

PARADIGMA, KI BO SPREMENILA TUDI IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH

POVZETEK

Sodobni trenutek vse bolj prepoznavno zaznamuje spoznanje, da bo treba spremeniti način življenja, da bi planet in kulturo ohranili zanamcem. Gre za novo paradigmo odnosa do sveta in akcijo, ki se po obsegu lahko meri z drugimi največjimi in najbolj širokimi svetovnimi gibanji pod okriljem UNESCO, Svetovne zdravstvene organizacije in drugih mednarodnih organizacij. Gibanje prizadevanj za trajnostni razvoj utemljuje in spodbuja vrsto pomembnih mednarodnih dokumentov, sprejetih v zadnjih dveh desetletjih. Nastali so kot plod prizadevanj držav in politik, ki so spoznale nujnost dejavnega združevanja moči in sredstev, da bi ohranili planet in tudi prihodnjim rodovom zagotovili prihodnost. Pomembna vizija je celostni razvoj osebe, ki postaja aktiven in odgovoren državljan, pripravljen na sovpivanje pri pomembnih odločitvah. Uporabnost in življenjskost znanja, konstruktivno-kritično razmišljanje in sodelovanje so tiste komponente, ki so nujno potrebne za sprejemanje takih odločitev in bodo vodile do resničnega trajnostnega razvoja. Tako morajo biti vizija in vrednote trajnostnega razvoja tudi ključna komponenta kakovostnega izobraževanja (UNESCO 2004) po vsej vertikalni in v vseh razsežnostih, torej v dimenziji vseživljenjskosti. Še posebno, tako napovedujejo teoretiki – praktiki pa to že okušajo na terenu – se bo moralo tudi izobraževanje odraslih inovativno preoblikovati, če bo želelo slediti potrebam te paradigme.

Ključne besede: trajnostni razvoj, implementacija, razvoj projekta/ideje

Na ravni formalnega izobraževanja (osnovne in srednje šole) se je v minulih dveh letih v zvezi s trajnostnim razvojem pri nas precej zgodilo. Sprejete so bile smernice razvoja od vrtec do downiverzitetnega izobraževanja,¹ pripravljala se ustrezna strategija v zvezi s tem, nekatere srednje šole pa že pospešeno pripravljajo predmet s tem naslovom. Kaj je bilo v zvezi s tem storjenega na področju izobraževanja odraslih? Lahko bi rekli: veliko in hkrati malo. Če mislimo na neformalne oblike informiranja o skrb

zbujajočem stanju in ogroženosti planeta zaradi podnebni sprememb in delno tudi na usposabljanje, ki poteka predvsem na ekološkem področju in področju varovanja zdravja ter zdravega načina življenja, potem bi lahko rekli, da je bilo v zadnjih nekaj letih veliko narejenega.² Toda tako kot imata vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj (v nadaljevanju VITR) za šola-joče se v svoji viziji celovit, skladen pedagoški proces, bi moralo tudi izobraževanje odraslih tej temi nameniti večjo pozornost.

Srednješolci in osnovnošolci bodo v prihodnje (ponekod pa že) bolj poudarjeno spoznavali odnos med človekom in naravo ter odnose med ljudmi, ki vodijo do razumevanja vsestranske povezanosti med naravnim, gospodarskim, družbenim in političnim sistemom ter priznavajo soodvisnost ljudi, ki živijo v različnih delih sveta. Vzgajani bodo, da bi kot odrasli dejavno in tvorno reševali sedanja in prihodnja okoljska in družbena vprašanja človeštva.³ Odrasli pa so namesto tega prepuščeni različnim virom informacij in znanj, pač v skladu s svojim slogom življenja. Paradigma trajnostnega razvoja kot zahteva po angažiranem vključevanju v pomembnejše družbene procese, da bi ohranili planet in hkrati zagotovili razvoj pa že od sedanjih generacij odraslih zahteva odgovor. Ne samo v izbiri stališč in vsebin, pač pa tudi v izbiri ravnanj. Kot bomo prikazali v nadaljevanju, je ključen pogoj trajnostnosti ravnanje v skladu z načeli tega koncepta in ne le razmišljanje ali pogovor o tej temi. Da pa se odrasli lahko resnično odloči in spremeni svoje ravnanje (od potrošniškega k vzdržnemu), mora imeti dovolj kakovostnih in primernih informacij, ki mu bodo sprejetje take odločitve s posledicami v vsakdanjem življenju omogočile. Naključno in priložnostno izobraževanje, kot kažejo nekatere analize, ne bo zadostovalo (Kajfež Bogataj; 2008, Javrh; 2007).

V nadaljevanju prikazujemo raziskavo, ki smo jo sicer opravili za področje osnovnošolskega izobraževanja,⁴ čeprav je marsikatero

spoznanje prenosljivo na področje izobraževanja odraslih. Prepričani smo, da bo tudi v izobraževanju odraslih potrebne več načrtno usmerjene pozornosti, posebej namenjene tej pereči temi in temu primernih prilagoditev. V več prispevkih, ki si bodo sledili v naslednjih številkah revije, bomo prikazali razsežnosti trajnostnega razvoja, s čimer bomo z različnimi ugotovitvami skušali prispevati svoj delež spoznanj, uporabnih tudi za področje izobraževanja odraslih.

Prikazali bomo, da ima slovenska izobraževalna in kulturna tradicija številne možnosti, iz katerih lahko zajema aktualne načine, oblike in pristope, ki bodo tako šolarjem kot odraslim (učencem), pa tudi izobraževalcem samim, vstopanje na področje izobraževanja za trajnostni razvoj osmislili in ga naredili življenjskega, predvsem pa polnega novih izzivov.

