

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Iva Grobin

mentor: doc. dr. Tomšič Matevž

**INTERKULTURNI STIKI
IN INTERKULTURNO UČENJE**

Diplomsko delo

Ljubljana, 2006

KAZALO VSEBINE:

<u>UVOD</u>	<u>4</u>
--------------------------	-----------------

I. DEL: KULTURA IN MEDKULTURNI STIKI	6
---	----------

<u>1. TERMINOLOGIJA</u>	<u>7</u>
--------------------------------------	-----------------

<u>2. MULTUKULTURNA DRUŽBA vs. INTERKULTURNA DRUŽBA</u>	<u>8</u>
--	-----------------

<u>3. EVROPA – POLJE RAZNOLIKOSTI.....</u>	<u>9</u>
---	-----------------

<u>4. KULTURA IN MEDKULTURNE RAZLIKE</u>	<u>12</u>
---	------------------

4.1 Modeli kulture.....	13
--------------------------------	-----------

4.1.1 Model ledene gore	13
-------------------------------	----

4.1.2 Kultura kot kontinuum	14
-----------------------------------	----

4.1.3 Kultura kot mentalno programiranje	14
--	----

4.1.4 Kultura kot skupek primernih odzivov v različnih situacijah	16
---	----

4.2 Modeli kulturnih razlik	17
--	-----------

4.2.1 Hofstедov model kulturnih dimenzij	18
--	----

4.2.2 Behavioristične komponente kulture po Hall in Hallu	19
---	----

<u>5. KULTURNI ŠOK.....</u>	<u>22</u>
------------------------------------	------------------

<u>6. MEDKULTURNI KONFLIKTI.....</u>	<u>24</u>
---	------------------

<u>7. ETNOCENTRIZEM IN STRAH PRED TUJIM.....</u>	<u>25</u>
---	------------------

<u>8. PROBLEM NACIONALNE DRŽAVE</u>	<u>30</u>
--	------------------

II. DEL: INTERKULTURNO UČENJE	33
--	-----------

<u>1. INTERKULTURNO KOMUNICIRANJE</u>	<u>34</u>
--	------------------

<u>2. RAZUMEVANJE TERMINA »INTERKULTURNO UČENJE«.....</u>	<u>35</u>
--	------------------

<u>3. CILJI IN RELEVANTNOST.....</u>	<u>36</u>
---	------------------

<u>4. ZAČETKI INTERKULTURNEGA UČENJA.....</u>	<u>40</u>
--	------------------

<u>5. IZVAJALCI INTERKULTURNEGA UČENJA / POUČEVANJA.....</u>	<u>41</u>
---	------------------

<u>6. OSNOVE INTERKULTURNEGA UČENJA</u>	<u>43</u>
--	------------------

6.1 Zaupanje in spoštovanje.....	44
----------------------------------	----

6.2 Spoznavanje lastne identitete.....	44
--	----

6.3 Različni pogledi na realnost.....	44
---------------------------------------	----

6.4 Dialog z »drugim«.....	44
----------------------------	----

6.5 Postavljanje vprašanj in nenehno spreminjanje	45
---	----

6.6 Popolna vključenost.....	45
------------------------------	----

6.7 Spoprijemanje s konflikti.....	46
------------------------------------	----

6.8 Raziskovanje nezavednega.....	46
6.9 Kompleksnost.....	46
6.10 Metodologija učenja prek izkušenj	47
7. PROCES INTERKULTURNEGA UČENJA	49
7.1 Milton J. Bennetov model razvoja interkulture občutljivosti	49
7.2 Doseganje »kulture pismenosti« po Davidu Hoopesu	54
8. TEHNIKE IN METODE INTERKULTURNEGA UČENJA	55
8.1 Izbor, ustvarjanje in prilagajanje metod.....	55
8.2 Vrste metod	58
8.2.1 »Ice breakerji« in »energizerji«	58
8.2.2 Individualne vaje	60
8.2.3 Skupinske vaje.....	61
a. Diskusije, soočenja, debate.....	61
b. Skupinska raziskava in prezentacija.....	61
c. Reševanje problemov	61
č. Simulacijske igre in igre vlog	62
8.2.4 Ocenitev	66
9. INTERKULTURNO UČENJE V SLOVENIJI.....	66
10. SMERNICE	67
a. Interkultura vzgoja v šoli	67
b. Državna politika	68
c. Diskurz, jezik.....	68
č. Množični mediji.....	68
d. Sprememba mišljenja – preseganje antropocentričnosti.....	69
e. Poučevanje zgodovine.....	69
Možne oblike bikulture ali multikulture družbe.....	70
11. MEJE INTERKULTURNEGA UČENJA	71
SKLEP.....	73
SEZNAM LITERATURE	75
PRILOGE	79
Priloga A: Model ledene gore.....	79
Priloga B: Pozicije petdesetih držav in treh regij glede na dimenziji »oddaljenost moči« in »izogibanje negotovosti«	80
Priloga C: »Normalno« vedenje	81

UVOD

Svet se povezuje, Evropa se vedno bolj povezuje. Vedno bolj smo ekonomsko, informacijsko in socialno odvisni drug od drugega. Ustvarjamo skupni ekonomski trg, prost pretok delovne sile, skupno (globalno) modo in življenjski stil, pojavlja se globalno oglaševanje, vedno hitrejši je pretok informacij, vedno bolj nas zadevajo tudi novice o dogodkih, ki so se zgodili daleč stran, ...

Ob vsem tem povezovanju prihaja do kulturnih stikov ali trkov kultur, ki imajo lahko v grobem dve posledici. Prek vzajemnega spoštovanja in spoznavanja lahko kulture bogatijo druga drugo ali pa se lahko prebivalci ene ali vseh kultur počutijo ogrožene. Opažajo le površinske in njim nerazumljive razlike, ne spuščajo se v spoznavanje druge kulture, temveč delujejo na podlagi predsodkov, stereotipov in strahu. Vstopijo v začaran krog ksenofobije. Tujega se bojijo, ker ga ne poznajo in ne spoznavajo ga, ker se ga bojijo.

Rešitev in preventiva takšnim situacijam je interkulturno izobraževanje, ki nam pomaga, da ozavestimo lastne predsodke, stereotipe in strahove. Pripravi nas na srečanja z drugimi kulturami in na možne konflikte. Nauči nas odprtosti in nenehnega spoznavanja novega, drugačnega.

V svojem diplomskem delu bom skušala dokazati hipotezo, da imajo konflikti med kulturami in njihovimi pripadniki, vzrok v strahu. Z drugo hipotezo pa bom predstavila interkulturno učenje kot najučinkovitejšo rešitev in preventivo takšnih konfliktov, kar je dejansko le ena od mnogih koristi, ki jih prinaša interkulturna vzgoja.

Interkulturno izobraževanje je pot k večjemu razumevanju in povezovanju različnih kultur. Poznavanje, sprejemanje svoje in tujih kultur ter medsebojno bogatenje kultur je »cilj« nikoli končanega procesa interkulturenega učenja.

Interkulturno učenje je tudi proces notranje rasti vsakega posameznika. Pridobljena spoznanja lahko uporabimo v vseh medosebnih situacijah. Postanemo strpnější, bolj odprti do drugačnosti, lažje se vživimo v drugo osebo, pridobimo si širši pogled na svet.

V prvem delu diplomske naloge se bom ukvarjala s samo naravo kulture, s stikom med kulturami ter z možnimi rezultati tega stika. Drugi del naloge pa bom posvetila interkulturenemu učenju, ki je pot za doseganje konstruktivnosti medkulturnih stikov.

Raziskala bom temelje interkulturenega izobraževanja, ter kdo ga izvaja, predstavila model njegovega procesa in metode, ki se pri njem uporabljajo.

I. DEL: KULTURA IN MEDKULTURNI STIKI

1. TERMINOLOGIJA

Ker je interkulturno izobraževanje v Sloveniji še dokaj nov koncept, sem večino literature črpala iz tujih virov. V slovenščini obstaja le nekaj člankov na to temo, predvsem s področja interkulture vzgoje v osnovnih in srednjih šolah, v povezavi z vključevanjem otrok manjšin (predvsem Romov) in priseljencev v slovenski šolski sistem.

Zaradi omenjenega pomanjkanja bolj sistematičnega gradiva na to temo prihaja tudi do razhajanj v poimenovanju ter v prevajanju izrazov v slovenščino. Tako se drug ob drugem uporabljajo semantično neizenačeni izrazi interkulturno, interkulturalno, multikulturalizem, kulturni pluralizem, transkulturalizem in podobni.

Prav tako se proces interkulture učenja opisuje z izrazi interkulture vzgoja, interkulture poučevanje, interkulture izobraževanje, treniranje itd.

Leta 1970 so na Svetu Evrope podrobneje preučevali to področje in precizirali definicijo, področje delovanja in metodologijo, ki se uporablja. Odločili so se za uporabo izraza »interkulture izobraževanje«, opisuje pa izobraževanje usmerjeno proti rasizmu, k internacionalizaciji, k upoštevanju različnosti in k upoštevanju enakih izobraževalnih možnosti za vse skupine. (Novak-Lukanvič, 1995: 86-88)

Za pomembno semantično razliko gre predvsem med izrazoma interkulture in medkulture, kar je opisano v drugem poglavju. Sama sem v diplomskem delu uporabljala izraz interkulture, pri navajanju teorij raznih avtorjev pa sem ohranila njihovo pojmovanje, z opombo, da je uporabljeni izraz semantično izenačen z izrazom interkulture, v pomenu kot ga uporabljam sama (glej 2. poglavje).

2. MULTUKULTURNA DRUŽBA vs. INTERKULTURNA DRUŽBA

Danes smo prisiljeni na novo oceniti stare koncepte nacionalnih družb kot kulturno homogenih entitet. Proces evropske integracije, skupaj z vedno večjo ekonomsko in socialno soodvisnostjo med različnimi deli sveta, je naredil tak koncept zastarel. Tako se vedno pogosteje srečujemo z družbami, v katerih na istem ozemlju živijo različne kulturne, nacionalne, etične in religiozne skupine.

Čeprav se zdita izraza multikulturalna in interkulturalna družba na prvi pogled podobna, nista sinonima. V **multikulturalni družbi** različne kulturne, nacionalne, etnične in religiozne skupine živijo na istem ozemlju, vendar skorajda nimajo stikov. V taki družbi je drugačnost pogosto videna kot negativna in je osnova za diskriminacijo. Manjšine so lahko pasivno tolerirane, a niso nikoli zares sprejete ali cenjene. Tudi zakon, ki naj bi preprečeval diskriminacijo, ni vedno spoštovan. V **interkulturalni družbi** različne kulturne, nacionalne, etnične in religiozne skupine živijo na istem ozemlju in so odprte za medsebojno interakcijo in izmenjavo ter spoštujejo načine življenja in vrednote drugih skupin. Gre za aktivno tolerantnost in vzdrževanje ravnotežja, kjer je vsakdo enako pomemben, nihče ni boljši ali slabši, ni superiornih in inferiornih skupin. (Taylor, 1995: 27)

Tudi Katunarić v članku o interkulturalizmu poudarja razliko med terminoma. Pravi, da izraz multikulturalizem samo pove, da obstaja več kultur, da te živijo v nekem sosedstvu, več od tega pa ne more izraziti. Interkulturalizem pa ima več pomenov. Sugerira možnost kot tudi nujnost navzkrižnih medsebojnih zvez med kulturami oziroma njihovimi pripadniki. Po njegovem je sugestija interkulturalizma intencionalna: kot da prišepetava, da se mora ob srečanju oziroma stiku med več govorce ali akterji dveh kultur roditi še nekaj tretjega. (Katunarić, 1993)

Podobno Radovan v svojem članku obravnava monokulturne, multikulturne in interkulturne družbe, pri čemer za prve velja, da v skupnosti obstaja več kultur, nad katerimi prevladuje ena, dominantna. V multikulturalnih družbah različne družbene skupine enakopravno soobstajajo, vendar medsebojno ne sodelujejo. Temelj interkulturalnih družb pa je aktivno sodelovanje med različnimi kulturnimi skupinami, kjer smo priča vključevanju manjšinskih

kultur skupaj z večinsko v nek skupen socialni proces (v politiki, izobraževanju itd.). (Radovan, 2001: 4)

Prav tako vidi Mejakova kot pomanjkljivost multikulturalizma ravno to, da ne priznava nujnosti sodelovanja, interakcije različnih kultur. (Mejak v Hristovski, 2000: 10)

Tudi sama bom v diplomskem delu uporabljala izraz interkulturno v pomenu vzajemnosti, povezovanja, spoznavanja in enakovrednosti kultur.

3. EVROPA – POLJE RAZNOLIKOSTI

Danes Evropa – stari kontinent – ponuja novo podobo, podobo raznolikosti. Raznolikost številnih skupaj živečih ljudstev in kultur je njeno bogastvo. Vendar pa vemo tako malo o naših sosedih. In če želimo živeti skupaj kot ena družba se moramo veliko naučiti drug o drugem, se spopasti s svojimi predsodki in iluzijami ter sprejeti razlike med nami. (Raykova, 2001b: 9)

V zelo kratkem času se je Evropa dramatično spremenila. Od prvega januarja 1993 so članice Evropske Unije dobile skupno tržišče. Še več članic kot Evropska Unija šteje Svet Evrope. Evropske države se povezujejo tudi na področju izobraževanja. S programi kot so ERASMUS, Leonardo da Vinci, Lingua in drugi se mladim omogoča študij ter nabiranje prvih delovnih izkušenj v drugi evropski državi. Evropa se trudi poenotiti tudi na področju zakonodaje (npr. avtorskih pravic), merskih enot, standardov varnosti itd. Posledica skupnega trga, ki omogoča prost pretok kapitala, dobrin, storitev in delovne sile, je tudi transnacionalni življenjski stil, na področju glasbe, mode, prehranjevanja, ... Promovira se ideja evropejstva in evropskega državljanstva. (Fennes in Hapgood, 1997: 2, 3)

Vendar pa Evropa (še) ni skupna »država«, katere prebivalci živijo v harmoniji. Poleg integracije, za katero si prizadevata predvsem Svet Evrope in Evropska Unija, se odvija tudi fragmentacija. Nacionalizem definira in zagovarja ozke meje identitet, parlamenti omejujejo vstop imigrantom, predsodki se ohranjajo, ksenofobija še vedno preprečuje spoznavanje »drugega«, mnogi ljudje so še vedno žrtve implicitnega ali eksplicitnega rasizma. (Fennes in Hapgood, 1997: 3)

Več informacij in možnosti za mobilnost na eni strani ter politična in ekonomska neenakost na drugi strani prispevajo k vedno pogostejšim migracijam med državami. Vendar pa marsikje ločujejo med »dobrimi« in »slabimi« tujci ter med »upravičenimi« in »neupravičenimi« razlogi za preseljevanje. Mnogi priseljenci se v novi državi srečajo s predmestnimi geti, segregacijo, izključitvijo in rasizmom. (Schachinger, 2001c: 12)

Vseeno pa se ponekod v svetu počasi spreminja odnos do priseljencev in lastnih avtohtonih manjšin – večkulturnost postaja vrednota. OZN in Unesco se zavzemata za interkulturno vzgojo, vendar je »večkulturna družba po deklaracijah OZN in Unesca verjetno težko uresničljiva zamisel«. (Lipušič, 1999: 4) Lažje je uresničljiva v državah, kjer so v demokraciji dosegli visoko stopnjo strpnosti, sožitja med večinskimi prebivalci in manjšinami, težje pa je tam, kjer pri večinskem narodu še prevladujejo ozkosrčnost, samozadostnost, egocentričnost in ksenofobija. (Lipušič, 1999: 4)

Prve države, ki jih navaja Lipušič, so torej lahko zgled nove prakse in novih vrednot večkulturnosti ter interkulturnosti, v drugih državah pa je interkulturno izobraževanje še toliko bolj potrebno! Slovenijo uvršča med prve in meni, da »bi kot odprta družba v globalizaciji lahko zgledno in uravnoteženo negovala medkulturno vzgojo že v šoli ...« (Lipušič, 1999: 4)

Po Freudu kultura loči ljudi od živali. Vključuje institucije, ki regulirajo odnose med ljudmi in razporeditev dobrin. Brez njih bi fizično močnejši posameznik opredeljeval vse odnose glede na lastne interese in vzgibe. Freud meni, da je so-bivanje ljudi mogoče le, če obstaja povezana večina, ki je močnejša od vsakega posameznika. Ključen korak kulture je torej, da nadomesti moč posameznika z močjo skupnosti. V skupnost povezani posamezniki pa lahko skupaj dosežejo mnogo več. (Fannes, Hapgood, 1997: 21, 22)

Če naredimo primerjavo s trenutno evropsko in (morda) bodočo svetovno situacijo: vsaka država je kot posameznik, ki stremi le za lastnimi interesi. So-bivanje je mogoče le, če se organiziramo kot ena skupnost in tako lahko skupaj dosežemo mnogo več. Združena Evropa s svojimi »novimi« institucijami dela ključen korak na poti evropske kulture in upamo lahko, da bo nekoč ves svet skupaj stopil na to pot.

Pri organiziranju (ekonomske) mednarodne skupnosti, se strokovnjaki srečujejo s problemom soglasja o skupnem cilju. Takšen skupni cilj je možno utemeljiti na širše prepoznavnem in priznanem etičnem kodu, s katerim se posamezniki lahko poistovetijo. Pomembna ovira za

regulacijo ekonomskih tokov na mednarodni ravni, piše Kirn, je odsotnost univerzalnega etičnega koda, ki bi lahko presegel prostorsko zamejene kolektivne identitete. (Kirn, 2000: 700) Menim, da je interkulturno izobraževanje eden od najboljših načinov, če ne že kar obvezna podlaga prizadevanjem za iskanje skupnega etičnega koda, s katerim se lahko poistovetijo vsi združeni narodi.

Med avtorji ni enotnega mnenja o tem, ali proces naraščanja stikov med različnimi družbenimi skupinami vodi v odpravljanje meja med »nami« in »drugimi« ali pa le v še večje poglobljanje že obstoječih oziroma v nastajanje novih tovrstnih meja. Kirn globalizaciji pripisuje dve nasprotujoči si tendenci, na eni strani konvergenco kultur, na drugi strani pa povečano medskupinsko diferenciacijo. (Kirn, 2000: 702)

Interkulturno izobraževanje lahko pripomore k preseganju strahu pred izgubo lastne nacionalne identitete in s tem povezane ksenofobije ter nas usmeri k odpravljanju medsebojnih meja in k medsebojnemu bogatenju.

Poudarimo še, da pri združeni Evropski uniji ne gre za stapljanje kultur v eno in iskanje kompromisov, ki ne zadovoljijo nikogar, temveč gre za učenje drug od drugega in skupno delo za ustvarjanje pravične in demokratične družbe. (Taylor, 1997: 56)

Pri povezovanju Evrope prihaja do medkulturnih stikov in s tem do možnih medkulturnih konfliktov med kulturami držav, torej med kulturami večinskih narodov posameznih držav. Po drugi strani pa vedno večje povezovanje in ustvarjanje skupnega trga delovne sile prinašata vedno več preseljevanja med državami. Tako prihaja še pogosteje kot v preteklosti do medkulturnih razlik in medkulturnih konfliktov tudi znotraj držav, kjer se soočamo z razlikami med prevladujočo »narodno« kulturo in kulturami priseljencev, poleg teh pa še s kulturami avtohtonih etničnih manjšin, subkultur, verskih skupnosti, ki odstopajo od v državi prevladujoče vere, drugače spolno usmerjenimi skupinami itd. Interkulturno izobraževanje se uporablja za soočanje z vsemi različnimi medkulturnimi stiki in z razreševanjem medkulturnih konfliktov.

4. KULTURA IN MEDKULTURNE RAZLIKE

Za razumevanje posledic stika različnih kultur je nujno razumevanje kulture kot koncepta.

Nemški filozof Herder je za kulturo zapisal: »nič ni bolj nedoločnega kot ta beseda, in nič bolj zavajajočega kot njena uporaba, ki bi veljala za vse narode in vsa obdobja.« (Vidmar Horvat, 2004: 3)

V preteklosti so z izrazom kultura poimenovali mnogo različnih stvari, od vzgajanja pridelkov na polju do političnega življenja organiziranih skupnosti. V okviru tega diplomskega dela se bom sama omejila na preprosto definicijo kulture, ki jo pojmuje kot način življenja in delovanja. Je nenehno »programiranje« možganov, ki se začne z rojstvom in vključuje norme, vrednote, navade, jezik ... Nenehno se razvija in bogati. (Haji Kella, 2001c: 97)

Po tej za današnji čas standardni definiciji je kultura kompleksen skupek prepričanj, vrednot in konceptov, ki jih neka skupina deli, si z njimi osmišlja in razlaga življenje ter kako ga živeti. Tak skupek lahko imenujemo osnovni sistem prepričanj in vključuje tako zavestna kot tudi nezavedna prepričanja, čustva, vrednote ... (Fay, 1996: 55)

Nekateri pojmujejo kulturo kot »besedilo«, katerega besedišče in gramatiko se naučijo njeni člani. Tako je za to, da nekdo postane član kulture, potrebna inkulturacija, skozi katero se posameznik nauči brati osnovno »besedilo« kulture ter ustvarjati svoje lastno. (Fay, 1996: 55)

Vendar pa Fay opozarja, da lahko takšna definicija kulture zavajajoče predstavi kulturo kot statično, nespremenljivo, zaprto in dano. Burke je zato nadgradil pojmovanje kulture kot »besedila« in jo opisal kot »pogovor«. Pogovor namreč vključuje aktivno sodelovanje in prispevanje, nenehno izmenjevanje izziva in odgovora nanj, njegov potek je odprt in tekoč, a vendar ni nestrukturiran ali poljuben, pogovor ima dano temo, vendar imajo sogovorniki možnost, da ga speljejo na drugo temo ali da jo preoblikujejo.

Tak pogled na kulturo zajame njen dinamični vidik in jo vidi kot nenehno spreminjajoč se proces, v katerem se njeni člani pogajajo za njena pravila ter jih prilagajajo. Vendar Burke pozablja na nekatere ključne elemente te bitke, kot na primer na razlike v moči pripadnikov kulture.

Kultura je tako po eni strani aktivnost njenih članov, ki jo ustvarjajo in spreminjajo, po drugi strani pa kultura omejuje svoje člane pri izvajanju te aktivnosti. (Fay, 1996: 61-63)

S ponotranjenjem sistema vrednot, čustev in načinov interakcije posameznik ustvari osnovo svoje identitete. (Fay, 1996: 55) Kultura ga pri tem omeji, kasneje pa lahko sam prispeva k njenemu spreminjanju.

Za aktivno spreminjanje kulture je potrebno aktivno zavedanje njenih elementov, vendar je veliko teh nezavednih in težko razpoznavnih. Avtorji, ki so se ukvarjali z raziskovanjem elementov kulture so ustvarili različne modele kulture.

4.1 Modeli kulture

Pri srečanju dveh ali več kultur so nekatere karakteristike kulture jasno razpoznavne, druge pa je možno spoznati le z globljim vpogledom in postopnim spoznavanjem kulture. To dejstvo razlaga model kulture imenovan »model ledene gore«.

