

OSNOVNA ŠOLA – IZOBRAŽEVALNO IN KULTURNO SRCE TRAJNOSTNEGA RAVNANJA ZA NAJBOLJ RANLJIVE?

POVZETEK

Pomembna vizija trajnostnega razvoja (TR), ki velja za ves sistem izobraževanja, je celostni razvoj posameznika, ki bi ga lahko videli kot tri med seboj prepletene področja: razvoj znanja in spretnosti za potrebe dela; pridobivanje veščin, lastnosti in zmožnosti za kakovost življenja ter nabiranje znanja in spretnosti za življenje v družbi. Posebej se bomo ukvarjali z zadnjim področjem. Odrasli naj bi ob pomoči formalnega in/ali neformalnega izobraževanja postajali bolj zavzeti državljani, kar običajno opisujemo kot »biti dejaven in odgovoren«, sodelovati v soodločanju o skupnih zadevah. Pri tem je predpogoj za vzpostavljanje takšne, trajnostno naravnane družbe nenehno osebno izpopolnjevanje v znanjih in določenih spretnostih, ki bodo omogočale trajnostno ravnanje pri slehernem posamezniku. Prav zato je sestavni del vizije in vrednot trajnostnega razvoja tudi učenje v vseh življenjskih obdobjih. Ob tem idealu pa se že takoj zastavljajo vprašanja: koliko so izobraževalci, bodisi izobraževalci mladine bodisi izobraževalci odraslih, zdaj osveščeni in seznanjeni s ključnimi predvidevanji strategije trajnostnega razvoja? Katera znanja in veščine so v tem okviru predpogoj in koliko sami ravnaajo v duhu trajnosti?

Ključne besede: trajnostni razvoj, izobraževanje odraslih, ranljive skupine.

Kakovostno usposabljanje in izobraževanje odraslih kot svoj najvišji cilj opredeljuje odličnost omike in znanja (prim. Peck, 1994). V kontekstu trajnostnega razvoja (TR) razumemo to odličnost omike povezano tako s širšo družbeno kot ožjo osebno ravniyo: v širšem smislu *družbeno gospodarjenje z naravnimi viri, v katerem so izpolnjene potrebe sedanje generacije brez ogrožanja prihodnjih generacij za izpolnjevanje njihovih potreb* (UNECE 2005, str. 1),¹ v ožjem smislu pa kot ravnanje,

pri katerem posameznik *v kar največji meri obvladuje negativna nagnjenja in si prizadeva delati dobro.*²

Odličnost pa je hkratnost. Ne samo *dobrega* ali *dobrega* in *pravega*, ampak vsaj še ali *koristnega* (upoštevanja vrednega, cenjenega) ali *praktičnega* (tehničnega, stvarnega, uporabnega) ali *lepega* (estetskega) ali *resničnega* (znanstveno potrjenega) znanja oziroma ravnanja, ki je povezano s temeljnimi zgodovinsko pogojenimi kulturnimi dosežki člove-



ške duhovne dejavnosti. Te dosežke bi lahko opredelili tudi kot znanost, umetnost, sociala, ekonomija, uprava (politika) in tehnika (prim. Jamšek 1998).³

V tem kontekstu bomo razmišljali o odličnosti omike v povezavi s trajnostnim razvojem, ki se prek izobraževalcev prenaša na druge – na vse, s katerimi se ta srečuje. Izhajamo namreč iz predvidevanja, da sta izobraževalčevo osebno prepričanje in odnos do vprašanja trajnosti ter zato temu primerno ravnanje model za njegove »učence«, tudi kadar imamo v mislih izobraževanje odraslih. Podatke, ki jih predstavljamo, smo zbrali med osnovnošolskimi učitelji, ki so sicer redkeje v tradicionalno pojmovani vlogi izobraževalcev odraslih, a imajo v procesu dela neprestan stik z njimi; najprej s starši in, širše, s krajevno skupnostjo, kjer deluje šola, itn. Zakaj se nam zdi primerno predstavljati stališča in ravnanja osnovnošolskih učiteljev v povezavi z izobraževanjem odraslih? Kot prepričljivo kažejo nekatere novejšše domače in mednarodne študije, so prav osnovnošolski učitelji poleg vzgojiteljic iz vrtcev tisti, ki imajo skoraj edini neposreden dostop do nekaterih tako imenovanih ranljivih skupin odraslega prebivalstva⁴ (prim. Javrh, Možina 2008). Lahko jih upoštevamo kot pomembne izobraževalce odraslih, saj se pri svojem delu nenehno soočajo s specifičnimi značilnostmi teh skupin odraslih, med katerimi je že dostop do njih, da izobraževanje ali usposabljanje sploh lahko steče – eden ključnih problemov (tak primer v najnovejšem času so, na primer, žene ekonomskih migrantov). Zaskrbljujoče je, da je prav med ranljivimi skupinami – še posebej pa je to značilno za manj izobražene odrasle v celoti – opaziti zelo malo pripravljenosti, da bi ravnali trajnostno.