DEFINICIJE TRAJNOSTNEGA RAZVOJA

Trajnostni razvoj je po najbolj razširjeni definiciji razvoj, »ki zadovoljuje potrebe sedanjih generacij, ne da bi ogrozil možnosti prihodnjih generacij, da bodo tudi te lahko zadovoljevale svoje potrebe« (Our common future; 1987). Vizija trajnostnega razvoja predpostavlja odgovorno ravnanje vsakega posameznika do sebe, družbenega in naravnega okolja. Ta odgovornost se mora na novi način pokazati v nujnem socialnem partnerstvu, to je v povezovanju

Površno ali tendenciozno izobraževanje o tematiki trajnostnega razvoja – ne glede na to, ali poteka kot izobraževanje mladine ali odraslih – ima prej negativne kot pozitivne učinke. Kaže se, da se kot stroka precej nepripravljene soočamo z resnično dimenzijo planetarnosti: »Čeprav se danes veliko govori o izobraževanju in ozaveščanju, pa je bistvenega pomena najprej opozoriti na eno temeljnih 'skušnjav' vzgoje za trajnostni razvoj. Gre za tako imenovani ustrahovalni in apokaliptični govor, ki pogosto spremlja tovrstne razprave. V zadnjih letih lahko v medijih najdemo številne informacije, ki govorijo o klimatskih spremembah, globalnem segrevanju in s tem povezanimi naravnimi katastrofami. Avtorji tovrstnih informacij želijo mobilizirati ljudi s podatki o uničenju sveta in življenja, vzbujanjem občutka ogroženosti in nekakšne krivde, ki se kaže predvsem v dejstvu, da sploh obstajamo« (Strehovec; 2007).

okoljskih, gospodarskih in socialnih vprašanj, etičnih razsežnosti in spoštovanja človekovih pravic. Skratka, gre za obrat od potrošništva k resnični skrbi za prihodnost in k prizadevanju za vzdržnost. Trajnostno naravnan je lahko le posameznik, ki je zmožen sistemskega, kritičnega

Trajnostni razvoj pomeni odgovoren vseživljenjski odnos posameznika do sebe, družbenega in naravnega okolja.

in ustvarjalnega razmišljanja o trajnosti oziroma vzdržnosti, kot trajnost tudi poimenujejo nekateri.

Na razvoj trajnostne družbe bi bilo treba zato gledati kot na proces nenehnega učenja. VITR bi moral prežeti učne programe na vseh ravneh skupaj s poklicnim izobraževanjem, izobraževanjem

odraslih, usposabljanjem izobraževalcev ter stalnim strokovnim izpopolnjevanjem tako strokovnjakov kot načrtovalcev politike. Vseživljenjsko učenje mora spodbujati raznovrstne priložnosti za učenje, ki si skozi življenje sledijo, se prepletajo in dograjujejo, zato je razumljivo, da se mora povečati povezanost različnih vrst usposabljanja in izobraževanja. To pa lahko dosežemo tudi z vzgojo za kakovostnejše odnose in spretno medsebojno komuniciranje, ki je glavni pogoj za uspešno posredovanje pridobljenega znanja, za demokratično odločanje pri razreševanju razlik v mnenjih in interesih različnih družbenih skupin, predvsem pa za uspešno sodelovanje v procesu družbenega odločanja (prim. Marentič Požarnik; 2005: 4). »Trajnostni razvoj velja za enega ključnih izzivov človeka 21. stoletja. Globalno segrevanje ozračja, klimatske spremembe, revščina, naraščanje svetovnega prebivalstva, pomanjkanje pitne vode in mnogi drugi pojavi so človeštvo prvič v zgodovini postavili pred temeljna problema, to sta pomanjkanje naravnih virov in vse bolj uničeno (iztrošeno) okolje. V zadnjih letih se tovrstni trajnostni razvoj izpostavlja predvsem kot vprašanje, na kakšen način naj družba in gospodarstvo zagotavljata temeljne človekove

potrebe, da se bo kvaliteta naravnega okolja ohranila oz. še povečala« (Strehovec; 2007).

CRP ANALIZA IN SPODBUJANJE VKLJUČEVANJA VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA ZA TRAJNOSTNI RAZVOJ V OSNOVNE ŠOLE

V okviru ciljnega raziskovalnega projekta (CRP) smo izhajali iz predpostavke, da je trajnostni razvoj v sodobnem času ena prednostnih nalog, ki se je premalo zavedamo, in da je predvsem na področju osnovnošolskega izobraževanja mogoče še marsikaj spremeniti in izboljšati. Šola naj bi bila prostor, kjer lahko učenci afirmativno preizkusijo primere dobre prakse trajnostnega razvoja. Upoštevanje vidika VITR bi moralo potekati na vseh ravneh in področjih izobraževanja (ne predvsem na naravoslovnih), saj bodo le tako dosegli resnične spremembe v razumevanju odnosa med človekom in okoljem v smislu odgovornega soupravljanja in razvili drugačna stališča pri vrednotenju zaželenih kakovosti življenja.

V ospredje smo torej postavili vprašanje, kako se cilji VITR kažejo v osnovnošolski praksi. Njihovo uresničevanje namreč terja spremembe v vsebinah, ciljih in metodah pouka, zato nas je zanimalo, ali so v učnih načrtih jasno opredeljeni in ali jih najdemo tudi med zapisanimi standardi znanja, pri nacionalnih preizkusih znanja, ter kako se kažejo na izvedbeni ravni. Za analizo elementov VITR in oblikovanje smernic oziroma priporočil za njihovo uvajanje v prakso je bilo najprej treba pregledati ključne dokumente UNESCO, UNECE, OZN in Evropske unije, ki so temeljna podlaga za VITR v šolskem prostoru, tako znotraj Evropske unije kot tudi širše, in so bili izhodišče naše raziskave.

Osredotočili smo se na raziskovalni problem, kateri so ključni elementi, ki definirajo VITR, kako jih definirajo drugod po svetu in kako jih uvajajo v šolsko prakso, koliko v osnovnih šolah pri nas te elemente že uvajajo in ali so

kateri od teh bolj poudarjeni kot drugi. Kot bistvena izhodišča smo upoštevali naslednje:

A) Agenda 21 (nastala leta 1992) kot bistveno spremembo v VITR vidi potrebo po spremembah na področju vrednot in načinov obnašanja glede odnosa do okolja.

B) Pobudnik okoljske vzgoje Rodger (v: Martentič Požarnik; 1996) omenja naslednje vloge ali pozicije človeka v odnosu do narave in okolja: človeka kot »uporabnika« ali »izkoriščevalca« okolja, človeka »upravljalca« okolja in njegovih virov, človeka »varovalca« okolja, človeka »občudovalca« narave ter človeka »spoštovalca – soupravljalca« naravnega dogajanja, ki vidi sebe kot neločljivi del »zapletene mreže življenja«. Te vloge so na moč podobne Hollandovim značajskim tipom osebnosti: realističnemu, raziskovalnemu, umetniškemu, socialnemu, podjetniškemu in upravnemu tipu, ki imajo tipične zmožnosti (kompetence) in jih je mogoče ugotavljati na standardiziran način.

