan nezināšana, ko *“iesākt”* ar tolerances jēdzienu, gan arī neizpratne, kāpēc būtu svarīgi pievērsties tolerances audzināšanas jautājumiem. Atsevišķas atbildes liecina par tendenci vainot skolēnu izcelsmi un ģimenes kultūru, noliegt neiecietības problēmas svarīgumu. No otras puses, ir jūtama kopumā labvēlīga attieksme pret skolēnu dažādību savā skolā – izņemot gadījumu, kad var noprast, ka pret skolēnu ar atšķirīgu seksuālo orientāciju varētu izturēties neiecietīgi. Atbildes uz turpmākajiem aptaujas jautājumiem apstiprina šo neviendabīgo ainu.

Skolotājiem, izņemot alternatīvo skolu, piemīt tendence uzskatīt, ka tolerances mācība ir pēc būtības *“uzspiesta dienaskārtība”*. Piemēram, *“es vispār domāju, ka ar toleranci kā ar narkotikām – vislabāk, ja skolēns vispār par tādām problēmām nezina. Tad arī nav problēmu”*. **Skolotāji bieži uzskata, ka skolā, tāpat kā sabiedrībā kopumā, neiecietību izraisa tieši noteiktu jautājumu**

aktualizēšana, par piemēru minot Vīzentāla centra aktivitātes un *Praidu*: “*Jo mazāk par to tiek runāts, jo iecietīgāk pret to izturas cilvēki.*” Atšķirīgs viedoklis ir alternatīvās skolas skolotājiem, kuri domā, ka starpkultūru izglītības galvenais mērķis ir rosināt skolēnos izpratni par citām kultūrām, to vērtībām un veicināt iecietīgu attieksmi pret skolēniem, kas pārstāv citas kultūras.

Kopumā valda uzskats, ka tolerances problēmas šobrīd nav ļoti aktuālas. Skolotājiem tās asociējas ar atšķirīgu tautību bērnu klātesamību skolā – ja nav problēmu šiem bērniem, tas nozīmē, ka skolā nav problēmu ar toleranci. Skolotāji uzskata, ka tiem nav vajadzīgas papildu zināšanas starpkultūru izglītībā un iecietības veicināšanas metodikā, tomēr arī atzīmē, ka nezinātu, kā rīkoties, ja citādāko bērnu klātu vairāk nekā tikai dažī. Skolotājiem lielākās bažas rada nevis ikdienu skolā un tajā nereti pastāvošā neiecietība pret nabadzīgākajiem, fiziski vai garīgi vājāk attīstītajiem bērniem, bet gan provizoriskā nākotne, kurā viņi kā nenovēršamu pieņem prognozi, ka skolā mācīsies citu tradīciju un kultūru bērni. Pašlaik skolotāji nezina, kā tas mainīs skolu un viņu ikdienu un kā uz šiem izaicinājumiem atbildēt.

Skolotāji uzskata, ka skolēnu vērtību, tajā skaitā tolerances veidošanos, ietekmē ģimene, skolai šajā ziņā tiek piedēvēta mazāka loma. Turklāt tolerance šajā gadījumā var tikt saprasta atšķirīgā veidā (atšķirīgā no normatīvās). Interviju dalībnieki runāja arī par to, ka tolerance “*sākas ar vecākiem*”. Piemēram, “*paklusēt, kad vecāki runā*” vai “*pārprastas brīvības iemācīšana ģimenē*”, “*kaklasaiti valkāt nevar iemācīt skolā*” (tas ir, audzināt par vīrieti). Kopumā tolerances tēmu skolotāji ir gatavi definēt ļoti plaši: “*...visa dažādība – gan kultūra, gan māksla, gan dejas, gan dziesmas. Arī cienīt visas kultūras.*”

Kopumā skolotāji atzīst, ka valsts un pašvaldības politika maz ietekmē tolerances situāciju (un mācīšanu) skolā. “*Pirmo reizi dzirdu, ka ministrija vai pilsētas izglītības pārvalde kaut kā ietekmētu toleranci skolā ar savu politiku. Kolektīvs pats veido savas attiecības.*” Pašvaldība vairāk tiek uztverta kā saimnieciskas vadības (un ietekmēšanas) struktūra, savukārt attiecības starp skolas vadību un skolotājiem (arī tolerances mācīšanas kontekstā) tiek uztvertas kā vadības darbība, lai pārstāvētu skolotāju intereses un vajadzības “*augstākos pārvaldes līmeņos*” – bet tolerances jautājumi pārstāvēto tēmu lokā neietilpst.