Pomembno je, da razmišljamo o tem, kje in kaj lahko izobraževalci storijo prav za te skupine. Bistvena prvina trajnostnega ravnanja je ozaveščanje vseh slojev družbe. Prav zaradi prenizke ozaveščenosti, potrošniške kulture in neznanja so ti odrasli pogosto veliki indivi-

dualni onesnaževalci okolja ter tvorci ravnanj, ki ogrožajo kulturo trajnosti (glej The World Commission on Environment and Development, 1987; ali tudi Izjavo o izobraževanju za trajnostni razvoj. Peta ministrska konferenca Okolje za Evropo. Kijev, 2003).

RAZISKAVA O POJMOVANJU TRAJNOSTNEGA RAZVOJA

Prikazali bomo podatke, kako trajnostni razvoj šol razumejo in ponekod tudi že udejanjajo učitelji. Raziskovalni problem, s katerim smo se ukvarjali v raziskavi *Analiza in spodbujanje vključevanja vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj v osnovne šole (2006–2008)*, je bilo vprašanje, katere elemente trajnostnega razvoja osnovnošolski učitelji v praksi že poznajo ter katere vsebine prepoznavajo kot prednostne ali bolj pomembne.⁵

Raziskavo smo izvajali v začetku leta 2008, vanjo smo zajeli kolektive različnih osnovnih šol. Od 172 anketiranih učiteljev je vzorec obravnaval 35 odstotkov učiteljev iz splošnih šol, 42 odstotkov iz ekoloških in 23 odstotkov iz zdravih šol.⁶ Triinosemdeset odstotkov vseh učiteljev so bile ženske. V vzorcu je bilo 63,3 odstotka učiteljev družboslovno-humanističnih smeri in 36,7 odstotka učiteljev naravoslovno-tehničnih smeri. Glede na delovne izkušnje je vzorec zajemal proporcionalne odstotke učiteljev (prim. Javrh 2008).

Triintrideset odstotkov anketiranih učiteljev je bilo članov projektnih ali drugih timov, na primer različnih mrež, aktivov za kakovost, pismenost. Samo petina učiteljev je menila, da je na šoli, kjer delajo, v projekte, povezane s trajnostnim razvojem, dejavno vstopila večina kolegov iz kolektiva. Dejavno sodelovanje in delovanje celotnega kolektiva (ali večine), kot kaže ta podatek, še ni stvarnost večine šol. Sli-

Izobraževalčevo prepričanje glede TR predstavlja model za njegove učence.



PRIKAZ 1: Ključne vsebine, ki po mnenju učiteljev spadajo v vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj (VITR), ter vsebine, ki jih na posamezni šoli že izvajajo, oziroma uvajajo v kurikulum.

KLJUČNE VSEBINE VITR ocena učiteljev	ki načeloma spadajo v trajnostno vzgojo in izobraževanje	ki so že soudeleženi v programu konkretne šole
	delež pritrilnih odgovorov	delež pritrilnih odgovorov
krepitev zdrave samozavesti in samopodobe	94,8	63,4
ohranjanje narave in varovanje okolja	92,4	76,7
spoštovanje občečloveških vrednot	91,3	65,1
zdrav življenjski slog	89,0	56,4
spodbudno delovno in učno okolje	87,2	61,0
medkulturni dialog in jezikovna raznovrstnost	82,6	44,8
razvoj socialnih kompetenc	80,8	50,6
kakovostno preživljanje prostega časa	79,7	48,8
spoznavanje različnih področij kulture in spodbujanje umetniške ustvarjalnosti	77,3	60,5
dejavno državljanstvo in participacija	51,7	29,7
razvijanje podjetnosti	40,7	24,4

kov je nekoliko boljša – dobra tretjina učiteljev je (glede na rezultate raziskave) že dejavna na področju trajnosti. Petintrideset odstotkov učiteljev iz vzorca je v zadnjih dveh letih sodelovalo v projektih, ko so z učenci urejali aktualne probleme trajnostnega razvoja v krajevnem okolju (tu je pritrilno odgovorilo 29 odstotkov učiteljev). Ob tem je treba poudariti, da smo v naš vzorec zajeli samo »šole na dobrem glasu«, kar pomeni, da lahko podatke posplošujemo le s pridržkom.

Po prepričanju naših šolskih načrtovalcev je ključnih vsebin vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj (VITR) enajst,⁷ in sicer:

ohranjanje narave in varovanje okolja; zdrav življenjski slog; spodbudno delovno in učno okolje; razvoj socialnih zmožnosti; krepitev zdrave samozavesti in samopodobe; spoštovanje občečloveških vrednot; medkulturni dialog in jezikovna raznovrstnost; kakovostno preživljanje prostega časa; spoznavanje različnih področij kulture in spodbujanje umetniške ustvarjalnosti; dejavno državljanstvo in participacija; razvijanje podjetnosti. Zanimalo nas je, ali spadajo te vsebine, področja, v prizadevanja za trajnostni razvoj tudi po prepričanju učiteljev, oziroma koliko so ti elementi že upoštevani v program njihovih osnovnih šol.