C) UNESCO (2004) je v dokumentu opredelil, da morajo biti »vrednote, ki jih izraža trajnostni razvoj, jasne, tako da jih je mogoče preverjati, o njih razpravljati in jih praktično uporabljati«. Po našem prepričanju temu ustreza konkretno učenčevo ravnanje oziroma razvijanje navad, ki ga skušamo doseči z vzgojo za ravnanje.

D) Na osnovi strategije UNECE je kolegij ministra ministrstva za šolstvo in šport opredelil enajst »ključnih področij VITR« (povzeto po: Smernice 2007: 8), ki jih v raziskavi delovno poimenujemo ključne vsebine VITR.

Analiza je pokazala, da moramo VITR razumeti tudi kot krepitev sposobnosti za sistemsko razmišljanje, za predvidevanje posledic ravnanj in za načrtovanje dejavnosti, ki bi ublažile ali odpravile negativne posledice za življenje nasploh. V širšem smislu pomeni proces, v katerem so zajete tako okoljske kot socialne, pa tudi ekonomske komponente. Učenje je treba zasnovati kontekstualno, saj poteka hkrati v družbenem, kulturnem in naravnem okolju, zaradi česar je treba zagotoviti

tudi odziv na lokalno okolje oziroma vključnost vanj. Potrdila se nam je hipoteza, da VITR v dokumentih zajema veliko širše razsežnosti kot že dobro umeščena okoljska vzgoja, saj vključuje vsa področja človekovega delovanja in vplivanja.

Naša izhodiščna hipoteza je bila, da bi morala biti hipotetično definirana TR-šola dialektična nadgradnja ekošole in zdrave šole. Kot najbolj prepoznavni atribut prve smo definirali usmerjenost v fizični, druge v duševni in tretje v duhovni vidik življenja, kar pomeni, da bi morala biti konstitutivna komponenta zadnje vrednotna vzgoja, njen kazalniki pa ravnanje. Analiza različnih virov je potrdila našo predpostavko o dialektičnosti: gledano z zgodovinsko-razvojnega vidika, se je najprej pojavilo ekološko gibanje, potem gibanje za zdravo življenje in nato gibanje za trajnostni razvoj. Ekošola in zdravstvena vzgoja v desetletju trajnostnega razvoja⁵ iz ožjega področja skrbi za fizično naravo in zdravo življenje se vse bolj razširjata na področje temeljnih etičnih vrednot.

Način utemeljevanja, ki ga učitelj izbere, in zgled, ki ga posreduje, prav gotovo odpirata pot, hkrati pa možnost za razmislek in kritični pristop. Prav slednje je osnova mladih, učečih se učencev, kajti vzgoja za trajnostni razvoj je v osnovi vzgoja za vrednote. To na izvedbeni ravni pomeni šolajoče se vzgajati, kar pa ni mogoče brez vključitve celotnega šolskega osebja in staršev, s tem pa tudi določenega delčka potrošniško že dobro prežete družbe. Neodvisna spremenljivka opravljenih raziskav so bile ključne vsebine VITR, odvisna spremenljivka pa specifične reakcije, navade in zmožnosti ter prepričanja in stališča v zvezi z njimi. Izhodiščna hipoteza je namreč bila, da sta vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj sinteza in nadgradnja eko- in zdrave vzgoje, njen konstitutivni element pa vzgajanje

Ekošola in zdrava šola sta usmerjeni v fizični, duševni, duhovni in etični vidik življenja.



odličnega ravnanja v smislu hkratnega uresničevanja občih vrednot, z eno besedo vzgajanje omikanege posameznika.

Ciljni raziskovalni projekt je bil sestavljen iz treh ključnih faz raziskovanja, in sicer:⁶ analize mednarodnih in domačih dokumentov;

analize učnih načrtov in nacionalnih preizkusov znanja ob zaključku OŠ ter terenskih raziskav (raziskave pojmovanj in stališč učiteljev in učencev o ključnih vsebinah VITR, študije »primerov dobre prakse«, raziskave o implementaciji ter fazah razvoja uspešnih projektov, ki so že več let sestavni del vsakodnevne življenja nekaterih slovenskih

osnovnih šol, ter raziskave o dveh reprezentativnih kazalnikih trajnostnega ravnanja: odnosa do vode in uporabe kritičnega mišljenja pri pouku).

Z več terenskimi raziskavami, ki so se osredotočale na različne vidike VITR v praksi, smo ugotavljali, katere so prednostne ključne vsebine VITR po oceni učiteljev, in pogostost njihovega vključevanja v delo z učenci, kako učitelji pristopajo k izvajanju ključnih vsebin VITR, kako poteka udejanjanje načel VITR v vsakodnevem življenju šole (posebno smo se osredotočili na sodelovanje šole z lokalnim okoljem, aktivno poseganje šole v lokalno okolje z rezultati lastnih ugotovitev, vzgojo za ravnanje ter aktivno participacijo učencev na ravni šole), kakšno je sodelovanje šole z zainteresiranimi partnerji (posebno smo se osredotočili vključevanje učiteljev v projekte z vsebinami VITR, vključevanje zunanjih sodelavcev v šolsko delo in uporabljanje šolske opreme za dobrobit lokalne skupnosti) ter kakšna je skrb za razvoj zdrave osebnosti učenca (posebno smo se osredotočili na zmožnosti za ravnanje in primerjali tri tipe šol ter ugotavljali prevladujoče ravnanje učencev glede telesnih, duševnih in duhovnih potreb).

Na razvoj zavesti o trajnostnem razvoju vpliva zmožnost kritičnega mišljenja, komunikacijskih spretnosti in sodelovalnost.

Ker je voda eden ključnih virov preživetja, smo se posebno usmerili v raziskovanje odnosa učencev do ohranjanja tega naravnega vira. Z neposrednim opazovanjem pouka slovenščine, snemanjem in analizo posnetkov smo ugotavljali, kakšno je v osnovnih šolah stanje razvijanja kritičnega mišljenja, komunikacijskih sposobnosti in spretnosti sodelovanja v dialogu. Zanimalo nas je, kako so učenci ob sistemskem mišljenju zmožni reševati probleme, konflikte, sodelovati v dialogu in uspešno argumentirati. Preučili smo nekatera ključna pojmovanja, stališča in izkušnje (na področju znanja, učenja in poučevanja, povezanega s trajnostnim razvojem) učiteljev in učencev.