6. Attieksme pret dažādību skolā un sabiedrībā. Gatavība iesaistīties konfliktu risināšanā

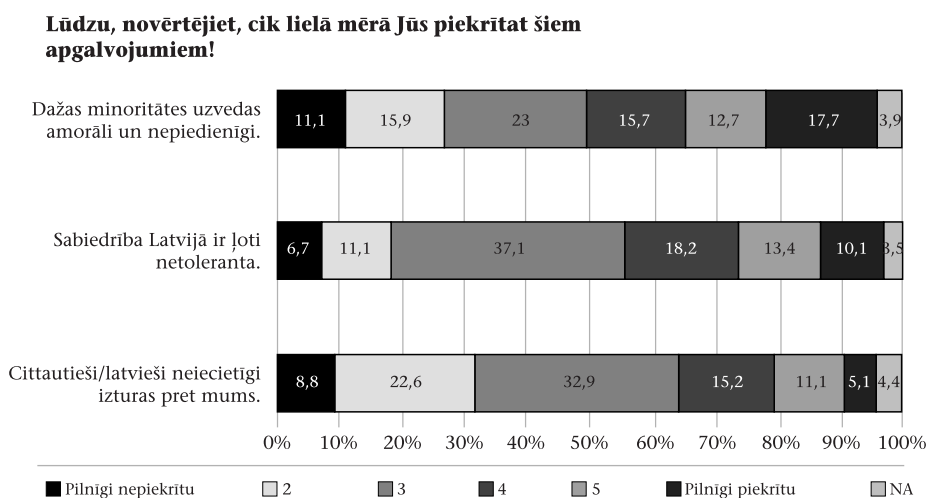
Skolotāju atbildes par toleranci sabiedrībā un par citu grupu uzvedību ir ļoti daudzveidīgas. Kopumā ņemot, krievu skolu skolotāji mazliet vairāk uzskata, ka sabiedrība Latvijā nav toleranta (uz robežas ar statistisko nozīmību), bet latviešu skolu skolotāji biežāk atzīst, ka “*dažas minoritātes uzvedas amorāli un nepiedienīgi*”. Etniskā neiecietība (“*cittautieši/latvieši izturas neiecietīgi pret*

mums”) tiek piedēvēta vienādā mērā, neatkarīgi no tā, kādā valodā skolā notiek mācības (un ir mazliet zem skalas viduspunkta). Atbilde “pilnīgi piekritu” izraudzīta 8,8% gadījumā, tas ir, tā kopumā nav bieži lietota.

Taču savstarpējo neiecietību prognozē autoritārisma rādītāji un izdegšanas sindroms (jo augstāki rezultāti šajos rādītājos, jo lielāka neiecietība tiek piedēvēta atbilstošajai etniskajai ārgrupai). Lielākā mērā apgalvojumu, ka “*dažas minoritātes uzvedas amorāli un nepiedienīgi*”, prognozē augstāki ODS un LA rādītāji, kā arī atsevišķas mācību priekšmetu grupas (dabaszinātnes un kultūras mācību priekšmeti).

