

Katarina Aškerc Zadavec

Internacionalizacija doma in internacionalizacija kurikula v visokem šolstvu – konceptualne razmejitve in implementacija v praksi

Povzetek: Globalizacija, internacionalizacija in drugi spreminjajoči se dejavniki sodobnega časa narokujejo izobraževanje, po katerem bodo diplomanti ustrezno opolnomočeni za uspešno delovanje v večkulturnem in hitro spreminjajočem se svetu. Visokošolske institucije morajo odzivno slediti potrebam globalnega, večkulturnega okolja s sistematičnim in celostnim vključevanjem mednarodne in medkulturne razsežnosti v študijske programe, kar obravnavata koncepta internacionalizacije doma in internacionalizacije kurikula v visokem šolstvu. Na podlagi interpretativne primerjave in vsebinske analize v članku predstavljam in utemeljujem teoretično ozadje omenjenih konceptov, pri čemer izhajam iz teoretične opredelitve internacionalizacije visokega šolstva in se osredotočam na vsebinske vidike internacionalizacije visokošolskega izobraževanja s poudarkom na motivih in pristopih za vpekljavo internacionaliziranega kurikula v visokošolski učni proces. Našteti so konkretni primeri za implementacijo internacionaliziranega kurikula na podlagi teorije konstruktivne skladnosti (*constructive alignment*), kar v sklepnem delu zaokrožim s kritičnim premislekom in izzivi, s katerimi se soočamo pri uresničevanju internacionaliziranega kurikula v visokošolski praksi.

Ključne besede: internacionalizacija doma, internacionalizacija kurikula, internacionalizacija visokega šolstva, konstruktivna skladnost kurikula

UDK: 378

<https://doi.org/10.63384/spB51z718as>

Znanstveni prispevek



Uvod

Ob vse močnejših vplivih globalizacije, internacionalizacije, regionalizacije in drugih relevantnih dejavnikov je pomembno, da so diplomanti ustrezno opolnomočeni za uspešno delovanje v večkulturnem, večjezičnem in hitro spreminjajočem se sodobnem svetu. Visokošolske institucije morajo odzivno slediti potrebam sodobnega okolja, tako da bodoče diplomante z izobraževanjem opremijo tako s specifičnimi disciplinarnimi znanji in kompetencami njihove akademske stroke kot tudi s splošnimi, mehкими kompetencami in prečnimi ali prenosljivimi spretnostmi za učinkovito delovanje v vsakodnevem življenju, neločljivo vpetem v mednarodno in medkulturno okolje. V tem kontekstu je pomemben načrten razvoj posameznikove medkulturne kompetence ali medkulturne zmožnosti (*intercultural competence*),¹ ki jo D. Deardorff opredeljuje kot »zmožnost učinkovite in ustrezne komunikacije v medkulturnih situacijah, ki temelji na posameznikovem medkulturnem znanju, spretnostih in odnosih« (Deardorff 2004, str. 194).

Umeščanje mednarodnih, globalnih in medkulturnih razsežnosti v vse vidike visokošolskega učnega procesa, tj. v kurikulum v najširšem pomenu besede, je pomembno za razumevanje mednarodnih razsežnosti stroke in razvoj medkulturne zmožnosti med učečimi se (in učitelji), zato mora to potekati načrtno, postopoma in celostno skozi večletno obdobje posameznikovega izobraževanja. Mednarodne perspektive v stroki in medkulturno zmožnost je treba razvijati med vsemi udeleženci visokošolskega učnega procesa – nikakor ni dovolj, da jih razvija le peščica mobilnih posameznikov, ki imajo izkušnjo mednarodne mobilnosti z bivanjem v tujini. Mednarodne in medkulturne elemente je zato treba sistematično vključevati v formalni in neformalni visokošolski kurikulum v domačem učnem okolju, kar bo podrobneje obravnavano v nadaljevanju.

Namen članka je predstaviti in utemeljiti teoretično ozadje koncepta *internacionalizacija doma* v razmerju do sorodnega koncepta *internacionalizacija kurikula* v visokem šolstvu z osredotočenostjo na njun skupni »produkt oz. rezultat«, tj. *internacionaliziran kurikulum*. S tem namenom v članku izhajam iz širše

¹ M. A. Vižintin (2014) za izraz »intercultural competence« predlaga poslovenjen strokovni izraz »medkulturna zmožnost«.

teoretične opredelitve koncepta internacionalizacije visokega šolstva s poudarkom na internacionalizaciji visokošolskega *izobraževanja* (ne pa tudi raziskovanja). Osredotočam se na vsebinske vidike internacionalizacije visokega šolstva in pojasnujem, zakaj in kako načrtovati in implementirati internacionaliziran kurikulum v visokošolsko prakso, pri čemer sledim kvalitativni raziskovalni metodi z interpretativno primerjavo in vsebinsko analizo.

Internacionalizacija visokega šolstva in instrumentalizacija internacionalizacije – konceptualna izhodišča

Visokošolske institucije so po svojem ustroju in delovanju neizogibno vpete v mednarodne tokove oz. internacionalizacija od nekdaj prežema visokošolsko sfero, ob tem pa je bil, tako Zgaga (2009, str. 6), pogoj za internacionalizacijo izobraževanja obstoj nacionalnih držav ob hkratnem dejstvu, da univerze večinoma izvirajo iz 18. in 19. stoletja, ko sta se izoblikovali tudi njihovi »jasna nacionalna orientacija in funkcija« (de Wit 2011, str. 16). Pred več stoletji je bil primarni motiv za *peregrinatio academica* oz. »akademsko romanje« prek meja tedanjih državnih tvorb v bogatenju idej nastajajočih inovativnih kozmopolitskih centrov oz. evropskih univerz (Hudzik 2011), saj so bile tradicije evropskega visokega šolstva, kljub njegovi odprtosti in kozmopolizmu, tradicionalno povezane z (nacionalno) kulturo (Zgaga 2019).

Tudi program Erasmus, katerega začetki segajo v leto 1987, je v svoji prvotni obliki spodbujal mobilnost študentov in osebja na področju visokošolskega izobraževanja ter disciplinarno in institucionalno mreženje z osredotočenostjo na celostno institucionalno sodelovanje s poudarkom na vsebinskem vidiku, kamor sodijo kurikularni razvoj, oblikovanje skupnih visokošolskih kurikulumov, izvajanje intenzivnih seminarjev, jezikovni razvoj ipd. (de Wit 2002; Beelen in Jones 2015). S povečanjem mobilnosti je kasnejši program Socrates, ki je leta 1994 nasledil program Erasmus, podporni vidik akademskih izmenjav preusmeril v mednarodne pisarne, ki na visokošolskih institucijah podpirajo implementacijo mednarodnih aktivnosti, in jim dodelil administrativno vlogo z namenom zagotavljanja »prostora« visokošolskemu učnemu in raziskovalnemu osebju za osredotočenost na vsebinske oz. akademske vidike mednarodnih aktivnosti. S tem je prišlo do povečanja profesionalizma na področju internacionalizacije visokega šolstva v smislu ponujanja administrativne podpore (de Wit 2002, str. 54), ki jo izvajajo mednarodne pisarne v sklopu mednarodnih aktivnosti. Slednje je na področju internacionalizacije visokega šolstva prineslo nov pristop od zgoraj navzdol glede na prvotni pristop od spodaj navzgor (de Wit 2002; Beelen in Jones 2015). Novi pristop je bil tarča kritik tako podpornega kot tudi visokošolskega učnega osebja: administrativni fokus akademskih izmenjav je preusmeril pozornost stran od prvotnih vsebinskih vidikov internacionalizacije visokega šolstva, saj so se (tudi v strateških ciljih) začeli poudarjati predvsem kvantitativni elementi procesov mobilnosti, kot so štetje izvedenih izmenjav, število podpisanih mednarodnih sporazumov ipd.