KAJ SE LAHKO NAUČIMO IZ UVAJANJA DRUGIH IDEJ/ PROJEKTOV V SLOVENSKE ŠOLE

V nadaljevanju bomo podrobneje predstavili ugotovitve o tem, kaj se lahko naučimo o vpeljevanju nekaterih gibanj in mednarodnih projektov v slovenski šolski prostor. Čeprav se rezultati ne nanašajo neposredno na izobraževanje odraslih, pa so lahko zelo poučni tudi za to področje.

Primerjalna analiza pogovorov z nacionalnimi koordinatorji različnih projektov je narekovala potrebo po jasnejši opredelitvi, kaj je ključna vsebinska in organizacijska razlika med različnimi že obstoječimi koncepti oziroma kateri naj bi bili mogoči, v tej fazi seveda šele hipotetični, gradniki koncepta TR-šole.⁷ V podatkih, zbranih s terensko raziskavo, smo identificirali več ravni v razvoju določene ideje in iz nje izraščajočega projekta. Zanimalo nas je, kdaj je v okviru posameznega uspešnega projekta na svetovni ravni vzklikla določena vodilna ideja in kakšen je bil njen razvoj. Zanimala sta nas zgodovinski razvoj projektov in vzrok posameznih posebnih podarkov, ki jih ima določen projekt. Ker nas je zanimalo, kateri dejavniki opredeljujejo uspešne projekte, smo analizirali, kako se

je koncept (vrednote tega projekta) preoblikoval skozi čas oziroma skozi katere faze v razvoju je prehajal. Zanimalo nas je tudi, ali jih prepoznajo tudi nacionalni koordinatorji posameznih projektov.

Izhajali smo iz predpostavke, da bo koncept TR-šole naslednik določenega zgodovinskega razvoja. Zato nas je zanimalo, katere druge/nove koncepte in ideje so med razvojem in implementacijo »vsrkavali« analizirani projekti in kako vključevanje teh novosti v njihove programe poteka. Zanimalo nas je, kakšne izkušnje iz prakse imajo učitelji, katere ideje znotraj projektov so se izkazale za neuresničljive in zakaj, koliko imajo kritične distance do temeljne ideje in kje vidijo, da bo potekal razvoj v prihodnje glede na organiziranost projekta, šolski prostor, upravno sfero in medijski prostor. Posebno nas je zanimalo, zakaj se nekateri učitelji bolj predajajo neplačanemu delu v okviru projektov kot drugi. Zanimalo nas je, ali glavni protagonisti s tem, da se tako nadpovprečno angažirajo, delujejo skladno z vizijo ustanove ali ne.

Opravili smo poglobljene polstrukturirane intervjuje z nacionalnimi koordinatorji in kakovostnimi učitelji raziskovanih konceptov – praktiki, ki so jih priporočili koordinatorji. Glede na spol, neposredne delovne izkušnje v

osnovni ali srednji šoli in starost se vzorec v analizo zajetih informatorjev strukturira, kot kaže spodnja preglednica:⁸

REZULTAT – HIPOTETIČNI MODEL TR-ŠOLE, NOVA OBLIKA PROJEKTA?

Del rezultatov⁹ smo povzeli v obliki hipotetičnega projekta TR-šole. Potrdila so se nam nekatera izhodiščna predvidevanja, in sicer, da desetletje in pol trajajoči zgodovinski razvoj uvajanja različnih konceptov v osnovne in srednje šole v izbranih reprezentativnih primerih dobre prakse dejansko vsaj v določenem obsegu spontano vodi k združevanju v celostni, kompleksnejši pogled na sodobno šolo, skratka v trajnostno-razvojno usmeritev šol. To je bil obetavni zaključek, ki smo ga kasneje z anketnimi vprašalniki tudi kvantitativno ovrednotili in ga bomo predstavili v eni naslednjih številki revije.

Prišli smo do sklepa, da bo moral biti projekt TR-šole drugačen od drugih v dveh pomembnih točkah: prvo določa paradigma – gre za potrebo po globalni akciji za ohranitev človeka in planeta, ki je prinesla novo razumevanje celostnosti; drugo pa spoznanje, da je ohranitev mogoča, če je prisoten razvoj, predvsem v

PRIKAZ 1: Informatorji glede na splošne karakteristike

		»Splošne šole«	Ekošole	Zdrave šole	ASPnet	Unicef projekti	Kritični zaklad
UČITELJI	Spol	Ž	Ž	Ž	/	Ž	M
	Delovne izkušnje v šolstvu	15	27	29	/	15	7
	Učna obveznost	100 %	100 %	100 %	/	0 (svetovalna služba)	100 %
	Starost	53	49	/	/	42	45
NACIONALNI KOORDINATORJI	Spol	M	/	/	Ž	Ž	Ž
	Delovne izkušnje v šolstvu	0	/	/	upok.	0 (nekaj prakse kot prostovoljka)	30
	Starost	29	/	/	63	25	58

PRIKAZ 2: Primerjava treh projektov glede na glavne vrednote in vizijo

IZVORNE POTREBE/IDEJE	CENTRALNE VREDNOTE	VIZIJA
PROJEKT EKOŠOLE		
ohranili naravo (voda, okolje, biotska pestrost)	lega je zmožen le vzgojen, uravnoležen posameznik	vrednote za ohranitev življenja, ki združujejo in povezujejo, so celostne
izboljšati zdravje otrok v šolah	zdravje je celostno: telesno, duševno, socialno, okoljsko	celostno zdravje učencev in učiteljev – je zdrava šola
globalna akcija za ohranitev planeta in človeka	ohranitev je mogoča – če je prisoten razvoj področij: ekonomska, pravičnost, vrednote, človeškost	preživetje vseh, skrb za znaname in hkrati napredek človeštva

smislu vrednot. Vse napore bo treba vložiti v preživetje in hkrati napredek človeštva.

