Neformalno izobraževanje za trajnostni razvoj

Priročnik za delo v andragoških skupinah

LJUDSKA UNIVERZA AJDOVŠČINA

Neformalno izobraževanje za trajnostni razvoj

Priročnik za delo v andragoških skupinah

Univerza v Ljubljani
FILOZOFSKA FAKULTETA

Neformalno izobraževanje za trajnostni razvoj

Priročnik za delo v andragoških skupinah

Urejanje: Nives Ličen, Boža Bolčina
Oblikovanje, tehnično urejanje: Alenka Magajne, Peter Mrhar
Jezikovni pregled: Alenka Ličen
Recenzija: Franc Jevšek, Vesna Podgornik, Petra Javrh
Fotografije: Dušan Ličen, Boža Bolčina, Peter Mrhar

Izdala: Ljudska univerza Ajdovščina, 2011

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

502.131.1:374(082.034.2)
374:502.131.1(082.034.2)

NEFORMALNO izobraževanje za trajnostni razvoj [Elektronski vir] : priročnik za delo v andragoških skupinah / uredili Nives Ličen, Boža Bolčina ; avtorji fotografij Boža Bolčina, Dušan Ličen, Peter Mrhar. - El. knjiga. - Ajdovščina : Ljudska univerza, 2011

Način dostopa (URL): http://www.lu-ajdovscina.si/o_nas/publikacije/

ISBN 978-961-92877-1-2
1. Ličen, Nives
255440128

Kazalo

Uvod 5

Nekaj misli o trajnostnem razvoju in izobraževanju

Boža Bolčina
Ljudska univerza Ajdovščina in trajnostni razvoj 7

Ljubo Mohorič
Gospodarska rast in trajnostni razvoj 12

Nives Ličen
Učenje za spremembe v trajnostno naravnani skupnosti 25

Ivana Žolger
Nekaj vprašanj s področja vzgoje in izobraževanja za odgovorno in učinkovito rabo energije 31

Ana Tomšič
Mednarodno prostovoljstvo 35

Monika Govekar-Okoliš
Mentorstvo in pomen mentorjeve samoevalvacije 41

Senka Hočevar Ciuha
Učni projekti – potencialno stičišče narativne in znanstvene vednosti 48

Nevenka Bogataj
Kaj je skupno študijskim krožkom in trajnostnemu razvoju ? 52

Izobraževalni projekti

Meta Žgur
Slovenščina in tujci
Izobraževanje prostovoljcev za poučevanje slovenščine med begunci 57

Lea Pišek, Katja Tomec, Jožica Bratec, Jure Gašparut, Izidor Bitenc, Polona Čujec, Rok Lapajne, Martin Hreščak
Problem sodobnih čistil 73

Tjaša Kokanovič, Tadeja Mahorič, Beti Melkamu, Mojca Ploštajner, Ana Tomšič
Naš skupni vrt. Medgeneracijski projekt vrtnarjenja v šolskem prostoru. 90

Avtorji in avtorice prispevkov 105

Uvod

Unesco je obdobje med 2005 in 2014 proglasil za *desetletje izobraževanja za trajnostni razvoj.* Pod tem pojmom navadno razumemo izobraževanje za ohranjanje naravnih virov, uporabo obnovljivih virov energije, ločevanje odpadkov, zmanjševanje onesnaževanja zraka, vode, zemlje ipd. Toda – ali je naučiti se veščine ločevanja odpadkov dovolj? Koncept trajnostnega razvoja se ne uresničuje le prek »zelenih« tem, saj temelji tudi na odpovedovanju obstoječim vzorcem vedenja in zato potrebuje trajnostno skupnost. Ta vključuje tako etičnost in solidarnost med generacijami, sprejemanje drugačnih kultur – pri čemer ljudje drug drugega ne ovirajo, ampak podpirajo –, kot tudi etičen odnos do okolja.

Trajnostni razvoj sloni na sodelovanju. Da bi uspeli omejiti napuh in pohlep, ki rasteta skupaj z nenehnim tekmovanjem, bi potrebovali delovanje vseh ljudi in vseh organizacij ter društev.

Ali je preveč naivno pričakovati, da bi s pomočjo izobraževanja gradili trajnostne skupnosti? Ali je preveč naivno pričakovati, da bi podobno kot bell hooks prihajali v razrede, ki bi delovali kot skupnost?Ali zmoremo oblikovati takšno izobraževanje, ki spodbuja kritičen odnos do dojemanja skupnega življenja, v okviru katerega otroci in starci predstavljajo »strošek«? Ali lahko izobraževanje spodbuja razne »nekomercialne principe demokracije«, kot je pogum za dvom in neposlušnost? Avtorji prispevkov pričujočega zbornika razmišljajo o vzgoji in izobraževanju kot eni izmed možnih poti do trajnostnega razvoja. Prispevki so različni po slogu pisanja in temah, o katerih pišejo avtorji, saj so vpeti v različna okolja, a jih družijo podobne zamisli. Konglomerat prispevkov je nastal s sodelovanjem študentov, praktikov in učiteljev ter raziskovalcev, ki med učenjem in trajnostnim razvojem iščejo presečišče. Odkrivajo ga v izkustvenem učenju in raznih oblikah neformalnega izobraževanja, kot so učni projekti, študijski krožki. Pri izvajanju izobraževanja prihajajo v ospredje metode in oblike, ki so prilagodljive, sledijo posamezniku in skupnosti ter omogočajo hitro refleksijo in samoevalvacijo. Slednjo predstavljamo s primerom mentorstva. Besedila izpostavijo pomen etike in družbenega spreminjanja. Ana Tomšič zapiše, da je »trajnostni razvoj prvenstveno dolgoročni program preobrazbe družbe«, zato je potrebno vzpostavljati medsebojne povezave in razvijati odgovornost.

Zbornik je sestavljen iz dveh delov. V prvem so razmisleki o različnih temah s področja trajnostnega razvoja. Drugi del pa sestavljajo tri projektne naloge, nagrajene v okviru natečaja *Vseživljenjsko učenje in trajnostni razvoj*, ki ga je v Tednu vseživljenjskega učenja 2010 razpisala Ljudska univerza Ajdovščina. Zbornik je namenjen predvsem študentom za delo v njihovem seminarju in različnim andragoškim skupinam z željo, da bi bilo njihovo učenje tudi prostor spraševanja o skupnosti, ustvarjalnega dvoma in oblikovanja novih zamisli.

Urednici

Nekaj misli o trajnostnem razvoju in izobraževanju

Boža Bolčina

Ljudska univerza Ajdovščina in trajnostni razvoj

Prižgimo luč, ljudje!
Ljudje, prižgimo luč za otroke naše male ...
Ko nam preveč bo let in njihov bo ta svet,
naj vrt jim bo in ne skale.
Ljudje, prižgimo luč!

(Frane Milčinski Ježek)

Ljudska univerza Ajdovščina je bila ustanovljena že leta 1945 z namenom, »da bo učila vse o vsem, kar svet giblje«, kot je ob njeni ustanovitvi dejal slavnostni govornik. S svojim delom odgovarja na aktualne izobraževalne potrebe v času in prostoru in uresničuje idejo, da naj bo izobraževanje ter učenje dostopno vsem. Ljudske univerze so imele v slovenskem prostoru pomembno vlogo pri izobraževanju odraslih vse prejšnje stoletje. Pripravljale so kulturne večere, predavanja odličnih in priznanih profesorjev, po drugi svetovni vojni pa so vstopile na področje poklicnega in političnega izobraževanja ter pripravljale formalno in neformalno izobraževanje. Sodobne ljudske univerze so izobraževalna središča, ki se vračajo k izvornim zamislim o nalogah ljudskih univerz. V lokalnem okolju odgovarjajo na izobraževalne potrebe odraslih in starejših odraslih ter obenem razvijajo programe in pripravljajo dogodke, ki naj spodbudijo izobraževanje različnih skupin prebivalstva. S svojimi programi se osredotočajo tudi na skupine, ki bi sicer lahko ostale ob robu (npr. programi: Usposabljanje za življenjsko uspešnost - UŽU, Beremo in pišemo skupaj, Most do izobrazbe). S svetovalnim delom se posvečajo posameznim skupinam, razvijajo središča za vseživljenjsko učenje ...

Menim, da med različnimi področji prav izobraževanje odraslih predstavlja področje izobraževanja, ki je najbolj občutljivo. Kot opažajo Muršak et al. (2006), se izobraževanje odraslih na eni strani preveč prilagaja zahtevam trga in tako hitro postane »žrtev« neoliberalnih vdorov (Laval, 2005), na drugi strani pa vidimo, da ravno izobraževanje odraslih najhitreje prepozna in odgovori tudi na aktualne potrebe: npr. izobraževanje v boju proti revščini ali potreba po izobraževanju za uravnotežen razvoj v sedanjem obdobju.

Praktiki se pogosto sprašujemo, ali naj z izobraževalnimi programi sledimo potrebam t. i. hitrega industrijskega razvoja ali naj pripravimo programe, ki hiter industrijski razvoj najprej kritično ovrednotijo. Ali naj torej animiramo skupine za to dejavnost in na ta način v lokalnem okolju postavimo globalna vprašanja o trajnostnem razvoju? Sprašujemo se, kako oblikovati skupine, ki bi postavile ogledalo »razvoju«, in pri tem sledimo zamisli o trajnostnem razvoju.

Koncept trajnostnega razvoja implicitno vključuje potrebo po učenju. Učenje je že po definiciji proces spreminjanja človeka. Rezultat učenja je namreč sprememba v vedenju, informiranosti, znanju, razumevanju, stališčih, spretnostih ali zmožnostih, vrednotah, pogledih … Če želimo razvijati trajnostno družbo, potrebujemo drugačne poglede na to, kaj je za človeka pomembno, kdaj naj se upre »neznosni lahkosti« in lahkotnosti prevar, ki vključujejo onesnaževanje okolja, obubožanje velikih skupin ljudi, naraščanje nasilja ... Zanimivo je, da je Gro Harlem Brundtland kot vodilen izziv za javno zdravje postavila prav premagovanje nasilja. Neformalni programi za izobraževanje naj bi zajeli tudi take teme, ki se jim pogosto izognemo in jih prepustimo »terapevtskim« skupinam.

Značilnosti učenja in izobraževanja za trajnostni razvoj se kažejo nekoliko drugače kot značilnosti

katere druge vrste izobraževanja. O razlikah lahko sklepamo tudi prek načel trajnostnega razvoja, ki so v Smernicah vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj (2007) predstavljena kot:

- načelo odgovornega ravnanja s seboj ter z družbenim in naravnim okoljem,
- načelo obravnave trajnostnega razvoja z vidika etičnih razsežnosti, vključno z vprašanji o enakopravnosti, solidarnosti in medsebojni odvisnosti med pripadniki ene generacije in med različnimi generacijami,
- načelo spoštovanja človekovih pravic,
- načelo celostnega pristopa,
- načelo medkulturnega dialoga,
- načelo ozaveščanja,
- načelo sistematičnega, kritičnega in ustvarjalnega razmišljanja o trajnostnem razvoju,
- načelo vseživljenjskega učenja.

Zadnje načelo, tj. načelo vseživljenjskega učenja, kaže na to, da izobraževanje za trajnostni razvoj zajema vse skupine, sloje ter starosti ljudi. Pri vseh skupinah poudarja ozaveščanje in kritično razmišljanje o razmerah, odnosih in okolju, v katerem živimo. Poudarja tudi iskanje novih rešitev, krepitev medsebojnega zaupanja, graditev novih socialnih mrež, pravičnost ter medkulturni in medgeneracijski dialog.

Ljudska univerza Ajdovščina poskuša z različnimi oblikami in modeli slediti načelom trajnostnega razvoja. Tako smo v preteklih dveh letih razvijali model medgeneracijskega učenja v mednarodnem projektu Tandems GO. Več o tem lahko preberete na spletni strani http://www.lu-ajdovscina.si/o_nas/publikacije/. Razvijali smo tudi modele inkluzivnosti v projektu Grundtvig Učna partnerstva *Social Inclusion in Action*.

V našem rednem programu izvajamo različne izobraževalne programe, s katerimi uresničujemo načela trajnostnega razvoja:

- programi medgeneracijskega izobraževanja,
- programi za povečevanje socialne vključenosti,
- programi za starejše,
- programi za brezposelne,
- program Projektno učenje za mlajše odrasle,
- programi usposabljanja za življenjsko uspešnost,
- študijski krožki,
- programi aktivnega državljanstva,
- programi računalniškega opismenjevanja,
- programi za zdrav življenjskega slog,
- Teden vseživljenjskega učenja.

Različni programi uporabljajo tudi različen nabor metod. Pri nekaterih programih so posebno poudarjene metode sodelovalnega in akcijskega učenja, ki spodbujajo aktivnost vseh udeležencev. Te metode izstopajo v mreži študijskih krožkov, ki jih na Ljudski univerzi izvajamo že od leta 1996. Študijske krožke smo imeli po vaseh (Lokavec, Predmeja, Planina, Budanje, Gaberje) in tudi v večjih središčih. Elemente trajnosti pri študijskih krožkih lahko opazimo pri izbiri vsebine, lokacije, postavitvi ciljev … Za uresničevanje ciljev krožka so odgovorni vsi člani. Prav na modelih študijskih krožkov lahko vidimo, da se lahko majhna skupina samoorganizira in postane »civilnodružbeni razvojni element«, kot v svojem delu predstavi Bogataj (2009).

Z vidika trajnostnega razvoja je zelo pomembno tudi sodelovanje različnih partnerjev v procesu izobraževanja. Ljudska univerza se povezuje z osnovnimi šolami, društvi, univerzo, lokalnimi skupnostmi, društvi podeželskih žensk, knjižnico, podjetji, centrom za socialno delo … V mavrici

partnerjev se v izobraževanju oblikujejo nove povezave. Tako je ljudska univerza v okviru svojih projektov povezala učitelje osnovne šole, raziskovalce z univerze in lokalno skupnost. Za tako delovanje nimamo nobenih vnaprej pripravljenih vzorcev, ampak se dogaja mnogo inovativnega učenja na delovnem mestu. Na ljudski univerzi spodbujamo izobraževanje zaposlenih, še bolj pa poudarjamo njihovo inovativnost in nenehno učenje. Marsikdaj ugotovimo, da je lahko takšno »učenje na delovnem mestu« pomembno tudi pri oblikovanju zaupanja (prim. Ličen, Bolčina, Žolger, Gubalova, 2011). Vendar je za vzpostavitev in organizacijo novih modelov zelo pomembno tudi načrtno izobraževanje zaposlenih, kar predstavlja poseben izziv.

Andragoški center Slovenije (v nadaljevanju ACS) ima na področju izobraževanja odraslih in pri razvoju novih modelov pomembno vlogo za ljudske univerze. Strokovnjaki z ACS so se razvijanja modela izobraževanja za trajnostni razvoj lotili sistematično ter v letu 2010 organizirali in razvili temeljno usposabljanje za trajnostni razvoj, v katerega se je vključila tudi Ljudska univerza Ajdovščina. ACS želi s temeljnimi usposabljanji vzpostaviti mrežo izvajalcev po vseh slovenskih regijah, ki bodo v svojih okoljih izvajali in nadaljevali usposabljanja za trajnostni razvoj. Med koordinatorji in izvajalci usposabljanj za območje Primorske regije bo tudi LU Ajdovščina.

Omenila sem že, da je pri izobraževanju za trajnostni razvoj potrebno razmišljati tudi o animaciji, s pomočjo katere ljudje začnejo preverjati in kritično presojati dogajanje v svojem okolju. Zato smo v letu 2010 v okviru Tedna vseživljenjskega učenja razpisali nagradni natečaj za izdelavo projektnih nalog na temo Vseživljenjsko učenje in trajnostni razvoj. Želeli smo spodbuditi razmišljanje med različnimi generacijami.

V razpisu smo zapisali, da današnji problemi, kot so: ohranjanje planeta, biotske raznovrstnosti, strpnosti in enakopravnosti ter gospodarstva, ki bo omogočalo napredek vseh ljudi, zahtevajo inovativne rešitve, saj novih problemov ne moremo reševati na star način. Trajnostni razvoj naj spodbuja premik od »potrošništva« k razvoju »skrbi oziroma občutka za nekaj ali nekoga«, spodbuja naj lokalni razvoj, ki je skladen z naravnimi značilnostmi in sobivanjem ljudi, razvija naj nov življenjski slog, ki bo vključeval odgovornost do okolja in soljudi. Trajnostna družba se ne bo razvila le s tehnološkim napredkom, ampak s spremenjenim moralnim in etičnim odnosom človeštva do sveta, do samih sebe in soljudi.

Rezultat razpisa je bil izjemno dober. Naloge so predstavile polno novih, drugačnih pogledov na svet okoli nas. Predstavile so pomen prostovoljstva, sodelovanja med institucijami in lokalnim okoljem, pomen drugačnih pristopov k učenju. Med nagrajenci natečaja so bili študenti pedagogike in andragogike ter študenti kemije in kemijske tehnologije, ki so oblikovali izvirne zamisli za izobraževanje, saj so izhajali iz primerov in problemov, ki nas obdajajo. Iz izbranih projektnih nalog bodo nastali novi izobraževalni programi, ki bodo našemu izobraževanju za trajnostni razvoj dodali nove dimenzije.

Tako na različne načine spoznavamo in se učimo z namenom, da bi bila prihodnost naših otrok vrt in ne skale, kot je zapisal »naš« Ježek. Naj sklenem z mislijo, povzeto po Berilu o trajnosti (Anko, Bogataj, Mastnak, 2009). Avtorji zapišejo, da nas načelo trajnostnosti uči odrekanja, samoomejevanja in samodiscipline ter Sizifovega vzpenjanja po poti kljubovanja rastočim trendom potrošništva in globalizacije. Kot posamezniki se počutimo nemočne. Toda ravno tako kot velja, da kapljica ne izvotli kamna s silo, ampak z vztrajnostjo, velja tudi, da smo vsak zase in vsi skupaj odgovorni za prihodnost. Vsak od nas je kaplja, ki lahko s svojo etičnostjo udejanja idejo o trajnostnem razvoju. Sprememb ne bo zmogel niti posameznik sam niti šola ali ljudska univerza, lahko pa vsak pri sebi začne s spremembami, ki se bodo zlile v mogočen tok novega življenjskega sloga.

Literatura

Anko, B., Bogataj, N., Mastnak, M. (2009). Berilo o trajnosti. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Bogataj, N. (2009). Sodelovalno učenje. V Anko, B., Bogataj, N., Mastnak, M.: Berilo o trajnosti. Ljubljana: Andragoški center Slovenije, str. 40-43.

Laval, C. (2005). Šola ni podjetje. Ljubljana: Krtina.

Ličen, N., Bolčina, B., Žolger, I., Gubalova, J. (2011). Učenje in skupnosti prakse. Pedagoško – andragoški dnevi 2011.

Muršak, J., Vidmar, T., Kelava, P., Hozjan, D., Accetto, M., Šlander, V., Komac, I. (2006). Neformalno izobraževanje odraslih – nova možnost ali zgolj nova obveznost. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Smernice vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj od predšolske vzgoje do douniverzitetnega izobraževanja (2007). (http://www.mss.gov.si/ fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/trajnostni_razvoj/trajnostni_smernice_VITR.doc, pridobljeno 14. 2. 2010).

Ljubo Mohorič

Gospodarska rast in trajnostni razvoj

Še do nedavnega je bila zgodovina razumljena kot progresivno potovanje od konfuznega in neurejenega stanja k dobro urejeni in v celoti predvidljivi družbi. Uporabnost te paradigme v družbi sta utemeljevala tudi John Lock na področju države in vlad ter Adam Smith na področju ekonomije. Francis Bacon je Boga izbrisal iz narave, John Lock pa s področja človekovih aktivnosti. Ljudje so tako ostali popolnoma sami v vesolju. V družbo so se začeli povezovati z enim in edinim namenom – zaščititi in povečati privatno lastnino. Po Locku je to tudi naravni red stvari. Negacija narave pomeni pot k sreči, ljudje morajo postati učinkovito emancipirani od sil narave. Lock v okviru svojega filozofskega nazora zagovarja neomejen razvoj in materialno blaginjo, kajti človekov individualni interes ni v konfliktu z družbenim in naravnim.

Danes je jasno, da živimo v času, ko je ekonomija zavladala kot prevladujoča oblika zavesti in prakse. *Homo erectus* se je preko *homo fabra* uspešno prelevil v *homo ekonomicusa*, ki obvladuje večji del planeta Zemlja. Marxovo spoznanje, da zavest določa ekonomijo in ne obratno, se je dokončno uveljavilo; ekonomija je postala prevladujoča in vseobsegajoča oblika zavesti ter glavni motiv človekovega osebnega in družbenega življenja. Z razvito ekonomijo ni dosežena le visoka raven gospodarskega razvoja, temveč tudi visoka stopnja človekove alienacije ali odtujitve od lastnega bistva. Tudi človekova zavest se je popredmetila. Človek postane žrtev kapitala in njegovih zakonov. Kapitalizem je namreč tudi človeka spremenil v blago, ki ima veliko uporabno in majhno menjalno vrednost – tudi človekova vrednost (intrinzična) hitro pada. Z vse večjim udejanjanjem in vrednotenjem človeka narašča tudi njegovo razvrednotenje. Človek je z razvojem ekonomije razvrednotil samega sebe, odtujil se je od narave kot vira, ki ga potrebuje za svoj lastni obstoj.

Ekonomija kot način gospodarjenja predstavlja temelj za sodobno družbo in njen obstoj. Zato ni čudno, da skoraj vse vlade na svetu delijo prepričanje, da je ključ napredka gospodarska rast oziroma je ta že vse od konca druge svetovne vojne najpomembnejši cilj politikov in ekonomistov po vsem svetu. Visoka gospodarska rast krepi nacionalni ponos: če gospodarske rasti ni, se vsi sprašujejo, kako jo ponovno oživiti in kje so naredili napako. Toda družbe kljub desetletjem neprestane rasti niso postale niti srečnejše niti zadovoljnejše s svojim življenjem. Heglova misel, ki govori, da napredek uma (tehnike, znanosti) še ne pomeni napredka sreče, je ponovno doživela potrditev. Še več, nevzdržnost sedanje potrošnje postavlja pod vprašaj nekatera temeljna prepričanja o tem, kako živimo in kakšna usoda nas čaka.

Svetovno gospodarstvo je danes skoraj petkrat večje, kot je bilo pred pol stoletja. Če bo z isto stopnjo naraščalo še naprej, bo do leta 2100 večje za 80-krat (Jackson, 2009). Seveda je potrebno računati z vse prodornejšimi azijskimi državami, kot sta Kitajska, Indija in druge.

Prvo resno opozorilo, da neomejen in neškodljiv razvoj ne bo več mogoč, je prišlo leta 1972. Takrat so namreč Donnela in Dennis Meadows ter njuni sodelavci z Inštituta za tehnologijo iz Massachusettsa izdali poročilo »Meje rasti« (*The Limits to Growth*) za Rimski klub. V poročilu so si zastavili več vprašanj v zvezi z eksponentno rastjo svetovnega gospodarstva, prebivalstva in porabo virov od industrijske revolucije naprej. Posameznike (Rifkin, 1980), ki se ukvarjajo z vprašanjem možnosti nadaljnjega razvoja človeštva, in različne strokovne kroge (Rimski krog, 1972) vse bolj preveva dilema oz. strah, da so te možnosti vedno bolj omejene. Če so prej govorili o dilemah glede možnosti pomanjkanja določenih industrijskih surovin in energetskih virov, pa sedaj v ospredje vedno bolj stopa bojazen, da se meje civilizaciji postavijo z nevarnostjo entropije in s tem vseh oblik onesnaževanja. Prav na to vprašanje se veže večina dilem glede možnosti nadaljevanja t. i. tehnološke paradigme razvoja.

Nicholas Stern je težave, v katerih se je planet znašel zaradi prekomernega kopičenja CO2 v atmosferi od začetka industrijske revolucije (kar 70 % tega pojava sta prispevali Evropa in Severna Amerika), imenoval »največji neuspeh trga vseh časov«. Vera v paradigmo o stalni eksponencialni rasti je postala vprašljiva, pojavil se je dvom o njeni trajnosti.

Nič čudnega, saj je naše početje popolnoma v nasprotju z znanstvenimi spoznanji o omejenosti naravnih virov in s posledicami, ki jih ima takšno početje na okolje. Kljub svarilom in jasnim znakom, ki nam jih daje okolje, pa politika in ekonomija nadaljujeta s svojo mantro o rasti – kar bi moralo biti sredstvo, je sedaj postalo cilj. Razlogov za to ni težko najti. Stabilnost sodobnega gospodarstva je strukturno odvisna od gospodarske rasti, in ko se rast ustavi, kot se je to zgodilo pred kratkim, politike zagrabi panika. Podjetja se borijo za preživetje, ljudje izgubljajo delovna mesta in včasih tudi svoje domove. Dvom o rasti kot edinem smotrnem cilju se šteje za razmišljanje norcev, idealistov in revolucionarjev. Za naše preživetje je nujno, da si to vprašanje vendarle zastavimo in čim prej najdemo odgovor nanj, kajti mit o rasti je na cedilu pustil dve milijardi ljudi, ki živita z manj kot dvema dolarjema na dan, in ekosistem, od katerega je odvisno naše preživetje. Propadel je v svojem bistvu, tj. zagotavljanju gospodarske stabilnosti in varnega preživetja ljudi (Jackson, 2009).

Današnja ekonomija ni kos izzivom, pred katere smo postavljeni zaradi lastnega neodgovornega ravnanja; onesnaženje zraka, vode in zemlje, izguba biotske raznovrstnosti, krčenje tropskih gozdov, neprimerno ravnanje z odpadki ter globalno segrevanje ozračja. Potrebne so korenite spremembe. Da bi se izognili najbolj črnemu scenariju, je potreben najprej miselni (teoretični) in nato dejanski (praktični) preskok od kvantitativne h kvalitativni rasti – pri čemer moramo nujno začeti upoštevati omejitve okolja. Narava nima cene in narave ne moremo vrednotiti z blagom. Če tega ne bomo storili, nam grozi kriza, ki bo veliko obsežnejša od današnje ekonomske – grozi nam razkroj našega okolja. Skrb za okolje je postala ena temeljnih skrbi sodobnega človeka in celotne družbe.

Pred celotno človeštvo, sodobno znanost pa tudi politiko se postavljajo nova vprašanja in novi izzivi, ki jih bo treba reševati znotraj prevladujočega produkcijskega načina. Če bomo še naprej ignorirali resnico o zakonu entropije in njegovi vlogi, v okviru katerega si razlagamo svojo predstavo o fizičnem, bomo tvegali lastno izginotje (Rifkin, 1980). Rifkin v razumevanju odnosa do tega sveta ugotavlja tri možne relacije:

1. da obstajajo fizične meje, s katerimi je človekovo delovanje v tem svetu omejeno,
2. entropijski zakon je velikanski kozmični zapor, iz katerega ni mogoče pobegniti in
3. entropijski zakon je resnica, ki nas dela svobodne.

Entropija pomeni nepovratne spremembe stanja energije v drugo obliko, ki ni več sposobna opravljati dela. Ne samo termodinamični, ampak vsi evolucijski procesi so v bistvu nepovratni procesi.

Jasno je, da je del okoljskih problemov sodobne civilizacije po svojem izvoru družbeno-antropološki. Človek ne izstopa samo kot vzrok okoljskih problemov, ampak v končni posledici tudi kot njihova žrtev. Poleg sedaj prevladujočih antropogenih vzrokov, ki pomembno vplivajo na onesnaževanje okolja, obstajajo tudi naravni vzroki za ekološke/okoljske spremembe. Družbeno je prekrito in zakrito z naravnim. Dejstvo, da se družbeni, antropogeni vzroki predstavljajo kot naravni vzroki za okoljske probleme, vpliva na zmanjšanje družbene okoljske previdnosti in preventive. Družba se zaveda nevarnosti globalne ekološke krize, iščejo se različni izhodi in predlagajo se rešitve, ki pa so praviloma v nasprotju s tendenco eksponencialne gospodarske rasti. Tu je še zakon entropije, ki človeštvu postavlja nove omejitve.

Toda ne glede na to, da današnja ekološka kriza s stališča zemeljskih in še bolj kozmičnih zakonitosti (Verbeek, 1994) nima takih razsežnosti, kot ji jih pripisujemo, ta vsekakor povzroča zaskrbljenost tako ekonomistov kot ekologov. Ker tudi različne študije o mejah rasti, kot so Meje rasti (LTG),

Ocene tisočletja (MA), Indeks okoljske trajnosti (ESI) in Indeks okoljske uspešnosti, (EPI), niso optimistične, se mrzlično iščejo ekonomski, pravni in moralno etični vzvodi za izhod iz krize. Tudi vsa dosedanja okoljska in v glavnem naravovarstvena politika v bistvu temelji na pragmatičnih, instrumentalnih, antropocentričnih vrednotah. Še vedno je namreč bolje, da je varstvo okolja in narave antropocentrično, kot pa da sploh ne obstaja. Nadaljnji radikalni korak predstavlja intrinzična ekološka etika, ki zahteva varovanje in spoštovanje naravnih bitnosti zaradi njih samih in ne samo zaradi morebitnih človekovih ekonomskih, spoznavnih, estetskih, medicinskih in psiholoških koristi.

Temeljno protislovje med naravo in človekom se tako nadaljuje. Gre za nasprotje med načinom, po katerem deluje narava, in načinom, ki je najbližji človeku in v okviru katerega porablja oziroma troši. Do narave se človek obnaša kot do bolnika: misli, da naravo zdravi, istočasno pa z njo upravlja in jo kontrolira. Medtem ko si človek prizadeva pospešiti razvoj se družbe izogiba ali izloča iz evolucijskih procesov, ki uravnavajo dogajanje v naravi. Tako na primer v poljedelstvu ne teži k pluralizmu vrst, ampak se je število le teh zožalo le na nekaj najdonosnejših kultur (koruza, pšenica…). Podobno se dogaja tudi v gozdarstvu. Na za človeka manj pomembne vrste se je skoraj pozabilo (skorš, koprivovec, brek, mokovec…). Take monotone gozdne »združbe« pa so zelo izpostavljene vremenskim ujmam in drevesnim škodljivcem.

Glede na omenjeno, mnogi menijo, da je največji izziv 21. stoletja prav ideja upravljanja s planetom Zemlja – t. i. geomenedžment. Sem spada tudi ideja upravljanja z življenjem – biomenedžment –, kar se kaže prek ciljev genskih raziskovanj (Cifrić, 2000).

Z globalizacijo sveta se seveda globalizirajo tudi ekološke posledice. Cifrić v poglavju Nasilje in kultura nasilja razlikuje tri vrste nasilja: nasilje znotraj družbe, nasilje do drugih družb in nasilje do narave. Vsaka družba zase definira vrsto nasilja ter se v obliki vrednot, običajev ali pravnih norm bori proti nasilju. V skladu s tem se te vrednote vključujejo v izobraževalne programe (Cifrić, 2000). Isti avtor, sklicujoč se na Verbeeka, ugotavlja, da človekova potreba po spreminjanju sveta in odkrivanju nečesa novega, izhaja iz njegove antropogene radovednosti in biološko kodirane potrebe po ohranitvi. Obe dimenziji, tako biološka kot sociokulturna, sta predpostavki za ekološki etos, v katerega sta vgrajena tako občutek neodvisnosti in samoodgovornosti kot tudi upoštevanje pomena narave. Kljub temu da nam prekratek življenjski ciklus tako ne omogoča empirične evolucijske izkušnje, je potrebno verjeti naporom, ki delujejo v smeri, da bi s pomočjo znanosti predvideli možne scenarije razvoja življenja na planetu.

Po zaslugi take ekonomije in njenega produkcijskega načina v času krize živimo kot v nekem »družbeno naravnem stanju«. Kriza zadeva predvsem človekovo antropološko dimenzijo bivanja. Na nek način je človek vedno živel v nekakšni krizi, le da je današnja kriza postala globalna, planetarna. Sodobna znanstvena odkritja in tehnični napredek sta velik izziv za biološko evolucijo. Človek je naravne meje zanesljivo prekoračil zlasti z dvema odkritjema – to sta delitev atomskega jedra in »vdor« v genom. O uporabi prvega odkritja vemo marsikaj, o posledicah uporabe drugega se šele razpravlja.

Zaskrbljenost zaradi morebitnih posledic odkritij na človeka v prihodnosti vpliva na razprave o ekološki etiki (*environmental ethics, Umweltethik*), pa tudi na »etiko prihodnosti«. Smo v situaciji, ko je bodočnost vse manj moč predvideti, ne glede na dejstvo, da nenehno nastaja vedno več znanstvenih spoznanj (Cifrić, 2000). Ne pomaga niti dejstvo, da imamo že več deset let tudi znanost o znanosti, torej poskus kritičnega presojanja znanosti same in njenih vplivov na človeka, družbo in okolje. Človek je prišel v neko temeljno protislovje s samim seboj. Človek kot bitje prihodnosti oz. bitje za prihodnost, kot ga je opredelil že Aristotel, je prišel v konflikt s svojo prihodnostjo in jo tudi v temeljih ogroža oz. prihodnost je ogrožena ravno od človeka samega.

Kje iskati globlji izvor za težave sodobne ekonomije?

Filozofi vidijo vzroke za potrebo po stalni rasti gospodarstva v globinah človekove duše oz. človeške narave same. Človek se nenehno čuti dolžnega storiti nekaj za zanesljivejšo prihodnost. Stalno ga prežemata tesnoba in strah pred prihodnostjo. Toda od kod jemljemo kriterij za izvorni eksistencialni smisel tega »čutiti se dolžnega«? Iz tega, da »dolžan« vznikne kot predikat za »jaz sem«. (Heidegger, 1997). Bit *tubiti* je skrb. Skrb obsega v sebi faktičnost (vrženost), eksistenco (zasnutek) in zapadlost. Kot bivajoča je *tubit* vržena v ta svet, ni pa privedena v svoj *tu sama od sebe*. Bivajoča *tubit* je določena kot zmožnost *biti*, ki pripada njej sami in je vendar ni dala sebi v last kot ona sama (ibidem, 387). Skrb sama je v svojem bistvu vseskozi prepojena z ničnostjo. Bivajoče, ki smo vselej mi sami, je ontološko najbolj oddaljeno. Vzrok za to tiči vselej v skrbi. Skrb je *bit k smrti*. Tesnoba je vzpostavljena prek prihodnosti (Heidegger, 1997).

Ekonomija in z njo povezane okoljsko-ekološke težave imajo torej globlje korenine v bistvu biti same in bivajočega. Šele ko bo bivajoče spoznalo, da pretirana skrb (strah) za prihodnost lahko ogrozi tudi bivajoče samo, bo morda prišlo do kopernikanskega preobrata homo ekonomicusa. Morda pa bo novi etiki res uspelo privesti človeka do spoznanja, da ekonomija ne sme določati zavesti, in da morda, v nasprotju s Protagorasom, človek ne sme postati merilo vseh stvari (homo metron). Upati je, da še pravočasno.

Sekularizirana družba spreminja sakralno v profano stvar, a nekatere materialne, profane stvari povzdigne na stopnjo svetosti (Cifrić, 2000). Tudi v odnosu človeka do narave se dogajajo podobne stvari, desekralizacija narave pelje v njeno še večjo degradacijo. Podobno ugotavlja Kirn, ki zapiše, da postnormalna znanost ni vrednot prosta in etično nevtralna (Kirn po Funtowitz 1993, 2008).

Stopnjevanje zavedanja o slabšanju stanja okolja je spodbudilo tudi nastanek Poročila svetovne komisije za razvoj (t. i. Brundtlandina komisija), ki je v svojem poročilu *Our Common Future* pozvala, da ekonomskega razvoja ni mogoče ločevati od okoljskih temeljev. V poročilu je predstavljen koncept »… trajnostnega razvoja« (angl. *Sustainable development*), ki naj bi zadovoljil potrebe sedanje generacije, ne da bi pri tem omejil razvojne možnosti prihodnjih« (The World Commission on Environment and Development 1987).

V letu 1991 je publikacija *Caring for the Earth: A Strategy for Sustainable Living*, ki so jo izdale World Conservation Union (IUCN), United Nations Environmental Programme in World Wide Fund For Nature (WWF), k že omenjeni definiciji trajnostnega razvoja dodala še misel, da »trajnostni razvoj pomeni izboljšanje kakovosti človekovega življenja znotraj naravne sposobnosti podpornih ekosistemov.« (UNESCO 2004).

Ohranitev narave je torej imperativ družbenega in ekonomskega obstoja. Očitno je, da so mnoga naravna področja popolnoma degradirana ter mnoge živalske in rastlinske vrste so že izumrle. Ohranitev celotne narave je na taki stopnji ekonomije izključena, smiselno in nujno pa je ohraniti vsaj nekatera področja (naravni rezervati) ter čim več prave divjine. Zaščitena območja imajo zato nesporno pomembno vlogo v ohranjanju biotske pestrosti. Takih območij je v svetu preko 100. 000 in predstavljajo 11, 7 % površine kopnega, a njihova usoda je tesno povezana s stanjem okolja, ki jih obdaja. Stanje tega okolja je odvisno od stopnje njegove degradacije, ta pa tudi od stopnje razvitosti ekološke zavesti.