4.1.1 Model ledene gore

Model razlaga elemente kulture in prikaže, da so nekateri (manjši del) elementi očitni, jasno vidni, na druge pa ne pomislimo takoj.

Le vrh ledene gore je viden, večji del, ki je osnova za vrh, pa prekriva morje in je zakrit. Model predpostavlja, da je vidni del kulture le izraz zakritega dela. Ponazarja tudi, kako težko je včasih razumeti pripadnika druge kulture, saj lahko opazimo vidne dele njihove »ledene gore«, ne moremo pa takoj videti osnove na kateri temelji. (Gillert, 2001b: 18-20)

Pri omembi pojma kultura, večina ljudi pomisli na umetnost, gledališče, literaturo, klasično glasbo, folklorne plese, popoularno glasbo, igre, kulinariko, način oblačenja. Potreben pa je globlji vpogled, da se spomnimo tudi na koncept lepote, ideale pri vzgoji otrok, odnos do živali, definicijo greha, naravo prijateljstva, obrazno mimiko, definicijo (ne)normalnosti, načine ravnanja s čustvi, koncept pravičnosti, sprejemanje odločitev v skupnosti, način gledanja na stvari, koncept mobilnosti, koncept adolescence, koncept preteklosti in prihodnosti itd. (Gillert, 2001b: 18-20)

(Glej Prilogo A: Model ledene gore)

4.1.2 Kultura kot kontinuum

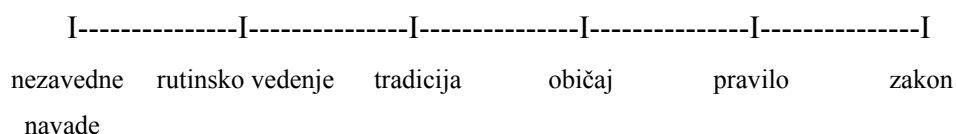
(povzeto po: Fennes in Hapgood, 1997: 16-18)

Larcher elemente kulture prikaže na kontinuumu – od manj vidnih in bolj nezavednih delov kulture do bolj očitnih in bolj ozaveščenih delov.

Na enem koncu kulturnega kontinuumu se nahajajo pravila, katera instinktivno spozna in sprejme vsakdo, in ki določajo »naravno« obnašanje (npr. zakrivanje golote). Dejansko to obnašanje ni naravno, je nekakšna »drugotna narava«, ki jo določa kultura in ki se razvija skozi socializacijo v zgodnjem otroštvu.

Na nasprotni strani obnašanja, ki se zdi naravno, pa se nahajajo pravila, ki jih je družba formulirala za vodilo in kontrolo odnosov med njenimi člani (zakoni, verske zapovedi, ...) in katerih neupoštevanje je sankcionirano. Prek njih se lahko opazijo razlike med kulturami.

Med tema kontrastnima točkama so še ostala kulturna pravila, ki so nastala skozi družbeni razvoj in prav tako ločujejo kulture drugo od druge:



Slika 4.1. : Kultura kot kontinuum

(Vir: Fennes, Helmut, Hapgood, Karen (1997): *Intercultural learning in the classroom: crossing borders*. Cassell Council of Europe, London in Washington, str. 16)

Larcher poveže svoj kulturni kontinuum s konceptom ledene gore. V vidni del ledene gore uvrsti zakone, pravila, običaje in tradicijo, ostalo pa je nezavedno. Vendar pa meja med zavestnim in tistim, česar se ne zavedamo, ni rigidna temveč variira odvisno od posameznika in od družbe.

4.1.3 Kultura kot mentalno programiranje

(povzeto po Fennes, Hapgood, 1997: 18, 19)

Pristop G. Hofsteda se nanaša na vzorce mišljenja, občutenja in potencialnega delovanja, ki nastanejo na podlagi učenja v teku življenja kot mentalni programi. Vendar pa posameznik

lahko, za razliko od računalnika, odstopa od svojih mentalnih programov in deluje na nov način.

Večina programov se izoblikuje v zgodnjem otroštvu znotraj družine, vendar pa se »programiranje« nadaljuje tudi v šoli in kasneje na delovnem mestu. Kultura je za Hofsteda kolektivno programiranje, ki ločuje člane ene skupine od drugih.

Omenja tri ravni mentalnega programiranja. Prva raven je *človeška narava*, ki je skupna vsem človeškim bitjem. Druga raven je *kultura*, ki je naučena in specifična za neko skupino. Tretja stopnja pa je *osebnost*, ki je tako podedovana kot tudi naučena in edinstvena pri vsakem posamezniku.

Na osnovi ideje o mentalnem programiranju je Hofstede opisal štiri področja, na katerih se manifestirajo kulturne razlike.

Simboli so najbolj površinske manifestacije kulture. Spreminjajo se skladno s spremembami v kulturi, njihov pomen pa je znan le članom kulture.

Heroji so osebe, žive ali mrtve, izmišljene ali resnične, ki jih znotraj kulture poveljujejo in služijo kot vzor obnašanja.

Rituali so socialne aktivnosti znotraj kulture (npr. pozdravljanje, verske ceremonije, rituali pri hranjenju ...)

Vse to so vidne manifestacije kulture, katerih kulturni pomen navzven ni viden, ga pa poznajo predstavniki posamezne kulture. Te manifestacije pa so osnovane na globlji stopnji, ki jo predstavljajo **vrednote**. Te so naučene podzavestno in implicitno, večinoma v otroštvu in niso neposredno vidne predstavnikom drugih kultur.

Hofstede prikaže vrednote kot najmanj očitni in »tujcu« najtežje vidni del kulture. Nezavedno iz modela ledene gore ter nezavedno in rutinsko vedenje Larcherjevega modela kulture se pri njem strne v vrednote, ki so prav tako podzavestne in osnova bolj vidnim manifestacijam kulture. Za interkulturno učenje je pomemben prispevek Hofsteda poudarek, da lahko posameznik, ki je »programiran« v določeno kulturne vedenje, to vedenje oziroma »program« tudi spremeni.

Vsaka kultura ima torej svojo paleto zavednega in nezavednega vedenja, razmišljanja, pogleda na svet. Ta »program« pa se da tudi spremeniti ali prilagoditi, vendar se moramo

najprej zavedati, da ga imamo. Medkulturni stiki nas navadno napeljejo na razmišljanje o tem, saj iščemo vzroke za drugačne odzive pripadnikov drugih kultur.

4.1.4 Kultura kot skupek primernih odzivov v različnih situacijah

(povzeto po: Gillert, 2001b: 24-28)

V primerjavi z živalmi imajo ljudje manj vnaprej pogojenih, bioloških ali instinktivnih reakcij. Zato v marsikateri situaciji ne vedo, kako se odzvati. Iz tega se je razvila potreba po razvoju sistema, ki bi se jim pomagal prilagoditi v takih situacijah. Tak sistem Demorgon in Molz imenujeta kultura. Njena funkcija je posameznikom omogočati čim bolj primerne odzive v čim več različnih situacijah, ki jih doživijo. Vidita jo kot strukturo, ki pomaga pri orientaciji v različnih situacijah in je nadaljevanje biološke narave človeka. Kultura torej obstaja zaradi potrebe po orientaciji v situacijah, na katere ni vnaprej določenih bioloških odzivov.

Ljudje so nenehno izzvani, da ohranjajo trajen odnos med svojim notranjim svetom (svojimi potrebami, idejami, ...) in zunanjim svetom (njihovo okolje, drugi ljudje, ...). To počnejo v konkretnih situacijah in te naj bi bile osnova za raziskovanje. V teh situacijah posamezniki oblikujejo svoje okolje, vplivajo nanj in hkrati so oblikovani od okolja, okolje spreminja njih. Oba procesa sestavljata **koncept prilagajanja**.

Prvi proces koncepta prilagajanja Demorgon in Molz imenujeta **asimilacija** – ko posamezniki prilagajajo zunanji svet svoji predstavi. Kar zaznavamo postavljamo v že prej obstoječe »predalčke« in strukture v naših možganih. Ekstremen primer asimilacije so otroci pri igri. Za njih je lahko vsak kup peska (realnost zunanjega okolja) Mont Everest (notranja podoba). Prav tako vsi uporabljamo proces asimilacije, ko si ustvarjamo prvi vtis o osebi. Na osnovi zelo omejenih informacij, ki smo jih sprejeli, si interpretiramo, kdo ta oseba je. Pri tem uporabljamo v naših možganih že obstoječe informacije – pogosto stereotipe – da »vemo« več o tej osebi in lahko izberemo način vedenja do nje.

Drugi proces imenujeta **akomodacija** – ko se strukture, sheme v možganih posameznika spremenijo zaradi novih informacij iz okolja. Lahko npr. nekoga srečamo in si na osnovi

prvega vtisa in naših stereotipov ustvarimo neko sliko o njem, kasneje pa ugotovimo, da je ta oseba v resnici drugačna, da naši stereotipi ne sovpadajo z realnostjo in jih spremenimo.

Pretiravanje s katerikoli od procesov je lahko nevarno. Lahko začnemo živeti v čisto svojem svetu, zavračati realno stanje in s tem ogrožamo lastno preživetje. Ali pa se obratno skušamo preveč prilagajati novim informacijam okolja, tako da nas te popolnoma zasujejo.

V procesu prilagajanja obstaja napetost med poloma – asimilacijo in akomodacijo. Po eni strani moramo razviti trajne, stabilne strukture, načine obnašanja, ki jih lahko uporabimo v različnih situacijah. V možganih torej razvijemo »programsko opremo«, s pomočjo katere predelujemo informacije iz okolja (asimilacija).

Vendar pa, če bi bila kultura le »programska oprema« v možganih, vtisnjena v ljudi v času primarne socializacije, se ne bi mogli kasneje prilagajati novim situacijam in spreminjati svoje orientacije, referenčnih okvirov ter tako preživeti.

Vedenje v dani situaciji je torej skoraj vedno kombinacija ponavljanja naučenih, kulturno pogojenih dejanj in prilagajanja teh specifični situaciji.

Spreminjanje mej »normalnega« vedenja

Kulturna orientacija kaže, kaj je bilo za skupino ljudi (po izkušnjah) uspešno odzivanje. Določeno polje okrog teh odzivov je videno kot »normalno« vedenje v prilagajanju situacijam. Vedenje, ki presega to polje pa je videno kot moteče, napačno ali »nenormalno«. Kulture pa niso statične, temveč se spreminjajo. Tako lahko npr. vedno več odzivov ljudi v »levo« stran polja »normalnega« vedenja sčasoma prestavi center – normo »normalnega« vedenja – v levo. (Glej prilogo C: »Normalno« vedenje)

V procesu interkulturnega učenja, ko je posameznik soočen z drugimi, ki imajo lahko zelo drugačne vedenjske odzive na neko situacijo, si širimo paleto možnih odzivov in s tem večamo možnost uspešne prilagoditve zunanjemu okolju.

4.2 Modeli kulturnih razlik

Nekateri avtorji so podrobneje raziskali na čem temeljijo razlike med kulturami in oblikovali svoje modele. Poznavanje takih modelov nam ponuja možnost, da ozavestimo pozicijo lastne kulture v njih ter se zavemo, da je to le ena od možnih – enakovrednih – pozicij.

4.2.1 Hofstedov model kulturnih dimenzij

(povzeto po: Gillert, 2001b: 20-22)

Leta 1970 je Hofstede izvedel obsežno raziskavo za že takrat internacionalno podjetje IBM, ki je želelo vzpostaviti skupne standarde in postopke v svojih poslovalnicah povsod po svetu. Kljub podobni izobrazbi zaposlenih, enaki strukturi, pravilih in postopkih poslovalnic po svetu, so še vedno obstajale velike razlike v poslovanju. Hofstede je vzrok našel v razlikah med kulturami zaposlenih oz. kulturami gostiteljskih držav.

Kulturo pojmuje kot kolektiven program zavesti, ki ločuje pripadnike ene družbene skupine od druge. Po vrsti raziskav je osnoval štiri dimenzije po katerih se ločujejo kulture. Vsaka razlika med dvema kulturama izvira iz razlike v eni od teh dimenzij. Kasneje je prvotnim štirim dimenzijam dodal še dimenzijo časovne orientiranosti.

Prvo dimenzijo je poimenoval **oddaljenost moči** in se nanaša na stopnjo sprejemanja dejstva, da je moč v družbi porazdeljena neenako. Gre za stopnjo hierarhičnosti v družbi. Je sprejeto kot normalno, da se posameznik odloča za skupno ljudi ali mora enako šteti glas vsakega člana skupine?

Druga dimenzija, **izogibanje negotovosti**, kaže na to, koliko se družba počuti ogrožena od nepredvidljivih situacij ter se jim skuša izogniti tako, da postavlja pravila ali na druge načine povečuje varnost. Ljudje določenih družb dovoljujejo večja tveganja, improvizacijo, se prepuščajo toku, medtem ko se drugi bolj pripravijo, npr. na poslovno predstavitev, da jih ne bi presenetila kakšna nepredvidena situacija.

Tretja dimenzija opredeljuje stopnjo **individualizma/kolektivizma** v družbi. Je družba ohlapno prepleten družbeni okvir, v katerem posameznik skrbi le zase in za svojo ožjo družino, ali pa je tesno prepleten družbeni okvir v katerem ljudje prepoznavajo svojo podskupino in druge podskupine ter pričakujejo od svoje podskupine, da bo skrbela zanje? V kolektivistični kulturi se posameznik čuti močno povezanega in odgovornega za svojo družino ter se šteje za pripadnika več družbenih skupin.

Četrta dimenzija **moškost/ženskost** opredeljuje v kolikšni meri spol določa vloge moških in žensk v družbi. Je veliko opravil, poklicev, športov, ... videnih kot zgolj moških ali zgolj ženskih? Nekatere kulture so bolj in druge manj striktne pri teh opredelitvah. V bolj striktnih družbah so določene vloge moških/žensk videne kot primerne ali že kar kot naravne vloge. Njihovega ne upoštevanja se praktično ne tolerira. V manj striktnih družbah pa je spolno

določenih vlog manj, njihovo neupoštevanje pa ni tako strogo sankcionirano. Je le nekoliko neobičajno (na primer moška različica medicinske sestre pri nas – medicinski brat) in včasih zasmehovano, včasih pa je takšna izjema pozitivno sprejeta in celo cenjena (na primer ženska avtomehaničarka pri nas).

Peta pa je dimenzija **časovne orientiranosti**, ki nakazuje koliko na odločitve v neki družbi vpliva tradicija, koliko trenutne pridobitve in koliko zaželeni obeti za prihodnost. So pripadniki kulture ponosni na svojo tradicijo, na trenutno stanje svoje družbe ali na svoje načrte za prihodnost? Gre torej za razliko med kratkoročno in dolgoročno orientiranostjo.

Hofstede je na osnovi podatkov pridobljenih v kulturnih raziskavah razvrščal države glede na teh pet dimenzij. Graf v prilogi B prikazuje pozicije petdesetih držav glede na dimenzijo izogibanja negotovosti in dimenzijo oddaljenosti moči.

(Glej Prilogo B: Pozicije petdesetih držav in treh regij glede na dimenziji »oddaljenost moči« in »izogibanje negotovosti«)

Hofstedov model je cenjen zaradi svoje obsežne empirične osnove. Vendar pa ne razloži, zakaj so le teh pet dimenzij osnovne komponente kulture. Poleg tega jemlje kulture za statične. Razvoj, dinamičnost kulture ni vključena v model. Kritizirali so ga tudi zaradi enačenja kulture z narodom in neupoštevanja kulturne raznolikosti, ki je prisotna v večini sodobnih družb, neupoštevanja subkultur, mešanih kultur in individualnega razvoja. Opis dimenzij se mestoma tudi nevarno nagiba k pozicioniranju enih družb kot boljših od drugih.

Uporaba Hofstedovega modela je dobra za ozaveščanje razlik, izogibati pa se moramo temu, da bi ustvarjala le še več nacionalnih stereotipov ter deljenja na boljše in slabše kulture.

4.2.2 Behavioristične komponente kulture po Hall in Hallu

(povzeto po: Gillert, 2001b: 22-24)

Edward T. Hall in Mildred Reed Hall sta hotela svetovati ameriškim poslovnežem, ki so poslovali v internacionalnem okolju. Osredotočila sta se na preučevanje razlik v vedenju pripadnikov različnih kultur, ki so bile pogost vzrok konfliktov.

Razvila sta več dimenzij razlik, ki temeljijo na razlikah v vzorcih komuniciranja, času ali prostoru.

Hitrost / počasnost sporočila se nanaša na hitrost dekodiranja sporočila in delovanja na podlagi tega. Med hitra sporočila spadajo reklamni oglasi, televizija, izčrpní naslovi v časopisih itd. V družbah kjer je prisotnih veliko hitrih sporočil je tudi medsebojno spoznavanje ljudi hitrejšé. Manj časa se porabi zanj in hitreje se razvijejo prijateljski medosebni odnosi.

Med počasna sporočila pa spada umetnost, dokumentarni filmi itd. V družbah, kjer se bolj osredotočajo na počasna sporočila, proces medsebojnega spoznavanja traja dlje, odnosi pa so bolj poglobljeni.

Širši / ožji kontekst se nanaša na obseg dodatnih informacij, ki spremljajo sporočilo. Če je v trenutku predajanja sporočila podanih le malo informacij, saj so ostale – za razumevanje sporočila potrebne – informacije že v zavesti sogovornikov, govorimo o širokem kontekstu. Tako lahko npr. že vrsto let skupaj živeči par izmenja le kratko sporočilo, ki je hitro dekodirano na podlagi informacij, ki sta jih v teh letih že zbrala drug o drugem in brez težav se bosta razumela.

Po Hall in Hallu so kulture s širokim kontekstom npr. japonska, arabska in mediteranske. V njih obstaja široka mreža informacij in tesni medsebojni odnosi, zato v vsakdanji komunikaciji ni potrebnih veliko dodatnih informacij in se jih tudi ne pričakuje. Posameznik je sam stalno na tekočem o vseh pomembnih stvareh, ki se dogajajo njegovim bližnjim.

Tipične kulture z ožjim kontekstom pa so ameriška, nemška, švicarska in skandinavske. Osebni odnosi so tu bolj razdeljeni glede na različna interesna področja posameznika in potreba po posredovanju informacij o ozadju je večja.

Zaradi nepoznavanja teh razlik lahko pride do nesporazumov. Oseba s sporočanjским stilom širokega konteksta lahko na primer osebo s sporočanjским stilom ozkega konteksta dojema kot preveč zgovorno in preveč natančno osebo, ki podaja veliko nepotrebnih informacij.

Obratno pa lahko oseba s sporočanjским stilom ozkega konteksta vidi nekoga s sporočanjским stilom širokega konteksta kot neiskrenega (ker »skriva« informacije) in nepripravljenega za sodelovanje.

Teritorialnost zadeva organizacijo fizičnega prostora, na primer poslovnih prostorov podjetja. Je direktorjeva pisarna na vrhu stavbe ali nekje v sredini? Nekdo lahko npr. dojema pisala na svoji mizi kot del osebnega ozemlja in ga bo zato zmotilo izposojanje njegovega pisala, brez da bi ga prej vprašali. Teritorialnost se nanaša na občutek o prostoru, ozemlju, materialnih stvareh, ki so ga razvili ljudje in je tudi pokazatelj moči.

Osebni prostor je razdalja od drugih, ki jo posameznik potrebuje, da se počuti sproščeno. Hall in Hall opisujeta osebni prostor kot »mehurček«, ki ga posameznik stalno nosi s sabo. Vendar pa ta mehurček spreminja velikost glede na situacijo in osebe s katerimi je posameznik v stiku (prijateljem je dovoljeno bližje kot ostalim osebam). Velikost osebnega prostora nakazuje razdaljo do drugih ljudi, za katero posameznik meni da je primerna. Nekdo predaleč stran bo viden kot distanciran, nekdo, ki ti pride preblizu pa kot vsiljiv, nevljuden ali grozeč.

Če normalna razdalja med pogovorom v neki kulturi pomeni v drugi kulturi intimno razdaljo, si lahko sogovornika to različno interpretirata in lahko pride do težav.

Časovna monokronost / polikronost se nanaša na organizacijo posameznikovega časa.

Monokronost pomeni, da oseba počne le eno stvar na enkrat, naloge pa si zaporedno sledijo po vnaprej določenem urniku. V monokronih kulturah je čas zelo pomemben, razmišlja se v smislu časa kot pomembnega vira – zapravljanje časa, prihranek časa, izraba časa. Nanj se gleda linearno kot na premico, ki poteka iz preteklosti skozi sedanjost in v prihodnost. Uporabljen je kot pripomoček pri organiziranju dneva in pri dodeljevanju stopnje pomembnosti nalogam (v smislu za neko nalogo »nimam časa«).

V polikronih kulturah pa se več nalog opravlja hkrati, večji je poudarek na vpletenih osebah in njihovem sodelovanju ter manjši na načrtanem urniku. Na čas se ne gleda tako zelo kot na vir in bi ga lahko prej kot s premico primerjali s točko.

Hall in Hall menita, da so mnoge naštetе dimenzije medsebojno povezane. Monokronost je npr. po njunih raziskavah tesno povezana z ozkim kontekstom in urejevanjem prostora v smislu »predalčkanja«.

Opozarjata tudi na druge podrobnosti, na katere je treba biti pozoren pri poslovnih stikih s pripadniki druge kulture, npr. na to koliko vnaprej se je potrebno dogovoriti za sestanek, kaj je sprejeto kot primerno glede točnosti oz. zamujanja, kako hitro krožijo informacije po organizaciji in v kateri smeri (vertikalno/horizontalno) itd. Ameriškim poslovnežem svetujeta, da se skušajo čim bolj prilagoditi kulturi podjetja, s katerim poslujejo.

5. KULTURNI ŠOK

(povzeto po: Hofstede in drugi, 2002: 22, 23)

Obstaja torej mnogo medkulturnih razlik, ene so bolj očitne in se jih zavedamo, druge pa so bolj implicitne in nezavedne. Ko se tako posameznik spusti v nov kulturni stik, obstaja možnost, da doživi kulturni šok. Še posebej, če je kot edini pripadnik svoje kulture obkrožen s pripadniki nove, tuje kulture.

Kulturni šok je zelo osebna izkušnja, dve osebi je nikoli ne doživita isto in ista oseba je nikoli ne doživi na isti način v dveh različnih situacijah. Lahko pa govorimo o splošnih stopnjah v poteku kulturnega šoka in njegove razrešitve.

Kulturni šok je proces začetne prilagoditve na nepoznano kulturo. Je nenaden skok v stanje negotovosti, ko posameznik ni prepričan o tem, kaj se od njega pričakuje ali kaj lahko sam pričakuje od drugih. Do kulturnega šoka ne pride samo, ko se posameznik znajde v novi državi, lahko gre za novo šolo, mesto, organizacijo ali družino.

Hofstede navaja šest znakov, ki kažejo na to, da posameznik doživlja kulturni šok:

1. Manjkajo poznani znaki kako naj bi se drugi vedli ali pa imajo ti znaki drugačen pomen.
2. Vrednote, ki jih posameznik označuje za dobre zaželene, lepe in vredne, niso spoštovane.
3. Posameznik se počuti disorientirano, živčno, depresivno ali sovražno.
4. Posameznik ni zadovoljen z novimi načini in praksami.
5. Socialne sposobnosti, veščine, ki so včasih delovale, ne delujejo več.
6. Obstaja občutek, da ne bo ta grozen in nadležen kulturni šok nikoli minil.

