

UNIVERZA V LJUBLJANI
FILOZOFSKA FAKULTETA
ODDELEK ZA SLOVENISTIKO
ODDELEK ZA GEOGRAFIJO

DIPLOMSKO DELO

LJUBLJANA, 2016

KRISTINA MOIČEVIĆ

UNIVERZA V LJUBLJANI
FILOZOFSKA FAKULTETA
ODDELEK ZA SLOVENISTIKO
ODDELEK ZA GEOGRAFIJO

DIPLOMSKO DELO
**RAZVIJANJE MEDKULTURNE KOMPETENCE PRI POUKU SLOVENŠČINE IN
GEOGRAFIJE V GIMNAZIJI**

Študijski program:
SLOVENISTIKA – D
GEOGRAFIJA – D

Mentorici: doc. dr. Jerca Vogel
izr. prof. dr. Tatjana Resnik Planinc

LJUBLJANA, 2016

KRISTINA MOIČEVIĆ

Izjavljam, da je diplomsko delo v celoti moje avtorsko delo.

Kristina Moičević

*Tisti, ki mu je sedanjost samo sedanjost,
ne ve nič o času, v katerem živi.*

Oscar Wilde

ZAHVALA

Mentoricama doc. dr. Jerci Vogel inizr. prof. dr. Tatjani Resnik Planinc se zahvaljujem za vse nasvete in strokovno pomoč pri nastajanju diplomskega dela. Hvala tudi gimnazijskim učiteljem slovenščine in geografije, ki so v raziskavi sodelovali.

Še posebej hvala moji družini, staršema in bratu, za vso podporo tekom študija. Hvala Gašperju, ker si verjel vame. Iskrena hvala prijateljem za vse spodbudne besede, ter vsem, ki so mi kakor koli pomagali pri nastajanju diplomskega dela.

Nenazadnje in predvsem pa iskrena hvala vsem učiteljem in učiteljicam, ki spodbujajo učence na njihovi poti, ne glede na njihovo različnost.

RAZVIJANJE MEDKULTURNE KOMPETENCE PRI POUKU SLOVENŠČINE IN GEOGRAFIJE V GIMNAZIJI

Izvleček

Diplomsko delo se ukvarja z razvijanjem medkulture kompetence pri pouku slovenščine in geografije v splošnih, klasičnih in strokovnih gimnazijah. V teoretičnem delu smo predstavili značilnosti in koncepte medkulturnega izobraževanja ter pregledali njegove sistemske spodbude v nekaterih mednarodnih in slovenskih zakonodajnih dokumentih. Predstavili smo sestavine medkulture kompetence, utemeljili, zakaj jih potrebujemo ter na kakšne načine jih pri pouku slovenščine in geografije razvijamo. V empiričnem delu diplomskega dela nas je zanimalo, v kolikšni meri se sestavine medkulture kompetence razvijajo pri jezikovnem delu pouka slovenščine in pri pouku geografije v splošnih, klasičnih in strokovnih gimnazijah. Analizirali smo v šolskem letu 2015/16 aktualna učna načrta za slovenščino in geografijo v splošnih, klasičnih in strokovnih gimnazijah, veljavne gimnazijske učbenike za oba predmeta, na koncu pa smo s pomočjo analize rezultatov anketnega vprašalnika ugotavljali, kako medkulturnost pojmujejo gimnazijski učitelji slovenščine in geografije, kakšen pomen ji pripisujejo, kako pogosto pri pouku težijo k njenemu razvijanju ter katera učila pri tem uporabljajo, predvsem pa, kakšna stališča imajo sami do kulturne raznolikosti. V aplikativnem delu smo dodali učni pripravi za pouk slovenščine in geografije v gimnazijah, kot primer učnih ur, pri katerih razvijamo kritično sporazumevalno in medkulturno zmožnost.

Ključne besede: medkulturno izobraževanje, medkulturna kompetenca, pouk slovenščine, pouk geografije

DEVELOPING INTERCULTURAL COMPETENCE IN SLOVENE AND GEOGRAPHY CLASSES IN GENERAL HIGH SCHOOL (GYMNASIUM)

Abstract

The thesis addresses the issue of developing intercultural competence in Slovene and Geography classes in general high school (gymnasium). The theoretical part of the thesis introduces key features and concepts of intercultural education and provides an overview of its systemic initiatives in some international and Slovene legal documents. The thesis proceeds with an outline of the components of intercultural competence, establishing why it is needed, as well as how to develop it in the instruction of Slovene and Geography. The empirical part of the thesis explores to what extent components of intercultural competence are developed in the linguistic part of Slovene classes as well as in Geography classes in high school. The 2015/16 Slovene and Geography curriculums and high school textbooks were analysed. At the end, the results of the survey were analysed in order to shed some light on how high school teachers of Slovene and Geography view interculturalism, how much importance they attribute to it, how frequently they aim to develop it in the classroom, what materials they use in doing so and especially what views on intercultural differences they personally hold. The applied part of the thesis comprises two teaching plans for Slovene and Geography high school instruction, as examples of lessons where critical communicative and intercultural competence is developed.

Key words: intercultural education, intercultural competence, Slovene instruction, Geography instruction

KAZALO

1.	UVOD.....	1
1.1.	Namen in cilj diplomskega dela.....	2
1.2.	Metodologija dela	3
2.	TEORETIČNI DEL	4
2.1.	MEDKULTURNO IZOBRAŽEVANJE	4
2.1.1.	Večkulturnost (multikulturnost) in medkulturnost (interkulturnost)	4
2.1.2.	Koncept in značilnosti medkulturenega izobraževanja	5
2.1.2.1.	Banksovih pet dimenzij medkulturenega izobraževanja	7
2.1.2.2.	Model medkulturene vzgoje in izobraževanja Christine E. Bennett.....	9
2.1.3.	Sistemske spodbude medkulturenega izobraževanja.....	10
2.1.3.1.	Konvencija o otrokovih pravicah.....	11
2.1.3.2.	Bela knjiga	11
2.1.3.3.	Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja	12
2.1.3.4.	Zakon o osnovni šoli.....	13
2.1.3.5.	Zakon o gimnazijah	13
2.2.	MEDKULTURNA KOMPETENCA	15
2.2.1.	Kaj je medkulturena kompetenca	15
2.2.2.	Medkulturena kompetenca kot del vseživljenjskega učenja.....	17
2.2.3.	Zakaj potrebujemo medkultureno kompetenco	18
2.2.4.	Kako razvijamo medkultureno kompetenco	19
2.2.4.1.	Večperspektivni učni načrti	20
2.2.4.2.	Večperspektivni učbeniki.....	22
2.2.4.3.	Učitelj kot medkulturena oseba	24
2.3.	RAZVIJANJE MEDKULTURNE KOMPETENCE.....	27
2.3.1.	Kultureno odgovorni pedagoški pristopi	27
2.3.2.	Razvijanje medkulturene kompetence pri pouku slovenščine	30
2.3.2.1.	Pouk jezika.....	31
2.3.2.2.	Pouk književnosti.....	34
2.3.3.	Razvijanje medkulturene kompetence pri pouku geografije	36
3.	EMPIRIČNI DEL	38

3.1.	RAZISKOVALNI PROBLEM.....	38
3.1.1.	Oprelitev raziskovalnega problema.....	38
3.1.2.	Raziskovalna vprašanja.....	38
3.1.3.	Raziskovalne hipoteze	39
3.2.	METODOLOGIJA	40
3.2.1.	Raziskovalne metode	40
3.2.2.	Raziskovalni postopki.....	40
3.2.2.1.	Anketiranje učiteljev	41
3.3.	REZULTATI Z RAZPRAVO.....	44
3.3.1.	Analiza gimnazijskih učnih načrtov za slovenščino in geografijo.....	44
3.3.1.1.	Analiza gimnazijskega učnega načrta za slovenski jezik.....	44
3.3.1.2.	Analiza gimnazijskega učnega načrta za geografijo	51
3.3.1.3.	Zaključek analize in kratka primerjava učnih načrtov za slovenščino in geografijo	60
3.3.2.	Analiza gimnazijskih učbenikov za slovenščino in geografijo	63
3.3.2.1.	Analiza gimnazijskih učbenikov za slovenščino	63
3.3.2.2.	Analiza gimnazijskih učbenikov za geografijo	77
3.3.2.3.	Zaključek analize in kratka primerjava učbenikov za slovenščino in geografijo	91
3.3.3.	Anketiranje gimnazijskih učiteljev slovenščine in geografije	93
3.3.3.1.	Pojmovanje medkulturnosti	93
3.3.3.2.	Pomen razvijanja medkulturne kompetence pri pouku.....	94
3.3.3.3.	Pogostost razvijanje medkulturne zavesti pri pouku.....	98
3.3.3.4.	Integracija medkulturne vsebine v pouk	100
3.3.3.5.	Učiteljeva stališča do kulturne raznolikosti in medkulturnosti	103
3.3.3.6.	Vključevanje dijakov iz različnih kulturnih ozadij (pedagogika enakopravnosti).....	107
4.	APLIKATIVNI DEL	113
4.1.	PRIMER UČNE PRIPRAVE ZA SLOVENŠČINO	113
4.2.	PRIMER UČNE PRIPRAVE ZA GEOGRAFIJO	121
5.	ZAKLJUČEK	135
6.	SUMMARY	138
7.	LITERATURA IN VIRI.....	141
8.	SEZNAM PREGLEDNIC IN GRAFOV	146
8.1.	Seznam preglednic	146

8.2. Seznam grafov	146
9. PRILOGE.....	148

1. UVOD

Evropska družba se je v 20. stoletju začela soočati z večkulturnostjo in večjezičnostjo in to sprejemati kot del evropske identitete in tradicije, v vzgojno-izobraževalnem procesu pa se je začel razvijati model medkulturne vzgoje in izobraževanja. Prvi zametki so se pojavili v Združenih državah Amerike kot odziv na pomanjkljivosti izključujočih in asimilacijskih oblik šolanja in kot odgovor na rasizem, etnocentrizem in jezikovno diskriminacijo v izobraževanju. Model medkulturne vzgoje in izobraževanja v Združenih državah Amerike je bil posledica najmanj treh dejavnosti po koncu druge svetovne vojne: gibanja za državljanske pravice, dejavnosti skupnosti pri kritičnem presojanju učnih načrtov in učbenikov, ki vsebujejo predsodke, ter preseganja rasističnih domnev o učnih (ne)zmožnostih posameznih etničnih skupnosti (Vižintin, 2013).

Podobno razvojno črto modela medkulturne vzgoje in izobraževanja kot Severna Amerika in Avstralija kaže tudi Evropa, sploh države z večjim številom priseljencev, npr. Francija, Nemčija, Belgija in Nizozemska (Portera, 2008), saj je bil razvoj medkulturnega izobraževanja tudi tu povezan s priseljevanjem v drugi polovici 20. stoletja. Po koncu druge svetovne vojne se je Evropa kot celina izseljevanja postopoma prelevila v celino priseljevanja. V petdesetih in šestdesetih letih 20. stoletja sta obstajali dve obliki migracij: (nekdanje) kolonije so zapuščali tisti, ki so se vračali v matično državo in pripadniki različnih etničnih skupin, po drugi strani pa so razvitejše države začele novačiti delavce iz Južne Evrope, ki so se trgu dela pridružili večinoma kot fizični delavci (Klemenčič, Štremfel, 2011). Navkljub prvotnemu pričakovanju, da se bodo sčasoma vrnil, od koder so prišli, se je izkazalo, da je njihova naselitev trajna; z ali za njimi so prišli družinski člani, ki so zdaj tretja in tudi največja skupina priseljencev v večini zahodnoevropskih držav (Vižintin, 2013). Nazadnje pa je Evropa sprejela tudi veliko število beguncev, najbolj raznoliko skupino priseljencev. Januarja 2013 je bilo v Evropski uniji prijavljenih 20,3 milijona tujih državljanov, kar predstavlja kar 4,1 % evropskega prebivalstva (Migration and migrant population statistics, 2014). Evropska unija se sooča tudi z vse večjimi begunskimi tokovi iz vojnih žarišč Bližnjega vzhoda, ki bodo zagotovo močno vplivali na etnično podobo Evrope, kot smo jo poznali doslej.

V poznih devetdesetih letih 20. stoletja in v prvih desetletjih 21. stoletja, po padcu Berlinskega zidu in po nastanku številnih držav v Vzhodni in Srednji Evropi, Svet Evrope podpira številne projekte, spodbuja izobraževanje o manjšinah, sodelovanje med evropskimi državami, medkulturno izobraževanje ter izobraževanje za demokratično državljanstvo, človekove pravice, medkulturni in medverski dialog (Rey, 2011; cv: Vižintin, 2012). Evropa je torej sprejela dejstvo, da postajajo evropske države večkulturne, še več, sprejela je tudi, da to prinaša v življenje Evropejcev novo kakovost. Cilj je postal naučiti se živeti in delovati v različnosti (Skubic Ermenc, 2003).

Medkulturno izobraževanje in medkulturna pedagogika sta danes pojmovani kot najbolj primeren odziv na pojav globalizacije in naraščajočo konvergenco različnih jezikovnih, verskih, kulturnih vzorcev obnašanj in načinov razmišljanja. Ker je skoraj vsa sodobna družba

večkulturna, število priseljencev pa še vedno narašča, to vzbuja zahtevo po demokratični ureditvi skupnega življenja, predvsem na podlagi univerzalnih človekovih pravic, pravic, ki jih lahko zahteva vsak človek, neodvisno od svojega etničnega, socialnega in kulturnega izvora, veroizpovedi in barve kože.

Strokovne razprave o večkulturnem in medkulturnem izobraževanju, medkulturni kompetenci in medkulturnosti kot pedagoškem načelu so se razvile tudi v Sloveniji, vendar mnogi pedagogi opozarjajo, da je razkorak med načelnim zavzemanjem za medkulturnost in dejanskimi šolskimi praksami še vedno velik (Vižintin, 2012). Kljub temu, da je bila Slovenija večkulturna država že ob svojem nastanku leta 1991, se o kulturnih razlikah ni govorilo toliko kot danes. Status ustavno priznanih manjšin imata zgolj italijanska in madžarska manjšina ter s tem pravico do šolanja v svojem jeziku. Romi imajo po ustavi posebne pravice, medtem ko priseljenci iz nekdanjih jugoslovanskih republik in Kosova nimajo statusa ustavnih manjšin in tako tudi ne s tem povezanih pravic (Vrečer, 2011a).

Glede najosnovnejšega in najširšega cilja medkulturnega izobraževanja si je enotna večina teoretikov, tj. doseči povečano komunikacijo in razumevanje med kulturami, narodi, skupinami in posamezniki. Skupni cilji različnih pedagoških pristopov medkulturnega izobraževanja so še prepoznavanje lastnega neizbežnega etnocentrizma, graditev tolerantnosti, sprejemanje etničnosti, pozornost do jezikov manjšin, problematizacija rasizma, poudarjanje skupnega, spodbujanje k solidarnosti, racionalno reševanje konfliktov med kulturami ter ozaveščanje o možnosti vzajemne kulturne bogatitve (Klemenčič, Štremfel, 2011).

Tako pri pouku slovenščine kot geografije lahko s primernim odnosom in pristopom pomembno vplivamo na razumevanje medkulturnosti in razvijanje medkulturnih kompetenc. Ozaveščanje o medkulturni družbi in njenem sobivanju je ena od pomembnih odgovornosti vseh držav članic Evropske unije, ki naj mlade izobrazi za bivanje v demokratični večkulturni in večjezični družbi.

1.1. Namen in cilj diplomskega dela

Namen diplomskega dela je bil ugotoviti, v kolikšnem obsegu so v učnih načrtih in veljavnih učbenikih za slovenščino in geografijo v splošnih, klasičnih in strokovnih gimnazijah zastopani učni cilji in vsebine, povezani z razvijanjem sestavin medkulturne kompetence. Tudi zaradi lastne medkulturne izkušnje nas je zanimalo, kakšen je odnos gimnazijskih učiteljev do kulturne raznolikosti in medkulturnosti, kar smo ugotavljali na podlagi podatkov, pridobljenih s pomočjo anketnega vprašalnika. Učna načrta in učbenike za slovenščino in geografijo v šolskem letu 2015/2016 smo analizirali s pomočjo kvalitativne analize vsebine, podatke anketnega vprašalnika pa smo obdelali s pomočjo kvantitativnih metod.

Glavni cilji diplomskega dela so:

- predstaviti temeljne značilnosti modela medkulturne vzgoje in izobraževanja;
- predstaviti sistemske spodbude medkulturnega izobraževanja v Republiki Sloveniji;

- opredeliti sestavine medkulturne kompetence ter pomen razvijanje le-teh pri pouku slovenščine in geografije v splošnih, klasičnih in strokovnih gimnazijah;
- ugotoviti, v kolikšni meri je koncept medkulturnosti zastopan v učnih načrtih in učbenikih za pouk slovenščine in geografije v splošnih, klasičnih in strokovnih gimnazijah;
- ugotoviti, kako učitelji slovenščine in geografije pojmujejo koncept medkulturnosti ter kakšna so njihova stališča do le-te;
- oblikovati vzorčni učni pripravi za uro pouka slovenskega jezika in geografije v splošnih, klasičnih in strokovnih gimnazijah, s pomočjo katerih bomo udeleževali koncept razvijanja kritične sporazumevalne in medkulturne zmožnosti.

1.2. Metodologija dela

Diplomsko delo je sestavljeno iz teoretičnega, empiričnega in aplikativnega dela.

V teoretičnem delu smo najprej predstavili opredelitev pojmov večkulturnost in medkulturnost, nato smo predstavili koncept in značilnosti medkulturnega izobraževanja. Znotraj omenjenega poglavja smo citirali model dveh avtorjev, tj. Banksovih pet dimenzij medkulturnega izobraževanja ter model Christine E. Bennett. V nadaljevanju smo pregledali ključne dokumente in zakone na področju vzgoje in izobraževanja v Sloveniji, nato pa smo se osredotočili na sestavine medkulturne kompetence ter pomen in načine razvijanja le-teh pri pouku slovenščine in geografije.

Empirični del je razdeljen na tri dele. V prvem delu smo predstavili rezultate analize gimnazijskih učnih načrtov za slovenščino in geografijo, v drugem delu smo analizirali gimnazijske učbenike za slovenščino in geografijo po Katalogu učbenikov za šolsko leto 2015/2016, tretji del empiričnega dela pa je predstavitev rezultatov anketne raziskave, ki smo jo izvedli med gimnazijskimi učitelji slovenščine in geografije.

V aplikativnem delu smo zajeli primer učne priprave za pouk slovenščine in geografije, ki omogoča razvijanje medkulturne kompetence, jezikovne kulturne zavesti in kritične sporazumevalne zmožnosti pri dijakih.

2. TEORETIČNI DEL

2.1. MEDKULTURNO IZOBRAŽEVANJE

V poglavju predstavljamo razlikovanje med terminoma več- in medkulturnost ter koncept in značilnosti medkulturnega izobraževanja po Banksu in Bennettovi. Na koncu smo vključili še podpoglavje o sistemskih spodbudah medkulturnega izobraževanja.

2.1.1. Večkulturnost (multikulturnost) in medkulturnost (interkulturnost)

Kulturna pluralnost, različnost, raznolikost, multikulturnost, večkulturnost, interkulturnost, medkulturnost, medkulturne kompetence, kulturna raznolikost, multikulturno izobraževanje so pojmi, ki v današnjem času opisujejo družbe, katerih pripadniki pripadajo različnim veram, etničnim skupinam, jezikom in, navsezadnje, tudi različnim kulturnim okoljem. Vsi navedeni pojmi pa pravzaprav imajo skupno lastnost, in sicer gre pri vseh za prisotnost in sobivanje različnih etničnih skupin na nekem geografskem območju (Weiss, 2007). Na svetu je le nekaj držav, ki jih ne prežema multikulturna (večkulturna) heterogenost, menita Lukšič Hacin (Medkulturne kompetence v izobraževanju odraslih, 2009) in Vrečer (2011a). Multikulturnost in s tem multikulturalizem ima namreč svoje korenine daleč v zgodovini človeštva, njegovi temelji pa so bili postavljeni, ko je prišlo do preseljevanj ljudstev.

Preseljevanja germanskih, slovanskih in sarmatsko-mongolskih ljudstev so povzročila propad rimskega imperija, na njegovih temeljih pa so nastale nove države. Sledili so procesi, ki so oblikovali osnovo za etnično pestrost Evrope. Med sosednjimi kulturami je prihajalo do različnih procesov prepletanja ali do prevlade ene kulture nad drugo, vzporedno s procesi prepletanja pa je prihajalo tudi do procesov postopnega ločevanja v že obstoječi etničnosti ali med sorodnimi etničnimi skupnostmi. Pomembne posledice so pustili tudi stoletni vpadi Turkov v Evropo, istočasno pa je že prihajalo do postopnega prodiranja Evrope v svet. Kolonizacija neevropskega sveta je povzročila začetni val razseljevanja ljudi iz evropskega prostora po svetu. Ne samo da so se priseljenci ločili od avtohtonih prebivalcev, tudi med njimi samimi je prihajalo do ločevanja po etničnem in verskem ključu. Vse to, poleg tega pa še pojav suženjstva in nasilne selitve številnega prebivalstva iz Afrike v Ameriko, je izrazito spremenilo etnično podobo sveta. Hkratno se je v Evropi postopoma razvijala nacionalna država z ostrimi mejami, ki se niso pokrivala z etničnimi mejami – pojavile so se manjšine. Neprestane vojne so pustile posledice, z gospodarsko dinamiko pa je prihajalo do vnovičnega priseljevanja ljudi, ki so iskali delo v Evropi in drugod. Multikulturalizem oziroma kulturna in etnična heterogenost je posledica vseh navedenih procesov (Medkulturne kompetence v izobraževanju odraslih, 2009).

Obstaja več različnih definicij pojma multikulturnost, večina teoretikov pa se strinja, da multikulturnost ne pomeni le mirnega sobivanja ljudi, temveč gre predvsem za simbiozo kultur

in medsebojno učenje pripadnikov ene kulture (Weiss, 2007), saj zgolj sobivanje različnih kultur ne predpostavlja njihovega priznavanja, razumevanja in spoštovanja, nasprotno, prihaja lahko celo do stigmatiziranja in izključevanja. Številne kulturne skupine v sodobnem svetu se namreč kljub svojim državljanskim pravicam še vedno počutijo odrinjene na rob, in to ne samo zaradi svojega družbeno-ekonomskega statusa, temveč prav zaradi svoje družbeno-kulturne identitete oz. zaradi svoje »različnosti« (Kymlicka, 2005, cv: Klemenčič, Štremfel, 2011).

Kljub nekaterim ameriškim tradicijam, pri katerih razlikovanja med pojmom multikulturalnost (večkulturalnost) in interkulturalnost (medkulturalnost) ni zaslediti, pa v vseh uradnih dokumentih Evropske unije pojma označujeta dva različna pomena. Multikulturalnost je širši pojem, ki se je v Evropi uporabljal predvsem v osemdesetih letih 20. stoletja za označevanje večkulturne družbe in pomeni sobivanje kultur brez večjih interakcij med njimi. Pojem interkulturalnosti pa je razumljen kot medkulturna interakcija med različnim kulturami na nekem geografskem območju in označuje medkulturno komunikacijo med posamezniki, ki so pripadniki različnih področij družbenega življenja, tj. politično, kulturno, izobraževalno (Klemenčič, Štremfel, 2011).

V diplomskem delu bomo pojma večkulturalnost in medkulturalnost uporabljali na naslednji način: kadar se pojem nanaša na družbo, ga uporabljamo kot večkulturna družba, kadar pa se nanaša na izobraževanje, ga uporabljamo kot medkulturno izobraževanje (razen v dobesednih navedkih, kjer upoštevamo uporabljen termin avtorja citata). Na ta način želimo poudariti, da je cilj izobraževanja nedvomno uspešnejša medkulturna komunikacija in razvijanje medkulturnih kompetenc.

2.1.2. Koncept in značilnosti medkulturnega izobraževanja

Kot smo že omenili, je bil medkulturni pristop v Evropi vpeljan predvsem v povezavi z razmerami priseljencev v industrijskih državah kot strategija za preoblikovanje in spremembe v razmerjih moči, za oblikovanje prostora z enakimi pogoji za vse, ki so bili podcenjeni, za razvoj njihovih zmožnosti, kulturnih referenc in oblik izražanja, prepoznaval je neenakopravnost v izobraževalnih možnostih ter v jezikovni in kulturni izmenjavi (Vižintin, 2012). Poleg migracij je tudi globalizacija prinesla izzive izobraževalni praksi in izobraževalnemu sistemu, saj je bilo izobraževanje kot kulturno pogojen proces vedno pojmovano kot sredstvo za odzivanje na spremembe, ki jih globalizacija sproža (Klemenčič, Štremfel, 2011). »Medkulturno izobraževanje zato lahko razumemo kot aktualni odgovor na globalne družbene spremembe, ki se nanašajo na realno jezikovno ter kulturno raznolikost nenehno spreminjajoče se moderne družbe in obenem tudi na posledice evropske integracije in globalizacije« (Klemenčič, Štremfel, 2011, str. 47).

Micheline Rey von Allmen (2011; cv: Vižintin, 2013) izpostavlja, da je medkulturna vzgoja in izobraževanje koncept, namenjen vsem pripadnikom družbe, in poudarja, da medkulturni odnosi ne zadevajo samo tujcev ali katere koli druge posebne skupine. To ni izobraževanje za priseljence (t. i. »Ausländer Pedagogik« oz. pedagogika za tujce), kot je bilo poimenovano v nemškem jeziku, temveč je po definiciji vključevalno. Govori o vseh ljudeh, zato je za vse ljudi, ne glede na njihovo etnično pripadnost, sposobnosti, jezik, vero, spol, raso ali drugo razliko.

Nieto in Bode (2008; cv: Vižintin, 2013) celo trdita, da potrebujejo učenci iz dominantne kulture še več medkulturnega izobraževanja kot drugi, saj so le-ti običajno pomanjkljivo izobraženi ali celo neizobraženi o raznolikosti. Izobraževanje učencev iz dominantne skupine, ki dobijo vtis, da je njihov način življenja normativ in zato najpomembnejši, medtem ko so vsi ostali manj pomembni in drugorazredni, legitimira kulturno slepoto in superiornost. V šolah se npr. le redko govori o homoseksualcih, nekrščanskih praznikih, kulturi nedominantnih skupin, učenci prav tako ne dobijo npr. informacij o enostarševskih, rejniških ali istospolnih družinah, v katerih odraščajo otroci. Tako dobijo učenci nepopolne in nepravilne informacije o kompleksnosti in raznolikosti sveta (Klemenčič, Štremfel, 2011). Tudi Skubic Ermenc (2003), ki medkulturnost v pedagogiki razume kot pedagoško načelo, ki mora tako kot vsako drugo načelo prežemati vzgojo in izobraževanje na vseh mestih, kjer je to mogoče in relevantno, trdi, da ni dovolj, da medkulturna pedagogika usmerja pozornost zgolj na manjšinsko prebivalstvo, temveč pravi, da je njena najbolj bistvena naloga, da razširi ideje medkulturnosti na celotno prebivalstvo.

Mnogi raziskovalci medkulturne vzgoje in izobraževanja poudarjajo, da tako izobraževanje ni dejavnost za določeno obdobje dneva, niti neki poseben šolski predmet, ki bi ga bilo treba uvesti. Pravi medkulturni pristop je prisoten vsepovsod in prežema vse: šolsko klimo, fizično okolje, šolske učne načrte, odnose med učenci in učitelji; prisoten je pri vsaki šolski uri, v vsakem učnem načrtu, enoti, objavi, uradnem pismu; viden pri nabavi knjig in avdiovizualnih učil in pripomočkov za šolsko knjižnico, v igrah med odmori, postreženem kosilu (Vižintin, 2013).

Sonia Nieto in Patty Bode (2005; cv: Vižintin, 2013) trdita, da je medkulturno izobraževanje »filozofija, pogled na svet, ne samo program ali učitelj«. Tako Nieto kot tudi večina preostalih avtorjev velik pomen pripisujejo pedagoškim delavcem, saj se medkulturno izobraževanje začne pri učiteljih samih. Le učitelj, ki je sam medkulturno izobražen in ima razvito medkulturno kompetenco, lahko omogoči razvoj medkulturnega okolja.

Medkulturno izobraževanje je proces, vedno se spreminja in nikoli ne konča, šole pa morajo imeti vodilno vlogo pri ustvarjanju inkluzivne družbe in omogočati priložnosti za spoznavanje in doseganje vzajemnega spoštovanja. Banks (2010; cv: Vižintin, 2013) trdi, da gre za stalen in nepretrgan proces, saj bo idealizirane cilje, ki jih medkulturno izobraževanje zagovarja, v človeški družbi zelo težko doseči. Sonia Nieto (2008, cv: Vižintin, 2010) medkulturno izobraževanje definira z upoštevanjem družbeno-političnih razmer in opozarja, da takšno izobraževanje ne obstaja v vakuumu. Upoštevati je treba zgodovino priseljevanja, družbeno, politično in ekonomsko neenakopravnost ter izključevanje, še zlasti pa zgodovino izobraževanja. Z upoštevanjem družbeno-političnih razmer Nieto meri zlasti na upoštevanje zakonodaje, predpisov, politike, prakse, tradicije in ideologije – zato šolstva ne moremo ločiti od družbe.

Medkulturno izobraževanje je proces, ki zahteva obsežno šolsko reformo, saj prežema šolski kurikulum, vzgojne strategije in vzajemno delovanje med učitelji, učenci in družino, prav tako pa tudi koncepte poučevanja. Nietova meni, da je medkulturno izobraževanje sestavljeno iz sedmih značilnosti: 1. je protirasistično in protidiskriminatorno, 2. temeljno, 3. pomembno za vse in namenjeno vsem učencem, 4. vsepovsod prisotno, 5. izobraževanje za družbeno pravičnost, 6. dinamičen in razvijajoč se proces, 7. tesno povezano s kritično pedagogiko.

Nieto in Bode (2008; cv: Vrečer, 2011a) poudarjata sociopolitični kontekst medkulturnega izobraževanja. Ta vključuje zakone, pravilnike, strategije, prakse, tradicije in ideologije. Izobraževalne politike običajno nastajajo daleč stran od učiteljev in učnega okolja, imajo pa močan vpliv nanje in učence. Ravno zato, ker ima politika močan vpliv na odločitve v izobraževalnem sistemu, je pomembno, da se medkulturno izobraževanje ne usmerja zgolj na kulturne produkte (npr. tradicionalna hrana, noša ipd.), temveč da pomaga razkrivati strukture moči in privilegije v družbi. Avtorici tako omenjata kritično pedagogiko kot pomemben del medkulturnega izobraževanja, saj le z njo učencem in dijakom omogočimo, da razumejo celovitost sveta, ki je dinamičen in obsega mnogotere vidike. Udeležence izobraževalnega procesa je treba spodbuditi, da zavzamejo kritično perspektivo in spoznajo, da ne obstajata le en ali dva pogleda na svet, ampak jih je več. Nieto (2007, cv: Vrečer, 2009) tudi meni, da izobraževanje, ki upošteva kulturo, lahko izboljša učni uspeh učencev.

Gay (2000; cv: Vrečer, 2009) je mnenja, da izobraževanje, ki upošteva kulturo, upošteva kulturno znanje, predhodne izkušnje in način obnašanja različnih učencev. Priporoča, da se učitelji za večjo učinkovitost učnega procesa oprejo na potencial učencev. Gay opiše tudi lastnosti izobraževanja, ki upošteva kulturo (2000, cv: Vrečer, 2009, str. 19):

- priznava legitimnost kulturnih tradicij različnih etičnih skupin (vključno z različnimi pristopi učitelja);
- nauči učence spoštovati svojo lastno kulturno tradicijo in druge tradicije;
- v učne načrte vključuje večkulturne informacije, vire in materiale;
- učitelj pomaga graditi mostove med akademskimi abstrakcijami in sociokulturno realnostjo;
- učitelj ne priznava samo akademskih dosežkov, temveč tudi kulturno identiteto in tradicijo (s tem spoštuje občutek za pripadnost učenca).

Klemenčič in Štremfel (2011) ugotavljata, da med teoretiki ni soglasja o tem, kaj je ali kaj bi medkulturno izobraževanje moralo biti, ena od najpogostejših opredelitev pa izpostavlja, da tako izobraževanje temelji na različnih formalnih in neformalnih programih, katerih cilj je promoviranje vzajemnega razumevanja in spoštovanja med člani različnih kulturnih skupin. Zaradi številnih različnih in prepletajočih se opredelitev medkulturnega izobraževanja, jih v diplomskem delu predstavljamo v okviru dveh ameriških teorij; tj. po Banksu in po Bennettovi. Prvo predstavljamo zato, ker gre za enega izmed začetnikov in glavnih avtorjev medkulturnega izobraževanja, poleg tega pa je Banksovih pet dimenzij medkulturnega izobraževanja ena izmed najpogosteje citiranih teorij. Teorijo Christine I. Bennett pa v poglavje vključujemo zato, ker avtorica znotraj te eksplicitno govori o medkulturni kompetenci, kot o enem izmed štirih elementov medkulturnega izobraževanja, medkulturna kompetenca pa je tudi osrednja tema diplomskega dela.

2.1.2.1. Banksovih pet dimenzij medkulturnega izobraževanja

Ena najpogosteje citiranih teorij je Banksovih (1996; cv: Klemenčič. Štrefel, 2011; Multiculturalism's five dimensions, 2014) pet dimenzij medkulturnega izobraževanja:

- **INTEGRACIJA VSEBINE** (ang. *content integration*): pri integraciji vsebine gre predvsem za to, da se v kurikulum vključijo mnogovrstne perspektive. Le tako bodo učenci zmožni kritično razmišljati o različnih dogodkih, o katerih se učijo. Pomembno je, da učitelji uporabljajo primere iz različnih kultur in skupin, ko predstavljajo glavne koncepte, principe, posplošitve in teorije predmeta, ki ga poučujejo. Cilj navedene dimenzije je, da se v šolski kurikulum vključita dve ali več kulturnih perspektiv ter učenje o različnih etničnih in manjšinskih skupinah, saj na ta način medkulturna vzgoja deluje na podlagi dejanskega položaja sobivanja dveh ali več kultur ter stremi k prepoznavanju podobnosti, enakosti in razlik. Medkulturno izobraževanje tako vključuje priznavanje drugih in sodelovanje s posamezniki iz različnih kulturnih ozadij, takšno izobraževanje pa omogoča učencem tako pridobivanje znanja o sebi in drugih, kot tudi razumevanje odnosa med posameznikom in družbo. Vse navedeno vključuje prenos načel, kot so empatija, solidarnost med kulturnimi skupinami, spoštovanje drugih in preseganje lastnega omejenega mišljenja, kar omogoča razvoj in izpopolnitev kompleksnih socialnih veščin.

- **PROCES KONSTRUIRANJA ZNANJA** (ang. *knowledge construction*): pri procesu konstruiranja znanja gre za to, kako učitelji učencem pomagajo razumeti in preučevati implicitne kulturne predpostavke, referenčne okvire in perspektive, ki v okviru določenega predmeta vplivajo na konstruiranje znanja. Kot primer Banks navaja evropocentričen pogled na odkritje Amerike (t. i. *westward movement*). Proces konstruiranja znanja Banks razdeli na osebno in kulturno znanje učencev (snovno znanje), popularno znanje (znanje, posredovano prek medijev) in akademsko znanje (znanje, ki temelji na konceptih in razlagah znanstvenikov, torej objektivno znanje in kritično razmišljanje o splošno sprejetih akademskih resnicah). V okviru procesa konstruiranja znanja učitelji pomagajo učencem razumeti, kako je znanje oblikovano pod vplivom rasnih, etničnih in socio-ekonomskih statusov posameznikov in skupin, zato je potrebno dati učencem priložnost, da znanje oblikujejo sami ter da prepoznajo poti, po katerih je bilo to oblikovanje pogojeno in omejeno z njihovimi osebnimi predpostavkami, statusom in izkušnjami. Kot trdi Banks, s tem spodbujamo učence h kritičnemu branju in razmišljanju.

- **ZMANJŠANJE PREDSDOKOV** (ang. *prejudice reduction*): ta dimenzija se nanaša na učne ure in dejavnosti, s katerimi učitelji pomagajo učencem, da razvijejo pozitiven odnos do različnih rasnih, etničnih in kulturnih skupin ter medosebne odnose znotraj nje, pri čemer je ključnega pomena, da so v učne materiale konsistentno vključene pozitivne podobe različnih skupin. Učencem je treba tudi prikazati, da sprejemanje drugih kultur ne pomeni zavračanje lastne kulturne identitete. Medkulturno izobraževanje naj bi se odvijalo v dveh smereh, saj naj bi po eni strani pomagalo učencem prepoznavati neenakopravnost, krivico, rasizem, stereotype in predsodke, po drugi strani pa jim posreduje znanje in moč, da se bodo znali postaviti po robu in ukrepati, kadar se bodo v družbi soočili z omenjenimi pojavi. Mlade naj bi z medkulturnim izobraževanjem naučili odkrivati vzroke in mehanizme rasizma, nestrpnosti, ksenofobije in antisemitizma. Osebno odkritje teh pojavov v družbi se namreč lahko nadaljuje v skupinski dinamiki, naloga šole in učitelja pa je, da proces medkulturnega izobraževanja spodbudi in pospeši. Z medkulturno vzgojo poskušamo spreminjati mišljenje posameznika v smeri podiranja predsodkov, fiksnih idej, idealizacij in občudovanja le določenih kultur, hkrati pa tudi usmerjenosti zgolj vase in v lastno kulturo, vse to z namenom strpnega sobivanja različnih kultur in medsebojnega spoštovanja. Medkulturna vzgoja poudarja razvoj kulturne občutljivosti ter

zavesti o sebi in drugih, ustvarja odprtost do drugih kultur in omogoča razvoj medkulturnih veščin, vključno s komunikacijo in izpostavljanjem medpredmetnih izkušenj, predvsem pa edinstvenost in vrednost vsake kulture in njen prispevek k človeštvu. Banks opozarja, da je v praksi dejansko zelo malo učnih materialov, ki vključujejo načela kulturnega sodelovanja in so v glavnem še vedno zasnovani za učence večine. Le malo jih vključuje ozaveščanje manjšinskih učencev in krepitev zavesti le-teh o prispevku njihovih kultur k večinski kulturi, pogosto je tudi stereotipno in omejeno predstavljanje kulturne manjšine na manjše število kulturnih lastnosti, kot so na primer oblačila, hrana in narodna glasba.

- **PEDAGOGIKA ENAKOPRAVNOSTI** (ang. *equity pedagogy*): ta dimenzija je osredotočena na zagotavljanje enakopravnih priložnosti za učenje za vse učence. Pedagogika enakopravnosti predstavlja pedagoške strategije, ki spodbujajo uspeh vseh učencev ne glede na barvo kože, etnično oziroma socialno pripadnost ali spol. Vključuje programe, ki nudijo kulturno ali jezikovno pomoč učencem, običajno manjšinskih skupin, kar jim omogoča poznejši prehod na večinski kurikulum. Najpogosteje se ti programi izvajajo v kombinaciji z učenjem tujega ali s poukom maternega jezika. Banks meni, da je pedagogiko enakopravnosti mogoče doseči tudi z različnimi učnimi slogi, predlaga pa tudi, da učitelji uporabljajo različne metode za preverjanje znanja, saj uporaba le ene lahko depriviligira učence nekaterih družbenih razredov in etničnih skupin. Različne naj bodo tudi strategije ocenjevanja, hkrati pa naj se ocenjevanje ne omeji samo na znanje, temveč naj vključuje kompleksne kognitivne veščine.

- **KREPITEV ŠOLSKE KULTURE IN SOCIALNE STRUKTURE** (ang. *empowering school culture and social structure*): ta dimenzija pojmuje šolo kot družbeni sistem, ki predstavlja več kot zgolj seštevek kurikula, materiala za poučevanje ter učiteljevega odnosa in percepcije, saj zahteva tudi vključitev staršev, okolice in skupnosti v pedagoški proces. Gre torej za razširitev razreda oziroma šolskega okolja v širšo okolico, kar privede do izboljšane šolske klime. Sodelovanje šole z okolico in s krovnimi manjšinskimi organizacijami ter z njihovimi kulturnimi društvi na področju vključevanja manjšinske kulture v šolske in obšolske dejavnosti obogati program šole z novimi spoznanji in perspektivami ter prispeva k uspešni integraciji otrok, ki so pripadniki manjšin, obenem pa se otroci, ki pripadajo večinskemu narodu, kot tudi tisti, iz manjšinskega naroda, naučijo sprejemati tujo kulturo.

2.1.2.2. Model medkulturne vzgoje in izobraževanja Christine E. Bennett

Christine I. Bennett (2007; cv: Vižintin, 2010) medkulturno izobraževanje pojmuje kot kompleksen pristop k poučevanju in učenju ter navaja, da je glavni cilj medkulturnega izobraževanja razvoj intelektualnih, socialnih in osebnih potencialov vseh učencev do njihove najvišje ravni. Kot osnovne vrednote, ki predstavljajo temelj medkulturni vzgoji in izobraževanju, Bennett (2011; cv: Vižintin, 2013) navaja: sprejemanje in razumevanje kulturne raznolikosti, spoštovanje človekovega dostojanstva in človekovih pravic, odgovornost do svetovne skupnosti in spoštovanje Zemlje. Še posebej poudarja vlogo učiteljev, saj lahko ti

bistveno prispevajo k spremembam na lokalni, nacionalni in globalni ravni ter vplivajo na prihodnje državljane sveta.

Medkulturno izobraževanje Bennettova razdeli na štiri elemente:

- **PRAVIČNO/NEPRISTRANSKO/ENAKOVREDNO PEDAGOGIKO:** enakovredna pedagogika si prizadeva doseči pravične in nepristranske izobraževalne možnosti za otroke vseh narodnosti, še zlasti pa etničnih manjšin in otrok, ki prihajajo iz družin z nižjimi prihodki. Poskuša preoblikovati šolsko okolje, še zlasti skriti kurikulum, izražen v pričakovanjih učiteljev glede učenčevega učenja, razvrščanja učencev, vzgojne strategije šolske disciplinske politike in prakse, odnose med šolo in skupnostjo, vzdušje v razredu. Večja nepristranskost bi pripomogla, da bi otroci priseljenci in otroci iz družin z nižjimi dohodki uresničili svoje največje potenciale.
- **PREOBLIKOVANJE KURIKULA:** Bennetova vidi nujnost v preoblikovanju tradicionalnega kurikula, ki v Ameriki temelji predvsem na anglo-evropski perspektivi. Vključiti je treba multietično in globalno perspektivo.
- **RAZVIJANJE MEDKULTURNE KOMPETENCE:** proces razvijanja medkulture kompetence je pomemben cilj medkulturnega izobraževanja. Na tem mestu je treba premisliti o vlogi učiteljev, saj lahko le medkulturno usposobljeni učitelji pomagajo vzpostaviti učno okolje za medkulturno usposobljene učence. Tisti učitelji, ki so zmožni sodelovati z učenci, z družinami in učitelji drugih etničnih skupin in kultur, razvijejo medkulturno zmožnost. Pomembno je, da se naučijo razpravljati o različnosti med narodi in razredi ter znotraj naroda in razreda.
- **DRUŽBENA PRAVIČNOST:** poučevanje v smislu družbene pravičnosti nas zavezuje k boju proti rasizmu, seksizmu, razporejanju po razredih in vsemu drugemu, kar krši osnovne človekove pravice in dostojanstvo s pomočjo razvoja razumevanja, védenja in družbenih veščin. Vsi učenci naj bi, ne glede na skupino, ki ji pripadajo (ne glede na spol, družbeni razred, jezik, vero, etične, rasne ali kulturne značilnosti), imeli enakopravne možnosti v izobraževanju. O družbeni pravičnosti govori tudi Gorski (2008; cv: Vižintin, 2013), ob pomanjkanju le-te namreč ne moremo govoriti niti o medkulturni vzgoji in izobraževanju niti o medkulturnem dialogu, temveč gre za reprodukcijo nepravilnosti in neenakosti pod pretvezo medkulturnosti, ki služi le ohranjanju moči vladajočih na račun potlačenih.

2.1.3. Sistemske spodbude medkulturnega izobraževanja

Da bi ustrezno odgovorili na izzive večkulturnosti v vzgojnoizobraževalnem sistemu, ne zadoščajo zgolj posamezne pobude, potrebne so korenite sistemske spremembe (Vrečer, 2011). Sprejeti zakonski akti in drugi predpisi predstavljajo temelje za razvoj medkulturnega izobraževanja, zato smo pregledali dokumente in zakone, ki obravnavajo omenjeno področje medkulturnosti, ter jih v tem poglavju tudi podrobneje predstavljamo.

2.1.3.1. Konvencija o otrokovih pravicah

Sprejela jo je Generalna skupščina Združenih narodov, in sicer 20. novembra 1989. Je prvi mednarodni pravno zavezujoč dokument o spoštovanju in varovanju otrokovih pravic. Slovenija je kot članica Organizacije Združenih narodov, UNESCO, Evropske unije in Sveta Evrope podpisnica mednarodnih dokumentov, ki zadevajo področje izobraževanja zlasti z vidika človekovih pravic, enakih možnosti in kulturne raznolikosti (Glogovčan, 2015), med drugim jo tako pravno zavezuje tudi Konvencija o otrokovih pravicah (v nadaljevanju: Konvencija).

Apel k uresničevanju medkulturnega izobraževanja kot dela vzgoje sodobnega državljana je v Konvenciji prisoten vseskozi (Klemenčič, Štremfel, 2011), eksplicitno pa to tudi izpostavi na več mestih. Že v Preambuli piše, da so države pogodbenice konvencijo sklenile “upoštevajoč pomen tradicije in kulturnih vrednot posameznih narodov za varstvo in skladen razvoj otroka” (Konvencija o otrokovih pravicah, 2009, str. 5). V nadaljevanju pa v tretji točki 20. člena, ki govori o prikrajšanosti do družinskega okolja in pravici do posebnega varstva konvencija jasno izpostavi, da mora biti “posebna pozornost posvečena zaželeni nepretrganosti otrokove vzgoje in njegovemu etničnemu, verskemu, kulturnemu ter jezikovnemu poreklu” (Konvencija o otrokovih pravicah, 2009, str. 13). Nadalje je v 29. členu pod točko ena zapisano, da je izobraževanje otrok usmerjeno “h krepitvi spoštovanja do otrokovih staršev, njegove kulturne identitete, jezika in vrednot, nacionalnih vrednot države, v kateri otrok prebiva, države, iz katere morda izhaja, in do civilizacij, različnih od njegove” (Konvencija o otrokovih pravicah, 2009, str. 18). V 30. členu pa Konvencija poudarja: “V tistih državah, v katerih živijo etnične, verske ali jezikovne manjšine ali osebe staroselskega porekla, otroku, ki pripada taki manjšini ali ki je staroselec, ne sme biti vzeta pravica, da skupaj z drugimi člani svoje skupine uživa svojo lastno kulturo, izpoveduje in izraža svojo lastno vero in da uporablja svoj lastni jezik” (Konvencija o otrokovih pravicah, 2009, str. 18).

Kljub temu da Konvencija sicer ne predstavlja nacionalnega dokumenta na področju vzgoje in izobraževanja v Sloveniji, so določbe, ki so v njej zapisane, vključene tudi v naše sistemske dokumente (Klemenčič, Štremfel, 2011).

2.1.3.2. Bela knjiga

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji iz leta 1995 prinaša konceptualne rešitve sistema vzgoje in izobraževanja, ki ponujajo strokovno podlago za zakonodajo na področju vzgoje in izobraževanja (Klemenčič, Štremfel, 2011). Štirinajst let po izidu Bele knjige je minister za šolstvo in šport izdal sklep o imenovanju Nacionalne strokovne skupine za pripravo nove Bele knjige, ki bo služila kot strokovna podlaga za sistematično preoblikovanje in dograjevanje sistema vzgoje in izobraževanja. Izšla je dve leti pozneje, to je leta 2011 (O Beli knjigi 2011, 2015). Analiza se opira na prenovljeno izdajo Bele knjige.

Le-ta slovenske družbe še ne opredeljuje kot večkulturne, predvideva pa, da bo to še postala (Bela knjiga, 2011). Poudarja vzgojo za medkulturost, saj pravi, da: »... je treba že danes misliti na prihodnje razmere in pripravljati sedanje generacije na življenje v spremenjenih razmerah.

Predvidevamo lahko, da bo naša družba vse bolj odprta za priseljevanje ljudi iz drugih kulturnih okolij, zato je pomembno vzgajati in izobraževati za medsebojno spoštovanje in dialog« (Bela knjiga, 2011, str. 45). Bela knjiga poudari, da je s spoznavanjem večkulturnosti treba začeti že v vrtcu, pozneje pa naj postane integralni del vseživljenjskega izobraževanja.

Hkrati Bela knjiga opredeli šolo kot »prostor, v katerem se srečujejo posamezniki različnih narodnosti, socialno-kulturnih okolij, etičnih skupin, veroizpovedi, svetonazorskih prepričanj ipd.« (Bela knjiga, 2011, str. 116), zato je treba vzgojno-izobraževalno delo organizirati tako, da bo spoštovalo človekove pravice in temeljne svoboščine ter omogočalo optimalen razvoj vsem otrokom, ne glede na izobrazbo njihovih staršev, njihov socialno-ekonomski položaj, narodno pripadnost, spol ipd. »Pri vzgoji se mora šola osredotočiti zlasti na razvijanje medsebojne strpnosti, solidarnosti, odgovornosti, spoštovanja drugačnosti, medgeneracijskega sožitja in s tem na razvijanje sposobnosti za življenje v demokratični družbi« (Bela knjiga, 2011, str. 117).

Kljub temu da je temo več- in medkulturnosti mogoče opaziti že med splošnimi načeli in cilji vzgoje in izobraževanja, jo Bela knjiga pozneje še posebej izpostavi v poglavju Načela in cilji nadaljnega razvoja osnovne šole kot *načelo oblikovanja in širjenja nacionalne kulture in spodbujanja medkulturnosti*, ki »vključuje poznavanje in oblikovanje kulture, oblikovanje zavesti o pomenu kulture in spodbujanje medkulturnosti« (Bela knjiga, 2011, str. 117). Bistvo omenjenega načela je razvijanje in ohranjanje lastne kulturne tradicije ob hkratnem spodbujanju medkulturnosti ter seznanjanjem učencev z občimi kulturnimi in civilizacijskimi vrednotami drugih kultur. Upoštevanje načela prispeva k spoštovanju pluralizma kultur (Bela knjiga, 2011).

2.1.3.3. Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja

Krovni zakon izobraževalnega sistema v Sloveniji Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI) iz leta 1996, že ponuja izhodišča za razvoj medkulturnega izobraževanja. V 2. členu navaja cilje sistema vzgoje in izobraževanja, med katerimi so z medkulturnim izobraževanjem povezani naslednji cilji (Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, 1996, str. 2):

- »zagotavljanje optimalnega razvoja posameznika ne glede na spol, socialno in kulturno poreklo, veroizpoved, rasno, etnično in narodno pripadnost ter telesno in duševno konstitucijo oziroma invalidnost;
- vzgajanje za medsebojno strpnost, razvijanje zavesti o enakopravnosti spolov, spoštovanje drugačnosti in sodelovanje z drugimi, spoštovanje otrokovih in človekovih pravic in temeljnih svoboščin, razvijanje enakih možnosti obeh spolov ter s tem razvijanje sposobnosti za življenje v demokratični družbi;
- vzgajanje in izobraževanje za trajnostni razvoj in za dejavno vključevanje v demokratično družbo, kar vključuje tudi globlje poznavanje in odgovoren odnos do sebe, svojega zdravja, do drugih ljudi, do svoje in drugih kultur, do naravnega in družbenega okolja, do prihodnjih generacij«.

2.1.3.4. Zakon o osnovni šoli

Tudi v Zakonu o osnovni šoli iz leta 1996 z dopolnitvami so v 2. členu med cilji izobraževanja taki, ki so povezani z medkulturnim izobraževanjem, in sicer (Zakon o osnovni šoli, 1996, str. 2):

- iz ZOFVI se ponovi zadnji cilj v prejšnjem podpoglavju: vzgajanje in izobraževanje za trajnostni razvoj in za dejavno vključevanje v demokratično družbo, kar vključuje tudi globlje poznavanje in odgovoren odnos do sebe, svojega zdravja, do drugih ljudi, do svoje in drugih kultur, do naravnega in družbenega okolja, do prihodnjih generacij;
- »vzgajanje za obče kulturne in civilizacijske vrednote, ki izvirajo iz evropske tradicije;
- vzgajanje za spoštovanje in sodelovanje, za sprejemanje drugačnosti in medsebojno strpnost, za spoštovanje človekovih pravic in temeljnih svoboščin;
- razvijanje zavedanja kompleksnosti in soodvisnosti pojavov ter kritične moči presojanja«.

Zadnji od navedenih ciljev iz Zakona o osnovni šoli se sicer ne nanaša na druge kulture, vendar je prav tako pomemben cilj medkulturnega izobraževanja, tj. razvijanje sposobnosti kritičnega mišljenja.

Za našo raziskavo sta zanimiva tudi 8. in 10. člen Zakona o osnovni šoli. Osmi člen govori o dopolnilnem izobraževanju in pravi, da se za otroke, ki prebivajo v Republiki Sloveniji in katerih materni jezik ni slovenski jezik, organizira pouk slovenskega jezika in kulture, v sodelovanju z državami izvora pa tudi pouk njihovega maternega jezika in kulture. Enako velja za otroke slovenskih izseljencev in zdomcev v tujih državah.

Deseti člen zakona pa govori o otrocih, ki so tuji državljani oziroma osebe brez državljanstva, prebivajoči v Sloveniji. Ti imajo pravico do obveznega osnovnošolskega izobraževanja, in sicer pod enakimi pogoji kot državljani Republike Slovenije. Klemenčič in Štremfel (2011) ugotavljata, da gre za prenos Direktive 77/486/EGS Evropskega sveta o izobraževanju otrok delavcev migrantov iz leta 1977 v pravni sistem Republike Slovenije, kar je eksplicitno pripisano v drugem odstavku 1. člena Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli. Ta zakon je preformuliral določene cilje Zakona o osnovni šoli in jih posodobil. Cilji ne govorijo več zgolj o seznanjanju z drugimi kulturami, temveč o odgovornem odnosu do le-teh (Klemenčič, Štremfel, 2011).

2.1.3.5. Zakon o gimnazijah

Zakon o gimnazijah iz leta 2007 v 2. členu med cilji navaja podobne formulacije ciljev kot Zakon o osnovni šoli, vendar jih podaja v nekoliko okrnjeni obliki, in sicer (Zakon o gimnazijah, 2007, str. 6):

- »razvija in ohranja lastno kulturno tradicijo in se seznanja z drugimi kulturami in civilizacijami;
- vzgaja za obče kulturne in civilizacijske vrednote, ki izvirajo iz evropske tradicije;

- vzgaja za odgovorno varovanje svobode, za strpno, miroljubno sožitje in spoštovanje soljudi«.

Cilji torej niso posodobljeni, Klemenčič in Štremfel (2011) pa ugotavljata tudi, da Direktiva 77/486/EGS Evropskega sveta o izobraževanju otrok delavcev migrantov na tem mestu ne igra tako velike vloge, saj srednješolsko izobraževanje pri nas ni obvezno. Kljub temu sta omenjeni avtorici mnenja, da bi zakonodajalec cilje gimnazijskega izobraževanja vseeno lahko posodobil, saj bi bili s tem definirani in sprejeti širše medkulturno, zgolj seznanjanje z drugimi kulturami in civilizacijami, kot omenja eden izmed ciljev, namreč v današnjem času ni več zadostno.

2.2. MEDKULTURNA KOMPETENCA

V nadaljevanju predstavljamo najpogosteje citirane sestavine medkulturne kompetence, tudi v okviru koncepta za vseživljenjsko izobraževanje. Na koncu sledi pojasnilo, zakaj jih v sodobnem času potrebujemo ter na kakšne načine omogočamo njeno razvijanje.

2.2.1. Kaj je medkulturna kompetenca

Po mnenju Ivana Svetlika (2005; cv: Vrečer, 2011b) so bile kompetence nekoč že uveljavljene, vmes smo na njih malo pozabili, zadnja leta pa so znova aktualne in se vračajo v vzgojo in izobraževanje, podjetja, organizacije. Štefanc (2012) priznava prisotnost termina vsaj od 70. let prejšnjega stoletja, predvsem v anglosaksonskem teoretskem prostoru, kjer si po eni strani prizadevajo za konceptualizacijo pojma kompetence v vzgojo in izobraževanje, po drugi strani pa za implementacijo kompetenc v kurikularno teorijo in prakso izobraževalnega sistema. Štefanc tudi ugotavlja, da je to sicer bolj opazno na področju poklicnega in strokovnega izobraževanja na srednješolski in univerzitetni stopnji, zlasti od srede 90. let prejšnjega stoletja pa postajajo razvidne težnje, da bi se na kompetence naravnano kurikularno načrtovanje in izvajanje pouka uveljavilo tudi v (obveznem) splošnem izobraževanju.

Termin kompetenca izvira iz socialne psihologije (Vrečer, 2011b), sam pojem pa je deležen vrste različnih opredelitev, ki naj bi jih po mnenju Vrečerjeve (2011b) bilo toliko, kot je avtorjev. Ivan Svetlik (2005; cv: Vrečer, 2011b) na kompetence gleda kot na novo upravljalsko orodje, saj gre po njegovem mnenju za znanje o uporabi znanja. Po mnenju Evropske komisije (2005; cv: Vrečer, 2011b) pa gre pri kompetenci (ang. *competence*) za kombinacijo znanja, spretnosti in odnosov, ki ustrezajo okoliščinam; omenjeni odnosi pa vključujejo vrednote, čustva in motivacije.

Ko avtorji pišejo o vsebini medkulturne kompetence, so med njimi manjše razlike, vsi pa so soglasni, da je usvajanje le-te proces vseživljenjskega učenja. Spada med ključne kompetence, torej tiste, ki jih ljudje nujno potrebujemo za uspešno vključenost v družbo (Vrečer, 2011b). O medkulturni kompetenci se je začelo več govoriti v šestdesetih letih 20. stoletja, hkrati z razvojem medkulturnega izobraževanja, ter je pravzaprav posledica razvoja ideje o medkulturnem izobraževanju (Radovan, 2010).

Spitzberg in Chagnon (2009; cv: Vrečer, 2011b, str. 173) opredelita medkulturno kompetenco kot »ustrezno in učinkovito upravljanje interakcij med ljudmi, za katere je v manjši ali večji meri značilna različna čustvena, kognitivna in vedenjska naravnost do sveta«. Te naravnosti se najpogosteje odražajo v narodnosti, rasi, etničnosti, religiji ipd.

Van Eyecken in sod. (2005; cv: Vrečer, 2009, str. 10; Vrečer, 2011b), ki so vsebino medkulturnih kompetenc opredelili na podlagi 28 intervjujev z učitelji v štirih državah (Avstriji, Belgiji, Finski in Romuniji), navajajo naslednje medkulturne kompetence:

1. znanje (tj. znanje, ki ga človek pridobi, ko se v večkulturnem okolju pozanima, od kod prihajajo člani drugih kultur, kakšne so njihove vrednote, navade, tradicije);

2. tolerantnost do nejasnih oziroma nepredvidljivih situacij (za večkulturne skupine je značilno več nejasnosti kot za skupine, v katerih so ljudje zgolj iz ene kulture, zato je potrebna tudi velika mera prilagodljivosti);
3. fleksibilnost;
4. zavedanje lastne kulturne identitete (če se zavedamo lastnih vrednot, se ob vrednotah druge kulture, s katero smo v stiku, ne bomo počutili ogroženo, prav tako bomo svojo kulturo lažje predstavili pripadnikom tujih kultur);
5. odprtost za nove izkušnje;
6. upoštevanje mnenj (treba je priznati in spoštovati kulturne razlike ter različna mnenja, ki iz njih izhajajo);
7. sposobnost prilagajati se vrednotam drugih (tj. pripravljenost, da se ne odzivamo etnocentrično, da ne povečujemo svojih vrednot, temveč smo sposobni spoznavati vrednote drugih);
8. etično obnašanje;
9. potrpežljivost;
10. zavzetost;
11. interpersonalne veščine (biti moramo sposobni interakcij v večkulturnih skupinah, imeti moramo občutek za občutljive teme in kulturne razlike);
12. povnanjanje in samoizražanje,
13. empatija (če se v pripadnika druge kulture ne moremo vživeti, ga tudi ne moremo razumeti);
14. občutek za humor (s humorjem lahko razrešimo marsikateri medkulturni konflikt).

Po mnenju omenjenih avtorjev je medkulturna kompetenca nujen pogoj, ki omogoča premostitev religioznih, etničnih, jezikovnih in kulturnih razlik, tj. razlik, ki bi lahko ovirale proces izobraževanja (Radovan, 2010).

Martyn D. Barrett (2014) podobno kot Evropska komisija razume medkulturno kompetenco kot kombinacijo

1. znanj:
 - zavedanje in poznavanje raznolikosti in heterogenosti različnih kulturnih skupin;
 - zavedanje lastnih in tujih predpostavk, predkonceptov, predsodkov, stereotipov, odkrite in prikrite diskriminacije;
 - zavedanje vpliva lastnega jezika in kulture na posameznikovo doživljanje sveta in drugih ljudi;
 - zavedanje, da ima lahko besedna in nebesedna komunikacija pri različnih kulturah različen pomen, razlike v kulturah lahko vodijo tudi v različne interpretacije verbalnih in neverbalnih znakov;
 - zavedanje, da imajo lahko ljudje iz določenih kultur drugačna prepričanja, vrednote, diskurze in prakse kot mi;
2. odnosov:
 - spoštljiv odnos do ljudi iz različnih kulturnih ozadij (kulturni relativizem);

- odprtost, radovednost in pripravljenost za učenje o ljudeh, ki pripadajo drugim kulturam, in od njih;
 - empatičnost do drugačnih in drugače mislečih;
 - biti pripravljen razmišljati oz. podvomiti o tem, kar se znotraj posamezne kulture samoumevno dojema kot »normalno« glede na naše predhodno znanje ter izkušnje;
 - pripravljenost za sodelovanje s posamezniki, ki so kulturno drugače orientirani;
3. spretnosti:
- večperspektivnost, tj. zmožnost oddaljiti se od lastne perspektive ter razmisliti in razumeti perspektivo drugih, ne zgolj svoje lastne;
 - pridobivanje informacij o različnih kulturah in njihovih značilnostih;
 - interpretiranje vzorcev, vrednot in prepričanj iz tujih kultur ter iskanje podobnosti z lastno;
 - empatija (sposobnost vživljanja v mišljenja, čustva, vrednote in prepričanja drugih);
 - kognitivna fleksibilnost (sposobnost sprejemanja in prilagajanja načina razmišljanja glede na dano situacijo ali kontekst);
 - kritično vrednotenje tako tujih kot tudi lastnih kulturnih vzorcev, prepričanj, vrednot, diskurzov, praks;
 - spretnost prilagajanja posameznikovega vedenja novim kulturnim okoljem, npr. izogibanje verbalnim in neverbalnim vzorcem, ki bi v določeni kulturi lahko veljali kot nevljudni in neprimerni;
 - jezikovne, pragmatične in sociolingvistične spretnosti (tj. sporazumevalna zmožnost), vključno s spretnostjo odpravljanja nesporazumov v komunikaciji (komunikacijski šumi);
 - spretnost delovanti kot mediator v medkulturnih stikih, vključno s spretnostjo prevajanja, interpretiranja in razlage.