Tudi s tega vidika je pojav ideje o trajnostnem razvoju kot izhodu iz ekološke krize pomemben, ravno tako je pomembnih več različnih pojmovanj splošnega ali globalnega razvoja. Cifrić, ki navaja Bruckmeierja (1994), ugotavlja, da so ideje o trajnostnem razvoju, zlasti tiste, ki so se ukvarjale s svetovno ekološko strategijo, doživljale evolucijo ciljev. Ti so se gibali vse od pojma »zaščite

okolja« ter saniranja ekoloških posledic in vzrokov *World Conservation Strategy*, do razvojnih ciljev (Ekodevelopment) in trajnostnega razvoja *Sustainable Development* (Cifrić, 2000).

Ni pomembno samo, koliko dobrin in storitev je iz določene količine energije in materialnih virov mogoče dobiti, ampak je enako pomembno tudi, koliko entropije se proizvede oziroma ekonomsko nekoristnih in ekološko škodljivih stvari. Če ne upoštevamo samo koristi, ampak tudi entropijo, potem lahko na ekonomski, tehnološki in človeški napredek gledamo povsem drugače (Kirn, 2000).

Definicija trajnostnega razvoja mora upoštevati sposobnost ekosistemov Zemlje in njihovo samoobnovitveno sposobnost. Upravljanje z omejenim naravnim kapitalom naj bi opredeljevalo upoštevanje treh temeljnih pravil, ki jih povzemam po Plutu:
1. stopnja rabe obnovljivih virov ne sme preseči njihove stopnje obnavljanja,
2. stopnja rabe neobnovljivih naravnih virov ne sme preseči stopnje zamenjave z obnovljivimi,
3. stopnja različnih emisij (in odpadkov) ne sme preseči absorbcijske (nevtralizacijske) zmogljivosti okolja (Plut, 2002).

V Riu de Janeiru so leta 1992 voditelji držav, zbrani na svetovni konferenci ZN o Okolju in razvoju, program trajnostnega razvoja podrobneje opredelili z Agendo 21, ki zahteva upoštevanje načela trajnostnega razvoja in akcijski načrt za njihovo uresničevanje (United Nations 2005). Svetovni vrh o Okolju in razvoju je v Riu de Janeiru po dveh desetletjih dosegel globalno sprejet dogovor o potrebi novega modela razvoja. Slabi rezultati po svetovni konferenci v Riu pa so po mnenju sodelavcev Worldwatch Institute posledica neprimernega pristopa vlad in posameznikov k reševanju problemov v zvezi z rastjo prebivalstva, izgubljanja biotske raznovrstnosti ali s podnebnimi spremembami. Neučinkovitost teh prizadevanj je žal v veliki meri potrdil tudi svetovni vrh o okolju in razvoju v Johanesburgu leta 2002 (Plut, 2003).

Trajnostni razvoj je vendarle postala ideja razvoja človeške družbe, s pomočjo katere bi se izognili nevarnostim, ki jih povzroča osredotočenje na količinski materialni razvoj z izčrpavanjem naravnih virov in onesnaževanjem okolja. S trajnostnim razvojem naj bi se ohranjala tudi biološka raznovrstnost oziroma pestrost. Krovni pojem trajnostnega razvoja obsega še več drugih vidikov, ne nazadnje tudi možnosti razvoja vsakega človeka ali združbe, če ta ne škoduje drugim. Vsekakor pa naj bi trajnostni razvoj zadovoljeval potrebe sedanjega človeškega rodu, ne da bi pri tem ogrozili možnosti obstoja in razvoja prihodnjih rodov. Sprašujem se, ali je to res mogoče. Katere so tiste potrebe in koliko časa lahko še zadovoljujemo sedanje potrebe?

Po Vrhu Združenih narodov 2005 povzemam Strategijo trajnostnega razvoja, ki obsega tri stebre:
- gospodarski in
- socialni razvoj ter
- varstvo okolja.

Trajnostni razvoj povezuje skrb za nosilnost naravnih sistemov in socialne izzive, s katerimi se sooča človeštvo. Že leta 1970 so »trajnost« uporabili za opis gospodarstva »v ravnovesju z osnovnim ekološkim sistemom podpore«. Ekologi so opozorili na omejitev rasti in – z namenom najti odgovor na okoljska vprašanja – predstavili alternativo »stabilnem stanju gospodarstva«. Področje trajnostnega razvoja je mogoče konceptualno razdeliti na tri sestavne dele:
- okoljska trajnost,
- gospodarska vzdržnost in
- družbenopolitična trajnost.

Publikacija Rachel Carson *Silent Spring* iz leta 1963 oznanja, da je uporaba pesticidov, kot je DDT, pri živalih, rastlinah, ekosistemih in vplivu na človekovo zdravje sprožila novo generacijo mislecev in

aktivistov, ki so argumentirano zahtevali socialne in politične spremembe skupaj z mirovnimi gibanji, gibanji za človekove pravice, pravice žensk itd. Vsi vztrajajo pri novi viziji prava in legalnih struktur. Vsesplošno prepričanje o nujnih temeljnih spremembah je potrebovalo novo razumevanje vrednot do narave in premislek o ustrezni organiziranosti človekove družbe.

V institutih za znanost so humanisti in sociologi prepoznali klic časa in ob reševanju vprašanja, kaj lahko vpliva na razumevanje okoljske krize, odgovorno začeli z novimi področji raziskovanja v sociologiji, politiki, pravu, ekonomiji. Odslej je bila okoljska etika veliko bolj pod vplivom moralnih temeljev za zaščito in dobrobit ostale narave, moralne fundacije za ogrožene vrste in etične baze za obnovitev degradiranega okolja. Pojavijo se zametki intrinzične ekološke etike. Ni slučajno torej, da okoljska etika kot prepoznano področje znotraj filozofije vstopa v tretjo dekado.

Kakšne so možnosti za izhod iz ekonomske krize?

Že omenjene študije, kot so Meje rasti *LTG - The Limits to Growth*, Ocena ekosistemov tisočletja *MA - Millenium ecosystem assessment*, Indeks okoljske trajnosti *ESI – Environmental Sustainable Index* in Indeks okoljske uspešnosti *EPI- Environmental Performance Index*, odmišljajo vpliv sodobne kapitalistične oblike lastnine in produkcije na naravo/okolje. Vse študije so umeščene znotraj paradigme ekonomske rasti, razen študije Meje rasti. Računalniški scenariji v Oceni tisočletja zaradi sprememb v ekosistemih, ki jih je povzročila ekonomska rast, ne vodijo k dramatičnemu upadu človeške blaginje. V scenarijih ni upoštevana predpostavka o mejah ekosistemov in njihovih storitvah, ki praviloma trajne ekonomske rasti ne dopuščajo. V tem je bistvena razlika med Mejami rasti in Oceno tisočletja. Študiji ESI in EPI sta usmerjeni bolj upravljavsko kot LTG in MA, čeprav tudi slednji dve poudarjata nujnost sprememb in ukrepov za prehod k ekosocialni, trajnostni družbi.

Vsi štirje scenariji MA predvidevajo hitre spremembe v ekosistemih v prvi polovici 21. stoletja, in sicer v glavnem zaradi razširitve poljedelstva, mest in infrastrukture. MA meni, da raven bodoče biološke pestrosti na Zemlji ne bo določalo samo utilitarno, antropocentrično razmišljanje o koristnosti za človeka, ampak tudi razmišljanje o intrinzični (lastni) vrednosti vrst. Pomen biološke pestrosti za prožnost in trajnost ekosistemov bi se lahko primerjal z vlogo generičnih tehnologij v tehničnih revolucijah. V zmanjšanju biološke pestrosti tiči velika nevarnost za človeško blaginjo, ker se trgajo »niti« v »mreži življenja«, s katero je človeško življenje oziroma celotna družba evolucijsko in ontološko povezana.

Vpliv ekosistemskih storitev na človeško blaginjo je posredovan s tehnologijo in institucijami. MA ugotavlja dvotirnost znanstveno-tehničnega napredka in učinkov ekonomske rasti.

Evidentno je, da je tehnični napredek v državah v razvoju v zadnjih 40 letih silno povečal pridelek pšenice, riža in koruze; manj evidentno pa je, da se je obenem bistveno znižal nivo ekosistemskih storitev (čistost zraka, biotsko pestrost, čistost pitne vode, prekomerno izsekavanje gozdov…). Ker sta človeška blaginja in človeška identiteta povezani s tehnološkim napredkom oziroma tehnologijo, je njeno ontološko zlo težko odkriti in priznati. Kaže se v tem, da uporaba tehnologije vodi k neželenim posledicam, še posebej zato, ker jo vodijo najbolj plemeniti moralni cilji – češ da se uporablja samo za človeško dobrobit in blaginjo. MA seznani, da vsak ekološki/okoljski problem ni rešljiv s pomočjo tehnologije, saj tehnološke rešitve včasih ustvarjajo nove probleme in ranljivost. Študija MA nam sporoča izredno pomembno opozorilo: biološka pestrost se zmanjšuje v vseh štirih scenarijih in zato ostaja dolgoročna trajnost negotova. Ta negotovost je kardinalnega pomena in je v prid temeljnim ugotovitvam iz LTG. MA veliko pričakuje od zaščitenih območji, ki jih je po vsem svetu trenutno 100. 000 in predstavljajo 11, 7 % površine kopnega. Zaščitena območja imajo pomembno vlogo pri varovanju biološke pestrosti.

Tudi pregled stanja biotske raznovrstnosti in krajinske pestrosti v Sloveniji potrjuje razvoj podobnih trendov, čeprav so manj izraziti kakor v razvitih srednjeevropskih državah. Ogroženih je na primer 10 % vseh praprotnic in semenk ter 56 % vretenčarjev (sesalci, ptiči, plazilci, dvoživke, ribe), najbolj ogroženi habitatni tipi pa so podzemski, obalni in morski, stoječe in tekoče vode, suha in vlažna travišča. Med domorodnimi pasmami domačih živali je v kategoriji ogroženih populacij v Sloveniji najmanj devet pasem. Slovenija ima v primerjavi z državami Evropske unije še več območji z ohranjenimi habitatnimi tipi, ki nastanejo kot posledica ekstenzivne kmetijske in gozdarske rabe.

Ocena UNEP-a potrjuje, da je v nekaterih evropskih državah pri skupinah, kot so metulji, ptice in sesalci, izumrlo ali izginilo do 24 % vrst. Evropska okoljska agencija (EEA) v svojih poročilih navaja, da so vzroki za zmanjševanje biotske raznovrstnosti v mnogih evropskih regijah predvsem intenzivne, deloma industrijske oblike kmetijske in gozdarske rabe prostora, visoka stopnja fragmentacije ostankov naravnih habitatov kot posledice infrastrukture, urbanizacija, množični turizem ter onesnaženost vode in zraka. Pri sedanjih trendih gospodarske rasti se bo izguba biotske raznovrstnosti v Evropi bržkone nadaljevala. Ulrich Beck poskuša iz ekološke situacije naše civilizacije, zlasti iz novih tipov globalnih ekoloških tveganj, oblikovati novo teorijo družbe in politike, ki jo je poimenoval »družba tveganja« (Beck, 1992).

Ogroženost biotske raznovrstnosti izhaja iz človekovega odnosa do narave ter obstoječih vedenjskih vzorcev v družbi. Za družbeni razvoj je pomembno raziskovanje konceptov in načinov trajnostne rabe sestavin biotske raznovrstnosti. Skoraj sočasno pa se je človeštvo znašlo še pred eno resno nalogo, in sicer kako omiliti dosedanje negativne učinke podnebnih sprememb na okolje. Opaziti je, da večji del skrbi izhaja iz strahu, kakšne bodo posledice podnebnih sprememb za človeštvo, zelo malo pa je čutiti zaskrbljenost, kaj bo z drugimi rastlinskimi in živalskimi vrstami (antropocentrična drža).

Stabilizirati podnebne spremembe in ohranjati biotsko raznovrstnost bo možno le, če se bo celotna družba zavedala vzrokov in posledic lastnega ogrožanja in bo sposobna spremeniti dobršen del svojih razvad, navad in vedenjskih vzorcev. To bo mogoče doseči s pomočjo motivacije z ustreznimi mehanizmi, z omejitvami in spodbudami ter primerno informiranostjo, ozaveščenostjo in izobraževanjem, za kar morajo poskrbeti vsi trije segmenti oblasti. Vsekakor postaja zelo aktualno vprašanje oblikovanja naravovarstvene ali ekološke zavesti, ki kot tema (kako oblikovati ekološko zavest) še vedno nastopa v številnih znanstvenih razpravah, predvsem na področju ekološke/okoljske etike.

Vsem štirim scenarijem v MA je skupno naslednje: človeška raba ekosistemskih storitev bo naraščala v naslednjih 50 letih, ko se bo hkrati povečevala produktivnost nekaterih storitev, da bomo zadostili povpraševanju. Izredno pomembna je ugotovitev MA, ki govori o tem, da izboljšanje in poslabšanje ekosistemskih storitev vpliva na celotno človeško blaginjo, vključno s temeljnimi materialnimi potrebami za dobro življenje, zdravje, dobre družbene odnose, varnost, svobodo izbire in delovanje.

Vsi ukrepi MA, EPI, ESI nedvomno dopuščajo, da je degradacijo narave znotraj paradigme rasti in kapitala možno zmanjšati ali celo preprečiti. Samo LTG predpostavlja najbolj reformiran ekokapitalizem, tj. nerastoči kapital. Slovenijo neposredno zadevata ESI in EPI, saj jo vključujeta v svojo analizo. V ESI je Slovenija izmed 146 držav uvrščena na 29. mesto, v EPI pa je med 133 državami na 31. mestu.

Raziskave niso optimistične in praviloma vse sodijo, da kapitalistični način produkcije, tudi če se ustrezno preoblikuje, ni bistven za ekološko/okoljske posledice in se zato družbena oblika lastnine in proizvodnje lahko popolnoma odmisli (Kirn, 2006). Raziskave kažejo, da človeška poraba vseh ekosistemskih storitev hitro raste (MA: 39), a se s težnjo kapitala po nenehnem razširjanju reprodukcije

ne povečuje. MA kot glavne dejavnike za degradacijo ekosistemov in njihovih storitev navaja: rast prebivalstva, rast udobja, spremenjen način življenja ter ekološko neustrezne tehnologije. Mar ni z rastočimi zahtevami povezana tudi težnja kapitala po rasti in profitu? Te zahteve so odvzele sredstva mnogim oblikam življenja na Zemlji in degradirale mnoga bivališča. Človeška oblika življenja izrinja in uničuje druge. Tudi EPI (*Environmental Performance Index*) ugotavlja, da se pestrost življenja hitro zmanjšuje, čeprav se je okolje ponekod v razvitih državah po nekaterih drugih kazalcih izboljšalo. MA poudarja, da se pomenu lastnine priznava višja vrednost kot naravnim virom, ki jih ne dojemamo kot svobodne in brezmejne ter jim ne priznavamo njihove polne vrednosti. Če torej ne bomo spremenili razmišljanja o naravnih virih, obstoječa znanja in tehnologije, ki že sedaj omogočajo zmanjšanje človekovih vplivov na ekosisteme, ne bodo mogle biti polno izkoriščene. Naravni viri bodo po mnenju MA zaščiteni le, če bodo imeli lastnike in bodo ljudje vključeni v odločitve, ki zadevajo vire, deležni njihovih koristi. Dejstva o tem, da naravni viri in ekosistemske storitve niso neomejene dobrine in jim moramo priznati polno vrednost, so združljiva z ekokapitalizmom. Vse študije pa ugotavljajo, da je produktivnost ekosistemov odvisna od izbora politik in inoviranja, trgovine, sistemov obdavčenja in reguliranja. Študije MA, ESI, EPI predpostavljajo in sprejemajo ekološko reformiran kapitalizem rasti, LTG pa ekološko reformiran nerastoči kapitalizem. LTG je izredno kritična do eksponencialne ekonomske rasti, MA, ESI in EPI pa niti ne. Samo pri LTG je jasno, da paradigma rasti vodi v katastrofo.

Zgoraj omenjene študije so bile narejene znotraj okvirja paradigme tržnega, inovativnega, demokratičnega kapitalizma in ne predvidevajo spremembe lastninskih razmerij. Tej usmeritvi bi bila edina alternativa ekosocializem, ki ne spoštuje samo mej rasti, ampak sprejema tudi tržnost, inovativnost in demokratičnost.

Tudi računalniški scenariji, ki raziskujejo možna bodoča razmerja med naravo/okoljem in družbo, izdelana v že omenjenih študijah, so pokazali, da bodo v prvi polovici tega tisočletja pritiski na ekosisteme še naraščali. Človeška uporaba vseh ekosistemskih storitev je bila na splošno počasnejša od ekonomske rasti v drugi polovici 20. stoletja, a je vseeno naraščala.

MA sodi, da so ekološka presenečenja zaradi omejitve v sedanjem razumevanju posamičnih lastnosti ekosistemov neizogibna. Ne vemo pa, kakšna presenečenja nas čakajo. Študija zapiše sklep, da obstaja sicer nepopoln dokaz, da spremembe, narejene v ekosistemih, povečujejo verjetnost nelinearnih sprememb s pomembnimi posledicami za človeško blaginjo. Večina ekosistemskih sprememb je sicer postopnih (linearnih), toda srečujemo se tudi z nelinearnimi, ki vključujejo pospešitve in nenadne nepovratne spremembe (MA: 88). Spremembe se dogajajo veliko prej, kot jih opazimo, res pa je, da se jih ustrašimo šele takrat, ko so nevarne za človeka in ne za ekosistem. Uspavajoče je namreč misliti, da nam vse do sprožilnih prelomnih točk gre dobro.

Vneti zagovorniki ekonomske rasti že dolgo časa zatrjujejo, da je z rastjo vse v redu. Resni problemi nastopijo, če je ekonomska rast nizka, ničelna ali celo negativna. Pri tem pa najpogosteje spregledajo ekološke obremenitve kot posledice ekonomske rasti, še zlasti nelinearnost, ki s časovnim zamikom sledi neproblematičnim, kontinuiranim in pogosto povsem neopaznim spremembam. Potreben je klic k čuječnosti, ne pa k usodno zavajajočemu optimizmu rasti.

Že omenjeno poročilo Rimskega kluba iz začetka 70. let prejšnjega stoletja je skalilo optimistično sliko pričakovanega znanstveno-tehničnega in družbenega razvoja.

Od uspešnosti okoljskih politik in individualne ekološke ozaveščenosti ter delovanja v smeri prehoda k ekosocialni trajnostni družbi, trajnostnemu razvoju in od začetka tega prehoda bo odvisno, ali bo prehod trd, dramatičen, ekološko fizično izsiljen ali pa mehak in izveden na družbeno premišljen način. Mesarović (1974) meni, da se po letu 2002 uresničuje scenarij svetovne nestabilnosti, ki prehaja v scenarij nespoštovanja okoljskih omejitev, ki bo prešel v poostreni varnostni režim in

ekodiktaturo bogatih nad revnimi, šele za tem pa se bo izvršil obrat k ekosocialnemu tržnemu gospodarstvu. Vsekakor je potrebno resno upoštevanje koncepta meje rasti, ne glede na metodološke pomanjkljivosti modela – te so: nezanesljivosti podatkov in izpuščanja pomembnih razsežnosti realnosti, kot je na primer razmerje med bogatimi in revnimi, cenovni mehanizem, vloga mednarodne solidarnosti, religij in svetovnih nazorov pri reševanju globalnih problemov človeštva. Bistvena omejitev je čas. Če bi človeštvo imelo dovolj časa, bi verjetno rešilo številne probleme. Po količini je antropogeno preseglo naravno. Človeške aktivnosti na primer proizvedejo več dušika kot naravni procesi. Za človeško zgrajenimi pregradami se zadržujejo veliko večje količine vode, kot je je v vseh rekah (MA: 18).

Ukrepi za varovanje okolja in narave, ki jih predlaga MA, ne ogrožajo narave kapitala, čeprav jih glede na kapital lahko smatramo za »boleče« na določenih področjih – npr. odprava subvencij v poljedelstvu, ribištvu, energetiki. S tržnimi mehanizmi v naravovarstvu in okoljevarstvu se obseg delovanja trga celo razširja. Nekateri predlagani ukrepi vključujejo napetosti med okoljsko politiko in interesi kapitala. Družbenopolitični pristop, ki aktivno deluje v smeri reševanja okoljskih zagat pa v bistvu rešuje le možne ekološke/okoljske probleme in se ne ukvarja z (ne)možnostjo trajne ekonomske rasti v omejenem svetu.

Na kakšen način lahko izobraževanje pripomore k reševanju teh težav?

Pri razreševanju težav, ki jih je nakopičil sodobni produkcijski način življenja, se veliko pričakuje od izobraževanja. Mnogi menijo, da bi spremembo človekovega odnosa do narave najlaže dosegli s primernim izobraževanjem – edukacijo. Že konferenca v Riu je v dokumentu Agenda 21 dala večji pomen izobraževanju, ki mora več prispevati k spremembi načinov obnašanja in novih vrednot, ter odnosu ljudi do okolja.

Svetovni izobraževalni forum v Dakarju skupaj z univerzalno deklaracijo o človekovih pravicah je leta 2000 v svetovni Deklaraciji o možnosti izobraževanja za vse med spoznanji utemeljeval izobraževanje kot osnovno človekovo pravico in ključ do trajnostnega razvoja, miru in stabilnosti, socialne in ekonomske rasti ter tudi razvoja narodov (UNESCO 2004). Združeni narodi so decembra 2002 obdobje od 2005 do 2014 razglasili za desetletje vzgoje za trajnostni razvoj in organizacijo UNESCO določili kot vodilno pri razširjanju in implementaciji le-tega.

V slovenskih prevodih Unescovih dokumentov zasledimo prevod angleškega termina *education for sustainable development* v *izobraževanje za trajnostni razvoj*. Poleg tega termina se pogosto uporablja tudi termin *okoljska vzgoja* in ne *okoljsko izobraževanje*, kar je izpeljano iz *environmental education*, pogosto pa zasledimo tudi izraza *sonaravno življenje* in *vzgoja za sonaravnost*.

Evropska komisija ZN je na konferenci v Kijevu 2003 poudarila potrebo po izboljšanju izobraževalnih sistemov, ki bi razširjali splošno razumevanje in uveljavljanje trajnostnega razvoja. Na podlagi teh sklepov je bil izdelan dokument *Draft Framevork for the Decade of Education for Sustainable Development*, ki so ga pripravljali člani agencij ZN, narodnih vlad, civilne družbe, nevladnih organizacij, izvedenci in specialisti (UNESCO 2004). Ohrabrujoče je spoznanje, da javnomnenjske raziskave kažejo na izobrazbo kot statistično pomembno spremenljivko. V odnosu do okoljske zavesti in praktičnega okoljskega obnašanja se to docela potrjuje. Z izobrazbo se stopnjujeta okoljska kritičnost in občutljivost (Kirn, 2003).

V Unescovem programu *Desetletje za trajnostni razvoj* (*United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005 -2014*) zasledimo najnovejše smernice za vzgojo za trajnostni razvoj. Osnovni cilj tega desetletja v smislu vzgoje za trajnostni razvoj je »…svet, kjer naj ima vsak posameznik možnost učenja vrednot, obnašanja in življenjskih drž, ki so potrebne za pozitivno pretvorbo družbe,

ki je nujno potrebna pri zagotovitvi trajnostne prihodnosti.« (UNESCO 2004). Trajnostni razvoj je osredotočen na odnose med ljudmi in njihovim okoljem. Dokument vključuje tri ključna področja trajnostnega razvoja: družbo, okolje in ekonomijo. Podlaga vsem tem področjem pa je kultura.

Tako imajo vsaj deloma prav tisti, ki med vzroke za sodobne ekološke/okoljske probleme prištevajo tudi neustrezno izobraževanje, ki naj bi bilo premalo ekologizirano. Mladi sodijo med tisti del populacije, ki nekatere okolju prijazne ugotovitve podpirajo – tudi demografski redukcionizem. Z izobrazbo se širi zaznavanje nevarnosti, a ne nujno tudi sama etična drža (Kirn, 2003). Obstoječa ekološka/okoljska zavest v svetu in pri nas dosedanje polje moralnih objektov razširja tudi na rastline, živali in naravo. Glede na to, da se taka etika utemeljuje in opravičuje z instrumentalno, pragmatično, antropocentrično držo, je vprašanja o oblikovanju moralno-etičnih vrednot smiselno vključevati v izobraževalni sistem. Kognitivni in konativni procesi so lahko tudi medsebojno pogojeni.

Raziskave javnega mnenja kažejo, da so mlajše generacije dovzetnejše za stališča, ki so v prid varovanja okolja. Oblikovanje odgovornejšega ravnanja z okoljem pa je ne nazadnje tudi normativna vloga edukacijskega sistema. V 5. alineji 2. člena Zakona o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOsn-F) iz leta 2007 piše, da je eden od ciljev osnovnošolskega izobraževanja tudi »vzgajanje in izobraževanje za trajnostni razvoj in za dejavno vključevanje v demokratično družbo, kar vključuje poznavanje in odgovoren odnos do sebe, svojega zdravja, do drugih ljudi, svoje in drugih kultur, naravnega in družbenega okolja prihodnjih generacij«.

Vprašanje, kolikšen je lahko vpliv osnovnošolskega izobraževanja na oblikovanje stališč in vrednot s poudarkom na naravovarstvenih ciljih, seveda še naprej ostaja odprto. Raziskave javnega mnenja so namreč pokazale, da sta si vpliv izobrazbe in starosti na okoljsko držo in ozaveščenost pogosto nasprotna. Razlika med starejšimi in mlajšimi je ta, da slednji dosti manj soglašajo s trditvijo, da za okolje ne morejo kaj dosti narediti. Prav tako se mlajši manj strinjajo s trditvijo, da ni smiselno skrbeti za okolje, če tega ne počnejo vsi. Nesporno pa je dejstvo, da so ekološko/okoljske značilnosti zavesti Slovencev pomemben dejavnik pri preoblikovanju obstoječega okolju neprijaznega obnašanja tako na individualni, podjetniški in tudi na nacionalni ravni. V ekološki zavesti Slovencev na pragu tretjega tisočletja sta prisotna instrumentalna, pragmatična ter, vsaj deklarativno, tudi vrednostno intrinzična ekološka drža, ki pripisuje vrednost naravnim bitnostim ne glede na človekovo korist. Za doseganje odgovornejšega ravnanja z okoljem oz. vzorca ravnanja je pri nastajanju okoljskih posledic pomembno spoznanje o lastni soudeležbi.

Pomembno je torej zaznavanje nevarnosti onesnaževanja in degradacije okolja za sebe in druge. Ozaveščenost o globalnosti mnogih ekoloških/okoljskih problemov je eden izmed duhovnih pogojev za njihovo uspešno reševanje.

Je rešitev morda v novi ekološki etiki?

Že na začetku se postavi vprašanje, ali je na antropogeno pogojeni ekonomiji mogoče graditi novo etiko. Ni mogoče povsem zanikati bistvo bivajočega, ki teži k samoohranitvi in pretirani skrbi ter strahu pred prihodnostjo. Odkar so lokalni problemi postali problemi globalnih razsežnosti, njihovi vzroki pa mnogo bolj kompleksni in sinergetični, je »obrat« k raziskovanju v smeri javne percepcije in občutljivosti opaznejši. Že pred več kot tridesetimi leti so se pojavile nove ideje in vrednote oz. nov pogled na svet, t. i. »nova okoljska paradigma« ali še pogosteje imenovana »nova ekološka paradigma« (Dunlap et al., 2000). Etika se je prvenstveno začela sistematično ukvarjati prav z raziskovanjem stališč, vrednot in prepričanj ljudi v odnosu do okolja. Javnomnenjske raziskave kažejo tudi, da obstajajo možnosti vplivanja na oblikovanje intrinzične etike – etike, ki tudi drugim bitnostim priznava pravice ne glede na to, kakšen pomen imajo za človeka.

Glede na dosedanje ugotovitve javnih raziskav Slovenskega javnega mnenja, ki kažejo na to, da je starost pomembna spremenljivka (Kirn, 2003), je pri oblikovanju učinkovitejše naravovarstvene zavesti in oblikovanju vrednot intrinzične etike potrebno dati več možnosti mladim. V tej starostni skupini je opaziti tudi največji odstotek neopredeljenih. Mladi za svoja prepričanja in stališča potrebujejo več argumentov, zato je izobraževanje tudi priložnost za oblikovanje ekološke/okoljske etike, saj lahko ta pripomore k sistematičnosti in argumentiranemu oblikovanju okolju prijaznih stališč.

Predvsem bi bilo treba vplivati na stališča in vrednote mladih ter za njih izdelati skale za ugotavljanje nove ekološke paradigme, ki naj bi izhajala iz ekologiji naklonjenega obnašanja mladih. To obnašanje vključuje tudi in predvsem varstvo narave in vsega tistega, kar je z njo povezano.

Ponekod je velik odstotek neodločenih, ki so se odločili za modaliteto »niti-niti«. Ti določenih okoljskih problemov ne razumejo polarizirano ali na način »črno-belo«, ampak imajo bolj pretanjen pogled na probleme. Mlajši, neverujoči in bolj izobraženi praviloma bolj izkazujejo okolju prijazna stališča in imajo izrazitejšo aktivistično držo (Kirn, 2003).

Moramo se seveda vprašati, ali nastanek pojma »svetovni ekološki etos« ni morda zgolj nova ideja ohranjanja dominacije obstoječe ideologije in »trajnostnega razvoja«. V kolikor se bo zadržala ekonomska paradigma rasti, bomo iskali samo formulo za začasni izhod iz enega od »neprimernih« ekonomskih modelov in s tem prispevali k razvoju nove zgodovinske krize. Nikakor pa to ne sme biti nova oblika zagovarjanja obstoječega ekonomskega in kulturnega reda.

Bodo generacije učiteljev, ki so izšle iz zanikanja zakonov entropije in zrasle znotraj paradigme ekonomske rasti, »sposobne« mlado generacijo prepričati, da je trajnostni in/ali sonaravni razvoj možen in mogoč? Bodo. Toda le, če bodo učitelji priznavali etiko trajnostnega razvoja in pri tem tudi sami spoštovali zakonitosti okolja in njegove meje. Ne dvomim o tem, da se je vsakdo izmed nas sposoben vprašati, ali pozna etiko novega tisočletja, dvomim pa, da lahko vsak živi v skladu z njenimi načeli. V demokratični družbi je odločitev za novo etiko prepuščena vsakemu posamezniku. Koliko se nas bo zanjo odločilo, je seveda drugo vprašanje. Tudi sam sem v precepu.

Danes se osnovni problem odnosa človek – narava nahaja v dejstvu, da je vedno več ljudi od narave odvisno le posredno. V verigi proizvodnje hrane so nekateri ljudje proizvajalci, drugi pa potrošniki. Prvi v naravi vidijo le vir sredstev za preživljanje drugih, drugi narave sploh ne vidijo, saj od nje niso neposredno odvisni. Večina ljudi naravo razume kot estetsko okolje ali prostor za rekreacijo. Le redki jo razumejo kot ekosistem z vsemi intrinzičnimi pravicami. Gre za vse bolj naraščajočo odsotnost intrinzičnega gledanja na naravo, po katerem je moralno dopustiti živeti tudi drugim rastlinskim in živalskim združbam. V tej odsotnosti lahko iščemo tudi vzroke za naraščanje tolerance do določenih človekovih posegov v naravo.

Ostane nam le spoznanje, da je moralna dolžnost vsakega posameznika upoštevati univerzalni zakon vesolja in gojiti tisto prakso trajnostnega razvoja, s katero lahko vsak po svojih najboljših močeh prispeva k ohranjanju okolja oz. prostora, v katerem živi. Ne nazadnje je tudi človek del narave in vse, kar počne oziroma njegova celotna praksa ne more biti v nasprotju s temeljnimi naravnimi procesi. Iz tega tudi sledi, da bo narava, ki je umno urejena, iz svojega sistema izločila vse tisto, kar bo delovalo ne umno oz. v nasprotju s tako urejenim naravnim sistemom. Na razplet lahko počakamo, saj bo zadnjo besedo tako ali tako imela Narava sama.

Literatura

Beck, U. (1999). World Risk Society. Cambridge: Polity press.

Cifrić, I. (2000). Moderno društvo i svjetski etos. Perspektive čovjekova nasljeđa. Zagreb: Hrvatsko sociološko društvo.

Rifkin, J. (1980). Entropy, A new world view. New York: The viking press.

Kirn, A. (1999). Teoretične in praktične dileme ekološke/okoljske etike (gradivo).

Kirn, A. (1999). Sličnosti in razlike med Slovenijo in Evropo pri zaznavanju in vrednotenju okoljskih problemov, Antropos, št. 4-6, str. 77-94.

Kirn, A. (2001). Okoljska in socialna razsežnost globalizacije. Anthrops, št. 4-6, letnik 33, str. 77 –94.

Kirn, A. (2003). Ekološka/okoljska zavest Slovencev na pragu tretjega tisočletja, Teorija in praksa, let. 40,1/2003, str. 17 – 36.

Kirn, A. (1998). Narava in morala. Človek narave nikar. Okolje, št. 3-4, str. 12 – 16.

Kirn, A. (2004). Narava–družba-ekološka zavest. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

Kirn, A.(2006). Meje rasti, ocena tisočletja, indeks okoljske trajnosti in indeks okoljske uspešnosti. Teorija in praksa, 5-6/2006, Ljubljana.

Poročilo o oceni ekosistemov tisočletja:
http://www.millenniumassessment.org/documents/document.356.aspx.pdf

Nives Ličen

Učenje za spremembe v trajnostno naravnani skupnosti

Pri razlagah o trajnostnem razvoju pogosto srečamo dve ožji pojmovanji. Pri prebiranju različnih tekstov se zdi, da gre za abstraktno opredeljevanje harmoničnega razvoja. Trajnostni razvoj pa ni zgolj abstraktna ideja, ampak naj bi tudi usmerjal proces spreminjanja, zato vključuje kritičen premislek o dosedanjem razvoju.

Včasih se tudi zdi, da je trajnostni razvoj povezan predvsem s čuvanjem okolja, naravnih virov, z ekologijo. Toda tako pojmovanje je omejeno, saj se trajnostni razvoj nanaša tudi na razvijanje novih socialnih in ekonomskih modelov.

Zamisel o trajnostnem razvoju je bila predstavljena v začetku 70-ih let prejšnjega stoletja, v 80-ih letih se je zamisel razširila. Pomembno vlogo je imelo delo Svetovne komisije za okolje in razvoj, ki ji je predsedovala norveška zdravnica in političarka Gro Harlem Brundtland. Omenjena komisija je pripravila opredelitev trajnostnega razvoja, ki se še vedno najpogosteje uporablja. Trajnostni razvoj razumemo kot razvoj, ki upošteva gospodarske, družbene in okoljske vidike ter omogoča zadovoljevanje potreb sodobnih generacij ljudi, ne da bi ti pri tem onemogočali razvoj naslednjih generacij. Industrijski način razmišljanja, ki prevladuje v dobi moderne, se izogiba medgeneracijski pravičnosti, pa ne zaradi brezbrižnosti, temveč zato ker vlada optimistično prepričanje, da bo razvoj prinesel vedno nove možnosti, ki bodo naslednjim generacijam odpirale nove potrebe in tudi nove načine zadovoljevanja potreb.

Trajnostni razvoj je povezan tako s trajnostno rabo naravnih virov kot tudi s trajnostno naravnano kulturo. Sedanje generacije ohranjajo oziroma naj bi ohranjale ekosisteme, naravne vire pa uporabljajo oziroma naj bi uporabljale tako, da zanje ne bi prikrajšale prihodnjih generacij. Za trajnostno naravnano kulturo so značilni demokratični odnosi, odgovornost do sebe, do drugih in okolja, pravičnost in nenasilje ter spoštovanje in sprejemanje različnosti.

Koncept trajnostnega razvoja se **zoperstavlja tradicionalni opredelitvi razvoja**, ki pojmuje razvoj kot nenehno kvantitativno, materialno rast, interpretirano z ekonomskimi kazalniki. Ob spremljanju bogastva zanemarijo ekosisteme in medsebojno povezanost med sistemi. Materialna produkcija (ki jo lahko monetarizirajo) je prikazana kot najboljši kazalnik za dobro življenje. Vse več raziskav kaže, da to ne drži. Vedno več je ljudi, ki uveljavljajo stališče, da razvoj, ki škoduje nam samim in okolju, ni več razvoj. Vsaka rast ni nujno nosilka razvoja. Pri bogatenju bi morali biti pozorni na vse stroške – tiste, ki povzročajo škodo v okolju, in tiste, ki so povezani s socialnimi problemi.

Kulturna in socialna komponenta trajnostnega razvoja se kažeta kot zelo kompleksni, ker je potrebno razvijati nove vrednote. Izobraževanje za trajnostni razvoj je povezano z vzgojo vrednot in spreminjanjem navad ljudi, kar v dobi, ko veliko ljudi zahteva svoje pravice brez obveznosti in pričakuje hiter uspeh brez napora ..., predstavlja zapleten proces.