5. grafiks

Uzskati par sabiedrības toleranci un citu grupu uzvedību

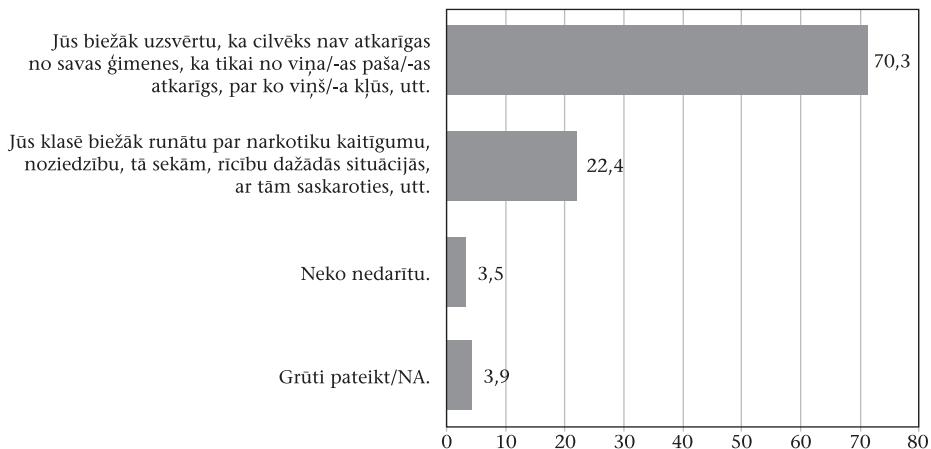


Skolotājs ietekmē skolēnu izpratni par to, kas ir un kas nav pieņemams sabiedrībā, ne tikai ar īpaši šiem mērķiem domātu vēstījumu (pamācībām), bet arī ar savu piemēru. Pētījuma gaitā izdevās noskaidrot, kādu attieksmi pauž skolotāji, ja viņiem tiek piedāvāta hipotētiska situācija, kad var paust iekļaujošu vai noraidošu attieksmi pret skolēnu.

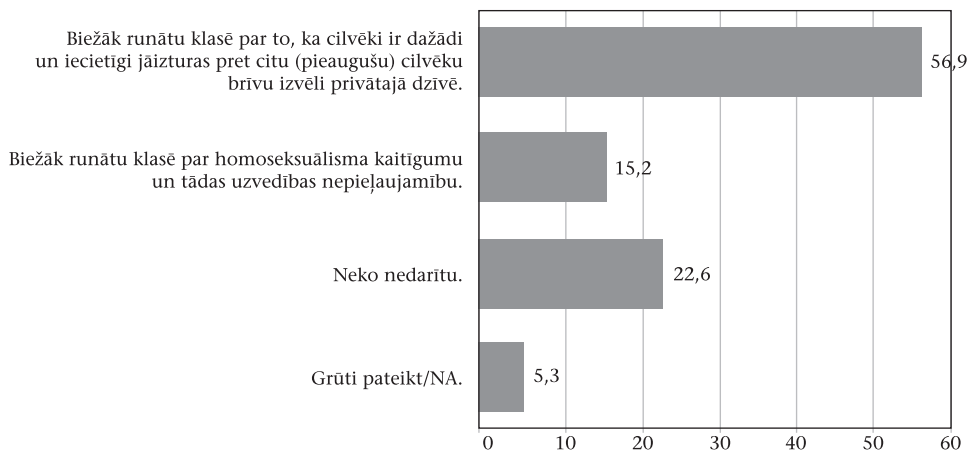
Pirmajā gadījumā skolotājiem tika piedāvāta hipotētiska situācija, kad klasē mācās skolēns no sociālā riska ģimenes. Otrajā gadījumā – kad klasē mācās 16 gadus vecs skolēns ar atšķirīgu seksuālo orientāciju. Pirmajā gadījumā skolotāju attieksme kopumā bija vairāk vērsta uz skolēna psiholoģisku atbalstīšanu nekā otrajā gadījumā.

6. grafiks**Skolotāju hipotētiskā rīcība, ja klasē mācās skolēns no sociālā riska ģimenes**

Iedomājieties, lūdzu, ka klasē, kurā Jūs pasniedzat, mācās bērns no nelabvēlīgas ģimenes (piem., citi ģimenes locekļi sodīti par noziegumiem, lieto narkotikas u. tml.). Kā Jūs, visticamāk, rīkotos?

**7. grafiks****Skolotāju hipotētiskā rīcība, ja klasē mācās skolēns ar homoseksuālu orientāciju**

Iedomājieties, ka Jūs uzzināt, ka klasē, kurā Jūs pasniedzat, mācās 16 gadus vecs skolēns, kuram ir attiecības ar sava dzimuma pārstāvjiem. Kā Jūs, visticamāk, rīkotos?