V nasprotju z drugima dvema projektoma naj bi TR-šola gojila tri enakovredne razsežnosti: okoljsko, socialno in ekonomsko. Okoljska predpostavlja potrebo po ohranitvi planeta za znanamec, socialna temelji na spoznanju, da je ta ohranitev brez pravičnosti, demokracije in zagotavljanja človekovih pravic za vse ogrožena. Ekonomska razsežnost predpostavlja, da je ob vsem treba razvijati tudi napredne življenjske pogoje za vse ljudi v današnjem času, reševanje okoljskih vprašanj pa je lahko tudi nova ekonomska niša. Vizija projekta naj bi bila izvajanje skupnih usmeritev na planetarnih ravneh. S skupnimi močmi bi morali bolj vplivati na medije, ki naj bi imeli novo, vzgojno vlogo, za kar so soodgovorni tudi izobraževalci.

Citati iz zbranega empiričnega gradiva ilustrirajo poglede učiteljev in koordinatorjev na izpostavljeno tematiko:¹⁰

»Uvajanje nekega projekta ali modela je lahko zelo problematično zato, ker moras imeti na veliki šoli bistveno drugačen model kot na mali. To je moja izkušnja. Na neki šoli, kjer je med 80 do 90 delavci 50 strokovnih delavcev, potrebuješ povsem drugačen pristop, da vsi delajo v neko smer, kot tam, kjer je 200 do 300 otrok

(...). Velika šola je problematična, ker nekega projekta res ne moreš celostno izvesti. Ne da se zainteresirati vseh kolegov z nobenega vidika, niti z avtoritativnim pristopom niti z motivacijo. Delati je treba po delčkih. Posameznik se skriva. Rezultati so ponavadi dobri, če ne boljši, ampak v sistemu se veliko ljudi potuhne. Na mali šoli pa delajo ne eni temi res vsi. Tudi tisti, ki so nemotivirani, se izkažejo, ker nočejo biti izjeme. Na mali šoli se posameznik vidi, na veliki pa ne. Ali to pomeni, da majhne šole delajo bolj celostno? Ja, na velikih šolah boste tudi bolj zaznali razliko med razredno in predmetno stopnjo. Izjema je le, če ima šola avtoritativnega ravnatelja in če ima tudi vodja projekta avtoriteto«.

»Dejavnosti in projekt se bistveno razlikujejo. Projekt je tisto, kar poteka celo leto, dejavnost pa je vključevanje na enem natečaju, dejavnost je tudi ekodan kot zaključen dan, ker poteka en dan. Projekt zbiranja kartonske embalaže se celo leto nadgrajuje. Tako jih razlikujemo med seboj«.

Komparativna analiza izjav je pokazala, da v našem kulturnem prostoru že več kot desetletje potekajo različni projekti in da imajo šole že bogate izkušnje s posameznimi vidiki



trajnostnega razvoja. Nekateri izjemno angažirani posamezniki zglede delujejo v smeri te vizije, čeprav svojih prizadevanj ne poimejujejo trajnostno-razvojnje.

»Osebnostno mislim, da je treba projekt osvežiti. Šolam, ki že dolgo časa delamo, bi bilo treba ponuditi ... nisem še razmišljala, kaj. Opažam, da po toliko letih pada zagon. Moja generacija koordinatorjev se je utrudila. Še vedno stari koordinatorji sicer pridemo zato, da se vidimo med seboj, ampak ni več tako. Prihajajo mladi. Mislim, da bo treba iti na šole, da se uvaja neko izobraževanje tudi za kolektive. Mislim, da potrebujejo koordinatorji zunanjo spodbudo z nacionalne strani. Na šolah ne razumejo vloge koordinatorja, mislijo, da je to dečko za vse. (...) Vsi so rekli: saj si vodja, saj si plačan. Celoten projekt se je prenesel na enega, on je imel tisto skupino, z njo lepo delal, toda z vidika projekta je to izjemno slabo.«

»... ravnatelj me ne ovira, mi zaupa, pove, da mu je najlepše to, da mu pridem poročat, in da ga ne skrbi ter da me projekt funkcionira. Sem pravi vodja tega projekta z vsemi kompetencami, od financ do vsega; učili so me, da bom resnični projektni vodja, ko bom imela neomejeno zaupanje, to pa pomeni, da imaš na skrbi tudi finance. Prišla sem do te ravni na šoli, ko imamo postavko »projekt«. Računovodkinja jo tako vodi, in četudi vodimo kakšen tak projekt prek drugih oblik ali s pomočjo sponzorjev, se denar nabere na tej postavki. In potem povemo, kaj bo šlo za materialne stroške, kaj za nagrade, kaj bo šlo za stimulacije mentorjem.«

Večletno vnašanje elementov je, kot ugotavljajo predvsem učitelji praktiki, sicer vplivalo na delovanje šol in didaktiko, vendar to še ni dovolj. Opozorjajo na pomanjkanje metodičnih možnosti za celostno poučevanje, kakršnega zahteva razumevanje pomena trajnostnosti. Nujnost raz-

znolikih metod poučevanja je, kot kažejo nekateri primeri dobre prakse, v sedanjem dokaj togem sistemu predmetov še najlaže doseči z obliko projektnega tedna ali naravoslovnih dnevov.

»Neki velik projekt ne moreš voditi drugače, kot da je integriran v pouk. Drugače bi pogorel, ker je to toliko nekega dodatnega dela.«

»Najboljša znanja so pridobljena s frontalnim delom, pa če to hočemo ali ne. Nadgradnja je projektno delo. Nadgradnja za nadpovprečne učence je projektno delo. Vidite, da se na tak način dela diferenciacija oziroma nivojski pouk? Kako delate s slabšimi, jih pri projektne delu pustite, da delajo osnove, ali jih ločite, da delajo boljši projektno, preostali pa frontalno? Jaz sem še učiteljica starega kova. Še vedno se poslužujem frontalnega dela. Potem pa zlezemo v problemski pouk bolj kot v projektno delo. Otrokom dam potem večkrat na izbiro. Za novo leto so izbirali, ali bodo delali sami ali pa v skupini. Mogoče se sploh niso vključili v projekt in so spremljali samo rezultate tukaj.«