Miselnost, ki še vedno prevladuje, je povzročila vojne za surovine, naftno krizo, vojno za vodo, na kar opozarjajo avtorji v 80-ih in 90-ih letih prejšnjega stoletja (npr. Rifkin, 2000, 2002). Razvija se kultura novega kapitalizma (prim. Senett, 2008), ki je t. i. socialnemu kapitalu naklonjena samo tedaj, ko ta prispeva k naraščanju finančnega kapitala in obvladovanju trgov. Problemov, ki so nastali zaradi profita kot poglavitne vrednote, ne moremo rešiti z enakimi miselnimi sistemi in vrednotami,

zaradi katerih so se ti problemi pravzaprav pojavili. Zato sta pomembna vzgoja in izobraževanje, ki spodbujata razvoj kritične refleksije, prelamljanje z obstoječimi vzorci mišljenja in vzorci pripisovanja pomena pojavom ter iskanje novih miselnih okvirov. Učljivost pomeni, da človek zmore izstopiti iz »konceptualnih ječ«, ki onemogočajo razvoj ustvarjalnih misli. Danilo Dolci je tako stanje poimenoval »inkapsulirani um«, ki ne opazi, kako se vse spreminja v tržno blago – »Vse je naprodaj!«

Skrajni individualizem je postal prevladujoča ideologija v bogatih deželah v 80-ih in 90-ih letih prejšnjega stoletja. Slavil je mit posameznika in domnevno učinkovitost tekmovanja vseh z vsemi. Najpomembnejši je bil posameznikov uspeh v lastni karieri, v osvajanju kapitala in trga.

Podobno kot ob različnih zgodovinskih prelomnicah smo se sedaj znašli pred tem, da si oblikujemo nov nabor vrednot. Nakazuje se nov niz t. i. postmaterialističnih vrednot, ki nastaja kot proces odmika od prejšnjega ekspanzionizma. Razvijajo se tudi novi pristopi pri interpretaciji učenja. Naslonimo se na naslednje modele učenja – transformativnega (npr. Mezirow, Kegan), socialnega (Illeris), ekspanzivnega (Engeström) in biografskega učenja (Alheit, West, Demetrio).

Izobraževanje

Bistveno vlogo pri razvoju trajnostnega mišljenja in delovanja imata vzgoja in izobraževanje. Razvijajo se različne paradigme – med njimi npr. ekološka pismenost, ki se povezuje tudi z deli Fritjofa Capra (prim. Bahor, 2009) –, globalno izobraževanje/učenje, izobraževanje za razvoj; elemente najdemo v radikalnem izobraževanju in konceptih socialne ekologije … Paradigme se razlikujejo, a večinoma poudarjajo, da naj izobraževanje ne posrka ljudi v stare strukture mišljenja, saj te ohranjajo tako načine vrednotenja kot tudi razmerja med ljudmi, kjer so posamezne skupine vedno na robu, druge pa krožijo v hierarhični orbiti. Poudarke lahko zasledimo na refleksivnosti, kritičnosti, razvoju vrednot (solidarnost, inkluzivnost, sodelovanje), odpravljanju revščine, medkulturnem dialogu …

V sistemih formalnega izobraževanja je bilo narejenih že veliko korakov za uvajanje vsebin o trajnostnem razvoju v programe izobraževanja (prim. Sedmak, 2009, Lukman, 2009, Javrh, 2009), manj je bilo storjenega na področju izobraževanja odraslih, kjer sicer zasledimo zanimive inovacije, npr. energetsko učno pot, svetovalne mreže za učinkovito rabo energije , Temeljno usposabljanje za trajnostni razvoj, ki pa jih bi bilo treba še razširiti.

Izobraževanje in učenje za trajnostni razvoj pri odraslih

Izobraževanje in učenje se v skupini odraslih razvijata ob treh, med seboj prepletenih poglavitnih ciljih (niso navedeni po pomembnosti).

Prvi cilj je motivirati ljudi za spremembe mišljenja in vedênja. Poudarek je na refleksiji in transformativnem učenju. Drugi cilj je spodbujati razvoj vrednot, ki vodijo v nov življenjski slog. Učenje za trajnostni razvoj naj bi se odražalo v vsakdanjem življenju. Tretji cilj je informirati. To pomeni vsem omogočiti dostop do vedenja, razumevanja okolja, navad ljudi. Vsi ljudje naj bi imeli možnost za izobraževanje (spoznavanje) o pomenu trajnostnega razvoja, navadah in kompetencah, potrebnih za trajnostno gospodarstvo, kulturo, odnos do okolja.

V izobraževalne programe uvajamo nove vsebine na različne stopnje izobraževanja (formalni programi) in v neformalne programe (študijski krožki, svetovalne službe …) ter oblikujemo okolje za priložnostno učenje (mediji). Mogoče smo še premalo pozorni na programe, ki bi pri ljudeh spodbudili delovalnost (*agency*), saj vedênje v vsakdanjem življenju ne temelji le na t. i. znanstvenem vedenju, temveč na prepričanjih in moralnih ter estetskih vrednotah o tem, kaj je lepo, kaj je prav … (prim. Callenbach v Bahor, 2009). Prav tako je v programih morda premalo t. i. narativnega vedenja.

Razvijanje novih metod izobraževanja

Pri razvijanju kritičnega mišljenja, novih stališč, polemike s sedanjimi nabori vrednot uporabljamo različne metode. V priročnikih, namenjenih učiteljem, opazimo predvsem metode, ki slonijo na raziskovalnem in transformativnem učenju.

Pri spreminjanju navad se kot učinkovita metoda kaže delo v skupinah. Znane so Lewinove raziskave (Lewin v Kidd, 1965), ki je že med drugo svetovno vojno raziskoval spreminjanje navad pri pripravi hrane. Raziskovalce je zanimalo, kako se ženske (to je čas druge svetovne vojne!) naučijo pripraviti hrano in kako bi lahko njihove navade spremenili. Pri njihovem projektu je bilo najbolj pomembno ženske seznaniti z dejstvi o prehrani in vplivati na to, da bi namesto hrane tipa A raje posegale po hrani tipa B (hrana z več vitamini). Za poučevanje so izbrali dve metodi. Prva metoda je vključevala predavanja izvrstnih strokovnjakov, v okviru druge metode pa so ženske seznanili z istimi podatki, le da so to storili s pomočjo diskusije v skupini. Po zaključku so izvedli evalvacijo znanja (testiranje) in ugotovili, da glede pomnjenja podatkov med skupinama ni bilo bistvenih razlik. Čez nekaj mesecev so evalvacijo izvedli ponovno. Tokrat žensk niso spraševali po podatkih, temveč po tem, kako je izobraževanje vplivalo na spremembe v njihovi praksi. Ali sedaj v večji meri pripravljajo hrano tipa B? Ugotovili so, da so ženske, ki so se učile v manjših skupinah, prakso spremenile v večji meri kot ženske, ki so predavanjem sledile v veliki skupini. Raziskovalci so to pojasnili z vplivom stališč na vedenje. V malih skupinah se stališča razvijajo zaradi skupinske dinamike in medsebojnega povezovanja. Rezultati kažejo na to, da se člani s skupino identificirajo. Za ženske so majhne skupine postale »naša skupina«, medtem ko so predavanja doživljale kot akademska srečanja.

Pri učenju za spremembe poudarjamo oblikovanje pomenov, zato je poleg prenosa informacij treba upoštevati tudi pozornost, ki jo usmerimo na spreminjanje zornega kota, spreminjanje referenčnega okvira.

Za take vrste učenja so primerne različne strategije. Večinoma srečamo naslednje: učenje ob problemih, projektno učenje, učenje »in situ« (*situated learning*) in raziskovanje vsakdanjih praks, akcijsko učenje in akcijsko raziskovanje ter sodelovalno učenje, učeče se skupnosti, medgeneracijsko učenje. Pri novih strategijah uporabljamo tudi nova orodja, povezana predvsem z e-tehnologijami.

Učeča se skupnost in trajnostno naravnana skupnost

Trajnostni razvoj temelji na sprejemanju drugačnosti in oblikovanju pogojev za »socialno konstruktivno akcijo« (Oznako smo povzeli po Pirjevcu.). Gre za to, da skupnost gradimo. Če si za cilj postavimo zgolj spreminjanje skupnosti, se lahko dejavnosti hitro spremenijo v prevlado, podrejanje in tudi prilaščanje. »Socialno konstruktivna akcija« pa pomeni, da člani delovne skupine ali lokalne skupine skupnost gradijo ob sprejemanju različnosti. Zato je pomembno usposabljanje za sodelovanje – tudi medkulturno sodelovanje. V lokalnem okolju so projekti, ki razvijajo trajnostno naravnane soseske, zasnovani tako, da upoštevajo vse ljudi in vse skupine ljudi, ki tam živijo.

Učenje in izobraževanje za trajnostno naravnane regije in skupnosti se povezujeta s petimi akcijskimi področji, ki jih povzemamo po različnih avtorjih (Nozick, 1999, Rifkin, 2002, Blewit, 2006) in tudi spoznanjih Andragoških poletnih šol o izobraževanju in lokalnem razvoju, ki so potekale v Ajdovščini od 1995 do 2003.

Prvo področje je povečevanje lokalnega gospodarstva z namenom razviti in imeti samozadostno regijo. Drugo področje se nanaša na nadzorovanje lokalnih virov. Lokalna skupnost naj nadzoruje svoje lokalne vire (npr. zemlja, voda) in razvija lokalne zadruge, združenja, ki za vire skrbijo. Tretje področje predstavlja ekološko področje, in sicer predvsem pri pridelavi hrane in uporabi obnovljivih virov. Četrto področje je opredeljeno z medsebojnimi odnosi in potrebami posameznikov na področju

zdravja, varnosti, razvoja identitete, občutka pripadnosti ter povezanosti z lokalnim okoljem. Peto področje se nanaša na graditev kulture skupnosti, ki povezuje različne generacije oziroma ljudi tudi skozi čas.

Kaj to pomeni za učenje v lokalnem okolju?

Če naj razvijamo trajnostno naravnane soseske in lokalne skupnosti, potrebujemo izobraževanje na vseh temeljnih področjih, npr.: kako graditi bivališča, kako vzgajati otroke, pridelovati in pripravljati hrano, kako oblikovati alternativne skupnosti, ki odgovarjajo na izzive socialne deprivacije, revščine, nasilja … Vsebine segajo na vsa temeljna življenjska področja. Z zornega kota učenja in izobraževanja moramo oblikovati regijo oziroma skupnost, ki se nenehno uči. To ne pomeni, da vzpostavljamo odnos nezaupanja in nadzorovanja ljudi, temveč ravno nasprotno. Ker se ljudje zmorejo odločati sami, moramo razvijati »refleksivne organizacije«, kjer vse skupine prebivalcev negujejo refleksijo do ustaljenih rutin vsakdanjega življenja in medsebojnih odnosov.

V nadaljevanju bomo poskusili nanizati nekatere dejavnike, ki vplivajo na oblikovanje skupnosti, ki neguje učenje za spremembe.

Pomembno je raznoliko izobraževanje v okolju, kjer ljudje živijo in rešujejo svoje probleme. Učenje se oblikuje na podlagi realnih problemov. Kaže se potreba po različnih vsebinah izobraževanja, ki v preteklih andragoških programih niso bile dovolj poudarjene. Razumevanje ekoloških problemov je povezano z naravoslovnim in tehničnim znanjem, ki ga ljudje torej potrebujejo, da bi lahko razumeli in se odločali. Neformalno izobraževanje odraslih je doslej bolj kot naravoslovno vedenje poudarjalo različne vsebine na področju socialnih veščin, sodelovanja pri upravljanju, pismenosti.

Okolje, zdravje, hrana, gospodarjenje, odnosi – vse to zadeva vse prebivalce in ne zgolj izbranih skupin, zato je potrebno tudi z izobraževanjem razvijati možnosti za opolnomočenje različnih skupin prebivalstva. Ker »vsaka akcija šteje«, vzpostavimo take okoliščine in pogoje za delovanje, da lahko ljudje s svojim sodelovanjem tudi res kaj spremenijo.

Učenje lahko sledi primerom dobrih praks, zato v različnih društvih in združenjih zbirajo primere dobre prakse, ki so nastali bodisi v lokalnem okolju ali v drugih skupnostih. V skupnosti se dogovorijo, kdo bo koordinator zbiranja dobrih praks. Ob takih nalogah lahko ljudske univerze in druge izobraževalne ustanove razvijejo nova področja delovanja, ki se povežejo z učenjem v vsakdanjem življenju.

Razvojno in raziskovalno delo naj se povežeta s prakso, kar pomeni, da ni dovolj, če pripravimo načrte, projekte, ki jih nihče ne uresničuje. Povezovanje z univerzami in inštituti je zato potrebno. Tudi univerze imajo lahko večjo vlogo pri trajnostnem regionalnem razvoju.

Faze načrtovanja, uresničevanja in upravljanja s projekti bi morali povezati v celovit sistem in projektom omogočiti njihovo nadaljevanje, če je bilo ugotovljeno, da so trajnostno učinkoviti. Nevarnost obstaja, da nastane veliko projektov, ki jih med seboj ne povežemo. Tako ostanejo izkušnje in znanja znotraj ozkega okolja, namesto da bi jih združili v nove modele. Potrebovali bi sistematično raziskovanje prakse in oblikovanje modelov. Kot primere si lahko zamislimo oblikovanje trajnostnega turizma v lokalnih okoljih, ravnanja z odpadki, preskrbe s hrano, ohranjanja kulturnih običajev, oblikovanje zaščitenih okolij/parkov.

Razvijati moramo oblike izobraževanja, ki so se izkazale kot najbolj učinkovite, npr.:

- družinsko učenje (prim. *Green Family learning project*),
- medgeneracijsko učenje (starejši so še živeli tako, da so npr. odpadke »reciklirali«, gojili vrtove … to so izkušnje, ki jih danes mlajši nimajo),

- lokalni projekti (reševati lokalne probleme, v katere so vpeti prebivalci, povezovanje različnih društev, skupin …).

Za trajnostno naravnano skupnost je pomembno učenje v vsakdanjem življenju, tj. učenje in spreminjanje navad na mikroravni (vsakdanja poraba, vsakdanji nakupi, vsakdanje navade, vsakdanja pričakovanja …). Ta vrsta učenja se bo odvijala doma, na delovnem mestu, z izbiro prevoznih sredstev na cestah oz. z izbiro železnice, s pomočjo svetovnega spleta in z obdelovanjem vrta, na potovanjih in pri športu … Tako nastajajo novi izzivi za razvijanje izobraževalnih možnosti.

V sodobnosti se kot izziv kaže učenje za spremembe. Najprej za sprejemanje nenehnega spreminjanja, nato za sodelovanje in »upravljanje« sprememb. Ljudje potrebujemo zmožnosti za soočanje z negotovostjo in odzivanje na kompleksnost. Nimamo namreč niti zanesljivega znanja, s katerim bi (lahko) predvidevali, kam se bo razvoj usmeril, niti dovolj znanja, s katerim bi v sedanje sisteme zanesljivo uvajali intervencije. Kaže se torej potreba po negovanju ustvarjalnosti in razvijanju učenja za ustvarjalne pristope k problemom, hkrati pa tudi negovanje dvoma in previdnosti pri odločanju.

Literatura, viri

Anko, B., Bogataj, N., Mastnak, M. (2009). Berilo o trajnosti. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Blewitt, J. (2006). The Ecology of Learning. Sustainability, Lifelong learning and Everyday Life. London: Earthscan.

Bahor, M. (2009). Ekološka pismenost. V : Gaber, S., Sardoš, M.,Strel, J., Lukšič, A. (ur.) Za manj negotovosti: aktivno državljanstvo, zdrav življenjski slog, varovanje okolja. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 277-290.

Javrh, P. (2009). Paradigma, ki bo spremenila tudi izobraževanje odraslih. Andragoška spoznanja, 15, 1, str. 44-55.

Kidd, R. (1965). How Adults Learn. New York: Association Press.

Lukman, R. (2009). Trajnostni razvoj v visokem šolstvu: Učinkovita in okoljsko odgovorna univerza. Doktorska disertacija. Maribor: Univerza v Mariboru, Fakulteta za kemijo in kemijsko tehnologijo.

Mreža energetsko svetovalnih pisarn. http://gcs.gi-zrmk.si/svetovanje (10.2.2011)

Nacionalan energetska pot Slovenije. http://nep.vitra.si/?nid=30 (10.2.2011)

Rifkin, J. (2000). L'era dell'accesso. La rivoluzione della new economy. Milano: Mondadori.

Sennett, R. (2008). Kultura novega kapitalizma. Ljubljana: založba /*cf.

Sedmak, S. (ur.) (2009). Danes za jutri: razmišljanja o vzgoji in izobraževanju za trajnostni razvoj. Koper: Fakulteta za management. (www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/978-961-266-061-1.pdf , dostop 10. 12. 2010).

Temeljno usposabljanje za trajnostni razvoj. http://arhiv.acs.si/programi/Usposabljanje_za_trajnostni_razvoj.pdf (26.2.2011)

Ivana Žolger

Nekaj vprašanj s področja vzgoje in izobraževanja za odgovorno in učinkovito rabo energije

Potreba po izobraževanju in vzgoji mladih ter tudi starejših za učinkovito rabo energije in poznavanje obnovljivih virov energije se je pojavila v zadnjem desetletju, ko je razvoj pripeljal do neslutenih možnosti porabe in izrazitega stopnjevanja nepotešenega potrošniškega krika na našem planetu.

Zgodba o spremembah, ki jih človek ustvarja v družbi, ima tudi velike posledice na okolje, ki se kažejo kot človekovo nepremišljeno delovanje v okolju. Nizke cene energentov v preteklosti in intenzivna rast tehnologij, ki porabljajo energijo, so pripeljale do stanja, v katerem se trenutno nahajamo. *Varčujmo z energijo* je sodobni moto, ki ga dandanes srečamo na vsakem koraku.

Zakaj varčevati z energijo? Zakaj postati energetsko učinkovita družba?
Vprašanji zahtevata odgovor, s katerim se pri svojem vsakodnevnem delu vsi srečujemo in ga torej dobro poznamo. V nadaljevanju nizamo še nekaj vprašanj, s katerimi želimo spodbuditi kritičen razmislek in nadaljnje raziskovanje. Ob koncu navajamo tudi nabor virov, ki so lahko uporabni pri kritični presoji.

Kako otroke, mlade, odrasle in starejše motivirati, naučiti ter opremiti z veščinami ukrepanja? Kako pri tem uporabiti strategije, ki delujejo prek čustvovanja in prek čutil: oči, ušesa, usta, gibanje? Kako uresničevati želje in delovati tako, da ljudi privedemo do aktivnosti, ki jim bo pripomogla k zavestnemu spoznanju vzrokov in posledic lastnega ravnanja, ko energijo porabljajo učinkovito oz. neučinkovito? Kako pri tem vključiti tudi srce in pomagati posamezniku ponotranjiti učne vsebine, da jih lahko uspešno živi?

Eden od pomembnih dejavnikov za spremembe je prepričanje tistih, ki so v vlogi učiteljev, mentorjev. Če želimo posameznike o vsebinah učinkovito naučiti, s čimer dosežemo spremembe na področju varčnega ravnanja z energijo, moramo biti najprej sami prepričani v pomembnost vsebin. Varčevanje z energijo ali, bolje rečeno, njena smotrna raba, se začne v naših glavah. Začne se z našim osveščanjem, da energija sama po sebi ni dana v neomejenih količinah. Njena proizvodnja poleg vseh stroškov zahteva tudi številne ekološke žrtve. Guštin (1999) zapiše, da se moramo zavedati, da premišljena raba energije ne vpliva samo na naš družinski proračun, temveč njen vpliv sega prek predpražnika na celotno gospodarstvo in okolje v naši državi, če ne tudi širše.

Država, Evropska unija, naše znanje, vedenje, izkušnje, strokovna suverenost se zdijo samo ORODJA za delovanje v okolju. Država poskrbi za mnoga orodja, ki jih posamezniki in skupine lahko uporabijo ali ne. Ko uporabljamo vire za učinkovito izkoriščanje in uporabo možnosti, ki jih imamo v našem okolju na voljo, so na področju učinkovite rabe energije in obnovljivih virov na državnem nivoju na Ministrstvu za gospodarstvo na razpolago različni mehanizmi spodbujanja, in sicer so to t. i. *URE* (učinkovite rabe energije) in *OVE* (obnovljivi viri energije). Ponujajo se možnosti za povečanje informiranosti, ozaveščenosti in usposobljenosti porabnikov energije in drugih ciljnih skupin. Prav tako spodbujamo promocijo energetskih tehnologij in postopkov. Država subvencionira energetske preglede in študije izvedljivosti investicij, demonstracijske in vzorčne projekte ter daje različne finančne spodbude (krediti, sofinanciranje na EKO skladu j. s.).

S pomočjo publikacij (*Varčujmo z energijo* in *Vzemite manj. Imejte več*) imajo ljudje možnosti pridobiti si informacije in oblikovati znanje, s katerim naj bi spreminjali navade.

S pomočjo mnogih projektov so nastali priročniki, ki jih lahko uporabimo v različnih okoljih. Na področju učinkovite rabe energije lahko z *Energijsko dieto*, ki je nastala v projektu za mlade (Fokus), začnemo z majhnimi koraki za vsak dan. *Energija*, priročnik za pridobivanje znanja v šolah, ki ga je pripravil Slovenski E–forum, osvetljuje osnovne pojme. Na temo učinkovite rabe energije in obnovljivih virov energije so bili zelo uspešno izpeljani tudi projekti v okviru javnega razpisa Ministrstva za okolje in prostor.

Ministrstvo za gospodarstvo je v tem letu pripravilo razpis za ozaveščevalne, promocijske in izobraževalne projekte v zelo širokem okviru izbora izvajalcev. Konkretneje v Sektorju za učinkovito rabo in obnovljive vire energije pripravljamo javni razpis za sofinanciranje ozaveščevalnih, promocijskih in izobraževalnih projektov za učinkovito rabo energije in obnovljive energetske vire v letu 2011. S temi subvencijami želimo za delo dodatno motivirati vse, ki vidijo v tem priložnost. Želimo spodbuditi udejanjanje bogatih idej in razvijati izkušnje pri vzgoji energetsko varčnejšega načina življenja.

Ker imamo na voljo veliko možnosti in informacij, se nam postavlja vprašanje, kako z množico informacij ravnati. Za posameznika je obilica informacij, ki jih lahko nenehno pridobiva, tudi obremenjujoča. Posameznik mora v vsakdanjih življenjskih situacijah znati izbirati informacije in iz njih sestaviti tako obliko, ki ga pripelje do želenih rezultatov oziroma ciljev. Ker nam je zelo dobro poznano dejstvo, da z manj lahko dosežemo več, se sprašujemo, kako organizirati službe, ki bi posamezniku pomagale pri takem selekcioniranju informacij.

Zanima nas tudi vprašanje uporabe dobrih praks, ki so se oblikovale v drugih okoljih. Za spreminjanje vzorcev vedênja na področju porabe energije lahko s pridom uporabljamo že potrjene dobre prakse, ki jih najdemo povsod po svetu in tako dosežemo načrtovane cilje.

Evropska komisija je v zadnjih nekaj letih pripravila sveženj energetskih dokumentov *Energija za spreminjajoči SVET*, ki ponujajo konkretne rešitve za doseganje ciljev glede zmanjšanja porabe energije in uvajanja energetsko stabilnejših tehnologij, ki jih že vsi vsakodnevno bolj ali manj uporabljamo.

S tem prispevkom vas želim spodbuditi k razmišljanju in iskanju odgovorov na vprašanji: »Ali sem dovolj učinkovit/a? Ali lahko postanem učinkovitejši/a?

Če da, kako lahko to dosežem?«

Naj vas vprašanji in odgovora v obliki:
Zakaj?–Zato!
Kako?–Tako!
nagovorijo k radoživemu iskanju informacij, znanj in možnosti za spremembe. Pri raziskovanju polja energetske učinkovitosti vam želim prave, uspešne, zadovoljne poti, ki vodijo v povezovanje in skupno sporočanje ter prepričanje, ki ga kot posamezniki lahko prenesemo drug na drugega. Potreba po skupnem delovanju naj bo vodilo sodelovanja, ciljnega ukrepanja in odgovornosti za našo prihodnost. Čeprav sem zapisala, da se varčevanje z energijo začne v naših glavah, pa učinkovita raba energije ni samo stvar prepričanja ali prepričevanja, ampak je tudi delovanje, ki ima za posledico koristi za vse nas ter naše zanamce.

Sam(a) lahko naredim malo,
skupaj lahko naredimo skoraj vse …
kadar sledimo istemu cilju.

Literatura in viri

Bilten Učinkovito z energijo 1996-2011.

Blejec, M., Žnider-Dečman, G. (2008). Koledar prof. Gamsa o podnebnih spremembah: Priročnik za učitelje. Brezovica pri Ljubljani: Osnovna šola.

Brankovič, U. (ur.) (2008). Na poti k energetsko trajnostni regiji. Kranj: CTRP.

Burja, A. (2006). Imate moč. Pokažite še modrost. Ljubljana: Ministrstvo za okolje in prostor.

Guštin, A. (1999). Varčujmo z energijo. Ljubljana: Ministrstvo za gospodarske dejavnosti.

Intelligent Energy Europe (2007). Conference book– Enegy Education. Ljubljana: FEEDU projekt partners, e-forum.

Intelligent Energy Europe (2010). Renewable energy in Europe. London, Washington: EREC.

Kajfež Bogataj, L. (2008). Kaj nam prinašajo podnebne spremembe? Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Lynas, M. (2008). Šest stopinj. Ljubljana: Modrijan.

Medved, S. (2009). Energija in okolje. Ljubljana: Univerza v Ljubljani: Zdravstvena fakulteta.

Monbiot, G. (2010). Vroče: kako ustaviti pregrevanje planeta. Ljubljana: Modrijan.

Okoljska vzgoja. (2002). Učbenik za izbirni predmet v 7., 8. in 9. razredu devetletne osnovne šole: učbenik za okoljsko vzgojo kot medpredmetno področje v osnovni šoli. Maribor: Obzorja.

Sam, A. (ur.) (2009). Zemlja ima srce. Ljubljana: Jasa.

Vzemite manj. Imejte več. Zbirka namigov za neškodljivo življenje http://www.mop.gov.si/fileadmin/mop.gov.si/pageuploads/publikacije/drugo/vzemite_manj_imejte_vec.pdf (z dne 9. februar 2011)

http://www.mg.gov.si/si/delovna_podrocja/energetika/sektor_za_ucinkovito_rabo_in_obnovljive_vire_energije/

http://ec.europa.eu/energy/intelligent/

http://ec.europa.eu/energy/intelligent/library/index_en.htm

Ana Tomšič

Mednarodno prostovoljstvo

Preko priložnosti za izkustveno učenje do uresničevanja trajnostnega razvoja

V luči evropskega leta prostovoljstva (2011) želim nekaj besed nameniti mednarodnemu prostovoljstvu, ki predstavlja le majhen izsek iz celotne prostovoljne pomoči slovenskih državljanov, a verjamem, da zaradi tega prispevek prostovoljcev ni nič manj zgovoren. V članku se sprašujem, **v kakšnem odnosu sta praktična izkušnja mednarodnega prostovoljnega dela ter holistični koncept trajnostnega razvoja**. Obravnavani področji se srečujeta na področju neformalnega in izkustvenega učenja, ki predstavlja enega od možnih načinov uspešnega uresničevanja njunih vrednot in načel.

Čeprav v besedilu bolj izpostavim prednosti izkušenj mednarodnega prostovoljstva za posameznika, se zavedam medsebojne prepletenosti vseh vključenih akterjev in dejstva, da mednarodno prostovoljstvo predstavlja pomemben in neposreden prispevek tudi za prejemnike pomoči, gostiteljsko in pošiljajočo organizacijo, lokalno skupnost in širšo družbo.

Zavedam se, da lahko učinke mednarodnega prostovoljnega dela razlagam pretirano pozitivno, kar bi imelo za posledico utopičen in idealen pogled nanj. Kljub temu menim, da lahko povezujemo prostovoljno delo z učenjem. Ker so prostovoljci aktivni, angažirani in si želijo novih izkušenj in novih poznanstev, so v osnovi pripravljeni za pomoč in delovanje in posredno tudi za učenje. Delors (1996, str. 46) v UNESCO-vi publikaciji *Učenje: skriti zaklad* povzame priporočila in smernice Komisije Evropske unije ter napiše, da bi si »svet moral ob sprejemanju naših duhovnih in kulturnih razlik prizadevati za čim boljše medsebojno razumevanje, čim večjo odgovornost in večjo solidarnost – to je utopija, ki naj nas vodi. Pri izpolnitvi te univerzalne naloge je vloga vzgoje in izobraževanja /…/ natančno določena: pomagati pri razumevanju sveta in drugih«. Naj nas utopična ideja Delorsa in izhodiščna misel o pozitivni vlogi prostovoljstva vodi skozi prispevek.

Mednarodno prostovoljno delo …

Vsako prostovoljstvo je nekaj izrednega in predstavlja dodano vrednost družbi. Če je prostovoljno delo pravilno zastavljeno in organizacije delujejo v dobro vseh oz. po načelih trajnostnega razvoja in medkulturnega dialoga, potem je takšno delo koristno. Z ekonomskega vidika družba na račun prostovoljnega dela precej prihrani, poleg tega prostovoljci poskrbijo, da so nekatere stvari v družbi oz. skupnosti kolikor toliko urejene.

Mednarodno prostovoljno delo vključuje aktivnosti, ki jih po načelu prostovoljne udeležbe in brez pričakovanja materialnih koristi zase posameznik v dobro drugih opravlja v tujem okolju, kjer s svojim delom uresničuje namen mednarodnega prostovoljstva. Mednarodno prostovoljno delo je prispevek in doprinos družbi, in sicer primarno na lokalni, posredno pa tudi na globalni ravni. Hkrati se v mednarodnem prostovoljnem delu kaže pripravljenost za medkulturni dialog (Tomšič, 2010) . Takšna opredelitev mednarodnega prostovoljnega dela je dovolj široka, da zajame pestrost in raznolikost programov, ciljev, načinov izvedbe in financiranja ter organizacij, ki mednarodno prostovoljno delo ponujajo končnim uporabnikom.

Programi mednarodnega prostovoljstva in izkušnje posameznikov se med seboj razlikujejo glede na dolžino trajanja in kraj delovanja, vrste dela, profila prostovoljcev, vključevanja v različne programe,

raznolikosti organizacij, njihovih ciljev in načinov dela ter načina (so)financiranja. Zaradi tolikšne raznolikosti med izkušnjami mednarodnega prostovoljstva menim, da je vsaka izkušnja edinstvena. Smiselno se je vprašati, ali obstajajo skupni elementi, značilni za vse izkušnje mednarodnega prostovoljstva. Izhodišče za odgovor črpam iz opravljene kvalitativne raziskave (Tomšič, 2010), kjer ugotovim, da je za vse izkušnje mednarodnega prostovoljstva značilna specifičnost ter neformalno učenje vseh vključenih.

… v luči priložnosti za izkustveno učenje

Prostovoljstvo se odvija v specifičnem okolju, ki je pogoj za uspešno uresničevanje idej vseh vključenih akterjev in omogoča intenzivno izkušnjo učenja. Z neformalno učno-vzgojno izkušnjo, ki bi jo lahko poimenovali kot izkustveno učenje, se udeleženci osebnostno oblikujejo ter prevzemajo aktivno in pozitivno vlogo v skupnosti in družbi.

Mednarodno prostovoljstvo večinoma prispeva k razvoju posameznikove osebne integritete, kar se kaže v (bolj) pozitivni samopodobi in povečevanju samozavesti, večji samostojnosti, odločnosti in prevzemanju odgovornosti, v širjenju socialnega in kulturnega kapitala, v razvijanju iznajdljivosti in lastnih sposobnosti, v oblikovanju osebnih vrednot in spreminjanju osebnih stališč ter navad, v razvoju kritičnega mišljenja in presoje, v zavedanju lastnih korenin, v spoštovanju drugega in lažjem sprejemanju drugačnosti, v zmožnosti solidarnega delovanja in večji strpnosti, prilagodljivosti ter potrpežljivosti

Pomemben vir izkustvenega učenja na prostovoljstvu v tujini je vzajemno sodelovanje več akterjev, saj je pri delovanju v skupnosti in skupinsko delo pomemben odnos medsebojnega razumevanja, usklajevanja in prilagajanja ter zmožnost (konstruktivnega) dialoga. Pri prostovoljstvu večkrat pride do izkušnje medgeneracijskega sodelovanja, kar še dodatno pripomore k razsežnosti posameznikovih izkušenj.

Nadalje prostovoljno delo v tujini predstavlja pomembno izkušnjo dela, s katero si prostovoljci širijo paleto svojih znanj, veščin in kompetenc (npr. znanje jezika, veščina komuniciranja, veščina organizacije, vodenja in koordiniranja) ter s tem povečujejo možnosti za pridobitev zaposlitve.

Tudi na prvi pogled negativni pripetljaji so lahko pomemben vir učenja. Prostovoljcem in sodelujočim rast in razvoj omogočajo različne konfliktne situacije in nepričakovani zapleti. V ospredje želim postaviti medkulturne razlike, ki so nujni del vsake medkulturne izmenjave. Vsi akterji mednarodnega prostovoljstva se veliko naučijo ne le zaradi kulturne drugačnosti in razlik, temveč tudi zaradi skoraj neizogibnih konfliktnih okoliščin. Vzajemnost in medsebojno sodelovanje z obeh strani zahteva medkulturno učenje, prilagajanje in spoštovanje korenin drug drugega.

Izkušnja mednarodnega prostovoljstva je pomemben vir učenja prostovoljcev in predstavlja eno bolj pomembnih pozitivnih posledic. Kljub zgovornemu dejstvu o njegovi koristni vrednosti pa se moramo zavedati, da so izkušnje prostovoljcev zaradi specifičnosti tega pojava raznolike in različno intenzivne. Poleg tega se prostovoljci tudi različno intenzivno zavedajo vrednosti svoje izkušnje. Glede na ugotovitve raziskave (Tomšič, 2010) velja, da so izkušnje prostovoljstva v tujini bolj intenzivne in močneje vplivajo na prostovoljce, če so srednje- ali dolgoročne po trajanju ter če potekajo v t.i. državah manj razvitega sveta.

… v luči koncepta trajnostnega razvoja

Koncept trajnostnega razvoja in mednarodno prostovoljno delo sta vsak zase svojevrstno področje, a se medsebojno močno prepletata. Prostovoljstvo po eni strani predstavlja ožjo sfero kot eno od področij, kjer se udejanja koncept trajnostnega razvoja. Z drugega zornega kota pa lahko

prostovoljstvo vidimo kot širšo sfero, ki s svojimi učinki sama zase pomembno prispeva k dobrobiti in razvoju družbe.

Lastnosti in opredelitev mednarodnega prostovoljstva se ujemajo z načeli in vrednotami trajnostnega razvoja. Cilj obojega je širjenje dobrega z namenom izboljšanja kakovosti človekovega življenja. Skupen rezultat vidimo v aktivni udeležbi državljanov in osebnem razvoju posameznikov s poudarkom na spreminjanju pogleda na svet in delno tudi njihovega vedenja. Oboje si večinoma želi prispevati k vsesplošnemu medsebojnemu razumevanju, zato spoštujeta in razvijata vrednote kot so spoštovanje človekovih pravic, solidarnost, toleranca, mir, dialog, razumevanje in sprejemanje drugačnosti, osveščanje o okoljskih in kulturnih problemih.

Obravnavanima konceptoma je skupno zavzemanje za medsebojno (medkulturno, medgeneracijsko) sodelovanje, ki je tesno povezano s »tekočim« dialogom. Sodelovanje je najpomembnejši vidik trajnostnega razvoja, saj je trajnostni razvoj prvenstveno dolgoročni program preobrazbe družbe in večje družbene pravičnosti. Prav tako je sodelovanje tudi ena najpomembnejših komponent mednarodnega prostovoljstva v vseh fazah realizacije, saj mora prostovoljec neprestano sodelovati z vsemi vključenimi akterji (s pošiljajočo in gostiteljsko organizacijo ter lokalnim prebivalstvom, v kolikor ima stik z njim). Trajnostni razvoj in učinki prostovoljstva so trajni le, če je delovanje sprejemljivo za vse vpletene.

Koncept trajnostnega razvoja in mednarodno prostovoljstvo se medsebojno prepletata tudi na področju izobraževanja, saj so jima koncepti globalnega učenja, neformalnega in izkustvenega učenja, medkulturnega in medgeneracijskega dialoga, vseživljenjskega učenja ipd. večkrat izhodišče za njuno delovanje v praksi.

Mednarodno prostovoljstvo se kaže kot pomemben vir izkustvenega učenja prostovoljcev in pridobivanja kompetenc za vseživljenjsko učenje. Kaže se kot praktična izkušnja spoznavanja, razvijanja in ohranjanja načel trajnostnega razvoja. Na tem mestu želimo opozoriti na dejstvo, da vse izkušnje mednarodnega prostovoljstva niso vedno pozitivne. Če se ne upošteva potreb lokalnih skupnosti, če delo ne poteka v sodelovanju z lokalnim prebivalstvom in gostiteljsko organizacijo, se prostovoljstvo lahko obrne v napačno smer ter lokalni skupnosti ter njihovim prebivalcem kot prejemnikom pomoči s takšnim početjem predvsem škoduje. V kolikor pošiljajoče in gostiteljske organizacije ter prostovoljno delo v tujini sledijo načelom trajnostnega razvoja, so posledice in učinki vedno pozitivni.