Obstaja več modelov, ki razlagajo stopnje kulturnega šoka. Hofstede uporabi pet-stopenjski model:

1. »Medeni tedni«

Novo prispeli posameznik doživlja radovednost in vznemirjenje, njegova identiteta pa je trdno zasidrana doma.

2. Disorientacija

Na tej stopnji razpade skoraj vse kar je znanega. Posameznika zasujejo zahteve nove kulture, počuti se disorientirano in nekompetentno.

3. Razdraženost in sovražnost

Posameznik doživlja jezo in zamero do nove kulture, ker mu je povzročila težave in ker se mu zdi manj ustrezna kot njegovi »stari načini«.

4. Prilagoditev in integracija

Ta stopnja obsega integracijo novih znakov in načinov vedenja ter večjo sposobnost funkcioniranja v novi kulturi. Posameznik vedno bolj opaža dobre in slabe elemente obeh kultur.

5. Bikulturnost

Na tej stopnji je posameznik postal sproščen v obeh kulturah, stari in novi.

Obstaja pa vprašanje, ali je ta stopnja dejansko dosegljiva izven modela, v praksi.

Kulturna utrujenost

Izraz *kulturni šok* je pred več kot petinštiridesetimi leti vpeljal antropolog Kalervo Oberg za opis fenomena, ki se pojavi ob stiku dveh kultur. Lynn Tyler, specialistka za interkulturno komunikacijo, fenomen poimenuje z izrazi *šok samoodkritja*, *šok vlog* in *šok tranzicije, prehoda*. V zadnjem času pa se je uveljavil tudi izraz *kulturna utrujenost* kot bolj točen opis dejanskega dogajanja. Posameznika konstantna soočenost z novimi kulturnimi vzorci namreč utruja, ker je v nenehnem procesu učenja, to pa je utrujajoče. (Seelye, Seelye-James, 1995: 4)

Med simptome kulturnega šoka Seelye in Seelye-James štejeta pretirano ukvarjanje z osebno higieno, boleznimi, umazanijo (sem spadata tudi strah pred pitjem vode in prehranjevanjem z lokalno hrano), občutek, da te skušajo ogoljufati, razdražljivost ob najmanjšem povodu, preobčutljivost do prejete kritike in depresivnost. Menita, da pride do utrujenosti ravno zato, ker se preveč energije potroši za osebno higieno, za preproste opravke kot npr. telefonski klic je potrebno vložiti veliko več energije kot v domači kulturi, energija se troši z nenehno

razdraženostjo ob ljudeh, ki »ne vedo, kako se stvarem streže« itd. (Seelye, Seelye-James, 1995: 4)

6. MEDKULTURNI KONFLIKTI

(povzeto po: Haji Kella, 2001b: 92, 93)

Tolikšna različnost kultur in frustracije ob njihovem soočenju lahko pogosto privedejo do medkulturnih konfliktov. Ko se soočimo s tujo kulturo in jo začnemo spoznavati, moramo biti pripravljeni, da bomo naleteli na nasprotujoča si mnenja o marsičem. Pripravljeni moramo biti tudi na konflikte. Ti sami po sebi niso nič slabega in so lahko konstruktivni, treba se je le znati spoprijeti z njimi.

Vse preveč pogosto pa človeška pripravljenost za sodelovanje, solidarnost, mirno razreševanje konfliktov ali zgolj potrpežljivost ne seže dlje od skupine ljudi, ki jo zelo dobro poznamo – tistih ki so »kot mi«. (Taylor, 1997: 58)

Konflikti se pojavljajo na več nivojih: osebnem, organizacijskem in nacionalnem.

Intra-personalni konflikt: kot posamezniki smo pogosto v konfliktu sami s sabo, glede naših vrednot, izbir in odločitev čemu posvetiti svoj čas.

Inter-personalni konflikt: nesporazum med dvema človekoma na izključno osebni ravni.

Medskupinski ali organizacijski konflikt: konflikti med skupinami glede vrednot, moči, enakopravnosti (npr. na nivoju vlade ali organizacij) ...

Inter-kulturni konflikt ali konflikt med skupnostmi: konflikti med skupinama zaradi boja za ozemlje, religiozno večvrednost, kulturne vrednote, norme (npr. med muslimani in kristjani)...

Nacionalni konflikt: konflikt med narodi.

Vsi konflikti slonijo na razlikah, posebej kadar k njim ne pristopimo pravilno in konstruktivno.

Do interkulturnih konfliktov lahko pride zaradi razlik v:

- *dejstvih:* kakšna dejstva o drugi skupini prva skupina »pozna« in kako jih razume, si jih razlaga; v tem primeru igra ključno vlogo napačno razumevanje dejstev

- *potrebah*: če ljudje čutijo, da njihove potrebe niso enakopravno upoštevane
- *vrednotah*: če se ne spoštuje praks in prepričanj druge kulture

Vreg podrobneje našteje možne vzroke za nastanek interkulturnih konfliktov:

- nesposobnost sporazumevanja glede igranja določenih vlog v medsebojnih odnosih
- razlike v percepciji sveta (sem spadajo simboli in pomeni, značilni za določeno kulturo)
- razlike v kognitivnih procesih (v evropskih civilizacijah je prevladujoč način *definiranje*, *analiziranje* in *sinetiziranje* zaznanih podatkov in *dejstev*, azijski način pa je *intuitivno razkrivanje resnice* o svetu na temelju koncentracije in meditacije)
- razlike v motivacijski orientiranosti (te zajemajo različne sisteme gratifikacij in nagrajevanja, ki temelji na različnih vrednotah, verovanjih in stališčih)
- vse našteje možne vzroke pa še stopnjujeta etnocentrizem in stereotipiziranje

(Vreg, 1989: 44, 45)

V nasprotju z ostalimi vrstami konfliktov je interkulturne konflikte običajno težko razumeti, posebej nekomu »od zunaj«, saj imajo korenine v tistem delu kulture, ki je po t.i. »teoriji ledene gore« pod površino vode in zato težje razviden.

Konflikti morajo voditi v komunikacijo. Bistvo ni v tem, da na vsak način dosežemo strinjanje, temveč da se zavemo različnih mnenj in stališč in da nas to spoznanje sili v neko akcijo – na primer v razmišljanje o razlikah, o naših dotedanjih vzorcih razmišljanja in obnašanja ter o njihovi primernosti. (Hristovski, 2000: 11)

Pri spopadanju s kulturnim šokom ali kulturno utrujenostjo ter konstruktivnem razreševanju konfliktov nam lahko pomaga interkulturno učenje. Z njegovo pomočjo lahko stik med kulturami postane medsebojno bogatenje in širjenje obzorij. Je ključ za povezovanje sveta s skupnimi cilji, enakopravnostjo kultur in solidarnostjo.

7. ETNOCENTRIZEM IN STRAH PRED TUJIM

Kadar se posameznik poda izven lastnega kulturnega okolja in je obkrožen ter soočen z drugo kulturo, običajno doživi kulturni šok. Kadar pa je obratno v lastnem kulturnem okolju (neprostovoljno) soočen s tujo kulturo – na primer, ko se v njegovo okolje priselijo ljudje

druge kulture – se pogosto pojavi občutek ogroženosti lastne kulturne identitete ter občutki etnocentrizma.

Etnocentrizem je dojemanje lastne kulture kot večvredne in podcenjevanje ostalih kultur. (Haji Kella, 2001c: 97) Mislimo, da so naše vrednote in naš način življenja univerzalni, najboljši za vsakogar in da »drugi« tega preprosto ne vidijo ali ne razumejo. En sam stik z osebami iz druge kulture lahko zato še okrepi naše predsodke, saj gledamo skozi očala etnocentrizma. Nekatere kulture se nam sicer zdijo eksotične, večinoma pa imamo negativne predsodke in stereotipe o drugačnih ter jih zavračamo. (Taylor, 1995: 32, 33)

Ljudje smo nagnjeni k »predalčkanju« drugih. To nam pomaga oblikovati svoj svet in se v njem počutiti varno. Druge ljudi razvrščamo v kategorije kot so spol, rasa, socialni status itd. Ker želimo ustvariti čim boljši svet zase, postavljamo ljudi z lastnostmi, ki so nam blizu, na višjo pozicijo, na ostale pa začnemo gledati kot na manj vredne. Posledice so stereotipiziranje, pomanjkanje spoštovanja do drugih kultur, diskriminacija in rasizem. (Haji Kella, 2001b: 92)

Stereotipi so presoje o drugih, ki jih sprejmemo brez zadovoljive osnove ali razlogov. (Haji Kella, 2001c: 97) Njihov namen je poenostavitev realnosti. Temeljijo na podobah pridobljenih v šoli, preko množičnih medijev in vzgoje doma. (Taylor, 1995: 31)

Predsodki so prepričanja o drugih, ki jih sprejmemo brez zadostnih podatkov ali lastnih izkušenj. Temeljijo na posredovanih izkušnjah drugih (prek medosebnega ali množičnega komuniciranja). (Haji Kella, 2001c: 98) So vrsta stališč, ki niso upravičena, argumentirana in preverjena, a jih spremljajo intenzivne emocije in so odporna na spremembe. (Rot v Nastran-Ule, 1992: 120) Pri oblikovanju predsodkov se uporablja generalizacija, potenciranje določenih značilnosti objekta (subjekta) predsodka in čustveno vrednotenje. (Nastran-Ule, 1992: 124-126)

Glavna razlika med stereotipi in predsodki je močna čustvena komponenta, ki je izražena pri predsodkih, med tem ko stereotipi temeljijo zgolj na kognitivni komponenti (na nepreverjenih dejstvih ali govoricah). Stereotip je pravzaprav rezultat nujnosti, sklepanja na osnovi omejenih informacij in obenem potrebe, da poenostavimo kompleksnost pojavov in dogajanj v svetu. Torej so stereotipi neke vrste predstopnja predsodkov. (Nastran-Ule, 1992: 121)

Predsodki so lahko pozitivni ali negativni (simpatija/antipatija). Pridobimo jih v procesu socializacije in jih je zelo težko spreminjati. Zato je pomembno, da se zavemo, da jih imamo.

Predsodki in stereotipi nam pomagajo razumeti realnost. Pomagajo nam tudi zapolniti predstavo o nečem, kadar imamo le del informacij o stvari. Pomagajo ocenjevati našo lastno kulturo ter druge kulture in načine življenja. ... Uporabljamo pa jih tudi kot opravičilo za diskriminacijo drugih kultur. (Taylor, 1995: 32)

Žrtev določenih predsodkov, diskriminacije se začne pogosto obnašati v skladu s predsodki; začne kazati znake, ki drugim dajejo opravičilo, da nadaljujejo z diskriminacijo proti njej, saj predsodki delujejo kot neke vrste pričakovanje. Takšno obnašanje pa je le še dodaten »dokaz« pravilnosti mnenj tistih, ki diskriminirajo. (Nastran-Ule, 1992: 131)

Allport govori o petih stopnjah izražanja negativnih etničnih in rasnih predsodkov:

- **ogovarjanje** je prva stopnja in je izraz določenih antipatij v odnosu do drugih skupin (npr. skozi šale se izražajo predsodki na navidezno družbeno sprejemljiv način)
- **izogibanje** pomeni socialno distanco do pripadnikov skupin, do katerih imamo predsodke; na individualnem nivoju pomeni izogibanje kontaktom, na družbenem nivoju pa vzpostavljanje zakonskih norm kot preprek pri vzpostavljanju stikov
- **diskriminacija** je že neposredno usmerjena proti pripadnikom drugih skupin in se kaže v preprečevanju dostopa določenim skupinam do obćih dobrin in kratenju njihovih osnovnih pravic, ki so dostopne le dominantni skupini
- **nasilje** je stopnja, ko je ogrožena fizična integriteta oziroma je onemogočeno normalno življenje manjšinskih skupin
- **genocid** kot zadnja stopnja pa se kaže v iztrebljanju, fizičnem preganjanju določenih skupin

(Allport v Nastran-Ule, 1992: 128-129)

Trstenjak navaja tri možne odzive manjšine na predsodke večine:

1. manjšina sprejema predsodek in skladno z njim vedno bolj podlega čutu lastne manjvrednosti; posledično se povprečen član manjšine želi čim prej zliti z večinskim narodom (se prilagoditi), da bi se znebil občutka manjvrednosti
2. druga možnost je, da manjšina zavestno odklanja neugodne podobe in si prizadeva za pozitivno samopodobo; vendar Trstenjak pravi, da tudi ta drža ni nič drugega kot posnemanje večvredne večine
3. tretja možnost pa je, da se manjšina razvija mimo teh predsodkov v elito; to ji lahko uspe tako, da stopnjuje svoje vrednote in kreposti (Trstenjak v Hristovski, 2000: 41) ...

pomembno pa je, da jo kot konsistentno prepozna večina in ji začne pripisovati samozaupanje, avtonomnost ... (Moscovici, Nemeth v Hristovski, 2000: 41)

V stiku z drugo kulturo tako pogosto ne presežemo lastnega etnocentrizma, stereotipov in predsodkov ter se do nje vedemo netolerantno.

Netolerantnost je pomanjkanje spoštovanja za običaje in verovanja drugih, v kolikor se razlikujejo od tvojih. Kaže se v jemanju drugega pravice do zagovarjanja svojega mnenja in delovanja na svoj način, v izključitvi in zavračanju drugih zaradi njihovega religioznega prepričanja, seksualne usmerjenosti, načina oblačenja, frizure itd. (Taylor, 1995: 34)

Lahko verjamemo, da je naš način življenja edini pravilen in zato niti ne skušamo spoznati tujega načina življenja in pogleda na svet. Ali pa dojemamo drugo kulturo kot grožnjo lastni identiteti in lastnim pogledom na svet in je zato ne skušamo spoznati.

Ksenofobija pomeni strah pred tujim. Bojim se tistih, ki so drugačni, ker jih ne poznam. In ne poznam jih, ker se jih bojim. Gre za začaran krog. Zaradi lastne negotovosti in strahu ljudje zavračajo tujce ali pripadnike manjšin, so do njih sovražni ali celo nasilni. (Taylor, 1995: 33)

Strah pred tujim je univerzalen fenomen. Običajno nima nič skupnega z dejansko grožnjo tujega, temveč se navezuje na domišljanje, da takšna grožnja obstaja, je torej odnos, ki ne temelji na realnosti. Larcher opiše strah pred tujim kot zgodovinsko dediščino: v nas je kot delček narave, čeprav ni naraven. Čeprav je strah pred tujim (in posledično ksenofobija ter etnocentrizem) tradicija že tisoče let, ga ne moremo razložiti kot naraven pojav. (Fennes in Hapgood, 1997: 6)

Julia Kristeva, nanašajoč se na Freuda, piše, da je tisto, česar se dejansko bojimo, ko smo soočeni s tujim, strah v nas samih. Strah, ki smo ga ves čas zatirali v nas kot del kulturne socializacije. Strah pred tujim je projekcija strahu pred »temnimi« področji v nas samih. Ko zavračamo tuje, v resnici zavračamo tisto, kar nas ogroža od znotraj. (Kristeva v Fennes in Hapgood, 1997: 6, 7)

Mario Erdheim verjame, da lahko strah pred tujim povzroči tudi izkušnja ločitve od matere. Dejstvo, da tuje vedno predpostavlja ločenost, v človeku znova prebuja strah in krivdo, temu pa se lahko izogne z zavrnitvijo tujega – s ksenofobijo. Tuje postane »grešni kozel«. Vse česar ne maram pri sebi in svojih bližnjih – svoje »slabe« plati, »slabe« plati svojih odnosov z materjo, očetom, brati, sestrami, prijatelji, tujci – vse to projeciram v tuje. Tako tuje izven

mene predstavlja vse, kar je tujega v meni in česar ne želim zavestno sprejemati. (Erdheim v Fennes in Hapgood, 1997: 7)

Rezultat strahu pred tujim sta lahko dve nasprotni si reakciji: ksenofobija in ksenofilija.

S ksenofobično reakcijo dojemamo vse izven lastne kulture kot tuje (tujce, etnične manjšine, homoseksualce, invalide, ženske ali moške, ...) in se do tega vedemo obrambno.

Druga možna reakcija pa je eksotizem, ki je specifična oblika ksenofilije – oboževanja tujega.

Tipični primer eksotizma v Evropi je oboževanje ameriških domorodcev ali podobnih kulturnih skupin v Afriki, Aziji ali Ameriki. Tudi vedno večji turizem v eksotične dežele v Aziji, Afriki in Latinski Ameriki, lahko štejemo za eksotizem.

Oboževanje tujega, ki je daleč stran, nima posledic za naše življenje. S temi tujci nismo soočeni v bivalnem okolju ali na delovnem mestu. Eksotizem lahko opišemo kot idealistično povečevanje tujega, ki je od nas dovolj oddaljeno, s čimer kompenziramo strah pred tujim ali pred družbenimi spremembami v svojem okolju. Je torej beg iz osebne situacije v idealizem.

Ksenofilija pa lahko postane uporabna, ko se ne nanaša le na tujce daleč stran, temveč tudi na tiste v posameznikovem okolju: begunce, migrante, kulturne manjšine. (Fennes in Hapgood, 1997: 7)

Možne posledice ksenofobije:

- iztrebljenje
- preselitev, emigriranje (zaradi nenehne diskriminacije ali grožnje iztrebljenja)
- segregacija (dominantna skupina vse, ki jih ima za tujce prisili da živijo kot ločena družba, včasih celo na ločenem ozemlju kot so rezervati)
- etnopluralizem (je specifična oblika segregacije, kjer večina »dovoli« manjšini ohranjati svojo tradicijo in vrednote, vendar tako, da to ne vpliva na večino)
 - *etnopluralizem je lahko tudi recipročen, ko se dve ali več skupin dogovorijo za ločeno organiziranost družbe
- asimilacija (pritisk na tujce, da prilagodijo svoje vrednote, norme, jezik, vedenjske vzorce in življenjski stil večini)

(Fennes in Hapgood, 1997: 9,10)

Vzroki za ksenofobijo v Evropi

(povzeto po: Fennes in Hapgood, 1997: 7-9)

Eden od vzrokov za ksenofobijo v zahodno-evropskih državah je nestabilnost zaradi recesije ter zaradi dramatičnih političnih, družbenih in ekonomskih sprememb v srednji in vzhodni Evropi. Hitre spremembe so pretresle ljudi in oslabile samozavest celotne generacije, ko se je vse, za kar so si prizadevali več kot štirideset let, izkazalo za ničvredno.

Po drugi strani so se prebivalci bogatih zahodno-evropskih držav zbal za svojo pravico do bogastva, saj so priseljenci (begunci, migranti) večinoma revnejši, zato bogatim vest ali krivda morda ne bi dovoljevali držati vsega bogastva le zase.

Hitre družbene spremembe, moderne tehnologije, novi delovni pogoji, mobilnost, novi vzorci trošenja, novi življenjski stili ... »silijo« posameznika k nenehnemu prilagajanju, saj se ves čas spreminjajo in razvijajo. To predstavlja stalen izziv posameznikovi identiteti. Samostojne presoje in odločitve se umaknejo sledenju procesa produkcije in spreminjajoče se družbe. To vzbuja strah, da je posameznikova identiteta ogrožena ter strah postati »outsider«, izključen iz družbe.

Strah pred tujim uporabljajo tudi politiki za ohranjanje in večanje politične moči. Javnosti predstavijo tujce kot grožnjo (npr. grožnjo za delovna mesta, kulturno identiteto itd.), nato ponudijo politiko reševanja te »grožnje«, ki pa največkrat seveda ne zaleže, saj je bila sama grožnja fiktivna. Ustvarjen strah torej ostane, politiki se lahko še naprej trudijo »reševati« lokalno prebivalstvo, politična moč se ohranja, z njo pa tudi odvisnost lokalnega prebivalstva od politikov.

8. PROBLEM NACIONALNE DRŽAVE

V boju za lasten obstoj in nadaljevanje v prihodnost, se države od razsvetljenstva dalje vedno bolj definirajo kot narodi oz. nacionalne države. Vendar pa so zelo redke države sestavljene le iz ljudi ene nacionalnosti. Mnogo kje že zgodovinsko na ozemlju države živi več narodov, v današnjem času pa je zaradi migracij nacionalna pripadnost (še posebej v velikih mestih) še bolj raznolika.

Pogosto želijo države to prikriti in ustvariti lojalnost (večinski) narodni pripadnosti. To skušajo doseči prek množičnih medijev, tekmovalnih športov, religioznih institucij, državnih ceremonij itd., najučinkoviteje pa jim to uspeva prek državnega izobraževalnega sistema. (Coulby, 1997: 11)

Vendar pa je narod moderna (evropska) zgodovinska tvorba. Nastane, ko se teritorialno razslojene in transnacionalno usmerjene kolektivitete reorganizirajo v novo kvaliteto zamišljanja skupnosti. Po Benedictu Andersonu je potrebno kulturne korenine tega preobrata iskati v obdobju okoli osemnajstega stoletja. Takrat se je z zatonom dveh sistemov, religijskega in dinastičnega, z razmahom nacionalnih jezikov, ki jih je promoviral tiskarski kapitalizem, kot posebna oblika kolektivitete oblikoval narod. (Vidmar Horvat, 2004: 111-113)

Tako je danes v interesu države, da skozi izobraževanje v šolah uči lojalnost in enotnost, kar je – če pogledamo površinsko – dobro, saj pomaga pri zmanjševanju konfliktov med skupinami. Vendar pa to dejstvo postavlja poučevanje v šolah na nasprotni pol interkulturenega izobraževanja, saj imata različne cilje. (Jones, 1997: 3)

H.A. Giroux pravi, da je multikulturalizem (s semantičnim pomenom interkulturalizma) – ki temelji na kulturnem relativizmu – osreden v diskurzu boja proti nacionalni identiteti, obstoječi konstrukciji zgodovinskega spomina, namenu šolanja in obstoječem pojmovanju zgodovine. (Lukšič-Hacin, 1999: 58)

Nacionalna država potrebuje ljudi, ki se prepoznavajo kot njeni pripadniki in so nanjo pripeti prek svoje skupinske (nacionalne) identitete (kot ene od ravni identitete posameznika). Kakršnokoli mešanje kultur je s stališča nacionalne države ne le sporno, ampak lahko tudi usodno. (Lukšič-Hacin, 1999: 34)

Habermas odkriva prikrite napetosti med državljanstvom in etnično (narodno, nacionalno) identiteto. Te napetosti se zadnje čase celo krepijo. Izhod iz navzkrižja najde v ločevanju med skupno politično kulturo in različnimi nacionalnimi tradicijami (v umetnosti, književnosti, zgodovini, filozofiji...). Pravi, da ni razloga, da bi se države zapirale pred prišleki, saj lahko znotraj pravne demokratične države vzporedno obstajajo različni načini življenja povsem enakopravno in se medsebojno bogatijo. Smiselnost tega se kaže, če upoštevamo pojav svetovne javnosti, povezane z razvojem komunikacijskih sredstev in medijev ter njihove

vloge v procesih socializacije, resocializacije in akulturacije. Po njegovem se postopno bližamo »svetovnemu državljanstvu«. (Habermas v Lukšič-Hacin, 1999: 57, 58)

Dejstvo je, da nas vedno večji razvoj komunikacijskih sredstev in ostali procesi globalizacije vse bolj povezujejo. Trenutno to velja predvsem za zahodni svet. Morda je koncept »svetovnega državljanstva« za enkrat še preveč utopičen in pušča ob strani razlike v kulturah in identitetah, ki jih želimo ohranjati, saj nas tak pluralizem bogati. Vendar pa je smiselno stremljenje k skupnemu etičnemu kodu, na osnovi katerega bi se lahko mednarodna skupnost organizirala in bi njeni člani v tem smislu postali »svetovni državljani«.