V okviru raziskave Analiza in spodbujanje vključevanja vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj v osnovne šole (2006–2008) so učitelji kot najpogostejšo vsebino vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj (VITR) navajali krepitev zdrave samozavesti in samopodobe; to vsebino so poudarili praktično vsi (to je 95 odstotkov našega vzorca). Pridružujemo se njihovemu prepričanju, da sta posameznikova zdrava samozavest in samopodoba potreben pogoj za to, da bodo na njegovo ravnanje vplivale občečloveške duhovne potrebe – vrednote (npr. pravičnost, solidarnost), ne pa potrošniška kultura. Druge ključne prednostne vsebine VITR so po mnenju učiteljev še ohranjanje narave in varovanje okolja (tako je menilo 92 odstotkov); spoštovanje občečloveških vrednot (91 odstotkov) ter zdrav življenjski slog (89 odstotkov). Na zadnjih dveh mestih sta med številnimi naštetimi ključnimi vsebinami dejavno državljanstvo in participacija (tako je menilo 52 odstotkov) ter razvijanje podjetnosti (41 odstotkov).

Učitelji vsebine trajnostnega razvoja pri delu z učenci obravnavajo na različne načine. Zanimalo nas je, ali je pri tem ozaveščenost zado- stna – da je potrebno ne le informiranje v smi- slu trajnostnega razvoja, ampak tudi delovanje. Na bolj formativen in ne le informativen način se učitelji najpogosteje lotevajo naslednjih po- dročij: *ohranjevanje narave in varovanje oko- lja* (77 odstotkov vzorca učiteljev), *spoštovanje občečloveških vrednot* (65 odstotkov), *krepitev zdrave samozavesti* (63 odstotkov) ter *spod- budno delovno in učno okolje* (61 odstotkov). Sklepamo lahko, da nedotaknjene in odrinjene ostajajo nekatere pomembne teme. Kot kaže, je bistveno manj možnosti ali pripravljenosti za upoštevanje vsebin *dejavno državljanstvo in participacija* (30 odstotkov) ter *razvijanje podjetnosti* (24 odstotkov).

Ta ugotovitev ni razveseljiva, saj je uravnote- ženost ključnih vsebin predpogoj za pravilno razumevanje koncepta trajnosti. Trajnostni razvoj ne obsega samo okoljske kompen- te, ampak je organsko povezan s socialno in ekonomsko. Zato bi morali imeti *državljan- stvo in participacija* (30 odstotkov) ter *raz- vijanje podjetnosti* (24 odstotkov) precej bolj pomembno mesto v ključnih vsebinah, kot ga je pokazalo zabeleženo stanje. Podjetnost, na primer, bi bilo potrebno bolj ustvarjalno spod- bujati v smislu iskanja rešitev novih trajno- stnih ravnanj tako glede življenja na šoli kot ustvarjalnih predlogov za krajevno skupnost (npr. pri zmanjševanju količine embalaže za šolsko malico). Prostor in dejavnosti šole bi s tem postajali promotorji timskega povezovanja skupnosti in staršev, učitelji pa moderatorji in pospeševalci. V tej točki učitelji lahko postaja- jo dejanski prosvetljalci, še posebno za že prej omenjene ranljive skupine odraslih.

Zanimivo je še, da *spoznavanje kulture in spod- bujanje umetniške ustvarjalnosti* učitelji redke- je povezujejo z vzgajanjem za trajnostni razvoj. Upamo, da je takšno samo njihovo doživljanje in da potrošniška kultura v šolah ne izriva na obrobje bogate tradicije kulturno-umetniške-

ga vzgajanja, ko je bila ta vsebina pomembna prvina nacionalne samobitnosti. Povezovanje posameznih vsebin je eden od možnih načinov ugotavljanja učiteljevega razu- mevanja vzgoje in izobraževa- nja za trajnostni razvoj. Drugi možni način nakazuje metode dela. Podoba o tem, kako to učitelji razumejo na metodični in didaktični ravni, prikažejo podatki o izbranih pristopih: 91 odstotkov vzorca učiteljev je odgovorilo, da so o vsebinah z učenci predvsem *razpravljali*

in jih *seznanjali o vsebini problemov nasploh*, nekaj manj tudi *z najbolj aktualnimi dogodki v družbi* (78,5 odstotka vzorca), ki segajo na po- dročje trajnosti. Visoka odstotka kaže, da je večina učiteljev dobro izvedla raven informira- nja ali izobraževanja o trajnostnem razvoju (več kot 90 odstotkov vzorca učiteljev). Precejšnja razlika pa je v pristopih, ki zahtevajo učenče- vo vsestransko udeleženo, sodobnejše metode dela in v okolje odprti kurikulum. Bistveno manjši odstotek učiteljev se je z učenci tudi ustvarjal- no povezoval pri obravnavi ključnih tem sko- zi skupno preučevanje, na primer tako, da so skupaj *z njimi preučevali razpoložljivo literatu- ro* (35 odstotkov), oziroma da so *učenci sami raziskovali problematiko trajnostnega razvoja* (25 odstotkov). Tudi usmerjenost učiteljev v vzgajanje za ravnanje, kamor lahko uvrščamo naslednja pristopa, ni izrazita; le malo učencem so omogočili, da so se *srečali z ljudmi iz doma- čega okolja, ki so pristojni za urejanje obrav- navanih problemov* (32 odstotkov), še manj pa, da so tem *pristojnim ljudem posredovali ugotovitve* (15 odstotkov), do katerih so prišli med potekom projektov s ključnimi vsebinami VITR. Sklepamo lahko, da je vzgoja za ravn- nje kot vodilni pristop pri obravnavi teh vsebin prejkone cilj, v katerega bo potrebno vložiti še veliko napora. Podatki kažejo, da smo še daleč od tega, da bi bil ta pristop vsaj običajen, če že ne prevladujoč.