Kako naprej?

Prostovoljstvo je eden temeljnih kamnov civilne družbe, saj oživlja najplemenitejša stremljenja človeštva, kot so prizadevanja za mir, svobodo, priložnost, varnost in pravičnost za vse ljudi. Prispeva k razvoju bolj plemenite in enakopravne družbe še posebej takrat, ko javni organi v državi ne zmorejo v celoti opravljati svojih funkcij. V tem primeru prostovoljno delo postane sooblikovalec družbenega okolja. Namen prostovoljstva in trajnostnega razvoja je s sodelovanjem, ki zajema ves svet, graditi bolj humano in pravično družbo in s tem izboljševati kakovost življenja v družbi.

Czerwińska (2008) vidi vpliv prostovoljstva na mnogih družbenih področjih kot pomemben prispevek za našo družbo. Prostovoljstvo vpliva na razvoj priložnosti za vseživljenjsko učenje, prav tako vpliva tudi na razvoj političnega vpliva mladih, medgeneracijski dialog, aktivno staranje, integracije migrantov, kulturni dialog, varstvo civilne zaščite, humanitarno pomoč, varovanje okolja, upoštevanje človekovih pravic, naraščanje zaposljivosti, promoviranje aktivnega (evropskega) državljanstva, boj z digitalnim razkorakom in podobno. Za vključevanje, promoviranje in pravično

uresničevanje omenjenih elementov v družbi si prizadevajo tudi smernice trajnostnega razvoja, obe področji pa predstavljata pomemben doprinos k skupni družbeni odgovornosti.

Ker so skupna načela, vrednote in učne izkušnje velik presek obravnavanih področij, se sprašujem, v kolikšni meri so prostovoljci, ki odhajajo v tujino, seznanjeni s ključnimi vsebinami trajnostnega razvoja. Predlagam, da bi morale biti te vsebine pomemben del neformalnega usposabljanja za mednarodno prostovoljno delo, vendar se zavedam, da zgolj učenje ni dovolj. Šele izkustvo npr. mednarodnega prostovoljstva pripomore k razumevanju holistično naravnanih in poglobljenih načel trajnostnega razvoja.

Ugotovila sem, da sta mednarodno prostovoljno delo in koncept trajnostnega razvoja medsebojno tesno povezana, saj si med drugim delita nekatere skupne vrednote in načela. Praktično izkušnjo mednarodnega prostovoljnega dela zato označujem kot izjemno priložnost izkustvenega in vseživljenjskega učenja ter kot pomemben vir uresničevanja trajnostnega razvoja. Želim si, da bi se področje mednarodnega prostovoljstva razvijalo v smeri vse večjega upoštevanja načel trajnostnega razvoja v tolikšni meri, da bi to komponento lahko dodali k osnovni opredelitvi mednarodnega prostovoljstva.

Literatura

Czerwińska, K. in Held, M. (2008). CEV General Assembly Conference: Putting Volunteering on the economic map of Europe. Final report. (http://www.cev.be/ data/File/GA_Ljubljana_FINALReport. Complete.pdf, pridobljeno 15. 1. 2010).

Delors, J. (1996). Učenje: skriti zaklad: poročilo Mednarodne komisije o izobraževanju za enaindvajseto stoletje, pripravljeno za UNESCO. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Informacije institucij, organov, uradov in agencij Evropske unije (2010). Sklepi Sveta z dne 19. november 2010 o izobraževanju za trajnostni razvoj (2010/C 327/05). (http://eur-lex.europa.eu/ LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:327:0011:0014:SL:PDF, pridobljeno 15. 1. 2010).

Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje v programu Mladi v akciji. (2009). Ljubljana: Movit NA Mladina.

Ministrstvo za šolstvo in šport (2007). Smernice vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj od predšolske vzgoje do douniverzitetnega izobraževanja. (http://www.mss.gov.si/ fileadmin/mss. gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/trajnostni_razvoj/trajnostni_smernice_VITR.doc, pridobljeno 15. 1. 2010).

Slovenska nacionalna agencija za UNESCO (2009). Izobraževanje za trajnostni razvoj. (http://www. unesco.si/projekti-in-aktivnosti/izobrazevanje-za-trajnostni-razvoj.html, pridobljeno 15. 1. 2010).

Skrb za Zemljo: strategija za življenje po načelu trajnosti.(1993). Gland, Ruše : Aram.

Tomšič, A. (2010). Mednarodno prostovoljno delo kot pomemben vir neformalnega izobraževanja. Diplomsko delo. Ljubljana.

United Nations (1987). Resolutions adopted by the General Assembly. 42/187. Report of the World Commission on Environment and Development. (http://www.un-documents.net/ a42r187.htm, pridobljeno 15. 1. 2010).

United Nations (1987). Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future. (http://www.un-documents.net/wced-ocf.htm, pridobljeno 15. 1. 2010).

VITR, Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj. (http://www.vitr.si/, pridobljeno 15. 1. 2010).

Monika Govekar-Okoliš

Mentorstvo in pomen mentorjeve samoevalvacije

Pomen mentorstva

Dandanes se srečujemo z različnimi vlogami mentorja in različnim mentorstvom. Na splošno bi lahko rekli, da je mentorstvo proces, neke vrste usmerjanje, vodenje mladega oziroma neizkušenega človeka z nasveti in pojasnili. Mentorstvo je vodstvo tudi v smislu izobraževanja in vzgajanja posameznika. O tem, kaj je mentorstvo, obstaja več različnih opredelitev. Avtorji, ki pišejo o mentorjih in mentorstvu, menijo, da je toliko oblik mentorskega dela, kolikor je mentorjev. Konec sedemdesetih let 20. stoletja je Krajnc (1979) opredelila mentorstvo kot posebno obliko vodenja, ki predstavlja dolgotrajnejši proces medsebojnih stikov, povezanih učnih epizod med mentorjem in posameznikom. Mentorstvo je usmerjeno na nek problem, na neko temo. Kasneje, denimo, Daloz (1986) vidi proces mentorstva kot način, ki posameznike spodbuja, da ponovno osmislijo svojo življenjsko in poklicno pot, ki jih bo privedla do intelektualne rasti, sprememb in razvoja.

V devetdesetih letih 20. stoletja mentorstvo podobno opredeljuje Clutterbuck (1994), ki pravi, da je mentorstvo vzajemen odnos med mentorjem in posameznikom. Dobro mentorstvo je tisto, kjer se mentor in posameznik vzajemno spoštujeta, prepoznata lastno potrebo po osebnem razvoju ter imata razvito predstavo, kam hočeta oba iti. Tudi Galbraith in Cohen (1995) omenjata, da je mentorstvo proces, v katerem se združijo mentorjeve in posameznikove pretekle izkušnje ter znanja. Med njima se začne graditi občutek zaupanja in skrbstva drug za drugega. Spoznamo, da je mentorstvo dinamičen in medoseben proces, ki se zgodi znotraj faz, kjer pride do nastajanja izkušnje za mentorja in posameznika. Mentorstvo je tudi intenziven delovni odnos med starejšimi in mlajšimi udeleženci delovne organizacije. Mentor ima v organizaciji izkušnje in moč, da osebno svetuje ter pospešuje posameznikov karierni razvoj (Cohen, 1995).

Pravzaprav nas mentorstvo lahko spremlja bolj ali manj načrtno, lahko pa tudi spontano, nenačrtno, ko se največkrat niti ne zavedamo, da nam je lahko nekdo dober mentor in naš vodja. Mentorji so lahko formalni, tisti, ki svoje mentorstvo opravljajo načrtno tudi po določenih, vnaprej pripravljenih načrtih oz. programih usposabljanja. Formalne mentorske odnose ponavadi ureja organizacija. Nasprotno pa lahko govorimo o neformalnih mentorjih, za katere je značilno, da se neformalni mentorski odnosi razvijajo spontano in brez formalnih načrtov.

Ne glede na to, po katerem avtorju mentorstvo opredeljujemo, lahko izpostavimo, da dobro mentorstvo posamezniku omogoča rast in razvoj na osebnem, profesionalnem ter delovnem področju (Galbraith in Cohen, 1995a). Nekateri avtorji – Marshall, Adams in Cameron (2005) – ugotavljajo, da imajo praktikanti koristi od vključenosti tako v formalne kot neformalne mentorske odnose. Še posebej izpostavljajo pomen formalnega mentorstva, v katerem se upoštevajo potrebe praktikantov in cilji praktičnega usposabljanja, organizacije, saj so ti lahko pomemben vidik razvoja organizacije.

Mentorstvo na ljudski univerzi

Ljudska univerza je ena izmed pomembnih organizacij, kjer se lahko izvaja mentorstvo praktikantom z različnih strokovnih področij. Med njimi velja omeniti tudi področje andragogike, saj se zlasti študenti andragogike v največji meri srečujejo z delom in konkretnim praktičnim usposabljanjem prav na ljudski univerzi. Večina ljudskih univerz v Sloveniji ima danes več vrst izobraževanja odraslih. Praktikanti lahko opazujejo in spoznavajo tako formalne kot neformalne vrste izobraževanja odraslih, vključno z andragoškimi načeli dela z odraslimi. Spoznavajo tudi programe za vzgojo odraslih, tj.

načrtno vzgojo (programe osebnostnega razvoja, retorike, zdravstvene vzgoje idr.), ko se odrasli nadalje zavestno odločijo spreminjati in nadgrajevati določene osebnostne lastnosti. Prepoznajo tudi nenačrtno vzgojo odraslih, kjer gre za spontano nadaljnje oblikovanje osebnosti odrasle osebe v samem procesu izobraževanja. Prepoznajo metode vzgojno-izobraževalnega dela z odraslimi.

Posebej pa je pomembno andragoško delo zaposlenih na ljudski univerzi, saj lahko študent praktikant na praktičnem usposabljanju na ljudskih univerzah spozna vloge andragoga oz. andragoškega sodelavca, ki se ukvarjajo z odraslimi. Še posebno jim je za zgled tudi vloga mentorja, ki deluje kot motivator, svetovalec, vodja ali kot evalvator. Pomena evalvacije se zavedajo tudi mentorji sami. Evalvacija je za mentorje pomembna zaradi kakovosti priprave in izvedbe izobraževalnega programa, vrednotenja praktikantovega dela in njegovih doseženih ciljev praktičnega usposabljanja.

Prednosti študentov na andragoškem praktičnem usposabljanju so dragocene strokovne izkušnje v samem delovnem okolju, kjer izobraževanje odraslih poteka. Glede na pridobljene izkušnje lahko študenti ljudsko univerzo in njeno andragoško delo realno ocenijo. To pomeni, da bolj konkretno ocenijo in spoznajo možne poklicne poti, svoje pridobljeno teoretično znanje vrednotijo v praksi, ocenijo svoje znanje, spretnosti, močne in šibke osebne lastnosti ter ugotavljajo, katera znanja in spretnosti morajo še dopolniti. Prav tako v času opravljanja praktičnega usposabljanja pridobijo popolnoma nova znanja, spretnosti in delovne izkušnje. Tovrstno praktično usposabljanje je za študenta zelo pomembno, saj vpliva na njegov nadaljnji strokovni in osebni ter profesionalni razvoj.

Dobro andragoško praktično usposabljanje na ljudski univerzi je odvisno tudi od učinkovite komunikacije med mentorjem in praktikantom ter med praktikantom in vsemi zaposlenimi na ljudski univerzi. Odprtost in dobra komunikacija zelo pomembno vplivata na praktikantovo počutje in motivacijo. To izpostavlja tudi Krajnc (1984, str. 46-53), ki meni, da se učinkovito delovanje mentorja kaže takrat, kadar mentor doseže najvišjo stopnjo pri izobraževanju s pomočjo mentorstva, ko se mentor in praktikant soočita v diadnem odnosu ali odnosu medsebojnega sodelovanja dveh oseb. Kakršen je njun odnos, takšno je lahko andragoško praktično usposabljanje. Andragoško praktično usposabljanje pa ni pomembno samo za študenta, temveč tudi za mentorja in ljudsko univerzo. Slednja s tem, ko študenta sprejema in mu pomaga povezovati andragoška znanja s strokovnimi praktičnimi spoznanji, širi svoje sodelovanje in komunikacijo ne le z bodočimi potencialnimi delavci oz. sodelavci, temveč tudi s fakulteto oz. izobraževalnim zavodom in s širšo lokalno skupnostjo.

Študentom praktikantom se na ljudskih univerzah omogoči, da pripravijo in izdelajo poročila s prakse ter vse ustrezno gradivo, ki ga morajo formalno oddati na fakulteti. Vrednoti se celotno andragoško praktično usposabljanje študenta praktikanta z mentorjeve strani na instituciji. Študent pa vrednoti svojega mentorja na andragoškem praktičnem usposabljanju in andragoško delo na instituciji. Tako se andragoško praktično usposabljanje zaključi z mentorjevo in študentovo končno evalvacijo andragoške prakse. To je le eden od nivojev evalvacije.

Vrednotenje praktičnega usposabljanja lahko poteka na več nivojih: eden je v organizaciji izvajalke praktičnega usposabljanja, tj. na ljudski univerzi, drug nivo je na fakulteti, znotraj obeh pa se pojavlja še en nivo – tj. samoevalvacija tako praktikanta kot mentorja.

Evalvacija praktičnega usposabljanja

Evalvacija je pomembna zaradi kakovosti praktičnega usposabljanja in se lahko meri na osnovi evalvacij študenta, mentorja v delovni organizaciji in mentorja koordinatorja na fakulteti (Govekar-Okoliš in Kranjčec, 2010).

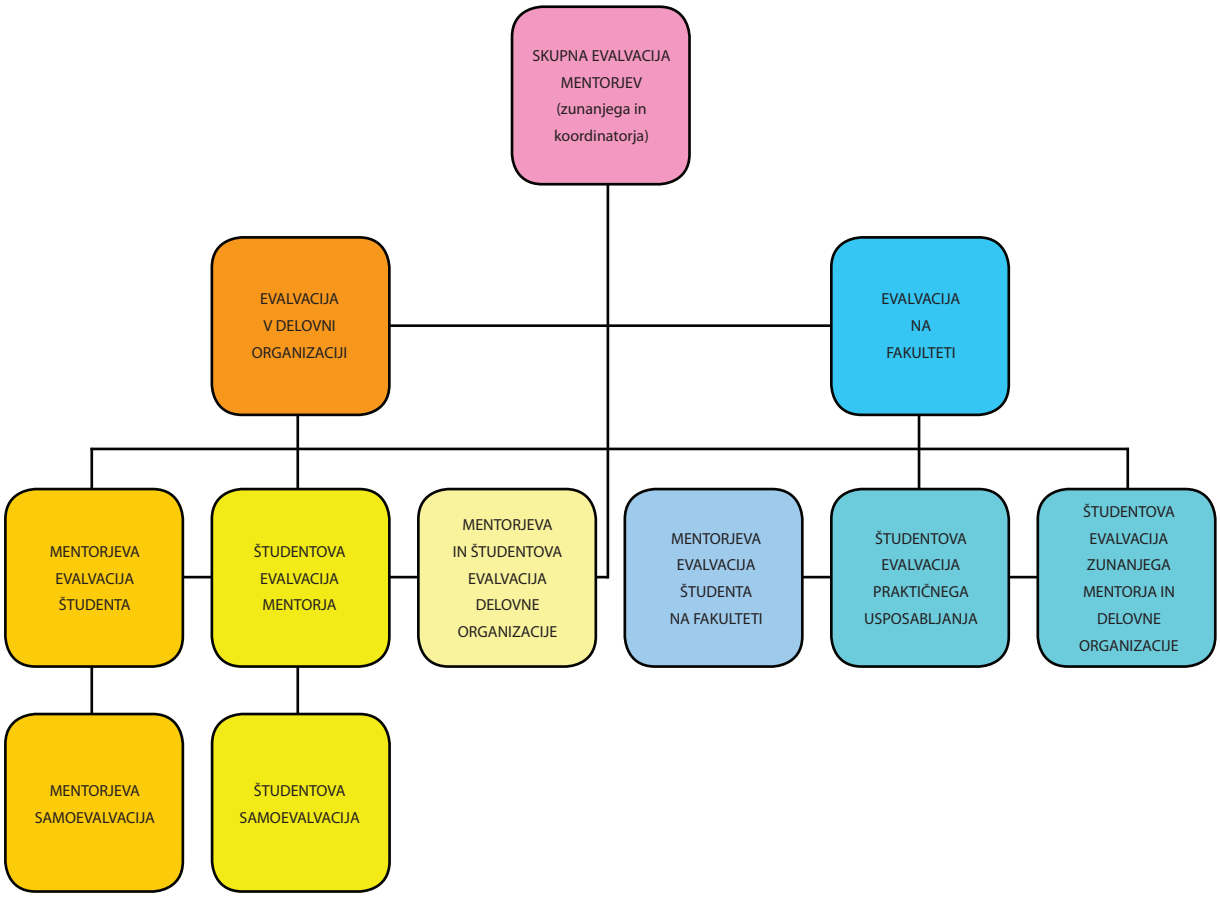
V delovni organizaciji, denimo na ljudski univerzi, lahko potekajo:

- evalvacija mentorja, ki oceni študenta,
- mentorjeva samoevalvacija za izboljšanje kakovosti lastnega mentorskega dela in evalvacija delovne organizacije z vidika možnosti za kakovostno izvajanje nadaljnjega praktičnega usposabljanja,
- evalvacija študenta, ki oceni mentorja in delovno organizacijo,
- študentova samoevalvacija.

Na fakulteti lahko potekata:

- evalvacija mentorja koordinatorja, ki študenta oceni na podlagi ocene zunanjega mentorja z delovne organizacije in poročila s prakse,
- evalvacija študenta, ki oceni svoje praktično usposabljanje, svojega zunanjega mentorja in delovno organizacijo (Govekar-Okoliš, Kranjčec, Gruden, 2010, str. 18).

Skupno evalvacijo mentorjev – mentorjev iz delovnih organizacij in mentorjev koordinatorjev s fakultet – o kakovosti praktičnega usposabljanja študentov v določenem študijskem letu lahko ponazorimo s sliko:



Slika: Vrste evalvacij v praktičnem usposabljanju (Govekar-Okoliš, Kranjčec, Gruden, 2010, str. 18).

Pomen samoevalvacije mentorja

Samoevalvacija je za mentorjevo profesionalno rast pomembna. Največkrat se dogaja, da zanjo zmanjka časa ali pa ne vemo, kako jo narediti. Samoevalvacija je osebni proces vrednotenja ali evalvacije, ki je izključno stvar posameznika. Največkrat jo je tudi težje izpeljati, če je oseba do

sebe bodisi preveč ali premalo kritična. Za posameznika je pomembno, da samega sebe oceni čim bolj realno. To velja tudi za vse mentorje, mentorje praktikantom, ne glede na vrsto organizacije. Samoevalvacija mentorja je torej pomembna za vse, ki to delo izvajajo tudi na ljudskih univerzah. Mentor lahko naredi samoevalvacijo posameznega mentorstva tako, da si postavlja vprašanja in nanje odgovarja. Poglejmo si primer samoevalvacije mentorja praktičnega usposabljanja na ljudski univerzi.

Mentor se lahko najprej ovrednoti glede **vodenja strokovne prakse**:
Ali je vodil praktično usposabljanje s strokovnega področja, za katerega je sam strokovnjak ali ne? Ali je imel mentorstvo, ker ima največ izkušenj in je morda praktično usposabljanje v formalnem dogovoru z nekim izobraževalnim zavodom, npr. fakulteto?

Mentor lahko na osnovi tovrstnega podatka beleži rezultate, kako je bil kot **mentor zadovoljen s sodelovanjem z izobraževalno ustanovo** (fakulteto) glede obveščanja o praktikantovem praktičnem usposabljanju. Kakšna je bila komunikacija z ustanovo in tamkajšnjim mentorjem koordinatorjem? Ali je mentor dobil dovolj podatkov o načrtu praktičnega usposabljanja, ciljih, znanju, o doseganju študentovih kompetenc? Vse to je pomembno, da lažje oceni svoje nadaljnje delo.

Oceni lahko **okoliščine za izvajanje praktičnega usposabljanja** na ljudski univerzi. Pri tem lahko ovrednoti, ali je mentorstvo izvajal sam ali so mu pomagali sodelavci (pomočniki mentorstva). Kako je mentorstvo potekalo, kje so bile kakšne prepreke oz. kaj je bilo dobro? Oceni tudi zadovoljstvo s **sodelovanjem med sodelavci** v svoji instituciji v času praktičnega usposabljanja in si zapiše vzroke za to.

Pri mentorjevi samoevalvaciji je prav gotovo pomembno vrednotenje zadovoljstva s pomočjo oblikovanja **načrta študentovega praktičnega usposabljanja**. Ali je bil načrt ustrezen? Kakšen je bil? Kje so se v samem praktičnem usposabljanju pokazala morebitna odstopanja in zakaj? Pri tem mentor ocenjuje tudi zadovoljstvo s svojim **izvajanjem praktičnega usposabljanja praktikanta**. Pomaga si z vprašanji: »Kaj je bilo dobro, kaj slabo?«, »Kaj bi lahko izboljšal?«

Razmisli in oceni tudi, ali je upošteval ustrezne **vsebine stroke**, uporabljal ustrezne v**rste in oblike izobraževanja odraslih**. Pomembno je tudi, da mentor analizira in ovrednoti metode, ki jih je uporabljal v procesu praktičnega usposabljanja, predvsem pa preveri, ali je upošteval **metode izobraževanja** odraslih. Prav tako je pomembno vrednotenje ustreznih **tehnik izobraževanja** med praktičnim usposabljanjem.

Mentor lahko po vsem tem ovrednoti samega sebe glede na konkreten odnos in delo s praktikantom. Vrednoti se lahko glede **ustreznosti motivacije**: »Koliko in kako je znal motivirati praktikanta?«, »Ali so bile kje težave?«

Mentor naj bi vrednotil tudi sam **proces komunikacije** s praktikantom. Pri tem je pomembno razmisliti, kakšna je bila komunikacija z mentorjem koordinatorjem na izobraževalnem zavodu (fakulteti), kakšna s sodelavci, kaj je bilo dobro, kje so bile ovire ali težave.

Mentor naj bi vrednotil tudi praktikantove dosežene kompetence, in sicer tako, da se vpraša, koliko je mentor sam študentu praktikantu na njegovem praktičnem usposabljanju omogočil, da je ta **pridobil ustrezne kompetence**. Koliko ga je spodbujal in navajal k **osebnemu in profesionalnemu razvoju** ter koliko k **vseživljenjskemu učenju in izobraževanju**? Ali je praktikant imel možnost spoznati, kaj vseživljenjsko učenje in izobraževanje pomenita na ljudski univerzi?

Ob tem je pomembno vprašanje mentorjeve samoevalvacije tudi, ali je na praktičnem usposabljanju **pridobil nove izkušnje mentorstva**. Katere izkušnje je pridobil? Kako lahko na splošno oceni svoje **zadovoljstvo z mentorstvom**? Pri tem naj kritično vrednoti, kaj je bilo dobro in kaj slabo ter zakaj. Mentor lahko vrednoti svojo vlogo tako, da se vpraša: »Ali sem bil **dober mentor – vodja** in zakaj?« Ali je bil **dober mentor – svetovalec** in kaj je bilo pri tem pomembno? Mentor naj tudi oceni, ali je pri praktičnem usposabljanju dovolj **upošteval želje študenta** praktikanta in ali jih je uresničil.

Glede ovrednotenja lastne vloge pa je pomembno tudi, da mentor analizira in vrednoti svoje kompetence. Najprej lahko oceni, koliko izpolnjuje **strokovne kompetence mentorja**, kako dobro in zakaj. Kako izpolnjuje **odnosno-komunikacijske kompetence mentorja**, v kakšni meri in zakaj ter kako dobro izpolnjuje **organizacijsko-administrativne kompetence mentorja**?

Nazadnje pa se mentor lahko ovrednoti tudi z vprašanjem: »Ali ga mentorstvo na praktikantovem praktičnem usposabljanju **osebnostno izpopolnjuje in vpliva na njegovo profesionalnost dela** ter zakaj?« Ob tem naj bo mentor tudi dovolj samokritičen: razmisli naj, na katerih področjih bi se moral **še izpopolniti** z namenom postati še boljši.

Sklepne misli

Primer opisane mentorjeve samoevalvacije na ljudski univerzi je zgled formalnega in vnaprej določenega mentorstva. Gre namreč za dogovore med dvema institucijama – ljudsko univerzo in izobraževalnim zavodom (fakulteto). Znotraj omenjene samoevalvacije lahko spoznamo, da je mentor v samoevalvaciji ocenjeval tudi določene osebnostne lastnosti, stvari, ki so bile vezane na njegove vloge (svetovalca, motivatorja, vodje), mentorjeve kompetence, ustrezno komunikacijo, osebno profesionalno rast – vse to se tiče posameznega mentorja, saj teh lastnosti ponavadi ne določa nobena organizacija vnaprej. To je nekaj, kar daje pomen in vlogo posameznemu mentorju, njegovemu liku, poudarja njegovo osebnost, sposobnosti komunikacije, empatijo in obenem tudi njegovo strokovnost. Dober mentor bo na koncu vsakega procesa mentorstva naredil evalvacijo, zasnovano na praktikantovih potrebah in željah ter določeno s strani organizacije, izobraževalnega zavoda, hkrati pa bo svoje delo najbolje zaključil s samoevalvacijo.

Mentorjeva samoevalvacija pomeni osnovo za njegovo nadaljnje kakovostnejše delo, s tem pa tudi vedno bolj kakovostno praktično usposabljanje praktikantov. Če mentor opravlja mentorstvo praktikantu vsako leto in po zaključku izpelje tudi samoevalvacijo, ugotovimo, da se mentor ne razvija samo osebno in profesionalno ter ne skrbi le za svoj strokovni in osebnostni razvoj, temveč skrbi tudi za kakovostnejši razvoj organizacije.

Literatura

Clutterbuck, D. (1994). Everyone needs a mentor: fostering talent at work. London: Institute of Personnel and Development (str. 44-52).

Cohen, N. H. (1995). Mentoring adult learners: a guide for educators and trainers. Malabar (Florida): Krieger.

Daloz, L. A. (1986). Effective teaching and mentoring: realizing the tranformational power of adult learning experiences. San Francisco: Jossey-Bass.

Galbraith, M. W. in Cohen, N. H. (1995). Mentoring: new strategies and challenges. San Francisco: Jossey-Bass.

Galbraith, M. W. in Cohen, N. H. (1995a). Issues and Challenges Confronting Mentoring. V: M. W.

Galbraith in N. H. Cohen (ur.), Mentoring: New Strategies and Challenges. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. 89–93.

Govekar-Okoliš, M. in Kranjčec, R. (2010). Izobraževanje mentorjev za praktično usposabljanje študentov po bolonjskih študijskih programih v podjetjih/zavodih. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Govekar-Okoliš, M., Kranjčec, R., Gruden, U. (2010). Praktično usposabljanje študentov v delovnih organizacijah in primeri dobrih praks. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Krajnc, A. (1979). Metode izobraževanja odraslih: andragoška didaktika. Ljubljana: Delavska enotnost.

Krajnc, A. (1984). Sodobni razvoj izobraževanja odraslih. Ljubljana: Zavod za tehnično izobraževanje (str. 46-53).

Marshall, S., Adams, M. in Cameron, A. (2005). Mentoring Academic Staff: Lessons from the Field. http://www2.auckland.ac.nz/cp/d/HERDSA/HTML/StaffDev/marshall.HTM, pridobljeno 15. 1. 2005.

Senka Hočevar Ciuha

Učni projekti – potencialno stičišče narativne in znanstvene vednosti

Trajnostni razvoj je danes daljnosežna ciljna dimenzija. Vzrokov za to je mnogo. V zelo kratkem časovnem obdobju je prišlo do sprememb, ki napovedujejo preobrazbe vsega obstoječega v neznane oblike in vsebine. Živimo v svetu brez zanesljivih napovedi. To je ločnica med življenjem v svetu napredka in življenjem v svetu preobrazbe.

V 20. in 21. stoletju mehanična konstrukcija tehnološke izume naredi za orodje, ki ga kopičimo in standardiziramo na račun individualizacije, variacije, estetike, smelosti, kontinuitete, avtonomije in solidarnosti. Nekega dne, ko se potrošnja zadovolji, pričnejo izumirati gozdovi, lomi se obrambni mehanizem našega telesa, nimamo več zaupanja v javno mnenje. Zdi se, kot da vse več predmetov in aparatov zahteva našo pozornost – torej akumulacijo. »Druga industrijska revolucija« je znanje izenačila z akumulacijo in akceleracijo informacij, katerih posledice niso tako nedolžne, kot se zdi na prvi pogled. Izpostavimo le nekaj posledic, ki krojijo usodo – bodisi posredno ali neposredno – življenja sodobnega človeka:

- razlikovanje napačnega od pravilnega mišljenja, ki linearno meri uspeh;
- težnja k »perfekcionizmu«, ki je posledica informacijske birokratizacije;
- poudarjanje eksaktnosti in univerzalnosti znanstvenih spoznanj, ki podpira težnjo ljudi, da razmišljanje podredijo znanju.

Narativna in znanstvena vednost

V zadnjih desetletjih je znanstvena vednost (termin, povzet po Lyotardu) postala glavna proizvodna sila in neposredna produktivna sila, kar občutno spreminja sestavo aktivnega prebivalstva. V svoji obliki informacijskega blaga, ki je nepogrešljivo za proizvodno moč, je znanstvena vednost najpomembnejši dejavnik v svetovnem tekmovanju za oblast. Tako se nacionalne države namesto za oblast nad ozemlji borijo za obvladovanje informacij. Merkantilizacija znanstvene vednosti je v domeni modernih nacionalnih držav oziroma je njihov privilegij. V takšni postmoderni realnosti in perspektivi posameznik pomeni le malo, vendar ni izoliran, saj je ujet v nek mobilen ustroj relacij, kompleksnejši kot kdajkoli prej. Posameznik je postavljen na »vozlišča« komunikacijskih kroženj, ne glede na to, kako majhna so. Postavljen je na mesta, skozi katera tečejo raznovrstna sporočila. Tudi ko je posameznik najbolj zapostavljen, ni brez moči nad temi sporočili, ki tečejo skozenj in ga postavljajo bodisi na mesto pošiljatelja bodisi na mesto prejemnika. Njegova premestitev je glede na učinke teh jezikovnih iger – Wittgestein pri preučevanju govorice svojo pozornost osredotoča na učinke diskurzov, različne vrste izjav, ki jih imenuje jezikovne igre – dopustna vsaj v določenih mejah. Celo vzpodbuja se jo z regulacijami, in še posebej s popravki, ki se jim sistem posveča z namenom izboljšati lastne dosežke. Da bi razumeli družbena razmerja, nam neka teorija komunikacije ne zadošča, ampak potrebujemo teorijo iger. V njej se izpostavlja razlika med diskusijo in institucijo, saj institucije v okviru prožnih mrež jezikovnih iger zahtevajo dodatne omejitve, da so lahko izjave sprejete kot dopustne. Te omejitve na diskurzivne moči delujejo kot filtri, prekinjajo možne zveze na komunikacijskih mrežah – obstajajo stvari, ki se jih ne sme reči. Obstajajo stvari, ki jih je potrebno reči, in obstajajo načini, kako jih povedati (Lyotard 2002, str. 35).

Resnica izjave in kompetence izjavljalca je podvržena soglasju skupnosti enakopravnih po kompetenci. Raziskovanje zahteva poučevanje kot svoje nujno dopolnilo. Didaktika zagotavlja reprodukcijo enakopravnih. Prva predpostavka didaktike je, da prejemnik (učenec, študent) ne ve

tistega, kar ve izjavljalec. Druga predpostavka je, da se lahko tega nauči in postane strokovnjak, ki ima enako kompetenco kot njegov učitelj. S tem ta dvojna zahteva predpostavlja tretjo: da obstajajo izjave, zaradi katerih se izmenjava argumentov in podajanje dokazov, ki tvorijo pragmatiko raziskovanja, upoštevata kot zadostna, ki se jih zato lahko prenaša takšne, kakršne so – kot nesporne resnice v poučevanju (Lyotard, 2002).

Vednost ni znanost in obenem je ni mogoče posplošiti na spoznanje. Po Lyotardu s terminom vednost (savoir) ne pojmujemo zgolj skupka denotativnih izjav, znotraj njega so tudi predstave o *znati–storiti*, *znati–živeti* in *znati–poslušati*. Za razliko od znanstvene vednosti gre za kompetenco, ki presega določilo in uporabo edinega kriterija resnice. Vednost se ne sestoji v kompetenci za določeno vrsto izjav, denimo kognitivnih, pri čemer bi bile vse druge izključene. Nasprotno, omogoča »dobre« izvedbe glede več diskurzivnih objektov: spoznati, odločiti, oceniti, preoblikovati in podobno. Od tod izhaja ena njenih poglavitnih potez, ki sovpada s širokim formiranjem kompetenc. Tako opredeljena vednost je edinstvena forma, utelešena v posamezniku, ki ga konstituirajo različne vrste kompetenc.

Vprašanje empiričnega preučevanje družbene realnosti je tudi vprašanje preučevanja interakcij med posameznikom in družbo v odnosu do realnosti. Eno izmed treh Durkheimovih načel sociološke metode je, da družbeno obstaja samo, če obstajajo individualne interakcije, katerih posledica so verjetja in načini vedenja, ki jih konstituira kolektivnost. **A večkrat smo poudarili, da je danes kolektivnost krhka entiteta posameznikove realnosti. Krhka je toliko bolj, kolikor bolj se predajamo verjetju, da še vedno živimo v družbi napredka**. Seveda je to čas, ki bo zahteval dobro mero človeške potrpežljivosti, neupogljive vizije in strukturne ustvarjalnosti. Hkrati se pred našimi očmi odvija revolucija – nepričakovana »poroka« razuma na vrhuncu svojih zmag in tako dolgo zapostavljene intuicije. Za tankočutnega opazovalca je očitno, da problemi, s katerimi se sooča sodobna inteligenca, niso več problemi napredka. Začeli smo govoriti in govorili bomo o spremembi stanja, preobrazbi. Pomembno je odkriti, do katere mere so ritmi tradicionalnega mišljenja skladni z gibanji sodobnega mišljenja. **Sprememba stanja je neločljivo povezana s preobrazbo človekovega uma**. Prav tako pa je za družbene preobrazbe značilno, da vzajemno povečajo število življenjskih alternativ. Življenjske možnosti so funkcija priložnosti in globokih socialnih povezav. Priložnosti so možnosti izbire, alternative delovanja, ki so dane v socialnih strukturah in so vedno specifične kombinacije pravic in dolžnosti. V sistemih »daleč od ravnotežja« je cilj več življenjskih možnosti, pri čemer so le-te koordinate, ki določajo smisel priložnosti. Iz tega sledi vprašanje, kako naj se moderni človek reši iz zagate mnogoterih priložnosti brez jasnih koordinat in definicije smisla (Ule, 2000, str. 8, 9). To pomeni, da bo učeči ob odkritju različnih realitet (znanstvene vednosti) moral izkušnjo pretvoriti v konstitucijo raznolikih kompetenc (savoir faire) ali znanje z drugega zornega kota, da bo lahko zaživel v svetu mnogoterih priložnosti.

Učni projekti

Učni projekti, ki jim je Allen Tough leta 1971 posvetil študij in raziskovanje, so desetletja vodili raziskovalne napore na področju izobraževanja odraslih. S skupino raziskovalcev je razvijal raziskovalno metodologijo za proučevanje individualnega izobraževanja odraslih (Tough, 1971). Izhajal je iz teze, da je v informacijski družbi edina možna temeljna enota opazovanja in proučevanja izobraževanja odraslih posamezna oseba in ne več skupina.

V Toughovi definiciji so učni projekti učne epizode, povezane z učnim ciljem. Osebno vodenje izobraževanja, človekovi namenski učni napori pridobiti si določeno znanje in veščine ter oblikovati stališča in nove vrednote so osrednje komponente učnih projektov. Potrebe po znanju so zelo osebne, porajajo se v vseh človekovih socialnih vlogah, nastajajo v življenjskih situacijah in jih v skupinskem formalnem in organiziranem neformalnem izobraževanju odraslih lahko zadovoljimo le v manjši meri. Zato mora človek sam prevzeti odgovornost za svoje izobraževanje in ubrati načrtno,

ciljno naravnano pot do znanja. Človek poti in vire izobraževanja prilagaja osebni življenjski situaciji in uspešnost učenja sproti preverja.