II. DEL: INTERKULTURNO UČENJE

1. INTERKULTURNO KOMUNICIRANJE

Komuniciranje je način bivanja človeka v svetu, je oblika povezovanja posameznikov, skupin, narodov in družb.

Družbeno komuniciranje je celovit sistem komuniciranja v družbi, je oblika povezovanja vseh družbenih sfer: politike, ekonomije, znanosti, kulture in drugih oblik družbenih dejavnosti.

Interkulturno komuniciranje vsebuje vse prvine družbenega komuniciranja: možnost interakcijskega komuniciranja ljudi različnih kultur, empatičnega sporazumevanja v procesu komuniciranja, doseganja soglasja (konsenza) in kooperacije v procesu dela in politike; možnost integracije v nove skupnosti in ustvarjanja sožitja z drugimi narodi. Interkulturno komuniciranje nosi v sebi tudi mnoge disjunktivne in dezintegracijske prvine, oblike konflikta, odnose oblastništva, nadrejenosti in podrejenosti, nacionalne stereotipe, komunikacijski geto in rasno diskriminacijo, procese asimilacije in »stapljanje« etičnih skupin. (Vreg, 1989: 41)

Interkulturno komuniciranje je srečevanje kultur z različno zgodovinsko in kulturno tradicijo, različnih stopenj razvitosti, različnih religij, jezikov in pisav, samobitnih umetniških storitev, različnih vrednostnih sistemov. Zato je vsaka interkulturna komunikacija tudi svojevrstno »trčenje« kultur, ki »rojeva« interkulturni konflikt. (Vreg, 1989: 41)

Interkulturno komuniciranje je povezano s stopnjo odprtosti (ali zaprtosti) družbenih sistemov in kultur. Odprtost sistema je soočanje sistema z drugimi (razvitejšimi ali manj razvitimi) sistemi v kompetitivnem položaju: dotok raznolikosti v sistem sproža »napetost« in je lahko spodbuda za lastno ustvarjalnost, hkrati pa lahko ogroža kulturno identiteto sistema. (Vreg, 1989: 41)

Kot usposabljanje za učinkovitejše interkulturno komuniciranje se vedno bolj uporablja interkulturno učenje.

2. RAZUMEVANJE TERMINA »INTERKULTURNO UČENJE«

Izraz interkulturno učenje lahko razumemo kot:

1. individualni proces pridobivanja znanja, odnosa in načina obnašanja v stiku z drugimi kulturami
2. koncept procesa ustvarjanja mirnega in povezanega skupnega življenja ljudi, ki izhajajo iz različnih okolij

(Gillert, 2001d: 17)

Interkulturno učenje je individualni proces učenja kako v raznolikem svetu mirno živeti skupaj. Izhaja torej iz učenja posameznika, a ima pomembne politične posledice. (M. de J.C. Guedes, 2001a: 33)

Proces interkulturnega učenja od posameznika zahteva, da pozna sebe in svoje kulturno okolje, preden lahko razume druge. To je zahteven proces, saj vključuje globoko zakoreninjene predstave o tem kaj je dobro in kaj slabo, o organiziranosti sveta in lastnega življenja. Pod vprašaj postavimo kar smo prej imeli za samoumevno in česar smo se oklepali. Interkulturno učenje je izziv posameznikovi identiteti, a lahko postane način življenja in nenehnega bogatenja posameznikove identitete. (Gillert, 2001c: 32)

V procesu interakcije in medsebojnega spoznavanja se lahko vsakdo izpopolnjuje – osebno, socialno in globalno. (M. de J.C. Guedes, 2001a: 34)

Bistvo interkulturnega učenja je torej narediti srečanje s pripadniki različnih kultur produktivno. To pomeni, da to ne sme biti zgolj srečanje več kultur, ampak mora v tem procesu priti do rasti in razvoja na podlagi razumevanja in sprejemanja razlik. Le prek soočanja z drugo kulturo in zaznavanja različnosti le-te, se namreč lahko zavem svoje kulture, jo bolje razumem in jo relativiziram, pri tem pa raziščem nove možnosti koeksistence in kooperacije z drugimi kulturami. (Fennes, Hapgood, 1997: 45)

Organizacija EFIL (European Federation for Intercultural Learning), ki se z interkulturnim izobraževanjem ukvarja že od leta 1970, ga je definirala takole:

Interkulturno izobraževanje je oblika učenja, kjer se učencem pomaga gledati na medsebojne razlike kot na močne točke in vir za ustvarjanje večjega zavedanja, ne pa kot ovire ali odklone od uveljavljenih norm. Vsaka kultura je razložena v kontekstu ostalih

kultur. Spodbuja se samo-raziskovanje, zanimanje za druge in razumevanje interakcij med kulturami. Tak proces učenja naj bi učence vključeval tako intelektualno kot tudi čustveno. (Fennes, Hapgood, 1997: 45)

3. CILJI IN RELEVANTNOST

Nove multikulturne družbe vzbujajo negotovost. Izginejo naše tradicionalne referenčne točke, kar lahko doživljamo kot napad na našo identiteto. Narod, ozemlje, religiozna pripadnost, politične ideologije, poklici, sestava družine, ... hitro izgubljajo ali spreminjajo pomen. Posledica je vedno več ideološko zaključenih skupin (npr. sekt), narašča nacionalizem, prelaganje odgovornosti na »močne voditelje«. Ekonomska nepredvidljivost, rastoča socialna nepravilnost in polarizacija še prispevajo k negotovosti. (Schachinger, 2001c: 13)

Eden možnih prispevkov k zmanjševanju te negotovosti posameznika je interkulturno učenje. Postane lahko eno od orodij prizadevanja za boljše razumevanje kompleksnosti današnjega sveta prek boljšega razumevanja drugih in sebe. Lahko je ključ do nove, interkulture družbe. Interkulturno učenje je torej proces osebnostne rasti, ki se odraža tudi na višjem zavedanju v družbi. (Schachinger, 2001c: 14)

Glavni cilj interkulture učenja je spodbujanje enakovrednih odnosov med družbami ter med večinskimi in manjšinskimi skupinami v družbi. Zagotoviti želi stopnjo enakosti, ko drugačnost ni opravičilo za marginalizacijo, doseči prepoznavanje različnih kulturnih identitet, spoštovanje manjšin ter zagotoviti mirno reševanje konfliktov. (Taylor, 1995: 43)

V grobem lahko cilje interkulture učenja razdelimo na pokrivanje treh področij: zavedanje, sposobnosti in odnos.

Prvi cilj je vzbuditi **zavedanje**, da pripadamo določeni kulturi in da to vpliva na naše čustvovanje, razmišljanje in vedenje; zavedanje obstoja drugih kultur z drugačnimi karakteristikami; ter zavedanje obstoja razlik med kulturami in vzrokov zanje.

Drugi cilj so **sposobnosti**, ki jih interkulturno učenje razvija, med njimi predvsem sposobnost komunikacije, verbalne in neverbalne, s pripadniki drugih kultur, sposobnost pogovora o različnih življenjskih okvirjih in sposobnost skupnega življenja s pripadniki drugih kultur.

Tretji cilj je razvijanje **odnosa**. Interkulturno izobraževanje uči spoštovati ter ceniti druge kulture in kulturno raznolikost. (Taylor, 1997: 58)

AFS Intercultural Programs (organizator mednarodnih izmenjav za srednješolce) pa obravnava štiri področja, ki jih zajema interkulturno učenje:

1. osebne vrednote in sposobnosti

- *kreativno mišljenje*, ki se kaže v sposobnosti pogleda na stvari, dogodke in vrednote z nove perspektive ter ustvarjanju inovativnih idej in rešitev
- *kritično mišljenje*, ki se kaže v zavračanju površinske in skeptičnem presojanju stereotipov
- *prevzemanje odgovornosti zase*, ki se kaže v povečani samo-kontroli
- *zmanjšanje pomena materialnih dobrin*
- *večje samozavedanje*, ki se kaže v želji in sposobnosti objektivnega pogleda nase in zavedanju vpliva kulture na lastne vrednote, vzorce, poglede na svet

2. grajenje medosebnih odnosov

- poglobljena *senzibilnost* za druge, *empatija*
- večja *sposobnost prilagajanja* spreminjajočim se družbenim okoliščinam
- *ceniti raznolikost* človeštva, želja po spoznavanju pripadnikov drugih kultur
- *sposobnost sporazumevanja* z drugimi v njihovem jeziku in z njihovim načinom neverbalne komunikacije
- uživanje in *samozavestnost* v družbi drugih

3. interkulturno znanje in senzibilnost

poznavanje lastne in tuje kulture ter razumevanje narave kulturnih razlik

4. globalno zavedanje

- poglobljen interes in *skrb za svetovne zadeve*
- *zavedanje svetovnih povezav*
- iskanje rešitev svetovnih *problemov*

(Fennes, Hapgood, 1997: 57-59)

Konteksti interkulturenega učenja po Fennes in Hapgoodovi

Fennes in Hapgoodova navajata pet osnovnih kontekstov, kjer je uporaba interkulture vzgoje v današnjem času relevantna:

- KOEKSISTENCA DOMAČE VEČINE IN MIGRANTSKE POPULACIJE

Tu je interkultureno izobraževanje usmerjeno predvsem v konstruktivno interakcijo in integracijo otrok migrantov, kar pa ni vedno lahko, saj v mnogih državah migranti pripadajo skupinam z najnižjimi dohodki in socialnim standardom. Njihova kultura je zato pogosto videna kot manjvredna – ravno zato takšne situacije kličejo po interkultureni vzgoji.

- KOEKSISTENCA VEČINE IN DOMAČE MANJŠINE ZNOTRAJ DEŽELE

Tu je interkultureno izobraževanje usmerjeno v raziskovanje lastnih kulturnih korenin in povezanosti s »tujco« kulturno skupino, saj sta se skupini skupaj razvijali. Razvijamo razumevanje, da »tujca« kultura ni zares tuja, saj je tudi manjšinska kultura vplivala na življenjski stil, tradicije, običaje in vrednote večinske kulture, ne samo obratno.

- ZBLIŽEVANJE DRŽAV EVROPE

Rezultat vse večjega razvoja v Evropi bo tudi naraščajoča interakcija med ljudmi iz različnih kulturnih ozadij. Veliko ljudi bo moralo biti pripravljenih živeti in delati v drugih kulturnih okoljih, kar pomeni, da se bo še povečala potreba po medsebojni empatiji, kulturnem samozavedanju, razumevanju kulturnih razlik in pripravljenosti za vzajemno sodelovanje.

- ODNOS MED VISOKO INDUSTRIJSKIMI DRŽAVAMI IN DRŽAVAMI V RAZVOJU

Interkultureno izobraževanje lahko pomaga končati izkoriščanje cenene delovne sile in podcenjenih surovin držav v razvoju. Ne s politične ali ekonomske plati, ampak s poudarjanjem, da so kulture držav v razvoju ekvivalentne kulturam razvitih držav, s promoviranjem globalne solidarnosti, z usposabljanjem za uspešnejšo komunikacijo ter za uvid različnih vzorcev mišljenja in delovanja pri različnih kulturah kot posledice različnih norm in tradicij.

- RAZVIJAJOČI SE TURIZEM

Interkulturena vzgoja je v tem primeru usmerjena k večji senzitivnosti za tujce, lahko pomaga turistom pri soočanju s kulturnim šokom, pripomore k ustvarjanju zavesti o kulturnih razlikah in omogoča bolj senzibilno obnašanje v tujem okolju. Lahko pripomore k preseganju etnocentrizma.

(Fennes, Hapgood, 1997: 40-42)

Interkulturno učenje in mladi

Večina predsodkov in stereotipov se pridobi v času (primarne) socializacije, zato so otroci in mladi glavna skupina, na katero so osredotočene tehnike interkulturenega učenja. Ravno oni so tudi bodoči državljani interkulturenih družb.

Mladi proslavljajo globalno kulturo, oni so prvi preplezali Berlinski zid. Študirajo v tujini, emigrirajo, legalno ali ilegalno prestopajo meje... Zato so oni najbolj odprti interkulturenemu učenju, stiku z drugimi ter odkrivanju in raziskovanju medsebojnih razlik. (Schachinger, 2001b: 15)

Interkultureno poučevanje mladih želi pri teh doseči prepoznavanje neenakosti, nepravilnosti, rasizma, stereotipov in predsodkov ter jim dati orodja za boj proti vsemu naštetemu. (Taylor, 1995: 44)

Današnja kultura poudarja hitrost, močna čustva in takojšnje rezultate. Svet predstavlja kot skupek intenzivnih dogodkov brez kontinuitete. Ta čustveni presežek je v nasprotju s potrebo po razumski razlagi. Danes imajo mladi na voljo manj referenčnih točk v obdobju adolescence, dojemanje realnosti je bolj razdrobljeno. Hrepenijo po stabilnosti in uravnoteženosti.

Interkultureno učenje pomeni nenehen in počasen proces učenja, ki vključuje tako čustva kot razum. Z njim pomagamo pri oblikovanju in spreminjanju posameznikove identitete ter sprejemanju nasprotujočih si pomenov. (Schachinger, 2001b: 15)

Večina izobraževanja mladih nudi že pripravljene koncepte in preproste razlage ter zahteva točno določene odgovore. Mediji in oglasi uporabljajo poenostavitve in poglobljajo stereotipe. Interkultureno učenje pa obravnava različnost in raznolikost, pluralizem, kompleksnost, odprta vprašanja, refleksijo in spremembo.

V nagovoru mladih kot potrošnikov je zadovoljitev individualnih (največkrat materialističnih) potreb najpomembnejša. Promovira se posebna vrsta svobode: preživetje najmočnejšega. Ekonomska nepredvidljivost še povečuje tekmovanje.

Interkultureno učenje pa spodbuja solidarnost, pomembnost odnosov in spoštovanja drugih. (Schachinger, 2001b: 15)

Družba ponuja mladim le malo prostora ali spodbude za izražanje individualnosti, različnosti, za uveljavljanje pravice do drugačnosti, za učenje o enakosti in ne o dominantnosti.

Interkulturno učenje izobražuje o drugačnosti, različnih življenjskih kontekstih, kulturnem relativizmu. Spodbuja k aktivnemu državljanstvu, uporabi proti zatiranju in izključevanju. (Schachinger, 2001b: 15)

Poučevanje mladih o zgodovini je omejeno in enostransko. Dejstva so poenostavljena in redko se išče vzroke za dogodke. Interkulturno učenje spodbuja odkrito spominjanje preteklosti in premagovanje spominov na poti v novo prihodnost. (Schachinger, 2001b: 15)

4. ZAČETKI INTERKULTURNEGA UČENJA

Začetke interkulturenega učenja najdemo na področju poučevanja emigrantov v šolah.

Walkling govori o multikulturni vzgoji in pravi, da je težnja po njej nastala kot reakcija na kulturno raznolikost Velike Britanije po povojnem priseljevanju. K razvoju multikulturenega izobraževanja je vodilo spoznanje, da imajo težave pri izobraževanju otroci, katerih materin jezik ni angleščina. Tako se je v 70-ih letih multikulturno izobraževanje začelo bolj jasno pojavljati, saj so prišli do spoznanja, da je jezikovno usposabljanje in vključevanje emigrantov v izgradnjo britanskega življenja nezadovoljivo. (Walkling v Badovinac, 1997: 17)

Prvi poskus multikulturene vzgoje v Veliki Britaniji so naredili na otrocih iz Azije. Sprva so tem otrokom vsiljevali svoje vrednote in način življenja. Kasneje so ugotovili, da je zanje pomembno učenje o materinem in v materinem jeziku (ki so ga sprva imeli za degradirano obliko angleščine). Pridobivali so učitelje iz njihovih vrst in v šolsko delo vključevali tudi starše. Tako so začeli ceniti pridobitve različnih kultur. (Walkling v Badovinac, 1997: 17, 18)

Začetki širših prizadevanj za interkulturno izobraževanje na nivoju cele Evrope prav tako segajo v leto 1970, ko je Komite ministrov Sveta Evrope (*Committee of Ministers of the Council of Europe*) sprejel resolucijo o izobraževanju oziroma šolanju otrok emigrantov, ki je državam članicam nalagala, da pospešujejo integracijo emigrantskih otrok v izobraževalni sistem, pospešujejo ohranjanje kulturnih in jezikovnih vezi z njihovo domovino in pomagajo pri reintegraciji emigrantskih otrok v šolo v domovini. (Novak-Lukanovič, 1995)

Kasneje je na osnovi zaključkov dveh konferenc o izobraževanju emigrantov Svet za kulturno sodelovanje (*Council of Cultural Cooperation*) ustanovil delovno skupino za usposabljanje učiteljev emigrantskih otrok. Ta je med drugim tudi definirala multikulturno izobraževanje kot

obliko, ki preprečuje izolacijo, izključevanje in segregacijo ter predstavlja enega od načinov boja proti ksenofobiji. (Novak-Lukanovič, 1995)

5. IZVAJALCI INTERKULTURNEGA UČENJA / POUČEVANJA

V literaturi o interkulturnem učenju najpogosteje zasledimo izraze kot so »trener« ali vzgojitelj (*trainer*), »facilitator« ali pomočnik, podpornik (*facilitator*) in redko učitelj (*teacher*) za poimenovanje izvajalcev oz. usmerjevalcev interkulturnega učenja. To so ljudje, ki pripravijo, predstavijo in usmerjajo aktivnosti v procesu interkulturnega učenja.

Takšen »trener« ljudem pomaga odkriti koliko znanja že imajo, jih spodbuja, da si širijo znanje in jim pomaga raziskati njihove potenciale. Ustvari okolje, v katerem se ljudje učijo, preizkušajo, raziskujejo in rastejo. Gre za proces deljenja, dajanja in sprejemanja. Ne gre za to, da en človek – »strokovnjak« – podaja znanje ostalim udeležencem. Vsi, udeleženci in trenerji, skupaj rastejo prek deljenja izkušenj. (Brander in drugi, 2002: 41-43)

Priložnosti postati trener se razlikujejo od države do države. Največkrat pa se pojavljajo v sektorju neformalnega izobraževanja. V sektorju formalnega izobraževanja se interkulturna vzgoja pojavlja predvsem v državah z veliko priseljenci.

Trenutno je formalno interkulturno vzgojno-izobraževalno delo v večini držav na stopnji načelnega sprejemanja ideje. V manjšem številu držav in tudi v večjih mestnih aglomeracijah, v katerih je življenjski položaj zaradi močnega priseljevanja prisilil države ali pa lokalne nosilce šolskih oblasti v ukrepanje, je postalo vzgojno-izobraževalno delo, oplemenitenjeno s prvinami interkulturalnosti, vsakdanja praksa. (Motik, Jordan, 1999: 39-46)

Stili razmišljanja, stili učenja ... stili poučevanja

(povzeto po: Brander in drugi, 2002: 41-43)

Vsak od nas je posameznik zase in razmišlja ter se uči na drugačen način. Vsi uporabljamo različne stile, a imamo en najljubši stil mentalnega predstavljanja sveta okoli nas (stil razmišljanja) in en najljubši stil učenja. Trenerji se morajo tega zavedati in uporabljati različne stile poučevanja, da vzbudijo interes in spodbudijo talente v vseh udeležencih.

Stili razmišljanja:

- *Vizualni tip človeka* si svet predstavlja v slikah. Lahko uporablja fraze kot je: »Vidim kaj hočeš reči.«
- *Slušni tip človeka* si bolj zapomni tisto, kar sliši. Lahko uporablja fraze kot je: »To se sliši zanimivo.«
- *Dinamični tip človeka* si stvari zapomni skozi čustva in (fizične) občutke. Lahko uporablja izraze kot: »Všeč mi je ta ideja, storimo to!«

Stili učenja:

- *Aktivnež* se najlažje uči prek dejavnosti, novih izkušenj, problemov in priložnosti. Zavzame se pri igrah, timskem delu in igranju vlog. Uživa v izzivu, da je »vržen v vodo«. Ne ustreza mu pasivno učenje, samostojno delo kot je branje, pisanje in samostojno razmišljanje ter ni pozoren na podrobnosti.
- *Premišljevalec* se največ nauči, kadar mu je omogočeno o aktivnosti premisliti. Uživa v izvajanju temeljitih raziskav, ocenjevanju preteklih dejavnosti in razmišljanju o tem, kaj se je iz njih naučil. Ni mu všeč, če ga postavimo v ospredje, če mora narediti sklep na osnovi nezadostnih podatkov, če mora opravljati površinske naloge ali preskakovati stvari, ubirati bližnjice.
- *Teoretik* se najlažje uči, kadar so aktivnosti oz. predmet učenja del nekega sistema, modela, koncepta ali teorije. Rad je v situacijah s strukturo in jasnim namenom ter se rad uči o zanimivih idejah in konceptih. Včasih ne želi sodelovati pri vajah, kjer se dela s čustvi in občutki.
- *Pragmatik* se najlažje uči iz aktivnosti, kjer obstaja jasna povezava med temo učenja in realnim problemom ter kadar lahko naučeno uporabi v praksi. Ne pritegne ga učenje, ki se zdi daleč od realnosti, učenje gole teorije in splošnih načel ter »vrtenje v krogih okoli dejanskega problema«.

Interkulturno učenje je zasnovano tako, da vključuje zelo različne tehnike in tako pokrije čim širši spekter možnih načinov učenja.

Ker interkulturno učenje spodbuja vrednote kot so spoštovanje, enakost, sodelovanje in demokracija, mora tudi samo temeljiti na teh vrednotah. Za trenerja je priporočljivo, da:

- verjame v ljudi (v to, da se želijo učiti, da so kreativni, da se želijo posvetovati in da želijo sprejeti odgovornost)
- pri ljudeh išče sodelovanje
- načrtuje prilagodljiv proces učenja
- vodi proces učenja, vendar s privolitvijo drugih
- disciplino in strukturo učnega procesa vzpostavlja z dogovorom
- udeležencem prepušča odgovornost za svoje učenje ter jih spodbuja k izražanju lastnih pogledov in iskanju svojih rešitev za probleme

6. OSNOVE INTERKULTURNEGA UČENJA

(povzeto po: Schachinger in Taylor, 2001b: 35-37 in po: Brander in drugi, 2002: 40-41)

Interkulturno učenje uporablja tehnike in metode, ki učenca aktivno vključijo v proces učenja, na vseh nivojih hkrati: kognitivnem, čustvenem in vedenjskem. To pripomore k osvajanju in predvsem k kasnejšem priklicu in uporabi pridobljenega znanja.