Spoznavanje kul- ture in umetniške ustvarjalnosti uči- telji redko povezu- jejo z vzgajanjem za TR.

V okvir VITR še posebej spada razvijanje kritičnega mišljenja.

Eden od pristopov, posebej skladnih s cilji VITR, je tudi obdelovanje ključnih vsebin v dinamični izmenjavi *argumentov za in proti*, saj ta razvija kritično mišljenje, posredno pa prispeva k razvoju več ključnih področij: h krepitvi zdrave samozavesti in samopodobe,

razvoju socialnih kompetenc, zmožnosti za dejavno državljanstvo in participacijo, ter daje osnove za razvijanje podjetnosti. Podatek, kako pogosto ta pristop pri svojem delu uporabljajo učitelji, opozarja, da ga *izredno pogosto* ali *zelo pogosto* uporablja le deset odstotkov učiteljev, skoraj polovica pa *praktično nič* ali *malo*,⁸ in je dovolj zgovoren.

Graditev kurikula na predmetih, ki so med seboj ločeni ali celo izolirani, že dalj časa tudi v formalnem izobraževanju velja za preseženo. Stanje v praksi pa kaže, da so trenutni pogledi učiteljev glede pomena in vloge posameznega predmeta v kurikulu še dodobra tradicionalno obarvani in premalo podpirajo kakovostnejše iskanje v smeri novih pristopov. Učitelji ocenjujejo, da je v učnih načrtih še vedno skoraj polovica vsebin, ki jih le težko obdelajo z več zornih kotov. Le nekaj več kot desetina učne načrte dojema kot sestavljene tako, da je mogoče večino vsebin obravnavati interdisciplinarno.⁹ Udejanjanje načel trajnosti zahteva precejšnje

premike tudi pri razumevanju netradicionalnih načinov organiziranosti izobraževanja. Ena od oblik je lahko projektno delo, močno vpeto v redni kurikulum, vendar se pogosto zatakne pri kakovosti izvedbe. Čeprav se je obseg znanja v formalnem izobraževanju sistematiziral oziroma normativiziral, prav oblike projektne dela učiteljem v največji meri dopuščajo sledenje aktualnemu dogajanju oziroma dejanskim okoliščinam v konkretnem krajevnem okolju. Možnost povezovanja z okoljem pa žal izkorišča le manjši delež učiteljev (29 % vzorca).¹⁰ Podrobnejši pogled v pestrost projektov oziroma njihovih vsebin, s katerimi so učitelji z učenci dejavno sodelovali v krajevnem okolju, kaže na zgledno inovativnost. Med vsebinami so na primer: živa bitja v domačem okolju, popis metuljev, poraba vode ob umivanju zob, preživljanje prostega časa s sodelovanjem pri kulturnih dogodkih, varna pot v šolo in gostota prometa mimo šole, »kakšno naj bo moje mesto v prihodnosti« in druge. Kaže, da so nekateri projekti zahtevali tesno sodelovanje z lokalno skupnostjo in pristojnimi strokovnjaki, kar je po vsej verjetnosti učiteljem narekovalo dejansko uporabo novih, »trajnostno« naravnanih pedagoških pristopov. Posebej zanimivo je, da te teme učitelji ekoloških in zdravih šol občutno večkrat obravnavajo kot učitelji splošnih šol. Pomembno je, da mladi kritično razumejo potrebo po omejitvi predvsem lastnega ravnanja

Navajanje k trajnostnemu ravnanju je proces, ki zahteva nove izobraževalne pristope in celovitost v delovanju. Tak način od izobraževalca zahteva, da ni zgolj posredovalec znanja, ampak dejavni udeleženec družbenega življenja, ker je le kot tak lahko vzgojitelj oziroma vzornik, model trajnostnega ravnanja. Učitelj, ki je dejavni udeleženec družbenega življenja, izkustveno spoznava, na katerih vrednotah ljudje (v neposrednem okolju) gradijo svoja ravnanja. Učitelj, ki ni dejavno vpet v okolje, o vrednotah, ki usmerjajo delovanje ljudi, največkrat z učenci le razpravlja ali o njih celo ugiba. Njegovo posredovanje na ta način težko doseže stopnjo vzgoje za ravnanje. Učitelji iz našega vzorca so po lastni oceni z učenci povečini predvsem »ugotavljali« (84,8 odstotka), na katerih vrednotah gradijo ljudje svoje vsakdanje ravnanje, iz česar sklepamo, da so se o tem pogovarjali, jih »seznanjali«. Kazalnik gornjega je tudi stopnja vzpodbujanja kritičnega mišljenja. Precej učiteljev je ocenilo, da o teh vsebinah na način argumentiranja z učenci pravzaprav malo razpravljajo (malo: 40 odstotkov, praktično nič: 8 odstotkov).¹¹

PRIKAZ 2: Delež učencev, ki razume, da so zaradi obstoja prihodnjih generacij potrebne določene omejitve pri izrabi naravnih virov (ocena učiteljev).