Termin *učenje* v Toughovi definiciji učnega projekta vključuje vsako pozitivno ali želeno **spremembo ali izboljšavo** posameznikovega znanja, razumevanja, zavedanja, verjetja, sposobnosti apliciranja … Termin *znanje* se nanaša na sposobnosti analiziranja in sinestezije, sodbe, perceptivne veščine, fizične veščine, kompetence, odzivnost, navade, stališča, čustvene reakcije, zavedanje, sposobnost priklica, senzibilnost, vpogled, zaupanje, potrpežljivost, samonadzorovanje ali druge osebnostne lastnosti, notranje ali zunanje vedenje. Posameznik v osebnih učnih projektih prevzame odgovornost za celoten učni proces, ki ni vezan na cilj pridobivanja znanja kot akumulacije in produkcije virov znanstvene vednosti ali na kompetence za točno določeno vrsto izjav; učni proces pomeni pridobivanje in formiranje širokih kompetenc, ki so edinstvena forma, utelešena v subjektu.

Z učnimi napori želimo izboljšati naše veščine, delovanje, stališča ali čustvene reakcije (Tough, 1971: 2). Tako široka definicija zajema **sinergijo narativne in znanstvene vednosti**, ki je v raznolikosti oblik samostojnega izobraževanja realizirana vez med učnimi napori in učnimi cilji.

Zaključek

Učni projekti neposredno izhajajo iz posameznikovih potreb za njegovo dejavno vključevanje in interakcijo z družbeno realnostjo, tudi če se tega sam vedno ne zaveda. Toughov prispevek je predvsem v didaktični konceptualizaciji učnega projekta. Znotraj le-te so jasno določujoči kriteriji učnega procesa za doseganje želenega cilja.

Tough, izhajajoč iz posameznika, se z učnimi projekti vrača k posamezniku. Danes smo priča delnemu obratu v perspektivi. Lyotardova dihotomija med didaktiko znanstvene vednosti in dialektiko narativne vednosti postavi tudi razmerje med kolektivnim in individualnim. Učni projekti v tej perspektivi črpajo in pretvarjajo iz izpostavljene dihotomije med znanstvenim in narativnim. Danes ne morejo zadostiti Toughovemu kriteriju učnega projekta, v primeru, da so zgolj produkt znanstvene vednosti ali narativne vednosti. Učni projekti, izhajajoči iz posameznika, so vse bolj neločljivi, dodani element v družbi preobrazbe.

Literatura

Lyotard, J. F. (2002). Postmoderno stanje. Ljubljana: Analecta.

Tough, A. (1971). The adult's learning projects. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education

--- (1982). Intentional changes. Chicago: Follet.

Ule, M. (2000). Sodobne identitete v vrtincu diskurzov. Ljubljana: Sophia.

Wallerstein, I. (1999). Utopistike ali izbira zgodovinskih možnosti 21. stoletja. Ljubljana: Založba/*cf.

Nevenka Bogataj

Kaj je skupno študijskim krožkom in trajnostnemu razvoju ?

Študijski krožki (angl. study circles, it. studio di circoli, šved. studiecirkeln) so izobraževalna metoda in oblika ter temelj skupnostnega neformalnega izobraževanja odraslih v Sloveniji. Ker izhajajo iz avtentičnih temeljev ter združujejo potrebe posameznika in različnih ravni skupnosti, na katerih puščajo trajne posledice oz. učinke, so hkrati tudi mnogo več – so primer dobre prakse trajnostnega razvoja.

V obdobju 1993-2011 so se z najrazličnejšimi vsebinami in pod okriljem različnih ustanov potrdili v celotnem slovenskem prostoru, čeprav so bili posamezni med njimi tudi neuspešni, kratkotrajni ali brez vidnejšega rezultata oziroma odmeva. O dejavnosti in vlogi študijskih krožkov (mislimo na tiste, ki delujejo izven Univerze za tretje življenjsko obdobje) priča obsežna bibliografija, pretežno slovenskega izvora, ki je dostopna tudi na daljavo (http://sk.acs.si, Objave o krožkih). Študijski krožki so redno nagrajeni: včasih v svojih občinah, pogosto na nacionalni ravni (npr. ob Tednu vseživljenjskega učenja) in tudi na evropski ravni (prim. http://allegro.acs.si/home/). Večnamenskost in intermediarnost sta ključni vezi študijskih krožkov z idejo trajnosti. K temu prispevajo najrazličnejše ustanove, ki pri nas omogočajo delovanje študijskih krožkov. V zadnjem letu (2010) so krožki potekali predvsem pod okriljem ljudskih univerz (31 %), nevladnih institucij (27 %), zasebnih ponudnikov izobraževalnih programov za odrasle (24 %) in različnih javnih zavodov (17 %). Pestrost izvajalcev je bila največja na Goriškem, kjer so vsi izvajalci referenčni že dolga leta, torej dosegajo odzivnost svojih uporabnikov in različne nagrade, podeljene z višjih ravni. Tudi prostorsko so študijski krožki odlično razpršeni, saj ne potekajo le v mestih z razmeroma bogato izobraževalno infrastrukturo, ampak tudi v krajih, kjer izobraževalne ponudbe ni (prim. Bogataj, 2009).

Med vsebinami krožkov že vsa leta prednjačijo etnološke vsebine oz. zanimanje za dediščino, za katero je v formalnih šolskih programih očitno premalo ponudbe. Poleg dediščine visoko raven zanimanja dosegata tudi osebni razvoj in branje, kar ima posebno težo za (funkcionalno) pismenost.

Posebne vrednosti so krožki, ki delujejo:

- ob meji, organizirajo jih tudi npr. na Solčavskem (Društvo Panorama), na Tolminskem (Posoški razvojni center) in na Kozjanskem (Knjižnica Šmarje pri Jelšah);
- v območjih razpršene poselitve, kjer sta izstopajoča zlasti KTRC Radeče in ICRA Idrija;
- z ranljivimi skupinami, med katerimi so posebej uspešni Zavod Zarja, Zavod Korak, Zveza društev slepih in slabovidnih in Jerebika, d. o. o.

Institucionalna struktura zagotavlja pogoje za delovanje ključnega elementa študijskih krožkov, tj. mentorjev. Med njimi izrazito primanjkuje moških mentorjev in mladih, kar se prostora tiče, pa so strokovne priložnosti neizčrpane zlasti v Prekmurju, Posavju, Zasavju ter v Notranjsko-kraški regiji. Nekateri mentorji vodijo študijske krožke od samega začetka, zato so lahko novincem ali drugim zainteresiranim v prostoru ali ustanovah nenadomestljivi sogovorniki, svetovalci in opora za soočanje z najrazličnejšimi izzivi vsebinske ali organizacijske narave, npr. skupinske dinamike, vertikalne komunikacije, promocije in podobnih vprašanj.

Ideja trajnosti kot nekaj dolgoročnega in stabilizirajočega se udejanja v različnih praksah, ki morajo upoštevati vsaj dva elementa: čas in ravnotežje. Skupen imenovalec teh praks so določene organizacijske značilnosti, ki jih zaznavamo tudi v študijskih krožkih:

- vzajemni odnosi,
- sprotno prilagajanje viru (npr. materialnim in organizacijskim pogojem učenja, ravni znanja sodelujočih) ter ravnanju sodelujočih (npr. spodbujanje manj dejavnih, sprotno ter stopnjevano kaznovanje neupoštevanja dogovorjenih načel).

Študijske krožke lahko razumemo tudi kot primer dobre prakse trajnostnega razvoja, saj njihova organizacijska struktura upošteva in spodbuja značilnosti trajnostnega razvoja. Stroške nadzora in implementacije zakonodaje nadomeščamo z zaupanjem in vzajemnostjo, učenje sodelovalnih odnosov pa v kontekstu trajnostnega razvoja tudi sistemsko preučujemo. Ena temeljnih značilnosti odnosov je aktivnost (radovednost, izražanje zanimanja, odzivnost), ki velja tako za posameznika kot za skupino in skupnost. Model trajnosti torej ne velja le za odnos ljudi do naravnih virov, ampak tudi za upravljanje z znanjem, spretnostjo, spominom (Ostrom, 2008).

V čem je torej skrivnost dolgotrajnega delovanja in uspeha (večine) študijskih krožkov v Sloveniji?
- Izhajajo iz posameznika, ki ga aktivirajo z dejanji in ne z besedami.
- Svobodna izbira kraja, časa in vsebine krožkov je močan motiv za ustvarjalnost – tudi za preobrazbo (npr. iz nedemokratične družbe v bolj odprto), zato študijske krožke razumemo kot primer dobre prakse na ravni lokalne skupnosti in države.
- Materialna osnova za delovanje krožka je omejena, zagotovljena in vpeta v priložnosti za njeno nadgradnjo s projekti, lastnim prispevkom, možnostjo medsebojnega nadgrajevanja.
- Učna skupina transakcijske stroške nadomešča s socialnim kapitalom, vendar ne gre za manipulacijo manjšine z večino ali za nadomeščanje pomanjkanja materialnih virov s solidarnostjo, temveč za dodajanje vrednosti v obliki znanja, odnosov in njihovega pretoka. To je pomemben vzvod aktiviranja pasivnih okolij ter ljudi s pozitivno klimo in ciljnim učenjem.
- Namen in učinek sta večplastna, zato je »dodana vrednost« velika (posameznik ob preseganju dvomov in realnih težav osebnostno raste, nova znanja mu omogočajo vstopanje v nove kontekste, krepitev socialne mreže krepi tudi socialno okolje, učenje pa posamezniku ne prinaša pozitivnih sprememb na račun drugega).
- Razmerje med stroški in učinki je torej ugodno, in to ne posamično, ampak sistemsko.

Ideja trajnosti (končno) postaja zanimiva za izobraževalce, čeprav se v strateških dokumentih uveljavlja že desetletja, v praksah upravljanja s skupnim pa celo stoletja. Razpolagamo z zavidljivo bogato domačo prakso, ki usiha in jo slabo poznamo. Obilna je tudi dokumentacija, ki je pogosteje strokovno analizirana, predvidoma spričo olajševalne okoliščine njene spletne dostopnosti. Ideja trajnosti govori o tem, da je uveljavljanje lastnih interesov na račun drugih ali mimo drugih morda udobno ali celo uveljavljeno, ni pa niti demokratično niti učinkovito. Ideja trajnosti govori o ravnotežju med materialnimi in nematerialnimi vrednotami ter o medsebojnem usklajevanju za doseganje in vzdrževanje ravnotežja. Prehajanje krhkega ravnotežja z mikro- na mezo- in makroraven je prav poseben izziv, s katerim se srečuje tudi posamičen študijski krožek. Tako so se na primer pred leti v študijskem krožku Ljudske univerze Radovljica lotili izziva zagotavljanja varne šolske poti. Preučili in dokumentirali so stanje in pravne poti za njegovo izboljšanje, nato pa so na državnih institucijah skušali doseči višjo stopnjo varnosti na tej poti. Omenjeni primer je zagotovo primer aktivnega državljanstva, kjer v majhni skupini pride do dodane vrednosti – upoštevaje prej naštete značilnosti in s pomočjo učenja. Podobno so na Zavodu za gozdove ustanovili krožek Od vznika do evra, v katerem obravnavajo gojenje gozda z namenom doseči višjo dodano vrednost lesa, jo uveljaviti na trgu ter hkrati zagotoviti prost dostop do gozda obiskovalcem. Ti v gozdove ne hodijo zaradi lesa, ampak zaradi drugih vlog gozda, ki jih pretežno zasebni gozdovi nudijo javnosti brezplačno; gre za redkost v evropskem prostoru, ki bi jo vsekakor želeli ohraniti.

Ravnotežje kot ciljno stanje je izpostavljeno konfliktu interesov, zrelosti sodelujočih ter njihovi pripravljenosti za nenehno ohranjanje ravnotežja – dolgoročno oz. trajno skrb zanj. V študijskih

krožkih se ravnotežje dosega z dodajanjem vrednosti v obliki znanja in z nenehno večsmerno komunikacijo. Na ravni majhne skupine, na primer študijskega krožka, je laže doseči ravnotežje kot tam, kjer je soudeleženih več in so interesi lahko diametralno nasprotni, medsebojna komunikacija za uravnavanje razlik in nadzor »zastonjkarstva« pa zato bistveno težja.

Zglede, kako obvladovati izzive, ki presegajo poslanstvo študijskih krožkov, nam (lahko) dajeta naša kultura in preteklost, če pojem trajnosti razumemo kot časovno razsežnost, ki presega posameznika in generacijo. Tako na primer avtentičen postopek izvolitve karantanskih knezov govori o urejanju odnosov na ravneh, višjih od majhne skupine. Ti vzorci ob soočanju s konflikti, krizo, preizkušnjami in izzivi predstavljajo nenadomestljivo vrednost. Izziv prerazdeljevanja dobrin in določanja razvojnih pogojev nas vodi naravnost v iskanje vzorov, pa ne v okviru aktualne pravne regulative, ki temelji predvsem na rimskem pravu, ali v okviru globalizacije, ki izhaja iz načel ameriškega ekonomista Friedmana, ki pa se skozi čas niso potrdila kot primer trajnostnega razvoja. Neravnotežja nam dajejo torej razloge, o katerih se ob razmišljanju o trajnosti velja kritično spraševati, spodbudijo nas k nadgrajevanju lastnega *ne-znanja*, *ne-kritičnosti*, *ne-dejavnosti* (beri: lagodja) oziroma presegajo dejstvo, da je urbanizacija iz našega vsakdana večinoma izrinila izkušenjsko učenje o naravi in soseski. Vzpostavljanje učinkovitega in dolgoročnega ravnotežja zato poteka v novih okoliščinah, z novimi tehnologijami in med novimi deležniki, vendar predvsem v polju neformalnega in skupnostnega. Zgolj slednje namreč omogoča svobodo izbire, izkušnjo demokratičnih odnosov, identifikacijo avtentičnih vrlin in njihov prenos npr. med deležniki, generacijami ali v prostoru. Brezčasno aktualna načela obenem zagotavljajo racionalnost oz. učinkovitost tudi v družbi, čeprav gre v bistvu za temeljno značilnost bioloških sistemov. Načela trajnostnega razvoja kot ravnotežno zasnovanega modela torej ostajajo, neformalno učenje v študijskih krožkih je sicer majhen, pa – po našem mnenju – vendarle ključen in operativen prispevek k ravnotežju na izbrani ravni.

Ko študijske krožke umeščamo v trajnostni razvoj in samoorganizirano skupnostno neformalno učenje, si velja priznati, da je njihovo dvajsetletno delovanje pravzaprav zelo kratka doba v primerjavi z vzorci, ki jih v našem prostoru beležimo v preteklosti in so primerljivi predstavljenim načelom, predvsem pa so prepleteni z učenjem. Terminologija je lahko izobraževalne narave od časa Oscarja Olssona, očeta švedskih študijskih krožkov, procesi kot taki pa so bistveno starejši in izvorno vedno razvojni, čeravno v posameznem obdobju usmerjeni v različne namene. Tako so v našem prostoru v času plemenske ureditve (!) nastale komunele oz. gmajne/jusi oz. današnje agrarne skupnosti. Preživetvena ogroženost je terjala sodelovanje majhnega, pogosto tudi sorodstveno povezanega naselja, odvisnega od omejenih in nestabilnih naravnih virov. Njihovo dinamiko je bilo potrebno upoštevati in se ji prilagoditi, kar je terjalo učenje tako o viru kot njegovi predelavi in trženju (npr. trta – vino, les – leseni izdelki). Več o tradiciji upravljanja z naravnimi viri, ki se je še posebej dobro ohranila na Primorskem, je prikazano v Berilu o trajnosti (Anko s sod., 2009). Na tem mestu poudarjamo predvsem dvoje: 1. ključno vlogo učenja in 2. vlogo skupnosti, ki je stoletja stremela k trajnemu (!) obstoju ter zato razvijala kulturo, ki je vključevala *so-delovanje*. Ni šlo za brezkonfliktno idilo, ampak za razvoj praktičnih rešitev vprašanj *so-žitja*, katerega sestavina je medsebojno uravnavanje, torej tako spodbujanje kot tudi nadzor. V tej kulturi so bila čustva sestavina odnosov in odgovornosti, današnja (nekaj desetletij stara) kultura, ekonomsko pogojenega razvoja pa jih označuje kot eksternalije in nekaj preživetega. Čustva omenjamo zgolj zato, ker so bistvena za učenje in povezujejo v naslovu omenjena pojma. Skupnostne in učno zasnovane temelje imajo tudi čitalnice, vzpostavljene z drugim namenom – narodno prebujo v 19. stoletju. Po drugi svetovni vojni je bilo skupnega iskanja novih priložnosti več, morda je potekalo bolj v smeri »od zgoraj navzdol« kot obratno – iz tega časa so znani podjetniški krožki. Šele od slovenske osamosvojitve dalje lahko govorimo o študijskih krožkih, katerih namen tedaj je bil predvsem demokratizacija, medtem ko je bilo Andragoškemu centru Slovenije poverjeno njihovo spodbujanje, spremljanje in preučevanje.

V prihodnosti lahko morda pričakujemo razvoj nove podveje študijskih krožkov po vzoru bralnih

krožkov. V paleti zainteresiranih bodo imeli primerjalno prednost tisti, ki jim izobraževanje ne pomeni tekmovanja, pač pa dialog, partnerstvo ali celo v znanje usmerjeno skupnost, ki jo vodijo humanistične ideje. Študijski krožki so v tem kontekstu v času in prostoru potrjena konkretizacija načel trajnostnega razvoja. Recesija, na katero se namesto z vsoto prispevkov sodelujočih lahko odzivamo tudi s pomnoževanjem, namreč terja konkretne korake in zaupanje kot eno temeljnih izkušenj slovenskih študijskih krožkov. Zaupanje, s katerim ni mogoče trgovati, se lahko razvije le ob skupnem delu, učenju in avtonomnih, avtentičnih izkušnjah sodelujočih, ki sčasoma – če so izkušnje pretežno pozitivne – zbudijo dolgoročnejšo in posameznika presegajočo motivacijo, sodelovanje, (samo)kritično aktivnost – torej razvoj skupnega cilja ter skupne poti. Konceptualno v izobraževanju pomeni to preseganje Kantovega modela (Kroflič, 2005) ter razvoj novega, ki namesto izločanja in potrošništva temelji na zaupanju, sodelovanju in materialnem samoomejevanju. Če je preteklost slovenski prostor bogato obdarila s tovrstnimi izkušnjami, je čas, da jih opazimo, preučimo in upoštevamo ter tako dosežemo številne, v dokumentih deklarirane cilje, o katerih v prispevku hote nismo govorili. Znanilka preboja na tem področju je zagotovo ekipa, ki je ta priročnik pripravila, in njen založnik – Ljudska univerza Ajdovščina.

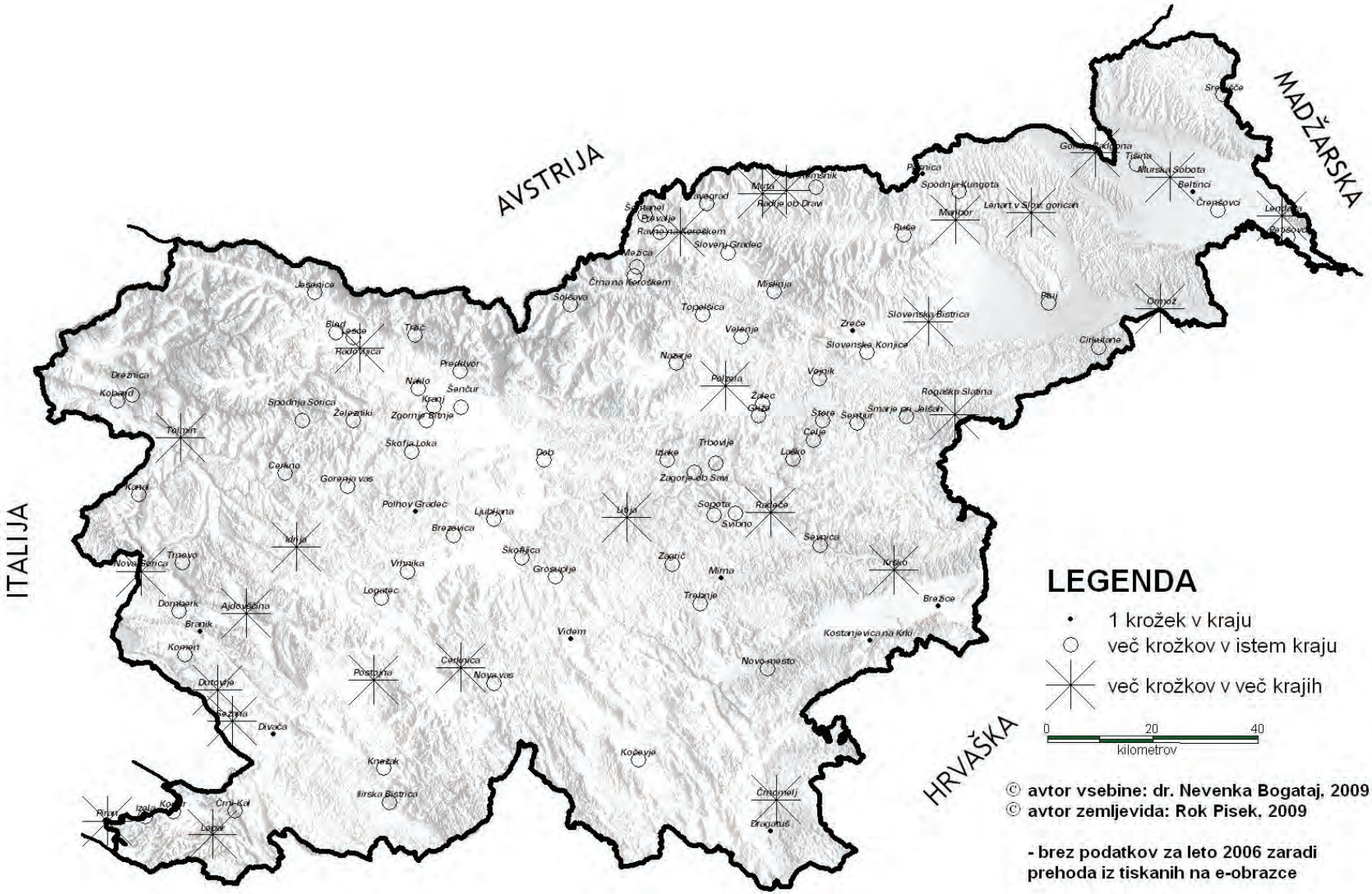
Literatura, viri

Anko, B., Bogataj, N., Mastnak, M. (2009). Berilo o trajnosti. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Bogataj, N. (2009). Gozd v učenju in izobraževanju za trajnostni razvoj: prispevek k uveljavljanju ideje trajnosti in kroženja znanja o gozdu v Sloveniji. Ljubljana: Založba ZRC SAZU.

Kroflič, R. (2005). Je avtonomija še sprejemljiv vzgojno-socializacijski cilj javnega šolstva?. Sodobna pedagogika, 5, letnik 56 (122), s. 8-24.

Ostrom, E. (2008). The Challenge of Common Pool Resources. V: Environment, Vol. 50, No 4.


AVSTRIJA
MADŽARSKA
HRVAŠKA
ITALIJA
Jesenice
Bled
Lesce
Tržič
Radovljica
Kranjska Gora
Mojstrana
Jesenice na Dolenjskem
Šentjanž
Pavlje
Ravne na Koroškem
Mežica
Slovenj Gradec
Dravograd
Muta
Ribnica na Pohorju
Radlje ob Dravi
Ruše
Maribor
Lenart v Slov. goricah
Ormož
Ptuj
Gornja Radgona
Tišina
Murska Sobota
Beltinci
Črenšovci
Lendava
Gornji Petrovci
Prekmurje
Spodnja Kungota
Šoštanj
Velenje
Mislinja
Topolšica
Zreče
Slovenske Konjice
Slovenska Bistrica
Cirkulane
Nazarje
Vojnik
Polzela
Žalec
Ghdž
Rogaška Slatina
Šmarje pri Jelšah
Šentjur
Šmarje
Celje
Laško
Trbovlje
Izlake
Zagorje ob Savi
Litija
Sopota
Radeče
Sevnica
Krško
Brežice
Kostanjevica na Krki
Novo mesto
Mirna
Trebnje
Zagorje
Grosuplje
Škofljica
Ivančna Gorica
Ribnica
Kočevje
Ilirska Bistrica
Postojna
Cerknica
Nova vas
Vrhnika
Logatec
Ljubljana
Brezovica
Polhov Gradec
Idrija
Tolmin
Kobarid
Drežnica
Kanal
Nova Gorica
Tribuna
Dornberk
Ajdovščina
Branik
Komen
Dutovlje
Sežana
Divača
Koper
Izola
Piran
Črni Kal
Logi
Kranj
Naklo
Šenčur
Spodnja Sorica
Železniki
Zgornja Brnica
Škofja Loka
Cerkno
Gorenja vas
Deb
Videm
Krmelj
Dragomelj
Šmarje pri Jelšah
Sremič
Ormož
Ptuj
Lenart v Slov. goricah
Ruše
Maribor
Radlje ob Dravi
Dravograd
Muta
Ribnica na Pohorju
Spodnja Kungota
Gornji Petrovci
Prekmurje
Tišina
Murska Sobota
Beltinci
Črenšovci
Lendava
Šoštanj
Velenje
Mislinja
Topolšica
Zreče
Slovenske Konjice
Slovenska Bistrica
Cirkulane
Nazarje
Vojnik
Polzela
Žalec
Ghdž
Rogaška Slatina
Šmarje pri Jelšah
Šentjur
Šmarje
Celje
Laško
Trbovlje
Izlake
Zagorje ob Savi
Litija
Sopota
Radeče
Sevnica
Krško
Brežice
Kostanjevica na Krki
Novo mesto
Mirna
Trebnje
Zagorje
Grosuplje
Škofljica
Ivančna Gorica
Ribnica
Kočevje
Ilirska Bistrica
Postojna
Cerknica
Nova vas
Vrhnika
Logatec
Ljubljana
Brezovica
Polhov Gradec
Idrija
Tolmin
Kobarid
Drežnica
Kanal
Nova Gorica
Tribuna
Dornberk
Ajdovščina
Branik
Komen
Dutovlje
Sežana
Divača
Koper
Izola
Piran
Črni Kal
Logi
Kranj
Naklo
Šenčur
Spodnja Sorica
Železniki
Zgornja Brnica
Škofja Loka
Cerkno
Gorenja vas
Deb
Videm
Krmelj
Dragomelj
LEGENDA
1 krožek v kraju
več krožkov v istem kraju
več krožkov v več krajih
0
20
40
kilometrov
© avtor vsebine: dr. Nevenka Bogataj, 2009
© avtor zemljevida: Rok Pisek, 2009
- brez podatkov za leto 2006 zaradi prehoda iz tiskanih na e-obrazce

Izobraževalni projekti

Meta Žgur

Slovenščina in tujci

Izobraževanje prostovoljcev za poučevanje slovenščine med begunci

Povzetek

Jezik je glavno sredstvo komunikacije in dejavnik, ki vzpostavlja osebno identiteto in identiteto nekega naroda. Znanje jezika je pogoj, da se migrant lahko vključi v večinsko družbo. Neznanje jezika okolja je (lahko) vzrok za socialno izključenost. Zato je zelo pomembno, da migrant ali begunec (po) zna jezik države gostiteljice, saj bo samo tako lahko oblikoval svojo družbeno vlogo z vključevanjem v družbeno okolje. Pri oblikovanju projekta smo izhajali iz predpostavke, da migrant ali begunec, ki pride v Slovenijo, potrebuje nekoga, ki mu bo pomagal pri učenju jezika oziroma slovenščine, pa naj bo to prostovoljec ali profesionalni pedagoški delavec.

Izobraževalni projekt je namenjen prostovoljcem, ki se usposabljajo za poučevanje slovenskega jezika, in sicer predvsem za poučevanje beguncev. Prostovoljci naj bi v programu izobraževanja spoznali področje migracij in poučevanja jezika. Zamislili smo si, da bodo udeleženci programa bodoči prostovoljci Slovenske filantropije, ki je tudi (zamišljeni) naročnik programa. Program lahko uporabimo za različne skupine, tudi za prostovoljce, ki že poučujejo in želijo nadgraditi svoje znanje.

Kazalo

1. Uvod **58**

2. Izobraževalni program **61**

2.1. Analiza okoliščin in ugotavljanje potreb 61

2.2. Udeleženci izobraževalnega programa 62

2.3. Cilji programa 62

2.4. Vsebina programa 63

2.5. Organizacija 64

2.6. Financiranje in marketing 65

2.7. Izpeljava programa 65

2.8. Evalvacija 65

3. Zaključek **66**

4. Viri in literatura **67**

Uganka

Ali razumete pomen spodnjega zapisa?

Padavėjas: Laba diena. Ko norėtumėte?
Kliėntas: Laba diena. Norėčiau kavos ir salotų.
Padavėjas: Juodos ar baltos kavos?
Kliėntas: Baltos. Su cukrumi. Ar turite salotų be mėsos?
Padavėjas: Taip, prašom. Gal norėtumėte pikantiškų ar morkų salotų?
Kliėntas: Doukite morkų salotų.
Padavėjas: Labai gaila. Su duona ar be duonos?
Kliėntas: Norėčiau riekutės baltos duonos. Ir prašom dabar atnešti sąskaitą, nes skubu.

Približno tako razumejo tujci slovenski jezik …

1. Uvod

21. stoletje je stoletje migracij. Ljudje migrirajo zaradi vojn, naravnih katastrof in da bi v novi domovini našli boljše življenjske pogoje. Še vedno zelo veliko ljudi migrira zato, ker so preganjani zaradi svoje rase, vere, narodne pripadnosti, pripadnosti določeni družbeni skupini ali pa določenemu političnemu prepričanju. Otroci, mladostniki, odrasli in starejši imajo običajno namen priti v razvitejšo državo, kjer se jim po njihovem mnenju obeta boljše in varnejše življenje. Namenjeni so v zahodne, predvsem pa severne evropske države. Na svoji poti naletijo na veliko ovir in tako pogosto ne pridejo v želeno državo. Otroci lahko postanejo žrtve trgovanja z ljudmi, ločijo se od svojih družin. Slovenija je v migracijskih tokovih predvsem tranzitna država, kar pomeni, da Slovenija migrantom ne predstavlja ciljne države, ampak zgolj drž avo, skozi katero morajo potovati, da prispejo v severne ali zahodne evropske države. Migranti v Sloveniji pogosto pristanejo zato, ker se je njihov načrt izjalovil. Ko pridejo v Slovenijo, so velikokrat podvrženi mnogim omejitvam. Na spletni strani Filantropije lahko preberemo, da begunci in prosilci za azil niso vključeni v družbeno dogajanje, ne znajo jezika ter so podvrženi vrsti mehanizmov, ki jih socialno izključujejo. Zelo veliko jih ima težave z neurejenim statusom v novi državi, številnim grozi izgon v izvorne države, nekateri živijo ilegalno in večina jih je nastanjena v posebnih domovih, t. i. azilnih domovih. Njihov drugi jezik, tj. jezik države gostiteljice, je v našem primeru slovenščina. Ta je najpogosteje njihova glavna ovira pri vključevanju v družbeno dogajanje. Drugi jezik je namreč ključ do poklicne in družbene integracije (www.filantropija.org/library/includes/file.asp?FileId=103).

V nadaljevanju bomo najprej predstavili vrste integracijskih modelov. Da bomo lažje razvijali izobraževalni projekt, bomo opredelili temeljne pojme.

Ljudje, ki prihajajo v drugo državo, se integrirajo v kulturo države gostiteljice. V literaturi zasledimo več vrst integracijskih modelov. Najpogosteje srečamo naslednje štiri: asimiliacija, segregacija, medkulturnost, integracija.

- Asimilacijski model migrante spodbuja k temu, da postopoma postanejo enakopravni državljani in se zlijejo v večinsko družbo ter postopoma prevzemajo norme in vrednote, ki so del družbe, v katero se asimilirajo.
- Model segregacije pomeni, da družba od migrantov ne pričakuje prilagoditve kulturi, hkrati se tudi družba ne prilagaja migrantom. Ti so zato segregirani.

- Po modelu multikulturnosti imajo migranti enake pravice in možnosti kot člani sprejemne družbe, ki od migrantov ne zahteva, da se odpovejo svoji kulturi. Posledica multikulturnosti je ločenost ene kulture od druge.
- Model integracije pa pomeni obojestransko sprejemanje in prilagajanje obeh kultur. Integracija je za migrante najboljši vključevalni model, ker sprejemna družba njihovo kulturo sprejema in jo prilagaja svoji kulturi, posledično lahko migranti svojo kulturo, ki jo prilagodijo novemu okolju, deloma tudi ohranijo.

Slovenija vodi integracijsko politiko, v okviru katere imajo tujci (tu so tujci vsi, ki nimajo slovenskega državljanstva) pravico do:
- učenja slovenskega jezika in seznanjanja s slovensko zgodovino, kulturo in ustavo;
- spodbujanja medsebojnega poznavanja in razumevanja s slovenskimi državljani;
- informiranja v zvezi z vključevanjem v slovensko družbo, zlasti glede njihovih pravic in dolžnosti, možnosti zaposlitve, izobraževanja in osebnega razvoja;
- vključitve v izobraževalni sistem za pridobitev javno veljavne izobrazbe (UL RS, št. 64/2009 z dne 10. 8. 2009).

Državljani tretjih držav, ki imajo dovoljenje za stalno prebivanje, imajo pravico do 180 ur brezplačnega tečaja slovenskega jezika. Državljani tretjih držav, ki v Sloveniji prebivajo najmanj dve leti in imajo dovoljenje za začasno prebivanje, imajo pravico do 60 ur brezplačnega tečaja. Begunci pa imajo pravico do 300 ur brezplačnega tečaja slovenskega jezika. Iz tega je razvidno, da je beguncem in migrantom tečaj slovenskega jezika zakonsko omogočen, vendar se brezplačnega tečaja slovenskega jezika lahko udeležijo šele po dveh letih bivanja v Sloveniji (www.filantropija.org).

Migranti pa znanje slovenskega jezika najbolj potrebujejo ravno prvi dve leti, saj morajo urediti veliko administrativnih zadev in se začeti integrirati v družbo. Kot je predstavljeno v analizi okoliščin, je leta 2008 240 ljudi dalo prošnjo za pridobitev statusa begunca, dobili pa so ga le štirje. Torej, le štirje so imeli pravico do 300 ur brezplačnega tečaja slovenskega jezika (po odobritvi statusa begunca), čeprav jih je v Sloveniji v času obdelave njihove prošnje, ki sicer poteka zelo dolgo časa, prebivalo 240. Na rešitev prošnje lahko čakajo tudi leto ali več. Med tem časom torej niso imeli možnosti za brezplačne tečaje slovenskega jezika.

Veliko težav s slovenščino imajo tudi otroci, ki nenadno »padejo« v nov izobraževalni sistem, kjer pouk poteka v njim neznanem jeziku, zato niso »slabi« samo pri slovenščini, ampak tudi pri ostalih predmetih. Otroci, ki ne znajo slovenščine, imajo pravico do največ ene ure dodatnega pouka slovenščine na teden, kar pomeni, da je to največ 35 ur na leto (Uzelac idr., 2009). Praksa je pokazala, da to še zdaleč ni dovolj, da bi se slovenskega jezika naučili in se uspešno integrirali v slovensko družbo.

Kot ugotavljajo različni avtorji, npr. Roosens (2007), je znanje jezika ključno za integracijo v družbo; jezik je sredstvo sporazumevanja. Če bodo posamezniki znali jezik okolja, si bodo lahko pridobili izobrazbo, poiskali delo, matere bodo lahko hodile na roditeljske sestanke in se vključevale v izobraževanje svojih otrok, tujci se bodo lahko povezovali v različne socialne mreže ter gradili nove socialne vloge. Kljub zakonom in uredbam, ki jim omogočajo brezplačno in subvencionirano učenje slovenskega jezika, pa je individualno učenje s pomočjo prostovoljcev še vedno potrebno in tudi učinkovito, saj je prilagojeno posamezniku, njegovim potrebam in predznanju. Vsak migrant ima namreč specifično življenjsko situacijo, ki jo je pri poučevanju potrebno upoštevati.

Preden začnem pisati o izobraževalnem programu, moram pojasniti še nekaj temeljnih pojmov s področja migracij, ki se pojavljajo skozi celotno projektno nalogo. Pri opredeljevanju bom sledila viru UL RS št. 111/2007 z dne 5. 12. 2007. Pomembno je razumevanje naslednjih pojmov:

Azil je zaščita, ki jo da država na svojem ozemlju osebam iz druge države, ki bežijo pred preganjanjem ali hudo nevarnostjo. Oseba, ki dobi azil, je begunec. Azil vključuje več različnih prvin, med drugim nevračanje, dovoljenje ostati na ozemlju države azila in standarde humanega ravnanja z ljudmi.

Begunec je oseba, ki mu je bila v državi, v kateri je zaprosil za zaščito, le-ta priznana. Po definiciji Ženevske konvencije je begunec oseba, ki je zapustila ozemlje svoje matične države (države izvora) zaradi utemeljenega strahu, da je zaradi svoje rase, vere, narodne pripadnosti, pripadnosti določeni družbeni skupini ali določenemu družbenemu prepričanju v resni nevarnosti in jo država izvora pri tem ne more ali noče zavarovati.

Migrant je oseba, ki menja svoje stalno ali začasno prebivališče.