Od devetdesetih let dalje je internacionalizacija postopoma preraščala v jedrni koncept visokošolskih institucij, ni šlo več za mobilnost majhne »elitne« skupine, ampak za množičen pojav (Brandenburg in de Wit 2011, str. 27). Kljub nedavni epidemiji, ki je po poročanju številnih visokošolskih institucij povzročila velik upad akademske mobilnosti v fizični obliki (Rumbley 2020), mednarodne akademske izmenjave danes še vedno pomenijo eno ključnih vodil internacionalizacije visokega šolstva. A kot poudarjajo različni avtorji, je internacionalizacija sredstvo za doseg »višjega«, vsebinskega cilja, in ni cilj sama po sebi oz. ne sme biti sama sebi namen, zato pretirana osredotočenost na kvantitativne elemente, kot je štetje opravljenih mobilnosti, ni ustrezen fokus in postavlja v ospredje »instrumentaliziran« pristop k internacionalizaciji (Brandenburg in de Wit 2011).

Zaželeni »višji« cilj internacionalizacije visokošolskega izobraževanja poudarja kvalitativne oz. vsebinske akademske razsežnosti, kot je vključevanje mednarodnih in medkulturnih elementov v najširšem pomenu besede v visokošolski kurikulum. Slednje vodi do razumevanja mednarodnih perspektiv v akademski stroki in do razvoja mehkih veščin, potrebnih za uspešno delovanje študentov in bodočih diplomantov v sodobnem medkulturnem svetu; s tem se dosega tudi širša dobrobit družbe, kot to v svoji posodobljeni definiciji internacionalizacije visokega šolstva poudarja de Wit s kolegi (2015). Internacionalizacijo visokega šolstva v študiji Evropskega parlamenta opredeljujejo kot »namerni proces vključevanja mednarodne, medkulturne ali globalne razsežnosti v namen, funkcije in izvajanje postsekundarnega² izobraževanja z namenom izboljšanja kakovosti izobraževanja in raziskovanja za vse študente in osebje, da se doseže pomemben prispevek k družbi« (de Wit, Hunter, Howard in Egron-Polak 2015, str. 29).

Po mnenju de Wita (2011) namreč internacionalizacije visokega šolstva ne moremo prepuščati naključju in samodejnim aktivnostim internacionalizacije, temveč jo je treba *načrtno* in celostno vpeljevati v visokošolske institucije, njihovo delovanje in strateško načrtovanje, kar poudarja tudi zadnja v strokovni javnosti vsesplošno sprejeta definicija. Slednja torej ne postavlja v ospredje le procesnega ali kvantitativnega vidika internacionalizacije v smislu tokov mobilnosti, temveč daje prednost vsebinskim elementom in učinkom internacionalizacije na način, da so tovrstnih razsežnosti deležni *prav vsi* predstavniki visokošolske skupnosti, kot tudi širša družba, kar bo podrobneje obravnavano v nadaljevanju.

Vsebinski vidiki internacionalizacije visokega šolstva – konceptualne in terminološke razmejitve

V kontekstu sodobnejšega razumevanja internacionalizacije visokega šolstva sta se že v začetku devetdesetih let pojavila termina *internacionalizacija doma* in *internacionalizacija kurikula*, ki nista sinonima, imata pa skupni rezultat, tj. in-

² Glede na specifične slovenskega visokošolskega sistema je sicer smiselno, da se izognemo dobesednemu prevodu izraza »postsekundarno« izobraževanje in namesto tega uporabljamo izraz »terciarno izobraževanje«, ki je v slovenskem visokošolskem okolju vsesplošno sprejet. Za potrebe tega članka kljub temu ohranjam izvirni zapis.

ternacionaliziran kurikulum. Na tedanjo pretirano osredotočenost na kvantitativne procesne elemente internacionalizacije (predvsem doseganje čim večjega števila mednarodnih mobilnosti) sta odgovorila z vsebinskim pristopom: koncepta poudarjata pomen celostnega vključevanja mednarodne in medkulturne razsežnosti v visokošolski učni proces oz. v vse faze načrtovanja in izvajanja kurikula z namenom razvijanja mednarodnih in globalnih perspektiv v stroki ter medkulturnih in zaposlitvenih spretnosti med študenti.

S poudarjanjem vsebinskih, kurikularnih vidikov *internacionalizacije doma in internacionalizacije kurikula* postane jasno, da je ključni akter za njuno implementacijo visokošolsko učno osebje (in ne podporno osebje v mednarodni pisarni). Uspešna implementacija konceptov je torej neizogibno povezana tudi z ustrezno strokovno in pedagoško usposobljenostjo visokošolskega učnega osebja za spodbujanje vsebinskih razsežnosti internacionalizacije v izobraževalnem procesu. Sporočilo Evropske komisije (COM(2017) 247, str. 6) med drugim opozarja na pomen strateške podpore visokošolskemu učnemu osebju z namenom razvoja znanj in spretnosti na področju pedagogike in oblikovanja visokošolskega kurikula prek pedagoških usposabljanj v procesih mobilnosti. *Strategija internacionalizacije visokega šolstva in znanosti v RS do 2030* (MVŠZI 2023, str. 30) poudarja pomen usposabljanj, na podlagi katerih lahko visokošolske institucije »uresničujejo proces internacionalizacije doma«.

Sodobna tehnološko visoko razvita realnost ponuja številne prilagoditve za izvajanje didaktičnih pristopov ne le v klasični obliki, temveč tudi s sodobnejšimi pristopi, o katerih mora biti visokošolsko učno osebje ustrezno ozaveščeno in hkrati usposobljeno za implementacijo. Prek virtualnih in kombiniranih oblik učenja in poučevanja, z vključevanjem spletnih gostujočih predavanj in spletnih sodelovanj študentov iz različnih držav, uporabo tuje literature in spletnih gradiv itd. lahko študenti razvijajo svoja obzorja ter imajo stik z mednarodnimi in medkulturnimi razsežnostmi v domačem učnem okolju, tj. brez fizične mobilnosti v tujino. Poleg tega lahko trdimo – ne glede na pretekle epidemiološke razmere, ki so močno vplivale na tokove mobilnosti –, da so danes akademske izmenjave še vedno v velikem delu vezane na »socialno-kulturno elito«, ³ predvsem v smislu posameznikovega socialno-ekonomskega ozadja oz. »mobilnostnega kapitala« (*mobility capital*), kot je izobrazbena struktura staršev (Saarikallio-Torp in Wiers-Jenssen 2010, str. 45); s tem v zvezi je fizična mobilnost v tujino v velikem delu vezana tudi na motivacijo, osebnostne lastnosti, finančno ozadje in raznovrstne osebne situacije študentov. Vpliv teh dejavnikov je izrazit ne glede na to, da so mobilnosti željnimi posameznikom v Evropi v veliki meri zagotovljena finančna sredstva in da so razdalje med evropskimi državami relativno majhne (Saarikallio-Torp in Wiers-Jenssen 2010).