Kot je povedal Konfucij: »Slišim in pozabim. Vidim in si zapomnim. Storim in razumem.«

(Konfucij v Brander in drugi, 2002: 20, prevedla I.G.)

Interkulturno učenje uporablja metode, ki omogočajo izkustveno učenje o sebi, drugih in svetu. Med procesom se enakovredno apelira na čutne, emocionalne in moralne, ne pa le na intelektualne funkcije posameznika. Takšno delo pripomore k celoviti osebni rasti in razvoju. Z njim lahko razvijamo in spodbujamo sposobnost empatičnosti. (Kroflič v Badovinac, 1997: 59)

Zaenkrat še ne obstaja jasna definicija prakse interkulturenega učenja. Vsekakor pa naj bi interkulturno učenje temeljilo na sledečem:

6.1 Zaupanje in spoštovanje

Zgraditi zaupanje je ključnega pomena za interkulturno učenje, saj je osnova za odprtost. Soudeležencem moramo zaupati, da se počutimo sproščeno za deljenje svojih čustev, vrednot, pogledov na svet, svojega dojemanja situacij. Vzajemno zaupanje pa gre z roko v roki z vzajemnim spoštovanjem in odkritostjo. Nameniti moramo prostor vsakemu posamezniku, da se lahko izrazi, ceniti moramo vse izkušnje, talente in prispevke.

6.2 Spoznavanje lastne identitete

Izhodiščna točka interkulturenega učenja je naša lastna kultura, naše kulturno ozadje in izkušnje. Vsi imamo osebno realnost, ki nas je oblikovala in v kateri bomo še naprej živeli, le da jo bomo bogatili z novim znanjem in izkušnjami. Zato se moramo v procesu interkulturenega učenja ves čas soočati s tem, od kod prihajamo in kaj smo že doživeli. Pogoj za spoznavanje drugega je poskušanje, da bi razumeli sebe in svojo identiteto.

6.3 Različni pogledi na realnost

Nič ni absolutnega. Obstaja mnogo načinov dojemanja in videnja realnosti. Teza, da vsakdo konstruira svoj svet, da je vsaka realnost ločena konstrukcija, je ključna za interkulturno učenje. Raznolikost dimenzij, ki v raznih teorijah (Hofstede, Hall in Hall) opisujejo kulturne razlike, kaže na to, kako različno lahko dojemamo realnost, celo tako osnovne dimenzije kot sta prostor in čas. Vendar pa vsi živimo v skupnem, enem svetu in to vpliva na naša življenja. Zato naj bi se v procesu interkulturenega učenja naučili spoštovati osebno svobodo in odločitve posameznika, enakovredno sprejemati poglede drugih ter se truditi uskladiti različna stališča, saj bodo razlike vedno obstajale.

6.4 Dialog z »drugim«

Interkulturno učenje postavi »drugega« v središče razumevanja. Začne se z dialogom, a je še korak naprej. Spodbuja k dojetanju sebe in »drugega« kot različna in k razumevanju, da ta različnost prispeva k temu kakšen sem sam. Različnost se dopolnjuje. Tako postane »drugi«

nepogrešljiv za ponovno odkritje sebe. Takšna izkušnja nas izzove, ustvarja nekaj novega in zahteva kreativnost za nove rešitve. Proces doseganja takšne interkulture občutljivosti – razumljen kot proces približevanja »drugemu« – predpostavlja stik z globino našega bitja in njegovo spreminjanje. Odpre nam možnost, da se identificiramo s pogledom na svet, kot ga vidi »drugi«, da se »postavimo na njegovo mesto« ne da bi se pretvarjali, da dejansko doživljamo, kar doživlja »drugi«. Lahko nam omogoči doživeti in se naučiti resnične solidarnosti, z zaupanjem v moč sodelovanja.

6.5 Postavljanje vprašanj in nenehno spreminjanje

Izkušnja interkulture učenja je izkušnja nenehne spremembe (kot je tudi svet nenehna sprememba) in je predvsem procesno orientirana. Če se pogovarjamo o kulturi se nenehno srečujemo z nasprotjem med stagniranjem in spremembo, ves čas se pojavlja potreba po varnosti in uravnoteženosti. Skozi interkulture učenje nenehno postavljamo nova vprašanja. Sprejeti moramo dejstvo, da nanje ni vedno odgovora, a vztrajati pri iskanju ter sprejemati in pozdravljati spremembe. Zmožni se moramo biti spraševati tudi o samem sebi. In ne vemo vedno, kam nas to vodi. A radovednost je pomembna in novi pogledi so zaželeni. Moramo pa se zavedati, da konstruiranje novega lahko pomeni rušenje starega – starih idej, prepričanj, tradicij ...

6.6 Popolna vključenost

Interkulture učenje je intenzivna izkušnja, ki vključuje vse čute in vse nivoje učenja: kognicijo, čustva in vedenje. Vzbuji čustva ter včasih pokaže na nasprotje med čustvi in razumom. Je kompleksen in zahteven proces.

Jezik kot element kulture je osnovni aspekt interkulture učenja, hkrati pa je zelo omejen in pogosto vzrok nerazumevanja. Jezik je že sam po sebi pomeni kulturno determinanto. Interkulture učenje navadno ne poteka v materinem jeziku, temveč v nekem udeležencem skupnem jeziku, ki je največkrat angleščina. Zato ne sme prevladovati kot orodje – še posebej, ker vsi nimamo enako razvitih jezikovnih sposobnosti – ampak je lahko le eno izmed orodij komunikacije v procesu interkulture učenja. Ostali izrazi, npr. govorica telesa, morajo biti

enakovredno upoštevanju. V proces interkulturalnega učenja bi se morali vključiti z vsem svojim bitjem.

6.7 Spoprijemanje s konflikti

Če pogledamo raznolikost pogledov na čas, prostor, osebne odnose, ... različnih kultur, je očitno, da je konflikt v centru interkulturalnega učenja in mu moramo posvetiti posebno pozornost, ga raziskati in izraziti. Lahko poiščemo konstruktivne elemente in možnosti konflikta. Razviti moramo sposobnost upravljanja s konflikti ob upoštevanju kompleksnosti konfliktov na področju kulture. Interkulturalno učenje predpostavlja raziskovanje, kar pomeni nove negotovosti, te pa po naravi prinašajo možnost konfliktov. To je del procesa. Na razlike moramo pogledati kot na obogatitev in pomoč na poti k novim oblikam in novim rešitvam. Raznolikost je pozitiven in nepogrešljiv prispevek k celosti.

6.8 Raziskovanje nezavednega

Interkulturalno učenje vključuje globoke procese, spremembe vedenja in odnosa do stvari. V veliki meri se ukvarja z nevidnimi silami in elementi kulture, naše notranjosti. Po modelu ledene gore se ukvarja z delom dojemanja kulture, ki je »pod površino vode« – s tistim, kar je nezavedno in ne more biti neposredno izraženo. Zato je to zahteven proces, pri katerem pogosto prihaja do notranjih napetosti. Sebe in druge moramo spodbujati, da se spuščamo vedno globlje, a skrbno upoštevati posameznikove omejitve in potrebe.

6.9 Kompleksnost

Interkulturalno učenje je kompleksen proces, ki ga je težko sistematizirati. Če upoštevamo še kompleksnost današnje družbe, postane jasno, da moramo k njemu pristopiti previdno in z razumevanjem. Kultura se razpreda preko državnih meja ter pozna različne oblike in prepletanja. Upoštevati je treba veliko pogledov na svet, veliko nasprotij, včasih nasprotne si potrebe posameznika in družbe. Treba je povezati razdrobljene izkušnje. Izziv vsakemu izobraževanju je, da ne poenostavlja vzrokov različnosti predpostavk, pomembnih vrednot,

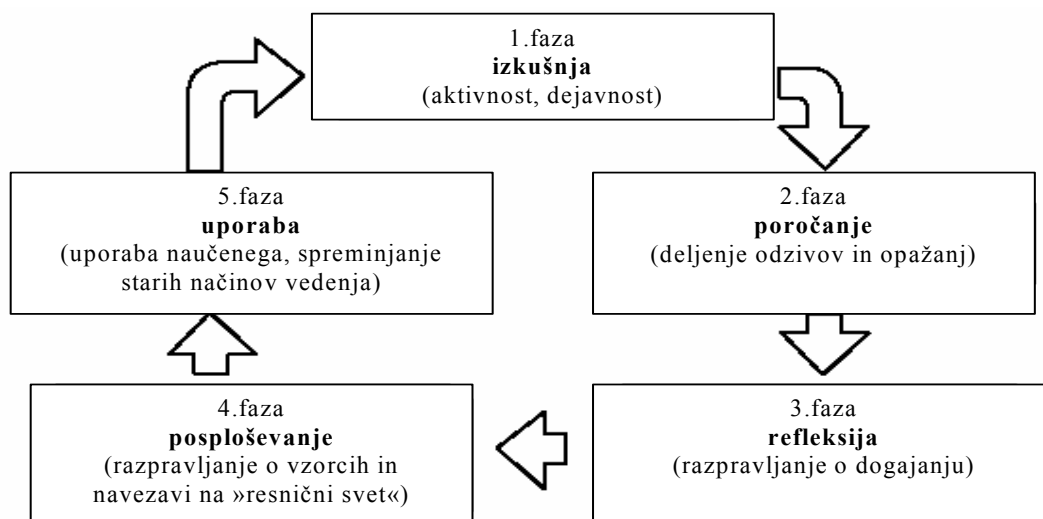
različnih realnosti in preživetih zgodovin. Interkulturno učenje mora še posebej upoštevati te razlike v izkušnjah, interpretacijah in znanju posameznikov.

6.10 Metodologija učenja prek izkušenj

Interkulturno učenje uporablja t.i. metodo učenja prek izkušenj (*experiential learning*), imenovano tudi izkustveno učenje, ki temelji na učnem ciklu s petimi fazami (glej sliko 6.1):

1. izkušnja (doživljanje, aktivnost, dejavnost)
2. poročanje (deljenje reakcij in opažanj o tem, kar se je zgodilo)
3. refleksija (razpravljanje o vzorcih in dogajanju, da dobimo vpogled v izkušnjo)
4. posploševanje (razpravljanje o vzorcih in kako se tisto, kar smo se naučili, navezuje na »resnični svet«)
5. uporaba (uporaba naučenega, spreminjanje starih načinov vedenja)

Zelo pomembna je peta faza. Učencem moramo dati možnost, da raziščejo praktične možne spremembe v zvezi s temo učenja v realnih situacijah. To ni le logični zaključek procesa učenja, temveč tudi pomembno sredstvo za okrepitev novega znanja, sposobnosti in nazorov ter je osnova za nov cikel učenja prek izkušenj.



Slika 6.1.: Učni cikel učenja prek izkušenj

(Vir: Brander, Patricia; Gomes, Rui; Keen, Ellie; Lemineur, Marie-Laure; Oliveira, Bárbara; Ondráčková, Jana; Surian, Alessio; Suslova, Olena (2002): COMPASS, A manual on human rights education with young people. Council of Europe Publishing, Strasbourg, str. 40.)

Udeleženci se učijo ne le z glavami, temveč tudi s srci in z rokami. Aktivnosti interkulturenega učenja včasih imenujemo »igre«, ker so zabavne in se jih ljudje lotevajo z navdušenjem. Treba pa se je zavedati, da niso zgolj za zabavo, temveč so pripomoček učenju. Zato ni nikoli dovolj izvesti le prvo fazo cikla – aktivnost, vedno morajo slediti še preostale faze in tako igra postane tudi učenje.

Tak način učenja udeležencem pomaga na številne načine:

- pri motivaciji za učenje, saj je ne-didaktično učenje bolj zabavno
- v varnem okolju lahko razvijajo in spreminjajo svoje vrednote, vedenje, sposobnosti, znanje, ... in delajo napake brez negativnih posledic, ki bi jih takšne napake lahko povzročile v »resničnem svetu«
- sprevidijo, da se je možno spremeniti in da lahko vsakdo izbere, da bo spremenil sebe in svoj odnos do drugih
- aktivnosti spodbudijo sodelovanje vseh udeležencev, vključenost in prispevanje vsakogar, tudi tistih, ki se običajno »držijo bolj ob strani«
- omogoča prilagajanje aktivnosti specifični skupini, saj jih skupina sama soustvarja
- spodbuja in izboljšuje samozavest ter zaupanje vase, saj je vsak udeleženec odgovoren za svoj prispevek k učenju in se ne zanaša na učitelja, ki »ve vse«
- spodbuja razvijanje solidarnosti, saj se trudi v skupini vzpostaviti skupinsko identiteto, povezanost in solidarnost

7. PROCES INTERKULTURNEGA UČENJA

7.1 Milton J. Bennettov model razvoja interkulturene občutljivosti

(povzeto po: Gillert, 2001c: 28-31)

Bennett (1993) pojmuje interkulturno občutljivost kot stopnje osebnega razvoja posameznika. Njegov model predstavlja kontinuum vedno večjega sprejemanja kulturnih razlik, od etnocentrizma do drugega pola, ki ga poimenuje »etnorelativizem«.

Osnova njegovega modela je pojav oz. dejstvo ki ga poimenuje »diferenciacija« in proces posameznikovega razvoja v smeri prepoznavanja ter sprejemanja razlik.

Diferenciacija pomeni dvojje: 1. ljudje vidijo isto stvar na različne načine

2. kulture se razlikujejo ena od druge po načinih videnja sveta

Po Bennettu kultura ponuja načine interpretacije realnosti. Vsaka kultura ima torej svojo interpretacijo, svoj pogled na svet. Razvoj interkulturene občutljivosti pa pomeni učenje prepoznavanja teh temeljnih razlik v pogledih na svet in njihovo sprejemanje.

Bennett proces razvoja interkulturene občutljivosti razdeli na šest faz. Prve tri so še izrazito etnocentrične, druge tri pa so že »etnorelativistične«.

MODEL RAZVOJA INTERKULTURNE OBČUTLJIVOSTI

Etnocentrične faze

1. Zanikanje

Izolacija

Ločitev

2. Obramba

»Denigracija«

Superiornost

»Povratnost«

3. Minimalizacija

Fizični univerzalizem

Transcendentalni univerzalizem

Etnorelativistične faze

4. Sprejemanje

Spoštovanje razlik v vedenju

Spoštovanje razlik v vrednotah

5. Adaptacija

Empatija

Pluralizem

6. Integracija

Ocenitev konteksta

Konstruktivna marginalnost

Vir: citirano iz str. 29, Paige, R. Michael (ed) (1993) Education for the intercultural experience, Yarmouth : Intercultural Press, poglavje Miliona J. Bennetta 'Towards ethnorelativism : a developmental model of intercultural sensitivity'.

Slika 7.1: Model razvoja interkulturene občutljivosti

(Vir: Gillert, Arne (2001c): "A propos de l'apprentissage interculturel". T-KIT, 4, L'apprentissage interculturel, str. 29. Prevedla I.G.)

Etnocentrične faze

Etnocentrizem Bennett razume kot stopnjo, ko posameznik predpostavlja, da je njegov pogled na svet edini pravilen in dejanska odslikava realnosti.

1. zanikanje

Zanikanje je osnova etnocentričnega pogleda na svet in pomeni, da posameznik zanika obstoj pogledov na svet, drugačnih od svojega lastnega.

Izvira lahko iz **izolacije**: kadar posameznik nima ali skoraj nima možnosti priti v stik z različnimi pogledi na svet in jih tako ne more spoznati. Ali pa iz namerne oddvojitve, **ločitve**: ko posameznik ali skupina namenoma ustvari prepreke, meje med sabo in ljudmi, ki so »drugačni«, da se mu ni treba soočati z razlikami.

Ločitev je torej višja stopnja od izolacije, saj vsebuje vsaj trenutek prepoznavanja različnosti pred ustvarjanjem meje.

2. obramba

Kulturne razlike so lahko videne kot grožnja, ker ponujajo alternativen pogled na realnost in torej na posameznikovo identiteto. V fazi obrambe so torej razlike opažene, a se ljudje borijo proti njim.

Najpogostejša strategija je »**denigracija**«: ocenjevanje drugačnega pogleda na svet kot negativnega. Stereotipiziranje in rasizem sta primera »denigracije«.

Nasprotni pol »denigracije« je **superiornost**, večvrednost, kjer je poudarek na pozitivnih lastnostih lastne kulture in nič ali malo zanimanja za druge kulture, ki so implicitno označene kot manjvredne.

Tretjo strategijo obrambe Bennett imenuje »**povratnost**«: ko posameznik drugo kulturo ocenjuje kot večvredno in tisto iz katere izhaja kot manjvredno. Pri tem pa ena vrsta etnocentrizma zamenja drugo, v bistvu pa gre še vedno za etnocentrizem.

3. minimalizacija

Zadnjo stopnjo etnocentrizma Bennett poimenuje minimalizacija: razlike so prepoznane, morda se ne borimo proti njim, vendar se trudimo zmanjšati njihov pomen. Močno so poudarjene podobnosti in s tem postanejo razlike nepomembne.

Bennett poudarja, da je v mnogih organizacijah minimalizacija zadnja stopnja interkulturenega razvoja ter stremijo k svetu skupnih točk in vrednot. Te skupne točke temeljijo na **fizičnem univerzalizmu**, na bioloških podobnostih med ljudmi. Vsi moramo jesti, prebavljati in vsi na

koncu umremo. Vendar Bennett pravi, da če je kultura le nadaljevanje biološkosti, je njen pomen minimaliziran.

Etnorelativistične faze

Osnova etnorelativizma je predpostavka, da lahko kulture razumemo le v odnosu druga do druge in da lahko posamezno vedenje razumemo le v kontekstu dane kulture.

V etnorelativističnih fazah razlika ni več dojeta kot grožnja, temveč kot izziv. Trudimo se v smeri razvoja novih kategorij razumevanja in ne ohranjanju starih.

4. sprejemanje

Etnorelativizem se začne s sprejemanjem medkulturnih razlik. Najprej se sprejme dejstvo, da se verbalno in ne-verbalno *vedenje od kulture do kulture razlikuje* in da vse njegove oblike zaslužijo spoštovanje. Nato se to sprejemanje razširi na osnovne *pogled na svet in vrednote*. Za to fazo je potrebno poznavanje lastnih vrednot in ozaveščenje, da so vrednote kulturno ustvarjene ter se uporabljajo kot orodje in proces organiziranja sveta.

5. adaptacija

Adaptacijo je treba razumeti v nasprotju z asimilacijo, ki je privzemanje »tujih«, novih vrednot, pogleda na svet ali načinov vedenja in s tem odpovedovanje svoji identiteti. Adaptacija pa je proces dodajanja. Novo vedenje, ki je primerno drugačnemu pogledu na svet, je dodano v posameznikovo paleto načinov obnašanja. Najpogosteje gre za učenje novega načina komuniciranja z ljudmi, ki imajo drugačen pogled na svet od tvojega. Tukaj je treba kulturo videti kot proces, nekaj kar se razvija in ne kot statično.

Za adaptacijo je osrednjega pomena *empatija* – sposobnost dojemanja situacije drugače od lastnega kulturno naučenega videnja. Je poskus razumevanja drugega človeka prek gledanja iz njegovega zornega kota.

Naslednja je stopnja *pluralizma*. Stopnja empatije se tako poveča, da ima posameznik »na izbiro« številne referenčne okvirje, poglede različnih kultur na dano situacijo. Za razvoj različnih referenčnih okvirjev je navadno potrebno, da posameznik dlje časa živi v drugem kulturnem okolju. Tako ponotranji razlike in jih dojema kot nekaj normalnega.

6. integracija

Zadnjo stopnjo Bennett imenuje integracija. Med tem ko na stopnji adaptacije znotraj posameznika obstajajo različni referenčni okvirji, se skuša na stopnji integracije te referenčne

okvirje povezati v enega samega, ki je več kot le ponovitev referenčnega okvirja ene od kultur ali preprosto mirno sprejemanje soobstoječih različnih pogledov na svet. Integracija zahteva nenehno re-definiranje posameznikove identitete, v skladu z doživetimi izkušnjami. Lahko vodi v fazo, ko ne pripadamo nobeni kulturi več in smo za vedno integrirani »outsider«, tujec. Prva faza integracije – **ocenitev konteksta** – pomeni sposobnost oceniti različne situacije in različne poglede na svet. V vseh predhodnih fazah se izogibamo ocenjevanju z namenom preseči etnocentrično ocenjevanje. V fazi ocenitve konteksta pa je posameznik sposoben preklapljati med kulturnimi konteksti glede na okoliščine. Zaveda se, da so vse možne izbire same po sebi dobre, a le ena (ali le nekaj) je dobra v specifičnih okoliščinah, ki jih je sposoben preceniti.

Bennett podaja primer interkulture izbire: Ali je dobro neposredno opozoriti na lastno ali tujo napako? V večini ameriških kulturnih okoljih je dobro, med tem ko je v večini japonskih kulturnih okoljih slabo. Vendar je v nekaterih primerih lahko dobro uporabiti ameriški stil na Japonskem in obratno japonskega v Ameriki. Sposobnost uporabiti oba stila je del stopnje *adaptacije*, etična presoja konteksta in izbira stila pa je del stopnje *integracije*.

Zadnjo stopnjo – **konstruktivna marginalnost** – Bennett opisuje kot doseženo točko, a ne kot zaključek učenja. Nakazuje stanje popolne samorefleksije in »nepripadanja nobeni kulturi«. Doseg te stopnje »tujca v vseh kulturah« dopušča delovanje v okviru različnih pogledov na svet.

Bennettov model poudari pomen drugačnosti, različnosti pri interkulturnem učenju in opozori na nekatere (neučinkovite) strategije spoprijemanja z njo.

Bennett vidi interkulturno učenje kot kontinuiran proces napredovanja (z možnostjo nazadovanja) in meni, da je možno oceniti katero stopnjo interkulture občutljivosti je posameznik že dosegel.

Lahko pa nanj pogledamo tudi kot na skupek možnih strategij spoprijemanja z drugačnostjo glede na okoliščine in sposobnosti posameznika.

Tudi kulturni relativizem pravi, da je pravica vsakega posameznika pripadati bodisi svoji ali kakšni drugi od kultur. (Hristovski, 2000: 11) Morda lahko tako posameznik, ki doseže točko Bennettove konstruktivne marginalnosti, svobodno izbira med kulturami, med pogledi na realnost, med vzorci in prepričanji ter si sestavi lasten kolaž dojemanja sveta in resničnosti.

7.2 Doseganje »kulturne pismenosti« po Davidu Hoopesu

(povzeto po Fennes, Hapgood, 1997: 32, 33)

Ko je posameznik izpostavljen tuji kulturi, lahko po Hoopesu reagira na štiri možne načine:

1. ASIMILACIJA

Oseba prevzame jezik, navade in vedenjske vzorce druge kulture in potlači uporabo lastnega, primarnega jezika, navad in vedenjskih vzorcev. Vendar ne gre za preprosto zamenjavo ene kulturne identitete z drugo, temveč za nenehno zatiranje stare kulturne identitete, kar lahko povzroča zmedenost in občutek, da nisi »doma« v nobeni od kultur.