»Izhodišče programa je bilo, kaj so lahko primarni viri učenja v našem neposrednem okolju. Iskali smo življenjske, prave probleme pri teh primarnih virih. Na primer naš kraj kot družina, mi kot družina, šola kot družina, kraj kot zgodovinsko, kulturno mesto. Tako smo začeli. Šole prej niso bile vajene, da med seboj sodelujejo, sploh pa ne učenci in dijaki. Model smo postavili tako, da se ne gremo izobraževanja učiteljev, ampak se gremo partnersko sodelovanje skupine učiteljev in učencev iz domačih šol, ki pridejo skupaj. Vključujemo se v te svetovne teme, ob tem pa moramo določene stvari zaznati tudi v svojem okolju. To prehajanje globalno-lokalno nam je prešlo v kri.«

Vzgoja in izobraževanje za trajnostni razvoj v šoli zahtevata veliko več od prenove oblik



dela. Načela prenovljene, »razširjene« okoljske vzgoje, ki so le eden od vidikov trajnostnega razvoja, kažejo naslednji nujni korak – usposabljanje učiteljev. Gre za spreminjanje razumevanja temeljne paradigme in poslanstva učitelja oziroma šole. Odločilen vidik so ravnanje,

Učitelji pri prikazovanju trajnostne vizije in možnosti njenega udejanjanja vzpostavljajo vzajemni, pristen in medgeneracijski stik z učenci.

vsakdanjik, učitelj kot zgled in model za učence. V zaključnem delu poročila smo navedli priporočila za oblikovanje ustreznega usposabljanja.

»Ampak ne bi nas rešilo, če se ne bi lotili avtentičnega nalog neposrednega kraja. Ko smo vstopili v kraj, smo se lotili okrogle mize po zaključku tabora, na katerega smo povabili župana, strokovnjake s tistih področij,

na katerih smo našli največ problemov. Na okroglih mizah so sodelovali učenci iz tistih tem, njihovi mentorji, strokovnjaki. To so bile nepredstavljive diskusije: tremo so imeli učitelji, otroci pa ne, niti zunanji ne, ker je šlo za probleme z njihovega delovnega področja. Tukaj so se začeli razvijati učitelji, ker so ugotovili, da so sposobni stopiti na oder. Učitelj dela ponavadi tako: nauči, potem postavi mladega na oder, sam pa iz ozadja prišepetuje. Ta pristop smo podrli, ker smo razvijali partnersko sodelovanje.«

Vzgoja za trajnostni razvoj odseva tudi skozi prevladujoče načine komuniciranja. Če želimo razvijati posameznika, ki je zmožen kritične argumentacije, mora biti komunikacija med učiteljem in učencem že od vsega začetka dinamična, večsmerna, spodbujala naj bi nove načine kritičnega razmišljanja, zastavljanje vprašanj. Tudi to je trajnostni razvoj – antične večšine, preslikane v naš čas in naše potrebe. Ta vidik medgeneracijskega učenja znova poudarja pomen poslušanja, tudi učiteljevega poslušanja učencev.

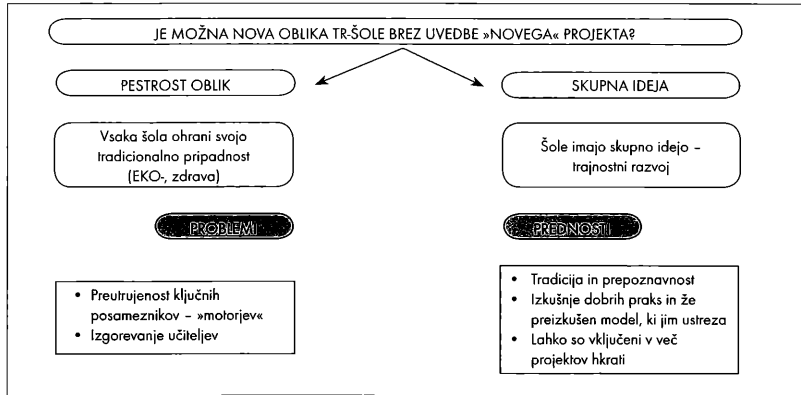
Delovanje angažiranih učiteljev se razteza od predstavljanja golih podatkov k neizbežnim zaključkom o ogroženosti človeka in planeta, bistveno pa je, da v interpretacijah ne širijo strahu in zaskrbljenosti med učence. Svoje glavno poslanstvo vidijo v prikazovanju vizije, možnosti delovanja in v konkretnih akcijah. Šele konkretne akcije povezovanja mladih iz različnih držav prinašajo okus praktične izkušnje trajnostno naravnane življenja in njegove mnogostranske odmeve. Kljub morebitnim pomanjkljivostim je projektno življenje po šolah polno navdušenja, novega odkrivanja, učiteljev, ki gojijo pristen odnos z učenci in skupaj z njimi stopajo v svet učenja kjer koli in kadar koli.

»Zakaj je ideja projekta pomembna za šolo, v kateri delate? Zelo je pomembna, ker šoli daje neko drugačnost, neko veljavnost. Ker dela nekaj koristnega, nekaj, s čimer se identificira z okoljem, je v njem uveljavljena. Okolje je to sprejelo, od nas se nekaj pričakuje in vsak zunanji impulz je za nas pomemben.«

Glede na identificirane značilnosti uvajanja drugih idej in projektov v slovenski šolski prostor smo predlagali nekatera izhodišča pri uvajanju VITR:

Po našem prepričanju je TR-šola lahko vsaka šola, ki formalno pristopi k skupni ideji VITR, saj se zaveže, da bo skušala udejanjati smernice vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj od predšolske vzgoje do douniverzitetnega izobraževanja (2007). »Vpeta je v učenje za prihodnost, v tem procesu sodelujejo učenci, učitelji 'v vsej kulturni raznolikosti', uporabljajo kritično mišljenje, raziskujejo, razčiščujejo, razmišljajo o učnih vrednotah, sodelujejo pri vseh predmetih v smislu VITR« (prim: Marentič Požarnik; 2006).