3 Cilj bolonjskega procesa, da bo vsaj 20 odstotkov študentov oz. diplomantov evropskega visokošolskega prostora del študija ali praktičnega izobraževanja opravilo v tujini, kar naj bi dosegli do leta 2020 (Leuvenski komuniké 2009; Rimski komuniké 2020), še do danes ni dosežen. Zadnji dostopni podatki za Slovenijo iz leta 2018 kažejo na nekoliko manj kot triodstotno mobilnost študentov terciarnega izobraževanja v tujino (CMEPIUS 2020; Aškerc Zadravec 2021).

S sistematičnim in ciljnim vključevanjem mednarodnih in medkulturnih elementov v visokošolski učni proces lahko mednarodne in medkulturne razsežnosti med študijem doživljajo *prav vsi* študenti, tudi nemobilni. Slednje obravnavata koncepta *internacionalizacija doma* in *internacionalizacija kurikula*, ki sta se razvijala v različnih visokošolskih okoljih (prvi v Evropi in drugi predvsem v Avstraliji). Koncepta se medsebojno prekrivata in dopolnjujeta, razlikujeta pa se predvsem v praktični izvedbi, saj internacionalizacija kurikula v visokem šolstvu po svoji definiciji dopušča tudi mobilnost v tujino, kar po definiciji ni značilnost internacionalizacije doma (Aškerc Zadavec 2021).

Internacionalizacija doma

Razvoj koncepta internacionalizacije doma sega v leto 1999, ko so večinsko nemobilnim študentom na novoustanovljeni Univerzi v Malmöju na Švedskem, ki še ni imela vzpostavljene mreže mednarodnega sodelovanja, želeli ponuditi mednarodno in medkulturno izkušnjo v domačem okolju. V okviru projekta *Nightingale*, katerega pomemben poudarek je bila kulturno-socialna razsežnost, so študenti Univerze v Malmöju v sklopu mentorskega programa sodelovali z otroki priseljenci (okoli 35 odstotkov populacije v mestu je bilo priseljencev). Tedanji prorektor za mednarodno sodelovanje Bengt Nilsson, oče pojma internacionalizacije doma, je torej fokus internacionalizacije preusmeril s prevladujoče prakse mednarodnih fizičnih mobilnosti na aktivnosti v domačem, lokalnem okolju (Sild Lönroth in Nilsson 2007).

V tem kontekstu je bila prvotna opredelitev internacionalizacije doma »kakršna koli dejavnost, povezana z mednarodno razsežnostjo, z izjemo mobilnosti študentov in osebja v tujino« (Crowther, Joris, Otten, Nilsson, Teekens in Wächter 2000, str. 8). Definicija je torej bolj poudarjala, kaj ta koncept ni, prav tako ni obravnavala pomena vključevanja mednarodnih perspektiv v visokošolski kurikulum (Beelen in Jones 2015, str. 67). Internacionalizacija doma je bila po predlogu prve definicije podvržena pogostemu uvajanju novih opredelitev, leta 2015 pa sta Beelen in E. Jones predlagala novo in trenutno zadnjo v strokovni javnosti sprejeto opredelitev koncepta internacionalizacije doma, ki pomeni »namensko vključevanje mednarodnih in medkulturnih razsežnosti v formalni in neformalni kurikulum za vse študente znotraj domačih/nacionalnih učnih okolij« (Beelen in Jones 2015, str. 69).

Internacionalizacija doma ni obravnavana kot didaktični koncept v smislu implementacije didaktičnih in metodoloških elementov, temveč kot nabor instrumentov in aktivnosti *v domačem učnem okolju*, ki poudarjajo razvoj medkulturne zmožnosti in mednarodnih perspektiv študentov v stroki kot del njihovega rednega študijskega programa (Beelen in Jones 2015). Internacionalizacija doma je torej neposredno povezana z internacionaliziranim kurikulumom v domačem učnem okolju, s poudarkom na formalnem visokošolskem kurikulumu, ki mu v sklopu rednega učnega procesa sledijo *vsí* študenti, ne le mobilna peščica. Definicija pa opozarja tudi na pomen neformalnega visokošolskega kurikula, ki npr. vključuje

razne neobvezne tečaje, ekskurzije, aktivnosti, povezane z večkulturno lokalno skupnostjo, ipd., ki se jih študenti udeležujejo prostovoljno.

Internacionalizacija kurikula v visokem šolstvu

Internacionalizacija doma ima številne skupne točke z internacionalizacijo kurikula v visokem šolstvu; pojma nista v podpomenskem ali sopomenskem razmerju. Razlikujeta se predvsem v praktični izvedbi, saj glede na definicijo internacionalizacija doma poudarja mednarodno razsežnost visokošolskega kurikula *le* v domačem oz. nacionalnem učnem okolju – torej ne vključuje mobilnosti v tujino. Nasprotno pa internacionalizacija kurikula po definiciji dopušča mednarodno mobilnost študentov v tujino, predvsem kadar je ta sestavni del študijskega programa (npr. tako imenovani *mobility window*).

Prvo opredelitev internacionalizacije kurikula je objavila Organizacija za gospodarsko sodelovanje in razvoj (OECD), ki je slednjo opredelila kot »kurikul z mednarodno usmeritvijo v vsebini, katerega cilj je priprava študentov na delovanje (strokovno/družbeno) v mednarodnem in večkulturnem kontekstu in je namenjen domačim in/ali tujim študentom« (van der Wende 1996, str. 186).

Po navedbah Beelna (2014) ima ta definicija preozek pogled na internacionalizirani kurikul, saj v domačem okolju ne predvideva dovolj vsebinskih medkulturnih in mednarodnih priložnosti; prav tako ni omenjena širša razsežnost visokošolskega kurikula, temveč le njegova vsebina. Leta 2009 je avtorica Leask dala novo, vsebinsko ustreznejšo opredelitev internacionalizacije kurikula (Leask 2009) ter jo kasneje še nadgradila in koncept opredelila kot »vključitev mednarodnih, medkulturnih in/ali globalnih razsežnosti v vsebino kurikula ter v učne izide, ocenjevanje, učne metode in podporne storitve študijskega programa« (Leask 2015, str. 9).

Avtorica poleg osredotočenosti na vsebino in vložek (*input*) visokošolskega učnega osebja v ospredje postavi tudi pomen osredotočenosti na učne izide študentov in s tem na visokošolski učni proces v najširšem pomenu besede. V tem kontekstu razlikuje med *internacionalizacijo kurikula* kot procesom in *internacionaliziranim kurikulumom* kot produktom tega procesa, kar omogoča razlikovanje med sredstvi in cilji.