2. ADAPTACIJA

Posameznik prilagodi svoje vzorce vedenja, da lahko normalno deluje v drugi kulturi. Vendar ne ponotranji novih vzorcev vedenja in tako ohrani lastno kulturno identiteto. Novo kulturo skuša razumeti, se nauči jezik, navade, pravila itd., vendar ne ponotranji njihovih vrednot in prepričanj. Dolgoročna uspešnost adaptacije je vprašljiva, prav tako lahko pride do resnih konfliktov, kadar je prilagojeno vedenje v nasprotju s posameznikovimi resničnimi vrednotami in prepričanji.

3. BIKULTURALIZEM

Po Hoopesu je bikulturna oseba razvila dvojno kulturno identiteto, ponotranjila je novo kulturo in hkrati ohranila staro ter lahko »preklaplja« med obema. Takšna definicija nakazuje razklano kulturno identiteto, ki ni pretirano verjetna. Bolj zadovoljiva razlaga bikulturalizma je, da je posamezniku uspelo transformirati lastne vrednote, norme in vedenjske vzorce tako, da so postali konsistentni z vzorci, vrednotami in normami druge kulture. Dejansko je oseba razvila svojstveno kulturno identiteto, ki je kompatibilna z obema, izvorno in tujo kulturno identiteto.

4. MULTIKULTURALIZEM

Multikulturalizem predpostavlja, da sposobnosti in načini dojemanja, ki jih je oseba razvila v enem interkulturnem srečanju, postanejo orodje, ki ga lahko uporabi v vsaki interkulturni situaciji. Oseba se je naučila, kako spoznavati katerokoli novo kulturo in je tako postala »kulturno pismena«.

Tudi Vreg opisuje multikulturnost, ko govori o kulturnem mediatorju – posredniku v interkulturnem (političnem) komuniciranju med dvema ali več kulturami. Multikulturnost je povezana z osebnostno razvitostjo, s široko skalo ekspresivnih izbir, orientacijami k prihodnosti in spreminjanju, s posredovanjem splošno priznanih vrednot. Idealni kulturni

mediator ima, opisuje Vreg, v »lasti« več kultur: ima svojo lastno kulturo, kulturi obeh konfliktnih strani in »kulturo«, ki naj bi bila rezultat interakcije vseh treh udeležencev v mediacijskem procesu.

Ker mediacija terja procese razjasnjevanja, identifikacije, prepričevanja, sporazumevanja in pogajanja, mora mediator razviti te lastnosti: empatijo, senzitivnost, fleksibilnost, stabilnost, strpnost, visoko motivacijo, multikulturne izkušnje, multi – ali bilingvistično znanje ter sposobnost za interkulturno komuniciranje. Interkulturno komuniciranje pomeni sposobnost gibanja skozi kulturne ovire. (Vreg, 1989: 50)

Kar je Vreg leta 1989 spoznaval kot nujno za kulturne mediatorje, postaja danes nujno za slehernega posameznika sodobne multikulturne družbe. In do teh lastnosti nam lahko pomaga interkulturno učenje.

8. TEHNIKE IN METODE INTERKULTURNEGA UČENJA

8.1 Izbor, ustvarjanje in prilagajanje metod

(povzeto po: Schachinger in Taylor, 2001b: 35-38)

Na osnovi izkušenj strokovnjakov, »trenerjev«, učiteljev ... je nastalo nekaj priročnikov z zbranimi tehnikami in metodami interkulturenega poučevanja. Vendar je vsaka situacija drugačna, še posebej ko gre za tako kompleksen proces kot je interkulturno učenje. Zato se pri uporabi tehnik in metod poziva k njihovem prilagajanju, spreminjanju ter kreativnem nadgrajevanju za potrebe dane situacije, udeležencev in njihovih realnosti.

a. Namen in cilji

Ko izbiramo metodo se vprašajmo, kaj točno želimo z njo doseči na tem specifičnem mestu v procesu učenja. Preverimo ali smo jasno definirali svoje cilje in ali je ravno ta metoda najboljša za njihovo doseganje. Ali je izbrana metoda v skladu z ostalimi metodami, ki jih nameravamo uporabiti v procesu učenja? Nam bo pomagala pri napredovanju? Kaj konkretno je naš predmet, tema pogovora? Kakšne situacije in konflikte lahko pričakujemo z uporabo te metode ter v kolikšni meri se lahko pripravimo nanje? Kako lahko metoda pripomore k odpiranju novim perspektivam in dožemanjem realnosti?

Preden metodo dejansko izvedemo se vprašajmo, ali je primerna glede na trenutno dinamiko naše učne situacije. Preverimo, če smo s predhodnim učenjem zagotovili vse potrebne elemente za uporabo te metode, npr. ustvarili potrebno atmosfero, sproščenost, vzpostavili odnose, podali potrebno znanje, informacije, izkušnje itd.

b. Ciljna skupina

Za koga in s kom bomo uporabili in razvijali izbrano metodo? Kakšni so predpogoji skupine in posameznikov v skupini? Kakšne posledice lahko ima izbrana metoda na njihove interakcije, odnose in predstave? Ali bo metoda zadostila pričakovanja skupine (posameznikov)? Kako lahko vzpodbudimo njihovo zanimanje? Kaj bodo potrebovali in kaj prispevali k učni situaciji? Ali izbrana metoda dopušča dovolj prostora za to? Ali pripomore k izražanju njihovega potenciala? Ali moramo upoštevati kakšne posebne lastnosti in potrebe skupine (starost, spol, sposobnost jezikovnega izražanja, invalidnost, ...) in kako jih lahko izbrana metoda konstruktivno uporabi? Je skupina (ali nekateri posamezniki v skupini) izrazila posebno občutljivost ali opor do obravnavne teme (npr. manjšine, spol, vera, ...)? Ali obstajajo ekstremne razlike med posamezniki (starost, izkušnje, ...), ki lahko vplivajo na dinamiko skupine? Na kateri stopnji procesa interkulturnega učenja se nahaja skupina? Je izbrana metoda primerna glede na velikost skupine?

c. Okolje, prostor in čas

V kakšnem okolju (kulturnem, socialnem, političnem, osebnem, ...) uporabljamo metodo? Kakšen vpliv ima metoda na okolje in kakšen okolje na metodo? Katere elemente (izkušnje) prispevajo posamezniki? Kakšno okolje (vzorci) prevladuje v skupini in zakaj? Je atmosfera in nivo komunikacije v skupini primerna za takšno metodo? Ali specifičen kontekst te učne situacije posebej spodbuja ali ovira elemente metode? Ali metoda prispeva k pozitivnemu okolju, k razširjanju posameznikovega območja ugodnega počutja? Kakšen prostor zavzema metoda v procesu učenja (kaj pride pred njo in kaj ji sledi)? Smo namenili dovolj časa za metodo in njeno ocenitev? Se vklopi v časovni urnik našega izobraževanja? Kako se metoda spopada z različnimi percepcijami časa sodelujočih?

d. Viri, okvir dela

Kako se metoda sklada z viri, s katerimi razpolagamo (čas, prostor, osebe, materiali, mediji, ...)? Ali jih učinkovito izkorišča? Na katere organizacijske podrobnosti moramo biti pozorni? Jo je morda potrebno poenostaviti? Kako si bomo razdelili odgovornost za izpeljavo metode?

Do katere meje imamo potrebne sposobnosti za izpeljavo metode in za soočanje s situacijami, ki lahko nastanejo? V kakšnem institucionalnem/organizacijskem okvirju bomo uporabili metodo? Kaj moramo glede na ta okvir upoštevati (npr. organizacijsko kulturo, institucionalne cilje, ...)? Kateri zunanji akterji nas lahko zmotijo pri delu (npr. drugi ljudje v stavbi)?

e. Predhodna ocenitev

Smo že kdaj uporabili takšno ali tej podobno metodo? Kaj smo pri tem opazili, se naučili iz izkušnje? Imamo kakšne druge izkušnje, skozi katere smo se naučili kaj o tej metodi?

Kako bomo ocenjevali uporabljeno metodo in izmerili njen učinek? Kako bomo preverjali, če smo dosegli zastavljene cilje? Katere elemente lahko vključimo v metodo, da z njimi ocenimo napredek učenja, ki smo ga dosegli doslej?

f. Prenos v vsakdanje življenje

Do katere mere izbrana metoda temelji (ali je povezana) na predhodnih izkušnjah vsakega udeleženca in na skupnih izkušnjah do te točke v procesu učenja? Ali je metoda uporabna za realnosti udeležencev oziroma v katerem pogledu jo je potrebno prilagoditi? Ali je usmerjena k prenosu/integraciji v vsakdanja življenja udeležencev? Kako bomo poskrbeli za prostor, v katerem lahko udeleženci pridobljeno znanje integrirajo v njihove realnosti? Ali lahko pogovor, diskusija po izvedeni metodi pomaga pri prenosu znanja v vsakdanje življenje? Kaj lahko pripomore k nadaljnji uporabi pridobljenega znanja sodelujočih? Kaj od pridobljenega lahko uporabimo, nadgradimo kasneje v procesu učenja?

g. Vloga učiteljev, trenerjev

Trener mora zagotoviti proces, ki bo skupini pomagal, da čim bolj svobodno in produktivno razpravlja o izbrani temi. Za dosego tega cilja mora premisliti o zgoraj navedenih vprašanjih, ko izbira tehnike in metode, ki jih bo vključil v proces interkulturenega učenja. Premisliti mora o svoji vlogi v skupini glede na izbrano metodo. Upoštevati mora svoje osebne dispozicije, predpostavke in možnost njihovega vpliva na izvedbo metode. Mora se biti pripravljen soočiti z nepričakovanimi posledicami in izidi uporabljene metode.

8.2 Vrste metod

Metod za interkulturno učenje in njihovih variant je veliko in nenehno se rojevajo nove. Sama sem skušala podati pregled metod po večjih sklopih, glede na njihov osnovni namen. Poleg osnovnega ima vsaka metoda še specifičen namen, na primer ozaveščanje etnocentrizma, (ne)enakosti spolov, odnosa do manjšin, predsodkov itd. Na koncu diplomske naloge dodajam še seznam virov od koder je moč črpati izdelane metode in jih prilagoditi svoji učni situaciji.

Metode interkulturenega učenja lahko glede na njihov osnovni namen razdelimo takole:

- o »ice breakerji«, »energizerji«: to so krajše vaje, namenjene začetnem spoznavanju udeležencev in spodbujanju energije, uporabljajo se kot začetne in kot povezovalne vaje med drugimi metodami v času procesa interkulturenega učenja
- o individualne vaje: za spoznavanje druge kulture in opazovanje medkulturnih razlik je nujno poznavanje lastne kulture in svoje kulturne identitete, ravno temu pa so namenjene individualne vaje
- o skupinske vaje: večina vaj interkulturenega učenja je skupinskih, saj se v skupinskem soočenju pokažejo medkulturne razlike, na osnovi katerih se učimo
- o ocenitev: vaje ocenitve poteka interkulturenega učenja so bistvenega pomena, saj nam pomagajo ozavestiti naučeno in to prenesti v situacije vsakdanjega življenja

Pri interkulturenem učenju moramo metode ves čas prilagajati specifični skupini, situaciji, dejavnikom, ... zato so obstoječe metode le osnova in spodbuda za našo kreativnost.

8.2.1 »Ice breakerji« in »energizerji«

Izraz *»ice breaker«* je angleški izraz, ki pomeni prebijanje ledu. Vaje poimenovane »ice breakerji« namreč prebijajo led, uvajajo udeležence v proces interkulturenega učenja. Običajno jih uporabljamo za osnovno spoznavanje udeležencev, na primer za spoznavanje njihovih imen, narodnosti, starosti, najljubših živali in podobno. Namenjene so sproščanju začetne napetosti, zato je dobro, da so čim bolj kreativne in aktivne.

Primer: Pokaži svoje ime!

Velikost skupine: poljubna (če je skupina prevelika, se jo razdeli na dve manjši skupini)

Potreben čas: približno 5 minut, odvisno od velikosti skupine

Udeleženci in »trener(ji)« stojijo v krogu, tako da vsakdo lahko vidi vsakogar. Nekdo začne igro: glasno pove svoje ime in zraven pokaže poljuben gib. Njegov sosed na desni ponovi to ime in gib, nato doda svoje ime in svoj gib. Vsak naslednji udeleženec po vrsti ponovi ime in gib vseh predhodnih udeležencev ter doda svoje ime in gib.

Vaja se konča, ko se krog zaključi in začetni udeleženec ponovi imena in gibe vseh ostalih. Lahko pa se krog še nadaljuje (ali obrne smer) in se tokrat namesto giba imenu dodaja na primer najljubšo žival ali kaj podobnega.

Izraz »**energizer**« prihaja iz angleščine in označuje (običajno krajšo) vajo ali igro, katere namen je spodbuditi in povišati nivo energije v skupini.

Energizerji se uporabljajo za:

- ustvarjanje vzdušja
- poživitev, »prebujanje« udeležencev pred ali med aktivnostmi
- predstavitev nove teme na lahkoten način
- medsebojno spoznavanje udeležencev
- povezovanje skupine

Energizerji pogosto vključujejo postavitve udeležencev v krogu, petje, izvajanje določenih gibov, lovljenje drug drugega itd. Pri njihovi izbiri moramo upoštevati, da se marsikomu lahko zdijo otročji, nepotrebni ali neumni. (Schachinger in Taylor, 2001a: 39)

Primer: Vaja »Grrr – Phut – Boom!«

(povzeto po: Schachinger in Taylor, 2001a: 41)

Velikost skupine: ni pomembna

Potreben čas: približno 5 minut

1. »Trener« na tablo, plakat ali drugo večjo površino napiše sledeče besede, tako da jih lahko vidijo vsi udeleženci:

ANA

NA

GRRR

PHUT

BOOM!

2. Nato počasi prebere besede in pozove udeležence, da se mu pridružijo.

3. Potem začne besede brati enkrat hitro, intenzivno, glasno, potem spet tiho, počasi ali razvlečeno. Menja intenzivnost, hitrost in ton, zraven pa lahko doda še kakšne gibe, da nastane majhen ples.

4. Vaja se zaključi z glasnim »BOOOM!«.

Refleksija in ocenitev:

Udeleženci spoznajo, da je bila vaja podobna učenju novega jezika, s svojimi različnimi ritmi in odtenki. Lahko sledi razprava o tem, kaj vse sestavlja jezik.

8.2.2 Individualne vaje

Individualne vaje izvajajo posamezniki vsak zase. Interkulturno učenje je sicer usmerjeno k stiku z drugimi, vendar se ne moremo učiti iz teh stikov, če si ne vzamemo časa za vpogled vase, v to kaj se dogaja z nami v procesu učenja, kako mi doživljamo te novosti. Te vaje spodbujajo samokritičen, vprašujoč in raziskujoč odnos, pogovor med srcem in možgani. Učenje skozi odkrivanje samega sebe. (Schachinger, 2001a: 44)

Primer: Vaja soočenja s svojo identiteto

Velikost skupine: ni pomembna

Potreben čas: približno 45 minut za potek vaje in 45 minut za pogovor o izvedeni vaji

1. Vsak udeleženec dobi velik papir in pisalo ter na papir nariše obris svojega obraza.
2. Udeleženci vsak zase razmislijo o različnih aspektih svoje identitete (Kdo sem? Kot kakšnega se vidim? Katere lastnosti imam?) in jih napišejo v notranjost obrisa. Nato razmislijo še o tem, kot kakšne osebe jih po njihovem vidijo drugi (Kakšen se zdim drugim?) in to zapišejo na zunanjo stran obrisa.
Udeležencem je potrebno dati dovolj časa, da razmislijo o različnih elementih identitete: nacionalnost, izobrazba, spol, religija, vloge, članstvo v skupinah, ... Spodbuditi jih je treba, da razmislijo tako o lastnostih, ki so jim všeč, kot tudi o tistih, ki jim niso.
3. V naslednji fazi udeleženci razmislijo o razlikah med tem, kako se vidijo sami in tem kako jih vidijo drugi ter o povezavah med različnimi deli njihove identitete (te lahko tudi narišejo z barvicami). Udeleženci lahko razmislijo tudi o tem, kdaj v življenju so si pridobili posamezne aspekte svoje identitete.
4. Potem se udeleženci zberejo v majhnih skupinah (do pet oseb) in izmenjajo svoje ugotovitve.

Refleksija in ocenitev:

Vsi udeleženci skupaj podelijo glavne ugotovitve. Razmišljajo o vprašanjih kot so: Kateri družbeni vplivi oblikujejo mojo identiteto? Koliko se identiteta spreminja v času? V kolikšni meri in na kakšen način to, kako me vidijo drugi, vpliva na mojo identiteto?

8.2.3 Skupinske vaje

a. Diskusije, soočenja, debate

Diskusije se lahko uporabijo za začetek dela na določeni temi, da se razkrijejo osnovna mnenja, preddispozicije, nasprotja. Truditi se moramo, da udeleženci začnejo dejansko poslušati drug drugega, da si upajo izraziti svoje mnenje ter da si upajo svoje prepričanje postaviti pod vprašaj.

Če se udeleženci prvič zares začnejo spraševati o neki temi, jim diskusija pomaga izoblikovati prvo mnenje. Če že imajo (trdno) prepričanje o temi, jim diskusija pomaga pogledati na zadevo z drugega zornega kota. (Gillert, 2001e: 51-57)

b. Skupinska raziskava in prezentacija

Pri tej metodi postavimo udeležence v pozicijo raziskovalcev in subjektov raziskovanja hkrati. Razdelimo jih v manjše skupine in vsaka skupina si izbere metodo (npr. opazovanje, vprašalnik, ...) in temo preučevanja (npr. kako udeleženci dojemajo čas, katere podskupine se neformalno oblikujejo znotraj skupine, kakšne so razlike med moškimi in ženskami itd.). Vsaka skupina se odloči tudi za način prezentacije raziskave ostalim udeležencem.

Pri tej metodi se pokaže pomembnost skupinskega dela in v kolikšni meri so posamezniki individualisti. (Taylor, 2001: 75)

c. Reševanje problemov

Naloge, pri katerih je potrebno rešiti nek miselni problem, nam pokažejo omejenost našega razmišljanja. Če razširimo meje razmišljanja pa je rešitev problema čisto preprosta. Treba je prestopiti lastne kulturno priučene meje in pogledati s širšega vidika, videti celo sliko.

Spoznano lahko takoj navežemo na principe interkulturnega učenja. Ljudje imamo kulturno pogojen in omejen pogled na vse stvari, zato se je vedno treba truditi videti celo sliko. (Gillert, 2001a: 69)

č. Simulacijske igre in igre vlog (povzeto po: Haji Kella, 2001a: 58-59)

Po Shubiku (1975) so *simulacijske igre* igre, uporabljene za poustvarjanje in učenje vedenjskih modelov in procesov, ki vključujejo človeka v določeni vlogi, dejanski ali simulirani.

Simulacijska igra ustvari model realnosti, v katerem lahko igralci preizkušajo svoje meje in odkrivajo plasti samih sebe, za katere niso vedeli, da obstajajo. Od tega, kako dobro je igra oblikovana, je odvisno, v kolikšni meri bodo lahko igralci povezali simulirana dejanja in odločitve s svojimi vsakdanjimi izkušnjami ter tako širili paleto svojih možnih vedenjskih odzivov.

Simulacijske igre so tudi priložnost, da preizkusimo nove oblike vedenja in odnosov v okolju, kjer se ne počutimo ogrožene ali sojene. Zelo uporabne so za soočanje s kulturno pogojenimi predsodki in stereotipi ter za sprejemanje različnosti. Vzpodbujajo vzdušje sodelovanja v skupini, da se udeleženci počutijo samozavestne in lahko do popolnosti raziščejo svoje skrite potenciale in kreativnost. Udeleženci se prek njih naučijo kritičnega mišljenja in spoznajo možne posledice svojih odločitev, kar jih pripravi na boljše racionalno načrtovanje v vsakdanjem življenju. Teorije in modele, ki so jih raziskali v simulirani situaciji se naučijo prenesti v dejanske situacije v svojih realnostih. Simulacijske igre so tudi priložnost za udeležence, da vadijo in preizkušajo svoje vedenje iz »resničnega« sveta, povezano s tekmovalnostjo, empatijo, komuniciranjem itd., v simulirani realnosti.

Za mnoge ljudi so simulacijske igre bolj varno okolje za soočanje s kulturnimi razlikami, posebej z razlikami glede kontroverznih tem. V varnem okolju lahko raziskujemo »nevarna« vprašanja v zvezi z religioznim prepričanjem, vlogo spolov, enakopravnostjo spolov in podobnim.

Simulacijske igre so lahko alternativna metoda podajanja znanja skozi »dejanske« izkušnje. Lahko so tudi učinkovit način motiviranja (še posebej mladih) udeležencev.

Kaj je dobro upoštevati pri uporabi simulacijskih iger?

Večji učinek bomo dosegli če:

- a. bomo vključili maksimalno možno količino čustev
- b. bomo igro izvedli v varnem okolju
- c. ji bomo namenili dovolj časa

- d. bomo poskrbeli za jasen povzetek – kognitiven zemljevid za razumevanje pridobljenih izkušenj

Pri simulacijskih igrah gre za integriran, holističen in zelo odprt način učenja. Podamo nove ideje, koncepte, principe (1), priložnost, da jih udeleženci preizkusijo v eksperimentalnem okolju in tako dobijo izkušnjo (2), nato pa izkušnjo razčlenimo, ugotovimo kaj smo doživeli, kaj smo se iz tega naučili in kaj lahko na osnovi tega izboljšamo v svoji realnosti (3). Pred fazo razčlenjevanja moramo dati igralcem dovolj časa (in jasno navodilo), da izstopijo iz svojih vlog.

Kot simulacijske igre so tudi **igre vlog** aktivna metoda učenja, ki temelji na raziskovanju izkušenj udeležencev tako, da jim podamo scenarij, v katerem ima vsak specifično vlogo, ki jo mora odigrati. Sledi razprava, kjer udeleženci delijo izkušnjo z drugimi, tako da se vsak uči od lastne in od izkušenj ostalih udeležencev. (Raykova, 2001a: 66)

Razlika med simulacijsko igro in igro vlog je le ta, da pri slednji udeležencem dodelimo vloge, ki so čim bolj različne od tistih, ki jih imajo v siceršnjem življenju, pri simulacijskih igrah pa to ni tako bistveno.