Potrebne so določene omejitve pri izrabi naravnih virov zaradi obstoja prihodnjih generacij	delež pritrdilnih odgovorov učiteljev
to razume do 10 odstotkov učencev	15,9
to razume do 30 odstotkov učencev	35,3
to razume do 50 odstotkov učencev	25,3
to razume do 70 odstotkov učencev	19,4
to razume do 90 odstotkov učencev	4,1

zaradi ohranitve naravnih virov, kar je bistvena sestavina trajnosti. Ocene učiteljev o tem, kolikšen delež učencev (vsaj) razume, da so potrebne določene omejitve pri izrabi naravnih virov prav zaradi obstoja prihodnjih generacij, natančneje odslikajo kakovost razvitih zmožnosti trajnostnega ravnanja. Prevladujoče mnenje učiteljev je (75 odstotkov vzorca), da manj kot polovica osnovnošolskih otrok razume, da so v duhu trajnosti potrebne kakršnekoli omejitve.

Šola je za učence primarno družbeno okolje, nekakšna vadnica za prihodnje odraslo življenje, ko se bodo kot posamezniki soočali z vprašanjem, kje, kako in kdaj biti dejaven udeleženec, skratka kako dejavno prispevati v družbi. Pomembno je torej, koliko in kako navaja k ravnanju in vstopanju v družbene zadeve. Sodelovanje v razredni skupnosti na primarni ravni in pripadnost skupnosti šole na sekundarni ravni je ena od poti za dosego zaželenega stanja, to je dejavnega sodelovanja pri upravljanju skupnosti šole s strani učencev. Dejavno sodelovanje na ravni šole pomeni tudi, da lahko izkustveno raziskujejo, spoznavajo ter ozaveščajo strukturo ustanove in znotraj nje mikrostrukturo posamezne oddelčne skupnosti ter vplivajo na njeno delovanje. Potreben pogoj za dejavno vstopanje v odločanje je izkustvo otrok, da lahko vplivajo na obstoječe življenje šole. Prav zato smo ugotavljali, koliko po ocenah učiteljev učenci poznajo strukturo upravljanja šole. Le slaba tretjina jih je ocenila, da učenci *precej* ali *izredno dobro* poznajo strukturo upravljanja šole (skupaj 29 odstotkov vzorca), 71 odstotkov učiteljev pa je

menila, da način delovanja šole kot organizacije *malo poznajo* ali ga sploh *ne poznajo*.¹²

Dosežena stopnja vplivanja na delovanje skupnosti tako na ravni razreda kot na ravni šole pa se posredno pokaže tudi skozi občutek pripadnosti šoli ter identifikacijo z njeno skupnostjo: 45 odstotkov učiteljev meni, da čuti pripadnost skupnosti šole *več kot polovica učencev*, 22 odstotkov učiteljev meni, da je šoli pripaden *le manjši delež učencev* ali celo samo *posamezniki*.

Zanimiv dodatni kazalnik je ocena učiteljev, zaradi česa so njihovi učenci lahko največ prispevali in s tem občutili večjo pripadnost šoli: eno so *ugodni rezultati učenčeve dejavnosti*, drugo določene reprezentativne *značilnosti šole* ter tretje *pozitivno podprto doživljanje sebe in drugih* (medsebojni odnosi). Pripadnost po mnenju učiteljev posebej pospešujejo odlični učitelji in odlični učenci posamezniki ter vzpodbudno učno okolje, šoli naklonjeno naravnana starševska vzgoja, skrb za šolsko imovino ter možnost sooblikovanja ugleda šole.

Posebej je v zvezi s pripadnostjo zanimiva kategorija *značilnost šole*, v katero smo umestili od učenca večinoma neodvisne kontekstualne dejavnike, pa tudi kategorija *krajevne značilnosti* (med njimi sta kot izredno ugodni izpostavljeni lastnosti *manjše število otrok* in *majhna šola kot središče dogajanja v kraju*). Takšne značilnosti šole najprej zahtevajo dobro zamišljeno strategijo vodenja celotne šole, odločno zastavljen vzgojni načrt in tesno sodelovanje vseh partnerjev: vodstva šole, staršev in krajevne skupnosti, kar je povsem v skladu z načeli VITR. Šole po mnenju učiteljev lahko



Pomembno načelo TR je vključevanje šol v širši prostor oziroma lokalno-skupnost.

sistematično razvijajo in krepijo dejavnike pripadnosti: z upoštevanjem izjemnih dosežkov posameznikov, z razvojem nekaterih značilnosti šole, nenazadnje s skrbjo za ugodno počutje vseh, ki se na šoli srečujejo. Tako se pri učencih lažje razvija socialna kompetenca, ki tvori enega od štirih Delorsovih stebrov šole

enaindvajsetega stoletja – stebra »učiti se živeti skupaj«.