Tako internacionalizacija doma kot internacionalizacija kurikula torej poudarjata pomen formalnega in neformalnega visokošolskega kurikula z vključeno mednarodno in medkulturno razsežnostjo, ki omogoča razvoj medkulturne zmožnosti študentov in njihovih mednarodnih perspektiv v stroki. Zaradi pojmovne prepletenosti konceptov, postopnega nadgrajevanja in oblikovanja jasnejših definicij ter skupnega produkta obeh konceptov, tj. internacionalizirani kurikul (v tuji literaturi se zanj v zadnjem času vedno pogosteje uporablja izraz »internacionalizirani domači kurikul« – *internationalised home curriculum*), pogosto prihaja do njunih napačnih in neustreznih razumevanj.

Neustrezna in nepopolna razumevanja konceptov internacionalizacije doma in internacionalizacije kurikula v visokem šolstvu

Internacionalizacije doma in internacionalizacije kurikula v visokem šolstvu nikakor ne gre razumeti kot alternative mobilnosti v tujino oz. alternativo »internacionalizaciji v tujino« (*internationalisation abroad*). Internacionalizacija doma in internacionalizacija v tujino sta namreč vzporedna procesa, ki drug drugega spodbujata in napajata, saj prek mednarodnih aktivnosti v domačem učnem okolju krepimo zavest o pomenu internacionalizacije v tujino in prispevamo k preseganju raznovrstnih zadržkov študentov pred tradicionalno fizično akademsko mobilnostjo v tujino. Hkrati s krepitvijo procesov internacionalizacije v tujino, npr. z večanjem števila fizičnih mobilnosti, odpiramo nove priložnosti in poznanstva za krepitev internacionalizacije doma.

Z opredelitvijo nepopolnih razumevanj konceptov je zagotovljena boljša podlaga za ustrezno implementacijo v praksi. De Wit (2011) opredeljuje devet napačnih predstav o internacionalizaciji visokega šolstva, ki so v tesni zvezi tudi z napačnimi predstavami o internacionalizaciji doma (Beelen 2016). Navajam tiste, ki se navezujejo zgolj na koncept internacionalizacije doma, in sicer: (i) napačna je predstava, da je internacionalizacija (doma) enaka izobraževanju in učnim gradivom v tujem jeziku. Četudi se visokošolski učni proces izvaja v tujem, prednostno angleškem jeziku, to še ne pomeni internacionalizacije izobraževanja, saj je jezik le komunikacijo orodje; (ii) internacionalizacije doma ne moremo enačiti z izvajanjem predmeta z mednarodno usmeritvijo oz. vsebino (npr. Evropske študije ali Mednarodno poslovanje), prav tako izbirni predmeti za peščico študentov še niso internacionaliziran kurikulum. Ključno je, da sta mednarodna in medkulturna razsežnost celostno vkomponirani v celoten študijski program za vse študente; (iii) prisotnost velikega števila tujih oz. mednarodnih študentov v predavalnici še ne pomeni internacionalizacije doma. Slednje sicer daje boljše dispozicije za uresničevanje ciljev internacionaliziranega kurikula v visokem šolstvu, zgolj prisotnost mednarodnih študentov v predavalnici pa sama po sebi ne omogoča razvoja medkulturne zmožnosti študentov, saj morajo biti naloge oblikovane tako, da spodbujajo medkulturno učenje; (iv) ker obstaja napačno prepričanje, da študenti spontano razvijajo medkulturno zmožnost, obstaja tudi napačna predstava, da razvoja in doseganja medkulturne zmožnosti ni treba preverjati in ocenjevati; (v) tudi prisotnost mednarodnega učnega osebja na visokošolski instituciji ne pomeni samodejnega uresničevanja ciljev internacionalizacije doma; (vi) visokošolskega izobraževanja zato ne moremo spontano enačiti z mednarodno razsežnostjo zaradi prepričanja, da je univerza že po svoji naravi od nekdaj mednarodna in da posledično ni potrebe po načrtnem vključevanju internacionalizacije v njeno delovanje. Implementacija internacionalizacije na univerzah ne poteka »naravno«, temveč jo je treba v visokošolske institucije načrtno vpeljevati in jo sistematično implementirati.

Načini za implementacijo internacionalizacije doma in s tem internacionaliziranega kurikula v visokem šolstvu so opredeljeni v nadaljevanju, vključno z argumenti, zakaj je slednje smiselno in kaj je tisto, kar ustrezno razumevanje in

udejanjanje internacionalizacije visokošolskega izobraževanja dodatno prinaša visokošolskim institucijam in deležnikom visokošolskega izobraževanja (v razmerju do predhodno predstavljenega razumevanja internacionalizacije visokega šolstva).

Kurikularno načrtovanje konceptov v praksi – zakaj in kako

Motivi in razlogi za internacionalizacijo kurikula v visokem šolstvu

Čeprav je glede na aktualne raziskave (Evropska komisija 2019; Rumbley in Hoekstra-Selten 2024; Marinoni, Bartolome in Cardona 2024) fizična mobilnost študentov v tujino še vedno obravnavana kot eden glavnih mehanizmov internacionalizacije, ki spodbuja razvoj medkulturne zmožnosti in znanj študentov, je, kot že poudarjeno, pomembno zavedanje, da zgolj stik z drugo kulturo v procesu mobilnosti še ne prinaša spontanega medkulturnega učenja.

Visokošolske institucije so odgovorne za pripravo bodočih diplomantov na uspešno delovanje v sodobnem okolju, vpetem v globalne, večkulturne tokove. Študente je treba ozavestiti, da je lokalni kontekst neločljivo povezan z mednarodnim, globalnim kontekstom; hkrati je pomembno zavedanje, da se lahko problemi in področja neke akademske discipline razlikujejo glede na okolje in proučevane situacije. Internacionalizirani kurikulum omogoča izboljšanje medkulturne zavesti in občutljivosti ter spodbuja razvoj globalnega državljanstva v najširšem pomenu besede, kar vključuje tudi razvoj nacionalnega državljanstva z globalno, družbeno in moralno ozaveščenostjo in odgovornostjo (Clifford in Montgomery 2014). Slednje S. Robson (2015, str. 50) poimenuje družbeno odgovorno državljanstvo.

Tovrstne težnje po internacionalizaciji visokošolskega učnega procesa niso nedaven pojav. Harari (1992) je že pred tremi desetletji zapisal, da postaja klima bolj kot kadarkoli prej naklonjena internacionalizaciji izobraževanja kot rezultat povečane ozaveščenosti o *vlogi izobraževanja* pri pripravi študentov na večkulturnen, medsebojno povezan svet. Predpostavlja se, da bodoči diplomanti kot državljani ne bodo spontano razvili medkulturne zmožnosti ali samodejno postali aktivni globalni, evropski državljani, temveč ključno vlogo za doseganje teh ciljev nosijo izobraževalne institucije. Slednje je tudi ena glavnih usmeritev raznovrstnih strateških dokumentov Evropske unije (EU) in/ali bolonjskega procesa, ki neposredno ali posredno obravnavajo pomen razvoja medkulturne zmožnosti, aktivnega evropskega državljanstva ali državljanstva EU, zmožnosti posameznikovega uspešnega, odgovornega in strpnega delovanja v medkulturni družbi ipd.