2.2.2. Medkulturna kompetenca kot del vseživljenjskega učenja

Memorandum o vseživljenjskem učenju, ki ga je sprejela Evropska komisija leta 2000, je postal vodilo v razvoju izobraževalnih sistemov v Evropi in svetu. Izobraževanje in učenje v vseh življenjskih obdobjih postajata namreč čedalje bolj nujna, da bi se ljudjem z obnavljanjem starega in pridobivanjem novega znanja omogočilo učinkovito delovanje na delovnem mestu, doma, v družbi in drugje.

Koncept vseživljenjskega učenja postavlja v središče učečega se posameznika, velika pozornost pa je namenjena zagotavljanju enakih možnosti za učenje in ustrezni kakovosti ravni učenja. Posameznik mora imeti priložnost za učenje v vseh življenjskih obdobjih, tradicionalne izobraževalne sisteme pa je treba preoblikovati v bolj odprte in fleksibilne, prilagojene individualnim učnim ciljem ter samemu posamezniku, njegovim potrebam in interesu (Koncept vseživljenjskega učenja, 2014).

Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje so kombinacija znanj, spretnosti in odnosov ter so osnova za učečo se družbo. Evropska komisija priporoča za vseživljenjsko učenje razvoj osmih ključnih kompetenc, ki jih posameznik potrebuje za osebno izpolnitev in razvoj, aktivno državljanstvo, družbeno vključenost in zaposlitev. Posameznik naj bi jih razvil v svojem začetnem izobraževanju, vse življenje pa naj bi jih vzdrževal, razvijal in posodabljal. Sestavljajo jih:

1. sporazumevanje v maternem jeziku;
2. sporazumevanje v tujem jeziku;
3. matematična kompetenca ter osnovne zmožnosti v znanosti in tehnologiji;
4. digitalna kompetenca;
5. učenje učenja;
6. socialne in državljanske kompetence;
7. samoiniciativnost in podjetnost;
8. kulturna zavest in izražanje.

Socialne in državljanske kompetence vključujejo osebne, medosebne in medkulturne kompetence. Zajemajo vse oblike vedenja, ki usposablja posameznike za učinkovito in konstruktivno sodelovanje v socialnem in poklicnem življenju in zlasti v vse bolj raznovrstnih družbah ter za reševanje sporov. Med opisom znanja, spretnosti in odnosov je kot ena izmed prvin socialne in državljanske kompetence večkrat omenjena medkulturna kompetenca, izpostavljeno pa je zavedanje o raznoliki, medkulturni družbi, potreba po medkulturni komunikaciji, strpnosti, spoštovanju in premagovanju predsodkov (Vižintin, 2011).

Z medkulturno zmožnostjo je povezana tudi zadnja omenjena kompetenca, tj. kulturna zavest, saj po eni strani pomeni razumeti, kako posameznikova kultura oblikuje njegove vrednote, vedenje, prepričanja in temeljne predpostavke, po drugi strani pa ob srečanju sogovorcev iz različnih kultur, pomeni tudi razumeti razlike med seboj in ljudmi iz drugih dežel ali drugačnega okolja, še zlasti razlike v stališčih in vrednotah. Posameznik, ki je kulturno ozavešen, upošteva, da nas je vse sooblikovali kulturno okolje, iz katerega izhajamo, ter da to vpliva na naše razumevanje in interpretiranje sveta, sprejemanje samega sebe in naše odnose z drugimi (Vogel, 2014).

2.2.3. Zakaj potrebujemo medkulturno kompetenco

Lustig in Koester (2006, cv: Vrečer, 2009) pišeta o štirih razlogih, zakaj potrebujemo medkulturno kompetenco. To so: ekonomski razlogi, tehnološki razlogi, demografski razlogi in mirovni razlogi.

Ekonomski uspeh v globalnem svetu je čedalje bolj odvisen od sposobnosti ljudi, da učinkovito komunicirajo s svojimi zaposlenimi in poslovnimi partnerji, tako doma kot tudi v tujini. Poslovni svet se zaradi konkurenčnosti in gospodarske uspešnosti vedno bolj zaveda pomena znanja tujih jezikov, poznavanja običajev, navad, tradicij in vrednot, saj prihaja do vse večjega stika med zahodno in vzhodno kulturo, kamor podjetja selijo svojo proizvodnjo. Danes uspevajo predvsem tisti, ki sprejemajo obstoj drugih kultur in verjamejo, da spoštovanje medkulturne drugačnosti prinaša dolgoročni poslovni uspeh (Medkulturne razlike v poslovni komunikaciji, 2015).

Avtorici menita, da se bodo v prihodnosti ekonomski razlogi za medkulturne kompetence še povečevali (Vrečer, 2009).

Tehnološki razlogi so povečali potrebe po medkulturni kompetenci predvsem zato, ker sta tehnologija in transportni sistem na voljo vse več ljudem. Svet se spreminja v globalno vas, posledično je nastala globalna družba, ki je ne ločujejo več meje nacionalnih držav. S pomočjo satelitov, računalnika, interneta in množičnih medijev informacije danes potujejo mnogo hitreje, vseskozi se je mogoče sporazumevati z ljudmi, ki so oddaljeni tisoče kilometrov, o nekem dogodku iz drugega konca sveta pa smo obveščeni tako rekoč sproti (Vrečer, 2009; Internet in globalizacija, 2015).

Tako migracije, katerih število se je po drugi svetovni vojni povečalo, kot tudi sodobni globalizacijski procesi so pripomogli, da so za sodobni svet značilne večkulturne družbe. Vedno več kultur je v interakciji, srečujemo se s kulturnimi razlikami, ki jih prinašajo stiki med njimi. Da bi uspešno sobivali v večkulturnem svetu in preprečili medkulturne konflikte, moramo razviti medkulturno kompetenco, saj je le-ta prvi pogoj za uspešen medkulturni dialog (Vrečer, 2009), ki pa je prvi pogoj za dolgotrajni mir na svetu. Medkulturni dialog nam pomaga premoščati etične, jezikovne, religiozne in kulturne razlike. Spoštovanje in promocija kulturnih razlik na osnovi vrednot je po mnenju Sveta Evrope (2008; cv: Medkulturne kompetence v izobraževanju odraslih, 2009) pomemben pogoj za razvoj družb, ki temeljijo na solidarnosti, in za dolgotrajen mir na svetu.

2.2.4. Kako razvijamo medkulturno kompetenco

Kljub temu da se zavedamo, da je pridobivanje medkulturne kompetence dolgotrajen proces, ki se ne konča z zaključkom formalnega izobraževanja, ampak poteka tudi po različnih poteh neformalnega in informalnega izobraževanja, nas bo kot bodoče učitelje v diplomskem delu zanimala predvsem formalna oblika izobraževanja. Le-ta poteka v šolah in ostalih formalnih izobraževalnih institucijah, znotraj katerih se večina državljanov izobražuje neprekinjeno od zgodnjih otroških let do odrasle dobe.

Večina avtorjev si je enotna, da mora biti medkulturno izobraževanje povezano z udeležbo vseh akterjev izobraževanja in širše skupnosti. Nujno je pospeševati mreženje in vzpostaviti učečo se skupnost, v katerih je sodelovanje med izobraževalno politiko, raziskovalci, učenci, šolo, družinami in širšo skupnostjo ključnega pomena (Klemenčič, Štremfel, 2011).

Za uresničevanje ciljev medkulturne vzgoje in izobraževanja mora medkulturnost »prežemati vzgojo in izobraževanje na vseh mestih, kjer je to mogoče in relevantno« (Skubic Ermenc, 2003, str. 52). Medkulturnost mora postati del t. i. realnega kurikulumu, s čimer Skubic Ermenc (2007) označuje vso relevantno dokumentacijo (zakonodaja, pravilniki, izobraževalni program, učni načrti, učbeniki, pedagoško-didaktične smernice ipd.) in tudi celotno pedagoško prakso, skupaj z odnosi in selekcijo ter interpretacijo šolskega znanja (t. i. skriti kurikulum).

Šole morajo biti usmerjene k sodelovanju, h kritičnem razmišljanju, varovanju človekovih pravic, zaznavanju globalne perspektive, toleranci in aktivnemu vključevanju vseh udeležencev. Vsebine medkulturnega izobraževanja moramo vključiti v učne načrte in učbenike, velika pozornost pa je namenjena učiteljem, ki naj bi razvoj takšnih konceptov spodbujali in jih dinamično implementirali v povezavi z lokalnim okoljem. Vse navedeno naj bi odpiralo in demokratiziralo šolsko okolje ter z vključevanjem celotne skupnosti razvijalo večdimenzionalne državljane (Klemenčič, Štremfel, 2011).

2.2.4.1. Večperspektivni učni načrti

Učni načrt je šolski dokument, ki za posamezen tip šole predpisuje obseg (ekstenzivnost), globino (intenzivnost) in zaporedje učne snovi (Termania, 2015). Brez njega si danes ne moremo več predstavljati vzgojno-izobraževalnega dela. Je nosilec šolskega znanja, predpiše pa ga država v sodelovanju s predmetnimi strokovnjaki (Klemenčič, Štremfel, 2011). Poleg skrbi za ohranitev enotnih standardov znanj, učiteljem predstavlja tudi pomoč in podlago pri vsakodnevnem strukturiranju učnih ur in podrobnejših učnih načrtih, ki jih pripravi posamezen učitelj. Ivanuš Grmek (1999; cv: Krkoč, 2010) pravi, da je učni načrt instrument šolske politike, s katerim država in družba opredeljujeta cilje, strukturo in vsebino izobraževanja v vseh stopnjah izobrazbenega sistema. Na tak način država zagotavlja izobrazbeni standard, ki je v skladu z družbenimi in posameznikovimi potrebami. Navadno so v učnem načrtu zapisana tudi okvirna navodila za njegovo izvajanje, ki jih učitelj pri vzgojno-izobraževalnem delu mora upoštevati, tako da mu učni načrt služi hkrati kot vodilo in osnova. Učencu pa učni načrt nakazuje učne cilje, strukturo, obseg učne vsebine, opredeljuje vzgojno-izobraževalne dejavnosti in mu je vodilo pri vzgojno-izobraževalni aktivnosti in domačem učenju.

Jasno je, da cilji medkulturnega izobraževanja ne morejo biti realizirani, če nimajo širše družbene podpore tudi v učnih načrtih. Zato je nujno, da se v učne načrte kot nosilce šolskega znanja vključijo vsebine medkulturnega izobraževanja, saj s tem učencem omogočamo, da spoznavajo koncepte, dogodke ter situacije iz različnih zornih kotov. Medkulturno naravnani učni načrt je tisti, ki ga je »možno prilagajati trenutnim družbenim realnostim in situacijam« (Weiss, 2007, str. 27). Izbor šolskega znanja, ki ga učni načrti prinašajo, je občutljiva, (tudi) politična tema: »Vsekakor ni nepomembno, katera znanja so vključena (vprašanje selekcije!) in kako so interpretirana (kakšne vrednote, svetovni nazor se odraža v interpretaciji)« (Skubic Ermenc, 2007, str. 130).

Preoblikovanje tradicionalnih učnih načrtov, temelječih predvsem na anglo-evropski perspektivi, je nujno, ugotavlja Vižintin (2013). Vključiti je treba globalno in multietično perspektivo: »Za večino nas ta ponovni pregled zahteva aktivno poizvedovanje in razvoj novega znanja razumevanje kulturnih razlik in zgodovine, prispevek sodobnih etničnih skupin in narodov, kot tudi različnih civilizacij v preteklosti« (Bennett, 2007; cv: Vižintin, 2010, str. 143). Bennettova tudi sicer pripisuje velik pomen večkulturnemu kurikulu, saj je z njim uspešno sklenjen trikotnik medkulturnega izobraževanja. Kadar je večkulturn, vsebuje več razsežnosti:

- razumevanje različnih zgodovinskih perspektiv, kar bo dopolnilo zgolj anglo-zahodnoevropsko perspektivo (soočena bi morala biti tako perspektiva manjšine kot večine),
- razvoj kulturne zavesti (vedenje, da naši svetovni nazori niso univerzalni, temveč se od drugih razlikujejo),
- razvoj medkulturne zmožnosti (zavest, da je tudi naša percepcija drugih kultur odvisna od naše lastne kulture),
- boj proti rasizmu in diskriminaciji (zmanjšati negativno vedenje, temelječe na kulturi, veri, rasi ipd., če se razlikuje od naše lastne).

Raziskovalci ugotavljajo (Skubic Ermenc, 2007; Peček, Leser, 2006), da so slovenski učni načrti evropo- in etnocentrični. Ob analizi le-teh Skubic Ermenc ugotavlja, da učna načrta za geografijo in zgodovino za osnovno šolo temeljita predvsem na zahodnoevropski (deloma tudi ameriški) kulturi, ki je večinoma predstavljena v pozitivni luči, medtem ko se kulture, ki niso del zahodne civilizacije, pojavljajo le bežno, v nekem odnosu do civilizacije, ne pa kot »zanimive in vredne spoznavanja same po sebi, niti ne vredne, da bi spoznali njihova gledišča« (Skubic Ermenc, 2007, str. 131). Učni načrti morajo kulturno raznolikost predstavljati kot vrednoto. Žal pa avtorji ugotavljajo, da so perspektive marginaliziranih skupin v številnih državah še vedno spregledane. Peček in Lesar (2006) zapišeta, da v učnem načrtu za osnovne šole ni praktično nobenih vsebin, povezanih z Romi in priseljenci. Zabeležene so le redke izjeme, ki še ne prinesejo spremembe. Poleg tega številni ugotavljajo, da so cilji medkulturne zmožnosti »v tako splošnih terminih, da učitelji težko razvozljajo, kaj pomenijo« (Štrajn, 2009; cv: Vižintin, 2012, str. 82), še manj pa je jasno, kako te cilje pri pouku uresničevati.

Problem slovenskih učnih načrtov je tudi v tem, da učne snovi, ki je povezana z vzgojo za sožitje in strpnost do ljudi, ne aktualizira. Tako so npr. primeri diskriminacije obravnavani nepovezano s slovenskim prostorom, kljub temu da so učitelji in učenci tako v šoli kot v družbi soočeni s primeri diskriminacije, z družbeno, kulturno in jezikovno raznolikostjo, na katere se različno odzivajo. Znanje bo za učence imelo smisel, v kolikor bo relevantno za njihovo življenjsko izkušnjo. Pouk tujih jezikov (najpogosteje sta to angleški in nemški jezik) naj bi bil sredstvo za vzgojo in sožitje, saj nas učenje drugega jezika seznanja tudi z drugačno kulturo in razmišljanjem, vendar gre v osnovi znova za seznanjanje le z zahodnimi kulturami.

Podobno je mogoče opaziti tudi v predlaganem literarnem kanonu v učnem načrtu za slovenščino. V njem najdemo dela številnih angleških, ameriških, francoskih, nemških in ruskih avtorjev ter malo drugega, medtem ko slovenske osnovne šole poleg Slovencev obiskujejo tudi Hrvati, Bošnjaki, Srbi, Makedonci, Albanci ... Poleg tega je učni načrt za slovenski jezik zastavljen kot učni načrt za učenje materinščine, kot da bi bila slovenščina materinščina vseh učencev, zato je dokument izključujoč (Skubic Ermenc, 2007b). Skubic Ermenc (2007a, str. 134) kritično ocenjuje evropocentričnost in enokulturnost v slovenskih učnih načrtih ter neenotnost med splošnimi in operativnimi cilji ter vsebinami: »Nekaj je, za kar se zavzemamo na deklarativni ravni, drugo pa je, kar nam uspe konkretizirati. Zato ne preseneča, da tudi opazovanje pedagoške prakse kaže /.../ na zaskrbljujočo diskrepanco med tistim, za kar se javno zavzemamo, in med tistim, kar zares delamo in v sebi menimo. Splošna ugotovitev za slovensko šolo je, da kljub zavzemanju za integracijo in inkluzijo (s temi besedami ne varčujemo) na ravni

šolskega sistema /.../ še vedno delujemo asimilacijsko. Želimo torej, da se vsi državljani in prebivalci Slovenije nasploh prilagodijo nam, da postanejo Slovenci. Razen morda, če so Angleži, Američani, Švicarji, ...«.

Poleg tega mednarodne raziskave pismenosti slovenskih učencev kažejo, da le-ti dosegajo podpovprečne rezultate, še zlasti na višjih ravneh, kjer se od njih pričakuje tudi kritičnost. Kritična sporazumevalna zmožnost, ki je kot načelno izhodišče opredeljena tudi v gimnazijskem učnem načrtu za slovenščino iz leta 2008, od učenca med drugim zahteva upoštevanje širšega, kulturnega konteksta, zmožnost vživljanja v različne perspektive, zavest o čustveni dimenziji sporazumevanja, preseganje predsodkov, ustaljenih stališč in mnenj ter etično odgovornost. 21. stoletje od dijakov zahteva razvito jezikovno kulturno zavest na kritični ravni, saj je le taka zavest ustrezna podlaga tako za oblikovanje pozitivne nacionalne zavesti kot medkulturne zmožnosti ter hkrati posamezniku omogoča hitro prilagajanje ter pripravljenost na sprejemanje novih identitet (Vogel, 2015b).

Nieto in Bode (2008; cv: Vrečer, 2012) menita, da morajo učni načrti vsebovati zgodovino vseh etničnih kultur, ki v državi živijo, s poudarkom na umetnosti, kulturi in znanstvenih spoznanjih. Vrečer (2012) meni, da bi bilo treba poudariti, da so ustavne manjšine in priseljenci kulturni in socialni kapital, saj omogočajo medkulturne izmenjave, in poudarja, da avtorji učnih načrtov s tem, ko spregledajo ali zminimizirajo perspektive kulturnih in etničnih skupin, bolj spodbujajo njihovo asimilacijo kot integracijo.

Uvajanje vsebin o manjšinskih in priseljenjskih kulturah v sistem izobraževanja in učne načrte pa ima lahko tudi nasprotno učinke, če ukrepi niso izpeljani ustrezno, saj s tem le utrjujemo predsodke, namesto da bi jih presegali, opozarjata Peček in Lesar (2006). Vižintinova (2013) zato priporoča sodelovanje s predstavniki manjšinskih in priseljenjskih skupnosti v izogib nepotrebnim napakam ter odkrivanju stereotipov in predsodkov v učnih načrtih.

2.2.4.2. Večperspektivni učbeniki

Pomembno vlogo pri seznanjanju učencev z vsebinskim področjem učnih predmetov imajo ustrezno pripravljene učbeniki, delovni zvezki in ostala gradiva (Haček, 2008, cv: Gerbajs, 2009). Vsebinsko le-teh v najširšem smislu določa država z učnimi načrti, v katerih so navedeni splošni in operativni cilji predmeta. Gre za sredstva, s pomočjo katerih učitelj in učenec dosežeta te cilje (Turk Škraba, 2005).

Vendar pa sodobni učbeniki niso usmerjeni »izključno v vsebine pouka, ampak tudi v procesne cilje« (Turk Škraba, 2005, str. 12), zato učbenik ne more biti le razširjena vsebina učnih načrtov. To vlogo je učbenik imel v tradicionalni šoli, ki je bila usmerjena predvsem učnosnovno, ne pa učnociljno (Turk Škraba, 2005). Danes so tako učbeniki le eno od sredstev, s pomočjo katerih skušajo sodobni učitelji doseči vzgojno-izobraževalne cilje. Le-ti se samostojno odločajo, kdaj in na kakšen način bodo določeno gradivo uporabili (Gerbajs, 2009).

Kljub temu da učbenik torej ni več knjiga, ki bi ji moral učitelj obvezno slediti, je vnašanje medkulturnih vsebin vanj še vedno velikega pomena. Avtonomije učitelja namreč ne gre precenjevati, opozarja Justin (2003; cv: Gerbajs, 2009), ter dopušča možnost, da se učitelji pustijo slepo in nekritično voditi pedagoškim in vsebinskim rešitvam, ki jih ponuja učbenik in njegovi spremljevalni izdelki, tj. delovni zvezek, priročnik, didaktična navodila, učni listi, mape itd. Zato je bistveno, da so učila, ki jih učitelj pri pouku uporablja, zastavljena medkulturno. Odmik od tradicionalnega učbenika k sodobnemu prelaga tudi večjo odgovornost za izvedbo kvalitetnega pouka na učitelja, o čemer bomo sicer govorili v naslednjem podpoglavju. Tudi s perspektive učencev ima učbenik veliko vlogo, saj gre za predpisano in obvezno literaturo, ki je ne izbirajo sami niti ne določajo hitrosti in obsega branja glede na šolski koledar, določene dele besedila pa si morajo celo zapomniti in jih reproducirati kot znanje, ki se ocenjuje (Čepič, Vogrinčič, 2003). Samo v Sloveniji naj bi mlad človek od začetka šolanja do konca srednje šole bolj ali manj temeljito predelal 25.000 in 30.000 strani v učbenikih in delovnih zvezkih (Justin, 2007; cv: Šabec, 2015), zato je pomembno, da so le-ti medkulturno naravnani, če želimo, da učenci razvijajo medkulturno občutljivost in kompetentnost.

Ne samo v učnih načrtih, tudi v učbenikih se je treba otresti etno- in evropocentrizma, tj. ideologije, ki favorizira lastno etnično skupino kot superiornost, najpomembnejšo in (v primerjavi z drugimi) najvrednejšo. Kot ugotavlja Šabec (2006; cv: Vižintin, 2013, str. 83), izražajo »učbeniki o zgodovini, geografiji in družbenih vedah /.../ določeno stopnjo etnocentrizma, predsodkov, stereotipov in rasističnega diskurza«, kot primer pa navaja kolonialno zgodovino, ki je v večini šolskih knjig opisana predvsem v obliki pustolovščin, raziskovanj, pogumnih dejanj in razširjenja »civiliziranosti« evropskih držav, in le v zelo skromni meri kot izraz nasilja, suženjstva in izkoriščanja, pri čemer so kolonizirana ljudstva še vedno okarakterizirana kot primitivna, njihova zgodovina pred in po kolonizaciji pa je zanemarjena. Šabec (2015) še ugotavlja, da so predvsem lastne in preostale zahodnoevropske države ali kulture v večini predstavljene bolj obsežno, bolj naklonjeno in pogosto superiornost do drugih, medtem ko so druge etnične skupine v šolskem učbeniku opisane stereotipno, ahistorično, ponekod celo diskriminatorno in rasistično. Take prevladujoče predstave o drugih kulturah imajo seveda pomembno vlogo v procesu etnocentrične socializacije in posredovanja znanj in stališč mlajšim generacijam v šolah. Omenjene predstave se prav tako ustrezno vključujejo v splošen negativen okvir prikazovanja pripadnikov drugih kultur kot nagnjenih h kriminalu, nasilju ali revščini tako v procesih vzgoje in izobraževanja kot tudi v množičnih komunikacijah, še opozarja Šabec.

Vrečer (2012, str. 56) sicer meni, da vsebine, ki jih je treba vključiti v učbenike, »ne zahtevajo večjih sprememb, potrebna je zgolj večja senzibilnost za spregledane marginalizirane etnične in kulturne skupine ter za razvijanje medkulturnih kompetenc, ki so nujno potrebne za uspešen medkulturni dialog«. Meni, da večperspektivne učbenike potrebujemo, »da se učitelji in drugi šolski delavci naučijo upravljati s kulturnimi razlikami v učnem okolju, ki je v vseh evropskih in mnogih drugih svetovnih družbah večkulturno« (Vrečer, 2012, str. 56), poleg tega pa učbeniki, ki udeležencem nudijo možnost, da se spoznajo z medkulturnimi kompetencami, »omogočajo tudi medkulturno razumevanje in medkulturni dialog, ki sta prva pogoja za trajni mir«. Strinja se tudi Porenta (2011; cv: Turk Škraba, 2005), ki trdi, da mora kakovosten učbenik razvijati jezikovno kulturo, kritičnost, demokratično mišljenje, strpnost, enakopravnost in sožitje.

Številni avtorji (Šabec, 2015; Čepič, Vogrinčič, 2003) pa opozarjajo tudi na to, da ni nič manj pomembno od tega, kaj vsebine v učbenikih povedo, tudi to, česa ne povedo oziroma kaj je iz njih izključeno, saj je ideologija v besedilu prisotna tudi v obliki »zgovornega molka«. Naj za primer navedemo literarni kanon pri pouku slovenščine, kjer »večina uradno odobrenih del prihaja iz vrst 'mrtvih belih moških', zato bi bilo treba več prostora nameniti ženskam, avtorjem iz neevropskega prostora idr.« (Šabec, 2015, str. 134). Šabec tudi opaža, da se s selekcijo informacij izpušča pozitivna dejanja ali vloge Neevropejcev in migrantov, običajno tudi niso poudarjene pozitivne vrednote posameznih neevropskih kultur, prav tako njihovi življenjski slogi niso predstavljeni kot potencialno alternativni prevladujočemu zahodnemu, njihova pomembna intelektualna, umetniška in druga imena so po navadi izpuščena, prav tako »nevtralne« teme, ki bi obravnavale vsakdanje življenje v teh kulturah. Predvsem pa primanjkuje pozitivnih zgodb, ki bi lahko delovale motivacijsko tudi za učence.

Posebno pozornost je treba posvetiti tudi fotografijam in preostalemu slikovnemu gradivu v učbenikih in delovnih zvezkih, saj so le-ti izrazito redukcionistični in pristranski. Enako je ugotavljala tudi Vrečerjeva (2012), ko je analizirala osnovnošolske učbenike za geografijo. Slikovni material se v poglavju o Afriki osredotoča v glavnem na za Afriko značilne probleme in s tem pri učencih utrjuje stereotipno podobo omenjene celine, učinek pa se še poveča ob ponovitvi nekaterih slik, trdi Vrečerjeva.

2.2.4.3. Učitelj kot medkulturna oseba

Mnogi avtorji se strinjajo, da so za razvoj medkulturne vzgoje in izobraževanja ključnega pomena učitelji, ki sami razvijajo svojo medkulturno kompetenco, saj lahko le taki učitelji spodbujajo razvoj medkulturne kompetence tudi pri svojih učencih. Učitelj mora tako najprej sam postati medkulturna oseba, saj bodo brez tega vsi poskusi plitki in površinski (Nieto, 2004; cv: Lunder Verlič, 2015). Gudykunst in Kim (1984; cv: Vižintin, 2010, str. 144) opišeta medkulturno osebo kot osebo:

- »z izkušnjami, ki so izzvale posameznikovo prepričanje (t.i. kulturni šok) in ga soočile z dejstvom, da je bil njegov pogled na svet oblikovan na podlagi prvotne kulture;
- ki lahko nudi pomoč in podporo pri vzpostavljanju stikov med kulturami;
- ki se je zmožna soočiti z izvorom svojega etnocentrizma in doseči objektivnost pri presojanju drugih kultur;
- ki pokaže kulturno empatijo, je zmožna razumeti pogled drugih na svet«.

Postati medkulturna oseba, ni lahko, meni Lunder Verlič (2015). Kot učitelji moramo veliko truda vložiti v raziskavo znanja o medkulturnosti in pozneje v razvoj lastne osebnosti. Nieto (2004; cv: Lunder Verlič, 2015) opisuje, da razvoj take osebnosti zahteva tri faze: učenje in informiranje, soočenje z našimi lastnimi predsodki in stereotipi ter nenazadnje učiti se videti realnost z drugih perspektiv. Čeprav prenos posameznikovega razmišljanja iz monokulturnega v medkulturno pojmovanje ni jamstvo, da bo tudi izobraževanje medkulturno, pa je vendarle zelo dober temelj za gradnjo učeče se raznolikosti (Lunder Verlič, 2015).

Bleszynska (2008; cv: Klemenčič, Štrefel, str. 90) meni, da medkulturne kompetence, ki jih učitelji pri svojem delu potrebujejo, pokrivajo:

- »aktualno znanje (znanje o multikulturni družbi, znanje o različnih kulturah, medkulturno komunikacijo in pridobivanje medkulturnih kompetenc, znanje o izobraževanju v multikulturnih okolij, znanje o problemih in potrebah posebnih skupin učencev);
- ustrezne metodične in izobraževalne pristope (poznavanje različnih slogov poučevanja, sposobnost uporabiti različne metodologije poučevanja, uporabo moderne tehnologije in tudi sposobnost pravilne in ustrezne uporabe didaktičnih materialov);
- visoke etične standarde (spoštovanje vseh kultur in ljudi, toleranco in odprtost do drugih, soočanje s psihološkimi ovirami in problemi razvoja medkulturnih kompetenc /etnocentrizem, ksenofobija, rasizem, etnični predsodki in podobno/, sposobnost pomagati učencem, da se prično zavedati kulturnih razlik in da spodbujajo njihovo individualizacijo)«.

Van Eyken in sod. (2005; cv: Vrečer, 2009) menijo, da se učiteljevo znanje ne nanaša zgolj na znanje o predmetu, ki ga poučuje, ampak tudi na znanje o svetu, v katerem živimo. Učitelj mora poizvedeti od kod so učenci, ki jih poučuje, ter kakšna je situacija v njihovi državi. Čim več mora zvedeti o njihovi kulturi, pri tem pa učencu ne sme postavljati preveč vprašanj, da ni vsiljiv. Učitelj ne ve, kako bo razred deloval skupaj, kakšni problemi se bodo pojavili, saj je v vsaki učni situaciji veliko nepredvidljivih situacij, v večkulturnih skupinah pa lahko pride še do več nejasnosti. Učitelj mora biti zato toleranten do nejasnih, nepredvidljivih situacij, hkrati pa tudi fleksibilen. Znati mora upravljati kulturne razlike: razlike med hitrimi in počasnimi učenci, med učenci z različnimi jezikovnimi sposobnostmi, različnim znanjem in z različnimi kulturnimi tradicijami. Fleksibilen učitelj bo v pouk vključil tudi izkušnje pripadnikov drugih kultur, s tem pa bo bogatil tudi svoje znanje. Navedeni avtorji menijo, da je za učitelja pomembna tudi močna kulturna identiteta, saj se učitelj, ki se zaveda svoje lastne kulturne identitete, ne bo počutil ogroženega od identitete drugih.

Odprtost za nove izkušnje je še ena od pomembnih lastnosti medkulturno kompetentnega učitelja, pravzaprav je odprtost nujen pogoj za poučevanje in učenje. Odprt mora biti za spoznanja o novih kulturah, upoštevati mora različna mnenja in izkušnje ter se izogibati sodbam o drugih kulturah. Pomembna strategija je poudarjanje podobnosti in ne zgolj razlik.

Učitelj mora biti pripravljen prevprašati svoje lastne vrednote. Vsekakor ne sme biti etnocentričen in imeti lastno kulturo za večvredno, pomembno se je tudi znati prilagajati tujim vrednotam. V medkulturnih situacijah mora ravnati etično in s potrpežljivostjo.

Tudi Christine I. Bennett (2007; cv: Vižintin, 2010) poudarja ključno vlogo učiteljev, saj lahko le-ti pomembno prispevajo k spremembam na lokalni, nacionalni in globalni ravni ter vplivajo na bodoče državljane sveta.

Učiteljeva stališča in pričakovanja imajo bistven vpliv na dosežke in realen uspeh vseh učencev, sploh tistih, ki prihajajo iz manj spodbudnega družinskega okolja (revščina, neizobraženi starši, diskriminirane etnične in priseljske skupnosti ipd.), zato je pomembno, da se učitelj tega tudi zaveda. Z različnimi podpornimi mehanizmi, razvitimi znotraj vzgojno-izobraževalnega sistema,

inovativnimi rešitvami in ustreznim usposabljanjem lahko učitelji na šolah vsaj deloma pripomorejo k doseganju uspehov ter izboljšanju pogojev za izobraževanje vseh učencev (Vižintin, 2013).

Večina avtorjev priznava velik pomen stalnemu izobraževanju in usposabljanju učiteljev, saj se na tak način učitelji lahko seznanijo z najnovejšimi teoretičnimi in praktičnimi spoznanji. Le tako lahko ozavestijo določene pomanjkljivosti izobraževalnega sistema, znotraj katerega so se izobraževali, saj se spreminjata tako znanost kot družba (Vižintin, 2013). Pomembno je, da ko učitelj začuti, da mu primanjkuje znanja na določenem področju, bodisi poišče strokovno literaturo na določeno temo bodisi z učitelji iz drugih šol izmenja izkušnje in primere dobrih praks. Učitelji potrebujejo usposabljanje tudi na področju predsodkov in stereotipov, saj se le-ti največkrat razvijajo na nezavedni ravni, proces, da jih ozavestimo in dojamemo, pa je zahteven in dolg. Učitelji morajo svoje predsodke najprej ozavestiti, šele nato jih lahko tudi presegajo in se nanje odzovejo s pogovorom in ozaveščanjem, ko jih slišijo pri učencih. Lesar (2007; cv: Lunder Verlič, 2015) ugotavlja, da so stališča in vrednote učiteljev bistveno bolj pomemben dejavnik kot metodično-didaktična usposobljenost sama, ter poudarja, da dosednji programi usposabljanja na tem področju v Sloveniji niso preveč uspešni. Takemu mnenju se pridružuje tudi Kroflič (2006; cv: Lunder Verlič, str. 160), ko pravi, da »v procesih izobraževanja slovenskih pedagoških delavcev ni bilo vzpostavljenih dovolj učinkovitih modelov za spreminjanje ukoreninjenih navad, stereotipov in predsodkov«. Po mnenju Vižintinove (2013) je bistvenega pomena, da predsodke in stereotipe povezujemo s konkretnimi primeri iz svojega neposrednega okolja. Učiteljem namreč po navadi ne povzroča težav, ko govorijo o apartheidu v Južnoafriški republiki ali o revščini v Afriki, težje pa govorijo o neenakopravnosti ljudi v različnih nekdanjih republikah v SFR Jugoslaviji, neenakovrednem položaju nekaterih Romov v Sloveniji, o revščini pri nas itd.

Hkrati menimo, da je pomembno, da se učitelj zave tudi, kaj sporoča s t. i. skritim kurikulumom, saj lahko z njim zelo subtilno prenaša pojmovanje o tem, kakšen je po njegovo svet in kaj je v njem pomembno, ne da bi se tega tudi zavedal. Če torej učitelj večinsko kulturo skozi različne učne vsebine in skriti kurikulum predstavlja kot pomembnejšo, lahko izniči učinke medkulturnega pouka. Da bi učitelji lahko tudi z dejanji in ne samo z načelno podporo spodbujali razvoj medkulturne vzgoje in izobraževanja, morajo postati aktivni državljani in morajo k temu spodbujati tudi učence. Če v svojem šolskem okolju zaznavajo predsodke in primere diskriminacij, naj o tem spregovorijo ter sprejmejo dogovore o tem, kako to preseči.

Družbeno in šolsko realnost zaznamujejo dejstva, da so naše države vedno bolj večetnične oz. večkulturne, da imajo pripadniki manjšinskih etničnih skupnosti v neki državi določene pravice, izražene v mednarodno sprejetih dokumentih, kljub temu pa številni pedagogi ugotavljajo, da ti otroci dosegajo slabše uspehe kot otroci pripadnikov večinske kulture (Skubic Ermenc, 2003). Učitelji se morajo zavedati, da je učenje jezika okolja in vključevanje v novo okolje za otroke priseljenca večleten, dolgotrajen in zapleten proces, ki je sicer soodvisen od številnih dejavnikov, a je zagotovo uspešnejši ob ustreznih podpori (Vižintin, 2013). Poleg tega ima možnost, da učenci pripadniki etničnih manjšin spoznavajo svojo kulturo, v medkulturni pedagogiki posebno vrednoto. Na učitelju je odgovornost, da poskrbi, da se s kulturami omenjenih otrok seznanjajo tudi drugi učenci in učitelji sami. Z zornega kota učencev naj bi to krepilo njihovo medetnično

razumevanje, učiteljem pa bi tako znanje pomagalo razumeti nekatere specifičnosti učencev in njihovih potreb.

2.3. RAZVIJANJE MEDKULTURNE KOMPETENCE

2.3.1. Kulturno odgovorni pedagoški pristopi

V nadaljevanju bomo pozornost usmerili v kulturno odgovorne pedagoške pristope, ki naj bi jih učitelji poznali in uporabljali, poleg tega pa so se že izkazali kot učinkoviti za razvijanje komponent medkulturnih kompetenc pri pouku. Raziskave so pokazale, da je poučevanje bistveno bolj učinkovito, kadar učenec ni le pasivni udeleženec v procesu učenja, temveč zavzema aktivno vlogo. Aktivna udeležba je pri razvijanju medkulturnih kompetenc še posebej zaželena, saj gre za spremembe v odnosih, spretnostih in znanju; le-teh pa zgolj s frontalnim poučevanjem ne moremo dosegati. Na primer, učiteljevo pridiganje o demokraciji, spoštovanju in empatiji ne bo kredibilno ter na učence ne bo vplivalo, če jih učitelj ne bo impliciral v svoji komunikaciji in lastnem procesu poučevanja. Po drugi strani pa je aktivno učenje, ki vključuje primerjave, analize, izkušnje, refleksije ipd. v formalnem izobraževanju najbolj učinkovito, če je podkrepljeno z ustreznim kurikulumom in izobraževalnimi organi (Barrett, 2014).¹

Takšno je npr. projektno delo (ang. *project work*), ki je postalo izredno priljubljeno pri poučevanju mnogih predmetov v šolah (Barrett, 2014). Projektno delo je vezano na določeno temo, pomembno pa je, da znanje in pridobljene spretnosti niso (in tudi ne morejo biti) neposredno posredovane, ampak so rezultat učenčeve aktivnosti. S projektnim delom se razvije sodelovanje med učitelji in učenci – pretežno avtoritarne odnose zamenjajo demokratični odnosi, ki omogočajo sproščeno vzdušje. Razvije pa se tudi sodelovanje med učenci samimi, saj se učijo tudi različnih oblik medsebojnega sporazumevanja (Atlagić in sod., 2006).

Še eden izmed pristopov, s katerim razvijamo medkulturne kompetence ne glede na učni predmet, je sodelovalno učenje (ang. *co-operative learning*) (Barrett, 2014). Gre za skupno delo za doseganje skupnega cilja, osrednje mesto pa ima interakcija v skupini (Vuga, 2015). Manjša je skupina, bolj verjetno je, da bodo svoj delež prispevali vsi člani, kar zagotavlja inkluzivno interakcijo med učenci samimi. Take vrste timsko delo zagotavlja konstruktivno in spodbudno sodelovanje med člani skupine, kar vodi k izboljšanju socialnih veščin, strategij reševanja sporov in k postopnem upadu izključevanja in označevanja posameznih učencev (Barrett, 2014). Hessova (2002; cv: Klemenčič, Štremfel, 2011) velik pomen pripisuje razpravljanju znotraj šolskega okolja, saj le-to mladim omogoča artikulacijo mnenj in razumevanj tudi izven šolskega okolja, na ta način pa jih učitelji pripravljajo na delovanje v širši družbi. V razpravah, kjer so

¹ Življenje v času in svetu, ki ga prevevajo številne in hitre spremembe, postavlja pred posameznika nove zahteve in izzive, samo znanje pa je za kakovostno življenje v družbi enainvajsetega stoletja premalo. Potrebne so dodatne sposobnosti in spretnosti (Atlagić in sod., 2006). Tako se že zadnjih nekaj desetletij fokus v izobraževanju usmerja v kompetenčno naravnani pouk, kar prinaša mnoge inovativne učne metode in oblike dela, z namenom olajšati proces učenja.

tematike določene v sodelovanju med učitelji in učenci, učenci pridobijo veščine artikuliranja, različnega razumevanja družbenih problemov in idej pri reševanju le-teh. Tudi statistično imajo razprave o družbenih problemih potrjen vpliv na izobraževalne učinke učencev, kljub temu, da v uradne kurikulume pogosto niso vključene.

Tudi Papageorgiou (2010; cv: Klemenčič, Štremfel, 2011) meni, da so v okviru medkulturne vzgoje pomembni elementi didaktičnih strategij timsko delo, kritične razprave in reševanje problemov, saj preko njih učenci razvijejo komunikacijske veščine in medsebojno sodelovalnost. Medkulturna vzgoja in izobraževanje uporablja metode, ki omogočajo izkustveno učenje o sebi, drugih in svetu. Med vzgojnim procesom enakovredno apelira na čustvene, čutne, moralne in ne le intelektualne zmožnosti posameznika. Takšno delo pripomore k celoviti osebni rasti in razvoju, saj lahko z njim spodbujamo in razvijamo tudi empatičnost, tj. eno od pomembnejših komponent medkulturne kompetence (Kroflič, 2008; cv: Klemenčič, Štremfel, 2011). Vse novejšje študije, ne glede na njihovo področje ter vsebino, poudarjajo velik pomen neodvisnosti učencev pri uporabi aktivnih metod, ki zahtevajo pobudo, raziskovalni duh, odkrivanje, odgovornost in strogo preiščljeno strukturiranje (Audigier, 2000; cv: Klemenčič, Štremfel, 2011).

V nadaljevanju po Barretu (2014) povzemamo vrste aktivnosti, ki prispevajo k razvoju medkulturnih kompetenc v vzgoji in izobraževanju.

Dejavnosti, ki poudarjajo večkulturno perspektivo

Z dejavnostmi, s pomočjo katerih izpostavimo več različnih zornih kotov/videnj in dojemanj določene teme, torej več različnih perspektiv, učenci razvijajo spretnosti opazovanja, interpretacije in decentriranja (menjavanja perspektiv) ter odprtosti in razmišljanja brez obsojanja. Z njihovo pomočjo tudi razbijamo stereotipe ter razvijamo občutke empatije. Pri teh dejavnostih gre lahko za predvajanje govornega opisa ali vizualnega zapisa o dogodku, dejanju ali pojavu, ki ga spremljajo opisi in vizualne predstavitve istega dogodka, dejanja ali pojava, ki to isto tematiko predstavijo iz druge perspektive. Primeri takih dejavnosti so (Barret, 2014, str. 39):

- Primerjava, analiza in pogovor o zapisu iz dnevnika treh različnih oseb o dogodkih v šoli v naravi. Osebe, ki imajo različne vrednote, norme, znanje in sposobnosti ter morda celo govorijo različne jezike, drugače dojemajo isti dogodek. Moderatorji naj začno pogovor o tem, zakaj ljudje isti dogodek vidijo na različne načine in kaj se lahko zgodi, če napačno presodimo ljudi na podlagi prvega vtisa.
- Primerjava in analiza istih zgodovinskih dogodkov na dveh različnih koncih sveta in v različnih jezikih. Zgodovinarji iz različnih držav drugače pišejo zgodovino.
- Primerjava zemljevida sveta s tem istim zemljevidom sveta, vendar obrnjenim na glavo, lahko vodi v pogovor o razliki med prevladujočim zornim kotom in njegovimi alternativami.
- Pripovedovanje iste zgodbe, kot bi jo povedali različni udeleženci o istem dogodku. Zgodbe in njihovi liki so lahko resnični ali izmišljeni, pomembno je le, da udeleženci poskušajo povedati isto zgodbo skozi oči drugega.

Igra vlog, simulacija in dramski pristop

Igra vlog, simulacija in drama pomagajo razvijati učenčeve medkulturne sposobnosti. Učitelji lahko učencem dodelijo vloge, torej »nove identitete«, v katerih se morajo posamezniki vesti povsem drugače kot bi se sicer. Učenci lahko na tak način izkusijo drugačnost, kritiko ali celo izključenost. Poleg tega se lahko naučijo, da zaradi drugačnosti v videzu, jeziku, prepričanjih in vrednotah posameznik ni manj vredno človeško bitje. Pri teh dejavnostih se priporoča pazljivost pri prevelikem posploševanju o določenih skupinah ljudi, saj lahko le-to hitro ponovno vzpostavlja stereotipe (Barret, 2014).

Gledališče, poezija in kreativno pisanje

Veliko kratkih zgodb lahko uporabimo za razvijanje medkulturnih kompetenc. Z učenci lahko zgodbe preberemo, se o njih pogovarjamo, jih ilustriramo in jih obnavljamo ter jih z malo domišljije tudi ponovno napišemo, seveda iz nove perspektive – perspektive učencev. Čeprav se literarna dela uporabljajo večinoma pri jezikovnih predmetih, lahko tudi učitelji z drugih področij izberejo določeno literarno delo s primernim vsebinskim sporočilom in skušajo na tak način učencem prikazati, kako lahko družba in posamezniki ščitijo človekovo dostojanstvo in človekove pravice ne glede na to, od kod ljudje prihajajo (Barret, 2014).

Etnografske naloge

Etnografske naloge od učencev zahtevajo, da gredo opazovat in raziskovat nekatere pojave ali vedenja na teren in pozneje svoje izkušnje delijo in primerjajo z ostalimi v razredu. Ta proces spodbuja odkrivanje samega sebe in kasnejši razmislek o novih dognanjih o samemu sebi. Učenci lahko zgolj opazujejo vedenja ljudi (njihovo verbalno in neverbalno komunikacijo pri izražanju različnih čustev, spoštovanja, itn.), lahko pa določene posameznike tudi intervjuvajo, saj s tem odkrijejo kako ti ljudje razmišljajo, živijo ali kakšna stališča zavzemajo glede določene tematike. Velikokrat uporabljena metoda je tudi ustno izročilo, npr. intervjuvanje in primerjanje zgodb starih staršev (Barret, 2014).

Filmi in besedila

Učitelji lahko izberejo filme ali besedila oz. njihove odlomke, ki obravnavajo tematiko, kjer postane različnost ključnega pomena, ter kasneje spodbudijo debato v razredu in poprosijo učence, da zavzamejo različne perspektive glede na dogodke, ki so se v filmu ali besedilu zgodili. Diskusija naj se osredotoči na vprašanje, zakaj se ljudje iz zgodbe niso mogli dogovoriti in kakšno vlogo so pri tem igrala njihova kulturna ozadja. V zahtevnejši različici naj se učenci postavijo v vlogo režiserja, pisatelja ali dramaturga in spremenijo dele besedila ali filma na način, ki bodisi pomaga k reševanju medkulturnih sporov bodisi jih še bolj zaplete. S pomočjo takšnih aktivnosti učenci razvijajo sposobnosti kritičnega razmišljanja in sposobnost zavzemanja različnih perspektiv (Barret, 2014).

»Stop igra« v razredu

Pri tej obliki dejavnosti učenci uporabljajo svoja telesa in neverbalen način spotazumevanja za prikaz neke skupine ljudi ali dogodka. Učenci se premikajo in skušajo prikazati dinamiko neke skupine, ko pa učitelj ali moderator reče »stop igra«, morajo udeleženci obstati in »zamrzniti«

svoje poze. Kasneje mora druga skupina učencev ponoviti poze prve skupine, ali alternativno, posneti video ali fotografijo aktivnosti prve skupine in jo obogatiti z govornimi mehurčki. Tovrstna dejavnost daje udeležencem priložnost razvijanja zanimanja za druge ljudi in odprtosti ter krepí komunikacijsko zavedanje (Barret, 2014).

Družabni mediji in druga internetna orodja

Srečevanje z ljudmi iz drugačnih kulturnih ozadij na medmrežju že v svojem bistvu nosi elemente medkulturnega komuniciranja. Internet omogoča izmenjavo mnenj med velikimi in raznolikimi skupinami ljudi ter med posamezniki, med katerimi sicer najverjetneje nikoli ne bi prišlo do interakcije. Družbeni mediji (platforme, javni forumi itn.) skupaj s tele- in videokonferencami predstavljajo zelo koristno orodje za učenje medkulturnega sporazumevanja. Ob takšnih interakcijah spol, vera, prepričanja, rasa in spolna usmerjenost niso razkrita, tako da se mnenja in komentarji vedno izmenjavajo na spoštljiv način, tudi če vključujejo nestrinjanja. Učenci katerega koli predmeta, ki se poslužujejo rabe lingue france, lahko sodelujejo v medmrežnih projektih sodelovanja, kjer se predstavijo, drug drugega izprašajo, diskutirajo in skupaj z učenci iz drugih delov sveta rešujejo naloge. Za mnoge je takšno sodelovanje prva izkušnja srečanja ljudi iz povsem drugih kulturnih pripadnosti. Sporazumevanje na medmrežju ne razvija le komunikacijskega zavedanja, ampak tudi zavedanje lastnega glasu (Barret, 2014).

2.3.2. Razvijanje medkulturne kompetence pri pouku slovenščine

Slovenščina je »ključni splošnoizobraževalni predmet« tako na osnovnošolskem kot tudi na gimnazijskem nivoju (Učni načrt slovenščina – osnovna šola, 2011, str. 4; Učni načrt slovenščina – gimnazija, 2008, str. 5). V osnovnošolskem izobraževanju zajema 1631,5 ure (nekoliko manj v dvojezičnih osnovnih šolah, tj. 1561,5 ure), kar je več kot kateri koli drug učni predmet; izjema je zgolj pouk italjanščine na osnovnih šolah z italjanskim učnim jezikom, kjer zajema ravno toliko ur kot slovenščina na osnovnih šolah s slovenskim učnim jezikom (Učni načrt slovenščina – osnovna šola, 2011). Na gimnazijskem nivoju je pouku slovenščine posvečenih 560 ur, polovica ur je namenjenih jeziku, druga polovica pa književnosti; slovenščina je tudi (na gimnazijah z izključno slovenskim učnim jezikom) obvezen predmet na splošni maturi.² Učenci se pri pouku slovenščine usposabljujejo za »učinkovito govorno in pisno sporazumevanje v slovenskem jeziku, razvijajo zavest o pomenu materinščine in slovenščine, o slovenščini kot državnem in uradnem jeziku, o njenem položaju v Evropski uniji in njeni izrazni razvitosti na vseh področjih javnega in zasebnega življenja« (Učni načrt slovenščina – osnovna šola, 2011, str. 4). Medtem ko je namen jezikovnega pouka razviti sporazumevalno zmožnost v slovenskem (knjižnem) jeziku, pa pri književnem pouku poleg le-te razvijajo še doživljajsko, domišljijaskoustvarjalno, vrednotenjsko in intelektualno zmožnost. Z zaznavanjem kulturnih, etičnih, duhovnih in drugih razsežnosti, ki jih premore besedna umetnost, ter z umeščanjem

² Slovenščina je ključni splošnoizobraževalni predmet tudi v dvojezični slovensko-madžarski gimnaziji, kjer sta slovenščina in madžarščina enakopravna predmeta, ter splošnoizobraževalni predmet na narodno mešanem območju Slovenske Istre v gimnaziji z italjanskim učnim jezikom.

slovenskih književno reprezentativnih del v evropske kulturne okvire, se utrjujejo kulturna, domovinska in državljanska vzgoja, ter medkulturna in širša socialna zmožnost (prav tam, str. 4; Učni načrt slovenščina – gimnazija, str. 5).

Glede na izrazito prisotnost učnega predmeta slovenščine tako skozi osnovnošolsko in gimnazijsko izobraževanje ter glede na samo naravo učnega predmeta, menimo, da je razvijanje medkulturnih kompetenc pri pouku slovenskega jezika ključnega pomena. Jezik in kultura namreč predstavljata identiteto posameznika in družbe, pomenita raznolikost in bogatstvo, ki ju želimo ohraniti in zaščititi. Ravno s pomočjo sporazumevalne zmožnosti in kulturne ozaveščenosti se oblikujejo medkulturni odnosi med različnimi jezikovnimi in etničnimi skupinami (Novak Valant, 2011).

2.3.2.1. Pouk jezika

Medkulturnost pri pouku slovenščine kot materinščine

Pouk slovenskega jezika kot prvega jezika je več desetletij sledil tradicionalnemu, formalistično-racionalnem modelu, pri katerem sta bili osrednji sestavini pouka transmisijsko usvajanje znanja o jeziku in jezikoslovno analiziranje danih jezikovnih enot. Nove družbene razmere so spodbudile uveljavitev komunikacijskega pristopa, kar je vidno tudi v učnem načrtu iz leta 1998. Procesno znanje je postalo pomembnejše od deklarativnega znanja, temeljni cilj pa je bilo vzgojiti čim bolj učinkovitega uporabnika jezika. Pouk prvega jezika se je tako v največji meri osredotočal na razvijanje funkcionalne zmožnosti, tj. tiste ravni jezikovnega znanja, ki posamezniku omogoča učinkovito razumevanje in tvorjenje besedil, potrebne za vsakdanje komuniciranje (Vogel, 2015a).

Po letu 2000 pa so globalizacija z večkulturnostjo ter nove komunikacijske možnosti, ko se od posameznika po eni strani pričakuje večja zmožnost samoučenja in reševanja problemov, po drugi strani pa večja etična in družbena odgovornost, prinesle kognitivni in kritični komunikacijski pouk prvega jezika (Vogel, 2015a). Znotraj tega se je koncept funkcionalne zmožnosti nadgradilo v koncept kritične sporazumevalne zmožnosti, ki je kot načelno izhodišče opredeljena tudi v učnem načrtu slovenščine iz leta 2008 (Vogel, 2015b). Gre za višjo raven sporazumevalne zmožnosti, ki funkcionalno in kulturno zmožnost nadgradi s kritičnim sporazumevanjem, pri katerem so udeleženci občutljivi tudi za širši družbeni kontekst, upoštevajo čustvene razsežnosti pri sporazumevanju ter se zavedajo potrebe po prizadevanju za načrtno presojanje na podlagi meril, po preseganju čustvene (ne)naklonjenosti, predsodkov, ustaljenih perspektiv ter po razmisleku o lastnem sporazumevanju, pa tudi etični oz. družbeni odgovornosti (Vogel, 2015a).

Za razvijanje medkulturnosti pri pouku prvega jezika potrebujemo torej razvito kritično sporazumevalno zmožnost, katere bistvena sestavina je kritična zavest o identitetni vlogi jezika (kulturna zavest). Le-ta se je v preteklosti nanašala predvsem na simbolno razsežnost jezika kot bistvenega nosilca kolektivne nacionalne zavesti (Vogel, 2015b). Posameznikova identifikacija z nacionalno skupnostjo je v večji meri zgodaj pridobljena in zato nezavedna, ter celostna, tj. ne

zgolj kognitivna, temveč tudi emocionalna in moralna. Navkljub prepričanju, da ima bistveno vlogo znotraj nacionalne identitete jezik, saj je najpomembnejše sredstvo za prenos miselnih operacij in s tem najbolj vpliva na oblikovanje kulturne izkušnje (Vogel, 2014), iz omenjenega tradicionalnega pojmovanja identitete po S. Bergoč (2010, cv: Vogel, 2014; Vogel, 2015) izhajata dve zožitvi:

1. Posameznikova identiteta je kompleksna in spremenljiva ter ni omejena le na odnos med nacionalno kulturo in nacionalnim jezikom. V vsakem govornem položaju (npr. v družini, na delovnem mestu, v interesnih skupinah, na podlagi spola, starosti, pripadnosti določeni stroki ipd.) prevzamemo določeno vlogo, s katero se v govornem položaju identificiramo, vsaka od teh socialnih skupin pa se definira tudi s pomočjo skupnega idioma komunikacije. Pojem jezikovna skupnost se tako nanaša tako na nacionalno skupnost, ki se najočitneje identificira prek knjižnega jezika, kot tudi na vse druge skupnosti s svojo geografsko, socialno, časovno, funkcijsko, strokovno, starostno ... zaznamovano jezikovno različico. To pa od posameznika zahteva mdr. tudi vedno večjo občutljivost za izbiro ustreznega diskurza in ozaveščenost o njegovi identitetni razsežnosti (Vogel, 2014; Vogel, 2015).
2. Druga zožitev tradicionalnega pojmovanja identitetne vloge jezika pa je v tem, da se jezikovna skupnost, jezikovna kultura in jezikovna zavest obravnavajo kot abstraktne kategorije, nevezane na konkretni govorni položaj. Toda prav od številnih individualnih in družbeno-kulturnih kontekstualnih dejavnikov (od zunanjih okoliščin prek vrste govorne dejavnosti in prenosnika pa do koda, zvrsti in tematike) je odvisno, katera od identitet bo v določenem govornem položaju prevladala. Srečevanje govorcev različnih kultur je pomembno prispevalo k spoznanju, da je identificiranje del jezikovne danosti, ter da je sporočilo sogovorca druge kulture mogoče razumeti v celoti le, če razumemo njegovo kulturo. Enako velja tudi za srečevanje govorcev, ki pripadajo različnim družbenim mikroskupinam znotraj istojezične skupnosti. Le-ti po navadi ne prevzemajo vloge pripadnika slovenskega naroda in ne govorijo v zborni slovenščini, temveč prevzamejo eno od svojih družbeno določenih vlog in identitet ter govorijo v zanjo značilnem diskurzu (Vogel, 2014; Vogel, 2015).

Identiteto torej lahko razumemo kot dinamično kognitivno kategorijo, ki se oblikuje in izraža skozi odnos med posameznikom, kulturo in skupnostjo ob konkretnih sporazumevalnih dejanjih, ozaveščanje o identitetni vlogi jezika pa se pri sodobnem jezikovnem pouku vključuje predvsem v razvijanje medkulturne zmožnosti oziroma na raven medkulturnega sporazumevanja.

Prav omenjeni model kritične sporazumevalne zmožnosti omogoča kritično ozaveščanje učencev o kulturni določenosti vsega jezikovnega delovanja in o posameznikovi večidentitetnosti s hkratnim upoštevanjem večsestavinske identitete. Kritičen pogled na sporazumevanje pa nujno vključuje kritično jezikovno zavest, saj prav ta bistveno prispeva k motiviranosti za razumevanje kulturnih sestavin jezikovnega delovanja, občutljivosti za neposredni in tudi družbeno-kulturni kontekst, k prepoznavanju določene identitete na podlagi izbrane jezikovne različice, k upoštevanju emotivne razsežnosti jezikovnega delovanja, k razvijanju zmožnosti argumentiranja mnenj in sodb na podlagi jasno izoblikovanih kriterijev (slednje pa zahteva razmislek o shematiziranih splošno sprejetih stereotipih in predsodkih), zmožnosti avtorefleksije in korekcije

lastnega razmišljanja ter k prizadevanju za družbeno in osebno odgovorno sporazumevanje (Vogel, 2014). Jezik torej ni več zgolj sredstvo za sporazumevanje, temveč je tudi izraz in orodje drugih dejavnikov, kot so družbena moč, družbeni razred ipd., poudarjanje kritičnosti kot bistvene lastnosti jezikovne zavesti, pa je izraz zahtev po razvijanju medkulturnega in medetičnega razumevanja in spoštovanja različnosti pri sporazumevanju (Vogel, 2015c).

Prvi pogoj za učinkovito, ustrezno in etično odgovorno govorno dejavnost je zato po mnenju Vogel (2014, str. 13) »zavest o kulturni določenosti lastnega jezikovnega delovanja, o svojih percepcijah, vrednotah, stališčih in pojmovanjih, ki jih izražamo in razbiramo prek jezika«. Vednost, da so naše predstave o svetu odvisne od jezika, ki ga najprej govorimo, vednost, da nam vnaprej določena struktura jezika, v katerega se rodimo, lahko posreduje različna pojmovanja časa, prostora, družbenih in človeških odnosov, različna pričakovanja o realnosti ter različne vrednote, je po mnenju Grosman (2010) prva sestavina jezikovne ozaveščenosti o pomenu in vlogi jezika v človekovem življenju. Ta vednost nam omogoča za medkulturno sporazumevanje potrebno spoznanje, da imajo govorci drugačnih jezikov in pripadniki drugih kultur drugačna razumevanja realnosti, to spoznanje pa omogoča razvoj medkulturne pismenosti brez posploševanja lastnih predstav.

Medkulturna pismenost, ki predpostavlja kulturno občutljivost in vodi do medkulturne zmožnosti, se v tem smislu začne s spoznanjem, da je vsak posameznik rezultat socializacije v lastni kulturi, ki samodejno prinaša za to kulturo značilne omejitve. Potrebni pa so tudi pripravljenost, znanje in zmožnost, da se kritično opazujemo in se znamo vživeti v drugačne okoliščine in sogovorci (Vogel, 2014). Poleg najvišje stopnje jezikovne ozaveščenosti, pa medkulturna pismenost predpostavlja tudi nadzorovano izbiranje jezikovnih sredstev. Vsakič, ko se odločimo za rabo jezika, smo prisiljeni izbirati med različnimi jezikovnimi sredstvi in možnostmi za uporabo le-teh. Za uspešno medkulturno sporazumevanje pa je potrebna višja stopnja zavedanja možnosti izbora, bolj kritično samonadzorovanje izbora, še zlasti pa poznavanje in upoštevanje medkulturnih okoliščin sporazumevanja z govorci različnih jezikov (Grosman, 2010).

V 21. stoletju je potreba posameznika po znanju za samostojno reševanje problemov v novih družbenih in osebnih situacijah, po strpnem srečevanju z vedno novimi sporazumevalnimi vlogami, po medkulturni pismenosti in razviti kritični sporazumevalni zmožnosti čedalje večja. Zato bi morali pri pouku slovenskega jezika upoštevati tudi širši kulturni kontekst in različne identitete, ki jih v govornem dejanju prevzemamo, učence usmerjati v metakognicijo (refleksijo) o strategijah analiziranja, interpretiranja, vrednotenja in tvorjenja besedil ter o sporazumevalnih izkušnjah, v razvijanje stališč ter preizkušanje znanj in spretnosti v novih okoliščinah (Vogel, 2008).

Medkulturnost pri pouku slovenščine kot drugem jeziku/jeziku okolja

Po podatkih iz popisa prebivalstva iz leta 2002 živi v Sloveniji 16,97 % prebivalcev, ki se ne opredeljujejo za pripadnike slovenskega naroda, 12,30 % prebivalcev pa navaja, da slovenščine nima za materni jezik. Med njimi jih je 0,4 % opredelilo madžarščino in 0,2 % italijanščino kot materni jezik – gre seveda za manjšinski skupnosti, ki imata posebne pravice tudi na področju

šolanja. Pripradniki italijanske skupnosti lahko hodijo v osnovne šole, v katerih pouk poteka v italijanskem jeziku, pripadniki madžarske skupnosti pa v šole, v katerih pouk poteka v madžarščini in slovenščini. 0,2 % prebivalcev je za svoj materni jezik imenovalo romščino, neopredeljenih pa je ostalo 2,7 % prebivalcev. Večina preostalih je najverjetneje maternih govorcev jezikov bivše Jugoslavije in Kosova. V Republiki Sloveniji živi torej dobra desetina prebivalcev, katerih kultura in jezik se bistveno razlikujeta od kulture in jezika večine (Peček, Lesar, 2006).