Otroci brez spremstva so otroci mlajši od 18 let, ki se nahajajo zunaj matične države in so brez spremstva obeh staršev oziroma brez zakonsko ali po običaju določenega skrbnika.

Prosilec za azil je oseba, ki v določeni državi zaprosi za zaščito in čaka na odločitev odločevalnega programa. V času čakanja na odločitev ima posebne pravice in dolžnosti.

Tujec je vsak, ki nima slovenskega državljanstva.

Mladi migranti predstavljajo nadvse raznoliko in heterogeno skupino. Med njimi so otroci in mladostniki, ki so postali žrtve trgovine z ljudmi ali so bili pretihotapljeni v neko državo v upanju izogniti se življenju v revščini, preganjanju ali stanju splošnega nasilja, in otroci, ki so se rodili v državi gostiteljici, njihovi starši pa so priseljenci (migranti). Večina mladih migrantov prihaja iz neevropskih držav, veliko pa je tudi državljanov EU, ki iz ene države članice v drugo državo članico migrirajo bodisi legalno bodisi nelegalno. Vsem pa je skupno to, da odidejo v upanju, da jih nekje drugje čaka boljša prihodnost;

Izvorna država je država, iz katere so prišli begunci, prosilci za azil, migranti (to je njihova domovina).

Za ta izobraževalni projekt sem se odločila, ker menim, da prostovoljci, ki poučujejo begunce ali pa jih še bodo, potrebujejo znanje, kako begunce in prosilce za azil poučevati. Če se posameznik odloči postati prostovoljec na Slovenski filantropiji, mu njegov mentor pove nekaj o posebnostih poučevanja, vendar to ne zadošča. Tako je prepuščen samemu sebi in lastni iznajdljivosti. Velikokrat naleti na težave, kako nekomu razložiti neko jezikovno pravilo, ki se njemu zdi povsem logično, uporabnik pa ga ne razume. Naleti na jezikovne ovire, saj mora v veliko primerih pravila razlagati in pojasnjevati v angleščini. Prostovoljci se velikokrat poslužujejo risbic, pantomime in poskušajo biti čim bolj iznajdljivi. Pojavljajo se npr. težave pri razlaganju preteklika in prihodnjika. Pri obeh časih je treba namreč zelo pazljivo uporabljati primere, saj lahko ti velikokrat izzovejo podoživljanje v preteklosti doživetih čustvenih stanj.

Za pripravo takega izobraževalnega programa sem se odločila tudi zaradi ugotovitve, da večina prostovoljcev, ki begunce učijo slovenski jezik ali jim pomagajo pri učenju slovenskega jezika, nima dovolj pedagoškega znanja in izkušenj (prim. www.filantropija.org/library/includes/file.asp?FileId=103). V Sloveniji se za »učitelje« prostovoljce, ki begunce poučujejo slovenskega jezika – bodisi individualno ali v malih skupinah – kot tujega/drugega jezika uradno ne zahteva nobeno znanje o ustreznih didaktičnih metodah in učnih oblikah. »Učitelji« torej nimajo nobenega načrtnega izobraževanja/usposabljanja, ki bi jih izobrazilo o problemih beguncev in didaktiki poučevanja slovenščine kot tujega/drugega jezika.

Namen programa je torej izobraziti prostovoljce, da bodo lahko razvili zmožnosti za poučevanje slovenskega jezika beguncev. Pridobili naj bi znanje s področja migracij in področja didaktike jezika.

V nadaljevanju naloge bom najprej predstavila analizo okoliščin in ugotavljanje izobraževalnih potreb, nato cilje in vsebino ter načrt za izpeljavo izobraževalnega programa.

2. Izobraževalni program

Naročnik programa naj bi bila Slovenska filantropija, Združenje za promocijo prostovoljstva, ki se med drugim ukvarja tudi s področjem migracij. Beguncem in prosilcem za azil pomaga, jim nudi psihosocialno in učno pomoč, izvaja programe skrbništva in mentorstva za otroke brez spremstva, izvaja različne projekte, ki bi izboljšali stanje beguncev, mladih migrantov, prosilcev za azil in otrok brez spremstva. Poleg tega združenje ozavešča in izobražuje o migracijah tudi javnost ter združuje prostovoljce za učno pomoč beguncem.

2.1. Analiza okoliščin in ugotavljanje potreb

Leta 2008 je bilo vloženih 240 prošenj za azil ali mednarodno zaščito, od tega pa so status begunca dobili le štirje prosilci. Velja poudariti, da postopek pridobitve statusa begunca traja zelo dolgo časa, zato prosilci za azil dolgo časa ostanejo v Sloveniji. Veliko se jih potem tudi ne vrne v izvorno državo zaradi razmer v izvorni državi ali pa zato, ker Slovenija z njo nima urejene pogodbe o vračanju. Leta 2008 je bilo največ prosilcev iz Turčije, Srbije, Bosne in Hercegovine, Irana in Makedonije (http://www.unhcr-budapest.org/slovenia/index.php/osnovne-informacije).

Leta 2006 je bilo (ne)legalnih migracij v Slovenijo 3677, dovoljenje za stalno prebivanje je imelo 31. 097 tujcev, od tega je bilo 21. 030 moških in 10. 067 žensk, dovoljenje za začasno prebivanje pa je imelo 22. 458 tujcev, od tega 17. 262 moških in 5. 196 žensk (Hadziahmetović idr. 2008). Iz podatkov lahko sklepamo, da je v Sloveniji razmeroma veliko tujcev, od katerih mnogi slovenskega jezika ne obvladajo in zato v družbi ne morejo delovati tako, kot bi lahko, če bi jezik obvladali.

Slovenska filantropija je leta 2009 pripravila **Analizo stanja na področju vključevanja učencev in dijakov z migrantskim ozadjem v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji** (Uzelac idr. 2009). To analizo stanja sem uporabila pri analizi okoliščin za pripravo izobraževalnega programa. Analiza je pokazala, da 90 % anketiranih šol navaja potrebo po posebni obravnavi učencev z migrantskim ozadjem. Navajajo predvsem pomoč pri učenju slovenskega jezika. Večina šol si želi pomoči prostovoljcev pri učenju slovenskega jezika in razlaganju snovi.

Programa, ki bi **prostovoljce**, ki begunce učijo slovenščino, **usposabljal** za poučevanje, v našem okolju trenutno še nimamo. Obstaja sicer jezikovni priročnik *Egual language*, ki opozori na nekatere težave, s katerimi se bodo prostovoljci pri svojem delu srečevali.

Pri izobraževanju prostovoljcev si lahko pomagamo s programi, ki so jih razvili v okviru Centra za slovenščino kot drugi/tuji jezik na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Obstajajo učni načrti, učbeniki in seminarji za učitelje, ki poučujejo slovenščino kot drugi/tuji jezik. Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik je izpeljal projekt *Uspešno vključevanje otrok, učencev in dijakov migrantov v vzgojo in izobraževanje 2008-2011*. V okviru tega projekta je nastal učni načrt, ki opredeljuje cilje in vsebine vključevanja otrok v izobraževanje. Učni načrt opredeljuje tudi didaktična priporočila za 70-urni tečaj slovenščine. Ta tečaj je namenjen dijakom tujcem, ki se vključujejo v slovenski osnovnošolski

ali srednješolski šolski sistem, slovenščina pa ni njihov materni jezik oziroma ne znajo slovenščine. (http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/Aktualno/UN__dijaki_priseljenci.pdf.) V okviru zgoraj omenjenega projekta so nastali tudi učbeniki za prvo, drugo in tretjo triado osnovne šole (prav tam). Od leta 2006 Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik izvaja izobraževalne seminarje za učitelje, ki poučujejo slovenščino kot drugi/tuji jezik.

V slovenskem prostoru obstajajo tudi učbeniki za odrasle začetnike, ki se želijo naučiti slovenščine, kot sta A, B, C, GREMO in GREMO NAPREJ ter nekateri drugi (http://www.centerslo.net/l2.asp?L1_ID=7&L2_ID=31&LANG=slo). Vendar ni specifičnih tem, ki bi obravnavale življenjske situacije, ki jih doživljajo begunci in prosilci za azil.

Prostovoljci torej lahko dobijo učbenik, s katerim si pri poučevanju lahko pomagajo, vendar glede na učenčeve potrebe večino vaj, primerov izdelajo sami ali pa od mentorja dobijo že uporabljene primere vaj za specifične teme.

Ugotavljanje potreb
Begunci in prosilci za azil v državi gostiteljici tvorijo socialne skupine. Znajdejo se v podobnih situacijah, kar se tiče dostopa do izobraževanja, zdravstvene nege, socialne in politične varnosti. Te življenjske situacije lahko na primeren način uporabimo pri oblikovanju učne ure slovenskega jezika.

Potrebe sem ugotavljala na podlagi:

- Analize stanja na področju vključevanja učencev in dijakov z migrantskim ozadjem v sitem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji (Uzelac idr. 2009);
- analize spletne strani Centra za slovenščino kot drugi/tuji jezik, ki deluje v okviru Filozofske fakultete;
- pogovorov s prostovoljci Slovenske filantropije, ki begunce, prosilce za azil in mlade migrante že učijo slovenskega jezika;
- pogovora z Nejo Šmid, mentorico za slovenski jezik na Slovenski filantropiji;
- sodelovanja na intervizijah prostovoljcev Slovenske filantropije. Tu sem izvedela za veliko težav in ovir, ki se pojavljajo med prostovoljci ob njihovem poučevanju slovenskega jezika;
- pogovora z učiteljico razrednega pouka, ki prihaja iz Albanije. Za pomoč pri učenju slovenskega jezika se je obrnila na Slovensko filantropijo. Tam so ji dodelili prostovoljko, ki ji pomaga pri učenju slovenščine. Povedala mi je, da se ji zdi slovenščina, še posebej slovnica, zelo težka; največ težav ji povzroča dvojina. S prostovoljko se za učenje slovenščine dobita enkrat na teden, vendar meni, da je to premalo. Slovenščine se uči že osem mesecev. Bolj bi ji ustrezalo, da bi za tujce, ki se nameravajo učiti slovenščino, organizirali delavnice; tako bi se tujci spoznavali med seboj, spoznavali bi slovensko kulturo in kulture drugih, se pogovarjali in si izmenjavali izkušnje. Sogovornica mi je povedala, da bi se zelo rada naučila slovenščino, ker se želi integrirati v slovensko družbo, želi si študirati v Sloveniji in se z ljudmi pogovarjati v slovenščini.

2.2. Udeleženci izobraževalnega programa

Program je namenjen prostovoljcem, ki bodo beguncem pomagali pri učenju slovenščine. V program bo vključenih do dvajset prostovoljcev. Od udeležencev programa pričakujemo, da bodo postali prostovoljci pri združenju, ki je hipotetični naročnik izobraževalnega programa. Vključili bomo tudi prostovoljce, ki že poučujejo begunce in bi radi svoje znanje dopolnili. Izobraževanje bo za udeležence brezplačno.

2.3. Cilji programa

Cilje programa smo oblikovali predvsem na podlagi znanja, ki naj bi ga udeleženci osvojili ali razvili.

Pri oblikovanju ciljev smo se naslonili na analizo strokovne literature in lastne izkušnje v programih za prostovoljno delovanje.
Udeleženci bodo spoznali:

- področje migracij (spoznali problem globalizacije in sodobne kulture, ki botruje migracijam, osvojili osnovne pojme, ki se pojavljajo na tem področju, se seznanili s stanjem v Sloveniji, spoznali nevladne organizacije, ki delujejo na področju migracij);
- temeljne pravne akte, kot so: Konvencija Združenih narodov o otrokovih pravicah, Konvencija o statusu beguncev in Protokol o statusu beguncev, Zakon o tujcih, Zakon o mednarodni zaščiti;
- metode za poučevanje slovenskega jezika in razvili veščine za poučevanje beguncev in prosilcev za azil;
- raznolikost situacij, v katerih se znajdejo begunci in prosilci za azil, ter kako so te neločljivo povezane z vsebino poučevanja;
- kako izbirati primere za razlago pravil slovenskega jezika (na kaj morajo biti pri tem pozorni);
- kako organizirati srečanja, pri čemer morajo upoštevati primernost časa in kraja srečanja;
- kritično uporabo standardnih učbenikov;
- kako učne enote prilagoditi stvarnosti prosilcev za azil in beguncev;
- razlaganje pravil slovenskega jezika v angleščini;
- posebnosti pri poučevanju žensk, otrok brez spremstva in travmatiziranih učencev.

2.4. Vsebina programa

Program je razdeljen na dva, vsebinsko različna dela.

Prvi del izobraževanja, ki bo potekal v petek popoldne, je namenjen usvajanju osnovnih pojmov in konceptov na področju migracij ter seznanitev s Konvencijo Združenih narodov o otrokovih pravicah, Konvencijo o statusu beguncev in Protokolom o statusu beguncev, Zakonom o tujcih in Zakonom o mednarodni zaščiti. Udeleženci se bodo po skupinah spoznali s pomembnimi dokumenti, ki jih bodo potem predstavili ostalim skupinam. Po predstavitvi bodo mentorji Slovenske filantropije osvetlili probleme, s katerimi se srečujejo pri uresničevanju zakonov in konvencij, ki urejajo področje migracij. Podali bodo veliko primerov iz prakse in svojih izkušenj. Mentorji bodo tudi povedali o posttravmatskih sindromih (v kakšni obliki se pojavljajo, kako se jih prepozna, kako naj se ukrepa). Po zaključenem prvem delu bo čas za morebitna vprašanja, diskusijo, pripravljen pa bo tudi prigrizek, ki bo spodbudil neformalno izmenjavo informacij, saj bodo lahko uporabniki Slovenske filantropije, prostovoljci in mentorji sproščeno klepetali in si izmenjali razmišljanja in izkušnje.

Drugi del izobraževanja bo potekal v soboto in bo osredotočen na didaktiko poučevanja jezika. Udeleženci bodo spoznali različne načine poučevanja, kot so: igre vlog, imenovanje predmetov v sobi s pomočjo nalepk, spoznavanje kraja s pomočjo fotografij delčkov ulic, stavb, uradov, ki jih morajo poiskati in poimenovati ter povedati, kako so jih našli; skupinsko delo, različne delavnice, izvajanje praktičnih nalog … Sami bodo izvedli igro vlog s področja migracij.

Seznanili se bodo z organizacijo učne ure. Zelo je namreč pomembno, da se čas učne ure ujema z voznimi redi javnega prevoza, da poučevanje poteka v prostoru, kjer se udeleženci lahko skoncentrirajo in da za ženske ura poučevanja poteka v času, ko so otroci v šoli ali vrtcu. Pomembno je, da ura srečanja ustreza obema, tako učitelju kot uporabniku/učencu, toda treba se je prilagoditi predvsem slednjemu.

Udeleženci si bodo po skupinah pogledali primer učbenika, ki posveča zelo malo pozornosti življenjskim situacijam in lingvističnim potrebam beguncev ter prosilcev za azil. Pogovorili se bodo o možnih težavah pri uporabi takega učbenika in se naučili, kako primerno razložiti slikovne podobe in primere v učbeniku. Primer: v okviru spoznavanja domačega okolja učbenik prikaže razkošno hišo

in bogat življenjski slog, medtem pa učenec živi v azilnem domu ali ima zgolj osnovno nastanitev. Takšna slika ga lahko prizadene, navda ga občutek sramu, spomni ga na domovino. Prostovoljec mora biti zato usposobljen, da takšno sliko primerno razloži (pove, da slika ne odraža resničnega stanja večinskega prebivalstva) ali prosi učenca, da nariše in opiše svoj sanjski dom, ali pa sam izbere drugačne, primernejše slike domov in jih prinese na učno uro ...

Spoznali bodo predmete in jezikovna sredstva, ki so za učence drugega jezika pomembni, ter komunikacijske veščine, ki so za begunce in prosilce za azil še posebej pomembne. Te jim bodo v največji meri pomagale obvladovati vsakdanje življenje. Seznanili se bodo s potrebo po rabi glagolov, ki izražajo čustva (*jezim se, trpim zaradi, sramujem se, muči me, spominjam se, želim si, sanjam* …), s katerimi bodo lahko begunci in prosilci za azil izrazili svojo žalost, bolečino in bodo zmožni pripovedovati o svojih izkušnjah. Naučili se bodo previdnosti pri rabi primerov za razlaganje pravil slovenskega jezika. Neprevidnost pri izboru primerov lahko pri beguncih in prosilcih za azil povzroči negativne čustvene odzive zaradi spominov na svojo preteklost, podoživljanje v preteklosti doživetih čustvenih stanj. Pogovarjali se bodo o rabi ustreznih primerov – zakaj nek primer ni dober, in izvedeli nekaj dobrih primerov za razlago prihodnjika in preteklika (ko razlagamo pretekli čas materi, ločeni od svojega otroka, je neustrezno podati primer, kot je npr.: *Ko sem včeraj prišla domov, sem objela svojo hčerko*).

Seznanili se bodo s primernim razlaganjem slovenske slovnice v angleščini. Dobili bodo tudi nabor angleških besed, fraz, ki se pri razlaganju najpogosteje uporabljajo. Temu bodo sledile praktične vaje. Ker je veliko beguncev in prosilcev za azil iz držav bivše Jugoslavije, se bodo udeleženci seznanili tudi s srbščino oziroma hrvaščino.

Udeleženci se bodo glede na interes razdelili po skupinah in spoznali bodo posebnosti glede poučevanja žensk, otrok brez spremstva in travmatiziranih učencev. Vsako skupino bo vodil mentor, ki poučuje določeno ciljno skupino. Predstavil bo posebnosti izbrane skupine in vsebine poučevanja, ki jih ta skupina še posebno potrebuje. Spodbudil bo tudi pogovor med člani skupine, pripovedoval o izkušnjah in podal primere praks. Potem bodo člani posamezne skupine ostalim skupinam predstavili svojo ciljno skupino in njene posebnosti pri poučevanju slovenskega jezika.

2.5. Organizacija

Izobraževalni program je neformalen in bo potekal v obliki vikend seminarja. Potekal bo v prostorih Slovenske filantropije, in sicer:

- v petek med 16. in 20. uro in
- v soboto med 9. in 20. uro.

Predavatelji bodo posamezniki, ki begunce in prosilce za azil že več let poučujejo slovenščino ali pa na tem področju strokovno delujejo. To so: uslužbenci Slovenske filantropije, ki delujejo na področju migracij, strokovnjak s področja slovenskega jezika, ki se ukvarja s slovenščino kot drugim jezikom, in strokovnjak s področja angleškega jezika. Program bo začrtan tako, da bodo udeleženci pridobili tako teoretično kot tudi praktično znanje.

Ker bo izobraževanje potekalo v soboto ves dan, bo poskrbljeno za kosilo udeležencev, v času trajanja programa pa bo na voljo tudi pijača. Po zaključenem izobraževanju bo organizirano druženje z uporabniki programov Slovenske filantropije in z aktivnimi prostovoljci ob prigrizku. Tako si bodo lahko izmenjali izkušnje, spoznali uporabnike in z njimi sproščeno klepetali. Tu bo šlo predvsem za priložnostno učenje. Vsak udeleženec bo dobil potrdilo o opravljenem izobraževanju za poučevanje slovenskega jezika beguncev in gradiva.

2.6. Financiranje in marketing

Program za prostovoljce bo brezplačen.

Sredstva za pokritje stroškov za načrtovanje in izpeljavo bomo pridobili na javnih razpisih.

Oglaševanje programa bo potekalo na spletni strani Slovenske filantropije, ki je hipotetični naročnik programa. Slovenska filantropija bo obvestila svojo bazo prostovoljcev in poslala vabilo tudi drugim nevladnim organizacijam, ki imajo prostovoljce, dejavne na področju migracij.

2.7. Izpeljava programa

Vsebinska in časovna razporeditev za petek

16.00 – 16.30	Uvod v izobraževanje
16.30 – 18.00	Usvajanje osnovnih pojmov in konceptov na področju migracij
18.00 – 18.15	Odmor
18.15 – 19.15	Spoznavanje s pomembnimi dokumenti in zakoni s področja migracij
19.15 – 19.45	Seznanjenje s posttravmatskimi sindromi
19.45 – 20.00	Evalvacija prvega dela izobraževanja

Vsebinska in časovna razporeditev za soboto

9.00 – 10.30	Spoznavanje metod in različnih načinov poučevanja
10.30 – 10.40	Odmor
10.40 – 11.10	Organizacija učne ure
11.10 – 12.10	Delavnica: kritična uporaba učbenikov
12.10 – 13.10	Odmor za kosilo
13.10 – 14.10	Uporaba komunikacijskih veščin in jezikovnih sredstev
14.10 – 15.30	Uporaba primernih primerov pri razlaganju
15.30 – 15.45	Odmor
15.45 – 17.15	Razlaganje slovenske slovnice v angleščini (praktične vaje)
17.15 – 17.30	Odmor
17.30 – 18.30	Delavnica: poučevanje ciljnih skupin
18.30 – 19.00	Evalvacija
19.00	Druženje z že aktivnimi prostovoljci in uporabniki programov, večerni prigrizek

2.8. Evalvacija

Namen evalvacije je izboljšati kakovost načrtovanja programa, samega dela izvajalcev in izvedbe programa (časovna razporeditev, vsebinska razsežnost). Program bodo evalvirali tako udeleženci programa kot tudi naročnik, izvajalci in načrtovalka programa. Udeleženci bodo po prvem in drugem delu izpolnili kratke anketne vprašalnike. Z njimi bodo ocenjevali primernost vsebine programa, časovno razporeditev, kakovost dela izvajalcev in svoj napredek pri oblikovanju zmožnosti poučevanja beguncev, ki se učijo slovensko. Načrtovalka programa bo izdelala anketne vprašalnike, ki jih bodo udeleženci izpolnjene vrnili. Načrtovalka programa bo skupaj z naročnikom analizirala odgovore in napisala poročilo, ki ga bo posredovala naročnikom programa.

Načrtovalka bo pripravila tudi skupno evalvacijo z naročnikom programa in izvajalci. V diskusiji bodo evalvirali učenje udeležencev in njihovo sodelovanje, pa tudi kakovost načrtovanja, izpeljave

programa, vsebine programa ter doseganje ciljev programa. Načrtovalka programa bo skupaj z naročnikom napisala poročilo, ki ga bodo dobili izvajalci programa, naročnik in načrtovalka programa.

3. Zaključek

Jezik je glavno sredstvo komunikacije in dejavnik, ki vzpostavlja identiteto nekega naroda. Znanje jezika pa je za migranta pogoj, da se lahko vključi v večinsko družbo. Nasprotno je lahko neznanje jezika vzrok za socialno izključenost. Zato je zelo pomembno, da begunec zmore jezik uporabljati oziroma zna govoriti jezik države gostiteljice. Kot zapiše Freire, govoriti »resnične« besede ni privilegij samo nekaj mož, ampak je pravica vsakega moža (Freire, 1971, str. 76). Ljudje morajo znati jezik zato, da lahko ustvarijo dialog in izstopijo iz kulture nemih. Freire se je zavzemal za izobraževanje in opismenjevanje tistih družbenih skupin, ki so vedno na robu, saj ti ne morejo in ne smejo povedati svojega mnenja. Tako je bila zanj pismenost osnova za preprečevanje zatiranosti. Kot ugotavljajo Kump idr. (2009), so lahko ljudje opravljali svoje družbene funkcije in začeli sodelovati v političnem življenju šele, ko niso bili več zatirani. To lahko povežemo s položajem beguncev in prosilcev za azil v državi gostiteljici. Oni ob prihodu v novo državo jezika še ne znajo, zato ne morejo spregovoriti in v družbi delovati. Potisnjeni so na rob družbe, kjer lahko oblast z njimi manipulira, saj se ji niso sposobni upreti. Če bi znali jezik, bi lahko povedali, kaj se jim je zgodilo, spregovorili bi o svojih potrebah in začeli sooblikovati okolje, v katerem živijo. Zato je namen pouka tujega jezika doseči tudi učenčevo zmožnost uspešnega vključevanja v procese medkulturne komunikacije. Ta proces pa se kaže kot nuja današnje globalizirajoče se svetovne družbe. Tako so osrednji predmeti medkulturne obravnave prav sestavine medkulturne sporazumevalne zmožnosti. Pomembno pa je tudi, da se pri takem pouku srečujeta izhodiščna in ciljna kultura, torej kultura migranta in kultura večinske družbe (Mikolič, 2004).

Ob tem se nam porodi vprašanje, kako begunce učiti jezika. Odgovor lahko zopet poiščemo v Freirejevi metodi opismenjevanja, saj se je Freire pomešal med ljudi in jih spraševal o njihovih izkušnjah, pogledih na svet … ter tako pripravil seznam generativnih besed, ki jih je potem uporabil pri opismenjevanju ljudi. Z izborom generativnih besed je dosegel, da ljudem besede niso bile tuje ter da so se lažje in hitreje naučili besed, ki so jih potrebovali v svojem vsakdanjem življenju. Tudi pri poučevanju beguncev je pomembno, da jim prostovoljci dajo priložnosti za ubeseditev njihovih izkušenj, za kar je potrebno znanje besed, ki izražajo čustva. Učenje jezika mora potekati skozi dialog, pri čemer pa se ne učijo samo učenci, ampak tudi učitelj. Pomembno je, da se begunci najprej naučijo besed, ki jih potrebujejo za svoje (normalno) vsakdanje delovanje v družbi, šele potem pa pridejo na vrsto kompleksnejše povedi in pravila. Če želimo begunca uspešno naučiti jezika, moramo najprej poznati njegovo okolje in kulturo, na kar je opozoril tudi Freire (prim. Kump, 2009).

Potrebo beguncev po znanju jezika države gostiteljice lahko med drugim povežemo tudi z Lindemanom, ki pravi, da se izobraževanje odraslih pojavi takrat, ko se odrasel znajde na točki, ko se mora prilagoditi novim zahtevam (družinskim, socialnim, poklicnim) (v Findeisen, 2000). Begunci in prosilci za azil se znajdejo v novih okoliščinam, ki jih morajo osmisliti in se jim prilagoditi. Novi družbi se lahko prilagodijo le tako, da se naučijo jezika, pri čemer jim mora okolje z različnimi oblikami izobraževanja tudi pomagati. Pomoč prostovoljcev, bodisi v skupinah bodisi v tandemih, je lahko zelo učinkovita.

4. Viri in literatura

Azilni trendi v srednji Evropi v letih 2006 – 2008 (2009). (http://www.unhcr-budapest.org/slovenia/index.php/osnovne-informacije, pridobljeno 4. 5. 2010).

Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik: založništvo. (http://www.centerslo.net/l2.asp?L1_ID=7&L2_ID=31&LANG=slo, pridobljeno 4. 5. 2010).

Findeisen, D. (2000). Lindemanovi filozofski temelji andragogike. Andragoška spoznanja, 6(1), 74-82.

Freire, P. (1971). Pedagogy of the oppressed. New York: Herder and Herder.

Hadžiahmetović, A., Liberšar, H., Šmid, N., Uzelac, M., Zlatar, F. (2008). Priročnik za izobraževanje strokovnjakov na področju migracij in azila. Ljubljana: Slovenska filantropija.

Knez, M., Klemen, M., Kralj, K., Kern, D. (2010). Učni načrt: tečaj slovenščine za dijake tujce. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. (http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/Aktualno/UN__dijaki_priseljenci.pdf, pridobljeno 4. 5. 2010).

Kumer, D., Zlatar, F., Uzelac, M., Šmid, N. (2009). Analiza stanja na področju vključevanja učencev in dijakov z migrantskim ozadjem v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji. (http://www.filantropija.org/filantropija.asp?FolderId=194, pridobljeno 3. 5. 2010).

Kump, S., Majerhold, K. (2009). Pomen izobraževanja odraslih v obdobjih gospodarskih in političnih kriz. Andragoška spoznanja, 15(1), 10-24.

Mikolič, V. (2004). Medkulturna pragmatika pri pouku slovenščine kot J2. Jezik in slovstvo, XLIX (3-4), 103-122.

Priročnik Equal language. (www.filantropija.org/library/includes/file.asp?FileId=103, pridobljeno 3. 5. 2010).

Roosens, E. (2007). First–Language and –Culture Learning in Light of Globalization: The case of Muslims in Flanders and the Brussels Area, Belgium. V: Suárez–Orozco, M. (ur.) Learning in the Global Era. Berkley, Los Angeles, London: University of California Press, str. 232-255.

Uzelac, M., Zlatar, F., Gabaj, Ž., Šmid, N., Hadžiahmetović, A. (2009). Priročnik za prostovoljsko delo na področju pomoči in podpore mladim migrantom. Ljubljana: Slovenska filantropija.

Vrečer, N. (ur.) (2008). Medkulturne kompetence v izobraževanju odraslih.Ljubljana: Andragoški center Slovenije. (http://arhiv.acs.si/publikacije/Medkulturne_kompetence_v_izobrazevanju_odraslih.pdf., pridobljeno 4. 5. 2010).

Vrečer, N., Možina, E., Svetina, M., Žalec, N., Javrh, P., Ziherl, T. (2008). Izobraževanje in usposabljanje migrantov v Sloveniji: poročilo raziskovalnega projekta. Ljubljana: Andragoški center Slovenije (http://arhiv.acs.si/porocila/Izobrazevanje_in_usposabljanje_migrantov_v_Sloveniji.pdf., pridobljeno 4. 5. 2010).

Zakon o mednarodni zaščiti (ZMZ) (2007). UL RS št. 111/2007 z dne 5. 12. 2007. (http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=2007111&stevilka=5504, pridobljeno 4. 5. 2010).

Zakon o tujcih (2009). UL RS, št. 64/2009 z dne 10. 8. 2009. (http://www.uradni-list.si/1/content?id=93562, pridobljeno 4. 5. 2010).

Ustni viri

Millaku Shqipe (spletno dopisovanje, letni semester 2009/2010): Težave pri učenju slovenščine kot drugega jezika.

Neja Šmid (pogovor; december 2009, januar 2010): Težave pri poučevanju prostovoljcev.

Rešitev uganke

Napisan je dialog, ki poteka med natakarjem in gostom v restavraciji. Dialog je napisan v litovščini, ki sodi v skupino baltskih jezikov in je eden najstarejših indoevropskih jezikov.

Natakar: Dober dan. Kaj želite?
Stranka: Dober dan. Želim kavo in solato.
Natakar: Črno ali belo kavo?
Stranka: Belo s sladkorjem. Imate kakšno solato brez mesa?
Natakar: Seveda. Želite pikantno ali korenčkovo solato?
Stranka: Prinesite korenčkovo solato.
Natakar: Dobra izbira. S kruhom ali brez kruha?
Stranka: Želim kos bele štruce. In prosim, prinesite mi račun, ker se mi mudi.

Lea Pišek
Katja Tomec
Jožica Bratec
Jure Gašparut
Rok Lapajne
Izidor Bitenc
Polona Čujec
Martin Hreščak

Problem sodobnih čistil

Povzetek

Izobraževalni projekt je namenjen ozaveščanju gospodinj in gospodinjcev o tem, kako pomembno je **premišljeno izbiranje čistil**, ki jih uporabljajo v svojih domovih. Izhajamo iz predpostavke, da lahko z majhnimi koraki v vsakdanjem življenju prispevamo k trajnostnemu razvoju. Ljudje za drobne odločitve in dejanja potrebujejo informacije in oblikovanje novih pogledov na ekološke probleme. Obenem želimo ljudi seznaniti z možnostjo uporabe **alternativnih čistil, ki jih lahko pripravijo tudi sami**.

Projekt je nastal ob upoštevanju nekaterih elementov gibanja študijskih krožkov v Sloveniji, predvsem pa načel neformalnega skupnostnega izobraževanja. Po ugotavljanju potreb smo načrtovali nize petih srečanj na temo izbire in uporabe čistil. Izobraževanje bo potekalo na podeželju v sodelovanju z aktivi podeželskih žensk. Potekalo bo v različnih slovenskih pokrajinah. Projektna naloga razvija didaktične pristope za delo v lokalni skupnosti in **spodbuja t. i. zavesten življenjski slog na področju ekologije**.

Kazalo

1. Uvod **73**

2. Izobraževalni program **74**

2.2 Ugotavljanje potreb po izobraževanju 75

2.3 Cilji programa 75

2.4 Program 76

2.5 Potek programa 77

2.6 Evalvacija 79

3. Zaključek **79**

4. Viri in literatura **80**

5. Priloge **83**

5.1 Priloga številka 1 83

5.2 Priloga številka 2 84

5.3 Priloga številka 3 85

1. Uvod

Ko opazujemo ljudi in porabo dobrin, lahko vidimo, da se obnašajo, kot da bo čiste vode, zraka in zdrave hrane vedno dovolj. Raziskovalci okolja pa opozarjajo, da ne bo niti vode niti čistega zraka v izobilju (prim. Pečjak, 2010).

Planet Zemlja ne more več dolgo preživeti toliko razsipnih ljudi, zato je pomembno, da spremenimo naš odnos do okolja. Pomembne so velike odločitve, a tudi množica manjših ekoloških praks, raztresenih po vsem svetu, lahko prispeva k iskanju novega ravnotežja. Najprej lahko začnemo s spremembami pri sebi, v lastnem gospodinjstvu. Pozornost lahko usmerimo na porabo vode, strupenih snovi, ločevanje odpadkov, potrošniške navade pretiranega nakupovanja …

Slaba novica, ki jo zasledimo v različnih medijih, je, da je naš planet v resnih težavah. Nekatere novice so izredno zaskrbljujoče. Pečjak (prav tam) zapiše, da človek ni sposoben le uničevati svoje okolje, ampak ga lahko tudi podpira. Svojemu okolju lahko koristimo, če se odpovemo odvečnim stvarem in snovem. Gospodinjstva, ki se zavedajo svoje odgovornosti za varovanje okolja, tako vedno znova razmišljajo o posledicah, ki jih naše vsakdanje dejavnosti povzročajo okolju. Lahko bi rekli, da razvijajo refleksivno ali odgovorno gospodinjstvo, posamezniki pa razvijajo zavesten življenjski slog. Strinjamo se z avtorjem, ki rešitev vidi v človekovem drugačnem ravnanju, zato vsi ljudje potrebujejo ustrezne informacije in tudi zmožnosti, da bodo lahko ravnali drugače.

Na različnih spletnih straneh (npr. Info.kemikalije.org), ki opozarjajo na škodljive (netrajnostne) navade, lahko preberemo, da hiše in stanovanja še nikoli prej niso bile tako čiste, kot so danes. Zahvala za to, da se svetijo, gre snovem dvomljivega slovesa. Kemikalije onesnažujejo, slabšajo stanje v okolju ter škodujejo naravi in našemu zdravju. Skrb za čistočo tako pogosto pomeni bodisi prekladanje nesnage z enega mesta na drugo bodisi zastrupljanje okolja.

Na omenjeni spletni strani nas opozarjajo, da je večina kemičnih čistil, ki jih uporabljamo doma, povezana s škodljivimi učinki. Škodljivost se kaže na več ravneh:

A. pri uporabi v gospodinjstvih (v odtoke spustimo veliko strupov, vdihavamo strupene hlape, koža je v stiku z nevarnimi snovmi),
B. pri izdelovanju kemičnih čistil (že pri samem izdelovanju kemičnih čistil in drugih preparatov prihaja do onesnaževanja vode in zraka),
C. pri izdelavi in odmetavanju embalaže (obremenjevanje okolja dodatno povečuje embalaža – materiali, iz katerih so posode za čistila narejene, najbolj nepotrebno pa je onesnaževanje zaradi dodatnega zavijanja in lepšanja tovrstnih izdelkov, da so nam tudi na pogled bolj všeč).

Čistila so del množice kemikalij. Timbrell (2008) v svoji knjigi predstavi naravne in umetno proizvedene kemikalije, ki jih uporabljamo kot zdravila, gnojila, konzervanse in tudi sredstva za čiščenje. Pri vsaki naj bi znali oceniti tveganje, kar ni enostavno, saj je vedno več kemikalij. Na spletni strani info. kemikalije.org lahko preberemo, da je človek v nekaj desetletjih razvil okoli 100. 000 sintetičnih kemikalij (Info.kemikalije.org), ki jih uporablja pri nadzorovanju bolezni, povečevanju proizvodnje hrane in tudi v vsakdanjem življenju. Mnogo kemikalij je v kozmetičnih izdelkih, gospodinjskih pripomočkih, gradbenih materialih.

Številne od teh »dobronamernih« kemikalij zaradi strupenosti in dolge obstojnosti ogrožajo zdravje ljudi in živali. Podatki kažejo 1-odstotno rast primerov raka pri otrocih in dvakratno povečanje števila otrok z levkemijo. V zadnjih 15 do 20 letih se je podvojilo število alergij pri odraslih, simptome astme ali alergij kaže tudi 10 % otrok, eden od sedmih pa oboli za astmo. V Evropi 15 % parov ne more imeti

otrok, pri čemer se je število neplodnih moških povečalo predvsem na območjih, onesnaženih s kemikalijami. Najbolj občutljivi pa so seveda otroci, pri katerih se učinki strupenih kemikalij na zdravje pojavijo že pri nižjih odmerkih. Njim se pogosteje dogajajo zastrupitve zaradi zaužitja kemikalij, ki jih uporabljamo doma. Otroci imajo tudi drugačno presnovo, zaradi katere njihovo telo hitreje sprejema kemikalije v organizem (Info.kemikalije.org).