Za uresničevanje ciljev internacionaliziranega kurikula je torej bistvenega pomena celosten pristop k načrtovanju in implementaciji, ki zajema vse elemente oz. razsežnosti visokošolskega kurikula.

Pristopi k implementaciji internacionaliziranega kurikula v visokem šolstvu

Elementi internacionaliziranega kurikula se v visokošolski izobraževalni praksi pogosto izvajajo nezavedno in nesistematično. Posledično obstajajo različne stopnje in pristopi vpeljevanja omenjenih konceptov v prakso – od povsem *ad hoc* pristopov do naprednega in celostnega načrtovanja internacionaliziranega kurikula. V kanadskem visokošolskem kontekstu je S. L. Bond (2003a, 2003b) opredelila naslednje pristope vpeljevanja mednarodnih razsežnosti v visokošolski kurikulum: pristop dodajanja (*add-on approach*), pristop infuzije (*infusion approach*) in pristop transformacije oz. preoblikovanja (*transformation approach*).

Čeprav je *pristop dodajanja* najlažji način vključevanja mednarodnih in medkulturnih razsežnosti v visokošolski kurikulum, npr. vključevanje mednarodnih govorcev v visokošolski učni proces, pa gre v praksi za najožji in najbolj okrnjen pogled na obravnavani problem z najmanj izrazitim učinkom zaradi umanjkanja celostnega vključevanja vsebinskih elementov internacionalizacije v visokošolski učni proces. Mednarodna razsežnost ni celostno, premišljeno vkomponirana v predmet ali program, k prvotnemu naboru učnih izidov pa se naknadno dodajo mednarodni in/ali medkulturni elementi. Pri *infuzijskem pristopu* učno osebje ponovno premisli cilje in izide predmeta, v katere načrtno vključi medkulturne in mednarodne razsežnosti, vključevanje mednarodnega učnega osebja v visokošolski učni proces pa je stalnica. Pri infuzijskem pristopu se medkulturni in mednarodni elementi v študijski program oz. učne izide in vsebino vključijo nesistematično, umanjka celosten razmislek o namenu tovrstnega pristopa. *Transformacijski pristop* se v praksi najredkeje izvaja, prinaša pa bistveno spremembo oz. transformacijo v delovanju in pogledih posameznika nase in svet s sprejemanjem kulturne, religiozne, rasne, spolne in drugih raznolikosti družbe. Zahteva nove didaktične pristope in učne materiale, vkomponiranje znanja v širši družbeno-kulturni in disciplinarni kontekst z upoštevanjem lokalne in globalne razsežnosti. Implementacija transformacijskega pristopa je težko dosegljiva v učnih okoljih, kjer prevladuje le ena večinska kultura, kar je značilnost slovenskega visokošolskega okolja (prav tam; Aškerc Veniger 2017).

V avstralskem kontekstu je Webb (2005 povzeto po E. Jones in Killicku 2007) opredelil štiri faze razvoja internacionaliziranega kurikula. Medtem ko prva faza v praksi pomeni predvsem »preživetje« mednarodnih študentov, ki študirajo ob večinsko domači »neangleško« govoreči študentski populaciji, druga faza vključuje predvsem celosten razvoj visokošolskega kurikula z mednarodno razsežnostjo. Kljub temu v tej fazi še ne gre za artikulacijo internacionaliziranih ciljev ali učnih izidov (*internationalised learning outcomes*). Tretja Webbova faza je internacionaliziran kurikulum v kontekstu transnacionalnega oz. mednarodnega (so)-delovanja, vključno z vzpostavljanjem in razvojem podružničnih kampusov. Četrta faza vključuje celostno integracijo mednarodnih in medkulturnih razsežnosti v visokošolski kurikulum, kar pomeni »normalizacijo« internacionaliziranega kurikula in njegovo celostno implementacijo.

Slovensko visoko šolstvo bi lahko uvrstili v prvo Webbovo fazo; ob tem lahko privzamem stališče Beelna (2017), ki kot razlog navaja večinsko prakso študija,

kjer mednarodni študenti študirajo ločeno od večinske domače študentske populacije, ki v znatnem deležu prisostvujejo študiju v lokalnem, torej slovenskem jeziku. Posledično sistematična, celostna in načrtna vpeljava mednarodnih in medkulturnih razsežnosti v visokošolski kurikulum v večini študijskih programov v Sloveniji (še) ne obstaja. Glede na premike v slovenskem visokem šolstvu na področju internacionalizacije doma in internacionalizacije kurikula, ki so bili izvedeni predvsem kot posledica sprejetja *Strategije internacionalizacije slovenskega visokega šolstva 2016–2020* (MIZŠ 2016) ter tudi kasnejšega *Nacionalnega programa visokega šolstva 2021–2030* (ReNPVŠ, Ur. l. RS, št. 49/22) in *Strategije internacionalizacije visokega šolstva in znanosti v RS do 2030* (MVŠZI 2023), pa lahko pričakujemo izrazitejše spremembe, ki bodo najverjetneje kazale na naprednejše oblike načrtovanja in implementacije internacionaliziranega kurikula v slovenski visokošolski praksi.

Tako predhodna kot tudi zadnja strategija namenjata internacionalizaciji doma oz. internacionalizaciji kurikula in razvoju medkulturne zmožnosti študentov poseben fokus z jasno opredelitvijo razlogov in ciljev njune implementacije. Visokošolske diplomante je namreč treba »opremiti tako s sodobnim znanjem iz stroke, ki temelji na najnovejših znanstvenih spoznanjih z različnih disciplinarnih področij, kot tudi z veščinami, potrebnimi za sodelovanje z deležniki iz različnih okolij. K temu lahko pomembno prispeva tako imenovana internacionalizacija doma.« (Prav tam, str. 30)

Kako internacionalizirati visokošolski kurikulum?

Uspešna implementacija internacionaliziranega kurikula zahteva celosten razmislek o vključevanju mednarodne in medkulturne razsežnosti v kurikulum. Smiselno je slediti Biggsovem modelu konstruktivne skladnosti ali usklajenosti (*constructive alignment*),⁴ ki v revidirani različici vključuje naslednje korake (Biggs in Tang 2011): (i) opredelitev predvidenih učnih izidov, (ii) izbira ustreznih aktivnosti učenja in poučevanja ter (iii) izbor nalog za preverjanje in ocenjevanje znanja.