Glede na pomembno vlogo, ki jo ima v človekovem življenju materinščina, se moramo znotraj konteksta medkulturne vzgoje in izobraževanja, ki temelji na pedagogiki enakopravnosti in družbeni pravičnosti, vprašati, ali se ima ta desetina prebivalcev Republike Slovenije možnost učiti svoje materinščine. Če ugotovimo, da je nimajo, lahko sklepamo, da so njihove izhodiščne možnosti za šolski uspeh manjše kot možnosti slovenskih otrok. Otroci, ki ne obvladajo globlje svojega maternega jezika, se namreč ne bodo mogli dobro naučiti tujega jezika (jezika okolja) in bodo tako (z izjemo nadarjenih otrok) namesto da bi postajali dvojezični, ostali poljezični. »Če ne dosežemo globljega obvladovanja svojega jezika, ne dosežemo niti globljega obvladovanja tujega, torej tudi jezika, v katerem poteka pouk« (Skubic Ermenc, 2003, str. 53). Učenje maternega jezika torej ni samo pravica manjšinskih etnij do ohranjanja kulturne identitete, temveč je tudi nujen pogoj za šolski uspeh (Skubic Ermenc, 2010).

Za take učence je slovenščina drugi jezik oziroma jezik okolja, hkrati pa tudi učni jezik in šolski učni predmet. Čeprav slovenščina zanje ni materni jezik, pa so standardi znanja in učbeniki enaki kot za učence, katerih materni jezik je slovenščina, opozarja Vižintin (2013). Trojna vloga slovenščine predstavlja za te učence ključno težavo, in sicer je otrok sočasno obremenjen z usvajanjem jezika in z obvladovanjem učne snovi. Učenci, ki ne obvladajo učnega jezika, v učnem procesu ne morejo razviti vseh svojih sposobnosti, kar lahko vodi v šolski neuspeh. Zaradi slabšega učnega uspeha v šoli pa imajo ti učenci ne le slabše možnosti za nadaljnje izobraževanje, temveč lahko to vodi tudi do občutkov podrejenosti, negotovosti, apatije, brezupa, odtujenosti, nižjega spoštovanja (Peček, Lesar, 2006).

Kot ugotavlja Vižintin (2013), so diplomirani profesorji in profesorice slovenskega jezika, razredni učitelji in učiteljice ter drugi pedagoški delavci med svojim dodiplomskim izobraževanjem dobili zelo malo znanja in izkušenj (ali nič) za poučevanje slovenščine kot drugega jezika, zato to od njih zahteva dodatno izobraževanje in izmenjavo izkušenj. Poleg tega je pomembno, da se učitelji tudi zavedajo, da je učenje jezika okolja zapleten in večleten proces, odvisen od številnih dejavnikov.

2.3.2.2. Pouk književnosti

Pouk književnosti je pomemben del pouka slovenščine, saj zajema kar polovico vseh ur pouka pri omenjem učnem predmetu. Pri književnem pouku se učenci srečujejo z literarnimi besedili, njihovimi literarnovednimi razlagami ter klasifikacijami (Krakar Vogel, 2004). Književnosti pripisujemo izrazito vzgojno komponento, saj lahko zaradi specifičnih lastnosti in vplivov na čustva, domišljijo in razum intenzivno vpliva na vrednostni sistem posameznika. Senzibilizira ga

na poseben način, razvija njegovo empatičnost, ozavešča o drugem in drugačnem, tujem. Pouk književnosti lahko sooblikuje subjektovo identiteto, omogoča vživljanje v drugega in drugačno, pa tudi identifikacijo z najrazličnejšimi življenjskimi praksami, ki jih sicer posameznik ne bi nikoli preizkusil. Ob stiku z drugačnim poukom književnosti omogoča krepitev posameznikove identitete, ob stiku z drugimi in drugačnimi kulturami, pa tudi krepitev in obogatitev nacionalne identitete in kulturne zavesti (Žbogar, 2013).

Preko pouka književnosti je mogoče posebno nazorno in učinkovito izpeljati tudi kritiko ideološkosti, ideologizacije in ideologij samih, tj. prikritega vnašanja razmerij moči, svetovnih nazorov in političnih ciljev, saj se lahko zaradi funkcionalnosti umetnostnih književnih besedil konkretno prikažejo negativne posledice ideoloških stališč (Šlibar, 2006; cv: Vižintin, 2013). S pomočjo književnih besedil lahko učence tudi senzibiliziramo za pozitivne prvine medkulturnosti, ob stereotipnih podobah in primerih diskriminacije pa razvijamo kritičnost in medkulturno ozaveščenost (Blažič, 2011; cv: Vižintin, 2013), razvijamo vzgojo za mir (Wintersteiner, 2006; cv: Vižintin, 2013) ter vzgojo za strpnost in sprejemanje tujosti (Šlibar, 2006; cv: Vižintin, 2013).

Žbogar (2013) piše, da kulturne in medkulturne zmožnosti pri pouku književnosti razvijamo preko branja, spraševanja o učinkih prebranega, raziskovanja književnih pojavov in stika z njimi, spoznavanja literarno- in sorodnih kulturnozgodovinskih pojavov. Učni načeli, ki sistematično spodbujata razvijanja omenjenih kompetenc pri pouku književnosti, sta učenje z(a) razumevanje(m) in vzgoja za strpnost do lastne in tuje kulturne dediščine. Ti načeli dosegamo preko raznolikih metod dela in učenja, mdr. tudi preko transformacijskega pouka, kamor uvrščamo problemsko-ustvarjalni pouk in medpredmetno povezovanje, ter preko učenja z odkrivanjem in sodelovalnim (skupinskim) učenjem, še meni Žbogarjeva.

Zlasti metoda problemsko-ustvarjalnega pouka se je izkazala kot ena izmed učinkovitih sodobnih metod pouka književnosti. Problemski pouk stremi k preseganju ločnic med konceptualnim in spoznavnim pristopom, poudarjanju izkušenskega učenja in njegovemu osmišljanju ter učenju z razumevanjem in za razumevanje. Rosandić (1975; cv: Žbogar, 2010) k problemskemu pouku prišteva še metodo ustvarjalnega branja, saj le-ta predpostavlja razumevanje vsebine, avtorjevega odnosa do upovedenega, sposobnost čustvenega vživljanja v opisane književne pojave in okoliščine ter sposobnost vrednotenja, presojanja ipd. Prednosti problemsko-ustvarjalnega pouka književnosti so tako v spodbujanju kritičnega mišljenja, sposobnosti reševanja problemov in krepitvi komunikacijskih sposobnosti (Žbogar, 2010).

Kljub temu da se bomo v nadaljevanju diplomskega dela ukvarjali predvsem z možnostmi razvijanja medkulturnih kompetenc na področju pouka jezika, želimo poudariti, da lahko pouk književnosti prav tako pomembno prispeva k prebujanju kulturne identitete. Predpogoj pa je tako kot pri jezikovnem pouku aktiviranje individualne, osebne vpletenosti, ta pa naj bo strpna do drugačnega.

2.3.3. Razvijanje medkulturne kompetence pri pouku geografije

Geografija je veda o Zemljinem površju (Učni načrt geografija – gimnazija). Zanimajo jo vsi pojavi, ki oblikujejo in spreminjajo njeno površje, poleg tega pa ugotavlja tudi razširjenost, vplive in medsebojne soodvisnosti naravnih in družbenih dejavnikov, ki pri oblikovanju Zemljinega površja ali njenih prostorskih delov sodelujejo (Brinovec, 2004; cv: Vuga, 2014). Pouk geografije je v osnovnošolski program vključen v okviru 221,5 ur (učni načrt geografija – osnovna šola), na splošni, klasični in ekonomski gimnaziji pa je obvezen šolski predmet ter obsega 210 ur, ter izbirni predmet na splošni maturi v okviru 105 dodatnih ur (Učni načrt geografija – gimnazija). Namen pouka geografije je, da »učencu pomaga pridobivati znanje, sposobnosti in spretnosti, s katerimi se lahko orientira in razume ožje in širše okolje, in da ga vzgaja v pravilnem vrednotenju in spoštovanju okolja, s čimer pridobi tudi odnos do narave, sebe, sočloveka in družbe« (Učni načrt geografija – osnovna šola, str. 4). Geografsko znanje je del temeljne izobrazbe, saj vsebuje vedenja o domovini in svetu, o varovanju okolja in smotrnem gospodarjenju z njim (Učni načrt geografija – gimnazija). Učence usposabljammo za odgovoren, dejaven in solidaren odnos do naravnega in družbenega okolja, za reševanje prostorskih problemov in sožitje med naravo in človekom. Pouk geografije že s samo vsebino predvideva medkulturnost, saj spoznavanje vrednot in ljudi doma in po svetu skozi učne vsebine pripomore k razumevanju med narodi ter spoštovanju drugačnosti.

Sodobna geografija ni samo znanost, ki proučuje naravne in družbenogeografske elemente in pojave v njihovem součinkovanju v konkretnem geografskem prostoru, temveč je tesno povezana še z drugimi informacijami, ki prihajajo iz življenja in se vračajo v vsakdanjo stvarnost v njem (Resnik Planinc, 2011). Ob spoznavanju in razumevanju različnih kultur, socialnih skupin ter družbenih odnosov lahko učitelji geografije pri učencih razvijajo pozitivna stališča do kulturne različnosti in razvijajo medkulturne odnose, pa tudi pozitivna čustva do domovine, občutek pripadnosti svojemu narodu in državi ter ljubezen do naravne in kulturne dediščine (Učni načrt geografija – osnovna šola).

Ker je geografija tako naravoslovna kot tudi družboslovna veda, ki vzročno-posledično povezuje znanje o okolju, uči mladega človeka razmišljati in izražati se celostno. Med šolskimi predmeti je nedvomno eden pomembnejših predmetov, ki vse od svojega nastanka in temeljne osnovnošolske ravni naprej, jasno vzpostavlja odnos do problematike večkulturnosti in medkulturnosti, saj je ob obravnavi domačih regij že sama po sebi usmerjena navzven – v svet; tako na fizičnem kot na družbenem področju (Konečnik Kotnik, Javornik Krečič, 2011). Pomemben del pouka geografije je skupno terensko delo, le-to pa lahko ob izmenjavi mnenj med učenci pomaga učencem razumeti večkulturne realnosti ter njene regionalne in lokalne različice. S poučevanjem o regijah in za regije lahko poudari način in pomen razumevanja, sprejemanja, tolerance, spoštovanja, upoštevanja različnosti in mnogovrstnih identitet skupnosti (Albrecht, 1995), kar pa so, kot smo že dokazali, bistvene teme medkulturne vzgoje in izobraževanja.

Pouk geografije ima tudi ključno vlogo pri posredovanju vrednot trajnostnega razvoja učencem. Te vrednote pa ne vključujejo zgolj področja varstva okolja za sedanje potrebe in potrebe prihodnjih generacij, temveč tudi izrazito medkulturne teme, kot so človekove pravice, enakopravnost med spoloma, kulturna raznolikost ipd. »Gre za zavedanje o lastni kulturi in

družbi, kakor tudi o kulturi drugih ljudi po svetu, odgovornost posameznika za sprejemanje raznolikosti, prispevanje k ohranitvi globalnega okolja in zavesti o vzajemni povezanosti družb in posameznikov po vsem svetu« (Vah Jevšnik, Toplak, 2011, str. 40).

Albrecht (1995, str. 12) pravi, da bi medkulturno izobraževanje lahko postalo sestavni del geografskega procesa, pri čemer bi morale nastopiti v treh učnih strategijah, in sicer kot:

- pouk v regijah: poudarjene bi morale biti tiste spretnosti, ki so učencem v pomoč pri življenju in delu z drugimi Evropejci (tj. komuniciranje med ljudmi, reševanje problemov, izkoriščanje regionalnega okolja za študij onesnaževanja in zaščite okolja ter drugih zadev, ki so pomembne za ljudi po vsej celini, osebne in družbeno strokovne veščine, ki zadevajo izmenjavo mnenj in izkušenj, strokovna znanja iz novih tehnologij ipd.);
- pouk za regije: to področje poudarja načine in vrednote razumevanja, sprejemanja, tolerance, spoštovanja, upoštevanja različnosti in mnogovrstne identitete skupnosti, ki zahtevajo neodvisno mišljenje in odprtost za argumente in dokaze;
- pouk o regijah: to področje vključuje prenos specifičnega znanja iz posebnih šolskih predmetov, pa naj bo to geografija, zgodovina, jezik in literatura, matematika ali informacijska tehnologija (ob primerjavi različnih regij bi se morale razviti razumevanje družbene kulture; zgodovinske in geografske raznolikosti, solidno poznavanje regionalnih različnosti in značilnosti ter kritičnost do prehitrih posplošitev pa so osnova medkulturnega izobraževanja).

3. EMPIRIČNI DEL

3.1. RAZISKOVALNI PROBLEM

3.1.1. Opredelitev raziskovalnega problema

V empiričnem delu diplomskega dela nas bo zanimalo, v kolikšni meri se sestavine medkulturne kompetence razvijajo pri jezikovnem delu pouka slovenščine in pri pouku geografije v gimnazijah.

Analizirali bomo v šolskem letu 2015/16 aktualna učna načrta za slovenščino in geografijo v gimnazijah, po Katalogu učbenikov za šolsko leto 2015/16 bomo pregledali veljavne gimnazijske učbenike za oba predmeta. Analiza bo vključevala samo gimnazijske učbenike, ne pa tudi pripadajočih delovnih zvezkov oz. drugih gradiv. Za izključitev le-teh iz analize smo se odločili zato, ker Zavod Republike Slovenije za šolstvo potrjuje le učbenike (zato so v Katalog uvrščeni samo ti). Rezultati analize se bodo tako nanašali zgolj na učbenike in ne na celotne učbeniške komplete. Na koncu empiričnega dela bomo s pomočjo analize rezultatov anketnega vprašalnika ugotavljali stališča gimnazijskih učiteljev slovenščine in geografije do medkulturnosti.

3.1.2. Raziskovalna vprašanja

V empiričnem delu diplomskega dela nas bo zanimalo:

- v kolikšni meri je v učnem načrtu za predmet slovenščina v splošnih, klasičnih in strokovnih gimnazijah upoštevan koncept kritične jezikovne in kulturne zavesti;
- v kolikšni meri je v učnem načrtu za geografijo v splošnih, klasičnih in strokovnih gimnazijah upoštevan koncept medkulturnosti;
- v kolikšni meri se v obeh učnih načrtih spodbuja k razvijanju sestavin medkulturne kompetence;
- kako se v učbenikih za slovenščino razvijata jezikovna kulturna zavest in kritična sporazumevalna zmožnost;
- na kakšen način so v učbenikih za geografijo vključene druge perspektive;
- kako učitelji slovenščine in geografije pojmujejo koncept medkulturnosti ter kakšna so njihova stališča do le-te;

- v kolikšni meri so učitelji slovenščine in geografije pri razvijanju kulturne zavesti in medkulturne zmožnosti zadovoljni z učbeniki ter v kolikšni meri se v te namene poslužujejo tudi drugih, dodatnih učil;
- kako učitelji slovenščine in geografije v razredu upravljajo s kulturnimi razlikami, kako usposobljene se počutijo za poučevanje dijakov iz različnih kulturnih ozadij in ali si na to temo želijo dodatna izobraževanja.

3.1.3. Raziskovalne hipoteze

H1: Gimnazijski učni načrt za slovenščino izhaja iz koncepta kritične sporazumevalne zmožnosti.

H2: Identitetna vloga jezika je v gimnazijskem učnem načrtu za slovenščino povezana predvsem s tradicionalno simbolno vlogo jezika kot bistvenega elementa nacionalne identitete.

H3: Gimnazijski učni načrt za geografijo je naravnani k spoštovanju drugačnosti in empatičnosti do drugih kultur.

H4: V gimnazijskem učnem načrtu za geografijo so perspektive drugih kultur dobro vključene.

H5: V obeh gimnazijskih učnih načrtih je poudarek v večji meri na opisnem, deklarativnem znanju o medkulturnosti, kot na spodbujanju razvijanja kompetenc.

H6: V gimnazijskih učbenikih za slovenščino se jezikovna kulturna zavest razvija ločeno od sporazumevalne zmožnosti.

H7: Sporazumevalna zmožnost v gimnazijskih učbenikih za slovenščino ostaja na funkcionalni ravni.

H8: V gimnazijskih učbenikih za geografijo je zaznati enoperspektivnost, etnocentričnost, predsodke in stereotipe.

H9: V gimnazijskih učbenikih za geografijo je perspektiva marginaliziranih ljudstev dobro vključena.

H10: Tako v gimnazijskih učbenikih za slovenščino kot tudi v gimnazijskih učbenikih za geografijo se koncept medkulturnosti ne uresničuje v celoti.

H11: Gimnazijski učitelji se zavedajo, da lahko pri pouku slovenščine in geografije pomembno prispevajo k razvijanju medkulturne kompetence pri dijakih.

H12: Gimnazijski učitelji kritično kulturno zavest pri pouku slovenščine in geografije razvijajo v okviru tem, ki jim to neposredno omogočajo.

H13: Gimnazijski učitelji pri pouku slovenščine in geografije uporabljajo dodatna učila z namenom razvijanja sestavin medkulturne kompetence.

H14: Gimnazijski učitelji se ne počutijo dovolj usposobljene za poučevanje slovenščine kot drugega jezika (J2) oz. za poučevanje dijakov iz različnih kulturnih ozadij.

H15: Gimnazijski učitelji si želijo dodatna izobraževanja za poučevanje slovenščine kot drugega jezika (J2) oz. za poučevanje dijakov iz različnih kulturnih ozadij.

3.2. METODOLOGIJA

3.2.1. Raziskovalne metode

V diplomskem delu smo opravili naslednje postopke in metode:

- Pri analizi učnih načrtov in učbenikov smo uporabili metodo kvalitativne analize vsebine. Analizirali smo celotna besedila učnih načrtov in učbenikov, čeprav nekateri avtorji pri apliciranju metode kvalitativne analize vsebine analizirajo le nekaj odstotkov besedila.
- Pri kvalitativni analizi vsebine učbenikov smo tri poglavja znotraj obeh predmetnih področij (slovenščina, geografija) predstavili v obliki poglobljene analize poglavja.
- Podatke anketnega vprašalnika smo obdelali s kvantitativnimi metodami.

3.2.2. Raziskovalni postopki

Z metodo kvalitativne analize vsebine smo analizirali gimnazijska učna načrta za slovenščino in geografijo, veljavna za splošne, klasični in strokovne gimnazije, ki ju je sprejel Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje leta 2008. Pregledali smo, kako oba učna načrta vključujeta razvijanje medkulturnosti in kritične kulturne zavesti.

V nadaljevanju smo z enako metodo po Katalogu učbenikov analizirali tiste, ki jih je Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje potrdil za šolsko leto 2015/2016. V raziskavo nismo vključili celotnih učbeniških kompletov, saj smo izpustili analizo delovnih zvezkov; Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje pa potrjuje zgolj učbenike.

V zadnje poglavje empiričnega dela pa smo vključili podatke, pridobljene s pomočjo anketnega vprašalnika, ki smo ga poslali gimnazijskim učiteljem slovenščine in geografije ter z njim ugotavljali, kakšno stališče imajo le-ti do medkulturnosti.

3.2.2.1. Anketiranje učiteljev

Za potrebe diplomskega dela smo sestavili dva vprašalnika – enega za učitelje slovenščine, drugega pa za učitelje geografije. Vprašanja se vsebinsko večinoma niso razlikovala, prilagojena so bila le naravi dela pri posameznem predmetu. Oba anketna vprašalnika sta vsebovala uvodni del, v katerem so bila demografska vprašanja, s katerimi smo zbirali osnovne podatke o anketirancih (spol, starost, leta poučevanja in regija, kjer poučujejo). Sledilo je trinajst vprašanj zaprtega in kombiniranega tipa, od tega so na štiri vprašanja učitelji slovenščine in geografije odgovarjali s pomočjo ocenjevalnih lestvic.

Zanimalo nas je predvsem njihovo osebno stališče do medkulturnosti in razvijanju medkulturne kompetence pri pouku slovenščine in geografije. Velik del vprašanj je temeljil na samoocenjevanju in evalvaciji lastnega dela. Zaradi narave vprašalnika smo tudi sprejeli dejstvo, da bi pridobljeni rezultati lahko bili zavajajoči – vseskozi se nam je porajalo vprašanje, ali so učitelji pri izpolnjevanju vprašalnika izbrali možnost, ki v resnici izraža njihovo osebno prepričanje, ali pa so izbrali možnost, ki je po njihovem mnenju načeloma najprimernejša za sodobnega učitelja slovenščine in geografije.

Pridobivanje podatkov

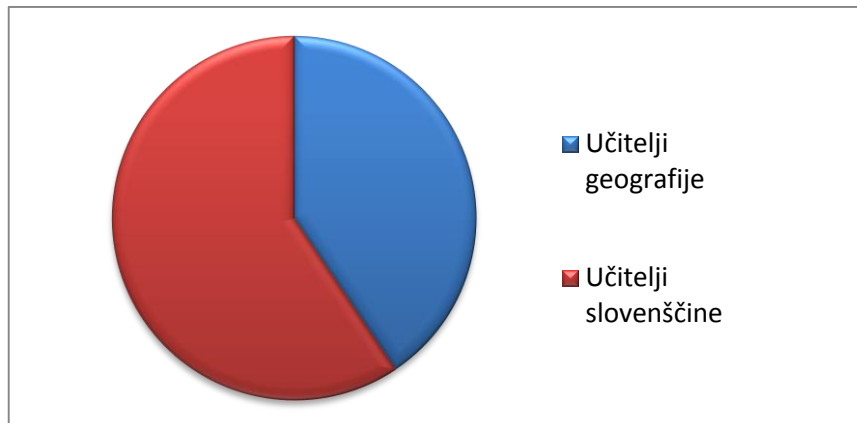
Izdelali smo spletni anketi, ki sta bili učiteljem slovenščine in geografije poslani neposredno na elektronske naslove. Anketna vprašalnika sta bila posredovana sto petindvajsetim učiteljem slovenščine in triinsedemdesetim učiteljem geografije na splošnih, klasičnih in strokovnih gimnazijah. Elektronske naslove učiteljev smo pridobili na spletnih straneh posameznih splošnih, klasičnih in strokovnih gimnazij v Sloveniji; kjer pa informacij o elektronskem naslovu učiteljev ni bilo, smo anketna vprašalnika poslali ravnateljem gimnazij s prošnjo, da jih posredujejo svojim zaposlenim. Anketna vprašalnika sta bila poslana dvaindvajsetim ravnateljem splošnih, klasičnih in strokovnih gimnazij v Sloveniji. Zaradi spletne narave anketnih vprašalnikov smo podatke pridobili hitro, tj. v dveh tednih.

Anketna vprašalnika sta bila anonimna. Anketiranje je bilo izvedeno v mesecu maju 2016. Pridobili smo sto en izpolnjen vprašalnik.

Opis vzorca

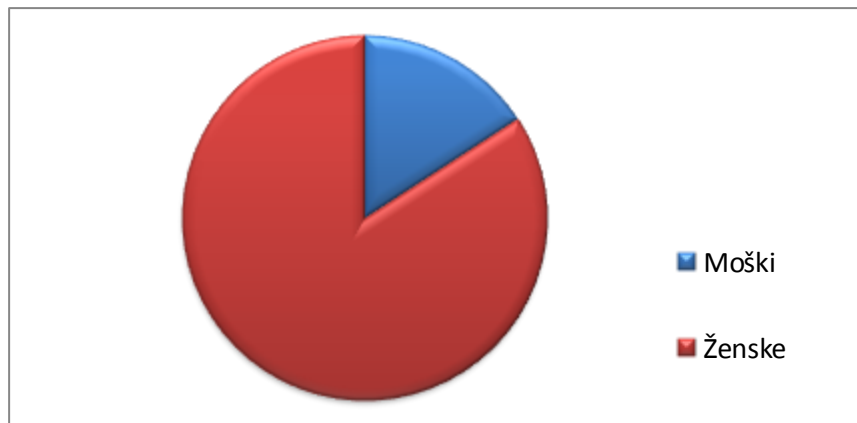
V anketi je sodeloval sto en učitelj slovenščine in geografije, ki so v šolskem letu 2015/2016 poučevali v gimnazijskih programih splošne, klasične in strokovne gimnazije. V vzorcu je bilo šestdeset (59 %) učiteljev slovenščine in enainštirideset (41 %) učiteljev geografije. Glede na spol je vzorec sestavljalo sedemnajst (17 %) moških in štiriinosemdeset (83 %) žensk.

Grafikon 1: Predstavitev vzorca glede na predmet poučevanja



Vir: Anketna obdelava, 2016.

Grafikon 2: Predstavitev vzorca glede na spol

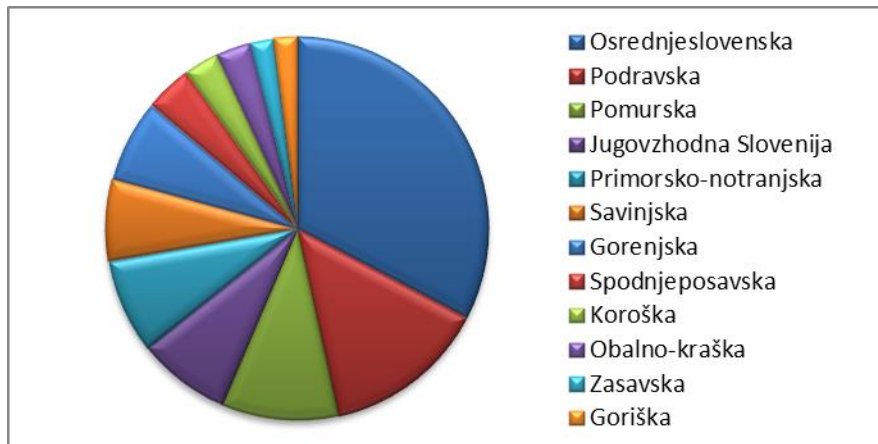


Vir: Anketni vprašalnik, 2016.

Povprečna starost pri učiteljih slovenščine je bila 48,2 leta, pri učiteljih geografije pa 47 let. Najmanjše število let poučevanja v vzorcu je štiri, največje devetintrideset let, medtem ko je povprečna doba poučevanja vseh anketirancev triindvajset let.

V vzorec so vključeni gimnazijski učitelji slovenščine in geografije iz vseh statističnih regij. Največ jih je iz Osrednjeslovenske regije, kar je glede na število gimnazij v tej regiji tudi pričakovano.

Grafikon 3: Predstavitev vzorca glede na regijsko razporeditev



Vir: Anketni vprašalnik, 2016.

Obdelava podatkov

Obdelavo podatkov smo pričeli maja 2016. Upoštevali smo podatke, ki smo jih pridobili s pomočjo spletne ankete Mojaanketa, ter jih obdelali v programu Microsoft Office Excel.

3.3. REZULTATI Z RAZPRAVO

3.3.1. Analiza gimnazijskih učnih načrtov za slovenščino in geografijo

V nadaljevanju predstavljamo analizo gimnazijskih učnih načrtov za slovenščino in geografijo, veljavnih v šolskem letu 2015/2016. Med analizo UN za slovenščino smo bili posebej pozorni na naslednje parametre: cilji – splošni in specifični, vsebine – jezikoslovni pojmi ter besedila določenih besedilnih vrst in procese oz. postopke, tj. metode. Med analizo UN za geografijo pa smo bili pozorni na parametre: cilji – splošni in specifični, vsebine, pričakovani dosežki/rezultati, medpredmetne povezave in kroskurikularne vsebine.

3.3.1.1. Analiza gimnazijskega učnega načrta za slovenski jezik

Analizirali smo gimnazijski učni načrt za slovenščino, veljaven za splošne, klasične in strokovne gimnazije. Prenovljeni učni načrt je sprejel Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje 14. 2. 2008, pri posodabljanju pa je strokovna komisija izhajala iz učnega načrta za predmet slovenščina v gimnazijah iz leta 1998. Pouku slovenščine je v predmetniku gimnazije namenjenih 560 učnih ur, učni načrt pa je nadgradnja učnega načrta iz osnovne šole, naravnani v uporabnost pridobljenih spoznanj pri nadaljevanju izobraževanja in delovanju posameznika v raznovrstnih izzivih sodobne življenjske prakse (Učni načrt slovenščina – gimnazija, 2008). Posodobljeni učni načrt za slovenščino se deli na naslednja poglavja: 1. Opredelitev predmeta, 2. Splošni cilji in kompetence, 3. Cilji in vsebine, 4. Pričakovani dosežki/Rezultati, 5. Medpredmetne povezave, 6. Didaktična priporočila, 7. Vrednotenje dosežkov in 8. Priloga: Predlogi prostoizbirnih književnih besedil za individualno in skupinsko delo ter aktualizacijo (Učni načrt slovenščina – gimnazija, 2008, str. 4). Posebej za jezikovni in književni pouk so razdelani cilji in vsebine ter pričakovani dosežki.

Opredelitev predmeta

V prvem poglavju pod opredelitvijo predmeta je v gimnazijskem učnem načrtu za slovenščino zapisano: »Slovenščina kot materni/prvi jezik za večino dijakov/dijakinj in kot drugi jezik/jezik okolja za manjšino je ključni splošnoizobraževalni predmet v gimnaziji, podlaga za samorazumevanje, za vsakršno učenje s slovenskim jezikom izraženih vsebin, za razumevanje, doživljanje in vrednotenje pojavov okrog nas. Dijaki/dijakinje se pri njem usposabljujejo za učinkovito govorno in pisno sporazumevanje v slovenskem jeziku, razvijajo zavest o pomenu materinščine sploh, o slovenščini kot državnem in uradnem jeziku, o njenem položaju v EU in o njeni izrazni razvitosti na vseh področjih javnega in zasebnega življenja /.../ Spoznavanje temeljnih dejstev in nosilcev zgodovine slovenskega jezika in književnosti je eden od najpomembnejših pogojev za poglobljanje kulturne, domovinske in državljske vzgoje« (Učni načrt slovenščina – gimnazija, 2008, str. 5). Iz tega ugotavljamo sledeče:

1. **Nacionalna medkulturnost:** Pod opredelitvijo predmeta je izpostavljeno zavedanje, da je slovenščina za večino dijakov v slovenskem vzgojno-izobraževalnem sistemu materni jezik, a ne za vse. Učni načrt tako izpostavlja ločnico med slovenščino kot maternim/prvim jezikom in slovenščino kot drugim jezikom/jezikom okolja, ločujeta pa se tudi slovenščina in materinščina, potrjujoč, da je za marsikaterega otroka, vključenega v slovenski vzgojno-izobraževalni sistem, materinščina kateri od drugih jezikov; obenem pa se izpostavi tudi dejstvo: slovenščina je državni in uradni jezik v Republiki Sloveniji in eden od uradnih jezikov v Evropski uniji. V nadaljevanju je v učnem načrtu še zapisano: »Umeščanje reprezentativnih del iz slovenske književne ustvarjalnosti v evropske kulturne okvire pa prispeva k medkulturni in širši socialni zmožnosti« ((Učni načrt slovenščina – gimnazija, 2008, str. 5). V učnem načrtu je tako medkulturna zmožnost eksplicitno omenjena, vendar ostaja evropocentrična.
2. **Koncept jezika:** Pojmovanje jezika, na katerem temelji učni načrt je zapisano le implicitno v okviru opredelitve predmeta in je vezano predvsem na predstavitevno (spoznavno) vlogo jezika, tj. jezik kot prostor učenja in spoznavanja, saj ga razume kot podlago za »samorazumevanje, za vsakršno učenje s slovenskim jezikom izraženih vsebin, za razumevanje, doživljanje in vrednotenje pojavov okrog nas« (Učni načrt slovenščina – gimnazija, 2008, str. 5). Učni načrt izhaja iz pojmovanja jezika predvsem kot sredstva predstavljanja stvarnosti. Komunikacijska in identitetna vloga jezika v opredelitvi koncepta jezika še nista zajeti, sta pa vključeni v nadaljevanju opredelitve predmeta (Vogel, 2015b).
3. **Splošna opredelitev predmeta:** V učnem načrtu je slovenščina opredeljena kot osrednji predmet oz. cilj splošnega srednješolskega izobraževanja, kot prvi argument za posebno mesto tega predmeta pa se navaja pomen jezika kot sredstva sporazumevanja: »Dijaki/dijakinje se pri njem usposablajo za učinkovito govorno in pisno sporazumevanje v slovenskem jeziku...« (Učni načrt slovenščina – gimnazija, 2008, str. 5). Kot dodaten argument pa je nato naveden pomen predmeta za razvijanje učenčeve zavesti o identitetni in družbeni vlogi jezika: »...razvijajo zavest o pomenu materinščine sploh, o slovenščini kot državnem in uradnem jeziku, o njenem položaju v EU in o njeni izrazni razvitosti na vseh področjih javnega in zasebnega življenja« (Učni načrt slovenščina – gimnazija, 2008, str. 5). Sporazumevalna in identitetna vloga jezika v UN za gimnazije sta opredeljeni analitično in ločeno, tj. brez eksplicitnega opozorila na medsebojno povezanost (Vogel, 2015b).
4. **Razvijanje kritične sporazumevalne zmožnosti:** Učni načrt kot temeljni področji pouka slovenščine najprej navaja razvito sporazumevalno zmožnost, nato pa še kulturno (jezikovno) identiteto, ne izpostavlja pa znanja o jeziku oz. razvito jezikovno zavest. Temeljno merilo za razvijanje sporazumevalne zmožnosti je učinkovitost, kar je značilno za koncept funkcionalne sporazumevalne zmožnosti, in ne kritičnost, kot bi to pričakovali. Učni načrt tako ne zajame koncepta kritične sporazumevalne zmožnosti v celoti, kljub načelnem poudarjanju le-tega (Vogel, 2015b).
5. **Identitetna vloga jezika:** Identitetna vloga jezika (kulturna zavest) je v opredelitvi predmeta povezana predvsem s tradicionalno simbolno vlogo jezika kot bistvenega

elementa nacionalne identitete. Posameznikova kulturna in osebna identiteta nista opredeljeni (Vogel, 2015b).

Splošni cilji/kompetence

Ob pregledu osmih splošnih ciljev oziroma kompetenc v učnem načrtu za slovenščino, predstavljamo tiste tri, ki so vezani na pouk jezika. V vseh treh je poudarek na kritičnosti kot temeljnem načelu, sporazumevalna zmožnost pa je vsaj na načelni ravni razumljena širše, saj vključuje zavest o narodu, jeziku in državi, po drugi strani pa kot podlago za uspešno sporazumevanje predvideva temeljno metajezikovno znanje in razvito jezikovno zavest. Splošne cilje/kompetence, ki so povezani z razvijanjem kritične sporazumevalne zmožnosti, predstavljamo v preglednici 1, ki smo jo opremili z lastnimi komentarji, v pomoč pa nam je bila literatura avtorice Vogel (2014; 2015a; 2015b).

Preglednica 1: Učni načrt za slovenščino – splošni cilji

Splošni cilji/kompetence	Komentar
<p>1. Dijaki/dijakinje se zavedajo pomembne vloge slovenskega jezika v svojem osebni, družbeni in poklicni življenju.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Zavedajo se, da je slovenski jezik državni in uradni jezik v Republiki Sloveniji, poznajo pa tudi položaj italijanskega in madžarskega jezika ter drugih jezikov v Republiki Sloveniji ter položaj slovenskega jezika v zamejstvu in izseljenstvu. Z razumevanjem izrazne in ustvarjalne enakovrednosti slovenščine v družbi evropskih jezikov razvijajo pomembne sestavine socialne zmožnosti. - Zavedajo se, da je slovenski jezik temeljna prvina njihove državljanske identitete, skupaj s književnostjo pa tudi najpomembnejši del slovenske kulturne dediščine; tako si oblikujejo svojo državljansko zavest. - Tisti, za katere je slovenščina materni/prvi jezik, se zavedajo, da je slovenščina zanje najbolj naravna socializacijska danost, saj se z njo vseskozi, najlaže in najuspešneje izražajo, ter da 	<p>UN znova izpostavi dejstvo, tj. slovenščina je uradni in državni jezik (izpuščen pa je termin materni jezik, ki je v UN iz leta 1998 še prisoten), izpostavi tudi uradne jezike na območju narodne manjšine ter <i>druge</i> jezike, ki pa jih sicer ne definira.</p> <p>UN ločuje državljansko identiteto od narodne, kar je pomemben prispevek k medkulturnosti, vendar pa ne upošteva identitetne razsežnosti jezika na osebni ravni oz. med sporazumevanjem, saj ga še vedno razume v tradicionalnem smislu, tj. jezik kot bistven nosilec nacionalne zavesti.</p> <p>Cilj govori le o slovenščini kot materinščini, o drugih materinščinah pa ne.</p>

<p>je slovenščina temeljna prvina njihove osebne in narodne identitete; tako si oblikujejo svojo narodno zavest.</p>	
<p>2. Dijaki/dijakinje razvijajo zmožnost pogovarjanja, poslušanja (gledanja), branja, pisanja in govorjenja raznih besedil.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pogovarjajo se vljudno in strpno; spoštujejo mnenje drugih, izražajo svoje mnenje in ga utemeljijo. - Besedila poslušajo in berejo razmišljujoče in kritično, razčlenjujejo in vrednotijo jih z raznih vidikov ter prepoznavajo morebitno manipulativnost. Umeščanje prebranih/poslušanih besedil v časovni in kulturni kontekst spodbuja razvijanje in poglobljanje kulturne in medkulturne zmožnosti. 	<p>Kljub temu da je cilj sprva v večji meri usmerjen v razvijanje funkcionalne sporazumevalne zmožnosti, se v nadaljevanju razširi tudi na nekatere prvine kritičnega sporazumevanja.</p> <p>Cilj od dijakov zahteva upoštevanje čustvenih/emotivnih razsežnosti sporazumevanja, zmožnost presoje na podlagi argumentov, v cilju pa je zaznati tudi potrebo po družbeni odgovornosti govorca.</p> <p>Cilj je v večji meri usmerjen k razvijanju kritične sporazumevalne zmožnosti, saj navaja mdr. zmožnost prepoznavanja intencionalne sestavine in občutljivost za širši kontekst.</p>
<p>3. Dijaki/dijakinje razvijajo jezikovno, slogovno in metajezikovno zmožnost v slovenskem knjižnem jeziku.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Svoja in tuja besedila sistematično opazujejo in razčlenjujejo z raznih vidikov ter utrjujejo in nadgrajujejo svojo jezikovno, slogovno in metajezikovno zmožnost ter zmožnost nebesednega sporazumevanja. - Spoznavajo sistemske zakonitosti slovenskega knjižnega jezika in se zavedajo njihovega pomena, zato jih zavestno vključujejo v svoja besedila. - Znajo presoditi, katera jezikovna zvrst je ustrezna v danih sporazumevalnih okoliščinah. 	<p>Cilj se navezuje na pridobivanje metajezikovnega znanja oz. na razvijanje jezikovne zavesti. Cilj jezikovno zavest zajame v celoti kot zavestno rabo jezikovnih prvin v določenem kontekstu (3. alineja) in kot zmožnost razmisleka o svoji ali tuji jezikovni dejavnosti (1. alineja), za kar je potrebno znanje o jeziku (2. alineja), vendar je v večji meri metaznanje še vedno razumljeno uporabnostno oz. funkcionalno.</p> <p>Cilj se navezuje na notranjo medkulturnost oz. na razvito jezikovno zavest in kontekstualno identiteto.</p>

Vir: Učni načrt slovenščina – gimnazija, 2008

Ob pregledu splošnih ciljev in kompetenc lahko zaključimo, da učni načrt delno že uresničuje koncept kritičnosti in jezikovne zavesti. Funkcionalna in kulturna zmožnost sta nadgrajeni s kritičnim sporazumevanjem, pri katerem v splošnih ciljih in kompetencah opazimo poudarek na občutljivosti za širši kontekst, upoštevanju čustvene razsežnosti ter po razmisleku o lastnem sporazumevanju in družbeni odgovornosti.

Večjo pozornost pa bi učni načrt v poglavju Splošni cilji moral nameniti identitetni vlogi jezika oziroma kulturni zavesti, ki je v tem učnem načrtu povezana predvsem s simbolno vlogo jezika kot bistvenega nosilca nacionalne identitete, in v ospredje postaviti še posameznikovo kulturno in osebno identiteto. Poleg tega je metaznanje še vedno razumljeno pretežno uporabnostno.

Cilji in vsebine

Poglavje Cilji in vsebine je v učnem načrtu razdeljeno na jezikovni in književni pouk. Vsebine so razdeljene na vsebinske sklope s procesno-razvojnimi cilji. V poglavju so označena splošna znanja, ki so namenjena vsem dijakom in jih učitelj mora obravnavati, ter posebna znanja, ki so namenjena poglobitvi in jih učitelj obravnava glede na lastno presojo in interes dijakov. V preglednici predstavljamo cilje in vsebine jezikovnega pouka, v katerih je zajeto tudi razvijanje kulturne zavesti in se nanj neposredno nanašajo. Preglednico 2 smo opremili z lastnimi komentarji, v pomoč pa nam je bila literatura avtorice Vogel (2014; 2015a; 2015b).

Preglednica 2: Učni načrt za slovenščino – cilji in vsebine

Cilji in vsebine	Komentar
<p>OBLIKOVANJE IN RAZVIJANJE ZAVESTI O JEZIKU, NARODU IN DRŽAVI</p> <p>Dijaki/dijakinje si uzaveščajo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - vlogo prvega/maternega jezika in njegove prednosti pred tujimi jeziki ter oblikujejo posebni odnos do svojega prvega/maternega jezika, - vlogo slovenščine v Republiki Sloveniji in za njene državljane ter oblikujejo posebni odnos do slovenščine kot državnega in uradnega jezika, - vlogo slovenščine in drugih jezikov v organih EU, - vlogo madžarščine oz. italijanščine v delu Prekmurja oz. v delu slovenske Istre, - vlogo slovenščine v zamejstvu in izseljenstvu, - večplastnost/raznovrstnost slovenščine in 	<p>V ciljno-vsebinskem sklopu je zajeto razvijanje kulturne zavesti, vendar dijaki pri tem dobivajo predvsem opisno znanje o splošnem sociolingvističnem položaju v Republiki Sloveniji in v okviru EU, o položaju slovenščine zunaj meja RS ter jezikovnih manjšin v Sloveniji ter zgodovinsko pregledno znanje o razvoju slovenskega knjižnega jezika.</p> <p>Kulturna zavest je tudi znotraj tega ciljno-vsebinskega sklopa povezana predvsem s simbolno vlogo jezika na kolektivni ravni. Obravnava sociolingvističnega položaja jezikov v RS temelji na opisovanju in opazovanju, zato zaradi</p>

jezikov nasploh, - vlogo sporazumevanja v vsakdanjem življenju. Dijaki/dijakinje spoznavajo: - osnovne jezikovne družine v Evropi in njihove pomembnejše jezike (v 1. letniku), - razvoj slovenščine skozi čas in narodnostno-jezikovna prizadevanja tistih Slovencev, ki so pomembno prispevali k oblikovanju slovenskega knjižnega jezika ter k njegovemu ohranjanju in razvijanju (v 4. letniku).	dekontekstualiziranosti pogosto ostaja na prvi, etno- oz. egocentristični ravni.
--	--

Vir: Učni načrt slovenščina – gimnazija, 2008

Učni načrt za slovenščino obsega 7 področij jezikovnega pouka, pri čemer pa se kulturna, jezikovna in nacionalna zavest neposredno razvijajo zgolj v okviru enega področja. Razvijanje kulturne zavesti ni predvideno kontinuirano, znotraj sklopa vsake jezikovne dejavnosti. Jezikovna kulturna zavest se tako razvija ločeno od razvijanja sporazumevalne zavesti.

Poleg tega učni načrt predvideva predvsem razvijanje deklarativnega znanja na opisni ravni in tako upošteva le kognitivno sestavino kulturne zavesti, ne zajame pa tudi čustvene sestavine v smislu oblikovanja pozitivnega stališča do večkulturnosti in večjezičnosti ter razvijanja strpnosti do drugih kultur. To bi učni načrt lahko predvidel z vživljanjem dijakov v različne vloge in perspektive ter z razmišljanjem o lastnih stališčih in pogledih, kar je mogoče doseči le, če se razvijanje kulturne zavesti poveže s konkretno jezikovno dejavnostjo. Ker pa je obravnava omenjenega ciljno-vsebinskega sklopa dekontekstualizirana, ostaja kulturna zavest na etnocentrični, nekritični ravni (Vogel, 2014).

Pričakovani dosežki

Pričakovani dosežki izhajajo iz zapisanih ciljev, vsebin in kompetenc, za dosežek le-teh pa skrbi učitelj/učiteljica z načrtovanjem in izvedbo pouka ter dijak/dijakinja s svojim delom. Pričakovani dosežki so zapisani splošno, saj jih dijaki/dijakinje dosegajo v različnem obsegu in na različnih taksonomskih stopnjah (Učni načrt slovenščina – gimnazija, 2008). Razdeljeni so na pričakovane dosežke pri jezikovnem in književnem pouku.

Pričakovani dosežek pri jezikovnem pouku *Dijak/dijakinja ima razvito zavest o jeziku, narodu in državi*, zajema kulturno, jezikovno in nacionalno zavest, vendar je dosežek opredeljen zgolj s kognitivno sestavino kulturne zavesti. Dijak/dijakinja dosego omenjenega pričakovanega dosežka dokazuje s tem, da **poimenuje** (svoj prvi/materni jezik; drugi jezik/jezik okolja; tuji jezik), **predstavlja** (vlogo slovenskega jezika v svojem življenju, v Republiki Sloveniji, na območju manjšine, v EU, zamejstvu, izseljenstvu; vlogo drugih jezikov v Republiki Sloveniji, ipd.) in **našteva** (osnovne jezikovne družine v Evropi in njihove predstavnike; jezikovne zvrsti, predstavi zanje ustrezne okoliščine in nekaj njihovih značilnosti).

Tudi pod pričakovanim dosežkom *Dijak/dijakinja ima razvito metajezikovno zmožnost* lahko opazimo, da je le-ta še vedno razumljena uporabnostno. Zavestna raba jezikovnih sredstev pri sporazumevanju v različnih govornih položajih ni posebej izpostavljena. Namesto tega učni načrt pod omenjenim pričakovanim dosežkom v večji meri zajema spretnosti za učinkovito sporazumevanje, npr. tvorjenje različnih vrst besedil in odpravljanje ter utemeljevanje napak v besedilu. Učni načrt tako ne predvideva dejavnega razmisleka o lastnem sporazumevanju, ki bi funkcionalno zmožnost nadgradil s kritičnim sporazumevanjem.

Didaktična priporočila

Poglavje Didaktična priporočila je razdeljeno na podpoglavji Jezikovni pouk in Književni pouk. Vsako podpoglavje vsebuje temeljne cilje, vsebine in napotke za uresničevanje v praksi.

V podpoglavju Jezikovni pouk lahko beremo, da je temeljni cilj jezikovnega pouka »vzgojiti jezikovno, narodno in državljansko ozaveščenega in samozavestnega dijaka, ki bo tudi kultivirani in suvereni sogovorec, govorec in pisec ter kritični poslušalec/gledalec/bralac raznovrstnih neumetnostnih besedil« (Učni načrt slovenščina – gimnazija, 2008, str. 39). Takšna opredelitev sicer izhaja iz koncepta kritične sporazumevalne zmožnosti, vendar opravljena analiza učnega načrta kaže, da jo kljub načelnemu poudarjanju ne zajame v celoti.

V napotkih za uresničevanje v praksi lahko beremo, kako naj poteka sprejemanje in nato tvorjenje neumetnostnih besedil. Po navodilih Učnega načrta dijaki besedilo sprejemajo po predhodni pripravi, pri čemer se priporoča, da so pri sprejemanju besedila pozorni na čim več podatkov. Če želimo pri pouku slovenščine razvijati kritično sporazumevanje, pa zgolj pozornost na čim več podatkov ne zadostuje več, saj je treba spretnosti in strategije za analizo in interpretacijo razširiti z novimi znanji. Vključiti je potrebno učenčevo refleksijo, zmožnost prepoznavanja intencionalne sestavine in širšega kulturnega konteksta. Ko učenci razmišljajo o jeziku in njegovi rabi je velikega pomena tudi razvijanje osebnih, kulturnih in splošno etičnih stališč kot tudi razvijanje zavesti o posameznikovi odgovornosti. Tudi v napotkih za uresničevanje v praksi torej lahko opazimo priporočila, značilna za komunikacijski pristop, usmerjen v razvijanje funkcionalne sporazumevalne zmožnosti. Učni načrt nadaljuje z napotki za razčlenjevanje besedila (in sicer okoliščinsko, naklonsko, pomensko, besedno-skladenjsko, tvarno ipd.), ki sledijo metodi celostne obravnave neumetnostnega besedila, tj. značilni temeljni metodi komunikacijskega pouka prvega jezika (Vogel, 2014). Sledi posplošitev ugotovitev v definicije ali pravila, primerjava besedilnih vrst z drugimi in, v kolikor učni načrt znotraj ciljev to zahteva, še tvorjenje istovrstnega besedila v podobnem govornem položaju.

Učni načrt tako tudi znotraj Didaktičnih priporočil sledi komunikacijskem pristopu pouka prvega jezika. Učiteljem priporoča usposabljanje dijakov za dobesedno razumevanje besedila in uporabe podatkov iz njega, prepoznavanje teme in sporočila besedila, razumevanje odnosov znotraj omejenega dela besedila ipd. Manj uspešno pa učni načrt predpostavlja dosego kritične ravni sporazumevalne zmožnosti, ki funkcionalno nadgradi z motiviranostjo za kritično sporazumevanje.

3.3.1.2. Analiza gimnazijskega učnega načrta za geografijo

Analizirali smo posodobljeni učni načrt za geografijo, veljaven za splošne, klasične in ekonomske gimnazije. Tako kot učni načrt za slovenščino je bil tudi učni načrt za geografijo sprejet 14. 2. 2008, Predmetna komisija pa je pri posodabljanju le-tega prav tako izhajala iz takrat veljavnega učnega načrta iz leta 1998. V gimnazijah je geografija obvezni učni predmet v okviru 210 ur ter izbirni predmet na maturi v okviru dodatnih 105 ur. Posodobljeni učni načrt za geografijo zajema naslednja poglavja: 1. Opredelitev predmeta, 2. Splošni cilji/kompetence, 3. Cilji in vsebine, 4. Pričakovani dosežki/rezultati, 5. Medpredmetne povezave, 6. Didaktična priporočila in 7. Vrednotenje dosežkov (Učni načrt geografija – gimnazija, 2008, str. 5–6).

Opredelitev predmeta

Učni načrt pod opredelitvijo predmeta najprej definira geografijo kot vedo o Zemljinem površju in razloži s čim se ukvarja. Osnovni namen pouka geografije je usmerjanje dijakov v »spoznavanje in obvladovanje življenjskih okoliščin, ki se nanašajo na človekov naravni in družbeni življenjski prostor« (Učni načrt geografija – gimnazija, 2008, str. 5). Dijak torej pouk geografije potrebuje za uspešno življenje, saj ga le-ta opremi s ključnimi znanji, veščinami in sposobnostmi, s katerimi lahko razume ožje in širše okolje, poleg tega pa ga tudi vzgaja, da bi to okolje znal pravilno vrednotiti, spoštovati in z njim gospodariti. Pouk geografije dijake usposablja za »odgovoren, dejaven in solidaren odnos do naravnega in družbenega okolja« (Učni načrt geografija – gimnazija, 2008, str.7).

V nadaljevanju lahko beremo, da pouk geografije teži k razvijanju pozitivnih čustev do domovine, občutka pripadnosti svojemu narodu ter spoštovanju naravne in kulturne dediščine ter da »spoznavanje vrednot ljudi doma in po svetu pripomore k razumevanju med narodi ter spoštovanju drugačnosti« (Učni načrt geografija – gimnazija, 2008, str.7). Medkulturnost je v takšni opredelitvi vezana predvsem na kognitivno raven, zgolj spoznavanje vrednot drugih ljudi doma in po svetu pa ima pretežno deklarativni značaj. Preseganje predsodkov in stereotipov ter razvijanje zavesti o etični in družbeni odgovornosti vsakega dijaka pa je očitno prepuščeno piscem učbenikov in učiteljem.

V učnem načrtu je na koncu poglavja zapisano še: »Z vsebinami in aktivnimi metodami pri pouku geografije razvijamo sposobnost dijakov za uporabo preprostih raziskovalnih metod, s katerimi pridobivajo, urejajo, razlagajo in posredujejo geografske informacije ter sposobnosti za uporabo medijev« (Učni načrt geografija – gimnazija, 2008, str.7). Učni načrt pri tem meri predvsem na funkcionalno, uporabno znanje, ki ga dijak potrebuje za vsakdanje življenje, ne izpostavi pa motiviranosti za kritično sprejemanje informacij in občutljivosti za širši kontekst. Težišče je tako v večji meri v aplikativni naravnosti, vzgojnih momentov pa je vsaj v opredelitvi predmeta premalo.

Splošni cilji/kompetence

Splošni cilji so v učnem načrtu razdeljeni na pet področij: cilji na spoznavnem področju, cilji, povezani z razumevanjem prostora, cilji, povezani z znanjem in z razumevanjem geografskih struktur, procesov in odnosov, cilji, povezani z uporabo znanja in veščin ter vzgojni cilji. Od skupno pet področij splošnih ciljev, se tri skupine splošnih ciljev posredno ali neposredno navezuje na razvijanje kulturne in medkulturne zavesti. V največji meri gre pri tem za vzgojne cilje, ki vključujejo stališča in vrednote medkulturnega izobraževanja. Splošne cilje/kompetence, ki se posredno ali neposredno vključujejo razvijanje (med)kulturne zavesti, predstavljamo v preglednici 3, ki smo jo opremili s komentarji.

Preglednica 3: Učni načrt za geografijo – splošni cilji

Splošni cilji pouka geografije	Komentar
<p>Cilji, povezani z razumevanjem prostora</p> <p>Dijaki/dijakinje:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ustvarjalno sprejemajo in razumejo dnevne informacije, ki imajo prostorsko razsežnost in vplivajo na njihovo lastno odgovorno ravnanje in odločanje. 	<p>Cilj se navezuje na razvijanje kritičnega mišljenja, saj meri na posameznikovo zavestno sprejemanje informacij.</p>
<p>Cilji, povezani z znanjem in razumevanjem geografskih struktur, procesov in odnosov</p> <p>Dijaki/dijakinje:</p> <ul style="list-style-type: none"> - razumejo geografske vzroke za kulturno, civilizacijski in politično pestrost sveta; - vzgajajo se v duhu strpnosti in spoštovanja ljudi in ljudstev, ki so drugačni glede na jezik, vero, etnično sestavo, navade, ipd. 	<p>Cilja zajameta razumevanje geografskih vzrokov za pestrost sveta ter posledično vzgajanje za strpnost in spoštovanje drugačnosti. V cilj bi bilo dobro vključiti tudi »kulturno raznolikost razume kot vrednoto«.</p>
<p>Vzgojni cilji</p> <p>Dijaki/dijakinje:</p> <ul style="list-style-type: none"> - razvijajo pozitivna čustva do domovine, občutek pripadnosti svojemu narodu in državi ter spoštovanje njene naravne in kulturne dediščine; - se vzgajajo v zanimanju za družbene potrebe, reševanje skupnih prostorskih (trajnostnih) problemov na 	<p>Vzgojni cilji zajamejo vrednote in stališča, ki jih od dijakov zahteva 21. stoletje: zavedanje lastne kulturne identitete, zavest o etični in družbeni odgovornosti, potreba po preseganju predsodkov,</p>

<p>nacionalni, širši regionalni in svetovni ravni;</p> <ul style="list-style-type: none"> - razvijajo zavest o reševanju lokalnih, regionalnih in svetovnih problemov po načelih trajnostnega razvoja in Svetovne deklaracije o človekovih pravicah; - spoštujejo enakopravnost vseh ljudi; - s preučevanjem geografskih problemov drugih narodov in kultur razvijajo lastno zavedanje in njihovo spoštovanje; - se vživljajo v položaj drugih ljudi in ljudstev. 	<p>stereotipov in ustaljenih pogledov, sposobnost prilagajati se vrednotam drugih, empatija.</p>
---	--

Vir: Učni načrt geografija – gimnazija, 2008

Poleg opisanih skupin splošnih ciljev, je v učnem načrtu navedenih še enajst skupin ključnih kompetenc, ki jih pri pouku geografije (lahko) razvijamo. S področjem naše raziskave se posredno navezujejo štiri skupine kompetenc: sporazumevanje v maternem jeziku, sporazumevanje v tujem jeziku, digitalne kompetence ter posebne geografske zmožnosti, neposredno pa tri: osebnostno-socialne zmožnosti, državljske zmožnosti ter kulturna zavest.

Sporazumevanje v maternem ter v tujem jeziku že v osnovi »diši« po medkulturnosti. Sporazumevanje v tujem jeziku ne more zaobjemati le pravilno rabljenih jezikovnih struktur in besedišča, temveč tudi ustrezno vedenje o kulturi dežele, ki bo dijakom omogočilo učinkovito vključevanje v pogovor s tujci. Sporazumevanje v maternem jeziku pa ob ustrezni podpori pripomore h razvoju kritične ravni jezikovne kulturne zavesti, ki je ustrezna podlaga tako za oblikovanje pozitivne nacionalne zavesti kot medkulturne zmožnosti ter posamezniku omogoča hitro prilagajanje in pripravljenost sprejemanja novih identitet. Vendar pa je kljub temu, da se je v zadnjih desetletjih pokazalo, da je tak koncept pismenosti nezadosten, v učnem načrtu še vedno poudarek na razvijanju funkcionalne pismenosti, saj je v učnem načrtu zapisano: »Geografija pomaga dijakom zagotavljati funkcionalno pismenost, s tem da razvija« (Učni načrt geografija – gimnazija, 2008, str. 12). Taka pismenost ne ponuja dovolj znanja za samostojno reševanje problemov v novih družbenih in osebnih situacijah in ne spodbuja strpnega in reflektivnega srečevanja z novimi sporazumevalnimi vlogami in govorniki drugih kultur (Vogel, 2015b). Družbene spremembe 21. stoletja, povezane z globalizacijo in vedno številčnejšimi vlogami, ki jih posameznik mora prevzemati, od njega ne zahtevajo samo funkcionalne pismenosti, temveč tudi zmožnost kulturnega in kritičnega sporazumevanja. Kljub temu, da je razvijanje kritične sporazumevalne zmožnosti temeljni cilj pouka slovenskega jezika, lahko, glede na to, da učenci berejo, interpretirajo in tvorijo besedila pri vseh predmetih, k temu pripomorejo tudi drugi, nejezikovni predmeti, tudi geografija. Zato je nujno posodobiti in nadgraditi funkcionalno sporazumevalno zmožnost v kritično tudi v učnem načrtu za geografijo.

Osebnostno-socialne zmožnosti vključujejo zmožnost ustreznega sporazumevanja v različnih družbenih razmerah v šoli in zunaj nje, zaupanje do drugega in vživljanje v njegovo osebnost, zmožnost ustrezno pokazati razočaranje ali nesporazum, zavedanje in razumevanje narodne kulturne identitete v sovplivanju z evropsko in svetovno identiteto, zmožnost videti in razumeti

različne poglede na identiteto drugih ter občutek za kulturne razlike in odpornost do predsodkov in voljo premagovati stereotipe in predsodke. V osebnostno-socialne zmožnosti so torej zajete skoraj vse pomembne sestavine medkulturne kompetence, ki jih navajajo Van Eyeken in sod. (2005; cv: Vrečer, 2009, str. 10; Vrečer, 2011b), ts. znanje, tolerantnost do nejasnih oziroma nepredvidljivih situacij ter potrpežljivost, fleksibilnost, odprtost za nove izkušnje, upoštevanje mnenj, sposobnost prilagajati se vrednotam drugih, etično obnašanje ipd.

Podobno velja tudi za državljanske zmožnosti, ki zajemajo naslednja znanja, odnose in spretnosti: zmožnost pokazati solidarnost (npr. z empatijo) in zmožnost skupnega reševanja problemov, zaupanje do drugega in vživljanje v njegovo osebnost, dožemanje človekovih pravic in enakosti kot osnove za solidarnost in odgovornost v sodobnem svetu, pripravljenost spoštovati vrednote in zasebnost drugih ter se ustrezno odzivati na odklonilne družbene pojave, spoštovanje in razumevanje razlik med vrednotami različnih narodov in etničnih skupin ter kritično sprejemanje informacij, ki jih dajejo množični mediji. Gre za izrazito mero medkulturnosti, zajeto v navedene zmožnosti ter za vključevanje večperspektivnosti v pouk geografije.

Pri kulturni zavesti beremo o občutku za identiteto s spoštovanjem različnosti. Gre za sestavino medkulturne kompetence, tj. zavedanje lastne kulturne identitete. Če se zavedamo lastnih vrednot, se ob vrednotah druge kulture, ne bomo počutili ogroženo in bomo različnost zmožni spoštovati in ceniti.

Cilji in vsebine

V poglavju so cilji in vsebine razdeljene na naslednje sklope: Obča geografija, Geografija sveta, Evropa ter Slovenija. Za programe, ki izvajajo maturo iz geografije, so opredeljeni še sklopi Geografske značilnosti slovenskih pokrajin – regij, Terensko delo ter Predlagane dodatne izbirne vsebine. Znanja so tako kot v učnem načrtu za slovenščino razdeljena na splošna znanja, tj. tista, ki jih mora učitelj obvezno obravnavati, ter posebna znanja, ki so namenjena dodatni poglobitvi snovi in jih učitelj obravnava glede na zmožnosti in interese dijakov. Splošna znanja, so v učnem načrtu pisana pokončno, posebna pa poševno. Pregledali smo cilje in vsebine, zapisane v učnem načrtu za geografijo, in izpisali tiste, ki se dotikajo vsebin medkulturnega izobraževanja. Rezultate predstavljamo v preglednici 4, ki smo jo opremili s komentarji.