Ko natančneje pogledamo podatke na ravni oddelčne skupnosti, se pokaže primanjkljaj, ki se zdi eden od večjih zaznanih primanjkljajev v slovenskem šolskem prostoru: pomanjkanje sistematičnega razvijanja odlične učenčeve samozavesti.

Sprejetost v oddelčni skupnosti je predpogoj za razvoj učenčeve večje samozavesti in je ugodno okolje, ki lahko vodi k njegovi ustvarjalnosti in razvoju različnih talentov, vse to pa postopno k angažiranemu trajnostnemu ravnanju. Približno dve tretjini učiteljev menita, da se je s svojimi talenti (npr: športni dosežki, petje, igranje, tehnične zmožnosti, podjetnost, izjemen učni uspeh, pomoč drugim) uspelo uveljaviti le *manjšemu delu učencev* oziroma celo le *posameznikom*.¹³ Rezultat na nek način ne preseneča, saj šole, kot kaže, pripadnost učencev razvijajo bolj ali manj spontano, čeprav, kot smo že omenili, kot najpogostejšo vsebino, povezano z VITR, navajajo prav *krepitev zdrave samozavesti in samopodobe* (95 odstotkov našega vzorca).

Pomembno načelo trajnostnega ravnanja je odpiranje šol v širši prostor. Eden od ključnih elementov je tudi sodelovanje in pritegnitev zunanjih sodelavcev v izobraževalni proces, saj takšno sodelovanje narekuje narava problema, ki zahteva sodelovanje vseh ravni družbe. Kot smo pričakovali na področju sodelovanja zainteresirane javnosti, daleč prednjačijo starši (41 odstotkov pritrilnih odgovorov učiteljev), razveseljivo pa je, da sledijo predstavniki krajevne skupnosti (28,5 odstotkov). Precej manj se dela na šolah udeležujejo javni zavodi (16

odstotkov) in nevladne organizacije (16 odstotkov). Podatki o tem, kateri javni zavodi, nevladne organizacije in drugi so bili soudeleženi kot zunanji sodelavci projektov, pokaže precejšnjo pestrost in iznajdljivost šol, glede na vrsto prevladujoče usmeritve šol pa se pokažejo zanimive razlike v izboru.

V kategoriji *javnih zavodov* so učitelji iz ekoloških, na primer, navajali sodelovanje z gozdarji, komunalnimi podjetji, narodnim parkom, pisarno za energetske svetovanje, različne srednje šole, zdravstveni dom, zavod za varovanje zdravja, razvojno agencijo, gorsko reševalno službo, zavode za varstvo narave in zdravstveno varstvo. Učitelji iz zdravih šol pa center za socialno delo, dom starostnikov, zdravstvene domove, zavod za zdravstvo, Cmeplus, tuja veleposlaništva. Precejšnja razlika je opazna pri navedbah učiteljev splošnih šol, ki so precej bolj skopi: mednarodni projekti, ministrstvo za šolstvo in šport ter zavod za šolstvo. V kategoriji *drugo* (5 odstotkov) so učitelji navedli tudi zanimive namige, kje bi izobraževalci nasploh lahko iskali partnerje za sodelovanje s področja trajnosti: Hospic, zdravnik, lovska družina, regionalna televizija, gasilci, regionalna razvojna agencija, varna hiša in drugi.

Še vedno pa zunanji sodelavci sodelujejo na bolj tradicionalen način, predvsem s predavanji (60 odstotkov). Razveseljivo je, da določen del sodelovanja poteka pri krožkih (36 odstotkov) in raziskovalnih nalogah (27 odstotkov). Še najmanj zunanji sodelavci sodelujejo na izletih (19 odstotkov) in pri rednem pouku (19 odstotkov). Poleg vstopanja zunanjih sodelavcev v delo šole je pomembno načelo VITR tudi »poseganje« šole v okolje oziroma njen prispevek h krajevni skupnosti. O tem posredno pričajo podatki, v kolikšni meri obstoječo šolsko opremo uporabljajo za pridobivanje koristnih okoljskih podatkov zanjo. Približno tretjina učiteljev navaja, da šolsko opremo uporabljajo tudi v ta namen (na primer računalniška učilnica). Ugotovimo lahko, da verjetno v tem deležu šole tudi že postajajo dejavni partnerji

krajevni skupnosti pri njenih potrebah. To odpira novo polje možnega novega in nadaljnje- ga odpiranja šole, ki tako postaja »srce razvoja kraja« v najširšem smislu, kar bi bilo priporo- čljivo natančneje raziskati in razvijati. Še po- sebno če imamo v mislih polpretekla obdobja, ko so šole predvsem na podeželju predstavljale prav to: izobraževalno in kulturno srce kraja. Ob podatku, da 56 odstotkov učiteljev naše- ga vzorca ne ve, ali ta oblika odpiranja šole navzven na njihovi šoli sploh obstaja, sklepa- mo, da precej velik delež sodobnih šol svoje vloge v okolju v resnici sistematično ne gradi (več) na vzajemnem partnerstvu in medgene- racijskem učenju. S tega vidika nam pomeni oživitvev in posodobitev nekdanjih tradicij mo- žen avtentičen prispevek slovenskemu modelu razvoja trajnosti – tako za formalno izobraže- vanje kot za mnoge oblike neformalnega izo- braževanja odraslih.