V nadaljevanju navajam konkretne primere za internacionalizacijo kurikula v praksi na podlagi konstruktivno skladnega internacionaliziranega kurikula (*constructively aligned internationalised curriculum*; Aškerc Zadravec 2021; Aškerc Zadravec in Kočar 2023 – prirejeno po Biggs in Tang 2011). V sklopu formalnega visokošolskega kurikula je ključno načrtno vključevanje mednarodnih in medkulturnih elementov v kurikulum: (i) z ustrežno artikulacijo učnih izidov, ki zajemajo mednarodno in medkulturno razsežnost (tako imenovani internacionalizirani učni izidi), (ii) z načrtovanjem in izvajanjem didaktičnih pristopov, ki vključujejo tudi ustrezen izbor vsebin in gradiv z mednarodnimi, medkulturnimi in/ali globalnimi razsežnostmi; (iii) z izborom pristopov preverjanja in ocenjevanja, ki odsevajo mednarodno perspektivo in s tem doseganje načrtovanih internacionaliziranih uč-

⁴ Zasledimo različne predloge prevoda v slovenski jezik, npr. *konstruktivna poravnava* (Cvetek 2015), *konstruktivno ujemanje* (Skubic Ermenc in Mikulec 2020).

nih izidov; (iv) v kontekstu internacionaliziranega kurikula pa je smiselno dodati tudi dolgoročni učinek, katerega namen je razvoj medkulturne zmožnosti, mehkih in prenosljivih kompetenc ter mednarodnih perspektiv študentov v akademski stroki (Aškerc Zadavec in Kočar 2023; de Louw, Aškerc Zadavec in Marin 2023).

Ustrezno artikulirani *internacionalizirani učni izidi* naj bodo premišljeno vključeni v nabor učnih izidov, navedenih v učnih načrtih predmetov, kot tudi v kompetenčni profil diplomantov oz. kompetence, ki jih diplomanti usvojijo do konca študija. Vsebina predmeta, ki je zapisana v učnem načrtu, naj vključuje mednarodni, globalni in/ali medkulturni vidik, kjer je to smiselno in prinaša dodano vrednost predmetu oz. modulu.

Didaktični pristopi naj med drugim vključujejo mednarodno in medkulturno razsežnost, da bodo vodili do *doseganja* načrtovanih internacionaliziranih učnih izidov; sem sodijo npr.: obravnavo primerov in vsebin iz različnih nacionalnih oz. kulturnih kontekstov; vključevanje mednarodnih gostujočih predavateljev v visokošolski učni proces; virtualna izmenjava oz. mobilnost študentov in visokošolskega učnega osebja; različne oblike spletnih sodelovanj v mednarodnem učnem okolju (npr. Collaborative Online International Learning – COIL);⁵ obisk mednarodno usmerjenih organizacij v lokalnem oz. nacionalnem okolju ali tujini; širjenje v tujini pridobljenih pedagoških in/ali raziskovalnih izkušenj visokošolskega učnega osebja (ali študentov) med nemobilnimi študenti; izvajanje (so)mentorstva tujim oz. mednarodnim študentom; reševanje realnih problemov ali izvajanje projektov za mednarodno usmerjene organizacije s strani študentov; načrtno »mešanje« domačih in tujih študentov med visokošolskim učnim procesom, tako da naloge niso rešljive brez sodelovanja; študenti iz različnih kulturnih ali nacionalnih okolij prispevajo primere iz svoje države ali kulture; izvajanje mednarodnih projektnih tednov ali poletnih in zimskih šol; krepitev medkulturne ozaveščenosti z obravnavo tem o etničnih in etičnih vprašanjih, stereotipih, pravičnosti, človekovih pravicah; spodbujanje študentov h kritičnemu vrednotenju problemov in področij akademske stroke, ki se lahko razlikujejo glede na kulturno ali nacionalno okolje in proučevane situacije, ipd.

Medkulturna in mednarodna razsežnost naj bosta del *pristopov ocenjevanja*, s katerimi preverimo doseganje zastavljenih internacionaliziranih učnih izidov; npr.: projektne ali seminarske naloge in predstavitve študentov naj vključujejo mednarodno ali medkulturno perspektivo; kritično vrednotenje problemov in področij akademske stroke, ki se lahko razlikujejo glede na kulturno ali nacionalno okolje in proučevane situacije, je lahko del končne ocene; izkazovanje prilagodljivosti, kritičnega mišljenja, zmožnosti preseganja stereotipov, medkulturne zmožnost itd. je lahko zajeto v ocenjevanje itd.

5 Sodelovalno spletno mednarodno učenje (*Collaborative Online International Learning – COIL*) je razmeroma nov, a v tujini razširjen pedagoški pristop, ki ponuja izrazite priložnosti za implementacijo internacionaliziranega kurikula v visokem šolstvu. Za didaktične pristope je značilno, da: i) so sodelovalno zasnovani tako z vidika študentov kot tudi izvajalcev iz različnih držav (C); ii) se odvijajo prek spleta (O); iii) potekajo v mednarodnem okolju z udeleženci vsaj dveh držav (I); iv) poudarjajo vidik učenja z osredotočenostjo na študenta (L).

Predpostavljamo lahko, da celostni pristop k internacionalizaciji kurikula v skladu s teorijo konstruktivne skladnosti prinaša dolgoročen *učinek* v smislu postopnega razvoja *medkulturne zmožnosti* in mehkih kompetenc na eni strani ter na drugi zmožnosti kritičnega presojanja in poznavanja mednarodnih perspektiv, ki se nanašajo na akademsko stroko.

Sklep

Sodobni didaktični pristopi ponujajo številne priložnosti in načine za vključevanje vsebin in pogledov iz različnih socialno-kulturnih kontekstov v izobraževalni proces. To omogoča vključevanje mednarodnih in medkulturnih razsežnosti v visokošolski kurikulum tako, da so elementov internacionalizacije deležni *vsí* študenti v domačem učnem okolju, ne le peščica mobilnih študentov.

Nedavno objavljena poročila odmevnih mednarodnih raziskav (Rumbley in Hoekstra-Selten 2024; Marinoni, Bartolome in Cardona 2024) kažejo naraščajoč pomen internacionalizacije visokošolskega izobraževanja med vodstvi institucij in visokošolskim osebjem. V obdobju zadnjih petih let je opazno znatno povečanje pomena internacionaliziranega kurikula: izrazito je povečan pojav spletnih in/ali virtualnih oblik sodelovanj v mednarodnem okolju z osredotočenostjo na aktivnosti, ki omogočajo razvoj mednarodnih perspektiv študentov v domačem okolju; osredotočenost na definiranje internacionaliziranih učnih izidov ali kompetenc na ravni študijskega programa pridobiva vedno večji pomen; cilji na področju internacionalizacije so jasno oblikovani ter za prihodnje tri- do petletno obdobje med drugim prednostno usmerjeni v krepitev mednarodne in medkulturne vsebine visokošolskega kurikula ter virtualne aktivnosti internacionalizacije. Omenjene raziskave nakazujejo izboljšane dispozicije za uresničevanje internacionaliziranega kurikula v domačem učnem okolju.