Preglednica 4: Učni načrt za geografijo – cilji in vsebine

Cilji in vsebine	Komentar
<i>Obča geografija</i>	
<p>Prebivalstvo</p> <p>Dijaki/dijakinje:</p> <ul style="list-style-type: none"> - pojasnijo vzroke in pomen sestave prebivalstva na primeru različnih prebivalstvenih struktur, s čimer so zmožni predvideti medetične in jezikovne spore; - razumejo vzroke in posledice različnih vrst 	<p>V sklopu Obča geografija vsebine medkulturnosti vsebuje zgolj sklop o prebivalstvu. Prvi cilj je zapisan nekoliko stereotipno, kot da pride vedno do sporov, kadar je na določenem območju</p>

<p>selitev.</p>	<p>različna prebivalstvena struktura. Cilj bi se lahko dopolnil tudi v smislu poznavanja pozitivnih reševanj medetičnih in jezikovnih sporov.</p> <p>Cilj, ki zajema razumevanje vzrokov in posledic selitev, bi lahko vključil tudi pozitivne odnose do kulturnih razlik.</p>
<p>Geografija sveta</p>	
<p>Azija</p> <p>Dijaki/dijakinje:</p> <ul style="list-style-type: none"> - navedejo osnovne prebivalstvene značilnosti; - poznajo azijska verstva in njihov pomen v vsakdanjem življenju; - družbena dogajanja povezujejo s procesi osamosvajanja izpod kolonialne nadoblasti in s primeri regionalnega povezovanja. <p>Priporočene dejavnosti dijakov/dijakinj:</p> <ul style="list-style-type: none"> - sošolcem predstavijo probleme kmetijstva, veroizpovedi in prenaseljenosti ter nakažejo rešitve. 	<p>Medkulturne vsebine so zajete predvsem v povezavi s prebivalstvom in verstvom. Kot pozitivno razumemo vključitev azijske perspektive. V ciljih je namreč zajeta tudi evropska kolonizacija Azije v preteklosti ter posledice, ki jih je le-ta na prebivalstvu pustila.</p> <p>Pod priporočene dejavnosti dijakov lahko beremo, da dijaki mdr. sošolcem predstavljajo probleme veroizpovedi, kar razumemo kot posplošitev problema na vsa verstva v Aziji, to pa zagotovo ne drži.</p>
<p>Afrika</p> <p>Dijaki/dijakinje:</p> <ul style="list-style-type: none"> - spoznajo kulturno in jezikovno pestrost; - zavedajo se, da je obstajala dolga in bogata zgodovina tudi pred prihodom Evropejcev na afriško celino; - poznajo pretekle in sodobne posledice (neo)kolonializma v Afriki in vpliv velikih sil na nekatere konflikte; - pojav lakote in revščine v posameznih predelih Afrike razumejo ne le kot posledico naravnih katastrof in razvojne nemoči, temveč tudi kot posledico nepravilne svetovne kmetijske politike 	<p>Cilji, povezani z učno enoto Afrike, so zapisani pozitivno s stališča medkulturnosti, zaznati je odmik od etnocentrizma. Dijaki ne spoznavajo več stereotipne podobe Afrike, tj. zgolj problem lakote in revščine, ampak je v obravnavo zajeta bogata zgodovina in pestrost afriške celine.</p> <p>Vključeno je tudi dolgoletno izkoriščanje afriške celine s strani Evropejcev ter posledice, ki so vidne še dandanes. Vključenost spoznavanja afriške perspektive v učnem načrtu vrednotimo</p>

do pridelkov afriškega trga.	kot izredno pozitivno in tudi korektno zajeto.
<p>Latinska Amerika</p> <p>Dijaki/dijakinje:</p> <ul style="list-style-type: none"> - analizirajo in vrednotijo naslednje probleme: kolonialna preteklost in prebivalstvo, položaj avtohtonega prebivalstva (staroselska ljudstva) v sodobni družbi. 	<p>Učni načrt od dijakov zahteva višje taksonomske stopnje, tj. analiziranje in vrednotenje ter se odmika od deklarativnega znanja. Od dijakov pričakuje razumevanje in empatičnost do staroselskega prebivalstva.</p>
<p>Severna Amerika</p> <p>Dijaki/dijakinje:</p> <ul style="list-style-type: none"> - razumejo in znajo utemeljiti strukturne posebnosti prebivalstva (etnične, verske, socialne ...) in stopnjo kulturnega sožitja. 	<p>Cilj je zapisan v okrnjeni obliki in vključuje zgolj splošno opisno znanje. Nujno bi bilo treba v cilj vključiti tudi razumevanje staroselskih in drugih kultur.</p>
<p>Priporočene dejavnosti dijakov/dijakinj:</p> <ul style="list-style-type: none"> - razmišljajo o tem, kaj je motiviralo ljudi za naseljevanje v Severni Ameriki; utemeljijo, kaj bi sami naredili v vlogi naseljencev v različnih obdobjih. 	<p>Razmišljanje o motivaciji za preseljevanje v Severno Ameriko bi dijaki lahko aktualizirali s sodobnimi migracijami, tudi v povezavi s slovenskim prostorom.</p>
<p>Avstralija in Oceanija</p> <p>Dijaki/dijakinje:</p> <ul style="list-style-type: none"> - poznajo razvojne stopnje oblikovanja sedanje demografske in gospodarske strukture (staroselci, začetki priseljevanja, migracijski tokovi, temeljne značilnosti poselitve); - <i>napišejo sestavek o priseljevanju Evropejcev v Avstralijo.</i> <p>Priporočene dejavnosti dijakov/dijakinj:</p> <ul style="list-style-type: none"> - na medmrežju poiščejo statistične podatke o preseljevanju v Avstralijo in/ali na Novo Zelandijo v 	<p>Cilj je sicer zapisan precej široko, ne poudarja pa tolikšne oddaljitve od anglo-evropske perspektive, kot npr. v učni enoti Afrika. V cilju tudi ni vključena perspektiva avstralskih staroselcev.</p> <p>V okviru posebnih znanj in priporočenih dejavnosti učni načrt predvideva ukvarjanje s preseljevanjem v Avstralijo s perspektive Evropejcev ter s statističnimi podatki. Gre za dejavnosti, s katerimi dijaki v zelo majhni meri razvijajo medkulturne kompetence, ki so</p>

zadnjih desetletjih (kdo, kdaj, zakaj).	med ključnimi kompetencami.
<p>Polarna območja</p> <p>Dijaki/dijakinje:</p> <ul style="list-style-type: none"> - iščejo odgovore na temeljna vprašanja o obsegu, naravnih in družbenih značilnostih ter posebnostih polarnih območij (Inuiti). 	Inuiti so v cilju predstavljeni kot »posebnost polarnega območja« in ne kot avtohtono ljudstvo arktičnega severa s svojimi jezikom in kulturo.
Evropa	
<p>Splošno o Evropi</p> <p>Dijaki/dijakinje:</p> <ul style="list-style-type: none"> - naštejejo in razložijo vzroke za migracijske tokove v Evropi v obdobju po drugi svetovni vojni; - opišejo probleme novonastalih multikulturnih okolij (šolstvo, zaposlovanje, verski obredi). 	Cilj se osredotoča zgolj na probleme novonastalih večkulturnih okolij, namesto da bi zajel tudi pozitivne plati medkulturne izmenjave in kulturno raznolikost predstavljal kot vrednoto.
<p>Severna Evropa</p> <p>Dijaki/dijakinje:</p> <ul style="list-style-type: none"> - razložijo problematiko narodnostne sestave baltskih držav. 	Cilj je zapisan nekoliko nerodno, saj deluje, kot da je heterogenost narodnostne sestave baltskih držav problematična sama po sebi.
<p>Zahodna Evropa</p> <p>Dijaki/dijakinje:</p> <ul style="list-style-type: none"> - nacionalno in versko sestavo prebivalstva Velike Britanije in Irske vzročno povežejo z odnosi med skupnostmi; - opišejo nacionalno sestavo Francije in ovrednotijo politiko te države do zagotavljanja pravic narodnosti, ki živijo v njej, ter jo primerjajo s slovensko politiko. 	Cilj od dijakov zahteva, da politiko Francije ovrednotijo, problematiko pa tudi aktualizira s primerjavo s slovensko politiko.
<p>Južna Evropa</p> <p>Dijaki/dijakinje:</p> <ul style="list-style-type: none"> - opišejo značilnosti demografske podobe 	Poleg tega, da cilja zajemata poznavanje

<p>Pirenejskega polotoka in problematiko, ki izhaja iz nacionalne sestave;</p> <ul style="list-style-type: none"> - navedejo narodnostne manjšine v Italiji in ovrednotijo politiko Italije do reševanja manjšinske problematike. 	<p>nacionalne sestave in manjšin na območju Južna Evrope, je pomemben medkulturni del cilja tudi vrednotenje politike Italije do reševanja manjšinske problematike. To od dijaka zahteva življenje v položaj in čustva drugih, kar je pomembna spretnost medkulturne kompetence.</p>
<p>Srednja Evropa</p> <p>Dijaki/dijakinje:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ovrednotijo način zagotavljanja jezikovnih pravic prebivalcev Švice. 	<p>Pozitivno je, da cilj posega po višjih taksonomskih stopnjah, tj. vrednotenju.</p>
<p>Jugovzhodna Evropa</p> <p>Dijaki/dijakinje:</p> <ul style="list-style-type: none"> - z ustreznim gradivom analizirajo narodnostno, jezikovno in versko sestavo prebivalstva ter probleme sožitja med narodi pred letom 1991 in po njem; - <i>predstavijo po lastni izbiri eno državo jugovzhodne Evrope ali njen aktualni problem.</i> 	<p>Cilji, zapisani pod učno enoto Jugovzhodna Evropa, so še vedno zapisani nekoliko stereotipno, poleg tega pa v nobenem od ciljev ni omenjene Slovenije, kot da s to regijo nima nič skupnega. Pod posebnimi znanji učni načrt predvideva, da dijaki predstavijo aktualni problem države po izbiri, česar v ciljeh ne zasledimo nikjer drugje.</p>
<p>Vzhodna Evropa</p> <p>Dijaki/dijakinje:</p> <ul style="list-style-type: none"> - razložijo bistvene značilnosti razvoja prebivalstva in izpostavljene etnične probleme. 	<p>Cilj je opisan v precej okrnjeni obliki in je vezan zgolj na opisno znanje.</p>
<p>Slovenija</p>	
<p>Prebivalstvo</p> <p>Dijaki/dijakinje:</p> <ul style="list-style-type: none"> - v učbeniku ali literaturi iščejo podatke o najpogostejših vzrokih za priseljevanje in odseljevanje slovenskega prebivalstva po drugi svetovni vojni; - se seznanijo z nacionalno sestavo prebivalstva Slovenije in razmišljajo o 	<p>Cilji, zapisanih pod učno enoto Slovenija – Prebivalstvo, predvidevajo kar nekaj ukvarjanja s Slovenijo kot deželo priseljevanja in odseljevanja. Pri tem pogrešamo predvsem cilje v smislu »primerjajo položaj slovenskih</p>

<p>medkulturnem oz. mednacionalnem sožitju;</p> <ul style="list-style-type: none"> - pokažejo na karti območja slovenske narodnostne manjšine v Italiji, Avstriji in na Madžarskem; - izdelajo poročilo o položaju slovenske manjšine na Madžarskem, v Avstriji in Italiji; - poznajo svetovni zemljevid slovenskih izseljencev in različne vzroke izseljevanja; - <i>opredelijo položaj Slovencev v zamejstvu po posameznih državah glede na njihove narodnostne pravice.</i> 	<p>izseljencev v tujini s položajem tujih priseljencev v Sloveniji« ter razvijanje dijakove kognitivne fleksibilnosti in večperspektivnosti. Poleg tega je nujno poudariti, da so ustavne manjšine in priseljenci socialni in kulturni kapital, česar ne zajema noben cilj, mdr. so Romi v učnem načrtu izpuščeni. Razmišljanje o medkulturnem in mednacionalnem sožitju je sicer korak naprej, vendar še zdaleč ne zadosten.</p> <p>Pogrešamo tudi cilje v povezavi s poznavanjem položaja italjanske in madžarske nacionalne skupnosti na slovenskem območju.</p> <p>Cilji so v večji meri izobraževalni, nepovezani z učenčevo konkretno jezikovno izkušnjo in s tem usmerjeni le v kognitivno sestavino zavesti.</p>
--	--

Vir: Učni načrt geografija – gimnazija, 2008

Iz analize poglavja Cilji in vsebine ugotavljamo naslednje:

- v določenih vsebinskih sklopih se dobro vključuje perspektiva drugih ljudstev (Azija, Afrika), učni načrt od dijakov zahteva vživljanje v in vrednotenje njihovega položaja, opazen je odmik od etno- in evropocentrizma;
- določeni cilji so še vedno zapisani stereotipno in posploševalno (Jugovzhodna Evropa), v večini se osredotočajo na probleme večkulturnih okolij, namesto na pozitiven doprinos medkulturnosti;
- cilji so še vedno v večji meri vezani na kognitivno sestavino zavesti, od dijakov zahteva splošno opisno znanje, ki je nepovezano z učenčevo izkušnjo.

V dodatnem podpoglavju za programe, ki izvajajo maturo iz geografije, je med geografskimi značilnostmi slovenskih pokrajin predpisana tudi obravnava Slovencev v zamejstvu. Od dijakov učni načrt zahteva poznavanje območij v Italiji, Avstriji in na Madžarskem, kjer živijo Slovenci, hkrati pa tudi analiziranje neenakih narodnostnih pravic na različnih območjih ter razloge za večjo ali manjšo asimilacijo na posameznih območjih. Pod posebnimi znanji je v učnem načrtu zapisan še dodaten cilj, ki pravi, da dijaki »razložijo manjšanje velikosti narodnostno mešanega območja oziroma deleža Slovencev na Koroškem ter nastajanje novih jeder naseljevanja zunaj nekdanje etnične meje« (Učni načrt geografija – gimnazija, 2008, str. 39). Ciljev, ki bi se navezovali na ustavni manjšini Italjanov in Madžarov na meji s Slovenijo, tudi tu ni.

Med predlaganimi dodatnimi izbirnimi vsebinami, ki jih učitelj poljubno izbira in načeloma niso vezane na prej navedene operativne cilje, najdemo kar nekaj takih, ki imajo potencial za razvijanje medkulturne kompetence pri dijakih, saj vključujejo perspektive marginaliziranih ljudstev. Navajamo zgolj nekaj primerov: Afrika – odprava rasnega razlikovanja v Južni Afriki in njene posledice, Latinska Amerika – posledice Kolumbovega »odkritja« Amerike za domačine, Severna Amerika – spreminjanje položaja ameriških staroselcev in drugih etničnih manjšin, Avstralija – spreminjanje položaja avstralskih staroselcev, Polarna območja – spreminjanje življenja Inuitov, itd. Žal pa je izbira predlaganih vsebin prepuščena učiteljem, ki se zanje lahko ali pa tudi ne odločijo.

Pričakovani dosežki/rezultati

Med splošnimi znanji, ki naj bi jih dijaki usvojili pri pouku geografije, se ponovijo kompetence iz poglavja Splošni cilji/kompetence. Kljub temu, da se medkulturne kompetence kot take ne omenja neposredno, najdemo komponente le-te v naslednjih treh zmožnostih, to so osebnostno-socialne zmožnosti, državljanske zmožnosti in razvita kulturna zavest. Pri osebnostno-socialnih zmožnosti gre predvsem za medkulturne kompetence etičnega obnašanja in empatije, pri državljanskih za zavedanje lastne kulturne identitete in sposobnost prilagajati se vrednotam drugih, razvita kulturna zavest pa zajame vse navedeno.

Medpredmetne povezave in kroskurikularne vsebine

V poglavju o medpredmetnih povezavah je kulturna vzgoja pomembno zastopana v vseh družbenogeografskih temah, predvsem v povezavi z zgodovino in sociologijo. Gre za naslednje izbirne vsebine: geopolitični položaj Slovenije skozi zgodovino, oblikovanje etičnega ozemlja; geografska odkritja od 15. do 18. stoletja; kolonialna podoba sveta v 19. in 20. stoletju; poselitev Amerike, evropski prostori in kulture; sestava prebivalstva. Učitelj naj bi v medpredmetno obravnavo poskušal vključiti čim več predlaganih vsebin in ciljev, ki iz njih izhajajo, če pa se učitelj za medpredmetno povezovanje ne odloči, učni načrt narekuje, naj cilje vključi v poglavje Cilji in vsebine. Gre za pozitivno stvar, saj tako odločitev ni več prepuščena samo učitelju, temveč mora medkulturne teme in vsebine v vsakem primeru vključiti v pouk.

Kroskurikularne vsebine se v pouk geografije vključujejo s splošno zapisanimi in podrobnimi cilji. Učni načrt posebej poudarja možnosti mdr. tudi za okoljsko in domovinsko vzgojo, ki se pomembno dopolnjujeta s cilji medkulturnega izobraževanja.

3.3.1.3. Zaključek analize in kratka primerjava učnih načrtov za slovenščino in geografijo

Spremembe, ki so vplivale na prenovu učnih načrtov leta 2008, so svoj pečat pustile tudi v učnih načrtih za slovenščino in geografijo. V opredelitvi predmeta sta tako pouk slovenščine kot geografije vsaj načelno naravnana k usvajanju kulturne in medkulturne zmožnosti, kljub temu da se ta pojavlja v večji meri zgolj deklarativno. V učnem načrtu za slovenščino je kljub načelnemu zasledovanju kritičnega modela pouka poudarek še vedno pretežno na funkcionalni sporazumevalni zmožnosti, temeljno merilo sporazumevanja učinkovitost, sporazumevalna in identitetna vloga jezika pa sta še vedno razumljeni ločeno. Tudi v učnem načrtu za geografijo je

v opredelitvi predmeta kljub načelnem poudarjanju družbene in etnične odgovornosti, le-ta še vedno vezana predvsem na kognitivni del zavesti in ima deklarativni značaj.

Hipotezo *H1: Gimnazijski učni načrt za slovenščino izhaja iz koncepta kritične sporazumevalne zmožnosti* moramo torej ovreči, saj je poudarek v učnem načrtu še vedno na razvijanju funkcionalne sporazumevalne zmožnosti.

V splošnih ciljih so vsaj na načelni ravni zajeta stališča in vrednote medkulturnega izobraževanja. V učnem načrtu za slovenščino je kot temeljno načelo poudarjena kritičnost, kot podlago za uspešno sporazumevanje pa predvideva metajezikovno znanje. Tudi v učnem načrtu za geografijo so elementi medkulturne zmožnosti zajeti v največji meri v sklopu vzgojnih ciljev. Poleg tega učni načrt navaja še enajst skupin ključnih kompetenc, sedem izmed njih se navezuje na razvijanje kulturne in medkulturne zmožnosti. Pomanjkljivost lahko opazimo pri kompetenci sporazumevanje v maternem jeziku, kjer se funkcionalne pismenosti še ni posodobilo v kritično pismenost.

Nekoliko več pomanjkljivosti lahko v obeh učnih načrtih zasledimo v poglavju Cilji in vsebine. Pri pouku slovenščine se razvijanje kulturne zavesti predvideva zgolj znotraj enega sklopa, ki je sicer notranje koherenten, a nepovezan s preostalimi sklopi. Preostali sklopi, ki se nanašajo na razvijanje kritičnega sprejemanja in tvorjenja besedil, pa so med seboj tesno povezani (Vogel, 2015a). Razvijanje kulturne zavesti tako v učnem načrtu za slovenščino ni predvideno kontinuirano, znotraj vsakega sklopa posebej. Poleg tega se identitetna vloga jezika nanaša predvsem na simbolno razsežnost jezika kot bistvenega nosilca kolektivne nacionalne zavesti, in to tako v opredelitvi predmeta kot tudi v ciljih.

Zato potrjujemo hipotezo *H2: Identitetna vloga jezika je v gimnazijskem učnem načrtu za slovenščino povezana predvsem s tradicionalno simbolno vlogo jezika kot bistvenega elementa nacionalne identitete*.

Tudi v učnem načrtu za geografijo so kljub opaznem odmiku od etno- in evropocentrizma znotraj določenih učnih sklopov nekateri cilji še vedno zapisani stereotipno. Kot pozitivno ocenjujemo vključevanje afriške, azijske in latinskoameriške perspektive v Ciljih in vsebinah, nekoliko slabše je s perspektivo avstralskih staroselcev in Inuitov, ki ni vključena.

Hipotezo *H4: V gimnazijskem učnem načrtu za geografijo so perspektive drugih kultur dobro vključene* moramo zato ovreči.

Duh strpnosti in spoštovanja ljudi in ljudstev, ki so drugačni glede na jezik, vero, etnično sestavo, navade, se v učnem načrtu sicer res začuti, a zgolj na osnovi ugotovljenega ne moremo potrditi hipoteze *H3: Gimnazijski učni načrt za geografijo je naravnani k spoštovanju drugačnosti in empatičnosti do drugih kultur*, zato jo moramo ovreči.

Tako v učnem načrtu za slovenščino kot v učnem načrtu za geografijo je poudarek še vedno na splošnem opisnem znanju. Če ponazorimo s primerom: pri obravnavi Slovenije znotraj sklopa Prebivalstvo (v UN za geografijo) in znotraj sklopa Oblikovanje in razvijanje zavesti o jeziku, narodi in državi (v UN za slovenščino) je v omenjenih sklopih poudarek še vedno na opisnem znanju. Od dijakov se tako pri pouku slovenščine kot pri pouku geografije zahteva opisovanje

nacionalne sestave, položaja manjšin in vloge slovenščine doma in v zamejstvu, manj pa razmišljanja o vzrokih in posledicah, lastnih in splošnih stališčih ter o njihovi upravičenosti.

Hipotezo H5: V obeh gimnazijskih učnih načrtih je poudarek v večji meri na opisnem, deklarativnem znanju o medkulturnosti, kot na spodbujanju razvijanja kompetenc zato potrjujemo.

3.3.2. Analiza gimnazijskih učbenikov za slovenščino in geografijo

Učbenik je osnovno učilo za doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev in standardov znanja, opredeljenih v učnem načrtu, zato je pomembno, da v diplomsko delo vključimo analizo le-teh. Zavod Republike Slovenije za šolstvo vsako leto objavi katalog učbenikov za tekoče šolsko leto, ki šolam z javno veljavnimi programi izobraževanja in s sklepom o potrditvi Strokovnega sveta Republike Slovenija za splošno izobraževanje predpisuje učbenike za izvajanje izobraževalnega procesa.

V nadaljevanju sledi pregled učbenikov po Katalogu učbenikov za šolsko leto 2015/2016 za predmet slovenščina (področje jezikovnega pouka) in geografija.

3.3.2.1. Analiza gimnazijskih učbenikov za slovenščino

Pregledali smo veljavne učbenike za vsa štiri leta gimnazijskega izobraževanja. V analizo so tako vključeni naslednji učbeniki: *Na pragu besedila 1, Govorica jezika 1, Slovenščina 1, z besedo do besede, Na pragu besedila 2, Govorica jezika 2, 3, Slovenščina 2, z besedo do besede, Na pragu besedila 3, Slovenščina 3, z besedo do besede, Na pragu besedila 4, Govorica jezika 4 ter Slovenščina 4, z besedo do besede*. Navedeni učbeniki so del učbeniških kompletov, ki jih poleg učbenika sestavljajo še delovni zvezki in multimedijske vsebine, ki jih v analizo nismo vključili.

Znotraj kvalitativne analize učbenikov za 1., 3. in 4. letnik smo opravili tudi poglobljene analize določenih poglavij, in sicer za poglavja o socialnih zvrsteh jezika (1. letnik), o slovenskih zamejcih (3. letnik) in o jezikovni politiki v Republiki Sloveniji (4. letnik).

Ob kvalitativni analizi učbenikov smo opazovali:

- vsebinsko strukturo oz. zasnovo učbenika po poglavjih – opazovali smo, ali je izhodišče za vsebino jezikoslovna sistematika ali pa so sklopi zasnovani tematsko-problemsko;
- cilje – pri ciljeh smo bili pozorni na posamezne sestavine kritične sporazumevalne zmožnosti;
- vsebine - tj. tako z vidika jezikoslovnih pojmov, povezanih s kulturno in medkulturno zavestjo, ki jih je mogoče opazovati ob določenih poglavjih (poglobljene analize poglavij), kot z vidika izbranih besedil (njihove teme, vsebine, izhodiščnega kulturnega okolja), ki jih je mogoče opazovati skozi celoten učbenik;
- metodo (v manjši meri).

Učbenike smo pregledali v celoti in predstavili svoje splošne ugotovitve glede posameznega učbenika, ugotovitve pa smo ponazorili s konkretnimi primeri iz učbenikov. Izbrana poglavja, ki so s kulturno in medkulturno zavestjo neposredno povezana, smo pregledali podrobneje.

1. LETNIK

Na pragu besedila 1

Učbenik *Na pragu besedila 1* so napisale Martina Križaj Ortar, Marja Bešter Turk, Marija Končina, Mojca Bavdek, Mojca Poznanovič, Darinka Ambrož in Stanislava Židan. Prvič je pri Založbi Rokus izšel leta 1999, istega leta pa je bil s strani Strokovnega sveta Republike Slovenije potrjen kot učbenik za slovenščino v prvem letniku gimnazije. Opravljena analiza se opira na prenovljeno in nekoliko osveženo izdajo učbenika iz leta 2008.

Učbenik zajema naslednje vsebinske sklope: Jezik, Sporazumevanje, Besedilo, Pravorečje in Pravopis. Sklop Jezik zajema poglavja Besedni jezik, Slovenski jezik, Socialne zvrsti slovenskega jezika ter Nastanek slovenskega jezika. Učbenik smo v celoti pregledali, s posebnim poudarkom na poglavju Socialne zvrsti slovenskega jezika, ki ga predstavljamo v obliki študije primera.

V sklopu Jezik sta v opredelitvi jezika poleg spoznavne (predstavitvene) vloge vključeni tudi komunikacijska in identitetna vloga jezika, slednja pa se nanaša predvsem na kulturno identiteto, medtem ko osebna v opredelitvi jezika ni vključena: »...da nas vsak jezik, ki ga znamo, povezuje s skupnostjo, ki govori tisti jezik – v jeziku se namreč zrcalijo njeni civilizacijski, kulturni, mišljenjski, doživljajski, vrednotenjski, vedenjski vzorci in te prenašamo z jezikom iz roda v rod« (Križaj Ortar in sod., 2008, str. 5). Kljub začetni opredelitvi jezika, pa učbenik v nadaljevanju definicijo jezika omeji na komunikacijsko vlogo: »Jezik je sredstvo, s katerim tvorimo (govorimo oz. pišemo) besedila ter sprejemamo (poslušamo oz. beremo) in razumemo besedila drugih. Jezik je za človeka temeljno sredstvo sporazumevanja (komunikacije)...« (Križaj Ortar in sod., 2008, str. 5).

Tudi v vsebinskem sklopu Slovenski jezik je v učbenik vključena vsebina v večji meri usmerjena zgolj v orisovanje sociolingvističnega položaja v Republiki Sloveniji, od dijakov pa zahteva zgolj nizanje podatkov. Problematiziranje in vrednotenje položaja manjšin ni vključeno, prav tako je razmerje med jezikom in kulturo pretežno omejeno na nacionalno raven. V definiciji maternega jezika lahko beremo, da se z njim »ukoreninjamo v kulturo lastnega naroda« (Križaj Ortar in sod., 2008, str. 13). V opredelitvi slovenščine kot drugega jezika oziroma jezika okolja je poleg naštevanja za koga vse to velja zapisano samo še: »Vsi ti se morajo ob svojem maternem jeziku naučiti slovenščino, in sicer zaradi stika s slovenskim jezikovnim okoljem ter zato, ker je slovenščina v Republiki Sloveniji državni in uradni jezik« (Križaj Ortar in sod., 2008, str.14). V takem zapisu pogrešamo predvsem kritično razmišljanje o položaju tistih, za katere je slovenščina drugi jezik ter vživljanje vanj, preseganje predsodkov in spodbujanje občutka za etnično odgovornost sporazumevanja; vse to je očitno prepuščeno učitelju.

Vsebinska sklopa Sporazumevanje in Besedilo sta namenjena razvijanju sporazumevalne zmožnosti, ki pa ostaja na funkcionalni ravni. Od dijakov po prebranem besedilu zahteva usmerjanje pozornosti v različne vidike besedila, najpogostejša vprašanja po prebranem besedilu pa so povezana z iskanjem informacij znotraj besedila, prepoznavanjem teme, sporočevalca in naslovnika ter s primerjavo besedil na podlagi ene značilnosti. Mestoma se v učbeniku posveti pozornost metaznanju, a je to še vedno razumljeno pretežno uporabnostno z namenom vzgojiti učinkovite uporabnike jezika. Pojavljajo se naloge in vprašanja kot so: ocenite svojo zmožnost

pogovarjanja/dopisovanja/tvorjenja enogovornih besedil, kakšne so vaše odlike in pomanjkljivosti, kako bi le-te odpravili, ipd.

Jezikovna kulturna zavest se tudi v učbeniku razvija ločeno od sporazumevalne zmožnosti, le-ta pa je redko in nekontinuirano nadgrajena v zmožnost kritičnega sporazumevanja. V poglavju Branje enogovornih besedil je mdr. zapisano, da pred branjem odmislimo svoje predsodke do danega pisca, besedilne vrste ali teme, ter da med samim branjem kritično razmišljamo o zapisanih podatkih ter jih povezujemo s svojim predznanjem in s svojimi pričakovanji. Vendar pa so taki zapisi bolj izjema kot pravilo, sporazumevalna zmožnost še vedno ostaja na funkcionalni ravni.

Analiza poglavja: Socialne zvrsti jezika

Omenjeno poglavje v učbeniku obsega pet strani, tj. strani 17–21. Poglavje se najprej posveča razmisleku o okoliščinah, v katerem dijak uporablja določeno socialno zvrst; največ pozornosti je posvečeno okoliščinam uporabe knjižnega jezika. Pojavljajo se vprašanja in naloge kot so: »Izberite, v katerih okoliščinah se uporablja knjižni jezik. Kdaj uporabljate knjižni jezik? Ali govorite doma knjižno? Zakaj (ne)?« (Križaj Ortar in sod., 2008, str. 17). Od dijakov učbenik preko vprašanj zahteva izbiro kontekstualno ustrezne jezikovne različice, dejstvo, da prek jezika izražamo svojo družbeno vlogo in stališča pa ni posebej poudarjeno.

Obstoj socialnih zvrsti slovenskega jezika učbenik opisuje takole: »Vendar sodobni slovenski jezik ni samo jezik knjig, temveč je tudi jezik, s katerim se sporazumevamo doma, v šoli, v službi, v mestih, na podeželju ... Slovenski jezik ima torej več različic oz. zvrsti« (Križaj Ortar in sod., 2008, str. 17). Učbenik se tako vsaj teoretično odmakne od tradicionalnega pojmovanja nacionalnoidentitetne vloge jezika, v katerem knjižni jezik zaradi simbolne vloge ohranja osrednje mesto ter nakaže, da v različnih socialnih skupinah komuniciramo s svojo zaznamovano jezikovno različico. Nastanek le-teh pa učbenik razlaga s prebivanjem v raznih pokrajinskih enotah (pri čemer meri na prostorske socialne zvrsti) ter delovanju v raznih interesnih združbah (interesne zvrsti). Vendar pa je tudi od drugih kontekstualnih dejavnikov odvisno katera jezikovna različica bo prevladala (npr. od koda, zvrsti, tematike, ipd.), česar pa učbenik ne izpostavi. Prav tako ni poudarka na posameznikovi večidentitetnosti ter spodbujanju k zavestni identifikaciji z določeno socialno skupino in notranji medkulturnosti. Tudi zavedanje, da sta z izbrano vrsto diskurza navzen izraženi posameznikova kultura in identiteta, v obravnavo ni vključeno.

V nadaljevanju se dijaki posvetijo članku iz neznanega časopisa z naslovom Čedalje manjša skrb za govorni jezik. Članek je uvrščen v kategorijo Pisma bralcev, avtor besedila pa je Peter Smrekar iz Maribora. Avtor pisma razpravlja o slabem odnosu do govorne slovenščine v radijskih in televizijskih oddajah, najbolj pa ga moti ljubljansščina, s katero se voditelji obračajo na celotno Slovenijo. Avtor še pojasni, da nikakor ni za propagiranje zbornega jezika, kadar gre za govorno besedo, a prav tako ni za jezikovno razpuščenost, ob tem pa doda, da govorec s svojim jezikom kaže, kakšen odnos ima do naslovnikov. Vprašanja, ki se v učbeniku po prebranem besedilu dijakom zastavljata, sta: »Ali se strinjate z avtorjem pisma? Utemeljite svoj odgovor. Kakšne so vaše izkušnje z govorno besedo po radiu/televiziji?« (Križaj Ortar in sod., 2008, str. 18). Od dijakov se tako v učbeniku zahteva prepoznavanje in vrednotenje avtorjevega sporočila ter povezovanje prebranega s predhodnimi izkušnjami, ne spodbuja pa jih h kritičnem

razmisleku o družbenem kontekstu znotraj katerega je besedilo nastalo, k sklepanju o tem zakaj avtorja besedila moti ljubljansščina, k življenju v situacijo ipd. Razčlemba besedila tako ostaja na funkcionalni ravni.

Sledijo definicije knjižnih socialnih zvrsti, tj. zbornega jezika kot »natančneje predpisane, strožje različice jezika« (Križaj Ortar in sod., 2008, str. 18) in knjižnega pogovornega jezika kot »nekoliko bolj sproščena različica knjižnega jezika« (Križaj Ortar in sod., 2008, str. 18). V obeh primerih so zapisane tudi okoliščine, v katerih se uporabljata. Sledi kratek oris neknjižnih socialnih zvrsti, ki jih avtorji učbenika razdelijo na prostorske in interesne zvrsti. Prostorske se nato naprej delijo na pokrajinske pogovorne jezike in narečja, ob tem pa je dodan tudi zemljevid narečnih skupin. Tudi pri prostorskih zvrsteh je jasno obrazloženo, kdaj je raba le-teh primerna in kdaj ne. Interesne zvrsti pa se v učbeniku definirajo kot »tiste socialne zvrsti, ki jih govorijo ljudje v skupinah, nastalih zaradi različnih interesov, npr. generacijskih, poklicnih in skrivnih« (Križaj Ortar in sod., 2008, str. 20). Ob tem ločuje tri: sleng, žargon in argo. Sleng je definiran kot »jezik ljudi iste starosti/generacije« (Križaj Ortar in sod., 2008, str. 20), izpostavlja pa mladostniški/najstniški sleng, ki naj bi se nenehno spreminjal, ker »želi mladina svoje burno doživljanje sporočati na nov, nenavaden način«. Pomanjkljivost takšne definicije je v tem, da se slengi ne govorijo le takrat, kadar želijo govorci početi kaj posebnega, ampak se govorijo v vsakdanji zasebni komunikaciji pripadnikov dane skupine (Skubic, 2005). Žargon po drugi strani pa je v učbeniku opisan kot »jezik ljudi istega poklica ali konjička /.../ žargonski izrazi so nekakšni neuradni strokovni izrazi posamezne stroke« (Križaj Ortar in sod., 2008, str. 21). Kot zadnjo interesno zvrst učbenik navaja argo, ki je »jezik skrivnih združb, zaprtih skupin na obrobju družbe (npr. tatov, narkomanov, prekupčevalcev« (Križaj Ortar in sod., 2008, str. 21). Učna snov je v učbeniku tako navedena zgolj v obliki podatkov ter ostaja na opisni, deklarativni ravni.

Govorica jezika 1

Avtorici učbenika sta Karla Zajc Berzlak in Irena Velikonja. Izšel je leta 2007 pri založbi Modrijan, leta 2006 pa je bil s strani Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje potrjen kot učbenik za slovenščino v 1. letniku gimnazije. Obsega 8 večjih vsebinskih sklopov: Sporazumevanje, Jezik, Besedilo, Sporočevalec, Naslovnik, Okoliščine sporazumevanja, Prenosnik ter Sprejemanje in tvorjenje besedila. Učbenik smo pregledali v celoti, študijo primera pa posvečamo poglavju Socialne zvrsti slovenščine.

V vsebinskem sklopu Sporazumevanje že v uvodnem delu avtorici opozarjata na čustveno razsežnost v sporazumevanju, ko zapišeta: »Sporočila iz zunanjega sveta oblikujejo človekove doživljaje, izkušnje, čustva, znanje, kasneje tudi mnenja, vrednote, prepričanja« (Zajc Berzlak, Velikonja, 2007, str. 9). V nadaljevanju se dijaki srečajo z besedilom, ki ga pripoveduje Kasper Hauser, eden izmed 'divjih' nesocializiranih otrok. Ob koncu besedila se pojavita vprašanji o posebnostih v njegovem izražanju ter kako sami doživljajo njegovo zgodbo. Na podlagi besedila se dijaki v učbeniku ozaveščajo o kulturni določenosti vsakega jezikovnega delovanja: »Vsak človek je vržen v svet, ki ga oblikuje skladno s svojo kulturo, vrednotami, stereotipi, idoli« (Zajc Berzlak, Velikonja, 2007, str. 12).

Tudi v vsebinskem sklopu Jezik opazimo večjo tendenco k razvijanju medkulturne kompetence kot v učbeniku *Na pragu besedila 1*. V uvodu v vsebinski sklop je zapisano, da nam jezik

»razkriva identiteto posameznika ali skupnosti« (Zajc Berzlak, Velikonja, 2007, str. 19) ter tako v zapis vključi tudi osebno identifikacijo z jezikom. Tudi v poglavju o razvoju jezikov se v učbenik vključi perspektiva ameriških staroselcev v povezavi z njihovimi jeziki, poseben razdelek je namenjen razmisleku o t. i. izoliranih jezikih. V poglavju o medsebojnem vplivu jezikov je ob odlomku iz knjige *Half pa pu*, ki proučuje jezik ameriških Slovencev, pozornost pa je usmerjena v jezikovno različico slovenščine gospe Frances. V poglavju *Slovenščina danes* je materni jezik definiran kot »prvotna govorica, ki jo spozna otrok v okolju, v katerem odrasča« (Zajc Berzlak, Velikonja, 2007, str. 43). Dodana je tabela iz SURS-a, ki prikazuje prebivalstvo Slovenije leta 2002 po maternem jeziku. V nadaljevanju je orisan položaj slovenskih zamejcev, ob besedilu iz *Dela* z naslovom *Dodatne tablice nezakonite*, ki poroča o odstranjevanju dvojezičnih tabel na Koroškem, pa se od dijaka zahteva tudi občutljivost za širši družbeni kontekst. Vključena je tudi perspektiva pripadnikov narodnosti, ki so se priselili iz republik nekdanje Jugoslavije, dvojezičnost pa je poudarjena kot prednost, saj »govorcem omogoča sporazumevanje v različnih jezikovnih okoljih /.../ pozitivno vpliva na spoznavne zmožnosti; večjezični ljudje so stpnješi do drugačnosti« (Zajc Berzlak, Velikonja, 2007, str. 46). V posebnem razdelku, namenjenem razširitvi obzorij, je pozornost posvečena romski skupnosti, kar vrednotimo kot pozitivno. Na koncu vsebinskega sklopa je odlomek iz *Prišlekov Lojzeta Kovačiča*, ki govori o težavah, s katerimi se je avtor soočal pri učenju slovenskega jezika.

V vsebinskem sklopu *Besedilo* se od dijakov po prebranem besedilu zahteva usmerjanje pozornosti v različne vidike besedila, mestoma se po sprejemanju besedila v učbeniku pojavi tudi potreba po občutljivosti za širši družbeni kontekst in za prepoznavanje čustvene razsežnosti v sporazumevanju (zlasti v poglavju *Subjektivizirana in objektivizirana besedila*). Sporazumevalna zmožnost se iz funkcionalne tako mestoma že nadgrajuje v razvijanje kritične sporazumevalne zmožnosti, večinoma pa še vedno ostaja na ravni funkcionalne. Zavesti o lastni etični odgovornosti pri rabi jezika in ozaveščanju o stereotipih in predsodkih je namenjeno malo oz. nič pozornosti.

Analiza poglavja: Socialne zvrsti jezika

Poglavje obsega 11 strani, tj. str. 111–121, in je precej bolj razširjeno kot enako poglavje v učbeniku *Na pragu besedila 1*. Uvodoma se dijaki srečajo s štirimi besedili, ki jih povezuje ena tema – stres, razlikujejo pa se po mestu objave ter sami socialni zvrsti. Gre za dve besedili s spletnega foruma, eno iz osebnega dnevnika ter eno iz članka *Kako premagamo stres*. Po sprejemanju besedil, sledijo vprašanja, ki od dijakov zahtevajo prepoznavanje skupne teme, mesto objave, razbiranje strokovnih izrazov in iskanje ustreznice le-tem; pa tudi prepoznavanje čustvene razsežnosti, družbenega konteksta, ki je vplivalo na jezikovno podobo besedil, ter presojanje odstopajočih rab jezikovnih različic od knjižnega jezika.

Sledi obravnava učne snovi, pri kateri so socialne zvrsti v učbeniku definirane kot »različice jezika«, ki so odvisne od našega jezikovnega prilagajanja okoliščinam sporazumevanja. Znotraj posamezne zvrsti si posameznik oblikuje svojo govorico, značilno samo zanj, t. i. sociolekt, je še pojasнено. V učbeniku *Govorica jezika 1* so tako socialne zvrsti razumljene precej širše kot v učbeniku *Na pragu besedila*, skladno z ugotovitvami sodobne sociolingvistike, ki poudarja, da je posameznikova identiteta kompleksna, spremenljiva, odvisna od vsakokratnega govornega položaja.

Sledi obravnava knjižnih različic slovenščine, pri čemer je v razdelku za širjenje obzorij priloženo besedilo v slovenščini iz druge polovice 19. stoletja, ki ga spremlja pojasnilo, da se tudi knjižni jezik spreminja, dopolnjuje, obnavlja in prilagaja, ter od dijaka zahteva, da odlomek preoblikuje v današnjo knjižno slovenščino.

Neknjižne jezikovne zvrsti so v učbeniku razdeljene enako kot v učbeniku *Na pragu besedila 1*, tj. na interesne in prostorske. Sprva so v učbeniku predstavljene interesne socialne zvrsti, v razdelku z nalogami pa se nato pojavijo takšne, ki dijakom nalagajo uvrstitev uvodnih štirih besedil v ustrezno socialno zvrst, nato pa tudi presojanje primernosti in pogostosti njihove rabe. Prostorske zvrsti so razdeljena prav tako kot v predhodnem učbeniku, tj. na narečja in pokrajinske pogovorne jezike, v nadaljevanju pa je pozornost namenjena narečjem, njihovim posebnostim, »prevajanju« narečnih pesmi v knjižni jezik, ipd. V obravnavo so vključena narečna besedila ljudskih pesmi in avtorska besedila. V učbeniku so narečja pozitivno ovrednotena, kar lahko razberemo iz sledečega: »Narečje je govorica podeželja, zato je marsikdaj slabšalno označeno za 'govorico kmetov'. Take in podobne oznake kažejo na nekultiviranost presojevalca – nobena zvrst jezika namreč ni boljša ali slabša, je le primerna ali neprimerna glede na okoliščine sporazumevanja« (Zajc Berzlak, Velikonja, 2007, str. 120).

Slovenščina 1, z besedo do besede

Učbenik so napisale dr. Jerce Vogel, mag. Silve Kastelic in Jane Ozimek leta 2007, izšel pa je pri založbi Mladinska knjiga. Istega leta je bil s strani Strokovnega sveta RS potrjen kot učbenik za slovenščino v 1. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol. Učbenik je razdeljen na devet večjih vsebinskih sklopov, ki smo jih pregledali, študijo primera pa posvečamo poglavju o socialnih zvrsteh slovenščine.

V prvem tematskem sklopu Midva/midve in slovenščina se v poglavju S pogovori odkrivajmo subkulturo pojavi potreba po razmisleku o izbiri jezika in njegovih različic skozi vodena vprašanja, poleg tega pa od dijakov zahteva tudi razmislek o pomenu jezika v njihovem življenju. Sledi definicija jezika, ki zajame v prvi alineji identifikacijsko oz. osebno, v naslednji komunikacijsko, navsezadnje pa še nacionalno vlogo jezika. Identitetna vloga jezika se v učbeniku *Slovenščina 1, z besedo do besede* odmika od tracionalnega pojmovanja le-te.

V nadaljevanju vsebinskega sklopa se pojavljajo tudi vprašanja, ki dijake spodbujajo k prepoznavanju čustvene razsežnosti v sporazumevanju ter k razmisleku o izbiri ustrezne jezikovne različice glede na dane sporazumevalne okoliščine. V učbeniku je veliko govora o subkulturah, tudi pri obravnavi drugih učnih tem; npr. v poglavju o raziskovalnem pogovoru novinarka znanega sociologa sprašuje o subkulturah, v poglavju o besednem in nebesednem jeziku pa je odlomek iz Urbanih plemen o motoristični subkulturi. Tako dijaki preko posredovanih besedil razmišljajo o subkulturah in njihovih jezikovnih različicah, v nadaljevanju pa sledi vsebinski sklop O kulturi tako ali drugače, poglavju o socialnih zvrsteh znotraj omenjenega sklopa pa namenjamo študijo primera.

Analiza poglavja: Socialne zvrsti jezika

Poglavje Socialne zvrsti slovenskega jezika obsega 9 strani, tj. str. 44–52. Uvodoma se poglavje začne z vprašanji, ki od dijaka zahtevajo razmislek o izbiri jezika in njegovih različic glede na

določene okoliščine in o socialnih zvrsteh, ki jih sam uporablja. Vsebinski sklop O kulturi tako ali drugače kamor je uvrščeno omenjeno poglavje, se prične z motivacijskimi uvodnimi nalogami, ki jih dijaki rešujejo v dvojicah. Ena od nalog zahteva tudi zaigran pogovor pred razredom, ob katerem dijaki prevzemajo nove perspektive.

Sledi ogled TV-oddaje o slovenski množični glasbeni kulturi, v kateri ljudje govorijo o in v različnih socialnih zvrsteh. Priložena so tudi besedila popularnih in ljudskih pesmi v narečjih (rezijansko, prekmursko in koroško), podobno kot smo to opazili že v *Govorica jezika 1*. Vendar po ogledu posnetka sledijo vprašanja, ki od dijaka zahtevajo spretnosti, ki se uvrščajo na 1. in 2. raven pismenosti (iskanje ene oz. več informacij iz posnetka, prepoznavanje teme, povezovanje informacij s predhodnimi izkušnjami, ipd.).

V nadaljevanje je poglavje tako kot v predhodnih učbenikih razdeljeno na dve podpoglavji: Knjižna zvrst jezika in Neknjižne zvrsti jezika. Obe podpoglavji se začeta z vprašanji, ki se navezujejo predvsem na opisovanje značilnosti knjižnih in neknjižnih zvrsti ter na primernost letih v različnih govornih položajih. Sledijo definicije vseh socialnih zvrsti slovenščine, nekaj več pozornosti je namenjeno narečjem, vendar so vprašanja v večini povezana z razvijanjem funkcionalne sporazumevalne zmožnosti.

Na koncu poglavja je priložena pregledna shema socialnih zvrsti jezika.

2. LETNIK

Na pragu besedila 2

Učbenik *Na pragu besedila 2* so napisale Martina Križaj Ortar, Marja Bešter Turk, Marija Končina, Mojca Bavdek in Mojca Poznanovič. Učbenik je pri Založbi Rokus izšel leta 1999, analiza pa se opira na prenovljeno in nekoliko osveženo izdajo učbenika iz leta 2009. Učbenik zajema naslednje vsebinske sklope: Jezik, Beseda, Slovarji, Besedilo, Pravorečje in Pravopis. Sklop Jezik je samostojno, krajše poglavje.

V prvem, krajšem vsebinskem sklopu Jezik gre za obnovitev predhodno pridobljenega znanja iz 1. letnika o prvem/maternem, drugem in tujem jeziku. Avtorice učbenika razlago o prvem/maternem jeziku zapišejo takole: »V sodobnem času mora človek znati več jezikov /.../ le eden od teh jezikov pa je njegov prvi/materni jezik, tj. jezik njegove prvotne socializacije, njegovega najglobljega in najiskrenejšega čustvovanja, njegovega najlažjega in najučinkovitejšega sporazumevanja itd.« (Križaj Ortar in sod., 2009, str. 5). Takšna definicija poudarja spoznavno in komunikacijsko vlogo prvega/maternega jezika, identitetna vloga jezika pa ni eksplicitno izražena. V nadaljevanju se v učbeniku od dijakov preko zastavljenih vprašanj zahteva razmislek o razmerju prvi, drugi in tuji jezik. Vendar pa kljub temu da učbenik dijaka vodi k spoznanju, kako pomembno je za človeka, da obvlada svoj prvi jezik, tega na primeru vseh, za katere je slovenščina drugi jezik, ne aktualizira. Vprašanja v povezavi s tem ostajajo na nekritični, egocentrični ravni: »Povejte, za koga v Republiki Sloveniji je slovenščina drugi jezik. Kje se ti ljudje učijo slovenščino? Zakaj se od njih pričakuje, da znajo slovenščino?« (Križaj Ortar in sod., 2009, str. 5).

Učbenik nato nadaljuje z navodili za ogled posnetka, v katerem je predstavljena dvojezična igralska družina Ostan Verjup. O tem, koliko učiteljev posnetek dejansko med poukom predvaja, nimamo informacij, dejstvo pa je, da vprašanja, ki sledijo po ogledu, ostajajo na funkcionalni ravni razumevanja posnetka. Od dijakov se pričakuje prepoznavanje teme, iskanje očitnih informacij ter obnovitev vsebine samega posnetka.

Tudi v nadaljni analizi opažamo podobno. Koncept funkcionalne sporazumevalne zmožnosti ni nadgrajen v koncept kritične, ki je kot načelno izhodišče opredeljena v učnem načrtu, vprašanja, ki pa se ob prebranem besedilu pojavljajo, v večini težijo k razvijanju spretnosti, ki se uvrščajo v 1. in 2. raven pismenosti. Poleg tega se kulturna jezikovna zavest razvija ločeno od sporazumevalne zmožnosti, zgolj znotraj določenih poglavij in tako ostaja nepovezana z preostalimi sklopi.

Govorica jezika 2, 3

Učbenik so napisale Karla Zajc Berzelak, Alenka Arbiter in dr. Nataša Hribar. Izšel je pri založbi Modrijan leta 2008. Kljub temu da je učbenik *Govorica jezika 2, 3* namenjen pouku slovenščine v 2. in 3. letniku gimnazij, ga glede na vsebino uvrščamo v poglavje 2. letnik. Obsega 5 večjih vsebinskih sklopov: Besede, Od besede do povedi, Od povedi do besedila, Besedilo ter Od besedila do besedila. Učbenik smo pregledali v celoti, s posebno pozornostjo na vprašanjih, ki se v učbeniku pojavljajo po sprejemanju in ob tvorjenju besedil.

Kljub temu da je večina vprašanj usmerjena v razvijanje funkcionalne pismenosti z iskanjem ene ali več informacij iz besedila, prepoznavanjem teme, sporočila in avtorjevega namena, razumevanje odnosov znotraj besedila ter s povezovanjem prebranega s predhodnimi izkušnjami, so mestoma usmerjene tudi v razvijanje nekaterih sestavin medkulturne zmožnosti.

V prvem vsebinskem sklopu Besede se v poglavju Slogovno zaznamovane besede od dijakov zahteva prepoznavanje naklonjenega in nenaklonjenega razmerja do poimenovanega, prepoznavanje čustvene razsežnosti v besedilu ter presojanje primernosti rabe zaznamovanih besed. V posebnem razdelku za razširitev obzorij o psovkih in kletvicah je vključena tudi zavest o lastni etični odgovornosti pri rabi jezika, dijake pa spodbuja h kritičnem razmisleku o verbalnem nasilju in njegovem vplivu na odnose med ljudmi. Na koncu vsakega vsebinskega sklopa je dodan razdelek Pogled v književnost, v Besedah je to odlomek Skubičevega Fužinskega bluza z izrazito samosvojim sociolektom, s pomočjo katerega dijak utrjuje pridobljeno znanje in o njem razmišlja. Razmišljanje o lastnem jeziku in njegovih različicah je vključeno tudi v poglavju Pridevnik, v razdelku za širitev obzorij, kjer je govora o mladostniškem slengu in njihovimi izrazi, pa tudi sicer je ta sestavina medkulturne kompetence v učbeniku kontinuirano prisotna.

Razmišljanje o medkulturnosti spodbudi tudi vprašanje ob koncu besedila Iz rok v usta znotraj drugega tematskega sklopa Od besede do povedi. V besedilu je predstavljena zgodovina uporabe jedilnega pribora, zadnje vprašanje pa dijake spodbudi k razmišljanju o kulturah, ki pribora ne uporabljajo. Tudi v nadaljevanju je v razdelku za širitev obzorij odlomek iz *L'empire des signes*, v katerem je opisana vzhodnjaška kultura uživanja hrane, na koncu pa je izpostavljen še odnos med jezikom in kulturo: »Po mnenju mnogih jezikoslovcev način mišljenja določene kulture odseva v njenem jeziku« (Zajc Berzelak, Arbiter, Hribar, 2008, str. 80). Na strani 104 pa je v

poglavju Glagol besedilo o avtohtonem ljudstvu v Peruju in Boliviji, ki govorijo ajmaranski jezik, v katerem beseda teče 'nazaj' namesto 'naprej' kot je to značilno za evropske jezike. Avtorice učbenika dijake sprašujejo kaj nam lahko slovenščina pove o tem, kako si predstavljamo čas.

Slovenščina 2, z besedo do besede

Učbenik so napisale dr. Jerca Vogel, mag. Silva Kastelic in mag. Marjana Hodak. Izšel je pri založbi Mladinska knjiga leta 2008, od istega leta dalje pa je tudi potrjen učbenik za slovenščino v 2. Letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol. Obsega 9 tematskih sklopov, ki smo jih pregledali v celoti, v nadaljevanju pa predstavljamo ugotovitve.

Ob analizi učbenika ugotavljamo, da koncept sporazumevalne zmožnosti ostaja na funkcionalni ravni, saj redko opazamo tendence po razvijanju kritične sporazumevalne zmožnosti. Mestoma se po sprejemanju besedil v učbeniku pojavi potreba po upoštevanju širšega družbenega konteksta ter potreba po prepoznavanju čustvene razsežnosti znotraj besedil. V poglavju o slogovno zaznamovanih besedah se nekaj vprašanj navezuje tudi na primernost izbire določenih izrazov glede na okoliščine sporazumevanja.

Kulturna zavest se v učbeniku razvija ločeno od sporazumevalne zmožnosti. Izjema je v poglavju Pravopis – zapisovanje besed, ki vključuje članek iz Dela o razmerju med jezikom in kulturo z naslovom Ko govorimo v tujem jeziku, smo drugačni. Vendar pa vprašanja, ki sledijo po prebranem besedilu, od dijakov zahtevajo predvsem iskanje informacij znotraj besedila ter povezovanje prebranega s svojimi izkušnjami ter tako ostajajo na ravni funkcionalne pismenosti.

3. LETNIK

Na pragu besedila 3

Učbenik *Na pragu besedila 3* so napisale Martina Križaj Ortar, Marja Bešter Turk, Marija Končina, Mojca Bavdek in Mojca Poznanovič. Učbenik je pri Založbi Rokus izšel leta 2001, naša analiza pa se opira na prenovljeno in nekoliko osveženo izdajo učbenika iz leta 2010. Vsebinski sklopi, ki jih učbenik obsega, so razdeljeni na Jezik, Skladnjo, Besedilo, Pravorečje in Pravopis. Vsebinski sklop Jezik obravnava slovenščino kot prvi jezik v zamejstvu in izseljenstvu, ki se mu podrobneje posvečamo v nadaljevanju.

Tudi v učbeniku za 3. letnik ugotavljamo, da se jezikovna kulturna zavest razvija ločeno od sporazumevalne zmožnosti, poleg tega ostaja na nekritični ravni. Poudarjena je predvsem kolektivna identitetna vloga jezika znotraj vsebinskega sklopa Jezik, ki je notranje koherenten in nepovezan z ostalimi vsebinskimi sklopi.

Analiza poglavja: Slovenščina kot prvi jezik v zamejstvu

Poglavje je uvrščeno v vsebinski sklop Jezik, ki poleg omenjenega zajema še poglavje Slovenščina kot prvi jezik v izseljenstvu. Obsega 5 strani, tj. str. 6–10. Vsebinski sklop Jezik se sicer začne s petimi splošnimi vprašanji o Slovencih zunaj meja Republike, v pomoč pri

odgovorih in kot dodatno pojasnilo pa sta v učbenik vključeni še dve dodatni gradivi, tj. zemljevid, ki prikazuje razširjenost slovenskih zamejcev in izseljencev ter 5. člen Ustave Republike Slovenije, ki govori o varovanju človekovih pravic in temeljnih svoboščin ter skrbi za avtohtone slovenske narodne manjšine in slovenske izseljence ter zdomce.

Poglavje, ki je predmet naše raziskave, se prav tako začne z motivacijskimi vprašanji, ki pa se navezujejo le na Slovence in slovenščino v sosednjih državah, poleg tega pa od učencev zahtevajo zgolj opisovanje predstavljenega položaja ter iskanje ene ali več informacij iz priloženih gradiv, ne pa tudi razmišljanja o lastnih in splošnih stališčih, vzrokih in posledicah dogodkov ipd. Dijakovo znanje tako ostaja na kognitivni ravni, v primeru da se učitelj ravna zgolj po učbeniku. V poglavje zajeta so tudi naslednja gradiva: zemljevid, ki prikazuje slovensko manjšino v vseh sosednjih državah, 7. člen avstrijske državne pogodbe, ki ureja status slovenske in hrvaške manjšine v Avstriji, povzetek zakona o zaščiti slovenske manjšine v Italiji ter Sporazum o zagotavljanju posebnih pravic madžarske narodne skupnosti v Republiki Sloveniji in slovenske narodne manjšine v Republiki Madžarski. Nekaj kritičnega razmišljanja in izražanja stališč se v učbeniku sicer spodbuja z vprašanjem ali se ti krovni zakoni tudi upoštevajo.

Sledi slikovni prikaz dvojezičnih tabl v Italiji, Avstriji in na Madžarskem, nad slikami pa se v učbeniku sprašuje kaj so javne priče obstoja slovenske manjšine, ter tako s slikovnim gradivom že ponuja odgovor. Učbenik nato usmerja dijake k razvijanju digitalne kompetence, s tem da jih poziva, naj na spletni strani Urada Vlade RS za zamejce in Slovence po svetu poiščejo imena slovenskih zamejskih ustanov na območju manjšine. Vendar je tudi tu priloženo slikovno gradivo z naslovi spletnih strani, ki jih lahko dijak zgolj prepíše v brskalnik. Na zadnji strani pa se poglavje posveča zamejskim časopisom, revijam, radijskim in televizijskim postajam ter slovenskim zamejskim književnikom. Ob priloženem slikovnem gradivu dijak zlahka razbere informacije, ki jih potrebuje, da lahko odgovori na vprašanja v učbeniku.

Ob koncu poglavja še sledi poziv k ogledu posnetka o vlogi slovenščini v zamejstvu. Gre za posnetek avtorja Ernesta Ružiča, ki prikazuje življenje ter uporabo in pomen slovenščine v šolstvu, kulturi, cerkvi, medijih in gospodarstvu na območju slovenske manjšine. Posnetek nam prikaže izjave župana Sovodnje ob Soči, kulturne delavce iz Rezije in Kanalske doline, ravnateljic dvojezičnih šol in vzgojiteljev v dvojezičnih vrtcih, vodjo slovenskega znanstvenega inštituta v Celovcu, duhovnika iz Porabja, študentov, ki študirajo v Narodni in študijski knjižnici v Trstu, ipd. Kljub temu, da učbenik v večji meri spodbuja razvijanje zavesti o razmerju med jezikom in kulturo le na nacionalni ravni, Miran Košuta v intervjuju na posnetku poudari, da je jezik pogoj vsakršne identitete, tako osebne kot nacionalne, ko govori o razmerju med matično in zamejsko slovenščino. Poleg tega posnetek dijakom omogoča vpogled v širši družbeni in kulturni kontekst na območju slovenske manjšine ter ponuja dobro iztočnico za razvijanje kritične sporazumevalne zmožnosti. Vendar je razvijanje le-te prepuščeno volji učitelja, saj se s pozivom k ogledu posnetka poglavje konča.

Slovenščina 3, z besedo do besede

Učbenik so napisale dr. Jerca Vogel, mag. Marjana Hodak in mag. Silva Kastelic. Izšel je pri Mladinski knjigi leta 2009, istega leta pa je bil tudi s strani Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje potrjen kot učbenik za pouk slovenščine v 3. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol. Obsega 9 večjih vsebinskih sklopov, ki smo jih pregledali v celoti, v študijo

primera pa smo vključili poglavje Zamejci – del slovenskega kulturnega prostora?, ki je vključeno v vsebinski sklop Ljudski običaji na slovenskem in po svetu.

V učbeniku je v povezavi s kritično ravno razumevanja v največji meri poudarek na metakogniciji o lastni učinkovitosti in koristnosti na novo usvojenega znanja. Pojavljajo se vprašanja kot so: »Kaj menite o svojem sporazumevanju, ali ste dovolj dobri poslušalci, bralci? Ali je k temu po vašem mnenju kaj prispeval tudi pouk slovenščine? Kaj ste se pri njem že naučili, česa bi se še radi?« (Vogel, Hodak, Kastelic, 2009, str. 12). V istem vsebinskem sklopu je v poglavju Načela uspešnega sporočanja v posebnem razdelku Razmislite vključen razmislek o identitetni vlogi (materne) jezika. Avtorice učbenika dijake povprašujejo o njihovem odnosu do materne jezika ter o pojasnilu, zakaj nas prizadane, če kdo žali naš jezik – tako se kulturna zavest posredno vključi ob razvijanju sporazumevalne zmožnosti.

Na strani 33 je nekaj nalog, ki izražajo potrebo po prevzemanju perspektive (pisatelja iz 19. stoletja in znanstvenik v temi o globalnem segrevanju) in zagovarjanje določenih stališč, kar je pomemben del medkulturne kompetence. Enako se pokaže tudi na strani 62 ob obravnavi poljudnoznanstvenega članka o gladiatorjih, kjer je ena izmed nalog po sprejemanju besedila ta, da se dijaki vživijo v vlogo rimskega plemiča, plebejskega gledalca, gladiatorja in tigra ter iz te perspektive pripovedujejo o gladiatorskem boju.

Opažamo še, da se ob sprejemanju in tvorjenju besedil v učbeniku kontinuirano izkazuje tudi potreba po razmisleku o izbiri jezika in njegovih različicah ter primernosti le-teh glede na okoliščine sporazumevanja. Nekaj manj je pozornosti namenjene prepoznavanju in izražanju čustvene razsežnosti, najbolj prisotna je v poglavju Zapisana kritika/ocena.

Razvijanje jezikovne kulturne zavesti je vključeno tudi v poglavje Radijska/televizijska ocena, kjer je osrednja tema pust, vendar po ogledu prispevka v TV-oddaji večina vprašanj v učbeniku ostaja na funkcionalni ravni pismenosti. Od dijakov pričakuje zgolj reprodukcijo podatkov iz prispevka, razbiranje teme in izražanje svojih izkušenj. Nekoliko drugače pa je v poglavju Uradna prošnja, prijava, pritožba, kjer je kot izhodiščno besedilo članek Draga Jančarja z naslovom Saj znamo vsi angleško, a ne?, ki govori o vedno novih izzivih s katerimi se slovenščina sooča v posmodernem obdobju razmaha informacijske tehnologije, globalizacije in potrebe po hitrem in učinkovitem prenosu informacij. Besedilo dijake spodbuja h kritičnem razmišljanju o sociolingvističnem položaju slovenščine, izražanju stališč do uporabe slovenščine v javnosti ter konkretnih izkušenj v povezavi s tem, ipd.