Hkrati TR-šola ohranja dosedanje projekte in tradicionalno pripadnost že utečeni obliki oziroma projektom (na primer ekošola, zdrava šola, ASPnet ...), ki jih le (bolj) naravna

PRIKAZ 3: Prednosti in pomanjkljivosti uvajanja novega projekta


v smeri trajnosti. Prednost takega razvoja vidimo v tem, da šola izkoristi svojo tradicijo in prepoznavnost v matičnem okolju. Šole, ki doslej niso razvijale podobnih projektov, lahko uporabijo modele dobrih praks in mentorstvo izkušenih šol, kar mreženje med njimi samo še spodbuja. Poljubno izberejo preizkušen model, ki jim ustreza in je bil na nacionalni ravni prepoznan kot ustrezen za nadgradnjo z VITR. Šola je lahko vključena v več projektov hkrati,

rdeča nit vseh pa je prav VITR. Tako bi bila v našem šolskem prostoru še naprej kljub pristopu k enotni, skupni ideji VITR zagotovljena pestrost in raznolikost oblik. Ta pestrost je posebna prednost in bogastvo naše pedagoške prakse, ki bi jo morali spodbujati.

Kaže pa se, da je več dejavnikov, ki vplivajo na to, katero od konkretnih oblik oziroma idej/projektov bo šola izbrala. Lokalna tradicija in specifičnost posameznega kolektiva šole sta le

PRIKAZ 4: Hipotetični gradniki projekta TR-šole
HIPOTETIČNI GRADNIKI PROJEKTA TR-ŠOLA

- Šola, vključena v več projektov hkrati, jih povezuje v celoto, ki je naravnana v smeri VITR.
- Planetarni problemi so obravnavani lokalno.
- Tesno povezovanje šole z zunanjimi sodelavci.
- Lokalne teme/probleme obravnava kritično, vzajemno, angažirano.
- Medgeneracijska solidarnost – posameznik v toku generacij.
- Motorji – problem so gonilni posamezniki, ideja mora zajeti postopoma celotno šolo.
- Goji kritično mišljenje in uporabo učinkovitih pristopov za dejavno državljanstvo.
- Finančne nagrade najaktivnejšim izvajalcem za delo v projektih.
- Notranja evalvacija – strokovni delavci dobro poznajo metodološke postopke akcijskega raziskovanja.
- Podpora vodstva šole – usklajevanje zahtev vsakodnevnega dela in projektov/inovacij.
- Učitelj v vlogi moderatorja - nova vloga in novo pojmovanje, združevanje učiteljev in učencev v dejavnostih po interesu, ne po stroki ali predmetu poučevanja.
- Zunanja evalvacija – jo vidi kot pomoč pri orientaciji za prihodnost.
- Nujna je pripadnost kolektiva ideji, prežetost z idejo.



dva dejavnika, ki izbiri dodajata najmočnejši ton. Za jasnejšo opredelitev teh dejavnikov bi bila potrebna poglobljena analiza.

Kategorizacija glavnih značilnosti uvajanja projektov v šolski prostor nam je omogočila opredelitev nekaterih hipotetičnih gradnikov projekta TR-šole, ki lahko odločilno vplivajo na kakovostno implementacijo.

NEKAJ SPOZNANJ, KI SO KORISTNA TUDI ZA IZOBRAŽEVANJE ODRASLIH

Uvajanje modela TR-šola glede na izkušnje z uvajanjem drugih projektov predstavlja določeno tveganje, če šole ne bodo upoštevale glavnih zakonitosti, ki se kažejo iz dosedanjih napak pri podobnih akcijah. Analiza je pokazala naslednje kritične točke.

Projekt mora biti stvar večine kolektiva. Imeti mora jasne in konkretne cilje, povezane z lokalnimi problemi. Problem pri razvoju projekta TR-šole lahko predstavljajo učitelji navdušenci, ki so bili lahko srce in motor kakega drugega projekta, a ideja trajnostnega razvoja je gibanje, ki mora najprej zajeti celotno šolo/ustanovo, jo predrugačiti in se nato iz nje širiti nazven, v okolje. Zagotovljena mora biti tudi ustreza finančna motivacija za delo pri projektu. Za uvajanje VITR, kar je naloga, sprejeta na nacionalni ravni, morajo odgovornost sprejeti vodstva šol/ustanov, ki bi z učitelji koordinatorji tesno sodelovala. Projekt naj v prvi fazi ne bi predstavljal dodatne zahteve in obremenitev, ampak spodbudo za novo kakovost že obstoječega. Tak pristop, ki predpostavlja večjo angažiranost in usposobljenost ravnatelj/vodij, bo preprečil izgorevanje učiteljev.

Menimo, da je več navedenih spoznanj mogoče koristno prenesti v izobraževanje odraslih na različnih ravneh, tako v stalno strokovno izpopolnjevanje kot v druge oblike. Mnoge raziskave (Eraut; 1993, Klette; 2000, Wragg; 1996) so pokazale, da so ključni dejavniki pri uvajanju novosti in nujnih sprememb v izobraževalni

sistem na izvedbeni ravni vedno učitelji. Naj se njihova avtentična mnenja v množstvu podatkov ne izgubijo! Zato za konec še mnenja osnovnošolskih učiteljev o tem, katere spremembe in novosti vidijo kot nujne za dobro izvajanje vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj:¹¹

»Najprej veselje do znanja in raziskovanja. Vednost je osnova za strategije trajnostnega razvoja. Motivacija je problemski pouk.«

»Skrb za trajnostni razvoj učiteljev. Če se ne bomo sami razvijali, niti na učence ne bomo imeli želenega spodbudnega vpliva.«

»Pozitivna naravnost učiteljev. Ti naj bi bili zgled učencem v vseh pogledih (varovanje okolja, mesebojni odnosi, pravičnost ...).«

»Večje sodelovanje s starši, sodelovanje medijev, začetek tega razvoja že v vrtcih ... pa vse do starosti.«