Čeprav ima internacionalizirani kurikulum, prednostno pa koncept internacionalizacije doma, na splošno pozitivno konotacijo, je treba upoštevati tudi kritike (npr. gl. Beelen in Jones 2015; Beelen in Aškerc 2019), ki mu očitajo predvsem neustrezno implementacijo v praksi. Namreč visokošolski deležniki v zvezi z internacionalizacijo doma in internacionalizacijo kurikula pogosto dajejo »politično korektne odgovore«, kar pomeni, da v pojmovanjih različnih deležnikov koncept internacionalizacije doma sledi visokim moralnim načelom (de Wit in Beelen 2014), ki pa se v praksi ne izvajajo v skladu s pristopom, ki ga poudarja internacionalizacija doma. Brandenburg in de Wit (2011) opozarjata, da tudi ta vsebinsko, kvalitativno naravnani koncept (ki se je pojavil kot alternativa kvantitativno naravnani internacionalizaciji s poudarkom na procesih mobilnosti) pogosto izkazuje »instrumentalizirano držo« s pretirano osredotočenostjo na kvantitativne kazalnike, npr. v strateških dokumentih visokošolskih institucij in vsakodnevni praksi. Slednje se kaže predvsem v preštevanju študijskih programov in predmetov, ki se izvajajo v tujem jeziku, številu na visokošolskih institucijah zaposlenega tujega visokošolskega učnega osebja, številu ponujenih skupnih študijskih programov, zagotavljanju usposabljanj visokošolskega učnega osebja za poučevanje v tujem

jeziku ipd., kar ni ustrezen fokus internacionaliziranega kurikula. Pomanjkljivost, ki se kaže v praksi, je torej pogosta osredotočenost na aktivnosti same oz. na vnos, in ne na dosežene učne izide kot ključne kazalnike kakovosti (Whitsed in Green 2013; Beelen 2016), ki na dolgi rok omogočajo doseganje medkulturne zmožnosti in mednarodnih perspektiv študentov v stroki. V slovenskem kontekstu lahko pomeni oviro tudi tog proces spreminjanja učnih načrtov, kar je pogostejše na večjih javnih visokošolskih institucijah, kjer interni procesi pogosto sledijo zapletenim in dolgotrajnim birokratskim postopkom.

V članku sem prikazala in utemeljila, da koncepta internacionalizacije doma in internacionalizacije kurikula prek sistematičnega in celostnega načrtovanja internacionaliziranega kurikula, za katerega je smiselno, da sledi teoriji konstruktivne skladnosti, omogočata doseganje dolgoročnega učinka. Ta se nanaša na razvoj medkulturne zmožnosti študentov, njihovih mednarodnih in globalnih perspektiv v akademski stroki ter mehkih, prenosljivih kompetenc, da bodo lahko postali kritični, »refleksivni« *globalni državljani* in strokovnjaki prihodnosti. V tem kontekstu članek ponuja dispozicije za ustrezno načrtovanje in izvajanje internacionaliziranega kurikula v slovenski visokošolski izobraževalni praksi.

Smiselno je poudariti, da se agenda internacionalizacije (in s tem prej ali slej tudi internacionalizacije kurikula) ter njeni pristopi v praksi v različnih delih sveta medsebojno bistveno razlikujejo, specifične pa niso nič manj ali so lahko celo bolj izrazite med posameznimi državami, visokošolskimi institucijami ter posameznimi študijskimi programi. Na slednje zelo vplivajo (mednarodna) sestava študentskega telesa in visokošolskega učnega osebja, (lokalni) jezik poučevanja, regionalne, nacionalne in institucionalne ali univerzitetne strateške smernice ter cilji na področju internacionalizacije, individualne preference visokošolskega učnega osebja, predvsem pa tudi akademska disciplina. Posledično ne obstaja uniformiran pristop k implementaciji internacionaliziranega kurikula v praksi, temveč je potreben tehten razmislek vodstev in relevantnih visokošolskih deležnikov o dodani vrednosti tovrstnih premikov in sprememb, ki pa mora potekati v konstruktivnem dialogu z visokošolskim učnim osebjem, ki nosi osrednjo vlogo pri implementaciji internacionaliziranega kurikula.

Literatura in viri

- Aškerc Veniger, K. (2017). *Internacionalizacija kurikuluma – vključevanje mednarodne in medkulturne razsežnosti v študijski proces, priročnik za visokošolske učitelje in podporno osebje*. Ljubljana: CMEPIUS.
- Aškerc Zadravec, K. (2021). *Mednarodna razsežnost kurikuluma v visokošolskih študijskih programih* (doktorska disertacija). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Aškerc Zadravec, K., in Kočar, S. (2023). The impact of academic disciplines on a constructively aligned internationalised curriculum. *High Educ*, 87, str. 305–324. Dostopno na: <https://doi.org/10.1007/s10734-023-01008-w> (pridobljeno 15. 3. 2024).
- Beelen, J. (2014). The other side of mobility: The impact of incoming students on home students. V: B. Streitwieser (ur.). *Internationalisation of higher education and global mobility*. Oxford: Symposium Books Ltd, str. 287–299.

- Beelen, J. (2016). Global at home: Internationalization of the curriculum in the 4th Global Survey. V: E. Jones, R. Coelen, J. Beelen in H. de Wit (ur.). *Global and local internationalization*. Rotterdam: Sense Publishers, str. 55–65.
- Beelen, J. (2017). *Obstacles and enablers to internationalising learning outcomes in Dutch universities of applied sciences* (doktorska disertacija). Milano: Università Cattolica del Sacro Cuore.
- Beelen, J. in Jones, E. (2015). Redefining internationalization at home. V: A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi in P. Scott (ur.). *The European Higher Education Area: Between critical reflections and future policies*. Dordrecht: Springer, str. 59–72.
- Biggs, J., in Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4. izdaja). New York: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Bond, S. L. (2003a). *Untapped resources, internationalization of the curriculum and classroom experience: A selected literature review* (CBIE Research Millennium Series, Research Paper No. 7). Ottawa: Canadian Bureau for International Education.
- Bond, S. L. (2003b). *Engaging educators: Bringing the world into the classroom, guidelines for practice*. Ottawa: Canadian Bureau for International Education.
- Brandenburg, U. in de Wit, H. (2011). The end of internationalization. V: H. de Wit (ur.). *Trends, issues and challenges in internationalisation of higher education*. Amsterdam: Centre for Applied Research on Economics & Management, str. 27–29.
- Clifford, V. A. in Montgomery, C. (2014). Challenging conceptions of Western higher education and developing graduates as global citizens. *Higher Education Quarterly*, 68, št. 1, str. 28–45.
- CMEPIUS – Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja. (2020). *Statistike CMEPIUS*. Dostopno na: <http://statistike.cmepius.si/> (pridobljeno julija 2020).
- COM – Communication from the Commission. (2017). *COM (2017)247, Sporočilo komisije Evropskemu parlamentu, Svetu, Evropskemu ekonomsko-socialnemu odboru in Odboru regij o prenovljeni agendi EU za visoko šolstvo*. Dostopno na: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0247&from=SL> (pridobljeno 18. 11. 2021).
- Crowther, P., Joris, M., Otten, M., Nilsson, B., Teekens, H. in Wächter, B. (ur.). (2000). *Internationalisation at home: a position paper*. Amsterdam: EAlE.
- Cvetek, S. (2015). *Učenje in poučevanje v visokošolskem izobraževanju*. Ljubljana: Buča.
- Deardorff, D. K. (2004). *The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of international education at institutions of higher education in the United States* (doktorska disertacija). Raleigh: North Carolina State University.
- de Wit, H. (2002). *Internationalization of higher education in the United States of America and Europe. A historical, comparative, and conceptual analysis*. Westport, Connecticut: Greenwood Press.
- de Wit, H. (2011). *Law of stimulating arrears? Internationalisation of the universities of applied sciences, misconceptions and challenges*. V: H. de Wit (ur.). *Trends, issues and challenges in internationalisation of higher education*. Amsterdam: CAREM, str. 7–24.
- de Wit, H., in Beelen, J. (2014). Reading between the lines – Global internationalisation survey. *University World News*, št. 318. Dostopno na: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20140429110128348> (pridobljeno 2. 5. 2024).
- de Wit, H., Hunter, F., Howard, L. in Egron-Polak, E. (2015). *Internationalisation of higher education*. Brussels: European Parliament, Directorate-General for Internal Policies.
- Evropska komisija. (2019). *Erasmus+ higher education impact study*. Bruselj: Evropska komisija.