Za analizo je bil zanimiv tudi vsebinski sklop Drugačni, enaki ali oboji, ki se ukvarja s pisanjem eseja. Motivacijski element vključuje naslove iz časopisa, z nadaljnimi vprašanji pa se dijake spodbuja k razmišljanju o širšem družbenem kontekstu ter presojanju na podlagi strokovno veljavnih argumentov. Sledi esej Aleša Debeljaka z naslovom Spori v rodbini, v katerem znani slovenski esejist razpravlja o evropskih predsodkih in negativne stereotipne podobe priseljencev, nadaljuje pa z nazorno ponazoritvijo ujemanja oziroma podobnosti krščanstva in islama. Po sprejemanju besedila dijaki razpravljajo o družbenokulturnem kontekstu nastanka besedila in izražajo lastna stališča. V nadaljevanju v razpredelku Ponovimo dijaki opredeljujejo vlogo besedil glede na namen ter povezujejo besedila z naslovno temo sklopa.

Analiza poglavja: Zamejci – del slovenskega kulturnega prostora

Poglavje obsega 5 strani, tj. str. 161–165. Uvodoma se pojavi deset vprašanj, ki spodbudijo razmišljanje o položaju slovenskih zamejcev in težavah s katerimi se srečujejo, razmišljanje o identitetni vlogi jezika pa se nanaša predvsem na odnos med nacionalno kulturo in nacionalnim jezikom.

Sledi besedilo iz Sobotne priloge Dela novinarka Barbare Kramžar z naslovom Herr Polizist, govorite slovensko?, ki govori o težavah in boju koroških Slovencev za slovenščino. Kljub temu, da je odlomek dobra iztočnica za razvijanje jezikovne kulturne zavesti pri dijakih že sam po sebi, jo lahko s pomočjo vprašanj po branju povzdignemo še na višji nivo. Vendar pa se to v učbeniku ne zgodi, saj je večina vprašanj usmerjena v funkcionalno raven razumevanja. Vprašanja so usmerjena v opisovanje položaja slovenskih zamejcev in s tem v dosego izobraževalnih ciljev; zgolj eno izmed petnajstih vprašanj zahteva od dijakov razmislek o vzrokih in posledicah dogodkov in lastnih stališčih o javni rabi slovenščine v zamejstvu.

Je pa v nadaljevanju nekoliko več pozornosti namenjeno opredeljevanju dijakovih lastnih stališč, povezovanju usvojenega znanja z njihovimi izkušnjami, upoštevanju širšega konteksta, vživljanju v vlogo zamejcev ter razmišljanju o družbeni jezikovni odgovornosti, po opisu asimilacijske politike na strani 164. Pojavljajo se vprašanja, kot so: »Kakšno je vaše mnenje o pomenu skrbi in prizadevanja za javno rabo slovenščine pri zamejskih Slovencih? /.../ Razmislite o tem, kako sami ravnate, ko ste v podobnem položaju kot novinarka, in zakaj. Kakšno vlogo imajo slovenski zamejci v vašem življenju? /.../ Kdo bi po vašem mnenju moral spremljati manjšinsko problematiko in se odzivati na težave zamejcev /.../ Kako bi ravnali vi ob očitnem kršenju pravic zamejskih Slovencev do rabe slovenščine?« (Vogel, Hodak, Kastelic, 2009, str. 164, 165).

Zadnji dve nalogi nakazujeta povezanost razvijanja kulturne zavesti z sporazumevalno zmožnostjo – prva dijakom nalaga da na podlagi izhodiščnega besedila Herr Polizist, govorite slovensko? pripravijo radijski komentar, druga pa, da izdelajo razredno raziskovalno nalogo v zvezi s poznavanjem življenja zamejskih Slovencev med dijaki svoje šole.

4. LETNIK

Na pragu besedila 4

Učbenik Na pragu besedila 4 so napisale Martina Križaj Ortar, Marja Bešter Turk, Marija Končina, Mojca Bavdek in Mojca Poznanovič. Učbenik je pri Založbi Rokus izšel leta 2002, naša analiza pa se opira na prenovljeno in nekoliko osveženo izdajo učbenika iz leta 2011. Učbenik zajema tri vsebinske sklope, ts. Jezik, znotraj katerega se obravnava jezikovna politika v Republiki Sloveniji, Zgodovina, ki obravnava zgodovino slovenskega (knjižnega) jezika od naselitve do 20. stoletja, ter Besedilo, znotraj katerega se dijaki seznanjajo z eno- in dvogovornimi besedili, na koncu pa je dodan še povzetek o vrstah besedil.

Tako kot v prvem vsebinskem sklopu Jezik, ki ga v nadaljevanju predstavljamo v okviru študije primera, tudi pri Zgodovini opažamo, da je učbenik usmerjen v dosego izobraževalnih ciljev, ter

od dijakov zahteva pridobivanje znanja o mejnikih v razvoju slovenskega knjižnega jezika. V ospredju je še vedno razvijanje funkcionalne sporazumevalne zmožnosti.

Analiza poglavja: Jezikovna politika v Republiki Sloveniji

Jezikovna politika je učna tema, ki v učbeniku obsega 3 strani, tj. 5–7. V poglavju je najprej skozi vodena vprašanja zajata definicija državnega in uradnega jezika, ob tem se dijake opozori na še dva uradna jezika v Republiki Sloveniji, v pomoč pa jim je zemljevid Slovenije, na katerem so z rdečo barvo označena območja italijanske, z rumeno pa območja madžarske manjšine.

V nadaljevanju je predstavljen 11. člen Ustave Republike Slovenije, v učbeniku pa se ob tem od dijakov zahteva zgolj iskanje informacij iz besedila, tj. od kod je ta člen ter ali govori o slovenščini kot uradnem ali kot o državnem jeziku.

Nazadnje pa je v učbeniku ena stran namenjena vprašanjem, ki sledijo ogledu posnetka, eno pa komentiranju mnenj govorcev na posnetku. Le-ta predstavlja dva mlada novinarja, ki skozi intervjuje z dr. Albino Nečak Luk, pisateljem Nejcem Gazvodom ter dr. Janezom Dularjem predstavljata splošni sociolingvistični položaj v Republiki Sloveniji in njeno jezikovno politiko. Novinar v uvodu pove: »Slovenski jezik je izraz samobitnosti slovenskega naroda, jedro njegove identitete«, ter tako jezikovno kulturno zavest tradicionalno poveže le z nacionalno identiteto. Z dr. Albino Nečak Luk novinarja razpravljata o enakopravni rabi dveh jezikov v javnosti na območju italijanske in madžarske manjšine. z Nejcem Gazvodo pa o pomenu materinščine, o kateri pove: »Ker je materinščina ... je jezik, v katerem razmišljamo in čustvujemo /.../ če ne bi imel svojega jezika, svoje materinščine, jezika v katerem že od rojstva razmišljamo, ne bi znal govoriti o tem, kar v bistvu sem«, s čimer je opazen odmik od tradicionalnega omejevanja identitetne vloge jezika le na nacionalno. Nazadnje pa se novinarja odpravita še v NUK k dr. Janezu Dularju, s katerim razpravljata o jezikovni politiki v Sloveniji. Vprašanja, ki sledijo po ogledu posnetka, od dijakov zahtevajo iskanje ene ali večih informacij iz posnetka, od dijakov se ne pričakuje kritičnega razmišljanja o jezikovni politiki. Vsa vprašanja so usmerjena v izobraževalne cilje in opisovanje sociolingvističnega položaja v Republiki Sloveniji. Naslednja stran je namenjena komentiranju mnenj govorcev na posnetku. Predstavljenih je 8 izjav, vodenje njihovega komentiranja pa je prepuščeno učiteljem.

Govorica jezika 4

Učbenik sta napisala Karla Zajc Berzlak (poglavji Vrste besedil in Preglednice učne snovi od 1. do 4. letnika) in dr. Kozma Ahačič (poglavji Zgodovina slovenskega jezika in Slovenščina danes). Izšel je leta 2010 pri založbi Modrijan, od istega leta dalje pa je tudi potrjen učbenik za slovenščino v 4. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol. Učbenik smo pregledali v celoti, poglavje Slovenščina danes pa predstavljamo v obliki študije primera.

Že v poglavju Zgodovina jezika beremo, da je smisel raziskovanja le-te, ker je jezik del posameznikove identitete ter je s tem raziskovanje jezika tudi del prepoznavanja samega sebe. Šele nato je v učbeniku dodano, da je zgodovina knjižnega jezika tudi zgodovina vsakega rodu posebej. V učbeniku sta tako osebna in kolektivna nacionalna identiteta združeni. V učbenik se dobro vključuje tudi potreba po razmisleku o izbiri jezika in njegovih različ, prepoznavanje čustvene razsežnosti v sporazumevanju ter poznavanje sociolingvističnega položaja slovenščine.

Analiza poglavja: Slovenščina danes

Poglavje Slovenščina danes 13 strani, tj. str. 52–64. Vključuje tri podpoglavja: Govorci slovenščine v Republiki Sloveniji, Slovenski zamejci, zdomci in izseljenci ter Jezikovna kultura in jezikovna politika.

Vsebinski sklop se prične z izhodiščnim besedilom, v katerem je predstavljen intervju s slovenskim pisateljem in režiserjem Goranom Vojnovičem. V njem pisatelj razpravlja o terminu »čefur«, sociolektu, ki je v intervjuju poimenovan s fužinščino, kljub temu da je v nadaljevanju zapisano: »Je pa treba reči, da ne obstaja samo ena fužinščina. Vsak goji svojo različico fužinščine. Če so starši iz Bosne, jezik zamešaš drugače, kot če so starši iz Srbije ali Makedonci./.../Vsak narod, vsako mesto ima pač svoje čefurje, svoje Fužince. Ampak dejansko je vsaka zgodba čefurjev drugačna. Če vzameš Pakistance v Londonu, je to druga zgodba. Z njihovim jezikom nastane druga zgodba, zato je treba biti previden« (Zajc Berzlak, Ahačič, 2010, str. 52). Izhodiščno besedilo dijake spodbudi k razmišljanju, da obstaja več različic slovenščine, poleg tega je pozitivno, da je kot predstavnik skupnosti, ki v javnosti še vedno zbuja predsodke in stereotipe, vključen nadvse uspešen pisatelj. Po prebranem besedilu se od dijakov preko zastavljenih vprašanj pričakuje razmišljanje o jeziku in kulturi posameznika ter pomen materinščine za vsakogar. Tudi v nadaljevanju je kritično razložen pojem diglosija oz. dvojezičje.

Tudi perspektiva slovenskih v zamejstvu in po svetu je dobro vključena. Podpoglavje Jezikovna kultura in jezikovna politika se prične z izhodiščnim besedilom o Strategiji univerze ter o slovenščini kot znanstvenem in učnim jezikom ter s tem odpira jezikovnopolitično vprašanje o rabi slovenščine. Pri tem se od dijakov pričakuje občutljivost za širši družbeni kontekst, tudi v nadaljevanju članka iz Dela z naslovom Slovenska univerza ali univerza na Slovenskem. V podpoglavje je vključen Zakon o javni rabi slovenščine, priloženi pa so tudi spletni naslovi, ki so povezani z jezikovno politiko in statusom slovenskega jezika v Republiki Sloveniji.

Tudi sicer je razmislek o statusu slovenščine vključen posredno v drugih poglavjih, npr. v sklopu Vrste besedil beremo intervju z dr. Markom Stabejem o (ne)samozavestni rabi slovenskega jezika med Slovenci ter položaju slovenščine v EU. O pomenu materinščini in jezikovni identiteti se še piše v odlomku članka Mateje Ratej Materinščina in politična drža na strani 123.

Slovenščina 4, z besedo do besede

Učbenik so napisale dr. Jerca Vogel, mag. Silva Kastelic in mag. Marjana Hodak. Izšel je pri založbi Mladinska knjiga leta 2010, istega leta pa je bil s strani Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje potrjen kot učbenik za pouk slovenščine v 4. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol. Zajema 9 vsebinskih sklopov, ki smo jih pregledali v celoti, zlasti poglavje znotraj 3. vsebinskega sklopa z naslovom Vloge in položaj slovenščine v Republiki Sloveniji in zunaj njenih meja.

Znotraj prvega vsebinskega sklopa o učinkovitem tvorjenju in sprejemanju besedil Kdo je storilec je v posebnem razdelku podrobneje opisana psiholingvistična analiza, znotraj katere lahko dijak pridobiva vedenje o večrazsežnosti identitetne vloge jezika, saj lahko s pomočjo takšne analize besedila pridobimo jasno sliko človeka, ki stoji za pisanjem. Izmed sestavin

medkulturne kompetence je poudarek tudi na razmisleku o ustreznih jezikovnih različicah, pojavljajo se vprašanja, kot so »...v kateri socialni zvrsti bo potekal tak pogovor?« (Vogel, Katelic, Hodak, 2010, str. 17) in »Ali bi se /.../ odločili za isto socialno zvrst jezika ali za različne zvrsti? Od česa bi bila odvisna vaša izbira...?« (Vogel, Katelic, Hodak, 2010, str. 22) ter »Katere pomanjkljivosti oz. pasti bi za vas kot slovenskega detektiva predstavljalo intervjujanje tako različnih angleško govorečih sogovorcev; bi brez težav izbirali socialne zvrsti angleščine; bi znali jezik enako učinkovito prilagajati okoliščinam kot slovenščino...?« (Vogel, Katelic, Hodak, 2010, str. 26) ipd.

V drugem vsebinskem sklopu o zgodovini slovenskega knjižnega jezika je izmed sestavin medkulturne kompetence v veliki meri izražena predvsem občutljivost za širši družbeni kontekst ob tvorjenju in sprejemanju besedil, ostala vprašanja pa se nanašajo predvsem na pridobivanje vedenja o mejnikih v razvoju slovenskega knjižnega jezika.

Analiza poglavja: Vloga in položaj slovenščine v Republiki Sloveniji in zunaj njenih meja

Poglavje obsega 4 strani, tj. strani 82–85. Kot vsako poglavje se tudi to začne z uvodnimi vprašanji, ki se navezuje s predhodno temo, tj. besedilo politične propagande. Sprva je pred dijake postavljena naloga oblikovanja reklamnega slogana oglasa, nato pa preide v vprašanja, za kateri jezik in njegovo različico bi se ob oblikovanju slogana odločili glede na ciljno publiko, ter tako postopoma k poznavanju položaja slovenščine v Republiki Sloveniji in zunaj njenih meja.

Sledi razpredelnica, v kateri je prikazan položaj slovenščine v Republiki Sloveniji, Evropski uniji, pri zamejcih v Italiji, Avstriji in na Madžarskem ter pri izseljencih. Beremo lahko, da ima slovenščina v državi poseben položaj, tako v osebnem življenju posameznika kot v življenju družbe. Pojasnjeni so pojmi materni/prvi jezik, drugi jezik/jezik okolja in tuji jezik, nato pa še državni in uradni jezik. Podana je definicija zamejca, pojasnjena pa je tudi dvojezičnost. O položaju zamejskih Slovencev je pojasneno na katerih območjih živijo, kakšne pravice imajo ter kateri zakon jih varuje. Življenje slovenskih izseljencev je obrazloženo v dveh povedih, s poudarkom na družabnem in kulturnem življenju.

Dijaki so tako v učbeniku soočeni z opisom položaja slovenščine v Republiki Sloveniji in zunaj njenih meja, usmerjeno v večji meri le v kognitivno sestavino kulturne zavesti.

3.3.2.2. Analiza gimnazijskih učbenikov za geografijo

Pregledali smo veljavne učbenike za vsa štiri leta gimnazijskega izobraževanja. V analizo so tako vključeni naslednji učbeniki: *Obča geografija za 1. letnik gimnazij*, *Geografija 1*, *Geografija 1, i-učbenik*, *Geografija za srednje šole*, *Svet*, *Geografske značilnosti sveta*, *Evropa*, *Geografske značilnosti Evrope*, *Geografija Slovenije 1*, *Geografske značilnosti Slovenije*, *Slovenija 1*, *Slovenija 2* ter *Geografske značilnosti Slovenije, priprava na maturo*.

Znotraj kvalitativne analize učbenikov za 2. in 3. letnik smo poglavja o Afriki (2. letnik), Severni Ameriki (2. letnik) in Jugovzhodni Evropi (3. letnik) podrobneje analizirali.

Ob kvalitativni analizi učbenikov smo opazovali:

- cilje – pri ciljnih smo bili pozorni na posamezne sestavine medkulturne kompetence;
- vsebine - tj. na kakšen način je v učbenikih predstavljena kulturna raznolikost in v kolikšni meri je poudarek na medkulturni vzgoji skozi geografske vsebine.

Učbenike smo pregledali v celoti in predstavili svoje splošne ugotovitve glede posameznega učbenika, ugotovitve pa smo ponazorili s konkretnimi primeri iz učbenikov. Določena poglavja v učbenikih smo pregledali podrobneje, in sicer poglavja o Afriki, Severni Ameriki in Jugovzhodni Evropi.

1. LETNIK

Obča geografija za 1. letnik gimnazij

Učbenik *Obča geografija za 1. letnik gimnazij* sta napisala Jurij Senegačnik in Borut Drobnejak. Izšel je pri založbi Modrijan leta 2004. Obsega šest večjih vsebinskih sklopov: Zgradba Zemlje in njeno površje, Podnebje, Prst in rastlinstvo, Vodovje, Prebivalstvo in naselja ter Gospodarske dejavnosti. Učbenik smo pregledali v celoti, za analizo pa je bil relevanten vsebinski sklop Prebivalstvo.

V prvih dveh poglavjih opazimo, da se mestoma utrjuje negativna, stereotipna podoba Afrike in njenih prebivalcev. V prvem poglavju Razporeditev in rast prebivalstva je ob grafikonu Naraščanje števila prebivalcev po kontinentih v obdobju 1750–2025 slika afriških otrok, pod njo pa opis »Za Afriko je značilno veliko število otrok« (Senegačnik, Drobnejak, 2004, str. 140), kljub temu, da grafikon jasno prikazuje, da je naraščanje števila prebivalcev najhitrejše v Aziji, sledi Avstralija, Afrika pa je šele na 3. mestu. Tudi v nadaljevanju, ko učbenik razpravlja o umrljivosti in boleznih sodobnega sveta v razpredelku Aids je »šiba božja« sodobnega sveta, se izpostavi, da je bilo leta 2000 v Afriki z virusom hiv okuženih več kot 25 milijonov ljudi, kljub temu, da slika zemljevida sveta, na kateri je prikazan delež prebivalstva okuženega z virusom hiv, jasno prikazuje, da podatka ne moremo posplošiti na celotno Afriko. Delež okuženih v Severni Afriki je namreč primerljiv z deležom okuženih v Evropi, poleg tega povišan delež okuženih izkazuje tudi Azija in Latinska Amerika. Učbenik tako mestoma utrjuje stereotipe o Afričanin in afriški celini kot o manj razvitem prostoru.

V nadaljevanju se v poglavju Selitve učbenik osredotoči na vzroke in oblike selitev, pri čemer skoraj celo stran nameni tudi beguncem v sodobnem svetu in pri nas. Učbenik jih opredeli kot ljudi, ki »trajno ali začasno izgubijo svojo domovino« (Senegačnik, Drobnejak, 2004, str. 145), in nadaljuje z: »Njihovo število po svetu v zadnjih letih skokovito narašča. Prekomerno priseljevanje beguncev v demokratične in gospodarsko razvite evropske in severnoameriške države ter Avstralijo povzroča številne probleme. Domače prebivalstvo se zaradi beguncev počuti ogroženo. Zato narašča nestrpnost do tujcev in prihaja do nacionalnih, rasnih in socialnih trenj« (Senegačnik, Drobnejak, 2004, str. 146). Gre za dokaj skromen opis s poudarkom na negativnih posledicah na prebivalstvo, razumevanje in poskus vživljanja v njihov položaj pa sta prepuščena volji učitelja. V nadaljevanju učbenik begunstvo aktualizira tudi s slovenskim prostorom: »S problemom begunstva smo se soočili tudi v Sloveniji. Zaradi krvavih spopadov na območju nekdanje Jugoslavije konec 20. stoletja se je nekaj deset tisoč beguncev od tam začasno

zateklo tudi k nam« (Senegačnik, Drobnjak, 2004, str. 146). Citat dijake napeljuje k mišljenju, da gre za stvar preteklosti in da z današnjo večkulturno podobo Slovenije nima povezave. Poleg tega raznolikost ni predstavljena kot vrednota v ustrezni meri. Tudi v nadaljevanju v podpoglavju Posledice selitev in tipi demografskih območij učbenik izpostavi: »Negativne posledice večkulturne družbe pa so povezane z različnimi trenji in težavami priseljencev pri prilagajanju na nov način življenja« (Senegačnik, Debeljak, 2004, str. 146), iz česar lahko dijaki usvojijo etnocentrično perspektivo, da so priseljenci za neuspešno integracijo krivi sami zaradi lastnih težav pri prilagajanju na nov način življenja, ter da družba za uspešno integracijo marginaliziranih skupin ni odgovorna.

Ob analizi učbenika ugotavljamo tudi rabo nekaterih neprimernih izrazov. V poglavju Biološka sestava prebivalstva je govor o rasah, ki je zastarel in škodljiv termin in se ga je potrebno izogibati, govorimo lahko kvečjemu o rasizmu. V prvem poglavju pa je pri opisovanju meja stalne poselitve poleg izraza Inuit kot dvojnica uporabljen izraz Eskim, ki ima pejorativen pomen, zato se raba le-tega termina opušča.

V podpoglavju Verska sestava prebivalstva je poudarek na medkulturni kompetenci znanje o drugih kulturah, v manjši meri so zajete tudi vrednote, navade in tradicije drugih kultur.

Geografija 1

Učbenik je napisala Sabina Popit in je od leta 2010 veljaven učbenik za pouk geografije v 1. letniku gimnazije. Izšel je pri založbi DZS. Vsebinski sklopi so podobni kot pri Modrijanovem učbeniku, dodana pa sta še sklopa Veliki svetovni ekosistemi ter Trajnostni razvoj. Za našo analizo je relevanten sklop o prebivalstvu, pregledali pa smo tudi sklop o trajnostnem razvoju.

V vsebinskem sklopu Prebivalstvo opazimo nekaj več poudarka na medkulturnosti kot v Modrijanovem učbeniku. Če je ta v poglavju Umrljivost in bolezni sodobnega sveta v največjem obsegu izpostavil aids, »bolezni bogatih« pa je zgolj omenil v dveh povedih, je v učbeniku *Geografija 1* enaka mera pozornosti namenjena obema. V dveh posebnih razpredelkih predstavi vzroke smrtnosti v razvitih in manj razvitih državah, pri čemer o vzrokih smrtnosti v razvitih državah piše takole: »Bolezni načina življenja so popolnoma drugačni kot tiste, ki jih povzročajo mikrobi. Odvisne so od odločitve vsakega posameznika o načini življenja /.../ preveč ljudi slepo verjame, da lahko zdravo življenje kupijo v stekleničkah s čudežnimi tabletkami in kapsulami, ki nadomeščajo hojo, druge oblike aktivnega gibanja, svež zrak, počitek in sproščenost« (Popit, 2011, str. 134).

Tudi v poglavju o selitvah in migracijah je v učbeniku predstavljen primer migracij med Turčijo in Nemčijo in poleg negativnih učinkov (ki jih je več v primeru Turčije) predstavlja tudi pozitivne učinke migracij za obe državi, medtem ko Modrijanov učbenik v svojem poglavju o selitvah kot primer ponazarja begunce in zgolj probleme, ki so povezani s priseljivanjem le-teh. V manjši meri je v učbeniku *Geografija 1* zajeta tudi perspektiva ekonomskih migrantov iz Turčije, saj je v učbeniku omenjeno, da se le-ti v novih življenjskih okoljih srečajo z drugačno kulturo in navadami.

Pregledali smo še vsebinski sklop Trajnostni razvoj, saj stroka vanj vključuje tudi izrazito medkulturne teme kot so človekove pravice, enakopravnost med spoloma, kulturno raznolikost

ipd. Tudi v učbeniku *Geografija 1* je na str. 187 model ideje trajnostnega razvoja prikazan s tremi bistvenimi, prepletajočimi se elementi: zdravo okolje, uspešno gospodarstvo in pravična družba. Vendar pa se v nadaljevanje razmeroma kratkega poglavja avtorica učbenika osredotoča samo na zdravo okolje in trajnostno upravljanje z okoljem.

Geografija 1, i-učbenik za geografijo v 1. letniku gimnazij

Napisali so ga Marjana Kralj Serša, Kristijan Jeršin Tomassini in Lea Nemeč. Je elektronski učbenik Zavoda RS za šolstvo, ki je od leta 2015 naprej veljaven učbenik za pouk geografije v 1. letniku gimnazij. Obsega podobne vsebinske sklope kot ostali učbeniki za 1. letnik, za našo analizo pa sta pomembna sklopa Prebivalstvo in Trajnostni razvoj.

O kulturnih razlikah je v tem interaktivnem učbeniku zapisano: »Prebivalstvo se med seboj razlikuje tudi glede na telesne značilnosti /.../ To je bila v preteklosti osnova za delitev prebivalstva na tri glavne rasne skupine: belo, črno in rumeno. Nekdaj je bilo to razlikovanje močno prisotno, kar je bilo povezano s predsodki do drugačnosti. Sodobne raziskave pa celo ugotavljajo, da je več razlik med prebivalci ene rase kot med dvema različnima rasama« (Kralj Serša, Jeršin Tomassini, Nemeč, 2015, str. 188), ob koncu poglavja pa še doda: »Vsekakor pa je pomembno, da ljudje vsako obliko rasnega razlikovanja presežemo in ne ponavljamo napak iz preteklosti« (Kralj Serša, Jeršin Tomassini, Nemeč, 2015, str. 188). Učbenik je tako usmerjen v ozaveščanje dijakov o lastni etični odgovornosti in problematizira rasizem. Vendar pa je kulturno različnost še vedno predstavljena zgolj kot problem, npr.: »Jezikovna raznolikost lahko precej vpliva tudi na gospodarski razvoj, saj večje število različnih jezikov onemogoča nemoteno sporazumevanje med prebivalci« (Kralj Serša, Jeršin Tomassini, Nemeč, 2015, str. 190) in »smo bili v preteklosti (in smo še vedno) priča številnim vojnām, ki so imele versko ozadje (križarske vojne v srednjem veku, vojne na Balkanu (tudi ob razpadu Jugoslavije), konflikt med Indijo in Pakistanom, vojne med Izraelom in Palestinci, ustanovitev države ISIS na območju Iraka in Sirije)« (Kralj Serša, Jeršin Tomassini, Nemeč, 2015, str. 189).

O trajnostnem razvoju pa je v učbeniku zapisano: »je koncept razvoja človeške družbe, ki izraža spoštovanje do drugih, drugačnosti in različnosti, narave in naravnih virov, ki nam jih zagotavlja planet, na katerem živimo« (Kralj Serša, Jeršin Tomassini, Nemeč, 2015, str. 310). Vendar pa se tudi tukaj v nadaljevanju učbenik usmeri samo v trajnostno upravljanje z okoljem.

Geografija za srednje šole

Učbenik *Geografija za srednje šole* so napisali Jurij Kunaver, Franc Lovrenčak, Jurij Senegačnik, Borut Drobniak, Mirko Pak, Marjan Luževič in Marijan M. Klemenčič leta 1997, vendar je še vedno veljaven učbenik za geografijo v 1. letniku gimnazijskega in srednjega tehniškega oz. strokovnega izobraževanja. Obsega podobna poglavja kot ostali geografski učbeniki za 1. letnik, za našo analizo pa bo relevantno poglavje o Prebivalstvu, ki ga je napisal Jurij Senegačnik.

Ta učbenik, ki je hkrati tudi najstarejši učbenik izmed analiziranih, omogoča razvijanje medkulturnih kompetenc v najmanjši meri. Večinoma gre za opisno podajanje informacij, poleg tega pa se pojavljajo danes neprimerni termini, kot so rasa in rasni drobci (Kunaver in sod., 1997, str. 164). Tudi slikovno gradivo utrjuje stereotipe, saj je denimo pri prikazovanju »Rasne sestave

prebivalstva«, »bela velika rasa« upodobljena z vzornimi srednješolci iz Slovenije, posedenimi v šolske klopi, medtem ko je »črna velika rasa« upodobljena s prodajalcem spominkov na plaži Senegala. Prav tako se v učbeniku ne problematizira rasizem, ki ga avtor definira popolnoma nevtralnoma kot: »ideologija, ki pripisuje eni rasi lastnosti, zaradi katerih naj bi prekašala druge« (Kunaver in sod., 1997, str. 165).

2. LETNIK

Svet

Učbenik *Svet* je napisal Jurij Senegačnik, izšel pa je pri založbi Modrijan leta 2010. Strokovni svet RS za splošno in strokovno izobraževanje je učbenik potrdil za gimnazijsko izobraževanje ter srednje tehniško oz. strokovno in poklicno-tehniško izobraževanje v programih s 140 in več urami. Učbenik obsega šest vsebinskih sklopov: Azija, Afrika, Latinska Amerika, Severna Amerika, Avstralija ter Polarna območja. Pregledali smo ga v celoti, dve poglavji pa predstavljamo v obliki študije primera, tj. poglavji Afrika in Severna Amerika.

V poglavju Azija zaznavamo manjši odmik od etnocentrizma in stereotipnih predstav. O Indiji sicer zasledimo zapis, da se »ta velikanska država /.../ še naprej otepa z revščino, zaostalostjo in nešteto drugimi problemi« (Senegačnik, 2010, str. 23), vendar je predstavljena tudi druga plat Indije kot središče razvoja programske opreme. Drugače pa je v podpoglavju Azijska verstva kjer učbenik ne vzpostavi ločnice med islamom in islamskim fundamentalizmom, poleg tega predstavlja zgolj angloameriško perspektivo, ko o Afganistanu zapiše: »Ker naj bi tam delovala teroristična mreža Al Kaida, so Američani ob pomoči notranjih afganistanskih nasprotnikov leta 2001 z vojaško akcijo zrušili talibansko oblast« (Senegačnik, 2010, str. 34).

Kolumbovo odkritje Amerike v poglavju Latinska Amerika dobro zajame tudi drugo perspektivo: »Povsem drugače pa to razume večina Latinoameričanov. Prodor španskih konkvistadorjev (osvajalcev) vidijo predvsem kot brutalno uničenje starih indijanskih civilizacij Aztekov in Inkov ter podjarmljanje staroselskega prebivalstva« (Senegačnik, 2010, str. 63). Učbenik s slikovnim gradivom vključuje tudi kulturo in umetnost staroselcev, prva slika prikazuje ostanke inkovskega mesta Raqchi v Peruju, druga pa je sarkastična upodobitev španskega osvajalca mehiškega slikarja D. Riviere. Tudi v nadaljevanju lahko v zvezi s kolonialnih gospodarstvom beremo: »Današnja Evropa kot eden najbogatejših in gospodarsko vodilnih delov sveta bi se morala za svoj položaj v marsičem zahvaliti prav gospodarskim koristim in izkušnjam, ki jih je dobila s kolonialnim gospodarstvom, ki se je začelo v Latinski Ameriki« (Senegačnik, 2010, str. 64).

Tudi poglavje Avstralija kritično vrednoti politiko »bele Avstralije«: »Rasistično obarvano politiko /.../ so prenehali izvajati leta 1966 /.../ Avstralija je tako postopoma postala skoraj zgledna multikulturna država z visoko stopnjo sožitja med različnimi skupnostmi« (Senegačnik, 2010, str. 124). Perspektiva avstralskih staroselcev je dobro vključena, omenjena je tudi njihova »občudovanja vredna umetnost« in »edinstvena kultura«, do preteklih rasističnih ravnanj belcev pa je avtor učbenika izrazito kritičen.

Poglavje Polarna območja pa vzpostavi razmerje med poimenovanjima Eskimi in Inuiti, vendar kljub pojasnilu, da so jim oznako Eskimi nadeli drugi, medtem ko sami sebe imenujejo Inuiti, v učbeniku zaznavamo neprimerno terminologijo na več mestih. Poleg tega učbenik ne pojasni zakaj je delež brezposelnih Inuitov visok ter zakaj številni živijo od socialne podpore. Za razumevanje njihove perspektive, bi dijaki potrebovali več informacij kot zgolj podajanje dejstev.

Analiza poglavja: Afrika

Vsebinski sklop Afrika v učbeniku zajema obsežnejše poglavje Naravnogeografski okvir s podpoglavji o tektoniki, podnebjju in vodovju, ter poglavje Izbrani problemi afriškega družbenega razvoja. Že sama razdelitev vsebinskega sklopa nam pove, da je dijakova pozornost usmerjena v naravnogeografske značilnosti Afrike ter njene probleme. S tem se pri dijakih lahko utrjuje stereotipna podoba Afrike kot celine nesreč, bolezni, lakote, revščine, političnega in drugega nasilja, druga Afrika, tj. tista, v kateri ljudje živijo, pa ostaja nevidna.

Dolga in bogata afriška zgodovina pred prihodom Evropejcev je zajeta v zgolj eni okrnjeni povedi, iz katere dijak ne razbere nič konkretnega: »Evropejci zelo dolgo niso imeli skoraj nikakršnih stikov s Podsaharsko Afriko ali vedenja o njej, čeprav so bile tam razvite različne kulture in državne tvorbe« (Senegačnik, 2010, str. 45). Tudi zgodovina Severne Afrike je opisana iz evropocentričnega vidika: »Stiki Evropejcev s severnim delom Afrike segajo daleč v preteklost. Ne nazadnje se je rimski imperij raztezal tudi južno od Sredozemskega morja na afriškem ozemlju« (Senegačnik, 2010, str. 45). Kolonialna zgodovina v učbeniku sicer ni opisana v obliki pogumnih raziskovanj in pustolovščin evropskih raziskovalcev, res pa je, da se v zelo skromni meri bere kot izraz nasilja, suženjstva in izkoriščanja. Avtor učbenika stoletja krivic obsodi v dveh stavih, ki jih lahko nepozorni bralec hitro spregleda: »Trgovina s sužnji se je večinoma končala šele v drugi polovici 19. stoletja, ko so Evropejci počasi uvideli, da je bolj dobičkonosno izkoriščati črnsko delovno silo kar v Afriki sami /.../ Na zemljevid so začrtali meje bodočih kolonij, pri čemer pa Afričanov niso vprašali za mnenje« (Senegačnik, 2010, str. 45).

V nadaljevanju se v vsebinskem sklopu Afrika pozornost nameni osamosvajanju afriških držav, neokolonializmu in sodobni Afriki, pri čemer učbenik na posreden način spomni bralca na kritično sprejemanje besedil, saj je zapisano: »Zlasti Podsaharska Afrika je daleč od zanimanja svetovne javnosti, svetovni mediji pa o dogajanju v njej poročajo zelo pomanjkljivo in z zamudo ter prevečkrat le v povezavi s problemi« (Senegačnik, 2010, str. 47). Vendar pa lahko v nadaljevanju v poglavju Izbrani problemi afriškega družbenega razvoja beremo splošne, večkrat poenostavljene trditve o apartheidu, boleznih, neuspešnem gospodarstvu in lakoti. Vživljanje v položaj drugih ljudi in ljudstev, grajenje pozitivnih čustev, spodbujanje k spoštovanju enakopravnosti in drugih kultur pa je prepuščeno učitelju.

Nekoliko bolj pozitivno pa izstopa slikovni material v učbeniku, saj poleg prikazovanja barakarskih naselij, lačnih afriških otrok, »sive ekonomije« na afriški ulici, zemljevidov o razširjenosti malarije in muhe cece, vključuje tudi slikovno gradivo bogate četrti, poslovnega središča Johannesburga in počitniških bivališč ob obali.

Analiza poglavja: Severna Amerika

Poglavje Severna Amerika vključuje obsežnejša podpoglavja Naravnogeografski okvir, Prebivalstvo in naselja, Ameriško kmetijstvo včeraj, danes in jutri ter Iz industrijske v poindustrijsko družbo. Za našo analizo je bilo zanimivo podpoglavje Prebivalstvo in naselja s poudarkom na kulturnem mozaiku Severne Amerike.

Učbenik ameriške staroselce označi z izrazoma Indijanci in Eskimi. Kot smo že pojasnili, ima izraz Eskim pejorativen pomen in se namesto njega uporablja izraz Inuiti. Tudi Indijanci ni primeren izraz, saj jih je tako poimenoval Kolumb, ki je mislil, da je namesto Amerike odkril Indijo (Vrečer, 2012). Primernejši izraz je ameriški staroselci, kar sicer pojasni tudi avtor učbenika: »... ki jih Američani uradno označujejo kot 'prvotni Američani' ali v zadnjem času še spoštljiveje kot 'prvi Američani'« (Senegačnik, 2010, str. 98), vendar kljub pojasnilu še naprej uporablja izraz Indijanci.

Sicer pa dijaki njihovo perspektivo dobro spoznajo znotraj teme Ameriški staroselci med življenjem v rezervatih in izgubo identitete, ki obsega 2 strani, tj. 98–99. Učbenik oriše današnjo podobo življenja v rezervatih, predsodke in ovire, na katere naletijo pri poskusu integracije, ter problem izgubljanja stika s tradicionalno skupnostjo. Ob tem je kritičen do ameriškega prebivalstva: »Tako ZDA kot Kanada si danes nekako 'lajšata vest' za pretekle krivice z razmeroma visoko socialno podporo /.../ kljub temu vse te 'zakasnele rešitve' med staroselci ne dajejo otipljivejših rezultatov« (Senegačnik, 2010, str. 99). Hkrati pa učbenik ne stereotipizira, saj pojasni tudi, na kakšne načine so si nekatere staroselske skupnosti opomogle. Tudi na koncu podpoglavja, se ameriškim staroselcem posvetita dve vprašanji: »Kdo so ameriški staroselci? Zakaj je v zahodnem delu ZDA veliko več indijanskih rezervatov kot v vzhodnem?« (Senegačnik, 2010, str. 106), vendar sta vprašanji zastavljeni na način, ki od dijakov zahteva opisni, deskriptivni odgovor, in ne dejavnega razmisleka o njihovi perspektivi in kulturi. Podobno zaznavamo tudi v podpoglavju Od »talilnega lonca do »mozaične kulture« oz. »kulturnega mozaika«, kjer so dijakom na voljo zgolj podatki in informacije, vzgojni cilji pa so zanemarjeni. Kulturna raznolikost ni razumljena kot vrednota, temveč bolj kot problem.

Geografske značilnosti sveta

Učbenik so napisali Terezija Kürbus, Boris Hajdinjak, Branko Kandrič in Svit Šturm. Izšel je pri založbi Mladinska knjiga leta 2004 in je od tega leta dalje tudi potrjen učbenik za 2. letnik gimnazijskega in tehniškega oz. strokovnega izobraževanja.

V vsebinskem sklopu Azija je znanje o drugih kulturah, njihovih navadah, vrednotah in tradicijah relativno dobro vključeno, še posebej v poglavju o značilnih azijskih verah, pa tudi v poglavju o gospodarstvu, kjer je v posebnem razdelku predstavljen odlomek članka Smiljana Šiške o kulturi čaja na Šrilanki. Tudi v razdelku vprašanj za ponovitev obravnavane snovi na koncu vsakega poglavja lahko opazimo, da določena vprašanja od dijakov zahtevajo, da zavzamejo kritično perspektivo in na stvar pogledajo z drugega zornega kota.

Nekoliko slabše kot v Modrijanovem učbeniku pa je zajeta perspektiva staroselcev v tematskem sklopu Latinska Amerika. Kljub temu, da učbenik sicer spregovori o tem, da so »iberski osvajalci zaradi pohlepa po novih ozemljih, oblasti in dragih kovinah uničili stare civilizacije«

(Kürbus in sod., 2004, str. 71), pa kot posledico večstoletnih priseljevanj navaja samo še »mešanje bele, črne in rumene rase« (Kürbus in sod., 2004, str. 71).

Drugače pa je v vsebinskem sklopu Avstralija, Nova Zelandija in Oceanija. V poglavju Prebivalstvo je v odlomku iz časopisa vključena izkušnja avstralske domorodke Myre Ah Ngala ob prihodu Evropejcev: »Za vas je l. 1770, ko se je pomorščak Cook izkrcal v Avstraliji /.../ pomembno leto. Tudi za nas je to leto pomembno, saj se je takrat za nas začelo obdobje tujcev, diskriminacije, podjarmljanja in revščine« (Kürbus in sod., 2004, str. 120). Prvoosebna pripoved ima velik potencial, da se dijakov dotakne in se vživijo v drugačen družbeni oz. kulturni položaj, kot pozitivno pa vrednotimo tudi to, da je v učbeniku poudarjeno, da je poimenovanje Aborigin za domorodce diskriminatorno. Manj besed je v učbeniku namenjeno Maorom, njihova perspektiva ni dobro vključena.

Analiza poglavja: Afrika

Vsebinski sklop o Afriki je razdeljen na Izbrane naravnogeografske značilnosti (Razvoj in nastanek površja; Podnebje, površje, rastlinstvo in vodovje) in Izbrane družbenogeografske značilnosti, od katerih nas bo najbolj zanimalo poglavje Kolonialna preteklost in njene posledice.

Tudi v učbeniku *Geografske značilnosti sveta* se mestoma utrjuje stereotipna podoba Afrike kot celine nesreč, bolezni, lakote, revščine, političnega in drugega nasilja. Večinski del v poglavju Izbrane družbenogeografske značilnosti so namenjene vojnem (na str. 45 je seznam vojn v afriških državah od l. 1990), lakoti in boleznim. Ob tem slikovno gradivo še dodatneje utrjuje stereotipno podobo Afrike, na samo dveh straneh so tri slike lačnih in podhranjenih afriških otrok.

O kolonizaciji Afrike s strani evropskih velesil je v učbeniku spregovorjeno kritično, a precej na kratko: »Kolonizacija s strani evropskih velesil je usodno spremenila nekdanjo plemensko organizacijo večine afriških držav. Kolonialni oblastniki so celoten razvoj celine podredili svojim potrebam. Preganjali, razlastili in zaničevali so domače prebivalstvo in uveljavili rasno teorijo o različnih vrednostih človeških ras (npr. v Južnoafriški republiki). Prisvajali so si ogromna ozemlja in rudna bogastva...« (Kürbus in sod., 2004, str. 44). O afriški civilizaciji, njihovi kulturi in tradiciji v učbeniku ni mogoče brati, prav tako se niti z eno besedo omeni bogate afriške zgodovine pred prihodom Evropejcev.

Analiza poglavja: Severna Amerika

Vsebinski sklop Severna Amerika je v učbeniku ločeno na poglavji Izbrane naravnogeografske značilnosti in Izbrane družbenogeografske značilnosti. Znotraj zadnjega so poglavja Kolonizacija, poselitev, selitve in urbanizacija ZDA; Splošne značilnosti gospodarskega in industrijskega razvoja ZDA; Kmetijstvo ZDA ter Prebivalstvo in Gospodarstvo Kanade. S študijo primera Mi smo Američani se učbenik posveča rasni sestavi prebivalstva, ta študija primera pa bo predmet analize tudi našega proučevanja.

Rasna sestava prebivalstva je v učbeniku dobro predstavljena. Zajame perspektive ameriških staroselcev (ki jih še vedno imenuje Indijanci), Afroameričanov in Latinoameričanov, problematizira rasizem in osvešča o možnosti vzajemne kulturne bogatitve. Sprva se posveti staroselcem in predstavi njihov slab položaj na obrobju ameriške družbe. V poglavju je priložen članek o rezervatu staroselcev Hopi, ki vključuje izkušnjo pripadnika le-teh. John Cruye v članku

takole spregovori o zavedanju lastne kulturne identitete: »Želimo, da Indijanec Hopi ostane Hopi. Da ohrani svoj jezik! Če nam bo to uspelo, bomo obstali. Velja tudi za Indijance Navajo, Apače in druge. Jezik in izobrazba sta temelj našega obstoja. In pri tem nam lahko pomagajo samo mladi, izobraženi člani našega plemena, ki se ne sramujejo biti Indijanci« (Kürbus in sod., 2004, str. 101). Poleg problemov integracije ameriških staroselcev, pa so v učbeniku predstavljena tudi gospodarsko uspešna plemena, ki niso odvisna zgolj od socialne podpore države.

Tudi perspektiva Afroameričanov je dobro vključena, slikovni material pa ponazarja tudi uspešne športnike in igralce in se ne osredotoča zgolj na življenje v getih. Dobro je problematiziran tudi rasizem v okviru odlomka iz Kronike človeštva, kjer po letnicah prikazuje dvoletnost in rasističnost državnih organov do črnkega prebivalstva, npr.: »Maj 1980'. Sodišče v Miami je oprostilo štiri bele policiste za uboj nekega črnca. Takoj nato so izbruhnili tridnevni nemiri. 18 ljudi je umrlo« (Kürbus in sod., 2004, str. 102).

Še najmanj pozornosti je namenjeno Latinoameričanom, o katerih lahko dijaki preberejo zgolj to, da je velik del le-teh ohranil kulturne in družbene značilnosti prvotne domovine ter da živijo v revnejših četrtih.

3. LETNIK

Evropa

Učbenik Evropa so napisali Jurij Senegačnik, Igor Lipovšek in Mirko Pak. Izšel je pri založbi Modrijan leta 2007 kot učbenik za 2. in 3. letnik gimnazijskega izobraževanja ter srednje tehniškega oz. strokovnega izobraževanja (program turističnega tehnika). Gre za drugo, prenovljeno izdajo, ki smo jo pregledali v celoti, podrobneje pa smo analizirali tematski sklop Jugovzhodna Evropa. Učbenik sicer poleg Uvoda obsega še pet vsebinskih sklopov: Vzhodna Evropa z Rusijo, Srednja Evropa, Severna Evropa, Zahodna Evropa in Južna Evropa.

V Uvodu nas avtorji učbenika seznanijo, da je Evropa »narodnostni, jezikovni in verski mozaik« (Senegačnik, Lipovšek, Pak, 2007, str. 20). Učbenik sprva pojasni prevladujoče jezikovne skupine v Evropi, ob narodni raznolikosti pa pojasni tudi obstoj narodnih manjšin, kot zglede neupoštevanja narodnostnih pravic pa avtorji uporabijo Jugovzhodno Evropo. Ob verski sestavi se učbenik posveti tudi islamu, ki je drugo najbolj razširjeno evropsko verstvo, ter muslimanom v državah evropskega zahoda. Njihov položaj avtorji predstavijo v dveh povedih, okleščeno in precej stereotipno: »V številnih evropskih mestih so muslimani zgradili stavbe, namenjene verskim obredom in verski vzgoji, na ulicah pa pogosto vidimo muslimanke, ki nosijo značilne naglavne rute« (Senegačnik, Lipovšek, Pak, 2007, str. 22). Menimo, da bi učbenik lahko v parih povedih zajel tudi problematiko tamkajšnje muslimanske skupnosti, njihovo odtujenost in segregacijo, ter odgovornost zahodnoevropskih družb za njihovo neuspešno integracijo. O potomcih priseljencev v Parizu in njihovem položaju lahko sicer nekoliko več preberemo v razdelku Pariz gori!, ki govori o dogodkih v prestolnici Francije oktobra 2005, ko sta dva mladostnika afriških korenin umrla v begu pred policijo in izbruhih, ki so nastali po tem dogodku.

Podobno lahko beremo tudi v podpoglavju Selitve so močno spremenile podobo Evrope, kjer se s strani avtorjev čuti odpor do azilantov: »Mnogi izmed njih pa v svoji državi niso bili v resnici povrženi političnemu preganjanju, ampak so to uporabili za pretvezo, da so se lahko priselili iz čisto ekonomskih razlogov« (Senegačnik, Lipovšek, Pak, 2007, str. 24). Je pa po drugi strani poudarjena kritičnost do sprejemanja informacij iz medijev: »Zaradi tedanjega poročanja nekaterih zahodnih medijev, češ da tako rekoč milijoni samo še čakajo, kdaj bodo lahko 'preplavili' zahod, se je pojavil strah pred priseljenci /../ že po treh letih pa se je izkazalo, da so bila takšna pričakovanja /.../ daleč precenjena« (Senegačnik, Lipovšek, Pak, 2007, str.25). Glede na današnji čas, ko je begunska kriza evropska realnost, bi veljalo dijake opozoriti, da je kljub temu strah odveč, ter dijake poučiti o vzrokih zakaj je do večjega dotoka priseljencev prišlo, jim pojasniti razmere v državi ter jih spodbuditi k sprejemanju kulturne raznolikosti v duhu strpnosti in spoštovanja.

Analiza poglavja: Jugovzhodna Evropa

Jugovzhodno Evropo avtorji že v uvodu opredelijo kot »etnični, verski in kulturni mozaik«, s tem pa naj bi bili povezani tudi številni nerešeni politični problemi in izbruh vojne v 90. letih prejšnjega stoletja. Vendar pa imamo po svetu številna takšna območja, kjer brez večjih konfliktov skupaj živijo različni narodi in kulture. Dobro bi bilo omeniti vsaj to, da pogosto prihaja do konfliktov, kadar ni ustreznih medkulturnih politik, ali kadar politiki etnično pripadnost prebivalstva izrabljajo za svoje ideološke cilje, kar je bilo še posebej značilno za Jugovzhodno Evropo (Vrečer, 2012).

Geografski okvir Jugovzhodne Evrope učbenik opiše takole: »Obravnavamo jo kot posebno geografsko enoto, čeprav ima številne značilnosti Južne Evrope. Od nje se razlikuje predvsem po družbenih značilnostih. Države /.../ so namreč imele do 90. let 20. stoletja socialistično ureditev in so v tem pogledu sorodnejše Vzhodni Evropi« (Senegačnik, Lipovšek, Pak, 2007, str. 148). Zgodovinska in kulturna vez Slovenije z narodi nekdanje Jugoslavije ni omenjena, s tem se na kratko srečajo šele pri obravnavi Slovenije. Menimo, da bi se dijaki s tem morali seznaniti že prej, da se pri njih ne bi zasidrala podoba, da Slovenija z Jugovzhodno Evropo ni povezana ter da nimata nič skupnega. S tem bi dijaki usvojili etnocentrično perspektivo, da je Slovenija nekaj večvrednega od Jugovzhodne Evrope.

S stereotipi in klišeji imena Balkan se ukvarja tudi učbenik v posebnem razdelku Kaj je sploh Balkan? Avtorji pojasnijo, da negativen pomen imena označuje »območje gospodarske nerazvitosti, mednacionalnih trenj in vojn, pa tudi splošne neurejenosti in pomanjkanja skrbi za čistočo« (Senegačnik, Lipovšek, Pak, 2007, str. 149), vendar pa to stereotipno podobo učbenik tudi sam mestoma utrjuje s fokusiranjem na probleme po državah. Tudi razpadanje Jugoslavije je zapisano precej pristransko in enoperspektivno, mdr. učbenik zapiše, da je na Hrvaškem in v BiH izbruhnila vojna »saj se tamkajšnje srbsko prebivalstvo ob močni podpori Srbije ni hotelo sprijazniti z razpadom države« (Senegačnik, Lipovšek, Pak, 2007, str. 154), ter s tem kompleksnejši in širši vzrok razpada povsem poenostavi.

Geografske značilnosti Evrope

Učbenik so napisali Katarina Bola Zupančič, Karmen Cunder, Sabina Popit, Miha Gartner in Simon Purger. Izšel je pri založbi Mladinska knjiga leta 2002 in je od istega leta dalje veljaven

učbenik za srednje šole – smer gimnazijsko izobraževanje in turistični tehnik. Učbenik obravnava snov nekoliko drugače kot Modrijanov, ki posreduje učno snov po posameznih geografskih enotah Evrope, saj se v tem učbeniku vsebinski sklopi predstavljene celostno za vso Evropo: Lega in meje Evrope, Nastanek in površje Evrope, Podnebje in rastlinstvo, Prebivalstvo, Kmetijstvo, Energijski viri, Industrija, Promet, Turizem, Okolje in Delitev Evrope. Za našo analizo bo relevantno poglavje o prebivalstvu, ki obsega šest poglavij (Kje bomo živeli?; Otroci so naše bogastvo; Enakopravnost za vse; Selitve, selitve, selitve; Evropska unija; Kulturni in verski konflikt na Balkanu) in štiri študije primera (Evropa je (bila) pri nas; Spreminjanje pokrajine na primeru konurbacije Randstad Holland; Tu sem jaz gospodar; Drugorazredna Evropa).

Poglavje Enakopravnost za vse se ukvarja z narodnimi manjšinami v Evropi. V poglavju je v obliki miselnega vzorca predstavljena narodna sestava nekaterih evropskih držav, mdr. Belgije, Velike Britanije, Francije, Latvije, Švice, Rusije, Romunije in Italije. V učbenik bi bilo dobro vključiti tudi narodno sestavo Slovenije in večkulturnost tako tudi aktualizirati že na tem mestu (in ne šele kasneje pri obravnavi Slovenije). Učbenik tudi razloži pojem asimilacije, in doda, da je kljub nekaterim pozitivnim spremembam v odnosih do manjšinskega prebivalstva to še vedno zastopljeno v primerjavi z večinskim prebivalstvom, saj se to zaradi pritiska drugačnih jezikov, kultur in navad počuti ogroženo. Dobro bi bilo dodati tudi pozitiven prispevek manjšin za družbo. Slikovni material, ki prikazuje Eleanor Roosvelt, ki v rokah drži Splošno deklaracijo o človekovih pravicah, govori zase, vprašanje pa je koliko dijakov ga opazi in kako si sliko interpretira.

Podobno opažamo tudi v poglavju Selitve, selitve, selitve, kjer je na sliki naslov iz časopisa Delo: Ilegalni pribežniki ogrožajo Slovenijo?. Ob tem je zapisano zgolj to, da je zaradi vojne iz Balkana zbežalo 600.000 beguncev ter da se je zaradi »odprtih meja« Evropske unije povečalo število iskalcev azila in ilegalnih priseljencev iz azijskih in afriških držav. Interpretacija provokativnega članka je prepuščena dijakom. Je pa v nadaljevanju dodana perspektiva priseljenca ter težave, s katerimi se je soočal ob priselitvi: »nas priseljencev ni nihče spraševal, kako živimo, ali govorimo uradni jezik države /.../ pomembno je bilo le, da smo delali. Nihče nam ni zagotovil primernih stanovanj, nihče nas ni naučil jezika. Del domačega prebivalstva nas je sprejel s predsodki, zato se nismo vključili v družbo /.../ naša kultura ni nič manj vredna od drugih, da bi se ji zato morali odpovedati« (Bola Zupančič in sod., 2002, str. 42). Mnenja smo, da izseki takih člankov in izjav bistveno bolj vplivajo na razvijanje empatije in samostojno odkrivanje neenakopravnosti kot zgolj opisno podajanje informacij. Med slikovni material je na naslednji strani vključen tudi avstrijski plakat proti nestrpnosti z napisom »Moj oče pravi, da se ne smem igrati z nekom, kot si ti«. Ob opisu položaja priseljencev je med nujne ukrepe EU v učbeniku zapisana dodatna pomoč za izobraževanje, nastanitev in socialno oskrbo priseljencev ter učinkovitejša pomoč nerazvitim državam pri premagovanju gospodarsko-političnih problemov, naravnih nesreč in vojn. Čisto na koncu je dodan še odlomek iz članka v časopisu Delo, ki govori o ilegalnih pribežnikih in prosilcih za azil. Le-ti so po mnenju avtorja odlomka »postali kamen spotike pri ksenofobičnih ali rasističnih Slovencih« (Bola Zupančič in sod., 2002, str. 43). Takšni odlomki v učbeniku so dobro izhodišče za problematiziranje položaja, razvijanje diskusije in zavzemanje kritične perspektive pri dijakih.

Analiza poglavja: Jugovzhodna Evropa

Jugovzhodna Evropa je v učbeniku podrobneje obravnavana v okviru poglavja Kulturni in verski konflikt na Balkanu. Poglavje obsega dve strani, takoj na začetku pa se dijaki srečajo s posamičnimi pričevanji različnih narodnostnih skupin o vojni v Jugoslaviji. V eni, dveh povedih so vključene perspektive Bošnjakinje, Makedonca, Albanca, Srba in Hrvata. Ob tem lahko dijaki spoznajo, da posamični narodi samosvoje gledajo na vojno, ki je spremljala razpadanje Jugoslavije, ter spoznajo, da ne obstaja le en pogled na svet, ampak jih je več. Izjava Slovenca ni vključena, pa tudi kasneje v poglavju vez med Slovenijo in Jugovhodno Evropo ni pojasnjena.

Kot v Modrijanovem učbeniku tudi v tem avtorji vzrok vojne pojasnjujejo s kulturno raznolikostjo, kar je znova precej posplošena trditev. Čisto na koncu strani pa je v učbeniku vendarle pojasnjeno: »Verske in kulturne razlike so bile velikokrat tudi izgovor za dosego drugih, političnih ciljev« (Bola Zupančič in sod., 2002, str. 48).

V nadaljevanju je v učbeniku ena stran posvečena problemu identitete v Bosni in Hercegovini, vendar pa so navedene zgolj informacije deklarativnega značaja, gre predvsem za nizanje podatkov. O beguncih je zapisano samo to, da se jih je po vojni veliko vrnilo nazaj, nekaj pa jih je ostalo v drugih državah, tj. v Nemčiji, Avstriji, Švici in na Švedskem. Slovenija znova ni omenjena.

Je pa na koncu poglavja ob obnovitvenih vprašanjih, nekaj takih, ki dijake usmerjajo k analitičnem in kritičnem razmišljanju, ter poznavanju druge kulture, njihovih tradicij in navad: »Kako posledice vojne danes vplivajo na življenje ljudi v Bosni in Hercegovini? Kako je Slovenija doživela vojno dogajanje v neposredni bližini in kakšne so posledice? Kakšne so razlike v omenjenih verah?« (Bola Zupančič in sod., 2002, str. 49). Vprašanje pa je, če dijaki na ta vprašanja odgovorijo, ali pa jih preprosto preskočijo.

Geografija Slovenije 1

Učbenik sta napisala Marijan M. Klemenčič in Igor Lipovšek, namenjen pa je pouku geografije v 3. letniku gimnazijskega izobraževanja. Izšel je pri založbi DZS leta 2002. Obsega dva večja vsebinska sklopa, in sicer Naravnogeografske značilnosti Slovenije ter Družbenogeografske značilnosti Slovenije. Za našo analizo je prišel v poštev drugi tematski sklop.

V učbeniku je veliko pozornosti posvečene Slovincem v zamejstvu in izseljenstvu, znotraj poglavja Kje se konča Slovenija? Njihova perspektiva je dobro zajeta ter močno podkrepljena tudi s slikovnim materialom in zemljevidi. Tudi medkulturne vrednote so v tem poglavju dobro zajete: »Sodobne družbe poudarjajo bogastvo in pestrost narodov, zato si prizadevajo pomagati narodnim manjšinam pri ohranjanju njihovih posebnosti« (Klemenčič, Lipovšek, 2002, str. 56). Tudi potreba po ohranjanju in zavedanju lastne kulturne identitete je posebej poudarjena, do slovenskih zamejcev pa se vseskozi čuti posebna naklonjenost.

Drugače pa je v poglavju Preštejmo se (podpoglavje Pisana narodnostna ogrlica), kjer lahko beremo, da je Slovenija ena izmed tistih držav, ki ima zelo visok delež pripadnikov ene narodnosti in je v tem izjema med republikami nekdanje Jugoslavije (kar sicer ne drži, saj je npr. v Republiki Sloveniji 83,06 % prebivalstva narodno opredeljenega kot Slovenci, v Srbiji pa je narodno opredeljenih Srbov denimo 82,86 %). Slovenija je večkulturna družba že od svojega

nastanka, dobro bi bilo, da bi učbenik to tudi zapisal. Neslovensko prebivalstvo je v učbeniku razdeljeno na avtohtono in doseljeno, vendar med avtohtono prebivalstvo prišteva zgolj Madžare in Italijane, položaj Romov je izpuščen. Prav tako ni zajeta perspektiva doseljenega neslovenskega prebivalstva, v učbeniku je razloženo zgolj to, da se je večina priselila zaradi zaposlitve.

Geografske značilnosti Slovenije

Učbenik so napisali Marijana Likar, Sabina Popit in Svit Šturm. Izšel je pri založbi Mladinska knjiga leta 2006, istega leta pa je bil s strani Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje potrjen kot učbenik za geografijo v 3. letniku gimnazijskega in srednjega tehniškega oz. strokovnega izobraževanja. Učbenik je razdeljen na naslednja poglavja: Uvod, Površje, Podnebje, Vodovje, Prst in rastlinstvo, Prebivalstvo in gospodarstvo ter Izbrani procesi. Za našo analizo so bila relevantna poglavja o prebivalstvu.

V tem učbeniku lahko o narodnosti sestavi prebivalstva že beremo o njeni heterogenosti: »Zaradi selitev, pa tudi zaradi spreminjanja državnih meja (vojne, delitve in razpadi držav itd.), znotraj običajno živijo pripadniki različnih narodov in tako je tudi v Sloveniji« (Likar, Popit, Šturm, 2006, str. 50). V učbeniku je spregovorjeno o posebnem položaju italijanske in madžarske manjšine, pa tudi o priseljencih iz republik bivše Jugoslavije in njihovih potomcih, medtem ko Romi tudi v tem učbeniku niso omenjeni.

V nadaljevanju se učbenik osredotoči na Slovence v zamejstvu, pri čemer je spregovorjeno tudi o zavedanju lastne kulturne identitete, v smislu izgubljanja zavesti o slovenskih koreninah med zamejci. Sledi opis položaja Slovencev v Italiji, Avstriji in na Madžarskem.

4. LETNIK

Slovenija 1 in Slovenija 2

Učbenika je napisal Jurij Senegačnik, prvi del je izšel leta 2008, drugi pa 2010 pri založbi Modrijan. Prvi del se posveča naravnogeografskim osnovam in sodobnim družbenogeografskim procesom ter problemom, ki jih dijaki obravnavajo v 3. letniku gimnazije, drugi del pa je namenjen tistim, ki opravljajo splošno maturo iz predmeta geografija. Slovenijo obravnava po posameznih delih oziroma makroregijah: Alpske pokrajine, Predalpske pokrajine, Obsredozemske pokrajine, Dinarskokraške pokrajine, Obpanonske pokrajine ter Slovensko zamejstvo.