SKLEP

Empirični podatki kažejo, da učitelji v določe- nem obsegu otroke vzgajajo trajnostno. Očitno pa projekt trajnostnega razvoja ne more sloneti na tem precej omejenem številu navdušencev. Imeti mora jasne in konkretne cilje, povezane z lokalnim okoljem in drugimi partnerji. Ideja trajnostnega razvoja je gibanje, ki mora zajeti celotno šolo, jo predrugačiti in se iz nje širiti navzven, v okolje. Nujno je interdisciplinarno povezovanje ter odpiranje šole v lokalno sku- pnost in širše. Odgovorni učitelji, ki nagibajo h kritičnemu ovrednotenju družbenih razmer, bi morali postati vzorniki mlajšim kolegom, saj so v svojem profesionalnem razvoju našli moč in pogum, da so se »odprli v svet« in niso utonili v izolaciji ter kritizerstvu. Tudi kot izobraževalci odraslih lahko osveščeni, angažirani in kritično odgovorni učitelji opravijo delo, ki ga, kot kaže, ne more noben drug – z navdušujočim pristop- om v vzgoji za trajnostno ravnanje pri učen- cih vsaj posredno lahko »vzgajajo« tudi najtrši oreh odrasle populacije, manj izobražene star-

še, ki so pogosto zaradi prenizke osveščenosti najmanj pripravljeni ravnati trajnostno.

LITERATURA

- Bilteni Slovenske mreže zdravih šol, 1998–2006, Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja RS.
- Council of the European Union. (2005). Commu- nication for the Commission to the Council and the European Parliament. On the review of the Sustaina- ble Development Strategy. A platform for action.
- Council of the European Union. (2005). The 2005 review of the EU sustainable developnemt strategy: Initial stocktaking and future orientations.
- 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. Zaključno poročilo, ciljni raziskovalni projekt (2006–2008)*. Ljubljana: Raziskovalni inštitut 2020.
- Jamšek, D. (1998). *Osebnostno teoretski temelji spo- znavanja poklicnega razvoja posameznikov*. Magistr- sko delo. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo, Ljubljana.
- Jamšek, D. (2007). Telesna kultura – ključno vzgojno sredstvo antropohigienske (AHA) metode razvoja zdrave osebnosti. *Z in za otroke in mladostnike*. Zbornik. Povzetek prispevka na posvetu. Inštitut za varovanje zdravja RS, Ljubljana, 14. marec 2007.
- Javrh P. (2008). What kind of teacher is committed to sustainable development? E-book with complete Research paper. Conference of Global Sustainable development: A challenge for Consumer Citizens'. IFHE World Jubilee Congress in Lucerne, Switzer- landt, 26–31 July 2008.
- Javrh, P. (2008). *Spremljanje in načrtovanje razvoja kariere učiteljev po S-modelu*. 1. izd. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Javrh, P.; Možina, E. (2008). *Poročilo o spremlja- nju izvajanja programa Branje za znanje in branje za zabavo*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije, 2008. Dostopno tudi na: http://arhiv.acs.si/porocila/Porocilo_o_spremljanju_izvajanja_programa_BZZ.pdf.
- Marentič Požarnik, B. (2006). *Kriteriji kakovosti šol, ki vzgajajo in izobražujejo za trajnostni razvoj*, delovno gradivo.
- Peck, M. S. (1994). *Svet, ki čaka, da se bo rodil: po- novno odkrivanje omike*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Plut, D. (2005). Slovenija – evropski vodni moza- ik; v: Plut, Dušan (ur.). *Slovenija – vodna učna pot Evrope*. Ljubljana: Oddelek za geografijo, Filozofska fakulteta, str. 27–33.



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

SSKJ (1997). *Slovar slovenskega knjižnega jezika*. Ljubljana: Državna založba Slovenije, str. 1339, geslo svetost, točka 2.

Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji. Osnutek, januar 2007 (online). Dostopno na: <http://www.mss.gov.si/>.

The World Commission on Environment and Development (1987). *Our Common Future* Oxford: Oxford University Press.

UNECE (2005). *Strategija vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj*. Združeni narodi – ekonomsko socialni svet, Ekonomska komisija za Evropo (UNECE) – Odbor za okoljsko politiko. Vilnius. 17.–18. marec 2005.

¹ To je najpogosteje citirana opredelitev trajnostnega razvoja, kot jo je leta 1987 izrazila predsednica svetovne zdravstvene organizacije (WHO) v vlogi vodje Svetovne komisije za okolje in razvoj pri Združenih narodih (WCED) Gro Harlem Brundtland.

² (SSKJ 1997, 1339).

³ Holland je namesto Sprangerjeve kategorije religije empirično opredelil tehniko.