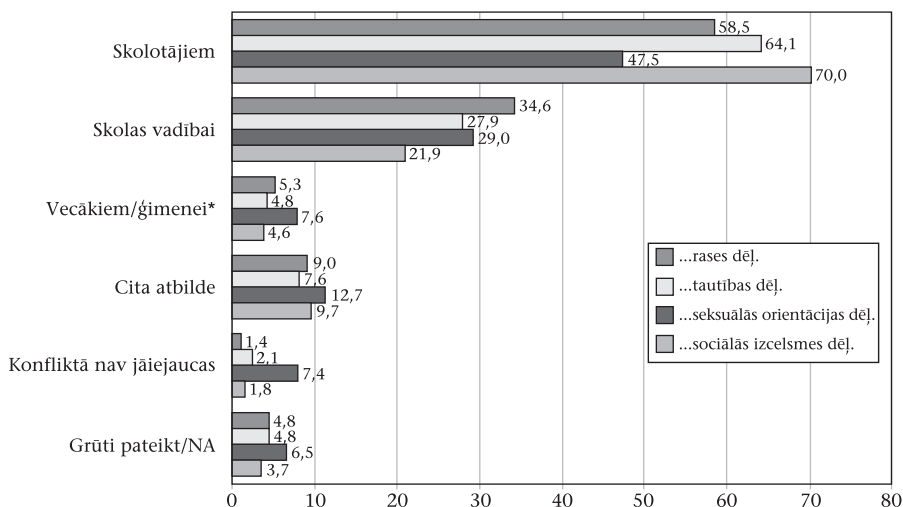


Būtisks jautājums, kas ļauj pārbaudīt skolotāju gatavību uzturēt skolā no aizspriedumiem un savstarpējiem aizvainojumiem brīvu gaisotni, ir jautājums par skolotāja gatavību risināt konfliktus klasē, ja tie notiek skolēnu atšķirības dēļ (sociālās izcelsmes, tautības, citu atšķirību dēļ).

Arī situācijās, kad skolotājiem tiek piedāvāti dažādi hipotētiska skolēnu konflikta iemesli, skolotāji pauž lielāku gatavību iesaistīties konflikta risināšanā, ja skarta skolēna sociālā izcelsme, un mazāku, ja skarta skolēna rase vai seksuālā orientācija.

8. grafiks Skolotāju gatavība iesaistīties konfliktu risināšanā

Klasēs dažkārt ir vērojami konflikti, tiek izrādīta slēpta vai atklāta neiecietība pret skolēniem, kuri atšķiras no vairākuma kādas noteiktas pazīmes dēļ. Kā, Jūsprāt, būtu vislabāk rīkoties gadījumos, ja konflikts notiek skolēna...



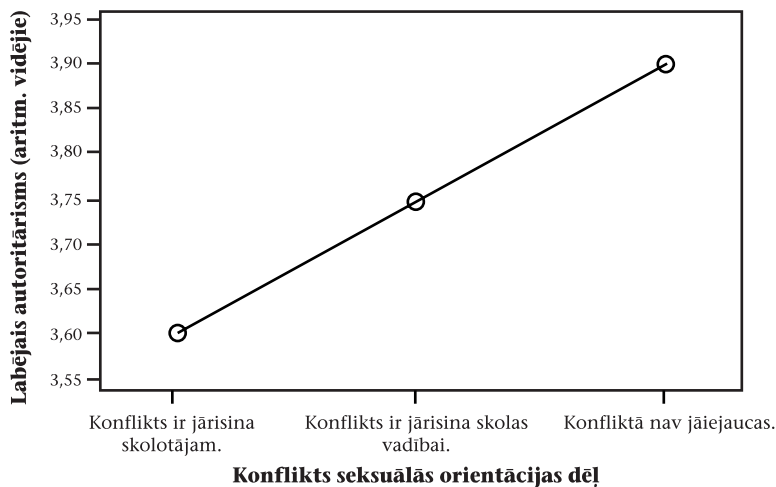
* Šis atbilžu variants netika piedāvāts, bet tika minēts kā "cita atbilde".