Učbenika smo pregledali v celoti, naša analiza pa se v Slovenija 1 nanaša predvsem na poglavja o prebivalstvu, v drugem delu učbenika pa na slovenske zamejce. Glavna pozornost je v poglavju o narodni sestavi namenjena večini, manjšine so vključene v manjši meri. Učbenik omenja tri pomembnejše avtohtone narodne manjšine, in sicer Italijane, Madžare in Rome, omenjene so tudi etnične skupine iz republik nekdanje Jugoslavije. Tako o Romih kot o priseljencih učbenik ne pove veliko, o prvih omeni kje živijo ter da jih je po nekaterih ocenih vsaj dvakrat toliko kot jih izkazuje popis. O priseljencih in njihovih potomcih pa učbenik v dveh povedih razloži katerih je največ, poleg je priložen diagram, ki prikazuje sestavo narodnostno opredeljenega prebivalstva

brez Slovencev leta 2002. Glede na to, da so manjšine v učbeniku omenjene le na kratko, dijaki težko razumejo njihov položaj in doprinos k družbi. Če so manjšine in druge marginalizirane skupine v učbeniku omenjene le v enem ali dveh stavkih, to ne zadostuje, da dijaki do njih razvijejo empatijo, saj za razumevanje njihovega položaja potrebujejo več informacij. Potrebno bi bilo omeniti tudi stigmatizacijo Romov in priseljencev v Sloveniji.

Drugače pa je pri obravnavi slovenske manjšine v zamejstvu, ki mu učbenik namenja šest strani in dodobra opiše njihov položaj. Poleg tega avtor učbenika poudari razvoj empatije do slovenske manjšine: »Da bomo lažje razumeli ta odnos, se moramo vživeti v vlogo manjšincev, ki so bili leta izpostavljeni velikanskim raznarodovalnim pritiskom, ko sta bila slovenski jezik in kultura nekaj manjvrednega« (Senegačnik, 2008, str. 72).

Tudi v drugem delu učbenika obsega slovensko zamejstvo svoj tematski sklop, kjer je njihov položaj na sedmih straneh dodobra predstavljen. V obravnavo so poleg geografskih značilnosti avtohtonih pokrajin vključene tudi glavne ustanove slovenskih zamejcev, kulturne posebnosti (npr. ziljsko štehanje), slikovni material pa utrjuje razumevanje njihovega položaja s prikazom dvo- in trojezičnih tabel, dvojezičnega šolskega centra ipd.

Geografske značilnosti Slovenije, priprava na maturo

Učbenik so napisali Martina Petek, Sabina Popit in Marko Arnuš. Izšel je pri založbi Mladinska knjiga leta 2007, od istega leta dalje pa je tudi potrjen učbenik za 4. letnik gimnazijskega in srednjega tehniškega oz. strokovnega izobraževanja. Obsega naslednje vsebinske sklope: Geografska delitev Slovenije, Alpske pokrajine, Predalpske pokrajine, Submediteranske pokrajine, Dinarskokraške pokrajine, Subpanonske pokrajine ter Slovenci v zamejstvu.

O identifikaciji s kulturno pokrajino beremo že v Uvodu v poglavju Geografska delitev Slovenije: »Za večino prebivalcev je pomembno, da čutijo pripadnost nekemu območju, npr. krajevni skupnosti ali pokrajini. Tako so ljudje ponosni na znane osebnosti iz 'svojega kraja', kulturno in naravno znamenitost, običaje, poseben način življenja ali gospodarjenja« (Petek, Popit, Arnuš, 2007, str. 6). Pomemben odstavek, sploh zato, ker učitelju nudi iztočnico, da ga tudi aktualizira in prenese na proces identifikacije priseljencev, manjšinskih skupnosti in marginaliziranih skupin z določenim območjem in svojo kulturo.

Vsebinski sklop Slovenci o zamejstvu je sicer najkrajši izmed sklopov, vendar na dveh straneh dobro zajame njihov položaj. Slikovni material se sicer v večini posveča fizičnogeografskim značilnostim zamejskih pokrajin, sta pa vključeni dve naslovnici zamejskih časopisov Primorski dnevnik in Novi Matajur, dvojezična tabla na Madžarskem in tabla Slovenskega kulturno-informativnega centra na Madžarskem. Čustveno naklonjenost do zamejcev je čutiti vseskozi, sploh ko se v učbeniku spregovori o upadanju deleža slovenskogovorečega prebivalstva na avstrijskem Koroškem zaradi asimilacije.

3.3.2.3. Zaključek analize in kratka primerjava učbenikov za slovenščino in geografijo

Z analizo učbenikov za predmet slovenščina (jezikovni pouk) in geografija po Katalogu učbenikov za šolsko leto 2015/2016 smo ugotovili, da je vključenost medkulturnih vsebin še vedno na relativno nizkem nivoju, se pa vsekakor kažejo individualne razlike med učbeniki samimi.

Učbeniki za pouk slovenščine izkazujejo neenakomerno prisotnost sestavin medkulturne zmožnosti. Največ poudarka je na poznavanju sociolingvističnega položaja slovenskega jezika, ki se uresničuje zlasti v okviru poglavij o slovenskih zamejcih in jezikovni politiki. Potreba po razmisleku o izbiri jezika in njegovih različic je naslednja sestavina medkulturne zmožnosti, ki se poleg poglavij o socialnih zvrsteh pojavlja tudi drugod, ob sprejemanju in tvorjenju besedil v okviru drugih poglavij, zlasti v učbenikih *Govorica jezika*, pa tudi v učbenikih *Slovenščina, z besedo do besede*. Enako velja za prepoznavanje in izražanje čustvene razsežnosti v sporazumevanju, ki se ravno tako pojavlja kontinuirano skozi oba učbenika, medtem ko sta omenjeni sestavini medkulturne zmožnosti v učbenikih *Na pragu besedila* manj prisotni.

Nekoliko manj poudarka je v vseh treh učbenikih na razvijanju občutljivosti za širši družbeni kontekst in presojanju kulturno zaznamovanih/odstopajočih rab jezika. Zares redko pa se dijake v učbenikih ozavešča o lastni etični odgovornosti pri rabi jezika (zgolj en primer v *Govorica jezika*) ter o naklonjenosti in nenaklonjenosti, stereotipih in predsodkih (ravno tako zgolj en primer v *Na pragu besedila 1*).

Če se jezikovna kulturna zavest v učbenikih *Na pragu besedila* razvija ločeno od sporazumevalne zmožnosti, to zagotovo ne velja za učbenike *Govorica jezika* in *Slovenščina, z besedo do besede*, saj se na več mestih povežeta. Sporazumevalna zmožnost je sicer redko in nekontinuirano nadgrajena v zmožnost kritičnega sporazumevanja ter tako pretežno ostaja na funkcionalni ravni v učbenikih *Na pragu besedila*, nekoliko manj pa v *Slovenščina, z besedo do besede*. Največji odmik od komunikacijskega modela pouka opažamo v *Govoricah jezika*, ki tudi v najboljši meri izmed analiziranih učbenikov uresničuje koncept medkulturnosti.

Hipotezo *H6*: V gimnazijskih učbenikih za slovenščino se jezikovna kulturna zavest razvija ločeno od sporazumevalne zmožnosti moramo zato ovreči, saj ne velja za vse učbenike.

Potrjujemo pa hipotezo *H7*: Sporazumevalna zmožnost v gimnazijskih učbenikih za slovenščino ostaja na funkcionalni ravni, saj v večini drži za vse tri učbenike.

Tudi v učbenikih za geografijo opažamo individualne razlike med njimi samimi. Načeloma velja, da so v učbenike novejših izdaj medkulturne vsebine bolj vključene. Stereotipi, predsodki in etnocentrizem niso odpravljeni v celoti, sploh v poglavjih o Afriki, kjer na več mestih opažamo utrjevanje stereotipne podobe afriške celine kot manj razvitega prostora. Enako velja za poglavja o Jugovzhodni Evropi, znotraj katerih se še vedno utrjuje konfliktna podoba le-te.

Hipotezo *H8*: V gimnazijskih učbenikih za geografijo je zaznati enoperspektivnost, etnocentričnost, predsodke in stereotipe tako potrjujemo.

Kot bolj pozitivno pa vrednotimo vključevanje perspektive marginaliziranih ljudstev v učbenike, sploh v poglavjih o Latinski Ameriki, Avstraliji in Severni Ameriki. V učbeniku *Svet* je med slikovni material vključena kultura in umetnost staroselcev iz Latinske Amerike, v učbeniku *Geografske značilnosti sveta* pa je v vsebinskem sklopu Avstralija, Nova Zelandija in Oceanija vključena izkušnja avstralske domorodke ob prihodu Evropejcev v obliki prvoosebne pripovedi. V obeh učbenikih tudi zaznavamo kritičnost do preteklih ravnanj belcev.

Hipotezo H9: V gimnazijskih učbenikih za geografijo je perspektiva marginaliziranih ljudstev dobro vključena tako potrjujemo.

Kulturna raznolikost v učbenikih za geografijo še vedno ni razumljena kot vrednota, saj je v še vedno večinoma povezana z različnimi trenji, vojnami, težavami priseljencev pri prilagajanju, ipd. Prav tako je primerov osveščanja o vzajemni kulturni obogatitvi, problematiziranje rasizma in razvijanja zavesti o lastni etični odgovornosti izredno malo, poleg tega se še vedno pojavljajo neprimerna poimenovanja za nekatere ljudstva (npr. Indijanci, Eskimi, ipd.).

Analizo tako zaključujemo s potrditvijo zadnje hipoteze, tj. *H10: Tako v gimnazijskih učbenikih za slovenščino kot tudi v gimnazijskih učbenikih za geografijo se koncept medkulturnosti ne uresničuje v celoti.*

3.3.3. Anketiranje gimnazijskih učiteljev slovenščine in geografije

3.3.3.1. Pojmovanje medkulturnosti

S prvim vprašanjem smo želeli od gimnazijskih učiteljev slovenščine in geografije izvedeti, kaj za njih pomeni pojem »medkulturnost«. Podani so bili štiri odgovori zaprtega tipa, saj smo predpostavljali, da bi z možnostjo prostih odgovorov bili le-ti pomanjkljivi, ali pa jih preprosto ne bi bilo.

Prvi možni odgovor je zajel definicijo večkulturnosti, tj. zgolj obstoja različnih kultur na določenem območju brez posebne interakcije med njimi. Za ta odgovor se je odločilo 6 učiteljev, tj. 6 % anketirancev. Drugi možni odgovor je v svojem bistvu zajel definicijo asimilacije manjšinske skupnosti v večinsko kulturo. Za ta odgovor se je odločilo najmanj anketirancev, tj. 5 %. Tretji možni odgovor je zajel postopno opuščanje lastne kulturne identitete in pridobivanje skupne, globalizirane identitete. Odgovor je izbralo 10 % učiteljev slovenščine in geografije. Četrty možni odgovor po našem mnenju zajame bistvo integracije in medkulturnosti. Zanj se je odločila tudi večina učiteljev (79 %).

Preglednica 5: Kako si razlagate pojem medkulturnost?

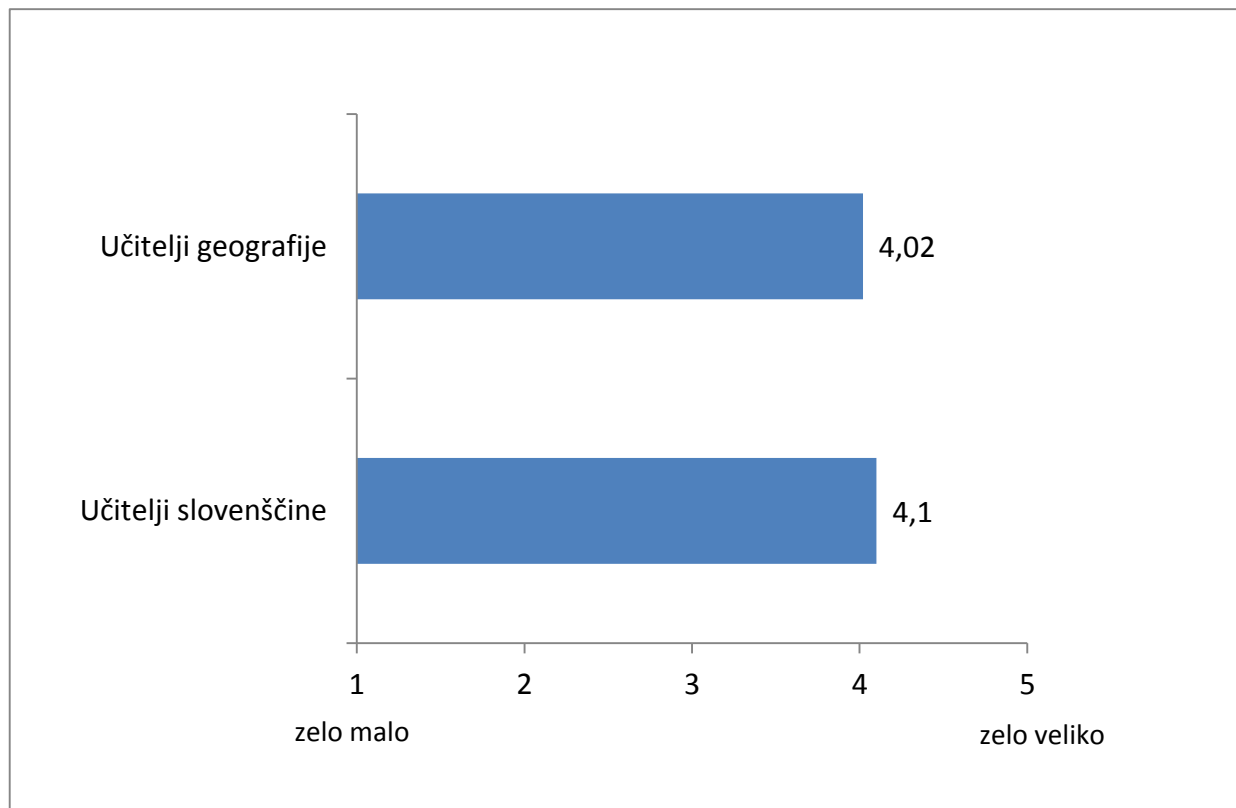
Odgovor	F SLO	F GEO	F skupaj	%
a) Prisotnost in sobivanje različnih etničnih skupin na nekem geografskem območju, tudi če med njimi ni večjih interakcij npr. na kulturnem ali zasebnem področju.	2	4	6	6 %
b) Srečevanje različnih kultur na nekem geografskem območju, pri čemer se življenje obeh kultur prepleta in se pripadniki ene (manjšinske) skupnosti učijo od druge (večinske) kulture na vseh področjih javnega in zasebnega življenja.	3	2	5	5 %
c) Sobivanje in prepletanje različnih kultur na določenem geografskem območju na vseh področjih osebnega in družbenega življenja, pri čemer kulturi vplivata druga na drugo in postopoma prevzemata novo, globalizirano kulturo.	7	3	10	10 %
č) Sobivanje različnih kultur, pri čemer pripadniki (večinske in manjšinskih) kultur poznajo in razumejo drug drugega, spoštujejo skupna načela in dogovore, imajo pozitiven odnos do različnih stališč in navad ter pri reševanju problemov kritično presojujejo različne perspektive.	48	32	80	79 %

Vir: Anketna obdelava, 2016.

3.3.3.2. Pomen razvijanja medkulturne kompetence pri pouku

Z drugim vprašanjem smo želeli od učiteljev izvedeti, v kolikšni meri lahko po njihovem mnenju pri pouku slovenščine in geografije pripomorejo k razvijanju medkulturnih kompetenc pri dijakih. Na vprašanje so odgovarjali s pomočjo ocenjevalne lestvice, pri čemer je pomenilo 1 – zelo malo, 2 – malo, 3 – srednje, 4 – veliko in 5 – zelo veliko.

Grafikon 4: Koliko lahko po Vašem mnenju kot učitelji slovenščine in geografije pripomorete k razvijanju medkulturne kompetence pri dijakih?



Vir: Anketna obdelava, 2016.

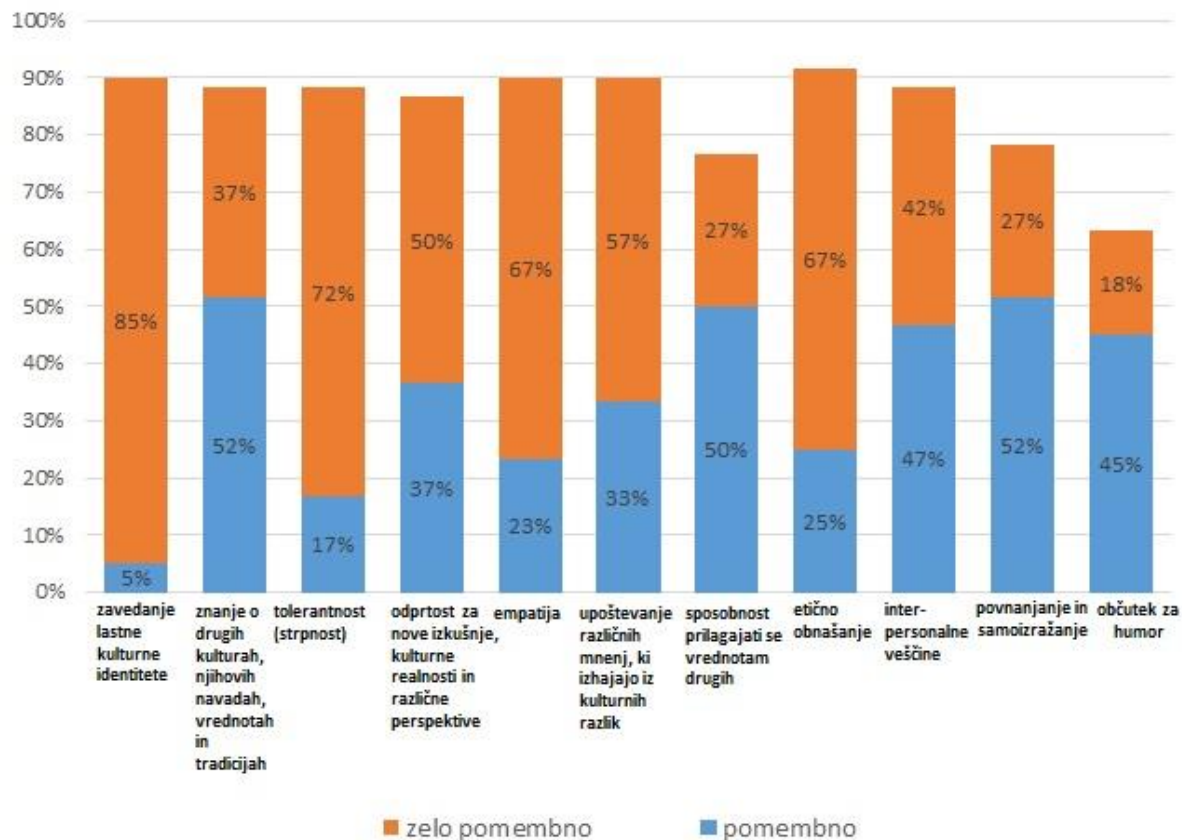
Rezultati anketnega vprašalnika so pokazali, da se učitelji slovenščine in geografije zavedajo, da lahko pomembno prispevajo k spremembam na lokalni, nacionalni in globalni ravni ter vplivajo na bodoče državljane sveta. Tako učitelji slovenščine kot tudi učitelji geografije menijo, da lahko pri pouku veliko pripomorejo k razvijanju medkulturne kompetence pri dijakih.

Hipotezo H11: Gimnazijski učitelji se zavedajo, da lahko pri pouku slovenščine in geografije pomembno prispevajo k razvijanju medkulturne kompetence pri dijakih zato potrjujemo.

Tretje vprašanje se je nanašalo na posamezne sestavine medkulturne kompetence: zavedanje lastne kulturne identitete, znanje o drugih kulturah, njihovih navadah, vrednotah in tradicijah,

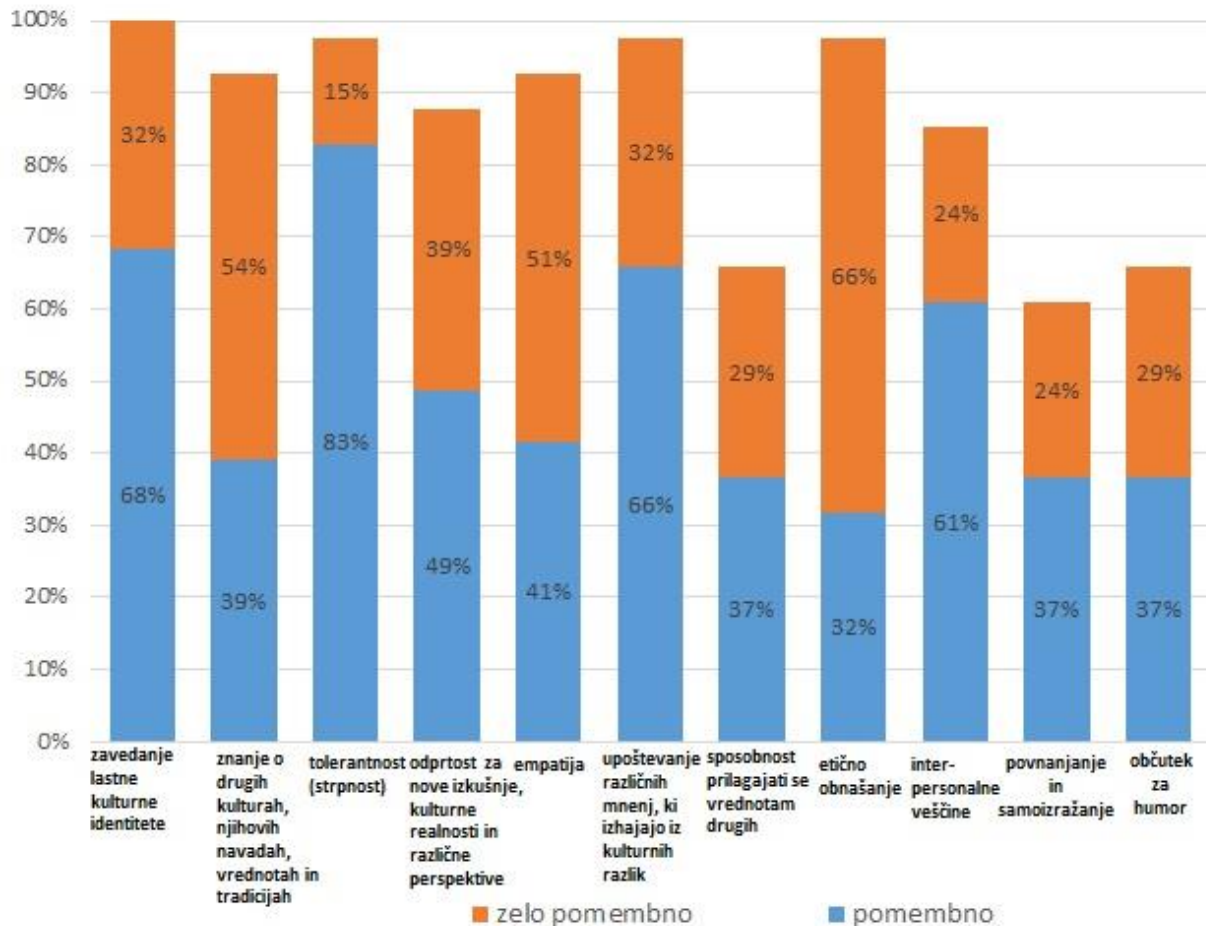
tolerantnost (strpnost), odprtost za nove izkušnje, kulturne realnosti in perspektive, empatija, sposobnost prilagajati se vrednotam drugih, etično obnašanje, interpersonalne veščine, povnanjanje in samoizražanje ter občutek za humor, ki lahko razreši marsikateri medkulturni konflikt. Na vprašanje so odgovarjali s pomočjo ocenjevalne lestvice, pri čemer je pomenilo 1 – zelo nepomembno, 2 – nepomembno, 3 – srednje pomembno, 4 – pomembno in 5 – zelo pomembno.

Grafikon 5: Kako pomembno se Vam zdi, da dijaki pri pouku slovenščine razvijejo naslednje sestavine medkulturne kompetence?



Vir: Anketna obdelava, 2016.

Grafikon 6: Kako pomembno se Vam zdi, da dijaki pri pouku geografije razvijejo naslednje sestavine medkulturne kompetence?



Vir: Anketna obdelava, 2016.

Izkazalo se je da tako učitelji slovenščine kot učitelji geografije pripisujejo velik pomen razvijanju sestavin medkulturne kompetence. Učitelji slovenščine so kot zelo pomembno v največji meri vrednotili zavedanje lastne kulturne identitete (85 %), tolerantnost oz. strpnost (72 %), empatijo in etično obnašanje (67 %). Pričakovano je, da prva sestavina kompetence, tj. zavedanje lastne kulturne identitete, pri učiteljih slovenščine izstopa, saj je v to usmerjena tudi narava učnega predmeta.

Geografi so se v največji meri kot zelo pomembno vrednotili etično obnašanje (66 %), znanje o drugih kulturah, njihovih navadah, vrednotah in tradicijah (54 %) in empatijo (51 %). Etičnemu obnašanju in empatiji so velik pomen pripisovali že učitelji slovenščine, izstopa pa druga sestavina kompetence, tj. znanje o drugih kulturah, njihovih navadah, vrednotah in tradicijah, kar je prav tako pričakovano, saj je pouk geografije sam po sebi usmerjen navzven, v svet.

V nadaljevanju so učitelji slovenščine in geografije opredeljevali kaj je za njih bistven cilj pri razvijanju jezikovne kulturne zavesti oz. medkulturne zavesti pri dijakih. Vprašanje je bilo

kombinirano, saj so bile ponujene štiri različne možnosti, tri so bile zaprtega tipa, zadnja pa odprtega.

Preglednica 6: Kaj je po Vašem mnenju bistven cilj pri razvijanju jezikovne kulturne zavesti pri dijakih?

Odgovor	f	%
a) Poznavanje sociolingvističnega položaja oz. statusa slovenščine in drugih jezikov v RS, vloge slovenščine v zamejstvu in izseljenstvu ter pozitivno vrednostno stališče do slovenščine kot maternega jezika in do slovenske kulture (jo cenijo).	6	10 %
b) Nacionalna zavest, ki vključuje ozaveščenost o tem, da z izbiro slovenskega jezika, jezikovnih sredstev in obrazcev vedno izražamo tudi stališča, vrednote, predsodke ..., značilne za slovensko družbo in kulturo. Ta jim pomeni vrednoto in jo razumejo kot v slovenskem prostoru edino ustrezno izhodišče.	2	3 %
c) Nacionalna kulturna zavest, ki vključuje razumevanje posebne vloge slovenščine v dijakovem osebnem in družbenem življenju, pa tudi ozaveščenost o tem, da vsak govorec izhaja iz svoje kulture. Lastna kultura jim pomeni vrednoto, vendar znajo na stvari pogledati tudi z drugačne perspektive in različne interpretacije ali jezikovne rabe presojati na podlagi znanja in etičnih meril.	51	85 %
č) Drugo	1	2 %

Vir: Anketna obdelava, 2016.

Večji del učiteljev slovenščine (85 %) se je odločil za tretjo možnost, tj. možnost, ki je v opis vključila razvito kritično kulturno zavest, torej zavest, ki jo od dijakov zahteva 21. stoletje. Prvi dve možnosti zajameta jezikovno kulturno zavest na nekritični ravni – prva možnost izpostavi razmerje med jezikom in kulturo na kolektivni (nacionalni) ravni, druga možnost pa ostaja na nekritični ravni, saj temelji na egocentričnemu pogledu. Za prvo možnost se je odločilo kar 10 % učiteljev, za drugo pa 3 %.

Preglednica 7: Kaj je po Vašem mnenju bistven cilj pri razvijanju medkulturne zavesti pri dijakih?

Odgovor	f	%
a) Dijak z oblikovano pozitivno nacionalno zavestjo, razvito nacionalno identiteto ter pozitivnim vrednostnim stališčem do svoje kulture in jezika (jo cenijo).	1	2 %
b) Dijak z oblikovano pozitivno nacionalno zavestjo in razvito nacionalno identiteto ob hkratnem sprejemanju tudi drugih kultur.	5	12 %
c) Dijak z oblikovano pozitivno nacionalno zavestjo in razvito nacionalno identiteto, ki ima hkrati tudi ustežno znanje o drugih kulturah, spretnosti medkulturne komunikacije, empatije in večperspektivnosti ter odprt in spoštljiv odnos do ljudi iz drugih kulturnih ozadij.	34	83 %
č) Drugo	1	2 %

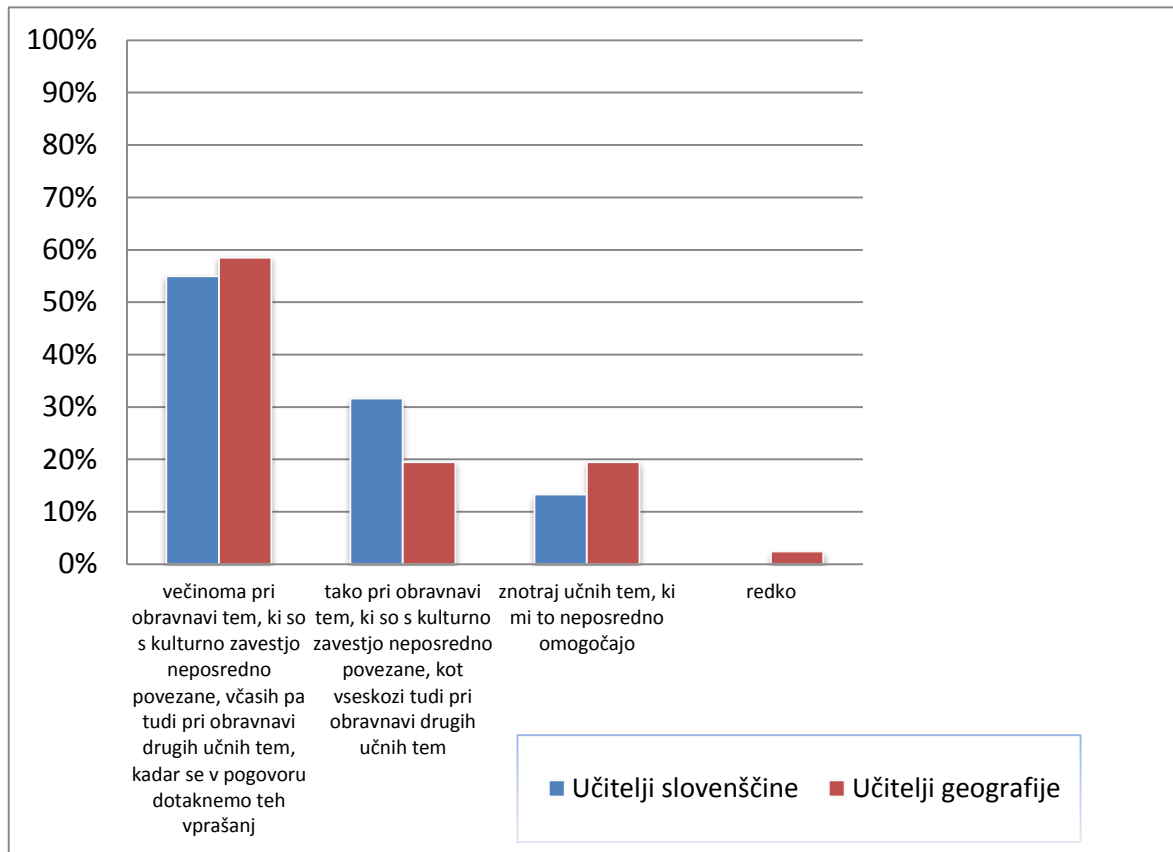
Vir: Anketna obdelava, 2016.

Podobno kot slovenisti so odgovarjali tudi učitelji geografije. Za tretjo možnost, ki izhaja iz zavedanja lastne kulturne identitete, ter jo nadgradi v odprte medkulturne odnose, se je odločila večina, tj. 83 % anketirancev, za prvi dve možnosti pa skupaj 14 % učiteljev.

3.3.3.3. Pogostost razvijanje medkulturne zavesti pri pouku

Učitelje smo vprašali kako pogosto razvijajo kritično kulturno zavest pri pouku slovenščine in geografije. Vprašanje je bilo zaprtega tipa s štirimi možnostmi.

Grafikon 7: Pogostost razvijanja kritične kulturne zavesti pri pouku slovenščine in geografije



Vir: Anketna obdelava, 2016.

Večina gimnazijskih učiteljev (55 % slovenistov in 59 % geografov) kritično kulturno zavest pri pouku slovenščine in geografije razvijajo večinoma pri obravnavi tem, ki so s kulturno zavestjo neposredno povezane, včasih pa tudi pri obravnavi drugih učnih tem, kadar se v pogovoru z učenci dotaknejo teh vprašanj. Pričakovali smo, da večji delež gimnazijskih učiteljev kritično kulturno zavest pri dijakih razvija znotraj učnih tem, ki mu to neposredno omogočajo, vendar se je za ta odgovor odločilo le 13 % slovenistov in 20 % geografov. Vprašanje pa je, kako objektivni in kritični do sebe so bili pri odgovarjanju na to vprašanje.

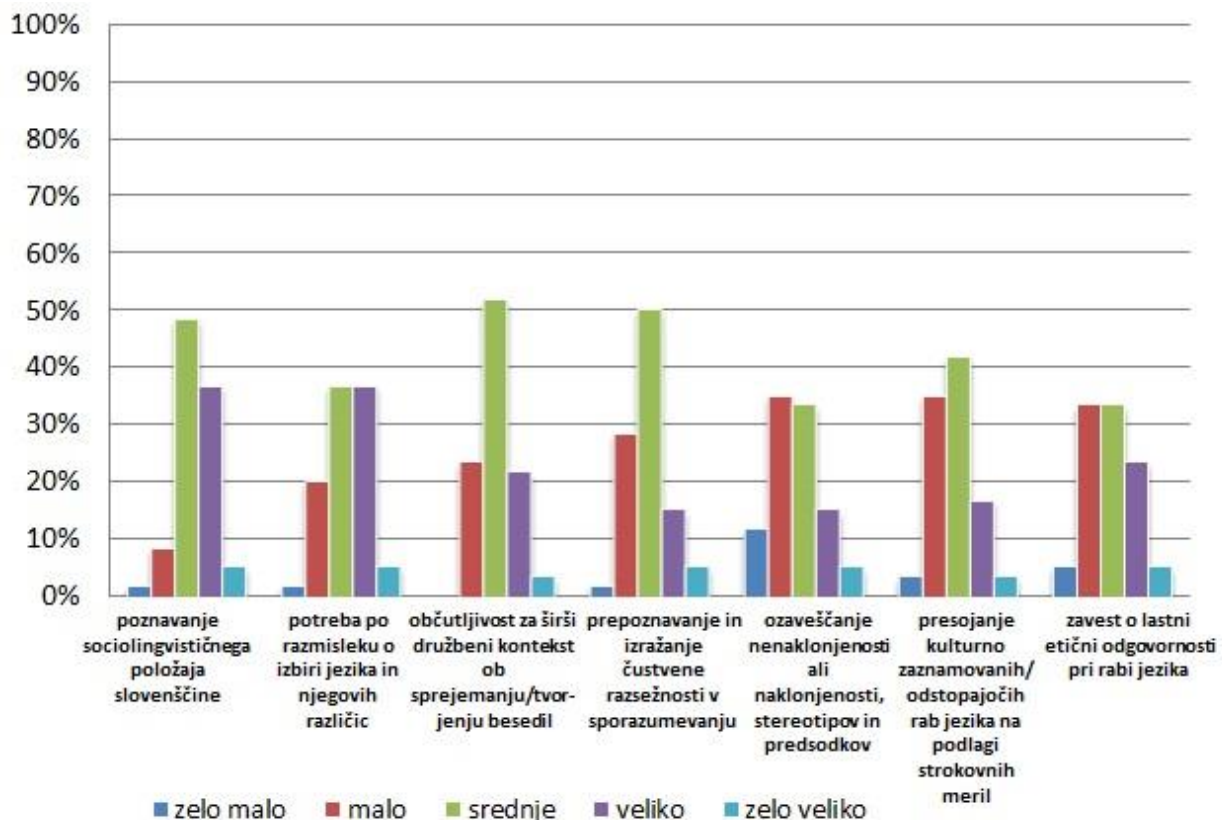
Hipotezo H12: Gimnazijski učitelji kritično kulturno zavest pri pouku slovenščine in geografije razvijajo v okviru tem, ki jim to neposredno omogočajo moramo tako ovreči.

3.3.3.4. Integracija medkulturne vsebine v pouk

Zanimalo nas je, v kolikšni meri so učitelji slovenščine in geografije pri razvijanju kulturne zavesti in medkulturne zmožnosti zadovoljni z učbeniki ter v kolikšni meri se v te namene poslužujejo tudi drugih, dodatnih učil.

Po posameznih sestavinah medkulturne kompetence, specifičnih za naravo učnega predmeta, so učitelji slovenščine in geografije s pomočjo ocenjevalne lestvice vrednotili, v kolikšni meri so le-te v učbenikih vključene. Učitelji slovenščine so ocenjevali vključenost naslednjih sestavin, potrebnih za razvijanje kritične sporazumevalne zmožnosti: poznavanje sociolingvističnega položaja slovenščine, potreba po razmisleku o izbiri jezika in njegovih različic, občutljivost za širši družbeni kontekst ob sprejemanju/tvorjenju besedil, prepoznavanje in izražanje čustvene razsežnosti v sporazumevanju, ozaveščanje nenaklonjenosti ali naklonjenosti, stereotipov in predsodkov, presojanje kulturno zaznamovanih/odstopajočih rab jezika na podlagi strokovnih meril ter zavest o lastni etični odgovornosti pri rabi jezika.

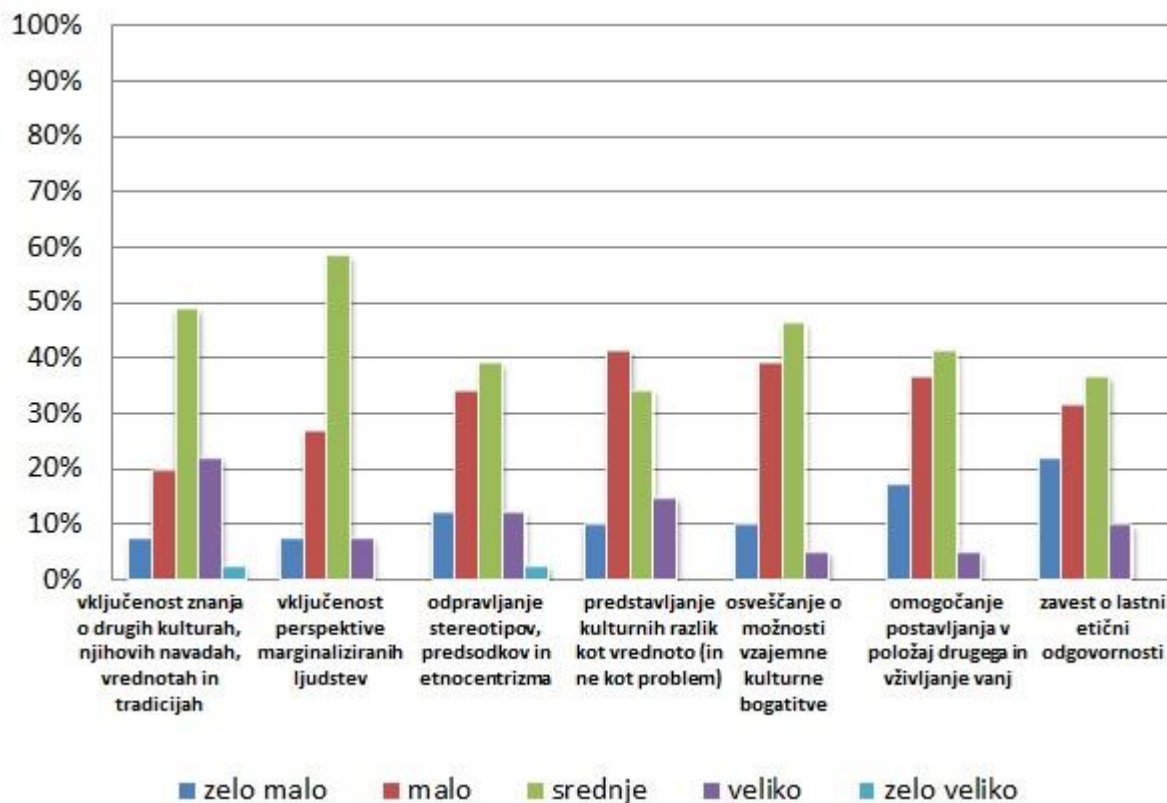
Grafikon 8: Vključenost sestavin kritične nacionalne oz. kulturne zavesti v učbenikih za slovenščino



Vir: Anketna obdelava, 2016.

Podobno kot smo ugotavljali že sami pri analizi učbenikov po veljavnem katalogu, so se opredeljevali tudi učitelji slovenščine. Med srednje in veliko so ocenjevali vključenost sociolingvističnega položaja slovenščine in spodbujanje k razmisleku o izbiri jezika in njegovih različic, ostale sestavine pa so po vključenosti v učbenike ocenjevali med srednje in malo, v najmanjši meri pa je po mnenju večine v učbenike za slovenski jezik ozaveščanja naklonjenosti in nenaklonjenosti, stereotipov in predsodkov. Rezultati nas tako niso presenetili, saj smo podobno ob analizi gimnazijskih učbenikov ugotavljali že sami.

Grafikon 9: Vključenost sestavin medkulturne zavesti v učbenike za geografijo



Vir: Anketna obdelava, 2016.

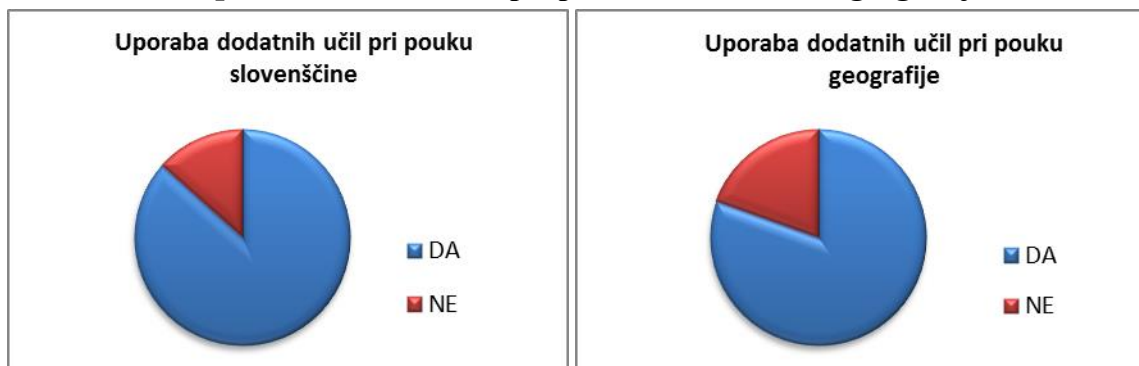
Še slabše kot učitelji slovenščine so vključenost sestavin medkulturne zavesti v učbenike ocenjevali učitelji geografije, in sicer so ocenjevali vključenost naslednjih sestavin: vključenost znanja o drugih kulturah, njihovih navadah, vrednotah in tradicijah, vključenost perspektive marginaliziranih ljudstev, odpravljanje stereotipov, predsodkov in etnocentrizma, predstavljanje kulturnih razlik kot vrednoto, ozaveščanje o možnosti vzajemne kulturne bogatitve, omogočanje postavljanja v položaj drugega in vživljanje vanj ter zavest o lastni etični odgovornosti.

Nekaj več kot 20 % jih je menilo, da je znanja o drugih kulturah v učbenikih veliko, sicer pa so v večini vključenost vseh sestavin v učbenikih vrednotili med srednje in malo, v najmanjši meri pa je po mnenju večine v učbenike za geografijo vključeno razvijanje zavesti o lastni etični

odgovornosti. Rezultati nas prav tako niso presenetili, saj smo podobno ugotavljali že sami pri analizi učbenikov za geografijo.

Na vprašanje, ali pri pouku slovenščine/geografije uporabljajo dodatna učila z namenom razvijanja kritične jezikovne zavesti oz. medkulturne zmožnosti, jih je več kot pol odgovorilo z DA (87 % učiteljev slovenščine in 80 % učiteljev geografije).

Grafikon 10: Uporaba dodatnih učil pri pouku slovenščine in geografije

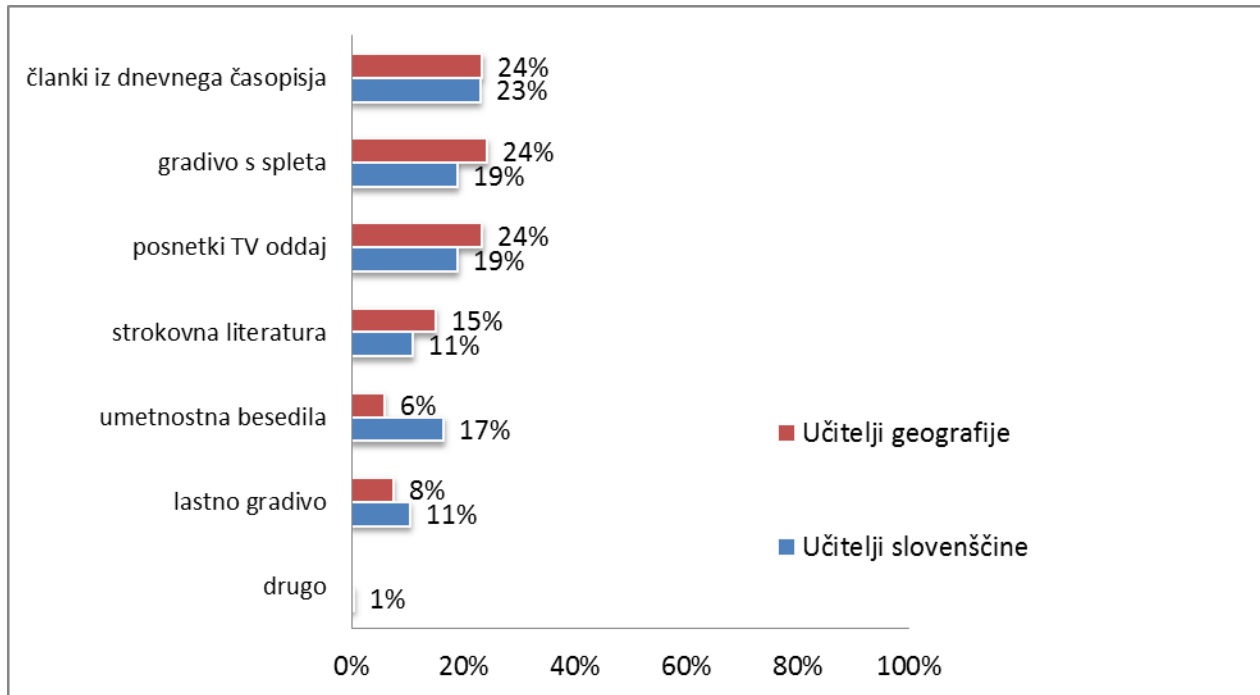


Vir: Anketna obdelava, 2016.

Izmed dodatnimi učili, ki jih pri pouku uporabljajo z namenom razvijanja kritične kulturne zavesti in medkulturne zmožnosti, se je večina učiteljev odločalo za članke iz dnevnega časopisja in gradivo s spleta. To nas ni preveč presentilo, saj učila, s katerimi lahko aktualiziramo sodobno medkulturnost, v največji meri najdemo prav tam.

Hipotezo H13: Gimnazijski učitelji pri pouku slovenščine in geografije uporabljajo dodatna učila z namenom razvijanja sestavin medkulturne kompetence zato potrjujemo.

Grafikon 11: Katera dodatna učila uporabljate z namenom razvijanje medkulturne zmožnosti?



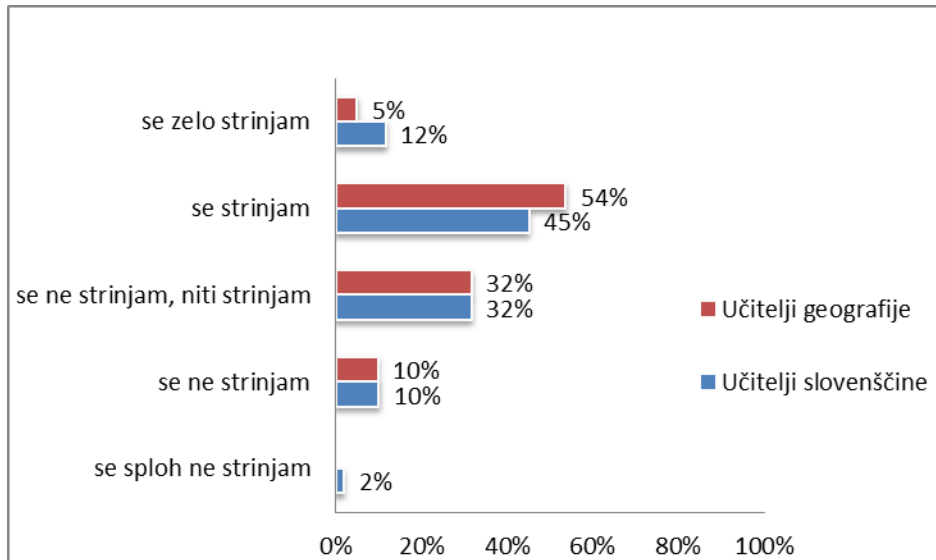
Vir: Anketna obdelava, 2016.

3.3.3.5. Učiteljeva stališča do kulturne raznolikosti in medkulturnosti

Učiteljeva stališča do medkulturnosti smo ugotavljali tako, da so učitelji izražali svoje strinjanje oz. nestrinjanje s petimi izjavami s pomočjo ocenjevalne lestvice, pri čemer je pomenilo 1 – se sploh ne strinjam, 2 – se ne strinjam, 3 – se ne strinjam, niti strinjam, 4 – se strinjam in 5 – se zelo strinjam. Veljalo pa bi opomniti, da je šlo pri opredeljevanju učiteljevih stališč do medkulturnosti v anketnem vprašalniku za samoevalvacijo, vsako samoreflektivno vrednotenje pa je lahko zelo subjektivno. Obstaja verjetnost, da so nekateri učitelji obkrožili tisto, kar so mislili, da je družbeno sprejemljivo oz. zaželeno, in ne tistega, kar dejansko mislijo.

Pri prvih dveh izjavah so učitelji slovenščine in geografije kazali večjo negotovost kot pri zadnjih treh. Z izjavo 'Imam dovolj znanja o različnih kulturah, medkulturni komunikaciji in pridobivanju medkulturnih kompetenc' se je strinjalo oz. zelo strinjalo 59 % učiteljev slovenščine in 57 % učiteljev geografije. 12 % učiteljev slovenščine in 10 % učiteljev geografije se ne počuti dovolj gotove pri poučevanju v kulturno raznolikem razredu, enak delež učiteljev slovenščine in geografije (tj. 32 %, kar je približno tretjina) se z izjavo ni strinjalo niti strinjalo.

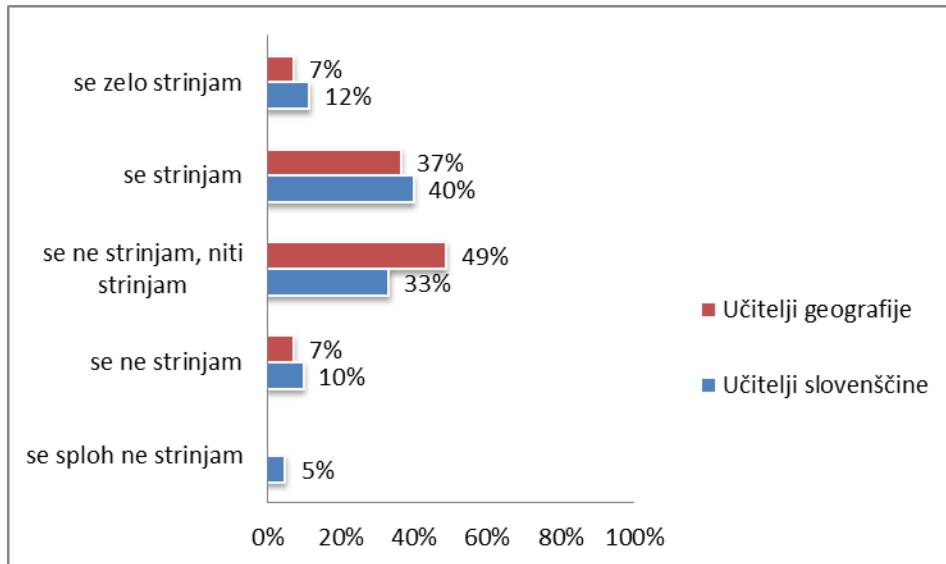
Grafikon 12: Znanje o različnih kulturah, medkulturni komunikaciji in pridobivanju medkulturnih kompetenc



Vir: Anketna obdelava, 2016.

Še večja negotovost se je pokazala pri naslednji izjavi, tj. 'Poznam ustrezne metodične in izobraževalne pristope ter v razredu znam upravljati s kulturnimi razlikami'. Strinjalo oz. zelo strinjalo se je 52 % učiteljev slovenščine ter 44 % učiteljev geografije. 15 % učiteljev slovenščine in 10 % učiteljev geografije je mnenja, da ne poznajo ustreznih in kulturno odgovornih metodičnih izobraževalnih pristopov ter v razredu ne znajo upravljati s kulturnimi razlikami. Z izjavo se ni strinjalo niti strinjalo 33 % slovenistov in 49 % geografov.

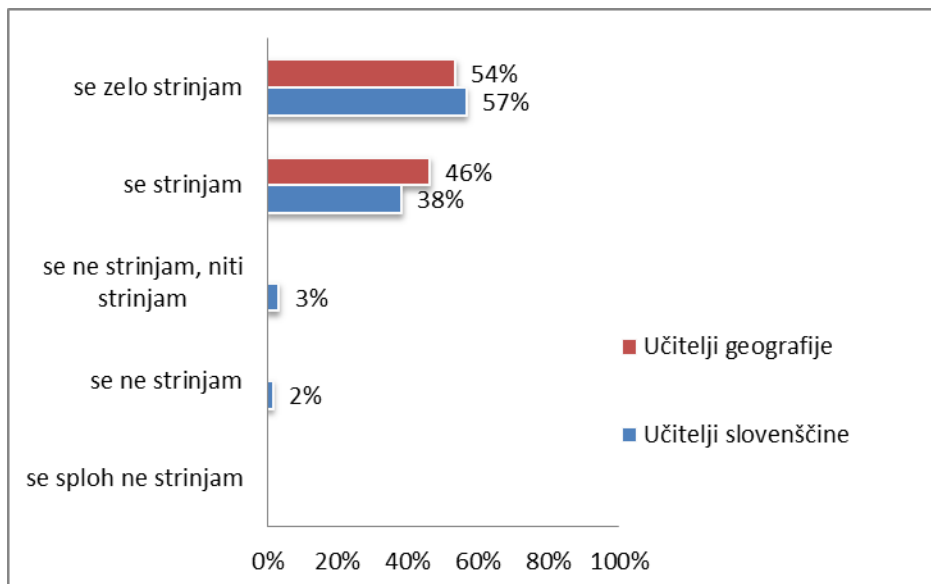
Grafikon 13: Poznavanje ustreznih kulturno odgovornih metodičnih in izobraževalnih pristopov



Vir: Anketna obdelava, 2016.

Ob tretji izjavi 'Zavedam se lastne kulturne identitete in se ne počutim ogroženega ob stiku z drugo kulturo' so bili učitelji zelo suvereni, saj so se z izjavo strinjali oz. zelo strinjali vsi učitelji geografije (100 %) in 95 % učiteljev slovenščine. Nekaj več negotovosti so pokazali učitelji slovenščine, saj se 5 % le-teh z izjavo bodisi ni strinjalo niti strinjalo bodisi ni strinjalo. Z izjavo se nihče od anketirancev v celoti ne strinja.

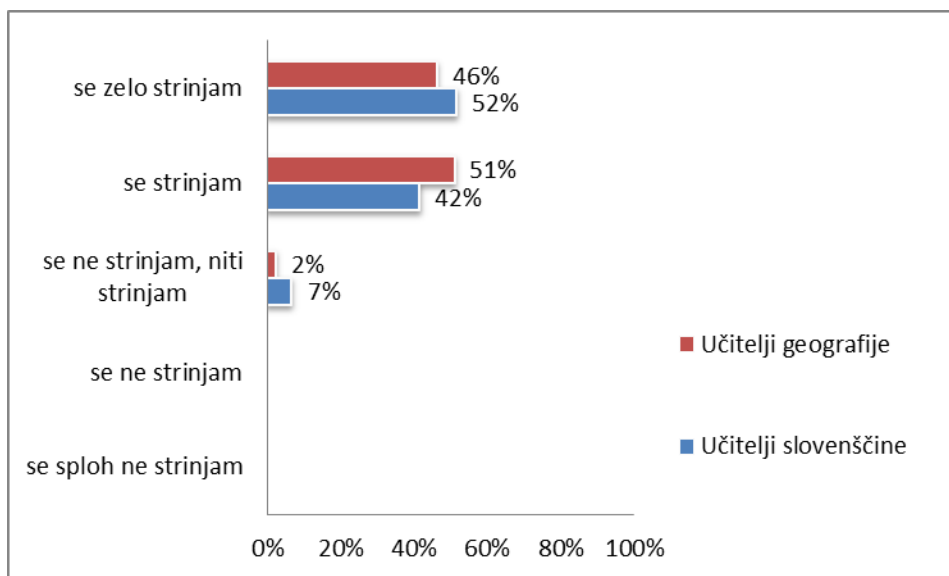
Grafikon 14: Zavedanje lastne kulturne identitete ob hkratni neogroženosti ob stiku z drugo kulturo



Vir: Anketna obdelava, 2016.

Tudi s četrto izjavo 'Odprt sem za spoznanja o novih kulturah in se izogibam sodba, o drugih kulturah' so učitelji pokazali veliko strinjanje – 94 % slovenistov in 97 % geografov se je z izjavo strinjalo oz. zelo strinjalo. 7 % slovenistov in 2 % geografov se z izjavo ni strinjalo niti strinjalo. Izrazito nestrinjanje z izjavo ni izrazil nihče od anketirancev.

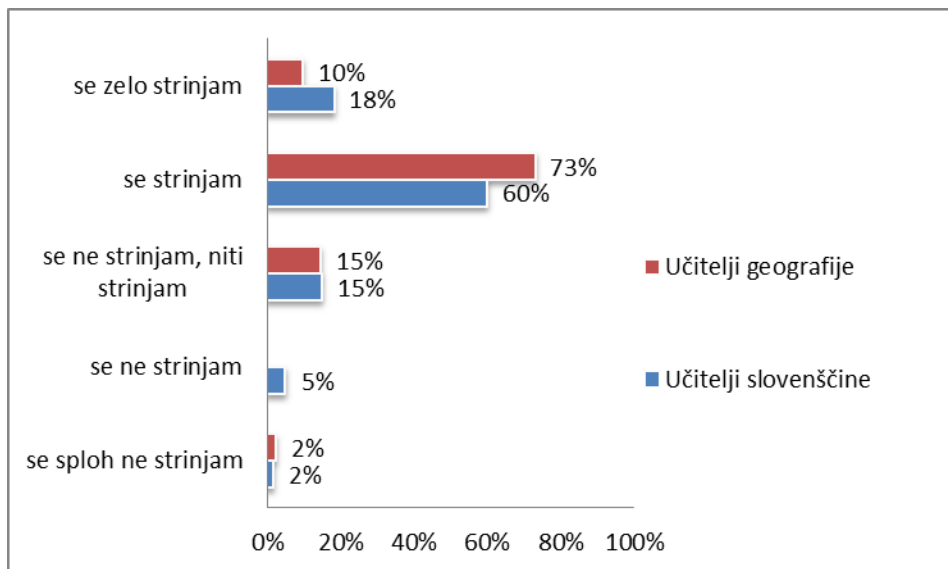
Grafikon 15: Odprtost za spoznanja o novih kulturah in izogibanje sodbam o drugih kulturah



Vir: Anketna obdelava, 2016.

Ozaveščanje in preseganje predsodkov je pomembna medkultura tema, sploh učitelji pri svojem delu potrebujejo visoke etične standarde. Da se svojih predsodkov zavedajo in jih ozaveščajo se strinja oz. zelo strinja večina učiteljev slovenščine (78 %) in geografije (83 %). Delno nestrinjanje z izjavo je izrazilo 5 % učiteljev slovenščine, enak odstotek geografov in slovenistov (2 %) pa se z izjavo izrazito ne strinja.

Grafikon 16: Zavedanje in ozaveščanje lastnih predsodkov



Vir: Anketna obdelava, 2016.

3.3.3.6. Vključevanje dijakov iz različnih kulturnih ozadij (pedagogika enakopravnosti)

V anketnem vprašalniku smo z različnimi vprašanji zajeli Banksovo dimenzijo pedagogika enakopravnosti, ki je osredotočena na zagotavljanje enakopravnih priložnosti za učenje za vse učence. Banks se znotraj te dimenzije osredotoča na različne učne sloge in različne metode za preverjanje znanja, saj uporaba le ene lahko depriviligira učence nekaterih družbenih razredov in etničnih skupin. Učitelji naj prilagodijo poučevanje tako, da bo omogočilo optimalen učni uspeh vseh učencev oziroma dijakov iz različnih skupin. Predlaga, da naj učitelji uporabljajo načine poučevanja, ki so konsistentni z učnimi značilnostmi različnih kulturnih in etničnih skupin. Zato smo v anketnem vprašalniku z vprašanji zaprtega in kombiniranega tipa preverjali kako učitelji v razredu upravljajo kulturne razlike.

Preglednica 8: Kako upravljate kulturne razlike v razredu?

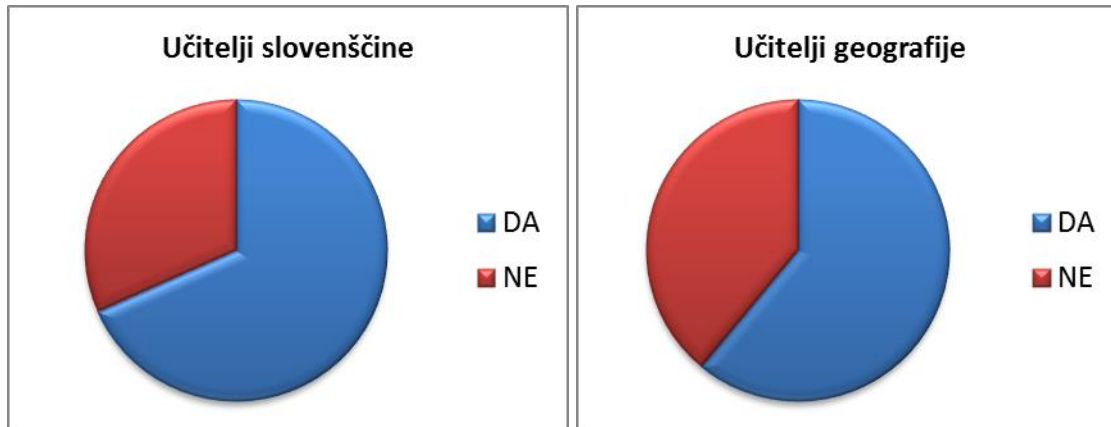
Odgovor	f učitelji slovenščine	f učitelji geografije	f skupaj	%
a) se jih ne zavedam oz. nanje nisem pozoren	0	1	1	1 %
b) se jih zavedam, a se mi zdi najboljša možnost, da jih ignoriram	1	0	1	1 %
c) se jih zavedam in si prizadevam, da dijaki iz manjšinske skupnosti čim hitreje pridobijo znanje od in o večinski slovenski kulturi, ter jih spodbujam k odpravljanju kulturnih razlik	6	7	13	13 %
č) se jih zavedam in si prizadevam, da dijaki iz manjšinskih skupnosti ohranjajo lastno kulturno zavest ob hkratnem pridobivanju skupne kulturne zavesti	51	31	82	81 %
d) želel bi jih upoštevati, a jih ne znam	2	0	2	2 %
e) drugo	0	2	2	2 %

Vir: Anketna obdelava, 2016.