Potrošniki smo v trgovinah »napadeni« z neverjetnim številom raznih čistil, dišav, praškov… Vsi izdelki so privlačni na pogled, prijetnega vonja in vabijo k nakupu. Ob pogledu na razna čistila, osvežilce zraka, deodorante, odstranjevalce kamna, mehčalce se vzbudijo asociacije na podobe iz reklam. Glede na današnjo agresivno oglaševalsko kampanjo se zdita nakup in uporaba izbranih izdelkov samoumevna, če ne že kar nujna. Zaradi lahkotnosti sprejemanja informacij o belini perila in odstranjenih madežih bi lahko to poimenovali tudi »onesnaževanje uma« z nasilnimi potrošniškimi sporočili.

Nikoli pa se ne vprašamo, kako so brez teh kemikalij preživeli naši dedki in babice, in bili ob tem ravno tako zdravi – če ne še bolj – kot mi. Zato bomo v izobraževalnem programu podali nekaj praktičnih nasvetov za zamenjavo nevarnih kemikalij z manj nevarnimi, če ne celo nenevarnimi, predstavili bomo nekaj receptov in postopkov za pripravo alternativnih čistil, s katerimi smo prav tako čisti in verjetno tudi bolj zdravi.

S tem programom želimo dvigniti raven ozaveščenosti ljudi po vsej Sloveniji, da bi se zavedli nevarnosti in škodljivosti kemikalij, ki jih uporabljamo v vsakdanjem življenju. Glavna ciljna skupina tega projekta so gospodinje in gospodinjci, ki največkrat skrbijo za red in čistočo v domovih, zato lahko prav oni naredijo največ na področju uporabe manj škodljivih kemikalij.

2. Izobraževalni program

2.1 Analiza okoliščin

Vse bolj se ljudje zavedamo, kako pomembno je, da živimo v zdravem okolju in smo zdravi. Vse več se govori o tem, kako izboljšati način življenja, ne da bi pri tem negativno vplivali na okolje. Na to temo je nastalo veliko raznih člankov, spletnih strani, ki želijo ljudi o tem ozavestiti (prim. Čoha, 2008). Ni pa veliko strokovnjakov, ki bi ljudi tudi naučili, kako lahko vsak pripomore k temu, da bi se trenutno stanje izboljšalo. Z izobraževalnim projektom se zavzemamo za sodelovalno učenje, ki sledi potrebam posameznika in skupnosti, spodbuja zaupanje in iskanje novih rešitev.

V izobraževalnih programih za otroke in mladino je vključenih precej tem s področja varovanja okolja (prim. Sedmak, 2009), za odrasle pa je takih tem zelo malo, več jih je na voljo na spletnih straneh. Ni izobraževalnih programov, ki bi ljudi spodbujali k spreminjanju navad pri uporabi kemikalij, h kritični presoji o tem, ali je mogoče kemikalije v gospodinjstvu zamenjati z manj škodljivimi ali naravnimi čistili oziroma kako s kemikalijami sploh ravnati.

O tem, kako vse kemikalije, ki nas obkrožajo, vplivajo na zdravje ljudi, vemo le malo.

Po podatkih iz opravljenih testov se v telesu odraslega človeka nahaja nepričakovano veliko strupenih kemikalij, tudi takih, ki so v Evropi prepovedane že več kot dvajset let. Kemikalije se nalagajo v organizmu in vplivajo na zdravje ter reproduktivno sposobnost. Lahko povzročijo alergije, vnetja, opekline, poškodbe organov, motnje v delovanju žlez z notranjim izločanjem (nevrološke, vedenjske, razvojne ali reproduktivne poškodbe). Zaradi njihovega delovanja lahko nastanejo novotvorbe,

razvijejo se rakasta obolenja in nastanejo genetske okvare. Ker so obstojne (se ne razgradijo), se nalagajo v telesu in okolju (Kemikalije doma, 2007).

Po prebiranju strokovne literature in pregledu spletnih strani z ekološko tematiko smo se odločili, da pripravimo izobraževalni projekt, ki bi informacije o nevarnosti kemikalij približal ljudem.

Zamislili smo si, da bi izobraževanje pripravilo društvo v lokalnem okolju, posebej bi se osredotočili na podeželje. Društva podeželskih žensk so zelo dobro organizirana. Glede na naš namen – da bi gospodinje in gospodinjce po različnih krajih Slovenije ozavestili o pasteh nepremišljene vsakodnevne uporabe kemikalij v gospodinjstvu – smo izbrali nekatera društva podeželskih žensk.

Za sodelovanje bi se dogovorili z društvi kmečkih žensk po različnih slovenskih regijah, saj menimo, da se bodo tako gospodinje in gospodinjci izobraževanja najlaže udeležili; potekalo bo v bližini domačega kraja in program jih pri delu ne bo preveč oviral.

Večina gospodinj in gospodinjcev ima ob pojmu »izobraževanje« v mislih le še eno obveznost več, zato bo zanje treba pripraviti animacijo z osebnimi pogovori in vabili ter šele nato izbrati ustrezne metode, npr.: na praktičnih primerih dokazati, kako je v njihovem življenju znanje o kemikalijah pomembno, uporabiti diskusijo, spodbuditi vprašanja ...

2.2 Ugotavljanje potreb po izobraževanju

Sklenemo lahko, da so kemikalije del našega vsakdana in vedno več jih prihaja na trg. Delodajalci načeloma skrbijo za zaščito delavcev z različnimi oblikami varstva pri delu. Toda kako se zaščititi pred nevarnim vplivom kemikalij v lastnem domu? Kje pridobiti ustrezne informacije? Kako ljudi seznaniti z nevarnostmi doma? Kaj gospodinje/gospodinjci o ravnanju s kemikalijami sploh vedo?

Za ugotavljanje potreb po izobraževanju smo izbrali anketiranje gospodinj in gospodinjcev. Sestavili smo anketni vprašalnik (priloga številka 1), ki ga bomo uporabili za telefonsko anketiranje in/ali anketiranje na terenu. Z anketo bomo pridobili podatke o mnenjih in stanju znanja.

Predvidevamo, da ljudje razmeroma nepozorno izbirajo čistila in tako potrebujejo dodatno informiranje ter izobraževanje, ki medijsko propagando postavlja pod vprašaj. Namen našega programa je predvsem v tem, da bi ljudje čistila kupovali bolj premišljeno, uporabljali več neškodljivih čistil in zmanjšali stroške za čistila.

Da bi ljudi privabili na izobraževanje, smo pripravili tudi plakate (priloga 3), predvsem pa je pomembno, da članice društev podeželskih žensk krajane o izobraževanju ustno obvestijo in jih povabijo k udeležbi. Društva podeželskih žena bodo imela tudi pomembno vlogo pri organizaciji: svetovala bodo glede najema prostorov, delila zgibanke idr.

2.3 Cilji programa

Namen izobraževanja je zmanjšanje uporabe kemikalij v gospodinjstvih, razvoj odgovornosti za dobrobit narave in spodbujanje refleksije o uporabi zdravju škodljivih snovi.

S programom želimo gospodinje in gospodinjce poučiti o pravilni, trajnostno naravnani uporabi čistil in o nevarnosti kemikalij v vsakdanjem življenju, zato smo oblikovali naslednje cilje.

Udeleženci seminarja bodo spoznali, kako so lahko kemikalije nevarne za zdravje ljudi, seznanjeni bodo s pravilnim ravnanjem s kemikalijami.

Spoznali bodo čistila za več vrst čiščenja in pri tem poskušali upoštevati naravovarstvene ukrepe. Seznanili se bodo tudi z različnimi »udarnimi« primeri iz vsakdanjega življenja, naučili nadomeščati slabše izdelke z okolju bolj prijaznimi.

Spoznali bodo sestavine nekaterih najbolj »popularnih« izdelkov in se s pozornim branjem etiket naučili bolj premišljeno uporabljati izdelke.

Seznanili se bodo z oznakami na embalaži, nasveti, kako primerno zaščititi otroke, vodne vire, naravo ter živali na sploh.

Izvedeli bodo, kako nevarno je mešanje kemikalij med sabo.

2.4 Program

2.4.1 Oblika, ciljna skupina in ostali udeleženci ter izvajalci

Izobraževanje, namenjeno gospodinjam in gospodinjcem vseh starosti, bo neformalne narave, potekalo bo kot niz srečanj, ki jih bodo sestavljala predavanja, demonstracije, skupinski pogovor. Celota bo seminarsko zastavljena. V skupini bo med 20 in 30 udeležencev. Spodbudili bomo sodelovalno učenje in ustvarjanje socialnih mrež. Poskusili bomo tudi povezati udeležence programov na različnih lokacijah.

Udeleženci programa ne bodo imeli nobenih stroškov, saj je izobraževanje za njih brezplačno.

2.4.2 Organizacija

Izobraževalna srečanja bodo potekala v okviru **društva podeželskih žena v različnih pokrajinah Slovenije**. Pri organizaciji bodo sodelovali študentje kot prostovoljci. Za vsako posamezno srečanje bosta odgovorna en študent in ena članica društva podeželskih žena. Za vsebinsko plat srečanja bo zadolžen strokovnjak z ustreznega področja, zato bomo k sodelovanju povabili izbrane strokovnjake s področja varovanja okolja in delovanja s kemikalijami ter čistili. Izvajalci bodo načrtovalci projekta, profesor kemije iz FKKT, gospodinje, posamezni učitelji kemije in gospodinjstva v osnovnih šolah. Za izvajalce želimo pridobiti čim več strokovnjakov iz lokalnega okolja, da bi s tem prispevali k medsebojnemu povezovanju ljudi iz različnih poklicnih in socialnih skupin pri razvijanju področja trajnostnega razvoja.

Potrebščine

Za izvedbo potrebujemo:

- računalnik, projektor, saj bomo z animacijami in kratkimi filmi poudarili vizualno predstavitev,
- kemikalije za različne poskuse (kis, soda, varekina, HCl, amonijakova raztopina, aceton, alkohol ...),
- primere domačih čistil,
- opremo za poskuse (PVC-pladenj, kapalke, nerjaveče škarje, spatula, laboratorijska žlica, prijemalka, gorilnik, trikotno stojalo, kartuša, terilnica, rokavice, zaščitna očala, pH-kartončki, lakmus papir, filter papir, steklenice, stekleni zamaški, urna stekla, čaše, bučke, merilni valj, stojalo za epruvete …),
- natisnjene brošure povzetkov o predavanju,
- posnete TV-reklame o kemikalijah za obravnavo, slike ovitkov kemikalij s čistil, ki jih uporabljamo vsak dan in jih lahko kupimo v trgovini.

Financiranje

Program za udeležence ne bo plačljiv. Sredstva za izvedbo in organizacijo programa bomo pridobili z udeležbo na razpisih Ministrstva za okolje in prostor in s prispevki občin, v katerih bomo program izpeljali. Pri izpeljavi bodo pomagali tudi prostovoljci/prostovoljke iz društev podeželskih žena in študentje/študentke.

Stroški bodo nastali za nakup pripomočkov, najem prostorov, plačilo predavateljem (kemikom), za oglaševanje.

Marketing
Čas in kraj o poteku programa bomo oglaševali na plakatih, ki jih bomo obesili na različnih krajih (oglasna deska krajevne skupnosti, zdravstveni dom, šola), na letakih, oglasih na lokalnih radijskih postajah. Pomembno bo predvsem ustno obveščanje prek lokalnih društev.

Program bomo predstavili tudi nekaterim podjetjem in organizacijam. Če bi se izkazalo, da je potreba po tovrstnem znanju tudi med zaposlenimi, bi program lahko izvedli v podjetjih.

2.5 Potek programa

Trajanje: pet izobraževalnih srečanj, ki bodo imela naslednjo časovno strukturo.

- 1. srečanje 60 minut + 10 minut odmora + 60 minut
- 2. srečanje 60 minut + 10 minut odmora + 60 minut
- 3. srečanje 60 minut + 10 minut odmora + 60 minut
- 4. srečanje 60 minut + 10 minut odmora + 60 minut
- 5. srečanje 60 minut + 10 minut odmora + 60 minut

Lokacije in nosilci izobraževanja:
V posamezni regiji se bomo z društvi dogovorili, kje bi bilo srečanja najprimerneje izvesti (šola, prostori krajevne skupnosti, prostori društva ipd.). Spodaj navajamo, katera društva bi (hipotetično) sodelovala pri organizaciji in izpeljavi po posameznih regijah. Pri pripravi smo izhajali iz podatkov, objavljenih na spletnih straneh.

- Dolenjska regija:
  - Društvo kmečkih žena Vranje pri Sevnici
  - Društvo kmetic Brežice
  - Društvo kmečkih žena Bučka
- Gorenjska regija:
  - Aktiv kmečkih žena Cerklje na Gorenjskem
  - Društvo kmečkih žena in deklet Bohinj
- Štajerska regija:
  - Društvo kmečkih žena in deklet Benedikt
  - Društvo žena Rogatec
  - Aktiv kmečkih žena - Kebelj
- Notranjska regija:
  - Društvo podeželskih žena Narina
  - Društvo kmečkih in podeželskih žena Logatec
  - Društvo kmečkih žena Pivka in Postojna
- Primorska regija:
  - Društvo podeželskih žena Predmeja
  - Društvo kmečkih žena Brda

2.5.1 Teme in struktura posameznih srečanj

Prvo srečanje:
ČLOVEK IN KEMIKALIJE

- Uvod (10 minut)
- Nevarnosti kemikalij (30 minut)
- »Udarni« primeri (20 minut)

- ODMOR (10 minut)
- »Udarni« primeri (25 minut)
- Razdelitev v skupine (20 minut)
  - Diskusija o uporabi kemikalij
  - Izkušnje udeležencev
- Sklep prvega srečanja (15 minut): kratko poročanje o delu v skupinah in poudarek na spoznanjih, da se ljudje premalo zavedamo, kako korozivne in nevarne so lahko kemikalije, še posebno za človekovo zdravje.

Drugo srečanje:
ČESA ŠE NE VEMO O KEMIKALIJAH?
- Seznam kemikalij v gospodinjstvu (30 minut)
- Branje etiket in opozorilni znaki (20 minut)
- Kaj določene substance na etiketah pomenijo in katere so najbolj nevarne (10 minut)
- ODMOR (10 minut)
- Kaj določene substance na etiketah pomenijo in katere so najbolj nevarne (15 minut)
- Fotografije plastenk z opozorili (15 minut)
- Pretirana uporaba in skoncentriranost (10 minut)
- Doma poiščite kemikalije/čistila in poglejte etikete ter oznake (delo v dvojicah ali delo doma do naslednjega srečanja).
- Sklep drugega srečanja (15 minut): pogovor o današnjih ugotovitvah in diskusija o pomenu branja in upoštevanja zapisov na nalepkah; poudariti zavedanje, da lahko nesreče preprečimo, če upoštevamo zapise na nalepkah.

Tretje srečanje:
TUDI DOMA NAREJENO JE LAHKO UPORABNO
- Poročanje o etiketah (10 minut)
- Alternative kemikalijam in čistilom, ki so človeku bolj prijazne (30 minut)
  - kis
  - limona
  - soda (bikarbona)
  - voda
- Primeri mešanja kemikalij (20 minut)
- ODMOR (10 minut)
- Kemikalije v trgovini (15 minut)
  - varnostni pokrovi, ki jih otroci ne morejo odpreti
  - vrste
  - uporaba
- Primeri posnetih TV-reklam in pogovor o tem, kako reklame zavajajo kupce oziroma lažejo – npr.: pršenje čistila po vseh površinah; na etiketi pri čistilu Mr. Muscolo piše, naj v odtok vsak teden zlijemo petino plastenke ... (20 minut)
- Sklep tretjega srečanja (15 minut): diskusija o tem, kako ne smemo verjeti vsemu, kar nam sporočajo in obljubljajo mediji. Natančno in na lastne oči se prepričajmo, katere sestavine in lastnosti kupljenih kemikalij so navedene na etiketah. Alternative kemikalijam le niso tako staromoden način čiščenja in ponovno prihajajo v veljavo.

Četrto srečanje:
ALI DOVOLJ SKRBIMO ZA NAŠE OKOLJE?
- Strokovnjak s področja kemije predstavi svoje izkušnje s kemikalijami (10 minut)
- Pokaže in nazorno »predstavi« poskuse s škodljivimi kemikalijami (30 minut)
- Vpliv kemikalij na naše zdravje (20 minut)

- ODMOR (10 minut)
- Pravilno ravnanje s kemikalijami (maske, rokavice itd.) (10 minut)
- Posledice kemikalij na okolje (10 minut)
- Odstranjevanje kemikalij (10 minut)
- Sklep četrtega srečanja (30 minut): Diskusija o tem, da daljše življenje še ne pomeni tudi varnejšega in bolj zdravega življenja. Poskrbimo, da kemikalije ne bodo ogrožale našega zdravja. Živimo skupaj z okoljem, zato poskrbimo, da z našimi t. i. čistilnimi sredstvi ne bo (navidezno) čisto le stanovanje ali hiša, ampak bomo ohranili čisto okolje ter predvsem naše zdravje.

Peto srečanje:
TUDI DRUGE NAUČIMO SKRBETI ZA OKOLJE

- Uvodni pogovor o dosedanjih srečanjih, »povzetek« povedanega in refleksija, razdelimo povzetke vseh predavanj; dodamo še nove primere (za vsako okolje poskusimo poiskati lokalne primere, povabimo lokalne strokovnjake). (30 minut)
- Nevarnost kemikalij in kako o tem ozaveščati okolje (delo v skupinah, 30 minut). Razdelimo tudi evalvacijske vprašalnike, ki jih udeleženci lahko oddajo do konca srečanja.
- ODMOR (10 minut)
- Poročanje o delu v skupinah, predlogi (15 min)
- Udeležence spodbudimo, da svoje znanje delijo z drugimi, npr. domačimi člani; za lokalno organiziranje skupin uporabimo zamisli iz skupin in povabimo nekoga, ki pove svoje izkušnje o organizaciji skupin za varovanje okolja (primer dobre prakse) (15 minut).
- Sklep petega srečanja (15 minut): razmislek o tem, kako se organizirati za delovanje na področju ohranjanja okolja in zdravja, kako deliti svoje znanje. Priprava predlogov za nadaljnje delo. Predstavimo lahko izkušnje s študijskih krožkov in udeležence animiramo za sodelovanje v krožkih za trajnostni razvoj …
- Zaključek (15 minut): zahvale vsem udeležencem, sodelavkam in sodelavcem.

2.6 Evalvacija

Evalvacijo bomo naredili s pomočjo anketnega vprašalnika (priloga 2). Udeleženci bodo evalvirali potek izobraževanja.

Prav tako bomo ocenili svoje delo na srečanju načrtovalcev in organizatorjev. Evalvacija bo potekala v obliki pogovora. Ugotovitve vsakega evalvacijskega srečanja (po različnih regijah) bo zapisal študent/organizator. Ob zaključku bomo pregledali vse ankete in zapise ugotovitev evalvacijskih pogovorov.

3. Zaključek

Dvajseto stoletje se z razlogom imenuje stoletje uničevanja, saj sta se v tem stoletju zgodili dve svetovni vojni, zatem pa so se začele pojavljati vse pasti hitre industrializacije, napredka in onesnaževanja. Če ljudje ne bomo spremenili svojih navad, se izkoriščanje in poseganje v naravo ne bosta končali niti v enaindvajsetem stoletju. Število prebivalstva se iz leta v leto povečuje in življenjska doba se nenehno podaljšuje, kar ob sodobnem načinu življenja zahodnega, t. i. razvitega sveta v naravi pušča pravo razdejanje.

Planet Zemlja je občutljiv sistem, ki ga moramo ohraniti. Naslednjim generacijam naj bi zapustili čiste reke in morja, neokrnjene gozdove, čist zrak ter zanje ohranili živalske in rastlinske vrste. Toda podatki kažejo, da je čista voda vedno večji problem, nekatere živalske in rastlinske vrste pa so na robu izumrtja.

Kemikalije so povsod okrog nas, tako rekoč izdelek brez njih ne obstaja; kemikalije večajo mehkost ali trdota, pralnost, razgradljivost, prozornost ali barvitost izdelka. Znan je podatek, da je v Evropski uniji v uporabi do 100 000 različnih kemikalij, o katerih pa vemo zelo malo oziroma ne vemo, kako učinkujejo na okolje in zdravje ljudi. Po predpisu REACH (registracija, evalvacija in avtorizacija kemikalij), ki je začel veljati 1. junija 2007, morajo proizvajalci obvezno sporočiti podatke o kemikalijah in tako zagotoviti njihovo varno rabo ter visoko stopnjo zaščite za potrošnike, delavce in okolje.

Izobraževalni program z naslovom »Problem sodobnih čistil« je nastal pod vplivom koncepta o neformalnem izobraževanju, modelih učenja druge in tretje generacije ter o izobraževanju za dejavno državljanstvo. Dejavno državljanstvo spodbuja vključevanje vseh skupin prebivalstva v družbo, zato smo se namenili organizirati izobraževalna srečanja na podeželju in spodbuditi kritično razmišljanje prebivalcev o okolju. Naš program je namenjen vsem gospodinjam in gospodinjcem, da bi pridobili dodatno znanje o kemikalijah, ki so prisotne pri vsakodnevni uporabi, in odkrili njihove nevarnosti, ki se jih morda še ne zavedajo.

Čeprav program ponuja znanja, ki niso priznana z javno veljavnim certifikatom, lahko gospodinje in gospodinjci svoje znanje uporabljajo pri vsakodnevnih opravilih; to ustreza predpostavkam o motiviranosti odraslih za udeležbo v izobraževalnih programih. Odrasli se namreč raje udeležijo izobraževanja, če bodo lahko z njegovo pomočjo rešili svoje probleme oziroma bodo lahko pridobljeno znanje tudi uporabili. Poleg tega je program namenjen spodbujanju kritičnega mišljenja, druženju ljudi v lokalnem okolju, razvijanju zametkov za socialna omrežja ter spodbujanju za zavzemanje aktivne drže do dogodkov.

Izobraževanje na področju ekoloških problemov je tudi del izobraževanja za dejavno državljanstvo. Posamezniki se (preveč) odpovedujejo aktivni vlogi v družbi, zapirajo se v mikrosvetove svojega zasebnega življenja, misleč, da ne morejo kaj dosti storiti. Na področju ekologije je možno veliko spremeniti – najprej pri lastni izbiri, potem pa tudi pri odločanju v skupnosti.

Seminar o problemu sodobnih čistil ne ponuja samo dejstev o nalepkah in oznakah, ampak zajema tudi širjenje tega znanja oziroma prenos znanja med ljudi. Po našem mnenju se bo sporočilo o kemikalijah in opozorilih lahko na tak način tudi razširilo in ne bo ostalo omejeno le na skupino udeležencev na seminarju. Izobraževalni procesi za trajnostni razvoj se ne morejo zaustaviti le pri prenosu informacij ali znanja, razvijanju tehnik, spretnosti, temveč se morajo oblikovati, vzpostavljati kot dejavnosti, ki s pomočjo refleksije o okolju postavljajo v središče vrednote in vedênje, ki naš planet ohranjajo na trajnosten način.

4. Viri in literatura

Anko, B., Bogataj, N., Mastnak, M. (2009). Berilo o trajnosti. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Breskvar, D., Pondelek, D. (2007). Kemikalije doma. Ljubljana: Zveza potrošnikov Slovenije.

Čoha, J. (2008). Vloga interneta v izobraževanju za trajnostni razvoj. Diplomsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Društvo podeželskih deklet in žena Bela cerkev. (http://www.dpzd-belacerkev.si/wp/, pridobljeno 30. 4. 2010).

Društvo kmečkih žena in deklet v Bohinju.(http://obcina.bohinj.si/index.php?id=62, pridobljeno 23. 5 2010).

Društvo kmečkih žena in deklet Benedikt. (http://www.benedikt.si/ , pridobljeno 23. 5. 2010).

Društvo žena Rogatec. (http://www.rogatec.net/rogatec.asp?stran=3&p1=2&p2=5 , pridobljeno 23. 5. 2010).

Društvo kmečkih žena. (http://www.ajdovski-gradec.8m.net/drustvo_zena.html , pridobljeno 23. 5. 2010).

Društvo podeželskih žensk Bučka. (http://bucka.info/dpz/dpz.html, pridobljeno 23. 5. 2010).

Društvo kmečkih žena Brda. (http://www.brda.si/sl/76, pridobljeno 23. 5. 2010).

European Commission (http://ec.europa.eu/commission_2010-2014/potocnik/policy/sustainable-development_sl.htm, pridobljeno 28.1.2011).

HEMKO Podgorica. (http://hemko.net/index.php , pridobljeno 23. 5. 2010).

Info.kemikalije.org. (2007). (http://info.kemikalije.org/jaz/kemikalije.htm, pridobljeno 18.05.2010).

KEMIJSKOVAREN.SI.(2007). (http://info.kemikalije.org , pridobljeno 7. 5. 2010).

Laboratorij-um. (http://www.laboratorijum.si/main.php, pridobljeno 23. 5. 2010).

Ličen, N. (2009). Uvod v izobraževanje odraslih. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Ličen, N. (2010). Andragoški praktikum. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Ostrop,U. (2010). Eko nasveti za vsak dom. Ljubljana: Mettis Bukvarna.

Park vojaške zgodovine. (2008). (http://www.parkvojaskezgodovine.si/Gostinstvo_in_nastanitev.aspx, pridobljeno 23. 5. 2010).

Pečjak, V. (2010). Človek in ekološka kriza. Celje: Mohorjeva družba.

Plut, D. (2004). Zeleni planet?. Ljubljana: Didakta.

Radio Hit. Domača čistila. (9. 11. 2009). (http://radiohit.si/si/novice/14095/default.html, pridobljeno 22. 5. 2010).

Sedmak, S. (ur.) (2009). Danes za jutri: razmišljanja o vzgoji in izobraževanju za trajnostni razvoj. Koper: Fakulteta za management. (www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/978-961-266-061-1.pdf, pridobljeno12. 4. 2010).

TIC Ajdovščina. (http://www.tic-ajdovscina.si/?id=2008061010174036&lng=slo&vie=cnt, pridobljeno 23. 5. 2010).

Timbrell, J. (2008). Paradoks strupa. Kemikalije kot prijatelji in sovražniki. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja RS.

Zveza potrošnikov Slovenije. (http://www.zps.si/dom-in-vrt/index.php?Itemid=331 , pridobljeno 30. 4. 2010).

5. Priloge

5.1 Priloga številka 1

Anketni vprašalnik za ugotavljanje izobraževalnih potreb.

Pozdravljeni!
Načrtujemo izobraževalni program Problem sodobnih čistil, zato smo pripravili kratko anonimno anketo, s pomočjo katere bi radi ugotovili vaše mnenje o čistilih za gospodinjsko uporabo.

1. Ali menite, da je problem sodobnih čistil za nas zelo pomembna tema?

❑ DA ❑ NE ❑ ME NE ZANIMA/O TEM NISEM RAZMIŠLJAL(A)

2. Ali ste vedeli, da čistila iz trgovin, kot so: osvežilec zraka, čistila za pranje perila, pomivanje posode, čiščenje preprog, vsebujejo škodljive kemikalije in lahko skoraj vsa takšna čistila zamenjamo z naravnimi, okolju in ljudem prijaznejšimi? To lahko dosežemo z le nekaj triki, za katere so vedele že naše babice.

❑ DA, vedel(a) sem, da obstajajo.

❑ NE, še nikoli nisem slišal(a) za uporabo naravnih čistil, ki jih lahko naredim sam(a).

❑ Čistila iz naravnih, doma pripravljenih sestavin že uporabljam.

3. Pri nakupu katerega koli čistila vedno pogledam simbole na embalaži in se o možnih nevarnostih zaradi nepravilne uporabe tudi seznanim.

❑ DA ❑ NE

4. Doma največkrat uporabljam naslednja čistila:

❑ čistila za steklo ❑ čistila za stranišča ❑ čistila za pomivanje posode
❑ čistila za pomivanje tal ❑ sredstva za pranje perila ❑ sredstva za čiščenje preprog

5. Pri čiščenju s čistili vedno uporabljam rokavice:

❑ DA ❑ NE

6. Ste vedeli, da čistila za tla ponavadi vsebujejo močne kemikalije, na primer: etanol, salmiak, formaldehid in klor, ki so smrtne, če jih zaužijemo?

❑ DA ❑ NE

7. Ali bi se udeležili izobraževanja o problemih v zvezi s čistili?

❑ DA ❑ NE

Hvala za sodelovanje!

5.2 Priloga številka 2

Anketni vprašalnik za evalvacijo izobraževalnega programa

Pozdravljeni!

Smo študentje Fakultete za kemijo in kemijsko tehnologijo, smer Tehniška varnost. Hvaležni vam bomo, če boste lahko nekaj minut vašega časa namenili naši anketi. Radi bi ugotovili, kako ste bili zadovoljni z našim programom ozaveščanja o škodljivosti sodobnih čistil, o zmanjševanju uporabe nevarnih čistil in nadomeščanju le-teh z zdravju in okolju bolj prijaznimi čistili.

Izpolnjevanje ankete je prostovoljno in anonimno.
Zahvaljujemo se vam za iskrene in premišljene odgovore.

1. Ste bili zadovoljni z vsebino našega izobraževalnega programa?

❑ DA ❑ NE

2. Kaj vas je pritegnilo k udeležbi?

❑ Hotel(a) sem izvedeti kaj več o čistilih, saj se z njimi srečujemo vsak dan.

❑ Brezplačna udeležba.

❑ Drugo (Prosimo, napišite vzrok.) _____

3. Ali ste po koncu tečaja spremenili mnenje o uporabi čistil?

❑ DA ❑ NE

4. Ali boste sedaj drugače ravnali s čistili? Boste uporabljali drugačna, varnejša čistila?

❑ DA ❑ NE

5. Bi želeli, da izvajalci posamezno temo, ki vas je zanimala, še podrobneje predstavijo?

❑ DA ❑ NE

Če ste pri 5. vprašanju obkrožili DA, navedite, kaj bi vas še podrobneje zanimalo. _____

6. Bi se podobnega tečaja ponovno udeležili?

❑ Z veseljem, bilo bi zanimivo.

❑ Nisem zainteresiran(a).

5.3 Priloga številka 3

REKLAMNI LETAK

ENOSTAVNO, ZDRAVO, POCENI IN OKOLJU PRIJAZNO!

Na policah naših trgovin je moč opaziti različna čistila, ki obljubljajo »čistilne čudeže«, toda večina vsebuje kemikalije in toksine, ki škodujejo našemu zdravju in okolju. Veliko ljudi ima zaradi teh škodljivih snovi probleme s kožo in z dihanjem.

Družini, sebi in našemu prelepemu planetu lahko naredimo veliko uslugo že z nekaj triki. Vas zanima?

Vabljene vse gospodinje, gospodinjci in tisti, ki bi se radi naučili kaj več o čistilih. Z znanjem o njih bo naša uporaba čistil varnejša in bo čim manj vplivala na naše zdravje ter okolje.

Povabite tudi svoje znance, prijatelje in sorodnike ter skupaj naredimo nekaj za naše zdravje!

O čem se bomo pogovarjali?
* Uporaba sodobnih čistil – kako škodljiva so.
* Kako škodljiva čistila zamenjati z bolj naravnimi, zdravju in okolju manj škodljivimi?
* Na kaj vse je treba biti pozoren pri kupovanju čistil?

* Naučili se boste »čarobnih trikov«, s katerimi lahko osvežite prostor in svojo preprogo, posodo, oblačila očistite na naraven način!

VABLJENI!
Udeležba je brezplačna.

Tjaša Kokanovič
Tadeja Mahorič
Beti Melkamu
Mojca Ploštajner
Ana Tomšič

Naš skupni vrt

Medgeneracijski projekt o odgovornem ravnanju z okoljem

Povzetek

Projekt z naslovom Naš skupni vrt obravnava temo odgovornega ravnanja z okoljem z uporabo različnih pristopov. Glavni namen je vzpostavitev medgeneracijske skupine otrok, študentov, učiteljev in lokalnega prebivalstva – predvsem starejših –, ki bo vzpostavila in urejala šolski vrt. Z medgeneracijskim sodelovanjem spodbujamo prenos znanj starejših na mlajše, z aktivno vpetostjo v naravno okolje pa skrb za pozitiven odnos do narave in življenja.

Glede na to, da so v projekt vključene različne generacije, smo povezali tudi formalno in neformalno izobraževanje.

Glede vsebine in namena projekta izhajamo predvsem iz učnega načrta za gospodinjstvo za 5. in 6. razred osnovne šole. Oseben stik z naravo in pridobivanje praktičnih izkušenj predstavlja nujno potrebno dopolnitev šolskemu programu, ki se večinoma izvaja v notranjih prostorih, ločenih od narave. Projekt je organiziran kot interesna dejavnost v osnovni šoli in traja celotno šolsko leto. Vključuje 17 srečanj, kjer so aktivnosti neposredno povezane z različnimi vidiki odgovornega ravnanja z okoljem. Interesno dejavnost vodi formalni mentor (učitelj), ki sodeluje še s starejšimi mentorji, predstavniki lokalne skupnosti. Pri interesni dejavnosti sodeluje vsaj 8 učencev z osnovne šole. Skupaj tvorijo medgeneracijsko delovno skupino, katere akcijski cilj je s skupnimi močmi ustvariti šolski zelenjavni vrt.

Kazalo

Preko vrtnarjenja do odgovornega ravnanja z okoljem **90**

Izobraževalni program **91**

Analiza okoliščin in potreb po izvedbi projekta 91

Izvajalci in udeleženci programa 92

Namen in cilji izobraževalnega programa 93

Vsebina in potek programa 94

Potek srečanj 94

Organizacija 97

Promocija dela 97

Evalvacija 97

Zaključek **98**

Literatura **99**

Preko vrtnarjenja do odgovornega ravnanja z okoljem

V tem trenutku si verjetno ne moremo predstavljati, kakšno bo okoljsko stanje čez nekaj let ali desetletij. Mar bodo sodobne generacije in naši otroci soočene z okoljsko katastrofo? Ali imamo znanje in izkušnje za osnovno preživetje v primeru večjih sprememb? Zdi se, da se čedalje bolj začenjamo zavedati dejanskih in morebitnih posledic onesnaževanja ter neodgovornega ravnanja v odnosu do naravo.

Tema okoljske odgovornosti ni aktualna le na političnem področju in med aktivisti, ampak vedno bolj aktivno vstopa v ospredje tudi v vsakdanjem življenju ljudi. Na eni strani imamo večino, ki se je poistovetila z mestnim utripom življenja, za katerega je značilno, da vsaj na prvi pogled prinaša veliko udobja. Poglejmo si nekaj primerov. Z osebnim avtom se odpravimo v trgovino, kjer nakupimo surovine in različne prehrambne izdelke, že nekaj časa posegamo tudi po zmrznjenih in že pripravljenih izdelkih. Marsikdo se ne ukvarja več s spretnostjo kuhanja, saj to predstavlja napor in zahteva čas, poleg tega je enostavneje in hitreje oditi v restavracijo. Časovni davek zahteva tudi urejanje lastnega zelenjavnega ali sadnega vrta, zato je pridelke laže nakupiti. Koliko odpadkov nastane kot stranski proizvod vsega pakiranja, nas niti ne zanima. Različni tehnološki izdelki so bolj privlačni in zabavni kot neposreden stik z naravo. Mestni način življenja je postal relativno populariziran, začel se je seliti tudi na podeželje. S prevzemanjem t. i. »udobnega« življenjskega sloga se izgublja stik z védenjem, od kod in na kakšen način je hrana pridelana. Obenem pa se s podeželja v mestno okolje vedno intenzivneje vrača bolj tradicionalen slog življenja, ki se kaže v željah po oddihu v naravi, ekološko pridelanih izdelkih in želji po lastnem zelenjavnem vrtu.

V trenutni situaciji »udobja« so se znašle vse generacije, za marsikoga (še posebej za ljudi iz mestnega okolja) bi lahko rekli, da je brez primernih izkušenj s področja odnosa do narave ali pa je nanje že pozabil. Brez primernega zgleda staršev in drugih pomembnih odraslih o tem, kaj pomeni odgovorno ravnanje z okoljem, niso le otroci in mladi. Zaradi korenitih družbenih sprememb sta »moderen«, bolj udoben stil življenja prevzeli tudi generaciji staršev in dedkov ter babic. Večkrat se izkaže, da med generacijami ni primernega sodelovanja in prenosa znanj, kar je bilo včasih nekaj samoumevnega. Posebna vrednost programa je tudi soočenje različnih generacij glede aktualnih družbeno okoljskih tem.