Atšķirībā no gadījumiem, kad konflikts notiek skolēna tautības dēļ, skolotāja gatavība risināt konfliktu, kas notiek skolēna rases, sociālās izcelsmes vai seksuālās orientācijas dēļ, ir atkarīga no skolotāja labējā autoritārisma līmeņa. Jo augstāki skolotāja LAS rādītāji, jo lielāka varbūtība, ka skolotājs neiesaistīsies šāda konflikta risināšanā un ļaus skolēnam pašam tikt galā ar neiecietības problēmām klasē. Diezgan augstie autoritārisma rādītāji Latvijas skolotāju vidū nozīmē, ka ir iespējamās situācijas, kad Latvijas skolās skolotāji nemēģina novērst vai risināt konfliktus, kuros skolēni cieš no klases biedru negatīvas

attieksmes savas atšķirības dēļ. Īpaši bieži šādam riskam pakļauti skolēni ar atšķirīgu seksuālo orientāciju: skolotāji ar augstiem LAS rādītājiem neuzskatīs par nepieciešamu mazināt spriedzi klasē, ja konflikts notiek skolēna seksuālās orientācijas dēļ (sk. grafiku).

9. grafiks

Skolotāja atbildes korelācija ar autoritārisma rādītājiem: gadījums, ja konflikts klasē notiek skolēna seksuālās orientācijas dēļ



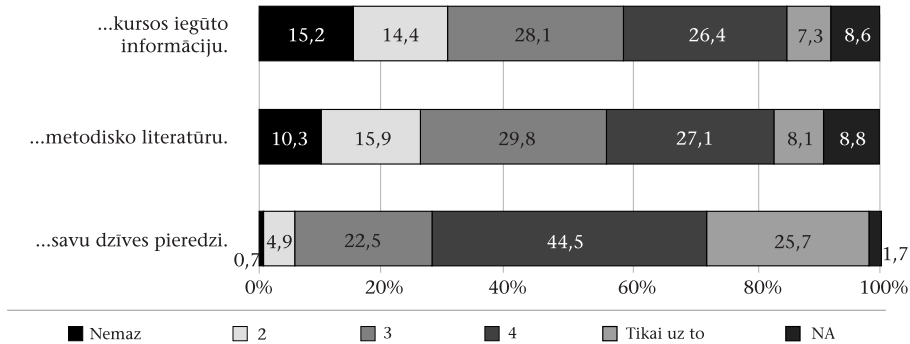
7. Kur skolotāji smeļas izpratni par toleranci?

Paša skolotāja pieredze ne vienmēr var sniegt atbildes uz dilemmām, kas saistītas ar tolerances veicināšanu skolā. Vairāki pētījumi rāda, ka sekmīgāka lēmumu pieņemšana ir iespējama, ja lēmējs nebalstās tikai uz savu pieredzi vai intuīciju.²⁰ Tāpēc viens no pētījuma uzdevumiem bija arī noskaidrot, cik lielā mērā skolotāji, līdztekus savai pieredzei, paļaujas uz citiem informācijas avotiem un uz palīgīdzekļiem, kas palīdz mācīt toleranci. Šajā nolūkā skolotājiem tika piedāvāts novērtēt, cik lielā mērā tolerances ieaudzinašanā viņi paļaujas uz savu pieredzi, kursos iegūtu informāciju un metodisko literatūru.

²⁰ Sk., piemēram, Dawes, R. M. The Robust Beauty of Improper Linear Models in Decision Making. *American Psychologist*, July 1979, pp. 572–582.

10. grafiks
Tolerances izpratnes informācijas avoti

Cik lielā mērā, mācot skolēniem par toleranci un cieņu pret cilvēku dažādību, Jūs balstāties uz...