LITERATURA

- Bilteni Slovenske mreže zdravih šol, 1998–2006.* Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja RS.
- Dermol Hvala, H., Golob, N., Jamšek, D., Javrh, P., Skribe Dimec, D. (2008). »Analiza in spodbujanje vključevanja vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj v osnovne šole (2006–2008)«. *Zaključno poročilo, november 2008.* Interno gradivo MŠŠ.
- Elbaz, F. (1993). »The development of knowledge in teaching: What we can learn from the expert, the novice, and the 'experienced' teacher?« V: Kremer-Hayon, L., Vonk, H.C., Fessler, R. (Ed), *Teacher professional development: A multiple perspective approach.* Amsterdam/Lisse: Swet & Zeitlinger B.V.
- Eraut, M. (1993). »Teacher accountability: Why is it central in the teacher professional development.« V: Kremer-Hayon, L., Vonk, H.C., Fessler, R. (Ed), *Teacher professional development: A multiple perspective approach.* Amsterdam/Lisse: Swet & Zeitlinger B.V.
- Fessler, R. (Ed), *Teacher professional development: A multiple perspective approach.* Amsterdam/Lisse: Swet & Zeitlinger B.V.
- Fikfak J. et al (2004). *Qualitative research: Different perspectives emerging trends.* Ljubljana: ZRC SAZU in FSD.
- Javrh, P. (2007). »Trajnostni razvoj«. *Vzgoja.* Ljubljana: december 2007, leto 9, št. 36 (4), str. 3.
- Kajfež Bogataj, L. (2008). *Kaj nam prinašajo podnebne spremembe?* Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Klette, K. (2000). »Working-time blues, How Norwegian teachers experience restructuring in education«. V: Day, C., Fernandez, A., Hauge, T. E., Moller, J. (Ed.). *The life and work of teachers, international perspectives in changing times*. London, New York: Falmer press.

Koncept vključevanja IKK okoljska vzgoja v izobraževalne programe srednjega poklicnega izobraževanja (2006). Center RS za poklicno izobraževanje in ZRSŠ, delovno gradivo.

»Kriteriji kakovosti šol, ki vzgajajo in izobražujejo za trajnostni razvoj«. Spletna stran: http://www.zrss.si/_Kakovostni%20kriteriji%20C5%A1ol.pdf

Marentič Požarnik, B. (2006). »Kriteriji kakovosti šol, ki vzgajajo in izobražujejo za trajnostni razvoj«. Delovno gradivo.

Marentič Požarnik, B. (2005). »Okoljska vzgoja ali vzgoja za trajnostni razvoj«. V: *Okoljska vzgoja v šoli*, 7, 1, str. 4-6.

Marentič Požarnik, B. (1996). »Okoljska vzgoja kot področje razvijanja (eko)sistemskega mišljenja, vrednostne presoje in odgovornega ravnanja«. (str. 89-100). Ministrstvo za okolje in prostor, Uprava RS za varstvo narave.

Miles, M.B., Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2. izdaja). California: SAGE Publications.

Our common future (1987). The World Commission on Environment and Development.

Silverman, D. (2000). *Doing Qualitative Research, A practical Handbook*. London: SAGE Publications Ltd.

Smernice VITR (2007). *Smernice za vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj od predšolskega do univerzitetnega izobraževanja*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Strategija vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj (2005). Ženeva: UNECE.

Strehovec, T. (2007). »Trajnostni razvoj«. *Vzgoja*. Ljubljana: december 2007, leto 9, št. 36 (4), str. 6-7.

UNESCO (2004). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014*. (Draft ed.).

Wragg, E. C. et al. (1996). *Teacher appraisal observed*. London, New York: Routledge.

pine za trajnostni razvoj vzgoje, v katero so bili vključeni predstavniki različnih ministrstev (ministrstvo za okolje in prostor, ministrstvo za zdravje, ministrstvo za kulturo, ministrstvo za delo družino in socialne zadeve in drugi), nevladnih organizacij in civilne družbe.

² *Posebno mesto v teh prizadevanjih ima dejstvo, da je slovenska znanstvenica dr. Lučka Kajfež Bogataj članica strokovne ekipe IPCC, ki je skupaj z Al Gorom sodobnik Nobelove nagrade za mir leta 2007.*

³ *Za naš kulturni oziroma šolski prostor je interdisciplinarna skupina strokovnjakov opredelila ključna oziroma prednostna področja vzgoje in izobraževanja v skladu s trajnostim razvojem: aktivno državljanstvo in odgovornost v krajevnem in mednarodnem kontekstu, demokracijo, vladanje, etiko, pravičnost, varnost, človekove pravice, zmanjšanje revščine, zdravstvo, enakost spolov, kulturno raznovrstnost, razvoj podeželja in mest, gospodarstvo, varstvo okolja, upravljanje naravnih virov ter biološko in pokrajinsko raznovrstnost (Smernice; 2007: 4).*

⁴ *Ciljni raziskovalni projekt Analiza in spodbujanje vključevanja vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj v osnovne šole (2006-2008), ki ga je sofinanciralo MŠŠ, MVZ in ARRS.*

⁵ *OZN je obdobje od 2005 do 2014 razglasilo za desetletje trajnostnega razvoja.*

⁶ *Opravljene so bile raziskave: Od okoljske vzgoje do VITR; VITR v odnosu do eko- in zdravih šol; Kritično mišljenje in komuniciranje v razredu kot element VITR; VITR in razvoj kompetenc; Voda – kazalnik VITR.*

⁷ *Po Silvermanu (prim. D. Silverman; 2000) mora model pojasniti paradigmo, torej: kakšna je realnost in katere elemente vsebuje ter kakšna sta narava in status védenja; koncept pa ponuja način gledanja, ki je odločilen za raziskovalni problem.*

⁸ *V primerjalno-kvalitativno analizo smo v smislu sekundarne raziskave vključili še tematske empirične podatke poglobljenih avtobiografskih intervjujev pri ložnostno izbranih učiteljev iz raziskave 2006 in z izbranimi primeri dopolnili sliko predvsem glede razumevanja potrebnih sprememb. Na osnovi kvalitativnih empiričnih podatkov smo postavili hipotetični model TR-šole.*

⁹ *Analiza empiričnega gradiva je potekala po konvencionalnih postopkih, značilnih za kvalitativni metodološki pristop. Podrobnejši opis podobnih postopkov glej v: Javrh, P. (2006). *Razvoj kariere učiteljev in njihovo izobraževanje*. Doktorska disertacija. Ljubljana. Filozofska fakulteta, ter metodološka priporočila C. Timusa (2004).*

¹⁰ *Empirično gradivo obsega 67 strani zgoščene in urejene transkripcije intervjujev.*

¹¹ *Empirični podatki iz raziskave Prisotnost elementov VITR v OŠ (elektronska anketa).*

¹ *Junija 2007 je bil na kolegiju ministra ministrstva za šolstvo in šport v Sloveniji sprejet dokument Smernice vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj od predšolske vzgoje do univerzitetnega izobraževanja. Smernice so nastale na podlagi predlogov Programske sku-*