Otroci v Sloveniji so po rezultatih raziskav (Potočnik, 2009) dobro osveščeni o okoljskih problemih in načinih varovanja okolja. Vendar za dejansko odgovoren odnos do okolja samo znanje ni dovolj. Znanje, ki izhaja iz praktičnih izkušenj, se večinoma izkaže za dolgotrajnejše ter bolj učinkovito. Z načrtovanim celoletnim medgeneracijskim projektom, ki poudarja pozitiven odnos do narave in prenos znanj starejših na mlajše, medsebojno sodelovanje in medgeneracijsko delovanje, vstopamo v šolski prostor s pristopi izkustvenega učenja. Izkustvene metode dela spodbujajo aktivno vključenost vseh udeležencev. Udeležence skupinsko delo povezuje zaradi skupne izkušnje in rešenih izzivov. Načrtovani projekt se od podobnih projektov razlikuje še po eni lastnosti: projekt k sodelovanju vabi ne le različne generacije, ampak tudi ljudi z različnimi socialnimi vlogami – otroke, študente, predstavnike lokalne skupnosti in predstavnike šole kot javne izobraževalne institucije. Pestrost različnih družbenih vlog še dodatno prispeva k uresničevanju namena tega projekta, tj. spodbujanje odgovornega ravnanja z okoljem in posredno povečevanje družbenega udejstvovanja lokalnega prebivalstva.

Odgovorno ravnanje z okoljem lahko obrazložimo s pestrim naborom teoretičnih konceptov, splošnih principov in praktičnih veščin.

Projekt spodbuja okoljsko odgovoren odnos do narave na različne načine, in sicer v okviru:

- (primarno) prakse vrtnarjenja,
- pridelovanja ekološke prehrane,
- v okviru odgovornega ravnanja z odpadki,
- s pomočjo razmišljanj in spoznanj o zdravi prehrani.

Oseben stik z naravo in pridobivanje praktičnih izkušenj predstavljata nujno potrebno dopolnitev šolskemu programu, ki se večinoma izvaja v prostorih, ločenih od narave. Združenje vseh ključnih elementov projekta predstavlja dodano vrednost še na področju prijetnega in kvalitetnega preživljanja prostega časa vseh udeležencev. Z medgeneracijskim pristopom in razvijanjem zavzetosti za skupinsko delo se projekt odlikuje tudi po tem, da razvija dobre medosebne odnose.

Z brskanjem po medmrežju smo ugotovile, da se predvsem v tujini, pa tudi v Sloveniji, podobni projekti že izvajajo. Ker je osrednja aktivnost našega projekta vrtnarjenje, smo se osredotočile na proučevanje projektov, ki so povezani s šolskimi vrtovi.

V Sloveniji je bilo nekaj podobnih projektov že izvedenih, predvsem v okviru projekta *Ekošola kot način življenja* (spoznavanje in sajenje zelišč, sajenje dreves, obiski ekokmetij in tržnic ter podobno) (Rustja, 2007). Tudi šole, ki niso del projekta Ekošol, izvajajo različne prakse, ki spodbujajo pozitiven odnos do okolja in narave. Z naslednjimi naslovi lahko prikažemo primere: Zasaditi evropski vrt, Zeliščni vrt, Šolski vrt kot učilo, Krožek vrtičkarjev.

Programi, povezani z vrtnarjenjem, so v tujini bolj pogosti, ponekod celo že nekaj povsem običajnega, saj so vključeni v kurikularni načrt. Za ponazoritev želimo na kratko opisati le enega od njih. V okviru projekta *Garden based education* (2010) izvajajo različne dejavnosti; eden izmed namenov je tudi ta, da vrt obravnavajo kot učilnico. Vrt znotraj šole razumejo kot odličen način za povezavo otrok z naravo in skupnostjo. Na podlagi rezultatov različnih raziskav so prepričani, da vrt na prostem, ki je del učnega načrta, povečuje učne dosežke učencev. Medtem ko najmlajši učenci vrt uporabljajo za raziskovanje barv in vzorcev, pa v višjih razredih vrt uporabljajo za reševanje različnih matematičnih problemov ter v družboslovju.

Pri našem projektu želimo s svojevrstnim pristopom nadgraditi ideje opisanih dejavnosti. Sodelovanje različnih generacij in različnih družbenih enot (šola, lokalna skupnost, otroci) ter prenos znanja starejših na mlajše dajeta projektu posebno vrednost.

V prvem delu smo zastavljeni projekt prikazale v luči trenutnega življenjskega sloga ter podale razmislek o odgovornem ravnanju z okoljem. V nadaljevanju predstavimo idejo izobraževalnega programa. Najprej analiziramo okoliščine in potrebe po izvedbi projekta, nato predstavimo pogoje za izvajalce in udeležence ter namen in cilje programa. Sledi zapis vsebine in poteka programa, zasnova organizacije in način evalviranja projekta. Po zaključku podamo uporabljeno literaturo ter tudi vire, ki jih v besedilu nismo neposredno navajale, predstavljajo pa vplivni del za razmislek o podobnih projektih.

Izobraževalni program

Analiza okoliščin in potreb po izvedbi projekta

Izhodišče za umestitev tovrstnega projekta v šolski prostor smo iskale v kurikularnem učnem načrtu za osnovno šolo. Cilj je oblikovati program na način, preko katerega pokažemo, da lahko kurikulum

postane del učenčevega vsakdanjega življenja in kako lahko tovrsten program poživi življenje v šoli ter šolo poveže z okoljem. V največji meri smo se osredotočile na kurikularni učni načrt za gospodinjstvo v petem in šestem razredu osnovne šole. Le-ta navaja naslednje splošne in operativne cilje predmeta (Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja: Gospodinjstvo 2003):

Učenci naj razvijajo spretnosti s sprejemanjem informacij preko vidnega, slušnega, okušalnega, tipalnega in kinestetičnega občutka ter se spoznajo s pomenom fizične aktivnosti in osebne higiene.

Učenci so zavzeti za sodelovanje in širjenje medsebojnih odnosov s starejšimi in družino in osvajajo proces sprejemanja preprostih odločitev ter utrdijo pomen odločanja.

Podučijo se o možnih nesrečah in varstvu pred njimi.

Spoznajo različne načine prehranjevanja, razumejo pomen pravilnega shranjevanja živil, razumejo povezanost prehrane in zdravja ter razumejo priporočila zdrave prehrane, interpretirajo prehranjevalne navade in spoznajo nekatere načine zdravega prehranjevanja; razvijajo občutek odgovornosti za svoje zdravje, razvijanja zdravih navad za pravilno prehrano.

Razvijajo občutek pomoči starejšim.

Poznajo odpadni material in njegovo recikliranje, škodljivost pesticidov v našem vsakdanjem okolju in se spoznajo z onesnaževanjem okolja, ki ga le-ti povzročajo; spoznajo pravilno ravnanje z odpadki, izdelajo oglasno gradivo: plakat, članek za šolsko glasilo in podobno.

Zgoraj navedene cilje bi lahko uresničevali z atraktivnejšimi pristopi. Menimo, da pouk gospodinjstva ni dovolj interaktiven, saj pouk in praktično delo večinoma potekata v učilnici ter premalo v naravi ali na terenu. S projektom uresničujemo cilj, da omenjene cilje učnega načrta za gospodinjstvo dosežemo na drugačen, bolj inovativen način.

Pred uvedbo vrtnarjenja kot interesne dejavnosti v šoli je potrebno preveriti nekaj dejavnikov. Eden od pomembnejših je, ali je šola članica projekta Ekošola kot način življenja. Ne glede na odgovor ocenjujemo, da je tovrsten projekt primerna popestritev, predvsem pa priložnost za učence, ki se na ta način seznanijo s temami na področju odgovornega ravnanja z okoljem, pridelave prehrane za osebne potrebe ter shranjevanja in uporabe živil. Drugi pomembni elementi so tehnične narave: preveriti moramo, ali razpoložljive površine ustrezajo zahtevam projekta, kakšna je tehnična podpora in koliko opreme je že na voljo.

Z idejo o izvedbi projekta se je potrebno obrniti na ravnateljico posamezne šole ter preveriti, ali imajo kljub relativno široki ponudbi drugih interesnih dejavnosti potrebo po dodatni aktivnosti. Treba je preveriti, kakšen je odziv starejših predstavnikov lokalne skupnosti, in oceniti, ali je za izvedbo projekta dovolj zanimanja.

Izvajalci in udeleženci programa

Izvajalec oz. vodja projekta je ekipa študentov in študentk, ki delujejo kot prostovoljke. Ekipa predstavi zasnovan projekt dvema ključnima akterjema – osnovni šoli in lokalni skupnosti v istem kraju. Skozi celoten čas izvajanja projekta je izvajalska ekipa prisotna za vodenje projekta, pomoč in svetovanje, po potrebi tudi za organizacijo oz. izvedbo kakšnega srečanja ali za opravljanje katere druge naloge.

Medgeneracijsko sodelovanje je sodelovanje med ljudmi različnih generacij. V našem primeru gre za sodelovanje treh generacij: otrok, mlajših odraslih (študentke), odraslih (učitelji), starejših odraslih

(starejši mentorji). Vsaka skupina ima svojo vlogo in značilnosti:

- skupino otrok (otrok naj bo vsaj 8 in največ 15) sestavljajo učenci petega in/ali šestega razreda osnovne šole (v primeru premajhnega zanimanja za interesno dejavnost se razpon starosti učencev poveča), predhodno znanje učencev ni potrebno, potrebno pa je zanimanje za delo;
- skupino starejših mentorjev sestavljajo vsaj trije starejši predstavniki lokalne skupnosti (pri iskanju mentorjev ima ključno vlogo četrtna skupnost, ki se obrne na številna društva pripadajočih krajev; zaželeno je, da so mentorji upokojenci in imajo primerno znanje na področju vrtnarjenja in veselje za delo z otroki);
- v skupini predstavnikov osnovne šole formalno mentorstvo prevzame eden od učiteljev in projekt vodi kot interesno dejavnost na šoli (zaželeno je predhodno znanje s področja vrtnarjenja in biološke pridelave hrane); pri projektu sodelujejo tudi drugi predstavniki šole (oskrbnik šole, vodja kuhinje),
- skupina študentk – prostovoljk načrtuje projekt, razišče potrebe po medgeneracijski skupini, sodeluje pri izpeljavi in evalvaciji.

Projekt na osnovni šoli izvaja/vodi formalni mentor (učitelj ali učiteljica), ki mu pomagajo drugi zaposleni. V lokalni skupnosti projekt vodi predstavnik skupnosti, ki pa v projekt ni nujno neposredno vključen.

Ključna je vloga starejših mentorjev; oni so mentorji učencem, jih spodbujajo, podučijo o vrtnarskih aktivnostih, z njimi sodelujejo pri sprotnem delu ter jim pomagajo. Pomagajo tudi pri organizaciji in izvedbi srečanj.

Namen in cilji izobraževalnega programa

Namen našega izobraževalnega programa je preko medgeneracijskega sodelovanja in druženja ter aktivnega delovanja v naravi ustvariti pozitiven in odgovoren odnos do okolja. Obdobje enega leta omogoča, da se bo skupina medsebojno povezala ter da bodo odnosi temeljili na zaupanju in pomoči drug drugemu. Vse udeležence želimo spodbuditi k:

- spoznavanju in pridobivanju praktičnih izkušenj o vrtnarjenju in biološko pridelani hrani,
- bolj zdravemu življenjskemu slogu,
- bolj kakovostnemu preživljanju prostega časa,
- večji ustvarjalnosti,
- vključevanju v lokalno skupnost in
- večji ekološki ozaveščenosti.

Udeleženci bodo spoznali:

- pojem trajnostnega razvoja,
- tematike, povezane z odgovornostjo do okolja,
- kako pripraviti teren za pridelavo živil,
- orodja, potrebna za delo na vrtu,
- področje varstva pri delu na vrtu,
- raznolike vrste zelenjave in sadja,
- škodljivce in biološke načine spoprijemanja z njimi,
- setveni koledar,
- različne postopke pridelovanja živil za osebno rabo,
- pomen biološkega pridelovanja živil in njegov pomen za okolje,
- vpliv biološko pridelane hrane na fizično in mentalno zdravje ljudi,
- nekatere načine kuhanja, predelave in shranjevanja pridelkov,
- raznolike recepte jedi,
- pomen ustreznega ravnanja z odpadki.

Vse to so tudi t. i. cilji izobraževanja.

Vsebina in potek programa

Projekt je zasnovan kot interesna dejavnost na osnovni šoli, vendar je pomembno tudi sodelovanje s starejšim mentorji kot predstavniki lokalne skupnosti. Projekt je celoleten in se začne s prvim uvodnim srečanjem v oktobru, kjer vodje projekta in formalni mentor učencem na interaktiven način predstavijo projekt, nato pa se oblikuje delovna skupina. Interesna dejavnost vključuje 17 srečanj. Vsebina srečanj je zelo raznolika, vsa so povezana z osrednjo dejavnostjo vrtnarjenja.

Udeleženci bodo pripravili teren za postavitev vrta in na njem sadili ter sejali različne vrtnine. Spoznali bodo delovno orodje, različne vrste zelenjave in sadja, setveni koledar, načine biološke pridelave, zbrali bodo raznolike recepte, naredili torbo iz rabljenega blaga. Udeleženci se bodo preizkusili tudi v kuhanju, program pa se bo zaključil junija s piknikom za vse udeležence projekta in njihove bližnje. Skupina se bo zopet oblikovala konec septembra in pripravila promocijo za interesno dejavnost za naslednje šolsko leto.

Projekt bo promoviral neformalno pridobljena znanja. Učenci bodo po končanem projektu dobili potrdilo o aktivni udeležbi pri projektu »Naš skupni vrt«. Potrdilo bodo lahko dodali v svojo mapo učnih dosežkov.

Projekt se bo izvršil v neposredni bližini šolskega okoliša, kjer bo del zelenih površin namenjen za praktično delo na vrtu. Urejen vrt bo po potrebi ograjen z ograjo. Šola priskrbi dve klopci in mizo ter uto za sprotno shranjevanja orodja. Udeleženci po vsakem srečanju orodje pospravijo v uto ali v za to namenjene prostore v šoli. Šola skrbi za varovanje vrta.

Dejavnosti, ki ne vključujejo neposrednega dela na vrtu, se izvajajo v eni izmed učilnic osnovne šole, v primeru lepega in toplega vremena pa lahko tudi na lokaciji vrta v šolskem okolišu. Nekatere dejavnosti potekajo tudi v šolski kuhinji, kjer za pomoč in sodelovanje prosimo vodjo in zaposlene v kuhinji.

Interesna dejavnost vrtnarjenja bo potekala eno šolsko leto, od oktobra do junija, in sicer ob sredah popoldne, s pričetkom ob 15. uri (razen izjem). Srečanja bodo trajala različno dolgo, najmanj 2 pedagoški uri in največ ves dan. Udeleženci se bodo srečevali enkrat do dvakrat mesečno (upoštevanje šolskih počitnic). Na srečanjih bodo večinoma prisotni tako učenci kot tudi starejši in formalni mentor šole ter drugi predstavniki šole.

Potek srečanj

1. uvodno srečanje: prva polovica oktobra, trajanje: 2 pedagoški uri
Vodje in formalni mentor bomo na interaktiven način predstavili vsebino in potek projekta. Po predstavitvi se bodo zainteresirani učenci vpisali v interesno dejavnost, oblikovali bomo delovno skupino. Na uvodnem srečanju bodo prisotni učenci, starejši mentorji, formalni mentor šole, hišnik, študentke in vodje projekta.

2. srečanje: druga polovica oktobra, trajanje: 4 pedagoške ure
Srečanje se začne z nekaterimi spoznavnimi igricami.

Namen drugega srečanja je priprava terena in načrta za postavitev vrta. Učenci bodo v sodelovanju s starejšimi mentorji naredili ograjo, očistili in pripravili teren, začrtali meje vrta, pobrali kamenje, uredili kompost ipd.

3. srečanje: sredina novembra, trajanje: 2 pedagoški uri
Srečanje bo zasnovano kot delavnica, kjer bodo učenci po skupinah podali ideje in želje, kaj saditi in sejati. V primeru, da nekaterih vrtnih pridelkov ne bodo predstavili, jih bodo mentorji z njimi seznanili in jim razložili njihovo uporabno vrednost. Srečanje se bo končalo z izdelovanjem plakatov, kjer bodo vsi skupaj določili, katere vrtne pridelke bodo sadili ter kako bodo zelenjavo in sadje razporedili na vrtu. Plakat bo služil kot shema vrta in osnova za naslednje srečanje.

Namen srečanja je spoznati različne vrtne pridelke, narediti shemo vrta in spoznati, katere rastline se med seboj pri rasti in razvoju ujemajo in katere ne.

4. srečanje: začetek decembra, trajanje: 3 pedagoške ure
Plakate s prejšnjega srečanja bodo učenci dopolnili s časom setve posameznih vrtnin in drugih pridelkov. Cilj je izdelati setveni koledar, po katerem se bodo ravnali spomladi.

Srečanje se bo končalo z domačo nalogo za vse akterje programa. Med počitnicami naj svoje starše in stare starše povprašajo za recepte iz vrtnih pridelkov (bezgov sok, marmelada, juhe, solate, čaji, omake, priloge, ocvrta zelenjava ipd.). Vsak udeleženec naj prinese vsaj tri recepte.

5. srečanje: prva polovica januarja, trajanje: 2 pedagoški uri
Vsi udeleženci znotraj skupin (če bo več skupin) bodo predstavili nekaj najljubših receptov. Znotraj vsake skupine bomo izbrali nekaj receptov, ki jih bomo tudi sami preizkusili. Cilj je narediti knjigo receptov.

6. srečanje: druga polovica januarja, trajanje: 3 pedagoške ure
Izvedli bomo ustvarjalno delavnico s pomočjo odpadnega materiala, natančneje iz starih majic, ki jih udeleženci ali njihovi bližnji ne nosijo več. Otroci bodo iz starih majic naredili vrečke iz blaga. Te vrečke bodo poslikali in jih uporabljali pri pobiranju pridelkov.

Delavnico spremlja osveščanje o ravnanju z odpadki. Za ločevanje odpadkov skrbimo skozi celo leto.

7. srečanje: prva polovica februarja, trajanje: 2 pedagoški uri
Potekala bo delavnica na temo biološke in ekološke pridelave hrane. Mentorji ali zunanji predavatelj bodo učence seznanili, kako umetna in nevarna škropiva zamenjati z naravnimi gnojili in škropivi (kompost, koprive, kamninska moka, drugo).

8. srečanje: prva polovica marca, trajanje: 2 pedagoški uri
Delavnico o spoznavanju orodja bodo prevzeli mentorji. Učenci bodo spoznali različna orodja, ki jih bodo kasneje lahko uporabljali pri delu na vrtu, spoznali pa bodo tudi pravilno in varno uporabo posameznega orodja. Učenci bodo spoznali primerna oblačila za delo na vrtu (rokavice, škornji ...). Cilj srečanja je tudi zagotoviti varnost pri delu.

9. srečanje: druga polovica marca, trajanje: 3 pedagoške ure
Začne se konkretno in praktično delo na vrtu. Namen je priprava vrta na novo sezono. Udeleženci bodo prekopali vrt, naredili gredice in pognojili. Po potrebi bodo opravili še druga dela.

10., 11. in 12. srečanje: april in maj, trajanje: 3-4 pedagoške ure
V aprilu in prvi polovici maja bomo na srečanjih posadili in posejali sadje in zelenjavo. Prav tako bodo za vrt vestno skrbeli (zalivanje, pletje ...).

V prvi polovici maja bodo učenci dobili nalogo, da skupaj s starši naberejo bezgove cvetove.

13. srečanje: druga polovica maja, trajanje: 3 pedagoške ure
Iz bezgovih cvetov bodo na srečanju skuhali bezgov sok, ki si ga bodo lahko udeleženci privoščili med srečanjem, predvsem pa ga bodo lahko ponudili drugim na pikniku in predstavitvah projekta.

Nagrada za vse udeležence bodo palačinke z bezgovimi cvetovi in (domačim) medom, ki ga prispeva bližnje čebelarstvo. Srečanje se bo zaključilo z evalvacijo v obliki vodenega pogovora.

14. srečanje: prva polovica junija, trajanje: 3-4 pedagoške ure
Cilj srečanja je še naprej skrbeti za vrt in pridelke. Udeleženci bodo naredili jagodno marmelado iz jagod, ki bodo do takrat že dozorele na vrtu, če jagod ne bo dovolj, jih bodo mentorji predčasno priskrbeli pri bližnjih pridelovalcih. Druga možnost je priprava paradižnikove omake.

Starejši mentorji bodo učencem med kuhanjem marmelade predstavili načine shranjevanja raznih živil. Shranili bodo tudi peteršilj in baziliko (v olju, soli) in spoznali pomen zelišč ter začimb.

15. srečanje: druga polovica junija, trajanje ves dan (sobota)
Srečanje je namenjeno druženju in izmenjavi izkušenj med generacijami. Za vse udeležence interesne dejavnosti in za njihove bližnje bodo pripravili piknik. Dopoldne bodo učenci in starejši mentorji pripravili jedi s pomočjo receptov, ki jih bodo izbrali na petem srečanju. Popoldne se bodo vsi udeležili piknika, kjer bodo lahko pripravljene jedi predstavili ter ponudili preostalim udeležencem. Cilj je uporabiti samo lastne pridelke; v primeru, da teh ne bo dovolj, jih bodo kupili pri lokalnih kmetijah.

Program piknika bodo udeleženci popestrili s športnimi igrami.

Poletna srečanja: čez poletje bodo za vrt skrbeli skrbnik šole, starejši mentorji in zainteresirani otroci. Srečanja po dogovoru.

16. srečanje: sredina septembra, trajanje: eno popoldne
V septembru bomo izvajalci in udeleženci projekta poskrbeli za promocijo interesne dejavnosti vrtnarjenja. Pred šolo bomo popoldne po pouku in na dan govorilnih ur postavili stojnico, kjer bomo predstavili naše lanskoletno delo. S pomočjo fotografij, jedi in osebne pripovedi bomo ostale učence pozvali k udeležbi. Na stojnici bodo lahko učenci in njihovi starši poskusili pripravljene jedi iz pridelanih izdelkov (pečen krompir, koruza, marmelada, bezgov sok, bučna juha ...).
Skupine na stojnici se bodo lahko menjavale.

17. srečanje: prva polovica oktobra (oz. srečanje ob dnevu krajevne skupnosti)
Srečanje je prav tako namenjeno promociji programa in ozaveščanju o pomenu odgovornega ravnanja z okoljem. Vsi izvajalci in udeleženci bomo projekt predstavili na dnevih krajevne skupnosti. Tako se bomo kot medgeneracijska skupina predstavili lokalni skupnosti, obenem bomo prikazali tudi svoje delo.

Za zaključek celoletnega dela in kot uvod v nova srečanja bo skupina skupaj posadila sadno drevo. Pri tem se bo lahko povezala s potencialnimi novonastalimi skupinami.

Za vsa srečanja velja naslednje:
- Posamezno srečanje vodi in izvaja formalni mentor, pomagajo mu starejši mentorji; porazdelitev dela za organizacijo in izvedbo (tudi seznanjanje z novimi vsebinami, priprava materiala ipd.) je odvisna od skupine same. Za celotno izvedbo je odgovoren formalni mentor (učitelj) v sodelovanju z vsemi člani skupine, posebej še z vodjo projekta.
- Starejši mentorji ne nastopajo v vlogi šolskih učiteljev, ampak opravljajo vlogo mentorjev in

spodbujevalcev ter prenašalcev znanja. Izogibajo se vloge predavatelja, znanje posredujejo v okviru sodelovanja pri skupnih aktivnostih in posredovanja lastnih izkušenj ter opravljanja praktičnih nalog.

- Mentorji si pomagajo s priročnikom za izvedbo interesne dejavnosti, in sicer je to delo avtorjev Bruns: *Biovrt. Ilustriran priročnik za sonaravno vrtnarjenje* (2005). Dopolnilno gradivo k priročniku je še Mayerjeva knjiga *Vrtnarjenje po mesecih za začetnike* (2003).
- Vsako srečanje sproti na kratko evalviramo, in sicer na različne načine: risanje, izpolnjevanje risanih shem o počutju ipd. Evalvacije shrani formalni mentor.
- V primeru, da se katero od srečanj prehitro konča, je preostali čas namenjen druženju in igri. Udeleženci se dogovorijo za določeno igro. Spodbujamo prenos znanja s starejše generacije na mlajšo.
- Vsako srečanje je potrebno fotografirati (izdelke, potek dela, kaj je posamezna skupina naredila ipd.). Skupina že na začetku določi, kdo v skupini bo odgovoren za fotografiranje.
- Čez poletje za vrt skrbijo otroci, ki se javijo prostovoljno, skupaj s starejšimi in skrbnikom šole. Skupina lahko tudi poleti pripravi srečanja, če se člani tako dogovorijo. Otroci in mentorji ter prostovoljci pridelke porabijo za pripravo raznih jedi, še posebej za promocijo delovanja programa (stojnica, predstavitev na dan krajevne skupnosti).
- Potek programa se lahko tekom izvedbe spremeni, če tako presodi skupina.

Organizacija

Vodje projekta v imenu šole in/ali lokalne skupnosti prijavijo projekt na različne aktualne državne in/ali mestne razpise. Z odobrenim projektom si zagotovijo potreben vir financiranja projekta. Za razpisno dokumentacijo in poročila o izvedbi projekta skrbita predstavnik šole in vodja projekta. V primeru, da projekta ne odobrijo na nobenem razpisu, se vodje plača iz proračuna osnovne šole in/ali lokalne skupnosti. Material in orodje prispeva šola.

Formalni mentor (učitelj) dobi za svoje delo plačilo s strani šole. Preostali občasni sodelavci projekta (npr. pomoč kuharice, hišnika…), ki so del osebja šole, so prav tako plačani s strani šole.

Starejši mentorji pri projektu sodelujejo kot prostovoljci in v okviru projekta nimajo nobenih stroškov.

Študentke sodelujejo kot prostovoljke.

Ves pridobljen denar (sponzorji) se porabi za nakup opreme, semen, sadik in ostalega materiala za delo na vrtu.

Promocija dela

Promocija tega projekta bo namenjena predvsem ozaveščanju javnosti o pomenu odgovornega ravnanja. Promocija in predstavitev projekta bosta potekali na osnovni šoli ter v društvih lokalne skupnosti. Za promocijo bomo uporabili plakate, ki bodo razobešeni v šoli in na drugih lokacijah, kjer se zadržujejo učenci ter starejši. Interesna dejavnost bo predstavljena tudi v knjižici, kjer so predstavljene vse izbirne interesne dejavnosti šole v posameznem letu. Prav tako bo program s pomočjo učiteljev predstavljen na razredni uri oddelka.

Udeleženci programa imajo nalogo, da po skupinah ali kot posamezniki napišejo članke za šolsko in/ali lokalno glasilo oz. za na spletno stran. Člankom dodajo tudi fotografije.

Evalvacija

Vodje projekta se zavedamo pomena pridobitve povratnih informacij s strani udeležencev. Pri

evalvaciji bodo na različne načine sodelovali vsi udeleženci projekta. Udeleženci bodo ob koncu vsakega srečanja svoje mnenje o izvedbi ur izrazili preko različnih metod, na primer: s pomočjo risbic, ki bodo vsebovale čustvene simbole (*kako si danes zadovoljen z ..., kako se počutiš po delavnici* ipd.).

Evalvacija bo potekala tudi sproti preko neformalnega pogovora. Ugotovitve bo beležila študentka prostovoljka ali formalni mentor.

Vodje projekta bomo izvedle vmesno in končno evalvacijo z vsemi udeleženci projekta. Z vsemi skupaj bomo izvedle skupinsko evalvacijo preko vodenega pogovora. Po potrebi bomo izvedle krajši intervju/dialog o izvedbi projekta še s formalnim mentorjem in starejšimi mentorji.

Vodje projekta bodo skupaj s formalnim mentorjem napisale poročilo o projektu. Formalni mentor bo poročilo o delovni skupini interesne dejavnosti o vrtnarjenju predstavil na šolski konferenci na koncu šolskega leta.

Preko evalvacije želimo ugotoviti, ali so bili cilji projekta doseženi; kaj so se udeleženci naučili; nad čim so navdušeni in kaj jih je razočaralo; kako vrednotijo delovanje skupine in organizacijo programa; kaj bi spremenili ipd.

Zaključek

Izobraževalni program z naslovom »Naš skupni vrt« umeščamo v sodobne tokove razmišljanja o odgovornem ravnanju z okoljem ter trajnostnem razvoju. Šolski vrt ni nekaj novega. V slovenskem okolju smo že v preteklosti poznali učinkovite projekte vrtnarjenja, ki so bili del interesnih dejavnosti, kot jih denimo opisuje Lešnik (1979) v svojem delu o osnovni šoli Podčetrtek. Pri našem projektu je poglavitni namen ozaveščanje pomena razvijanja novega, drugačnega odnosa do okolja. To v praksi udejanjamo preko izvedbe glavne aktivnosti projekta (vrtnarjenja). Projekt sledi konceptu trajnostnega razvoja tudi v okviru medgeneracijskega sodelovanja. Trajnostni razvoj namreč poudarja tako odnos do okolja kot odnose med ljudmi. Tretji pomemben vidik našega projekta je povezovanje formalnega in neformalnega izobraževanja ter povezovanje formalne izobraževalne institucije (šole) z lokalnim okoljem. S tem želimo razvijati zmožnosti za različne vrste učenja in poudariti tudi izkustveno učenje. Sodelovanje pri projektu zaradi svoje pestrosti in posebnega pristopa pripomore k povečevanju dejavne udeleženosti v lokalnem okolju.

Pomembna je osebna angažiranost vsakega posameznika, saj tako vsi skupaj tvorijo medsebojno povezano skupino, ki teži k doseganju skupnega cilja – aktivnega načina druženja prek sodelovanja z namenom v enem letu ustvariti zelenjavni vrt in imeti priložnost poskusiti lastnoročno pridelana živila.

Udeleženci imajo priložnost spoznati delo na vrtu, ekološke načine pridelave živil, spoznajo se tudi z ravnanjem z odpadki in zdravim načinom življenja. Predvsem pa se ponudi priložnost za medsebojno (dialoško) oblikovanje znanja med skupino otrok in skupino starejših.

Prednosti programa vidimo v naslednjih lastnostih. Program traja celo šolsko leto: skupina ima tako priložnost, da se med seboj dobro spozna, odnosi iz skupine se nadaljujejo kot del socialnih omrežij. Udeleženci imajo priložnost izpopolniti ali osvojiti kar nekaj zmožnosti na medosebnem in družbenem področju. Skupinsko delo postaja vse bolj aktualno, zato sodelovanje oziroma skupno ustvarjanje (vrta) vselej predstavlja priložnost za urjenje lastnih socialnih veščin, kot so: reševanje konfliktov, spoprijemanje z mnenji drugega ter prilagajanje in ustvarjanje kompromisov. Cilj projekta

je prispevati k vzgoji aktivnega in odgovornega posameznika, ki razmišlja o problemih. Prednost programa je vključenost različnih generacij in predstavnikov različnih družbenih vlog.

Projekt vključuje vsaj 17 srečanj, na katerih srečamo zelo raznolike metode in načine dela. Projekt začenjamo s spoznavnimi igrami ter nadaljujemo z delom na terenu. Srečanja vključujejo delo v manjših skupinah ali v paru, oblikovanje kompromisov, predstavljanje lastnih idej in želja, ustvarjalne delavnice, izdelovanje plakatov in shem, predstavitve projekta in dela, kuhanje in preizkušanje lastnih izdelkov, sodelovanje z družinskimi člani, fotografiranje.

Pri pisanju projekta smo se srečevale z veliko dodatnimi idejami, za katere menimo, da jih v enem samem letu ne moremo uresničiti. Želja vodij projekta je, da bi se program nadaljeval še v naslednjih letih, saj bi tako zmogle uresničiti še preostale ideje. Program bi lahko nadgradile z urejanjem okolice vrta in spoznavanjem živalskega sveta, porodile so se ideje za ptičje hišice, ribnik. Lahko bi oblikovale dve različni skupini; eno, ki bi skrbela za vrt in pridelke, ter drugo, ki bi skrbela za okolico in živali, obe skupini skupaj pa bi sodelovali pri različnih aktivnostih. Teme, ki se jih v takšen projekt še lahko vključi, so: začimbe in zelišča, cvetje na vrtu, šolska kuhinja itd. Projekt bi bil lahko bolj usmerjen na področje trajnostnega razvoja in ozaveščenosti o ekološko pridelani prehrani za zdravje ljudi. Prav tako bi se lahko s projektom še intenzivneje vključili v lokalno okolje ter prek tovrstnega udejstvovanja spodbujali aktivno državljanstvo.

Literatura

Bruns, A., Bruns, S. (2005). Biovrt: Ilustriran priročnik za sonaravno vrtnarjenje. Ljubljana: Viharnik.

DeMarco, L. W. (1997). The factors affecting elementary school teachers´ integration of school gardening into the curriculum. (http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-30302023 39731121/ unrestricted/FINALETD.PDF, pridobljeno 15. 5. 2010).

Garden Based Education: The garden is a classroom at Dallas elementary schools (2010). (http:// gardenbasededucation.org/2010/03/04/the-garden-is-a-classroom-at-dallas-elementary-schools/, pridobljeno 22. 5. 2010).

Kaňáková, A., Rathouský, A. (ur.) (2007). Skills and competences development and innovative pedagogy: Detailed analyses. Czech Republic: Refer net. (http://www.msmt.cz/ uploads/VKav_200/ Eu_CZ_2010/skills_competen_develop.pdf, pridobljeno 15. 5. 2010).

Koritnik, V. (2008). Pomen eko šole in vključevanje okoljske vzgoje v pouk v prvem razredu osnovne šole. Diplomsko delo. Maribor.

Lešnik, R. (1979). Samorastniki ob Sotli. Ljubljana: Univerzum.

Mayer, J. (2002). Vrtnarjenje po mesecih za začetnike: saditveni načrt za vsak letni čas, celoletno oskrbovanje vrta, koledar opravil za vsak mesec. Ljubljana: Vale Novak.

Memorandum o vseživljenjskem učenju. (2000). Delovno gradivo Komisije Evropske skupnosti. Bruselj: Komisija Evropske skupnosti. (http://linux.acs.si/memorandum/prevod/, pridobljeno 15. 5. 2009).

Mitter, S. (ur.) (2002). Coyote: The White Paper and Non-formal Education. Št. 6. Councile of Europe and the european Commision. (http://youth-partnership.coe.int/youth-partnership/publications/Coyote/6/Index, pridobljeno 15. 5. 2010).

Osnovna šola Lava: projekti. (http://www.oslava.si/index.php/projekti, pridobljeno 15. 5. 2010).

Osnovna šola Železniki, mednarodni projekti. (http://www.oszelezniki.si/mednarodni_ projekti.html, pridobljeno 15. 5. 2010).

Pendleton elementary school Memory garden. (http://www.squidoo.com/pendleton-memory-garden, pridobljeno 15. 5. 2010).

Potočnik, K. (2009). Odgovorno ravnanje osnovnošolcev do okolja. Diplomsko delo. Maribor.

RHS Campaign for school gardening. http://translate.google.si/translate?hl=sl&langpair=en|sl&u=http://apps.rhs.org.uk/schoolgardening/, pridobljeno 15. 5. 2010).

Rustja, E. (ur.) (2007). Education for Sustainable Development: Examples of good practice in Slovenia. Ljubljana: Ministry of Education and Sport: The National Education Institute Slovenia.

Srednja šola za gostinstvo in turizem. (http://www.ssgt.si/sola/galerija/album/ naslov/zeliscni-vrt/, pridobljeno 15. 5. 2010).

Šolski center Velenje. (http://www.scv.si/, pridobljeno 15. 5. 2010).

Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja: Gospodinjstvo. (2003). Ljubljana. Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.

(http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_obvezni/Gospodinjstvo_obvezni.pdf, pridobljeno 22. 5. 2010).

Avtorji in avtorice prispevkov

Boža Bolčina, prof. psih. in ped.
Ljudska univerza Ajdovščina
boza.bolcina@lu-ajdovscina.si

Mag. Ljubo Mohorič, prof. soc. in fil.
Osnovna šola Antona Martina Slomška Vrhnika
ljubo.mohoric1@guest.arnes.si

Dr. Nives Ličen, prof. ped.
Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani
nives.licen@guest.arnes.si

Ivana Žolger, prof. ped. in fil.
Ministrstvo za gospodarstvo
ivana.zolger@gov.si

Ana Tomšič, univ. dipl. soc.
Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani
atomsic@gmail.com

Dr. Monika Govekar-Okoliš, dipl. ped. in prof. soc.
Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani
monika.govekar-okolis@guest.arnes.si

Senka Hočevar Ciuha, prof. ped. in soc.
Univerza za tretje življenjsko obdobje Ljubljana
senkaciuha@ymail.com

Dr. Nevenka Bogataj, univ. dipl. ing. gozd.
Andragoški center Slovenije
nevenka.bogataj@acs.si

Meta Žgur
Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta
Oddelek za pedagogiko in andragogiko
meta.zgur@gmail.com

Lea Pišek, Katja Tomec, Jožica Bratec, Jure Gašparut, Rok Lapajne, Izidor Bitenc, Polona Čujec, Martin Hreščak
Univerza v Ljubljani, Fakulteta za kemijo in kemijsko tehnologijo
Univerzitetni študijski program: Tehniška varnost
pisek.lea@gmail.com

Tjaša Kokanovič, Tadeja Mahorič, Beti Melkamu, Mojca Ploštajner, Ana Tomšič
Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta
Oddelek za pedagogiko in andragogiko
atomsic@gmail.com