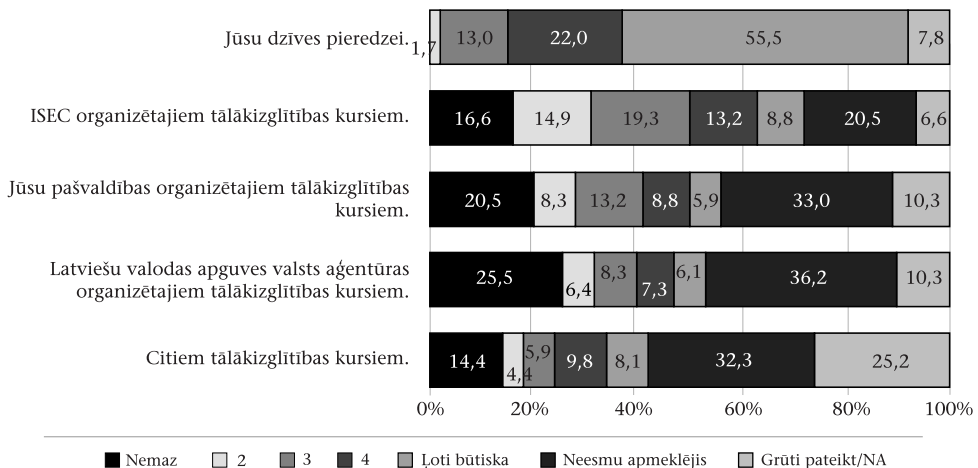


Kā rāda skolotāju atbildes, dzīves pieredze ir izteikti svarīgākais skolotāju iedvesmas avots, mācot par toleranci. Tālākizglītības kursu un metodiskās literatūras salīdzinošā nozīme ir maza (tikai ap 35% skolotāju nopietni paļaujas uz šiem avotiem). Tas nozīmē, ka tradicionālie izglītības politikas veidotāju instrumenti (kursi un metodiskā literatūra) maz ietekmē iecietības veicināšanas jomu, jo sasniedz skolotāju mazāko daļu.

Dzīves pieredze tiek nosaukta arī par svarīgāko no mācību iespējām, kas palīdz apgūt prasmi mācīt par toleranci un sabiedrības dažādību (sk. 11. grafiku).

11. grafiks
Mācību iespēju nozīmīguma novērtējums

Cik liela nozīme, apgūstot prasmes mācīt par toleranci un sabiedrības dažādību, ir katrai no uzskaitītajām mācību iespējām?



Tikai salīdzinoši neliels skolotāju procents uzskata kursu piedāvājumu par svarīgu mācību iespēju šajā jomā. Tā ISEC organizēto tālākizglītības kursu piedāvājumu šajā jomā kā būtisku vai ļoti būtisku palīdzību vērtē 22% skolotāju. Citu kursu devumu tolerances mācīšanā novērtē vēl zemāk.

Skolotāju samērā zems vērtējums par kursu ietekmi uz tolerances mācīšanu var būt saistīts ar to, ka jaunie pamatizglītības standarti, kur sabiedrības procesu izpratnei ir atvēlēta zināma loma, ieviesti visai nesen, un ne katram skolotājam bijusi iespēja saskarties ar šo standartu metodisko atbalstu savā tālākizglītības pieredzē.

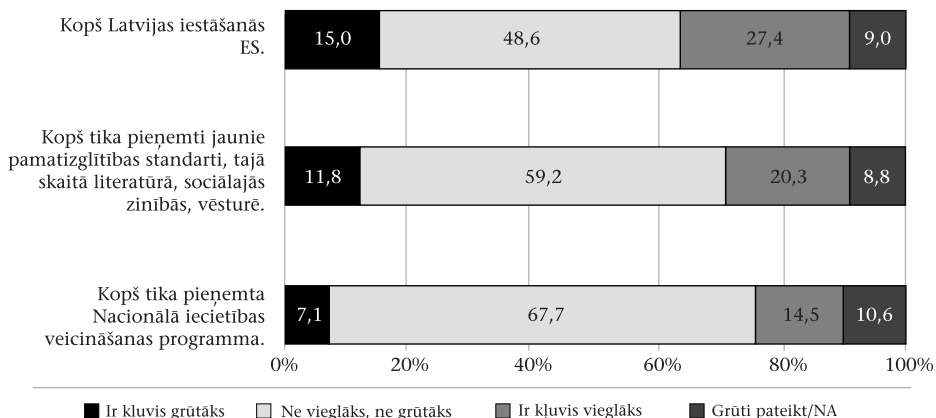
Vēl viens jautājums attiecībā uz skolotāju vērtējumu par ārējo faktoru ietekmi uz tolerances mācīšanu ir tas, kā valsts politika un dalība ES ietekmē šo uzdevumu.