- Harari, M. (1992). *The internationalization of the curriculum*. V: C. B. Klasek, B. J. Garavalia in K. J. Kellerman (ur.). *Bridges to the future: Strategies for internationalizing higher education*. Carbondale, IL: Association of International Education Administrators, str. 52–179.
- Hudzik, J. K. (2011). *Comprehensive internationalization: From concept to action*. Washington, DC: NAFSA – Association of International Educators.
- Jones, E., in Killick, D. (2013). Graduate attributes and the internationalised curriculum: embedding a global outlook in disciplinary learning outcomes. *Journal of Studies in International Education*, 17, št. 2, str. 165–182.
- Leask, B. (2009). Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students. *Journal of Studies in International Education*, 13, št. 2, str. 205–221.
- Leask, B. (2015). *Internationalizing the curriculum*. London: Routledge.
- Leuvenški komunike (2009). *Bolonjski proces 2020 – evropski visokošolski prostor v novem desetletju: Komunike konference evropskih ministrov, pristojnih za visoko šolstvo* (Leuven in Louvain-la-Neuve, 28.–29. april 2009). Dostopno na: <http://archive-2010-3132015.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=80> (pridobljeno 10. 4. 2024).
- Marinoni, G., Bartolome, S. in Cardona, P. (ur.). (2024). *Internationalization of higher education: Current trends and future scenarios – 6th IAU Global Survey Report*. Pariz: International Association of Universities.
- MIZŠ – Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. (2016). *Strategija internacionalizacije slovenskega visokega šolstva 2016–2020*. Dostopno na: https://www.cmepius.si/wp-content/uploads/2014/02/Strategija-internacionalizacije-slovenskega-visokega-solstva-SLO-2016%E2%80%932020_WEB.pdf (pridobljeno 2. 12. 2021).
- MVŠZI – Ministrstvo za visoko šolstvo, znanost in inovacije. (2023). *Strategija internacionalizacije visokega šolstva in znanosti v RS do 2030*. Dostopno na: <https://www.gov.si/novice/2023-03-24-sprejeta-strategija-internacionalizacije-visokega-solstva-in-znanosti-v-republiki-sloveniji-do-2030/> (pridobljeno 15. 2. 2024).
- ReNPVŠ – Resolucija o Nacionalnem programu visokega šolstva 2021–2030 (ReNPVŠ30). *Ur. l. RS*, št. 49/22.
- Rimski komunike. (2020). *EHEA Rome 2020* (Rome, 19. november 2020). Dostopno na: https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/ENIC-NARIC-center/Aktualno/Rimski-ministrski-komunike_EHEA.pdf (pridobljeno 10. 4. 2024).
- Robson, S. (2015). Internationalisation of the curriculum: Challenges and opportunities. *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, 3, št. 3, str. 50–52.
- Rumbley, L. E. (2020). *Coping with COVID-19: International higher education in Europe*. Amsterdam: The European Association for International Education (EAIE).
- Rumbley, L. E. in Hoekstra-Selten, J. (ur.). (2024). *EAIE Barometer – internationalisation in Europe* (3. izdaja). Amsterdam: European Association for International Education.
- Saarikallio-Torp, M. in Wiers-Jenssen, J. (ur.). (2010). *Nordic students abroad – Student mobility patterns, student support systems and labour market outcomes*. Helsinki: The Social Insurance Institution.
- Sild Lönroth, C. in Nilsson, B. (2007). A nightingale sang in Malmö Square, The story of the Nightingale programme at Malmö University, Sweden. V: H. Teekens (ur.). *Internationalisation at home: Ideas and ideals, EAIE Occasional Paper 20*. Amsterdam: EAIE, str. 61–68.
- Skubic Ermenc, K. in Mikulec, B. (2020). Koncept in umestitev učnega izida v slovenski visokošolski prostor. *Revija za elementarno izobraževanje*, 13, (posebna številka), str. 105–128.

- Teekens, H. (15. 6. 2013). Internationalization at home – Crossing other borders. *University World News*. Dostopno na: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20130613084529186> (pridobljeno 20. 9. 2022).
- van der Wende, M. (1996). Internationalizing the curriculum in higher education. *Tertiary Education and Management*, 2, str. 186–195.
- Vižintin, M. A. (2013). *Vključevanje otrok priseljencev prve generacije in medkulturni dialog v slovenski osnovni šoli* (doktorska disertacija). Ljubljana: UL PEF.
- Whitsed, C. in Green, W. (26. 1. 2013). Internationalization begins with the curriculum. *University World News*. Dostopno na: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20130123121225469> (pridobljeno 3. 5. 2024).
- Zgaga, P. (2009). *Edukacija za 'boljši svet': od kozmopolitizma preko internacionalizma do globalizma*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Dostopno na: http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/zalozba/ZnanstvenaPorocila/20_09_edukacijeZaBoljsiSvet.pdf (pridobljeno: januar 2019).
- Zgaga, P. (2019). The Bologna Process in a global setting: twenty years later. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 32, št. 4, str. 450–464. Dostopno na: <https://doi.org/10.1080/13511610.2019.1674130> (pridobljeno marec 2024).

Katarina Aškerc Zadavec (B2 Ljubljana School of Business, Slovenia)

INTERNATIONALISATION AT HOME AND INTERNATIONALISATION OF THE CURRICULUM IN HIGHER EDUCATION – CONCEPTUAL DEMARCATIONS AND IMPLEMENTATION PRACTICE

Abstract: Globalization, internationalization, and other dynamic factors of modern world demand the development of graduates who are well-equipped to function successfully in a multicultural and rapidly changing world. It is crucial for higher education institutions to respond effectively to the needs of a global, multicultural environment by systematically and holistically integrating international and intercultural dimensions into their study programs. This is addressed through the concepts of internationalisation at home and the internationalisation of the curriculum. In this article, theoretical foundations of these concepts are presented and justified, beginning with the theoretical definition of the internationalisation of higher education and focusing on the key aspects of this process, with particular emphasis on the motivations and approaches for introducing an internationalised curriculum into the study process. Concrete examples of the implementation of an internationalised curriculum are provided based on the theory of constructive alignment, which is concluded with a critical discussion on the challenges faced in the practical implementation of an internationalised curriculum.

Keywords: internationalisation at home, internationalisation of the curriculum, internationalisation of higher education, constructive alignment of the curriculum

Email for correspondence: katarina.askerc@b2.eu