Pri snovanju scenarija za simulacijsko igro ali igro vlog je treba paziti, da ta ni žaljiv za nobenega od udeležencev. Treba je nameniti dovolj časa za to, da udeleženci najprej dobro razumejo svojo vlogo, dovolj časa, da vstopijo vanjo in dovolj časa, da lahko razvijejo vlogo in dobijo material za kasnejšo diskusijo. Po odigrani vlogi je dobro načrtovati odmor, da imajo udeleženci dovolj časa, da stopijo ven iz vloge. Šele potem začnemo z diskusijo. (Raykova, 2001a: 66)

Pri igri vlog se pogosto prosi nekaj udeležencev, da se javijo za opazovalce. Ti ne dobijo svoje vloge, temveč iz ozadja ves čas spremljajo dogajanje in si zapisujejo opažanja. Njihovo funkcijo jim je potrebno dovolj jasno razložiti, saj lahko prispevajo pomemben vpogled v zadevo pri kasnejši diskusiji. (Raykova, 2001a: 66)

Primer simulacijske igre: »Ljudstvo Derdianov«
(povzeto po: Haji Kella, 2001: 62-65)

Ta vaja prikaže stik dveh kultur. Ekipa gradbenikov odpotuje v tujo državo, da bi tamkajšnjim prebivalcem pokazala, kako zgraditi most.
Velikost skupine: vsaj 12 oseb

Potreben čas: uro in pol do dve uri

- 1. Udeležence razdelimo v dve skupini: 4 do 8 oseb (odvisno od celotnega števila udeležencev) postanejo gradbeniki in jih odpeljemo v drugo sobo, kjer dobijo navodila za gradbenike. Ostali udeleženci postanejo Derdiani, če jih je preveč se ustanovi še skupina opazovalcev, ki prav tako odidejo v drugo sobo skupaj z gradbeniki. Tudi Derdiani dobijo svoja navodila. Opazovalci ne dobijo nobenih navodil in le opazujejo vajo ter na koncu podajo svoja opažanja.*

Navodila za Derdiane:

Situacija:

Živite v deželi z imenom Derdia. Vaša vas je od sosednje vasi, kjer je trgovina, ločena z globoko dolino. Za obisk trgovine morate hoditi 2 dni, če bi imeli most bi potrebovali le 5 ur. Vlada Derdie se je pogodila s tujim podjetjem, da pošlje gradbenike, ki vas bodo naučili kako zgraditi most. Ljudje iz vaše vasi bodo tako postali prvi gradbeniki v državi in bodo lahko gradili tudi drugod po državi.

Most bo zgrajen iz papirja, uporabljali pa boste škarje, lepilni trak, pisala in ravnilo. Veste torej iz česa bo most zgrajen in katera bodo orodja, nimate pa načrta gradnje.

Socialno vedenje:

Derdianci so navajeni dotikanja, brez njega njihova komunikacija sploh ne poteka. Ne biti v fizičnem kontaktu med pogovorom se šteje za zelo nevljudno. Ni pa vam potrebno biti v neposrednem stiku z osebo. Če se na primer pridružite pogovoru, se lahko dotikate le ene od vpletenih oseb in govorite z vsemi.

Prav tako je zelo pomembno, da drug drugega pozdravite, četudi se samo srečate na ulici.

Pozdravljanje:

Tradicionalni pozdrav je poljub na ramo. Oseba, ki začne pozdrav, poljubi drugo osebo na desno ramo. Ta pa nato prvo osebo poljubi na levo ramo. Kakršen koli drug način pozdravnega poljuba je žaljiv. Rokovanje je ena največjih možnih žalitev v Derdiji.

Če je Derdianec užaljen, ker ga niso pozdravili ali se ga med pogovorom dotikali, začne na ves glas kričati o tem.

Ja/Ne:

Derdianci ne uporabljajo besede "ne". Vedno rečejo "ja", ampak kadar mislijo "ne" zraven empatično kimajo z glavo (to je dobro zvaditi pred začetkom vaje).

Obnašanje pri delu:

Tudi med delom se Derdianci veliko dotikajo. Orodja imajo določen spol: škarje so moškega, pisala in ravnilo pa ženskega spola. Lepilni trak je srednjega spola. Moški Derdianci se NIKOLI ne dotaknejo pisala ali ravnila. Ženske pa se NIKOLI ne dotaknejo škarij. (Gre za navado, ki izvira iz njihove religije.)

Tujci:

Derdianci imajo radi družbo, zato imajo tudi tujce radi. So pa zelo ponosni na svojo družbo in kulturo. Vedo, da sami ne bodo nikoli zgradili mostu, vendar pa ne štejejo tujcev za superiorne ali bolj izobražene. Grajenje mostov je pač ena stvar, ki je sami ne znajo. Od tujcev pričakujejo, da se bodo prilagodili njihovi kulturi. Ampak, ker je zanje njihovo vedenje naravno, ga ne morejo razložiti tujcem! (Ta del navodila, je ZELO POMEMBEN!!!)

Moški Deridianec ne bo nikoli stopil v stik z drugim moškim, če ju ne predstavi ženska. Ni pa pomembno, če je ženska Deridianka ali ne.

Navodila za gradbenike:

Situacija:

Ste skupina gradbenikov, ki dela za mednarodno gradbeno podjetje. Vaše podjetje je pravkar podpisalo zelo pomembno pogodbo z vlado dežele Derdije, v kateri se obvezuje, da bo Derdiance naučilo graditi mostove. Zelo pomembno je, da se držite v pogodbi predpisanega roka, sicer bo pogodba razveljavljena in vas bodo odpustili.

Derdia je zelo hribovita dežela, z veliko kanjoni in dolinami, nimajo pa mostov. Derdianci iz vasi, ki jo boste obiskali potrebujejo več dni, da pridejo do trgovine, ki je v mestu na sosednjem hribu. Če bi imeli most, bi potrebovali le 5 ur.

Ker je v Derdiji veliko kanjonov in rek, ne morate zgolj postaviti mostu in oditi, temveč morate Derdiance naučiti graditi mostove.

Potek simulacijske igre:

Najprej si vzemite čas, da preučite navodila in se odločite, kako boste zgradili most. Po vnaprej določenem času, bosta lahko dva vaša člana za 3 minute obiskala Derdiansko vas, kjer bo stal most, da preučita teren in se pogovorita z vaščani. Nato boste imeli še 10 minut časa, da analizirate njuno poročilo in zaključite s pripravi.

Potem se celotna ekipa gradbenikov pridruži Derdiancem in jih nauči kako zgraditi most.

Most:

Most bo simboliziral papirnat most, ki bo povezoval približno 80 cm oddaljena stola ali mizi. Biti mora stabilen in zdržati težo škarij in lepilnega traku. Ne sme se preprosto izrezati delov papirja in jih zlepit v Derdiji, temveč je potrebno Derdiance naučiti vse faze postopka.

Vsak del mostu je treba narisati s pisalom in ravnilom ter potem izrezati.

Materiali:

Most bo zgrajen iz papirja/kartona. Uporabljali pa boste škarje, pisala, lepilni trak in ravnilo.

Čas:

Za priprave in načrt pred odhodom v Derdijo – 40 minut.

Za naučiti Derdiance graditi mostove – 25 minut.

2. Refleksija in ocenitev:

Po izvedeni vaji vsaka skupina vzame prazen plakat in nanj zapiše opažanja v zvezi z:

a. dejstvi b. čustvi c. interpretacijami

Razmišljali in debatirali naj bi o naslednjih temah:

- Ljudje se nagibamo k mišljenju, da vsi ostali razmišljajo enako kot mi.*
- Pogosto si pravilno razlagamo stvari, ne da bi se zavedali razlik v vedenju med kulturami.*
- Kakšno vlogo sem imel v igri? Kako sem se v njej počutil?*
- Je moj vtis enak vtisom drugih?*
- Kako je moje kulturno ozadje vplivalo na vlogo, ki sem jo prevzel?*

8.2.4 Ocenitev

Ocenitev je zelo pomemben del vsakega interkulturalnega učenja. Oceniti pomeni zbrati informacije o rezultatih neke dejavnosti in jih presoditi glede na vnaprej definirane kriterije, da bi lahko presodili vrednost in uspešnost dejavnosti. Na podlagi tega lahko obdržimo, spremenimo ali izločimo kakšen del načrtovanega programa. Omogoča kontrolo uspešnosti in kvalitete izvajanih aktivnosti. (M. de J. C. Guedes, 2001b: 77)

Pri ocenitvi morajo sodelovati tako pripravljavci aktivnosti (»trenerji«) kot tudi udeleženci aktivnosti. Trenerjem je pomembno mnenje vsakega posameznika, saj jim lahko pomaga ustrezno prilagajati ali izboljšati metodo pri prihodnjih uporabah. Vsakemu posamezniku pa sodelovanje pri ocenitvi pomeni potrebno samorefleksijo vsega doživetega. (M. de J. C. Guedes, 2001b: 77)

Metode ocenitve navadno vključujejo poročanje udeležencev o tem kako so se počutili med izvajanjem vaje, kaj bi spremenili, kaj jim je bilo všeč, kako bi opisali doživeto itd. Z ustrežno metodo je treba poskrbeti, da vsak udeleženec izrazi svoje mnenje. (M. de J. C. Guedes, 2001b: 77)

9. INTERKULTURNO UČENJE V SLOVENIJI

V Sloveniji je nivo zaščite pravic avtohtonih manjšin na zavidljivo visoki ravni, drugače pa je z zaščito in sodelovanjem priseljskih manjšin, predvsem prebivalcev bivših jugoslovanskih republik. V Sloveniji je teh številčno več, kot pa avtohtonih, razporejeni so predvsem v urbanih središčih in se praviloma uvrščajo v kategorije socialno ogroženih. Kljub njihovem številu in socialni neenakosti, pa se nam zdi nekako samoumevno, da se njihove kulturne značilnosti in potrebe večinoma ne upoštevajo oziroma so odrinjene na margino družbenega dogajanja. (Radovan, 2001: 4)

Srečevanje s pripadniki drugih kultur v Sloveniji kot tudi vedno več možnosti za izobraževanje in zaposlitev v tujini uveljavljata interkulturalno učenje kot eno bistvenih smernic razvoja tudi za Slovenijo.

V Sloveniji je interkulturalno izobraževanje še v povojih, vendar se že (vsaj delno) zavedamo njegovega pomena. Največ napredka je opaziti na področju uporabe principov interkulturalnega

učenja za vključevanje romskih otrok v osnovno šolo. Poskusno uvajajo prvine interkulturalizma tudi v nekatere srednje šole v okviru projekta, ki ga izvaja Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Pomemben prispevek so seminarji, ki jih od leta 1996 izvaja Zavod Republike Slovenije za šolstvo, finančno pa podpira Ministrstvo za šolstvo in šport. V »poskusnih« razredih nekaterih šol dodajo enemu predmetu interkulturno dimenzijo, pri njegovem poučevanju uporabljajo izkušnjsko učenje ter »izrabljajo« navzočnost učencev različnih nacionalnosti v istem razredu. (Motik, Jordan, 1999: 39-46)

Na področju neformalnega izobraževanja pa se z osveščanjem o vrednotah interkulturalizma ukvarjajo razni mladinski klubi in mladinske organizacije po vsej Sloveniji (na primer taborniki, skavti, Mladinski ceh), Voluntariat Slovenije, Nacionalna agencija MLADINA, slovenski uradi Sveta Evrope, UNESCO, Mirovni inštitut, CMEPIUS – center za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja ter drugi.

Prvine interkulturnega učenja (sploh tehnike izkustvenega učenja) se uporabljajo tudi v programih »team buildinga«, ki se jih vedno pogosteje poslužujejo podjetja.

Na Fakulteti za družbene vede Univerze v Ljubljani so kot del podiplomskega programa Komunikologija uvedli modul Medkulturnega komuniciranja.

10. SMERNICE

Čas je, tako v Sloveniji kot v svetu, da skrbi za interkulturno izobraževanje ne prepuščamo več le organizacijam neformalnega sektorja izobraževanja, temveč da se zavzemamo zanj na vseh možnih področjih:

a. Interkulturna vzgoja v šoli

V šolah mora priti do spremembe oziroma dopolnitve vsebin in načina poučevanja ter vrednot, ki jih šola posreduje mlajšim generacijam. V nižjih razredih interkulturni pristop ne predvideva vključevanja interkulturnih tem v šolo kot nov šolski predmet, temveč skuša na učenca delovati predvsem vzgojno. Na višjih razrednih stopnjah pa prihajajo v ospredje tudi bolj abstraktne vsebine, ki so lahko učencem posredovane v obliki klasičnega pouka. Najbolj pomembna učna tema v tem kontekstu je izobraževanje o človekovih pravicah. Primarni pomen interkulturnega učenja pa ni v posredovanju znanja samem, temveč naj bi bila interkulturalnost vključena v obstoječe predmete in šolske aktivnosti, kot rdeča nit, ki jih

povezuje. Priporoča se meddisciplinaren pristop, kjer se povezuje znanja različnih predmetov in se tako ustvarja kompleksnejše razumevanje, percepcijo in oblikovanje trajnih stališč ter spretnosti. (Radovan, 2001: 5)

b. Državna politika

Na nivoju državne politike bi se morale države usmeriti stran od omejujočih zakonov, ki nekaterim skupinam ljudi onemogočajo vstop v državo, pridobitev državljanskih pravic in nemoteno bivanje v državi. Po skrbnem pregledu (odprtem javnosti) bi bilo treba izločiti vse zakone, ki na kakršenkoli način diskriminirajo katerokoli skupino prebivalcev te države.

Prav tako se poziva k premiku od integracijskih politik »za imigrante« k politikam skrbi, v katerih je naslovnik celotna družba in v kateri ima pomembno vlogo koncept aktivnega državljanstva. (Zavratnik Zimic, 2003: 1143)

c. Diskurz, jezik

Nujna je analiza, kako jezik oziroma diskurz vzpostavlja moč. Proučiti je treba razvoj pedagoškega diskurza in praks, ki tiste, ki so drugačni povezuje z deviantnostjo ter ustvariti nov diskurz, ki bo prodril v območje kulturnih razlik. V njem kulturna diferenca ne bo postavljena kot nekaj, do česar smo strpni, ampak kot osnova za razvoj diskurza.

McLaren pravi, da bi morali učitelji in kulturni delavci uporabljati jezik, ki ne bi bil evropocentričen, monokulturalističen. Ne bi smel biti povezan s tržnimi imperativi, temveč bi moral temeljiti na politiki solidarnosti in sožitja. To pa ne pomeni, da vsi ljudje mislijo enako, ampak da se solidarnost in sožitje lahko začneta, ko imajo ljudje zaupanje v nestrinjanju in različnosti. Za to mora pojmovanje MI-ONI postati relacijsko in ne enosmerno. (Lukšič-Hacin, 1999: 125, 126)

č. Množični mediji

Množični mediji imajo danes velik pomen za reprodukcijo obstoječih odnosov, prav tako pa so pomembni pri produkciji množične kulture. Dominantni mediji reproducirajo evropocentrizem, spolne, rasne, etnične stereotype in se izogibajo alternativnim dojemanjem.

Mediji bi lahko promovirali multukulturalni diskurz. Na področju filma bi morali ustvarjalci filma, ki izhajajo iz marginaliziranih okolij, prikazati svojo zgodovino in jo ponovno napisati.

Tako bi na nek način vsaj delno prevzeli nadzor nad lastno podobo in govorili s svojim glasom. To ne pomeni, da bomo slišali resnico nasproti evropocentrične laži, ampak, da se bomo srečali z alternativnimi razumevanji zgodovine in sedanjosti. Potrebno bi bilo postaviti opozicijsko kino in video produkcijo. Dati možnost alternativnim odnosom do telesa, spolnosti, duhovnosti in kolektivnega življenja. Prav tako bi bilo potrebno razbiti monopol belcev nad lepoto, ki se utrjuje prav s pomočjo medijev. (Stam, Shohat v Lukšič-Hacin, 1999: 129)

d. Sprememba mišljenja – preseganje antropocentričnosti

Za razliko od večine praktičnih rešitev zagovornikov multikulturalizma (v semantičnem pomenu interkulturalizma) C.H. Rockefeller pravi, da je nujno, da se že v izhodišču spremeni princip mišljenja oziroma človekovo dojemanje okolja, v katerem živi. Pravi, da se mora multikulturalizem opreti na kritiko antropocentričnosti. Ekologi zahtevajo spoštovanje živali, dreves, rek in ekosistema. Podobno kot zagovorniki multikulturalizma skrbijo za nov odnos do drugačnosti, različnosti. Zagovarjajo pravico zatiranih skupin z moralnih in legalnih stališč. Kritizirajo antropocentrično gledanje, po katerem človek predstavlja najvišje razvito živalsko vrsto, ki je inherentno superiorna drugim bitjem. Gre za napad na hierarhično obliko mišljenja, ki zanika ali zmanjšuje vrednost ostalih bitij. (C.H. Rockefeller v Lukšič-Hacin, 1999: 129, 130)

Interkulturalizem ni le vprašanje političnih pravic za posamezne manjšine. Je veliko več kot to. Je zahteva po priznanju enake vrednosti različnih kultur in je izraz temeljne in globoke univerzalne potrebe ljudi, da so brezpogojno sprejeti. (C.H. Rockefeller v Lukšič-Hacin, 1999: 130)

e. Poučevanje zgodovine

Šolska verzija zgodovine držav je pogosto prikazana kot natančen posnetek dogodkov, o katere točnosti se ne sprašuje, čeprav je daleč od vrednostne nevtralnosti. (Gallagher v Taylor, 1997: 59) Najbrž ni možno ustvariti enotnega pouka zgodovine za celotno Evropo in to tudi ni cilj. Cilj je omogočiti učencem, da se zavejo različnih pogledov na dogodke, da razvijejo spoštovanje za mnenja in resnice drugih ter da začno kritično razmišljati in so odprti za spremembe mnenj. (Taylor, 1997: 60)

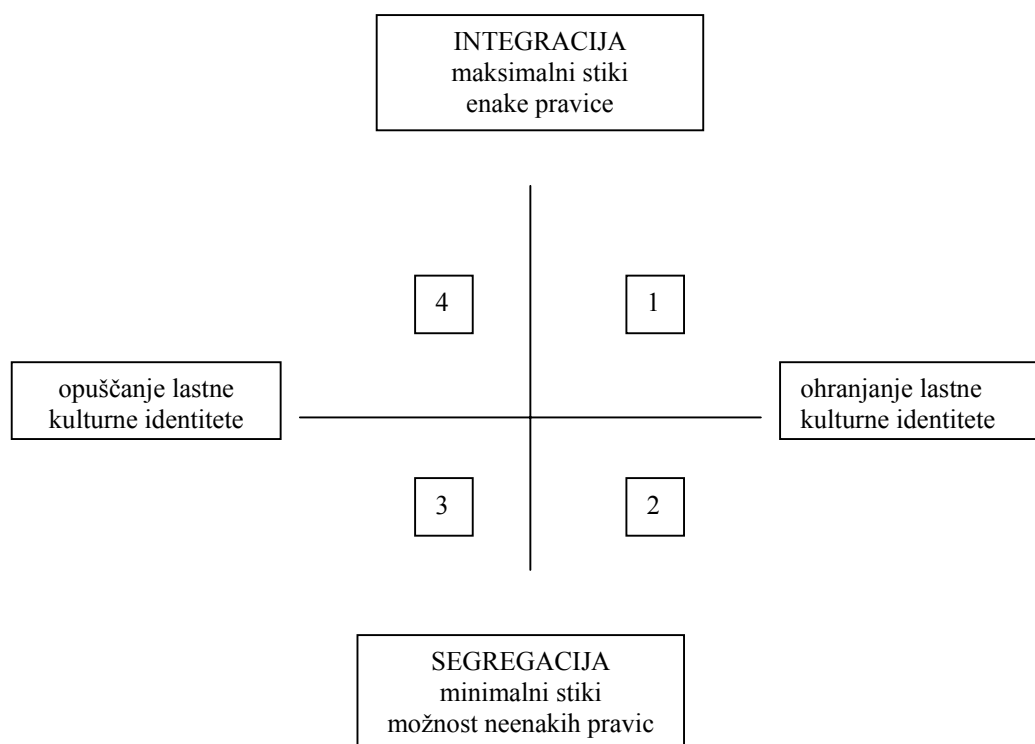
Možne oblike bikulturne ali multikulturne družbe

(povzeto po Fennes, Hapgood, 1997: 34, 35)

Dejstvo je, da je vedno več sodobnih družb multikulturnih. Smernica za te družbe naj bo razvoj v interkulturno družbo. Kot različne možne oblike sobivanja več kultur pa si oglejmo še model Fennesa in Hapgoodove, ki menita, da sta za obliko organizacije načina življenja dveh (ali več) različnih kulturnih skupin na istem ozemlju pomembna dva faktorja:

- percepcija in odnos do lastne kulture (njeno ohranjanje ali opuščanje)
- odnos do druge kulture (segregacija ali integracija druge kulturne skupine)

Segregacija pogojuje minimalne stike in interakcijo med skupinama ter možnost neenakih pravic in dostopa do virov. *Integracija* pa pomeni soobstajanje, maksimalne stike ter enake pravice in dostop do virov.



Slika 10.1: Model možnih oblik bikulturne ali multikulturne družbe

(Vir: Fennes, Helmut, Hapgood, Karen (1997): *Intercultural learning in the classroom: crossing borders*. Cassell Council of Europe, London in Washington, str. 34)

1 – družba kjer je kulturna raznolikost visoko cenjena; ohranja se lastna kulturna identiteta, hkrati pa smo zainteresirani za stike z ljudmi iz drugih kulturnih skupin

2 – družba z veliko različnimi kulturnimi skupinami, ki pa so si med seboj ne-enake

3 – obstajajo posamezniki, ki so bili asimilirani v večinsko kulturo in se zdaj sami aktivno udeležujejo pri segregaciji kulturne skupine iz katere izhajajo

4 – družba, kjer se hkrati odvijata integracija in asimilacija in kjer po relativno kratkem času izgine kulturna raznolikost ali vsaj postane nevidna

Ni dvoma o nujnosti zagotavljanja enakih pravic vsem kulturnim skupinam, zahteva po maksimalni interakciji med njimi pa lahko pomeni grožnjo kulturni identiteti posamezne skupine. Po drugi strani pa stik z drugo kulturo ponuja refleksijo o lastni kulturi in tako možnost razvoja le-te.

Model tako ne skuša podati zaželenih pozicij na kontinuumu, saj je ta odvisna od specifičnih faktorjev vsake situacije zase. Stopnja optimalne medsebojne interakcije lahko torej variira, vodilo za ustvarjanje interkulture družbe pa naj bo enakopravnost, vzajemnost in medsebojna komunikacija.

11. MEJE INTERKULTURNEGA UČENJA

Prav je, da pogledamo na interkulture učenje še z bolj kritičnega vidika. Članki in priročniki nam prikazujejo koristi interkulture učenja, lahko pa se vprašamo tudi v kolikšni meri so te realno dosegljive. Kje so torej meje in omejitve interkulture učenja oziroma kako globoko lahko seže medkulture razumevanje?

Obstoječi programi interkulture učenja izhajajo iz evropskega kulturnega sistema in so temu tudi prilagojeni. Tako so na primer ena osrednjih tem človekove pravice, ki pa so dejansko prav tako kulturno specifičen fenomen. Ne moremo mimo dejstva, da pri razmišljanju, problematiziranju in snovanju izboljšav izhajamo iz lastnega pogleda na svet. Torej bi lahko rekli, da gre tudi pri programih interkulture izobraževanja za etnocentrizem oziroma v tem primeru za evropocentrizem. Prizadevamo si za skupno dobro, a kdo bo definiral, kaj je to skupno dobro?

Interkulturalizem spodbuja k prepoznavanju, razvijanju in spodbujanju človeških vrednot kot so tolerantnost, sočutnost, nesebičnost, mir, ohranjanje planeta, ... Vendar je to morda le naš, evropocentričen pogled na to, kaj je dobro za človeštvo in kaj je moralno.