Atbilde uz šo jautājumu ļauj spriest par to, cik lielā mērā valsts politikas instrumenti, piemēram, pamatizglītības standarti un iecietības veicināšanas programma, skolotāju uztverē saistās ar viņu darbu tolerances audzināšanas jomā. No atbildēm izriet, ka dalība ES un valsts politikas dokumenti, kas saistīti ar iecietības veicināšanu, skolotāju vērtējumā ļoti ierobežoti ietekmē viņu uzdevumu šajā jomā – vairākums nesaskata valsts politikas ietekmi tolerances mācīšanā.

Turklāt ap 15% skolotāju uzskata, ka ir kļuvis grūtāk mācīt skolēniem labvēlīgu un tolerantu attieksmi pret citiem cilvēkiem, citām kultūrām un citām tautām, košā Latvija iestājusies ES (sk. nākamo grafiku).

12. grafiks Tolerances nozīmīguma novērtējums

Cik lielā mērā skolotāja uzdevums – mācīt skolēniem par labvēlīgu un tolerantu attieksmi pret citiem cilvēkiem, citām kultūrām, citām tautām – ir kļuvis vieglāks vai grūtāks pēc zemāk minētajiem notikumiem?



8. Secinājumi un ieteikumi

Skolotāja darbs Latvijā ir saistīts ar lieliem izaicinājumiem un salīdzinoši zemu ārējo motivāciju un atbalstu. Kopš neatkarības atgūšanas Latvijas izglītības sistēmā notikušas nepārtrauktas pārmaiņas, bet izglītības darbiniekiem pieejamie resursi visu laiku saglabājušies zemā līmenī, veidojot “liela izaicinājuma, maza atbalsta” attīstības scenāriju. Izglītības pētnieki Lielbritānijā ir secinājuši, ka šāds attīstības scenārijs parasti izraisa konfliktus un demoralizāciju.²¹ Tas sakrīt ar Latvijas izglītības sistēmas pieredzi – mazākumtautību izglītības reformas nemierīgo gaitu un skolotāju protestiem pret zemo atalgojumu.

Ņemot vērā nelabvēlīgu ārējo vidi, nav nejauši, ka skolotāju izdegšanas rādītāji ir diezgan augsti un skolotāji ne vienmēr ir ar mieru pieņemt jaunus risinājumus tolerances audzināšanas jomā un smelties iedvesmu no citu pieredzes un metodiskās literatūras.

- Pētījuma rezultāti norāda uz salīdzinoši augstiem autoritārisma rādītājiem skolotāju vidū. Tas nozīmē, ka daudzi skolotāji Latvijas sabiedrībā un darbā paļaujas uz autoritāti un hierarhiju, nevis uz sadarbību ar skolēniem un savstarpēju cieņu. Latvijas skolās nepieciešams veicināt izpratni par sadarbību ar skolēniem kā pedagoģiskā procesa vērtīgu sastāvdaļu.
- Skolotāju atbildes liecina, ka, saskaroties ar jautājumiem par toleranci un sabiedrības dažādību, skolotāji retāk meklē palīdzībuursos un metodiskajā literatūrā, bet biežāk paļaujas uz savu dzīves pieredzi. Tomēr neviena cilvēka pieredze nav absolūta, un vide, kur notikusi pašu skolotāju personības izaugsme, var nopietni atšķirties no vides, kurā dzīvos un strādās viņu skolēni. Paļaušanās tikai uz savu pieredzi nenodrošina vajadzību pēc atgriezeniskās saites, neļauj izmantot labo praksi un smelties iedvesmu citu skolotāju un pedagoģijas speciālistu izveidotajās metodēs. Tāpēc skolotāju izglītībā un tālākizglītībā nepieciešams celt citu pieredzes, labās prakses un metodiskās literatūras vērtību skolotāju acīs. Ņemot vērā autoritātes nozīmi (ko prognozē autoritārisma rādītāji), ir ļoti svarīgi, lai toleranci būtu nepārprotams politiskās un administratīvās vadības atbalsts – gan valsts politikas dokumentos un komunikācijā, gan arī skolas vadības darbības stilā. Iecietības un pilsoniskās izglītošanas tēmu ignorēšana Izglītības attīstības pamatnostādņēs ir kļūda, bet to var novērst, iekļaujot šīs tēmas jaunajos politikas dokumentos. Tāpat nepieciešams plašāk informēt skolotājus par Nacionālo iecietības veicināšanas programmu un tās mērķiem, jo skolotāji kopumā maz apzinās sakaru starp šo programmu un tolerances mācīšanu.
- Daļa skolotāju nav gatavi klasē novērst un risināt konfliktus, kas saistīti ar skolēna atšķirību no citiem (tautību, rasi, seksuālo orientāciju). Skolotāju

²¹ Barber, M. The Next Stage for Large Scale Reform in England: From Good to Great. Vision 2020. Second International Online Conference, 2002. Technology Colleges Trust.

izglītības un tālākizglītības saturā būtu plašāk jāiekļauj tēmas par konfliktu risināšanu klasē.