V večini so učitelji slovenščine in geografije (81 %) izbrali tretjo možnost, ki govori o ohranjanju lastne kulturne identitete manjšinske skupnosti ob hkratnem sprejemanju večinske. Zgolj en učitelj nanje ni pozoren, prav tako en pa jih ignorira. Dva učitelja slovenščine bi jih želela upoštevati, pa jih ne znata, 13 % učiteljev pa si prizadeva za čim hitrejše odpravljanje kulturnih razlik. Dva učitelja sta se odločila za četrto možnost Drugo; ob tem je eden zapisal »nimamo dijakov tujcev«, drugi pa »na naši šoli ni takih primerov«. Glede na statistične podatke, ki kažejo, da dobra desetina prebivalcev Republike Slovenije kot materni jezik ne opredeljuje slovenščine, se moramo vprašati, ali podani izjavi obeh učiteljev držita oziroma kaj za njihovo kulturno raznolikost sploh pomeni.

V nadaljevanju smo učitelje vprašali, ali se jim zdi potrebno, da je njihov didaktični pristop drugačen, kadar so v razredu učenci iz različnih kulturnih ozadij. V večini so se učitelji odločili za odgovor DA – 68 % učiteljev slovenščine in 61 % učiteljev geografije.

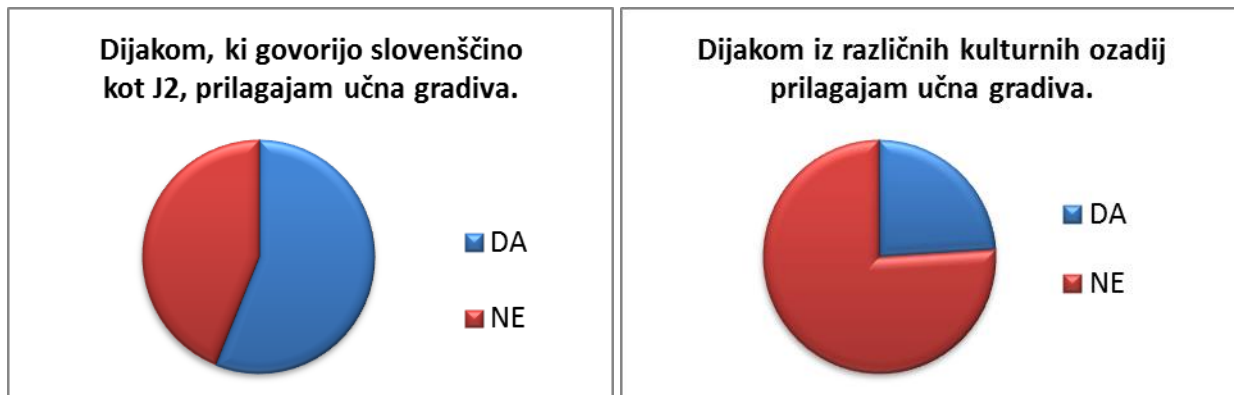
Grafikon 17: Ali je po Vašem mnenju potrebno, da je Vaš didaktični pristop drugačen, kadar so v razredu dijaki iz različnih kulturnih ozadij?



Vir: Anketna obdelava, 2016.

Pripravili smo še kontrolna vprašanja zaprtega tipa za tiste učitelje, ki so na zadnje vprašanje odgovorili z DA. Vprašanja za sloveniste in geografe so bila podobna, vendar smo jih zaradi različne narave predmeta prilagodili. V nadaljevanju predstavljamo ugotovitve.

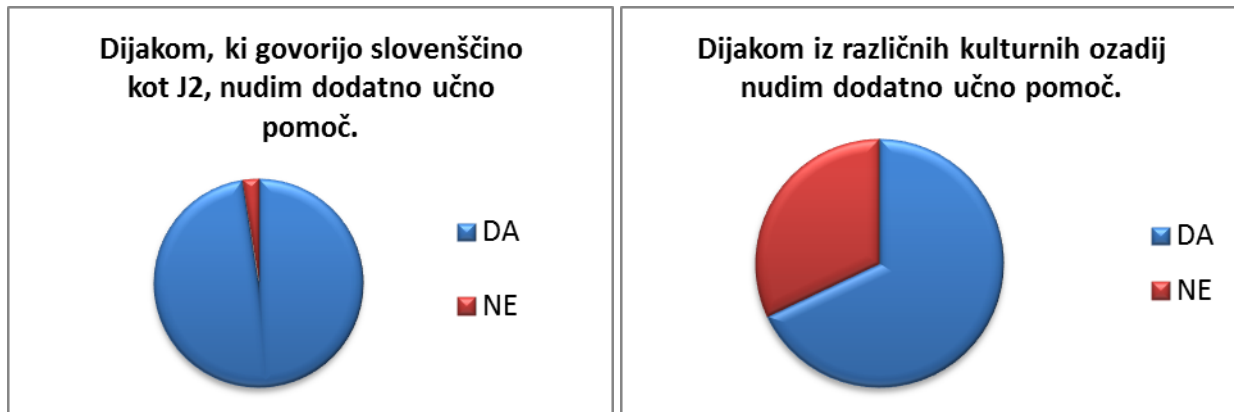
Grafikon 18: Prilagajanje učnih gradiv



Vir: Anketna obdelava, 2016.

Medtem ko večina učitelj slovenščine dijakom prilagaja učna gradiva, se tega v manjši meri poslužujejo učitelji geografije. To lahko razložimo tudi s samo naravo predmeta, vendar pa tudi učitelji geografije tega vidika ne bi smeli zanemariti, saj je slovenščina ne samo učni predmet ampak tudi učni jezik.

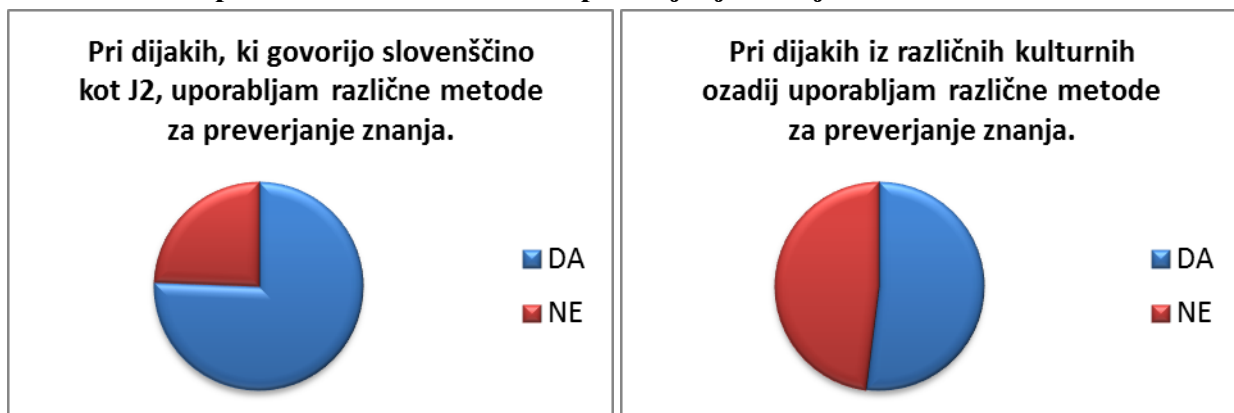
Grafikon 19: Nudnje dodatne učne pomoči



Vir: Anketna obdelava, 2016.

Slovenisti so se v zvezi z nudenjem dodatne učne pomoči opredelili v veliki večini z odgovorom DA (98 %), izmed učiteljev geografije pa se je 68 % odločilo za enak odgovor.

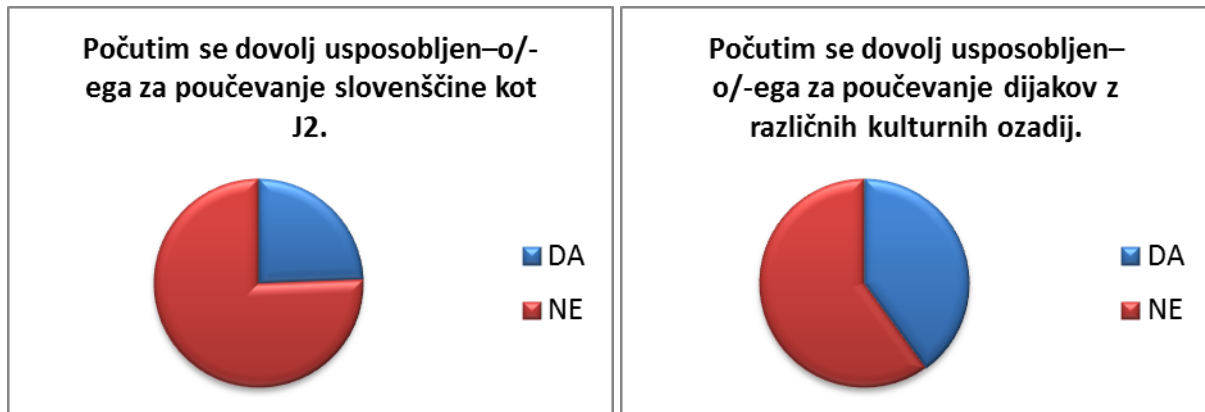
Grafikon 20: Uporaba različnih metod za preverjanje znanja



Vir: Anketna obdelava, 2016.

Uporaba le ene metode za preverjanje znanja lahko depriviligira učence nekaterih družbenih razredov in etničnih skupin, zato je pomembno, da učitelji slovenščine in geografije uporabljajo različne metode, če želijo uresničevati medkulturni koncept. 76 % učiteljev slovenščine in 52 % učiteljev geografije meni, da zanje to drži.

Grafikon 21: Usposobljenost za poučevanje dijakov iz različnih kulturnih ozadij

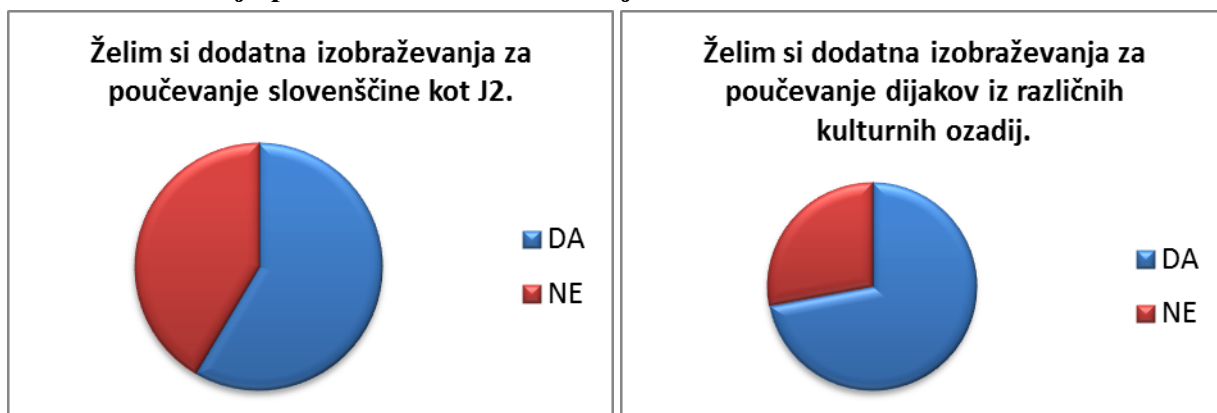


Vir: Anketna obdelava, 2016.

Učitelje smo vprašali kako usposobljeni se počutijo za upravljanje kulturnih razlik v razredu ter poučevanje slovenščine kot J2. Rezultati niso presenetili, saj smo že v teoretičnem delu ugotavljali, da so učitelji med svojim dodiplomskim izobraževanjem dobili zelo malo znanja in izkušenj (ali nič) za takšno poučevanje. Mlajše generacije učiteljev, ki takšno znanje na fakulteti dobijo vsaj do določene mere, pa še ne delajo v šolah, kar dokazujejo tudi podatki o starosti anketirancev.

Hipotezo *H14: Gimnazijski učitelji se ne počutijo dovolj usposobljene za poučevanje slovenščine kot drugega jezika (J2) oz. za poučevanje dijakov iz različnih kulturnih ozadij* potrjujemo.

Grafikon 22: Želja po dodatnem izobraževanju



Vir: Anketna obdelava, 2016.

59 % učiteljev slovenščine in 72 % učiteljev geografije si želi dodatna izobraževanja za poučevanje slovenščine kot J2 oz. za poučevanje dijakov iz različnih kulturnih ozadij. Ob analiziranju podatkov, smo opazili, da bi bilo dobro učitelje vprašati tudi o tem, ali so sploh imeli kakršno koli izobraževanje oz. seminar na to temo. Teh podatkov žal nimamo, zagotovo pa lahko naredimo zaključek, da bi bilo vsekakor potrebno v stalno izobraževanje oz. spopolnjevanje učiteljev vključiti tudi predavanja, delavnice, seminarje, ipd. na temo medkulturnosti, sploh v

današnjem času, ko so šole postale prave intergratorke tudi ob nedavnem valu prebežnikov. Po mnenju Vrečerjeve (2011a) v dodiplomskem izobraževanju za učitelje primanjkuje vsebin, ki bi učitelje opremile z medkulturnimi kompetencami, zato so nepripravljeni na upravljanje s kulturnimi razlikami, s katerimi se v vsakdanjem življenju in učnem okolju srečujejo.

Hipotezo H15: Gimnazijski učitelji si želijo dodatna izobraževanja za poučevanje slovenščine kot drugega jezika (J2) oz. za poučevanje dijakov iz različnih kulturnih ozadij potrjujemo.

4. APLIKATIVNI DEL

V aplikativnem delu smo želeli prikazati še primer medkulturne učne ure za slovenščino in geografijo v gimnazijah. Pri tem bi radi poudarili, da medkulturnost ni stvar zgolj ene same učne ure oz. situacije, prav tako je razvijanje medkulturne zmožnosti dolgotrajen proces, rezultati pa se ne zgodijo čez noč. Medkulturnost mora postati pedagoško-didaktično načelo in prežemati vso šolsko klimo, vse to pa se začne pri učni uri sami.

4.1. PRIMER UČNE PRIPRAVE ZA SLOVENŠČINO

Učna priprava št.: 1	Razred: 4. letnik	Datum: 18. 5. 2016
Šola: Gimnazija	Učitelj: Kristina Moičević	
Učna tema: Neumetnostna besedila		
Učna enota: Strokovno in publicistično besedilo		
Vzgojnoizobraževalni cilji: <i>1. Globalni/etapni V–I cilji</i> Dijak: <ul style="list-style-type: none">- razvija zmožnost kritičnega sprejemanja enogovornih neumetnostnih besedil;- sprejema strokovna in publicistična besedila;- razvija kritično sporazumevalno zmožnost;- razvija jezikovno kulturno zavest. <i>2. Urni/operativni V–I cilji</i> Dijak: <ul style="list-style-type: none">- opiše značilnosti strokovnih besedil;- našteje vrste strokovnih besedil in našteje nekaj najpomembnejših značilnosti;- opiše značilnosti publicističnih besedil;- spozna nekatere značilnosti inuitske kulture- se vživlja v vloge v katerih je treba sprejemati in tvoriti publicistična in strokovna besedila;		

- izraža svoja stališča do vloge materinščine v posameznikovem življenju.			
Učne oblike:	<input checked="" type="checkbox"/> frontalna	<input type="checkbox"/> skupinska	<input type="checkbox"/> _____
	<input type="checkbox"/> v dvojicah	<input checked="" type="checkbox"/> individualna	
Učne metode:	<input checked="" type="checkbox"/> razgovor	<input checked="" type="checkbox"/> razlaganje	<input checked="" type="checkbox"/> prikazovanje
	<input checked="" type="checkbox"/> pogovor	<input checked="" type="checkbox"/> delo z besedilom	<input checked="" type="checkbox"/> delo s slikovnim materialom
Učna sredstva: članek Inuiti na tankem ledu, odlomek o inuitskih jezikih, ppt predstavitev, učbenik			
Učni pripomočki: računalnik, LCD-projektor.			
Strokovni viri:			
<ul style="list-style-type: none"> - Zajc Berzlak, K., Ahačič, K., 2010. Govorica jezika 4. Slovenščina za 4. Letnik gimnazij in srednjih strokovnih šol. Ljubljana, založba Modrijan, 196 str. - Inuiti na tankem ledu. URL: http://www.delo.si/arhiv/inuiti-na-tankem-ledu.html (Citirano dne 15. 5. 2016). - Ferfila, B., 2013. Severna Amerika. Poti in stranpoti najmočnejše celine sveta. Ljubljana, Fakulteta za družbene vede, 1021 str. - Kovič, K., 1974. Labrador. URL: http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:DOC-9VCFHWZ4 (Citirano dne 15. 5. 2016). 			

Potek didaktične komunikacije

UČITELJ	DIJAK	
Priprava na delo z neumetnostnim besedilom		Razvoj sestavin medkulturne zmožnosti
Dijake najprej pozdravim. Pokažem prvo zdrsico na kateri sta Kovičeva pesem Labrador in opis polarnih območij iz učbenika za geografijo. Spodbudim jih, da besedili	Dijaki odzdravijo. Preberejo obe besedili in sodelujejo v razgovoru. Spoznajo, da je tema obeh besedil skupna, vendar zapisana na drugačen način. Dijaki	

<p>preberejo, nato pa jih povprašam o temi besedila in v čem se besedili razlikujeta. Spodbudim jih, da izrazijo kakšne občutke in asociacije dobijo ob branju obeh besedil in kako se le-ti razlikujejo glede na besedilo. Povprašam jih v kakšne namene in širšem družbenem kontekstu sta obe besedili nastali. Skupaj pridemo do ugotovitve, da gre pri prvem za umetnostno in pri drugem za neumetnostno besedilo oz. strokovno besedilo. Dijakom razložim, da se bomo danes pogovarjali o dveh vrstah neumetnostnega besedila, tj. strokovnem in publicističnem besedilu.</p> <p>Usvajanje učne vsebine bo potekalo preko odlomkov dveh besedil: članka iz Dela z naslovom Inuiti na tankem ledu, ter odlomka iz strokovne monografije Bogomila Ferfile o jeziku inuktitut. Dijake povprašam kdaj bi se lahko s takim besedilom srečali.</p>	<p>izrazijo svoja stališča in mnenja o obeh besedilih. Naštevajo značilnosti umetnostnih in neumetnostnih besedil, ugotovijo, da je odlomek iz učbenika za geografijo strokovno besedilo.</p>	<p>Dijak:</p> <ul style="list-style-type: none"> • razvija občutljivost za širši družbeni kontekst ob sprejemanju besedil;
Obravnava		
<p>Najprej se pogovorimo o značilnostih in vrstah strokovnih besedil. Prikažem drugo zdrsico. Ugotovimo, da nam strokovna besedila na najrazličnejše načine posredujejo človekovo vedenje ter da obravnavano predmetnost ter pojave poimenujejo s strokovnimi izrazi ali termini. Pri tem se navežemo tudi na socialno zvrst – žargon ter identifikacijo posameznika z določeno skupino oz. stroko. Dijakom pojasnim, da</p>	<p>Dijaki sodelujejo v razgovoru.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • razmišlja o izbiri jezika in njegovih različic (žargon);

<p>tako avtorji strokovnih kot publicističnih besedil izhajajo iz lastnih kulturnih okvirov.</p> <p>Dijakom razdelim odlomek o inuitskih jezikih iz znanstvene monografije (Priloga 2). Skupaj ga kritično razčlenimo:</p> <p>O čem govori besedilo? Komu je namenjeno? Kaj je inuktitut? Ali ste v besedilu zasledili še kakšen strokovni termin? Ste ga razumeli? Kako je poimenovano ljudstvo v besedilu? Ali ste slišali še za kakšno poimenovanje tega ljudstva? Za katerega? Se vam zdi kateri izmed izrazov neprimeren? Zakaj? Razmislite, če ste že bili v situaciji, ko so vam drugi nadelo oznako, ki vam ni bila všeč. Kako ste se ob tem počutili?</p> <p>Kaj je prispevalo k slabitvi inuitskega jezika? Kako se je njihov jezik spreminjal s prehodom iz tradicionalnega v sodobni način življenja? Zakaj mislite so se Inuiti borili, da bi svoj jezik obvarovali? Kaj vam pomeni materinščina? Ali je avtor Inuitom naklonjen ali ne? Po čem to veste?</p> <p>Na koncu še značilnosti strokovnega besedila potrdimo na osnovi izhodiščnega besedila.</p> <p>Dijakom povem, da bomo danes spoznali še publicistična besedila. Prikažem nov odstavek druge zdrsne, nato se z dijaki skupaj pogovorimo o značilnostih publicističnega besedila.</p>	<p>Dijaki preberjo odlomek. Po sprejemanju besedila se aktivno vključujejo v razgovor in kritično razmišljajo o lastni etični odgovornosti pri rabi jezika, osebni identifikaciji z materinščino, se seznanjajo s položajem jezika inuktitut, se ozaveščajo o naklonjenosti in nenaklonjenosti, odpravljajo morebitne predsodke ipd. Preko besedila spoznavajo tudi značilnosti strokovnega besedila.</p> <p>Dijaki preberjo besedilo in sodelujejo v razgovoru.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • se seznanja s kulturno določenostjo vsakega jezikovnega delovanja; • razvija zavest o lastni etični odgovornosti pri rabi jezika; • se ozavešča o naklonjenosti in nenaklonjenosti, stereotipih, predsodkih ipd.; • prepozna čustveno razsežnost v sporazumevanju; • razmišlja o pomenu materinščine za vsakega posameznika.
--	--	--

<p>Dijakom razdelim članek iz časopisa Delo z naslovom Inuiti na tankem ledu (Priloga 3). Dijaki ga preberejo, nato ga skupaj kritično razčlenimo:</p> <p>O čem govori besedilo? Kako si razlagate naslov besedila? Zakaj menite, da je takšen? Komu je besedilo namenjeno? Kdo je avtor? Kakšen je avtorjev odnos do upovedanega? Zakaj je besedilo nastalo? Zakaj je sporočevalec v besedilo vnesel tudi citata prebivalcev? Ali sporočevalec dejstva samo navaja ali jih tudi komentira? V besedilu poiščite primere subjektiviziranega ubeseditvenega besedišča. Kako so posledice globalnega segrevanja vplivale na tradicionalno življenje Inuitov? Ugotovimo, da besedilo sicer obravnava strokovno vsebino, a je po stilnih značilnostih bližje publicističnem.</p>		
Sinteza		
<p>Še enkrat preletimo obe besedili in ponovimo značilnosti strokovnih in publicističnih besedil.</p>	<p>Dijaki preletijo obe besedili in ob le-teh ponovijo značilnosti strokovnih in publicističnih besedil.</p>	
Nove naloge		
<p>Dijake prosim, da prevzamejo in se poskušajo vživeti v vlogo Inuitov. Zapišejo naj kratek strokovni članek o sebi ter o poudarijo kar se jim zdi bistveno.</p>	<p>Dijaki pišejo kratek članek iz perspektive Inuitov. Na koncu učne ure ga preberejo.</p>	

PRILOGE K UČNI PRIPRAVI

• Priloga 1: ppt predstavitev

zdrsnica 1

The slide is divided into two columns. The left column contains poetic lines, and the right column contains a geographical note. Below each column is a label.

Left Column:
Belo je šumenje rek
v mračnih tajgah Labradorja.
Daleč je megleni breg.
Vmes so hribi. Vmes so morja.

Je samoten borov gozd.
Je neskončni dih prostorja.
Je dišeča smolna skorja.
Je rdeči, zreli grozd.

Je zelena luč cipres,
razprostrta do obzorja.
So požari južnih zvezd.
In so hribi. In so morja.

Right Column:
Večino Arktike sestavlja Severno ledeno morje ter nekatera manjša morja (npr. Beringovo). Kopno površje je razdeljeno med več držav. Največji deli pripadajo Kanadi, Danski (Grenlandiji) in Rusiji. Pri tem gre bodisi za skrajne severne dele celin (Evrazije in Severne Amerike) bodisi za številne otoke in otočja. Kopno površje je večinoma plosko in nizko. Gorato površje je značilno predvsem za vzhodno Grenlandijo in vzhodne dele Kanadskega arktičnega arhipelaga (otočja).

Labels:
UMETNOSTNO BESEDILO (under the left column)
NEUMETNOSTNO BESEDILO (under the right column)

zdrsnica 2

The slide contains two sections. The first section is titled 'Značilnosti strokovnih besedil:' and lists two bullet points. The second section is titled 'Značilnosti publicističnih besedil' and lists two bullet points.

Značilnosti strokovnih besedil:

- obravnavajo strokovno vprašanje in obravnavano predmetnost ter pojave poimenujejo s **strokovnimi izrazi/termini**
- **natančnost, jasnost, enopomenskost in strokovnost**

Značilnosti publicističnih besedil

- besedila, ki so namenjena širši javnosti in so zato objavljena v množičnih občilih (tisk, televizija, radio, spletne strani, ipd.)
- različna po vsebini in značilnostih (najbolj tipična so poročevalska in oglaševalska besedila)

• Priloga 2: odlomek o inuitskih jezikih (strokovno besedilo)

Kljub temu da je bilo inuitsko prebivalstvo maloštevilčno, nikoli ni bilo nevarnosti, da bi inuitski jezik v celoti izginil. Nekaj narečij je sicer oslabelo, vendar so se v zadnjih letih s političnim prebujanjem Arktike nekateri spet okrepili.

Enega od glavnih jezikov, jupik, govorijo v jugovzhodni Aljaski – okoli 18 000 Inuitov ter tudi v Čukotki. Drugi, inupiak (v Kanadi ga imenujejo inuktitut) pa je razširjen od severne Aljaski pa vse do Grenlandije in ga govori okoli 66 000 Inuitov. Tisti, ki govorijo jupik in inupiak, se sicer zavedajo skupnega izvora obeh jezikov, vendar se med seboj ne razumejo. Obstojijo številna narečja jezika inupiak, ki jih lahko omejimo na deset glavnih. Čim bolj se tisti, ki govori določeno narečje, oddaljuje od območja, kjer ga uporabljajo, tem manj razume tudi druga narečja – razlike med njimi se torej večajo z naraščanjem zemljepisne razdalje. Vseeno je precejšnja podobnost – Inuit z območja Beaufortskega morja na severozahodu Kanade se lahko sporazumeva z Grenlandčani. To je posledica tega, da so bili včasih stiki med prebivalci v različnih državah na istih zemljepisnih dolžinah intenzivnejši kot pa med bolj južnimi in bolj severnimi skupinami v isti državi. Državne meje so v globoki Arktiki bolj malo pomembne.

Vse do prihoda belcev z juga inuktitut ni imel pisne oblike. Kolonizacija polarne Arktike v različnih obdobjih in z različnimi narodi oziroma državami je svoje posledice pustila tudi v razvoju pisave. Inuiti na Grenlandiji so uporabljali romansko abecedo že v sredini 18. stoletja, kanadski Inuiti pa niso znali pisati vse do konca 19. stoletja. Šele takrat je namreč duhovnik Peck, anglikanski misijonar, prenesel zlogovni pisalni sistem, prvotno razvit za Indijance Ojibway, na vzhodno Arktiko. Zlogovni sistem je uporabljal posamezne znake za predstavljanje zlogov (Basse, Jensen 1979). V zahodni Arktiki so drugi misijonarji razvili lastne romanske pisave za inuitski jezik. Z njimi so prevajali biblijo, obenem pa so v sorazmerno kratkem času opismenili vse prvotno prebivalstvo. Nastale so zanimive razmere – inuitsko prebivalstvo je bilo bolj izobraženo kot večina belcev, ki so prišli na Arktiko. Misijonarji, ki so Inuite učili brati in pisati in so tako imeli pomembno vlogo pri posodabljanju jezika, pa so v svoji drugi vlogi kot učitelji v misijonih inuitskim otrokom prepovedali govoriti materni jezik.

Tudi vladne internatske šole so prispevale k slabitvi inuitskega jezika, saj otroci, ki so ves čas govorili angleško ali francosko, niso več dovolj dobro obvladali maternega jezika, da bi se z njim lahko sporazumevali s starši.

Inuiti so vedeli, da morajo obvarovati svoj jezik pred izumrtjem, kar se je zgodilo številnim jezikom kanadskih Indijancev. 1960. leta je vlada najela lingvista Raymonda Gagneja, da ustvari standardno ortografijo. Predlagal je opustitev zlogovnega sistema ter namesto njega postavil romansko ortografijo, ki je bila logična in enostavna za učenje. Vendar pa so Inuiti njegov projekt razlagali kot napad na inuitski jezik ter so ga zavrnil.

Inuiti so želeli razviti tudi paninuitsko pisavo in jezik, vendar so možnosti bolj majhne. Vsaj za Kanado velja, da inuitske skupine želijo ohraniti svoje narečje in s tem svojo identiteto, tako da sporazum o tem, katero narečje bi pomenilo osnovo za standardni inuktitut, ni mogoč. Radio in televizija pa tudi na kanadski Arktiki povečujeta stopnjo medsebojnega razumevanja. Enako velja tudi za številna potovanja in obiske med Inuiti v različnih območjih in morda bo v prihodnosti prišlo tudi do standardnega inuktituta.

Tradicionalni jezik je s prehodom z lovskega načina življenja v stalne naselbine izgubil precejšen del lovskih izrazov, moral pa je vključiti nove izraze, ki opisujejo novo tehnologijo. Npr. satelit pomeni beseda »qangattaqtausimajuq«, kar bi pomenilo »narejen, da leti«.

Inuiti na tankem ledu

Podnebne spremembe Globalno segrevanje ogroža eno ključnih

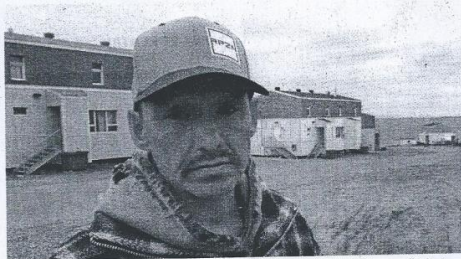
inuitskih življenjsko pomembnih tradicij

Prebivalci subarktične vasi Umiujak se z nostalgijo spominjajo starih časov, ko je sezona ribarjenja skozi odprtine, ki so si jih naredili v ledu, trajala tako dolgo, da so se lahko vsako leto pohvalili z obilnim ulovom. Tako je bilo pred (za to območje) pogubnimi vplivi podnebnih sprememb, ki so zagotovo na prvem mestu dolgega seznama nevarnosti, ki ogrožajo Inuite in njihov način življenja.

Inuiti, ki se morajo že dolga desetletja prilagajati različnih kulturnim in socialnim spremembam, so zdaj postali žrtve globalnega segrevanja, ki ogroža eno njihovih ključnih življenjsko pomembnih tradicij – vsakoletno ribarjenje skozi odprtine v ledu. »Rada imam ribarjenje v ledu in rada imam ikre. Vendar traja zdaj ribolovna sezona le nekaj tednov, saj je ledena ploskev iz leta v leto tanjša,« je potožila Nellie Tukuluk.

Zima, ki se je včasih začela oktobra ali novembra, se zdaj začne pozneje. Sneg se hitreje topi, poleg tega je na tem območju vse manj severnih jelenov. Nellie Tukuluk uči svoj materni jezik inuktitut v šoli, ki deluje v vasi, katere prebivalci so se večinoma že pred časom odrekli tradicionalnemu načinu oblačenja, starodavnim običajem in celo tradicionalno opremljenim domovnjem. V številnih domovih imajo televizorje, namesto bund s kapuco iz tjunljevke krzna pa tako najstniki kot odrasli raje nosijo džins, zapestne ure in bejbolske cepice.

Umiujak je odročna vas na obali Hudsonovega zaliva na vzhodu Kanade, torej na območju, ki se segreva dvakrat hitreje kot preostali del našega planeta. Letošnji jesen je obiskovalce od drugod tukaj pričakala velika skupina gradbenih strojev: cesta, ki vodi s travnatega letališča, se je sesedla, ker so se začela topiti trajno zamrznjena tla oziroma ledena plast, ki je sicer običajna podlaga za gradnjo cest in različnih poslopij na tej zemljepisni širini. Popravilo ceste je



Lucassie Kuki je eden od ribičev, ki se zaradi otoplitev težko preživljajo.

življenjskega pomena, saj je cesta, ki vodi do letališča, za približno štiristo prebivalcev edina povezava s preostalim svetom. Polet do Montreala traja štiri ure, seveda pa morajo biti za to tudi ustrezne vremenske razmere. Tik ob travnatem letališču stoji nekaj ducatov živobarvnih lesenih hiš. Svojevrsna vasica je začela nastajati pred približno tridesetimi leti, ko so se

sem preselili ljudje iz bližnjih naselij, potem ko so začeli tukaj izvajati različne hidroelektrične projekte.

Naselje ima policijsko postajo, bolnišnico, po dve živilski trgovini in cerkvi, televizijski stolp, območno radijsko postajo in nekaj odlagališč odpadkov. Ker število prebivalcev pospešeno narašča, je treba vse čas graditi nove hiše, vendar tudi pri tem nastaja vse več težav zara-

di zviševanja temperature zraka in nezanesljivih zamrznjenih tal. Tisti, ki že dolgo spremljajo razmere na tem območju, navajajo, da so prve poškodbe na tukajšnjih hišah opazili že kmalu po letu 2000. Danes skorajda ni poslopja, na katerem ne bi bilo vsaj nekaj večjih razpok.

V naselju Salut, ki leži severno od Umiujaka, se je porušil gasilski dom. Gradbeniki so morali, potem ko so položili podlago, počakati celo leto, preden so se lotili gradnje, je pojasnil Noah Inukpuk, upravitelj naselja. Pri vsem skupaj ne gre zgolj za taljenje poledenelih tal, spreminja se tudi življenje rastlin in živali, vodni cikel in snežna odeja. Po celotnem območju se pokritost z drevjem počasi, a vztrajno pomika proti severu. Okoli vasi Umiujak je tako zakrnela smreke izpodrivajo mahovini in lišaji, hkrati pa se tukaj pojavljajo za te kraje nove živalske vrste, kot so kanadski los, gozdni svizec in celo krastače.

Prvič v zgodovini se je to območje srečalo s toplotnimi valovi, in celo starejšim pripadnikom sku-

pnosti, ki so nekdaj veljali za zanesljive vremenoslovce, nič več ne uspe točno napovedati vremena. »Pazimo na to, da nismo predolgo zunaj, kadar je prevroč,« je povedala 22-letna Anita Inukpuk, ki o sebi pravi, da je ljubiteljica zime. »Lani nas je dosegel toplotni val, ki je trajal tri dni. Bala sem se, da me bo doletela vročinska kap. Bilo je okoli 29 do 30 stopinj Celzija. To je zame odločno preveč!«

Lucassie Kuki, 47-letni ribič, pa je povedal, da se zaradi vremenskih sprememb vse težje preživlja. »Kadar je vroče, skorajda ni rib, saj se umaknejo v globino. Poleg tega imamo vse poletje težave s komarji in muhami. Poletja postajajo vse bolj neznosna.« A za Inuite, ki imajo v svojem jeziku za sneg kar dvajset besed, je še veliko bolj pogubno to, da so zdaj zime kar dva meseca krajše. Led nastane pozneje in je tanjši, s tem pa tudi bolj krhek. Pred kratkim je lovec, ki se je peljal na motornih saneh, padel skozi led in izginil, je povedal okrajni svetnik Charlie Tuktu. »Ljudje si ne upajo privoščiti kampiranja,« je še dodal.

»Zdaj se v glavnem odpravljamo na enodneвно kampiranje, medtem ko smo včasih v naravi preživeli tudi ves teden.« Inuitom je poleg tega vse težje izslediti tjunlje, ki jih je zaradi taljenja ledu prav tako iz leta v leto manj. Kot poudarjajo znanstveniki, izginjajo tudi nekatere vrste kitov, in to predvsem zato, ker se je v zalivu nenadoma povečalo število kitov ubijalcev.

»Ko sem bil majhen, je moja babica govorila, da nekega dne tukaj ne bo več snega. Nisem ji verjel,« pravi Lucassie Tuktu, 50-letni učitelj kulture. »A nekatere tovrstne napovedi so se že uresničile in kaj lahko se zgodi, da čez čas tukaj v resnici ne bo več snega. Vse bolj se mi zdi, da se bo to zgodilo že kmalu.« Tako se torej ta mala skupnost, ki je že tako veliko izgubila, iz leta v leto srečuje z vse hujšimi problemi. »Včasih sem jezen, ker si svet nič kaj dosti ne prizadeva za zajezitev tega globalnega segrevanja,« pravi Charlie Tuktu. »Če bomo morali spremeniti svoj način življenja, ga bomo pač spremenili, a vse skupaj se dogaja tako hitro, prehitro ...« **AFP**

4.2. PRIMER UČNE PRIPRAVE ZA GEOGRAFIJO

Učna priprava št.: 2	Razred: 2. letnik	Datum: /
Šola: Gimnazija	Učitelj: Kristina Moičević	
Učna tema: Polarna območja		
Učna enota: Fizičnogeografske in družbenogeografske značilnosti polarnih območij		
Vzgojnoizobraževalni cilji: <i>1. Globalni/etapni V–I cilji</i> Dijak: <ul style="list-style-type: none">- kritično razmišlja o posledicah taljenja ledu na ekosistem in prebivalstvo;- ozavešča stereotipe o polarnih območjih;- spoznava kulturo, navade, vrednote in tradicijo ljudstev Arktike, zlasti Inuitov;- razmišlja o perspektivi avtohtonih prebivalcev Arktike in njihovem prehodu iz tradicionalnega v zahodnjaški način življenja;- se zaveda etične odgovornosti do marginaliziranih skupnosti in sočloveka;- se vživlja v položaj drugega in razmišlja z druge perspektive;- kulturno raznolikost razume kot vrednoto in se osvešča o možnosti vzajemne kulturne bogatitve;- se osvešča o nepravilni rabi nekaterih terminov (Eskim);- zavzema različne perspektive in o njih razmišlja;- razvija medkulturne kompetence. <i>2. Urni/operativni V–I cilji</i> Dijak: <ul style="list-style-type: none">- opiše fizično- in družbenogeografsko stereotipno podobo polarnih območij;- poimenuje in na zemljevidu pokaže obseg polarnih območij;- opiše bistvene razlike med Arktiko in Antarktiko;- opiše tundrski in polarni podnebni tip;		

- našteje značilnosti arktične tundre;
- opiše biodiverzitetu polarnih območij;
- navede vzroke in predvidene posledice podnebnih sprememb na taljenje ledu;
- opiše posledice taljenja ledu na ekosistem in avtohtono prebivalstvo;
- opiše kulturo arktičnih ljudstev in tradicionalen način življenja;
- vrednoti posledice izkoriščanja arktičnih ljudstev in poseganja v njihov način življenja..

Tip učne ure: usvajanje novih učnih vsebin.

Učne oblike:

<input checked="" type="checkbox"/>	frontalna	<input type="checkbox"/>	skupinska	<input type="checkbox"/>
<input checked="" type="checkbox"/>	v dvojicah	<input checked="" type="checkbox"/>	individualna	

Učne metode:

<input checked="" type="checkbox"/>	razgovor	<input checked="" type="checkbox"/>	razlaganje	<input checked="" type="checkbox"/>	prikazovanje
<input type="checkbox"/>	praktično delo	<input checked="" type="checkbox"/>	delo s tekstom	<input type="checkbox"/>	demonstriranje
<input type="checkbox"/>	eksperiment	<input checked="" type="checkbox"/>	delo s slikovnim materialom	<input type="checkbox"/>	_____

Učila: učbenik Svet: geografija za 2. letnik gimnazij. Ljubljana, Modrijan, 2010.; članek Inuiti na tankem ledu; ppt predstavitev; spletni posnetek »Inuit wisdom«; stenski zemljevid sveta.

Učni pripomočki: računalnik, LCD-projektor.

Literatura in korelacije:

- Senegačnik, J, 2010. Svet: geografija za 2. letnik gimnazij. Ljubljana, Modrijan, str. 132–135;
- članek Inuiti na tankem ledu.
- Posnetek »Inuit wisdom« URL: <http://video.nationalgeographic.com/video/exploreorg/inuit-wisdom-eorg> (citirano dne 18. 5. 2016);
- Ferfila, B., 2013. Severna Amerika – poti in stranpoti najmočnejše celine sveta. Ljubljana, Fakulteta za družbene vede, str. 234–340.
- Inuitsko mesto. URL: http://www.discoveringthearctic.org.uk/images/1img_nwne_houses.jpg (Citirano 19. 5. 2016);

- Moderni inuk. URL: <https://jasminebudak.files.wordpress.com/2010/09/rhoda.jpg> (Citirano 19. 5. 2016);
- Poletje v polarnem območju. URL: <http://www.virtualmuseum.ca/media/edu/EN/uploads/image/cd49tndrb47439.jpg> (Citirano 19. 5. 2016);
- Moderni čoln. URL: <http://4.bp.blogspot.com/-k0My-v8uD3w/UjCAKHfU3wI/AAAAAAAAAH3w/CXkODRLe68U/s1600/Hunter+1.jpg> (Citirano 19. 5. 2016);
- Motorne sani. URL: <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/e/ed/SnowmobilesYellowstone.jpg> (Citirano 19. 5. 2016);
- Stereotipen Inuit. URL: http://1granary.com/wp-content/uploads/2015/12/1granary_inuit.jpg (Citirano 19. 5. 2016);
- Iglu. URL: http://inuitshop9a.weebly.com/uploads/5/2/7/6/5276833/s178109765947555030_p1_i1_w1654.jpeg (Citirano 19. 5. 2016);
- Polarni medved. URL: <http://cdn1-www.craveonline.com/assets/uploads/gallery/top-10-stereotypes-about-canadians/175577552.jpg> (Citirano 19. 5. 2016);
- Tradicionalni čoln. URL: <http://s.hswstatic.com/gif/kayaking-2.jpg> (Citirano 19. 5. 2016);
- Pasja vprega. URL: http://www.arcticphoto.co.uk/Pix/BA/88/BA.0807-09_P.JPG (Citirano 19. 5. 2016);
- Poletje na Arktiki. URL: <http://thumbs.dreamstime.com/x/arctic-summer-landscape-16085057.jpg> (Citirano 19. 5. 2016);
- Tundra 1. URL: http://tea.armadaproject.org/Images/hochstrasser/hochstrasser_tundra4.JPG.jpg (Citirano 19. 5. 2016);
- Tundra 2. URL: http://www.fs.fed.us/wildflowers/regions/eastern/MountWashington/images/cowpasture_lg.jpg (Citirano 19. 5. 2016);
- Polarna lisica. URL: http://sciencenordic.com/sites/default/files/imagecache/620x/Brage%20B%20Hansen%20Arctic%20fox%20in%20spring_0.jpg (Citirano 19. 5. 2016);
- Polarni zajec. URL: <http://www.aitc.sk.ca/saskschools/arctic/animals/ahareSS.jpg> (Citirano 19. 5. 2016);
- Mrož. URL: <http://activehistory.ca/wp-content/uploads/2013/04/Noaa-walrus22-300x225.jpg> (Citirano 19. 5. 2016);
- Arktika leta 2050 brez ledu? URL: <http://www.rtv slo.si/okolje/arktika-leta-2050-brez-ledu/85266> (Citirano 19. 5. 2016);
- Permafrost. URL: <http://m.energitoday.com/uploads//2013/07/permafrost.jpg> (Citirano 19. 5. 2016);
- Pingvini. URL: <http://funnyandsmile.com/wp-content/uploads/2016/04/wild-animal-life-video-under-the.jpg> (Citirano 19. 5. 2016);
- Kit. URL: <https://i.ytimg.com/vi/ZfAVISna084/hqdefault.jpg> (Citirano 19. 5. 2016);
- Žuželka. URL: <https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcRMNX->

[Jky_WN-SNIcCVin2ORT0wxaLSLruf1q73V-PZXqOuy9qJBg](#) (Citirano 19. 5. 2016);

- Inuitska umetnost. URL: <http://www.historymuseum.ca/cmce/exhibitions/aborig/iqqaipaa/images/3-2.jpg> (Citirano 19. 5. 2016);
- Inuitski kajak. URL: <http://www.strangehistory.net/blog/wp-content/uploads/2013/02/kayaking.jpg> (Citirano 19. 5. 2016);
- Inuitska žena. URL: https://cognitivecaribou.files.wordpress.com/2014/03/mohave_woman_with_tattoos-154121226_large.jpg (Citirano 19. 5. 2016).

Novi pojmi: Arktika, Antarktika, arktična tundra, permafrost, inuk, inuiti.

Didaktične komponente učnega procesa:

- | | | |
|--|---|---|
| <input checked="" type="checkbox"/> priprava | <input checked="" type="checkbox"/> usvajanje | <input checked="" type="checkbox"/> ponavljanje in utrjevanje |
| <input type="checkbox"/> urjenje | <input type="checkbox"/> preverjanje in ocenjevanje | |

Čas	DELO UČITELJA	DELO DIJAKA	IZVEDBA UČNEGA PROCESA IN DOSEŽENI CILJI (oblike, metode, taksonomija, načela, cilji)
0 min	<p style="text-align: center;">UVODNA MOTIVACIJA</p> <p>Lepo pozdravljeni. Danes se bomo pogovarjali o območjih, kjer prav gotovo še nihče ni bil. Prikazala vam bom slike, vi pa poskusite uganiti za katera območja gre. Zdrsnica 1: Sodobno inuitsko mesto, Arktika poleti brez ledenega pokrova, ribič na modernem čolnu, Inuiti na motornih saneh ter inuitska ženska v moderni kuhinji.</p> <p>No, kaj pravite, za katero območje gre?</p> <p>Kaj pa če vam pokažem še te slike? Boste sedaj uganili? Zdrsnica 2: Tipične, stereotipne podobe polarnih območij, tj. severni medved, Inuit v tradicionalnem oblačilu in s pasjo vprego ter iglu.</p> <p>Zakaj mislite, da ste sedaj tako hitro ugotovili?</p> <p>Pa mislite, da so polarna območja samo to, kar običajno vidimo v revijah in časopisih?</p>	<p>Dijaki pozdravijo in poslušajo. Ogledajo si netipične slike s polarnih območij in poskušajo uganiti za katera območja gre.</p> <p>Dijaki morda ne prepoznajo polarnih območij.</p> <p>Dijaki takoj prepoznajo, da gre za polarna območja.</p> <p>Ker ste nam pokazali tipične slike, ki jih lahko vidimo vsepovsod.</p> <p>Ne, obstaja tudi druga plat polarnih območij, kot smo lahko videli na prvih slikah.</p>	<p>UČNE OBLIKE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • frontalna. <p>UČNE METODE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • prikazovanje; • razgovor. <p>TAKSONOMIJA:</p> <ul style="list-style-type: none"> • znanje; • razumevanje; • sinteza. <p>DIDAKTIČNA NAČELA:</p> <ul style="list-style-type: none"> • načelo nazornosti; • načelo sistematičnosti in postopnosti. <p>DOSEŽENI CILJI:</p> <p>Dijak:</p>

5 min	<p>Imate prav. Danes bomo spoznali prav to celotno sliko polarnih območij.</p> <p style="text-align: center;">USVAJANJE NOVE UČNE VSEBINE</p> <p>Če hočemo razumeti polarna območja v celoti, jih moramo najprej omejiti. Enega izmed dijakov prosimo, da pride pred stenski zemljevid. Skupaj pokažemo Arktiko (severno polarno območje) in Antarktiko (južno polarno območje).</p> <p>Poglejte na zemljevid. Kakšne so glavne razlike med obema območjima?</p> <p>Skupaj pridemo do ugotovitev, da je Arktika morje, obdano s celinami, Antarktika pa celina obdana z morjem. Zdrsnica 3: Arktika in Antarktika.</p> <p>Z dijaki ugotovimo, da ima Arktika milejše podnebje kot Antarktika (kontinentalnost, večje nadmorske višine) ter da so robni deli arktičnega kopna poseljeni sicer redkim, a stalnim prebivalstvom. Skupaj ugotovimo, da Arktiko omejujemo z območji severno od drevesne meje, ki skoraj povsem sovпада z julijsko izotermo 10°C. Večino Arktike sestavlja Severno ledeno morje ter nekaj manjših morij, največji deli kopnega površja Arktike pa pripadajo Kanadi, Danski in Rusiji. Antarktiko pa omejujemo z antarktično konvergenco.</p> <p>Z dijaki se pogovorimo o tem, kako je led na polarnih območjih sploh nastal. Dijakom pojasnim, da se je v geološki zgodovini našega planeta podnebje večkrat spreminjalo (podnebna nihanja). V obdobjih, ko so se</p>	<p>Dijaki poslušajo.</p> <p>Dijaki poslušajo. Eden pride pred stenski zemljevid in pokaže na Arktiko in Antarktiko.</p> <p>Dijaki gledajo na zemljevid.</p> <p>Dijaki si ogledajo sliko Arktike in Antarktike poleti in pozimi.</p> <p>Dijaki aktivno sodelujejo v razgovoru.</p> <p>Dijaki odprejo učbenike na str. 132. Sodelujejo v razgovoru.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • opiše stereotipno podobo polarnih območij. <p>UČNE OBLIKE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • frontalna; • individualna. <p>UČNE METODE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • prikazovanje; • razgovor; • delo s tekstom; • delo s slikovnim materialom. <p>TAKSONOMIJA:</p> <ul style="list-style-type: none"> • znanje; • razumevanje; • sinteza; • analiza. <p>DIDAKTIČNA NAČELA:</p> <ul style="list-style-type: none"> • načelo nazornosti; • načelo sistematičnosti in
-------	--	---	--

temperature močno znižale (ledene dobe), se je na polarnih območjih začel kopičiti led. V učbeniku si na str. 132 ogledamo grafikon, ki prikazuje kolebanje temperatur v zadnjih 66 milijonih let.

Zdrsnica 3: Arktika in Antarktika. Z dijaki primerjamo še obseg poledenitve. Ugotovimo, da se Arktika z Antarktiko ne more primerjati, saj so ledene plošče debele le nekaj metrov, poleti pa je več kot tri petine kopnega brez ledu. O veliki kontinentalni poledenitvi lahko govorimo le na Grenlandiji (debelina okoli 2000 m).

Dijakom pojasnim in na stenskem zemljevidu pokažem, da Antarktiko delimo na Vzhodno in Zahodno, razložim jim debelino in pomen ledenega pokrova za ves svet. Skupaj razmišljamo, kaj bi se zgodilo, če bi se ves led stopil ter kakšne so posledice globalnega segrevanja na taljenje ledu.

Zdrsnica 4: Arktično podnebje (tundrski podnebni tip). Ugotovimo, da se na Arktiki pojavljata 2 podnebna tipa: tundrsko in polarno. Pogovorimo se o razlikah med obema ter si ogledamo klimograma v učbeniku na str. 133. V zvezi s podnebjem razložimo še biosfero (arktična tundra in značilne živali).

Dijakom prikažem izsek članka z naslovom *Arktika leta 2050 brez ledu?* (Priloga 1, zdrsnica 4) v katerem je komentar Lučke Kajfež Bogataj o trenutnem stanju na Arktiki. Prosim jih, da razložijo, kaj pomeni povratna zanka ter jih spodbujam h kritičnem razmišljanju o trajnostnem ravnanju z okoljem ter

Dijaki si ogledajo slike Arktike pozimi in poleti ter debelino ledenega pokrova primerjajo s tistim na Antarktiki.

Dijaki kritično razmišljajo in ugotavljajo, kakšne so posledice globalnega segrevanja na taljenje ledu.

Dijaki primerjajo tundrski in polarni podnebni tip. Ogledajo si slike arktične tundra, naštejejo značilnosti. Ogledajo si živalstvo.

Dijaki preberjo odlomek članka. Razložijo, da je pozitivna povratna zanka proces, ki sam sebe krepi – v primeru polarnih območij gre za proces, ko ob

postopnosti.

DOSEŽENI CILJI:

Dijak:

- poimenuje in na zemljevidu pokaže obseg polarnih območij;
- opiše bistvene razlike med Arktiko in Antarktiko;

- opiše tundrski in polarni podnebni tip;

- našteje značilnosti arktične tundre;

- navede vzroke in predvidene posledice podnebnih sprememb na taljenje ledu;

25 min	<p>posledicah globalnega segrevanja za ekosistem Arktike.</p> <p>Zdrsnica 5: Arktično podnebje (polarni podnebni tip). Dijakom pojasnim, da je na Antarktiki polarni podnebni tip, pogovorimo se tudi o biotski raznovrstnosti Antarktike ob ogledu slik na zdrsnici.</p> <p>Dijake povprašam o tem, kaj lahko storimo kot posamezniki, kot skupnost ter kaj na globalnem nivoju za ublažitev podnebnih sprememb.</p> <p>Dijake vprašam, ali so polarna območja poseljena (spomnim jih na uvodne slike). Skupaj ugotovimo, da na Arktiki bivajo stalno naseljena arktična ljudstva, ki so razvili svojevrsten način življenja. Okoli 60.000 je Inuitov z Aljaske, Kanade in Grenlandije, v Jukonu živi ljudstvo Kučinov, malce severneje pa Inuvialuiti. Na severu Skandinavije živi okoli 50.000 pripadnikov ljudstva Sami, v sibirski Arktiki pa živijo Neneti, Jakuti in Čukci. Kljub politični razdeljenosti Arktike, lahko govorimo o podobnem območju – fizični ustroj ljudi, njihova kultura, jezik, zgodovina, celo skupna usoda ljudi in pokrajine povezuje Arktiko v celoto. Danes bomo več spregovorili o načinu življenja in kulturi ljudstva, ki mu rečemo Inuiti oz. Inuk (v ednini),</p>	<p>topljenju ledu morje postaja toplejše in posledično se led tali še hitreje. Dijaki vrednotijo pomen trajnostnega ravnanja z okoljem. Razmišljajo tudi o posledicah globalnega segrevanja za ekosistem Arktike.</p> <p>Dijaki si ogledajo slike na zdrsnici in povzemajo glavne poteze biodiverzitete Antarktike.</p> <p>Dijaki razmišljajo in sodelujejo v razgovoru.</p> <p>Dijaki sodelujejo v razgovoru.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • pozna biodiverzitetu polarnih območij;
--------	---	--	--

precej podobno pa so v preteklosti živela tudi preostala arktična ljudstva. Razložimo, da bodo ponekod morda še vedno srečali poimenovanje Eskim za Inuka, vendar je to zanje žaljivo, zato tega termina sami ne bomo uporabljali. Pozovem jih, naj razmislijo, ali so bili kdaj v situaciji, ko so jim ljudje iz drugih kultur in narodnosti nadeli določeno ime ter kako so se ob tem počutili.

Kaj že veste o inuitski kulturi?

Povabim jih k ogledu posnetka »Inuit wisdom«.

Po ogledu posnetka, dijake povprašam o inuitski kulturi ter o glavnih razlikah med tradicionalnem in sodobnem načinu življenja.

Zdrsnica 6: Arktični ljudje. Dijakom razložim, da se prvi ljudje na Zemlji niso razvili v tem surovem arktičnem podnebju, temveč so se sem v obliki plemen naselili. Postopoma so se navadili na mrzlo podnebje, veliko pa je k temu pripomogla tudi iznajda ognja. Danes se predvideva, da jih je okoli 200.000 in poseljujejo območja Aljaske, Kanade, Grenlandije ter evroazijsko sibirsko Arktiko.

Inuiti so bili lovci, saj je bila to edina možnost, da preživijo. Nekoč so lovili vse arktične živali razen orke, vendar je bil (in še vedno je) tjulenj najpomembnejši, ker je bil vsestransko uporaben – za hrano, olje za ogrevanje in luč, koža za obleko in kosti za orodje. Ker so se tisočletja ukvarjali z lovom, so se instinktivno naučili brati vse znake narave, tudi

Dijaki si ogledajo posnetek.

Dijaki sodelujejo v razgovoru.

Dijaki poslušajo.

Dijaki poslušajo.

• opiše kulturo Inuitov in tradicionalen način življenja;

rastline, sestavo oblakov, smer vetra, obroč okoli sonca, hrustljivost snega ali suhost ledu.

Lovci so potrebovali tudi prevozno sredstvo in prav gotovo vam je podoba Inuka v pasji vpregi znana. Zanimivo je tudi to, da je lovec na tak način tudi meril dolžino poti – tj. čas, ki ga je potreboval za pot s pasjo vprego desetih močnih psov, s srednje težkim tovorom ob idealnih razmerih. Razmislite, zakaj je temu tako. Kako vi merite dolžino poti?

Za lov so uporabljali tudi slavne kajake, ki veljajo za najboljše enosedezne čolne na svetu. Bili so dolgi, ozki in lahki, narejeni po meri lastnika ter izjemno nizki. S pomočjo kajakov so lovili tjulnje, mrože in severne medvede.

V posnetku ste videli starejšo gospo, ki je govorila v posebnem jeziku. Se kdo spomni, kako se jeziku reče in kakšne težave ima gospa z današnjim komuniciranjem.

Ali je pomembno, da ljudstva ohranjajo svoj lastni jezik? Kaj vam pomeni slovenščina?

Inuitska verska prepričanja so bila podobna prepričanju drugih manjših skupin ljudi, ki so prebivali ločeno in brez stikov z večjo družbo. Bitja in pojave v okolju so si razlagali kot človeku podobna, spoštovali so božanstva (morje, zrak, luna), verjeli so v pravilno obnašanje in spoštovanje do živali, ki so se navsezadnje pustile lovce ujeti. Tudi umetnost je bila povezana z naravo, petje in plesom, izdelovali so

Dijaki poslušajo in sodelujejo v razgovoru.

Dijaki poslušajo.

Inuktitut. Mladi ga ne govorijo več.

Dijaki razmišljajo o lastni kulturni identiteti in sodelujejo v razgovoru.

Dijaki poslušajo.

40 min	<p>kulturne kipce in maske, ženske pa so si na izredno boleč način tetovirali obraze.</p> <p>Za Inuite je bilo značilno tudi življenje v skupnosti, to je tudi eden izmed glavnih razlogov, da so lahko obstali v tako težkem okolju. Razmislite, kako se tak način življenja razlikuje s poudarkom individualizacije v zahodnem svetu.</p> <p>V 17. stoletju je kot v vse druge manj razvite dele sveta tudi v Arktiko prišel beli človek. Razmislite, kakšen interes je tu imel ter kako je vplival na življenje Inuitov. Njihov položaj primerjajte z ameriškimi staroselci. Razmislite, zakaj jih večina danes živi od socialne podpore ter kakšen je sodoben način življenja Inuitov.</p> <p>Preberite članek Inuiti na tankem ledu (Priloga 2).</p> <p>Razmislite kakšne posledice ima globalno segrevanje na življenje Inuitov.</p> <p style="text-align: center;">PONAVLJANJE</p> <p>S sošolcem se razdelita v pare. Eden od vaju naj prevzame vlogo Inuka, drugi vlogo evropskega lovca</p>	<p>Dijaki poslušajo in sodelujejo v razgovoru.</p> <p>Dijaki razmišljajo in sodelujejo v razgovoru:</p> <p>lovci na kite so iskali hiter zaslužek; prinos bolezni, tobaka in alkohola; iztrebljanje kitov in mrožev (še večje pomanjkanje za Inuite); polarne raziskovalce je gnala želja po slavi; lovci in trgovci so spremenili način lova z novim orodjem, prišli so misijonarji, ki inuitske kulture niso razumeli ipd.</p> <p>Dijaki berejo članek.</p> <p>Dijaki sodelujejo v razgovoru.</p> <p>Dijaki se razdelijo v pare in</p>	<p>• vrednoti posledice izkoriščanja Inuitov in poseganja v njihov način življenja.</p> <p>UČNE OBLIKE:</p>
--------	---	--	---

<p>na kite. Poskusite se vživeti v svojo vlogo, vsak od vaju pa naj zagovarja svoje stališče ob prihodu evropskega lovca v Arktiko in svoj prav. Vsak naj si zamisli vsaj tri argumente. Nato skupaj razmislita o tem, kdo od vaju je imel na voljo več argumentov in zakaj.</p>	<p>pričnejo z igro vlog.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • delo v dvojicah. <p>UČNE METODE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • razgovor. <p>TAKSONOMIJA:</p> <ul style="list-style-type: none"> • znanje; • razumevanje; • uporaba. <p>DIDAKTIČNA NAČELA:</p> <ul style="list-style-type: none"> • načelo aktivnosti. <p>DOSEŽENI CILJI:</p> <p>Dijak:</p> <ul style="list-style-type: none"> • zavzame različne perspektive in o njih razmišlja.
--	------------------------------	--

PRILOGE K UČNI PRIPRAVI

• Priloga 1: ppt predstavitev

zdrsnica 1



zdrsnica 2



zdrsnica 3

ARKTIKA

ANTARKTIKA

Kakšne so posledice taljenja ledu zaradi globalnega segrevanja?

zdrsnica 4

PODNEBJE:

- Arktika: **tundrski in polarni** podnebni tip

arktična tundra

Kaj to pomeni za ekosistem Arktike?