⁴ Kot ranljive skupine so pogosto opredeljeni ljudje z manj (ali brez) izobrazbe, ženske, pripadniki kulturnih manjšin, migranti, osebe s posebnimi potrebami.

⁵ Ugotavljali smo, kako učitelji razumejo in po posameznih elementih že udeležujejo vzgojo in izobraževanje za trajnostni razvoj glede na ključne vsebine, opredeljene v Smernicah VITR (2007).

⁶ Ob tem smo v vzorec zajeli tudi 299 učencev zadnjega leta šolanja (34 odstotkov iz splošnih, 34 odstotkov iz ekoloških, 32 odstotkov iz zdravih šol).

⁷ Ključne vsebine VITR oziroma »ključna področja VITR« je opredelila Programska skupina za trajnostni razvoj vzgoje na MŠŠ v Smernicah vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj od predšolske vzgoje do douniverzitetnega izobraževanja (junij 2007) na osnovi dokumenta *Strategija VITR UNECE* (marec 2005, Vilna).

⁸ Ko smo o istem spraševali učence, so ti ocenili, da je tega diskusijskega pristopa za razliko od učiteljev kljub vsemu nekaj več (odstotek odgovorov izredno in zelo pogosto pri učencih: sedemnajst odstotkov). Vzorec učencev je obsegal 299 učencev, ki so obiskovali zaključni razred devetletke (več o vzorcu prim. Dermol Hvala in drugi 2008).

⁹ Nizek odstotek možnosti povezovanja znanja med predmeti potrjujejo odgovori učencev, ki v podobnem dele-

žu kot učitelji ocenjujejo, da redko ali težje prihaja do uporabe znanja iz enega predmeta pri drugem predmetu (učenci v 33 odstotkih, učitelji v 43 odstotkih).

¹⁰ Dobljeni odstotek se ujema z odgovori učencev. Stopnja participacije učencev pri uvajanju v ključne vsebine VITR je zanesljiv kazalnik dejanskega učiteljevega razumevanja koncepta trajnostnega razvoja. Učenci so dejavno sodelovali pri izvedbi raziskav na terenu, kjer so se spoznali z resničnimi problemi (18 odstotkov pozitivnih odgovorov vzorca učencev) ali pa so obiskali ustanovo, ki se ukvarja z reševanjem določene problematike krajevnega okolja (8 odstotkov).

¹¹ Dodatni pokazatelj vzgoje za ravnanje je zmožnost prilagoditve lastnega ravnanja. Ugotavljali smo, koliko je učenec zmožen prilagoditi svoje ravnanje zato, da bi omogočil enako kakovost življenja prihodnjim generacijam. Razveseljiv je podatek, da je več kot tretjina učencev (35 odstotkov) pripravljena prilagajati svoje ravnanje, ker to po lastnih ocenah čutijo kot svojo dolžnost. Tretji pomemben kazalnik vzgoje za ravnanje je vloga vzornika ali modela trajnostnega ravnanja, ki jo v očeh učenca prevzema učitelj sam. Učence smo spraševali, v kolikšni meri jih po njihovem mnenju učitelji s svojim ravnanjem spodbujajo k skupni skrbi za okolje. Več kot polovica učiteljev je v tem pogledu po mnenju učencev močan (47 odstotkov) oziroma zelo močan (8 odstotkov) spodbujevalec njihovega trajnostnega ravnanja.

¹² Seveda pa je jasen kazalnik soudeleženoati na ravni šole tudi vloga, ki jo učenci prevzemajo na sestankih razredne skupnosti, to je v svojem najožjem šolskem okolju. Nekaj več kot tretjina učencev je po njihovi lastni oceni večinoma pasivnih (36 odstotkov). Nekaj več kot polovica (58 %) jih svoje mnenje izraža – ob tem je treba upoštevati dejstvo, da smo v anketiranje zajeli zgornjo polovico učno uspešnejših učencev devetega razreda! Manjši delež se jih udeležuje pri pomoči sošolcu (14 odstotkov). Predloge in možne rešitve posreduje nekaj več kot tretjina učencev (34 %), v dejavno pobudo ali vodenje v razpravi pa vstopa osem odstotkov učencev. Sedemnajst odstotkov učencev je pripravljenih dejavno sodelovati s prevzemanjem različnih zadolžitvev in nalog. Te podatke dodatno osvetljujejo mnenja o možnosti vpliva na odločanje na sekundarni ravni, na ravni skupnosti šole. Učenci so ocenili, v kolikšni meri lahko vplivajo na odločitve o pomembnih vprašanih šole. Na primarni ravni na odločanje v oddelčni skupnosti vpliva približno tretjina učencev, podatek za sekundarno raven pa kaže, da po lastni oceni vpliva na odločitve četrtnina učencev (23 odstotkov močno in en odstotek zelo močno). Petnajst odstotkov učencev odločanje na ravni šole doživlja kot zelo oddaljeno in v njej ne čuti možnosti za svojo participacijo.

¹³ Tudi ocene učencev, se skladajo s tem podatkom. Da se je s svojimi talenti uspelo uveljaviti večjemu delu ali praktično vsem učencem, meni le dobra desetina obojih.