Gledano s tega stališča lahko postavimo pod vprašaj vse kar je bilo doslej povedanega o interkulturni vzgoji. Ugotovili smo namreč, da ne znamo nanjo pogledati kulturno neobremenjeno. Vendar pa je ravno interkulturno izobraževanje morda pot, da bomo dosegli takšno stopnjo interkulturalnosti, kjer bo to mogoče.

Vsekakor pa nam je lahko obstoječa teorija interkulturnega izobraževanja v veliko pomoč pri vzgajanju trenutnih in bodočih »evropskih državljanov« ter je pomemben prispevek k osebnostnemu razvoju posameznika.

Tudi v okviru evropskega prostora ali še ožje gledano v okviru Evropske Unije, se pojavlja problem definiranja skupnih ciljev, smeri razvoja, itd. saj izhaja vsaka država iz lastnih potreb in deluje na osnovi lastnih vrednot. Kulture se oblikujejo okrog osrednjega vrednostnega jedra, ki je za vsako od njih specifičen. Ene kulture so si bližje, druge pa manj blizu kar se tiče podobnih vrednot. Vendar pa vrednotno jedro kulture ni statično, kot tudi kultura ni statična, temveč se spreminja in razvija v času. S pomočjo vedno pogostejših interkulturnih stikov in vedno globljega interkulturnega razumevanja se lahko povezana Evropa razvija v smeri ustvarjanja skupnih ciljev, ki bodo v skladu z vrednotami in potrebami vseh vpletenih, interkulturno izobraževanje pa je lahko opora in vodilo tega razvoja.

Dejansko ne bomo mogli nikoli zares razumeti pripadnika druge kulture na način kot on razume samega sebe. Kot ne bo mogel moški nikoli zares razumeti ženske in odrasel nikoli zares razumeti mladostnikov (pa čeprav je celo nekoč sam bil eden od njih). Vendar pa pri interkulturnem učenju ne gre zato, da bi morali drugega popolnoma razumeti ali da bi si morali postati podobni. Pri interkulturnem učenju gre za nenehen izziv, učenje, rast, za dinamično soočanje različnih kultur, ki se ves čas razvijajo. Ni nujno, da so razlike do potankosti razumljene, temveč da so prepoznane, izzvane in morda preoblikovane. Pomembno pa je tudi, da se zavedamo teh omejitev – da ne moremo nikoli zares razumeti drugega – in delujemo s tem dejstvom v mislih.

SKLEP

V današnji multikulturni družbi moramo razviti tolerantnost do nasprotij in nejasno opredeljenih, spremenljivih fenomenov. V nenehnem procesu kulturnega pogajanja se soočajo nasprotna si razmišljanja, ideje, načini delovanja ..., kar spreminja vse vpletene in posledično njihovo razmišljanje, ideje, načine delovanja ...

Vendar pa zgolj sprejemanje drugačnosti ni dovolj. Zanimanje, raziskovanje, spoznavanje je tisto, kar iz multikulture naredi interkulturno družbo.

Svetina pojmuje kulturo kot »splošno oblikovanje oziroma plemenitenje in razvijanje človeka na vseh področjih in v vseh oblikah in fazah človekovega življenja. Zakaj kultura v pravem pomenu besede pomeni počlovečenje človeka, saj je človek za zdaj še zmeraj zelo pogosto bliže živali kot pravemu človeku ... Kultura v pravem pomenu besede je to, čemur bi lahko rekli s slovenskim psihologom in filozofom Antonom Trstenjakom »hoja za človekom«, iskanje človeka ali počasno oblikovanje človeka.« (Svetina, 1992: 85)

Če pogledamo na kulturo s takšnega zornega kota, jo lahko v bistvu izenačimo z interkulturnim učenjem. Slednje si namreč prav tako prizadeva oblikovati in plemeniti človeka na vseh nivojih ter ga dvigovati z ravni živali (to je vojn, prepиров, rivalstva, koncepta o preživetju najmočnejšega itd.) na raven Človeka z veliko začetnico (to je ljubezni, sočutja, solidarnosti itd.).

Iz tega sledi moje prepričanje, da bi morala vsaka kultura, na vseh svojih nivojih, v vseh pogledih pojmovanja kulture, ki smo jih raziskali, vedno bolj vključevati principe interkulture vzgoje. Hkrati je potrebno ljudi osveščati o tej temi (prek množičnih medijev, družbeno koristnih akcij, delavnic in izobraževanj), sprejemati in izvajati zakone, ki temeljijo na principih, ki jih zagovarja interkulturalizem, vnašati interkulturno vzgojo v vrtce, šole in na fakultete, kot predmet preučevanja ter kot vsakdanjo prakso, ... da nas interkulturalizem tako preplavi, da bodo otroci prihodnjih generacij lahko zaživel v njem od prve primarne socializacije v družini dalje.

V obdobju sekundarne socializacije posameznik ugotovi, da svet njegove primarne socializacije ni edini in morda tudi ni najboljši, ampak je le eden od možnih svetov. (Južnič v Hristovski, 2000: 31) Tako bi lahko rekli, da je interkulturno izobraževanje nekakšna sekundarna socializacija še širšega dometa. Posamezniku omogoči vpogled v še bolj drugačne svetove, ker ga popelje onkraj njegove lastne kulture.

Človekova identiteta se oblikuje prek identifikacije s sebi enakimi in diferenciacije od Drugega. Sama kultura je odvisna od obstoja Drugega, kulturnega proti-centra.

Z razsrediščenjem identitete modernega subjekta je težko najti »pravi« kulturni proti-center. Vidmar Horvatova meni, da lahko ta center zagotovi Narava. V dobi naraščajoče negotovosti, v »družbi« tveganj in permanentne katastrofičnosti je narava edini preostali, pravi Drugi, ki nam lahko omogoči ohranjanje kulture. (Vidmar Horvat, 2004: 150)

Pri vzpostavljanju identitete naroda naj se torej ne bi več obračali na drugo kulturo kot Drugega, temveč bi skupaj kot človeštvo Drugega poiskali v Naravi.

Novi, globalno poenoteni pogled na naravo ne temelji več na principu izkoriščanja, pač pa na sožitju in varovanju. Časi, ko smo hodili v živalski vrt, da bi buljili v divje zveri, so za nami. Tradicijo fascinacije srečevanja z divjo naravo je nadomestila nova politika ščitenja redkih živali pred izumrtjem. Če si živalski vrti želijo zagotoviti prihodnost, mora biti novo vodilo ohranjanje in ne razstavljanje. Zdi se, da se je človeku po stoletjih kraljevskega razkazovanja lastne veličine in moči ter vladavine nad naravo nazadnje uspelo obrniti v skrb za dobrobit in zaščito vseh živih bitij na tem planetu. (Vidmar Horvat, 2004: 135)

V postmoderni dobi opazamo vznik globalne zavesti. Kot razlaga indijski filozof Krishnamurti: »Če spoznamo, da je to naša Zemlja, naš Svet, ga bomo zgradili na novo; če pa bomo še naprej razmišljali kot Indijci, Nemci ali Rusi in vse druge smatrali za tujce, potem ne more biti miru; in ne moremo ustvariti novega sveta.« (Krishnamurti, 1985: 170)

Naj bo torej interkulturno izobraževanje pot za preseganje etnocentrizma in ksenofobije, za medsebojno spoznavanje in nenehno učenje ter za ustvarjanje miru in ohranjanje našega planeta.

SEZNAM LITERATURE

Samostojne publikacije:

- BADOVINAC, Tatjana (1997): Multikulturna vzgoja v vrtcih in šolah. Diplomsko delo. Pedagoška fakulteta. Ljubljana.
- BRANDER, Patricia; GOMES, Rui; KEEN, Ellie; LEMINEUR, Marie-Laure; OLIVEIRA, Bárbara; ONDRÁÈKOVÁ, Jana; SURIAN, Alessio; SUSLOVA, Olena (2002): COMPASS, A manual on human rights education with young people. Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- FAY, Brian (1996): Contemporary Philosophy of Social Science: A Multicultural Approach. Blackwell Publishers, Oxford.
- FENNES, Helmut, HAPGOOD, Karen (1997): Intercultural learning in the classroom: crossing borders. Cassell Council of Europe, London.
- HOFSTEDE, Gert Jan, PEDERSEN, Paul B., HOFSTEDE, Geert (2002): Exploring Culture: Exercises, Stories and Synthetic Cultures. Maine, London.
- HRISTOVSKI, Darja (2000): Naš razred ima mnogo obrazov (koncept in uresničevanje interkulturalizma). Diplomsko delo. Pedagoška fakulteta, Ljubljana.
- KRISHNAMURTI, Jiddu (1985): Življenje pred nami. Založil Miha Jensterle.
- LUKŠIČ-HACIN, Marina (1999): Multikulturalizem in migracije, Založba ZRC, Ljubljana.
- NASTRAN-ULE, Mirjana (1992): Socialna psihologija. Znanstveno in publicistično središče, Ljubljana.
- SEELYE, H. Ned, SEELYE-JAMES, Alan (1995): Culture clash: managing in a multicultural world. NTC Business Books, Lincolnwood.
- SVETINA, Janez (1992): Slovenci in prihodnost. Didakta, Radovljica.
- VERBINC, France (1997): Slovar tujk, Cankarjeva založba, Ljubljana.
- VIDMAR HORVAT, Ksenja (2004): Uvod v sociologijo kulture. Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Oddelek za sociologijo. Ljubljana.

Članki v publikacijah:

- COULBY, David (1997): "Educational Responses to Diversity Within the State". World Yearbook of Education 1997: Intercultural Education, str. 7-17.
- DE JESUS CASCÃO GUEDES, Maria (2001a): "A propos d'éducation interculturelle...". T-KIT, 4, L'apprentissage interculturel, str. 33-34.
- DE JESUS CASCÃO GUEDES, Maria (2001b): "Evaluation". T-KIT, 4, L'apprentissage interculturel, str. 77-82.
- GILLERT, Arne (2001a). "Résolution de problèmes". T-KIT, 4, L'apprentissage interculturel, str. 69-74.
- GILLERT, Arne (2001b): "A propos de la culture". T-KIT, 4, L'apprentissage interculturel, str.18-28.
- GILLERT, Arne (2001c): "A propos de l'apprentissage interculturel". T-KIT, 4, L'apprentissage interculturel, str. 28-32.
- GILLERT, Arne (2001č): "A propos de l'apprentissage". T-KIT, 4, L'apprentissage interculturel, str.17-18.
- GILLERT, Arne (2001d): "Concepts de l'apprentissage interculturel – Introduction". T-KIT, 4, L'apprentissage interculturel, str. 17.
- GILLERT, Arne (2001e): "Discussion, argumentation, confrontation". T-KIT, 4, L'apprentissage interculturel, str. 51-57.
- GILLERT, Arne (2001f): "Qu'est-ce que la culture? Qu'est-ce qui est interculturel?". T-KIT, 4, L'apprentissage interculturel, str. 18.
- HAJI KELLA, Mohammed (2001a): "Jeux de simulation". T-KIT, 4, L'apprentissage interculturel, str. 58-65.
- HAJI KELLA, Mohammed (2001b): "Résolution de conflits interculturels". T-KIT, 4, L'apprentissage interculturel, str. 92-94.
- HAJI KELLA, Mohammed (2001c): "Suggestion de glossaire". T-KIT, 4, L'apprentissage interculturel, str. 97-98.
- JONES, Crispin (1997): "Nation, State and Diversity". World Yearbook of Education 1997: Intercultural Education, str. 1-6.
- KATUNARIĆ, Vjeran (1993): "Interkulturalizem". Teorija in praksa, 30, 1-2, str. 14-25.
- LIPUŽIČ, Boris (1999): "Medkulturna vzgoja v večkulturni družbi: Zdravilo proti predsodkom in nestrpnosti". Šolski razgledi, 50, 9, str.4-5.

- MOTIK, Dragica, Jordan, Martina (1999): "Od monokulturne k večkulturni družbi". Vzgoja in izobraževanje, 30, 1, str. 39-46.
- NOVAK-LUKANOVIČ, Sonja (1995): "Interkulturno izobraževanje: nekateri mednarodni pristopi". Sodobna pedagogika, 1-2, str. 86-89.
- RADOVAN, Marko (2001): "Interkulturno učenje kot pogoj sožitja v novem tisočletju". Didakta, 10, 58/59 (maj/junij 2001), str. 4-5.
- RAYKOVA, Alexandra (2001a): "Jeux de rôle". T-KIT, 4, L'apprentissage interculturel, str. 66-68.
- RAYKOVA, Alexandra (2001b): "Qu'est-ce que l'Europe? Vers quoi évolue-t-elle?". T-KIT, 4, L'apprentissage interculturel, str. 9-11.
- SCHACHINGER, Claudia (2001a): "Exercices individuels". T-KIT, 4, L'apprentissage interculturel, str. 44-50.
- SCHACHINGER, Claudia (2001b): "Les jeunes et l'apprentissage interculturel: les enjeux". T-KIT, 4, L'apprentissage interculturel, str. 15-16.
- SCHACHINGER, Claudia (2001c): "Nouveaux points de départ". T-KIT, 4, L'apprentissage interculturel, str. 12-14.
- SCHACHINGER, Claudia; Taylor, Mark (2001a): "Energisers". T-KIT, 4, L'apprentissage interculturel, str. 39-43.
- SCHACHINGER, Claudia; Taylor, Mark (2001b): "Une pédagogie de l'apprentissage interculturel?". T-KIT, 4, L'apprentissage interculturel, str. 35-38.
- TAYLOR, Mark (1995): "Concepts-clés et bases de l'éducation interculturelle". Tous différents, tous égaux, Kit pédagogique, str. 13-52.
- TAYLOR, Mark (2001): "Recherches et présentations". T-KIT, 4, L'apprentissage interculturel, str. 75-76.
- TAYLOR, Verena (1997): "The Council of Europe and Intercultural Education". World Yearbook of Education 1997: Intercultural Education, str. 56-67.
- VREG, France (1989): "Interkulturno komuniciranje in interkulturni konflikt v SFRJ". Teorija in praksa, 26, 1-2, str. 41-51.
- ZAVRATNIK ZIMIC, Simona (2003): "Etika skrbi v migracijskih politikah. Trg dela vs. "trg" človekovih pravic". Teorija in praksa, 40, 6, str. 1143-1154.

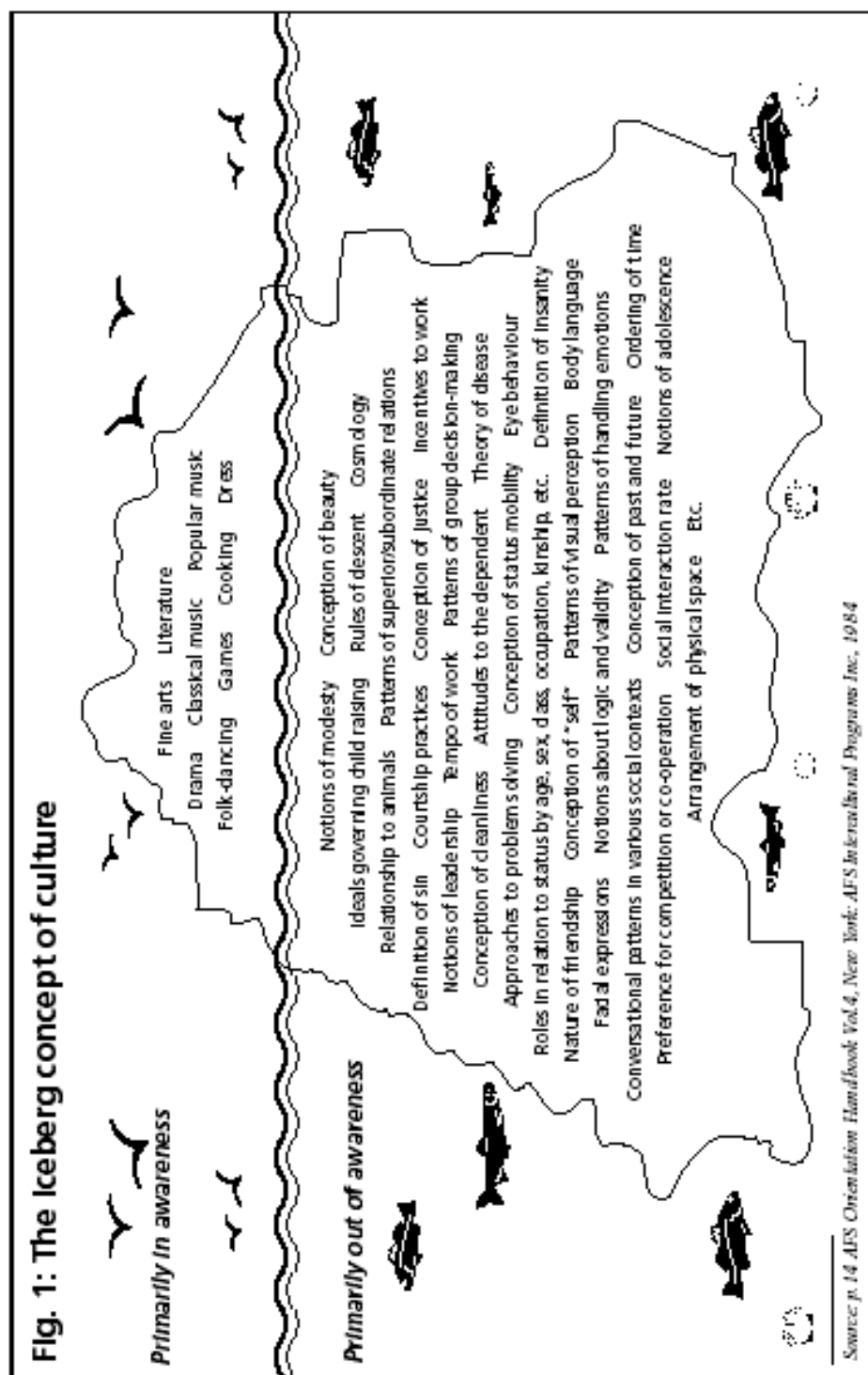
Viri metod in tehnik za interkulturno poučevanje:

- <http://informatics.wur.nl/people/gertjan/games.htm>
- www.interculturalpress.com
- www.stsintl.com/business/bafa.html
- www.training-youth.net
- <http://www.mladinski-ceh.si/voditelj>
- Fennes, Helmut, Hapgood, Karen (1997): Intercultural learning in the classroom: crossing borders. Cassell Council of Europe, London in Washington.
- (2001) T-kit 4: L'apprentissage interculturel. Conseil de l'Europe, Commission européenne, Strasbourg.
- (1995) Tous différents, tous égaux. Kit pédagogique: Idées, ressources, méthodes et activités pour l'éducation interculturelle informelle avec des adultes et des jeunes. Conseil de l'Europe, Commission européenne, Strasbourg.
- Hofstede, Gert Jan, Pedersen, Paul B., Hofstede, Geert (2002): Exploring Culture: Exercises, Stories and Synthetic Cultures, Maine in London.

PRILOGE

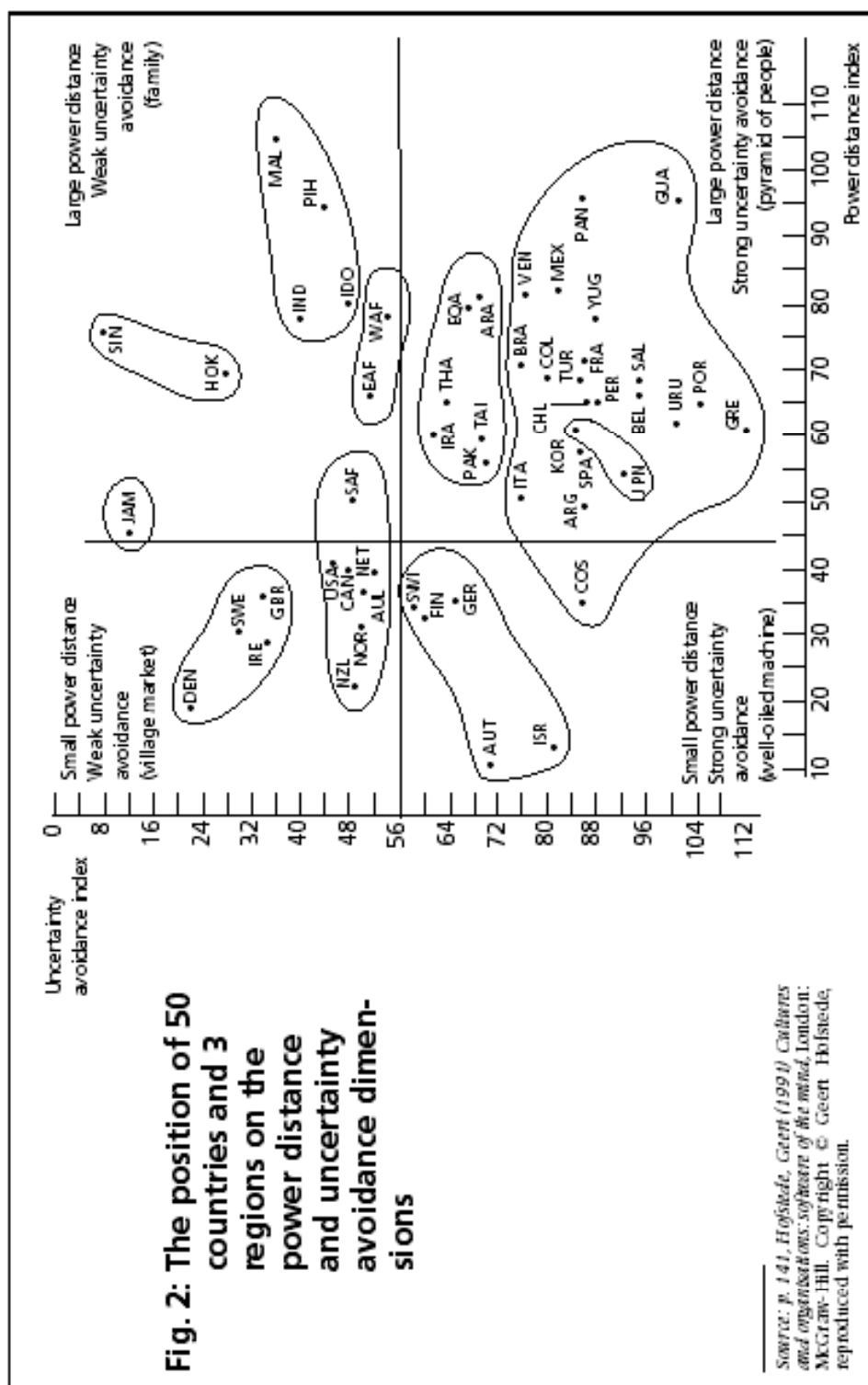
Priloga A: Model ledene gore

Vir: Gillert, Arne (2001): "Looking at culture". T-KIT, 4, Intercultural learning, str. 19.



Priloga B: Pozicije petdesetih držav in treh regij glede na dimenziji »oddaljenost moči« in »izogibanje negotovosti«

Vir: Gillert, Arne (2001): "Looking at culture". T-KIT, 4, Intercultural learning, str. 21.



Priloga C: »Normalno« vedenje

Vir: Gillert, Arne (2001): "Looking at culture". T-KIT, 4, Intercultural learning, str. 27.