"Antarktika je osamljena celina in vsaj do pred kratkim smo mislili, da bo segrevanje potekalo počasneje. Človeštvo pa zdaj prehituje rezultate modelov. Prazgodnji pa je reči, da so se tam začeli nepovratni procesi za podnebje." pravi naša sogovornica in dodaja: "Z veliko gotovostjo pa to trdimo za arktični svet, kjer se posebejno topi morski led. Arktični led ohranja polarne predel hladne, saj led povprečno kar 80 % sončnega sevanja odbije nazaj v vesolje. Morska površina brez ledu pa nasprotno vpija kar 90 % prispelega sončnega sevanja in se zato lahko segreva. Če topeljujo morskega ledu začne hitro delovati površna zanka, ki sama seboj kumpi: manj je ledu, toplejše je morje in led se tali še hitreje. Točno to se zdaj dogaja na ARKTICI."

zdrsnica 5

PODNEBJE:

- Antarktika: **polarni** podnebni tip

permafrost

Kaj lahko storimo za ublažitev podnebnih sprememb?

zdrsnica 6

ARKTIČNI LJUDJE – INUITI

- okoli 200.000 ljudi različnih plemen s skupno kulturo, jezikom, zgodovino in usodo
- tradicionalni način življenja: lovci (tjulni), pasje vprege, inuitska vera, jezik, umetnost
- življenje v skupnosti
- iznajdbe: eskimski kajak

- prihod belega človeka na Arktiko: lovci na kite (izkoriščanje, bolezni, alkohol in tobak), polarni raziskovalci, trgovci, misijonarji

Inuiti na tankem ledu

Podnebne spremembe Globalno segrevanje ogroža eno ključnih

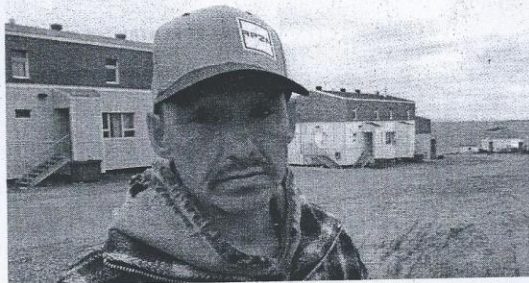
inuitskih življenjsko pomembnih tradicij

Prebivalci subarktične vasi Umuijak se z nostalgijo spominjajo starih časov, ko je sezona ribarjenja skozi odprtine, ki so si jih naredili v ledu, trajala tako dolgo, da so se lahko vsako leto pohvalili z obilnim ulovom. Tako je bilo pred (za to območje) pogubnimi vplivi podnebnih sprememb, ki so zagotovo na prvem mestu dolgega seznama nevarnosti, ki ogrožajo Inuite in njihov način življenja.

Inuiti, ki se morajo že dolga desetletja prilagajati različnim kulturnim in socialnim spremembam, so zdaj postali žrtve globalnega segrevanja, ki ogroža eno njihovih ključnih življenjsko pomembnih tradicij – vsakoletno ribarjenje skozi odprtine v ledu. »Rada imam ribarjenje v ledu in rada imam ikre. Vendar traja zdaj ribolovna sezona le nekaj tednov, saj je ledena ploskev iz leta v leto tanjša,« je potožila Nellie Tukaluk.

Zima, ki se je včasih začela oktobra ali novembra, se zdaj začne pozneje. Sneg se hitreje topi, poleg tega je na tem območju vse manj severnih jelenov. Nellie Tukaluk uči svoj materni jezik inuktitut v šoli, ki deluje v vasi, katere prebivalci so se večinoma že pred časom odrekli tradicionalnemu načinu oblačenja, starodavnim običajem in celo tradicionalno opremljenim domovnjem. V številnih domovih imajo televizorje, namesto bund s kapuco iz tjunljevga krzna pa tako najstniki kot odrasli raje nosijo džins, zapestne ure in bejbolske čepice.

Umuijak je odročna vas na obali Hudsonovega zaliva na vzhodu Kanade, torej na območju, ki se segreva dvakrat hitreje kot preostali deli našega planeta. Letošnjo jesen je obiskovalce od drugod tukaj pričakala velika skupina gradbenih strojev: cesta, ki vodi s travnatega letališča, se je sesedla, ker so se začela topiti trajno zamrznjena tla oziroma ledena plast, ki je sicer običajna podlaga za gradnjo cest in različnih poslopij na tej zemljepisni širini. Popravilo ceste je



Lucassie Kuki je eden od ribičev, ki se zaradi otoplitev težko preživljajo.

življenjskega pomena, saj je cesta, ki vodi do letališča, za približno štiristo prebivalcev edina povezava s preostalim svetom. Polet do Montreala traja štiri ure, seveda pa morajo biti za to tudi ustrezne vremenske razmere. Tik ob travnatem letališču stoji nekaj ducatov živobarvnih lesenih hiš. Svojevrsna vasica je začela nastajati pred približno tridesetimi leti, ko so se

sem preselili ljudje iz bližnjih naselij, potem ko so začeli tukaj izvajati različne hidroelektrične projekte.

Naselje ima policijsko postajo, bolnišnico, po dve živilski trgovini in cerkvi, televizijski stolp, območno radijsko postajo in nekaj odlagališč odpadkov. Ker število prebivalcev pospešeno narašča, je treba ves čas graditi nove hiše, vendar tudi pri tem nastaja vse več težav zara-

di zviševanja temperature zraka in nezanesljivih zamrznjenih tal. Tisti, ki že dolgo spremljajo razmere na tem območju, navajajo, da so prve poškodbe na tukajšnjih hišah opazili že kmalu po letu 2000. Danes skorajda ni poslopja, na katerem ne bi bilo vsaj nekaj večjih razpok.

V naselju Saluit, ki leži severno od Umuijaka, se je porušil gasilski dom. Gradbeniki so morali, potem ko so položili podlago, počakati celo leto, preden so se lotili gradnje, je pojasnil Noah Inukpuk, upravitelj naselja. Pri vsem skupaj ne gre zgolj za taljenje poledenelih tal, spreminja se tudi življenje rastlin in živali, vodni cikel in snežna odeja. Po celotnem območju se pokritost z drevjem počasi, a vztrajno pomika proti severu. Okoli vasi Umuijak že tako zakrmele smreke izpodrivajo mahovi in lišaji, hkrati pa se tukaj pojavljajo za te kraje nove živalske vrste, kot so kanadski los, gozdni svizec in celo krastača.

Prvič v zgodovini se je to območje srečalo s toplotnimi valovi, in celo starejšim pripadnikom sku-

pnosti, ki so nekdaj veljali za zanesljive vremenoslovce, nič več ne uspe točno napovedati vremena. »Pazimo na to, da nismo predolgo zunaj, kadar je prevroče,« je povedala 22-letna Anita Inukpuk, ki o sebi pravi, da je ljubiteljica zime. »Lani nas je dosegel toplotni val, ki je trajal tri dni. Bala sem se, da me bo doletela vročinska kap. Bilo je okoli 29 do 30 stopinj Celzija. To je zame odločno preveč!«

Lucassie Kuki, 47-letni ribič, pa je povedal, da se zaradi vremenskih sprememb vse težje preživlja. »Kadar je vroče, skorajda ni rib, saj se umaknejo v globino. Poleg tega imamo vse poletje težave s komarji in muhami. Poletja postajajo vse bolj neznosna. « A za Inuite, ki imajo v svojem jeziku za sneg kar dvajset besed, je še veliko bolj pogubno to, da so zdaj zime kar dva meseca krajše. Led nastane pozneje in je tanjši, s tem pa tudi bolj krhek. Pred kratkim je lovec, ki se je peljal na motornih saneh, padel skozi led in izginil, je povedal okrajni svetnik Charlie Tuktu. »Ljudje si ne upajo privoščiti kampiranja,« je še dodal.

»Zdaj se v glavnem odpravljamo na enodnevno kampiranje, medtem ko smo včasih v naravi preživeli tudi ves teden.« Inuitom je poleg tega vse težje izslediti tjunlje, ki jih je zaradi taljenja ledu prav tako iz leta v leto manj. Kot poudarjajo znanstveniki, izginjajo tudi nekatere vrste kitov, in to predvsem zato, ker se je v zalivu nenadoma povečalo število kitov ubijalcev.

»Ko sem bil majhen, je moja babica govorila, da nekega dne tukaj ne bo več snega. Nisem ji verjel,« pravi Lucassie Tuktu, 50-letni učitelj kulture. »A nekatere tovrstne napovedi so se že uresničile in kaj lahko se zgodi, da čez čas tukaj v resnici ne bo več snega. Vse bolj se mi zdi, da se bo to zgodilo že kmalu.« Tako se torej ta mala skupnost, ki je že tako veliko izgubila, iz leta v leto srečuje z vse hujšimi problemi. »Včasih sem jezen, ker si svet nič kaj dosti ne prizadeva za zaježitev tega globalnega segrevanja,« pravi Charlie Tuktu. »Ce bomo morali spremeniti svoj način življenja, ga bomo pač spremenili, a vse skupaj se dogaja tako hitro, prehitro ...« AFP

5. ZAKLJUČEK

Večkulturnost ni pravzaprav nič novega, saj je družba večkulturna že od nekdaj, res pa je, da se o tem nikoli ni toliko govorilo kot danes. Da bi pripadniki različnih kultur in etničnih skupin lahko živeli v sožitju, potrebujemo razvite medkulturne kompetence, ki jih z enokulturnim/monokulturnim izobraževanjem ne moremo razviti. Načrtovalci pedagoških politik zato predlagajo medkulturno izobraževanje, ki ima dolgoletno tradicijo v Združenih državah Amerike. Diskriminacija črncev v 50. letih 20. stoletja je pripeljala do gibanja za državljanske pravice, kar je spodbudilo gibanja tudi drugih zatiranih skupin v Združenih državah, Kanadi in Avstraliji. V sedemdesetih letih se je medkulturno izobraževanje začelo tudi v Evropi, najprej v Veliki Britaniji.

V diplomskem delu smo predstavili značilnosti in koncept medkulturnega izobraževanja po Banksu in Bennettovi. Raziskovalca medkulturnega izobraževanja namenjata posebno pozornost temam, kot so pedagogika enakopravnosti in enakosti, ki temelji na zagotavljanju enakih možnosti za vse učence, odpravljanje predsodkov, stereotipov in rasizma, odmik od etnocentrizma in prenova kurikula ter razvijanje medkulturnih kompetenc. Pomemben cilj medkulturnega izobraževanja je, da te kompetence razvijajo tudi pedagoški delavci, saj so šole tudi prve prave intergratorke priseljencev. V razredu se učitelji srečujejo z etničnimi in kulturnimi razlikami, zato je pomembno, da znajo z njimi upravljati. Potrebujemo pa jih tudi učenci, saj se medkulturna srečanja dogajajo v njihovi soseski, ko gredo preko meja, v širših interakcijah z ljudmi, preko medijskih kanalov ipd. Tudi po mnenju Evropske komisije gre za ključne kompetence za vseživljenjsko učenje. Med tiste najpomembnejše sestavine medkulturne kompetence avtorji prištevajo empatijo, zavedanje lastne kulturne identitete, znanje o drugih kulturah, njihovih navadah in tradicijah, tolerantnost (strpnost), odprtost za nove izkušnje, kulturne realnosti in različne perspektive, upoštevanje različnih mnenj, ki izhajajo iz kulturnih razlik, sposobnost prilagajati se vrednotam drugih, etično obnašanje, interpersonalne veščine, povnanjanje in samoizražanje ter občutek za humor, ki lahko razreši marsikateri medkulturni konflikt.

Razviti jih moramo, da bi uspešno sobivali v večkulturnem svetu in preprečili medkulturne konflikte, poleg tega pa so tudi prvi pogoj za uspešen medkulturni dialog, ki vodi v dolgotrajni mir na svetu. V diplomskem delu smo se med drugim spraševali tudi o tem kako in na kakšen način jih razvijamo. Številni avtorji poudarjajo, da je treba vsebine medkulturnega izobraževanja vključiti v učne načrte in učbenike, veliko pozornosti pa namenjajo tudi učiteljem, ki morajo delovati kot medkulturne osebe, imeti znanje o različnih kulturah, medkulturni komunikaciji in pridobivanju medkulturnih kompetenc, poznati ustrezne metodične in izobraževalne pristope ter imeti visoke etične standarde.

Pouk slovenščine in geografije sta z medkulturnostjo povezana že s samo naravo obeh učnih predmetov. Pri pouku slovenščine smo govorili o dveh vidikih; tj. poučevanje slovenščine kot J1 in kot J2, pa tudi o notranji in zunanji/nacionalni medkulturnosti. Opredelili smo kognitivni in kritični komunikacijski pouk, znotraj katerega se je koncept funkcionalne zmožnosti nadgradilo v koncept kritične sporazumevalne zmožnosti, ki je kot načelno izhodišče opredeljena tudi v učnem načrtu, njena bistvena sestavina pa je kritična zavest o identitetni vlogi jezika (kulturna

zavest). Tudi pouk geografije od temeljne osnovnošolske ravni naprej jasno vzpostavlja odnos do problematike večkulturnosti in medkulturnosti, saj je ob obravnavi domačih regij geografija že sama po sebi usmerjena navzven – v svet. Spoznavanje vrednot in ljudi doma in po svetu skozi geografske učne vsebine pripomore k razumevanju med narodi ter spoštovanju drugačnosti.

V empiričnem delu smo analizirali veljavne učne načrte za slovenščino in geografijo v splošnih, klasičnih in strokovnih gimnazijah ter analize gimnazijskih učbenikov za slovenščino in geografijo po Katalogu učbenikov za šolsko leto 2015/16. Analiza prenovljenih učnih načrtov je pokazala, da sta oba vsaj načelno naravnana k usvajanju kulturne in medkulturne zmožnosti, kljub temu da se ta pojavlja v večji meri zgolj deklarativno. V učnem načrtu za slovenščino je kljub načelnemu poudarjanju kritičnega modela pouka poudarek še vedno pretežno na funkcionalni sporazumevalni zmožnosti, temeljno merilo sporazumevanja učinkovitost, sporazumevalna in identitetna vloga jezika pa sta še vedno razumljeni ločeno. Tudi v učnem načrtu za geografijo je v opredelitvi predmeta kljub načelnemu poudarjanju družbene in etnične odgovornosti, ta še vedno vezana predvsem na kognitivni del zavesti in ima deklarativen značaj.

Z analizo učbenikov za predmeta slovenščina (jezikovni pouk) in geografija po Katalogu učbenikov za šolsko leto 2015/2016 smo ugotovili, da je vključenost medkulturnih vsebin še vedno na relativno nizkem nivoju, se pa vsekakor kažejo individualne razlike med učbeniki samimi. Načeloma novejši učbeniki izkazujejo večjo tendenco k medkulturnosti kot starejši. Sporazumevalna zmožnost v učbenikih za slovenščino večinoma ostaja na funkcionalni ravni, poleg tega se vse sestavine medkulturne kompetence ne razvijajo v enaki meri. Poudarek je na poznavanju sociolingvističnega položaja slovenščine, na potrebi po razmisleku o izbiri jezika in njegovih različic in prepoznavanju čustvene razsežnosti v sporazumevanju, medtem ko je zelo malo pozornosti v učbenikih posvečeno razvijanju občutljivosti za širši družbeni kontekst, ozaveščanje o naklonjenosti in nenaklonjenosti, stereotipih in predsodkih, presojanju kulturno zaznamovanih rab jezika, zlasti pa razvijanju zavesti o lastni etični odgovornosti pri rabi jezika. Tudi analiza gimnazijskih učbenikov za geografijo je pokazala individualne razlike med njimi samimi, načeloma pa zaključujemo, da kulturna raznolikost v učbenikih še vedno ni razumljena kot vrednota temveč kot problem, mestoma se utrjujejo stereotipi in predsodki, sploh v poglavjih o Afriki, odmik od etnocentrizma pa je zaznati v manjši meri. Je pa v večini učbenikov perspektiva marginaliziranih ljudstev dobro vključena, sploh v poglavjih o Latinski in Severni Ameriki ter Avstraliji.

Kako medkulturnost pojmujejo gimnazijski učitelji slovenščine in geografije, kakšen pomen ji pripisujejo, kako pogosto pri pouku težijo k njenemu razvijanju ter katera učila pri tem uporabljajo, predvsem pa kakšna stališča imajo sami do kulturne raznolikosti, nas je zanimalo v zadnjem delu empiričnega dela. Analiza odgovorov, pridobljenih s pomočjo anketnega vprašalnika, je pokazala, da se gimnazijski učitelji slovenščine in geografije dobro zavedajo, da lahko pri pouku pomembno vplivajo na razvijanje sestavin medkulturne kompetence pri dijakih, vendar pa so izkazali negotovost kar se tiče znanja o različnih kulturah, medkulturni komunikaciji in pridobivanju medkulturnih kompetenc ter poznavanja ustreznih kulturno odgovornih metodičnih in izobraževalnih pristopov. Gimnazijski učitelji slovenščine in geografije se ne počutijo dovolj usposobljene za poučevanje slovenščine kot J2 oz. za poučevanje dijakov iz različnih kulturnih ozadij in si v veliki večini želijo dodatna izobraževanja na to temo.

Diplomsko delo tako zaključujemo z mnenjem, da se v Sloveniji model medkulturnega izobraževanja še ne uresničuje v celoti. Zagotovo je premalo časa namenjeno usposabljanju učiteljev za znanje o medkulturni kompetenci, poleg tega pa je potrebno vsebine medkulturnega izobraževanja intenzivneje vključiti tudi v učne načrte in učbenike. Takšne vrste izobraževanje nam ne pomaga samo urejati odnosov med različnimi kulturnimi skupinami v razredu, ampak nam pomaga narediti družbo bolj strpno, odprto in demokratično, kar v sodobnem času še kako potrebujemo.

6. SUMMARY

Although multiculturalism is nothing new, as it has always been a part of society, it is true that in the past it was not discussed as much as it is nowadays. In order for members of different cultures and ethnicities to coexist in harmony, they need to have intercultural competences developed, which cannot be achieved with monocultural education. Therefore, the developers of pedagogical policies propose intercultural education, which has a long tradition in USA. The discrimination of African Americans in the 1950s led to the Civil Rights Movement, which initiated social movements of other repressed civil groups in USA, Canada and Australia. In the 1970s, intercultural education also started in Europe, first in Great Britain.

The thesis presents the features and concept of intercultural education in accordance with Banks and Bennett. These two researchers of intercultural education place special emphasis on topics such as the pedagogy of equity and equality, which is based on ensuring the same opportunities for all learners, eliminating prejudices, stereotypes and racism, moving away from ethnocentrism and the renewal of the curriculum, as well as developing intercultural competences. An important aspect of intercultural education is also that the teaching staff also develops these competences, as schools provide the first real integration of immigrants. As teachers are faced with ethnic and cultural differences in the classroom, it is important for them to know how to manage them. However, learners need these competences, as intercultural encounters also take place in their neighbourhood, when they cross borders, in broader interactions with people, through media channels, etc. The European Commission also deems intercultural competences of key importance for lifelong learning. According to the authors, the most important features of intercultural competence comprise empathy, the awareness of one's own cultural identity, the knowledge of other cultures, their customs and tradition, tolerance, openness for new experience, cultural reality and different perspectives, consideration of different viewpoints, deriving from cultural differences, the ability to adjust to the values of others, ethical behaviour, interpersonal skills, externalising and expressing oneself and having a sense of humour, which can solve many a cultural conflict.

Intercultural competences have to be developed in order to coexist in a multicultural world and prevent intercultural conflicts. They also represent the first condition for a successful intercultural dialogue, which leads to long-term peace in the world. The thesis also addresses the question of ways of developing such competences. Several authors emphasise the importance of including intercultural content into curriculums and textbooks. They also focus extensively on teachers, who have to function as intercultural individuals, need to have the knowledge of various cultures and intercultural communication, as well as attain intercultural competences, be familiar with methodological and educational approaches and have high ethical standards.

Interculturalism is an integral part of the subject matter of both Slovene and Geography instruction. There are two aspects to teaching Slovene: as L1 or as L2, as well as internal and external/national interculturalism. We have defined cognitive and critical instruction, within which the concept of functional competence was upgraded into the concept of critical

communicative competence, which is also defined as a principal basis in the curriculum. The crucial feature of the critical communicative competence is a critical awareness of the identity of language (cultural awareness). The instruction in geography from the basic level of primary school onward also clearly establishes the issue of multiculturalism and interculturalism, as addressing domestic regions is in itself oriented outward – into the world. Getting to know the values and the people both at home and throughout the world through geographical teaching materials contributes towards understanding between nations and respecting mutual differences.

In the empirical part of the thesis, the current high school curriculums for Slovene and Geography were analysed, as well as the relevant textbooks for both subjects, based on the Catalogue of prescribed textbooks for the 2015/16 school year. The analysis of the amended curriculums revealed that both are principally oriented towards acquiring cultural and intercultural competences, although to a large extent this is merely on a declarative level. The curriculum for Slovene, although in principle emphasizing the critical model, places more emphasis on functional communicative competence. The basic criterion for communication is efficiency, and the communicative and identity roles of the language are still considered separate. Although in principle social and ethical responsibilities are also emphasized in the curriculum for Geography, it is predominantly related to the cognitive part of consciousness and is declarative in nature.

The analysis of the textbooks for Slovene (linguistic instruction) and Geography, according to the Catalogue of prescribed textbooks for the school year of 2015/16, revealed that the inclusion of intercultural content is still at a relatively low level, although there are differences between textbooks. Generally, newer textbooks show a greater tendency towards interculturalism compared with older ones. Communicative competence in textbooks for Slovene largely remains on a functional level and all features of intercultural competence are not being developed to the same extent. The emphasis is on knowing the sociolinguistic position of Slovene, the need for reflection on the choice of language and its variants, as well as identifying emotional dimensions of communication, but the textbooks pay very little attention to developing the sensitivity for the broader social context, raising awareness of favourable and unfavourable views, stereotypes and prejudices, judging culturally-marked use of language, and especially the awareness of one's own ethical responsibility towards language. The analysis of the high school textbooks for Geography revealed individual differences, but the general conclusion is that cultural diversity is still not perceived as a value but rather as a problem. At some points in the textbooks stereotypes are reinforced, especially in chapters on Africa, and the move away from ethnocentrism is only perceived to a lesser extent. However, in most textbooks the perspective of marginalised peoples is well represented, especially in chapters on Latin and North America, as well as Australia.

In the last portion of the empirical part of the thesis, we addressed the question of how high school teachers of Slovene and Geography view interculturalism, how much importance they attribute to it, how frequently they aim to develop it in the classroom, what materials they use in doing so and especially what views on intercultural differences they personally hold. The analysis of the answers to the questionnaire revealed that the high school teachers of Slovene and Geography are well aware of the fact that they can significantly influence the development of features of intercultural competence in students, but it was revealed that they are unsure about

their own knowledge of various cultures, intercultural communication and attaining intercultural competences, as well as their familiarity with relevant culturally responsible methodical and educational approaches. High school teachers of Slovene and Geography do not feel qualified enough for teaching Slovene as L2 or teaching students from various cultural backgrounds and most expressed a wish for further education in this field.

Therefore, the conclusion of the thesis is that in Slovenia the model of intercultural education is not fully implemented. The time designated for the training of teachers on intercultural competence is not sufficient and intercultural content should be more extensively incorporated into curriculums and textbooks. Such an education not only helps us manage relations between cultural groups within the classroom, but also enables us to create a more tolerant, open and democratic society, which is something we definitely need nowadays.

7. LITERATURA IN VIRI

1. Albrecht, V., 1995. Politične in družbenogeografske osnove multikulturnega izobraževanja v Evropi. Geografija v šoli, 4, 1, str. 9–12.
2. Atlagić G., Ciglič, I., Černilec, J., Gorjan, M., Krošl, K., Maher, N., Ravbar, J., 2006. Projektno delo: gradivo za učitelje. Ljubljana, Center RS za poklicno izobraževanje, 157 str. URL: http://www.cpi.si/files/cpi/userfiles/publikacije/projektno_delo.pdf (Citirano 19. 11. 2015).
3. Barrett, D. M., 2014. Developing intercultural competence through education. Strasbourg, Council of Europe Publishing, 128 str.
4. Bola Zupančič, K., Cunder, K., Popit, S., Gartner, M., Purger, S., 2002. Geografske značilnosti Evrope. 1. izd. Ljubljana, Mladinska knjiga, 88 str.
5. Čepič, M., Vogrinčič, A., 2003. Tujec in tuje v učbenikih: kritična diskurzivna analiza izbranih primerov iz učbenika zgodovine. Teorija in praksa, 40, 2, str. 313–334.
6. Gerbajs, U., 2009. Vzgoja evropskih državljanov: Evropska unija v osnovni šoli. Diplomsko delo. Ljubljana, Fakulteta za družbene vede, 65 str. URL: <http://dk.fdv.uni-lj.si/diplomska/pdfs/gerbajs-urska.pdf> (Citirano 17. 11. 2015).
7. Internet in globalizacija, 2015. URL: <https://123martina.wordpress.com/> (Citirano 3. 11. 2015).
8. Klemenčič, E., Štremfel, U., 2011. Nacionalna in mednarodna perspektiva izobraževanje za državljanstvo v multikulturni družbi. Ljubljana, Založba ZRC, ZRC SAZU, 159 str.
9. Klemenčič, M. M., Lipovšek, I., 2002. Geografija Slovenije 1. Učbenik za 3. letnik gimnazij. 1. izd. Ljubljana, DZS, 107 str.
10. Konečnik Kotnik, E., Javornik Krečič, M., 2011. Spodbujanje multikulturnosti pri učencih. Geografija v šoli, 20, 3, str. 12–19.
11. Krakar Vogel, B., 2004. Poglavlja iz didaktike književnosti. Ljubljana, DZS, str. 254.
12. Kralj Serša, M., Jeršin Tomassini, K., Nemeč, L., 2015. Geografija 1, i-učbenik za geografijo v 1. letniku gimnazij. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo, 320 str. URL: <http://eucbeniki.sio.si/geo1/> (Citirano 1. 5. 2016).
13. Križaj Ortar, M., Bešter, M., Poznanovič, M., Bavdek, M., Končina, M., Ambrož, D., Židan, S., 2008. Na pragu besedila 1. Učbenik za slovenski jezik v 1. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol. 2. izd. Ljubljana, Rokus Klett, 119 str.
14. Križaj Ortar, M., Bešter, M., Končina, M., Poznanovič, M., Bavdek, M., 2009. Na pragu besedila 2. Učbenik za slovenski jezik v 2. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol. 2. izd. Ljubljana, Rokus Klett, 126 str.
15. Križaj Ortar, M., Bešter, M., Končina, M., Bavdek, M., Poznanovič, M., 2010. Na pragu besedila 3. Učbenik za slovenski jezik v 3. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol. 2. izd. Ljubljana, Rokus Klett, 105 str.
16. Križaj Ortar, M., Bešter, M., Končina, M., Bavdek, M., Poznanovič, M., 2011. Na pragu besedila 4. . Učbenik za slovenski jezik v 4. letniku gimnazij in srednjih strokovnih šol. 2. izd. Ljubljana, Rokus Klett, 103 str.
17. Krkoč, P., 2010. Oblast in pouk zgodovine v osnovnih šolah in gimnazijah-analiza učnih načrtov od leta 1945 do leta 1995. Diplomsko delo. Ljubljana, Filozofska fakulteta, 136

- str. URL: <http://www.pedagogika-andragogika.com/files/diplome/2010/2010-Krkoc-Polona.pdf> (Citirano dne 12. 11. 2015).
18. Kunaver, J., Lovrenčak, F., Senegačnik, J., Drobnjak, B., Pak, M., Luževič, M., Klemenčič, M. M., 1997. 1. izd. Geografija za srednje šole. Ljubljana, DZS, 285 str.
 19. Kürbus, T., Hajdinjak, B., Kandrič, B., Šturm, S., 2004. Geografske značilnosti sveta. 1. izd. Ljubljana, Mladinska knjiga, 131 str.
 20. Likar, M., Popit, S., Šturm, S., 2006. Geografske značilnosti Slovenije. 1. izd. Ljubljana, Mladinska knjiga, 99 str.
 21. Lunder Verlič, S., 2015. Izobraževanje in usposobljenost razrednih učiteljev v zvezni državi Kansas in Sloveniji za poučevanje v razredih z otroki priseljenci. Doktorska disertacija. Koper, Pedagoška fakulteta, 463 str. URL: https://share.upr.si/PEF/EDIPLOME/DOKTORSKE_DISERTACIJE/Lunder_Verlic_Sta_nka_2015.pdf (Citirano 19. 11. 2015).
 22. Medkulturne razlike v poslovni komunikaciji, 2015. URL: <http://porocevalec.ibs.si/en/component/content/article/38-september/116-medkulturne-razlike-v-poslovni-komunikaciji> (Citirano 3. 11. 2015)
 23. Migration and migrant population statistics, 2014. URL: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Migration_and_migrant_population_statistics (Citirano 28.8.2014).
 24. Multiculturalism's five dimensions. 2014. URL: <http://www.learner.org/workshops/socialstudies/pdf/session3/3.Multiculturalism.pdf> (Citirano 26. 8. 2014).
 25. Novak Valant, A., 2011. Pomen znanja slovenskega jezika za uspešno integracijo neslovensko govorečih otrok v slovenske vrtce. Diplomsko delo. Ljubljana, Pedagoška fakulteta, 69 str. URL: <http://pefprints.pef.uni-lj.si/587/1/DiplomaAnita.pdf> (Citirano 25. 11. 2015).
 26. Peček, M., Lesar, I., 2006. Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost. Ljubljana, Založba Sophia, 223 str.
 27. Petek, M., Popit, S., Arnuš, M., 2007. Geografske značilnosti Slovenije. Priprava na maturo. 1. izd. Ljubljana, Mladinska knjiga, 79 str.
 28. Popit, S., 2011. Geografija 1. Učbenik za 1. letnik gimnazije. 1. izd. Ljubljana, DZS, 190 str.
 29. Portera, A., 2008. Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects. Intercultural education, 6, 19, str. 481–491. URL: <http://www.euc.illinois.edu/eucdw2011/documents/PorteraInterculturalEdinEurope.pdf> (Citirano 25. 8. 2014).
 30. Radovan, M., 2010. Raznolikost in motivacija: upoštevanje multikulturalnosti pri poučevanju. V: Ličen, N. (ur.). Pedagoško – andragoški dnevi 2010. Ljubljana, Znanstvena založba Filozofske fakultete, str. 75–78. URL: http://www.pedagogika-andragogika.com/files/datoteke/pad_zborniki/pad-zbornik-2010.pdf (Citirano 3. 11. 2015)
 31. Resnik Planinc, T., 2011. Perspektive prihodnosti v geografskem izobraževanju. Geografija v šoli, 20, 3, str. 3–11.
 32. Senegačnik, J., Drobnjak, B., 2004. Obča geografija za 1. letnik gimnazij. 3. izd. Ljubljana, Modrijan, 183 str.

33. Senegačnik, J., Lipovšek, I., Pak, M., 2007. Evropa. Geografija za 2. in 3. letnik gimnazij. 2. Izd. Ljubljana, Modrijan, 161 str.
34. Senegačnik, J., 2009. Slovenija 1. Geografija za 3. letnik gimnazij. 2. izd. Ljubljana, Modrijan, 120 str.
35. Senegačnik, J., 2010. Slovenija 2. Geografija za 4. letnik gimnazij. 1. Izd. Ljubljana, Modrijan, 134 str.
36. Senegačnik, J., 2010. Svet. Geografija za 2. letnik gimnazij. 7. Izd. Ljubljana, Modrijan, 136 str.
37. Skubic, A. E., 2005. Obrazi jezika. Ljubljana, Študentska založba, 263 str.
38. Skubic Ermenc, Klara, 2003. Komu je namenjena interkulturalna pedagogika? Sodobna pedagogika, 54, 1, str. 44–58.
39. Skubic Ermenc, Klara, 2007. Interkulturalnost v učnih načrtih slovenske osnovne šole. Pedagoška obzorja, 1, 1, str. 128–135.
40. Šabec, K., 2015. Reprezentacije neevropskega sveta v izobraževalnem sistemu: učbeniki kot akter etnocentrične in rasistične socializacije. Dve domovini, številka 42, str. 127–140. URL: <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-QY722MMM> (Citirano 18. 11. 2015)
41. Štefanc, D., 2006. Koncept kompetence v izobraževanju. Sodobna pedagogika, letnik 57, številka 5, str. 66–85. URL: <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-ZWH6T2AD> (Citirano 20. 10. 2015)
42. Štefanc, D., 2012. Kompetence v kurikularnem načrtovanju splošnega izobraževanja. Ljubljana, Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, 230 str.
43. Termania, 2014. URL: <http://www.termania.net/slovarji/terminoloski-slovar-vzgoje-in-izobrazevanja/3474525/ucni-na crt> (Citirano 12. 11. 2015).
44. Turk Škraba, M., 2005. Učbenik kot sredstvo za kakovostno učenje in poučevanje družboslovja. Diplomsko delo. Ljubljana, Fakulteta za družbene vede, 82 str. URL: <http://dk.fdv.uni-lj.si/dela/Turk-Skraba-Mira.PDF> (Citirano 17. 11. 2015).
45. Učni načrt. Gimnazija. Geografija. Splošna, klasična in ekonomska gimnazija. 2008. Ljubljana, Ministrstvo RS za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo, 60 str. URL: http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/media/pdf/un_gimnazija/geografija_spl_gimn.pdf (Citirano 28. 11. 2015).
46. Učni načrt. Gimnazija. Slovenščina. Splošna, klasična, ekonomska gimnazija. 2008. Ljubljana, Ministrstvo RS za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo, 53 str. URL: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/ss/programi/2008/Gimnazije/UN_SLOVENCINA_gimn.pdf (Citirano 24. 11. 2015).
47. Učni načrt. Program osnovna šola. Geografija. 2011. Ljubljana, Ministrstvo RS za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo, 39 str. URL: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_geografija.pdf (Citirano 27. 11. 2015).
48. Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina. 2011. Ljubljana, Ministrstvo RS za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo, 111 str. URL: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf (Citirano 24. 11. 2015).

49. Vah Jevšnik, M., Toplak, K., 2011. Migracije, etnična/kulturna raznolikost in medkulturni dialog kot pomembne tematike izobraževanja za trajnostni razvoj. IB revija, 45, ½, str. 39–44.
50. Vižintin, M. A., 2010. Medkulturno izobraževanje in medkulturna občutljivost. Dve domovini, 32, str. 139-150. URL: <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-UJJB5GK6> (Citirano 21. 8. 2014).
51. Vižintin, M.A., 2011. Razvijanje medkulturne kompetence in podpora šolam v okolju. V: Kranjc, S. (ur.). Meddisciplinarnost v slovenistiki. Ljubljana, Znanstvena založba Filozofske fakultete, str. 533–538. URL: <http://www.centerslo.net/files/file/simpozij/simp30/Zbornik/Vizintin.pdf> (Citirano 26. 8. 2014).
52. Vižintin, M. A., 2012. Izobraževanje za sobivanje v raznolikosti. Dve domovini, 36, str. 73–85. URL: <http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:DOC-AC7XHPDF> (Citirano 30.8.2014).
53. Vižintin, M. A., 2013. Vključevanje otrok priseljencev prve generacije in medkulturni dialog v slovenski osnovni šoli. Doktorska disertacija. Koper, Pedagoška fakulteta, 501 str. URL: <http://pefprints.pef.uni-lj.si/id/eprint/1952> (Citirano 22. 8. 2014).
54. Vogel, J., 2014. Jezikovna kulturna zavest pri pouku maternega/prvega jezika. Jezik in slovstvo, 59, 4, str. 3–14. URL: <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-EVZMWPWF> (Citirano 2. 3. 2016).
55. Vogel, J., 2015a. Modeli jezikovnega pouka pri predmetu slovenščina od leta 1990 do danes. Jezik in slovstvo, 60, ¾, str. 173–183.
56. Vogel, J., 2015b. Kultura v sporazumevanju – presežek ali »nujni pogoj«?. URL: <http://eduvision.si/Content/Docs/Zbornik%20prispevkov%20EDUvision%202015.pdf> (Citirano 3. 3. 2016).
57. Vogel, J., 2015c. Razlike v pojmovanje tradicionalne in kritične jezikovne zavesti ter njuna vloga pri razvijanju kritične sporazumevalne zmožnosti. Šolsko polje, 26, 1/2, str. 103–120. URL: http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/digitalna_knjiznica/SP/2015/SP_XXVI_2015_1-2/index.html#p=104 (Citirano 4. 3. 2016).
58. Vogel, J., Kastelic, S., Ozimek, J., 2007. Slovenščina 1, z besedo do besede. Ljubljana, založba Mladinska knjiga, 203 str.
59. Vogel, J., Kastelic, S., Hodak, M., 2008. Slovenščina 2, z besedo do besede. Ljubljana, založba Mladinska knjiga, 228 str.
60. Vogel, J., Hodak, M., Kastelic, S., 2009. Slovenščina 3, z besedo do besede. Ljubljana, založba Mladinska knjiga, 247 str.
61. Vogel, J., Hodak, M., Kastelic, S., 2010. Slovenščina 4, z besedo do besede. Ljubljana, založba Mladinska knjiga, 211 str.
62. Vrečer, N., 2009. Medkulturne kompetence, medkulturni dialog in izobraževanje odraslih. V: Vrečer, N. (ur.). Medkulturne kompetence v izobraževanju odraslih. Ljubljana, Andragoški center Republike Slovenije, 90 str.
63. Vrečer, N., 2011a. Učeče kulture: Večkulturno izobraževanje v primerjalni perspektivi. IB revija, 45, ½, str. 19-27. URL: <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-HZSHRGUB> (Citirano 15. 10. 2015).

64. Vrečer, N., 2011b. Medkulturne kompetence kot prvi pogoj za uspešen medkulturni dialog. V: Lukšič-Hacin, M., Milharčič Hladnik, M., Sardoč, M.(ur.). Medkulturni odnosi kot aktivno državljanstvo. Ljubljana, Založba ZRC, str. 169–179.
65. Vrečer, N., 2012. Vključenost vsebin večkulturnega izobraževanja v učne načrte in učbenike za predmet geografija. Dve domovini, 36, str. 47–57. URL: <http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:DOC-5BHADTYD> (Citirano 11. 11. 2015).
66. Vuga, Š., 2014. Pouk geografije in sodelovalno učenje. Diplomsko delo. Ljubljana, Filozofska fakulteta, 116 str. URL: http://geo.ff.uni-lj.si/pisnadela/pdfs/dipl_201407_spela_vuga.pdf (Citirano 19. 11. 2015)
67. Weiss, G., 2007. Vključevanje multikulturnih vsebin v programe dodatnega strokovnega spopolnjevanja učiteljev. Diplomsko delo. Ljubljana, Filozofska fakulteta, 113 str. URL: <http://www.pedagogika-andragogika.com/files/diplome/2007/2007-Weiss-Gorazd.pdf> (Citirano 28. 8. 2014).
68. Zajc Berzlak, K., Velikonja, I., 2007. Govorica jezika 1. Slovenščina za 1. letnik gimnazij. Ljubljana, založba Modrijan, 176 str.
69. Zajc Berzlak, K., Arbiter, A., Hribar, N., 2008. Govorica jezika 2 in 3. Slovenščina za 2. in 3. letnik gimnazij. Ljubljana, založba Modrijan, 243 str.
70. Zajc Berzlak, K., Ahačič, K., 2010. Govorica jezika 4. Slovenščina za 4. letnik gimnazij. Ljubljana, založba Modrijan, 196 str.
71. Zakon o gimnazijah. 2007. Uradni list RS, 17, 1, str. 5–11. URL: http://www.uradni-list.si/_pdf/2007/Ur/u2007001.pdf#!/u2007001-pdf (Citirano dne 16. 10. 2015).
72. Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja. 1996. Uradni list RS, 6, 12, str. 841–900. URL: http://www.uradni-list.si/_pdf/1996/Ur/u1996012.pdf#!/u1996012-pdf (Citirano dne 16. 10. 2015).
73. Zakon o osnovni šoli. 2006. Uradni list RS, 16, 81, str. 8662–8673. URL: http://www.uradni-list.si/_pdf/2006/Ur/u2006081.pdf#!/u2006081-pdf (Citirano dne 17. 10. 2015).
74. Žbogar, A., 2010. Kulturna identiteta in postmoderna družba pri pouku književnosti. Slavistična revija, 58, 3, str. 349–360. URL: <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-KT2EZMPQ> (Citirano dne 8. 3. 2016).
75. Žbogar, A., 2013. Kulturne in medkulturne zmožnosti pri pouku književnosti. V: Krakar Vogel, B. (ur.). Slavistika v regijah – Nova Gorica. Ljubljana, Zveza društev Slavistično društvo Slovenije, str. 228–233.

8. SEZNAM PREGLEDNIC IN GRAFOV

8.1. Seznam preglednic

Preglednica 1: Učni načrt za slovenščino – splošni cilji	46
Preglednica 2: Učni načrt za slovenščino – cilji in vsebine	48
Preglednica 3: Učni načrt za geografijo – splošni cilji	52
Preglednica 4: Učni načrt za geografijo – cilji in vsebine	54
Preglednica 5: Kako si razlagate pojem medkulturnost?	93
Preglednica 6: Kaj je po Vašem mnenju bistven cilj pri razvijanju jezikovne kulturne zavesti pri dijakih?	97
Preglednica 7: Kaj je po Vašem mnenju bistven cilj pri razvijanju medkulturne zavesti pri dijakih?	98
Preglednica 8: Kako upravljate kulturne razlike v razredu?	108

8.2. Seznam grafov

Grafikon 1: Predstavitev vzorca glede na predmet poučevanja.....	42
Grafikon 3: Predstavitev vzorca glede na regijsko razporeditev	43
Grafikon 4: Koliko lahko po Vašem mnenju kot učitelji slovenščine in geografije pripomorete k razvijanju medkulturne kompetence pri dijakih?.....	94
Grafikon 5: Kako pomembno se Vam zdi, da dijaki pri pouku slovenščine razvijejo naslednje sestavine medkulturne kompetence?	95
Grafikon 6: Kako pomembno se Vam zdi, da dijaki pri pouku geografije razvijejo naslednje sestavine medkulturne kompetence?	96
Grafikon 7: Pogostost razvijanja kritične kulturne zavesti pri pouku slovenščine in geografije	99
Grafikon 8: Vključenost sestavin kritične nacionalne oz. kulturne zavesti v učbenikih za slovenščino ..	100
Grafikon 9: Vključenost sestavin medkulturne zavesti v učbenike za geografijo	101
Grafikon 10: Uporaba dodatnih učil pri pouku slovenščine in geografije	102
Grafikon 11: Katera dodatna učila uporabljate z namenom razvijanje medkulturne zmožnosti?.....	103
Grafikon 12: Znanje o različnih kulturah, medkulturni komunikaciji in pridobivanju medkulturnih kompetenc.....	104
Grafikon 13: Poznavanje ustreznih kulturno odgovornih metodičnih in izobraževalnih pristopov.....	105
Grafikon 14: Zavedanje lastne kulturne identitete ob hkratni neogroženosti ob stiku z drugo kulturo	105
Grafikon 15: Odprtost za spoznanja o novih kulturah in izogibanje sodbam o drugih kulturah	106
Grafikon 16: Zavedanje in ozaveščanje lastnih predsodkov	107

Grafikon 17: Ali je po Vašem mnenju potrebno, da je Vaš didaktični pristop drugačen, kadar so v razredu dijaki iz različnih kulturnih ozadij?	109
Grafikon 18: Prilagajanje učnih gradiv	109
Grafikon 19: Nudenje dodatne učne pomoči	110
Grafikon 20: Uporaba različnih metod za preverjanje znanja	110
Grafikon 21: Usposobljenost za poučevanje dijakov iz različnih kulturnih ozadij.....	111
Grafikon 22: Želja po dodatnem izobraževanju.....	111

9. PRILOGE

Priloga 1: Anketni vprašalnik za učitelje slovenščine

ANKETNI VPRAŠALNIK - slovenščina

Spoštovani! Sem Kristina Moičević, študentka geografije in slovenščine na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Pripravljam diplomsko delo z naslovom **Razvijanje medkulturne kompetence pri pouku slovenščine in geografije v gimnaziji**. V raziskavo so zajeti učitelji slovenščine in geografije na slovenskih gimnazijah.

Pred Vami je vprašalnik, s katerim želim izvedeti, kakšne so vaše izkušnje in mnenje o uvajanju medkulturnih vsebin in razvijanju kritične jezikovne zavesti pri pouku slovenščine. Dijaki se v današnjem času, ki ga zaznamujejo globalizacija, večkulturnost in nove komunikacijske možnosti, kot govorci slovenščine vse pogosteje srečujejo z govorci drugih kultur. Zato se v javnosti in stroki priporoča, da dijaki pri pouku slovenščine poleg oblikovanja pozitivne nacionalne zavesti razvijajo t. i. jezikovno prožnost (v svojem jeziku) ter hkrati pridobivajo medkulturno zmožnost in oblikujejo pozitiven odnos do večkulturnosti. Večina vprašanj se nanaša le na izkušnje in mnenje v povezavi s to tematiko. Anketa je anonimna.

Izberite ustrezno možnost oziroma vpišite podatke o svojem poučevanju.

a) Spol: M Ž

b) Starost: _____

c) Leta poučevanja: _____

č) Regija: Pomurska, Podravska, Koroška, Savinjska, Zasavska, Spodnjeposavska, Jugovzhodna Slovenija, Osrednjeslovenska, Gorenjska, Primorsko-notranjska, Goriška, Obalno-kraška

1. Medkulturnost je širok pojem, S katero od navedenih opredelitev se Vi najbolj strinjate? Izberite en odgovor.

- A. Prisotnost in sobivanje različnih etničnih skupin na nekem geografskem območju, tudi če med njimi ni večjih interakcij npr. na kulturnem ali zasebnem področju.
- B. Srečevanje različnih kultur na nekem geografskem območju, pri čemer se življenje obeh kultur prepleta in se pripadniki ene (manjšinske) skupnosti učijo od druge (večinske) kulture na vseh področjih javnega in zasebnega življenja.
- C. Sobivanje in prepletanje različnih kultur na določenem geografskem območju na vseh področjih osebne in družbenega življenja, pri čemer kulturi vplivata druga na drugo in postopoma prevzemata novo, globalizirano kulturo.

D. Sobivanje različnih kultur, pri čemer pripadniki (večinske in manjšinskih) kultur poznajo in razumejo drug drugega, spoštujejo skupna načela in dogovore, imajo pozitiven odnos do različnih stališč in navad ter pri reševanju problemov kritično presojuje različne perspektive.

2. Koliko lahko po Vašem mnenju kot profesorji slovenščine pripomorete k razvijanju medkulturnih kompetenc pri dijakih? (1 – zelo malo, 2 – malo, 3 – srednje, 4 – veliko, 5 – zelo veliko).

1 2 3 4 5

3. Kako pomembno se Vam zdi, da dijaki pri pouku slovenščine razvijejo naslednje sestavine medkulturne kompetence? Za vsako kompetenco obkrožite številko od 1 do 5 (1 – zelo nepomembno 2 – nepomembno 3 – srednje pomembno 4 – pomembno 5 – zelo pomembno).

zavedanje lastne kulturne identitete	1 2 3 4 5
znanje o drugih kulturah, njihovih navadah, vrednotah in tradicijah	1 2 3 4 5
tolerantnost (strpnost)	1 2 3 4 5
odprtost za nove izkušnje, kulturne realnosti in različne perspektive	1 2 3 4 5
empatija, tj. sposobnost postavljanja v položaj drugega in vživljanja vanj	1 2 3 4 5
upoštevanje različnih mnenj, ki izhajajo iz kulturnih razlik	1 2 3 4 5
sposobnost prilagajati se vrednotam drugih	1 2 3 4 5
etično obnašanje	1 2 3 4 5
interpersonalne veščine oz. sposobni interakcij v večkulturnih skupinah, imeti občutek za občutljive teme in kulturne razlike	1 2 3 4 5
povnanjanje in samoizražanje	1 2 3 4 5
občutek za humor, ki lahko razreši marsikateri medkulturni konflikt	1 2 3 4 5

4. Označite, v kolikšni meri se strinjate s spodnjimi izjavami. Za vsako izjavo obkrožite številko od 1 do 5 (1 – se sploh ne strinjam, 2 – se ne strinjam, 3 – se ne strinjam, niti strinjam, 4 – se strinjam, 5 – se zelo strinjam).

Imam dovolj znanja o različnih kulturah, medkulturni komunikaciji in pridobivanju medkulturnih kompetenc.	1 2 3 4 5
Poznam ustrezne in kulturno odgovorne metodične in izobraževalne pristope ter v razredu znam upravljati s kulturnimi razlikami.	1 2 3 4 5
Zavedam se lastne kulturne identitete in se ne počutim ogroženega ob stiku z drugo kulturo.	1 2 3 4 5
Odprt sem za spoznanja o novih kulturah in se izogibam sodbam o drugih kulturah.	1 2 3 4 5
Zavedam se svojih predsodkov in jih ozaveščam.	1 2 3 4 5

5. Kaj je po vašem mnenju bistven cilj pri razvijanju jezikovne kulturne zavesti pri dijakih? Obkrožite odgovor, s katerim se strinjate, ali dopišite svoj odgovor. (Možen je en odgovor.)

- A. Poznavanje sociolingvističnega položaja oz. statusa slovenščine in drugih jezikov v RS, vloge slovenščine v zamejstvu in izseljenstvu ter pozitivno vrednostno stališče do slovenščine kot maternega jezika in do slovenske kulture (jo cenijo).
- B. Nacionalna zavest, ki vključuje ozaveščenost o tem, da z izbiro slovenskega jezika, jezikovnih sredstev in obrazcev vedno izražamo tudi stališča, vrednote, predsodke ..., značilne za slovensko družbo in kulturo. Ta jim pomeni vrednoto in jo razumejo kot v slovenskem prostoru edino ustrezno izhodišče.
- C. Nacionalna kulturna zavest, ki vključuje razumevanje posebne vloge slovenščine v dijakovem osebnem in družbenem življenju, pa tudi ozaveščenost o tem, da vsak govorec izhaja iz svoje kulture. Lastna kultura jim pomeni vrednoto, vendar znajo na stvari pogledati tudi z drugačne perspektive in različne interpretacije ali jezikovne rabe presojati na podlagi znanja in etičnih meril.
- D. Drugo:

6. Koliko Vam po Vašem mnenju učbeniki za slovenski jezik omogočajo razvijati kritično nacionalno oz. kulturno zavesti? Za vsako od njenih sestavin obkrožite številko od 1 do 5. (1 – zelo nezadovoljni, 2 – nezadovoljni, 3 – srednje, 4 – zadovoljni, 5 – zelo zadovoljni)

poznavanje sociolingvističnega položaja slovenščine	1 2 3 4 5
potreba po razmisleku o izbiri jezika in njegovih različic	1 2 3 4 5

občutljivost za širši družbeni kontekst ob sprejemanju/tvorjenju besedil	1 2 3 4 5
prepoznavanje in izražanje čustvene razsežnosti v sporazumevanju	1 2 3 4 5
ozaveščanje nenaklonjenosti ali naklonjenosti, stereotipov in predsodkov	1 2 3 4 5
presojanje kulturno zaznamovanih/odstopajočih rab jezika na podlagi strokovnih meril	1 2 3 4 5
zavest o lastni etični odgovornosti pri rabi jezika	1 2 3 4 5

7. Ali pri obravnavi učnih tem uporabljate tudi dodatna učila z namenom razvijanja kulturne zmožnosti?

DA NE

8. Če ste na prejšnje vprašanje odgovorili za DA, katera dodatna učila uporabljate? (Izbrati je mogoče več možnosti.)

- A. članki iz dnevnega časopisja
- B. strokovna literatura
- C. gradivo s spleta
- D. posnetki TV oddaj
- E. lastno gradivo
- F. umetnostna besedila
- G. drugo: _____

9. Kako pogosto načrtno razvijate dijakovo jezikovno kulturno zavest pri pouku slovenskega jezika? Obkrožite odgovor, s katerim se strinjate.

- A. znotraj učnih tem, ki mi to neposredno omogočajo
- B. tako pri obravnavi tem, ki so s kulturno zavestjo neposredno povezane, kot vseskozi tudi pri obravnavi drugih učnih tem
- C. večinoma pri obravnavi tem, ki so s kulturno zavestjo neposredno povezane, včasih pa tudi pri obravnavi drugih učnih tem, kadar se v pogovoru dotaknemo teh vprašanj
- D. redko

10. Ali se pozanimate o kulturnem ozadju svojih dijakov?

DA NE

11. Kako upravljate s kulturnimi razlikami pri dijakih v razredu? Obkrožite odgovor, s katerim se strinjate, ali dopišite svoj odgovor. (Možen je en odgovor.)

- A. se jih ne zavedam oz. nanje nisem pozoren

- B. se jih zavedam, a se mi zdi najboljša možnost, da jih ignoriram
- C. se jih zavedam in si prizadevam, da dijaki iz manjšinske skupnosti čim hitreje pridobijo znanje od in o večinski slovenski kulturi, ter jih spodbujam k odpravljanju kulturnih razlik
- D. se jih zavedam in si prizadevam, da dijaki iz manjšinskih skupnosti ohranjajo lastno kulturno zavest ob hkratnem pridobivanju skupne kulturne zavesti
- E. želel bi jih upoštevati, a jih ne znam
- F. drugo: _____

12. Ali je po vašem mnenju potrebno, da je Vaš didaktični pristop drugačen, kadar so v razredu dijaki iz različnih kulturnih ozadij?

DA NE

13. Če ste na zadnje vprašanje odgovorili z DA, odgovorite še na spodnja vprašanja.

- | | |
|---|-------|
| A. Dijakom, ki govorijo slovenščino kot J2, prilagajam učna gradiva. | DA NE |
| B. Dijakom, ki govorijo slovenščino kot J2, nudim dodatno učno pomoč. | DA NE |
| C. Pri dijakih, ki govorijo slovenščino kot J2, uporabljam različne metode za preverjanje znanja. | DA NE |
| D. Počutim se dovolj usposobljen–o/-ega za poučevanje slovenščine kot J2. | DA NE |
| E. Želim si dodatna izobraževanja za poučevanje slovenščine kot J2. | |

Priloga 2: Anketni vprašalnik za učitelje geografije

ANKETNI VPRAŠALNIK - geografija

Spoštovani! Sem Kristina Moičević, študentka geografije in slovenščine na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Pripravljam diplomsko delo z naslovom ***Razvijanje medkulturne kompetence pri pouku slovenščine in geografije v gimnaziji***. V raziskavo so zajeti učitelji slovenščine in geografije na slovenskih gimnazijah.

Pred Vami je vprašalnik, s katerim želim izvedeti kakšne so Vaše izkušnje in mnenje o uvajanju medkulturnih vsebin in razvijanju medkulturne kompetence pri pouku geografije. Za dijake je v postmodernem obdobju, ki so ga zaznamovale globalizacija, migracije in večkulturnost, izrednega pomena, da pridobijo zmožnosti prepoznavanja lastnega etnocentrizma in tolerantnost, sprejemajo etničnost, problematizirajo rasizem in se osveščajo o možnosti vzajemne kulturne bogatitve. Skozi učne vsebine lahko učitelji geografije pomembno prispevate k razumevanju med narodi ter spoštovanju drugačnosti.

Večina vprašanj se nanaša le na Vaše izkušnje in mnenje v povezavi s to tematiko. Anketa je anonimna.

Izberite ustrezno možnost oziroma vpišite podatke o svojem poučevanju.

- a) Spol: M Ž
- b) Starost: _____
- c) Leta poučevanja: _____
- č) Regija: Pomurska, Podravska, Koroška, Savinjska, Zasavska, Spodnjeposavska,
Jugovzhodna Slovenija, Osrednjeslovenska, Gorenjska, Primorsko-notranjska,
Goriška, Obalno-kraška

1. Medkulturnost je širok pojem, S katero od navedenih opredelitev se Vi najbolj strinjate? Izberite en odgovor.

- A. Prisotnost in sobivanje različnih etničnih skupin na nekem geografskem območju, tudi če med njimi ni večjih interakcij npr. na kulturnem ali zasebnem področju.
- B. Srečevanje različnih kultur na nekem geografskem območju, pri čemer se življenje obeh kultur prepleta in se pripadniki ene (manjšinske) skupnosti učijo od druge (večinske) kulture na vseh področjih javnega in zasebnega življenja.
- C. Sobivanje in prepletanje različnih kultur na določenem geografskem območju na vseh področjih osebnega in družbenega življenja, pri čemer kulturi vplivata druga na drugo in postopoma prevzemata novo, globalizirano kulturo.
- D. Sobivanje različnih kultur, pri čemer pripadniki (večinske in manjšinskih) kultur poznajo in razumejo drug drugega, spoštujejo skupna načela in dogovore, imajo pozitiven odnos

do različnih stališč in navad ter pri reševanju problemov kritično presojuje različne perspektive.

- 2. Koliko lahko po Vašem mnenju kot učitelji geografije pripomorete k razvijanju medkulturnih kompetenc pri dijakih?** (1 – zelo malo, 2 – malo, 3 – srednje, 4 – veliko, 5 – zelo veliko).

1 2 3 4 5

- 3. Kako pomembno se Vam zdi, da dijaki pri pouku geografije razvijejo naslednje sestavine medkulturne kompetence?** Za vsako kompetenco obkrožite številko od 1 do 5 (1 – zelo nepomembno 2 – nepomembno 3 – srednje pomembno 4 – pomembno 5 – zelo pomembno).

zavedanje lastne kulturne identitete	1 2 3 4 5
znanje o drugih kulturah, njihovih navadah, vrednotah in tradicijah	1 2 3 4 5
tolerantnost (strpnost)	1 2 3 4 5
odprtost za nove izkušnje, kulturne realnosti in različne perspektive	1 2 3 4 5
empatija, tj. sposobnost postavljanja v položaj drugega in vživljanja vanj	1 2 3 4 5
upoštevanje različnih mnenj, ki izhajajo iz kulturnih razlik	1 2 3 4 5
sposobnost prilagajati se vrednotam drugih	1 2 3 4 5
etično obnašanje	1 2 3 4 5
interpersonalne veščine oz. sposobni interakcij v večkulturnih skupinah, imeti občutek za občutljive teme in kulturne razlike	1 2 3 4 5
povnanjanje in samoizražanje	1 2 3 4 5
občutek za humor, ki lahko razreši marsikateri medkulturni konflikt	1 2 3 4 5

- 4. Označite, v kolikšni meri se strinjate s spodnjimi izjavami.** Za vsako izjavo obkrožite številko od 1 do 5 (1 – se sploh ne strinjam, 2 – se ne strinjam, 3 – se ne strinjam, niti strinjam, 4 – se strinjam, 5 – se zelo strinjam).

Imam dovolj znanja o različnih kulturah, medkulturni komunikaciji in pridobivanju medkulturnih kompetenc.	1 2 3 4 5
Poznam ustrezne in kulturno odgovorne metodične in izobraževalne	1 2 3 4 5

pristope ter v razredu znam upravljati s kulturnimi razlikami.	
Zavedam se lastne kulturne identitete in se ne počutim ogroženega ob stiku z drugo kulturo.	1 2 3 4 5
Odprt sem za spoznanja o novih kulturah in se izogibam sodbam o drugih kulturah.	1 2 3 4 5
Zavedam se svojih predsodkov in jih ozaveščam.	1 2 3 4 5

5. Kaj je po vašem mnenju bistven cilj pri razvijanju medkulturne zavesti pri dijakih?

Obkrožite odgovor, s katerim se strinjate, ali dopišite svoj odgovor. (Možen je en odgovor.)

- A. Dijak z oblikovano pozitivno nacionalno zavestjo, razvito nacionalno identiteto ter pozitivnim vrednostnim stališčem do svoje kulture in jezika (jo cenijo).
- B. Dijak z oblikovano pozitivno nacionalno zavestjo in razvito nacionalno identiteto ob hkratnem sprejemanju tudi drugih kultur.
- C. Dijak z oblikovano pozitivno nacionalno zavestjo in razvito nacionalno identiteto, ki ima hkrati tudi ustežno znanje o drugih kulturah, spretnosti medkulturne komunikacije, empatije in večperspektivnosti ter odprt in spoštljiv odnos do ljudi iz drugih kulturnih ozadij.
- D. Drugo:

6. Koliko Vam po Vašem mnenju učbeniki za geografijo omogočajo razvijati medkulturne kompetence? Za vsako od njenih sestavin obkrožite številko od 1 do 5. (1 – zelo nezadovoljni, 2 – nezadovoljni, 3 – srednje, 4 – zadovoljni, 5 – zelo zadovoljni)

vklučenost znanja o drugih kulturah, njihovih navadah, vrednotah in tradicijah	1 2 3 4 5
vklučenost perspektive marginaliziranih ljudstev	1 2 3 4 5
odpravljanje stereotipov, predsodkov in etnocentrizma	1 2 3 4 5
predstavljanje kulturnih razlik kot vrednoto (in ne kot problem)	1 2 3 4 5
osveščanje o možnosti vzajemne kulturne bogatitve	1 2 3 4 5
omogočanje postavljanja v položaj drugega in vživljanje vanj	1 2 3 4 5
zavest o lastni etični odgovornosti	1 2 3 4 5

7. Ali pri obravnavi učnih tem uporabljate tudi dodatna učila z namenom razvijanja medkulturne zmožnosti?

DA NE

8. Če ste na prejšnje vprašanje odgovorili za DA, katera dodatna učila uporabljate? (Izbrati je mogoče več možnosti.)

- A. članki iz dnevnega časopisja
- B. strokovna literatura
- C. gradivo s spleta
- D. posnetki TV oddaj
- E. lastno gradivo
- F. umetnostna besedila
- G. drugo: _____

9. Kako pogosto pri pouku geografije ozaveščate dijake o tem, da je znanje družbeno konstruirano, kulturno pogojeno, pristransko in tako načrtno razvijate dijakovo medkulturno zmožnost? Obkrožite odgovor, s katerim se strinjate.

- A. znotraj učnih tem, ki mi to neposredno omogočajo
- B. tako pri obravnavi tem, ki so s kulturno zavestjo neposredno povezane, kot vseskozi tudi pri obravnavi drugih učnih tem
- C. večinoma pri obravnavi tem, ki so s kulturno zavestjo neposredno povezane, včasih pa tudi pri obravnavi drugih učnih tem, kadar se v pogovoru dotaknemo teh vprašanj
- D. redko

10. Ali se pozanimате o kulturnem ozadju svojih dijakov?

DA NE

11. Kako upravljate s kulturnimi razlikami pri dijakih v razredu? Obkrožite odgovor, s katerim se strinjate, ali dopišite svoj odgovor. (Možen je en odgovor.)

- A. se jih ne zavedam oz. nanje nisem pozoren
- B. se jih zavedam, a se mi zdi najboljša možnost, da jih ignoriram
- C. se jih zavedam in si prizadevam, da dijaki iz manjšinske skupnosti čim hitreje pridobijo znanje od in o večinski slovenski kulturi, ter jih spodbujam k odpravljanju kulturnih razlik
- D. se jih zavedam in si prizadevam, da dijaki iz manjšinskih skupnosti ohranjajo lastno kulturno zavest ob hkratnem pridobivanju skupne kulturne zavesti
- E. želel bi jih upoštevati, a jih ne znam
- F. drugo: _____

12. Ali je po vašem mnenju potrebno, da je Vaš didaktični pristop drugačen, kadar so v razredu dijaki iz različnih kulturnih ozadij?

DA NE

13. Če ste na zadnje vprašanje odgovorili z DA, odgovorite še na spodnja vprašanja.

- A. Dijakom iz različnih kulturnih ozadij prilagajam učna gradiva. DA NE
- B. Dijakom iz različnih kulturnih ozadij nudim dodatno učno pomoč. DA NE
- C. Pri dijakih iz različnih kulturnih ozadij uporabljam različne metode za preverjanje znanja. DA NE
- D. Počutim se dovolj usposobljen–o/-ega za poučevanje dijakov z različnih kulturnih ozadij. DA NE
- E. Želim si dodatna izobraževanja za poučevanje dijakov iz različnih kulturnih ozadij. DA NE