- Kopumā skolotājiem pietrūkst orientieru tolerances tēmā, un izpratnei par to, ko aptver tolerances jēdziens un cieņa pret dažādību, joprojām ir gadījuma raksturs. No vienas puses, skolotāji uzskata, ka tiem nav vajadzīgas papildu zināšanas starpkultūru izglītībā un metodikā, kā veicināt iecietību skolā. No otras puses, tie paši skolotāji atzīmē, ka nezinātu, kā būtu jārikojas, ja citādāko bērnu kļūtu vairāk nekā tikai daži. Skolotājiem lielākās bažas rada nevis ikdienu skolā un tajā nereti pastāvošā neiecietība pret nabadzīgākajiem, fiziski vai garīgi vājāk attīstītajiem bērniem, bet gan provizoriskā nākotne, kurā kā nenovēršamu faktu viņi pieņem prognozi, ka skolā mācīsies citu tradīciju un kultūru bērni. Pašlaik skolotāji nezina, kā tas mainīs skolu un viņu ikdienu un kā uz šiem izaicinājumiem atbildēt.

Izmantotā literatūra

Altemeyer, R. (1996). *The Authoritarian Specter*. Harvard University Press.

Altemeyer, R. (1998). The other "authoritarian personality." In: M. Zanna (Ed.). *Advances in Experimental Social Psychology*, 30 (pp. 47–92). San Diego: Academic Press.

Austers, I., Golubeva, M., Kovaļenko, M., Strode, I. (2006). *Daudzveidība ienāk latviešu skolās. Providus*.

Barber, M. (2002). The Next Stage for Large Scale Reform in England: From Good to Great. Vision 2020. Second International Online Conference. Technology Colleges Trust.

Batelaan, P. (1998). Towards an Equitable classroom. International association for Intercultural Education.

Jost, J. T., Glaser, J., Kruglanski, A. W., & Sulloway, F. J. (2003). Political conservatism as motivated social cognition. *Psychological Bulletin*, 129(3), pp. 339–375.

Kruglanski, A. W., & Webster, D. M. (1996). Motivated closing of the mind: "Seizing" and "freezing". *Psychological Review*, 103, pp. 263–283.

Mannetti, L., Pierro, A., Kruglanski, A. W., Taris, T., & Bezinovic, P. (2002). A cross cultural study of the need for cognitive closure scale: comparing its structure in Croatia, Italy, the USA and the Netherlands. *British Journal of Social Psychology*, 41, pp. 139–156.

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52:397–422.

Nieto, S. (1999). *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. Alpha Books. Saīsinātā versijā – *Starpkultūru izglītības antoloģija*, Sorosa fonds – Latvija, 2003, 19.–34. lpp.

Ose, L. (2006). Skolotāju pedagoģiskās darbības salīdzinoša analīze latviešu un mazākumtautību sākumskolu klasēs. (Nepublicēts promocijas darbs).

Sidanius, J. and Pratto, F. (2001). *Social Dominance: An Intergroup Theory of Social Hierarchy and Oppression*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ose, L., Osis, J. (2006). Pētījumos balstītās stratēģijas tolerances veicināšanai. Dialogi.lv.
<http://iecietaiba.dialogi.lv/article.php?id=1644&la=2>

Wilber, K. (2000). *A Brief History of Everything*. Shambala, Boston.

Sagatavota iespiešanai SIA "Nordik". Reģ. apl. Nr. 2-0792. Adrese – Daugavgrīvas ielā 36-9,
Rīgā, LV-1048, tālr. 7602672. Iespiesta un brošēta Jelgavas tipogrāfijā.

